

Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem

Jiřina Jiříčková (ed.) a kol.



Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem

Jiřina Jiříčková (ed.) a kol.



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



NÁRODNÍ
PLÁN OBNOVY



MINISTERSTVO
KULTURY

Publikace *Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem* byla vydána díky grantové podpoře Ministerstva kultury v rámci podpory projektů kreativního učení v rámci Národního plánu obnovy.

Recenzovali:

Prof. PaedDr. Jiří Holubec, Ph.D., UJEP Ústí nad Labem

Doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., ZČU Plzeň

Autorský kolektiv

PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D. (ed.); MgA. PaedDr. Alena Tichá, Ph.D.; Bert Appermont; Erik Schrooten; MgA. Lukáš Janata; Mgr. Petr Kadlec, Ph.D.; MgA. Eva Vlčková

Autoři modelových hudebně výchovných situací

PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D. & Mgr. Michal Horák; Bert Appermont & Erik Schrooten; Mgr. Lucie Dajčar & PaedDr. Lenka Pospíšilová; Mgr. et Mgr. Lucie Hilscherová; Mgr. Eva Kolandová, dipl.um. & Jan Bísek; PhDr. Olga Kozánková, Ph.D. & MgA. Eva Šašinková, Ph.D., MBA; PaedDr. Jan Prchal; Mgr. et Mgr. Martina Procházková, Ph.D.; Mgr. et Mgr. Monika Václová; MgA. Eva Vlčková; Mgr. Patricie Windsor, Ph.D.

Publikace *Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem* © 2024 Jiřiny Jiříčkové (ed.) a kol. (Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta) je vydána pod licencí Creative Commons BY-SA 4.0.

1. vydání

Editor © Jiřina Jiříčková, 2024

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

DOI: <https://doi.org/10.14712/9788076034495>

ISBN 978-80-7603-449-5 (online)

ISBN 978-80-7603-448-8 (print)

*My hudebníci jsme poznali širou bohatou krajinu hudby,
a to nám nikdo nemůže zablít, že do ní posíláme všechny.
Činíme tak někdy až příliš naléhavě, často do ní lidi i tlačíme
a pak jsme nešťastní, když našemu tlaku spíš vzdorují.
A tak budeme znovu a znovu ukazovat cesty, které k hudbě vedou.
Musíme mít dobré svědomí, že jsme se aspoň pokusili
přivést děti k prameni, z něhož se sami napájíme.*

Ilja Hurník¹

Obsah

1. Úvod	7
2. Kreativní hudební činnosti	11
3. Podněty ke kreativním hudebním činnostem	21
3.1 Kreativní přístupy ke zvukově orientované pedagogice v hudebním vzdělávání.....	21
3.2 Podněty pro realizaci tvořivých aktivit	37
3.3 Lidový tanec v hudební výchově	60
3.4 Výchovné koncerty a jejich potenciál	73
4. Modelové kreativní hudebně výchovné situace	81
4.1 Modelování hudebně výchovných situací	81
4.2 Modelové hudebně výchovné situace pro mladší žáky	83
4.2.1 V hudební Ypsilonii aneb Tvořivě s písněmi obsahujícími vyjmenovaná slova.....	83
4.2.2 Tvořivá práce s hlasem a slovenskou lidovou písní.....	105
4.2.3 Na cestách s tancem a písní.....	121
4.2.4 Kontrabas jako inspirace ve výuce HV na 1. stupni ZŠ.....	129
4.3 Modelové hudebně výchovné situace pro mladší i starší žáky.....	139
4.3.1 Příklady využití lidového tance v hodinách hudební výchovy.....	139
4.3.2 Kreativní rytmické aktivity s perkusemi	151
4.3.3 Čas tvořit - Zadání tvořivých aktivit	159
4.4 Modelové hudebně výchovné situace pro starší žáky	174
4.4.1 Rozvoj pěveckého projevu prostřednictvím písňového repertoáru	174
4.4.2 MOSAIC aneb Každý žák hudebním skladatelem	182
4.4.3 Cestopis 1608.....	187
4.4.4 Swing Goes to Town	198
5. Setkání s umělcem Richardem Novákem	223
6. Prevence hlasové únavy pedagoga a její náprava jako podmínka realizace hudebního vyučování	231
6.1 Příčiny hlasových problémů.....	231
6.2 Psychosomatická jednota hlasu a varovné signály.....	232
6.3 Obecná východiska nápravy	233
6.4 Oblasti nežádoucích napětí a možnosti jejich odblokování.....	235
6.5 Uvolnění jako princip.....	242
6.6 Vztah mezi držetím těla a dechem.....	246
6.7 Fonace a hlasový začátek	257
6.8 Rezonance nadhrtanových a podhrtanových prostor	261

6.9 Jak stát a sedět.....	267
6.10 Rehabilitační cvičení při ztrátě hlasu	277
7. Použité zdroje.....	281
8. O autorech	289
9. Resumé.....	297
Summary.....	299
Příloha	301

1. Úvod

„Kreativita nečeká na ten dokonalý okamžik.
Vytváří své vlastní dokonalé okamžiky z obyčejných.“
Bruce Garrabrandt²

Tato učebnice je završením projektu nazvaného *Hudební mozaika aneb Kreativní interakce jako východisko rozvoje hudební kreativity v komplexu hudebních činností* (zkráceně *Hudební mozaika*).³ Nelze jinak než jedny z prvních řádků této publikace věnovat ohlédnutí za uvedeným projektem. *Hudební mozaika*, která probíhala v průběhu akademického roku 2023/2024, navázala na předcházející, taktéž téměř celoroční projekt *Kreativní interakce jako zdroj motivace a inovace ve výuce vysokoškolských pedagogů a v pregraduální přípravě pedagogů HV*.⁴ Oba zmíněné projekty organizovala Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a jejich realizace byla podpořena Ministerstvem kultury ČR v rámci Podpory projektů kreativního učení.

Projekt, otevřený studujícím všech kateder hudební výchovy v České republice, byl určen studentům učitelství HV, učitelství 1. stupně ZŠ a lektorům vzdělávajícím učitele. V jeho rámci probíhaly na Pedagogické fakultě UK workshopy obsahující kreativní hudební činnosti, inspirující „setkání s uměním“ a společné i individuální diskuse a sdílení. Cílem všech uvedených aktivit bylo podnítit zúčastněné ke smysluplnému, obohacujícímu a tvořivému rozvíjení vlastní kreativity v prožitkově pojatých hudebních workshopech a následně k předávání získaných zkušeností a dalšímu sdílení kreativních podnětů.

Hudební mozaika tentokrát, oproti úspěšnému projektu kreativního vzdělávání v roce 2022/2023, který zapojil 22 lektorských osobností z řad hudebních pedagogů, přizvala ke spolupráci nejen pedagogy, ale také výkonné umělce ze sféry klasické a populární hudby české i zahraniční. V projektu se představilo jedenáct lektorů – zkušených hudebních pedagogů – a osm uměleckých osobností, hudební duo, folklórní trio a dvě hudební uskupení s větším počtem členů.

Na jejich workshopech měli účastníci příležitost setkat se s živou folklórní hudbou a tancem, hudbou swingovou, jazzovou, soudobou klasickou i s hudbou vzdálené minulosti. Účastníkům byla nabídnuta setkání, při nichž zazněl operní i jazzový zpěv, folklórní zpěv a zpěv lidových písní. Zazněly písně skladatelů 20. století, písně folkové i autorské písně zúčastněných umělců. Během workshopů se ze tříd linuly zvuky kontrabasů, houslí, klavíru, cimbálu, kytary či řady perkusních nástrojů. Množství hudebních zážitků přineslo

¹ Hurník, I. (1972). Je prostřeno... In *Umění poslouchat hudbu/průvodní text k sadě 8 LP* (pp. 1–2). Supraphon/Čs. hifi-klub.

² Garrabrandt, B. (n.d.). *Creativity doesn't wait for that perfect moment. It fashions its own perfect moments out of ordinary ones*. In *Linearity Blog*. Retrieved June 12, 2024, from <https://www.linearity.io/blog/creativity-quotes/>

³ Průběh dílčích workshopových dnů projektu zaznamenala Windsor (2024a, 2024b).

⁴ O projektu byla informována široká pedagogická veřejnost (Windsor, 2023; Jiříčková & Grobár, 2023). Jiříčková (2024) shrnula výsledky reflektivní zpěvné vazby účastníků projektu ve sborníku *Teorie a praxe hudební výchovy VIII*. Ve svém příspěvku uvádí, že projekt byl studenty vnímán pozitivně jako prostor podporující jejich osobní a profesní rozvoj.

živé vystoupení swingové kapely a folklórních muzikantů. Tančily se české i slovenské folklórní tance a účastníkům byl zprostředkován i obřad čepení nevěsty.

Pedagogové a umělci zapojení do projektu nevedli workshopy samostatně, ale pracovali v tandemech, prolínal a doplňoval se tak pedagogický a umělecký přístup ke zvoleným tématům dílčích workshopů. Podíl jednotlivých členů tandemu na vedení workshopů byl různý, stejně jako byly rozdílné i úhly pohledu na dramaturgii společných vystoupení. Ze vzájemné diskuse, která tandemovým výstupům vždy předcházela, vyvstala tvořivá hudební setkání v kontextu rozmanitých hudebních žánrů, jež pak jednotlivé tandemy realizovaly zvláště, specificky pro účastníky věnující se dětem mladšího školního věku a účastníky zaměřené na starší děti a mládež.

Bez nadsázky lze říci, že osobnosti ve vytvořených tandemech jedna druhou inspirovaly, a vzájemné sdílení, ať specificky hudebně didaktických podnětů nebo uměleckých přístupů, vytvořilo v mnoha případech ojedinělou atmosféru, kořeněnou přítomností výkonného umělce a jeho zpravidla interaktivním zapojením do kreativních hudebních situací.

Lektorské tandemy - v několika případech rozšířené o další umělce - byly tvořeny různě. Volba umělce zpravidla vycházela z návrhu dříve osloveného pedagoga. Motivace k volbě umělecké osobnosti variovaly od osobní známosti přes nalezení zajímavého námětu a hledání jemu odpovídajícího umělce až po možnost uměleckého setkání s konkrétním „vysněným“ umělcem. V průběhu projektu účastníky provázelo následujících dvanáct lektorských uskupení (uvádíme v pořadí pedagog - výkonný umělec):

- Jiřina Jiříčková a Michal Horák (folkový zpěvák)
- Martina Procházková (Slovensko) a pěvecká sekce slovenského folklórního souboru Šarvanci
- Lenka Pospíšilová a Lucie a Matjaž Dajčarovi (houslistka a kytarista ze Slovinska)
- Olga Kozánková a Eva Šašinková (kontrabasistka)
- Eva Vlčková a Folklórní trio Kateřiny Kačalové
- Eva Kolandová a Jan Bísek (jazzový hudebník)
- Jiřina Jiříčková a Bert Appermont (belgický hudební skladatel)
- Alena Tichá a Lucie Hilscherová (operní zpěvačka)
- Jan Prchal a Lukáš Janata (hudební skladatel a klavírista)
- Monika Václová a Jiřina Marešová (varhanice)
- Patricie Windsor a kapela SwingShower (swingová kapela)
- Petr Kadlec a Richard Novák (operní pěvec)

Těžištěm workshopů byla snaha vytvořit takový prostor, který by účastníky inspiroval k vlastnímu tvořivému i tvůrčímu vyjádření tak, aby oni sami následně dokázali podněcovat rozvoj kreativity u svých žáků a studentů, aby se nebáli zapojovat do svých setkání s hudbou vlastní představivost a aby získávali další inspirativní impulsy pro vnímání a prožívání hudby.

Workshopy *Hudební mozaiky* se uskutečnily v rámci pěti celodenních workshopových dní a bylo v nich realizováno celkem šestnáct tříhodinových a šestnáct dvouhodinových workshopů, pět setkání s uměním, při kterých měli možnost představit a následně spolu se studenty reflektovat své umělecké výstupy samotní umělci, někdy ve spolupráci s dalšími hudebníky či tanečnicemi.

Někteří ze zapojených účastníků workshopů vedle participace na tomto projektu realizovali následně vlastní tvořivé výstupy v rámci Evropského dne hudby ve školách v březnu 2023. Stručnou obrazovou dokumentaci projektu *Hudební mozaika* představují fotografie v Příloze.

Hudební mozaika, obdobně jako předchozí projekt, záměrně akcentovala skupinově pojaté tvořivé aktivity a současně usilovala o zapojení emocí a estetických prožitků. Jak účastníci, tak i lektori a umělci, opět obdobně jako v předcházejícím projektu, byli vyzýváni k reflexi uskutečněných hudebních činností, ke sdílení námětů i emocí. Zpětná vazba od studentů byla získávána jak bezprostředně po proběhlých workshopech, tak prostřednictvím odpovědí v dotazníkovém šetření realizovaném po každém workshopovém dni. Celý projekt navíc prostupovaly reflektivní semináře a setkání a individuální konzultace jak mezi lektory a studenty, tak mezi lektory navzájem. V závěru projektu se uskutečnil ještě společný reflektivní seminář.

Na závěr budiž zmíněno následující: do *Hudební mozaiky* nezištně vstoupili ještě další dva klavíristé v roli korepetitorů, houslista a dva folklórní tanečníci. Celkově tak účastníci v rámci workshopů inspirovalo dohromady 39 osobností, z nichž 28 tvořili umělci z různých oblastí uměleckého světa.

Publikace *Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem* je vysokoškolskou učebnicí určenou studentům učitelství oborového studia hudební výchovy a studentům učitelství 1. stupně ZŠ. Obsahově navazuje na učebnici *Kapitoly z kreativní hudební výchovy* (Jiříčková, 2023) a dalšími tématy z oblasti didaktiky hudební výchovy ji rozšiřuje. Stejně jako předcházející publikace, i tato je výsledkem spolupráce autorského kolektivu tvořeného hudebními pedagogy a nově i umělci působícími v České republice, ale i v zahraničí (Belgie, Slovensko, Slovinsko, USA).

Publikace se v teoretické rovině věnuje vybraným aspektům rozvoje tvořivosti žáků prostřednictvím tvořivě pojatého hudebního vyučování. Seznamuje čtenáře se současnými zahraničními inspirativními vzdělávacími koncepty a nabízí pohled na další vybrané oblasti možné hudebně výchovné práce. Patří k nim například zapojování tanečních prvků do hudební výchovy v kontextu hudebně pohybové výchovy.

Uplatňování lidových tanců ve výuce v době měnících se potřeb společnosti i proměn kurikula může napomoci upevnování potřeby sebeurčení a identity dětí a rozvoji jejich kulturního povědomí a vyjádření. V tomto ohledu má představení základních možností využití lidových tanců v hudební výchově v této učebnici své opodstatněné místo.

Další vybranou oblastí je problematika tzv. výchovných koncertů. V publikaci je představena způsobem, který vytváří kontrast k ostatním kapitolám. Emocionálně zabarvený text usiluje o zachycení důležitosti propojení pedagogického a uměleckého přístupu a nabízí cenné rady pedagogům, jak zprostředkovávat kontakt se slyšenou hudbou, hudebními skladbami či skladateli. Vybízí pedagogy k tomu, aby se nebáli sami hledat cesty ke klasické hudbě a ukazovali je pak druhým.

Obdobně jako *Kapitoly z kreativní hudební výchovy* (Jiříčková, 2023), i tato učebnice předkládá modelové hudebně didaktické situace. Ty jsou součástí čtvrté kapitoly

knihy, jež přináší inspirující hudební materiál a současně podněty, jak s ním ve výuce pracovat.

Navržené modelové situace vycházejí z hudebních workshopů a hudebních setkání realizovaných v projektu *Hudební mozaika*. Jsou rozdělené dle věku na modelové situace pro mladší žáky a starší žáky, z nichž některé je možné použít u obou věkových skupin. Některé byly zpracovány hudebním pedagogem, na jiných se větší či menší měrou podíleli též umělci, nebo byly do této učebnice připraveny umělcem samotným.

Díky široké základně autorů, kteří se na písemném zpracování modelových situací podíleli, je možné předložené modelové situace vnímat jako pestrý soubor zdrojů, inspirativních podnětů a didaktických postupů. Samostatné místo bylo vyčleněno zachycení vzácného setkání studentů s inspirativní osobností uměleckého světa, operním pěvcem Richardem Novákem.

Zvláštní pozornost je věnována tématu, které zdánlivě se zaměřením učebnice nesoúvisí, a tím je hlasová únava pedagoga, její prevence a možnosti nápravy. Hlas hudebního pedagoga je jeho cenným pomocníkem a současně jednou ze základních podmínek vlastní realizace hudebního vyučování. Prostor, který je této problematice v učebnici věnován, naznačuje, že poznatky o hlasové prevenci, nápravě hlasu a umění zacházet s hlasem v hlasové indispozici představují významný příspěvek do komplexu profesních kompetencí pedagoga hudební výchovy.

Autoři učebnice *Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem* této knize přejí, aby její obsah významně napomohl rozvoji zmiňovaných kompetencí hudebního pedagoga. V současné době plně vášnivých debat o budoucím směřování a podobě hudebně výchovného vzdělávání na školách toho bude jistě třeba.

Jiřina Jiříčková

2. Kreativní hudební činnosti

Jiřina Jiříčková

Stačí dát dětem pouze malý námět, hojnost rozmanitých námětů, připomínajících život, abychom je strhli k radostné hře a naplnili milým pocitem. Uchopí se toho všemi svými schopnostmi. Uvidíme, co deset dětí dokáže, promyslí, zkonkrétní, samostatně stvoří na nepatrný náš podnět, jen když jsme jim zabezpečili jejich fantazii, volnost, možnost rozletu, jen když jsme jim ponechali detaily a formu provedení (Kříčka, 1918, s 45).

Úvodní slova hudebního skladatele a pedagoga Josefa Kříčky (1888–1969) můžeme chápat jako vysvětlení toho, co pro nás, hudební pedagogy, představuje spojení *kreativita - hudba - škola*. Zatímco zmíněná slova Kříčka pronesl před více než sty lety, kreativita, kterou zachycují, je zcela samozřejmě s hudbou i s dalšími druhy umění asociována i v dnešní škole. Pecháček a Váňová ji prosazují za „*všeprolínající princip učitelovy a žákovy práce*“ (Pecháček & Váňová, 2006, s. 267).

Prostřednictvím hudebních činností, k nimž v hodinách hudební výchovy řadíme pěvecké, poslechové, hudebně pohybové a instrumentální činnosti, jsou naplňovány cíle a obsah hudebního vyučování v rovině percepční, reprodukční i produkční. Hudební činnosti se vzájemně podmiňují a současně nabízejí prostor, v němž se žáci mohou v souvislosti s hudbou tvořivě vyjádřit.

Kreativita⁵ bývá v kontextu hudebního vzdělávání vnímána ve dvojitým významu – jako tvořivá aktivita a jako způsob myšlení, životní styl a přístup k životu (Jiříčková & Windsor, 2023, s. 24).

V kontextu právě uvedeného chápeme kreativní hudební činnosti jako hudebně tvořivé činnosti, jimiž rozumíme improvizaci a komponování,⁶ a dále tvořivé aspekty ve vnímání hudby, ve verbální interpretaci⁷ skladby nebo v její reprodukci. Kreativní hudební činnosti jsou součástí hudebního vyučování, v němž pedagog evokuje v problémových situacích hudebně tvořivý potenciál dítěte s cílem rozvoje tvořivosti jako trvalého rysu osobnosti dítěte.

Jak upozorňuje Váňová (2023), mezi improvizací a komponováním existuje vzájemný vztah. Základní rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že zatímco pro improvizaci je typická jednota skladatele a interpreta, při komponování tomu tak být nemusí.

Improvizace (z lat. *improvisus*, tj. nepředvídatelný, netušený, nenadálý) je chápána jako „*specifická činnost, která v sobě zahrnuje duchovní (tvořivou) a motorickou (hráčskou, pěveckou, pohybovou) složku a v rychlé reakci ji kloubí ve výkon, jehož výsledkem je nový*

⁵ V českém jazykovém prostředí je pro pojem *kreativita* používáno synonymum *tvořivost*. Zatímco český výraz *tvořivost* nemá jednoznačnou etymologii, výraz *kreativita* pochází z latinského *creare*, což znamená tvořit.

⁶ Improvizaci a komponování jako kreativní hudební činnosti pojímá řada autorů, mezi nimi Odena (2012), Burnard (2012) nebo Lehmann (2009).

⁷ Pod označením verbální interpretace skladby rozumíme proces, ve kterém je skladba popisována slovy. Slovně můžeme například vyjádřit, jaký dojem ze skladby máme a proč, popsat, o čem skladba je, jaký by mohla vyjadřovat příběh.

hudební tvar“ (Váňová, 2023, s. 13). Komponování je naproti tomu tvůrčím procesem, který „je často charakterizován uvědomělým přístupem k problému, předchozím studiem obdobných zpracování, pocitem odpovědnosti ... a hledáním nejvhodnějšího hudebního tvaru a výrazu“ (Váňová, 2023, s. 13).

Jak uvádí Váňová, pro dětskou hudební tvořivost je typická zejména improvizace, neboť „odpovídá ontogenetickým zákonitostem a svou bezprostředností a emocionálností plně vyhovuje dětské přirozenosti, spontaneitě a hravosti“ (Váňová, 2023, s. 13).

Hargreaves spolu s kolegy řadí ke kreativním hudebním činnostem ještě imaginativní zapojení jedince do poslechu. Svým pojetím tak propojují tvořivost a kognitivní procesy spojené s vnímáním a prožíváním hudby (Hargreaves et al., 2012). Také Drábek nachází ve vnímání hudby tvořivé aspekty (Drábek, 2012, s. 50), které spatřuje i ve verbální interpretaci skladby nebo při její reprodukci.

Kreativní hudební činnosti směřují od prosté imitace k uplatňování tvořivých prvků, k individuální či skupinové improvizaci, individuálnímu či skupinovému komponování a ke zkoumání hudby, jež umožní bližší porozumění hudbě a její rozmanitosti. Podle Drábka (1998) by měly být součástí každé vyučovací hodiny.

Kreativní hudební činnosti, improvizaci a komponování, můžeme v hodinách hudební výchovy realizovat například jako

- rytmická a melodická echa
- zvolání a odpovědi
- rytmickou deklamací slov a textů
- melodizaci rytmů
- rytmické a melodické kánony
- doprovod využívající bordunové rytmy
- vrstvení ostinat při vytváření vokálního a instrumentálního doprovodu a kompozice
- variace
- vytváření ronda
- vytváření dvoudílné nebo třídílné formy či jednoduchých polyfonních forem (Jiříčková & Windsor, 2023, s. 36).

V rámci improvizace bývá uplatňována také různou měrou práce s hudebním motivem.

O sestavení přehledu tvořivých činností podle stupně obtížnosti se pokusil Drábek (1998). K tvořivým činnostem řadí:

- aktivní vnímání hudby
- různé stupně interpretace skladby, včetně slovní interpretace⁸
- samostatné dokončení krátké a jednoduché nedokončené skladby
- napodobení modelů s obměnou
- zhudebnění mimohudebního podnětu
- vytvoření určitého hudebního žánru (Drábek, 1998, s. 52).⁹

⁸ Podle Pecháčka a Váňové mají specifickou podobu: „Tak např. interpretační pojetí písně nebo instrumentální skladbičky v sobě zrcadlí osobnost žáka, jeho představu o díle a jí odpovídající volbu vhodné dynamiky, tempa, agogiky, výrazu hlasu či hudebního nástroje“ (Pecháček & Váňová, 2006, s. 268).

⁹ Hlavsa (1986) k tvořivým činnostem řadí ještě výrobu vlastních hudebních nástrojů, korepetici a řízení hudebních těles, i organizační činnosti spojené s realizací hudby.

Výzvou pro současného pedagoga hudební výchovy je i uplatňování tvořivé intonace a její součásti, sluchové analýzy, jak navrhuji Sedlák a Váňová (2013). Tvořivá intonace usiluje o rozvoj intonačních dovedností žáků na základě jejich rozvíjejícího se tonálního citění a s uplatněním intonačních opor¹⁰ a o využití vzniklých představ tonálně výškových vztahů v daném operačním prostoru při tvořivé činnosti žáků. Reciproční vztahy mezi rozvojem intonačních, sluchových a tvořivých dovedností umožňují dětem při tvořivé činnosti uvědoměle operovat s hudebními představami, zaznamenávat své hudební nápady a zpětně je z not intonovat.

Kreativní hudební činnosti jsou realizovány ve skupinovém hudebním vyučování. Děje se tak v jednotě individuálního a kolektivního a v podnětném hudebním prostředí. V něm dítě předkládá skupině své nápady a společně je s ní sdílí. To vše ideálně v bezpečném prostředí, kde má svůj prostor radost či dobrá nálada, ale třeba také uvolnění a odpočinek.

Podle Sangiorgia a Mastnaka hudebně tvořivé činnosti nemohou v hudebním vyučování chybět:

Vynalézání hudby s ostatními – improvizace a komponování ve skupině – bylo vždy důležitým projevem hudebnosti a historický vývoj širokého spektra hudby a hudebních zvyklostí má své kořeny v bytostně společenském charakteru lidské hudebnosti. Adekvátně tomu by skupinové tvořivé muzicírování mělo být zařazováno ještě ve větší míře jako nepostradatelná součást hudebního vyučování a vzdělávacích programů, a to vedle individuální improvizace/kompozice, obvyklejších forem práce založených na reprodukci a vedle pedagogiky orientované na učitele (Sangiorgio & Mastnak, 2020, s. 1).

Tvořivá osobnost

Základním rysem tvořivých projevů je objevování, vynalézání a tvorba nového (Sedlák, 1979, s. 128). V činnostech podněcujících kreativitu žáků je aktivováno tzv. produktivní myšlení. V něm mají podle Sedláka a Váňové (2013) svou úlohu intelektové operace, synkretické složky, fantazie i intuitivní procesy. Pro uvedené hudebně tvořivé myšlení lze též použít pojem divergentní myšlení (Guilford, 1967).

Tvořiví žáci se vyznačují specifickými rysy, jimiž jsou ovlivňovány a tvořeny vlastnosti hudebně tvořivého procesu. Identifikace tvořivých rysů žáků může učiteli napomoci lépe porozumět projevům dětí a jejich potřebám a podle okolností tvořivě přizpůsobovat realizaci svého hudebního vyučování.

Mnozí autoři sestavili rozmanité klasifikace tvořivých schopností. Ty různou měrou zaznamenávají, nakolik jedinci dokáží být

- citliví k problému a schopní zvýšené vnímavosti (senzitivní),
- schopní vytvářet rychlé reakce a mnoho variantních řešení problému (schopní fluence),

¹⁰ Principy tvořivé intonace vytvořené Váňovou jsou stručně shrnuty např. v učebnici Kapitoly z kreativní hudební výchovy (Jičíčková, 2023). Podle Váňové (1990) tvořivá intonace představuje progresivní prostředek soustavného rozvoje hudebních schopností a dovedností dětí.

- pružní ve svém myšlení (flexibilní),
- jedineční (originální),
- připraveni rozpracovat počáteční nápad do konečné podoby (schopni elaborace),
- schopni integrovat hudební vjemy a dojmy a
- schopni upravovat konečný tvar.

Tvořivé schopnosti nepůsobí a nejsou rozvíjeny v kreativních hudebních činnostech izolovaně, nýbrž pohromadě, jsou propojeny (Gardner, 1993; Csikszentmihalyi, 1996; Amabile, 1996; Sawyer, 2006). Přesto lze, jak upozorňují Sedlák a Váňová (2013) některé tvořivé rysy dílčím způsobem identifikovat a v hodinách hudební výchovy záměrně rozvíjet. Konkrétním příkladem může být zkoumání a rozvíjení fluence v následujících úkolech:

- vyhledávání slov k danému rytmu,
- vytváření variant rytmických a melodických motivů,
- vytváření odlišného závěti na rytmické či melodické předvětí,
- rozmanitá melodizace rytmu,
- vytváření melodických variant v daném tónovém prostoru,
- improvizace melodií se stejným charakterem apod. (Sedlák & Váňová, 2013).

Váňová (1989) sestavila také přehled obecnějších tvořivých rysů dětí mladšího školního věku, který umožňuje pedagogovi lépe pochopit množství aspektů, jež se prolínají ve vlastních hudebně tvořivých projevech dětí. Jsou jimi

1. motivační faktory - zvědavost, zvýšená vnímavost, otevřenost hudebním podnětům, schopnost emocionálního upoutání hudbou, potřeba experimentovat s tóny, touha hudebně vynalézat, širší hudební zájmy, záliba v neznámých činnostech, radost ze vznikajícího tvaru a láska k hudbě;
2. osobnostní rysy - připravenost k plnění nové hudební činnosti, snadné osvojování hudebně tvořivých aktivit, chápavost, pohotovost, bystrost, orientace v neznámých hudebních situacích, houževnatost a vytrvalost při řešení problému, odvaha experimentovat s tóny, relativní nezávislost v hudebních projevech, důvěra ve vlastní činy, touha po uznání či spontaneita.

Váňová současně identifikovala tzv. skupinové ukazatele. K nim zařadila například horší ovladatelnost v kolektivu, snahu vyniknout nad ostatní, prosazování svých nápadů, horší spolupráci s kolektivem, menší ochotu respektovat příkazy, panovačnost, soběstačnost, menší družnost, introvertnost, skromnost či upřímnost (Váňová, 1989, s. 128-129).

Do jaké míry se dětské hudebně tvořivé projevy rozvinou, to se odvíjí od míry řízenosti, originality a samostatnosti dětí (Váňová, 2023). V každém z těchto hledisek je možné odlišit tři kvalitativně různé vývojové etapy:

Míra řízenosti

- spontánní hudební vyjádření dítěte bez znalosti logiky hudební řeči
- orientace v základních hudebních zákonitostech
- uvědomělá volba hudebně výrazových prostředků

Míra originality

- napodobování modelů
- přetváření známého hudebního materiálu
- relativně původní řešení hudebně tvořivých úkolů

Míra samostatnosti

- žákova opora o učitelovo vedení
- kolektivní tvořivost se spolužáky
- samostatná hudebně tvořivá práce dětí (Váňová, 1984, s. 49–50)

Aspekty kreativních hudebních činností v sociálním kontextu

Děti si rády hrají, objevují, experimentují. Tuto skutečnost je třeba využít a tvořivé aktivity dětí zařazovat do hudebního vyučování co nejčastěji. K tvořivým projevům je může mj. motivovat kolektiv, s nímž se hudební výchovy účastní. Skupina je ovšem může také v některých případech omezovat (Kalcher, 2016). Zde záleží na skupinové dynamice, která udává, „*do jaké míry se může kreativita rozvíjet a projevit*“ (Ammon, 1974, s. 12).

V hudební výchově usilujeme o to, abychom pro žáky vytvářeli motivující, podnětné a pozitivní prostředí, tedy takové, ve kterém se budou cítit bezpečně a jež umožní dialog mezi žáky navzájem, i mezi žáky a učitelem. Salmonová (2020), která se zabývá inkluzivní hudební pedagogikou, zdůrazňuje roli tzv. společné pozornosti. Tu je možné chápat jako triádní interakci mezi dospělým, dítětem a objektem (Kaplan & Hafner, 2006). Učitel by podle ní měl dokázat přizpůsobit svoji výuku tak, aby oslovovala zájmy a pracovala s možnostmi každého jednotlivého dítěte, aby učitelem zvolené činnosti představovaly východisko pro skupinovou práci, do níž se dítě může úspěšně zapojit (Salmon, 2020).

Jedním z nejpřímějších způsobů, jak může pedagog v souvislosti s tvořivými projevy děti podpořit, je posilovat jejich sebevědomí a poskytovat jim informativní zpětnou vazbu o jejich tvůrčím potenciálu a schopnostech (Beghetto, 2010, s. 458). Výzkumy dokazují, že pozitivní přesvědčení o vlastních schopnostech je spojeno právě s podpůrnou zpětnou vazbou (Bandura, 1997; Tierney & Farmer, 2002).

Cestu, jak úspěšně rozvíjet tvořivé hudební projevy dětí a současně dětem umožňovat emocionální rozvoj a vytváření vztahu k hudbě, nabízí Orff-Schulwerk (Hartmann, 2021). V souvislosti s ním a zcela v souladu s obecně platnými požadavky na současnou školní hudební výchovu Hartmann (2021) zdůrazňuje zodpovědnou roli pedagogů, kteří mají využívat své znalosti a kompetence v hudební výchově k tomu, aby žákům v tvořivém procesu pomáhali.

Pro realizaci kreativních hudebních činností je zapotřebí nadšeného pedagoga, který dokáže motivovat své žáky, je entusiastický, usiluje o činnostní zapojení všech žáků na základě jejich schopností a dovedností, o vytváření vztahu k hudbě, respektu dětí k sobě navzájem, pedagoga, který sám disponuje potřebnou mírou divergentního myšlení, emocionalita a pedagogických dovedností, jež uplatňuje ve své výuce. Jungmairová (1992) přisuzuje učiteli roli organizátora a aranžéra, spoluhráče a člena teamu, podle Salmonové (2020), která se zabývá inkluzivní hudební výchovou, potřebuje učitel disponovat dobrými

pozorovacími schopnostmi, spontánností, flexibilitou a představivostí. Jiříčková a Windsor (2023) upozorňují na důležitou roli učitele coby podporovatele žáků v úvodních fázích tvořivého procesu (tzv. scaffolding¹¹), kterou ovšem může zastávat také zkušenější žák.

Na počátku tvořivě realizované výuky hudební výchovy stojí pečlivá příprava množství rozmanitých podnětů, jasně stanovený cíl vyučování, předem rozmyšlený způsob motivace i naplánovaná struktura a očekávaný průběh výuky, v němž je ponechán prostor pro tvořivé uchopení momentální situace a reakce na podněty dětí. Ve svých přípravách pedagog zohledňuje věk dětí, jejich hudební a celkový vývoj a mnohé další aspekty:

K základním dovednostem [pedagoga] patří zvýšená citlivost vůči kognitivním, emocionálním a vztahovým stavům všech členů skupiny (včetně vlastního vnímání) a schopnost číst přítomný okamžik, dešifrovat, co se vlastně děje, představit si možné způsoby dalšího postupu v činnosti, a dokonce v reálném čase vymýšlet nové cesty učení na základě intuice a reflexe v akci. (Sangiorgio, 2020, s. 16).¹²

Podněty pro kreativní hudební činnosti

Podnětem pro tvořivý vokální i instrumentální projev žáků může být okolí, v němž výuka probíhá, příroda, hlasy lidí a zvířat, vše, co děti obklopuje. K dalším podnětům patří hudba sama, písně, které žáci slyší, ty, které si žáci ve výuce osvojili, zvuk klasických hudebních nástrojů, orffovských nástrojů, ale též předmětů všedního dne.

Významným podnětem pro hudebně pohybové projevy dětí je rytmus, který žáci zpravidla vyjadřují ve svých tělesných projevech, ať už zpočátku bezděčně, nebo později záměrně. V hudebním vyučování můžeme žákům nabídnout jako východisko říkadlo či jiný slovní útvar s výrazným rytmem, pohybovou hru nebo elementární tanec, nebo prostou známou dětskou hru.

Kreativní hudební činnosti lze přirozeně propojit s mimohudebními podněty, začlenit do nich prvky taneční a dramatické výchovy, či je vnímat jako součást polyestetické výchovy s východiskem v hudební výchově.

Od hry k tvořivým projevům

Je dětskou přirozeností, že si děti rády hrají. Dokonce starší žáci ve škole se v mnoha situacích rádi navrací do roviny hry a jsou za ni vděční. V hudebním skupinovém vyučování dětí mladšího školního věku často do výuky zařazujeme prvky hry, a to napříč hudebními činnostmi, které se často v rámci hry prolínají. Goodkin (2024) inspirujícím způsobem jako východisko pro další tvořivé aktivity žáků navrhuje, aby učitel vybranou hru, kterou již mají žáci osvojenou, ve výuce použil jiným způsobem, než sami žáci očekávají, aby se pokusil nalézt jinou variantu hry, než žáci znají. Pokud v hudební výchově nabídneme

¹¹ Tento pojem se používá v anglicky mluvících zemích a označuje podporu poskytovanou učitelem nebo mentorem, která pomáhá studentovi naučit se nový koncept nebo dovednost (Wood, 1976). Tato podpora je postupně odstraňována, jak se student stává zručnějším a jistějším. Jak žák získává porozumění a dovednosti, učitel postupně snižuje míru podpory, dokud žák není schopen provést úkol samostatně.

¹² Překlad Jiřina Jiříčková

žákům hru, ke které učitel dokáže vhodným způsobem tvořivě nalézt zajímavé možnosti jejího pedagogického využití, pak bude zařazení této hry do výuky osvěžením jak pro pedagoga, tak i motivací a radostí pro žáky.

V českém prostředí se malé děti například potkávají s hudebně pohybovou hrou *Zlatá brána*. Dvojice dětí vytvoří bránu a za zpěvu písně ostatní děti branou v zástupu, ve kterém se drží za ruce, procházejí. Při posledním slově písně zvednuté a propojené ruce dětí, které představovaly bránu, klesnou, takže v bráně zůstane jedno dítě „uvězněné“. Možností je, že v takovém případě dítě v bráně vypadá ze hry, nebo, v hudebně výchovném kontextu, toto dítě následně z brány vystoupí a vybere si rytmický nástroj. Poté, při opakování hry tvořivě na vybraný nástroj zpěv dětí doprovází.

Inspirováni Goodkinem (2024) můžeme jako příklad navrhnout následující varianty vybrané hry:

- *Se zavřenýma očima*: Zástup dětí chodí prostorem se zavřenýma očima, pouze vůdce zástupu má oči otevřené.
- *S odlišnou intonací*: Píseň *Zlatá brána* je zpívána na 5., 6. a 3. stupni tóniny. Učitel nabídne dětem, aby píseň zazpívaly s použitým uvedených stupňů, ale vytvořily si vlastní melodii. Možností například je, že děti zpívají píseň postupně tak, jak stojí v zástupu. Začne vůdce a zazpívá ZLATÁ BRÁNA. Pokračuje další žák a zpívá OTEVŘENA. Následuje třetí: ZLATÝM KLÍČEM a čtvrtý: ODEMČENA, a tak dále. Každé dítě má ke svému vokálnímu projevu k dispozici čtyři doby, v jejichž rámci může melodii písně na určených stupních libovolně obměňovat.
- *S neočekávanou dynamikou*: píseň je zpívána pouze dvojicí dětí tvořících bránu. Na základě domluvy během zpěvu mění dynamiku a spolu s ní také polohu svého těla. Když zpívají slabě, pokrčí svá kolena, takže brána je umístěna v nižší poloze a procházející děti musejí na měnící se bránu bezprostředně zareagovat.
- *Se zrychlováním*: Zpěv písně dětí, které procházejí branou, koresponduje s jejich pohybovým zrychlováním, postupně se píseň dostane do velmi rychlého tempa a děti při zpěvu utíkají. Chycení dítěte do brány je tak velkou zábavou.
- *S vybranými znějícími rekvizitami či rytmickými nástroji*: Žáci procházející branou se nedrží za ruce, ale naopak každý v ruce drží nástroj nebo znějící rekvizitu, kterou si předtím zvolil. Při vstupu do brány zahraje na svůj nástroj. Hrát ovšem může skutečně jen tehdy, je-li v bráně. Zde se však nesmí zastavit, aby pohyb zástupu zůstal plynulý. Zpěv písně je tak ozvláštňen kombinací nástrojů a jejich pořadím. Při zastavení hry a přeskupení dětí v zástupu dojde také k vytvoření nové zvukové varianty doprovodu.
- *S využitím hudebních nástrojů*: Pohybová hra dětí může být doprovázena hrou na Orffovy melodické nástroje. Žáci si před vlastním hraním vylosují kartičku, na které je uvedena jedna z následujících možností:
JDEME - UTEČEME - HOPSA HEJ - STŮJ, které reprezentují rytmy: *tá tá - tyty tyty - tyty tá - táá*. Žáci ostinálně doprovázejí zpěv písně konkrétním rytmickým modelem, a to libovolným kombinováním 1., 3., 5., nebo 6. stupně tóniny.
- *Se změnou formací*: Brána může být tvořena vícero dětmi, stejně jako zástup procházejících dětí může být nahrazen jiným uskupením. Děti mohou branou procházet například po skupinkách, které se zajímavým způsobem drží, ve dvojicích, kdy jeden z páru jde čelem vpřed, zatímco druhý je s ním spojen zády, bokem atd.

Žáci mohou následně hledat další možnosti, jak ve hře pokračovat, a jistě je také naleznou.

V kontextu pohybové výchovy Goodkin (2004) navrhuje hned několik směrů, kterými se může hudební výchova dát od jednoduché naučené hry cestou k rozvoji hudebně pohybových projevů žáků:

- Hra → lidový tanec – cestou transformace gest do jiných pohybových prvků,
- hra → choreografie – se zapojením různých částí těla, v různých polohách, v rozdílném uskupení, prostorovém uspořádání apod.,
- hra → soubor hráčů na tělo / na rytmické nástroje,
- hra → soubor hráčů na Orffovy melodické nástroje,
- od jednoduchosti ke komplexnosti,
- od pohybů znázorňujících postavy k pohybům zachycujícím vlastnosti postav.

Fáze tvůrčího procesu podle Wolfganga Hartmanna

Podle Hartmanna (2021), který se pokusil popsat esenci tvořivého přístupu k hudebnímu vyučování, jímž se vyznačuje Orff-Schulwerk, je možné tvořivý proces probíhající v hudebním skupinovém vyučování strukturovat. Hartmann (2021) jej dělí do několika fází. V první řadě je třeba stanovit úkol a dostatečně zřetelně jej vymežit. Dále hledat a shromáždit různé možnosti řešení daného úkolu. Poté zvolit variantu řešení a jí se dále zabývat, rozpracovat ji. V poslední fázi jde o další vylepšení vytvořeného řešení a prezentování výsledné podoby řešení zadaného úkolu.

Úloha učitele v kreativním procesu žáků leží podle Hartmanna (2021) v následujících činnostech:

- Zahájení a organizace tvůrčího procesu – učitel vysvětlí zadání a případně nabídne širokou paletu možností, jakým způsobem k hledání přistupovat,
- facilitace tvůrčí práce ve skupinách – úkolem učitele není skupiny vést, ale vstoupit do řešení problémů, pokud jej skupina požádá; učitel sleduje rovnováhu činnostního zapojení žáků ve skupině a případně napomáhá jejímu udržení,
- zhodnocení vypracovaných výsledků práce skupin a jejich řešení (Hartmann, 2021, s. 41) – učitel pečlivě volí způsob, jakým se k výsledku tvůrčího procesu žáka nebo celé skupiny žáků vyjádří.

Nabízí se věnovat pozornost jak procesu a úloze jednotlivých účastníků v něm, tak i samotnému výsledku.

Závěr

Od 70. let 20. století naplňuje předmět hudební výchova v českém školství komplexně pojaté vyučování složené z vokálních, instrumentálních, poslechových a hudebně pohybových činností. Jednotlivé činnosti a jejich dílčí složky se vzájemně potkávají, navazují na sebe, prolínají se. Tvořivé aspekty jsou vnímány jako jejich nedílná součást, jako součást komplexní hudební výchovy.

Zdůrazňování kreativity a individuality každého dítěte a zohledňování individuálních schopností a dovedností dětí je chápáno jako základní princip současných vzdělávacích

systemů. Škola je považována za inkluzivní vzdělávací prostředí, v němž usilujeme o rozvoj potenciálu každého žáka a také tak ke každému žákovi přistupujeme. Podle Váňové je hudební tvořivost „jednou z nejučinnějších cest, jak přivést dítě k tomu, aby se hudba stala jeho celoživotní potřebou“ (Váňová, 2023, s. 59). Tvořivý potenciál žáka může být tedy rozvíjen nejen v dětském věku, ale celoživotně, prostřednictvím celoživotního učení.

Kreativní hudební činnosti zahrnují jak individuální tvořivé výstupy, tak i výstupy, na nichž se podílí skupina. Myšlenky jsou „transformovány a reinterpretovány skupinou“ (Sawyer, 2010, s. 371), individualita jednotlivců se rozvíjí prostřednictvím sociálních interakcí a skupinových tvořivých aktivit (McPherson, 2010).

Kreativní hudební činnosti vyžadují aktivní zapojení pedagoga a jeho didaktických zkušeností a dovedností a usilují o angažované zapojení žáků. Sebevědomí žáků a jejich pozitivní přístup k tvořivým činnostem lze účinně posilovat prostřednictvím zpětné vazby, kterou pedagog žákovi v hudebně výchovném procesu poskytuje.

Realizace kreativních hudebních činností přináší nesporné benefity jak žákům, tak i pedagogovi. Tvořivě pojmáná hudební výchova umožňuje dětem získávat radostné prožitky a napomáhá rozvoji harmonické osobnosti žáků. Ukazuje se, že děti, které jsou vedeny k tvořivosti v hodinách hudební výchovy, se tvořivě staví i k celému svému dalšímu životu (Váňová, 2023).

Použité zdroje

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Westview Press.
- Ammon, G. (Ed.). (1974). *Gruppendynamik der Kreativität*. Kindler.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447-463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027>.
- Burnard, P. (2012). Rethinking musical creativity and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (pp. 5-27). Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper-Collins.
- Drábek, V. (1998). *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Studia Pedagogica 23. Pedagogická fakulta UK.
- Garrabrandt, B. (n.d.). *Creativity doesn't wait for that perfect moment. It fashions its own perfect moments out of ordinary ones*. In Linearity Blog. Retrieved June 12, 2024, from <https://www.linearity.io/blog/creativity-quotes/>
- Goodkin, D. (2024). Children's Games and Dances. In B. Haselbach, V. Machat, & C. Steewart (Eds.), *Movement and Dance in Orff Schulwerk* (pp. 88-98). Pentatonic Press.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York, McGraw-Hill.
- Hargreaves, D., Miell, D., & MacDonald, R. (Eds.). (2012). *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. Oxford University Press.
- Hartmann, W. (2021). *Looking at the Roots. A Guide to Understanding Orff Schulwerk*. Pentatonic Press.

- Hlavsa, M. (1986). *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Jiříčková, J. (Ed.) a kol. (2023). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova.
- Jiříčková, J., & Windsor, P. (2023). Kreativita v hudební výchově. In J. Jiříčková (Ed.) a kol., *Kapitoly z kreativní hudební výchovy* (pp. 23–40). Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova.
- Jungmair, U. E. (1992). *Das Elementare: Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs*. Schott Musik International GmbH & Co KG.
- Kalcher, A. M. (2016). Group Creativity in Musical Context: Research insights and implications for working with Orff Schulwerk. *Orff-Echo*, 48(4), 36–40.
- Kaplan, F., & Hafner, V. V. (2006). The challenges of joint attention. *Interaction Studies*, 7(2), 135–169.
- Kříčka, J. (1918). *Dítě a hudba: nové cesty v hudební výchově dětské*. Dědictví Komenského.
- Lehmann, A. C. (2009). Komposition und Improvisation. In H. Bruhn, R. Kopiez, & A. C. Lehmann (Eds.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (2nd ed., pp. 338–353). Rowohlt.
- McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). Teaching Creativity: A New Pedagogy for Musical Education. *Music Education Research*, 12(2), 203–225.
- Odena, O. (Ed.). (2012). *Musical creativity from music education research*. Routledge.
- Pecháček, S., & Váňová, H. a kol. (2006). *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Univerzita Karlova v Praze - nakladatelství Karolinum.
- Salmon, S. (2020). The Relevance of Joint Attention for Collaborative Work in Inclusive Settings. In A. Sagiorgio, & W. Mastnak (Eds.), *CREATIVE INTERACTIONS. Dynamic Processes in Group Music Activities* (pp. 39–46). University of Music and Performing Arts Munich.
- Sangiorgio, A., & Mastnak, W. (2020). Editorial. In A. Sagiorgio, & W. Mastnak (Eds.), *CREATIVE INTERACTIONS. Dynamic Processes in Group Music Activities* (pp. 1–6). University of Music and Performing Arts Munich.
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Nakladatelství Karolinum, Univerzita Karlova v Praze.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (2010). Individual and group creativity. In C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 366–380). Cambridge University Press.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative Self-Efficacy: Its Potential Antecedents and Relationship to Creative Performance. *Academy of Management Journal*, 45, 1137–1148.
- Váňová, H. (1984). *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Váňová, H. (1989). *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Supraphon.
- Váňová, H. (1990). Integrace intonačních a vokálně tvořivých činností jako prostředek rozvoje dětské hudebnosti. In *Teoretické základy hudební pedagogiky. Sborník katedry Hv z PedF UK v Praze*, 7 (pp. 51–68). Univerzita Karlova.
- Váňová, H. (2023). *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ* (2. vyd.). *Rozvoj dětské hudební tvořivosti*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100. Pergamon Press.

3. Podněty ke kreativním hudebním činnostem

3.1 Kreativní přístupy ke zvukově orientované pedagogice v hudebním vzdělávání

Lukáš Janata

Je hudba opravdu univerzálním jazykem? Pokud ano, čím je její univerzální postavení definováno? V současné době, definované pluralitní společností a pluralitou názorů, se v hudební pedagogice díky celospolečenským okolnostem čím dál častěji setkáváme s touto zásadní otázkou, která je již od samého počátku trnem v oku mnoha etnomuzikologů (Nettl, 2010).

Holistický společenský přístup jako výchozí perspektiva

Odpověď bude variabilní, závislá na generačních i sociokulturně geografických podmínkách. Přijmeme-li fakt, že pedagogická práce s žáky kdekoliv na světě nyní znamená práci s generací Z a alfa (McCrindle Research, 2023), je zapotřebí pedagogicky komunikovat nadčasové hodnoty jazykem syntetické doby, jež se dá hodnotově definovat jako *metamoderní*.

Dle kulturních teoretiků Vermeulena a van der Akkera (2010) je metamodernismus dobou návratu k *modernistickému* idealismu, velkým vizím, poučeným dekonstruktivistickou a skeptickou *postmodernistickou*¹³ kritikou, a obdobím obrovské plurality názorů. To vše se odehrává v bytostně digitálním věku, který má měřitelný dopad na kognitivní procesy mozku, jež se generačně zásadně liší (Firth et al., 2019).

Fuss a Daniel (2020) se zabývají metakognitivními procesy¹⁴ vedoucími ke kreativnímu myšlení. Kreativní myšlení je podle nich aktivováno syntézou divergentního a konvergentního myšlení. Studie Fusse a Daniela dokazuje, že ke zmíněné syntéze nejnáze dochází v prostředí, kde se žák cítí dost bezpečně na to, aby se odvážil k tvořivosti, která je ze své podstaty „riskantní“ (Fuss & Daniel, 2020).

K vytvoření bezpečného prostředí inspirujícího k hudební kreativitě je pro učitele hudby zcela nezbytné pochopit soudobé problémy z multimodální perspektivy. Jedině pak se mladý kreativní člověk plně otevře a začne důvěřovat autoritě, která aktivně řeší jeho *wellbeing*, jenž je pro generaci alfa a metamoderní společnost stěžejní (McCrindle & Fell, 2020).

¹³ Kahraman (2015)

¹⁴ Lokajíčková (2014)

Já, písnička není pro každého stejná

Ačkoli nalezení vztahu k lidové hudbě je zcela zásadním a ustáleným přístupem k jakémukoliv hudebnímu vývoji jedince, nemusí v kontextu vzdělání v globalizované společnosti vždy stačit. Je velkou výhodou, když vztah k hudební kreativitě je – v závislosti na individuální sociokulturní situaci – buď doplněn hodnotami sdílenými napříč kulturně společenským přesvědčením, nebo z těchto hodnot dokonce vychází.

Nelimitovaná svobodně vyjádřená tvořivost může být inspirována koncepty zcela přirozenými, mnohdy ale také (např. v důsledku silných kulturních tradic a norem) nepřiznanými nebo neuvědomovanými. Nabízí se tak otázka, jak k této problematice přistoupit prostřednictvím moderní, postmoderní i metamoderní hudby, jež ze své podstaty reflektuje svou dobu a ve výsledku dokáže být blíže studentovu zvidavému uchu.

VEDENÍ K HUDBĚ POMOCÍ ZVUKOVĚ ORIENTOVANÉ PEDAGOGIKY ANEB WALDENSKÝ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

„*Zvuky uspořádané v čase a prostoru*“ (Carroll, 2002, s. 8) je výrok, který zaznívá z úst téměř každého člena komunity The Walden School. Je to věta, která nastiňuje definici hudby na počátku waldenského manuálu pro učitele a která se stává ústřední myšlenkou, na níž je celý vzdělávací plán *waldenské školy* postaven.

Waldenská škola je pětítýdenní letní program pro mladistvé (9–18 let), organizovaný v novoanglickém Dublinu v New Hampshire v USA (s třítydenní verzí pro nejmladší), jehož posláním je inspirovat umělecká vyjádření a podněcovat osobnostní růst skrze zkušenostní hudební programy (The Walden School, 2018). Program byl založen na popud Grace Cushmanové. *Waldenská škola*, v letech 1952–1971 původně nazývaná *The Junior Conservatory Camp*, tvoří od roku 1972 mezinárodní komunitu absolventů a pravidelně spolupracuje s oceňovanými místními tělesy a umělci.

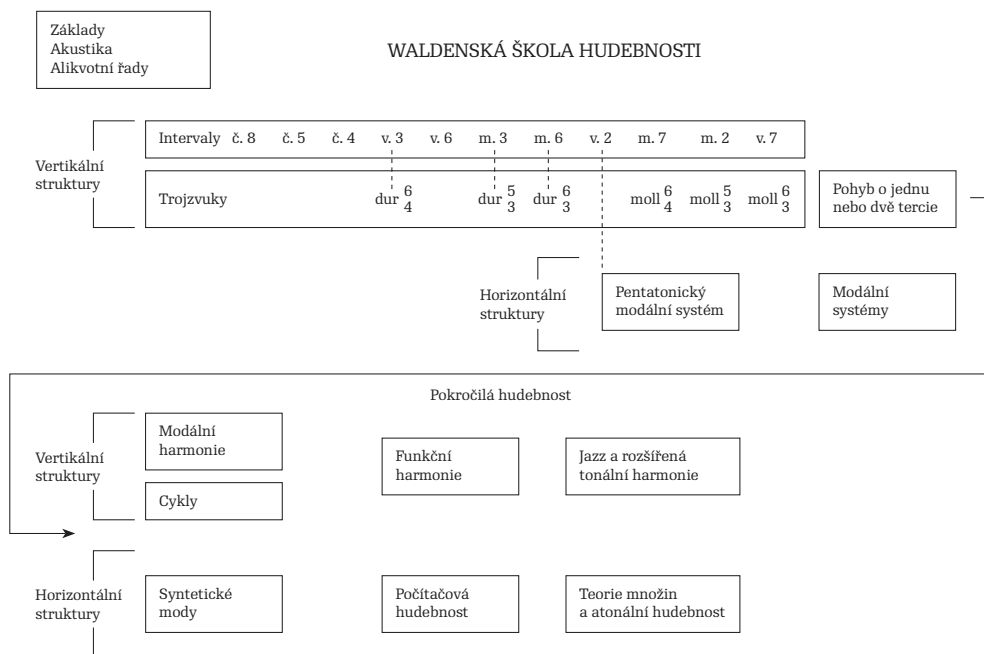
Američtí pedagogové a pedagožky jsou dennodenně postaveni před velkou společenskou výzvou: vyučovat děti z nejrozličnějších kulturních prostředí a sociálních zázemí. Čelí přirozeným problémům nerovnosti spjatým s neohebným evropsky orientovaným hudebně teoretickým systémem (Stoumbos, 2022). Stoumbos (2022) ve své disertační práci pojednává o rostoucí tendenci směřovat ke kulturně udržitelné pedagogice¹⁵ a o potřebě takového přístupu, který bude zaručovat respekt a rovnost všem bez rozdílu.

Waldenská škola nabízí svým přístupem a hledáním inkluzivních řešení unikátní perspektivu, která může mít velmi pozitivní dopad i na evropský systém s jeho nevyhnutelně se rozvíjející globální komunitou.

Katie Condonová (2019) ve svém článku *Lessons From Walden Young Musicians Program: A Sound-Based Approach to Music Education* píše o hudebním vzdělávacím programu ve Waldenu a začíná polemikou o hudbě jakožto „*zvuku uspořádaném v čase. Samotný zvuk působí jako velmi přístupný prvek. Každý jej může vytvořit nebo sestavit řadu zvuků. Pokud je tedy k hudbě přístupováno tímto způsobem, každý může skládat*“ (Condon, 2019, s. 127).

¹⁵ Kulturně udržitelná pedagogika dle Stoumbose (2022) zdůrazňuje, že vzdělání by nemělo sloužit k dosažení úspěchu v dominantní kultuře, ale mělo by respektovat kulturní diverzitu, která se v americké společnosti nachází, a stavět na ní, čímž se vyvaruje hegemonii bílé kultury a přispěje k dekolonizaci společnosti.

Obr. 1 Waldenská škola hudebnosti



Pozn.: Podle *The Walden School Musicianship Course: A Manual for Teachers* (Carroll, 2002, s. 5–6) vypracoval Alex Christie

Učební osnovy začínají základy akustiky. Po úvodní otázce *Co je hudba?* se student vydává do světa sympatické rezonance¹⁶. V dialogu s učitelem objevuje její podstatu na základě vnitřního uspořádání klavíru s využitím základních principů chvění, krácení strun či fungování klavírní mechaniky. Tím, že v počátcích není využívána klaviatura, dochází k odstranění jakékoli potenciální předdefinované bariéry mezi těmi, kteří s nástrojem buď mají, nebo nemají zkušenosti. Setkáme-li se s něčím poprvé za neobvyklých okolností, máme všichni „rovné podmínky“, které zajišťují inovativnější, vnitřně motivované kreativní výsledky. Teresa M. Amabile¹⁷ v článku *How Your Work Environment Influences Your Creativity* (2020) popisuje svou studii z roku 1982, zabývající se kreativitou dívek ve věku 7–11 let. Pro potřeby studie byly dívky rozděleny do dvou skupin. Hodnocena byla míra kreativity při tvorbě papírových koláží, hodnocení prováděly tři dospělé osoby. První skupina dívek, které tvořily své koláže s vidinou odměny, vykazovala ve výsledku nižší kreativitu než druhá skupina dívek, které za totožnou aktivitu očekávaly pouze náhodné

¹⁶ Sympatická rezonance je název pro akustický jev, kdy pasivní vibrační těleso díky kmitové podobnosti reaguje na externí vibraci pocházející z jiného tělesa. Adekvátní český termín pro tento jev zatím neexistuje.

¹⁷ Harvardská akademička a psycholožka, která má pětadvacetiletou praxi v oblasti týkající se vlivu pracovního prostředí na kreativitu dětí i dospělých.

slosování cen. Výsledky studie podle Amabile (1982) podporují přesvědčení, že vnitřní motivace přináší kreativnější výsledky než motivace vnější. Podobně je tomu u *vzdělávacího plánu waldenské školy*, kde studentova odměna spočívá především v samotném kreativním výsledku, potvrzujícím využití a pochopení probíraného konceptu.

Po úvodu do akustiky se *waldenská škola* věnuje vertikálním strukturám, a to prostřednictvím postupného odkrývání a studia alikvotní řady. První kvintakord s velkou tercií se objevuje až po uvedení čistých intervalů (prima, oktáva, kvinta), a to v kvartsextakordovém obratu. Uvedení do akordických struktur skrze alikvotní řadu umožňuje nezaujaté vyjádření přirozeného tonálního cítění.

Podle studie C. J. Placka (2010) je celospolečenská inklinace ke konsonanci podmíněna spíše než žitou hudební zkušeností vztahem k harmonicitě¹⁸, a to skrze auditivní procesy, kdy naše sluchové ústrojí harmonicitu využívá k rozlišování zdrojů v komplexním zvukovém prostředí. Jinými slovy, užití akordických struktur nacházejících se mimo kulturně vnímanou tonalitu vede k ukotvení a flexibilnějšímu pochopení naší fyziologicky a psychoakusticky podmíněné tendence k vnímání *tonálního centra*.

Paralelně s akordickými strukturami jsou studenti uváděni do světa modální hudby, a to zprvu prostřednictvím práce s pentatonikou, rozšířenou mezi kulturami po celém světě. Komplexnějšími se struktury stávají s přidáním cyklických postupů (akordický pohyb po jedné či dvou terciích) a středověké evropské církevní modalitě. Než se student vůbec dostane k „pokročilejší“ hudební teorii, tedy *tonálnímu systému*, předchází ještě i syntetické mody.

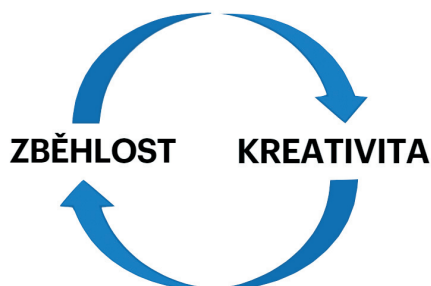
Tento přístup v sobě shrnuje vše, co bylo diskutováno výše: „Bezbariérový přístup“ pro nehudebníky i hudebníky všech úrovní nabízí ve spojení s neoddělitelnou improvizací a kompoziční kreativitou elementární přístup ke zvuku, či vůbec k myšlence *organizace zvuku v čase a prostoru*. Kulturně nezatížená zvukovost pak dává jedinci prostor k vlastnímu vyjádření – bez jakéhokoli omezení souvisejícího s hierarchickým kontextem tonálních vztahů klasicko-romantické západoevropské hudby – a vytváří větší prostor k individuálnímu souznění s hudebními koncepty na bázi jednoduchého empirického principu „pokus-omyl“ a základními myšlenkami waldenské filozofie hudebnosti:

OBJEVUJ – PROCVIČUJ – VYTVÁŘEJ.

Veškeré koncepty jsou objevovány a procvičovány ze všech možných úhlů a kontextualizovaných přístupů proto, aby se student stal natolik zběhlým v dané problematice, že ji dokáže individuálně kreativně vyjádřit ve vlastní improvizaci či elementární kompozici, a vše si osvojí v nejhlubší míře. Tento vzorec potom vede k nekonečnému cyklu:

¹⁸ Harmonicita, též nazývaná Harmonics-to-Noise Ratio (HNR), představuje míru akustické periodicity v poměru harmonických a šumových složek ve zvukovém spektru.

Obr. 2 Cyklus hudebních aktivit waldenské školy



GRACE CUSHMANOVÁ: WALDEN MUSICIANSHIP – PŘÍKLADOVÁ STUDIE

Ať se jedná o procvičování intervalů, modů, rytmických struktur, základů elektronické syntézy nebo jakékoli hudebně či zvukově teoretické problematiky, model **objevuj** → **procvičuj** → **vytvářej** je přítomen za všech okolností. Rozebereme si jednoduchý hudebně teoretický příklad za všechny: *práce s intervaly* (je však třeba myslet na to, že charakteristika daného konceptu mění finální pedagogickou strategii).

Objevuj (Discover)

Studenti se učí rozpoznávat bohatství zvuků jediné noty a rozumět tomu, co skrývají vyšší alikvoty. Učitelé využívají různé metody, nicméně demonstrace chvění a krácení strun pomáhá uchopit koncept základů akustiky velice efektivně, jak dokazuje dnes již přes padesát let staré kurikulum *waldenské školy*. Pokud mají studenti s identifikací alikvotních frekvencí potíže, učitelé mohou použít další techniky, jak jejich porozumění podpořit – jsou jimi např. změna tónu nebo demonstrace sympatické rezonance¹⁹. Tento proces pomáhá studentům rozvíjet jejich hudební vnímání a sluchové dovednosti. V následujícím příkladu využijeme objevení čisté kvinty, která je spolehlivě slyšitelná jakožto nejopakovanější interval, který se liší od frekvence oktávového/unisonového charakteru.

Procvičuj (Drill)

Tento proces začíná ihned po objevení intervalu, v tomto případě s použitím klavíru. Čistá kvinta je tedy zkoumána jako fyzický prostor na klaviatuře ohraničený palcem a malíčkem ruky studenta. Postupně se studenti učí identifikovat kvintu po vzestupné řadě každého ze stupňů tónorodu, systematicky postupující po bílých (c, d, e, f, g, a, h) a následně po sestupných černých (b, as, ges, es, des) klávesách včetně enharmonických záměn. Tento proces je možné členit dle obtížnosti na různé úrovně (pro nejmenší až po zkušené studenty). Cvičení Grace Cushmanové bylo navrženo tak, aby studenti pochopili vztah mezi tóninami a byli schopni identifikovat intervaly (implikovaná přítomnost kvartkvintového kruhu). Tímto způsobem si osvojí vizualizaci intervalů a pochopí jejich

¹⁹ Sympatická rezonance vzniká, kdykoliv se setkají alikvoty odlišných tónů ve sdíleném harmonickém spektru. Např. tiché stisknutí a následné podržení malého g s úhozem velkého C rozezná třetí alikvotu fundamentálu C, což mohou studenti vypořovovat i na sympatickém chvění těchto strun.

akustické vlastnosti. Cvičení by měla být opakována a postupně rozšiřována, aby studenti porozuměli intervalovým vztahům opravdu do hloubky.²⁰

Waldenský manuál dokazuje, že zdánlivě jednoduchá cvičení mohou „drilování“ značně ozvláštnit, ztížit a zvrstevnatit. Vše je možné dělit na různé stupně obtížnosti podle úrovně, zkušeností a dovedností žáka včetně zohlednění jeho způsobu učení.

Vytvářej (Create)

V poslední fázi vzdělávacího procesu *waldenské školy* se konkrétní hudební materiál aplikuje do improvizace a kompozice. Po objeování a důkladném procvičení se žáci učí pracovat s daným hudebním materiálem tak, že jej využívají k vlastnímu tvůrčímu vyjádření. Učitelé by měli být připraveni demonstrovat improvizaci s jedním intervalem (v našem konkrétním případě s čistou kvintou), a pak utvářet kolektivní improvizace ve třídě tak, aby byli studenti do této tvůrčí činnosti plně zapojeni. Zpočátku se doporučuje omezit improvizace na jednotlivý interval a objevit jeho speciální zvukové charakteristiky v různých kombinacích a kontrastech. Učitelé mohou každému žákovi přiřadit individuální motiv pouze s využitím studovaného intervalu a další nástroje nebo hlasy mohou sloužit k doplnění textury a energie do skupinové improvizace.

Je velmi důležité zdůraznit rytmické možnosti, vlastní improvizací s omezeným intervalem. Studenti se tak mohou učit důležité techniky rozvíjení rytmických modelů prostřednictvím hudebních dialogů ve skupinovém cvičení. Tato dovednost vyvíjet rytmické nápady může být rozšířena sólovým tvůrčím úsilím prostřednictvím opakování, rozšíření, zvětšení, zmenšení a dalších variací původního rytmického motivu. Zejména v případě mladších studentů je vřele doporučováno, aby byli povzbuzováni k improvizaci bez nutnosti notového zápisu, a výsledky jejich kreativity tak nebyly omezeny tím, co dovedou zapsat.

V praxi *waldenské školy* se ukázalo, že začátečníci jsou v experimentování mnohem svobodnější a otevřenější, nejsou-li nuceni své nápady zapisovat pomocí standardní notace. Dokonce i studenti, kteří jsou již v kompozici a notaci zběhlí, mají ze sólové a skupinové improvizace prospěch. Tento proces je důležitý, protože postoje žáků ke zvuku a jeho organizaci mohou být formovány již od samého počátku jejich výcviku, jehož cílem je dovést studenty ke stylové otevřenosti a realizaci vlastní tvořivé aktivity.

Příklad na čisté kvintě lze uplatnit v jiných souvislostech na jakékoliv problematice. Je třeba zdůraznit, že pedagogický přístup *waldenské školy* je syntetický – díky jednoduchému osvědčenému třífázovému modelu **objevuj** → **procvičuj** → **vytvářej** poskytuje učitelům prostor a vybízí je ke kombinaci metodiky a jejich vlastních námětů.

ZVUKOVĚ ORIENTOVANÁ PEDAGOGIKA V DOBĚ PO JOHNEM CAGEOVI

Filozofie tvorby a pedagogiky od dob Johna Cage by se dala shrnout jako filozofie podporující inovaci, inkluzi, odklon od konvenčního vzdělání, díky čemuž se hranice hudebního vyjádření a umění naslouchat mohou rozšířit ve prospěch individuálního kreativního

²⁰ Podrobný rozbor možných kontextuálních cvičení s využitím hlasu, fixního i pohyblivého 1. stupně (*do*) a s využitím rytmických struktur v klavírně-vokálním cvičení je možné najít v *The Walden Musicianship Course: A Manual for Teachers* (Carroll, 2002).

prožitku. V pedagogice je podporováno kreativní experimentální myšlení a objevování, tzv. hluboký poslech (*deep listening* viz níže), jdoucí za hranice tradiční hudební struktury, práce s tichem a integrace náhodných či neúmyslných procesů – to vše s cílem podpořit individuální umělecký výraz, který nebude nijak omezen rozdílnou úrovní nebo nedostatkem teoretických, hudebních či jiných znalostí.

Pojďme si nyní ve stručnosti představit **příklady zvukově orientované pedagogiky v tvorbě.**

PAULINE OLIVEROSOVÁ (1932–2016)

Pauline Oliverosová byla významnou skladatelkou a hudební teoretičkou americké avantgardy, stojící u zrodu San Francisco Tape Music Center (Bernstein, 2008). Její dílo ovlivnilo mnoho oblastí experimentální hudby a hudebního vzdělávání. Celý svůj život se zabývala konceptem *Deep Listening*, který pak aplikovala prostřednictvím souboru zvukových cvičení, nazývaných *Sonic Meditations*. Toto dílo představuje inovativní přístupy k naslouchání, vnímání zvuku a hudební praxi. Její metodiky, inspirované vlastním životem a zájmem o hlubší propojení s hudebním projevem, mohou poskytnout konkrétní nástroje pro podporu rozvoje kreativity, uvědomění a hudebního porozumění. Sama Oliverosová detailně popsala svou filozofii a praxi v článcích, rozhovorech a na workshopech, zvláště pak ve své knize *Deep Listening: A Composer's Sound Practice* (2005), která je pro představení a porozumění konceptu *Deep Listening* zcela klíčová.

Deep Listening (Hluboké naslouchání):

Koncept *Deep Listening* zdůrazňuje důležitost aktivního a soustředěného naslouchání a podněcuje k vnímání zvuků nejen z hudebního, ale i každodenního prostředí. *Deep Listening* klade důraz na rozvoj porozumění zvuku a jeho vlivu na lidskou psychiku. Základním prvkem je princip hudební konverzace, kdy účastník střídá role *vysílače* (sender) a *přijímače* (receiver). Tato kombinovaná interakce pak vytváří prostor k hlubokému naslouchání, aplikovatelnému i mimo hudební svět. Metodu lze cvičit například pomocí *Sonic Meditations* (2005) Pauliny Oliverosové.

Sonic Meditations (Zvukové meditace):

Jedná se o sérii cvičení a praktik, které kombinují zvukové experimentování s meditačními technikami. Cvičení jsou navržena k podpoře uvědomění, soustředění a kreativity a jsou inspirována snahou propojit hudební projev s osobním i duchovním rozvojem. Cvičení představují praktické nástroje pro rozvoj schopnosti vnímat a interpretovat zvuky. Klíčovou se stává zejména práce s dechem – role přijímače a vysílače se střídají na bázi dechového cyklu: nádech (poslouchání, reakce) – přijímač; výdech (produkce, iniciace) – vysílač.

MEREDITH MONKOVÁ (*1942)

Meredith Monková, skladatelka, zpěvačka, režisérka, choreografka a tvůrkyně nové opery, hudebně divadelních děl, filmů a instalací, je považována za jednu z nejvlivnějších amerických umělkyně. Její práce se zaměřuje zejména na propojení hlasu, těla a prostoru

a též na objevování a propojování nových přístupů k vnímání zvukově prostorového prožitku. Její pedagogický vliv spočívá v inovativních přístupech k využití hlasu a těla jako nástroje pro vyjádření a komunikaci.

Vocal Rooms

Pro Monkovou byla významná eurytmická pedagogika Dalcroze, avšak její pojetí Dalcrozeovy filozofie vyučování hudby skrze pohyb a tělo pro ni, jako dítě narozené do hudební rodiny, představovalo poznávání svého *vlastního těla prostřednictvím hudby*. Tento přístup je zjevný ve vokálně improvizčních prostorových cvičeních *Vocal Rooms*. Účastníci těchto cvičení vytvářejí krátké hudební fragmenty prostřednictvím hlasu (včetně mnoha různých způsobů rozšířených vokálních technik) a elementární choreografie v prostoru, které jsou opakovaně propojovány a obohacovány dalšími účastníky. Smyčky vycházejí zpravidla z harmonicky jednoduchých gest s velkým důrazem na ticho či prostor mezi jednotlivými vstupy, podobně jako u Oliverosové.

GEORGE LEWIS (*1952)

George Lewis, skladatel, improvizátor, průkopník elektroniky, profesor na Columbia University a hudebně teoretický vědec se zaměřením na demokratizaci hudby, je klíčovou hudební postavou naší doby. Jeho práce spojuje akademický výzkum v oblasti hudební teorie a praxe s praktickou tvorbou hudby, což se pak přelévá do jeho pedagogického přístupu, podporujícího studenty v reflexi hudebních procesů a kritickém myšlení ve spojení s vlastní tvorbou. Klíčovým bodem Lewisovy pedagogiky je inkluzivní hudební vzdělávání skrze improvizaci, která respektuje různorodost hudebních stylů a kulturních tradic, a přispívá tak k dekolonializaci hudby. Jakožto profesor o těchto přístupech detailně píše ve svých publikacích *Teaching Improvised Music: An Ethnographic Memoir* (Lewis, 2005) či *Improvised Music after 1950: Afrological and Eurological Perspectives* (Lewis, 1996).

Představení Lewise v tomto textu si nenárokují vysvětlit jeho specifickou metodologii, uvádíme ho pro inspiraci jako představitele filozoficky inkluzivních improvizčních principů, konfrontujících tradiční hierarchické improvizční struktury. Zejména dílo Pauline Oliverosové, ale i dalších by se dalo charakterizovat tímto inovativním přístupem, George Lewis jakožto hudební vědec a akademik tento přístup analyzoval ve svých publikacích z mimoevropské perspektivy.

ALVIN LUCIER (1931-2021)

Alvin Lucier byl americkým skladatelem a experimentálním hudebníkem, známým svým unikátním dílem v oblasti elektroakustické hudby a konceptuálního umění. Jeho dílo se zabývá výzkumem vztahů mezi zvukem, prostředím a lidským vnímáním. Podobně jako Lewis, i Lucier je známý svým využitím elektroniky a moderních technologií v hudbě. Jeho pedagogické metody podporují studenty v objevování možností elektronické hudby, v kreativním využívání nových hudebních nástrojů a v odhalování různých charakteristik akustiky, například principu echolokace.

I Am Sitting in a Room

I Am Sitting in a Room (1970) je Lucierovo slavné zvukové dílo, v němž experimentuje s fyzikální akustikou prostřednictvím elektronické manipulace. Základním materiálem v *I Am Sitting in a Room* je nahrávka hlasového projevu umělce, který recituje krátký text. Tato nahrávka je poté přehrána a znovu nahrána v místnosti, přičemž každý nahrávaný cyklus se stále více vzdaluje původnímu zvukovému záznamu. Postupem času se výrazové charakteristiky místnosti a její akustické vlastnosti stále více prolínají s původním hlasem umělce, až dojde k úplné transformaci původního zvuku v rezonanční tóny a tónové barvy prostoru. Příkladem aplikace této metody ve výuce může být cvičení, v němž studenti vytvoří vlastní zvukové experimenty podobné těm v *I Am Sitting in a Room*. Mohou nahrávat své vlastní hlasové projevy nebo jiné zvuky v různých prostředích, jako jsou učebny, chodby nebo venkovní prostory, a pozorovat, jak se tyto zvuky mění a transformují v různých akustických podmínkách.

RAYMOND MURRAY SCHAFER (1933–2021)

Raymond Murray Schafer je významný kanadský skladatel, pedagog, spisovatel a environmentální aktivista, známý svou prací v oblasti akustické ekologie a zvukového designu. Schaferova díla a pedagogické přístupy reflektují jeho zájem o vztah mezi člověkem a zvukem, stejně jako jeho angažovanost v ochraně zvukového prostředí. Jeho pedagogické metody podporují žáky v aktivním poslechu, ve vnímání zvuků kolem sebe a v pochopení jejich vlivu na lidskou psychiku a životní prostředí. Schaferova kreativní zvukově orientovaná pedagogika využívá různý zvukový materiál, od přírodních zvuků po práci s lidským hlasem (Schafer, 1988).

A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Sound-Making

A Sound Education (Schafer, 1994) (Zvukové vzdělávání) slouží jako praktická cvičení v umění poslechu zvukových krajin (soundscapes). Tato cvičení jsou však zejména reflexí jeho publikace *The New Soundscape: A Handbook for the Modern Music Teacher* (1969), kde se Schafer zabývá významem zvuku ve vzdělávání a v životě obecně. Zkoumá také vztah mezi zvukem a prostředím a zvukovými prostředky v komunikaci a vyjadřování. Schafer ve své knize propojuje teorii a praxi, přináší příklady z různých kultur a historických období a navrhuje konkrétní způsoby, jak lze zvuk integrovat do vzdělávacího procesu, aby studenti lépe porozuměli sobě samým, svému okolí a světu kolem sebe.

Za zmínku stojí i následující autoři a autorky s potenciálním přesahem do zvukově orientované pedagogiky, jež se mohou stát inspirací:

JAMES TENNEY (1934–2006)

Plunderfonika, zvuková syntéza, spektrální hudba a process music

JOAN LA BARBARA (*1947)

Vokální improvizace, rozšířené vokální techniky

KAIJA SAARIAHOVÁ (1952–2023)

Elektronická hudba, zvukové plochy, indeterminismus

JOHN ZORN (*1953)

Experimentální, multižánrová hudba, experimentální improvizace

GAVIN BRYARS (*1943)

Minimalismus, experimentální a volná improvizace, jazz

WOLFGANG RIHM (*1952)

Aleatorika, rozšířená harmonie, zvukomalba

TAN DUN (*1957)

Interkulturalita, avantgardní techniky, syntetická hudba

Autoři reprezentující grafickou notaci a instruktážní partitury:

Earle Brown - December 1952 (1953) ²¹

Obr. 3 Ukázka z díla December 1952



²¹ Překlad: Prosinec 1952

Cornelius Cardew – Paragraph 7 (1971)²²

Obr. 4 Ukázka z díla Paragraph 7

Cornelius Cardew (1931-1981), *The Great Learning*, Paragraph 7 - SCORE -

----->	sing 8	IF
	sing 5	THE ROOT
	sing 13 (f3)	BE IN CONFUSION
	sing 6	NOTHING
	sing 5 (f1)	WILL
	sing 8	BE
	sing 8	WELL
	sing 7	GOVERNED
	hum 7	
----->	sing 8	THE SOLID
	sing 8	CANNOT BE
	sing 9 (f2)	SWEPT AWAY
	sing 8	AS
	sing 17 (f1)	TRIVIAL
	sing 6	AND
	sing 8	NOR
	sing 8	CAN
	sing 17 (f1)	TRASH
	sing 8	BE ESTABLISHED AS
	sing 9 (f2)	SOLID
	sing 5 (f1)	IT JUST
	sing 4	DOES NOT
	sing 6 (f1)	HAPPEN
	hum 3 (f2)	
----->	speak 1	MISTAKE NOT CLIFF FOR MORASS AND TREACHEROUS BRAMBLE

NOTATION

-----> The leader gives a signal and all enter concertedly at the same moment. The second of these signals is optional; those wishing to observe it should gather to the leader and choose a new note and enter just as at the beginning (see below).

“Sing 9 (f2) SWEPT AWAY” means: sing the words “SWEPT AWAY” on a length-of-a-breath note (syllables freely disposed) nine times; the same note each time; of the nine notes two (any two) should be loud, the rest soft. After each note take in breath and sing again.

“Hum 7” means: hum a length-of-a-breath note seven times; the same note each time; all soft.

“Speak 1” means: speak the given words in steady tempo all together, in a low voice, once (follow the leader).

PROCEDURE

Each chorus member chooses his or her own note (silently) for the first line (“IF” eight times). All enter together on the leader’s signal. For each subsequent line choose a note that you can hear being sung by a colleague. It may be necessary to move to within earshot of certain notes. The note, once chosen, must be carefully retained. Time may be taken over the choice. If there is no note, or only the note you have just been singing, or only a note or notes that you are unable to sing, choose your note for the next line freely. Do not sing the same note on two consecutive lines.

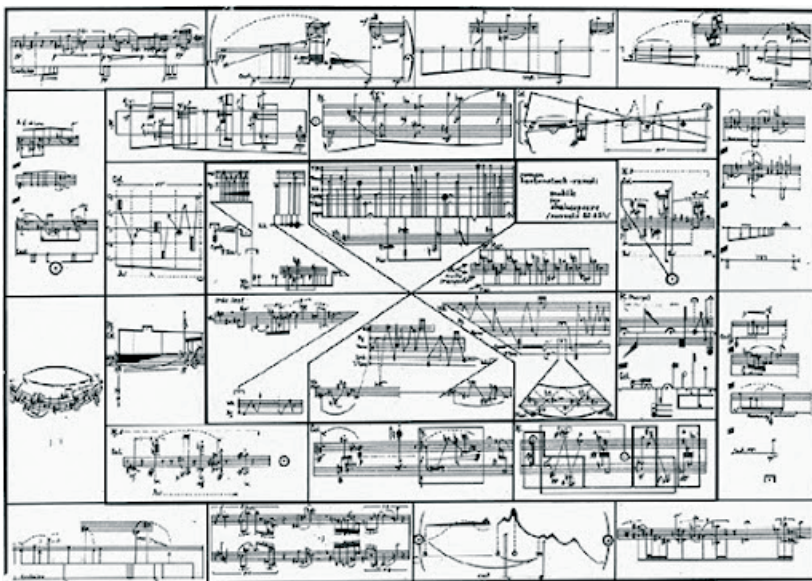
Each singer progresses through the text at his own speed. Remain stationary for the duration of a line; move around only between lines.

All must have completed “hum 3 (f2)” before the signal for the last line is given. At the leader’s discretion this last line may be omitted.

²² Překlad: Odstavec 7

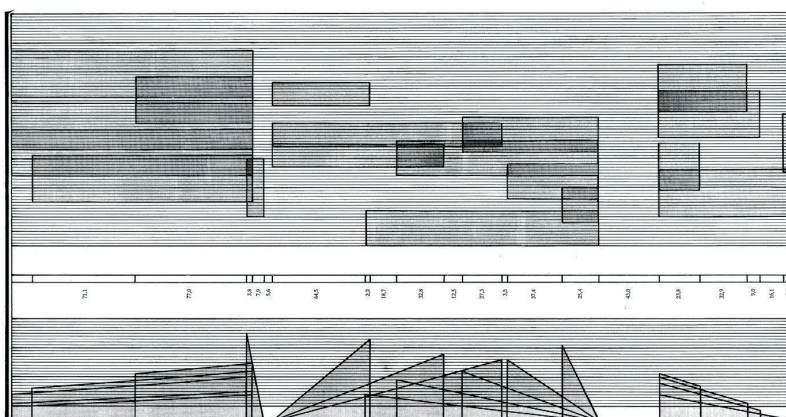
Roman Haubenstock-Ramati - Mobile Shakespeare (1960)²³

Obr. 5 Ukázka z díla Mobile Shakespeare



Karlheinz Stockhausen - Studie II (1954) (fragment)

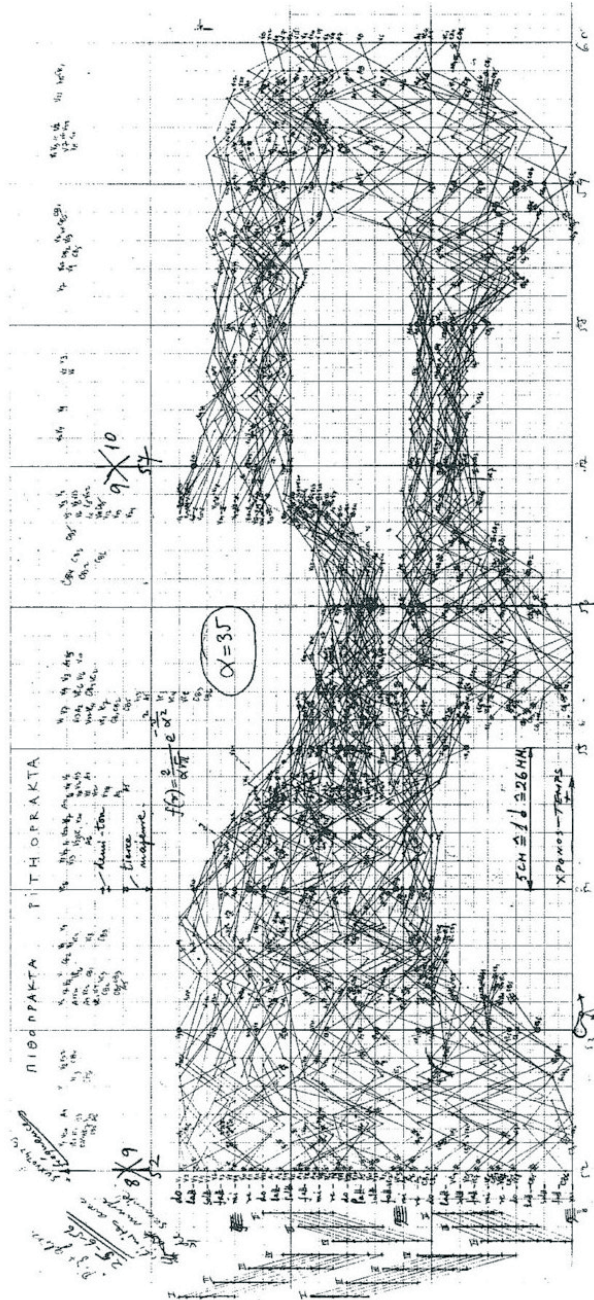
Obr. 6 Ukázka z díla Studie II



²³ Překlad: Pohyblivý Shakespeare

Iannis Xenakis - Pithoprakta (1955)

Obr. 7 Ukázka z díla Pithoprakta



Obr. 8 Ukázka z díla *Interdependence*

III

Interdependence (1997)

♪ — Super short staccato only.

⊖ — Breath or bow length in duration.

Dynamics are *pp* – *ff*.

Options

Either send or receive.

To send, play ♪ once at any time — any pitch any dynamic.

To receive, play ♪ once as a response to another ♪.

React as fast as possible as a receiver. Reaction time is more important than pitch selection.

Each performer decides independently whether to send or to receive.

Each performer may change from sender to receiver at will (any time).

The following variations are introduced in order:

Variation I

To send, play ♪

To receive, respond with ♪ or ⊖

Variation II

To send, play ♪

To receive, respond to ♪ or to the end of ⊖ either with ♪ or with ⊖

Variation III

To send, play ♪

To receive, respond to ♪ or to the end of ⊖ either with ♪ or ⊖ or with ⊖ (gliss up) or ⊖ (gliss down).

Commentary

The ♪ pitches that are sent must be super short in order to be instantaneously received, by another player. The correct player reactions can create an atmosphere of electricity that runs through the ensemble in a rippling effect. These ripples of pitches will be in random patterns depending on the decisions of the players. A ripple could be short (one sender with two or three receivers) or longer depending on the decisions and reaction times of the players. An effective reaction time means that the player is aware of their own response slightly after the reaction has already happened (milliseconds).

The variations introduce long tones which develop into chords and textures inside of the ripples.

The glissandi in Variation III should be very slow. Players remain autonomous in their decisions to send or receive throughout the meditation.

²⁴ Překlad: Čtyři meditace pro orchestr: III. Vzájemná závislost

Richard M. Schafer – Sun (1983)²⁵ (fragment)

Obr. 9 Ukázka z díla Sun

The image shows a musical score for the piece 'Sun' by Richard M. Schafer. On the left, there is a large graphic of a sun with rays emanating from it. The sun is drawn with a semi-circle and a horizontal line across its middle. The rays are represented by numerous short, vertical lines of varying lengths radiating from the top of the sun. The musical notation is integrated with this graphic. The score includes parts for Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), Bass (B.), and a Soloist or Solo Group. The lyrics 'SLOWLY THE EASTER SKY IS FILLED WITH LIGHT' are written below the vocal lines. The score is marked with dynamics such as *mp* and *f*, and includes performance instructions like 'TOGETHER (ca. 5 sec.)', 'REPEATING INDEPENDENTLY; CONTINUOUSLY OVERLAPPING', and 'SOLIST, OR SOLO GROUP'. The piece is in 4/4 time and features complex rhythmic patterns and overlapping vocal lines.

Vancouver
Chamber Choir
1988 RECORDING

Příklady zvukově orientované pedagogiky lze ve zjednodušené formě rozčlenit do několika následujících kategorií, přičemž k jednotlivým oblastem se snažíme přistupovat hravou formou.

Zvuková explorace – náhodné experimentování i strukturovaná práce se všemi možnými zvuky, vytvářenými jak běžnými předměty, tak i nekonvenčním využitím samotných hudebních nástrojů. Lze zařadit i základní práci s elektronikou; základy *musique concrète*.²⁶

Improvizace – jednoduché improvizální struktury bez nutnosti dodržovat stanovené výškové frekvence nebo rytmus. Zde se ukazuje jako vhodné využít mimohudební programové téma nebo vytvořit hudební příběh, zvláště chceme-li podpořit dětskou kreativitu a viscerální asociaci.

Poslech a vnímání zvukovosti – zahrnuje aktivity rozšiřující tradiční přístup k poslechu a analýze, jako např. poslech zvuků a ruchů v přírodě nebo ve městě s následnou diskusí, která může vyústit v experimentální reprodukci.

Grafické partitury – v návaznosti na předchozí bod je možné využít grafické notace vnímaných zvuků a ruchů (a jejich následné replikace). Místo standardizované západní notace se k reprezentaci zvuků využívají symboly, obrázky a linie, či dokonce tónové a ryt-

²⁵ Překlad: Slunce

²⁶ *Musique Concrète* je experimentální hudební směr, který využívá zaznamenané zvuky zejména z mimohudebního prostředí a elektronicky s nimi manipuluje.

mické struktury. Toto bývá zpravidla vhodným impulsem k prvotní notačně kompoziční kreativě, jak se to osvědčilo např. ve vzdělávacím plánu *waldenské školy*.

Zpěvní a pohybové aktivity – jsou základem mnoha pedagogických filozofií, např. Dalcroze. Nejenže je to snad vůbec nejefektivnější způsob integrace tradičních konceptů, nýbrž je to i velmi účinná strategie k vysvětlování a experimentování s postupy doposud nekonvenčními.

Výše uvedené rozřazení příkladů zvukově orientované pedagogiky nám umožňuje lépe porozumět potřebě mnohostranného pedagogického přístupu a současně hledání inspiřujících podnětů do vlastní pedagogické práce v hudebním vyučování se současnými studenty. Veškeré přístupy mohou být shrnuty základní filosofií *waldenské školy*: „Objevuj – procvičuj – vytvářej“. Metodika *waldenské školy* může efektivně přispět jak k rozvoji základních hudebních konceptů, tak i experimentálních zvukových jevů, a tím přispět k větší otevřenosti a kreativě, a to individuální i skupinové.

Použité zdroje

- Amabile, T. M. (1982). Children's artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(3), 573–578. <https://doi.org/10.1177/0146167282083027>.
- Amabile, T. M. (2020). How your work environment influences your creativity. Greater Good. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_your_work_environment_influences_your_creativity
- Bernstein, D. W. (2008). *The San Francisco tape music center: 1960s counterculture and the avant-garde*. University of California Press.
- Brown, E. (1953). *Folio and Four Systems* [Musical score]. Associated Music Publishers Inc.
- Carroll, N. (2002). *The Walden School musicianship course: A manual for teachers*. The Walden School, Ltd.
- Cardew, C. (1971). *The Great Learning* [Musical score]. Cardew Estate.
- Condon, K. (2019). Lessons from Walden Young Musicians Program: A Sound-Based Approach to Music Education. *Musiikkikasvatus*, 1-2, 127.
- Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J. A., Steiner, G. Z., Smith, L., Alvarez-Jimenez, M., Gleeson, J., Vancampfort, D., Armitage, C. J., & Sarris, J. (2019). The “online brain”: How the internet may be changing our cognition. *World Psychiatry*, 18(2), 119–129. <https://doi.org/10.1002/wps.20617>.
- Fuss, M., & Daniel, G. (2020). Safe spaces for enabling the creative process in classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(8), 41–57. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n8.3>.
- Haubenstock-Ramati, R. (1960). *Mobile Shakespeare* [Musical score]. Universal Edition.
- Xenakis, I. (1955). *Pithoprakta*. Retrieved April 3, 2017, from <https://music7703lsu.wordpress.com/2017/04/02/pithoprakta-by-iannis-xenakis/>
- Kahraman, A. D. (2015). Relationship of modernism, postmodernism, and reflections of it on education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3991–3996.
- Lewis, G. E. (1996). Improvised music after 1950: Afrological and Eurological perspectives. *Black Music Research Journal*, 16(1), 91. <https://doi.org/10.2307/779379>.
- Lewis, G. E. (2000). Teaching improvised music: An ethnographic memoir. *Arcana: Musicians on music*, 78–109.

- Lokajíčková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*, 64(3), 287–306. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4047>
- McCrindle Research. (2023, September 5). Gen Z and Gen Alpha infographic update. *McCrindle*. <https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-z/gen-z-and-gen-alpha-infographic-update/>
- McCrindle, M., & Fell, A. (2020). Understanding Generation Alpha. *McCrindle Research*. https://www.researchgate.net/publication/342803353_UNDERSTANDING_GENERATION_ALPHA
- Nettl, B. (2010). Contemplating ethnomusicology: What have we learned? *Archiv für Musikwissenschaft*, 67(3), 173–186. <https://doi.org/10.25162/afmw-2010-0010>.
- Oliveros, P. (1966). *Four Meditations for Orchestra*. Deep Listening Publications – ASCAP.
- Oliveros, P. (2005). *Deep listening: A composer's sound practice*. iUniverse.
- Plack, C. J. (2010). Musical consonance: The importance of Harmonicity. *Current Biology*, 20(11), R476–R478. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2010.03.044>.
- Schafer, R. M. (1969). *The new Soundscape: A handbook for the modern music teacher*. BMI Canada.
- Schafer, R. M. (1983). *Sun: a composition for choir*. Arcana Editions.
- Schafer, R. M. (1988). *The thinking ear: Complete writings on music education*. Arcana Editions.
- Schafer, R. M. (1994). A sound education: 100 exercises in listening and sound-making. *Notes*, 51(1), 221. <https://doi.org/10.2307/899250>.
- Stockhausen, K. (1954). *Studie II* [Musical score]. Universal Edition.
- Stoumbos, M. C. (2022). *Student citizens: Whiteness, inequality, and social reproduction in Marketized music education*. Columbia Academic Commons. <https://doi.org/10.7916/3j2v-st32>.
- Vermeulen, T., & Van den Akker, R. (2010). Notes on metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2(0). <https://doi.org/10.3402/jac.v1i0.5677>.
- The Walden School. (2018). About our musical mission and vision. <https://waldenschool.org/about/>

3.2 Podněty pro realizaci hudebně tvořivých aktivit

Bert Appermont a Erik Schrooten

Tvořivost v hudebním vyučování zastává v mnoha evropských zemích významnou roli. Různé vzdělávací programy a dokumenty vnímají realizaci tvořivých aktivit jako důležitou a nedílnou součást vyučování. Učitelé hudby se však tvořivým aktivitám často vyhýbají, protože nevědí, jak k tomuto úkolu řádně přistupovat.

Je-li ve třídě zastoupeno komponování, často je příliš metodické a nedostatečně umělecké. Hudební výsledek pak není dosti originální nebo přesvědčivý. Neví-li si učitelé rady, volí typická zadání jako tvorba zvukové krajiny nebo vytváření hudebního příběhu. Na druhou stranu je vytváření hudby procesem velmi komplexním a je obtížné zachytit ho jedinou metodou či v jedné knize. Proto být průvodcem či facilitátorem tohoto procesu není lehkým úkolem.²⁷

²⁷ V nedávném vlámském průzkumu, kterého se účastnilo 5035 vyučujících hudební a výtvarné výchovy, pouze 15 % výtvarných pedagogů oproti 51 % učitelů hudební výchovy uvedlo, že měli s rozvíjením či implikací složky tvořivosti do hodin problém (Vlaamse Onderwijsinspectie, 2022). Možným důvodem pro tyto rozdílné výsledky může být hudební notace. Její nácvik trvá dlouho a osvojení znalosti většinou bývá spojeno s technickým a teoretickým přístupem. Kvůli vysoké časové náročnosti naučení a procvičení notového zápisu je tvoření něčeho, k čemu se učitelé obvykle nedostanou.

Jedná-li se o realizaci aktivit spojených s výtvarným uměním, v odborné literatuře lze nalézt množství inspirativních publikací, jako například *You Are an Artist* (Green, 2020), *Wicked Arts Assignments* (Heijnen & Bremmer, 2020) nebo *Creativity Begins with You* (Neal & Star, 2022).

Přístup, který zde bude prezentován, je založen na výzkumem podložených publikacích, jako například *Homo Ludens* (Huizinga, 2016), *Explaining Creativity* (Sawyer, 2012), *Music Outside the Lines* (Hickey, 2012) či *Musical Creativities in Practice* (Burnard, 2012).²⁸

Tato kapitola představí ucelený koncept realizace hudebně tvořivých aktivit a v neposlední řadě se zaměří na hudebně tvořivé aktivity ve skupinách.

3.2.1 Herní pole tvořivosti

Ti, kdo tvoří, vstupují do jiného světa, který má svá pravidla a své vlastní zvyklosti. Tomuto prostoru přezdíváme „herní pole“ a nikdo jiný než samotní umělci neví lépe, jak takové herní pole vypadá. To je také důvod, proč jsme umělcům v tomto článku ponechali prostor jako prvním. V rámečku je poté zachyceno, jakým způsobem tito umělci inspirovali naši didaktiku tvořivosti.

FOTBALOVÉ HŘIŠTĚ

Obr. 10 Fotbalové hřiště



Pozn.: Monge (2006)

²⁸ První soubor kreativních aktivit byl testován na 50 vyučujících hudební výchovy z Belgie v rámci jejich hodin výuky hry na nástroj v roce 2021. Věk žáků, kteří se experimentu účastnili, se pohyboval mezi 12 a 18 lety. Tvořivé aktivity, které byly vytvořeny speciálně pro hodiny hudební výchovy, byly následně otestovány skupinou dvaceti učitelů v roce 2023. Pět z nich využilo tyto aktivity v hodinách na 2. stupni základní školy pro žáky mezi 12 a 14 lety. Patnáct zbývajících pedagogů poté otestovalo aktivity se žáky ve věku mezi 8 a 12 lety. Zpětná vazba experimentu posloužila k vylepšení již stávajících aktivit, které budou dále způsobem představeny v této publikaci.

Dílo *Fotbalové hřiště* Priscilly Monge, americké umělkyně, bylo vystaveno na výstavě *Hra* v Kortrijk (Belgie). Umělkyně využívá pravidla fotbalu: kopcovitý terén fotbalového hřiště nabádá hráče ke změně taktiky, k vytváření nových pravidel nebo ke hře s neočekávaným, protože hřiště provádí s balónem nevídané kousky. Ani taktická vynalézavost kouče Pepe Guardioly ze hry v žádném případě nedělá kontrolovatelný zážitek.

Herní pole tvořivosti vypadá jako vyobrazené fotbalové hřiště: nepředvídatelné, nevyzpytatelné, neustále se měnící. Pravidla fotbalu (reálného světa) nemohou být na toto pole aplikována. V tomto herním poli nabývají na účinnosti nová pravidla, většinou vytvořená během samotné hry.

Překážky dělají hru nepředvídatelnou. Tímto způsobem vytrhnete žáky z jejich zakořeněných vzorců. V naší didaktice je uplatňován termín „herní pole“, aby byla zdůrazněna otevřená a hravá podstata tvořivosti.

HOMO LUDENS

Žádné z pojednání o tvořivosti se neobejde bez zmínek o publikaci *Homo Ludens, Hrající si člověk*, od nizozemského historika a filozofa Johana Huizingy (1872–1945). Publikace pojednává o lidském kreativním impulsu, o impulsu hrát si. Dle Huizingy (2016) je člověk primárně tvor hravý. *Homo Ludens* je tudíž ódou na tuto hravost a svobodu.

Obr. 11 Dětské hry



Pozn.: Bruegel, P. (1560)

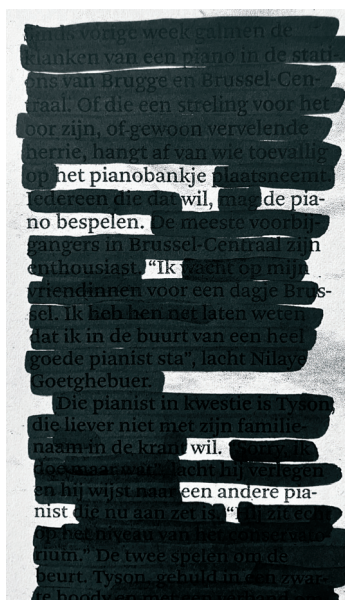
V tomto díle se Huizinga pokusil o definici konceptu hry. Dle autora je rozhodnutí hrát si aktem svobodným. Konec konců, vynucená hra není hra. S tímto svobodným rozhodnutím hrát si se pojí i umění: nic na uměleckém poli není horší, než dopředu vnucený a vykalkulovaný výsledek. Avšak to, že hra je svobodným počinem jedince, může přinášet jistou rozporuplnost. Ti, kteří si hrají, se podřizují pravidlům a zvyklostem dané hry. Výsledkem tedy je, že v zájmu hry je svoboda do jisté míry omezena. Jinými slovy můžeme říci, že rozhodnutí hrát si je svobodné, ale svoboda v rámci hry je limitována právě zvyklostmi dané hry.

Představivost je pro Huizingu dalším důležitým aspektem hry. Hra, jak vyplývá z její definice, není reálná, vstupujeme do „světa jako“, do světa s jeho vlastními zvyklostmi, pravidly. Hra je aktivitou, která stojí mimo každodenní život. Jedinec nechává realitu stranou. Huizinga poznamenává, že hráči mohou být hrou zcela uchváteni. Hráči se do hry pohrouží, ztratí pojem o čase a nenechají se ničím rozptýlit. Tento stav také můžeme označit jako stav *flow*, tedy plynutí.

Zatímco hráči vytvářejí svůj vlastní svět mimo svět každodenní, svět s vlastními pravidly a zvyklostmi, místo, kde vítězí představivost, pohrouží se plně do hry a výsledky jejich snah a cílů jsou tak zpočátku zcela nepředvídatelné.

OMEZENÍ

Obr. 12 Začerněná novinová poezie



Pozn.: Fotografie Erik Schrooten

Americký umělec Austin Kleon začal tvořit svou „začerněnou poezii“ z čiré nudy. Princip je jednoduchý: postačí strana novinového textu, kde začerníme většinu slov. Zbylá slova poté vytvoří báseň.

Kleon využil stránky novin a uvěřejnil svou „začerněnou poezii“ na internetu. Jeden vydavatel byl jeho díly uchvácen a zeptal se ho, zda by Kleon nepublikoval celou knihu věnovanou právě této poezii. Mnoho učitelů v USA bylo Kleonovým dílem inspirováno natolik, že jeho tvořivý přístup využili ve svých hodinách. Deník New York Times dokonce zorganizoval soutěž o nejlepší „začerněnou“ báseň.

Skladatel Igor Stravinskij v díle *Poets of Music in the Form of six Lessons*²⁹ (Stravinskij, 1947) uvádí, že překážka je pro komponování zcela nepostradatelnou:

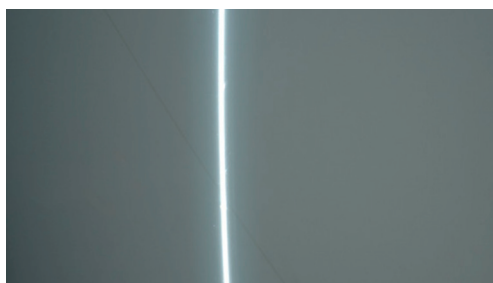
Já samotný pocítuji jistou hrůzu, když se v momentu, kdy usedám k práci, nacházím před nekonečným množstvím možností, které se nabízejí. Mám pocit, že všechno je dovoleno. Pokud je ale vše dovoleno, to nejlepší, i to nejhorší, a pokud mi nic neklade odpor, pak je jakákoliv snaha nemyslitelná, nemohu použít žádnou z možností jako základ, a jakýkoliv můj počín se tak stává zbytečným (Stravinskij, 1947, s. 63).³⁰

Pro Stravinského znamená překážka svobodu. Svoboda v tomto kontextu znamená pohybovat se v předem úzce nadefinované oblasti, kterou si my sami určíme. Stravinskij dále pokračuje:

Moje svoboda bude tím větší a smysluplnější, čím více si vymezím svůj akční prostor a čím více se obklopím omezeními. Cokoliv zmenšuje omezení, zmenšuje také sílu umělce. Čím více omezení na sebe jedinec uvalí, tím více se osvobodí od okovů, které spoutávají ducha (Stravinskij, 1947, s. 65).³¹

NEOČEKÁVANÉ

Obr. 13 *Zen pro televizi*



Pozn.: Fotografie Erik Schrooten

²⁹ Pozn. ed.: Vyšlo v českém překladu pod názvem *Hudební poetika* (Stravinskij, I. (2005). *Hudební poetika*. Arbor vitae.)

³⁰ Překlad z angličtiny: Patricie Windsor

³¹ Překlad z angličtiny: Patricie Windsor

Umělec Nam June Paik chtěl původně využít pro své umělecké dílo dvě televizní obrazovky. Jedna z obrazovek byla ale v rámci přepravy poškozena. Televizor měl poškozenou katodovou trubici a na obrazovce se objevovala pouze tenká čára elektronů. Paik využil této skutečnosti a změnil záměr svého uměleckého díla. Televizor umístil na jeho kratší stranu, aby se elektrony objevovaly vertikálně středem obrazovky, a koncept pojmenoval „Zen pro televizi“. Faktor, který ovlivnil výsledek jeho uměleckého záměru, byl tedy zapříčiněn náhodou.

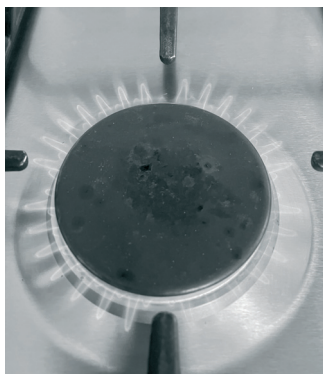
Náhoda hrála důležitou roli také v uměleckém tvoření Davida Bowieho. Bowie byl úspěšný zpěvák, autor písní a producent, který měl na seznamu mnoho hitů jako *Space Oddity*, *Life on Mars* anebo *Heroes*. K napsání textu písní Bowie využíval „techniku stříhu“ Williama S. Burroughse. Bowie společně se svým kamarádem vytvořil program s názvem Verbasizer, který umožňoval rozstříhat a kombinovat různé útržky textů: „Vezmu novinové články, básně, které jsem napsal, útržky z knížek a všechno to vložím do tohoto programu, tohoto úložiště, a poté stisknu tlačítko, které všechny budoucí texty založí na čisté náhodě“ (Marshall, 2019).

To mělo za následek vznik nepředvídatelných kombinací slov či frází, které byly základním stavebním kamenem pro Bowieho písně: „Pokud vezmete tři nebo čtyři spolu nesouvisející nápady a spojíte je dohromady, vytvoříte mezi nimi roztodivné vztahy a ta neúmyslná chytrost sdělení z těchto na náhodě se zakládajících vztahů je velmi překvapivá, někdy až provokativní“ (Marshall, 2019).

Během tvořivého procesu si nikdy nemůžeme být jisti, co se stane. Vyučující a žáci jsou nabádáni, aby zůstali otevření vůči nejistotě, náhodě a spontaneitě. Takto se rozmanitá pravidla a zvyky přenáší na hrací pole.

VAŘENÍ POD TLAKEM

Obr. 14 Vaření pod tlakem



Pozn.: Fotografie Erik Schrooten

Inovativní organizátor koncertů B-Classic bere klasickou hudbu jako východisko, ale zároveň kolem ní vystavuje kompletně nový zážitek. Nových zážitků B-Classic docílí například prostřednictvím „vaření pod tlakem“. Jsou seznámi rozmanití hudebníci a společně mají za cíl pracovat na daném úkolu: během domluveného časového limitu mají společně vytvořit hudební dílo, které posléze představí publiku.

Jak napovídá název našeho projektu, k tvoření potřebujeme čas. Skupiny si zaslouží dostat dostatečný manévrovací prostor, aby mohly zkoušet a objevovat. Na druhou stranu není možné zkoušet a objevovat donekonečna. V určitém okamžiku musí být učiněna určitá rozhodnutí a tvořivý úkol musí nabýt finální podoby. Vyvíjením nátlaku a dohodnutím se na termínu dokončení napomáháme účastníkům dosáhnout žádoucího cíle. Tato metoda je proto přiléhavě označena jako „vaření pod tlakem“.

Abychom dosáhli silného výsledku, potřebujeme rovnováhu mezi dostatečným prostorem pro experimentování, ale také jasné určení časového limitu a termínu dokončení.

DOBRODRUŽNÉ HERNÍ POLE

Dosud představená umělecká díla jsou zajisté inspirací a dobrými metaforami, které napomáhají otevřít naši mysl ohromujícímu světu tvořivosti. Příklady výše zmíněné jistě nabídnou cenný vhled do problematiky.

Tvoření jako takové je nepředvídatelné. To je také důvod, proč hovoříme o herním poli tvořivosti. Je to svatyně, kde se hraje podle jiných konvencí: jsou vítány roztodivné nápady, můžeme neuspět, můžeme se nejdříve seznámit s různými možnostmi předtím, než se rozhodneme, jak a kam budeme pokračovat, co chceme tvořit. Herní pole stojí, jak již bylo zmíněno, mimo realitu všedního světa, je to místo, kde vítězí představitost, hráči se dostávají do stavu *flow* a výsledky jejich uměleckého snažení jsou ze začátku zcela neodhadnutelné.

Když začneme tvořit ve třídě, vstupujeme do tohoto tvořivého herního pole. Víme, že proces tvoření nelze předvídat a že potřebujeme dobrodružné nastavení mysli, abychom mohli uspět. Možná to v nás vyvolává pocity nepohodlí, anebo naopak vzrušení. Krása tvoření tkví v tom, že žáci se vydají na tuto dobrodružnou cestu společně – jako jsou zvyklí na to si společně hrát, tak také budou společně tvořit. Ve skupině je hra, a v konečném důsledku i tvořivost, založena nejen na vzájemné důvěře, ale také na dynamické interakci.

Abychom měli z tvoření silný zážitek, potřebujeme si nastavit jisté hranice. Pokud žákům zadáváme aktivitu, která nemá žádné hranice, anebo která nemá dostatečně stanovené cíle, bude to mít jistě negativní vliv na celkový výsledek jejich tvořivého procesu. K odstranění tohoto problému přispějí důkladně připravené tvořivé aktivity, které obsahují jak jasná časová a jiná vymezení, tak ale i určitou míru uměleckého vyžití. Někdy mohou do této kategorie spadat i takové aktivity, které nemusí být žáky vnímány jako pohodlné, nebo mohou být vnímány dokonce jako rušivé. V takových případech může být výsledek o to zajímavější a umělecky hodnotnější.

Tvoření potřebuje dostatek času, ale ne přehřel. Abychom dosáhli silného výsledku,

měli bychom mít na zřeteli rovnováhu mezi dostatkem prostoru na experimentování a jasným časovým plánem aktivity.

3.2.2 Metodika tvořivých aktivit

*„Tvořivost je úžasně nepředvídatelná.
Výborný nápad nemůže být předpověděn.“*
Jony Ive

V rozhovoru z června 2023 (Francis, 2023) hovoří o procesu tvořivosti Jony Ive, někdejší vedoucí designového oddělení společnosti Apple. Podle něj se lidé mnohdy snaží zachytit proces tvoření stejně, jako zachycují různé jiné aktivity soupisem v tabulce. Předpokládají předvídatelný výsledek, stejně jako když např. řešíme chybu v počítačovém systému za pomoci určitých, předem nadefinovaných kroků. Ive však zdůrazňuje důležitost vědomí, že procesy tvořivosti jsou nehmatatelné a velmi osobní a že umělci mají různé vlastní způsoby tvorby.

Skladatel William Bolcom tvorbu popisuje následovně: *„Každá skladba je originál, některé skladby komponuji stránku od stránky, některé skladby ze mě přímo prýští, některé trvají dlouho. Každý kus má svůj vlastní časový plán“* (McCutchan, 1999).

Učební přístup, který chce k takovému tvořivému procesu vytvářet příležitosti, musí, jako tvorba sama, dát prostor nepředvídatelnosti. Tvorba je procesem nelineárním. Proces plánující krok za krokem, funkční, orientovaný na cíl, je procesem pro tvořivost nevhodným. Je důležité vítat experimentování a nejistý výsledek jako dvě podstatné složky úspěšného tvořivého dobrodružství.

Tradiční výuka hudební výchovy má často odlišnou podobu díky silnému vztahu k „řemeslné zručnosti“. Zručný řemeslník tvoří podle prokázané metody očekávaný výsledek. Po celá staletí byly vytvářeny osvědčené a věrohodné metody, které byly cíleny na rozvoj řemeslných dovedností. Staly se součástí tradice, předávané z generace na generaci.

Tvorba funguje diametrálně odlišně. Umělec riskuje a zkouší. Každý tvořivý proces je jiný ... a jiný je i výsledek. Stavitel hudebních nástrojů, který se bude snažit rekonstruovat Stradivariho housle, využije tradičních metod a postupů. Takový přístup bude kreativní pouze tehdy, pokud nástrojař použije jiné materiály, než byly tehdy dostupné, zváží např. využití uhlíkových vláken, nebo navrhne výřezy na houslích v jiném tvaru.

Tento rozdíl je také zřetelný v didaktickém přístupu obou hledisek. Didaktika „řemeslné zručnosti“ je charakteristická následujícími principy: předává se tradicí, používá prokázané metody, učí se systematicky krok za krokem, je zaměřena na cíle. Didaktika umělecké tvorby upřednostňuje jiná témata: prosazuje zadávání tvořivých úkolů, nechává žáky hledat, dává jim volnost, ale současně vymezuje, koučuje a hodnotí prostřednictvím zpětné vazby.

Je důležité, aby se vyučující, kteří vedou tvořivé procesy, podívali na věc tou správnou optikou. Pokud mají ve zvyku vyučovat ve smyslu tradiční řemeslné zručnosti, budou muset upozadit svou tendenci plánovat a orientovat se na cíl. Méně nátlaková role,

kde je dovoleno experimentovat s nejistým výsledkem, je pro tvořivé aktivity mnohem příležitější.

Tvoření ve třídě potřebuje specifický didaktický přístup, který se liší od tradičního řemeslného přístupu. Stěžejními koncepty zde jsou: zadávání tvořivých úkolů, poskytnutí dostatečné volnosti a současně vymezení hranic, koučink a posilování tvořivého procesu či výsledného produktu prostřednictvím zpětné vazby.

MALÝ UMĚLEC – VELKÝ UMĚLEC



Známa studie Helfanda, Kaufmana a Beghetta (2017) rozlišuje čtyři stupně tvořivosti. Výzkumníci hovoří o velkém C, pro-C, malém c a mini c. V každém z těchto čtyř případů C zastupuje tvořivost (angl. creativity).

Velké C primárně zaštiťuje takové umělce, jejichž nápady hýbou velkými publiky nebo diváky donutí se na svět podívat z jiného úhlu pohledu. Pro-C je zastoupeno těmi umělci, kteří vykazují velký umělecký potenciál, ale jejich dílo není tak jasně vyjádřené či nemá takový účinek jako díla umělců v předchozí skupině. Ve skupině malé c si potenciální umělci hrají se základními stavebními kameny skladby a v poslední skupině, mini-c, se nachází nadějní umělci, kteří zkoumají svoji vlastní tvořivost, a tak získávají větší, individuální vhled do oblasti tvoření. Tvořivost je v této kategorii využívána intuitivněji, spontánně a bez profesionálních vědomostí.

Pokud zaměníme C v pojmu tvořivost (creativity) za C v termínu komponování (composing), poté teorie Kaufmana a Beghetta bude vypadat následovně:

velké C: výborní skladatelé na geniální úrovni, např. Mozart, Bach, Stravinskij,
pro-C: kvalifikovaní skladatelé, kteří tvoří na základě svých odborných znalostí,
malé c: skladatelé menšího významu, kteří již prozkoumali některé stavební kameny komponování,
mini c: začínající hudební skladatelé, kteří svobodně experimentují bez předchozích zkušeností se základními stavebními prvky komponování.

Je zřejmé, že v rámci hodin hudební výchovy se především orientujeme na kategorii mini-c a chceme žáky dovést do kategorie malého c. Metody, které se využívají pro zbývající dvě kategorie, tak nemohou být využity pro naše účely.

Přístup založený na notovém zápisu skladeb je jednou z metod, které mohou být využity pro kategorie pro-C a velké C. Skladatelští velikáni typu Bacha nebo Mozarta byli schopni vytvořit přímo mistrovská díla a tato tradice je stále živá v rámci předmětů skladby a komponování. Většina kurzů komponování se zaměřuje na kompozici na základě notace. Kromě předmětů skladby studenti absolvují ještě hodiny harmonie a kontrapunktu, což jsou předměty, kde se vyučuje kompozice hudby na základě předem daných pravidel. Studenti často pracují s různými notačními programy, jako je MuseScore, Sibelius, Finale nebo Dorico, cílem je vždy vytvořit takové dílo, které může být nastudováno a interpretováno.

Je očividné, že tento přístup není nejvhodnější pro hodiny hudební výchovy, existují však takové metody komponování, které jsou pro kategorie mini-c a malé c vhodnější. Tyto přístupy si zaslouží naši plnou pozornost. Některé z nich představíme níže. Každá z těchto kompozičních metod je jedinečná a má své kvality.

ZPŮSOBY KOMPONOVÁNÍ pro kategorie mini-c a malé c

Intuitivní komponování

Někteří si vybírají intuitivní přístup. Tvoří hudbu tak, že dávají hlas svému vnitřnímu světu. K tvorbě využívají meditaci a jejich způsob tvoření hudby je nevědomý.

Překomponování

Dalším ze způsobů je pozměnění již existující skladby, kdy prostřednictvím malých či velkých obměn jsou vytvořeny zcela nové skladby. Původní skladba může být využita jako odrazový můstek pro vlastní skladbu, proto je tento přístup nazýván komponování obměnami nebo překomponování.

Hravé komponování

Hravé komponování znamená, že prostřednictvím hraní si s jednotlivými hudebními stavebními prvky vytváříme vlastní skladby. Mnoho hudebního softwaru pracuje právě na tomto principu: hýbe s jednotlivými hudebními bloky a výsledek je možné okamžitě ověřit. K takovému promíchání stavebních bloků může dojít i manuálně: hudební materiál (akordy, stupnicové běhy, motivy, rytmus, grafickou notaci) zapíšeme na kartičky a poté je můžeme sestavit jako kostky Lega.

Komponování na základě pokusu & omylu

V popové hudbě často autoři využívají nesmyslná slova při hledání melodie k akordickému postupu, nebo vloží riff do looperu a experimentují tak, že hledají další vhodné prvky.

Improvizované komponování

Jazzoví muzikanti využívají ke komponování improvizaci. Nahrají si několik pokusů a poté vyberou ten nejlepší.

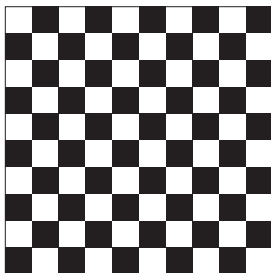
Komponování v rámci kategorií mini-c a malého c má své vlastní způsoby realizace a užívá vlastních metod komponování k dosažení umělecky zajímavých výsledků.

3.2.3 Tvořivá zadání

OZVUČTE VZORY

Vzor (pattern) je něco, co se opakuje. Následující grafický příklad je toho důkazem:

Obr. 15 Ozvučte vzory



V hudbě také hovoříme o vzorech: o hudebních prvcích, které se konstantně opakují.

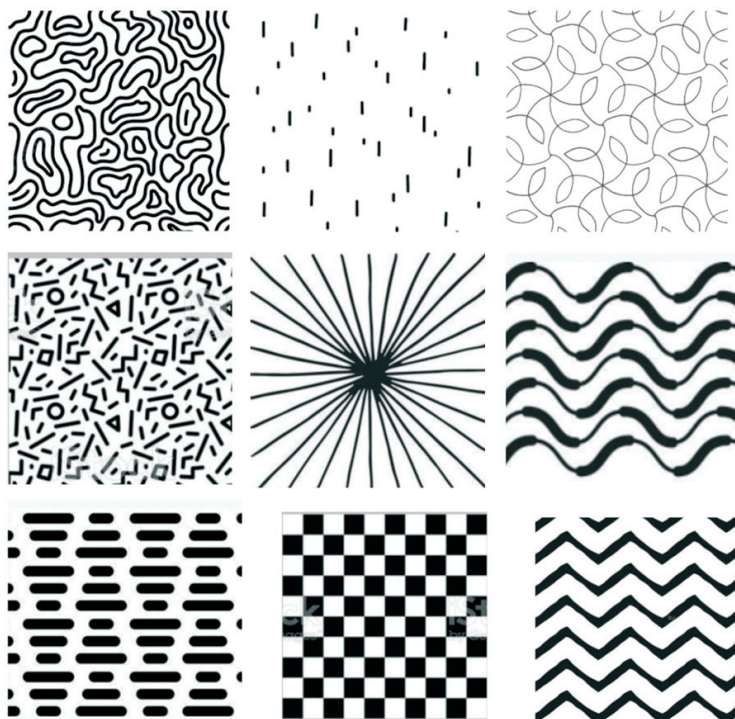
ZADÁNÍ

- Z obrázků níže vyberte některé vzory, nebo si vytvořte své vlastní.
- Důkladně se na vzory podívejte a rozhodněte, zda jsou:
 - otevřené, či uzavřené?
 - zvlněné, či hranaté?
 - silné, či tenké?
 - ...
- Podle obrázku vytvořte hudební vzor založený na třech notách, například do re mi (c d e).
- Vzor průběžně stále opakujte, vytvoříte tak dokola opakující se skladbu.
- Vzor zahrajte v jiné výšce, například re mi fa (d e f).
- Zkombinujte oba prvky, každý vzor zopakujte minimálně osmkrát.

VÍCE VARIACÍ?

- Vzor změňte, například do mi re (c e d), i tento vzor využijte ve své skladbě.
- Zkomponujte skladbu založenou na jiném vzoru.

Obr. 16 Ozvučte vzory - jiný vzor



Základem metodiky jsou tvořivá zadání. Výše uvádíme příklad. Vyučující žákům předkládají tvůrčí zadání a nechávají je s nimi experimentovat. To většinou vede k vytvoření určitých výchozích bodů, které mohou být dále pomocí zpětné vazby rozvedeny do vlastních skladeb žáků.

Každé zadání začíná zažehnutím jiskry. Představíme hudební či umělecký poznatek, který žáky zaujme. Pokud se nám podaří vyvolat u žáků údiv, máme již z poloviny vyhráno.

Dalším krokem je představení tvořivého zadání. Formulace takového zadání vyžaduje didaktický um. Ve správném tvořivém zadání nesmějí chybět hranice a omezení. Hra je zábavná pouze tehdy, jsou-li v ní určité překážky, jež je třeba překonat.

Důležitou otázkou je, jak otevřeně, nebo uzavřeně určité zadání formulujeme. Zadání může být spíše *mistrovské*, nebo *záhadné*.

Mistrovské zadání je takové, které vymezuje hranice, má jasný plán a strukturu. Takovéto aktivity jsou opatřeny podrobným návodem a jejich výsledek je většinou předvídatelný.

Záhadné zadání je naopak otevřenější. Výsledek takovéto aktivity je často nejasný a odhadnout výsledek předem je obtížné.

Mistrovské aktivity jsou většinou založeny na didaktickém přístupu : předem jsou dány kroky, přístup je naplánován a žákům je vytvořeno dostatečně bezpečné prostředí.

Záhadné aktivity mají naopak větší přesah do umění. Často jsou zvláštní, provokující, vyžadují risk. Takovéto aktivity směřují k tomu, co dělají umělci: dávají si obtížné výzvy, kdy se výsledek formuje teprve průběžně.

Mistrovská zadání jsou pro učitele, kteří v oblasti tvoření začínají, dobrou startovací čarou. Naopak *záhadná* zadání vyžadují, aby zadávající byl spíše umělec-pedagog než pedagog-umělec. V rámci těchto aktivit totiž dovoluujeme experimentování, dáváme žákům dostatek času a věříme, že vše dobře dopadne. Pokud jste dobrodruhy od přírody, poté vás jistě více lákají právě zadání záhadná.

Následující tabulka obsahuje výčet rozdílů. Jsou definovány velmi jasně, avšak jsme si vědomi toho, že mezi těmito dvěma extrémy nastává mnoho přechodových variant.

Tab. 1 Výčet rozdílů

Mistrovství	Záhadnost
Jasně stanovený plán /uzavřená zadání	Otevřená zadání
Spíše předvídatelný výsledek	Spíše nepředvídatelný výsledek
Důraz na metodologii	Důraz na umělecký přístup
Pedagog-umělec	Umělec-pedagog
Formální učení	Neformální učení
Omezená autonomie žáků	Velká míra autonomie pro žáky
Získávané kompetence jsou pevně dány	Získávané kompetence se vyjasňují až v průběhu činností
Struktura	Dobrodružství
Učitel řídí aktivitu	Učitel improvizuje

HRA NAPĚTÍ

Správná „hra napětí“ vyžaduje řádnou rovnováhu mezi pořádkem a chaosem. Zadání, pokyny či kroky mohou být příliš direktivní. Potom je příliš zřejmé, co mají žáci dělat a co se od nich očekává. V tom případě je šíře možností omezená. Pravidla převažují. V nejhorším případě budou žáci pracovat na očekávaném produktu a tvořivost bude ve skutečnosti přítomna pouze v závorkách. Výsledek? Tato aktivita je zřejmá a jistě ne podnětná.

Aktivita může být na druhou stranu formulována až příliš chaoticky, příliš otevřeně. Výsledkem takového zadání může být nejistota, strach a frustrace, což zapřičiňuje pocity deprivace, a žáci tak úkol nemusí vůbec dokončit.

Jinými slovy, aktivita, která je až příliš organizovaná, nebo naopak až příliš chaotická, nevytváří dostatečnou příležitost pro prožitek *flow*.

Správný vztah mezi pořádkem a chaosem je velmi závislý na kontextu: individualita jednotlivých žáků, jejich obeznámenost s hrou a tvořivostí, s prostředím, časem, s denní dobou ... Všechny tyto faktory nám pomáhají určit, kde přesně je to správné napětí v rámci hry. To vše samozřejmě nelze stanovit hned na začátku tvořivého procesu: až v průběhu je možné tvořivé zadání upřesňovat nebo je více otevřít.

3.2.4 Dávání, sdílení a zaujímání prostoru

Poté, co skupiny skončí s prezentacemi svých prací, je ideální čas poskytnout jim zpětnou vazbu. Z vlastní zkušenosti víme, že to není vždy jednoduchý úkol. Mnohdy se nezmůžeme na nic jiného než na výrok „velmi pěkné“ nebo „výborná práce“, protože jsme se zpětnou vazbou opatrní. Nebo jsme spíše kritičtí a příliš prosazujeme vlastní nápady. Zdá se, že nám chybí nástroje a hlediska, jak žákovskou kreativitu posílit.

Je jisté, že iniciovat zpětnou vazbu a dávat zpětnou vazbu sám sobě jako učiteli je hodnotné a účinné. Na druhou stranu ale chceme učitele vyzvat, aby prozkoumali i jiné možnosti. Jednou z cest je právě způsob *dávání / sdílení / zaujímání prostoru*.

Sdělování názoru (*dávání*) je příkladem *zaujímání (zabírání) prostoru*. Je to pedagog samotný, kdo k žákům promlouvá. Na druhé straně kontinua jsou žáci, kteří poslouchají. Posléze se pedagog odmlčí a získává odpovědi od aktivně zapojených žáků či zbytku třídy. Objektívni popis toho, co jsme slyšeli a viděli, spadá do stejné kategorie *dávání prostoru*.

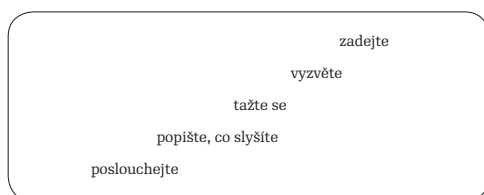
Mezi těmito hraničními situacemi najdete takové intervence, které spadají pod *sdílení prostoru*: pedagog klade žákům otázky a vybízí je, aby vyzkoušeli konkrétní nápad pedagoga. Záleží pouze na pedagogovi, co přesně si z modelu *dávání/sdílení a zaujímání prostoru* vybere.

Poslech:	—
Popište, co slyšíte:	<i>Slyším úžasnou hudbu.</i>
Otázka:	<i>Proč si vybíráte právě disonantní zvuky/souzvuky?</i>
Výzva:	<i>Možná byste mohli zkusit najít odlišný konec?</i>
Zadání:	<i>Nyní dejte své skladbě strukturu.</i>

Obr. 17

Dávání, sdílení a zaujímání v prostoru

DÁVEJTE PROSTOR SDÍLEJTE PROSTOR ZAUJMĚTE PROSTOR



POSILUJÍCÍ PRVKY

Skupina představí nápad či podomácku vytvořené hudební téma. Jaký bude náš další krok? Jak žáky tímto úkolem provedeme? Jak můžeme žákům napomoci jejich nápady zlepšit? Představujeme zde některé posilující prvky, které nám mohou pomoci s prohloubením procesu komponování ve skupině.

Posilující prvek č. 1: Držte se jednoduchosti

Rčení „méně je více“ jde ruku v ruce právě s procesem tvoření. Skladatelé často používají pouze malé množství hudebního materiálu jako například v Mozartově důstojné symfonii Jupiter, kde je téma finále symfonie založeno na pouhých čtyřech tónech. Mnoho slavných populárních písní využívá také jen čtyř akordů. Doporučujeme tedy, držte se jednoduchosti, hudební materiál si vybírejte a přebytečný materiál vyhodte. Využití menšího množství nápadů, zato však všestranně zpracovaných, má silnější dopad.

Posilující prvek č. 2: Dovolte prvkům se vracet

Skoro každá populární píseň má chytlavý refrén. Dokonce i v klasické hudbě skladatelé melodie opakovali, taktó docílili rozpoznatelnosti. Pro posluchače je nemožné sledovat hudební skladbu, ve které se objevují stále nové a nové nápady. Proto je nezbytné dovolit hudebním prvkům, aby se vracely.

Posilující prvek č. 3: Variujte

Paganini byl schopen zkomponovat celou skladbu na základě písně *My hat has four dents* (*Můj klobouk má čtyři díry*) díky neustálému variování melodie. Docílil toho přidáním ozdob, změnou charakteru skladby či přenesením melodie do virtuóznější podoby.

Pokud stále opakujeme jedno a to samé, zanedlouho se to stane monotónním. Variace jsou tedy mocným prostředkem k tomu, jak udržet skladbu zajímavou.

Posilující prvek č. 4: Hrajte si s očekáváními

Skladatelé si často s posluchači hrají. Vybudují totiž u posluchače nějaké očekávání, a pak ho zboří. To můžeme porovnat s disciplínou rétoriky: řečník představí svoji argument, rozvine ho, vystaví, objasní, a pak jej zpochybní.

Zkusme vycítit, kdy je nezbytné udělat něco, co prolomí očekávatelnost. Udělejme v naší melodii překvapivý skok nebo si vyberme originální formální strukturu. Naše hudba tak bude znít svěže a neotřele.

Posilující prvek č. 5: Strukturujte

Již se dvěma malými tématy nebo hudebními nápady můžeme začít komponovat. Tvůrci populární hudby nás naučili následující strukturu: úvod (intro), sloka, refrén, sloka, refrén, refrén. Skladatelé minimalistické hudby tuto strukturu ještě zjednodušili: opakují stále to stejné téma a pokaždé pouze něco (malého) obmění.

Stanovit si strukturu (např. *a - a - b - a - b - b*) je radou nad zlato, která nám pomůže omezený tonální materiál přetvořit do plnohodnotné, řekněme třiminutové, skladby.

VRSTVY OBSAHU

Tabulka níže ukazuje škálu témat, ke kterým se váže zpětná vazba. Příležitosti ke zpětné vazbě jsme seskupili do tří vrstev: myšlenka vaší kompozice, hudební parametry a výše zmíněné posilující prvky.

Toto jsou některá z témat, která mohou posloužit jako odrazové můstky pro zpětnou vazbu:

Tab. 2 *Témata pro zpětnou vazbu*

Nápad/myšlenka	Parametr	Posilující prvek
<ul style="list-style-type: none">• Co chcete vyjádřit?• charakter• emoce• atmosféra• kontrast	<ul style="list-style-type: none">• melodie• rytmus• struktura• harmonie• barva	<ul style="list-style-type: none">• držte se jednoduchosti• dovolte prvkům se vracet• variujte• hrajte si s očekáváním• strukturujte

3.2.5 Proměnné cíle

Učitelé se naučili, jak formulovat jasné cíle a vystavět hodiny tak, aby tyto cíle naplnili. V didaktice jsou to velmi cenné dovednosti, protože žáci tak mohou soustředěně směřovat k cíli a jejich cesta je zároveň měřitelná a hodnotitelná. Kromě cílů hodiny bychom ještě měli zmínit dlouhodobé cíle: proces učení je mapován také ročními plány nebo tematickými celky. A co tvořivost? Měla by hodina zaměřená na tvořivost být opatřena cíli? A je formulace dlouhodobějších cílů v rámci takové hodiny možná?

První myšlenkou je, že orientace na cíl úplně přesně nekorresponduje s podstatou umění. Aby ze sebe umělec mohl vydat maximum, potřebuje náhody, potřebuje si hrát, experimentovat a mít také dostatek prostoru pro neúspěch. V rámci takovéto práce se umělec někdy vydá i mimo vytyčenou cestu a někdy se poddá i na první pohled bezcílnému bloumání. To je jistě jiný přístup než ten, kde jsme orientováni na cíl.

Výzkum ukazuje, že tvořivosti se daří nejlépe v prostředí bez závazků a bez měřitelných výstupů. Tereza Amabile, psycholožka a profesorka na Harvard Business School, vedla několik experimentů zaměřených na faktory, které v pracovním prostředí pohánějí kreativitu, a které ji naopak brzdí (Amabile, 2017).

V experimentech, kde si účastníci mysleli, že jejich výtvořiny nebudou posuzovány, byla detekována nejtvořivější díla. Naopak termíny odevzdání, soutěž a strach z chyb byly kontraproduktivní a zaměstnance brzdily od dosahování těch nejtvořivějších výsledků. Faktorem, který tvořivost rovněž neposílil, byly odměny (Amabile, 2017).

To však neznamená, že tvořivé hodiny by neměly obsahovat závazky. Umělecké cíle jsou užitečné, a pro umělecké předměty dokonce nezbytné. Pouze si musíme uvědomit, že cíle umělecké jsou jiného řádu než typické vzdělávací cíle. Cíle umělecké se liší ve dvou rovinách:

- jsou formulovány otevřeně,
- jsou proměnlivé.

Otevřené cíle potřebují rovnováhu mezi jejich otevřeností a směřováním. Na jedné straně umělecké cíle poskytují dostatek prostoru, aby umělec-pedagog mohl cíl interpretovat na základě své vlastní představivosti. I proto mohou být takové cíle modifikovány podle potřeb skupiny nebo jednotlivce.

Na straně druhé nám umělecké cíle také udávají určitý, ne však přesně definovaný směr. V tomto smyslu tedy můžeme hovořit spíše o záměru než o cíli. Záměr nám ukazuje, kam chceme v širším slova smyslu dospět, a vy také dáváte přímo najevo, že si nejste jisti, zda bude cíle dosaženo. Důvodem je to, že se možná objeví jiná cesta či způsob řešení, které se ukáží jako důležitější a v daném kontextu relevantnější než záměr původní.

V kontextu umění a didaktiky umění jsou umělecké cíle proměnné. Odvíjí se od směřování tvořivého procesu. Umělec-pedagog pracuje méně s předem stanovenými cíli. Se žáky se vydá na cestu a snaží se společnými silami přijít na to, co jejich tvůrčí proces potřebuje a kde se v rámci jejich cesty nacházejí tvůrčí příležitosti. To může znamenat, že vyučující bude pouze pozorovatelem a nechá skupinu experimentovat, také ale může poskytnout inspiraci či zpětnou vazbu, pokud se skupina nemůže posunout dále. V tomto smyslu je tedy také pedagogem improvizujícím.

Z dlouhodobějšího hlediska je pro vyučující užitečné mít na začátku tvořivého procesu k dispozici určitou zásobu klíčových témat nebo zdrojů. V průběhu dlouhodobějšího procesu se pak může rozhodnout, na která témata je nutné se zaměřit. Může se například stát, že vyučující zváží jako potřebné pracovat na rozvoji hudebních schopností nebo osvojení teoretických vědomostí, pokud scházejí. Dalším příkladem může být, že vyučující zadá skupině záměrně obtížnou aktivitu, která představuje výzvu, ale skupinu povzbudí. Nebo vyučující tvořivý proces založí na specifické učební otázce položené žákem či skupinou.

Umělecké cíle jsou formulovány s dostatečnou otevřeností tak, abychom je mohli adaptovat na základě potřeb žáků i vyučujících. Jsou proměnné a často se utváří až při samotném procesu. Tvořivá kurikula jsou podmíněna potřebami žáků (skupiny) s ohledem na procesy uměleckého růstu.

3.2.6 Skupinové tvoření

DĚTSKÁ HRA

Obr. 18 *Dětská hra*



Pozn.: Fotografie Erik Schrooten

Zatímco dospělí využívají slova, aby popsali své reálné zážitky, děti si k osvojení reality, se kterou se setkávají, hrají. Jejich hry imitují, zesměšňují, nebo dokonce popírají pravidla dospělé společnosti, která je obklopuje. Kouzlo dětské hry spočívá v tom, že nemá žádná tajemství, je v ní vše, co existuje (Alýs, 2022)

Francis Alýs je belgický umělec, žijící a tvořící v Mexico City. Jeho série *Dětské hry* (1999–současnost) je sbírkou videomateriálu zachycujícího děti z celého světa, jak si hrají. Svým dílem tak uchovává vzpomínky na různé dětské hry předtím, než zmizí z povrchu zemského. Některé hry patří spíše do specifického kontextu kulturní tradice či kontextu sociálního, jiné hry jsou univerzální.

Nejnápudnější na *Dětských hrách* je to, že děti nejvíce potřebují navzájem jeden druhého. Hry mohou být hrány pouze ve skupině s dalšími dětmi. Dospělí sem nepatří, dokonce bychom je mohli považovat za rušivý element. Elias Canetti (1984) popisuje takovou komunitu jako „rytmickou masu“. Na rozdíl od rodiny není „rytmická komunita“ hrajících si dětí komunitou zaměřenou na introspekci, sebepozorování, ale na početní růst. Hra je vždy od své podstaty otevřena novým členům.

Dílo Francise Alýse nás učí, že děti a mladí lidé potřebují jeden druhého, aby si mohli hrát. Proto je zajímavé vybrat si právě cestu společného tvoření, která ale vyžaduje pečlivé a šetrné zásahy ze strany učitele.

UČÍME SE OD SKLADATELŮ POPULÁRNÍ HUDBY

Obr. 19 ABBA



Pozn.: Fotografie Bengt H. Malmqvist © Premium Rockshot

Autoři písní Björn a Benny z hudební skupiny ABBA skládali písně společně za použití kytary a klavíru. Vyměňovali si nápady na melodie a zkoušeli, do jaké míry se k sobě jednotlivé nápady hodí. Stovky melodií, které nebyly dostatečně dobré, autoři vyřadili. Jakmile byli spokojeni s vybraným materiálem, přesunuli se do studia. V tomto okamžiku písně ještě nebyly opatřeny textem, pouze nesmyslnými slovy. Například pracovní název pro *SOS* bylo *Turn Me on (Zapni mě)* a píseň *The Winner Takes it All* byla původně pojmenována *The Story of My Life (Příběh mého života)*.

Ve studiu byla nahrána zkušební nahrávka a autoři poté zkoušeli, jaký styl by se k písni nejvíce hodil: disco, rock, balada, tango... Björn poté odešel s nahrávkou domů, aby vymyslel přiléhavý text, a právě atmosféra a styl zkušební nahrávky mu pomohly najít vhodný text k dané písni. Posléze zpěvačky ze skupiny nazpívaly jednotlivé melodické linky a píseň byla upravena a dokončena.

Tento kreativní přístup nabízí zajímavé příležitosti v kontextu společného tvoření. Příklad skupiny ABBA může být poměrně lehce přenesen do prostředí hudební třídy:

Žáci společně pracují v malých skupinách na tvořivém zadání. Zatímco experimentují a hrají různé melodie, nahrávají si nápady na telefon nebo do (bezplatného) hudebního softwaru na počítači. Zkoušejí různé verze, improvizují, poslouchají, spolupracují a nahrávku upravují. To je jeden ze způsobů, jak vzniká jejich vlastní tvorba, nebo dokonce jejich vlastní kompozice.

V dnešním světě internetu, aplikací a sociálních médií se mohou mladí lidé vyrovnat

s tvořením hudby po svém. Psaní a tvoření v týmech je obvyklým postupem například ve světě reklamního hudebního průmyslu. Popoví a rockoví hudebníci dokazují, že hudební tvořivost se projevuje spíše v rámci komunity a kolektivu než z podnětu jedince. Způsob, jakým popoví hudebníci a tvůrci písní společně tvoří, je proto velmi důležitým stavebním kamenem naší tvořivé didaktiky.

Tvůrci populární hudby tvoří ve skupinách prostřednictvím improvizace, testování nápadů, s využitím drobných zásahů a modifikací. Tento přístup je vhodný a využitelný i v hodinách.

Tvořme společně

Pevně věříme úsloví, že *co děláme společně, děláme lépe*. Společné tvoření podporuje vnitřní kreativitu, rozvíjí sociální dovednosti a přivádí ty, kteří společnou hrou procházejí, do stavu *flow*, při práci na tvořivém úkolu jsou účastníci plně pohlceni tvůrčím procesem. Výsledkem je, že umělecké produkty vzešlé z těchto procesů jsou na velmi vysoké úrovni.

Společné tvoření je mocným způsobem, jak stimulovat vnitřní kreativitu a jak dovolit hudebníkům společně experimentovat v mezích jejich hudebních schopností. Výzkum ukazuje, že *společné tvoření* má pozitivní dopad na *divergentní myšlení* (Van de Kamp, 2017). V rámci divergentního myšlení můžeme přijít na nespočet nápadů, které lze později využít. Ve skupině tak žáci rozvinou více nápadů, než se kterými by přišli jednotlivě. Dovolí si přemýšlet více nekonvenčně. Tyto nečekané nápady potom mohou vést k silnější volbě.

Dle našeho názoru je umělecká tvorba procesem kolektivním. O tvořivosti často přemýšlíme jako o individuálním talentu, výzkum ale poukazuje na důležitost interakce a spolupráce pro rozvoj tvořivosti. Tvořivost tudíž není individuálním nebo vrozeným talentem, spíše bychom o tvořivosti měli přemýšlet jako o osobnostním rysu, který se rozvíjí na základě interakcí s ostatními. Měníme proto úsloví „*co si uděláme sami, uděláme nejlépe*“ za úsloví „*co děláme společně, děláme lépe*“.

Když tvoříme společně, naše sociální schopnosti rostou. Pro růst sociálních kompetencí je tudíž práce ve skupinách přímo zásadní. Kdo ale skupinu vede? Počkáme a uvidíme, nebo to budete zrovna vy, kdo hraje první housle? Jak se role pozmění? A jak si najdeme místo v rámci skupiny? Kdy budeme hrát, a kdy naopak hrát nebudeme? Kdy přijmeme něčí nápad za svůj, a kdy naopak s nápady ostatních souhlasit nebudeme? V rámci skupinových kreativních procesů dostávají žáci prostor na těchto tématech pracovat.

Společné tvoření nás povzbuzuje k naslouchání ostatním hudebníkům. V rámci tvořivého procesu jsou účastníci nuceni nastražit uši a soustředěně naslouchat ostatním. Odpovídat můžeme dobře pouze tehdy, pokud nejprve aktivně a pozorně nasloucháme tomu, co přináší ostatní.

Společné tvoření tak stimuluje komunikaci mezi žáky. Hraní, naslouchání, experimentování a společné tvoření ruku v ruce vedou k zvýšené sociální interakci a zapojení se. I v této situaci se znovu potvrzuje, že to, *co děláme společně, je lepší*.

Pravidelné *společné tvoření* vede k zážitku *flow*, což znamená, že jsme zcela ponořeni do aktivity, kterou právě děláme, a že se jí věnujeme s potěšením a oddaností. Vytvářet hudbu

společně a stavět ji na základě příspěvků různých členů skupiny je faktor, který prožitek *flow* zásadně ovlivňuje. To může vést i ke *sdílení flow*. *Flow* totiž bývá nakažlivé.

Vytváří kouzelné momenty, kde se všechno propojí dohromady: skupina myslí a tvoří jako jeden celek a je naprosto ponořena do společného hraní.

3.2.7 Organizace společného tvoření

Pokud si chcete být jisti, že skupinové tvořivé zadání uspěje, zvažte několik faktorů. Zvažte využití následujících témat ke stanovení vlastní strategie. Vaše rozhodnutí bude závislé, vedle dalších faktorů, na kontextu, skupině a na vaší vlastní inklinaci k dobrodružství.

VELKÉ, NEBO MALÉ SKUPINY

Velký orchestr potřebuje dirigenta. Malá hudební uskupení nebo popové skupiny mohou fungovat bez formálně určeného vedoucího. Pokud se rozhodneme zadat tvořivé úkoly ve velkých skupinách, poté zajistíme hladší průběh aktivity, přijmeme-li roli vedoucího nebo facilitátora. Expertíza vyučujícího navíc zajistí, že se žáci poměrně rychle doberou k výsledku.

Pokud se rozhodnete pro malé skupiny, mějte na paměti, že dynamika skupiny bude jiná než u velkého uskupení. Žáci musí společně konzultovat, sdílet nápady, rozhodovat se ... Pro zajištění skupinové dynamiky doporučujeme vytvářet skupiny po třech, čtyřech, pěti žácích, což zajistí dostatečný prostor pro interakci a také to, že se budou všichni žáci účastnit. Scénář, kde se v rámci aktivit střídají malé a velké skupiny, je ale též zajímavý. Nejdříve mohou žáci pracovat v malých skupinách a poté jednotlivé nápady více rozpracovat ve větších týmech.

USPOŘÁDÁNÍ SKUPIN

V klasickém orchestru je velitel skupiny uprostřed, naopak, když skupinu uspořádáme do kruhu, dáme tím najevo, že jsou si všichni členové rovni a zároveň povzbudíme komunikaci a interakci mezi jednotlivými členy.

Pro některé úkoly může být zajímavé vyzkoušet frontální uspořádání: rozesadíme dvě skupiny naproti sobě. Výsledkem může být konfrontace nebo vášnivá debata.

Žáci, kteří zpívají nebo hrají stejný part mohou být seskupeni k sobě. To s sebou nese výhodu, že hudebníci se mohou navzájem podpořit. Užitečné však může být, když se muzikanty rozhodneme promíchat, protože to má za následek, že jednotliví účastníci hrají či zpívají více za sebe.

POZORNOST VĚNOVANÁ SPOLUPRÁCI

Jak bylo popsáno výše, *společné tvoření* přispívá k rozvoji mnoha cenných kompetencí. Jednotlivé kompetence můžeme stimulovat tím, že budeme věnovat pozornost oblastem, jako je spolupráce či komunikace. Toho můžeme docílit například sdílením svých postřehů nebo kladením otázek zabývajících se následujícími tématy:

- Jdeme vpřed, nebo zůstáváme v pozadí;
- nasloucháme ostatním;
- reagujeme na sebe;

- vedení si bereme, sdílíme, nebo následujeme;
- odpovídáme ostatním;
- vytváříme oční kontakt;
- komunikujeme non-verbálně.

ÚROVEŇ MISTROVSTVÍ/ZÁHADNOSTI

Na základě schopností a nezávislosti skupiny můžeme vytvořit úkol spíše mistrovský, nebo naopak záhadný. Pro skupinu, která ještě s tvořivostí nemá dostatečné zkušenosti, bude prospěšnější, nabídneme-li jí spíše mistrovskou aktivitu s větší mírou opory. Můžeme se ale také rozhodnout skupinu vytrhnout z její komfortní zóny a zadat jí úlohu záhadnější povahy, která nebude mít tak jasné definované kroky, pro skupinu to tak bude větší výzvou. Výsledek takového přístupu bude o to překvapivější. Zajímavou alternativou je vytvořit aktivitu, která nabídne obě složky, a nechat skupinu samotnou rozhodnout, kterým směrem se chce vydat raději.

CODA: ZAČÍNÁME S TVOŘENÍM

Výkonná umělkyně Marina Abramović vedla workshopy pro mladé umělce, v rámci kterých účastníky požádala, aby sbírali nápady na umělecké projekty. Umělci poté sepsali nápady, které považovali za nejlépe proveditelné, do tabulky. Zbytek šel do koše.

Abramović poté položila koš na stůl a účastníky požádala, aby nápady z koše vyndali a začali se zaobírat právě jimi. Jejím uměleckým sdělením bylo, že *bychom se měli utkat s tím, co nám nahání strach*.

Na závěr této kapitoly si proto vyzkoušejme následující zadání.

ZADÁNÍ

- Vyberte si z následující kapitoly to zadání, kterého se bojíte nejvíce.
- Přijměte výzvu a věnujte se práci na tomto zadání spolu se svojí třídní skupinou.

Obr. 20 Odpadkový koš



Pozn.: Fotografie Erik Schrooten

Použitá zdroje

- Aljys, F. (2022). *Children's game #12: Musical chairs*. Retrieved April 19, 2022, from <http://francisalys.com/childrens-game-12-sillas/>
- Amabile, T. (2017). *Diary Study Database*. <https://doi.org/10.7910/DVN/25463>, Harvard Dataverse, V3.
- Appermont, B., & Schrooten, E. (2021). *Time to create*. inSpire Editions.
- Appermont, B., Schrooten, E., & Verneert, F. (2022). *Time to create 2, creating with Groups*. inSpire Editions.
- Bruegel, P. B., the Elder. (1560). *Children is games*. Wikimedia Commons. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1e/Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Children%E2%80%99s_Games_-_Google_Art_Project.jpg
- Brunner, G. (2021). *Mastery & Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept*. Verlag Helbling.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in Practice*. Oxford University Press.
- Cahn, W. L. (2005). *Creative Music making*. Routledge.
- Canetti, E. (1984). *Crowds and Power*. Farrar, Straus and Giroux.
- Catmull, E. (2014). *Creativity, Inc*. Random House LCC.
- De Bono, E. (2009). *Think! Before it's too late*. Ebury Press.
- Green, S. U. (2020). *You are an Artist*. Penguin USA.
- Francis, T. (2023). *The creative process is fabulously unpredictable, a great idea cannot be predicted*. McKinsey Digital. <https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/the-creative-process-is-fabulously-unpredictable-a-great-idea-cannot-be-predicted>
- Heijnen, E., & Bremmer, M. (2020). *Wicked Arts Assignments*. Valiz.
- Helfand, M., Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2017). The Four C Model of Creativity: Culture and context. In V. P. Glăveanu (Ed.), *Palgrave handbook of creativity and culture research*. Palgrave.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the Lines*. Oxford University Press.
- Huizinga, J. (2016). *Homo ludens; a study of the play-element in culture*. Angelico Press.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Lehrer, J. (2012). *Imagine: how creativity works*. Faber & Faber.
- Malmqvist, B. H. (1976). *ABBA* [Photograph]. Premium Rockshot.
- Marshall, C. (2019, May 7th). *How David Bowie used S. Burroughs' cut-up method to write his unforgettable lyrics*. *Open Culture*. <https://www.openculture.com/2019/05/how-david-bowie-used-william-s-burroughs-cut-up-method-to-write-his-unforgettable-lyrics.html>
- McCutchan, A. (1999). *The Muse that sings*. Oxford University Press.
- Monge, P. (2006). *Soccer Pitch / cancha de Futbol*. PLAY Kortrijk - City Circuit for Contemporary Art. <https://www.playkortrijk.be/en/visit-play/artworks/art/soccer-pitch-cancha-de-futbol>
- Neal, A., & Star, D. (2022). *Creativity begins with you*. Laurence King.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity*. Oxford University Press.
- Stravinsky, I. (1947). *Poets of Music in the Form of six Lessons*. Harvard University Press.
- Van de Kamp, M. (2017). *Reimagine, redesign and transform: enhancing generation and exploration in creative problem finding processes in visual arts education* [Unpublished doctorate thesis]. University of Amsterdam.

3.3 Lidový tanec v hudební výchově

Eva Vlčková a Jiřina Jiříčková

Hudba na nás působí různými způsoby. Může nás uklidnit, navodit pocit klidu a harmonie, nebo nás naopak aktivuje, dokáže vyburcovat. Malé děti spontánně reagují pohybem na hudbu, kterou slyší, zejména na výrazný hudební rytmus. Někteří autoři jsou přesvědčeni, že děti k hudebnímu prožitku prožitek pohybový doslova potřebují (Viskupová, 1987). V předškolním věku děti pohybem reagují i na ostatní hudebně výrazové prostředky a jejich reakce se zpravidla vyznačují přirozenou jednotou pohybu, hudby a slova.

Školní hudební výchova pracuje s žáky ve věku, kdy je již tato jednotka narušena. Proto by smyslem hudebně pohybové výchovy, jejíž součástí je i osvojení tanečních prvků, mělo být „*kultivovat tělesné pohyby dětí a usměrňovat je tak, aby prohlubovaly a umocňovaly hudební vnímání a hudební prožitek*“ (Sedlák, 1985, s. 200).

Pohybové výchově se nejlépe daří s hudebním doprovodem (Viskupová, 1987). Pohyb rozvíjí hudební představy dětí, jejich fantazii, napomáhá rychlejšímu poznávání hudebně výrazových prostředků, ale také může dětem poskytnout sebevyjádření beze slov. Prostřednictvím pohybu, resp. tance je trénována pohybová koordinace, která ovlivňuje hrubou a jemnou motoriku, zlepšuje se mimika i gestika. Tanec podporuje tělesnou kondici dětí jako takovou a zpřesňuje orientaci dětí v prostoru.

Pohybové aktivity přispívají ke schopnosti sebevyjádření, ale i ke vzájemné spolupráci. Tanec pomáhá utužovat sociální vazby a přispívá k rozvoji emoční inteligence. Pohyb a tanec podporují cílevědomost, rozvíjí prezentační dovednosti v rámci skupiny a před skupinou vrstevníků; tanec může napomoci k uvědomění si vlastní individuality. Prostřednictvím tance je možné odbourávat trému, upevňovat sebevědomí a nezávislost.

Tanec je proces, který spojuje, který může být stále rozvíjen a vést k neočekávaným výsledkům (například v kvalitě pohybu, prožitku, kreativitě, ale třeba i v náročnosti choreografie). V kontextu uplatňování tance ve školní hudební výchově, o kterém pojednává tato kapitola, je jen na pedagogovi, k čemu pohyb a tanec využije. Podstatou by měla zůstat radost a pozitivní prožitek z pohybu.

Následující řádky se věnují aspektům zařazování lidového tance do školní hudební výchovy. Nejprve velmi stručně nastíníme, jak byl tanec vnímán a realizován v minulosti, a potom se zaměříme na aspekty uplatňování lidového tance ve školách.

HISTORIE TANCE

Tanec byl od počátku lidstva přirozenou součástí života společnosti. Je jedním z nejstarších druhů umění. Původně šlo o jakousi spontánní pohybovou reakci těla na jistý příležitostný podnět, například náladu, zvuk či tón, znějící rytmus, podnětem mohla být i oslava někoho nebo něčeho. Postupně se pohyb začal kultivovat a získal funkci společenskou. Forma tance závisela na mnoha aspektech, například na geografickém umístění

oblasti, na hospodářských a zeměpisných podmínkách, společenském postavení, věku a fyzické kondici tanečníků, na hudebním doprovodu a podobně.

Ve středověku byl tanec považován za dábelický a taneční projevy tak byly velmi omezené. Tento názor trval až zhruba do 1. poloviny 17. století. Později začal být tanečník vnímán jako člověk, který je vzdělaný a ušlechtilý.

V období renesance a baroka se tanec těšil stále větší oblibě a stal se námětem a inspirací pro další umění – malířství, sochařství a hudbu. Získal funkci estetickou, královské dvory byly plné tanečních bálů. Taneční velmocí tehdejší doby se stala Francie, a to především díky panovníkovi Ludvíku XIV., přezdívanému Král Slunce. Ludvík XIV. nejenže rád tančil, ale celkově pozdvihl taneční techniku na vysokou úroveň.

V Čechách a na Moravě se hojně tančilo na dvoru panovníka Rudolfa II. Habsburského. Ten se stal kulturním mecenášem a milovníkem umění. Do širší společnosti se tanec postupně dostal na přelomu 19. a 20. století, kdy se začal vyučovat v městských salónech. V Praze se tancovalo například v Malostranské besedě na Malostranském náměstí nebo v Měšťanské besedě v Jungmannově ulici. V roce 1837 získal titul „stavovský učitel tance“ Johann Raab³². Dalším tanečním mistrem byl Karel Link³³, označovaný za „prvního královského českého zemského učitele tance“.

Tanec měl stále širší uplatnění jak v běžném denním životě, tak i na profesionální úrovni:

Tanec se stává naukou, nestačí přirozená vloh, je třeba se v něm školit. S mizejícím světem dvořanů a nastupující epochou měšťanstva mizí i vysoce stylizovaná forma dvorských tanců. Měšťanstvo z nich něco přebírá, ale současně je upravuje a demokratizuje. Na parketách salonů se objevuje valčík, který vývoj společenského tance značně urychlil. Za ním nastupuje polka, která v polovině 19. století zaplavila celý svět. (Krapková & Šopková, 1991, s. 5)

V roce 1883 byl založen baletní soubor Národního divadla v Praze (*O Nás*, n.d.). Protože takový formát uměleckého tělesa vyžadoval studované profesionální tanečnický, v roce 1945 bylo založeno taneční oddělení na Státní konzervatoři v Praze, dnešní Taneční konzervatoř hl. m. Prahy. Díky výnosu Ministerstva školství byl položen pomyslný základní kámen pro profesionální tanec v tehdejší Československu.³⁴

V roce 1976 bylo zřízeno studium specializace: lidový tanec, které se v průběhu několika let otevřelo celkem třikrát. Naposledy v roce 1985 (Vacek, n.d.). Absolventi této specializace nejčastěji získávali angažmá v dnes již zaniklém profesionálním folklorním souboru Československý státní soubor písní a tanců (1947–1991). Úlohu profesionálního

³² Johann Raab (1807–1888) byl taneční mistr a tanečník, který mj. spolupracoval s Františkem Škroupem na přípravě Tylovy Fidovalčky v roce 1835. Působil ve Vídni, Paříži a v Praze. Ve Vídni vyučoval společenského tance u dvora a působil jako učitel tance rakouského korunního prince Rudolfa (Holeňová, 2001).

³³ Karel Link (1832–1911) byl český taneční mistr a hudební skladatel, který společně s Ferdinandem Hellerem roku 1863 vymyslel 1. český salónní tanec *česká beseda*. Působil jako ředitel Královské české zemské školy (Bonuš, 1971).

³⁴ Výnosem Ministerstva školství a osvěty z 11. 10. 1945 bylo na Státní konzervatoři v Praze zřízeno taneční oddělení. Tím byl položen základ přípravy profesionálních tanečních umělců, nezbytný pro další vývoj tanečního umění v poválečném Československu (Vacek, n.d.).

folklorního souboru v ČR v současnosti plní VUS Ondráš v Brně (Vojenský umělecký soubor Ondráš), jehož zřizovatelem je Ministerstvo obrany ČR.

V současnosti je tanec vyučován na ZUŠ, v tanečních studiích a souborech. Talentovaní jedinci mají možnost studovat na tanečních konzervatořích³⁵, odkud po maturitě a absolutoriu odchází do angažmá (divadelní soubory, taneční projekty, taneční company).

Ve školní hudební výchově je žákům tanec zprostředkováván, jak již bylo zmíněno výše, v rámci hudebně pohybové výchovy. Pro počáteční seznámení s tanečními prvky je výborným zdrojem metodicky utříděných podnětů publikace Libuše Kurkové a Petra Ebena (1975) *Hudebně pohybová výchova šestiletých až osmiletých dětí*. Další podněty k rozvoji taneční představitosti, fantazie a tvořivosti lze nalézt v publikaci *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu* (Kurková, 1981) a užitečného pomocníka pro začínající pedagogy představuje též *Rytmická, pohybová a taneční výchova mladšího žactva: deset lekcí pro začínající pedagogy* Jiřího Lössla (2012).

S metodikou zaměřenou na lidové tance a podrobnými popisy tanečních kroků, tanečním názvoslovím i rozřazením tanců se lze seznámit například v publikaci *Lidové tance ve školní tělesné výchově* (Kos, 1979). Lidové tance do výuky na 1. stupni základní školy zařazuje Kulhánková (2000). Cennými zdroji poznatků o lidových tancích jsou publikace *Lidový tanec: metodika lidového tance pro děti 6-9 let* (Velínská, 1999), *Hudebně pohybová výchova a zpěv: Metodická příručka pro nepovinný předmět v 5.-8. ročníku základní školy* (Viskupová, 1989), *Lidové tance a hry pro mládež* (Hájková, 1952), *Dětský folklór a práce v dětském folklórním kroužku* (Jelínková, 1985), *České lidové tance a taneční pásma v úpravě pro tělovýchovné hnutí, školy a zájmovou uměleckou činnost* (Drdáček, Bonuš & Livorová, 1983) a nejnověji rozsáhlá učebnice *Lidové tance* (Bonuš, 1996).

TANEC V KONTEXTU HUDEBNĚ POHYBOVÉ VÝCHOVY

Hudebně pohybová výchova jakožto dílčí složka komplexně pojaté hudební výchovy navazuje na výchovu tělesnou. V minulosti čerpala, a i nyní čerpá z myšlenek Émila Jacques-Dalcroze i z Orff-Schulwerku Carla Orffa a jeho spolupracovníků. Jejím základem je „*prolnutí tělesného pohybu s reálnou představou*“ (Sedlák, 1985, s. 203), jež vede k usměrnění tělesného pohybu.

Východiskem hudebně pohybové výchovy, která vychází z Orff-Schulwerku, je rytmus. V kontextu setkání s lidovým tancem se proto jeví jako nejučinnější deklamace textů lidových písní, které doprovázejí lidový tanec, a slovní doprovod tanečních kroků, využívání hry na tělo a uplatňování rytmických nástrojů.

Tanec, stejně jako hudebně pohybová výchova jako celek, pracuje se dvěma základními metodami, jejichž prostřednictvím si žáci osvojují pohybové prostředky. Jsou jimi imitace a improvizace, resp. spontánní pohybové reakce dětí na hudbu (Jenčková, 2002).

³⁵ V dnešní době lze v České republice studovat tanec na šesti tanečních konzervatořích, z nichž čtyři jsou státní a dvě soukromé. V Praze je státní *Taneční konzervatoř hl. m. Prahy* a *Konzervatoř Duncan Centre* a soukromé instituce *Taneční centrum Praha - konzervatoř* a *Pražská taneční konzervatoř a střední odborná škola, s. r. o.* Brno má státní *Taneční konzervatoř Brno*, v Ostravě je státní *Janáčkova konzervatoř v Ostravě*. Na všech zmiňovaných konzervatořích se vyučuje klasický tanec (balet), moderní a současný tanec a tanec lidový. Každá škola má pak doplňující taneční techniky, jako je např. step, jazz, charakterní tance / tance cizích národů, akrobacie atd.

V hudebně pohybové výchově i v tanci lze pohybovou imitaci chápat jako proces, v němž si žáci osvojují pohybové prostředky. Současně, pokud se jedná o imitaci v hudebně výchovném procesu, směřujeme k tomu, aby byla propojována s porozuměním slyšené hudbě:

Napodobování přírody a života má svůj smysl ve zpěvu, tanci a rytmickém studiu, ale pokud není věnována pozornost také zvýšenému pohybovému vnímání a tréninku sluchu a propojení s kognitivním hudebním porozuměním, mohou se tato cvičení stát spíše pouhým napodobováním než výchovou (Choksy et al., 1986, s. 39).

Jak uvádí Yelin, „*cílem je, aby hudba vždy fungovala jako motivační a řídicí síla pohybu*“ (Yelin, 1990, s. 11). Imitace vede podle Jenčkové (2002) k soustředěnému pozorování. Díky imitaci se rozvíjí pohybová paměť, zlepšuje kvalita pohybů a koordinace těla, pohyb se zkvalitňuje po stránce estetické. Prostřednictvím imitace vybudovaná zásoba pohybových prvků je následně využívána při vlastním tvořivém uchopení pohybové situace, při improvizaci.

Při pohybové improvizaci má pedagog možnost blíže pozorovat individuální pohybový projev žáka, a díky němu také porozumět blíže jeho osobnosti, jeho talentu, či jeho vztahům s ostatními vrstevníky: „*Převádění hudby do pohybu necháváme pak na vlastním cítění jednotlivých žáků: někdo má vyvinutější smysl pro rytmus, jiný pro dynamiku, frázování, a má-li žák dostatečnou zásobu pohybovou, zvládne pak snadno podle své vlastní představy vyjádření svého hudebního prožitku pohybem*“ (Viskupová, 1987, s. 6).

Pohybová improvizace může vycházet ze zcela nepatrného podnětu a také její realizace může být veskrze elementární. Jak uvádí Jenčková (2002, s. 21), podstatou improvizace je vytváření pohybových paralel. Ty podle Jenčkové (2002) vycházejí z dominantních výrazových prostředků hudby, na které žáci reagují pohybem, jež je výslednicí individuálních představ žáků a jejich dispozic.

Námětem k improvizovanému pohybu na znějící hudbu může být například téma padajících listů:

- Žák pohybem ztvárňuje vítr a v jeho pohybu se střídá rozdílná síla a dynamika pohybu – vánek / silný vítr / vichřice / bezvětří.
- Žák pohybem ztvárňuje pohyb listu, který padá ze stromu, točí se a poletuje ve větru. Reaguje přitom na sílu větru. Žáky můžeme rozdělit na dvě skupiny (vítr a list).

U starších žáků můžeme improvizovaným pohybem ztvárnit všeobecně známý příběh, například pohádku nebo text písně. V tomto případě pedagog zadá pouze výčet tanečních kroků, které žáci mohou použít, a nechá je spontánně s těmito kroky pracovat a vymýšlet své vlastní taneční, pohybové a rytmické kreace. Jak uvádí Kurková, začátky taneční tvořivosti je možné vnímat „*v drobných improvizáčních etudách, v nichž děti samy mají možnost jistého samostatného pohybového projevu*“ (Kurková, 1981, s. 64).

V kontextu hudebně pohybové výchovy, jež je nedílnou součástí hudební výchovy jako takové, předáváme ve školách žákům poznatky o lidové hudbě, o lidových tancích. Především bychom však měli usilovat o to, aby se žáci s konkrétními vybranými tanečními kroky lidových tanců aktivně seznámili. Ostatně mezi výstupy RVP pro ZV (hudební

výchova 2. období 1. stupně) patří, že žák: „Ztvárňuje hudbu pohybem s využitím tanečních kroků, na základě individuálních schopností a dovedností vytváří pohybové improvizace“ (RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz, n.d.).

LIDOVÝ TANEC V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ

Nejprve si ve stručnosti představíme, co rozumíme pod pojmem lidový tanec, a ozřejmíme důležitost krajových odlišností v provádění tanců. Tyto skutečnosti nám pomohou lépe porozumět některým aspektům uplatňování lidových tanců ve výuce hudební výchovy.

Lidový tanec představuje s ostatními tanečními druhy tu část národní taneční kultury, jejíž umělecké vyjadřovací prostředky vytvořily nejširší lidové vrstvy. Ještě dnes se s nimi poměrně často setkáváme v širokém okruhu společenského dění, i když již dávno ztratily svou původní životní funkci. Na našem území nepředstavuje obsahově, formálně a stylově ucelenou vrstvu, nýbrž spíše pestrou mozaiku žánrů, stylů a technik. Tato skutečnost však nevyvrací možnost hovořit o lidovém tanci na území České republiky jako o typickém projevu kultury českého lidu (Bonuš, 1973, s. 31).

Lidový tanec lze definovat jako formu tance vycházející z lidových, historických a regionálních tradic. Je úzce spjat s hudbou, zpěvem a lidovým krojem. Provádí se ve skupině, v páru a výjimečně sólově (například slovácký verbuňk, odzemek).

Při tanci ve skupině spolu tančí nejčastěji tanečnice (chodské kolo). V párovém držení tančí nejčastěji dívka s chlapcem, přičemž chlapec vede svou partnerku. Najdeme regiony, ve kterých jsou role tanečnice a tanečníka vyvážené. Existují však oblasti, kde je na první pohled zřejmá dominantní role tanečníka (například Slovácko).³⁶

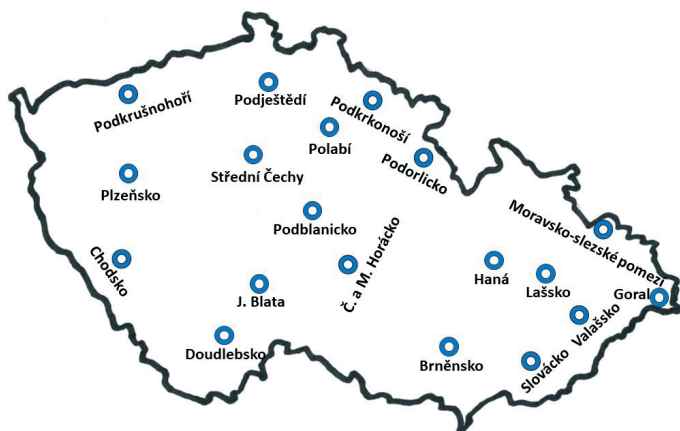
Téma lidového tance může být poměrně rozsáhlé. Ve spojitosti s ním můžeme žákům nabídnout historii a kulturu našeho národa. Seznámit je s řemesly, tradicemi, pohádkami, pranostikami, architekturou a užitým uměním našich předků, životním stylem a vývojovými proměnami kvality života. Lidový tanec nabízí k mnohačetnému využití ve skupinové hudební výchově a je jen na pedagogovi, jak ho ve své výuce využije.

Smysluplné a přínosné začlenění lidového tance do školní výuky ovlivňuje řada různých aspektů, například v jaké regionální oblasti se nacházíme nebo jakou etnografickou oblast chceme ve výuce žákům představit. V případě lidových tanců je důležité seznámit se se specifiky, která vyplývají z příslušnosti tanců k určité geografické oblasti. Níže pro představu uvádíme etnografické rozčlenění území Čech, Moravy, Slezska a Slovenska.

³⁶ Tímto tématem se zabývá např. publikace: Halász, A. (1994). *Analýza a syntéza tanečního duetu* (1. vyd.). H & H.

Obr. 21

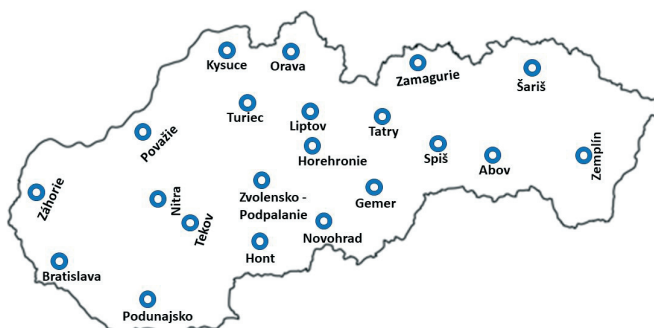
Etnografické oblasti v České republice



Pozn.: Podle E. Vlčkové

Obr. 22

Etnografické oblasti ve Slovenské republice



Pozn.: Podle E. Vlčkové

Každá oblast má svůj specifický a originální taneční projev, taneční charakter, výraz, pohybový slovník, písňový repertoár i kroj. V kroji dané oblasti se odráží sociální úroveň, hravost a tvořivě nadání našich předků. Drobné detaily dají vyniknout jedinečnosti a nápaditosti.

Jinak se tančí na jihočeských Blatech, jinak v hornatých oblastech. Regiony se navzájem ovlivňovaly přespolními ženitbami, stěhováním apod. I těmito způsoby se tance, tradice a písně šířily. Nositeli a šířiteli tanců byli zpravidla muzikanti, kteří kočovali napříč oblastmi. V jedné obci se naučili píseň a při další zastávce v jiné obci ji zahráli. Tanečníci přirozeně na novou písničku reagovali po svém, a tak vzniklo na jednu píseň několik rozdílných tanců a nápěvů.

Specifika vybraných oblastí

Pokud se v hudební výchově budeme zabývat lidovým tancem a lidovou písní, v první řadě by nás měly zajímat souvislosti týkající se geografické oblasti, z níž tanec a píseň pocházejí. Jednotlivé oblasti se vyznačují souborem typických znaků, které lze vysledovat v tancích, písních, v nářečí, ale též v provedení krojů, ve zvyklostech a tradicích daného regionu. Jak pestré tyto znaky mohou být, si nyní ukážeme na příkladu tří folklórně výrazných, navzájem velmi rozdílných oblastí.

Chodsko

Oblast nacházející se na jihozápadě Čech, v blízkosti města Domažlice. Název Chodsko má svůj základ ve slově chodit/chod. Ve staročeštině to znamenalo: „*úvsadní sedlák, který měl po hranicích choditi a hlídati*“ (Profous, 1949, s. 29).

Tanečním projevem na Chodsku jsou chodská kola/kolečka, nejčastěji ve 2/4 a 3/4 taktu. Tyto tance byly původně výsadou žen, ale v současnosti je tančí i muži. Vyznačují se specifickým tanečním projevem už v průběhu předzpěvu, kdy se tanečníci výrazně houpou v kolenou v rytmu ze strany na stranu. Následuje točení/víření v kole. Na první pohled jsou to tance veselé a velmi energické.³⁷

Pro ženský chodský kroj je charakteristická červená plisovaná sukně, ozdobená hedvábnou/brokátovou stuhou. Přes sukni je uvázaný barevný fěrtoch neboli zástěra. Oblíbené jsou brokátové fěrtochy. Lajblík neboli živůtek je vpředu střídme, na zádech velmi bohatě vyšíváný. Kabátek neboli jupka je krátký, vypasovaný, se zapínáním na knoflíčky až ke krku. Důležitým doplňkem jsou šátky. Mohou být různé, ale vždy jsou velké čtvercové. Slavnostnější mohou mít i třásně. Vážou se na hlavu, přes ramena nebo kolem krku. Hlavu zdobí čepec, věneček nebo pentle.

Mužský kroj není tak bohatý. Tvoří jej po kolena dlouhé žluté/okrové kalhoty neboli koženky a bílé podkolenky, bílá halena a modrá vesta s jednou řadou knoflíků. Na hlavě muži nosí klobouk.

Obutí byli všichni v nízkých černých střevících, muži nosili i vyšší černé holiny.

Na Chodsku se z části zachovalo i chodské nářečí a každoročně se zde pořádají Chodské slavnosti v Domažlicích. Typickým hudebním nástrojem jsou dudy a dudácká muzika.

Haná

Haná leží na území střední Moravy. V této oblasti najdeme např. města Olomouc, Prostějov, Přerov. Jde o zemědělsky velmi úrodný kraj, což se odráží i v bohatosti kroje.

³⁷ Viz kapitola 4.3.1, tanec jihočeské kolečko.

Ženský kroj působí pompézně. Kroji dominuje velký, bohatý límec kolem krku neboli krézl a vesta s květovaným vzorem neboli kordulka. Sukně, která je tvořena dvěma nesešitými zástěrami, se barevně liší dle podoblastí. Hlavu zdobí uvázaný červený šátek. Obuví jsou černé střevíce.

Mužský kroj se skládá z košile neboli tenčice, vesty neboli frydky vyšité květinovým motivem a z kalhot s výšivkou neboli koženek. Částečně by měly být vidět punčochy neboli podléčky. Obuví jsou černé, kožené holiny. Na hlavě se nosí klobouk.

Oblast Hané má typické nářečí a pořádají se zde každoroční Hanácké slavnosti v Prostějově.

Z Hané pochází náš nejpomalejší tanec zvaný cófavá. Tančí se volně ve dvojici nebo trojici, ve 3/4 taktu, kráčivým krokem v obřadním charakteru. Náslap je veden přes přední část chodidla, přes špičku. Pro svou vznešenost se mohl tančit i během postních dní. Hudební doprovod k cófavé tvoří velkou část písňového repertoáru na Hané.

Zemplín

Oblast Zemplína leží na východě Slovenska v blízkosti měst Trebišov, Sobrance, Humenné, Michalovce a hradu Zemplín. Rozprostírá se od severní hranice s Polskem až k jižní hranici s Maďarskem. Název oblasti je odvozen od pojmenování hradu Zemplín.

Ženský kroj tvoří bílá halenka s krátkým rukávem, bohatě zdobená vestička neboli lajblík, několik krátkých spodniček, barevná sukně v délce ke kolenům a tmavá zástěra. Obuví jsou černé kožené kozačky neboli čížmy.

Mužský kroj se skládá z vyšívané košile, červené nebo tmavé vesty, bílých dlouhých kalhot neboli nohavic vyšívaných černou nití. Na hlavě se nosí klobouk s pérem. Obuví jsou černé čížmy s ostrohami, což jsou kovové plíšky připevněné na patách.

Hudebně taneční projev se vyznačuje rychlým tempem. Ženy tančí vířivé tance, tzv. koleša - karičky. Muži tančí čapáše a různé taneční a rytmické cifry (varianty). Známým mužským tancem je regrútské. Muži tancem ztvárňují odvedení na vojnu. Oblíbený je čardáš, kde je charakteristickým hudebním prvkem zrychlující se tempo, a tance s improvizací.

Jak je z výše uvedeného textu patrné, podoba lidového tance odráží různorodost tradic, krajové prostředí. Lidový tanec představuje typický projev české lidové kultury, zachycuje historii našeho národa. Uplatňování lidového tance ve výuce hudební výchovy je proto možné vnímat jako obohacující prvek hudebního vyučování a současně jako výrazný činitel napomáhající rozvíjet kulturní kompetence žáků.

VÝUKA LIDOVÉHO TANCE

Možností, jak zařadit tanec do výuky školní hudební výchovy, je naučit žáky taneční kombinací, variací, choreografií. Zde žák může trénovat pohybovou paměť, postřeh, fyzické vnímání těla. Pedagog pečlivě vybere adekvátní hudební doprovod, vymyslí sled tanečních kroků - taneční vazbu a snaží se ji žáky naučit. Ve fázi osvojování si taneční vazby je třeba vnímat individualitu každého žáka a zohlednit míru jeho talentu. Pedagog musí reagovat na schopnost celé skupiny a přizpůsobit jí obtížnost taneční variace i náročnost tanečních figur.

Na finální fázi choreografie navazují kromě písně a hudebního doprovodu další související prvky: např. vizuální – kostým, rekvizity, líčení; dramatické – výraz, přednes říkadla, pranostiky, rozpočítadla.

I zde můžeme žáky podpořit v kreativním myšlení a propojovat obsah hudebně výchovného učiva s obsahy výtvarné výchovy, tělesné výchovy, literatury a dalších vyučovacích předmětů apod.

Jaký pohyb nebo taneční kroky v rámci hudebně pohybových činností zvolíme, záleží vždy na několika faktorech a okolnostech. Pedagog by měl umět odhadnout pohybové schopnosti celého kolektivu a nabídnout žákům takový pohybový slovník, který je nadchne a motivuje k pohybu, nikoli odradí. Zde můžeme využít mezipředmětové vztahy a vzít si na pomoc pohybové/taneční názvosloví, které žáci dobře znají např. z tělesné výchovy. Pomůže nám to ke snadnější komunikaci s žáky. Při pohybu dbáme na bezpečnost, dostatečný prostor a celkovou ohleduplnost vůči žákům/spolužákům.

Ideální je využít prostory k pohybu určené – tělocvična, sál. Předpokládáme, že i hudebna, kde se hudební výchova vyučuje nejčastěji, je prostornější než běžná třída. Pokud tyto možnosti nemáme, pro představu uvádíme několik typů pohybů, které lze provádět v prostoru běžné třídy:

- 1) Hra na tělo.
- 2) Rytmičká/dynamická chůze (orientace v prostoru) – je to nejpřirozenější a nejzákladnější lidský pohyb. Charakter taneční chůze ovlivňuje rytmus a dynamika hudebního doprovodu i nálada, kterou doprovod navozuje.
- 3) Popoběhnutí, běh – vychází z chůze. Je dynamičtější, rychlejší, energičtější. Vyžaduje koordinaci pohybu a orientaci v prostoru.
- 4) Poskok, přeskok – vzniká spojením kroků a skoků. Podle toho, o jaký typ kroku se snažíme, probíhá odraz a dopad. Poskok provádíme odrazem od jedné nohy a dopadem na stejnou nohu. Přeskok provádíme odrazem od jedné nohy a dopadem na druhou nohu. Poskok a přeskok můžeme libovolně kombinovat, provádět v postupu rovně nebo v točení, jednotlivě nebo ve dvojici s držením za ruce.
- 5) Přísun, cval, kvapík – 2/4 takt. V přípravné fázi provádíme stranou krok-sun-krok. Zrychlujeme tempo a přidáváme vyhoupnutí na špičky (výskok) ve fázi přísunu. Stále do jednoho směru. Pokročilejší mohou dělat půlotočku (180°) vždy s jedním tanečním krokem (krok-sun-krok / otočka o půl / krok-sun-krok) a měnit strany. Pokročilí točí dvěma tanečními kroky o celou otočku (360°). Lze realizovat samostatně, v páru s držením za jednu ruku, v páru v polkovém držení.
- 6) Polka – 2/4 takt. Vychází ze základního kroku cvalu – krok-sun-krok. Tanečníci se jedním tanečním krokem točí o půlotočku (krok-sun-krok/poskok s rotací o půl otočky/krok-sun-krok). Pokročilí točí dvěma tanečními kroky o celou otočku. Lze realizovat samostatně, v páru s držením za jednu ruku, v páru v polkovém držení.
- 7) Valčík – 3/4 takt. Žáci si osvojují 3/4 takt, tzn. první doba je těžká, další dvě doby lehké. Pravou nohou ukročí doprava, následuje přešlap na místě levá, pravá. To samé opakujeme levou nohou doleva. Stejným způsobem pokračujeme v postupu vpřed. Tzn. pravou nohou vykročit vpřed, následuje na místě přešlap levá, pravá. Stejným způsobem levou nohou vpřed. Důležité je dodržet přenášení váhy tak, aby se nohy

pravidelně střídaly a žáci nemuseli myslet na to, která noha má vykročit. Pokročili se točí jedním tanečním krokem půlotočku a pokračují ve směru rotace do celé otáčky 360° druhým tanečním krokem.

- 8) Mazurka – 3/4 takt. Mazurkový krok vychází z nezaměnitelného hudebního charakteru mazurky a má tuto podobu – úkrok do strany na první dobu, dvě doby stoj na místě. Základní postavení páru v tanci mazurka – dívka stojí zády před chlapcem, paže zvednuté „do svícnu“. Základní taneční schéma je jeden krok doprava na jeden takt. Opakuje se do stejné strany. Celé zopakujeme doleva. Dívka se na 5. takt natočí doprava čelem k chlapci, na 6. takt doleva čelem chlapci. 7. a 8. takt slouží k protočení dívky pod levou rukou chlapce. Další variant je ve změně 7. a 8. taktu, kdy dívka místo podtáčky obchází chlapce vpravo tak, že skončí stát za ním. Opakuje se od začátku a na 7. a 8. takt obchází dívku chlapec – opět vpravo, dostávají se do výchozího postavení. Pokročilejší páry se mohou během obcházení chlapce dívkou pustit a dívka zacouvá k novému chlapci, který stojí za nimi. Takto dívky „rotují“ a každý může tančit s každým. Celý tanec lze zpestřit změnou tempa (tempo zrychlujeme, nebo zpomalujeme).

Metodika práce

MOTIVACE K TANCI

Zkušený pedagog disponuje rozmanitými strategiemi, jak žáky motivovat. Motivací k účasti na lidovém tanci se může stát vlastní příklad pohybového provedení pedagogem, představení lidového kroje, zhlédnutí audio-vizuální ukázky, návštěva folklórního představení apod.

SEZNÁMENÍ S TANCEM

V prvopočátcích zařazování tance do výuky bychom měli žáky seznámit s tancem jako takovým. Můžeme zdůraznit, že tanec byl každodenní součástí života našich předků a že tančit bylo pro širokou společnost samozřejmostí. Opadne tak možný stud, nervozita a obavy z tance před spolužáky, které se u žáků často objevují.³⁸ Je vhodné se třídy zeptat, zda má někdo s tancem zkušenosti. Pedagog si může udělat o pohybových schopnostech a dovednostech jednotlivých žáků představu a snadněji odhadnout reálné možnosti kolektivního projevu. Měl by si též vymezit dostatečný časový prostor, který chce tanci věnovat. Pro některé žáky může jít o první takovou zkušenost, a je tedy třeba věnovat tanci čas a trpělivost.

VOLBA HUDEBNÍHO DOPROVODU

Na začátku by měl pedagog volit takový hudební doprovod, který je třídě známý. Doporučujeme vybrat lidovou píseň a nejprve se ji naučit se žáky zpívat. Při nácvičce tance tato zkušenost žákům usnadní orientaci v hudbě a cítění rytmu.

³⁸ Ze zkušeností však vyplývá, že žáci mladšího školního věku nervozitou netrpí, a tanec si naopak velmi užívají.

HRA NA TĚLO

Po osvojení písně je vhodné doplnit zpěv hrou na tělo – tleskáním, pleskáním, dupáním apod., které napomohou upevnění rytmického cítění. Rytmus písně můžeme procvičovat pomocí hry na ozvěnu, kdy pedagog zatleská rytmus a žáci ho opakují. Další možnou hrou je rytmické domino, kdy jeden žák vymyslí rytmus a spolužák vedle něj ho zopakuje a vymyslí svůj vlastní rytmus. K udržení rytmu nám pomůže jeho podložení slabikami textu, tzn. žák vytleská například své jméno a hned vytleská jméno spolužáka. Spolužák navazuje vytleskáním svého jména a jména dalšího spolužáka. Tímto způsobem se všichni vystřídají. Dbáme na verbální přednes: jméno musí být srozumitelně vysloveno navzdory zvuku tleskání.

NÁCVIK TANCE

Presvědčíme-li se, že si žáci lidovou píseň osvojili, přistoupíme k samotnému nácviku tance. Nejdříve učíme žáky základní taneční krok samostatně. Ideální je rozdělit si skupinu na chlapce a dívky, protože v tanci často začínají zrcadlově: dívky pravou nohou, chlapci levou nohou.

Vhodným tanečním útvarem pro výuku tance v hudební výchově je kruh. Je to zároveň nejstarší taneční postavení. Dává nám pocit bezpečí a jistoty. Je to výhodná forma i pro komunikaci, zároveň všichni na všechny vidí a pohyb se tak i snadno odezírá.

Dalším vhodným útvarem je „had“, „řetěz“ neboli chorovod. Žáci se drží za ruce, pas, ramena nebo část oblečení a navzájem se následují v pohybu.

Pro zpestření můžeme zvolit řadu, zástup, diagonálu a různé tvary, které si sami vymyslíme. Po dosažení cílené kvality samostatného pohybu pokračujeme nácvikem v páru, trojici a ve finální podobě, ve skupině.

Při tanci dbáme na správné držení těla, tzn. narovnaná záda, protažení šíje, správné postavení paží, vzpřímenou hlavu a pohled do prostoru. Vyvarujeme se přepětí a tenze v těle, chceme, aby žáci mohli při pohybu volně dýchat a cítili se dobře. Důležité je správné provedení tanečních kroků a správná dynamická kvalita pohybu.

Imitace

Nácvik vyžaduje názorné předvedení pedagogem. Pokud toho pedagog z nějakého důvodu není schopen, může si pomoci videoukázkou apod.

Ke správnému provedení tance přispěje adekvátní hudební doprovod, v němž hudba koresponduje s pohybem. Ideální je doprovod klavíru nebo jiného hudebního nástroje. Lze využít i reprodukovanou hudbu nebo samotný zpěv, doplněný o dupání či tleskání.

Explorace

Po předvedení ponecháme žákům dostatečný prostor, aby si mohli pohybové prvky vyzkoušet, prozkoumat pohybové možnosti svého těla a intenzitu pohybového provedení jednotlivých prvků.

Od pedagoga se očekává, že bude nácvikem stále provázet (udržovat tempo, dohlížet na správnost provedení tanečních kroků, udržení formace apod.). Osvojené taneční kroky několikrát zopakujeme a ideálně se k nim vracíme i v dalších vyučovacích hodinách.

Porozumění

Spolu se žáky si vysvětlíme, proč jsme jednotlivé pohybové prvky zařadili, k čemu směřujeme, co jejich provádění představuje, co znamená. Vedeme žáky k tomu, aby porozuměli paralele tance a hudby.

Improvizace

Žákům poskytneme prostor, aby si vybraný taneční prvek či krok zkusili variovat, aby ve vybraných částech tance hledali a nacházeli vlastní tvořivá pohybová vyjádření a hledáme možnosti pozitivní zpětné vazby.

Konkrétní příklady využití lidového tance v hodinách hudební výchovy, včetně námětů pro tvořivé aktivity s ním spojené, přináší kapitola 4.3.1.

Didaktické zásady pro výuku lidového tance ve škole

- Při uplatňování lidového tance v rámci současné výuky hudební výchovy je vhodné vycházet z ověřeného postupu Orff-Schulwerku, který lze ve stručnosti shrnout následovně: imitace – explorace – porozumění – improvizace.³⁹
- Do tance a pohybu bychom neměli žáky nutit. Uvědomme si, že pracujeme se skupinou, kde se mísí několik typů osobností a každý žák přistupuje k pohybovému projevu jiným způsobem.
- Pedagog vytváří pro žáky takové prostředí, kde se cítí bezpečně. Poskytne jim dostatek času na adaptaci a pochopení výukové situace.
- Pohyb v rámci pohybové průpravy často spojujeme s reálnými představami.
- Pedagog představí taneční prvky, které si žáci osvojí prostřednictvím imitace, ponechá jim prostor ke zkoumání vlastních pohybových schopností a dovedností a k zařazení vlastních pohybových prvků do daného tanečního rámce.
- Při výuce tance je důležité představit žákům kontext lidového tance tak, aby mu porozuměli.
- V podnětném tanečním prostředí se žákovi otvírá prostor pro jeho vlastní kreativní vyjádření, je rozvíjena jeho fantazie, pohybové nadání a spontaneita.
- Ve výuce má své nezastupitelné místo také vlastní tvořivé vyjádření pedagoga. Klíčový je způsob, jakým výuku vede a jak žáky pohybovými aktivitami provází.

Závěr

Lidový tanec v hodinách hudební výchovy přináší žákům nejen příležitost k fyzické aktivitě, ale především radostné prožitky ze společného tance. Zároveň představuje příležitost porozumět lidové hudbě. Zapojením lidových tanců do hudební výchovy umožňujeme žákům rozvíjet kompetence v oblasti kulturního povědomí a jednání, napomáháme jim vytvářet si postoje k uměleckému a kulturnímu dědictví, k místům, kde žijeme (*Kulturní povědomí a jednání – Revize RVP, n.d.*).

Po seznámení se se základními možnostmi uplatňování lidových tanců je vhodné hledat

³⁹ Poznatky k této problematice lze čerpat z četných publikací vydávaných IOSF Salzburg, či např. v publikaci *Looking at the Roots. A Guide to Understanding Orff Schulwerk* Wolfganga Hartmanna (2021).

možnosti jejich dalšího tvořivého využití, a to na základě funkčních principů přístupu k rozvoji kreativity dětí.⁴⁰

Důležitou podmínku úspěšného zařazování lidového tance do školní hudební výchovy představuje mj. osobnost hudebního pedagoga a jeho schopnost motivovat žáky, aby měli touhu se s lidovými tanci v rámci hudební výchovy setkávat.

Použité zdroje

- Bonuš, F. (1973). *Úvod do teorie a praxe lidového tance*. Olympia.
- Bonuš, F. (1996). *Lidové tance: (výbor lidových tanců z Čech, Moravy a Slezska)*. Ústav lidové kultury.
- Bonuš, F. (1971). *Český salonní tanec Beseda, jeho historie a tvůrci*. Ústřední dům lidové tvořivosti.
- Drdáček, F., Bonuš, F., Livorová, H., & Bartošová, L. (1983). *Lidové tance: české lidové tance a taneční pásma v úpravě pro tělovýchovné hnutí, školy a zájmovou uměleckou činnost*. Olympia.
- Hájková, T. (1952). *Lidové tance a hry pro mládež*. Mladá Fronta.
- Holeňová, J. (Ed.) (2001). *Český taneční slovník: Tanec, balet, pantomima*. Divadelní ústav.
- Choksy, L. et al. (1986). *Teaching Music in the Twentieth Century*. Prentice-Hall.
- Jelínková, Z. (1985). *Dětský folklór a práce v dětském folklórním kroužku*. Krajský dům pionýrů a mládeže Brno.
- Jenčková, E. (2002). *Hudba a pohyb ve škole* (1. vyd.). Mgr. Jaroslav Jenček - ORLICE.
- Kos, B. (1979). *Lidové tance ve školní tělesné výchově* (5. vyd.). SPN.
- Krapková H., & Šopková J. (1991). *Lidový a společenský tanec*. Univerzita Palackého.
- Kulhánková, E. (2000). *Hudebně pohybová výchova*. Portál.
- Kulturní povědomí a jednání - Revize RVP*. (n.d.). <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/uak/vfv/kulturni-povedomi-a-jednani>
- Kurková, L., & Eben, P. (1975). *Hudebně pohybová výchova šestiletých až osmiletých dětí*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Kurková, L. (1981). *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Lössl, J. (2012). *Rytmičká pohybová a taneční výchova mladšího žactva: deset lekcí pro začínající pedagogu*. NIPOS Artama.
- O nás. (n.d.). Národní Divadlo. <https://www.narodni-divadlo.cz/cs/soubory/balet/o-nas>
- Profous, A. (1949). *Místní jména v Čechách: jejich vznik, původní význam a změny (Díl II. CH-L)*. Česká akademie věd a umění.
- RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz*. (n.d.). <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Sedlák, F. (1985). *Didaktika hudební výchovy 1*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Vacek, P. M. (n.d.). *Taneční konzervatoř hl. m. Prahy - Historie školy*. <https://www.tkpraha.cz/o-skole/6-historie-skoly.html>
- Velínská, E. (1999). *Lidový tanec: metodika lidového tance pro děti 6-9 let*. Ústřední škola ČOS.
- Viskupová, B. (1987). *Hudebně pohybová výchova*. Editio Supraphon.

⁴⁰ Tvořivým procesem ve škole a jeho fázemi, aspekty improvizování a komponování v pedagogické praxi i principy pedagogického přístupu k rozvoji kreativity dětí se zabývají Jiříčková a Windsor (2023). Vycházejí z Orff-Schulwerku a jimi uvedené principy lze úspěšně aplikovat jak obecně v hudebně pohybové výchově, tak i specificky při uplatňování lidových tanců ve škole.

Viskupová, B. (1989). *Hudebně pohybová výchova a zpěv: Metodická příručka pro nepovinný předmět v 5.-8. ročníku základní školy* (Vyd. 1.). SPN.

Yelin, J. (1990). *Movement That Fits. Dalcroze Eurythmics and the Suzuki Method by Joy Yelin*. Summy-Birchard Music.

3.4 Výchovné koncerty a jejich potenciál

Petr Kadlec

Tento text vychází ze zkušeností s koncerty pro mladé publikum, které připravujeme od roku 2006 společně s dirigentem a skladatelem Markem Ivanovicem. Dějištěm těchto našich „Kroků do nového světa“ je Dvořákova síň Rudolfiny a během jednoho přechodového období (když se nás v letech 2010–12 namísto České filharmonie ujal Symfonický orchestr FOK) to byl Kostel sv. Šimona a Judy. Studentskému publiku hraje Česká studentská filharmonie a na programu jsou velká díla vážné hudby – od Bacha přes Beethovena a Mozarta až po Dvořáka, Janáčka, Šostakoviče, Kabeláče.

Všem, kteří přemýšlejí o koncertech pro děti nebo mladé lidi a mají chuť se do něčeho takového pustit, chceme zdůraznit jednu věc, kterou považujeme za zcela zásadní. Možná bude znít jako úplná samozřejmost, možná ne. Každopádně: vždy, když přemýšlíte o hudbě, která by se na takových koncertech mohla hrát, vycházejte primárně z toho, co máte rádi a k čemu máte vztah vy sami osobně.

Tzv. výchovné koncerty mají potenciál měnit mladým posluchačům život, a to tím, že se potkají s něčím novým, s něčím, co je zásadním způsobem osloví, co v nich rozezná věci, které nikdy předtím nepoznali. Můžeme jim pomoci objevit nebo prohloubit jejich vztah k hudbě. (Samozřejmě stejně jako kterákoliv jiná podoba hudební výchovy, pokud se dělá dobře.)

Je naprosto zásadní, aby se ten, kdo do hudby uvádí druhé, kdo pro ně pomáhá budovat jakési přístupové cesty, opíral o svůj vlastní silný vztah k hudbě. Mokrát jsem zažil slabé „výchovné koncerty“, na kterých bylo znát, že je jejich protagonisté nedělají rádi anebo že vybírají hudbu, ke které sami nepociťují žádné zvláštní nadšení. Většinou pak říkali, že dramaturgii určovali podle učebních plánů škol, podle toho, co by se zrovna hodilo probrat ve výuce atd. A výsledek? Koncert nebyl přesvědčivý, hudba nepromluvila a promarnila se zase jedna šance, jak nějakou tu novou přístupovou cestu pro mladé publikum vybudovat.

Budete-li nějaký koncert pro děti nebo mladé lidi připravovat, ujistěte se, že všechna hudba, kterou jim chcete nabídnout, vás samotné zajímá, líbí se vám a máte ji rádi. Mimochodem to při přípravě pomůže i vám. – A tady přichází rada a zároveň doporučení č. 2: Když přemýšlíte, co chcete na hudbě ukazovat, na co chcete upozornit, přes co chcete vzbudit zájem a nadšení u publika, vždy začněte od toho, co na hudbě zajímá a oslovuje vás. Pokud si v tom nejste jistí nebo to nemáte zformulované, dejte si s tím prací, protože tím získáte důležité vodítko. Nelze slíbit, že hned první věc, která vás napadne, bude vodítkem ideálním a všeřešícím. Ostatně pokud vás toho na nějaké hudbě zajímá hodně, nevyhnete se tomu, že budete muset vybrat jenom část. Podstatné však je, že se pohybujete v oblasti svého vlastního vztahu, vlastního zájmu a všech možných

srdečných záležitostí, které vás k hudbě poutají. Věřte prosím, že uvádět do světa hudby někoho jiného přes to, co máte vy sami rádi, je cesta, kterou lze jen doporučit, protože funguje. Mimo jiné tím třeba otevřete prostor, aby i „ti druzí“ přišli s něčím, k čemu mají vztah a co mají rádi oni.

Jednou z chyb, které provázejí naše vztahování k vážné hudbě, je ta, že se bojíme být osobní a máme dojem, jako kdybychom svět Mozarta nebo Dvořáka nejlépe představili rozborem sonátové formy, charakteristikami instrumentace nebo poukazováním na harmonický plán jejich skladeb. Jistě, někdy to může být také zajímavá přístupová cesta. Pokud milujete harmonickou skladbu Janáčkových skladeb a je to pro vás to nejsilnější, určitě se touto cestou vydejte. Vyhněte se však tomu, abyste šli z domněle „metodických“ nebo „didaktických“ důvodů cestou formálních náležitostí hudby a úplně se tak minuli s tím, co hudba říká vám osobně.

Když se na našich koncertech s Markem Ivanovičem pokoušíme interpretovat hudbu, jak ji vidíme, slyšíme a cítíme, není naším cílem, aby publikum odcházelo s pocitem, že teď už ví, o čem je Dvořákova Novosvětská, Wagnerova předehra k Tannhäuserovi nebo Ligetiho Atmosféry. Vůbec ne. Zprostředkováváme sílu hudby, aby naši posluchači společně s několika sty svými vrstevníky prožili ten krásný moment, kdy hudba zní a promlouvá. A vládne to zvláštní soustředěné a pozorné ticho. Neukazujeme, o čem hudba je. Ukazujeme, jak si ji interpretujeme my sami. Ve víře, že ti, které se nám podařilo zaujmout, nebo dokonce nadchnout, už si budou prošlapávat svoji cestu sami. A budou si sami (a třeba i pro ostatní, pro svoje kamarády, pro rodinu...) pojmenovávat, v čem je pro ně hudba silná a zajímavá, čím je oslovuje, co jim dává do života.

Toto je ve zkratce odpověď na otázku „potenciálu výchovných koncertů“. Pro dokreslení uvedeného byly vybrány tři sondy do skladeb, které jsme v uplynulých letech pro studentské publikum v Rudolfinu hráli. U všech jsme řešili, jakým způsobem je pojmut a jak je představit. Ve všech případech se před námi objevovaly otázky a dilemata. Zprostředkovat naše přemýšlení o těchto dilematech by mohlo pomoci. Na závěr textu se pak pokusím zformulovat několik doporučení.

DVOŘÁKOVA RUSALKA

Koncert pro studenty na téma Dvořákovy *Rusalky* (Česká filharmonie, 2023) - vybrali jsme asi třetinu celé opery - jsme se rozhodli otevřít nejslavnější částí díla, Rusalčinou árií *Měsíčku na nebi hlubokém*. Tím pádem se hned objevilo docela zásadní dilema: máme studentské publikum připravovat na to, že se ozve operní zpěv, nebo ne?

U operního zpěvu nelze očekávat, že by s ním mladé publikum mezi 13 a 17 roky mělo velkou zkušenost. Co naopak očekávat lze? Že operní zpěv bude působit neobvykle, překvapivě, možná až nepřírozeně či vumělkovaně, že u studentů vyvolá projevy, které na začátku „výchovného koncertu“ nechcete zažít. Třeba že do tichého zpěvu *Rusalky* část sálu vyprskne smíchy, po zbytek árie si to budou všichni odžívat a jednoduše řečeno: bude po atmosféře. Otázka tedy zní, zda by se něčemu takovému dalo předejít?

Dlouho jsme zvažovali, jestli publiku vše předem nevysvětlit, říct, že za chvíli uslyší něco, s čím se běžně nesetkává, ale co rozhodně stojí za pozornost, něco, za čím se skrývá hodně práce a velký um. A že by se nehodilo, kdyby naší *Rusalky* někdo „házet klacky pod nohy“ nevhodnými reakcemi. To by byla určitě bezpečná možnost. - Ale stále jsme

si kladli otázku, jestli je to opravdu nutné. Nepřipravujeme se o moment překvapení, který může být silný? Pokud by publikum dokázalo Rusalku vyslechnout v absolutní koncentraci, aniž by ho někdo musel předem na všechno upozorňovat, nebyl by právě to jeden z nejdůležitějších momentů našeho koncertu? Nenaučí se tím mladí posluchači nejvíc? A neměli bychom věřit Dvořákově hudbě, naší sólistce i samotnému publiku, že vše dopadne dobře?

Rozhodli jsme se, že to riskneme. Koncert tedy začíná beze slova. S Markem Ivanovičem přicházíme na pódium. Ozve se zvuk sólové harfy, Dvořákova síň Rudolfiny potemní, jen muzikantům na pultech svítí lampičky. Publikum vypadá překvapeně a zvědavě. Co se bude dít? Na pódium vchází naše Rusalka Pavla Vykopalová, kužel světla ji provází až před orchestr. Málokdo v publiku tuší, že bude zpívat. Najednou se klidně a jemně ozvou první slova Dvořákovy nejkrásnější árie: *Měsíčku na nebi hlubokém, světlo tvé daleko vidí. Po světě bloudíš širokém, díváš se v příbytky lidí*. Sedím na pódiu a s napětím sleduji tváře poslouchajících. Ne že by se v některých při začátku zpěvu nezračilo překvapení, ne že by jich několik nebylo v pokušení začít komentovat, co se to z pódia ozývá. Ale většina je absolutně naslouchající, a tak se daří udržet sál jako celek ve vážné pozornosti a soustředění na to podstatné. Ne, nejde vůbec o to, jestli tady někdo zpívá operně nebo jinak, jde o to, že společně nasloucháme tomu, co nám Rusalka říká o sobě a o světě. Neuplyne minuta a studentkám i studentům v předních řadách – kam až dohlédnu – se lesknou oči dojetím. To je silný moment samozřejmě i pro nás na pódiu.

Přesně to jsme si při přípravě koncertu přáli, aby se stalo – aby Dvořákova *Rusalka* takto promluvila. Aby bylo po dvou minutách jasné, že tato hudba má pořád co říct. A to i generaci, o které máme tendenci tvrdit, že žije v úplně jiném světě a zajímají ji zcela jiné věci. Snad... Ale prožít krásu a dojetí při hudbě Dvořákovy *Rusalky* dokáže tato generace způsobem nevídaným. Málokdo z nás čekal, že oslovení a dojetí se dostaví v takové míře. Nicméně hudba je mocná a Dvořákova zvlášť. To byla lekce, kterou jsme si díky tomu mohli uvědomit.

A mimochodem: nezkušenost publika s operním zpěvem, ze které jsme měli strach, absolutně nehrála žádnou roli. To je také důležitá zkušenost. Studenti ten „jiný druh zpěvu“ přijali úplně přirozeně, nic neřešili a my byli zpětně rádi, že jsme nedělali žádné speciální úvody. Protože tím bychom hudbu a její vyznění možná oslabili. Toto byl tedy klíčový moment celého koncertu, od kterého jsme měli dojem, že publikum jde s námi. A rozumíme si. Během následujících 100 minut jsme vyprávěli Rusalčin příběh, ale také Vodníkův, Princův...

Jak při koncertě říkal Marko Ivanović, jednání postav v *Rusalce* je velmi nadčasové a velmi pravdivé. A podobně pravdivá je i Dvořákova hudba. Tento klíč jsme zvolili a svými vyznáními nás doplnili i všichni sólisté: František Zahradníček jako Vodník, Richard Samek jako Princ i Pavla Vykopalová. Ta si dlouhá léta přála, aby mohla jednou Rusalku zpívat: „*Přitahovala mě neuvěřitelná čistota Rusalky, to, jak zvládla velkou bolest a zklamání, které jí způsobil Princ. A jak mu dokázala na konci příběhu odpustit, což by málokdo z nás lidí dokázal*“ (Vykopalová, 2023).⁴¹

⁴¹ Záznam celého koncertu je k dispozici zde: Česká filharmonie. (2023b, January 26). *Dvořák: Rusalka - Analýza a provedení (Marko Ivanović, Česká studentská filharmonie)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=56FQ70PXvvs>

ŠOSTAKOVIČOVA PÁTÁ SYMFONIE

Toto dílo je vážné a náročné (Česká filharmonie, 2022). Nic na tom nemění fakt, že jeho hudební řeč je oproti ostatním Šostakovičovým symfoniím srozumitelnější. Celá skladba trvá zhruba 45–50 minut a s Markem Ivanovičem jsme se rozhodli, že mladé posluchače provedeme dílem postupně. Nejprve se budeme věnovat 1. větě, pak ji celou zahrajeme, pak se zaměříme na další větu, zase ji zahrajeme a tak dále. To vše na ploše zhruba dvouhodinového koncertu.

Ale kudy do toho? Respektive kudy do první věty, která je z celé čtyřvěté symfonie nejrozsáhlejší – trvá 16 minut – a je nejnáročnější? Už jenom proto, že její první polovina je v pomalém tempu a pochmurné náladě... Jedna cesta by byla seznámit nejprve studenty s některými hudebními motivy, aby si na ně před poslechem zvykli, tedy rozdělit celou větu na menší porce, aby nebyla příliš velkým soustem. To by šlo. Na druhou stranu: je to jedna z nejpůsobivějších symfonických vět vůbec. Pokud by se nám podařilo dostat publikum do rozpoložení, ve kterém ji vyposlechne celou, může to být mimořádný zážitek. Tím spíš, že všichni slyšíme poučky – není jisté, odkud se vzaly, ale říkají je i někteří učitelé hudební výchovy – že u dětí a mladých lidí se dnes nedá očekávat pozornost pro hudbu delší než 3–5 minut. Co když to není pravda? Co když je to pohodlnost? Anebo malověrnost? Co když hudba dokáže navodit takovou atmosféru, ve které posluchači nepočítají minuty, ale nechají se vést sdělením, které hudba nese?

Rozhodli jsme se rozsáhlou 1. větou Šostakovičovy *Páté symfonie* zahrát celou. Ale jak navodit atmosféru, ve které by ji publikum mohlo ne „odsedět“, ale opravdu „uslyšet“? Když jsme studovali okolnosti vůbec prvního provedení tohoto Šostakovičova díla, napadlo nás, že bychom mohli evokovat právě atmosféru premiéry. Tehdy bylo totiž ve vzduchu značné napětí a mimořádná pozornost, se kterou publikum nové Šostakovičově symfonii naslouchalo. Jakou cestou jsme tedy šli?

Uvádíme zde přesně to, co jsme s Markem Ivanovičem v lednu 2019 našemu publiku nakonec řekli. A čemu jsme věřili, že může dobře otevřít svět *Páté symfonie* Dmitrije Šostakoviče.

Petr: *Zkusme si teď představit, že není 14. ledna 2019, ale 21. listopadu 1937. A že nejsme v Praze, ale v ruském Leningradu. Sedíme v sále, kde bude mít za chvíli světovou premiéru Pátá symfonie Dmitrije Šostakoviče. Atmosféra v sále je napjatá: má v sobě obrovské očekávání, ale také úzkost. To očekávání je přirozené. Posluchači jsou zvědaví, s čím skladatel přijde, čím je jeho hudba překvapí. Je to jako před každou premiérou. Ale proč ta úzkost? Všichni vědí, že Šostakovič poslední dva roky neuvedl žádnou svoji novou skladbu. Protože se Stalinovi znelíbila Šostakovičova hudba a skladateli tím pádem začalo jít o život.*

Marko: *Zní to absurdně, že o životě skladatele rozhodoval jeden politik. Ale v tehdejší Rusku to tak bylo. A netýkalo se to jenom skladatelů... V době, o které mluvíme, se Stalin rozhodl zbavit svých nepřátel v celé společnosti. Týkalo se to nepřátel v komunistické straně, mezi vojáky, umělci a vzdělanci, mezi národnostními i náboženskými skupinami. A proč mu vadili? Většinou proto, že byli v nějaké míře nezávislí, svobodomyšlní. Pro diktaturu jsou taková lidé vždycky nebezpeční.*

Petr: *V letech 1936–38, v období tzv. velkého teroru, bylo zatčeno 1,5 milionu Rusů. Z tohoto počtu bylo 681 692 lidí zastřeleno, každý den průměrně 1000 lidí. Jeden takový sál, jako je tady v Rudolfinu... Je to děšivá statistika, a to se nás bezprostředně osobně nedotýká. Na rozdíl od Dmitrije Šostakoviče. Mezi popravenými byli jeho známí, přátelé a příbuzní. A on se děsil, že ho čeká stejný osud. Děsil se už od ledna 1936, když byl veřejně označen za protilidového skladatele, za nepřítele lidu. Když se o někom něco takového objevilo v novinách, mohl to být rozsudek smrti.*

Marko: *Šostakovič ale dostal od stalinistického režimu druhou šanci, aby se „napravil“. Dostal ji asi i proto, že to byl nejuvětší skladatelský talent Ruska, který se už stihl proslavit ve světě. Stalin toho chtěl využít. Chtěl, aby Šostakovičova hudba oslavovala jeho i režim. Chtěl si Šostakoviče ochočit.*

Petr: *A my si myslíme, že většina těch, kdo přišli 21. listopadu 1937 na premiéru Šostakovičovy Páté symfonie – v době, kdy popravy lidí probíhaly denně – tohle všechno věděli a s napětím a úzkostí očekávali, co uslyší. A jestli už si Šostakoviče taky ochočili... – Tak jako tehdy jim nikdo nic neprozradil předem, nebudeme to dělat ani my, a zahrajeme vám celou, rozsáhlou první část symfonie. Zkuste se vžít do tehdejších posluchačů... Jakou zprávu od Šostakoviče tam uslyšíme, to je teď na vnímání každého z nás.*

Pak zazněla celá rozsáhlá první věta Šostakovičovy *Páté symfonie*. Po jejím skončení jsme se ptali publika na dojmy z hudby, kterou právě slyšeli. A jak jsme pokračovali dál? Ukazovali jsme například, jak Šostakovič vytváří hudební ironii a karikaturu na podkladu pochodové, valčíkové a slavnostní hudby v 1., 2. a 4. větě. A v kontrastu s tím, jak pojímá pomalou 3. větu symfonie, která je vážná, soustředěná, z jednoho kusu – upřímné sdělení bez nánosu jakýchkoli vnějších vlivů a tlaků. Hudba, se kterou se pojí jedno Šostakovičovo vyjádření:

Už před druhou světovou válkou neexistovala v Leningradě rodina, která by o někoho nepřišla. O otce, o syna, a když to nebyl člen rodiny, tak blízký přítel. Každý pro někoho plakal. Ale musel plakat potichu, pod příkrývkou. Nikdo jiný si toho nesměl všimnout. Každý se bál každého. Zármutek nás drtil a rdousil. Rdousil všechny, i mě. Musel jsem ho převést do hudby“ (Volkov, 2006, s. 204).

STRAVINSKÉHO SVĚCENÍ JARA

Když jsme přemýšleli nad tím, jak pro studenty pojmut jedno z přelomových děl hudebních dějin, které mělo svoji skandální premiéru v Paříži v květnu 2013 a které je náročné posluchačsky i hráčsky, stále se nám vracel jeden postřeh. I přes klimatické výstřelky posledních let pro nás jaro stále zůstává nejhezčí, nejlíbeznější a nejpoetičtější částí roku. V evropské hudební historii je ostatně mnoho skladeb, které právě tuto stránku jara zachycují a podtrhují. Ne tak Stravinského *Svěcení jara* (Česká filharmonie, 2024). To jde úplně opačným směrem, a pokud se nezkušený posluchač nechá zmást názvem díla a očekává přívětivou jarní hudbu, dočká se značného šoku. Tyto úvahy nás nakonec

přivedly k malému experimentu. Na začátku koncertu začal orchestr hrát nejslavnější část Vivaldiho *Jara*, aby po chvíli – bez jakéhokoliv varování – přešel do jedné z divokých částí Stravinského *Svěcení jara*, a pak se zase vrátil k Vivaldimu.

Očekávali jsme zhruba následující: potěšení studentů z toho, že zazní Vivaldi, u kterého jsme předpokládali, že ho znají, pak prudký kontrast se Stravinského hudbou, ale také silný zážitek (jde o jedno z nejpůsobivějších míst celé skladby), a návrat opět do známých a bezpečných vod k Vivaldimu. Věřili jsme, že tímto čistě hudebním zážitkem se dá dobře navodit téma, které můžeme jednoduše zformulovat tak, že „není jaro jako jaro“. Otevřela se nám díky tomu také cesta k příběhu, který je za Stravinského *Svěcením* a díky němuž můžeme porozumět, proč je Stravinského hudba taková, jaká je. Tedy živelná, plná jakýchsi pra-rytmů, které člověka nenechávají v klidu a vedou ho až k extatickým zážitkům, zároveň je to hudba syrová, drsná až krutá.

Stravinského hudba nás na několika místech našeho koncertu vedla k tomu, že jsme chtěli, aby si její sugestivnost prožilo publikum „na vlastní kůži“. Ostatně celý příběh, který je za *Svěcením jara* (a který se při premiéře ztvárňoval baletem), se odehrává ve společenství lidí na pohanské Rusi. A nám se ve Dvořákově síni přece také sešlo určité společenství lidí. Jaké podoby kolektivního zapojení jsme tedy vyzkoušeli?

Hned na začátku se u Stravinského ozývají hlasy jara (ostatně i ve Vivaldim se ozývá pěkné ptačí cvrlikání). Proto jsme publikum požádali, aby ztvárnilo hlasy jara po svém, svoji představu jarních zvuků. I když v tu chvíli bylo v sále 700 studentů, napoprvé zavládl ostych. Nenechali jsme se však odradit, protože máme zkušenost, že je někdy potřeba dát publiku čas, a tak jsme pokračovali dál a postupně zahráli pasáž, ve které Stravinskij ve třech vlnách stupňuje hlasy jara. Po každé vlně jsme dali prostor publiku, aby zareagovalo svými jarními hlasy na to, co se děje u Stravinského. Výsledek byl pozoruhodný a ze strany publika také mnohem odvážnější.

Ležet ladem jsme pochopitelně nemohli nechat další část Stravinského *Svěcení jara – Tanec mladých dívek*. Přítomné mladé dívky nemusely tančit, ale chtěli jsme, aby si zažily dost nepravidelné akcenty, které Stravinskij ve své hudbě píše. A tak přítomní pánové dupali pravidelný podklad a dámy do něj tleskaly akcenty podle Stravinského. Samozřejmě je rozmístil tak, aby nás co nejvíc mátl, ale i tak byl výsledek nad očekávání. Dámy dokázaly i bez notových ukázek dost dobře pochytit rytmus a zažít „na vlastní kůži“ Stravinského skladatelskou nápaditost a realizovat vlastně kus jeho partitury, posléze i společně s orchestrem. (Publikum si díky tomu mohlo uvědomit, jak nesnadné to také je ve světě takovýchto nepravidelných akcentů pro mladé hudebníky.)

A zmiňme ještě jeden moment, který jsme společně s publikem vytvořili. Ve druhé části *Svěcení jara* se vrací *Tanec mladých dívek*, ale je to už jiný tanec. Je obřadní, je v něm zvláštní smutek a vybírá se při něm jedna dívka, ta vyvolená. Stravinskij to zhudebňuje pozoruhodně. Tanec se chvíli odehrává v jakési odevzdané pravidelnosti, než ji přeruší několik tónů. Jakási zhudebněná otázka, jak to při koncertě vysvětloval Marko Ivanović:

Součástí toho rituálu je takové rozpočítadlo. Kterou vybereme? A tady mám dojem, jako by se vysloveně říkalo: TUHLE? Ale odpověď nepřichází, protože tanec ještě chvíli pokračuje dál. Otázka se zopakuje, ale pořád nic. A do třetice: Tahle? – Ano,

tahle to bude! Slyšeli jsme souhlas. Je to jedenáctkrát zvolání, že jsme našli tu pravou (Ivanović, 2024).

Jedenácté souhlasné zvolání se ve Stravinského hudbě ozývá s takovou silou, že je to určitě souhlas celé komunity. A tak jsme byli v pokušení nechat tento vehementní souhlas lidí, kteří našli tu pravou dívku, vytvořit naše publikum. Chvilí trvalo, než se podařilo vytvořit tu pravou sugestivnost (souhlasným slovem bylo „JO!“), ale dvakrát nebo třikrát to zopakovat a motivovat publikum k většímu výrazu se vyplatilo. Když jsme pak zvolání publika napojili na rituální tanec v podání našeho orchestru, byla to skutečně působivá scéna. Teprve pak jsme publiku prozradili (a šokovali ho informací), co to vlastně tak vehementně odsouhlasili. Totiž že vyvolená dívka je v příběhu obětována, aby její smrt zajistila komunitě přízeň pohanských božstev a přírodních sil. Dívka se utancuje k smrti. Celé *Svěcení* je ostatně postavené na vyprávění pohanských rituálů spojených s příchodem jara.⁴²

JEDENÁCTERO ZÁVĚREM

Na začátku jsme slibovali několik rad či doporučení všem, kteří přemýšlejí o koncertech pro děti a mladé lidi. Nakonec z toho je takové heslovité jedenáctero. Snad vám bude k užítku.

1. Vždy vybírej hudbu, která Tě zajímá, oslovuje, líbí se Ti, máš ji rád/a.
2. Začni od toho, že si ji v klidu poslechněš a pojmenuješ, proč Tě zajímá, čím Tě oslovuje, proč se Ti líbí a máš ji rád/a.
3. Zamysli se nad tím, jestli něco z toho, čím hudba oslovuje Tebe, může zaujmout i někoho jiného. Ať už toho, koho učíš, nebo někoho, pro koho chceš uchystat setkání s hudbou, abychom tomu nemuseli říkat „výchovný koncert“.
4. Pokud chystáš koncert pro děti nebo mladé lidi a jsou s Tebou na pódiu další hudebníci/zpěváci, nedopusť, aby mezi nimi byl někdo, koho to vlastně moc nezajímá. Je to okamžitě znát a jenom tím oslabíš hudbu a její možný účinek.
5. Začátek dobrý, všechno dobré! – Nezapomeň, že už první momenty celého koncertu nastavují směr celého průběhu. Pokud se Ti podaří oslovit, zaujmout, překvapit v prvních minutách, máš publikum na své straně, a hlavně na straně hudby. To je důležité!
6. Když říkáme „oslovit, zaujmout, překvapit“, přemýšlej vždy tak, aby to souviselo s hudbou. Překvapit může i světelná show nebo originální kostýmy či rekvizity, zaujmout můžou taky drby, hlášky a historky. Ale měj na paměti, aby to hlavní, s čím pracuješ, na co spoléháš a zároveň co zprostředkováváš, byla hudba a její síla.
7. Pokud se obáváš, jestli ta která hudba není pro Tvoje obecenstvo příliš náročná, je samozřejmě dobré o tom uvažovat. Ale nebuď malověrný/á, a pokud hudbu považuješ za skutečně silnou, nepodceňuj její působení – věř jí!
8. Vždy přemýšlej o tom, zda nenajdeš způsob, jak do hudby zapojit publikum. Ale zároveň o tom přemýšlej v souvislosti s konkrétní hudbou. Neměla by se z toho stát

⁴² Záznam celého koncertu je k dispozici zde: Česká filharmonie. (2024, January 4). *Stravinskij: Svěcení jara - Analýza a provedení (Marko Ivanović & Česká studentská filharmonie)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=72RU0vc38D8>

mechanická rutina. Zapojení by vždy mělo sloužit tomu, že je publikum vtažené do hudby, ne do nějaké Tvojí aktivity, která s hudbou ani moc nesouvisí. V tomto ohledu buď na sebe přísný/přísná.

9. Když už dospěješ k tomu, že publikum chceš zapojit, věř mu. Dokáže často víc, než si dovedeš představit. Musíš ho ovšem dobře vést a sám/sama se nevyčleňovat. Když je vás na pódiu víc, nic nepomůže lépe překonat bariéru mezi vámi a publikem, než když něco vytvoříte společně.
10. Nezapomeň, že na koncertech pro děti a studenty je dobré mluvit, je dobré určité věci vysvětlit, ale někdy je naopak nejlepší, když nejprve promluví hudba sama. Nezapomeň, že není potřeba stále všechno (předem) vysvětlovat.
11. Nezapomeň, že Tvým hlavním úkolem je vytvořit pro ostatní prostor, aby mohli hudbu opravdu uslyšet a do hloubky procítit.

Použité zdroje

- Česká filharmonie. (2022, November 30). *Šostakovič: Symfonie č. 5 d moll - Analýza a provedení (Marko Ivanović, Česká studentská filharmonie)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5W4sOEYfkDk>
- Česká filharmonie. (2023, January 26). *Dvořák: Rusalka - Analýza a provedení (Marko Ivanović, Česká studentská filharmonie)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=56FQ70PXvvs>
- Česká filharmonie. (2024, January 4). *Stravinskij: Svěcení jara - Analýza a provedení (Marko Ivanović & Česká studentská filharmonie)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=72RU0vc38D8>
- Ivanović, M. (2024, January 4). *Stravinskij: Svěcení jara - Analýza a provedení (Marko Ivanović & Česká studentská filharmonie): Recorded concert on 30 March 2023.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=72RU0vc38D8>
- Volkov, S. (2006). *Svědectví: paměti Dmitrije Šostakoviče.* AMU.
- Vykopalová, P. (2023, January 26). *Dvořák: Rusalka - Analýza a provedení (Marko Ivanović, Česká studentská filharmonie): Recorded concert on 24 March 2022.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=56FQ70PXvvs>

4. Modelové kreativní hudebně výchovné situace

4.1 Modelování hudebně výchovných situací

Modelování hudebně výchovných situací lze chápat jako etablovanou hudebně pedagogickou metodu. Modelovat hudebně výchovnou situaci znamená předložit takové postupy hudebně výchovné práce, které budou teoreticky správné jak v oblasti didaktiky hudební výchovy a hudební psychologie, tak i v kontextu dalších souvisejících pedagogických disciplín, a současně budou inspirativní, přinášející nové úhly pohledu. Modelování hudebně výchovných situací s kreativními aspekty vyžaduje zkušeného pedagoga, jehož postupy mohou být vodítkem ostatním pedagogům při realizaci kreativních činností a zároveň pomoci k cílené podpoře rozvoje tvořivých složek osobností žáků a studentů, tedy takových, které souvisejí s tvořivým chováním.⁴³

Charakteristickým rysem modelových situací s kreativními hudebními činnostmi je snaha o takové hudební vyučování, v němž na sebe zpravidla nejrozličnějším tvořivým způsobem navazují pěvecké, instrumentální, hudebně pohybové i poslechové činnosti a jejich tvořivé aspekty. Uvedené činnosti se mnohdy prolínají a důraz je kladen na to, aby žáci a studenti měli možnost různými způsoby své tvořivé schopnosti rozvíjet.

Modelové hudebně výchovné situace jsou tedy koncipovány jako celý komplex činností, které spolu souvisejí a vzájemně se doplňují. Východiskem přitom je učivo hudební výchovy, které jednak reaguje na aktuální podněty společnosti a současně žákům zprostředkovává hudební tradice a minulost naší země.

Cílem modelových situací je v prvé řadě zdokumentovat všeobecně platné metodické postupy využívající zajímavé, neobvyklé, originální, někdy ale naopak veskrze známé hudební ukázky. V modelových situacích jsou zmíněné postupy uplatňovány a dále mnohdy tvořivě obměňovány a rozvíjeny.

Velký potenciál možností tvořivé hudebně výchovné práce u mladších i starších dětí představil komplex hudebně výchovných situací v učebnici *Kapitoly z kreativní hudební výchovy* (Jiříčková, 2023). Zmíněný soubor zahrnoval celkem 23 modelových situací obsahující pestrou směs vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností a jejich kreativních aspektů. Náměty byly zpracovány jako funkční modely pro použití v současné školní praxi.

Tato učebnice a v ní tato kapitola obsahuje celkem jedenáct modelových situací, pod kterými rozumíme široce pojaté soubory dílčích hudebně výchovných situací s kreativními aspekty. Jejich obsah je v několika případech rozpracován vskutku velmi podrobně, a proto jich také tato učebnice obsahuje menší množství. Zajímavým aspektem jistě je, že na některých modelových situacích se podílely dvojice autorů, pedagog a umělec. Předkládané modelové situace byly ověřeny v praxi a tato realizace byla uskutečněna ve dvojici pedagog-umělec.

⁴³ Ozřejmění významu modelování hudebně výchovných situací je věnován prostor také v publikaci *Kapitoly z kreativní hudební výchovy* (Jiříčková, 2023).

Obdobně jako v *Kapitolách ke kreativní hudební výchově* (Jiříčková, 2023) i zde platí, že jednotlivé modelové situace jsou rozděleny do podkapitol podle toho, zda jsou určeny dětem mladšího školního věku, nebo zda jsou realizovatelné jak u mladších, tak i u starších dětí, či ve výuce dětí staršího školního věku. Současně modelové situace nespécifikují, pro který ročník je daná aktivita určena. Množství nabízených aktivit zpravidla nelze pojmout v rámci jedné vyučovací hodiny. S obsahem modelové situace může být pracováno v rámci několika na sebe navazujících vyučovacích hodin, v rámci třídního nebo ročníkového projektu, v rámci školního projektu. K dílčím aktivitám vybrané modelové situace se lze vracet opakovaně, nebo je postupně realizovat v rámci předem stanoveného plánu. Stejně tak lze, podle možností skupiny, se kterou pedagog pracuje, určitou dílčí aktivitu vynechat a navázat na předcházející činnost další možnou aktivitou.

Východiskem modelových hudebně výchovných situací v této knize je jednotné téma nebo zaměření na určitý aspekt či složku hudebního vyučování. Některé z níže uvedených modelových situací se pokoušejí zpracovat zvolené téma do hloubky a téma prostupuje celým spektrem hudebních činností. Jiné modelové situace nechávají zvolené téma plynout více do šířky a nenárokují si nutně zapojení všech obsahových hudebně výchovných složek. Všechny modelové situace však spojuje úsilí o to, aby předložily pestrý výběr aktivit a umožnily žákům či studentům setkat se s tvořivým přístupem k hudebnímu vzdělávání, stejně jako nabídly rozmanité strategie k vlastnímu tvořivému vyjádření žáků a studentů.

Předkládané modelové situace s kreativními hudebními činnostmi odpovídají požadavkům kurikula. Nabízejí mimo jiné aspekty prožitkového učení, které je uskutečňováno přirozeně prostřednictvím činností. Představují tak vzor hudebně výchovné práce reflektující současné potřeby žáků a současně zdroj inspirace pro pedagogy jak po stránce metodické, tak i z hlediska didaktických materiálů, zejména hudebně poslechových a hudebnin obecně. Dnešní doba nabízí mnohdy rychlá a jednoduchá řešení přípravy pedagogů na vyučování. Hudební prameny jsou veskrze dostupné a téměř nekonečné. Přesto, nebo právě proto, mají modelové situace v kontextu didaktiky hudební výchovy důležité místo. „Navrhované aktivity, metody a formy práce utvrzují učitele v jejich vlastních postupech“ (Jiříčková, 2023, s. 133) a současně mohou motivovat k tomu, aby pedagogové aktivně hledali další podněty pro realizaci podnětného hudebního prostředí pro své žáky.

Použité zdroje

Jiříčková, J. (Ed.) a kol. (2023). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova. <https://doi.org/10.14712/9788076034174>.

4.2 Modelové hudebně výchovné situace pro mladší žáky

4.2.1 V hudební Ypsilonii aneb Tvořivě s písněmi obsahujícími vyjmenovaná slova

Jiřina Jiříčková a Michal Horák



Popis modelové situace

Modelová situace se věnuje kreativní práci s autorskými písněmi Michala Horáka určenými dětem mladšího školního věku⁴⁴. Písně byly vytvořeny se záměrem hudebně podpořit učení se vyjmenovaným slověům, jejich procvičování a opakování. Navrhované aktivity směřují k rozvoji kompetencí jak v oblasti jazykové, tak i hudební. Nabízejí náměty k tvořivě pojatým hudebním činnostem, které se vyznačují integrativním pojetím a napomáhají rozvoji klíčových kompetencí dětí. Důležitým aspektem modelové situa-

⁴⁴ Dotčené písně, se kterými také pracuje tato modelová situace, byly předmětem zájmu diplomové práce Michala Horáka (2023a). Horák práci s nimi dílčím způsobem představil také v časopise *Hudební výchova* (Horák, 2023b).

ce je důraz na zážitkovost hudebního vyučování a s ní spojenou radost ze společného zpívání, hraní a pohybu při současném upevňování jazykových kompetencí. Modelová situace zastřešuje didaktické náměty pro hudebně výchovnou práci se souborem písní obsahujících vyjmenovaná slova.

Aktivita, které modelová situace obsahuje, čítají činnosti vokální, instrumentální, hudebně pohybové i poslechové. Vybízejí k tomu, aby se děti tvořivě projeví, aby obohatily nejen hudební skupinový projev svým osobitým přístupem a invencí.

Modelová situace si neklade za cíl postihnout práci se souborem písní vyčerpávajícím způsobem. Zmiňuje a nabízí východiska, jež je možno rozvíjet podle dalších kreativních námětů učitele, specifických okolností vzdělávacího procesu a v návaznosti na další projevy tvořivosti samotných dětí.

Předkládané aktivity je možné realizovat v průběhu několika následných vyučovacích hodin. Stejně tak může vyučující v návaznosti na učivo v předmětu český jazyk uplatňovat dílčí aktivity postupně a aktivity předcházející vlastním písním, jako jsou např. hudebně pohybové paralely a hlasové probuzení, pak provádět opakovaně jako vstupy k dalším písním.

Pomůcky: orffovské nástroje, klavír nebo nahrávky písní Michala Horáka⁴⁵, kartičky se souhláskami, list s textem písně *Zbyřku, Zbyřku*, notový zápis písně *V Litomyšli koupil jsem si myš a Synu, buď už sytý*

Věk: 8–11 let

ÚVODNÍ AKTIVITA

Cílem aktivity je vstoupit s žáky do imaginárního prostředí Hudební Ypsilonie⁴⁶ – navodit bezpečné prostředí a vzbudit zájem žáků o dění, které bude následovat. Vstupní popěvek lze uplatnit nejen v úvodu modelové situace, ale také jej zařazovat mezi jednotlivé písně Michala Horáka dle potřeby, a to jako spojovací článek mezi prováděnými aktivitami. V takovém případě struktura vzdělávací situace vytvoří jakési rondo.

Motivace

Ypsilonie je místo, kam se vydáváme, když chceme zakusit něco nového. Cestování totiž není nikdy dost a poznávání nových zemí jakbysmet. Člověk se leccemu naučí a pozná nové lidi. Pojďme se na cestu vydat s malým cestovním popěvkem:

⁴⁵ Nahrávky písní nejsou aktuálně veřejně dostupné. Zájemci mohou autora kontaktovat s prosbou o poskytnutí pracovních nahrávek k písním.

⁴⁶ Pojmenování modelové situace je inspirováno názvem deskové hry *Ypsilonie. Cesta do vyjmenované země* autorek Barbory Mazůrkové a Barbory Nosálové z dílny Lori Games, s.r.o.

Hudba: JOHN LENNON, PAUL MCCARTNEY

Úprava: MICHAL HORÁK

D A A⁷ D



Ja-ké je to v Y-psi-lo-ni-i, Y-psi-lo-ni-i, Y-psi-lo-ni-i?

- Učitel zazpívá vstupní popěvek a vyzve žáky, aby se k němu přidali.
- Po pěveckém osvojení si popěvku je možné ke zpěvu přidat hru na tělo ve čtvrtkových hodnotách. Žáci zpívají. Po předchozí domluvě vybraný žák předvede návrh hry na tělo na čtyři doby, poté ostatní opakují za současného zpěvu popěvku. Například:

Lusk
Tlesk
Plesk
Dup



- Melodii opakujeme dle potřeby. Je možné ji také transponovat.

KREATIVNÍ POHYBOVÉ PARALELY

V této aktivitě žáci reagují pohybem na znějící hudbu. Dále tvořivě znázorňují známý vizuální znak pro vybraná písmena. Pohybová aktivita umožňuje uvolnění těla a současné naladění na další průběh hudební situace.

- Učitel improvizuje na klavír na základě vstupního popěvku.
- Žáci reagují změnou chůze volně v prostoru podle charakteru improvizovaného doprovodu.
- Jakmile učitel přestane hrát, zvedne vybranou kartu se zřetelně uvedeným písmenem B, F, L, M, P, S V, nebo Z.

B

- Žáci sami, nebo ve spolupráci s někým, aniž by se předem domlouvali, vytvoří v prostoru dané písmeno postavením svého těla či pohybem.
- Variantou pro starší žáky je, že na zmíněné kartě s označením písmene je zároveň číslice. Ta určuje počet žáků, kteří při zastavení hudby spolupracují na znázornění písmene. Pokud dělení žáků v dané dílčí aktivitě neodpovídá požadovanému číslu, pak se žáci individuálně přidají k nejbližší skupince.

B 3

- Co mají všechna uvedená písmena společného? No přeci ... vyjmenovaná slova.

HLASOVÉ PROBUZENÍ

Tato část modelové situace posiluje dechové svaly. Dále motivuje ke zpěvu bez požadavku na dodržování přesných výškových poměrů. Jde především o probuzení hlasu, aktivaci dechového aparátu a vyzkoušení si různých hlasových poloh.

- Jaké písmeno jste jako poslední předváděli?
- Znázorněte syčením vizuální podobu písmene. Současně rukou zvolené písmeno předvádějte v prostoru před tělem.
- Možností je syčet kontinuálně, nebo naopak „obkreslit“ hlasem tvar písmene hláskou „s“ staccato.
- Zkuste si vzpomenout na vyjmenovaná slova po posledním zmíněném písmeni a nahlas je společně odříkejte.
- Před tělem rukou kreslete tvar zvoleného písmene za současného zpěvu vzestupným a sestupným glissandem na slabiku „ju“.

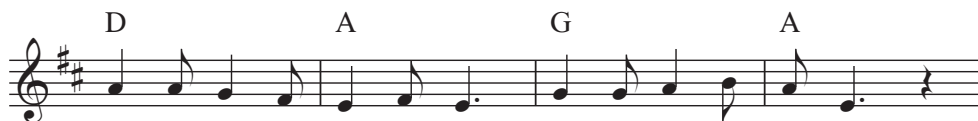
PÍSEŇ ZBYŇKU, ZBYŇKU

ZBYŇKU, ZBYŇKU

Hudba a text: MICHAL HORÁK



1. By - dlím v by - tě s do-byt-kem, co tu ne - chal Zby-něk.
2. Do ve - dl jsi do by - tu ko - by-lu a bý - ka.
3. Zby - něk od - stě - ho - val se prý do Při - by - sla - vi.



1. Ten tu hý - be ná - byt-kem, buď by-stře - ší Zby-něk.
2. Po - kud ma - jí bý - ti tu, bu - du ti dál ři - kat:
3. O - by - va - tel pří - byt - ku jsem sám a tak sla - vím:



1. a 2. Zbyň - ku, Zbyň - ku, za - se zle je, hled' na lid - ské o - by - če - je,
3. Zbyň - ku, Zbyň - ku, do - břě mně je, by - dlím sám a to mě hře je.

G A Hm G

1. a 2. Zbyň - ku, Zbyň - ku, já zlost mám, chci tu byd - let
3. Zbyň - ku, Zbyň - ku, ra - dost mám, že tu by - dlím

A Hm G A D

1. a 2. za - se sám, chci tu byd - let za - se sám.
3. za - se sám, že tu by - dlím za - se sám.

Charakteristika písně

Píseň obsahuje všechna vyjmenovaná slova po B. Je v durové tónině a 6/8 taktu. Vypráví o spolubydlícím, který nedbá na ohleduplnost a vodí do bytu všemožný dobytek. Píseň má nekomplikovaný rytmus, středně rychlé tempo, taneční charakter.

Motivace

Proč jsme se vlastně vydali do Ypsilonie? Abychom porozuměli světu kolem nás a dozvěděli se nějaké zajímavé příběhy lidí, kteří v ní žijí ...

Seznámení s písní

- Učitel rozdělí žáky do několika skupin.
- Úkolem je pozorně poslouchat novou píseň a seřadit ve správném pořadí učitelem vybraná slova, která se v písní vyskytují.
- Učitel zpívá píseň *Zbyňku, Zbyňku*.
- Po prvním uvedení písně zazní píseň v podání učitele ještě jednou. Žáci nyní kontrolují svá vytvořená řešení.

Nácvik písně

- Společně se píseň nápodobou naučíme.
- Po bezpečném zvládnutí písně můžeme žáky rozdělit do dvou skupin s tím, že první skupina zpívá v písní vždy jen vyjmenovaná slova, druhá skupina pak jen všechny zbylý text.
- Zpíváme v pomalém tempu. Po skončení písně se skupiny vymění a píseň opakujeme ještě jednou.

Instrumentální doprovod písně

*Ve skupinách pracujících s vybranými rytmickými orffovskými nástroji připravíme improvizovaný instrumentální doprovod k části písně *Zbyňku, Zbyňku*.*

- Učitel vyzve žáky, aby se rozdělili do tří skupin. Tyto skupiny představují různé domácnosti. A v každé z nich zní hudba trochu jinak.

- V jedné domácnosti znějí nástroje rytmické dřevěné, v druhé nástroje rytmické kovové, ve třetí domácnosti chřestítka. Žáci budou doprovázet píseň v její druhé části, a to počínaje slovy *Zbyňku, Zbyňku, zase zle je*, resp. *Zbyňku, Zbyňku, dobře mně je*.
- Žáci si v jednotlivých skupinách domluví, jakým způsobem budou píseň doprovázet, zda budou hrát unisono, nebo se v rámci skupin doprovod určitými nástroji bude lišit.
- Následně zpíváme píseň. V každé sloce v roli doprovodu vystupuje pouze jedna skupina.
- Možností je také naučit se píseň zpívat ve dvojhlasě:

DVOUHLASÁ ÚPRAVA PÍSNĚ ZBYŇKU, ZBYŇKU⁴⁷

ZBYŇKU ZBYŇKU

Hudba a text: MICHAL HORÁK

I. hlas

1. By - dlím v by - tě s do - byt - kem, co tu ne - chal Zby - něk.
2. Do - ve - dl jsi do by - tu ko - by - lu a bý - ka.
3. Zby - něk od - stě - ho - val se prý do Při - by - sla - vi.

I.

1. Ten tu hý - be ná - byt - kem, buď by - stěj - ší Zby - něk.
2. Po - kud ma - jí bý - ti tu, bu - du ti dál ří - kat:
3. O - by - va - tel pří - byt - ku jsem sám a tak sla - vím:

I.

II.

1. + 2. Zbyň - ku, Zbyň - ku, za - se zle je, hled' na lid - ské o - by - če - je,
3. Zbyň - ku, Zbyň - ku, do - bře mně je, by - dlím sám, a to mě hře - je.

⁴⁷ Druhý hlas je určen pěvecky zdatnějším žákům, případně může část žáků melodii druhého hlasu hrát na zobcovou flétnu.

G A Hm G A Hm

I. 

1. + 2. Zbyň - ku, Zbyň-ku, já zlost mám, chci tu byd - let za - se_ sám,
3. Zbyň - ku, Zbyň-ku, ra - dost mám, že tu by - dlím za - se_ sám,

II. 

G A D

I. 

1. + 2. chci tu byd - let za - se_ sám.
3. že tu by - dlím za - se_ sám.

II. 

PÍSEŇ *BLÝSKÁ SE NA LEPŠÍ ČASY*

BLÝSKÁ SE NA LEPŠÍ ČASY

Hudba a text: MICHAL HORÁK

D⁷

I. hlas 

Mám bo - ty z ply - še, a tak cho - dím ti - še,

II. hlas 

Mám bo - ty z ply - še,

G⁷



mám nů - ši z lý - ka,



a tak cho - dím ti - še, mám nů - ši z lý - ka,

D⁷ A⁷

ta-hám si v ní ly-že. Blý-ská se na lep-ší

ta-hám si v ní ly-že. Blý-ská se na lep-ší

G⁷

ča - sy, nech - me to ply - nout a - si.

ča - sy, nech - me to ply - nout a - si.

D⁷

Mám bo - ty z ply - še.

Mám bo - ty z ply - še.

Charakteristika písňe

Písneň ve 4/4 taktu s vyjmenovanými slovy po L je středního tempa. Písneň je o pozitivním přístupu k životu ve stylu starých bluesových balad a je napsána ve formě bluesové dvanáctky. Písneň je koncipována tak, aby umožňovala provedení v různých uskupeních: zpěv sólista x sbor, malá skupina x sbor, dílčí skupiny žáků.

Motivace

Když už jsme společně v Ypsilonii, nebudeme smutnit! Zkusíme si společně zazpívat následující písneň.

Zpěv písňe

- Učitel vyzve žáky, aby bezprostředně po něm opakovali, co bude zpívat.
- Nejprve je imitován každý dílčí takt, učitel vždy jasným gestem při opakování znázorní, že nyní je prostor pro to, aby žáci opakovali.

- Po slovech *Blýská se na lepší časy, nechme to plynout asi* učitel plyně naváže bez opakování žáků. Ti jsou gestem vyzváni v závěru písně k zopakování slov *Mám boty z plyše*.
- Při zpěvu je třeba dbát na správnou artikulaci: asimilace znělosti „mám boty“; koncovky v „neplýtvám; nevzykám; polykám“ apod.
- Píseň si můžeme zazpívat v různých rolích – zpěvák či zpěváci, kteří předzpěvují, zvolí charakter postavy a ostatní je napodobují.
- Slova *Blýská se na lepší časy, nechme to plynout asi* nyní již zpívají všichni.
- Píseň může být zakončena také tak, že poslední dva takty jsou opakovány s ustupující dynamikou až do ztracena.

PÍSEŇ V LITOMYŠLI KOUPIJ JSEM SI MYŠ

V LITOMYŠLI KOUPIJ JSEM SI MYŠ

Hudba a text: MICHAL HORÁK

D A Hm D⁷ G

1. V Li - to-my-šli kou-pil jsem si myš.
2. Ve Vy-so-kém Mý-tě prý je hmyz,
3. Dmý - chej o-heň, on se roz-ší - ří.

Mys - lel jsem, že
kte - rý je po -
Měl jsem vrab-ce,

E⁷ A

1. ne - chá se u - mýt.
2. tře - ba vy - mý - tit.
3. teď mám jen chmý - ří.

Mý - lil jsem se, myš se vys-mýk-
Na-cho-mýt jsem se tam, hmyz byl

Hm G D A D

1. la, a tak teď-ka ne-mám žá-dnou myš.
2. pryč, a tak teď-ka ne-mám a - ni hmyz.

3. F# Hm G D

Hle-mý-ždě teď mám a ra-dši si ho za-my-kám, my to ně-jak

A Hm G D A D

zvlá-dnem, hle-mýž - di, my to ně-jak zvlá-dnem hle-mýž - di.

Charakteristika písně

Píseň obsahuje vyjmenovaná slova po M. Pomalá a rytmicky nekomplikovaná píseň je ve 4/4 taktu. Píseň symbolizuje jakousi melancholii, smutek až pocity smíření, které pán z písně prožívá.

Motivace

Slyšeli jste příběh o jednom pánovi, kterému se stala strašná věc? Bydlí v Ypsilonii a vždy toužil mít doma nějaké zvíře. Ale je to ten největší smolař mezi chovateli. Tohle je jeho příběh.

Seznámení s písní a její instrumentální doprovod

- Žáci si rozdají boomwhackery D, E a FIS, kdy každý žák drží právě a jen jeden boomwhacker. Rozezvučí jej tak, že do něj intenzivně fouká na dvě doby (ústý se jej nedotýká) a přitom jím mírně hýbe do stran.
- Žáci si společně vyzkoušejí.
- Poté žáci zahrají následující melodicko-rytmický úsek:



- Učitel vyzve žáky, aby se zaposlouchali do písně, kterou bude zpívat. Současně žáci zpěv učitele doprovodí, přičemž vždy zahrají domluvený úsek a poté 8 dob pouze poslouchají.

Aktivita zaměřující se na obsah písně

- Učitel vyzve žáky, aby si zavřeli oči a zaposlouchali se do toho, co jim píseň vypráví. Žáci si při poslechu písně ve chvíli, kdy zazní vyjmenované slovo, zlehka ťuknou dlaní ruky na hrudník.

Zpěv písně a pohybový doprovod

- Po zaznění písně s doprovodem boomwhackerů se společně píseň naučíme zpívat.
- Při nácviku je třeba dbát na správnou artikulaci koncovek: „ve Vysokém Mýtě“ a na důslednou výslovnost hlásky H ve slovech „hmyz“ a „hlemýžď.“
- Při opakovaném zařazení písně je možné zpěv písně dále ozvláštnit pantomimickým znázorněním zvířat, které se v textu písně vyskytují.
- Možností je domluvit si společnou pohybovou reakci na konkrétní zvíře na základě návrhu žáků, nebo ponechat libovolně, kdy každý žák v danou chvíli zareaguje podle své vlastní představy.
- Znázorňujeme následující:
 - Myš
 - Hmyz
 - Vrabec
 - Hlemýžď

- Píseň je také možné zpívat tak, že vynecháme zpěv ve chvíli, kdy mají zaznít jednotlivá zvířata, a ta pouze předvedeme pohybem.
- K písni můžeme přidat druhý hlas.

V LITOMYŠLI KOUPIIL JSEM SI MYŠ

Hudba a text: MICHAL HORÁK

D A Hm D⁷ G

1. hlas

2. hlas

1. V Li - to - my - šli kou - pil jsem si myš. Mys - lel jsem, že
 2. Ve Vy - so - kém Mý - tě prý je hmyz, kte - rý je po
 3. Dmýchej o - heň, on se roz - ší - ří. Měl jsem vrab - ce,

1. V Li - to - my - šli myš, myš ne - chá
 2. V Mý - te prý je hmyz, hmyz tře - ba
 3. Dmý - chej o - heň sám, sám, z vrab - ce

E⁷ A | 1.2. F#

I.

II.

1. ne - chá se u - mýt. Mý - lil jsem se, myš se vys - mýk -
 2. tře - ba vy - mý - tit. Na - cho - mýt jsem se tam, hmyz byl
 3. teď mám jen chmý - ří.

se u - mýt. Myš se vys - mýk -
 vy - mý - tit. je.
 chmý - ří

Hm G D A D

I.

II.

la, a tak teď - ka ne - mám žá - dnou myš.
 pryč, a tak teď - ka ne - mám a - ni hmyz.

la. Ne - mám žá - dnou myš.

3. F# Hm G D

I. Hle-mý-ždě teď mám a ra dši si ho za-my-kám, my to ně jak

II. Hle - mý - ždě si za - my - kám. Hle - mý -

A Hm G D A D

I. zvlá dnem, hlemýž-di, my to ně jak zvládnem hlemýž-di.

II. ždě teď mám,mám, hle - mý - ždě teď mám.

PÍSEŇ JSI PYŠNÝ, NETOPÝRE

JSI PYŠNÝ, NETOPÝRE

Hudba a text: MICHAL HORÁK

Em A D

I. hlas Jsi pyš-ný, ne - to - pý - re, klo-pýt-nul jsi o sle - pý - še.

II. hlas

Em A D Em

I. 

II. 

A-ni jsi se ne-za-pý-řil,
Jsi pyš ný, ne-to-pý-re, klo pýt nul jsi o sle-pý-še.

A D Em A D

I. 

II. 

ko-py-to jsi kvů-li pý-še.
A-ni jsi se ne-za-pý-řil, ko-py-to jsi kvů-li pý-še.

Em A D Em

I. 

II. 

Až se lu-na za-třpy-tí, tak zpo-za pý-ru vy-sko-čím, bu-deš py-kat,

A D Em A

I. 

II. 

ne to pý re, fou knu ti pyl do o-čí, a tro chu tě roz če pý řím, pak do pyt le

D Em A D

I. 

II. 

ho-dím, bu-deš s pys-kem za-vře-ným tam zpy-to-vat pár ho-din.

Em A D Em

I. 

II. 

Jsi pyš ný, ne-to-pý-re, klo-pýt nul jsi o sle-pý-še.
Jsi pyš ný, ne-to-pý-re,

A D Em A D

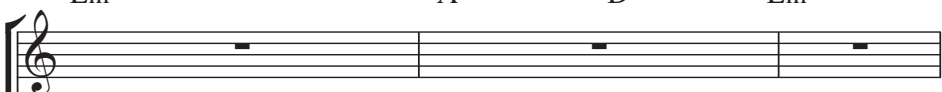
I. 

A-ni jsi se ne-za pý řil, ko-py to jsi kvů-li pý še.


II. 

klo pýt nul jsi o sle pý še.


Em A D Em

I. 

A - ni jsi se ne-za-pý-řil, ko-py-to jsi kvů-li pý-še.

II. 

A D Em A D

I. 

ko-py-to jsi kvů-li pý-še. ko-py-to jsi kvů-li pý-še.

Em A D Em A D Em

I. 

ko-py-to jsi kvů-li pý-še.

Charakteristika písně

Píseň s vyjmenovanými slovy po P. Středně rychlá píseň ve 4/4 taktu, vyžadující úderný doprovod. Píseň vypráví o pyšném netopýrovi, který svým bezohledným chováním zvířata okolo uráží a ta mu vyhrožují, co mu provedou, pokud se nepolepší.

Motivace

Ono možná líp, že se pánovi s těmi zvířaty moc nedařilo, ono to s nimi také není občas úplně jednoduché. Možná jste slyšeli o netopýrovi, který všechny rozčiloval ...

Pohybový doprovod znějící hudby

- Učitel vysvětlí žákům průběh následující aktivity.
- Žáci vytvoří kruh, stojí čelem po kruhu. Budou kráčet ve čtvrtových hodnotách.

- Učitel hraje melodii písně na klavír. Na poslední dobu 2. taktu zvolá: „Hop“.
- Na následující dobu se žáci otáčejí okolo vlastní osy doprava. Tato otočka trvá 8 dob, poté opět pokračují chůzí po kruhu.
- Aktivita se dále opakuje s tím, že učitel si volí četnost svého zvolání. Vždy však dobu před zamýšlenou otočkou žáků a v místě, která ukončuje zpěv 1. hlasu.

Poslech písně

- Učitel žákům píseň zazpívá.
- Žáci jsou vyzváni, aby popsali svoje dojmy z písně (výhružný charakter, úderná).
- Ke srovnání se u starších žáků nabízí využití známé písně *We Will Rock You* od skupiny Queen.
- Co znamená, když někoho označíme slovem „kopyto“? Čím se netopýr v písni provinil? (Netopýrovým hlavním prohřeškem nebylo klopytnutí o slepýše, ale jeho pyšný přístup, se kterým prohřešek bez ostychu přešel. Když někdo někomu ublíží, byť omylem, měl by se omluvit.)

Zpěv písně

- Píseň se naučíme zpívat imitační metodou.
- Doporučujeme věnovat pozornost nácviku intonace 6. stupně dórského modu a současně procvičit slovní spojení „budeš s pyskem.“
- Zahrajeme si hru na playback. Žáci se rozdělí do dvou skupin, kdy jedna skupina zpívá první hlas a druhá skupina druhý hlas.
- Ze zájemců vybereme dvě skupinky žáků, které reprízuji svůj hlas.
- Vytvoříme si představu koncertního vystoupení. Skupinky znázorňují pantomimicky zpěv ve chvíli, kdy zpívá jejich skupina.

Instrumentální doprovod písní

- Píseň lze doprovodit hrou na tělo. Využijeme k tomu tlesknutí a dupnutí:

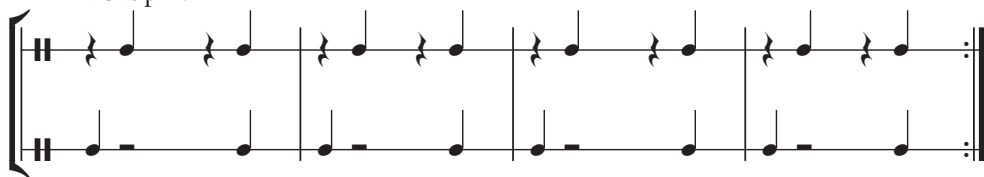
1. skupina

Tlesk

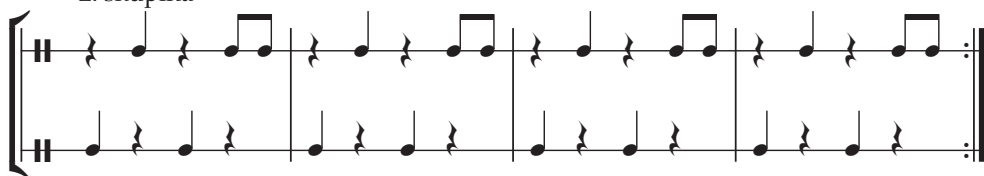
Dup

2. skupina

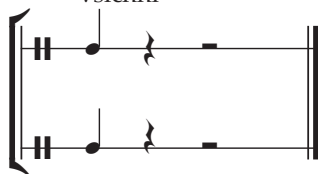
1. skupina



2. skupina



všichni



- Další možností je doprovodit píseň hrou na boomwhackery následovně:



- U starších žáků můžeme dále doprovod písni rytmicky rozrůznit. Žáci dostanou na výběr následující karty:

TÁ - NIC

TY TY - NIC

TY TY - TY TY

TY TY - TÁ

NIC - TY TY

TÁ - TÁ

TÁ - Á

- Žáci hrající na boomwhacker A nebo D si zvolí vždy jeden rytmus, který zní ve stejném pořadí jako v předchozí aktivitě
- Žáci, kteří hrají na boomwhacker E, hrají ostinátně rytmus dvou za sebe položených karet vždy na první čtyři doby ve dvoutaktí.

SYNU, BUĎ UŽ SYTÝ

Hudba a text: MICHAL HORÁK

D A Hm F#m G A To Coda

Ref.: Sy-nu, buď už sy-tý, sy-nu, buď už sy-tý, sně-dls to-ho vá-žně

1. D A | 2. D A D A

dost. dost. 1. Sně - dls ma-so sy - ro - vé,
2. Sy - chra - vé je po - ča - sí,

Hm F#m G D E⁷ A D.C. al Coda

sy - sla, sý - čka, sý ko - ry, za to bě žně sy - no - vé ne do čkaj se pod po - ry.
ven ku vše chno u - sy chá, sy číš na mě a cpeš si sy - pa - ný sýr do bři cha.

♢ Coda D A D

dost. A dost.

Charakteristika písně

Durová píseň s vyjmenovanými slovy po S. Tempem je svižná, taneční, ve 4/4 taktu. V písni se vypráví o synovi, který trápí svého otce tím, že je příliš nenasytý, za což ho otec kárá.

Motivace

Znáte pohádku o Otesánkovi? V Ypsilonii prý jeden takový podobný žije, tohle mu prý zpívá jeho otec a doufá, že synka přejde hlad.

Zpěv písně

- Učitel zazpívá píseň.
- Žáci popisují dojmy, které v nich píseň zanechala, a vypráví, co se v písni odehrává. Kdo píseň nejspíš zpívá, jakou má náladu a co by si přál? Jaký je naopak adresát písně a čím se provinil?
- Se žáky je dále možné diskutovat o postavách, které v textu písně vystupují. Jsou jimi otec a syn. (Postavy z písně nemusí být nutně rodina, ale například kněz, který kárá hříšníka, neboť i tam je oslovení „synu“ platné.)
- Píseň nejprve zpíváme na nejrůznější zvukomalebné slabiky – např. mňam, ham, chroust.
- Poté se naučíme zazpívat píseň na text.
- Dbáme na správnou artikulaci hlásek: „buď už sytý“; „sněďls maso“; „cpeš si.“

Instrumentální doprovod písně

- Píseň je možné doprovodit ostinátním rytmickým modelem:

SYNU, BUĎ UŽ SYTÝ

Rytmické ostinato

MICHAL HORÁK

Dřevěné bloky

Tamburína

- K doprovodu volíme dva zvukově odlišné nástroje Orffova instrumentáře bez dozvuku, např. dřívka a tamburínu, nebo drhlo a chrastidla.

Dramatizace

- Rozdělíme žáky do skupin.
- Úkolem jednotlivých skupin je připravit scénku, která obsahově souvisí s textem písně.
- Námět: Táta se zlobí, že v ledničce nic není ...
- Následně si společně scénky ukážeme.
- Scénky mohou předcházet zpěvu písně, nejprve zazní scénka a následně zazpíváme píseň.

Náměty na další související aktivity

Hra Uteč jedlíkovi

- Žáci stojí v kruhu a nechávají kolovat předmět, například míč. Každý, kdo dostane míč, musí rychle říct jedno vyjmenované slovo po S, přičemž slova by se měla minimálně opakovat. Kdo nedokáže slovo říct dostatečně rychle, toho „sní“ nenasytný syn z písně a jde si sednout. Kdo zůstane v kruhu poslední, vyhrává. Jako náročnější variantu je možné hrát verzi této hry, kdy učitel tleská nebo ťuká v pravidelném metru a žáci se snaží říct slovo s každým tlesknutím či úderem.

Jaké písně znáš?

- Starší žáci vytvoří skupinky a společně zaznamenávají, jaké další písně o jídle znají (např. lidové *Měla babka čtyři jabka*, *Pekla vdolky z bílé mouky*, ale také umělé písně: *Co jsem měl dnes k obědu*, *Což takhle dát si špenát*, *Jahody mražený*, *Prodavač* apod.).

PÍSEŇ VY, VYSOKÝ PANE

VY, VYSOKÝ PANE

Hudba a text: MICHAL HORÁK

D F# Hm D E7
Vy, vy-so-ký pa-ne, co výt ne-pře-sta-ne,

G A D Hm
měl bys - te si zvy - kat, že vám li - di bu - dou vy - kat, když

G A D D
vla-sy má-te kom-plet vy-pa - da-né. Vy, vy-so-ký

F# Hm D E7
pa-ne, spou-sta vě - cí teď se vám ne - sta-ne.

G A D Hm

Měl by - ste si vý - skat: „ju - chů“ a až bu - de - te na vzdu - chu,

G A D A

buď - te rád za vla - sy vy - pa - da - né. Do vla - sů vám ne - při - lít - ne

A⁷ D

výr, vy - dra žvý - kat vám je ne - bu - de,

A A⁷ D

od vý - hně vám vla - sy ne - chyt nou, v bez - pe - čí teď bu - de - te všu -

A D F# D

de. Všu - de. Vy, vy - so - ký pa - ne, co výt ne - pře -

E⁷ G A D Hm

sta - ne, jak vy - žle jste hu - be - ný, taksněz - te na - nuk stu - de - ný a

G A [1. D] [2. D]

vše - chno bu - de zas jak ma - lo - va - né... A va - né...

Charakteristika písně

Píseň s vyjmenovanými slovy po V. Jedná se o píseň středně rychlého tempa v durové tónině a 4/4 taktu, laděná do žánru country. Píseň je zpívána jednomu vysokému pánovi pro uklidnění, aby nebyl smutný z toho, že nemá vlasy, a radoval se ze života.

Motivace

Možná jste také vy někdy potkali takového čahouna, který byl ohromně nešťastný. Jednou ho takhle potkal Michal. Dal se s ním do řeči a on mu vyprávěl svoje problémy. Michal si všechno vyslechl. Poslechněte si, co mu nakonec poradil.

Poslech písně

- Žáci si poslechnou píseň v podání učitele.
- Poté společně diskutují o tom, co má pán v písni za problém a co mu je útěchou. „Myslíte si, že byl pán v písni utěšen?“ Co znamená výraz, že „všechno bude zas jak malované“? (Možný závěr diskuse: Někdy nemá cenu plakat nad rozlitým mlékem. Spíše stojí za to si užívat věcí, které máme a můžeme dělat.)

Zpěv písně

- Před samotným zpěvem písně si několikrát deklamujeme text v rytmu písně, a to vždy tak, že učitel předvede, žáci zopakují. Doporučujeme opakovat pokaždé text odpovídající čtyřtaktí.
- Začínáme v pomalém tempu, které postupně zrychlujeme.
- Učitel dbá na rytmickou přesnost deklamace a zřetelnou výslovnost, např. spojení „vy, vysoký pane“, stejně jako „výt nepřestane“.
- Při nácvičku zpěvu se vrátíme opět do pomalého tempa. Nacvičujeme tak, aby žáci před sebou měli zrakovou oporu v notovém zápise písně.
- Později zpíváme ve středně rychlém tempu.

Hra Divoký západ

- Učitel si připraví klobouk. Žáky slovně uvádí do pohybové hry: Přesunuli jsme se na Divoký západ do saloonu, kde se pátrá po banditovi v klobouku.
- Žáci za zvuku písně tančí po třídě a předávají si klobouk z hlavy na hlavu. U koho klobouk skončí, když se píseň nečekaně pozastaví, předává klobouk nejbližšímu spolužákovi a sám vypadává ze hry.

BRZY JAZYK

Hudba a text: MICHAL HORÁK

Dm A⁷ Dm B F

Br - zy, ja - zyk, na - zý - vat se, Ru - zy - ně. Jsou to je - nom čty ři slo - va,

B F Dm A⁷ Dm

tak si je řek - ně - me zno - va: Br - zy, ja - zyk, na - zý - vat se, Ru - zy - ně.

Charakteristika písně

Píseň s vyjmenovanými slovy po Z. Píseň v mollové tónině a ve 4/4 taktu má charakter čardáše. Na začátku se zpívá v pomalém tempu, které se však v průběhu opakování zrychluje až do velmi rychlého.

Motivace

V Ypsilonii probíhá soutěž o nejlepší provedení jedné písničky, která může být pomalá, ale i velmi rychlá. Můžeme si zkusit, jak bychom v téhle soutěži uspěli.

Zpěv písně

- Společně se naučíme píseň zpívat.
- Dbáme na intonační přesnost, kterou může v nácviku podpořit pohyb ruky, která před tělem znázorňuje pohyb zpívané melodie.

Hra na taneční soutěž

- Žáci se volně pohybují po třídě, respektují při tom tempo písně. Pokouší se tancovat. Ze začátku je tempo velmi pomalé, postupně se zrychluje. Učitel může během interpretace písně tempo dle libosti zpomalovat či zrychlovat, žáci na něj však musí reagovat.

Použité zdroje

Horák, M. (2023a). *Dětská píseň v kontextu učiva vyjmenovaných slov* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.

Horák, M. (2023b). Učivo vyjmenovaných slov v písních a hudebních aktivitách. *Hudební výchova*, 31(3), 36-39.

4.2.2 Tvořivá práce s hlasem a slovenskou lidovou písní

Martina Procházková



Popis modelové situace

Představená modelová situace nabízí možnosti tvůrčích pěveckých aktivit, které vedou k rozvoji pěveckých dovedností a návyků žáků prostřednictvím slovenských lidových písní. Jedná se o soubor námětů, které by mohly najít uplatnění v hodinách hudební výchovy, ale také při práci se začínajícím dětským sborem nebo souborem.

Aktivita, které lze využít při přípravě na pěveckou činnost – při uvolnění a aktivizaci těla, navození lepší práce s dechem a hlasem – jsou osvědčené a většina z nich motivuje k odvaze svobodně a spontánně se hlasově projevit a vymanit se z mluvní hlasové polohy.

Prezentované slovenské lidové písně jsou vybrány se záměrem nabídnout pestrost a inspirativní podněty jak v oblasti pěveckého rozvoje, tak při integraci rozmanitých hudebních činností. Živost písní přirozeně vede k jejich spojení především s pohybem či

prvkem dramatizace. První tři písně se zvířecí tematikou jsou vhodné pro žáky 1.–3. ročníku ZŠ, další tři pro žáky 4.–5. ročníku ZŠ.

Pomůcky: dostatečný prostor pro volný pohyb žáků, židle, klavír, poslechová ukázka, dle libosti brčka a Orffovy nástroje (triangl, metalofon, xylofon)

Věk: 1.–5. třída ZŠ

VÝBĚR AKTIVIT PŘIPRAVUJÍCÍCH NA PĚVECKOU ČINNOST

Seznamovací aktivita

- Stojíme společně v kruhu. Usmějeme se na žáky stojící vedle nás, můžeme na sebe mrknout. Podobně navážeme oční kontakt s žákem stojícím naproti nám.
- Když jsme si jisti, že jsme „navázali oční kontakt“, vykročíme do kruhu a vzájemně si vyměníme místa. Pozdravíme se úsměvem.⁴⁸
- Výměnu míst opakujeme několikrát, pokaždé s někým jiným. Periferně vnímáme ostatní a snažíme se rovnoměrně zaplnit prostor, rychlost je libovolná.
- Průběžně můžeme zadávat i konkrétní způsob přesunu (vznešeně jako páv, shrbený jako dědeček, střídavým poskokem, chůzí bokem, jako modelka na molu, jako číšník s talíři atd.).
- **Všimáme si:** souhry a spolupráce mezi žáky, aktivity a ochoty pohybem adekvátně reagovat na zadání.

Strom

- Stojíme v kruhu nebo volně v prostoru.
- Žádoucí aktivitu nebo uvolnění jednotlivých částí těla navodíme vyprávěním příběhu a realizací s ním spojeného pohybu.

Tab. 3 Vhodná hudba – např. Brian Crain: *A Love Story*⁴⁹

Motivační vyprávění	Pohybová aktivita s ním spojená
<p>Vysoko/nízko <i>Ocitli jsme se v lese, jsou tu různé stromy, velmi vysoké i nižší, s různými tvary korun, barvou jehličí a listů. Postavme se rovně a majestátně jako strom. Naše nohy jsou kořeny stromu, prorůstají hluboko do země, nic s námi nemůže pohnout, vrchol stromu se vytahuje až k nebi.</i></p>	<p>Stojíme, chodidla od sebe na šířku pánve, narovnáme záda (vyrůstáme od středu těla směrem nahoru, jsme vyšší než žák vedle nás), díváme se přímo před sebe, nezvedáme bradu;</p>
<p>Vepředu/vzadu: <i>Strom je statný a silný, odolává vlivům počasí.</i></p>	<p>ani se nepředkláníme, ani nezakláníme dozadu, ruce jsou volně podle těla, pohybují se zepředu dozadu a zpět, nohy se nehýbou;</p>

⁴⁸ Poznámka: Navození a zachování úsměvu je důležité, ovlivňuje i vnitřní proces tvorby tónu, vede k oddálení nepravých hlasivek.

⁴⁹ Brian Crain. (2013, October 15). *A Love Story* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cnEUxjyepBY>

Vpravo/vlevo:

Strom má větve a kořeny, které prorůstají do prostoru, větve se hýbou ve větru.

mírně natáhneme ruce do stran, chvíli v této pozici vydržíme; rotační pohyby (pohyb vychází ze středu těla, levá ruka směřuje dopředu zleva doprava, pravá ruka směřuje dozadu zprava doleva a naopak, tj. ruce komíhají kolem těla), ruce jsou uvolněné, střídavě se pohybují před tělem a za tělem;

Stabilita/hemisféry:

Někdy se větve i prolétají, ale stromy přesto stojí pevně a vznešeně.

Stoj snožný zkřížmo (nohy překřížíme), předpažíme ruce, dlaně otočené palcem dolů směřují ven, křížem přiložíme dlaně k sobě a propleteme prsty, ruce v loktech pokrčíme a přitáhneme k tělu zespodu směrem k bradě. Špička jazyka se dotýká spodních zubů, hřbet jazyka je vysoko, kopíruje tvar tvrdého patra a posouvá se směrem dopředu (ústa mohou být otevřená i zavřená); zavřeme oči, chvíli dýcháme nosem, udržujeme stabilitu (vytahujeme se od středu těla směrem vzhůru). Otevřeme oči, jazykem si olízeme rty, rozpleteme ruce a nohy.

Cítíte příjemnou vůni lesa? Zkusme si vychutnat každý nádech. Dýcháme klidně.

- **Sledujeme:** zda se žákům daří zaujmout aktivní postoj (pozor na postavení hlavy a krku, kulatá záda, propnutá kolena); zda při pohybech rukama (vpředu/vzadu, vpravo/vlevo) neztrácí stabilitu; zda je jejich dýchání klidné, bez účasti ramen.

Kobra – vizualizujeme si svůj dech

- Stojíme v půlkruhu/kruhu, ruce před tělem ve výšce prsou, ohnuté v loktech, jako bychom někoho objímali, předloktí jsou nad sebou, pravá ruka je nahoře.
- Učitel vyzve žáky, aby dýchali spolu s ním, provede maximální nádech a zviditelní ho pohybem ruky do úhlu 90°, s výdechem ruka klesá do výchozí polohy. S pokynem nadechnout se méně, a ještě méně zviditelníme dech i pod úhlem 60° a 30°.
- Ve společné diskusi s žáky se snažíme dospět k tomu, jaké množství dechu je pro nás při zpěvu pohodlné a příjemné.
- Slovní motivace: Jsme jako majestátní kobry, máme široce rozevřené nozdry, dlouhý krk a za hlavou a krkem roztáhnutý kožený plášť s krásným vzorem. Nadechneme se nosem⁵⁰, budeme syčet jako kobra a pohybem ruky naznačíme, jak nám ubývá dech. Snažíme se vydechovat tak, aby naše ruka klesala co nejmaleji.
- **Všimáme si:** zda žáci nedýchají vysoko (složení rukou před tělem by mělo přirozeně aktivovat především mezižeberní a zádové svaly, k prohloubení dechu může pomoci představa nádechu „pod ruce“, aktivovat tyto svalové skupiny pomůže např. hra na udýchaného psa); zda má s při výdechu přiměřenou znělost a koncentraci; jak rychle se ruce žáků vrací do výchozí polohy (respektujeme jejich individuální schopnosti).

Zíváme

- Volně a lehce přidáváme do zívání hlas, pohybujeme jím směrem dolů, začínáme ve střední hlasové poloze a libovolně ji zvyšujeme, zíváme jemně, déle, teatrálně, můžeme přidat pohyby rukou, jako když se ráno protahujeme.

⁵⁰ Uklidnění dechového sloupce předvede učitel vizuálně zastavením ruky v úhlu 30°.

- **Všimáme si:** zda se žákům daří uvolnit a odpoutat hlas od mluvní polohy, jak dlouho udrží lehký a štihlý zvuk, pracujeme s představou, jak by asi zívalo štěňátko, koťátko, princezna apod.

Tence pláceme na různé vokály (u, o, a, e, i)

- Podobně jako při zívání se hlasem volně a lehce pohybujeme několik tónů shora dolů, začínáme v poloze kolem tónu h¹ a libovolně ji zvyšujeme, vycházíme z vokálu u, můžeme si vymýšlet různé směšné důvody, kvůli kterým teatrálně pláceme (např. obuli jsme si boty naopak, na tričku máme málo obrázků, máme hodně teček na sukni ...).
- **Všimáme si:** zda se hlas žáků osvobodil od mluvní polohy, při vokálech i, e pláceme hluboko, ale tence (aby se nezvedal hrtan), zda hlasový projev žáků nemá příliš silnou dynamiku a zda používají měkký hlasový začátek.

Komár

- Nejprve provedeme jemný výdech s použitím hlásek *f, v*.
- Vrchní zuby opřeme o spodní ret a přes *v* se pokusíme v libovolné výšce napodobit bzučení komára.
- Když nám dojde dech, ukončíme let komára tlesknutím.
- Stejným způsobem se pomocí sirény na *v* v poloze nad *g*¹ pokusíme napodobit, jak komár létá a dotírá na nás, můžeme si pomoci pohybem a ukazováčkem znázorňovat různé jeho zákruty, vyzkoušet dynamiku (letí nám kolem ucha nebo je daleko), případně si „jako komár“ zazpíváme libovolnou melodii.
- **Všimáme si:** zda se žákům daří vytvořit a udržet stabilní koncentrovaný tón, který se neztrácí, nebo sirénu, která se nepřerušuje; také zda se hlasem odpoutali od mluvní polohy. Příliš velký tlak dechu se pokusíme zmírnit představou méně dotěrného nebo menšího komára.

Hrajeme si na opice

- Na vokály *uuu - ooo*, ve vyšší hlasové poloze, spolu ve dvojicích nebo ve skupinách hovoříme „opičí“ řečí.
- Opice se mohou nejprve představit, pak zkusíme jejich rozhovor v různých náladách – nejprve vesele, smutně, překvapeně, stydlivě, prosebně, našťvaně, zamilovaně...
- Touto zvířecí řečí se pokusíme vystihnout i melodii krátkých oznamovacích, tázacích nebo rozkazovacích vět (věty si mohou vymýšlet žáci). Rozhovor lze realizovat ve skupinách, dvojicích.
- **Všimáme si:** zda se žáci hlasem odpoutali od mluvní polohy, zda zvládají staccato, zda je tón tvořen lehce, převážně ve střední dynamice, zda se do tvorby tónu nezapojují svaly krku, zda se jim daří hlasem vystihnout melodii věty.

Hrajeme si na skřítky

- Nejprve se beze zvuku usmějeme a mazlivě jako malé děti si prozpěvujeme, škádlíme se a pitvoříme. Na slabiky *ňe-ňe, já-jé, dě-dě* si zpíváme libovolný popěvek říkanky.
- Výsledkem je trochu infantilní projev, kterým docílíme lehkého zvuku v hlasové poloze nad *f*¹, pracují zde vnitřní okraje hlasivek, máme výše hrtan, jazyk.

- Nyní si to samé zkusíme zazpívat rozzlobeně nebo „jedovatě“ jako skřítkové, ježibaby nebo kreslené postavičky z pohádky (Šmoulové, Chipmunkové) na slabiky *ňje-ňje, ňji, ňja, ňjo, ňju*; nebo jako kačenka *ňag, ňag, ňet, ňet*.⁵¹
- Jako skřítkové si zkusíme na *ňje* zazpívat část melodie libovolné písně.
- **Všimáme si:** zda zvuk skřítkova netvoří žáci s napětím (pokud ano, pracujeme s představou menší jedovatosti, jiné kreslené postavičky, kachny, čarodějnice) a zda se zvuk skřítkova s postupem melodie nahoru nebo dolů neztrácí.

NÁVRH AKTIVIT PRO PRÁCI S PÍSNÍ NA KRÚTENCE⁵²

KRÚTENCE, PLETENCE

Krokem

Slovenská lidová



Krú - ten - ce, ple - ten - ce, chy - taj - me vtá - čen - ce, to - to je to



vtá - ča, čo po po - li krá - ča, to - to sú tie pre - pe - lič - ky, čo le - te - li



do pše - nič - ky, to - to je tá vra - na, čo le - te - la sa - ma.

⁵¹ Zvuku skřítkova dosáhneme zúžením prostoru těsně nad hlasivkami - zvuk je ostrý, úzký, nazální, pokud stiskneme nosní dírky, změní se. Navzdory zvukovému dojmu je k hlasu velmi šetrný a pohodlný, při jeho provádění bychom neměli cítit žádné napětí. Intenzitu zúžení nadhlasivkového prostoru můžeme dobře ovlivňovat mírou jedovatosti skřítkova. I malí žáci ho umějí napodobit a velice rychle uchopit; velmi nápomocný je samozřejmě hlasový projev učitele. Zvednutím měkkého patra na *ke, ge, kí, gí* může nabýt orální podoby, nazálnost se ztratí, a pokud stiskneme nosní dírky, zvuk se nezmění. Hra na skřítkova nebo kreslenou postavičku je pomůckou pro řízení tlaku dechu, je nemožné při něm použít tvrdý hlasový začátek, zlepšuje kontakt hlasivek (je lékem na dyšnost), také stabilizuje hrtan - umožňuje lehký pohyb hlasu, spojuje rejstříky, ale při postupu melodie nahoru i dolů je u začátečníků třeba pohlídat zachování úsměvu i přiměřené aktivity těla.

⁵² Ze sbírky K. Ondrejka (1992, s. 56) *Ludové detské hry, piesne, hádanky*

- Kombinace užších a širších vokálů v písni přispívá k optimalizaci vokalizace, samohláska *a* ve spojení se čtvrtovou hodnotou (vtáča, kráča...) umožňuje snadné otevření úst a uvolnění brady, frekvence souhlásek *p, t, k, r* ve spojení s osminovými hodnotami rozvíjí motoriku artikulačního aparátu a aktivizuje pružnost dýchacích svalů.
- Při práci s textem dbáme na výslovnost měkkých hlásek.⁵³ Několikanásobným opakováním písni rozvíjíme hlasovou kondici žáků.
- Píseň si žáci poslechnou v podání učitele.
- Hrajeme si s rytmickou složkou písni:
 - rytmicky odříkáváme text a tleskáme;
 - tleskáme čtvrtové hodnoty a říkáme text;
 - čtvrtová hodnota = pohyb rukama po stehnech od těla směrem ke kolenům, osminové hodnoty tleskáme, dvě čtvrtové hodnoty = pohyb po stehnech směrem ke kolenům a zpět;
 - kráčíme v pravidelné pulzaci a říkáme text.
- Žáci se písni učí napodobováním (metodou imitace), osvojení melodie podpoříme její vizualizací na prstech: *la* = ukazováček, *so* = prostředníček, *fa* = prsteníček, *mi* = malíček;

Obr. 23 Schéma znázornění melodie na prstech



KRÚ-TEN-CE, TO-TO JE TO PTÁČA



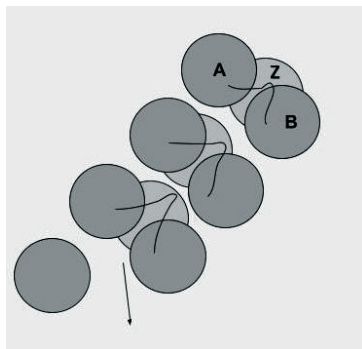
TO-TO SÚ TIE PRE-PE-LIČ-KY

⁵³ Slovenská výslovnost slabik *de, te, ne, le, di, ti, ni, li* ve slovech *pletence, poli, leteli* je „poloměkká“ (v případě slabiky *de* mezi *de* a *dě*). Slova z písni vyslovujeme [krútence, pletence, ftáčence, po poli kráča, leteli do pšeňičky].

Křepelky a vrány

- Pohybem znázorňujeme vrány (volně létají po poli) a křepelky (předklon, ruce za zády, kráčí a zvedají nohy).
- Na zvukový signál (triangl) se křepelky mění ve vrány a naopak.
- **Chorovod:**⁵⁴

Obr. 24 Schéma konstrukce brány



- Jsme v kruhu, držíme se za ruce, zpíváme píseň a kráčíme v pravidelné pulzaci;
- v jednom místě se kruh rozpojí a vytvoří hada, vyplňujeme prostor, osoba v čele hada (A) provádí různé změny směru a prudké zatáčky;
- první dvojice (A+B) vytvoří bránu tak, že se postaví čelem k sobě a spojí ruce nad hlavou, ostatní žáci pod ní postupně prochází a za první dvojicí vytvoří následující dvojice další bránu, tak pokračujeme, dokud nebudou tvořit brány všichni;
- posledního žák v hadovi (Z) po průchodu první branou chytí za ruku žák A, který je otočen stejným směrem, žák B se otočí čelem také stejným způsobem jako ostatní (kolem osy doprava), chytí žák A za ruku a pokračuje v hadovi procházejícím dalšími branami, za dvojicí A+B následují další, postupně se tak jednotlivé brány zruší v pořadí, v jakém byly vytvořeny.⁵⁵ Žák Z je poslední, který vytváří bránu.
- Žák A v hadovi obejde prostor dokola, aby opět vznikl kruh.
- Opakujeme píseň podle potřeby, s novým prvkem v pohybové aktivitě (had, stavění bran) můžeme zvýšit hlasovou polohu o půltón nebo se vrátit do výchozí polohy (rušení bran, kruh).

⁵⁴ Chorovod je druh ruského lidového tance.

⁵⁵ Řazením dvojic za poslední bránu můžeme znovu tvořit další brány a aktivitu prodloužit. Chorovod vyzní zajímavě, pokud se do něj zapojí větší skupina. Pro žáky může být zážitkem realizovat ho v přírodě, pod širým nebem. Sudý počet účastníků není nutný.

POD HOROU

Živě

Slovenská lidová



1. Pod ho - rou, pod ho - rou, čier - ne psí - ča
 2. Ne - ra - da sa če - še, ne - ra - da u -
 3. Pod' - že sem, pod' - že sem, nech tá ja u -



1. bre - še: su - se - do - vie Ma - ra, su - se - do - vie
 2. mý - va, ten Pa - Žo, Pa - Žo - vie, ten Pa - Žo Pa -
 3. če - čem, ta - kým hre - ben - če - kom, ta - kým hre - ben -



1. Ma - ra, ne - ra - da sa če - še.
 2. Žo - vie, rád sa za Žou dí - va.
 3. če - kom, čo kra - vič - ky če - šem.

- Píseň podporuje čistou intonaci, rozšiřuje hlasový rozsah, plynulou kantilénu a legato. Slova *čierne*, *nerada*, *nech* na kvintovém skoku přirozeně vedou k měkkému nasazení v rezonanci ve vyšší hlasové poloze.
- Při práci s textem písně věnujeme pozornost výslovnosti některých měkkých hlásek a dvojhlásek.⁵⁶
- Ptáme se žáků na následující otázky vycházející z textu písně: Co neradi děláte? Zapomněli jste se někdy umýt nebo učesat? Všiml si toho někdo? Jak Paľo pomohl Maře v písničce?

⁵⁶ Slovenská výslovnost: [nerada, nech, Paľo Paľovie, podže]. Hlásku *ʹ* artikulujeme podobně jako hlásku *l*, ale přední část hřbetu jazyka se šířejí dotýká místa vpředu na patře. Špička jazyka je za spodními řezáky. Slova k procvičení: ľaľa, ľavá, ľuba, Paľo, atd. (Juránová & Viliňovičová, 2007, s. 89). Výslovnost slovenských dvojhlásek je odlišná od výslovnosti souhláskové skupiny se dvěma rovnocennými samohláskami, např. v cizích slovech (konkurencia, gymnázium). Slovenské dvojhhlásky (ia, ie, iu, ô) se délkou artikulace rovnají dlouhé samohláске, jejich první část tvoří polosamohláska vyslovovaná s menší artikulací silou, druhá část se vysloví výrazněji. Dvojhhlásky jsou jako „dvě kamarádky, které z hrdla vycházejí spolu“. Slova na procvičení: aj-ia → žiak, čiapka; ej-ie → dievča, čierne, piecť, spievanky, Paľovie.

- Píseň podporuje čistou intonaci, rozšiřuje hlasový rozsah a barevnou vyrovnanost, plynulou kantilénu, legato, výraz.
- V hlasové výchově se zaměříme na vyváženost rejstříků a lehké znění tónů v nižší hlasové poloze (abychom nepřetahovali hrudní rejstřík nad jeho fyziologickou hranici), měkké nasazení tónu na vokál (*iba, upiekla, aj tá*). Při práci s textem věnujte pozornost výslovnosti některých měkkých hlásek, dvojhlásek a hlásek na konci slov.⁵⁸
- Povídáme si o textu, společně vymýšlíme 3. sloku: Co mohla slepice hospodyni odpovědět?⁵⁹, od 4. ročníku můžeme zapojit znalosti žáků o nonsensu.
- Píseň se učíme zpívat po frázích a rukou znázorňujeme průběh melodie.
- Zpíváme píseň uštěpačně, posměšně na slabiky *ně, dě, tě*, můžeme také zkusit „skřítkovským“ hlasem.⁶⁰
- Zpíváme píseň do „imaginárního“ mikrofonu jako popová zpěváci na *je, nej, naj*.
- Druhý řádek písně zpíváme do „imaginárního“ mikrofonu, jako bychom tence a tiše plakali na *jou, jau*.
- Hudební dramatizace – mladší žáci:
 - Rozdělíme se na slepice a hospodyně. Slepice chodí po dvoře, kdákají, rozhrabávají zem a zobají zrní. Hospodyně rozdělávají oheň, přikládají dřevo do pece, připravují oběd, hnětou těsto na chleba.
 - Ve dvojicích dramatizujeme děj písně.
- Hudebně pohybová aktivita: stojíme v kruhu, držíme se za ruce, zazpíváme písničku.
 - 1. sloka – v prvních osmi taktech jemně pέρujeme vahou těla (od středu těla směrem dolů, snižuje se těžiště) ve čtvrtové pulzaci, v taktu 9–16 pérování zůstává, ruce jsou v bok, horní částí těla se mírně natáčíme do stran, začínáme vpravo, na slovo *utiekla* 3x dupneme (začínáme pravou nohou);
 - 2. sloka
 - **Varianta A:** jednokrok – opět se chytíme za ruce, v prvních osmi taktech v pulzaci čtvrtových hodnot provádíme přísunný krok – pravá noha (PN) úkrok, levá noha (LN) přísun, v taktech 9–16 jednokrok na místě⁶¹, na slovo *utiekla* 3x dupneme a tleskneme (začneme PN).
 - **Varianta B:** jednokrok + dvojkrok – ruce jsou v bok, v prvních osmi taktech v pulzaci čtvrtových hodnot jednokrok na místě, v taktech 9–12 dvojkrok (dva přísunné kroky vpravo, dva přísunné kroky vlevo), v taktech 13–16 úkrok PN, LN dup, úkrok LN, PN dup, na slovo *utiekla* 3x dupneme (začneme PN).

⁵⁸ Slovenská výslovnost: [kacheľ, ňeveďela, utiekla, upiekla, pec, piecť].

⁵⁹ Např.: „Veru som ja z pece utiekla, lebo si ma skoro upiekla, ja sa len tak upiecť nenechám, preto po moste utekám...“

⁶⁰ Použití zvuku skřítka v nižší poloze vede k zapojení menší hmoty hlasivek. Je nutné zachovávat vnitřní úsměv, abychom tento zvuk v nižší poloze neztratili.

⁶¹ Úkrok vpravo, levá noha přísun, úkrok vlevo, pravá noha přísun.

SPIEVANKY, SPIEVANKY

Mírně

Slovenská lidová



1. Spie - van - ky, spie - van - ky, kde - že ste sa vza - li?
2. Z ne - ba sme nes - pad - li, v há - ji sme ne - rást - li,



1. Či ste z ne - ba spad - li a či v há - ji rást - li?
2. a - le nás mlá - den - ci a diev - čen - ce náš - li.

- Píseň podporuje čistou intonaci, rozšiřuje hlasový rozsah, barevnou vyrovnanost hlasu, plynulou kantilénu, dech, legato.
- Při práci s textem věnujeme pozornost výslovnosti některých měkkých hlásek a dvojhlásek.⁶²
- Žáci si poslechnou píseň, povídáme si o textu a hudbě: Co jsou to spievanky? Odkud přicházejí? Mohou spadnout z nebe, nebo někde vyrůst? Můžeme si s nimi popovídat? Kde je děti mohly najít?
- Píseň se učíme imitací, přičemž rukou znázorňujeme průběh melodie.
- Vázaně říkáme text a snažíme se zdokonalovat frázování – podle vyspělosti žáků rozvíjíme schopnost vedení tónu v legatu – melodii zpíváme jemně, stále myslíme na mírný úsměv, a podle toho, co žáci zvládají, vybereme způsob zpěvu, např. na *vřř*, vibrováním rtů (retně *r*), brumendem, zpěvem přes brčko do vody, na *v* jako při hře na komára, na *ju*, *u*, případně na jiné vokály.
- Pokud mají žáci ještě krátký dech, nadechujeme se uprostřed fráze. Největší technický problém jim působí takt č. 2, kde má při zpěvu na text většina z nich tendenci před intonačním skokem zastavit tok dechu. Vypracovat toto místo můžeme tak, že budeme zpívat na vokál (*u*, *o*, *a*) – např. *spievanky, ju-u-u* (nádech), *kdeže ste ...* a v dalších fázích *je-e-e, je-a-i ...* apod.
- Rozdělíme se na dvě skupiny a jednotlivé sloky zkusíme zazpívat jako otázku a odpověď.

⁶² Slovenská výslovnost: [spievanky, vzaľi, zňeba, ňespadli, ňerástľi, našľi].

- Zpíváme současně ve stejném tempu a tónině písně *Prší, prší* a *Spievanky, spievanky* (druhou frází obou písní buď opakujeme, nebo neopakujeme).

NÁVRH AKTIVIT PRO PRÁCI S PÍSNÍČKOU A JA TAKA DZIVOČKA⁶³

A JA TAKA DZIVOČKA

Rychle

Slovenská lidová


Fm G⁷ C⁷ Fm

Soprano I. 


Soprano II. 

A ja ta - ka dzi - voč - ka,
ra - da vi - jem pi - reč - ka.

Fm G⁷ C⁷ Fm G⁷ C⁷



A ja ta - ka dzi - voč - ka, cin - gi - lin - gi
ra - da - vi - jem pi - reč - ka,



A ja ta - ka dzi - voč - ka, bom, bom,
ra - da vi - jem pi - reč - ka.

⁶³ Dvojhlasá úprava písně je převzata z Učebnice HV pro 4. ročník ZŠ (Langsteinová & Felix, 2012, s. 45); úprava a doplnění textu M. Procházková.

1. Fm | 2. Fm Eb7 | Ab

bom, bom. Ra - da vi - jem,
bom, bom bom, bom. Ra - da

Eb7 Ab Bm G7 C7 Fm

ra - da dam, cin-gi-lin-gi bom, bom, bom, aj za
vi - jem, ra - da dám, aj za

G7 C7 Fm G7 C7 Fm

ka - lap za - kla - dam, cin - gi - lin - gi bom.
ka - lap za - kla - dam, bom, bom, bom.

2. [: A ja taka jak i mac, cingilingi bom, čarne oči muším mac, cingilingi bom:]
[: čarne oči mac mala cingilingi bom, bom, bom, ja še na ňu podala cingilingi bom:]
3. [: A ti cigan šumne hraj, cingilingi bom, na dzifčata ňekukaj, cingilingi bom:]
[:na dzifčata na šumne cingilingi bom, bom, bom, naj ňechodza po humne, cingilingi bom:]

- Píseň rozvíjí cítění mollové tonality, intonaci, pohyblivost hlasu při zpěvu větších intervalů v rychlejším tempu, hlasový rozsah, barevnou vyrovnanost, plynulou kantilénu.
- Žáky připravujeme na zpěv větších intervalových skoků a chromatický postup v melodii, nutnost vyslovovat nářeční text v rychlejším tempu cvičí motoriku a artikulační pohotovost.

- Při práci s textem si uděláme kvíz o významu některých slov: *dzivočka* = dívka, *pirko* = malá květina⁶⁴, *kalap* = klobouk, *čarne* = černé, *podac se* = podobat se, *kukac* = dívat se; *šumne* = pěkné, *naj* = ať, *humno* = část pozemku za domem apod.
- Východoslovenská nářečí neznají délku, výslovnost je krátká, v trojslabičných slovech je přízvuk na druhé slabice (*dzivočka*), ve čtyřslabičných na třetí (*cingilingi*), v písni se vyskytuje *š*, jedná se o poloměkkou variantu výslovnosti (mezi *s* a *š*), pozor bychom měli dávat i na výslovnost některých měkkých hlásek [*cingilingi*,⁶⁵ *ňekukaj*, *ňechodza*].
- Píseň se učíme zpívat imitačně po frázích; chceme-li zpívat dvojhlaseň, naučíme se nejprve druhý hlas;⁶⁶ melodii ve druhém a v prvním hlase znázorňujeme rukou.
- Melodii v druhém hlase (nebo její část) můžeme hrát na snadno ovladatelné nástroje (metalofon, xylofon, boowhackery...).
- Z pohybových prvků - přísuný krok v kruhu, jednokrok, dvojkrok, pérování vahou těla (snižování těžiště), podupy, s držením za ruce, s rukama v bok, s křížem založenýma rukama apod.⁶⁷ - žáci vytváří vlastní choreografii. Může se jednat o skupinovou práci.

NÁVRH AKTIVIT PRO PRÁCI S PÍSNÍ A DZE IDZEŠ, HELENKO

A DZE IDZEŠ HELENKO

Středně rychle

Slovenská lidová

F D⁷ G^m C⁷ F

1. A dze i - dzeš He - len - ko, He - len - ko?
2. Do za - hra - dy na že - le - ne šen - ko.

B F G⁷ C F B G⁷ C⁷

Ne - za - vi - raj dzve-reč - ka za se - bu,

⁶⁴ Poznámka: Pierko = malá květina, kvítko, obvykle dárek od dívky. Kvítko bylo znakem mládenectví, chlapci ho nosili zastrčené za stuhou klobouku. Svatební kvítko dnes nosí ženich připnuté na hrudi. „Pierka“ si můžeme s žáky také vyrobit z tenké stužky, snítky rozmarýnu (nebo krušpánku) a spínacího špendlíku a použít je při aktivitě.

⁶⁵ Návčikem správné výslovnosti slova *cingilingi* (zadní varianta *ŋ*, nikoli přední! - „přiložit jazyk k horním stoličkám“) můžeme zlepšit práci měkkého patra, které musí při zpěvu pracovat velmi pružně a rychle. Mnoho žáků dnes artikuluje předopatrové *n* namísto zadopatrové varianty *ŋ* (vyslovované na měkkém patře).

⁶⁶ Ve střední části je druhý hlas melodicky náročnější, v taktech 12-18 mohou žáci zpívat první hlas.

⁶⁷ Podrobněji jsou instrukce uvedeny v popisu hudebně pohybové aktivity k písni *Červený kachel*.

F D⁷ G^m C⁷ F

bo ja i - dzem, He - len - ko, za te - bu.

2. A dze ideš Janičku, Janičku? Do zahrady nakošic travičku.
 [: nezaviraj dzverečka za sebu, bo ja idzem, Janičku, za tebu.]

- Píseň rozvíjí pohyblivost hlasu při zpěvu lomené melodie v rychlejším tempu, jeho barevnou vyváženost a plynulou kantilénu. Spodní pátý stupeň (c¹) zpíváme lehce, tóny nezatěžujeme, fráze zpíváme vzletně. Dominující vokály *e* a *a* v textu a veselá nálada písně přispívají k jasnému a otevřenému tónu; nutnost vyslovovat nářeční text v rychlejším tempu trénuje motoriku a artikulační plynulost.
- Je třeba dávat pozor na výslovnost některých měkkých hlásek [Heľenko, želene, ňezaviraj, Janičku] a měkký hlasový začátek ve slovech začínajících samohláskou.
- Bezprostřednost písně a její dialogická forma přispívají k rozvoji výrazu.
- Při práci s textem vysvětlíme některá nářeční slova: *idzem* = jdeme, *šenko* = seno, *dzverečka* = dveře, *nakošic* = nakosit, *Janko* = Honza, i zde vyslovujeme text krátce. Schopnost žáků vyslovovat text krátce a plynule rozvíjíme např. „hrou na zamilovaný italský pár“ a výrazně přitom gestikulujeme.
- Píseň žáky naučíme imitační metodou, přičemž dbáme na jasnou artikulaci a pěkné frázování; ve výrazu se snažíme dosáhnout bezprostřednosti a veselosti zpěvem dialogu ve skupinách.
- Naučíme se tancovat **karičku**:⁶⁸
 - Stojíme čelem do kruhu, držíme se za ruce a zpíváme píseň.
 - Příprava:
 - na 1. dobu pravá noha (PN) úkrok, na 2. dobu levá noha (LN) přísun, v pohybu přísunným krokem setrváme až do konce sloky, v posledních dvou taktech můžeme 3x střídavě dupnout (začne PN);
 - při zpěvu druhé sloky provádíme přísunný krok po směru hodinových ručiček (začneme LN), v posledních dvou taktech opět 3x střídavě dupneme (začne LN).
 - Karičkový krok
 - PN (dominantní) vykročíme mírně dovnitř kruhu a přeneseme na ni váhu, na druhou dobu LN udělá úkrok doleva,⁶⁹ v dalším taktu se na první dobu PN úkrokem posune doleva, na druhou dobu LN znovu udělá úkrok.
 - Po zautomatizování a mírném zrychlení pohybu vznikne karičkový krok s přirozeným pérováním vahou těla na první době.
 - Karička v těsném držení:

⁶⁸ Karička = kroužek, kruh, kolo, přeneseně obruč a také východoslovenský ženský kruhový tanec, který se tančil na vesnických zábavách, tancovačkách.

⁶⁹ Všimněme si, že zadní noha v karičce se zvedá přes špičku.

- Stojíme v kruhu blíže k sobě, levou rukou (LR) uděláme oblouk dozadu za záda žáka stojícího vedle nás z levé strany, pravá ruka (PR) půjde pod levé rameno a za záda žáka stojícího po naší pravé straně. Z obou stran se za zády chytíme za ruce s žáky, kteří stojí v kruhu jako další v pořadí (tzn. držíme se ob jednoho). PN směřuje dovnitř kruhu, přidáme zpěv a karičkový krok (z předchozího bodu) po směru hodinových ručiček.

Použité zdroje

Juranová, M., & Vilinovičová, L. (2007). *Logopédia pre sluchovo postihnutých žiakov*. MIRE.

Langsteinová, E., & Felix, B. (2012). *Učebnica hudobnej výchovy pre 4. ročník základnej školy*. SPN.

Ondrejka, K. (1992). *Pod sa s nami hrať*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Hudební ukázky

Brian Crain. (2013, October 15). *A Love Story* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cnEUxjyepBY>

4.2.3 Na cestách s tancem a písní

Lucie Dajčar a Lenka Pospíšilová



Popis modelové situace

Modelová situace využívá jednoduchých písní k tomu, aby byli žáci aktivními účastníky hudebního dění ve třídě. Po úvodní písni přijde swingová pohybová rozcvička, inspirující k jednoduchému pohybu, hraní na papírové palice a na boomwhackery. Modelová situace dále zpracovává jarní tematiku v písni a staví na známých principech Orff-Schulwerku. Kreativní práci s písní charakterizuje spojení slova, rytmu, pohybu a melodie. Stěžejní pro tuto modelovou situaci je důraz na pohyb a tanec.

Modelová situace se věnuje tématu cesty do zahraničí, konkrétně do Slovinska. Téma nabízí hudební propojení dvou podobných, ale zároveň rozdílných kultur. Jazyková podobnost může být zdrojem vtipných situací. Podíváme se na některá zdánlivě podobná slova, tzv. false-friends.

Pomůcky: mašličky v barvách jarních květů (žlutá – pampeliška, fialová – hyacint, bílá – sněženka, červená – tulipán), obrázky těchto květů, hrací kostka, boomwhackery, papírové palice vyrobené z letáků, barevné papíry na rytmus pro boomwhackery, obrázky/fotografie ze Slovinska, kartičky se slovy, poslechové ukázky

Věk: 5–10 let

Motivace

- Na zemi nebo na tabuli připravíme fotografie se slovinskou tematikou, výběr přizpůsobíme věku žáků (Plečnik – Trojmostí, moře – Piran, Tartini, Triglav, Lublaň, Bled, lipicáni ...).
- Vyzveme žáky k popisu fotografií. Někteří možná poznají, co přesně je na fotografiích, ale pro začátek se spokojíme s odpověďmi jako město, ostrov na jezeře, hory. Zkusíme s žáky postupně uhodnout, kde by to mohlo být. V Asii? V Evropě? Ve Slovinsku? Určitě se najde někdo, kdo tam byl na dovolené. Jakým jazykem se tam mluví? Slovinsky!
- Můžeme zazpívat nebo pustit nahrávku písně *Čuk se je oženil*⁷⁰, která má stejnou melodii jako Kočka leze dírou, jestli ji žáci poznají. Jistě budou rozumět i některým slovům ze slovinské verze.

PRÁCE S PÍSNÍ DOVOLENÁ VE SLOVINSKU

- Naučíme se slovinský pozdrav „dober dan“ a „adijo“ a zazpíváme první část písničky.
- Pohybem doprovodíme slova „dober dan“ (podání ruky) a „adijo“ (zamávání). Při zpěvu písně chodíme volně prostorem a na tato slova se vždy s někým pozdravíme.
- Na zem položíme připravené karty se slovíčky:
OTROCI – děti ZÁCHOD – západ KADITI – kouřiti
ŽUPAN – starosta STOLI – židle PRT – ubrus UŠI – vši
Jde o takzvaná „false-friends“, tedy slova, která ve dvou různých jazycích znějí velmi podobně, a můžeme mít mylný pocit, že jim rozumíme, ale ve skutečnosti je význam značně posunutý, někdy úplně opačný.
- Po krátké diskusi přidáme kartičky s českým ekvivalentem a vyzveme žáky, ať slova přiřadí. Teď může docházet k překvapivým zjištěním.
- Pantomimicky si vyzkoušíme udivené výrazy a doprovodíme je slovy „No fakt!“ z druhého dílu písničky. Zazpíváme sloku, ve které žáci uslyší některé „false-friends“ a slova „no fakt“ podpoří nacvičeným výrazem a gestem. Zazpíváme celou píseň.

⁷⁰ Luka Ovsec. (2020, September 23). *Čuk se je oženil* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7gxRxx8sLa8>

DOVOLENÁ VE SLOVINSKU

Hudba a text: LENKA POSPÍŠILOVÁ

D H7/D# Em7 A G A D

Ref.: Do - vo - le - ná ve Slo - vin - sku, do - ber dan, a - di - jó, —

D H7/D# Em7 A G A

— mo - ře, ho - ry, vše na blíz - ku, do - ber dan, a - di -

D Em7 A Dmaj7 Hm G

jó. — Vši - chni se tam na vás smě - jí, do - ber dan,

A7 D Em7 A Dmaj7 Hm

a - di - jó, — po - ple - te - ný slov - ník ma - jí,

G A7 D Dmaj7 D#dim Em7

do - ber dan, a - di - jó. — 1. O - tro - ci u - čí se ve ško
2. Na sto - le se - dí se v ho - spo

A9 D A Dmaj7 D#dim Em7 A9

1. le, no, fakt, slun - ce za - pa - dá na zá - cho - dě, no,
2. dě, no, fakt, a prt je oz - do - bou na sto - le, no,

D A Gm A/C# D Hm G

1. fakt, před do-mem mů-že se ka - di - ti, no, fakt, no,
2. fakt, a ten, kdo na hla-vě u - ši má, no fakt, no,

A D A Gm A/C# D Hm

1. fakt, no, fakt, a žu-pan mu-sí vše schvá - li - ti, no,
2. fakt, no, fakt, to-mu se kaž-dý_ vy - hý - bá, no,

G A⁷ D

1. fakt, no, fakt, je to tak!
2. fakt, no, fakt, je to tak!

SWINGOVÁ ROZCVIČKA - I LIKE PIE

Hudební ukázka: I like pie⁷¹

- V rytmu zkusíme hru na tělo s použitím čtvrtvých a osminových hodnot.
- Vezmeme si papírové palice a v kruhu zkusíme rytmickou hru. Palicemi ťukáme o zem, o kolena, o sebe.
- Jednou palicí naznačíme rytmickou chůzi do středu kruhu, tleskání, zatočení, chůzi kolem partnera a můžeme vytvořit jednoduchou choreografii. Nejdříve v kruhu, potom v páru.
- Když se v rytmu dobře usadíme, odložíme palice, začneme chodit prostorem jednoduchým rytmickým krokem na dvě doby, důležitý je „bounce“ (pohupování do rytmu).
- Žáci si vyberou barevné mašličky a připnou si je do vlasů či „na klopu“.
- Postavíme se do kruhu a zkusíme rytmicky chodit dopředu a dozadu tak, aby všechny kroky byly vyrovnané. To samé můžeme vyzkoušet ve dvojicích, kdy stojíme vedle sebe a ten, kdo je vlevo, vede směr, druhý se snaží ho následovat. Po chvíli si role vyměníme.
- Zkusíme kombinovat kroky s tleskáním.
- Vymyslíme oblíbené jídlo, které bychom si dali po swingové procházce. Jídlo můžeme i namalovat či napsat na připravený papír a potom rytmicky říkáme.
- Vybereme čtyři nejoblíbenější jídla a zatleskáme rytmus těchto slov nebo zahrajeme na bicí nástroje. Vytvoříme tak rytmické ostináto.

⁷¹ Autoři písně z roku 1925 jsou George A. Little, Larry Shay a Arthur Sizemore. Ve výuce lze pracovat například s následující verzí písně: Oriental Jazz Band. (2016, May 1). *I like pie* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4h5-0-7vi08>

- Na zem či na tabuli připravíme barevné papíry s didaktickou partiturou zaznamenávající basové tóny harmonického doprovodu skladbu pro hru na boomwhackery.
- Žáky postavíme vedle sebe a rozdáme jim boomwhackery podle toho, jak jdou tóny za sebou, aby hra byla co nejpřehlednější. (C F A D G)
CCCC FFFF CCAA DDGG
CCCC FFFF CADG CADG
- Společně doprovodíme nahrávku písně na boomwhackery. Do meziher přidáme i bicí nástroje, které hrají rytmické ostinato složené z různých „pokrmů“.

PRÁCE S PÍSNÍ JARNÍ

- Vyzveme žáky, aby vytvářeli asociace k tématu jara: povídáme si o tom, co se děje v přírodě, začínají práce na zahradě ...
- Všechny nápady doprovodíme pohybem nebo jej použijeme jako nápovědu.
- Zkusíme rytmicky deklamovat první čtyři slova písně: zasadíme, zalijeme, pohnojíme, vyplejeme. Opakujeme po učiteli a doprovodíme názorným pohybem. To můžeme několikrát zopakovat různým hlasem, v různých rolích či s různou emocí. Poté zazpíváme první díl písně.
- Nyní se naučíme refrén s doprovodem hry na tělo.
- V dalším kroku přidáme k refrénu zvonkohry.
- Poté se žáci rozdělí do skupin podle barvy mašliček. Mají totiž barvu jarních květin z písničky. Každá skupina se shromáždí u obrázku své květiny, tedy jedné ze slok písně, a vymyslí k ní pohyb.
- Nakonec zazpíváme a zahrajeme celou píseň.

JARNÍ

Hudba a text: LENKA POSPÍŠILOVÁ

Rázně

D solo sbor Em solo sbor

Ref.: Za - sa - dí - me, za - sa - dí - me, za - li - je - me, za - li - je - me,

F#m solo sbor G solo sbor

po - hno - jí - me, po - hno - jí - me, vy - ple - je - me, vy - ple - je - me.

D Hm E A G A

I když tě - lo bo - lí, tak nás to ne - sko - lí, ja - ro teď ví - tá,

G A G A D

ja - ro teď ví - tá, ja - ro teď ví - tá - me!

D solo C D C D

1. Pam-pe-liš-ky v trá - vě, klid-ně je tam nech, hy - a - cin - ty
2. Ci - bul-ky do hlí - ny za - sa - dí-me hned, a - by včel-ky
3. Sně-žen-ky už kve - tou sa-my od se - be a ze sně-hu

C G A D D sbor A

1. vo - ní, až se ta - jí dech. Bum - bi - dá, ___
2. mě - ly z če - ho dě - lat med.
3. hle - dí vzhů - ru do ne - be.

D A D A G A D

bum bi-dá - di - dá, bum - bi - dá, ___ bum-bi-dá - di - dá.

PRÁCE S PÍSNÍ SLUNCE, DOBRÝ DEN

- Dny se prodlužují, noci jsou teplejší. Vzpomeňme si na pocit, když nás ráno budí sluneční paprsky. Zkusíme se protáhnout a pozdravit slunce.
- Večer, když slunce zapadá, obloha hraje všemi barvami. Popřejeme slunci dobrou noc a uložíme se ke spánku. V noci pozorujeme měsíc a hvězdnou oblohu.
- Několikrát rytmicky deklamujeme text písně, pak přejdeme do melodie, dodržujeme pauzy, které vyplníme sjednoceným pohybem.
- Učitel nebo šikovnější žák může doprovázet basovou linkou hranou na metalofon.
- Píseň doprovodíme jednoduchými ostinátními doprovody na melodické orffovské nástroje v pentatonice C dur.

- Ve 2., 4. a 7. a 8. taktu písně improvizují hráči na zvonkohry.
- Vytvoříme formu ronda. Díl a naší rondové formy je tvořen zpěvem písně. Díl *b, c, d* atd. (mezihru) vyplňují žáci improvizací v pentatonice.

SLUNCE, DOBRÝ DEN

Hudba: TADEJA MRAZ NOVAK

Text: LUCIE DAJČAR

Zpěv
S. Xylofon

Slun-ce, do-brý den!

Zvonkohra

improvizace

Alt Metalofon

Alt/Bas Xylofon

Slun-ce, dob-rou noc! Mě-síc sví-tí, všich-ni

improvizace

Detailed description of the musical score: The score is written in 4/4 time. The vocal line (Zpěv) starts with the lyrics 'Slun-ce, do-brý den!' and continues with 'Slun-ce, dob-rou noc!' and 'Mě-síc sví-tí, všich-ni'. The S. Xylofon part follows the vocal line. The Zvonkohra part has a rest in the first measure and then plays a melodic line marked 'improvizace'. The Alt Metalofon part provides harmonic accompaniment with chords. The Alt/Bas Xylofon part plays a steady rhythmic accompaniment.

spí, ne-be pl -né hvězd.

(triangl) improvizace

Hudební ukázky

Luka Ovsec. (2020, September 23). *Čuk se je oženil* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7gxRxh8sLa8>

Oriental Jazz Band. (2016, May 1). *I like pie* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4h5-0-7vi08>

4.2.4 Kontrabas jako inspirace ve výuce HV na 1. stupni ZŠ

Olga Kozánková a Eva Šašinková



Popis modelové situace

Modelová situace je zaměřena na představení kontrbasu a zapojení tohoto hudebního nástroje do výuky hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Pracuje se zde s lidovou i umělou písní, zapojuje se pohybová složka, hra na tělo, doprovod písně na drobné hudební rytmické a melodické nástroje a využívá se dětská kreativita k vytvoření vlastního hudebního nástroje. V poslechové části dílny podnětujeme dětskou představivost, fantazii a podporujeme vnímání vlastních emocí při poslechu hudby. První část modelové situace je vhodná pro nižší třídy, druhá část pro vyšší třídy 1. stupně ZŠ. Kromě kontrbasu a zapojení dětské tvořivosti je pojmím prvkem obou částí také lidová tradice a objevování zvířat v písních nebo poslechových skladbách.

Pomůcky: noty k písním *Písničková hodina* a *Stála basa*, doprovodný akordický hudební nástroj, drobné doprovodné hudební nástroje Orffova instrumentáře, jako například

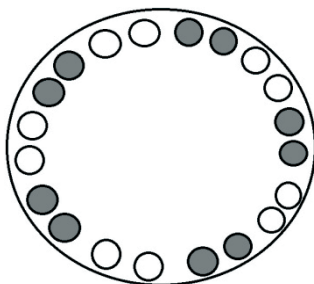
tamburíny, bubínky, xylofony, metalofony, zvonkohry, claves, shakery, dále boomwhackery, násady na hrábě, náhradní kolíky do hrábí, motouzy, provázky, kartónové krabice, krabičky od tahacích kapesníků, gumičky, elastická průhledná nit, krepové papíry, barevné papíry, lepidla, nůžky, lepicí pásy, fixy, pastelky, nahrávky *Slona a Labutě z Karnevalu zvířat* Camilla Saint-Saëns, obrázky slona a labutě, plastové kelímky

Věk: 6–11 let

ÚVODNÍ AKTIVITA

- Seznámíme se s textem písně *Písničková hodina*.
- Postavíme se do kruhu, dvojice po kruhu čelem k sobě:

Obr. 25 Postavení tanečníků



- Zpěv písně propojíme s pohybem po kruhu podle následujícího schématu:

Tab. 4 Pohybové schéma k písni *Písničková hodina*

Písničková	2x plesk o stehna
hodina,	2x tlesk o ruce souseda z dvojice
zpívá celá	2x tlesk
rodina,	2x tlesk o ruce souseda z dvojice
rodina dětí.	Podáme si se sousedem z dvojice pravou ruku a obejdeme se tak, že se mineme, a utvoříme tak dvojici s novým sousedem.
Narodí se	2x plesk o stehna
písnička,	2x tlesk o ruce souseda z nové dvojice
dáreček od	od 2x tlesk
sluníčka	2x tlesk o ruce souseda z nové dvojice
za námi letí.	Podáme si se sousedem z dvojice pravou ruku a obejdeme se tak, že se mineme, otočíme se čelem do kruhu a chytíme se všichni v kruhu za ruce.
Teď si zazpíváme, la, la, la, la, la,	2 kroky dopředu (k sobě), 2 kroky zpět (od sebe) – stále se držíme za ruce

teď zpívají kluci, la, la, la, la, la,	2 kroky dopředu (k sobě), 2 kroky zpět (od sebe) - mohou zpívat jen chlapci
teď zpívají holky, la, la, la, la, la.	2 kroky dopředu (k sobě), 2 kroky zpět (od sebe) - mohou zpívat jen dívky, pustíme se v kruhu za ruce
A teď všichni	2x plesk o stehna
zazpívejme,	4x tlesk
na sebe se usmívejme,	Ruce dáme v bok a usmějeme se na souseda po pravé i levé ruce.
la la la la la la la la.	Otočíme se dokola a zůstaneme stát čelem k novému sousedovi.
Celou písničku opakujeme několikrát za sebou, dokud se nesečkáme se sousedem, se kterým jsme začínali.	

PÍSNÍČKOVÁ HODINA

Hudba a text: EVA ŠAŠINKOVÁ

B \flat

1. Pís - nič - ko - vá ho - di - na, zpí - vá ce - lá ro - di - na,
2. Pís - nič - ko - vá ho - di - na, hra - je ce - lá ro - di - na,

F F 7

1. ro - di - na dě - tí. _____ Na-ro - dí se pí - snič - ka,
2. ná - stro - je ma - jí. _____ Bu - bí - nek a pa - lič - ky,

B \flat

1. dá - re - ček od slu - nič - ka za ná - mi le - tí. _____
2. flét - nu, ta - ky hous - lič - ky, všech - no už zna - jí. _____

Cm

1. Teď si zaz - pí - vá - me, la, la, la, la, la, teď zpí - va - jí klu - ci,
2. Teď si za - hra - je - me, la, la, la, la, la, teď za - hra - jí klu - ci,



1. la, la, la, la, la, teď zpí-va-jí hol - ky, la, la, la, la, la.
 2. la, la, la, la, la, teď za-hra-jí hol - ky, la, la, la, la, la.



1. A teď všich-ni za-zpí-vej-me, na se-be se u-smí-vej-me, la, la, la, la,
 2. A teď všich-ni za-hra-je-me, na se-be se u-smě-je-me, la, la, la, la,



1. la, la, la, la, la.
 2. la, la, la, la, la.

Jak vzniká písnička a jak vypadá basa/kontrabas

- Slovně a hudebními ukázkami představíme žákům kontrabas jako nejhlubší smyčcový nástroj, jeho technické možnosti a využití v různých hudebních žánrech.⁷²
- Prostřednictvím pohádky *Jak se narodila písnička*⁷³, která je úvodem do světa hudby, seznámíme žáky hravou formou s lidovou písní a zápisem melodie.
- Vysvětlíme si základní termíny s názornými ukázkami, např. využití hry smyčcem v souvislosti s vlastnostmi tónu (dlouhý a krátký tón, tichý a hlasitý tón).
- Diskutujeme na téma, co potřebujeme, abychom mohli zapsat písničku?
- Zápis melodie vysvětlujeme v souvislosti se zápisem mluveného slova, který je dětem bližší.
- Seznámíme děti s notou - znakem pro tón, notovou osnovou a s notovým klíčem, který odemyká noty v osnově. Můžeme využít pomocnou říkanku o notové osnově (Šašinková, 2020):

*První linka malíček,
 každá linka má svůj prstíček.
 Jedna, dvě, tři, čtyři, pět,
 linky spočítáme hned.*

⁷² **Basová poloha:** uplatňuje se v lidové hudbě, jazzu či klasice;
střední kontrabasová poloha: používá se ke komplexnějšímu doprovodu, který může současně nahradit bas a kontry;
vyšší kontrabasová poloha: flažoletová hra, využívá technické možnosti nástroje ve virtuózních skladbách.

⁷³ Pohádka je uvedena v pracovním sešitu Šašinková, E. (2020). *Hudební výchova pro malé muzikanty. Hudební základy - pracovní sešit 1.* Czech Music Edition.

- Píseň si zopakujeme, stejně jako všechny nové pojmy a názvy (tón, nota, notová osnova, notový klíč).

Písnička o base/kontrabasů za doprovodu různých hudebních nástrojů a různých rytmických modelů

- Zazpíváme si lidovou píseň *Stála basa u primasa*.

STÁLA BASA U PRIMASA

Lidová

C G⁷

Stá - la ba - sa u pri - ma - sa, za kam - na - ma stá - la,

C G⁷ C

když pri mas - ka za - to - pi - la, ba - sa sa - ma hrá - la.

- Vytvoříme pět stanovišť rozmístěných po třídě. U každého stanoviště je jiný pokyn (partitura) k doprovodu písně *Stála basa* včetně připravených doprovodných hudebních nástrojů kolem partitury. Žáci si mohou vybrat, ke kterému stanovišti půjdou, tedy který doprovod budou k dané písni hrát. Ideální situací je vyzkoušet všechna stanoviště a nakonec si vybrat to, u kterého se jim píseň doprovázela nejlépe.
- Lidová píseň *Stála basa* se hraje ve smyčce stále dokola, než si všichni žáci vyzkouší všechna potřebná stanoviště.
- U závěrečného opakování jsou žáci u stanoviště, kde se jim nejlépe doprovázelo.
- Žáci zpívají píseň, učitel je doprovází na klavír, kytaru, případně jiný doprovodný hudební nástroj, který ukotvuje harmonii písně.
- Po čase může učitel žáky přestat doprovázet a ti se sami doprovází harmonicky i rytmicky v rámci jednotlivých stanovišť.

1. stanoviště (xylofony, metalofony, zvonkohry):

První takt je označen červeně (tónika, C dur), druhý takt je označen zeleně (D7 - dominantní septakord z C dur)⁷⁴:

⁷⁴ Dle barev boomwhackerů

červená

tmavě zelená

2. stanoviště (boomwhackery):

Za akordickými značkami jsou barevná kolečka označující barvu boomwhackerů. Opět se střídá T (tónika z C dur – červené kolečko, boomwhacker C) a D7 (tmavě zelené kolečko, boomwhacker G):

STÁLA BASA U PRIMASA

Lidová

3. stanoviště (tamburíny, bubínky):

4. stanoviště (claves/ozvučná dřívka, shakery - vajíčka):

5. stanoviště (kartička s otazníkem „?“):

Kartička znamená improvizaci hrou na tělo – tleskání, luskání, pleskání, bubnování na tělo, dupání apod .

?

Výroba basy/kontrabasů z dostupných materiálů

- Rozdělíme se do skupin a vytvoříme na základě úvodního seznámení s kontrabasem hudební nástroj kontrabas (basu) z dostupných materiálů, jakými jsou násady na hrábě, náhradní kolíky do hrábí, motouzy, provázky, kartónové krabice, prázdné krabičky od tahacích kapesníků, gumičky, elastická průhledná nit, krepové papíry, barevné papíry, lepidla, nůžky, lepicí pásy, fixy, pastelky atd.).
- Vytvoříme si vlastní hudební nástroj (viz obr. 26).

Obr. 26 Vyrobené nástroje



Pozn.: Fotografie Jan Spilka

- Každá skupina svůj nástroj představí včetně specifických zvláštností (multifunkční hudební nástroj s prvky určitého českého kraje, využití jako vozembouch, specifický rytmicko-melodický hudební nástroj apod.) a na nástroj zahraje.

Píseň *Stála basa* ve formě malého ronda za doprovodu vyrobeného kontrabasů

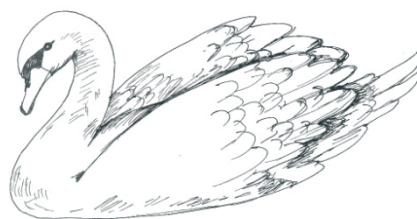
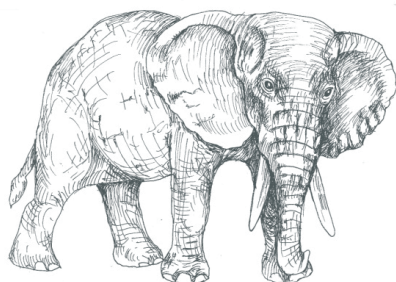
- Ve stejné skupině žáci vymyslí text sloky, která navazuje na lidovou píseň *Stála basa*.
- Svůj zpěv doprovodí na nově vyrobený nástroj.
- Při realizaci žáci uplatňují informace z úvodu výuky týkající se tvorby písně.

- Z lidové písně *Stála basa* se stává opakující se díl *a* malého ronda.
- Každá skupina vytváří k malému rondu další díly.
- Forma, harmonie a metrum jednotlivých slok zůstává stejné jako u dílu *a* (díly *a* můžeme nazývat i refrénem nově vznikající písně).
- Prezentace výstupů probíhá formou malého ronda (forma - *a b a c a d a* atd.)⁷⁵

Poslech ukávek z *Karnevalu zvířat Camilla Saint-Saëns*⁷⁶

- Originální edukační skladbou psanou pro kontrabas s doprovodem klavíru je *Slon z Karnevalu zvířat* od *Camilla Saint-Saëns*. Kontrabas v sóle napodobuje slona za doprovodu triolové klavírní figury.
- Vybíráme z *Karnevalu zvířat* dvě kontrastní části, které hraje kontrabas sólo za doprovodu klavíru, a to zmíněného *Slona* a *Labuť*.
- S pomocí obrázků obou zvířat (obr. 27 a 28) srovnáváme charaktery skladeb a emoce, které v nás oba kusy probouzí, například *Slon* je těžkopádný, hudba předvádí karikaturu slona, během druhé části skladby klavír těžkopádnost odlehčí staccaty a šestnáctinovými běhy, což může navodit představu běhajících malých slůňat. *Labuť* je naopak velmi ladná, zpívá tesknou píseň, je to srdcervoucí smutná melodie. Každý žák vnímá a popisuje obě ukázky subjektivně a mnohdy rozdílně dle své vlastní představivosti a fantazie. K vyjádření emocí z hudby nám pomohou i výše uvedené kresby.

Obr. 27 a 28 *Slon a labuť*



Pozn.: Kresba Andrea Buráňová

- Ze *Saint-Saënsova Slona* si postupně vytvoříme aktivní poslechovou činnost. Z dostupných materiálů (plastové kelímky, gumičky, izolepa, nůžky) si vyrobíme primitivní drnkací hudební nástroj a s pomocí partitury, která supluje klavírní hru, doprovodíme sólový kontrabas drnkáním osminových rytmických hodnot na gumičky v kelímkové resonanci (viz partitura níže).

⁷⁵ Díl *a* - lidovou píseň *Stála basa* zpívají všichni za případného doprovodu akordického hudebního nástroje), díl *b* (výstup 1. skupiny), díl *a*, díl *c* (výstup 2. skupiny), díl *a*, díl *d* (výstup 3. skupiny), díl *a* atd.

⁷⁶ Kontrabas v sóle napodobuje slona za doprovodu triolové klavírní figury. Je to jedna z mála instruktivních skladeb pro kontrabas.

- Doprovod na kelímky lze snadno zaměnit za doprovod na vyrobené kontrabasy, pokud jsou zkonstruovány tak, aby podobný zvuk vydaly.
- Můžeme vyzkoušet nejprve pouze první, snadnější část partitury (první tři řádky) s předehrou a dupnutím na první dobu.
- V případě úspěchu můžeme pokračovat dále v celé partituře.

2x

3/8

7x

4x

2x

3

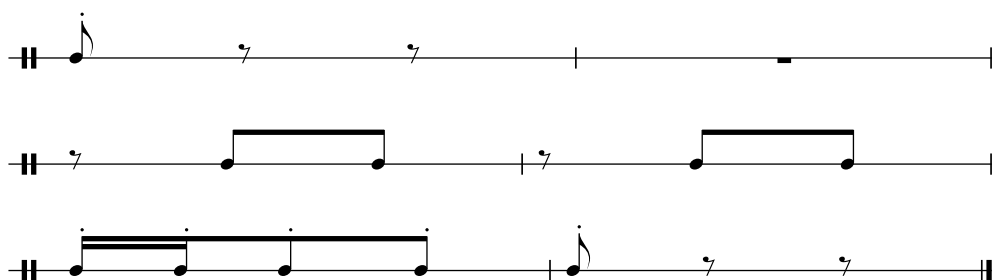
3

3

3

3

3



Další kreativní náměty

- Píseň *Stála basa* lze spojit s výtvarnou složkou a obsah písně namalovat. Namalovat lze i příběh *Slona a Labutě* na základě poslechu zmíněných skladeb z *Karnevalu Camilla Saint-Saëns*.
- O kontrabas existují nejméně další dvě písně, které můžeme ve výuce použít, a to lidová píseň *Já jsem muzikant* nebo píseň *Muzikant* od Emila Hradeckého a Jana Hostáně (Hradecký, 1990). Kontrabas se ve vřídčí roli objevuje také ve čtvrté části poslechového cyklu Ilji Hurníka (1972) *Umění poslouchat hudbu s názvem „Rozkvetlá jabloň“*. Povídání o kontrabasu je možno najít rovněž na CD *Smyčcové hudební nástroje* z cyklu *Nebojte se klasiky! Hudební nástroje* od Kláry Boudalové (2017) nebo v archivu ČT Edu (Česká televize, n.d.), který nabízí přímo videodokument o kontrabasu.

Použité zdroje

Česká televize. (n.d.). *Kontrabas*. [Video]. ČT Edu. <https://edu.ceskatelevize.cz/video/7816-kontrabas>
Hradecký, E. (1990). *Zpěvníček pro nejmenší*. Supraphon.

Šašinková, E. (2020). *Hudební výchova pro malé muzikanty. Hudební základy – pracovní sešit 1*. Czech Music Edition.

Hudební ukázky

Boudalová, K. (2017). *Nebojte se klasiky! Hudební nástroje – smyčcové* [Album]. Radiotéka.

Hurník, I. (1972). *Umění poslouchat hudbu* [Album]. Supraphon.

4.3 Modelové hudebně výchovné situace pro mladší i starší žáky

4.3.1 Příklady využití lidového tance v hodinách hudební výchovy

Eva Vlčková



Popis modelové situace

Hudba, zpěv a tanec k sobě neodmyslitelně patří. Prostřednictvím tance rozvíjíme u žáků smysl pro rytmus, koordinaci a orientaci v prostoru, spontánnost i jejich kreativitu. Modelová situace představuje možnosti tanečního provedení písní v hodinách hudební výchovy na 1. a 2. stupni základní školy. Nabízí aktivní zapojení všem a je jen na pedagogovi, jak nebo do jaké míry taneční kroky rozvine. Žák se naučí základní taneční kroky samostatně i ve skupině, osvojí si zdravé a správné držení těla, zažije radost z tance, kterou lidový tanec a hudba bezesporu nabízí.

Projev lidového tance je spjat s kalendářní a rodinnou obřadností. Pedagogovi se tak nabízí možnost přiblížit žákům lidové tradice ve spojitosti s tancem a lidovým prostředím, např. masopust, velikonoční svátky, vynášení Morany, svátky jara – sv. Jiří, filipojakubská noc (pálení čarodějnic), májové slavnosti, dožínky, svátek sv. Václava, posvícení, svátek sv. Martina, advent apod.

Pro zjednodušení uvádíme v textu tyto zkratky: D – dívka, CH – chlapec, PN – pravá noha, LN – levá noha, PP – pravá paže, LP – levá paže. Písně jsou uvedené pro představu jako výchozí hudební doprovod. Pedagog je může zaměnit podle svého uvážení. Měly by ale splňovat charakter a tempo.

Pomůcky: žádné

Důležitá podmínka: zajistit dostatečně velký a bezpečný prostor

Věk: 6–9 let, u náročnějších tanečních vazeb 9–15 let

ÚVODNÍ AKTIVITA

- Společně se postavíme do vzpřímeného postoje. Narovnáme se a zhluboka se nadechneme a vydechneme. Uvědomíme si pevný postoj obou chodidel na zemi. Středem těla od chodidel až po temeno hlavy natáhneme pomyslnou strunku, která vede středem těla. Lehce zpevníme oblast břicha, ramena stáhneme směrem dolů, prodloužíme krk a dbáme na pravidelný volný dech. Usmějeme se.
- Po úvodní aktivitě jsme připraveni přejít k samotnému tanci.

Chůze po prostoru

- Volně chodíme po prostoru. Vyhýbáme se ostatním a vždy se konkrétně podíváme do očí těm, které potkáme.
- Můžeme si podat ruku, zatočit se.
- Vnímáme tempo, které ovlivňuje dynamiku a rychlost chůze.

Hra „Na sochu“

- Žáci reagují na tempo, náladu a dynamiku hudby.
- Jako hudební doprovod zvolíme lidovou píseň.
- Žáci se spontánně pohybují po prostoru. V určité chvíli pedagog zastaví hudbu a na vzniklé ticho se žáci zastaví. Na pokyn pedagoga vytvoří pózu – sochu.
- Opakujeme několikrát za sebou.

Chůze v průpletu 2/4 takt

- Výchozí postavení: kruh, pár.
- Pokud máme smíšené páry, CH stojí levým bokem do kruhu, D stojí pravým bokem do kruhu naproti sobě.
- V rámci tanečního páru si vzájemně podáme PP a současně vykročíme dvěma kroky tak, že se mineme pravým bokem. Pustíme se a podáme si s novým partnerem LP

a stejným způsobem se chůzí mineme. Takto pokračujeme pravidelně v tempu chůze, až z toho vznikne proplétání po kruhu. Vždy na dva kroky si podáme paži.

- Obměnou může být, že se ve dvojici zatočíme za lokty. Mineme se např. se šesti tanečnickými, se sedmým se zatočíme o 360°. A pokračujeme dál v průpletu.
- Toto cvičení můžeme provádět i v lichém počtu žáků. Průplet provádíme zcela stejným způsobem, jen vynecháme reálné podání ruky na místě, kde chybí taneční partner. Toto místo přejdeme ve stejném tempu a navazujeme pohyb hned s prvním tanečníkem, který přichází.
- Ke cvičení můžeme přidat zpěv písně⁷⁷ či říkanku.

PO LOUCE CHODILA

Chodská lidová

Moderato



1. Po lou - ce cho - di - la, tři vě - ne - čky vi - la,
2. Po - vě - si - la si ho na ze - le - nou chvoj - ku,
3. Chu - dý - mu tě ne - dám, bo - ha - tý tě nech - ce,



1. je - den so - bě, dru - hý to - bě, pře - tí po - vě - si - la.
2. ne - dá - vej mě, má ma - tič - ko, chu - dý - mu pa - chol - ku.
3. já bych rá - da ta - ko - vý - ho, kte - rý pa - se ov - ce.

Chůze v průpletu na 3/4 takt

- Provádíme stejným způsobem jako na 2/4 takt.
- Provádíme tři kroky a jedno podání paže na jeden l takt.
- Ke cvičení můžeme přidat zpěv písně⁷⁸ či říkanku.

⁷⁷ Např. *Po louce chodila* (Kos, 1979, s. 45)

⁷⁸ Např. *Pletla jsem* (Kos, 1979, s. 51)

PLETLA JSEM

Z Brněnska

Moderato



1. Ple - tla jsem, ple - tla jsem, pro - plé - ta - la jsem
2. Je - ště mi zů - sta - lo klu - bíč - ko ni - čí,



1. čer - ve - ným, ze - le - ným, mo - drým ha - ra - sem.
2. po - moz mně, děv - čát - ko, po - moz mně ší - ti.

Cval po kruhu

- Výchozí postavení: kruh, samostatně stojíme čelem do kruhu. Paže v pase.
- Provádíme 7x cval doprava a seskočíme snožmo. Opakujeme 7x cval doleva stejně. Zkracujeme počet tanečních kroků: 3x cval doprava a seskok, 3x cval doleva a seskok, 1x cval doprava a seskok, 1x cval doleva a seskok, 1x cval doprava a seskok, 1x cval doleva a seskok.
- Stejnou vazbu kroků můžeme provádět i ve dvojici. CH stojí zády do kruhu, D proti němu čelem. Drží se za obě ruce. Paže máme aktivní a držení pevné, ne však v křeči.

Cval v raketách

- Výchozí postavení: páry, které vycházejí z rohu do rohu po diagonále proti sobě. CH a D stojí naproti sobě, bokem do směru pohybu, paže mají rozpažené a drží se spolu za dlaně tak, aby znázorňovali tvar šipky/rakety.
- Dva páry začínají cvałem současně proti sobě. Pedagog včas určí, která z dvojic se bude otevírat a která bude po celou diagonály uzavřená. Ve chvíli, kdy se k sobě páry přiblíží opravdu blízko, jeden pár se pustí a oddálí se od sebe tak, že vznikne mezera, kterou druhý spojený pár prochází. V momentě, kdy spojený pár projde otevřeným párem, se otevřený pár zase spojí a oba páry dotančí cvałem do protilehlého rohu. Vše se děje v pravidelném tempu cvalu.
- Při tomto cvičení dbáme na správné postavení pevných paží, pravidelný cval a volné dýchání. Můžeme zařadit zpěv.⁷⁹

⁷⁹ Např. *Cib, cib, cibulka* (Kos, 1979, s. 107)

CIB, CIB, CIBULENKA

Moravský tanec (Královničky)

Moderato



Cib, cib, ci - bu - len - ka, mak, mak, ma - ku - len - ka.

Più mosso



Když jsem ma - lá bý - va - la, v pa - nen - ky si hrá - va - la,



a včil, když su ve - li - ká, mu - sím cho - vat Je - ní - ka.

Dvojposkočný krok

- Dvojposkočný krok je pro žáky obecně znám jako poskok.
- Výchozí postavení: řetěz, stojíme za sebou. Nabídneme svou LP dopředu tanečníkovi, svou PP nabídneme tanečníkovi za sebou. Tím utvoříme řetěz/hada. Dvojposkočným krokem v tomto postavení procházíme po prostoru.
- Tento taneční krok můžeme využít i v průpletu viz chůze v průpletu, kdy nahradíme chůzi dvojposkočným krokem. Získáme tak dynamičtější pohyb.⁸⁰

⁸⁰ Použít můžeme například píseň *Hulán* (Kos, 1979, s. 74).

HULÁN

Z východních Čech
(Lipovka u Rychnova n. Kn.)

Allegretto



Polka

- Pohyb vychází ze cvalu.
- Výchozí postavení: kruh, pár, CH stojí zády do kruhu, D stojí čelem k němu v polootevřeném držení. CH drží partnerku svou PP, D drží partnera svou LP. Volné ruce jsou v pase.
- Jedním polkovým krokem (krok, sun, krok) jsou natočeni čelem k sobě, dalším tanečním krokem se v půlobratu otočí zády k sobě. Spojené paže jsou v lokti protažené a pravidelně kývou jako kyvadlo. Takto pravidelně střídáme (polka v natáčení). Směr tance změním ideálně na konci hudební fráze, kdy v podřepu uděláme tři dupy. Tím se pár zastaví a vymění si paže: CH nabídne D svou LP, D ji přijme svou PP.⁸¹

⁸¹ Vhodnou písní je *Kdyby byl Bavorov* (Kos, 1979, s. 115).

KDYBY BYL BAVOROV

Z jižních Čech

Tempo polky



1. Kdy - by byl Ba - vo - rov, co jsou Vod - ňa - ny,
2. Kdy - by byl Ba - vo - rov, co Pra - cha - ti - ce,
3. Pr - še - lo, blej - ska - lo, bej - va - lo blá - to,



1. dal bych ti hu - bič - ku na o - bě stra - ny;
2. dal bych ti hu - bič - ku na o - bě lí - ce;
3. když jsem k vám cho - dí - val, ne - dbal jsem na to.



1. a - le že je za vo - dou, za vo - dič - kou stu - de - nou,
2. a - le že je za vo - dou, za vo - dič - kou stu -de - nou,
3. Zvos - tal jsem tam do rá - na, až ku - kač - ka ku - ka - la,



1. ne - dám ti, má mi - lá, a - ni je - di - nou.
2. ne - dám ti, má mi - lá, a - ni je - di - nou.
3. po - tom mě má mi - lá do - pro - vá - ze - la.

Tanec Doudlebská polka⁸²

- Jde o taneční hru, která původně pochází z malého regionu Doudlebska. Obec Doudleby leží jižně od Českých Budějovic.
- Výchozí postavení: kruh, pár, CH stojí zády do kruhu, D proti němu v polootevřeném držení. Volná paže je v pase. Zpíváme pouze 1. část.

1. část:

7x polka v natáčení a 2x dup. CH vychází LN, D vychází PN. 7x polka v natáčení a 2x dup vracíme se zpět na původní místo. CH vychází PN, D vychází LN.

2. část:

Změna postavení: CH a D stojí vedle sebe, oba levým bokem do kruhu, drží se za vnitřní

⁸² In Kos, 1979, s. 121

paže. Promenáda chůzí 16 taktů / 32 dob. Nebo promenáda chůzí 8 taktů / 16 dob, na konci se otočí čelem k sobě do protisměru, pravým bokem do kruhu a pokračují promenádou chůzí do protisměru 8 taktů / 16 dob. Na konci se všichni tanečníci chytou za ruce a utvoří kruh, stojí čelem do kruhu.

3. část:

Taneční improvizace: Každý tanečník i tanečnice si vymyslí pohybové zadání na 8 dob. Hra spočívá v tom, že jeden tanečník předvede svoji taneční vazbu, následně ji ostatní tanečníci hned zopakují. Vazba by měla být jednoduchá a lehce zapamatovatelná. Takto se mohou všichni tanečníci postupně vystřídat. K pohybu můžeme zařadit dupy, tlesky, plesky, juchnutí, otočky, dřepy, výskok, další taneční kroky a podobně.

DOUDLEBSKÁ POLKA

Z jižních Čech
(Doudleby)

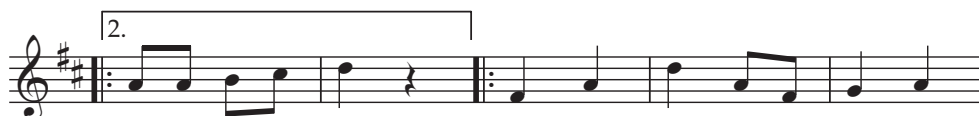
Tempo polky



1. Tá - to můj, tá - to můj, pro - dej - te vo - ly,
2. Má - mo má, má - mo má, pro - dej - te hu - sy,
3. Má - mo má. má - mo má, pro - dej - te te - le,



kup - te mi klo - bou - ček sa - mý fá - bo - ry.
kup - te mi tu - ni - ku, kte - rá mi slu - ší.
kup - te mi tu - ni - ku, pu - du ve - se - le.



sa - mý fá - bo - ry.
kte - rá mi slu - ší. } 1. - 3. Tra - la la la la la la
pu - du ve - se - le.



la tra - la la la la la la la la la la



Tanec mazurka

- Východí postavení: kruh, pár, CH i D stojí levým bokem do kruhu. CH stojí za dívkou a drží D paže ve svícnu.
- Základní krok: CH i D 2x úkrok vpravo na 2x I takt - ven z kruhu. 2x úkrok doleva - dovnitř kruhu.

1. varianta

Po krocích ven a dovnitř kruhu se D natočí na CH směrem ven z kruhu na jeden I takt, stejným způsobem se natočí na CH směrem dovnitř kruhu a následně se otočí pod chlapcovou LP o jednu celou otočku/pirueta.

2. varianta

Po základním kroku a natáčení D na CH do obou směrů D obejde CH směrem ven z kruhu. Přitom se stále drží za ruce. Vymění si tak postavení. D stojí za CH, paže stále ve svícnu. Opakuje se základní krok ven z kruhu a dovnitř kruhu, tentokrát se natáčí CH na D do obou směrů a obchází jí směrem ven z kruhu. Vznikne tak původní postavení, CH tedy stojí za D.

3. varianta

Po základním kroku a natáčení D na CH do obou směrů D obchází CH. Zároveň se ho pustí a mírně zacouvá ke chlapci, který stojí za ní. Dívky se tedy posunou o jednoho tanečního partnera dozadu a vytvoří s ním nový pár. Takto mohou několikrát pokračovat. CH vždy stojí na místě a čeká na novou partnerku.

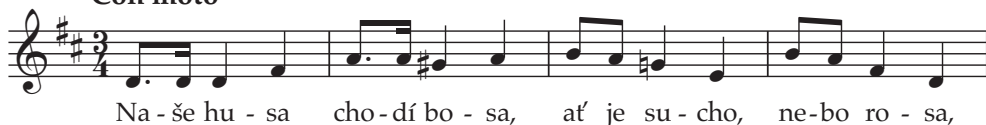
- Tyto varianty můžeme několikrát různě kombinovat. Během tance zrychlujeme a zpomalujeme tempo. Tím podpoříme vnímání tempa u žáků a jejich následnou reakci na změnu tempa.
- Celý tanec můžeme doprovodit zpěvem.⁸³

⁸³ Např. zpěvem písně *Naše husa* (Kos, 1979, s. 193)

NAŠE HUSA

Z východních Čech
(Lipovka u Rychnova n. Kn.)

Con moto



Jihočeské kolečko

- Určeno pro věk 9-15 let.
- Víření (točení) v kole. Tanečníci stojí čelem do kruhu velmi blízko u sebe. Rozpaží a drží se tak ob jednoho, za zády souseda. LP je podaná vrchem, PP je podaná spodem. Držíme se pevně, aby se kruh neroztrhl. Víříme po směru hodinových ručiček, tzn. PN je lehce stočená do středu kruhu. Tělo je natočené čelem do středu kruhu. Na PN je mírné pokrčení v kolenou, jako bychom kulhali. Levé chodidlo má mírnou pološpičku, tedy odlehčenou patu.
- Rozpočítáme se na první a druhý nebo sudý a lichý. Za stálého víření kruhu zvednou svou LP všichni první a čelem ke svému sousedovi vpravo provedou výměnu místa, tzn., že si vymění místo ob jednoho směrem do protisměru víření. To samé mohou udělat stejným způsobem i druzí. Takto se mohou střídát vždy po předem stanoveném intervalu, např. 8 dob víříme, 4 doby výměna, 8 dob víříme, 4 doby výměna.
- Nabízí se zde spontánní projev tanečníka, tanečnice. D může juchat: Juju! Juch! CH podpoří D zvoláním: Hej hop! Hop!
- Celý tanec doprovázíme zpěvem.⁸⁴

⁸⁴ Např. *Ta naše hospoda* (Kos, 1979, s. 219)

TA NAŠE HOSPODA

Z Chodska

Allegretto

1. Ta na - še ho - spo - da je pě - kně vy - so - ká,
2. Hu - sič - ka di - vo - ká, si - vé - ho je pe - ří,

1. pře - le - tě - la přes ní hu - sič - ka di - vo - ká.
2. kaž - dá pan - na blá - zen, kte - rá chlap - ci vě - ří.

Dvojtanec Zahradníček

- Určeno pro věk 9–15 let
- Dvojtanec spojuje dva tance v jeden celek. První tanec bývá ve třídobém taktu, druhý tanec bývá ve dvoudobém taktu a plní funkci gradace. Často spolu jednotlivé tance nesouvisely. Dvojtance se objevují na celém našem území.
- Výchozí postavení: kruh, trojice. CH stojí uprostřed a drží dvě D. Trojice stojí levým bokem do kruhu, přičemž CH je stočený zády do středu kruhu, obě D stojí čelem do kruhu. D uvnitř kruhu stojí zády ke CH a drží ho svou PP. Druhá D stojí čelem ke CH a drží ho svou LP. Spojené paže provádí kyvadlový pohyb. Volnou paži si dá D v bok.
- Základní krok: valčíkový krok a dvojposkočný krok.

1. část: 3/4 takt

16x valčíkový krok v natáčení. Obě D vychází valčíkovým krokem PN vpřed a pravidelně se natáčí o půlotáčku. CH vychází LN vpřed a natáčí se stejným způsobem, tedy jedním valčíkovým krokem se CH vždy otočí čelem na jednu z D.

2. část: 2/4 takt

32x dvojposkočný krok. Zde můžeme použít několik tanečních figur, např. bránu (CH s D zvednou spojené paže vzhůru a volná D bránou projde dvojposkočným krokem), zátočky za lokty (CH s D se zavěsí za pravé lokty a točí se spolu dokola, volná D se točí sama), obíhačku (CH si klekne na jedno koleno, drží obě D za paži a D obíhají CH dvojposkočným krokem). Můžeme použít tlesky, dupy a kreativní partnerskou spolupráci. Dvojposkočný krok lze nahradit během.

- Celý tanec doprovodíme zpěvem.⁸⁵

⁸⁵ Zahradníček (Kos, 1979, s. 172)

ZAHRADNÍČEK

Z východních Čech
(Borovice u Chocně)

Moderato



1. Dyž jsem jel do Pra - hy pro hrách, pro hrách,
2. Kdy - bych mu byl dá - val vo - ves, vo - ves,



1. u - pad mně na ce - stě va - lach, va - lach.
2. byl by mě do Pra - hy do - vez, do - vez.

Più mosso



1. Šel za-hrad-ník do za-hra-dy s mo-ty-kou, s mo-ty-kou,
2. Ne-by-la to roz-ma-rý-na, byl to křen, byl to křen,



1. vy - ko - pal tam roz - ma - rý - nu ve - li - kou, ve - li - kou.
2. vy - hodí ty ho, za - hrad - ní - ku, vo - knem ven, vo - knem ven.

Použité zdroje

Kos, B. (1979). *Lidové tance ve školní tělesné výchově* (5. vyd.). Státní pedagogické nakladatelství v Praze.

4.3.2 Kreativní rytmické aktivity s perkusemi

Eva Kolandová a Jan Bísek



Popis modelové situace

Tato modelová situace kombinuje praktické hraní, poslech, tvořivost a kulturní vzdělávání a nabízí žákům komplexní zážitek, který rozvíjí jejich hudební schopnosti a zároveň rozšiřuje jejich poznání světových kultur. Probíhá v hudební třídě, kde skupina žáků sedí v kruhu nebo polokruhu, uprostřed něhož jsou rozestaveny perkusní nástroje. Tyto nástroje pocházejí z různých kultur a zemí, jako jsou Afrika, Kuba, Peru a Brazílie.

Jedním ze základních aspektů, který zvyšuje přitažlivost a přístupnost perkusí, je jejich intuitivní ovládnutí. Na úvod je pro žáky dostačující zvládnutí třech fundamentálních úderů, což jim umožní základní ovládnutí nástroje a rychlou adaptaci se zapojením do hudebních činností.

Významným faktorem, který motivuje žáky, je podobnost hudby produkované na výše uvedených nástrojích s hudbou, kterou poslouchají na svých playlistech v mobilech či

na YouTube. Žáci nejenže objevují nové hudební styly, ale zároveň rozvíjejí dovednosti jako hudební sluch, paměť, udržování tempa, souhru a dynamiku.

Je zajímavé pozorovat, že někteří žáci začínající hrát na perkusní nástroje mohou postupem času projevovat rostoucí zájem o další hudební nástroje, které je dříve nezajímaly. Tento trend by mohl naznačovat, že perkusní nástroje mohou sloužit jako katalyzátor pro rozvoj širšího hudebního porozumění a vzdělání. Nicméně tato pozorování jsou založena pouze na osobních a subjektivních zkušenostech.

Pro studenty usilující o rozšíření svých hudebních dovedností a znalostí jsou k dispozici ověřené zdroje, jako je *Conga Cookbook* od Poncho Sancheze (2002) nebo *Škola hry na perkuse - afro-kubánské a africké nástroje* od Miloše Vacíka (2006). Kromě toho výuková videa od odborníků jako Michael de Miranda a Heidi Joubertová poskytují cenné náhledy, inspiraci a praktické tipy pro další rozvoj v oblasti perkusních nástrojů.

V hudebně rytmických hrách, které jsou základem této modelové situace, je klíčové hledání nových podnětů a impulsů k rozvoji a obohacení aktivit prostřednictvím vlastního snažení. Je důležité experimentovat a zkoumat různé varianty, což podporuje kreativitu a inovativní přístup k těmto činnostem.

Hra na perkuse nabízí nejen rychlý přístup k zapojení žáků do hudebních aktivit, ale také rozšiřuje jejich hudební obzory a umožňuje jim lépe pochopit rozličné hudební styly. Svět perkusí žáky nepochybně uchvátí svou rytmickou rozmanitostí a dynamikou. Existují studie (Gzibovskis & Marnauza, 2012), které ukazují, že hra na perkuse pozitivně ovlivňuje rozvoj jemných motorických dovedností u dětí i u dospělých.

Pomůcky: Perkusní nástroje z různých koutů světa. **Z Afriky** jsou v oblibě menší djembé, talking drum a caxixi. **Z Kuby** využijeme konga, bongo, maracas a clave (dřívka), z **Peru** různé druhy cajonů. **Brazílie** nám nabízí širokou škálu nástrojů, jako jsou surdo, timba, caixa, repenique a tamborim (tyto perkuse jsou vhodné pouze pro hraní venku, pro uzavřenou třídu jsou příliš hlasité).

Věk: 6–15 let

Úvodní aktivita

- Učitel představí jednotlivé nástroje, vysvětlí původ a specifické zvukové charakteristiky. Pro seznámení s nástroji můžeme použít například vlastní didaktické pexeso.
 - Učitel vysvětlí a prakticky ukáže rozdíly mezi basovým, otevřeným a tlumeným úderem, což jsou základní techniky, které žáci budou používat.
- 1. Basový úder** je úder na středu blány. Hraje se celou dlaní naplocho, ale dlaň může být i zpevněna do tvaru misky. Zápěstí je při úderu v úrovni blány. Vzniká hutný hluboký tón.
 - 2. Otevřený úder** je úder na kraji blány. Hraje se celými prsty, případně i krajem dlaně. Čím blíže středu, tím hlubší tón. Zápěstí je při úderu v úrovni blány.
 - 3. Slap nebo tlumený úder (tap)**
Slap je úder na kraji blány, podobně jako otevřený úder, ale hrají pouze konečky prstů, které švihnou o blánu. Zápěstí při tom klesá pod úroveň blány. Vznikne tak vyšší, průraznější tón.

Tap je úder na kraji blány. Hraje se jemně bříškou prstů. Zápěstí je při úderu nad úrovní blány. Je to jen dotyk prstů a blány. Vzniká velmi slabý zvuk. Tyto úderky slouží k provázání basových a otevřených úderů.

- Zvládnutím této techniky se žáci mohou plně integrovat do třídního „orchestru“ a okamžitě se zapojit do společných hudebních aktivit. Zároveň žáci zažívají bezprostřední radost z vlastního hudebního výkonu.

Seznámení se základním rytmem

- Po úvodní části učitel demonstruje základní rytmus na jednom z nástrojů a žáci jsou vyzváni, aby rytmus opakovali.
- Tato aktivita slouží jako základní cvičení na poslech a koordinaci. Učitel postupně zavádí další hlasy dle partitury či složitější rytmické vzorce a polyrytmy, které žáci nacvičují buď podle zápisu na tabuli, nebo imitací po učiteli.

Jedním z nejzákladnějších a nejjednodušších afrických rytmických vzorů je tzv. **africký 6/8 rytmus**⁸⁶, který můžeme nalézt v mnoha tradičních afrických hudebních stylech. Tento rytmus má šest úderů na takt, obvykle rozdělených na dvě skupiny po třech úderech, což dává pocit tříčtvrtého taktu. Je charakteristický svou polyrytmickou povahou, což znamená, že různé rytmické vzory se často překrývají nebo hrají současně. Tento rytmus je běžně hraný na tradiční africké bubny a v afrických kulturách zastává důležitou sociální a ceremoniální funkci. Jeho vliv je patrný i v jiných hudebních stylech po celém světě.

AFRICKÝ 6/8

Zapsal: JAN BÍSEK

The musical score is written for three instruments: Djembe, Chrastítka, and Dřívka, all in 6/8 time. The Djembe part consists of two measures of notes with letters B and O underneath. The Chrastítka part consists of two measures of notes with accents (>) above them. The Dřívka part consists of two measures of notes with a '7' symbol below them, indicating a specific rhythmic pattern.

⁸⁶ Vysvětlivky:
 B - basový úder
 O - otevřený úder
 Tik - úder prvními články prstů
 S - slapový úder, větší švih prstů
 T - tlumený úder, dlaň se neodrazí

- Žáci jsou již seznámeni se svým partem, mladší žáci imitují svůj rytmický motiv po učiteli.
- Po vysvětlení a předvedení způsobu hry se třída rozdělí do menších skupin, přičemž každá skupina dostane za úkol vytvořit krátkou rytmickou kompozici využívající naučené techniky a rytmické vzorce.
- Skupiny pracují na svých kompozicích.
- Učitel chodí od skupiny ke skupině, poskytuje zpětnou vazbu a pomáhá s technickými a rytmickými obtížemi.

Práce s vybranými charakteristickými rytmy

Různorodost a jedinečnost následujících rytmů a stylů může pomoci žákům rozvíjet jejich dovednosti a pochopení hudby jako celku. Každý z těchto rytmů představuje unikátní hudební tradici a kulturu a jejich studium může poskytnout hluboký vhled do těchto kultur. Navíc porozumění těmto rytmům pomáhá žákům v jejich vlastní tvorbě, protože dané rytmy mohou použít jako inspiraci pro svou vlastní hudbu.

- Žáky postupně seznámíme s dalšími charakteristickými rytmy.
- Při jejich procvičování postupujeme stejně, jako bylo uvedeno u afrického 6/8 rytmu.

Vybrané charakteristické rytmy

Tumbao - hudební rytmus, který je charakteristický především pro afrokubánskou hudbu, zejména pro styly jako je salsa nebo mambo. Tento rytmus je základem mnoha latinskoamerických hudebních stylů a je často spojován s hrou na kontrabas nebo piano. V kubánské hudbě tumbao odkazuje na specifický rytmický vzor, který hrají basové nástroje, kde důraz je kladen na synkopu a opakující se basové linky. Tumbao může být také hrán na perkusní nástroje, jako jsou konga, kde rytmus podporuje a doplňuje ostatní hudební prvky. Jeho specifická rytmická struktura pomáhá vytvářet charakteristický „swing“ latinskoamerické hudby.

TUMBAO

Úprava: JAN BÍSEK

The musical score is written in 4/4 time and consists of five staves. The first staff is for Konga, with a treble clef and a key signature of one flat. The rhythm is represented by quarter notes and rests, with the notation 'T T S O T T O O' below it. The second staff is for Bongo, with a treble clef and a key signature of one flat. The rhythm is represented by quarter notes and rests, with the notation 'tik tik O tik tik tik O tik' below it. The third staff is for Drums (Dřívka), with a treble clef and a key signature of one flat. The rhythm is represented by quarter notes and rests, with the notation 'tik tik O tik tik tik O tik' below it. The fourth staff is for Bell/Cymbal (Zvonec hrana Tělo), with a treble clef and a key signature of one flat. The rhythm is represented by quarter notes and rests. The fifth staff is for Guiro, with a treble clef and a key signature of one flat. The rhythm is represented by quarter notes and rests, with the notation 'tik tik O tik tik tik O tik' below it.

Hip hop - kulturní hnutí a hudební žánr, který se zrodil v 70. letech v New Yorku, zejména v Bronxu a Harlemu. Zahrnuje čtyři hlavní prvky: rapování, DJing, breakdance a graffiti. Hip hop rychle přerostl své městské kořeny a rozšířil se po celém světě. Vytváří komerčně úspěšné podžánry jako gangsta rap a trap. Tento styl často reflektuje sociální a politické problémy a má významný vliv na různé aspekty kultury od módy po film. Hip hop je dnes fenoménem, který pokračuje v evoluci a ovlivňování globální kultury.

HIP HOP SEVERNÍ AMERIKA

Zapsal: JAN BÍSEK

The musical score is written in 4/4 time and consists of four staves. The Cajon staff has a melody of quarter notes with lyrics 'B O B B O' and 'B O B B O B'. The Chrastítko staff has a steady eighth-note pattern. The Chrastítko velké staff has a pattern of eighth notes with rests. The Bongo staff has a pattern of quarter notes with lyrics 'tik tik O tik tik tik O tik' and 'tik tik O tik tik tik O tik'.

Cajon

Chrastítko

Chrastítko velké

Bongo

tik tik O tik tik tik O tik tik tik O tik tik tik O tik

Použité zdroje

- Gzibovskis, T., & Marnauza, M. (2012). Development of young adults' fine motor skills when learning to play percussion instruments. *Music Education Research*, 14(3), 365-380.
- Sanchez, P. (2002). *Conga Cookbook: Develop Your Conga Playing by Learning Afro-Cuban Rhythms from the Master*. Cherry Lane Music.
- Vacík, M. (2006). *Škola hry na perkuse - afro-kubánské a africké nástroje*. Muzikus.

4.3.3 Čas tvořit – Zadání tvořivých aktivit

Bert Appermont a Erik Schrooten



Popis modelových situací

Následující strany jsou věnovány hned několika dílčím zadáním pro hudebně tvořivé aktivity ve skupinovém hudebním vyučování. Aktivity, které shrnuje níže uvedená tabulka, pocházejí z publikace *Time to Create in the Classroom* (Appermont & Schrooten, 2021)⁸⁷. Nejprve si zřehledníme, na co se jednotlivá zadání zaměřují a také jaká kompoziční metoda je aplikována.

⁸⁷ Tato publikace obsahuje celkem 50 zadání rozdělených do osmi různých témat.

Tab. 5 Zadání pro hudebně tvořivé aktivity

	Aktivita	Hudební zaměření	Kompoziční přístup
1	Zamíchej & spoj	Melodie	Pokus & omyl
2	Rozložený Glass	Struktura a harmonie	Hra
3	Co kdyby?	Melodie, rytmus, dynamika	Přepracování kompozice
4	TikTok	Rytmus	Hra
5	Živly	Témbr	Hra
6	Beeethovenův nový vzhled	Melodie a harmonie	Přepracování kompozice
7	Tvoříme horor	Témbr	Improvizace
8	Zvukový mrak	Melodie a témbr	Improvizace, pokus & omyl
9	Tvoříme horor	Témbr	Improvizace
10	Hudba pro letiště	Témbr	Pokus & omyl

Kvůli větší míře zapojení jednotlivých žáků je ve většině aktivit lepší variantou práce v malých skupinách. Pro zajištění skupinové dynamiky doporučujeme vytvářet skupiny maximálně o šesti žácích. Některé aktivity typu „Rozložený Glass“ mohou být provedeny s celou třídou. V tomto případě je dobré zcela ponechat žáky, aby přišli s tvořivými nápady a rozhodnutími, než aby tuto „rozhodovací“ funkci zastával jejich pedagog.

Pokud pracujeme s menšími skupinami, je dobré skupiny rozdělit do několika místností, aby měly možnost experimentovat a také naslouchat výsledkům svého experimentování. Pakliže máme k dispozici pouze jednu místnost, pak je vhodné jednotlivé skupiny umístit alespoň do různých koutů třídy.

V závislosti na schopnostech žáků můžeme pracovat s notovým zápisem, či bez něj. Pokud žáci notový zápis neznají, je nutné je hudební materiál naučit imitací. I v případě, že používáme notaci, je vhodné učit se prostřednictvím imitace, protože tento přístup vychází z hudby samotné.

Pomůcky: V učebně potřebujeme orffovský instrumentář, rytmické nástroje, nástroje žáků a klavír. Projektor nebo interaktivní tabule pro promítání jednotlivých úkolů jsou velkým bonusem. Pro „hororovou aktivitu“ mohou být ve třídě umístěny předměty či materiály, které vydávají zajímavé zvuky, například předměty z plastu nebo hliníková fólie.

Věk: Zadání mohou být využita pro různé věkové skupiny. Pro žáky mladšího školního věku doporučujeme provádět zadávané aktivity v základní podobě. Znamená to, že můžeme omezit počet stavebních prvků nebo možností na výběr. V zadání s živly je tedy možné využít pouze dvě nebo tři kartičky místo čtyř.

ZAMÍCHEJ & SPOJ

Hudební věty jsou velmi často konstruovány jako jazyk samotný: položíš otázku a po ní následuje odpověď.

Otázka je zakončena otazníkem, odpověď zase tečkou. Věty v hudbě fungují na stejném principu: konec otázky je jen dočasným zakončením a vyžaduje pokračování. V posledním akordu odpovědi teprve uslyšíš závěrečnou hudební tečku.

V následující aktivitě můžete otázku promíchat s několika možnými odpověďmi, a vytvořit si tak svou vlastní hudební konverzaci!

ZADÁNÍ

- Zaspívejte nebo zahrajte otázku.
- Vyzkoušejte, která z odpovědí vytvoří s otázkou tu nejlepší kombinaci.
- Z hudebního materiálu, který jste zvolili, vytvořte drobnou skladbu.

Tvoříme vlastní konverzaci

- Vytvořte nebo improvizujte různé odpovědi na danou otázku.
- Nebo si vytvořte novou otázku.
- Materiál, který přinesl přesvědčivý výsledek, zkombinujte do kompozice.

Hudba a text: BERT APPERMONT

C F G

With mu - sic notes and a bit of fan - ta - sy

1 C F G C

you can make a won - der - ful me - lo - dy!

2 C F G C

You can make a won - der - ful me - lo - dy!

3 C F G C

You can make a won - der - ful me - lo - dy!

4 C F G C

You can make a won - der - ful me - lo - dy!

ROZLOŽENÝ GLASS

Philip Glass (nar. 1937) je americký hudební skladatel, průkopník minimalistické hudby. V tomto hudebním stylu jsou jednotlivé hudební prvky neustále opakovány. Autor dosahuje specifického hudebního zvuku pouze prostřednictvím velmi jemných změn.

Typické pro Glassovu hudbu je, že ve své tvorbě využívá rozložené akordy (akordy v rozkladu) a zkoumá jejich možnosti.

ZADÁNÍ

- Procvičte si skládání jednotlivých stavebních prvků (bloků, kostek) z následující stránky. Je na vás, zda budete pracovat jen s několika málo bloky, nebo mnoha.
- Stavební bloky poskládejte.
- Umístěte stavební bloky v určitém pořadí. Aplikujte následující pravidla:
 - Každý z bloků zahrajte minimálně osmkrát.
 - Vědomě se rozhodněte, kdy použijete nový blok.
 - Vytvořte gradaci, vybudujte napětí a poté opět zklidnění.
- Tímto způsobem vytvořte minimalistickou skladbu.

Chcete více Glasse?

- Pracujte s kontrasty: pracujte například s větším množstvím prvků a poté najednou pouze s minimem.

Odstíny Glasse

Hudba a text: BERT APPERMONT



4

5

6
(Bas)

7

Am Fmaj7 Em/G Em

CO KDYBY?

Otázka „Co kdyby...?“ je vskutku magická. Využívají ji tvůrci reklam a designéři, aby rozbili stereotypní vzorce a našli svěží nápady.

Pokud si lámete hlavu, jak nasbírat nové nápady, odpověď je v tomto zadání jednoduchá. Buďte zvědaví a položte si zázračnou otázku: „Co kdyby...?“

ZADÁNÍ

- Nacvičte píseň *What if?*, příp. jinou píseň dle svého výběru.
- Vyberte jednu „Co kdyby“ otázku.
- Zkuste, jaký bude výsledek.
- Tento hudební výsledek vezměte a využijte ho jako odrazový můstek k vytvoření nové verze nebo nové kompozice.
 - Co kdybyste udělali přesný opak toho, co po vás skladatel žádá?
 - Co kdyby tón G v následující skladbě přestal existovat?
 - Co kdybyste píseň zpívali v jiném taktu, než v jakém je napsána?
 - Co kdybyste píseň zpívali bez metra?

- Co kdybyste změnilí rytmus písne?
- Co kdybyste píseň rapovali?
- Co kdybyste píseň podložili beatem?
- Co kdybyste pozměnili některá slova písne?
-

POD DUBEM, ZA DUBEM

Česká lidová

f (2. sl. *p*)

1. Pod du - bem, za du - bem mě - la jed - na dvě
 2. Já jsem ti zav - da - la jed - no jab - líč - ko

1. čer - ve - ná jab - líč - ka da - la jed - no mně.
 2. a ty mi za ně dej svo - je sr - dř - ko.

1. Nech - tě - la mně o - bě dát, za - ča - la se vy - mlou - vat,
 2. Chceš - li ty mé srd - ce mít, mu - síš za své vy - mě - nit.

f

1. že ne - má, že ne - dá, že je o ně zle.
 2. Pak bu - du ce - lý tvůj, má ho - lu - bič - ko.

TIKTOK

Koncept velmi populární aplikace TikTok je jednoduchý: uživatel vytvoří krátké video, ve kterém se tančí, zpívá či zpívá na playback, a výsledný příspěvek se vyvěsí na platformu TikToku. Ostatní uživatelé mohou klip okomentovat či dát „like“.

V následujícím úkolu vytvoříte přímo skvělou TikTok promluvu, kterou poté můžete přidat na TikTok.


ZADÁNÍ

- S celou skupinou procvičte TikTok rytmus.
- Žáky rozdělte do skupin, každá ze skupin si TikTok rytmus podloží svým vlastním textem. Vyberte čtyři TikTok texty a umístěte je za sebe v určitém pořadí libovolně za sebou, např. 1 4 2 1.
- Každá skupina předvádí svůj vlastní text, zatímco ostatní žáci reprodukuje TikTok rytmus.
- Výsledek zdokumentujte a přidejte ho na ... TikTok!

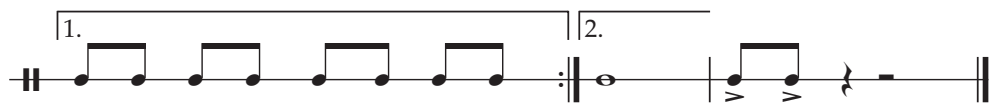
Více TIKTOKU?

Za každou skupinu vytvořte originální věty. Ty poté zakomponujte do svého původního textu. Přidejte odpovídající choreografii.

Hudba a text: BERT APPERMONT



Tik Tok, Tik Tok, Tik Tok, Tik Tok, Tik Tok, Tik Tok,



li - king, ty - ping, scrol - ling, swi - ping! Wow! Tik Tok!
f *p*

Textové bloky

TIK TOK, I POST ON TIK TOK.

WATCHING MY VIDEO'S WILL GIVE YOU A BIG SHOCK, SHOCK!

TIK TOK, I POST ON TIK TOK.

EVERYBODY LOVES MY LOOKS AND HOW I TALK, TALK.

TIK TOK, I POST ON TIK TOK.

I AM A SUPERSTAR, I DANCE, I GROOVE, I ROCK, ROCK!

I MAKE VIDEO'S THE WHOLE DAY LONG.

I DANCE, PLAYBACK OR SING A FUNNY SONG.

I WILL SHOW YOU MY P.O.V.
AND ADD A WINKING ... EMOJI.

...

ŽIVLY

Živly země, voda, vzduch a oheň jsou součástí mnoha duchovních tradic. Filozof Empedoklés byl přesvědčen, že všechny látky jsou vytvořeny na bázi těchto čtyř živlů.

V astrologii jsou živly spojeny s určitým symbolismem:

- Živel země zajišťuje strukturu a přílnutí.
- Vzduch symbolizuje kyslík, nápady, prostor a svobodu.
- Voda reprezentuje harmonii, emoce, osvěžení, proudění.
- Oheň poté reprezentuje teplo, světlo, vášeň a energii.

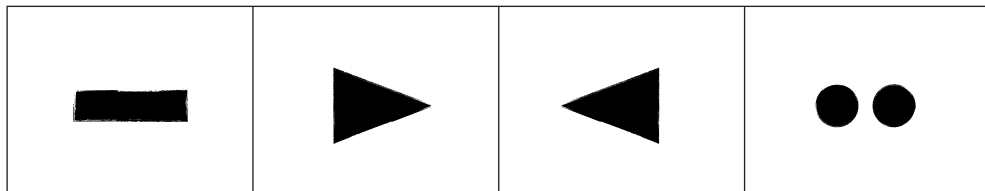
ZADÁNÍ

- Vytvořte si kartičky podle předlohy.
- Žáky rozdělte do čtyř skupin. Každé skupině rozdejte kartičky jednoho z živlů.
- Prozkoumejte grafické symboly spojené s vaším živlem.
- Najděte originální způsoby, jak je ozvučit.
- Kartičky položte za sebe v určité posloupnosti. Zahrajte výsledek.

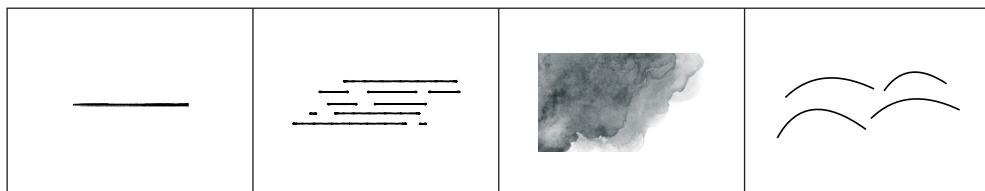
Vlastní symbol(y)

- Nechte žáky, aby vytvořili ke každému živlu vlastní symbol. Použijte tento symbol spolu s ostatními kartami v sadě a zadání opakujte .

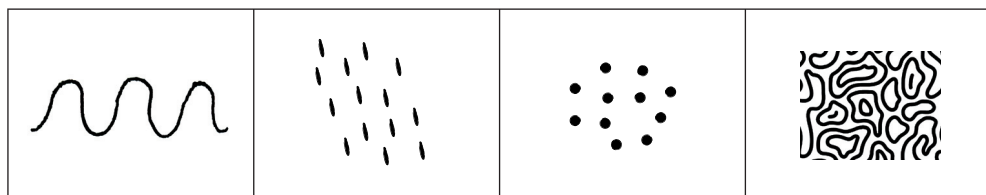
Obr. 29 Země - symboly



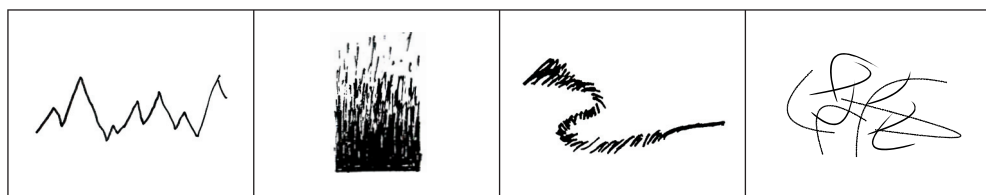
Obr. 30 Vzduch - symboly



Obr. 31 Voda - symboly



Obr. 32 Oheň - symboly



BEETHOVENŮV NOVÝ VZHLED⁸⁸


Na YouTube můžeme najít mnoho neobvyklých verzí Beethovenovy *Ódy na radost*. Studenti Dublinské konzervatoře z ní vytvořili irskou gigue a belgická skupina *Floris & the Flames* svoji skladbu pojmenovanou *Little Joy-Fantasy* protkala mnohými hudebními žánry. Dokonce i rockové skupiny velmi divoce hrají písně tvořené na klasickou melodii z Beethovenovy *Deváté symfonie*.

V následující aktivitě dejte *Ódě na radost* nový rozměr.

Hudba: LUDWIG VAN BEETHOVEN


Text: FRIEDRICH SCHILLER

C G C G



Freu-de, schö-ner Göt-ter-fun-ken, Toch-ter aus E - ly - si-um

C F C G C



Wir be - tre - ten feu - er - trun - ken, Himm - li - sche dein Hei - lig - tum!

⁸⁸ Nahrávka Beethovenovy *Ódy na radost* od London Symphony Orchestra (Beethoven 1824/2010) dostupná na open.spotify.com

G C G C G E Am D G

Dei-ne Zau-ber bin - den_ wie-der, was die_ Mo -de streng ge-teilt.

C F C/G G C

Al - le Men-schen wer-den Brü-der, wo dein sanf-ter Flü - gel weilt

ZADÁNÍ

- Zaspívejte a/nebo zahrajte *Ódu na radost*.
- Rozhodněte se, jaký nový vzhled chcete melodii dát. Využijte nápady z následující stránky, nebo si vymyslete svoje vlastní. Pokud potřebujete, inspirujte se příklady na YouTube.

Lidová verze

- Úryvek zaspívejte či zahrajte v 6/8 taktu.
- Proměňte melodii v radostný tanec.
- Použijte bordun (C-G) po celou dobu písně jako doprovod.

Hudba: BERT APPERMONT

Rocková verze

- Zjednodušte akordy:
 C | C | F | G | C | C | F | C |
 Am | Am | F | G | C | F | Am | G C ||
- Zahrajte akordy jako „powerchords“ na (elektrickou) kytaru.
- Přidejte rockový rytmus.
- Dejte písni hardrockový nebo punkový nádech.

Experimentální verze

- Rozvolněte metrum.
- Zkombinujte neobvyklé zvuky nebo zvukové plochy s melodií.

- Melodii zkreslete:
 - Opakujte např. čtyři tóny melodie a nechte je znít po celou dobu.
 - Zahrajte melodii se zkreslenými zvuky.
- Melodii zahrajte jako krátké noty ve volném metru. Využijte různého tempa.
- Přidejte současné způsoby hraní na hudební nástroje.

MEDITAČNÍ HUDBA

Hudba je jedinečná v tom smyslu, že nás dokáže uklidnit; žádná jiná forma umění to neumí lépe. To je také důvod, proč v rámci meditačních sezení vhodně vybraná hudba účastníky zklidní a zpomalí jejich dýchání.

ZÁDÁNÍ

- Vytvořte si svoji vlastní *meditační hudbu*.
- Začněte se dvěma jednoduchými akordy, například C dur a a moll.
- Využijte následující noty k improvizaci: c, d, e, g, a (do, re, mi, sol, la).



- Doprovod hrajte s celou skupinou. Nechte jednoho či více hudebníků meditativně improvizovat hraním daných tónů v jejich posloupnosti.
- Nechte zvuky rezonovat prostorem, poslouvejte pozorně, nechte rezonovat každý jednotlivý tón ...

Doprovod:

Hudba: BERT APPERMONT

Lento ♩ = 60

1

2

3

C Am C Am

Piano

Bas

ZVUKOVÝ MRAK

Oblaka a umělci mají jeden pro druhého slabost. Výtvarníci mají celé odvětví, které se zabývá tím, jak vyobrazit mraky na malířském plátně. Anglický malíř John Constable se na tento obor dokonce specializoval: celý svůj život zasvětil snaze ztvárnit oblaka na malířském plátně.

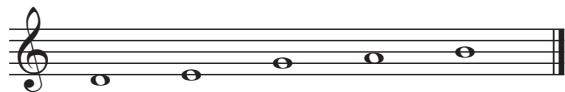
Současný malíř James Turrell navrhnul pro holandské muzeum Voorlinden místnost s průhledem ve stropě. V této místnosti jsou návštěvníci vyzváni, aby si náležitě vychutnali krásu a pohyb mraků. Kouzelné svou jednoduchostí.

Vědci také k obloze vzhlíží s obdivem. Ten se promítá do překrásných termínů, kterými mraky nazývají: cirrus, stratus, cumulonimbus nebo třeba perleťová oblaka.

My hudebníci bychom neměli zůstat pozadu: nejvyšší čas obdařit oblaka zvukem.

ZADÁNÍ

- Použijte pouze následující noty:



- Krok za krokem přidávejte jednotlivé prvky. Využijte nápady uvedené níže.
- Měňte mraky vynecháním, přidáním či jiným uzpůsobením prvků. Vyhýbejte se hraní melodií.

Obloha plná mraků

- K vytvoření překrásné oblohy plné oblak kombinujte různé prvky.

Dnešní předpověď

KAPKY

- Čas od času zahrajte tón, jako když padá kapka.

MRHOLENÍ

- Dešťové kapky hrajte jemně a slabě v osminových notách.

SILNÝ DÉŠŤ

- Kombinujte různé rytmy: jedna skupina hraje např. osminové noty, jiná skupina hraje trioly.

KROUPY

- Hrajte si s akcenty.

HŘMĚNÍ

- Přidejte držené basové tóny, použijte víření bubnu.

BLESKY

- Hrajte souzvuky tvořené velkými a malými sekundami v synkopickém rytmu.

PORYVY VĚTRU

- Hrajte si s tónovými postupy, hrajte například tóny od sebe hodně výškově vzdálené a potom tóny výškově velmi blízké.

DUHA

- Kombinujte vysoké držené shluky akordů (slunce) s kapkami deště.

TVOŘÍME HOROR

Zvuk je složkou, bez které by se žádný film neobešel. Některé zvuky pro film jsou nahrávány velmi zvláštními způsoby. Zvuk pražené slaniny je používán jako nápodoba zvuku deště. Mačkání celofánové fólie zní jako praskající oheň.

Aby se dosáhlo vytvoření strašidelné atmosféry, jsou zvuky často kombinovány a upravovány. Zvuk tisíců bojechtivých skurutů z *Pána prstenů* byl vytvořen nahrávkou hlasitého skandování 25 000 lidí na fotbalovém stadionu. Kombinace tohoto zvuku s nahrávkou chřestění kovu a hlasitým dupáním přivedlo skuruty k životu.

V následujícím zadání vytvořte svoji vlastní zvukovou plochu k hororovému filmu. Můžete se také inspirovat fotografií viz níže.

ZADÁNÍ

- Prozkoumejte učebnu a společně se podívejte po obvyklých, ale i neobvyklých nástrojích. Hudební nástroje v místnosti použijte odlišným způsobem. Nebo proměňte objekty (židle, stoly, tužky apod.) v hudební nástroje. Například:
 - Vytvořte škrábavé zvuky kladivem na dřevěný rytmický nástroj nebo radiátor.
 - Hrajte paličkami obráceně na ...
 - Klouzejte s židlemi.
 - Hrajte prsty na klavírní struny.
 - Experimentujte s pedálem u klavíru.
 - Hrajte pouze na náustek (nátrubek) dechového nástroje.
 - Drnkejte na pístové ventily dechového nástroje.
 - U kytar nebo jiných strunných nástrojů třete struny nebo za ně tahejte.
- Zvuky spojte za sebou do sekvence, hledejte přesvědčivé kombinace. Vytvořte tímto způsobem děsivou zvukovou plochu.

Obr. 33 *Tvoříme horor*



Pozn.: Fotografie Erik Schrooten

HUDBA PRO LETIŠTĚ

Svou skladbou *Music for Airports* vytvořil Brian Eno (nar. 1948) přímo milník v oblasti ambientní hudby. Ambientní hudební styl sestává z tichých, pomalu se táhnoucích hudebních ploch.

Když Eno *Music for Airports* psal, měl na paměti především jedno specifické místo: letiště. Okamžitě si vybavíte, že jste tuto hudbu slyšeli v odletové hale. Po rušném odbavení čekáte a sníte o své cílové destinaci až do doby, než budete moci nastoupit do letadla.

V následujícím zadání si vyberete prostředí, pro které společně zkomponujete ambientní hudbu.

ZADÁNÍ

- Vyberte si prostředí/prostor.
- Naladte se na náladu tohoto prostředí.
- Vytvořte hudební plochu vhodnou pro toto prostředí.

Nahrávání v terénu

- Navštivte lokalitu, pro kterou byste chtěli ambientní hudbu složit.
- Nahrajte zvuky tohoto prostředí a zkomponujte je do své hudební plochy.

Prostředí

- kostel
- letiště
- zimní krajina
- hřbitov
- podvodní svět
- les
- nebe
- vlakové nádraží
- zvonice
- Londýn v noci
- jeskyně s krápníky
- poušť
- továrna
- měsíční krajina
- ...

Použitá zdroje

Appermont, B., & Schrooten, E. (2021). *Time to create*. inSpire Editions.

Hudební ukázky

Beethoven, L. van. (2010). Symphony No. 9 Ode an die Freude. IV. Allegro Assai [Track recorded by The London Symphony Orchestra - The London Symphony Chorus]. *On TOP 100 Classics*. (Original work published 1824)

4.4 Modelové hudebně výchovné situace pro starší žáky

4.4.1 Rozvoj pěveckého projevu prostřednictvím písňového repertoáru

Lucie Hilscherová



Popis modelové situace:

Prezentovaná modelová situace přináší metodický návod, jak prostřednictvím písňového repertoáru pracovat na rozvoji pěveckých dovedností.

Během modelové situace je značná péče věnována cvičením, předcházejícím samotné hlasové výuce (upevnění správného postoje, uvolnění, aktivizace a „zvědomění“ celého těla).⁸⁹

⁸⁹ Tato část vokální přípravy bývá často podceňována a někdy zcela ignorována. Přitom se jedná o nezbytnou

Posílení psychosomatické úrovně hlasového projevu pomáhá žákům budovat vztah ke svému tělu a vede k odvaze se spontánně projevovat. Mluvní i pěvecký projev může být (obzvláště během citlivého období pubescence) v různé míře stresován mutací, proto učitel těmito cvičeními vědomě navozuje pozitivní atmosféru a vytváří bezpečné prostředí, v němž se prohlubuje vztah mezi ním a žáky a rovněž mezi žáky navzájem.

Uvedená cvičení mají za cíl podnítit ke vnímání hlasové výchovy ve své psychosomatické jednotě. Nejsou přesným návodem, ale slouží hlasovým pedagogům jako inspirační zdroj a vybízí k individualizované práci se zpěváky různého věku, temperamentu a úrovně pěveckých dovedností.

Postup nácvičku vokální skladby je demonstrován písní Leoše Janáčka *Záře od milého* ze sbírky *Moravská lidová poezie v písních* (Janáček, 2019). Strofická píseň v rodném jazyce se sdělným a srozumitelným textem, jednoduchou melodikou ve střední poloze, bez intonačních, rytmických a harmonických náročností tvoří jednoznačně ideální materiál pro rozvoj dětského i dospívajícího hlasu.

Nácvik vhodně zvoleného repertoáru pomáhá k získání pěvecko-technických dovedností a účelně navazuje na průpravná cvičení hlasová, dechová a artikulační. Mimoto však zcela zásadně rozvíjí zpěvní interpretaci – tzn. podání díla originálním a kreativním způsobem, který odpovídá určitým zásadám a adekvátnímu stylu, ale přesto je vždy jedinečný a specifický pro konkrétního interpreta.

Pomůcky: notový materiál, klavír

Věk: od 10 let⁹⁰

UVOLNĚNÍ A AKTIVACE, SPRÁVNÝ PĚVECKÝ POSTOJ

- Pokud je to možné, před začátkem této činnosti dobře vyvětráme místnost.
- Dbáme na bezpečnost žáků – zajistíme dostatek prostoru.
- Nejprve prohřejeme celé tělo. (CVIK: *poskoky, běh na místě, výpady nebo fu-ši = rytmické přitahování lokte k protějšímu kolenu, s přitahením intenzivně vydechneme a střídáme slabiky fu-ši*). Během rozehrání nasimulujeme dechový deficit, podobný „vysokému“ dechu při zpěvu ve stresu nebo při trémě – postupně dobu uklidnění zkracujeme tím, že po docvičení hluboce vydechneme a volně se nadechneme, celé opakujeme do úplného zklidnění. Vždy je na počátku výdech, následuje přirozená dechová pauza, kdy tělo nabírá sílu k nádechu. Tuto pauzu nijak neurčujeme, ale necháme tělo, aby „z hladu po dechu“ vykonalo nádech samo.
- Uvědomíme si správný pěvecký postoj, který má zásadní vliv na dechovou funkci a následně také na tvorbu tónu. Je třeba zůstat uvolněný, ale ne ochablý. Vnímáme jemné protažení páteře, pocit vrůstání chodidel do podlahy a aktivní napřimování těla od pasu vzhůru. (CVIK: *Představujeme si, že z temene hlavy spustíme provázek s olovničkou, který prochází středem těla až mezi kotníky. Jemně zatlačíme cca 10 vteřin*

součást každodenní hlasové hygieny, ať už samotného pedagoga jako hlasového profesionála, tak žáků a studentů.

⁹⁰ Zvolená píseň je vhodná pro začínající i pokročilejší zpěváky už od cca 10 let. Tomu odpovídá i popis postupu nácvičku písně.

dlaní do temene – po povolení se krk přirozeně protáhne, zároveň nás to nenutí zvedat ramena a předsouvat bradu.)

- Vnímáme 3 opěrné body v chodidlech – pata, palcová a malíčková hrana. (CVIK: *Chyt-neme se židle a stoupneme na špičky – přenášíme váhu na místa pod palci, pod malíčky, přenášíme váhu zleva doprava – aktivujeme tak přední stranu chodidla.*)
- Kolena musí zůstat pružná (viz jízda na lyžích). Pevně propnutá kolena přenáší napětí do beder, zátylku i hrtanu.
- Uvolníme bederní páteř, dáme pozor na přílišnou bederní lordózu a povolené neaktivní břicho. (CVIK: *Pomalé dosednutí na židli nebo zapnutí zipu u kalhot a jemné přitažení studké kosti směrem vzhůru.*)
- Důsledně odstraňujeme napětí v ramenou. (CVIK: *Uděláme tři kroužky rameny dozadu, od nejmenšího po největší, u posledního spustíme ramena dolů, netlačíme je k sobě, naopak záda musí zůstat co nejširší. V opačném případě se nevhodně přesouvá dech pouze do hrudníku.*)
- Obzvláště v zimě, kdy chodíme kvůli chladu se zvednutými rameny, upozorňujeme na vědomé povolení ramen směrem dolů. Když chceme dosáhnout uvolnění, často je potřeba udělat přesný opak. (CVIK: *Cca na deset sekund pevně přitáhneme ramena k uším. Pak je spustíme dolů, cítíme jejich tíhu a protažení svalů kolem klíčních kostí, zároveň nepředsouváme bradu, nepovolíme hrudní páteř.*)
- Protáhneme paže. (CVIK: *Upažtíme, propneme lokty a dlaně vytvoří kolmici k předloktí. Nezvedáme ramena. Natažené prsty směřují nejprve nahoru, pak dopředu a následně dozadu. Můžeme cvičit s prsty u sebe nebo široce roztáženými. Následně paže uvolníme a protřepeme ruce. Cvik je poněkud bolestivý, ale velice účinný na protažení po dlouhodo-bém sezení v lavici nebo po hře na hudební nástroj. Rovněž se doporučuje jako prevence syndromu karpálního tunelu.*)
- Uvolníme krk. (CVIK: *Provádíme půlkroužky hlavou, otáčení hlavy do stran, pohled přes rameno.*)
- Následuje obličejová jóga. (CVIK: *Jazykem objedeme horní a dolní zuby, jako bychom kontrolovali jejich čistotu. Pokládáme špičku jazyka postupně na všechny poslední stoličky, vyplázneme jazyk, nafoukneme tváře. Intenzivně si zíváme. Prsty uvolníme fascie na obličejí a vlasové části, promasírujeme nos, bradu a uši. Prsty chytáme vlasy a sevřením dlaně je jemně vytáhneme, chytáme vlasy na týlu a jemně vytahujeme vzhůru.)⁹¹*
- Vytřepeme ruce, protáhneme prsty, promačkáme dlaně a protáhneme chodidla.
- Na závěr zavřeme oči a široce se usmějeme s pocitem, že jsme potkali někoho nám opravdu milého – sami sebe. I pod zavřenými víčky by nám měly oči zářit. Pokud je to možné, v tuto chvíli motivujeme žáky k hlasitému smíchu, abychom uvolnili bránici a navodili si pozitivní emoce.
- V tuto chvíli už by mělo být naše tělo prohráté, mysl aktivní, můžeme se tedy pustit do rozezpívání⁹².

⁹¹ Pozn.: Studenty vedeme k tomu, že před výukou zpěvu je třeba si vždy pečlivě umýt ruce.

⁹² Tato modelová situace nenabízí prostor pro dechová, hlasová a artikulační cvičení. Jedná se o specifickou a velice rozsáhlou kapitolu pěvecké metodiky, která pro svoji komplexnost a individuální zaměření vyžaduje soustavnější práci s konkrétními zpěváky nebo skupinou zpěváků.

Každý učitel by si měl vytvořit vlastní kontingent cviků, vhodných pro zpěváky různého věku, temperamentu a úrovně pěveckých dovedností. Ve skupinové a hromadné výuce vycházíme z dynamiky třídy jako sociální skupiny.

Výše uvedené obecné poznámky k pěveckému postoji jsou vhodné pro zpěváky jakéhokoli věku, samotná uvolňovací a aktivizační cvičení pak pro zpěváky od cca 12 let.⁹³

PRÁCE NA PĚVECKÉM REPERTOÁRU

Ve výuce sólového zpěvu, hromadné hlasové výuce ve škole, příp. ve sborové praxi se snažíme vybírat vhodné skladby dle věku a hlasových dispozic zpěváků. Respektujeme pravidlo 90-10 (90 % známého, což přináší pocit bezpečí a jistoty, proti tomu 10 % nového, překvapivého, směřujícího k růstu).

Skladby pro začínající zpěváky by měly být kantabilní, intonačně jednoduché, ale zároveň invenčně nápadité. Využitím písní, jejichž melodická linka spočívá převážně ve střední hlasové poloze, přispíváme k nácvičku měkkého nasazení, správného tvoření tónu a přiměřeného výrazu.

Značné množství vhodných skladeb pro děti a mládež lze najít v žánru písně, ať už umělé, lidové nebo komponované na lidové texty, přičemž preferujeme strofické písně v rodném jazyce. Není však třeba nechat se limitovat tradičním repertoárem, můžeme jej rozšířit také o méně známé kompozice autorů 20. a 21. století. V tomto případě je vhodné volit skladby se srozumitelným textem a vnitřně formálně i harmonicky strukturované, v nichž se mohou začínající zpěváci snadno orientovat.

Pravidla nastudování pěveckého repertoáru

- Nedostatečná příprava přináší stres a trému. Snažíme se proto pracovat průběžně, s ohledem na kondici a výdrž hlasu a opakovaně připomínáme pravidla hlasové hygieny, aby nedošlo k hlasové únavě, v horším případě k poškození hlasu.
- Prvním krokem nácvičky skladby je vždy její analýza – hudební, textová a obsahová.
- Pro tonální jistotu a intonaci jsou nezbytnými určení tóniny a uvědomění si, kterým stupněm tóniny začíná melodie skladby.
- Následuje textový rozbor, vyhledání problematických míst (nesoulad rytmické stavby verše a hudebního metra, výslovnost v okrajových polohách pěveckého rejstříku ad.).
- V případě cizojazyčného repertoáru je nezbytný překlad textu, v češtině pak vyhledání neznámých slov (nářečí, archaické výrazy).

Postup nácvičky vokální skladby

Nácvička vokální skladby demonstrujeme na Janáčkově písni *Záře od milého*.⁹⁴ Následující instrukce jsou sledovány z pohledu interpreta, ale jsou plně uplatnitelné i v pedagogické praxi.

⁹³ Pro děti mladšího věku doporučujeme raději cvičení formou hry, např. cvičení uvedená v publikaci Aleny Tiché *Učíme děti zpívat* (2014).

⁹⁴ Píseň je zveřejněna se souhlasem vydavatele Bärenreiter Praha.

ZÁŘE OD MILÉHO

Lidová

Andante

Zpěv

1. Zdá - lo se mně, zdá - lo, že se
2. Zdá - lo se mně, zdá - lo, že se

Piano

f

Red *

1. od hor mra - čí, a to se čer - ňa - jú šo - ha -
2. od hor blýs - ká, a čer - ve - ňa - jú se šo - ha -

Red * *Red* *

1. jo - vi o - čí, šo - ha - jo - vi o - čí.
2. jo - vi líč - ka, šo - ha - jo - vi líč - ka.

pp

Red * *Red* * *Red* *

- Skladbu si nejprve zahrajeme na klavír, pokud je pro nás klavírní doprovod příliš náročný, hrajeme pouze melodii a sledujeme harmonii doprovodu. V případě hromadné hlasové výuky je zvládnutí instrumentálního doprovodu písně téměř nezbytné.
- Hrajeme si melodii po frázích, které následně zazpíváme. Snažíme se nezpívat zároveň s hraním melodie – hlas intonačně hledá, získává špatné pěvecké návyky a zbytečně se unavuje.
- Skladbu cvičíme nejprve na jeden vokál (např. *no-no-no, mo-mo-mo*), následně v legatu na vokály bez konsonant (*Zdálo se mi, zdálo = a o e i a o*). Zpíváme správně rytmicky, náročnější místa si vytleskáme.
- Nahlas si přečteme text a pracujeme s ním jako s básní – hledáme významná slova, vrcholy myšlenky, v základních obrysech sledujeme agogiku a dynamiku.
- Poprvé zazpíváme skladbu s textem v pomalém tempu. Cvičíme po částech, v případě chyby cvičíme izolovaně místo kolem chyby, až posléze problematické místo začleníme do celé fráze.
- Správně a přesně artikulujeme konsonanty a snažíme se o správné charakteristické zabarvení vokálů, přičemž respektujeme jejich přirozené předozadní umístění ve vokální řadě *I E A O U*. Modelování vokálů znamená jen drobné odchylky v poloze jazyka a nastavení rtů, s cílem o precizní výslovnost však nepřeháníme grimasy – zpíváme, jako bychom mluvili. Pozor na zaoblení vokálu *a* a jeho přílišné přiblížení k vokálu *o*. (U slova *zdálo* – představa vokálu *a* = mírný úsměv, rty odlepené od zubů, koutky od sebe, u vokálu *o* mírný úsměv držíme, aktivita ve tvářích zůstává, ale strany horního rtu se aktivně přiblíží k sobě, pozor na přehnané „špulení“ rtů, které má za následek paralyzování svalů hrtanu a kořene jazyka.)
- Sledujeme hudební metrum a riziková místa v kontextu s textem. V případě nesouladu textu a metra raději pro srozumitelnost textu upřednostňujeme slovní důrazy před hudebním důrazem na první dobu taktu. Hudební projev tak nezůstane banální a získá na pružnosti a srozumitelnosti. (U slova *černajú* připadá první doba taktu na slabiku *ňa*, ale je lépe podle pravidel výslovnosti českého jazyka přesunout důraz na první slabiku slova a druhou slabiku odlehčit.)
- Následující pravidla platí pro text v českém jazyce. U podstatných jmen s předložkou se důraz přesouvá na předložku. Pokud však máme záměr podstatné jméno zdůraznit, snažíme se jej nevyrážet, ale jemně odsadit od předložky.
- Vždy vyhledáme čtyřslabičná slova a soustředíme se, aby se nerozpadla a neměla zbytečný další důraz. (Ve slově *šohajovi* pečlivě vnímáme, že důraz je na slabiku *šo*, ne však na slabiku *ha*. Pomůcka: Na první slabiku zhoupneme dlaní dopředu, na druhou slabiku si představíme si, že chytíme nitku a táhneme ji dvěma prsty k sobě.)
- Dáváme si pozor na pečlivé odsazení dvou vokálů vedle sebe (Ve slovech *že se od hor* musíme *o* naslovit, nelze vyslovovat *se*, ale *se-od*.)
- Dlouhá samohláska neznamená její zdůraznění, ale pouhé prodloužení. (Ve slově *mračí* se často vyráží slabika *čí*, přestože pro to není důvod textový, ani hudební.)
- Vyhledáme pěvecko-technicky náročná místa, která cvičíme izolovaně (při nácviku vyšších poloh lze místo transponovat).
- Co nejdéle se snažíme zpívat a capella. Při dosáhnutí intonační jistoty a finálního tempa ustálíme místa nádechů, která si zaznačíme do not.

- Při studiu skladby není třeba zpívat naplno. Můžeme markýrovat, tzn. zpívat polohlasem, je však třeba aktivně zapojovat dechovou oporu. Pozor, nikdy bychom neměli šeptat, ani při memorování textu, šeptání je totiž pro hlasivky horší než křik!
- Hudební zápis je pro nás zcela zásadní. Snažíme se z něj vyčíst maximum a respektovat jej. I po nastudování skladby se k němu opětovně vracíme a kontrolujeme, zda se od něj postupem času neodkláníme – přeučování chyb a chybných návyků je mnohdy náročnější než nácvik nové skladby.

Interpretace vokální skladby

- Po základním vystavení melodického i harmonického průběhu celé skladby a kvalitní pěvecko-technické výstavbě jednotlivých frází se věnujeme zpěvní interpretaci. Hlavní úlohou interpreta je zprostředkování významu textu pomocí hudebně výrazových prostředků. Těmi jsou např. barva hlasu (u každého originální), tempo (bývá určeno skladatelem, ale zároveň se v něm odráží i nálada a temperament interpreta), rytmus (je založen na dané délce trvání not, zdůraznění některých rytmických modelů je už však individuální), dynamika (odstínění dynamiky je stěžejní pro expresivitu výrazu), vibrato (u pěvců je velmi specifickým fenoménem).
- Pokud je k dispozici nahrávka skladby, vždy si ji poslechneme. Vybereme kvalitního interpreta a interpretaci, s níž souzníme. Nesnažme se však pěvce imitovat, pouze nám může pomoci vytvořit si rámcovou interpretační představu.
- V případě poslechu skladby vždy kontrolujeme, zda je nahrávka ve stejné tónině.⁹⁵
- Promysleme si detailní příběh skladby. Obzvláště písňovou tvorbu nikdy nezpíváme obecně, ale musíme vidět konkrétní obrazy.

*Zdalo se mně, zdálo,
že se od hor mračí,
a to se čerňají
šohajovi oči.*

*Zdalo se mně, zdálo,
že se od hor blýská,
a červeňají se
šohajovi líčka.*

Kdo je vypravěčem příběhu (žena, muž, věk, kde je, kam jde, co vidí kolem sebe, jak se cítí)? Zpívá se o šohajovi, musíme tedy vidět jeho konkrétní obraz. Odpovídá melodie a harmonie samotnému textu? Máme se v případě písně *Záře od milého* nechat ovlivnit tóninou e moll a melancholickým vyzněním klavírního doprovodu? Máme vnímat slova *mračí* a *blýská se* jako příchod bouřky, protože mají mezi sebou konflikt? Nebo se šohajovi zablesklo v srdci zamilováním a červeňají se líčka láskou? Vyznívá tedy nálada písně nadějeplně nebo spíš posmutněle?

⁹⁵ Např. u barokní hudby je možné, že bude oproti běžnému ladění na 440 Hz v ladění 415 Hz.

- Na základě odpovědí na tyto otázky si vytvoříme mapu příběhu a následně detailně doladíme dynamiku, agogiku a celkové vyznění písně. Každá skladba umožňuje interpretovi vytvořit si kreativním způsobem vlastní mapu příběhu dle svého temperamentu, zkušeností a aktuální nálady (v dimenzích notového zápisu a případných instrukcí skladatele). Tím se stává interpretace originální a jedinečnou.
- Nezpíváme noty, nezpíváme text, ale žijeme příběh písně. Bezobsažné zpívání je vidět i slyšet.
- Nezbytnou část přípravy repertoáru zahrnuje práce s korepetitorem. Čím lépe se zpěvák ve skladbě orientuje a čím má jasnější představu, tím je pro korepetitora a následně pro posluchače čitelnější.

Použité zdroje

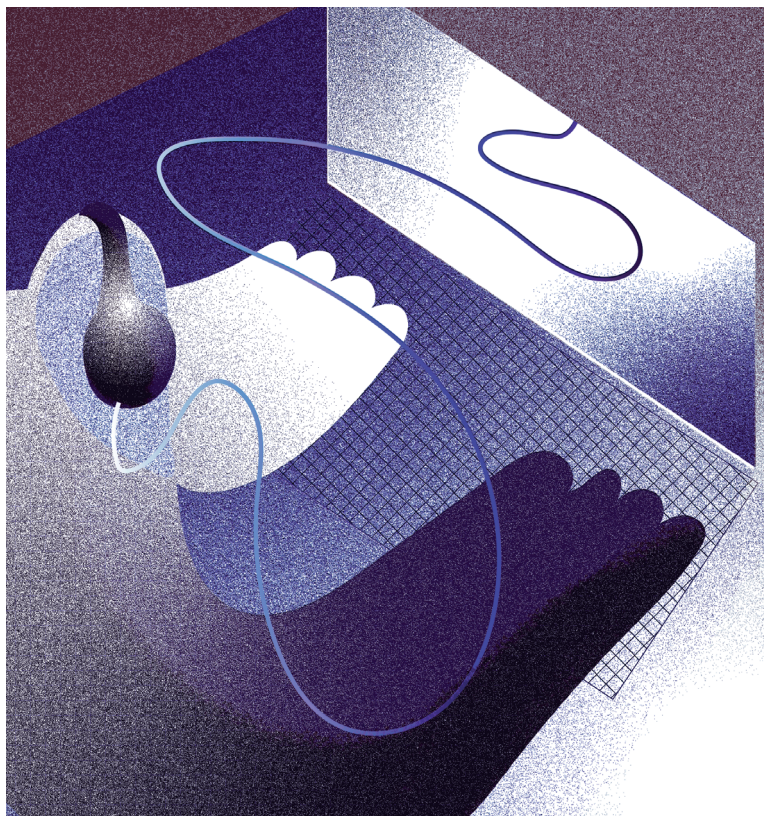
Janáček, L. (2019). *Moravská lidová poezie v písních*. Bärenreiter Praha.
Tichá, A. (2014). *Učíme děti zpívat*. Portál.

Doporučená literatura

Honig, M., & Crnkovic, G. (2019). *Skutečný zpěv*. VoiceWise a Zámek Liteň.
Slavíková, M. (2003). *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. Vydavatelství Západočeské univerzity.

4.4.2 MOSAIC aneb Každý žák hudebním skladatelem

Jan Prchal



Popis modelové situace:

Tato modelová situace je založena na vytváření hudebního celku se specifickým emocionálním nábojem na základě výtvarného podnětu. Žáci na základě grafického zadání s výrazným emocionálním zabarvením vytváří skladbu kombinací poskytnutých jednotlivých partů partitury skladby MOSAIC. Výslednou kombinaci daných partů žáci dotváří z hlediska dynamiky a případně tempa. Jedná se o praktickou implementaci obsahů různých oborů do předmětu hudební výchova a jejich propojování, např. výchovy filmové nebo výchovy výtvarné.

Pomůcky: PC s volně stažitelným programem Audacity, aplikací Time Stretch, sluchátka, obrázky nebo fotografie s výrazným emocionálním vyzněním a soubor nahrávek zvukových partů ve formátu mp3 (MOSAIC); klasický i orffovský instrumentář, rozstříhané

reprodukce obrazů nebo fotografie s výrazným emocionálním vyzněním, čtvrtky nebo karton a lepidlo (Malujeme hudební obrázky); krátké videosekvence a klasický a orffovský instrumentář (Tvoříme hudbu k filmu)

Věk: v závislosti na úrovni kompetencí v práci s PC žáci 2. stupně ZŠ, studenti SŠ

MOSAIC⁹⁶

V této modelové situaci žáci získávají nebo si upevňují kompetence pro práci s aplikacemi a ICT. Moderní technologie v tomto případě motivují žáky k hledání vlastních tvořivých řešení, a podporují tak rozvoj jejich kreativity. Většina programů jednoduše uplatnitelných ve školní praxi pracuje s prvky současné hudby populární. Tato modelová situace pracuje s hudbou symfonickou.

MOSAIC je název kompozice z oblasti současné filmové hudby. Jejím autorem je Lukáš Janata. Jedná se o jakousi hudební stavebnici svého druhu, instruktážní skladbu, jejíž jednotlivé hlasy mají žáci k dispozici ve zvukové podobě jako mp3 a jejich kombinacemi vytváří v programu Audacity kompozice s danou náladou.

Aby byla skladba použitelná v podmínkách běžné hudební výchovy, musel autor respektovat určité požadavky: materiál musel mít pedagogický potenciál, jednotlivé hlasy rozdílné charakteru v různém nakombinování (polyfonie versus homofonie, rytmičnost versus statický rytmus), po nástrojových sekcích měla skladba (i přes shodný nejjednodušší harmonický plán) znít vždy v podstatě odlišně.

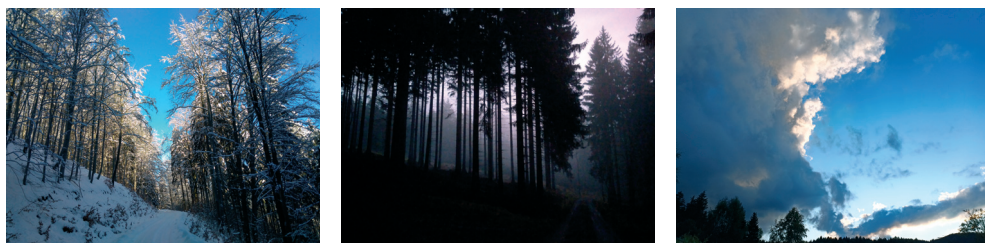
Partitura má 19 hlasů. Kompozice je vytvořena tak, aby kombinacemi jednotlivých hlasů bylo možno vytvářet hudební útvary různého vyznění, nálad, barev a následně i tempa nebo dynamiky. Jednotlivé party byly poté exportovány separátně a výsledně zvukově upraveny programem NotePerformer.

V úzké vazbě na díla jiných uměleckých oblastí modelová situace rozvíjí představivost a fantazii žáků, porozumění vztahům mezi uměleckými díly různého druhu a v neposlední řadě kompetence při práci s aplikacemi a ICT obecně.

- K dispozici máme party skladby MOSAIC.
- Žákům nabídneme jako grafickou motivaci podnět v podobě fotografie krajiny.

⁹⁶ Projekt MOSAIC byl realizován na ZŠ a ZUŠ Jabloňová Liberec poprvé v době distančního vzdělávání. Následně je využíván i v současnosti nejen na zmíněném pracovišti, ale též na dalších školách, které o něj projevíly zájem. Ukázky práce žáků: Jan Prchal. (2021, September 19). *Projekt MOSAIC ukázky práce žáků* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lpLWU2vdUzc>

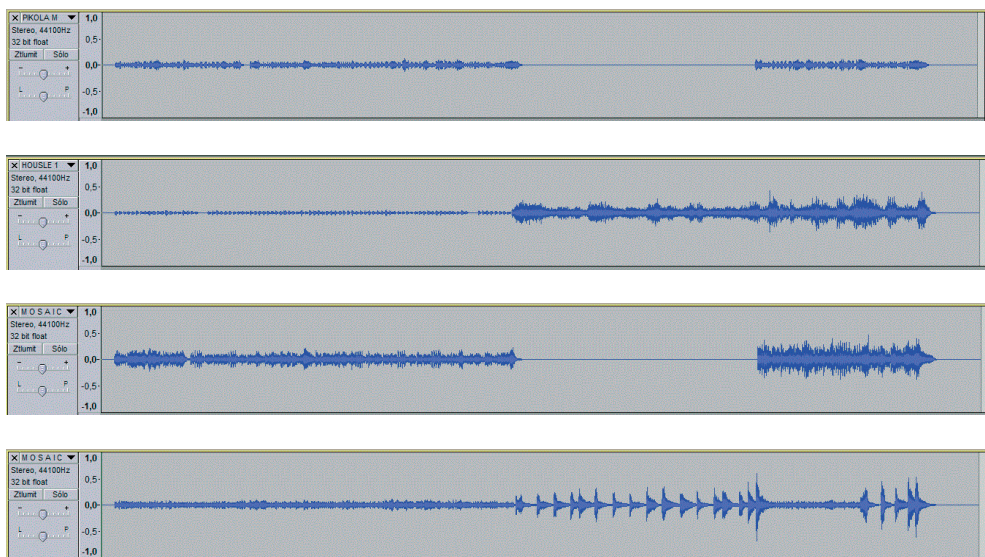
Obr. 34, 35, 36 Fotografie jako východisko zachycení nálady



Pozn.: Fotografie Jan Prchal

- Žáci si zvolí fotografii.
- V programu Audacity vytváří kombinací jednotlivých partů kompozice různého vyznění, různých nálad.
- Zadáním mohou být i výtvarná díla, obrazy, například *Výkřik* Edvarda Muncha, *Hvězdná noc* Vincenta van Gogha, *Vlčí máky v Argenteuil* Clauda Moneta a další.
- Pro orientaci v průběhu hlasů žákům slouží grafická partitura s hlasy strukturovanými do sekcí. Nepracujeme se záznamem notovým, ale grafickým. Vzhledem ke skutečnosti, že jednotlivé nástroje nehrají po celou dobu skladby a nenastupují shodně, je grafická partitura důležitým vodítkem pro instrumentaci.

Obr. 37 Ukázky partů pikoly, prvních houslí, klavíru a tympanů.



Pozn.: Záznam Jan Prchal

- Jednotlivé hlasy mají rozdílné charaktery a průběhy, v odlišné kombinaci výsledně fungují jako různé skladby. Jejich vyznění mohou žáci upravit jejich průběhu: určité části mohou part zcela ztišit (vytvoření - ticho) nebo editovat dynamický průběh efekty fade in (pozdvolný náběh) a fade out (do ztracena).
- Po vyexportování vytvořené skladby ve formátu mp3 mohou žáci požadované vyznění a náladu podpořit ještě úpravou tempa v aplikaci TimeStretch.
- Kompozice může zaznít samozřejmě i v tutti. Celkové vyznění žákům ovšem neposkytujeme.
- Pro žáky rozdílných hudebních preferencí je nabídnuta hudba různého typu: hutné akcenty ve stylu hudby Hanse Zimmera s perkusemi na konci, kontrapunktické vedení v kompozičním stylu Igora Stravinského, či prvky hudebního minimalismu, to vše může žák na malé ploše slyšet, nakombinovat a vyhodnotit.

Další kreativní náměty

Malujeme hudební obrázky

- Žáky rozdělíme do stejné početných skupin.
- Každá skupina dostane jako zadání rozstříhaný obrázek (lze použít i známé obrazy). V rámci objektivitu by měly být obrázky rozstříhány na stejný počet částí.
- Po sestavení obrázku a nalepení na karton skupina vyhodnotí, jakým způsobem tuto výtvarnou inspiraci nejlépe instrumentovat.
- K dispozici je co nejširší instrumentář jak orffovských, tak klasických nástrojů. Lze využívat i zvuků nehudebních.
- Časový limit by měl být dostatečný, a to i z důvodu, že si některé nástroje budou skupiny střídat.
- Po uplynutí vymezeného času skupiny své hudební kreace postupně předvedou.
- Poskytneme dostatečný prostor na komentář, hodnocení i sebehodnocení.
- Možností je, že každá skupina svůj inspirační zdroj „utají“.
- Vyučující má v tomto případě k dispozici kolekci obrazů a fotografií.
- Po předvedení zvukově hudební kreace danou skupinou ostatní žáci odhadují, o který z inspiračních zdrojů (obrazů, fotografií) se jedná.
- Nejúspěšnější skupinou je pak ta, která získá od spolužáků nejvíce správných určení.
- Tímto způsobem lze pracovat i s *Kartinkami* Modesta Petroviče Musorgského a hudební obrázky žáků konfrontovat s verzí skladatelovou, nejlépe v instrumentaci Maurice Ravela.

Vytváříme hudbu k filmu

Podobně lze pracovat i s krátkými videosekvencemi. Postup je v podstatě stejný jako v předšlém projektu, pouze místo výtvarného díla bude zadáním krátká videoukázka (maximálně do 30 sekund).

- Vyučující si připraví a na požadovanou délku sestříhá videoukázky.
- Žákům je ukázka prezentována bez zvuku, tedy jako němý film.
- Doporučujeme pracovat s ukázkami s obsahem v pohybu (např. z říše fauny, dopravních prostředků) nebo emocionálním vyzněním či výraznou barevností.

- Žáci při vytváření kreací akcentují některý z hudebně výrazových prostředků: rytmus, změny tempa, barvu, případně dynamiku.
- Jednotlivé skupiny si z nabízených ukázek (tří nebo čtyř) jednu vyberou a vytvoří k ní zvukovou (hudební) stopu.
- Po uplynutí času na přípravu postupně své „soundtracky“ předvedou (hrajeme při projekci ukázky).
- Vždy dáme prostor pro komentáře a hodnocení.
- Lze postupovat i tak, že skupiny svou volbu „utají“ a nejprve zvukovou stopu předvedou bez projekce. Vyhrává skupina, jejíž kreaci správně přiřadí nejvíce spolužáků.

Hudební ukázky

Jan Prchal. (2021, September 19). *Projekt MOSAIC ukázky práce žáků* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lpLWU2vdUzc>

4.4.3 Cestopis 1608

Monika Václavová



*„Následoval jsem svou štěstěnu, kamkoli mne kdy vedla.
Nepodivuj se nad mým skutkem, budeš-li jej snad zkoumat:
mne těší mé skutky, tebe tvé, každého jeho vlastní.“*
Kryštof Harant z Polžic a Bezdruzic⁹⁷

Popis modelové situace

Modelová situace nazvaná *Cestopis 1608* představuje komplex hudebních činností, které propojuje aspekt zážitkovosti výuky. Vedle aktivit hudebně poslechových, pohybových i hudebně dramatických jsou studentům předloženy také činnosti vokální a instrumentální. V neposlední řadě si také studenti osvojí poznatky týkající se dějin hudby. Primární

⁹⁷ In Koldinská, 2004, s. 246

je ovšem již zmíněná snaha o to zprostředkovat studentům hudební prožitky. Situaci otevírá překvapivý moment atmosféry popraviště. Retrospektivou se studenti následně dozví o životě Kryštofa Haranta až k pokusu o rekonstrukci skladby, z níž se do dnešní doby dochovalo pouhé torzo.⁹⁸

Kryštof Harant z Polžic a Bezdruzic proslul svou renesanční všestranností, ovládal několik jazyků, četl antické klasiky, věnoval se hudbě, tanci, šermu, výtvarnému umění, válčení i diplomacii. Byl dokonalým šlechticem své doby. Detaily z jeho života známe díky jeho vlastnímu cestopisu i podrobným pramenům zachycujícím zprávy o jeho popravě. Víme, že před popravou pochyboval snad o všem kromě své víry. Touha dotknout se míst spjatých s biblickými příběhy na vlastní oči mu přinesla bezpočet životních skutečností i kariéerní postup až k císařskému dvoru Rudolfa II. Knižní zpracování jeho poutě do Jeruzaléma se ve své době stalo nejčtenější knihou mezi měšťany a šlechtici.

I přes výčet úspěchů jednoho šlechtice mohou žáci nebo možná i učitelé pochybovat, proč se zabývat osudem člověka, kterého na stránky učebnic pravděpodobně dostal zejména způsob jeho skonu na popravišti. Odpovědí může být úvodní citát Kryštofa Haranta, hravé možnosti mezioborového propojení hudební, dramatické i výtvarné výchovy, dějepisu a fyziky, nebo prosté uvědomění, že každý prožíváme labyrint svého života, ať už jsou jeho kulisy renesanční, nebo současné.

Pomůcky: potravinářské barvivo, zavařovací skleničky, větší sklenice, pipety, brčka, volitelně suchý led, dobové obrázky, dobové rekvizity, židle/drumbeny, kameny zvonkoher a metalofonů C-D-F-G-A, xylofony v rozsahu C dur, paličky, barevné papíry a barevné stuhy, tužky, malířský igelit, muzikoterapeutické nástroje, papíry, nůžky, lepidlo

Věk: 12-16 let

EVOKACE: PŘIHOILA SE NÁM CESTA ZPĚT V ČASE

Cílem evokační aktivity je zjistit, že o renesanční době už něco málo jistě víme. Každý z nás o té době už něco slyšel. Současně chceme žáky zaujmout, vzbudit zvědavost.

- Studenty vítáme v tajemné laboratoři, kde se pracuje s velmi křehkou a pomíjivou látkou: časem.
- Každý student má malou zavařovací sklenici plnou vody, pomocí pipety a třech roztoků potravinářského barviva (modrá, červená, žlutá) si namíchá odstín svého života. Jaké barvy se ve skupině objeví?
- Elixír života využijeme pro cestování zpět v čase.
- „Vaše sklenice jsou plné a jsou tak symbolem času tady a teď. Za Kryštofem se ale potřebujeme dostat do doby kolem roku 1600.“ (V závislosti na znalostech skupiny dobu přiblížíme několika dobovými renesančními obrázky.) „Tedy nevypijte vše, to bychom se dostali na začátek věků, to by sklenice zela prázdnou. A až se napijeme, poslouchejte a zkuste odhadnout, jestli jsme se dostali do správné doby.“
 - 1. hudební ukázka Jaroslav Ježek: *Bugatti step* (Ježek, 1976)

⁹⁸ Popsaná modelová situace vychází ze scénáře připraveného pro edukační oddělení České filharmonie ve spolupráci s varhanicí Jiřinou Marešovou.

- 2. hudební ukázka Antonín Dvořák: *Slovanské tance, op. 72, VII. Kolo* (Dvořák, 1886/2016)
- 3. hudební ukázka Alessandro Orologio: *Intrada V⁹⁹* (Orologio 1597/2014)

V KŮŽI SEDMADVACETI ČESKÝCH PÁNŮ

Snažíme se navodit atmosféru popraviště.

- Podle možností hrajeme na židle ve třídě nebo případně na drumbeny rytmus:

TY TÁ TY TÁ TÁ TY TÁ TY TÁ

- Do znějící rytmu hrajeme a zpíváme východoslovenskou píseň *Žela trowke*¹⁰⁰.

ŽELA TROWKE

Východoslovenská

1. Že - la trow-ke, že - la trow-ke, a - by bo - lo do - bre krov-ke,
2. A keď krov-ku o - pa - tri - la, se - ker-ku si na - o - stri - la,

1. a keď ža - la, na - ža - la, do ba - to - ha zva - za - la, do - mů sa bra - la,
2. a na mu - ža ča - ka - la, do chrp - ta ho za - ťa - la, krv ho za - la - la,

1. a keď ža - la, na - ža - la, do ba - to - ha zva - za - la, do - mů sa bra - la.
2. a na mu - ža ča - ka - la, do chrp - ta ho za - ťa - la, krv ho za - la - la.

- Učitel promítne dobovou rytinu a okomentuje: „*Gratuluji, opravdu jsme se dostali do první poloviny 17. století. Bohužel jsme zřejmě ve špatném čase na špatném místě. Jsme na Staroměstském náměstí 21. června LP 1621.*“

⁹⁹ Vprostřed nahrávky je ideální mít připravený stržň s dramatickými bicími, případně nahrávku přepnout. Citovaná alba jsou dostupná na open.spotify.com.

¹⁰⁰ Atmosférickou nahrávku (bohužel se špatně srozumitelným textem) vydal soubor Solamente naturali (2019) na desce *Musica Globus*.

Obr. 38 Poprava na Staroměstském náměstí



Pozn.: Rytina z knihy The Story of Prague F. Lützowa (Story of Prague, 1625)

- Navodíme atmosféru mumraje, zpíváme/hrajeme znovu uvedenou lidovou písničku, ale tentokrát přecházíme od židle k židli a hrajeme rytmus tam, kam zrovna dojdeme.
- Skupinu nahodile zastavíme (štronzo) a ptáme se studentů, proč oni dneska přišli na popravu, co je zajímavá, jaká je jejich motivace, jaké zážitky dnes očekávají?
- Na Staroměstském náměstí zazněla i poslední slova 27 českých pánů, těsně před jejich popravou z ruky kata Mydláře. Studenti si vyberou citát podle svých preferencí. Vzniká tak šest skupin, ve kterých žáci dále pracují:
 - Já věřím, že duše jejich jsou ubohé.
 - Já tomu všemu věřím a umřítí hotov jsem.
 - Černí ptáci se sletují, ale nebudou jísti, odletí hladoví.
 - Otče, i já mám umřítí, ač nevím proč.
 - Mužně sobě počínejte bratři, od pláče se zdržte.
 - Jsem evangeliu božímu věren a umírám.
- Citace pokrátíme, vytvoříme tzv. slovní zkratku tak, aby se výrok vešel do rytmu, kterým tepalo naše popraviště.
- Skupiny zvolají poslední slova v rytmu ve zkrácené podobě, nejprve všechny skupiny najednou, poté každá skupina zvlášť.
- Mordy, neštěstí, tragédie byly populární vždy, nemálo písní o tragických příbězích vypráví. Studenti vymyslí závěr příběhu, o kterém se zpívá v písni *Žela trowke*.
 - Společně se naučíme *Žela trowke*, zkusíme ji doprovodit rytmickým ostinatem z posledních slov pánů na popravišti. Studenti, kteří nechtějí zpívat, mohou rytmicky deklamovat.
 - Skupinám rozdáme nedokončené texty. Studenti ve skupinách vymyslí, co se stalo na konci písně.

- Šest alternativních konců *Žela trowke* si vyslechneme v podání šesti skupin jako rondo, jako mezihra mohou posloužit zkrácené verze posledních slov pánů ze Staroměstského náměstí.

AD FONTES | ČAS PRO ZASTAVENÍ A TROCHU FAKTOGRAFIE

Po předchozí aktivitě je čas sdílet zážitky, myšlenky i čas mluvit o svém vlastním vztahu k historické postavě. Vybrané informace lze přizpůsobit záměru učitele. Nyní je prostor pro sdílení informací a k úvaze, jestli je naše doba něčím podobná době Kryštofa Haranta.

- Po vřavě si trochu odpočineme, studentů se ptáme, jestli mají tip, za kým jsme cestovali v čase. Rekapitulujeme, co již víme: byl 21. červen 1621 na Staroměstském náměstí, byl to mj. hudební skladatel.
- Můžeme promítnout portrét Kryštofa Haranta (obr. 39).

Obr. 39 *Portrét Kryštofa Haranta*



Pozn.: Z Koldinské (2004, s. 5)

Život rytíře a šlechtice Kryštofa Haranta má dvě roviny: tu skutečnou a tu bájnou, zpracovanou v 19. století Karlem Jaromírem Erbenem. Při studiu Kryštofova života máme tu výhodu, že můžeme čerpat z pramene, jehož autorem je on sám. Máme cestopis, který popisuje jeho cestu do Jeruzaléma, Egypta a zpět a který vydal 10 let po vykonání této náročné, nebezpečné i trochu turistické cesty. Na konci 16. století bylo poměrně módní vydávat se na podobné cesty. Zkušenosti měly poutníkům pomoci v získání dobrého místa u dvora. A nejinak tomu bylo u Kryštofa. Cestopis mu přinesl i plánovaný kariéerní postup, záhy po návratu se totiž dostal na dvůr Rudolfa II.

Když se vrátil z cest a sepsal svůj životopis, ještě netušil, jaký závěr života ho čeká. My to však již dobře víme, zažili jsme to na vlastní kůži. A člověk bývá často posuzován podle svého konce: potupná smrt může být tím jediným, čím vstoupil do historie? Nebo způsob skonu?

Osud Kryštofa Haranta však více vypovídá o konfliktech jeho doby než o něm samotném.¹⁰¹ A nutno přiznat, že bez jeho tragického konce by jeho jména znala zřejmě jen hrstka historiků.

Ěře třicetileté války předchází poklidná idyla rudolfinských časů, třicetiletou válku lze chápat jako dějinný zlom, prověřené hodnoty a jistoty se hroutí, svět se stává labyrintem.

- Prožíváme dnes něco podobného?

ŽIVÁ RYTINA | NA DVOŘE RUDOLFA II.¹⁰²

Kryštofův deník z cest doprovází řada obrazových materiálů, zejména dobových rytin, náš historický pramen je bohatý. Technikou živých obrazů poukážeme na běžné starosti na dvoře Rudolfa II. i během Kryštofovy slavné cesty do Jeruzaléma.

Učitel sehrává krátkou etudou roli historika, který miluje detaily.

Rudolf II. byl nevyzpytatelný panovník, atmosféra na jeho dvoře panovala, řekněme, bizarní. Život Kryštofa Haranta na dvoře získává v našich očích jiskru skrze kuriózní zážitky, v nichž hlavní roli hrál sám císař Rudolf II. Na dvoře to při jednom z jídel vypadalo dost podobně jako u nás ve třídě. Učitel označí ve třídě někoho z žáků císařem Rudolfem II., ostatní služebnictvem, někoho samotným Kryštofem, který pracoval ve službách Rudolfa II. jako komorník a stříbrník mající na starosti stříbrné přibory.

- Žákům mohou pomoci drobné dobové rekvizity.
- Celá třída vytvoří obraz na dvoře u Rudolfa II.
- Dalším komentářem učitel živý obraz rozpojuje.
 - Císař se tvářil nepřítomně a dával najevo nezájem o své bezprostřední okolí.
 - Osobní lékař, Kryštof Harant i další služebníci pokorně obsluhovali císaře při jídle.
 - Císařovi náhle zaskočilo sousto.
 - Císař se dusil.
 - Všichni přítomní zírali na císaře, ochromení rozpaky.
 - Všichni si totiž uvědomovali, že udeřit císaře velkou ranou do zad by mohlo citelně ovlivnit jejich pozici u dvora. Zděšení bylo ještě větší.
 - Císař spadl pod stůl.
 - Císařův lékař se vzpamatoval jako první.
 - Alibisticky vyzval Kryštofa, aby panovníkem silně zatřásl.
 - Kryštof zatřásl císařem.
 - A zachránil tak císaře, který byl Kryštofovi velmi vděčný a vyplatil mu mnoho peněz.

TŘI ŽIVÉ RYTINY Z CEST

A jak to vypadalo na samotné cestě do Jeruzaléma, díky které se na dvůr Rudolfa II. Kryštof dostal?

¹⁰¹ Původ jména Harant: pravděpodobně z nářečního hadrabant, německého drabant či trabant ve smyslu strážce.

¹⁰² Náměty živých obrazů převzaty z publikace *Kryštof Harant z Polžic a Bezdruzic: cesta intelektuála k popravišti*. (Koldinská, 2004, s. 87, 95, 161, 162, 229).

- Studenti pracují ve třech skupinách, je možné např. sloučit vždy dvě skupiny z původních šesti. Každá skupina má podle zadání vytvořit živý obraz. Při tvorbě obrazu žákům mohou pomoci drobné dobové rekvizity, k dispozici mají větu popisující obraz a jmenovky s rolemi.
- Studenti nejprve pracují na živém obrazu, který mají v zadání. Učitel odhaduje detaily v postaveních jednotlivých žáků (co asi znázorňují), může se ptát třídy nebo postav samotných. Posléze se obraz bude proměňovat podle toho, jak bude učitel posouvat příběh dál (Machalíková & Musil, 2015).

RYTINA I.

Kryštof Harant, Heřman Černín, Lampert (cestovatel z Holandska), velitel lodi a další cestovatelé prožívají idylickou plavbu na palubě lodě Silvestry, která se právě vydala do vln Středozevního moře.

- Vytvořte ze židlí kulisy, rozdělte si role, případně si půjčte rekvizitu.
ROLE: KRYŠTOF HARANT, HEŘMAN ČERNÍN (přítel Kryštofa a spolucestovatel), LAMPERT (cestovatel z Nizozemí), VELITEL LODI, DALŠÍ CESTOVATELÉ
- Idylická plavba na palubě lodě Silvestry přes Středozevní moře.
- Nizozemec Lampert, jeden ze spolucestujících, byl pojednou velmi rozčilený.
- Tvrdil, že byl okraden. Nikdo mu nevěřil.
- Lampert trval na svém: Zmizel mu kabát s penězi.
- Velitel lodi přikázal zahájit vyšetřování.
- Všichni hledali.
- Ale bezvýsledně.
- Lampertovi tak nikdo neuvěřil a všichni ho chtěli vykázat z lodi.
- Ale Lampert své spolucestovatele uprosil (zejména Kryštofa s Černínem).
- Ti mu půjčili peníze.
- Lampert, Kryštof, Černín i ostatní pluli dál směrem do Jeruzaléma.

RYTINA II.

Cestovatelé = turisté si balí osobní věci, aby mohli navštívit Boží hrob.

- Vytvořte ze židlí kulisy, rozdělte si role, případně si půjčte rekvizitu.
ROLE: KRYŠTOF HARANT, HEŘMAN ČERNÍN (přítel Kryštofa a spolucestovatel), LAMPERT (cestovatel z Nizozemí), DALŠÍ CESTOVATELÉ, TUREK (který do obrazu přichází později)
- Cestovatelé se chystají na návštěvu cíle své cesty. Chtějí navštívit Boží hrob.
- Avšak to ráno nezačalo pro Kryštofa Haranta a jeho druhy zrovna příjemně.
- Do kláštera svatého Salvátora dorazil Turek, který chtěl za návštěvu tohoto turistického cíle vysoké poplatky.
- Všichni zaplatili.
- Lampert ale žádné peníze přece neměl. Snažil se schovat.
- Turek na platbě za Lamperta trval.
- Cestovatelé se na Lamperta museli složit a činili tak s velkou nechutí.
- Všichni to vyčetli Harantovi a Černínovi.
- Následovala ostrá hádka.

RYTINA III.

Cestovatelé se v poušti budí obklíčení arabskými loupežníky.

ROLE: KRYŠTOF HARANT, HEŘMAN ČERNÍN (přítel Kryštofa a spolucestovatel), PRŮVODCE VELBLOUDNÍK, VELBLOUD, skupina loupeživých Arabů

- Cestovatele v poušti probudí cizí hlasy, jsou obklíčení arabskými loupežníky.
- Čtyři loupežníci tiskli k hrdlu Kryštofa Haranta ostrím svých nožů. Ostatní obklíčili Heřmana Černína.
- Kryštof Arabům dobrovolně vydal malý měšec s drobnými mincemi.
- Arabové chtějí víc a šacují Kryštofovo oblečení.
- Arabové našli v zavazadlech jídlo a pití.
- Kryštof v nestřežené chvíli ukryl své další peníze pod kámen.
- Arabové nevěřili, že cestovatelé nemají víc peněz na tak dalekou cestu.
- Velbloudník Araby přesvědčil, že ze všeho cenného už se turisté vydali a nic dalšího nemají.
- Lupiči odjeli.
- Kryštof, Heřman i velbloud byli velbloudníkovi vděční.
- Po několika dnech ale měli opravdu ukrutný hlad.

KOUZLO VÍCEHLASU

Provozování hudby patřilo k základnímu vzdělání tehdejších šlechticů. Všechny zážitky z cesty Kryštofa bezesporu inspirovaly v hudební tvorbě, komponoval i přímo v Jeruzalémě. Z Benátek nicméně do českých zemí nové hudební objevy nepřivezl a skládal v duchu renesanční polyfonie.¹⁰³ Jak se vůbec mohly utvářet představy o harmonizaci, která se v našich končinách hlásí o slovo až o desítky let později?

Renesanční hudbě kraluje vokální polyfonie, spojení více samostatných hlasů v jeden celek. Vznikají souzvuky, některé přinášejí pocit napětí, jiné pocity uvolnění. A stejný princip se v hudbě uplatňuje dodnes. Hudba je plná barev, my máme o mnoho víc hudebních zkušeností, než mohli mít lidé v renesanci. Nicméně lidé v té době také přicházeli na charakteristiky různých souzvuků. Tady se rodila nauka o harmonii.

Se studenty se ocitáme v laboratoři zvuků a souzvuků.

- Na zemi jsou položeny pruhy barevných papírů, které odpovídají barvám kamenů pentatoniky: C-D-F-G-A; kameny zvonkoher jsou navázány na stejně barevných stuhách.¹⁰⁴
- Když si učitel stoupne na některou barvu, studenti rozeznají kámen odpovídající barvy.
- Učitel si s některými ze studentů vymění roli.
- Navazujeme krátkým sdílením se studenty.

¹⁰³ Claudio Monteverdi v roce 1605 popisuje *Seconda pratica* v V. knize madrigalů, zatímco v Praze vrcholí renesanční polyfonie.

¹⁰⁴ Nápad převzatý z dílny Ludmily Bajerové na semináři v Letňanech v roce 2015.

DIES EST LAETITIAE IN ORTU REGALI¹⁰⁵
NASTAL DEN VESELÍ VE ZRODU KRÁLOVSKÉM

Hudebním historikům se ne zřídka stává, že je nalezena pouze nějaká část skladby. A právě empatické vnímání toho, jak hudbu mohli lidé vnímat dříve, tj. bez naší hudební zkušenosti, pomáhá skladby rekonstruovat a hádat, jak asi ztracená skladba mohla znít. Je to i případ jedné Kryštofovi skladbičky. Pojďme se ji pokusit rekonstruovat, odpícháme se nejprve od textu. Studenty seznámíme s významem jednotlivých slov, společně složíme význam celé věty a hádáme, pro jakou roční dobu se nejspíš hodí.

DIES = DEN/DNY

EST = JE/JSOU

LAETITIAE = RADOSTI

IN = VE

ORTARE = RŮST, ZRODIT SE, PŘICHÁZET

REGALIS = KRÁLOVSKÝ

- Společně se naučíme větu zazpívat.
- Jiná melodie této vícehlasé skladby se nedochovala, ale my z pramenů víme, že hlasů měla více.
- Nejprve ji doprovodíme nahodilou hrou podle barev.
- Učitel si poskládá barevné papíry tak, aby vznikaly souzvuky: cg, dg, ca, df, dfa, cdfa a volně s nimi experimentuje, případně nechá experimentovat žáky.
- K doprovodu přidáme sestupnou stupnici C dur.

Hudba: KRYŠTOF HARANT
Úprava: MONIKA VÁCLOVÁ

The image shows a musical score for three parts in 4/4 time. The top part is the vocal line with lyrics: "Di - es est lae - ti - ti - ae in or-tu re - ga - li. ga - li." The middle part is a piano accompaniment consisting of chords. The bottom part is a bass line consisting of a descending scale. Each part has a first ending and a second ending marked with "1." and "2." above the staff.

¹⁰⁵ Autor K. Harant, nahrávka v současnosti veřejně dostupná není (pozn.: k roku 2024). Vydání skladby připravuje soubor Cappella Mariana a Constantinople.

CESTA PO MOŘI ZPĚT

- V závěru vyzveme studenty ke společné plavbě, odpočinku, cestou se vrátíme zpět do současnosti.
- Rozprostřeme po zemi látky, polovina třídy si lehne na záda, polovina malířským igelitem tvoří vodní hladinu.
- V průběhu aktivity se skupiny vystřídají.
- Zní píseň *Bu aşk bir bahri ummandir* (Seyfullah, 16. stol., s. 318), ideálně v učitelově podání, muzikoterapeutické nástroje: kalimba, ocean drum, koshi zvonkohra.

BU AŞK BIR BAHRI UMMANDIR

Hudba: SEYYID SEYFULLAH (16. STOLETÍ)



$\text{♩} = 96$

Bu aşk bir bah - ri um_____ man_____ dir____

— Bu aşk bir bah - ri um_____ man_____ dir,

Bu na had dü ke nar_____ ol_____ maz,

Bu na had dü ke nar_____ ol_____ maz.

REFLEXE: CESTOPIS

Se studenty vyrobíme malý deníček. Mohou to být jen přeložené stránky, může to být knížka poskládaná z jednoho papíru, může to být ale také umělecké dílko se šitou vazbou. Záleží na časových možnostech, inspirací pro tvorbu jednoduchého sešitku najdete na internetu či Instagramu nepočítaně. Reflektivní aktivita se týká vlastního prožívání, děti ji nemusí sdílet.

Naše setkání se chýlí ke konci. Je na čase trochu uspořádat myšlenky, podobně, jako to učinil Kryštof ve svém cestopise. Bude to jen váš deníček, který si můžete odnést domů a zapisovat si do něj třeba skutky, na které můžete být patřičně hrdí.

- „Řeknu několik vět či tvrzení. Budou se týkat našich pocitů. Můžete odpovídat zápisem do deníku. Nebo jen na znamení, že jste si odpověděli, otočit na další stránku. Odpovídáte jen sami sobě.“
 - Jak mi tady dnes bylo?
 - Co pro mě bylo úplně nesrozumitelné?
 - Do čeho se mi vůbec nechtělo?
 - Co pro mě bylo nové?
 - Kdy jsem se dnes překonal/a?
 - Zažil/a jsem dnes nějaký moment překvapení? Kdy jsem užasl/a, kdy mě něco překvapilo?
 - Kdy jsem se zasmál/a? A kdy jsem se cítil/a trapně?
 - Co by se muselo stát, abych si začal/a psát deník nebo knihu?

Další kreativní náměty

- Instrumentální doprovod *Žela trowke*
- *Bu aşk bir bahri ummandir*: zpěv a hra kánonu
- Vyprávění zážitků na lodi na vodní hladině
- Tvorba deníku (jednoduchá šitá vazba, kolážové zdobení desek)
- Pozvání hosta s dobovými nástroji do výuky

Použité zdroje

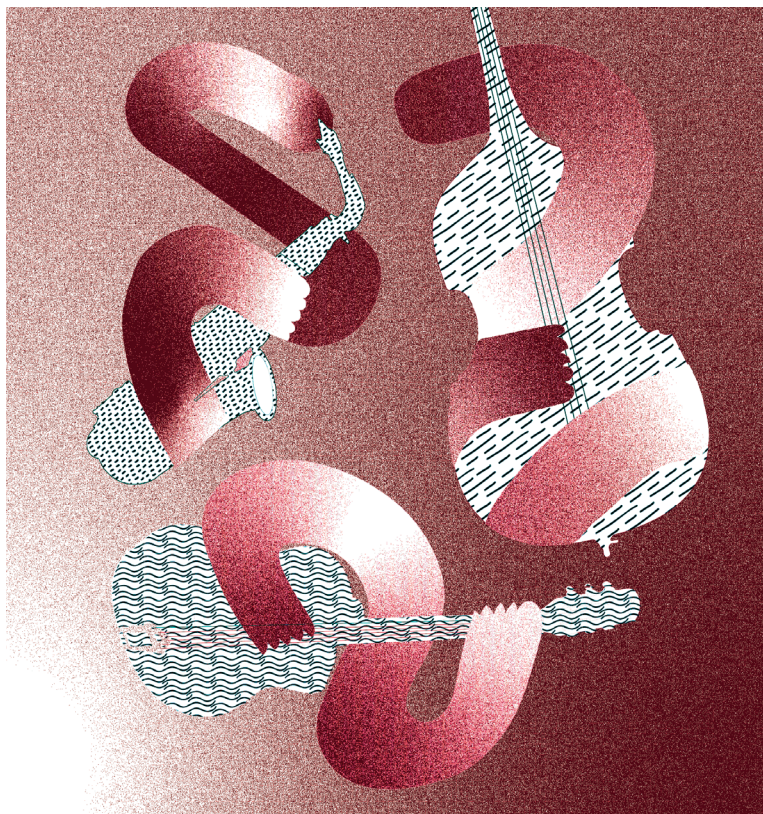
- Koldinská, M. (2004). *Kryštof Harant z Polžic a Bezdržic: cesta intelektuála k popravišti*. Paseka.
- Machalíková, J., & Musil, R. (2015). *Improvizace ve škole*. Informatorium.
- Seyfullah, S. (16. century) *Nihavend ilahi* [Musical score].
- Story of Prague, Execution on the Old Town Square [Online image]. (1625). Wikipedie. https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Story_of_Prague,_Execution_on_the_Old_Town_Square_in_1621.jpg

Hudební ukázky

- Dvořák, A. (2016). VII. Kolo, Slovanské tance, op. 72 [Track recorded by Česká filharmonie & Jiří Bělohlávek]. On *Dvořák: Slavonic Dances Opp. 46 & 72. Decca classics*. (Original work published 1886)
- Ježek, J. (1976). Bugatti step [Track]. On *Úsměvy Jaroslava Ježka*. Supraphon
- Orologio, A. (2014). Intradae V [Song recorded by Capella Mariana]. On *Praga Magna*. Artevisio. (Original work published 1597)
- Solamente naturali. (2019). *Musica Globus - Live Concert In Esztherháza* [Album]. Pavian Records.

4.4.4 Swing Goes to Town

Patricie Windsor



*„Nejdůležitějším kritériem jazzu je, zda swinguje, či nikoliv.“
(Schuller, 1991, s. 50)¹⁰⁶*

¹⁰⁶ Schuller (1991) dále píše:

Znovu vyvstává otázka: musí tam být swing? Na základě jaké doktríny a z jakého posvěcení musí jazzová skladba swingovat? Odpověď samozřejmě zní, že nemusí, ne tehdy, a ne teď. Jediným možným kritériem, podle kterého lze takové věci posuzovat, je na základě premisy díla. Pokud je skladba založena na premise, tedy předpokladu rytmického swingu, a to většina jazzové taneční hudby zejména 30. let je, pak je jasným selháním, když tomu tak není (Schuller, 1991, s. 79).

V dalších kapitolách autor rozvíjí mj. myšlenku svrchované tvořivé síly a vize skladatele, která stojí „nad“ jakýmkoli dobovými kritérii a která by neměla být omezována kritikou nebo dobovým vkusem.

Popis modelové situace

Modelová situace zkoumá jednotlivé aspekty swingové hudby a tance.¹⁰⁷ Činnosti v ní obsažené přispívají k rozvoji pohybových, motorických, rytmických, vokálních i nástrojových dovedností, a to celostním a komplexním způsobem. Prostřednictvím úvodních pohybových aktivit dochází ke „zvnitřnění“ specifických swingových prvků, jejichž zvládnutí v pohybové formě se pozitivně promítne v lepším zvládnutí dalších činností rytmických a nástrojových. Zvláštní pozornost je věnována swingovému rytmu a rytmické průpravě, stejně jako vokálním činnostem a swingové vokalizaci. Vedle populárních zahraničních jazzových písní se v dílně pracuje také s českými texty a je přiblížena atmosféra v Čechách ve 30. a 40. letech 20. století.

Ačkoliv jsou aktivity koncipovány poměrně komplexně a rozvíjí činnosti v celém spektru náročnosti, je možné je rozložit na základní kroky a adaptovat je podle potřeb a možností žáků různých věkových kategorií a stupně vzdělávání.

Pomůcky: 2-3 chromatické sady boomwhackerů, dvě sady ozvučných kamenů, metalofony altové, xylofony altové, plechovky různých velikostí, sada paliček pro každého

Věk: 12-99 let

Práce s úvodní písní *It don't mean a thing (If it ain't got that swing)*

- Na známé úvodní písní *It don't mean a thing (If it ain't got that swing)* autorů Duka Ellingtona a Irvina Millse z roku 1931, kterou dnes jazzoví historikové považují už za legendární či prorockou skladbu s prorockým titulem, si nejprve imitací v kruhu / ve dvojici / v prostoru vyzkoušíme základní prvky jazz dance / Lindy Hopu / swingu a zahrajeme si hru na přetahovanou.
- Zaměříme se na typické „povolené“, uvolněné držení těla, swingový *bounce* (s trochou nadsázky se budeme „potápět“), *rock step* a pohyb jednotlivých izolovaných částí těla (*body isolation*) a přenášení váhy na přízvučné sudé doby (*offbeat, backbeat*). Důležité je vnímání tanečního partnera, vše tedy zkusíme také ve dvojici. Pro swing typické přesouvání přízvučných dob z lichých dob v taktu na sudé se snažíme co nejvíce přenést do pohybu kolen, nohou a vůbec celého těla. Přidáváme luskání na sudé doby. Vnímání rytmu vždy zahrnuje i přenášení váhy, ať už házeme míčem, rozmáchneme se tenisovou raketou či šleháme vejce, je tu vždy impuls, vycházející z našeho těla, přenášející váhu a důraz na určitý okamžik v čase.
- Pro jazzové a swingové cítění je charakteristický synkopický rytmus, zastoupený v naší úvodní písní výrazně v pasáži, kde se zpívá opakovaně „doo-wa“. Zahrajeme si tady s partnerem na přetahovanou. Synkopický rytmus tak vnímáme rukama i celým tělem, přesun přízvučky můžeme podpořit též tlesknutím s partnerem na každé druhé „wa“.
- Pro instrumentální zvládnutí písně bude důležitá schopnost analýzy její hudební formy (*aaba*). Abychom navíc podpořili sociální kontakt a „přivítali“ se s ostatními, vytvoříme si velmi jednoduchou choreografii. V části *a* (8 taktů v repetici) tančíme

¹⁰⁷ Východiskem uvedené modelové situace byl workshop autorky Patricie Windsor vedený ve spolupráci se swingovou kapelou SwingShower a jejím kapelníkem Jaroslavem Maryášem. Ten se také podílel na pořízení notových zápisů písní pro tuto modelovou situaci.

prostorem ve dvojici a hrajeme přetahovanou, na část b se rozejdeme a sólovou pohybovou improvizací se individuálně pohybujeme prostorem (8 taktů). Rozsah pohybu se zvětší, vyrazíme na delší vzdálenost než při pohybu s partnerem, zkoumáme další výrazové možnosti. Vrací se část a (8 taktů), na kterou si najdeme nového partnera.

- Získaná pohybová zkušenost s jednotlivými swingovými prvky (offbeat, synkopa ad.) se pozitivně promítne do nácviku instrumentálních činností. „Zvnitřnit“ hudební prvky pohybově je znakem celostního chápání hudebních činností a pro další komplexní rozvoj žáka je toto „zvnitřnění“ podstatné a zásadní.
- Možný instrumentální doprovod rozložíme na jednotlivé prvky a díly, které se nám potom ve skupině lépe „složí“ dohromady. Začít můžeme „přetahovanou“, tedy synkopami doo-wa, jeden žák si vezme dvojici boomwhackerů (2x tón G, další 2x tón B), střídavý výrazný pohyb rukou umožní synkopu lépe a rytmicky přesněji zvládnout. Část a nabízí hned na začátku také hezký basový postup v basové lince (*g-fis-f-e-es-d*), pokračujeme tedy nácvikem basové linky.
- Podaří-li se zvládnout část a rytmicky přesně na boomwhackery, můžeme podle schopností žáků přenášet totéž na ozvučné kameny a další nástroje Orffova instrumentáře, jako jsou metalofony a xylofony. Rozsah pohybu při hře je tu menší, a proto je zvládnutí pro žáky náročnější než při hře na boomwhackery. Část b, dříve využitou k pohybové improvizaci, nyní využijeme k improvizaci nástrojové. Kameny nástrojů omezíme na tóny la pentatoniky (mj. pentatoniky výchozí pro blues), v našem případě *g-b-c-d-f-g*) a svěříme další skupině hráčů. Chceme-li podpořit *offbeat* (přesněji *backbeat*), přidáme hru na plechovky.
- Ke swingu neodmyslitelně patří swingové tančírny a tanec s množstvím konkrétně pojmenovaných figur, stylů a prvků. Vrátime se tedy ještě jednou k tanci a složíme dohromady jednoduchou choreografii z těchto prvků:
část a: *2x bounce - bounce - rock step / bounce - 2x heel - touch - heel - touch*
část b: „freestyle“, zkusit můžeme prvek *bounce - step front L+R - slide back*

IT DON'T MEAN A THING

(If it ain't got that swing)

Hudba: DUKE ELLINGTON

Text: IRVING MILLS

Gm Gm/F# Gm/F Gm/E Eb⁷ D⁷ Gm

It don't mean a thing if it ain't got that swing,
don't mean a thing, all you got - to do is swing,

C⁷ F7(sus4) B⁶

doo wa, doo wa, doo wa, doo wa, doo wa, doo wa, doo wa, doo

1. D⁷(#5) 2. B⁶ Fm⁷ B⁷

wa. It wah. It makes no dif-f'rence if it's sweet or

Eb^{maj7} Gm⁷ C⁷ F⁷

hot; just give that rhy-thm ev-ry-thing you got.

D⁷ Gm Gm/F# Gm/F Gm/E Eb⁷ D⁷

It don't mean a thing if it ain't got that swing,

Gm C⁷ F7(sus4)

doo wah, doo wah, doo wah, doo wah, doo wah,

B⁶ D⁷(#5)

doo wah, doo wah, doo wah. (It)

IT DON'T MEAN A THING

(If it ain't got that swing)

Hudba: DUKE ELLINGTON

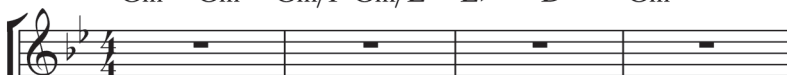
Text: IRVING MILLS

Úprava: PATRICIE WINDSOR

A

Gm Gm Gm/F Gm/E Eb⁷ D⁷ Gm

A. Xylofon



Boomwhackers



C⁷

F⁷(sus4)

B⁶

1. D⁷



2. B⁶

B

Fm⁷

B⁷

Ebmaj⁷



Gm⁷

C⁷

F⁷

D⁷



A Gm⁷ Gm Gm/F Gm/E Eb⁷ D⁷ Gm

SUMMER SUN

Hudba: DAVID WAREL
Úprava: PATRICIE WINDSOR

1 F Gm C

Zpěv
La-zing in the sum-mer sun, got no work to

A. Xylophone

Boomwhackers

F 2 F Gm C F

do, bet-ter sing this song a-gain all the way through.

3 F Gm C F F

La - zing in the sum-mer sun, doo - wi

Gm C F

doo - wi doo-wi doo-wi doo.

Skládáme swingový rytmus

- Jaké rytmy jsou typické pro swing? Kterému nástroji ve swingové kapele bychom je svěřili? Má to bubeník nejtěžší? Pojďme se na to podívat.¹⁰⁹
- Jedné skupině svěříme pravidelný *beat* čtvrtvých hodnot (*strong/weak beat*). Ten prolne s *backbeatem*. Nechceme-li se pro zjednodušení ve škole zabývat rozdílem mezi pojmy *offbeat* (rozložení přízvuků v 2/4 taktu: 1 and 2 and) a *backbeat* (rozložení přízvuků v 4/4 taktu: 1 2 3 4), použijeme pokaždé termín *offbeat* (Goodkin, 2004, s. 25). S ním už jsme se setkali v podobě luskání na sudé doby.
- Klíčem k tajemství swingu je představit si pod hodnotami čtvrtvými triolový rytmus (*subdivisions, triplet feel*). K efektivnímu natrénování pomáhá rytmická řeč a převedení na slabiky (*metryx ba-ga-da, da-ga-da* apod., příp. jiný, pro žáky přístupnější text jako *gum - bub-ble gum*). Potřebné je uvědomit si, která část doby je skutečně přízvukná, a která ne. Průprava trvá dlouho, ale přináší výsledky u všech věkových kategorií.
- Až všechny patterny navrstvíme, rozdělíme mezi různé skupiny a najdeme pro ně vhodný nástrojový zvuk nebo způsob vyjádření, najde se odvážný bubeník, aby si zahrál pořádné bubenické sólo?

¹⁰⁹ V jazzové hudbě je rytmus pokládán za nejdůležitější kompoziční hudební složku, která vyjadřuje „organizaci“ hudebního dění v čase. Jazzová rytmika vzešla ze vzájemného setkání dvou odlišných rytmických principů, a to afrického polyrytmického principu a principu evropského. Jazzový rytmus vzniká po vzoru africké hudby prolnutím pravidelně se opakujícího rytmického základu, tedy *beatu* (úder, ráz) s *offbeatem*, jímž se naopak označují úderky kladené mimo něj (*mezirázovost*), které rozbíjejí, rozrušují *beat*, jako by naše rytmické citění bylo neustále vychylováno z rovnováhy.

Při současném průběhu několika různých metroritmických pásem dochází z hlediska našeho evropského vnímání ke střetávání a prostupování těžkých dob, těžké (důrazné) doby se kříží a vznikají tzv. *křížové* či *uzlové rytmy* (*cross rhythms*). Právě ze střetu a prostupování (*interference*) rytmických pásem se rodí nezaměnitelná „rozkolébaná“ a svobodná dynamika jazzu, provázená střídáním vln napětí a uvolnění, označovaná jako swingování (Matzner et al., 1980, s. 227–229).

SKLÁDÁME SWINGOVÝ RYTMUS

Sólo

$\text{♩} = 110$

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

OFFBEAT / BACKBEAT

The image shows two staves of musical notation for Claves. The top staff is labeled 'Claves' and the bottom staff is also labeled 'Claves'. Both staves are divided into two sections: 'BACKBEAT' and 'OFFBEAT'. The 'BACKBEAT' section is in 4/4 time and features a steady rhythm of quarter notes on the backbeat (beats 2 and 4). The 'OFFBEAT' section is in 2/4 time and features a steady rhythm of eighth notes on the offbeats (beats 2 and 4). Both sections include triplets of eighth notes on the offbeats. The notation includes stems, beams, and accents (>) to indicate the specific rhythmic patterns.

Sing, sing, sing

- Ikonou jazzových bubeníků bývá často Gene Krupa a jeho bubnování v nahrávkách této písně s Benny Goodmanem je opět nezapomenutelné. Text písně *Sing, sing, sing* autora Louise Primy (1936) je relativně jednoduchý a vybízí k nejrůznějším variacím. Pro školní účely je inspirativní nahrávka písně s New York Voices s tímto textem:
*„Sing, sing, sing, sing, all you got to do is sing!
 Girls and boys, make a noise, just try singin´ with a swing.
 Sing, sing, sing, sing, ev´rybody likes to sing,
 Summer, fall, winter, spring, these are all good times to sing.“*¹¹⁰
- Vytvořme si nyní sekci bicích, sekci vokální a sekci pro nástrojovou improvizaci. Bicí sekce se zapojuje do bubenických sól, vokální pak do refrénu. Nástrojovou improvizaci můžeme doprovodit zpěvem sloky („*And when the music goes around, everybody goes to town but here´s something you should know, ho ho baby, ho ho ho.*“). V improvizaci použijeme tóny pentatoniky es-f-g-b-c. Můžeme také použít princip zvolání (část melodie: es-es-f-g-es-g-f) a improvizované odpovědi.
- V jednotlivých skupinách žáci samostatně vymyslí, čím konkrétně a jak se do písně zapojí. Využijí k tomu motivy, se kterými již pracovali.

¹¹⁰ Text na základě poslechové nahrávky zapsala: Patricie Windsor. Zdroj: New York Voices. (2021). *Sing! Sing! Sing!* [Album]. Concord Jazz. CCD-4961-2.

SING, SING, SING

Hudba: LOUIS PRIMA (1936)
 Úprava: JAROSLAV MARYÁŠ
 PATRICIE WINDSOR

A

$\text{♩} = 180$
 $\text{Cm}^7 \text{Ddim}^7$

Hlas 1
 Sing, sing, sing, sing eve-ry-bo-dy start to sing,

Hlas 2
 Sing, sing, sing, sing eve-ry-bo-dy start to sing,

Hlas 3
 Sing, sing, sing, sing eve-ry-bo-dy start to sing,

1. $\text{Dm}^7(\text{b}5) \quad \text{G}^7 \quad \text{Cm}^7$

1
 la dee da, ho ho now you're sin-ging with a swing.

2
 la dee da, ho ho now you're sin-ging with a swing.

3
 la dee da, ho ho now you're sin-ging with a swing.

2. $\text{Dm}^7(\text{b}5) \quad \text{G}^7 \quad \text{Cm}^7$

1
 la dee da, ho ho now you're sin-ging with a swing.

2
 la dee da, ho ho now you're sin-ging with a swing.

3
 la dee da, ho ho now you're sin-ging with a swing.

B Eb⁶

1 And when the mu-sic goes a round, e-very-bo-dy goes to town

1 Eb⁶ B⁶ Eb⁶ G+

but he res some-thing you should know, ho ho ba-by ho ho ho.

C Cm⁷ Ddim⁷

1 Sing, sing, sing, sing eve-ry-bo-dy start to sing,

2 Sing, sing, sing, sing eve-ry-bo-dy start to sing,

3 Sing, sing, sing, sing eve-ry-bo-dy start to sing,

Dm^{7(b5)} G⁷ G+ Cm⁷ Fine

1 la dee da, ho ho now you're sin-ging with a swing.

2 la dee da, ho ho now you're sin-ging with a swing.

3 la dee da, ho ho now you're sin-ging with a swing.

Centerpiece

- Skladba *Centerpiece* Harryho „Sweets“ Edisona z roku 1958 je skutečně pro pokročilé. Dá se s ní ale pracovat po jednotlivých drobných krocích, zvládnutelných i pro žáky vyšších ročníků základních škol nebo na školách středních. Objevíme díky ní mnoho užitečného: harmonickou strukturu bluesové dvanáctky a rozšířenou bluesovou stupnici, triolové rytmické cítění, tak zásadní pro skutečný swing, rozdíl mezi *vokalízou* a *scatováním*, pro nás Evropany trochu složitě postřehnutelný rozdíl mezi *offbeatem* a *backbeatem*, a dokonce se můžeme naučit improvizovat vokální basové a jiné linky ke sborové produkci.
- Začneme melodií. Text nahradíme nejprve vokalizou *wa-u*, díky ní se naučíme „swingovat“ melodii se skutečným *offbeatovým* cítěním. Porozumět tomu, co je dobrá vokaliza, můžeme z nahrávky Davea Lamberta, Jona Hendrickse a Annie Rossové. Tato vokální skupina patří mezi nejznámější průkopníky vokalizy, při které se hlasem doplňují nebo nahrazují celá instrumentální sóla a delší melodické celky.
- Zaměříme se nyní na harmonickou strukturu písně. V zásadě odpovídá struktuře tzv. bluesové dvanáctky. Kromě základních harmonických funkcí, jako je tónický, subdominantní a dominantní septakord, je v tomto jazzovém standardu využito také vedlejších funkcí, dominantního jádra (II - V - I) s tritónovou substitucí mimotonální dominanty ($A_m^{5b7} - D^7 - G_m^7 - C^7 - F^7$).

CENTERPIECE

Hudba a text: HARRY EDISON, JON HENDRICKS

Úprava: PATRICIE WINDSOR

$\text{♩} = 100$

F7 B7

Soprán

Hlavní melodie

1. The more I'm with you, pret-ty ba - by, the
buy a house and gar-den some-where, a-

Alt

Basová linka

Basová linka

F7 B7

S.

Hl. mel.


more I feel my love in crease. — I'm buil din' all my dreams a-
long a coun try road a-piece, — a lit - tle cot tage on the

A.

B. lin.


B. lin.

F7 D7

S. 

Hl. mel. 


round you. My hap-pi-ness will ne-ver cease. — But
 out - skirts, where we can real - ly find re - lease. — But


A. 

B. lin. 


B. lin. 


Gm7 C7


S. 

Hl. mel. 

noth-ing's an - y good with - out you. 'Cause
 noth-ing's an - y good with - out you. 'Cause

A. 

B. lin. 

B. lin. 

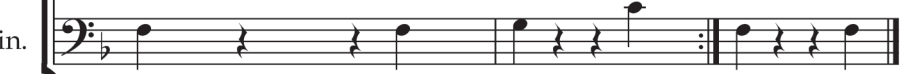
|1. |2. |
Gm⁷ C⁷ F⁷

S. 

Hl. mel. 

A. 

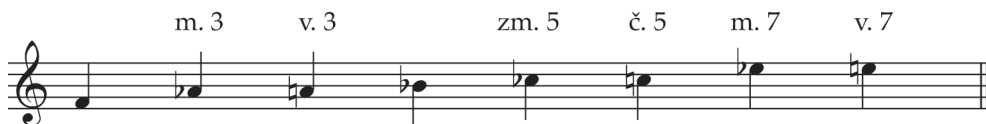
B. lin. 

B. lin. 

ba-by you're my cen-ter-piece. — 2. I'll —
 ba-by you're my cen-ter-piece. — —

- Za analýzu stojí též tonální stránka tohoto jazzového standardu. V rozšířené bluesové stupnici se tu při vícehlasém provedení střetávají všechny myslitelné blue tóny: malá i velká tercie, zmenšená a čistá kvinta i malá a velká septima. V základu bluesové stupnice opět stojí tóny la pentatoniky.¹¹¹

Rozšířená bluesová stupnice



- Základní tóny akordů použijeme k vytvoření doprovodu na boomwhackery, kopírujeme basovou linku. Jakým rytmickým *metryxem* bychom mohli píseň doprovodit? Zkusme využít triolové subdivize, ev. dalších typických rytmických vzorců. Když pomocí jakéhokoli zvoleného rytmického *metryxu* převedeme basovou linku (a případně i rytmicky komplementárně další hlasové linky) do vokální podoby, dostaneme jazzovou vokální vícehlasou strukturu, v níž lidské hlasy přebírají funkci hudebních nástrojů, jak to známe např. od Bobbyho McFerrina a jeho souboru Voicestra.

Československo swingující

Hudba je zázračným médiem, jehož prostřednictvím cestujeme v čase. Opouštíme kontinent za oceánem a ocitáme se uprostřed protektorátního Československa. Před námi se vynořuje město, kde se svou swingovou kapelou v místním Společenském domě hraje na kytaru mladý muž jménem Josef Kainar. Dveře vysokých škol se čerstvému maturantovi zavřely. Zbývá tedy dost času na jazz i poezii. Pojďme s ním bloumat ulicemi moderního baťovského Zlína s jeho nestárnoucím otextováním písně *Sweet Sue, Trochu v hlavě mám*.

¹¹¹ Evropská hudební teorie vycházející ze západního myšlení chápe bluesovou stupnici jako durovou/mollovou stupnici obohacenou o blue tóny. Naproti tomu skutečně historický přístup bere v potaz původní afroamerické zdroje blues a jeho vývoj. Melodie raných afroamerických lidových a pracovních písní včetně spirituálů, ze kterých blues vzešlo, byla tvořena tři až pětitónovými jádry založenými na pentatonice:

Spolu s rozvojem jazzu, kdy se tato hudba přesunula do jazzového repertoáru, se postupně pentatonika rozšiřovala. V konečném důsledku tak může bluesová stupnice obsahovat a využívat všech dvanáct půltónů chromatické řady. Ale kostra, která vše drží pohromadě, je právě pentatonika, z níž vycházíme (Goodkin, 2004, s. 180).

TROCHU V HLAVĚ MÁM

(SWEET SUE)

Hudba: VICTOR YOUNG (1928)

Text: WILL J. HARRIS / JOSEF KAINAR

Úprava: JAROSLAV MARYÁŠ

The musical score is written in treble clef with a common time signature (C). It consists of six staves of music with lyrics underneath. Chord symbols are placed above the notes. The first staff has a key signature change from C major to G minor, indicated by a box around the 'A' in the Gm7 chord. The score includes first and second endings, marked with '1.' and '2.' and boxed chord symbols. The lyrics are in Czech and describe a state of confusion and loss.

C⁺ AGm⁷ C⁹ Gm⁷

Tro-chu v hla-vě mám, ne - vím ku - dy - kam,
po Zlí - ně, dech mám po ví - ně,

C⁹ F⁶ Gm⁷ C⁹ 1. F⁶ Eb⁹ D⁺

blou - dím, cou - rám. Cho-dím
blou - mám,

2. F⁶ F⁶ BCm⁷ F⁶ Am⁷(b⁵)

ně. Pa-ne strá-žní-ku, ta tro-cha po-vy-ku,

D⁷(b⁵) Gm⁷ Eb⁹ D⁹

to nic ne-ní, to mí-vám ve zvy - ku, vždyť sám

CGm⁷ C⁹ Gm⁷ C⁹ F⁶

Al-láh ví, že ži-vot bez lah - ví je zlý,

Gm⁷ C⁹ F⁶ F⁶

prázd - ný.

Velká část Kainarových písňových textů vznikla už ve 30. letech 20. století v době jeho gymnaziálních studií. Lehce existenciální motiv toulání městem zaznívá i v písni *Sedávám na domovních schodech*, v originále *Shoe Shine Boy*. S původním textem o chlapci leštícím boty by se asi mohl ztotožnit ne jeden učeň v Baťově škole práce ... Zveme vás na taneční parket k tanci blues.

- V pomalém tempu prozkoumejte znovu fungování jednotlivých částí těla v jazzovém tanci (*body isolations, mirroring*) i to, jak je tanec vázán na hudbu. Pohyb často vychází z boků, jednotlivé části těla se pohybují s jednotlivými zaznívajícími rytmy nebo melodií nástroje, stejně tak pohybem těla sledujeme měnící se přízvuky a akcentování sudých dob.
- Střídáme individuální pohyb se sociální interakcí s partnerem a zrcadlením pohybu druhého.
- Individuální výraz v rámci skupiny a improvizace svoboda v rámci párového tance jsou výraznými znaky jazzového tance i swingu.

SEDÁVÁM NA DOMOVNÍCH SCHODECH

Hudba: SAUL CHAPLIN, SAMMY CAHN
Text: JOSEF KAINAR

A

1. Se - dá - vám na do - mov - ních scho - dech, zpí - vá - vám
2. Stí - ny jdou, stí - ny ne - bem tá - hnou, stí - ny jdou,

v krás - ných ci - zích slo - vech, kte - rým je - nom sa - ma ro - zumím
do mých strun mí sá - hnou ke všem pí - sním za - po - me - nu tým,

z ko - mí - nu stou - pá dým. _____
z ko - mí - nu stou - pá dým. _

B E7

Všech-na hní-zda šla už spát, je nut-no my-slet na ná vrat,

Am7 E7 Am7 **C** D7

ve-čer-ní zvo-ny zně-jí. Zvol-na no-ta za no-tou

Dm7 G7 (G+7)

krá-čí svo-jí sa-mo-tou ja - ko čer nou zá - vě - jí.

C6 Dbdim7 Dm7 G7 C6 Dbdim7

Se - dá-vám, svou ky - ta - ru v klí-ně zpí - vá-vám

Dm7 G7 C7 Cb7 Bmaj7 A7

po-ma-lu a lí-ně ne-zná-má blues hla-sem za-stře ným,

Dm7 G7 ^{1.} C6 D.S. al Coda ^{2.} **D** C6 A7

z ko-mí-nu stou-pá dým. dým,

Dm7 G7 C6 A7 Dm7 G7 C6

z ko-mí-nu stou-pá dým, z ko-mí-nu stou-pá dým.

V Rychnově nad Kněžnou maturoval ve válečném čase také Jiří Šlitr. I on v té době založil Rychnovský dixieland a dál žil jazzem a swingovou hudbou. Stejně jako mnoho dalších mladých lidí v té době, stejně jako třeba Josef Škvorecký, hráč na saxofon v kapele Red Music v nedalekém Náchodě alias Kostelci, jak jej známe z jeho knih. Nad svobodnou hudební produkcí kapel se ale začínají stahovat mraky:

Nebylo tedy divu, že těsně před koncertem koloval po třídách oběžník zakazující žákům účinkovat v jakýchkoliv divadelních, koncertních nebo jiných veřejných vystoupeních po sedmé hodině večerní bez výslovného svolení ředitele. Pan ředitel Czermack se chystal proti nám zakročit s konečnou platností. Mraky nad připravovaným koncertem se však stáhly i odjinud. V časopise *Reichszeitung für Volkstanzmusik* byl uveřejněn výnos reichsmusikführera týkající se zábavné a taneční hudby. V poslední době, pravilo se v tom dokumentu (cituji zpaměti a neručím za přesnost formulací, zato však ručím za přesnost neklamně árijského ducha litery) rozmohla se v zábavních místnostech některých říšských žup hudba, která je prodchnuta židobolševicko-plutokratickou nákazou negerského jazzu. Poté uváděl pan reichsmusikführer jména několika nešťastných germánských bandleaderů (pro něž tato čest znamenala pravděpodobně volnou vstupenku do KL), jejichž protistátní kakofonickou hudební činnost kontrastoval se vzorným rasově melodickým úsilím Petera Kreudera (Škvorecký, 2017, s. 221).

- Jak tedy tento výnos podle Škvoreckého vzpomínek a fantazie zněl? Použijme jej k reflexi našich aktivit. Zkuste zanalyzovat, v kolika bodech jsme jej dnes porušili. Pokud hned v několika, máme radost, protože to znamená, že naše hudební setkání bylo dostatečně swingové.

Nakonec tedy bylo v zemích Říše nařízeno toto:

1. V repertoáru zábavních a tanečních orchestrů nesmějí skladby rytmu foxtrotového (tzv. swing) přestoupit 20 %.
2. V repertoáru tohoto tzv. jazzového druhu budiž dáována přednost skladbám durovým před mollovými a textům vyjadřujícím radost ze života (*Kraft durch Freude*) před texty židovsky ponurými.
3. Také pokud se týče tempa, budiž dáována přednost skladbám rychlým před pomalými (tzv. blues), přičemž však tempo nesmí překročit jistý stupeň allegra, daný árijským citem pro disciplínu a uměřenost. Nelze za žádných okolností připustit negroidní výstřednosti v tempu (tzv. hot-jazz) ani v sólovém podání (tzv. breaks).
4. Tzv. jazzová skladba může obsahovat nejvýše 10 % synkop, ostatek musí tvořit hudební pohyb přirozeně vázaný, bez hysterických rytmických zvrátů, charakteristických pro hudbu barbarských ras a vzbuzujících temné pudy, cizí německému národu (tzv. riffs).
5. S nejvyšší přísností zakazuje se používání německému duchu cizích nástrojů (např. tzv. cow-bells, flex-í-tone, brushes apod.), jakož i všech dusítek, která uslechtilý tón žestových nástrojů mění v židozednářský vřesk (tzv. wa-wa, in hat apod.).
6. Zakazují se tzv. bubnová sóla (drum breaks) delší než 1/2 taktu ve čtyřčtvrtečním rytmu (s výjimkou stylizovaných vojenských pochodů).

7. Na kontrabas se v tzv. jazzových skladbách připouští pouze hra smyčcem, zakazuje se strunami škubat. Trpí tím nástroj i árijský hudební cit. Je-li pro charakter skladby nezbytně nutné tzv. pizzicato, budiž při něm přísně dbáno, aby struna nepleskala o hmatník, což se s okamžitou platností zakazuje.
8. Vyzývavé vstávání při provádění sólové hry se zakazuje.
9. Rovněž se zakazuje hudebníkům během skladby povykovat (tzv. scat).
10. Doporučuje se všem zábavním a tanečním orchestrům omezit používání saxofonů všech ladění a nahradit je celly nebo violami, popř. vhodnými nástroji národními.

Podepsán Baldur von Blödheim Reichsmusikführer und Oberscharführer SS (Škvorecký, 2017, s. 222).

Pevně doufáme, že se podobné časy už v naší svobodné zemi nebudou opakovat. Prožijeme tu společně „nebe na zemi“? Chceme věřit, že to záleží na nás, a tak se loučíme písní *Nebe na zemi* a vzdáváme jí hold oblíbené trojici, Jaroslavu Ježkovi, Janu Werichovi a Jiřímu Voskocovi, protože právě oni byli velkými průkopníky jazzové hudby u nás.

NEBE NA ZEMI

Hudba: JAROSLAV JEŽEK

Text: JAN WERICH, JIŘÍ VOSKOVEC

Na Nir-va-nu, na O-lymp, na ne-be ne-vě- řím, když ně-kdo svět
 po-mlou-vá, vždy-cky lá - te - řím. Ne-sto-jím o ne-ko-ne-čno
 s hvě-zda-mi vše - mi, sta-čí mi pár krás-ných let ně-kde na ze-
 mi. Když já vám po-ví- dám, že je ne-be na ze - mi, pra-vdu



mám, věř-te mi. Za ži - vot ži-vot dám, i když

C⁷ Gm⁷ C⁷ F⁶ C⁷ F⁶



ne-rad u-mí-rám nej-sem sám, věř-te mi. Pro to-

C F⁷ Cm⁷ F⁷ B F⁷ B⁶



ho, kdo chce žít, je na svě - tě pl - no krás, a z těch

D⁷ G⁷ C⁷ C⁺



krás ne - be mít zá - le - ží je - nom na vás, jen od

D F C⁺ F C⁺ F⁷ D⁷



vás, věř - te mi, zá - le - ží, kdy přij - de čas, kdy pro

G⁷ C⁷ ^{1.}F D⁷ Gm⁷ C⁷ F⁶



nás začne ne-be na ze - mi.

^{2.}F⁶ Gm⁷ Am⁷ E⁷ G⁷ C⁷ F



Použité zdroje

- Goodkin, D. (2004). *Now's the Time. Teaching Jazz to All Ages*. Pentatonic Press.
- Matzner, A., Poledňák, I., & Wasserberger, I. (1980). *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Editio Supraphon.
- Schuller, G. (1991). *The Swing Era: The Development of Jazz. 1930-1945*. Oxford University Press.
- Škvorecký, J. (2017). *Nové canterburské povídky a jiné příběhy* [online]. Městská knihovna v Praze. http://web2.mlp.cz/koweb/00/04/33/49/89/nove_canterburske_povidky.pdf

Hudební ukázka

- New York Voices. (2021). *Sing! Sing! Sing!* [Album]. Concord Jazz. CCD-4961-2.

Doporučená literatura

- Andrle, P. (2022). *Populární básník a textař Josef Kainar a jeho neznámé beskydské životní epizody*. Čítárny. <https://citarny.com/temata/autori-a-knihy/spisovatele-a-knihy/kainar-beskydy-biografie-valka>
- Blahynka, M. (1982). Josef Kainar za protektorátu. *Česká Literatura*, 30(1), 30–41.
- Hylton, R. (2022). *Dancing in Time. The History of Moving and Shaking*. The British Library.
- Kainar, J. (2008). *Bledej gentleman. Básně – písně – blues*. Labyrint.
- Plíhal, K. (2004). *Nebe počká – písně Josefa Kainara* [Album]. EMI.
- Roseman, E. (2005). *Edly's Music Theory for Practical People* (2nd ed.). Musical EdVentures.
- Svoboda, M. (2014). *Praktická jazzová harmonie*. Jc-Audio.
- The Real Vocal Book. Book I. High Voice* (2nd ed.). (2006). HalLeonard.
- Treece, R. (2020). *Musical Fluency. Book I*. Roger Treece.

5. Setkání s umělcem Richardem Novákem

Petr Kadlec

Umělecké osobnosti zažíváme v různých situacích a konstelacích. Známe je z literatury, z médií, z nahrávek, z videí... Ve většině případů je naše setkávání s nimi zprostředkované, a i když je náhodou bezprostřední, přece jen vesměs jejich práci (třeba při koncertech, divadelních představeních) sledujeme z určité vzdálenosti.

Je výjimečné dostat se skutečně do blízkosti umělecké osobnosti (natož velké umělecké osobnosti), mít ji doslova na dosah ruky, zažívat její umění nezprostředkovaně, a ještě mít možnost vést s takovou osobností živý dialog. Zkušenost právě z takového setkání zachycuje tento text, který zaznamenává setkání skupiny studentů Pedagogické fakulty 2. března 2024 s pěveckou legendou Richardem Novákem.

Základním a prvním imperativem budiž: máte-li kolem sebe zajímavé umělecké osobnosti, máte-li k některým z nich vztah úcty a obdivu, sledujete-li jejich dráhu, nebojte se přizvat je ke společnému hovoru a společnému uměleckému zážitku. Síla bezprostředního kontaktu může být průlomovou a otevírající zkušeností pro vás i vaše svěřence.

OTEVŘENÍ

Richardu Novákovi bylo v době konání našeho setkání na den přesně 92 let a 5 měsíců. Vzhledem k tomu, že setkání se studenty byla během jednoho dne dvě za sebou v rozsahu tří vyučovacích hodin (a pan Novák ještě navíc cestoval z Brna do Prahy a zpět), bylo třeba šetřit jeho síly. A tak se první třetina setkání odehrála bez jeho přítomnosti. Bylo tak možné studenty na setkání s pěveckou legendou a mimořádnou osobností připravit.

Dobře posloužila šťastná shoda okolností, protože na 2. března 2024 zároveň připadlo 200. výročí narození Bedřicha Smetany. Jednou z životních rolí Richarda Nováka byl Kecal ve Smetanově *Prodané nevěstě* a vzhledem k tomu, že z roku 1981 pochází televizní zpracování Smetanovy nejslavnější opery v titulních rolích s Gabrielou Beňačkovou, Peterem Dvorským a Richardem Novákem, byla to ideální videoukázka na začátek. Dvojzpěv Jeníka s Kecallem je skvělou hudbou, která zároveň humorem a optimismem nakazí snad všechny, kteří ji poslouchají. Zároveň jsme tím aktualizovali Smetanovo výročí a předznamenalí konkrétního uměleckého hosta.

Po zážitku ze společného poslouchání a sledování hudby, které studenty potěšilo a navadilo, byla ta pravá chvíle představit jim ve stručnosti osobnost Richarda Nováka, aby si všichni uvědomili, jak vzácný člověk mezi nás zavítá: Richard Novák je operní pěvec, skladatel a varhaník. Narodil se v roce 1931 v Rozseči na Vysočině; po maturitě na gymnáziu v Telči se v roce 1949 rozhodl pro studium teologie v brněnském alumnátu. Ten byl o rok později komunisty zrušen a Novák byl přijat na konzervatoř v Brně do třídy prof. Jiřího Wootha. V roce 1961 získal 2. cenu na pěvecké soutěži v Toulouse. Od roku 1954 byl sólistou opery v Ostravě, od roku 1961 v Janáčkově divadle v Brně; v sezóně 1970/1971 hostoval v rakouském Grazu. Během svého života nastudoval přes 150 operních rolí,

mimo jiné kompletní dílo Bedřicha Smetany, operní tvorbu Bohuslava Martinů, Leoše Janáčka a Antonína Dvořáka, díla Verdiho, Mozartova, Rossiniho, Musorgského, Strausse a Rossiniho. Hostoval v Teatro Colón v Buenos Aires (*Věc Makropulos*), na Salcburském festivalu (*Z mrtvého domu* pod taktovkou Claudia Abbada), v Paříži, Madridu či Benátkách (*Příhody lišky Bystroušky*). Výjimečné místo zaujímá v jeho umělecké činnosti interpretace písňových cyklů. V oratorních dílech účinkoval mj. s Českou filharmonií pod taktovkami Karla Ančerla a Václava Neumanna. Janáčkovu *Glagolskou mši* nahrál pro firmu DECCA v nastudování Riccarda Chaillyho. V roce 2001, když mu bylo 70 let, získal Cenu Thálie za celoživotní dílo. Naštěstí velmi předčasně, protože v dalších 20 letech účinkoval na více než 600 operních představeních a koncertech.

Překvapení je v jakékoli skupině jednou z hlavních hnacích sil zvědavosti a pozornosti, a proto informace o věku Richarda Nováka zazněla až na konec. Mezi studenty to pocho-pitelně vzbudilo pozdvižení – setkat se s pěvcem, který je aktivní i ve svých 92 letech, to není zrovna všední. Je s tím přirozeně spojen obdiv, v jaké formě a s jakou energií Richard Novák žije a pracuje (nejen že zpívá, ale každé ráno chodí do brněnského kostela sv. Rodiny varhانيčit). Na druhou stranu mohli studenti poznat i náročnější stránku, kterou to má, a to je velká křehkost. Studenty bylo třeba upozornit, že kdyby třeba Richardu Novákovi došly síly a celé setkání s ním by se muselo vydat jiným než plánovaným směrem, je třeba to s pokorou a úctou přijmout. Tím spíš, že pro Richarda Nováka byla aktuální doba našeho setkání obtížná, protože krátce předtím po dlouhé nemoci odešla jeho žena, s níž strávil 70 let. Tuto informaci jsem se rozhodl studentům sdělit, aby vůči němu měla celá skupina větší porozumění. Zvědomovat si křehkost a zranitelnost druhých lidí a mít vůči nim maximální citlivost považují obecně za správné.

PRVNÍ PŘIBLIŽOVÁNÍ

Studenti v obou skupinách byli vesměs ve věku 20–30 let, a tak bylo důležité uvést je do názorového a zkušenostního světa člověka, který je o šest až sedm generací starší a který zažil situace, které zná většina z nás jenom z doslechu nebo z dějepisu. V případě Richarda Nováka je to nejen doba první Československé republiky, kdy se narodil a vyrůstal, ale také nacistická okupace, 2. světová válka a osvobození, únorový komunistický převrat, těžká doba 50. let, uvolňování let 60. a srpnová okupace vojsky států Varšavské smlouvy, následná normalizace...

Pro přiblížení této stránky života, ale také postojů a názorů Richarda Nováka bylo využito rozhlasového zachycení jeho vzpomínek v podobě rozhlasového pořadu *Osudy*, který stanice Vltava vysílala v roce 2012 (Novák, 2012). Nejzajímavější umělecké osobnosti totiž můžeme chápat nejen jako nositele svého umění, ale také jako lidi pevných zásad a postojů. A rovněž zkušeností, se kterými bychom se měli konfrontovat, a z této konfrontace a srovnávání se pak učit pro svůj život.

Jednou z takových konfrontačních zkušeností je dětství a rodinné prostředí, které Richarda ve 30. letech 20. století formovalo:

„Dostal jsem do kolébky úžasný dar, který jsem si dlouho neuvědomoval, ale dnes ho cítím víc než cokoli jiného. Asi tím, že už jsem starý a člověk se vrací kruhem na začátek. Dostal jsem úžasné, báječné rodiče. Což jsem si dlouho vlastně neuvědomoval.

Vyrůstal jsem v rodině, kde šlo všechno dobře, hladce, pokojně, láskyplně. Dlouho jsem si myslel, že tak je to normální všude. A pak jsem byl překvapený, když jsem slyšel, že jsou v některých rodinách hádky, že se někde bijí a že jsou takovéto strašné rodinné poměry. Tomu jsem dlouho nerozuměl. Dnes si myslím, že je taková ta harmonická rodina výjimečná. Ale tehdy myslím, že to nebyla taková výjimka. U nás to byla totální harmonie. Rodiče před námi nic neskrývali, u nás se o všem mluvilo otevřeně, děcka přesně věděla, v kterém šupletí jsou peníze... Mně se to zdá ideální a jsem za to strašně vděčný. Jednak je to největší zážitek mého života, když na to dnes koukám, jednak mi to dalo pro celý můj život orientaci. Když se dostanu do situace, ve které se musím rozhodnout, jestli tak nebo onak, stačí, abych si řekl: a jak by to udělal tatínek? A je to jasné. U něj to vždycky bylo charakterní, přímočaré, ne furiantské, ale: tady to je moje zásada, toto je moje přesvědčení – a konec.“

Druhá vzpomínka, kterou studenti vyslechli, byla z těžké doby 50. let. Ta postihla blízké i vzdálené příbuzné Richarda Nováka (jeho tatínek pocházel z rozvětveného selského rodu):

„Můj tatínek musel odejít z Kostelního Vydří, kde jsme dlouho pobývali, protože nepomáhal založit Jednotné zemědělské družstvo. Jako učitele ho přeložili do Ostojkovic a po dvou letech ho zase hnali až na konec světa, do Stojecína. To bylo v pohraničí. V nádherné přírodě, ale velmi nesnadné pro živobytí. Tatínek nesl bídu selského stavu velice těžce. Nejvíce to dolehlo na jeho rodný dům v Rozseči, kde strýc Ludvík s dvanácti dětmi živořil, protože dodávky potravin byly tak strašné, že opravdu někdy neměli, čím si omastit brambory. Doslovně to už nešlo dál. Bylo to hrozné. – Stojecín, to byla tatínkova poslední štace. Škola pěkná, suchá, bylo tam málo dětí. Blízko státní statek a mnoho opuštěných domů, které chátraly a padaly. Měli to tam těžké, protože jak do obchodu, tak do kostela bylo daleko. Do Slavonic nesměli, to už bylo pohraniční pásmo. Kolem ale byla Česká Kanada, překrásná krajina, hluboké lesy na Landštejn, spousta vřesů a takových těch zakrslých boroviček. Tatínek vždycky říkal: Kdo v létě nebyl před pátou hodinou venku, v loukách, necítil, jak ta louka voní vlhkostí, neví, co je krása. Často si vzal kosu a šel síct louku, která s ním neměla nic společného. Patřila státnímu statku, ale tatínek nemohl vidět, jak zarůstá mechem. Prostě věděl, že ta louka se musí posíct.“

SETKÁNÍ

Po první části, jejímž cílem bylo vytvořit předpolí pro setkání s umělcem a zároveň soustředit studentské auditorium na některé důležité aspekty jeho umělecké i lidské osobnosti, nastala chvíle příchodu Richarda Nováka. Studenti možná očekávali, že s ním budeme jenom debatovat a ukázky se budou pouštět reprodukované, ale protože pan Novák byl ve formě, začali jsme výběrem z písní Václava Jana Tomáška a pokračovali přes Jaroslava Křičku (*Severní noci*) až k Vítězslavu Novákovi (*Melancholické písně o lásce*), které Richard Novák zazpíval naživo za doprovodu klavíristy Miroslava Sekery.

Bezprostřední účinek na studenty byl obrovský: už jenom tím, že máte pěvce skutečně na dosah ruky, není mezi vámi bariéra žádného pódia či formální atmosféry koncertu.

Ale samozřejmě také tím, že slyšet někoho v takto vysokém věku zpívat na takové úrovni technické a možná ještě víc výrazové – s takovým porozuměním hudbě i textu, s takovým výrazovým nasazením a s tak radostnou energií – je věc mimořádná.

Společně jsme pak měli vždy mezi přednesem jednotlivých písní prostor klást Richardu Novákovi otázky. Obsahové předpolí, které jsme vytvořili, se osvědčilo, a i když studenti měli svobodu ptát se naprosto na vše, bylo znát, že jejich zájem je díky přípravě soustředěnější a nasměrovanější.

Jaké tedy padaly otázky? – „*Jak se stalo, že jste se chtěl stát knězem, a jak jste to prožíval, když jste se jím stát nemohl?*“ – „*Jak váš život ovlivnil komunistický režim?*“ – „*Připadáte mi jako velký suverén. Zažíváte vůbec někdy trému?*“ – „*Se kterými rolmi jste se osobně ztotožnil. A když zpíváte v nějaké konkrétní opeře, vtělujete se do ní, nebo ji zpíváte do určité míry i sám za sebe?*“ – „*Jak pečujete o svůj hlas?*“

O ZPĚVU: JAK ZPÍVAT A JAK PEČOVAT O HLAS?

Téma, ke kterému se Richard Novák pořád vrací a které může být inspirací i pro všechny čtenáře tohoto příspěvku, je téma hlasu a péče o něj. Vybíráme tedy z jeho odpovědí studentům na setkání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy 2. března 2024.

Jak je možné v takto vysokém věku zpívat? Jak se to dělá?

Zpěv je zvláštní záležitost. Když někdo hraje na klavír nebo na housle, má v ruce lepší nebo horší nástroj, ale zvuk toho nástroje může ovlivnit jenom do určité míry. Kdežto zpěvák, ten má svůj nástroj v krku a každý hlas je specifický, stejně jako každý člověk má specifickou podobu nebo třeba otisky prstů.

A tak se stane, že někdo má krásný, silný a nosný hlas, i když se vůbec nebude učit zpívat. Bude to prostě jeho dar od narození. Vedle toho bude člověk, který má určitou hlasovou dispozici, ale jeho hlas bude takový nimravý a bude se muset moc učit, aby docílil mohutnosti a nosnosti hlasu. Je mnoho lidí, kteří se naučili zpívat až postupem času a já se počítám mezi ně.

Moje cesta byla: nespěchat, trpělivě být u malých rolí, napřed se sžít s operním provozem a samozřejmě také s prostorem na jevišti. Když stoupáte na nějakou horu, také je dobré nespěchat a umět si odpočinout. Zjistíte, že někteří, kteří vás předběhli, potom ve třech čtvrtinách zkrachovali. Dobře to znám i z pěvecké praxe. Přejde nadaný zpěvák, všichni se na něj vrhnou, ředitelé, režiséři, dirigenti, manažeři. Za jednu sezónu má čtyři velké role, a když to takhle dělá tři roky, hlas už obvykle nebývá tak pěkný. Nezřídka pak od divadla odchází a přijde zase někdo jiný a celé se to opakuje. Jsou to potom smutné konce a je to velké nebezpečí, které s sebou svět zpívání nese.

Ríkám to i z vlastní zkušenosti, protože když jsem v roce 1961 nastoupil v Brně do opery, dostal jsem hodně velkých rolí a doma jsem měl sotva čas trochu cvičit. Zápraň byl obrovský. Můj hlas pomalu světlal, ztrácel to určité jádro, a když mi i moje žena řekla, že to takhle dál nejde, rozhodl jsem se pro nevídanou věc. Požádal jsem o půlroční neplacené volno a odjel za svým učitelem Jiřím Woothem do německé Chotěbuzi. Všichni v divadle si fukali na čelo, jestli jsem se náhodou nezbláznil. My jsme mezitím s Woothem celý hlas rozrúbali, jako když rozložíte klavír na součástky. Znovu jsme od základů cvičili. Když jsem se pak vrátil, všichni celkem uznali, že výsledek je znát. Cením si, že jsem to

opravil včas a že to nemuselo dospět do stádia, kdy to zpozorují jiní anebo kdy už taky může být na jakoukoliv opravu pozdě.

Až do dnešní doby se držím několika zásad. První je dech. Na dechu záleží všechno. Podle mých zkušeností to dobří učitelé zpěvu vědí a možná všichni položí na první hodině svým žákům otázku, jak se má správně dýchat? Žáci odpoví, že správné dýchání při zpěvu je hlubokým, bráničním dechem. Myslím ale, že to bývá tak, že na první lekci se to řekne, učitel je spokojený, ale pak už se na to tři roky nemyslí. Tam bývá chyba. Protože pokud člověk nemá to hluboké, brániční dýchání přirozeně, musí na něj pořád myslet a musí na něm stále pracovat. Pro zpěváky je nejtěžší, že musejí při zpěvu myslet na mnoho věcí: na text, na roli, kterou zpívají, v divadle samozřejmě třeba i na pohyb po scéně. Ale při tom všem nesmějí zapomenout na dýchání. Jinak je to začátek konce.

Druhá zásada, to je otevřený krk. Jak říkají Italové: gola aperta. Zpívat s nízkým hrtanem. Já vždycky s velkou rozkoší pozoruji u dobrých zpěváků, jak mají nízkou polohu hrtanu, zejména u pánů je to někdy velmi hezky vidět. Víte, aby byl kořen jazyka co nejvíce složený, aby se nesvíral, aby bylo krásně vyklenuté měkké patro. Mít prostě ten vnitřní prostor otevřený do šíře. Není vždycky nutné zpívat s pusou doširoka dokořán. Mám zkušenost, že když jsem náhodou v dobré formě, mohu zpívat dokonce s přivřenou pusou a je to dobré. Jde vlastně jen o několik zásad, ovšem je těžké společně je vypěstovat a pak společně uhlídat. Pokud to člověk nemá od přirozenosti, musí to pořád pěstovat.

Když jsem se učil zpívat, začínali jsme vokalizací. Určité vokály mají svoje vlastnosti, které je možné při pěveckém vývoji využít. Tak například vokál u je takový nejtupější, ale co je důležité – hrtan se při něm nejvíc sníží dolů. Čili jsme s mým profesorem hodně cvičili u, protože jsme chtěli mít hrtan co nejvíc dole. Byl to dlouhý proces, bolestivý, někomu by mohl připadat až krutý. Když se totiž takto intenzivně cvičí tři týdny, začne hlas chrčít a chraptět, čehož se samozřejmě všichni leknu. Můj učitel ale tehdy řekl: Richarde, teď si dejte týden úplného mlčení, hlas si potřebuje odpočinout. Za týden jsem přišel znovu a po rozezpívání jsem s úžasem slyšel, že můj hlas podstatně větší, k nepoznání jiný. A mně bylo jasné, že Woothova metoda na vývoj mého hlasu funguje. Byl to vývoj dlouhý, někoho by to mohlo odradit, ale já jsem to bral vážně, i když to bylo nepřijemné.

Jaké se ve zpívání dělají chyby?

Hojně se objevuje nevyrovnanost vokálů, často úplně vedle bývá vokál „i“. Každý vokál má totiž svoji přirozenou hloubku hrtanu. A když mají být srovnané, musí to být samozřejmě výborně vyslovené, ale ve zvukovém objemu podobné. Ta vyrovnanost má být kvůli tomu, že zpívání je vlastně stále legato. No ne? Když chcete, aby instrumentalisté hráli legato, napíšete cantabile čili zpěvně. Takže u zpěvu se to předpokládá, pokud tam samozřejmě nejsou staccatové pasáže. Ale legato nespočívá v mechanickém propojování tónů, spočívá v tom, abych jeden vokál zpíval v jednom hlasovém objemu, pak vyslovil konsonantu a další vokál, aby měl stejný objem. Aby se to nestříдалo jako „širokej, úzkej, širokej“. V tom bývá ta nevyrovnanost a u zpěváků se vyskytuje moc často.

Potom je velký nešvar, a to je nekontrolované vibrato, které je časté a mě dohání skoro k hroznému zuřivosti, protože já už to nesnáším. Pořád se to objevuje a málokomu to vadí. A přitom všechny velké zpěvačky – protože to přebujelé vibrato se týká hlavně děvčat – to nedělaly: z minulosti Renata Tebaldi, dnes Netrebko. Vždycky přemýšlím nad tím, proč

se to dělá? A myslím, že je to přesně proto, že se tón začne, pak se pustí z brániční opory a najednou je tam vibrato.

PŘEKVAPENÍ

Nikdo z nás nečekal, že setkání s Richardem Novákem skončí překvapivě a neplánovaně. Jeden ze studentů se totiž osmělil a zeptal se: „*Nezazpíval byste si s námi nějakou lidovou píseň?*“ A tak setkání s mimořádným umělcem a člověkem Richardem Novákem uzavřel společný zpěv písně *Ach, synku, synku*, kdy pan Novák mocně zpíval i sbormistroval několik desítek dalších hlasů. Byl to krásný moment výuky, kde se dostane ke slovu spontánní zájem ze strany žáků a studentů a umělecká osobnost na něj po svém – a zároveň společně s ostatními – odpoví.



6. Prevence hlasové únavy pedagoga a její náprava jako podmínka realizace hudebního vyučování

Alena Tichá

Motto: Nejlepším prostředkem proti vzniku hlasových obtíží u pedagogů je prevence, tj. správná hlasová technika a dodržování hlasové, a především duševní hygieny.

Základním pracovním nástrojem hudebního pedagoga je jeho hlas. Kvalita hlasu, jeho výrazové možnosti a výdrž jsou mocnými pomocníky v jeho komunikaci s žákem i při vytváření pozitivní atmosféry ve třídě. Síla motivace a způsob jejího sdělení vybízí žáky k aktivní tvořivé práci, k spontánní iniciativě hledat a objevovat. To vše ale klade na pedagogy hlas veliké nároky, zejména při zapojení nástrojových a pohybových aktivit. Jakmile pedagog zpozoruje prvotní hlasové obtíže, je třeba, aby hledal cesty, jak se jich co nejdříve zbavit. K tomu může dopomoci následující text, zaměřený na hlavní příčiny hlasových obtíží a na hledání možností jejich prevence či případné nápravy.

V první části tohoto textu vymezíme základní momenty nápravy a vysvětlíme pojmy, které budeme používat následně při navozování nových návyků vleže, vestoje, vsedě. Vysvětlení některých principů se místy záměrně opakuje pro případ, že by čtenář vyhledával pouze statě, které ho zajímají, bez souvislého pročitání celého textu. Doporučujeme věnovat pozornost odkazům pod čarou, kde se dozvíte podrobnější informace a širší souvislosti k probíraným tématům.

6.1 Příčiny hlasových problémů

O zdraví našeho hlasu často rozhodují chybné návyky, které přetěžováním, nebo naopak oslabováním určité části těla narušují přírodou „naprogramovanou“ harmonii, která je v raném dětství dána každému zdravému jedinci. Náročné situace, přehnaná vůle, nezpracované emoce, narušené představy o sobě, nemoci, to vše se stává naší součástí. Hlas jsem JÁ. Vypovídá o tom, co právě prožíváme, do jaké míry máme pod kontrolou svůj temperament, své emoce, jak zvládáme (nezvládáme) zátěžové situace, zda nás sužuje nemoc atp. S opakováním negativních zkušeností se stresová zátěž v organismu navyšuje a spolu s ní se fixují i chybné pohybové vzorce narušující přirozenou svalovou koordinaci. To se projeví ve způsobu držení těla a jeho pohybů, v narušení plnohodnotné dechové funkce a následně i ve zvukové kvalitě hlasu a způsobu hlasového projevu, který je tím poznamenán.

Na hlas učitele jsou kladeny vysoké nároky. K oslovení žáků v prostoru třídy je nezbytné, aby pedagog vládl znělým a nosným mluvním hlasem (a zpěvním hlasem značného hlasového rozsahu, vyučuje-li hudební výchovu či sborový zpěv). Kvalitní hlasová příprava je

proto jednou z podmínek učitelské profese. Přesto se i hlasově připravený pedagog může po několikahodinové výuce cítit hlasově unavený. Příčin může být několik. Nejčastěji hlas ohrožují výkřiky a pokyny, při nichž mluvčí pod velkou emocí ztrácí kontrolu nad svým hlasem. Jeho tělo se dostává do přepětí: opouští „ukotvení“. Aby jeho pedagogické působení bylo důraznější, zvedá a předsouvá bradu. Mnohdy při tom zvedá ramena a nepřírozně zadržuje dech. Zvyšuje-li v této pozici intenzitu mluvního hlasu, dech se krátí a další „lapnutí“ po dechu už jen vše komplikuje. Svrchní dech se „odpojuje“ od bránice a neregulovaný výdechový proud naráží do sevřených hlasivek. Hrtan se přetlaku brání sevřením a vytažením nahoru, což ovlivní kvalitu hlasu, jenž se posune do nepřirozené hlasové polohy (nepříjemný, emočně přepjatý „učitelský“ hlas). Tlak a napětí způsobí únavu hrtanových svalů.

Tyto situace se opakují, a tak si časem pedagog vytváří nevhodné návyky, které vedou k oslabení hlasové funkce. Je to začarovaný kruh, protože hlasovou nedostatečností kompenzujeme další silou a celý zdravotní i psychický stav se jen dále zhoršuje. Každý, kdo byl nucen mluvit v indispozici, potvrdí, že po chvíli mluvení se cítil vyčerpán jak hlasově, tak fyzicky i psychicky. Při neřešení příčin hlasové únavy se zprvu dočasný stav přetaví v chronickou podobu hlasového strádání až bezmoci.

Shrneme-li do bodů základní příčiny hlasových obtíží, k těm, na které bychom si měli dát pozor, patří například:

- nezvládám hlas pod velkou emocí,
- používám tvrdé hlasové začátky,
- mluvím v hlučném prostředí,
- příliš mluvím – pro sdělení obsahu volím zbytečně moc slov a souvětí,
- moje poloha hlasu je příliš vysoko nebo hluboko,
- navykl jsem si „odkašlávat“, i když nemám hleny (tik),
- nemám nastavený pitný režim (vhodné je pít vodu, neperlivou minerálku,)
- ohrožuji své sliznice a hlas prudkými přechody z mrazu do tepla a naopak,
- mám špatnou životosprávu (jsem silný kuřák, konzumuji tvrdý alkohol, málo spím, málo se pohybuji, nemám fyzickou kondici apod.).

Pokud se pedagog dopracuje k hlasové únavě a následně i k poruše hlasu, měl by se nejprve sám zamyslet nad svým způsobem komunikace s žáky a vůbec s okolím a přiznat si, kterého z výše uvedených prohřešků proti hlasové hygieně se každý den dopouští.

Naučí-li se jistě sebekontrolu, má šanci, že uchrání svůj hlas před únavou či poškozením. A to jak ve standardních, tak i emocionálně vypjatých situacích.

6.2 Psychosomatická jednota hlasu a varovné signály

Mluva a zpěv jsou psychosomatické podstaty. Naše tělesné projevy jsou úzce provázány s psychickým prožíváním, každé psychické přepětí se ihned promítá do tělesného.

Je třeba se někdy zastavit, pozorovat a postupně se naučit citlivě vnímat moudrost našeho těla. Jde o to, abychom v záplavě povinností nepřehlédli vzkazy, kterými nám tělo vysílá varovné signály. Prvními projevy u nás pedagogů budou ztráta vnitřní energie, únava psychická i tělesná, ochablost postoje, pocit zúžení, sevřenosti, zhroucení hrudníku,

snížená aktivita mluvidel (nevýrazná artikulace), zkrácený dech a následně i hlasové problémy. Mnohdy cesta nápravy hlasu může vycházet právě od uvědomění si těchto varovných tělesných pocitů, které pedagog při náročné práci obvykle přehlíží.

Naše tělo je nastaveno jako funkčně propojený systém svalů, kloubů, šlach a facií. Pokud bychom byli zcela v harmonii, zněl by i náš hlas tak, jak v danou chvíli potřebujeme. Neunavil by se, jako se neunaví hlas miminka, když pláče nebo později výská a hlasitě se směje. Při zdravém vývoji je vše v synergii, pohyby jsou prováděny efektivně ve „flow nastavení“, není minulost ani budoucnost – jen potřeba komunikovat v přítomném okamžiku. Krásné to roky dětství! Čím však nabíráme více zkušeností, zážitků, úkolů, povinností a hodnotících soudů od svého okolí, naše vědomí (sebevědomí), potřeby a ambice se mění, tělo a hlas na to vše reagují.

Jak bude dále podrobně vysvětleno, v důsledku negativních podnětů vznikají v těle nežádoucí napětí, která se nejčastěji „usazují“ v oblasti: *kořene jazyka, čelistního kloubu, dolní čelisti a brady, ramen, šíje, krční a bederní páteře* a v neposlední řadě v *solární oblasti*, jež citlivě indikuje prožívané emoce: bolest, pláč, strach, smích, napětí, nejistotu, zlobu a úzkostné pocity, které navíc svírají *hrud' kolem sternu*. Přepětí v kterékoli z vyjmenovaných oblastí – často pramenící ze stresu – vždy omezuje dechovou funkci, a tak zapříčiňuje i následné hlasové problémy plynoucí z dechové nedostatečnosti.

Odblokování nežádoucího napětí spočívá „v přesměrování“ energie z místa napětí do oblastí, kde naopak aktivita chybí. Nalezením správných opor v těle se zlepší postoj a sed, prohloubí dech na bránici, uvolní hrtan, aktivizují artikulární svaly. Volně tvořený hlas podpořený precizní dikcí tak nalezne přirozené znění v odpovídajících rezonancích.

6.3 Obecná východiska nápravy

Oprava hlasové funkce nenastane mávnutím kouzelného proutku. Je vědomou prací na sobě – na člověku v jeho plné celistvosti. Východiskem je:

- objevení příčin, proč a v jakých situacích k hlasové nepohodě dochází,
- uvědomění si chybných (nefyziologických) návyků,
- zhodnocení, v jaké psychické a fyzické kondici se nacházíme, zda máme hlasové problémy v sobě neodrážejí konflikty a problémy z osobního života a sociálních vztahů.

Náprava navyklého, hlasu škodícího stereotypu ve své podstatě spočívá v přeprogramování chybných informací, které formou „nevhodných pokynů“ vysílá CNS ke svalům (mluva a zpěv jsou v principu svalové aktivity). V námi nabízené cestě jde o pozvolný proces, během něhož mozek sám řeší nápravu na základě „oživování“ zapomenutých, v těle však připravených a v raném dětství funkčně používaných fyziologicky správných postupů. Z tohoto pohledu je třeba chápat níže uváděná cvičení. Jejich záměrem je vytvořit situaci, při níž jedinec díky zvyšující se citlivosti k vnímání svého těla objevuje „nejefektivnější“ postup (viz *Rozvolňování křečovitého spojení zátylku a ramen*).

Chybu tedy nepřecvičujeme, ale změnou podmínek stavíme náš organismus do pozice řešitele problému. Podstata nápravy tak spočívá v sebeuvědomování, sebeprožívání – tedy sebeučením. Nekonáme nic, co by nám bylo nepříjemné. Vše má svůj čas, dokonce i naše zrání. S přibývajícím zkušenostmi se uvolní cesta i k aktivitám, které se nám na počátku

zdály obtížné či nepochopitelné, trapné a pro nás nepřijatelné. Empatický pedagog ví, kdy je zařadit, a my s důvěrou k němu nakonec jejich účinek vyzkoušíme. Často s překvapením zjistíme, že je to právě ono, co potřebujeme ještě procvičovat a na čem sami dál chceme pracovat.

V následujícím textu budou popsána cvičení vedoucí k prevenci hlasových poruch. Mnohá z nich by měla vyřešit i lehčí formy hlasové únavy či krátkodobého chrapotu a přechodné ztráty hlasu. Závažnější hlasová onemocnění patří již do rukou foniatra a po jeho zvážení případně i do gesce psychoterapeuta. Nemocný hlas je souhrnem mnoha faktorů a jeho léčbu je třeba řešit komplexně. Platí pravidlo: čím dříve, tím lépe!

Uváděné motivace a cvičení berte jako výzvu vstoupit na cestu „sebeprožívání a sebepoznávání“. Průvodcem vám bude vaše tělo, dech a hlas. Na základě vlastního prožitku můžete sledovat, jaké důsledky pro dech a hlas mají i nepatrná a pozornosti snadno unikající chybná svalová zapojení a jak tato svalová disharmonie souvisí s psychickými podněty a s emočními zážitky.

Cílem cvičení je:

- prožít a uvědomit si místo přepětí a ochablosti (nejčastěji přepínáme v dechu a síle hlasu, malou aktivitu projevujeme ve fyziologicky správném držení těla a v pružné artikulaci),
- uvolnit nežádoucí tenze a probudit vnitřní psychickou a tělesnou aktivitu, nalézt příjemný pocit svalové vyváženosti, úkolem bude přenést svalovou aktivitu z míst, kde „škodí“, do oblastí, kde pomáhá,
- vytvořit podmínky pro nastolení klidného, plnohodnotného dechu a spolu s artikulací a „připravenou“ rezonancí vytvořit podmínky pro správnou tvorbu hlasu (fonaci),
- rehabilitovat již unavený hlas,
- nové zkušenosti přijmout.

Cvičení vedou k „pocitovému vědomí“ a s ním přichází i jejich relaxační účinek. Naučíme-li se při cvičení pocitově lokalizovat místa svalového napětí a uvolnění, pak pochopíme nejen rozumem, ale především tělem a sluchem, v čem spočívají stěžejní okamžiky nápravy. Toto vědomí zajistí, že nám pak v běžném životě již neunikne „varovný“ pocit, který díky prožitému včas zaregistrujeme. Začneme se chovat jinak – k sobě ohleduplněji.

Proto v průběhu cvičení s plným vědomím sledujme změny, které nastávají jak v oblasti svalů, tak i naší psychiky. Sledujme a přijímejme! Bez tohoto přijetí mozek získaný poznatek „smaže“. Zbavme se navyklých hodnotících soudů, nesetrvávejme v minulosti nepřijetím nového. Buďme otevřeni tomu, co přichází z přirozených impulzů našeho těla.

Zdůrazněme, že při provádění cvičení je třeba se v mysli zcela vědomě oprostit od „vnucující se“ nadměrné vůle, velké snahy a usilovnosti, netrpělivosti a chtění rychlých výsledků. Každý den se nacházíme v jiném tělesném a psychickém rozpoložení a zjišťujeme, že znovu hledáme to, co včera bylo jasné a dobře fungující. Je třeba cvičení nevzdávat. Po dalších zdařilých pokusech zjistíme, že čas k dosažení výsledku se zkracuje a my jsme posléze schopní správné nastavení uchopit už jen na základě pocitové představy.

Uvedená cvičení lze zařadit mezi preventivní a nápravná cvičení.¹¹²

¹¹² Některá cvičení, jež jsou dále uváděna, lze využít při práci s žáky ve třídě. Zařazování cvičení do školní výuky svědčí žákům i pedagogovi.

6.4 Oblasti nežádoucích napětí a možnosti jejich odblokování

Které oblasti je třeba sledovat, abychom měli své tělo, a tedy i hlasivky pod kontrolou? Nežádoucí napětí se nejčastěji „usazuje“ v oblasti ramen (viditelné napětí v horní části trupu, které si často uvědomíme až po upozornění). Následkem stresu se fixuje napětí až ztuhnutí trapézových svalů, jež se přenáší na svaly v oblasti šíje. Zkrácení šíjových svalů na sebe váže nejen předsunutí hlavy a vysouvání brady, ale i bolesti hlavy a migrény. Nežádoucí svalové napětí v ramenou a zátylku se přenáší dál: projeví se ve snížené elasticitě svalů kolem čelistního kloubu, ale i svalů jazyka (jazyk je svaly propojen se spodní čelistí a čelistním kloubem). Ztuhnutí této oblasti nejen omezuje pohyblivost čelisti a jazyka, ale má vliv i na volnost hrdla, s nímž je jazyk propojen přes jazykku. Hmota vzadu staženého jazyka tlačí na hrtan svrchu, a tím mu brání ve svobodném pohybu – omezuje jeho pozvolné a nutné stoupání a klesání, ke kterému přirozeně dochází jak při zpěvu, tak i mluvě. Narušíme-li svobodnou práci hrtanu jazykem shora a silou dechu zespoda, nedovolíme hlasivkám v něm uloženým optimálně fungovat – objevují se chybné tvrdé hlasové začátky, dyšný hlas, ztížená tvorba hlasu, nedomykavost hlasivek a následně malá hlasová výdrž, snížená zvuková intenzita a nosnost hlasu atd. Neuvolněná ramena tak mají dalekosáhlé dopady. Následkem blokad, které potažmo způsobují, ve svém konečném důsledku negativně ovlivňují samotnou práci hlasivek při fonaci.

Svaly v těle pracují ve vzájemném propojení jako celek. Nežádoucí přepětí či pasivita v některé části těla vždy ochromují potřebnou svalovou souhru. Náš hlasový orgán je nedílnou součástí této svalové kooperace.

Nežádoucí sepětí hrtanu s kořenem jazyka

Hrtan je umístěn v „síti“ vnějších hrtanových svalů, která je dole spojena s hrudníkem, nahoře zavěšena na jazylce (nad ní kořen jazyka).¹¹³ V případě žen učitelek bývá po hlasové námaze hrtan vytažen spasticky nahoru, což vede k přepětí podjazylkových svalů a následně i k ztuhnutí kořene jazyka a jeho zatažení dozadu. Kořen jazyka a hrtan se k sobě přiblíží, což je pro tvorbu hlasu nežádoucí. Zvukově se spastické propojení ztuhlého, dozadu zataženého jazyka a z přemíry tlaku dechu vytaženého a sevřeného hrtanu projeví přepjatou mluvou. V důsledku sevření nepravých hlasivek¹¹⁴, zúžení nadhrtanových cest (včetně sklopení hrtanové příklopky) a především zvýšeného tlaku výdechového proudu dostává hlas nepříjemně zaostřenou barvu. Napětí v hlase se přenáší i na posluchače,

¹¹³ Na pohyb hrtanu zavěšeného na jazylce mají vliv nadjazylkové svaly (spojující jazylku s dolní čelistí a bodcovitým výběžkem spánkové kosti) a svaly podjazylkové, které spojují jazylku s chrupavkou štítnou, hrudní kostí a lopatkou.

¹¹⁴ Nepravé hlasivky jsou záhyby sliznice tvořené tkání a malým svalovým svazkem. Nacházejí se přímo nad pravými hlasivkami, aby je chránily. Více či méně se uzavírají při potřebě vytvořit pevný dechový sloupec (při stolici, porodu, zvedání těžkého předmětu atp.), ale i při úzkostné mluvě a tvoření hlasu s nadměrným tlakem dechu. Estill Voice Training (EVT) motivuje otevření nepravých hlasivek (tzv. retrakci) bezhlasým rozchechtáním nebo situací, kdy chceme zakřičet radostí, protože jsme vyhráli milión, ale nikdo nás nesmí slyšet. Kontrolou nastavení nepravých hlasivek je i následující zkouška: při dýchání ústy si dlaněmi uzavřeme obě uši – pokud nic neslyšíme, jsou nepravé hlasivky otevřené. Sevřené nepravé hlasivky jsou pod dlaněmi „slyšitelné“ – při výdechu i nádechu vnímáme tření vzduchu.

děti na něj reagují neklidem. Při tomto způsobu mluvy se na krku často objeví vystupující žíly, hlava a brada se předsouvají. Při nezvládnutém afektu se hlas „láme“, v nejhorším případě nastane bezhlasí.

Při hlasové nápravě profesně přetížených hlasů pracujeme na svalovém rozpojení, tj. na opětovném navození *autonomie hrtanu a jazyka*. Tato nezávislost pak umožní jejich vzájemně „výhodnou“ spolupráci.

Jak toho docílit vysvětlují následující odstavce.

Jazyk

Hlas, který zní přidušeně vzadu, je příznačný pro jedince, který prožívá nějakou úzkost, obavy, nejistotu. Stres se mu „usadil“ v kořeni jazyka. Pro uvolnění kořene je třeba jazyk co nejvíce vypláznout a dlouze, plynule a volně vydechnout na tiché *chijééé*. Pro celkové uvolnění je možné provádět ozvučený výdech i s mírnými poskoky, pohupy v kolenou či pérováním v sedu na gymnastickém míči.¹¹⁵

Vypláznutím *širokého* jazyka dojde k protažení zkrácených svalů a úponů především v zadní části úst. Cvičení *Chlj-chalalalam* docílí nejen protažení úponů, ale zároveň i zvědomění špičky jazyka a posílení jejich svalů podílejících se na artikulaci. Provádí se tak, že s vyslovením *ch-l-j-í* směřujeme špičku jazyka zevnitř úst proti prstu, který zevnějšku tlačí postupně do jedné a druhé tváře, pak zevnějšku do místa nad pravým a levým okrajem vrchního rtu a následně do obdobných míst pod spodním rtem. Při intenzivním protitlaku špičky jazyka (zevnitř úst) a bříška prstu (zvnějšku) dochází v kořeni jazyka a jeho okolí k protažení provázenému svalovým napětím, které je třeba v průběhu cviku uvolňovat. Provádíme to ledabylým vyslovováním *cha-la-la-la-lam*, kdy široký, zcela volný jazyk, je odložený na spodních řezácích a „bezvládně“ vyslovuje *l*, čelist při tom volně odpadává.

V další fázi je třeba celý artikulační aparát zpružnit, posílit vitalitu zúčastněných svalů a zvědomit oblasti, které se zapojují při mluvě a zpěvu i při práci se zvukem (fonace, rezonance).

Pomocí *gijijigi¹¹⁶, gijijige, gijijiga* zvědomujeme zadní část jazyka a měkké patro, kdy cvičíme nejprve s vypláznutým jazykem a se zcela uvolněnou čelistí. Její uvolněnost musí být pod vědomou kontrolou i při procvičování dalších pozic. Následně zasuneme špičku za spodní řezáky a vyslovujeme (posilujeme vitalitu a pružnost). Nakonec procvičujeme s jazykem volně položeným v ústech, jehož široká špička je pasivně odložena na spodních řezácích, ústa při tom zůstávají pootevřená (vnímáme měkkost pohybu).

Co se odehrává při cvičení *gijijiga*? S přípravou na *g* se pozvednou okraje širokého jazyka k vrchním stoličkám. S vyslovením *g* zapruží nahoru k měkkému patru zadní část jazyka, čímž nastaví na okamžik překážku výdechovému proudu. S vyslovením celé

¹¹⁵ Napětí v kořeni jazyka omezuje jeho pohyblivost a brání ostatním svalům, tvořícím jazyk, v jejich flexibilní práci, která je nezbytná při formování vokálů, konsonantů i akustických prostorů v ústní dutině.

¹¹⁶ Symbol *ij* používáme v textu místo zažitého přepisu *enge* nebo *ng*, protože věrněji vystihuje fonetickou podobu hlásky. V češtině např. ve slovech *banka* - vyslovujeme *baňka*, *Hanka* - vyslovujeme *Haňka*. Pohyb jazyka odpovídá vyslovování anglického *speaking, making* apod.

slabiky *gi* se překážka na chvíli uvolní¹¹⁷, hlas se rozezní v dutině ústní, načež vzápětí se cesta uzavře (*ηηη*), aby se opět otevřela (*ga*). Všimněme si, že kontakt zadní části jazyka (*g*) při *gi* směřuje více k tvrdému patru, při *ge* by se vlivem samohlásky *e* mírně posunula na začátek měkkého patra a s dalšími samohláskami (*ga, go, gu*) postupně dál dozadu. K rozvolnění a zvědomění této oblasti je přirozený pohyb směrem vzad prospěšný (*gi-ge-ga-go-gu*), ale pro následný výcvik je vhodné, abychom všechny vokály ve spojení s *g* nacvičili více vpředu, to znamená co nejbližší pozici *gi*, i když mírný pohyb vzad musí být pro zachování volnosti dikce respektován. Je zajímavé sledovat, co se děje při vytváření překážky *η* (*giηηη*): povolené měkké patro „přilehne“ k jazyku a spolu uzavrou dechu cestu do úst, zvuk směřuje do kopule a do nosních dutin. Sevřeme-li nozdry ukazovákem a palcem, zvuk procházející nosem se ztratí. Při *η* jazykem do patra netlačíme, jeho vyšší pozici zachováme, ale bez vnitřního svalového napětí. Odlepením jazyka (*ga*) se opět prosadí ústní zvuk. Oproti měkce znějícímu *η* je dynamicky silnější a plnější. Hlas se může rozeznít ve větším prostoru s pevnými stěnami, které fungují jako odrazové a zároveň rezonující plochy posilující zvuk (tvrdé patro a jeho „pokračování“ vyklenutím zpevněné měkké patro, „vypnutá“ zadní stěna nosohltanu, zuby).¹¹⁸ Uvědomme si, kde vnímáme „tíhu“ jazyka. Ano, není vzadu, ale naopak vpředu úst, v první třetině jazyka. K pocitu „těžké špičky“ jazyka se dopracujeme představou „bonbónu“ položeného na přední část jazyka.

Jako následné cvičení je vhodné procvičovat *η* v kombinaci s *k* např. *Hanka, ginko* atp. Je-li po *η* hláska *k* pružně vyslovena na tvrdém patře¹¹⁹ (mírným posunutím jazyka vpřed), zruší se spojení jazyka s měkkým a následně i s tvrdým patrem (*ηk*) a zvuk se rozezní v ústním prostoru. Střídáním *η* s *k* (*Hanka, Kongo, Mongolsko*) se postupně zúčastněné artikulační svaly zpružní, napětí v kořeni jazyka se rozpustí a v celé zadní části pocítíme měkkost, flexibilitu a otevřenou, volnou cestu pro dech a hlas.

Zvědomění práce v zadní i přední oblasti jazyka a úst je pro cílenou hlasovou práci velice důležité (*chj, gj*). Vyslovování *chj, chjé, chjá*¹²⁰ nebo energického *gji, gije, gija*¹²¹

¹¹⁷ Toto nastavování a uvolňování překážky zvyšuje a snižuje nadhlasivkový tlak, což blahodárně působí jako masáž na svaly a sliznice hrtanu. V měkkém, vláčném provedení léčebně působí na přepjaté, či překrvené hlasivky. Podrobněji viz v oddíle Fonace a Výdech s překážkou.

¹¹⁸ Při přeměně nosovosti zkoušíme mluvit nebo zpívat s uzavřením nosních dírek – zvuk bude nasměrován do úst. Po uvolnění a případně opakování experimentu jedinec dospěje k individuálnímu, esteticky uspokojivému poměru obou cest.

¹¹⁹ Konsonant *k* nevyslovujeme na měkkém patře. Posun jazyka vpřed po tvrdém patře pocítíme, když vyslovíme *k* a za ním přední samohlásku: *brekrekre, kykyryký* (*kji-kji-rji-kjí*). Toto posunutí vpřed využijeme při náviku středního *a* a zadních vokálů *o*, u např. *káva, kakao, koko, kohout, čokoláda, ku-ku, kukačka*... Pokud se výslovnost *k* posouvá opět dozadu, znovu se vracíme k vodníkoví nebo ke kokrhání.

¹²⁰ Při vyslovení *ch* se vzájemnou pozicí jazyka a měkkého patra zúží průchod pro výdechový proud, čímž se vytvoří částečná překážka, která je prospěšná při rehabilitaci hlasu. Zúžení prostoru (*ch*) zvyšuje nadglotický tlak (směřující zpátky k hlasivkám), současně i působí jako protihrač výdechu od bránice. Prodloužené *ch* (*chchchjé-jé-jé*) dává hlasivkám čas vybalancovat přípravu na fonaci ještě před jejím začátkem. Hlasivky pak jsou plynule a měkce rozvíbřovány volným výdechem, který je formován nastavením nadhrtanových prostor.

¹²¹ Při měkkém vyslovení *j* má jazyk tvar „skluzavky“ – široký jazyk z vyšší pozice v zadní části (jeho okraje spočívají u vrchních stoliček) směrem dopředu klesá, široká volná špička leží u spodních řezáků. Zdůrazňujeme šíři jazyka, kterou je třeba v zrcátku průběžně kontrolovat. V této pozici se kořen jazyka zbaví svalového přepětí, a tím osvozuje všechny další svaly, které se podílejí na funkční práci jazyka. Nastavení jazyka do pozice měkce vysloveného *j* má několik výhod. Jak už bylo výše popsáno: oddaluje jazyk od hrtanu, napomáhá posadit hlas „dopředu“ a přispívá k brilantní výslovnosti „vpředu za zuby“.

vyslovujeme nejprve se zasunutím přední třetiny jazyka za spodní řezáky. I když cvičení vyžaduje větší úsilí, do zubů jazykem netlačíme! Ohnutý široký jazyk může „vykukovat“ koutky úst ven. V této poloze se hmota výrazně přenesla více dopředu, zadní část jazyka se povytáhne, jazyk „nezapadá do krku“. Toto nastavení procvičujeme jen krátce! Následně úsilí zmenšíme a procvičujeme pohodlně s jazykem položeným na spodních zubech a nakonec přirozeně ležícím v ústech. Čelist je ve všech procvičovaných pozicích stále uvolněná, ústa pootevřená.

Výše uvedená cvičení přispějí k *volnosti v zadní části úst a k náviku vyšší pozice zadní části jazyka, čímž se zajistí, že jazyk nebude na hrtan shora naléhat.*

Uvolnění závěsných svalů hrtanu

Hlasové problémy, k nimž se jedinec mluvením v tenzi a přemáháním hlasu dopracuje, často provázejí „zatuhlé“ závěsné svaly hrtanu, které brání hrtanu ve svobodném pohybu. Pozvolným vyslovením *óóóó* v pořadí slabik *góóóó, hóóóó, slóóóó, klóóóó, dóóóó, tróóóó, nóóóó, zóóóó* závěsné svaly rozcvičíme. Hrtan se „jako poutová opička na gumičce“ při *óóóó* zhoupne dolů. Pohyb můžeme kontrolovat přiložením prstů z obou stran hrtanu. Pokud se nedaří svaly rozpohybovat, přiložíme ukazovák a palec na hrtan pedagoga a současně prsty své druhé ruky ponecháme na svém hrtanu. Pohyb hrtanu pedagoga pocíťovaný pod bríšku našich prstů pak podvědomě „přeneseme“ na svůj hlasový orgán. Tento cvik přispívá spolu se cvičením „*Lížu zmrzlinu*“ (viz stať o měkkém patře) k rozvolnění svalů v zadní části úst i hltanu a osvobozuje hrtan i jazyk, aby mohly bezpečně zastat svou roli při mluvě a zpěvu.

Cílem všech výše uvedených cvičení bylo zajistit autonomii hrtanu a jazyka – osvobodit je od vnitřní tenze a zafixovaného svalového sepětí. Jakékoli přepětí v oblasti krčních svalů omezuje jemnou svalovou práci svalů hrtanu, které rozhodují o kvalitě fonace. Nedovolí naklápění chrupavky štítné, v níž jsou uloženy hlasivky, a chrupavky prstencové, která se štítnou kooperuje přes pohyblivé kloubní spojení. Naklápění těchto chrupavek rozhodne, zda se bude moci hlas otevřít do vyšší polohy (možnost naklonění chrupavky štítné dopředu způsobí prodloužení a ztenčení hlasivek, a tím i tvoření vyšších tónů¹²²) nebo do hloubek a síly (naklonění prstencové chrupavky dozadu hlasivky zkrátí, jejich hmota bude plnější, a tak jsou schopny s malou intenzitou dechu vytvořit silný, zvukově bohatý hlas¹²³).

¹²² Estill Voice Training (EVT): Náklon chrupavky štítné dopředu navodí zvuk malého ufnukaného děťátka, kňourání, plačtivé postěžování, mluvení k roztomilému štěňátku atd. Prostor vpředu mezi chrupavkami štítnou a prstencovou se zmenší. Karel Gott jako mladý s náklonem štítné chrupavky i mluvil. Poslechněte si jeho mluvní hlas.

¹²³ Estill Voice Training (EVT): Žádoucí pohyb chrupavky prstencové (hrtan mírně dolů a spodní část chrupavky prstencové dozadu) navozujeme představou, že němě zakřičíme do dálky *jej*, nebo připravíme velkým hlubokým nádechem ústy. Naklonění prstencové chrupavky pocíťujeme, když přiložíme na nejspodnější část hrtanu prst. Spodní část chrupavky prstencové se „ztratí“ – ustoupí dozadu. Prostor vpředu mezi chrupavkou štítnou a prstencovou se zvětší. V hrtanu se nakloněním prstencové chrupavky nastavily krátké, ale hmotou plné hlasivky. Při nácviu musíme být opatrní, abychom si „zatlačení“ dechu do velké hmoty hlasivek neublížili. Spotřeba dechu při fonaci plnými hlasivkami musí být minimální. Proto před fonací při nácviu vydechneme. Pozor: po celou dobu musí zůstat nepravé hlasivky rozevřené, nesmíme dechem nepřítlačít.

Vzájemná podmíněnost svalů kořene jazyka, čelisti a zátylku

Vzájemná podmíněnost mezi svaly kořene jazyka, čelisti a zátylku často vystupuje do popředí při hlasové nepohodě, kdy jsou tyto oblasti spasticky propojeny. Příčinu, proč nemůžeme uvolnit čelist, hledáme v čelisti, vůlí ji násilně otvíráme a nevíme, že problém je často v přepjatém zátylku a jazyku staženém dozadu. Vzájemnou podmíněnost si nepoučený neuvědomuje, ale velmi často si ji prožije při nápravných cvičeních. Např. můžeme si vyzkoušet cvičení „*Vínečko bílé*“ (popis viz *Opora v týlu hlavy a uvolnění čelisti*) nebo nastavením těla, kdy k prodloužení zátylku dospějeme v mírném hrudním záklonu a s hlavou zátylkem opřenou do šály nebo do pružné gumy na cvičení. Konce držíme vpředu před tělem pokrčenýma rukama v úrovni uší, lokty vně od těla, nadloktí se mírně vytáčí vzhůru, čímž se zajistí správné nastavení ramen (viz *Cvičení k uvolnění přepětí ramenního pletence*). Oporou v zátylku se uvolní čelist. Posunutím jazyka vpřed (odložíme ho na spodní řezáky, okraje široké špičky jazyka se dotýkají vnitřní strany spodního rtu) dojde k celkovému rozvolnění v oblasti úst a čelistních pantů. Na počátku můžeme v závěsu gumy hlavou „povalovat“ ze strany na stranu, a tak pohybem svaly zátylku a ramenního pletence uvolňovat. Následně se snažíme vzhůru protahovat přímíci svaly krku, které bývají zkrácené.

Nedaří-li se to, pro jejich uvolnění vycházíme z mírného předklonu hlavy – tváře, rty, oči, čelist (čelistní panty), vše je uvolněné, svaly zátylku se v předklonu mírně protáhnou (ohyb krční páteře „táhneme“ ke stropu). S postupným narovnáváním hlavy do vzpřímení¹²⁴ vědomě kontrolujeme uvolnění v oblasti obličeje a čelistních pantů, zuby nezatneme. Pohyb vycházející z předklonu hlavy pokračuje přes vzpřímení do mírného hrudního záklonu, kdy hlavu (stále v prodloužení) položíme do pružné gumy. Zátylkem do ní ještě lehce zatlačíme a s pocitem, jako by vás někdo od spodiny lebeční táhl vzhůru za vlasy, pohyb dokončíme. Čelistní panty a lícní svaly jsou stále uvolněné. Čelist „jako šuplík v nakloněné komodě“ se sama zasune mírně dozadu a v „odemčených pantech poklesne“ trochu dolů. Pomalým vyslovováním *Tha, The, Thi, Tho, Thu* nebo *Chjéé, Já, Jí, Jó, Jú* si tento měkký, vláčný pohyb v čelistních pantech zvědomíme.¹²⁵ Vnímáme při tom polohu *volného* jazyka, v *kořeni jakoby rozpuštěného*, jehož široká špička leží vpředu úst.

Zátylek a ramena – rozvolnění jejich spastického spojení

Dalším příkladem vzájemné podmíněnosti je spojení zátylku a „ztuhlých“ ramen. Již dříve jsme uvedli, že napětí v jedné oblasti se automaticky přenáší na ostatní části těla. Ale platí to i naopak. Když sáhneme dětem či dospělým, kteří mají hlasové problémy, na zátylek, cítíme zde tenzi, hlavou často nelze pohnout, trapézové svaly jsou jak kámen, ramena ztuhlá. Pokud se nám podaří v předklonu (nohy od sebe a mírně pokrčené) ramena uvolnit, hlavu volně vyvěsit, napětí v zátylku samo povolí, čelist a hrdlo (resp. kořen jazyka) se osvobodí, dech se prohloubí. Uvolní se břišní svaly a bránice spolu

¹²⁴ K správnému napřímění hlavy v prodloužení páteře dojde, zatlačíme-li rukou do temene nebo hlavu zatížíme knihou, kterou temenem pozvedáme.

¹²⁵ Na čelistních kloubech se nedělá boule. Plochost pantů zkontrolujeme zvnějšku přiloženými konečky prstů ruky.

s protaženými zádovými svaly a bederní páteří umožní dechu sestoupit hlouběji do těla. Kontrolou pro požadované rozpojení zátylku a ramen je provedení přerušovaného *hop-hop* nebo *ňaf-ňaf*. Pokud zůstane hlava vyvěšená a ramena v klidu, máme vyhráno, rozpojení se zdařilo, výdech jde volně od bránice. V opačném případě, když hlava v předklonu vyskočí nahoru a ramena se zúží, je třeba zasáhnout: nejprve pomůžeme rozvolnit ramenní kloub (mírným tlakem předkloněnému uvolníme prsní sval od sternu směrem do podpaží, pak ramenem kroužíme a uvolňujeme celý ramenní pletenec jedné a pak i druhé ruky a přitom svou dlaní stále udržujeme jeho zátylek v protažení). Pokoušíme se docílit maximálního uvolnění: tj. vyvěšení hlavy a osvobození ramen. Pokud ramena povolila, zkusíme *hop-hop*. V této fázi je ale nezbytné předkloněnému ještě pomoci: dlaní ruky podržíme rameno a druhou rukou protažený zátylek. Počítejme s tím, že s prvními pokusy v tomto nastavení se s aktivním výdechem na *hop-hop* automaticky budou chtít zapojit „postaru spojené“ hlava a ramena. Naučené chybné impulzy mozku však naráží na zábranu našich rukou „oddělující“ hlavu a ramena, a tak jejich úmysl nebude naplněn. CNS pak vyhodnotí situaci a volí novou cestu, výdech už nevede svrchu z ramen, ale od bránice, čímž se fixované sepětí vrchních částí těla rozvolní. V průběhu celého procesu se mozek sám přeprogramoval. Nastavením nové situace musel hledat jiné řešení, než byl zvyklý. Našel ho sám, aniž by do procesu probíhající přeměny zasahovaly vůle a přílišná snaha předkloněného. Po několika opakováních se zábranou a procvičením nové cesty držení ramene a hlavy zrušíme. Moudrý organismus začne využívat novou, efektivnější cestu. S tímto principem nápravy se setkáme i v dalších příkladech následně popisovaných cvičení.

Bederní páteř

Naši pozornosti může uniknout tuhnout v bederní oblasti zapříčiněné náročnou emoční situací a přetrvávající, i když stresová situace pominula. Je normální, že při zvýšeném soustředění či psychické námaze si zpevníme a fixujeme bederní páteř, omezíme frekvenci dýchání, abychom danou situaci ustáli. Chybou je, že po odeznění situace vědomě páteř neuvolníme a nerozdýcháme. Aniž bychom si toho všimli, stres se na čas usadil do dolní části zad. Cítíme únavu, protože plnohodnotně nedýcháme, brání nám v tom stažená bedra (na bederní páteři je nejsilnější úpon bránice). Logicky ani náš hlas, závislý na kvalitě dechu, nepůsobí uvolněně, nefunguje správně. S napětím v bedrech sedíme nebo chodíme i několik hodin, aniž bychom si to uvědomovali, a často i uléháme k spánku. Že je něco v nepořádku, „nám dojde“ s prvními projevy bolestí zad. A přitom je tak snadné se napětí zbavit – protáhnout se v mírném předklonu, měkce podsadit a vysadit pánev jako při plynulé jízdě na koni. Pomáhá, když se prsty opřeme vzadu pod spodní žebra poblíž páteře a toto místo si prodýcháváme. Zde je bránice spojena s bederní páteří největším úponem. Pokud sem směřujeme dech, uvolní se napětí nejen mezi jednotlivými obratli, ale povolí i bříško a my se můžeme zase pohodlně nadechnout pomocí aktivní bránice, která díky tomu má podle potřeby kam klesnout, a tím podpořit plíce v nádechu. Je dobré si také před spaním volnost beder vědomě procítit a prodýchat. Možná, že než kontrolu a pozvolné uvolnění bederní páteře „dokončíme“, usneme... Náš hlas nám ráno za toto uvolnění poděkuje.

Solární krajina

Tak jako zablokovaná bederní páteř, tak i všechna nežádoucí tělová napětí omezují dechovou funkci. Vyzkoušejme si to: Vytvořme napětí v ramenou. Při pokusu o vydatnější nádechy jsme nuceni vynaložit neúměrnou námahu, a přesto dech zůstane na povrchu. Obdobně zabrání prohloubenému nádechu napětí v zátylku nebo „stažení“ v kořeni jazyka či v čelistním kloubu. Na dech a s ním provázanou psychiku má velký vliv úzkostné sevření v *solární krajině* (tato oblast citlivě reaguje na prožívané emoce: bolest, pláč, strach, smích). Trojúhelník mezi spodními volnými žebry a dolní částí hrudní kosti by měl vždy zůstat volný a elastický. Pružný, tak jako tomu je při smíchu a pláči. Tyto pohyby nás zachraňují od fatálních dopadů úzkosti, při níž solar plexus tuhne a mnohdy se v akutní fázi „vpáčí“ pod spodní žebra. Nemůžeme volně dýchat. Příroda nám k přežití dala pláč, hekání a smích, které uvolní napětí bránice i okolních svalů. Cvičení: Vzpazme ruce do svícnu (v tomto postoji nejprve ramena vytáhneme nahoru k uším a pak je pustíme, ramena se uvolní), vnímáme rozšíření hrudníku mírně pozvednutého „do podpaží“¹²⁶, spodní žebra se uvolní. Hekáme s širokým jazykem položeným na spodním rtu. Hekání přejde ve smích. Volnost v solární oblasti umožní bránici vykonat s každým nádechem přirozený pohyb dolů a žebřům aktivní pohyb do stran. Tím se vytvoří podmínky pro vydatný prohloubený nádech¹²⁷. Při něm zůstává bránice sice mírně vyklenutá, ale celkově se sníží. Obsah břicha jí ustoupí: břišní stěna se roztahuje především do stran¹²⁸, cítíme i tah směřující dozadu k ledvinám a k bederní páteři.

Břišní stěna

I když po nádechu cítíme jemné zpevnění břišní stěny, nikdy se toto zpevnění nesmí přeměnit v tlak.¹²⁹ Hlas velmi citlivě reaguje na jakékoli „zatunutí“ břišní stěny. Na nefunkční tlak břišních svalů hlasivky vždy reagují „obraným“, nadměrným sevřením (tvrdý hlasový začátek, tlačení hlas). Nežádoucí je jak násilné vytlačování břišní stěny ven (při zpěvu výsledek chybně pochopeného metodického pokynu), tak naopak permanentní „estetické“ zatažení břicha, abychom dosáhli jeho plochosti¹³⁰. Za chybné považují i metodický pokyn, jímž pedagog chce navodit pocit „dechové opory“¹³¹: „opři dech, jako když jsi na velké“. Tento pokyn brání správné fonaci. Představa tlaku (na toaletě, při porodu, zvedání těžkých věcí) sice „zpevní“ výdech a oporu v oblasti břicha, ale často za

¹²⁶ Pozvednutí hrudníku do podpaží lze zažít, když vás někdo uchopí ze strany hrudníku a jako miminko vás zvedá, přičemž vy vše necháváte na něm. Nepomáháte, nevytahujete se nahoru pomocí ramen, naopak je zcela vědomě „pustíte“ a zůstanete pasivně „zavěšeni“ v rukou, které vás zvedají. Tento kinetický prožitek napomůže realizaci pokynu: pozvedni hrudník do podpaží.

¹²⁷ Při plném nádechu se rozšířený hrudník pozvedne „do podpaží“.

¹²⁸ Vytlačení břišní stěny pouze dopředu nevede k dechové opoře, ale k tlaku dechu.

¹²⁹ Tonus břišní stěny je v principu cítění vyváženého protipohybu – stěna chce dovnitř a tlak z břišní dutiny chce proti. Tyto „protitahy“ udržují svaly břicha v pružné připravenosti (potřebný svalový tonus), svaly nekolabují, ani se nepřepínají. Z tohoto středu mohou fungovat dovnitř i ven.

¹³⁰ Mnohokrát jsem se na svých kurzech nápravy hlasu setkala s učitelkami, které měly záviděníhodnou postavu, ale nemocný hlas v důsledku přepjatých břišních svalů...

¹³¹ Pojem „dechová opora“ je překonaný – opíráme do celého těla.

cenu zaangażování nepravých hlasivek, které svou funkcí chrání pravé hlasivky před zničující forzí nadměrného podglotického tlaku (tlaku pod hlasivkami). Důsledkem této přirozené reakce (aktivity nepravých hlasivek) je pro zpěv nežádoucí napětí v hrtanu a pocit „sevěření hrdla“. Tedy pravý opak toho, co pro volnou fonaci potřebujeme. Pro kvalitní zpěvní a mluvní hlas je třeba vytvořit oporu, ta však spočívá nejen v regulaci výdechového proudu, nýbrž je komplexem dalších pocíťovaných opor: v rezonanci, v artikulaci, v zádech a končetinách, v lokti, malíku... Při mluvě a zpěvu nepracují jen hlasivky a jimi procházející dech, ale celé tělo. Zásadní je, abychom při zpěvu a mluvě pocíťovali volný výdech, který optimálním podglotickým tlakem vyvažuje fonační práci hlasivek.¹³² V oblasti dechu (a pohyb břišní stěny je jeho součástí) to předpokládá značnou elasticitu, ale zároveň i vitalitu zúčastněných svalů. Ochablost břišních svalů, jako protiklad přepětí, má negativní dopad na kvalitu hlasu (dyšný hlas, zvukový projev nedomykavosti hlasivek). Povolné, „vyvalené“ břicho je důsledkem ledabylého postoje, kdy nedochází k fyziologickému vzpřímení. Na vině jsou: slabá opora v chodidlech, oslabené pánevní dno a chybné nastavení pánve. Její vysazení při tomto postoji vede k nadměrnému prohnutí v bederní páteři, propadnutí hrudníku, ohnutí zad a k předsunu hlavy, k malé elasticitě a výkonnosti nádechových a výdechových svalů. K potřebné pružnosti břišní stěny přispěje např. cvičení *Bamm-B* uváděné v textu dále.

6.5 Uvolnění jako princip

Náprava a budování nových návyků musí vždy vycházet z navozeného pocitu uvolnění. Není to kolaps, ale stav uvolněnosti, při němž je zachována jistá míra bdělosti a připravenosti k akci. I když v prvních cvičeních v následující stati budeme pracovat na rozvolnění „těla i duše“, stále zůstaneme v kontaktu chodidel se zemí a prožíváním v přítomném okamžiku. Postupně budeme s uvolněním těla a hlasového aparátu zvědomovat pocíťování dalších aktivních opor: v těle, v chodidlech, v rezonanci masky, v dechu, v artikulaci.

Níže popisované uvolňovací a protahovací cviky provádíme vždy s výdechem, případně výdech ozvučíme hlasem znějícím v libovolné, pro nás pohodlné hlasové poloze.

Celotělové uvolnění

Cílem cvičení je odstranit únavu, zmírnit stres, odblokovat psychické a svalové přepětí, navodit radostnou lehkost.

Na začátku je nutno předeslat, že teprve s měkkým rozezněním hlasivek můžeme spolu s celotělovým uvolněním dospět i k uvolnění psychického napětí. Dopomáhají tomu kmitající hlasivky a vibrující zvuk. Bez výdechu a rozeznění hlasu dochází jen k fyzickému, tj. pouze ke svalovému uvolnění!

Provedení: Měkkým pohupováním v kolenou v postoji mírně rozkročmo „vyklepeme“ z těla všechno napětí. Ruce při tom od ramen volně, až ledabyle, bez jakéhokoli záměru

¹³² Fonaci hlasivek ovlivňuje i tlak nad nimi. Tvoří ho „přebrady“ a zúžení, která se staví do cesty dechu (nastavení jazyka, měkkého patra) a zpětné impulzy energie vracející se odrazem z rezonančních míst. Zdravá práce hlasivek při fonaci je tak souhrou mnoha faktorů odehrávajících se v dechu, artikulaci a v nadhrtanových a rezonančních prostorách.

komíhají kolem těla, hlava balancuje na všechny strany, kolena jsou lehce pokrčená, pérují, bederní oblast je bez napětí, boky se natřásají, čelist „odpadá“, jazyk leží pasivně v ústech, jeho široká špička leží na spodních řezácích a dotýká se zevnitř spodního rtu. Pocit tíhy ve špičce jazyka (v první třetině jazyka je položený bonbón) podporuje volnost čelisti, která se nevysunuje dopředu, ale pod „tíhou“ špičky jazyka volně klesá dolů (může i mírně dozadu, při mírném hrudním zákonu). Hlas necháme s výdechem rozeznít v libovolné poloze s měkkým přídechem na *hjee, jaaa*. Zvuk poskakuje na uvolněně pružící bránici, s vnitřním úsměvem mu nasloucháme. Znovu zdůrazněme, že teprve s povolením napětí v hlasivkách (jejich měkkým rozezněním) dojde k celotělovému a psychickému uvolnění.

Uvolnění v předklonu

Pokud stále ještě necítíme uvolnění v trapézích a v zátylku, cvičíme v předklonu s následným vyprímením. Provedení: Vyvěsíme se do předklonu, hlava svěšená („z mokřých vlasů mi kape voda“). Mírně rozkročené a pokrčené nohy jsou pro nás v chodidlech pevnou oporou. Zkoušíme se rozpochybovat v bocích, rozvolníme záda, ramena (zaplaveme kraula). Vyvěšené tělo, spuštěná hlava a ruce umožní prožít volnost v jednotlivých kloubech ruky: v ramenním a loketním kloubu, v zápěstí a v prstech. Stále vnímáme prodloužení v oblasti beder a zátylku. Mácháme prádlo a kýváme trupem ze strany na stranu, hlava stále v prodloužení svěšeného trupu. V pulzaci kývání trupu necháme z těla volně vycházet hlas na *hou-háá*, nehodnotíme ho, jen mu nasloucháme. Po chvíli zaznamenáme jeho energii, ale i měkkost. Sledujeme, jak břicho spontánně reaguje na pohyb bránice.

Pokud pozice „vyvěšení“ není někomu příjemná, stačí, když v mírném předklonu uchopí (v loktech měkce pokrčenýma rukama) vnější opěradlo židle nebo se dlaněmi opře do sedáku židle či desky nižšího stolu. I tak si může prožít protažení mezilopatkových svalů (lopatky jdou od sebe) i uvolnění ramen a protažení uvolněného zátylku.

Opřením do chodidel se postupně narovnáme a ve vzprímení zvoláme. Volnost hlasu vyzkoušíme zvoláním do dálky. Začneme lehce a postupně zesilujeme až následné slabiky slova. Nedáváme akcent na začátek, naopak hlas rozvíjíme z měkkého nasazení: *hohoóóÓj, haloóóóÓ, volaáááÁ, TondoóóóÓ, počkejteéééÉ, čaáááÁÓÚ, ahoóóóÓj* atp. První slabiku tvořenou třeba i s dyšným přídechem plynule spojíme s následující a postupně (s představou volání do dálky) necháme hlas rozeznít, ale jen do té míry, aby se neztratil pocit volného tónu vycházejícího z těla – od bránice. Jde o to, abychom snahou o zvuk nepřitlačili dechem a nepřešli v křik přes sevřené hrdlo. Pro lepší představu nasměrování volného zvolání do dálky můžeme dát ruce vedle úst (jako hláskou troubu) a mírně se zaklonit ve vrchní části hrudníku (od lopatek nahoru), hlavu nepředsouváme! Pro větší stabilitu se postavíme na obě nohy, jedna mírně vzad. Na ni přeneseme váhu. Těžiště se pokrčením zadní nohy sníží, ale nepodsazujeme ani nevysazujeme pánev (kostrč směřuje k zemi). Při snižování těžiště je pánev vzpřímená a pohyb se děje pouze v kyčlích a nohách. S lehkým záklonem vrchní části hrudníku cítíme mírné protažení břišních svalů a při volání pocítujeme jejich jemnou spoluúčast (ne tlak!). Voláme v poloze, která hlas nenamáhá. Pokud jsme bezradní, jak vysoko či nízko mluvit či zvolat, může nám k nalezení přirozené polohy napomoci spontánní oddechnutí *ech, ach* nebo lehké odkašlání.

Kolem těchto tónů nám bude mluvní hlas znít volně a zvukově uspokojivě. Při zvolání se poloha může trochu zvýšit, ne však příliš.

Rozvolnění ramenního kloubu (nasloucháme svému tělu při pohupování na jedné noze)

Ve stoji se pohupujeme jen na jedné a pak na druhé noze. Při tom uvolňujeme ruku na straně pohupující se nohy (ruku bezvládně „zahodíme“ od ramene). Směrem od prsní kosti k podpaží suneme pěst protilehlé ruky (uvolníme tím prsní sval u komíhající se ruky). Vyklepáváním se rozvolní ramenní kloub a s ním i lopatka a mezilopátkové svaly v zádové oblasti hrudní páteře. Teprve nyní máme rameno zcela uvolněné, tzn. celý ramenní pletenec (klíční kost, lopatka, ramenní kloub). Pohupujeme se a vydechujeme na dlouhou tichou slabikou *hauú*¹³³ (ústa měkce „líbají“ vycházející tón, stoličky od sebe, čelist volná). Uvnitř dutiny ústní máme velký prostor (představa okaríny). Nasloucháme, kudy všude zvuk prochází. Zní od dolní části trupu až po temeno, někdo ho cítí rezonovat výrazněji v zádech, jiný na prsou, v čelních dutinách, na temeni, v zátylku – vše je správně, pokud do těchto míst přišel tón sám a volně. Nyní zkoumáme, zda zvuk plyne, i když pohupování ukončíme. Pokud tělo nerezonuje, znovu se pohupujeme a přikládáme postupně dlaně na hrudník, zátylek, na temeno hlavy, čelo, na nos atp. Po chvíli vnímáme, jak se prostor pod dlaní sám rozezná.

To samé provádíme i při pohupování ve stoji na obou nohách. Znovu s výdechem na *háááá* vytřepáváme ruce, nohy a paprskem pozornosti při tom sledujeme, zda máme stále volný zátylek, ramena i boky. Vnímáme, jak čelist odpadává, okraje volného jazyka leží na zubech od stoliček po řezáky, jeho široká špička se dotýká vnitřního okraje spodního rtu. Pohyby postupně zmírníme, houpeme se v kolenou a s výdechem na *hoóú* nebo *troóú* či *doóú* necháme uvolněné ruce „tančit“ do stran kolem těla. Užíváme si svobodu a vláčnost pohybů i pérování zvuku v těle. Vnímáme spojení těla se zvukem. S každým *hoóú* bránice měkce akcentuje, zvuk se volně šíří až k prostorám hlavy. Jemné kmitání hlasivek a vibrace zvuku v oblasti lebky a těla rozpustí zbývající tenze, umocní prožitek uvolnění, nasměrují naši pozornost k naslouchání, a tím k plné psychosomatické harmonii pocíťované jednoty.

Další cvičení na *brummm* spojené s pomalými plynulými krouživými pohyby ramene uvolňuje pletenec ramenní a osvobozuje hrudník. Postup: Postupně otáčíme nejprve jedním, pak druhým ramenem a následně oběma rameny a po celou dobu jednoho kroužku vydechujeme na *brummm*.¹³⁴ Vydechujeme v součinnosti s pohybem, kdy závěr pohybu a dech spolu začínají i končí. Cvičení má v sobě klid, provádí se pomalu. Oči se usmívají, zvuk „vrní“ v obličejové části. Aby nedošlo k tlaku dechu do hrtanu, provedeme širokou špičkou jazyka „úchop“¹³⁵ v místě výslovnosti konsonantu *n* (jako bychom

¹³³ V tiché dynamice se s vokálem *úúú* probouzí hlavový tón.

¹³⁴ Werbeck metoda užívá namísto *brummm* spojení *ring* (*ringgng*) a sleduje, jak zvuk proznívá do eng prostoru.

¹³⁵ Úchop je vrozený reflex. Úchop rty a jazykem používá miminko při sání mléka z matčina prsu – rty obejmou dvorec, jazykem pak směrem nahoru a dovnitř saje mléko z bradavky. Při této práci jazyka se mu otvírá hrdlo a může potravu polknout. Procvičuje svaly rtů a špičky jazyka, a tak je přirozené, že první slova bývají táta, bába a ne-ne. Zvědomění přirozeného reflexu úchopu obecně má vliv na mnoho aktivit. Princip úchopu použij-

špičkou chtěli uchopit lístek máty, který uvízl na patře za vrchními řezáky). Vnímáme, jak zvuk rezonuje uvnitř úst a prostupuje do předních hlavových prostor. S celkovou uvolněností odbouráme i častý návyk tlačit zvuk *mmm* silou výdechového proudu skrz masku ven.

Odemčení zablokovaného hrudníku (vleže, vsedě a vestoje)

Pokud ramena ze zvyku „zatneme“, ihned je potřeba je vědomě uvolnit (zakroužením, zvednutím k uším a spuštěním dolů atp.), protože blokují hrudník, resp. mezižeberní svaly, které se pak nemohou plnohodnotně zúčastnit nádechu. „Odemčené“ (rameny neomezované) mezižeberní svaly lehce pozvednutého hrudníku se pak k nádechovému pohybu bránice automaticky přidají. Tak jako hrtan dobře spolupracuje s jazykem pouze v případě jejich autonomie, tak i spolupráce ramen a hrudníku může fungovat pouze tehdy, když nebudou vzájemně „spoutány“. Jejich pohybová svoboda zajistí pružný a výkonný dech. V pozici vleže na zádech lze nádechové mezižeberní svaly uvolnit pohyby rukou. K dříve již uvedeným cvičením, rozvolňujícím paže v ramenním kloubu a cvičení k rozvolnění trapéz a svalů zátylku, můžeme přidat další, a to ve spojení s dechem (cvičení z jógy). Mírně pokrčenou ruku vzpažíme s představou, že dlaní vzhůru „uchopujeme jablíčko“. Bez zvednutí ramene posouváme po podložce ruku nad hlavu (hrana palce a ukazováku ruky je stále v kontaktu s podložkou). S tendencí sahat dál sledujeme, jak se otvírá a dechem plní otevřená část hrudního koše (hlava i protilehlé rameno zůstávají na podložce). Představa sahání po jablku vyvolá na téže straně oporu nohy v chodidle – vnímáme propojení od chodidla po konečky prstů ruky (vestoje bychom se natahovali po jablíčku na stromě). Pokud se vleže ještě za jablíčkem podíváme (opačné rameno se nesmí vzdálit od podložky!), protažení a uvolnění žeber se zvětší, a tím se plicím otevře pro nádech ještě větší prostor.

Nebojme se s polohou těla experimentovat a všimnout si nastavení, ve kterém se nám dobře a plnohodnotně dýchá, aniž bychom cítili jakékoli napětí v ramenu nebo v hrdle (hrdlo případně uvolníme polknutím). Hrudník můžeme uvolňovat i v jiných pozicích např.: vycházíme z lehu na boku s pokrčenými nohama a pozvolnou rotací v hrudní páteři (nikoli rotací bederní páteře!) chceme položit vrchní část těla (lopatky a ramena) na podložku, ale pohyb nedokončíme – v půli cesty se zastavíme a relaxujeme. Pokrčené nohy, ležící bokem na podložce, jsou tělu oporou, a tak se záda slastně povolí, uvolněním prsních svalů poklesne podpaží směrem dolů (ramena mohou pohyb k podložce dokončit). Oblast kolem hrudní kosti se „rozevře“. Vnímáme, jak dech vstupuje do uvolněného, otevřeného hrudního koše (více se rozšiřuje ve směru rotace). Následně provedeme to samé, ale vycházíme z opačné strany. Cvičení je vhodné zkusit hned po probuzení či ve chvílích úplné pohody před spaním.

Sledování příjemného průběhu dechu je možné i v poloze vleže na břiše – resp. trochu více na jedné straně těla, protože opačnou nohu v pokrčení položíme do strany (bříško a hrudník se mírně přizvednou). Dýcháme nosem a sledujeme cestu dechu, který se šíří

váme při výslovnosti konsonantů *n, d, t, l*. Pro pochopení pohybu si představíme, že širokou špičkou jazyka uchopíme vpředu na patře lísteček máty a chceme ho posunout po patře lehce dozadu. Úchop však použijeme i při práci končetin (např. sáhní po jablíčku, chceš ho utrhnout, seber ze země předmět prsty nohou).

do celého těla. Prozkoumáme, kam se dech dostává volně, do kterých míst se mu nechce, protože jsou stresem stažená.

Cvičit můžeme i vestoje, když vzpažíme, ruce v protažení až do konečků prstů. Dokonalejší pocit protažení získáme s uvědoměním druhých článků prstů, které směřují vzhůru.¹³⁶ Hrudník v této pozici opět při dýchání vykonává jemný pohyb mírně nahoru do podpaží a žebra se uvolňují do stran. U začátečníka, kterého kontrolujeme přiložením dlaní na boky žebor, pohyby ihned nepocítíme. Musíme jeho tělu dát čas, aby pozici vyhodnotilo. Dýchání do žebor se dostaví s časovým odstupem, a pokud ne, dlaně přiložené na žebra ještě více přitiskneme. V reakci na stisknutí se žebra rozpo pohybují.

Prospěšné jsou protahovací cviky v úklonu, kdy jednu ruku protahujeme vzhůru a druhou se opíráme (při cvičení vsedě do podložky, vestoje si opření roztaženou dlaní představujeme).

Účinné je prodýchávat hrudník ve vyvěšeném předklonu, kdy druhá osoba přitlačí přiloženými dlaněmi žebra v místě od ledvin výše směrem k lopatkám, a tím aktivuje pohyb žebor v oblasti zad. Můžeme zařadit i cviky, které jsou popsány v odstavci *předsun hlavy*. Mnohé motivace lze najít v poznámkách pod čarou.

Cílem cvičení je rozpo pohybování hrudníku a otevření zadních žeborních oblouků. Tento návyk pomůže bránici při nádechu vykonat potřebný „sací“ pohyb. V hrudníku vytvořený podtlak pak donutí plíce, aby se rozšířily a naplnily se „vtékajícím“ vzduchem. Průběh klidného dechu můžeme pocítit jako z dále přicházející příliv a pozvolný odliv, po němž se vlna rozplyne v širém klidném moři.

6.6 Vztah mezi držení těla a dechem (napřímení těla, dech jako zdroj energie pro fonaci)

Pokusme se objasnit, proč se kvalita dechu a fonace odvíjí od správného nastavení těla. Vzájemnou podmíněnost budeme sledovat vleže, vestoje a vsedě. Cílem níže popsaných cviků bude zvědomit si (tj. uvědomit a tělem prožívat) opory, které dávají tělu nejen stabilitu, volnost a flexibilitu, ale tím, že vedou k napřímení páteře, vytvářejí předpoklad pro zajištění plnohodnotné dechové funkce jako prvotní energie pro mluvu a zpěv.

6.6.1 Napřímení těla

Dále uváděné cviky pro napřímení těla a navození normálního dechového cyklu budeme zpočátku provádět vleže na zádech. Je potřeba, abychom při tom zachovali v bederní páteři mírnou lordózu, váhu těla cítili rozloženou více v oblasti hrudní páteře a na lopatkách, hlava aby byla v prodloužení páteře, ruce ležely mírně od těla na malíkových hranách a nohy byly natažené u sebe nebo pokrčené s koleny od sebe na šíři pánve.

Pozorujeme své tělo: Lehneme si na záda, ruce leží pohodlně od těla na malíkových hranách. Se zavřenýma očima sledujeme, kde se naše tělo dotýká podložky, jaká je vzdálenost krční a bederní lordózy od podložky, jak je to v podkolení pravé a levé nohy, jak daleko jsou ramena od podložky, nebo zda se na ni ramena volně (bez našeho úsilí)

¹³⁶ Ramena nevystupují nahoru, a pokud ano, ještě více je přizvedneme k uším, chvíli setrváme a pak pustíme.

rozložila. Pocítíme, kde se největší tíhou dotýkáme podložky (zda na pánvi, lopatkách, temeni, na patách atp.). Uvědomíme si, v jaké poloze je nastavena naše hlava (leží na temeni, nebo je v záklonu bradou směřující ke stropu?). Sledujeme způsob a cestu dechu. Nic neopravujeme, jen ležíme a „skenujeme své tělo“.¹³⁷ Do této polohy vleže se znovu vrátíme na konci cvičení a budeme porovnávat, v které části těla a jeho nastavení nastal rozdíl.

Leh na zádech provázejí některé problémy, které je třeba řešit.

Cvičení eliminující záklon hlavy vleže na zádech

Vleže na zádech u někoho dochází k záklonu hlavy, vysouvání brady a někdy i napínání předních krčních svalů. Problém je skryt ve zkrácení svalů na přechodu hrudní a krční páteře. První pomocí, jak ho odstranit, je vypořádání hlavy knížkou, polštářkem. Zvýšeným opřením týlu hlavy se zátylek prodlouží a na chvíli se díky této poloze vypoří svaly krku, které jinak ze zvyku drží hlavu v předsunu. Brada se uvolní, čelist klesne dozadu (k uším) a dolů. Znovu připomeňme, že napětí v zátylku stojí v cestě našemu celotělovému propojení, a proto následující cvičení je pro nastavení zdravé hlasové funkce velmi přínosné. Průběh cvičení: Ideální je, když druhá osoba přiklekne (přisedne rozkročmo) za hlavu ležícího, jednou rukou drží zátylek hlavy, druhou kontroluje volnost zadních svalů krku. Hlava by měla bezvládně spočinout v jeho dlaních. Ležící se zpočátku brání, hlavu sám umanutě (často podvědomě) drží. Pokud se nechá přesvědčit, aby se s důvěrou oddal a nechal si hlavu překulovat v dlaních ze strany na stranu a případně i velmi jemně povytáhnout, blokáda na přechodu hrudní a krční páteře výrazně ustoupí. Vstřícně pak již přijímá i jemnou masáž zátylku a krku, která plynulými pohyby směřuje od trapéz ke spodině lebeční. Sedící pak břichy prstů uchopí ležícímu skelet hlavy v místě lebečních hrbolů, několikrát jemně hlavu povytáhne a následně s ní velmi decentně pootočí na obě strany. Vše se děje s plným soustředěním na reakce osoby, s níž je manipulováno. Pokud ta se nebude vedenému pohybu bránit, po chvíli pocítí uvolňování svalů v zátylku, dolní čelisti (svalů kolem čelistních kloubů), trapéz, zaznamenaná příjemné uvolnění v ramenou (klesají k podložce), pocítí rozvolnění kolem klíčních kostí a hrudní kosti, volně dýchá (otevře se cesta k hrudně-bráničnímu dechu). Navozená pohoda rozjasní obličej, mimiku, oči. Jde o pocit volnosti, ale zároveň i jisté „bdělosti“, z níž mohu kdykoli aktivně provést jakýkoli pohyb sledující můj úmysl (např. po něčem sáhnout, otočit se, promluvit, zazpívat atp.).

Cvičení na učitelský hrb

Položení hlavy v prodloužení páteře na podložku také znemožňují ohnutá záda a vdovský hrb – já ho označuji jako učitelský, protože jím trpí někteří učitelé po delší době svého

¹³⁷ Můžeme provést detailnější screening: „rozsvítíme v těle baterku“ a detailně sledujeme jednotlivé části těla, postupujeme od hlavy až ke špičkám nohou. Pokud se postaví do cesty překážka (napětí), v klidu na ni svítíme, volně dýcháme a čekáme, než ustoupí a my budeme moci světlem pokračovat dál. Důležité je udržet volnost v již „prosvícených“ oblastech a i při postupu dál paprskem pozornosti tuto volnost zpětně kontrolovat. Po ukončení si užíváme vnitřní klid a příjemný stav harmonie dechu a těla.

pedagogického působení. Jak předejít „bouli“, která bývá příznačná pro lidi nedbající na vzpřímené držení těla a navyklé komunikovat s předsouváním hlavy (ať s druhými či s obrazovkou počítače)? Následné cvičení inspirované J. Čumpelíkem¹³⁸ by mohlo být prevencí i jednou z cest, jak hrb rozcvičit. Uvědomme si, že hlava v předsunu se dostává mimo osu těla, a tak nemůže být nesena páteří. Na pomoc přijde onen hrb (tj. svalstvo, které muselo „zbytnět“, aby těžkou hlavu udrželo). Špatné držení, předsunutá hlava a ramena, ohnutá záda vedou k přetížení trapézových svalů a zátylku, ale i svalů vpředu na krku. Tomu všemu nahrává i sedavý způsob života a „zhroucený“ sed, při němž nepracuje centrum těla. Postupně dochází k únavě svalů v horní části zad a krku. Bolest i omezení pohybu hlavy na sebe nenechají dlouho čekat.

Prevencí i nápravou jsou cvičení pomáhající uvolnit napjaté svaly a posílit svaly oslabené. Každý případ je individuální, a co funguje pro jednoho, nemusí fungovat pro druhého. K odstranění hrbu na zádech je v některých případech nutný i chirurgický zákrok. Jde o estetický, ale i funkční nedostatek. Zmizení hrbu pomocí cvičení může trvat několik měsíců. Trpělivostí a pravidelným cvičením lze dosáhnout viditelných výsledků. Pro prevenci i nápravu je klíčové správné napřímění těla¹³⁹.

Níže uváděné cvičení funguje pouze v komplexu základních posturálních cviků, jimž se zde na mnoha místech věnujeme.¹⁴⁰ Průběh cvičení, které rozvolňuje strnulé trapézy, napětí v zátylku i svaly vpředu na krku a posiluje pánevní dno: Ležíme na zádech, pokrčené nohy na holeň od sebe, chodidla opřená do podložky, ruce leží na malíkové hraně, pohodlně vedle těla. S oporou v chodidlech kostrč jen na několik milimetrů vzdálíme od podložky, váha se přenesla do oblasti zad směrem k lopatkám. Mírně přizvednutý zadeček přitáhneme směrem k patám a odtlačení od chodidel se vrátíme zpět (zapojíme svaly pánevního dna), aniž bychom při tom podsazovali nebo vysazovali pánev! Ramena setravávají na místě. Zatímco „klouby“ ramen leží, trapézy a svaly kolem se řádně rozhýbají. Hlava šoupající se po temeni „zajede“ mezi ramena a odtlačení chodidel zase „vyjede“ z těla ven. Brada se nevysouvá – při pohybu čelist uvolňujeme vyslovováním *blá, blá, blá*. Pánev se nepřeklápí – pohybuje se v horizontální poloze jen několik milimetrů nad zemí. Pánev a hrudník se pohybují spolu. Posouváme se po lopatkách nahoru a dolů, jako když si „drbeme“ záda. Po několika opakováních pánev položíme na podložku a relaxujeme. Všimáme si, jak se váha těla přesunula do oblasti lopatek, kde jsme ji na začátku cvičení možná tolik necítili. Lopatky jsou součástí našich zad. Cvičení vyžaduje četnost a trpělivost.¹⁴¹ Počítejme s tím, že výsledky se neobjeví ihned. Opět se potvrzuje, že prevence (práce na napřímování těla) je výhodnější než odstraňování chybných návyků.

¹³⁸ Mgr. Jiří Čumpelík, Ph.D. – fyzioterapeut a jogín, který se věnuje fyziologii jógového pohybu na FTVS a ve vlastní ordinaci rehabilitace a fyzioterapie v Soukenické ulici v Praze.

¹³⁹ Cesta k napřímění propojuje většinu dále uváděných cvičení. V nich budeme posilovat: pružnost a vitalitu svalů břišní stěny, žeber, podbřišku, pánevního dna, uvolňovat a aktivovat čelist, pracovat se svaly jazyka, rtů, mimickými svaly atp. – vždy ale s vědomím tělové celistvosti a psychosomatické jednoty.

¹⁴⁰ Rozsah staté nedovolí obsáhnout problematiku v plné šíři a všech souvislostech, zde se věnujeme jen momentům, které mohou podpořit náš zdravý hlasový projev.

¹⁴¹ Na YouTube nalezneme řadu dalších cvičení.

Cvičení na odstranění návyku předsouvat hlavu

O předsunu hlavy je v tomto textu pojednáváno na několika místech a v různých souvislostech. Znamé cvičení: více předsuň hlavu (jako želva) a následně zasun bradu a s ní i hlavu je dobré k protažení a uvolnění krčních svalů podílejících se na držení hlavy a k uvědomění si chybného a správného nastavení hlavy. Pokud není zasunutí brady pod vědomou kontrolou, často se chybný návyk (zkrácení zátylku a předsunutí brady) vrátí. Proto je třeba předsun hlavy řešit v celotělovém propojení např. cviky: *Odemčení zablokovaného hrudníku vestoje*, *Chůze po špičkách*, *Vínečko bílé* a dalšími. Zásadním poznatkem je, že k předsunu hlavy nemůže dojít, pokud sternum směřuje šikmo vzhůru a hlava je v prodloužení páteře (protážení svalů zátylku). Pozor: hrudník „nevystřkujeme“! Jeho nastavení musí být zakomponováno do vzpřímeného držení těla. Ráda používám cvičení, při němž si uvědomíme oporu v nohách i „pozvednutí“ sternu šikmo vzhůru. Toto cvičení vychází z běžné chůze. Pohyb zastavíme v první fázi vykročení. V tu chvíli stojíme na přední noze a zadní noha má odrazem posunout tělo vpřed. V zastavení si uvědomíme opření chodidla přední nohy (stojím na ní) i nápadné odtlačování od země špičkou zadní nohy. Ta je stále spojena se zemí, jen odtlačení od země vědoměji posílíme. Na tuto pozici tělo reaguje vynesetím hrudníku vpřed a vzhůru (prsni kost směřuje šikmo vzhůru). Hlava je v prodloužení páteře (zátylek se prodlouží).

Náprava předsunu hlavy probíhá i v průběhu cvičení *VY, ne - JÁ*. Stojíme, jedna noha vzad. Mírně ji pokrčíme a přeneseme na ni váhu těla. Nepodsazujeme, pánev je vzpřímená. Ruka na straně odlehčené přední nohy ukazuje vpřed na někoho konkrétního a vrchní část hrudníku „couvne“ v opačném směru mírně vzad (jako bych se od dané osoby „odtahovala“). Hlava je v prodloužení páteře, brada zasunutá. V této pozici řekneme: *Vy, ne* (hlava pootočením do stran naznačuje nesouhlas, který pohybem vyjadřuje i ukazovák napřažené ruky). Následně přeneseme váhu těla na přední nohu, hrudník se napřímí a s vyslovením rozhodného *Já* se ruka vrátí k tělu a prsty směřují k sebevědomé hrudní kosti. Smyslem cvičení je přirozené zasunutí brady (jako protipohyb k napřažené ruce) a následně napřímění těla i hlavy, k čemuž došlo přenesením váhy na přední nohu a odtlačováním od špičky zadní nohy. Výrazu vnitřního přesvědčení, že pravda je na mé straně, odpovídá i stabilní nastavení těla. Dbáme, aby pozitivní emoční aktivita přetrvala i v postoji na obou nohách.¹⁴² Nastavení těla a průběh pohybu řídilo vnitřní zaujetí „sdělit svůj názor“. I následující cvičení souvisí s předsunem hlavy.

Cvičení k uvolnění přepětí ramenního pletence (včetně svalů v okolí lopatek, klíčních kostí a sternu) jako prevence a náprava předsunu ramen a hlavy

Při únavě učitelského hlasu, ale i ve výuce zpěváků, kteří z důvodu blokády vrchní části hrudníku předsouvají hlavu, používám cvičení vleže, při němž se pokouším rozvolnit fascie v oblasti kolem hrudní kosti a ramenní kloub včetně navazujících svalů ramenního pletence. Cvičení J. Čumpelíka jsme obohatili o úvodní jemnou masáž konečky prstů

¹⁴² Abychom při stožení nepropnuli nohy v kolenu, kolena zamkneme (postranní menisky v koleni v představě k sobě přiblížíme). Správné tahy v kolenu nohu napřímí (lýtko není propnuté dozadu).

k rozvolnění „slepených“ fascií¹⁴³ na hrudníku, ramenou a rukách. Ležícímu břicho prstů (mírným přitlačením) krouživými pohyby pohybuji kůži. Začínám od prsní kosti a přes klíční kost, kterou obkreslím svrchu ukazovákem a zespodu prostředníkem (lze jemně „zajet“ až pod klíční kost), směřuji až do podpaží. Zopakuji, ale nyní vedu pohyb přes trapézy do zadní části ramene až k lopatce. Následuje masáž celé paže tak, že pohybuji kůži ruky na způsob „ohýnku“ po obvodu paže od ramene a až k zápěstí. Pohyby kůži rozvolní slepené fascie. Následně uchopím nataženou ruku za dlaň a ohleduplně uvolním vyklepáním od zápěstí po rameno. Po této přípravě mohu ruku v upažení otáčet: uchopím ji v loketním kloubu a na zápěstí a zcela narovnanou jí otáčím. Ležící se musí podvolit vedení pohybu a „nepomáhat“. Pohyb se odehrává pouze v ramenním kloubu a pokud možno v maximálním rozsahu rotace hlavice. Po několika protočcích hlavice v ramenní jamce uchopím ruku za prsty a lehce dvakrát až třikrát citlivě povytáhnou směrem ven z těla. Následně položím na podložku trochu od těla dlaní vzhůru. Důležité je, aby vnitřní strana nadloktí byla vytočena ke stropu, a pokud to není ležícímu nepříjemné i více vně do strany. Tímto nastavením se uvolní hrudník kolem sternu, klíční kosti se rozvolní a směřují „z těla ven“, rameno se samo položí na podložku. Pokud se tak zpočátku nestane (oblast ještě není zcela rozvolněná), lehkým stlačením pohladím vršek hrudníku směrem od prsní kosti k rameni a pohyb ukončím jemným přitlačením ramene k podložce, v přidržení chvíli setrvám. Kompuťer v hlavě ležícího zaznamená a vyhodnotí všechny změny a v lepším případě ponechá zadní část ramene ležet na podložce. Ne vždy se ale při prvním cvičení tohoto docílí, nežádoucí svalová napětí mnohdy přetrvávají a jako pružinka vrací rameno do původní chybné polohy. Trpělivé opakování přináší výsledky. Uvolnění svalů kolem ramenního pletence (včetně lopatky!) a svalů na hrudi kolem sternu a klíčních kostí pak dovolí, aby se rameno ochotně samo na podložce „uvelebilo“. V tu chvíli je dobré, aby ležící zaměřil svou pozornost ke svým zádům a lopatkám. Nepřítahujeme je chybně k sobě? Rozložily se spolu se zády do podložky? Co cítíme v oblasti sternu a klíčních kostí?¹⁴⁴ Dýchá se nám dobře? Pokud ano, cvičení splnilo svůj cíl. Užíváme si nový pocit a plynule vydechujeme bez hlasu malou skulinkou rtů na *fúúú*, pískáme nebo na jednom tónu s lehkým dyšným příděchem vyslovujeme *hri-re-re-ra-ri-re-re-ra* s pocitem, jako bychom si chtěli po náročném dni oddychnout. Vše volně plyne, nic nezatahujeme, naopak volný výdech nese vyslovované slabiky ven do prostoru. Chvíli relaxujeme, uvolníme břicho. Lopatky, ramena a celá hrud' jsou stále rozprostřeny na podložce, uvolněné klíční kosti se nepatrně od sebe oddálily do stran. Potřebu dalšího nádechu jen sledujeme, necháme vzduch vstoupit do uvolněného těla.

V tomto nastavení můžeme experimentovat s ozvučeným výdechem. Vydechovat

¹⁴³ Fascie jsou tenké blány, které obklopují a oddělují od sebe různé tkáně, orgány a svaly. Lze si je představit jako pavoučí síť, v níž probíhá přeposílání informací (např. chodidla jsou fasciemi spojena s pánevním dnem atp.). Fascie spolupracují se svaly a dalšími tkáněmi při pohybu, pomáhají rovnoměrně distribuovat síly a zatížení po celém těle, a tím přispívají k jeho stabilitě. Protože umožňují bez omezení posouvat klouby a svaly, napomáhají k zajištění plynulého a koordinovaného pohybu. „Slepení“ fascií může způsobit ztuhlost, bolest a omezení pohybu. K uvolnění a zmírnění těchto problémů pomáhají fasciální terapie nebo masáže.

¹⁴⁴ S nastavenou polohou ramenního kloubu se klíční kosti ve spodní části s nádechem jako „lamely žaluzie“ mírně „otvírají“ dopředu. Osvobozují vrchní žebra hrudníku. Pružnost v této oblasti odlišuje svobodný podklíčkový dech od chybného svrchního dechu, pro který je v této oblasti naopak typická ztuhlost, což v důsledku vede k usilovnému nádechu „taženému“ rameny.

můžeme na *Kchamm*, *Brimm* doznívající na lehké brumendo. Brumendo netlačíme ven, ale naopak vibrující *M* (měkké masité rty mohou být mírně vtaženy mezi oddálené přední zuby) necháme znít na kůži obličejce a vnímáme, jak se odtud zvuk šíří dovnitř – rezonují zuby, kosti masky, dutina ústní, hrudník, vibrace cítíme v zátylku, zádech a necháme je prostupovat celým tělem. Tiché *Haηηη ηaηηη ηaηηη* příjemně „změkčuje“ celou oblast v zadní části úst a hltanu (kořen jazyka, měkké patro, závěsné svaly hrtanu), zvuk se šíří do kopule lebky, v doznívání rezonuje celá lebka. Experimentovat můžeme i s *Rin-ηηη*, při němž *Ri* probudí zvuk vpředu. Na něj navazující vibrace vyvolané *n* (*n* vyslovené měkkým úchopem jazyka) se od artikulačního místa na patře šíří kolmo nahoru do dutiny nosní, rozeznávají nosní skořepky a zvuk směřuje přes „otevřenou“ choanu do čela. V těchto prostorách zvuk stále zní, i když se *n* plynulým pohybem jazyka k patru změnil v *ηηη*.¹⁴⁵ Zvuk se šíří dozadu po rezonujícím tvrdém patře a nadpatrovými dutinami do zadní části lebky. Vpředu zachycené *Rin* se tak propojí se zvukem kopule, hlas zní vpředu i vzadu a v prostoru kolem celé lebky. Nasloucháme mu. Po celou dobu jsou svaly kolem čelistních kloubů vláčné a poddajné, ústa zůstávají pootevřená. Na měkce znějící *ηηη* zkusíme zazpívat rozsahem malou, klidnou melodii (např.: 1-2-1, 1-spodní 7-1 nebo 1-2-3-2-1).

Jak souvisí napřímení se zvědoměním chodidel?

Aniž si to plně uvědomujeme, tělo stavíme od chodidel. Pokud se impulsy z chodidel „nabádající“ tělo k napřímení oslabí (mozek „ztratí povědomí chodidel“) a my začneme tělo nevyváženě zatěžovat, jsme na cestě k vytváření nezdravých návyků. Při jejich odstraňování se znovu musíme vrátit do věku miminka, kdy u něj v touze po změně polohy (otočit se na bříško, lézt, sedět, chodit) právě opora v chodidlech – pocit odtlačení – sehrála stěžejní roli. Náš mozek důležitost opory v chodidlech opomíjí, protože původní motivace miminka už není zapotřebí – chodíme, stojíme – ale jak?

Body na chodidle – bříška pod palcem, malíkem a patou

V našich cvičeních budeme mozek atakovat impulsy z chodidel, aby si znovu uvědomil, že chodidla existují a že s nimi musí komunikovat. Informaci získá přes citlivé body, které se nacházejí vpředu na chodidle pod klouby palce, malíku a pak pod patou (patní kost není ve středu, ale na vnější části paty). Přidáme-li opření pod bříškem palce, stabilita bude ještě lepší (důležitost palce si můžeme ověřit při záklonu). Tyto tři body na chodidle pocítíme, když vestoje zvedneme a roztáhneme prsty. Pak opřeme palec a předchozí tři body na chodidle stále držíme v pozornosti. Spodek palce „po kůži“ přitáhneme k chodidlu a pocítíme, jak druhý prst a s ním i zbývající prsty u nohy mají tendenci „jít“ dopředu. Vědomě tuto tendenci podpoříme (posílíme nastavení nožní klenby, ale i zmírníme rozvoj haluxu – vybočení kloubu u palce). Kromě opory v chodidlech můžeme pocítovat oporu i v dalších částech těla: v kořeni dlaní rukou, v loktech, v zátylku, v temeni hlavy,

¹⁴⁵ Široká špička klesne ke spodním řezákům, kde v klidu setrvává, tělo jazyka pak dělá vlnu – odpředu dozadu se postupně zvedá k tvrdému patru. Vytvoří skluzavku: pozvednutá nejvyšší zadní část jazyka se svažuje k široké špičce, ležící v poklidu vpředu úst.

na ramíčkách sedacích kostí¹⁴⁶ atd. Tato stěžejní místa tělesných opor je třeba dostat do pozornosti a v mozku jejich přítomnost vědomě oživovat. Díky nim se napřimuje páteř a uvolňují nežádoucí blokace v těle, nastupuje svalové propojení – synergie¹⁴⁷, dech se osvobozuje a prohlubuje.

Nácvik držení těla a pozorování dechu začneme vleže a následně zkušenost těla (resp. CNS) přeneseme do stoje a sedu.

Cvičení k uvědomění si opěrných bodů na chodidlech a v temeni hlavy¹⁴⁸

Vysvětlení dále užívaných pojmů:

Odtlačení

Při nastavování některých pozic těla budeme používat pojem odtlačení. Upřesněme si rozdíl mezi zatlačením a odtlačením. Zatlačení je „strkání do překážky“. Rozdíl poznáme, když svými dlaněmi zatlačíme do dlaní protivníka. Naše tělo vši vahou „nalehne“ na překážku, a pokud překážka povolí, přepadneme. Všechna energie „směřovala“ mimo naše tělo. Odtlačení naopak zapůsobí tak, že se tělo vnitřně propojí¹⁴⁹ a stává se stabilní, energie se v něm koncentruje, je připravena k výkonu. Abychom pocit odtlačení lépe pochopili, představme si, že dlaně protivníka jsou stejné polarizace, tj. odtlačují se jako „stejně nabitě magnety“. Tento pocit můžeme zaregistrovat i v chodidlech, když si představíme: Jsem Superman a chci se vznést. Snažím se od země odtlačit a vzlétnout, ale zem mě drží, zůstávám s ní chodidly spojen, i když tělo má tendenci se vznést vzhůru (napřímí se).

A) Aktivní odtlačení v chodidlech.

Ležíme na zádech, nohy natažené, chodidla do „fajfky“. Druhá osoba přiloží prsty na body chodidla: na bříško pod kloubem palce, malíku a pod patu. V uvedených třech bodech chodidlo od přiložených prstů „odtlačujeme“. Pocit „odtlačení“ se nedostaví hned. Nej-

¹⁴⁶ Sedu na ramíčkách sedacích kostí docílíme, když sedíme na jedné třetině až polovině sedáku, chodidla opřená do podložky budou mírně rozkročená, hýždě od sebe (sedíme na hrázi). V taktu „nastaveném“ sedu nemusíme vzpřímené tělo držet vůli. Udělají to za nás opory, které upozorní mozek, že sedíme.

¹⁴⁷ I když chodíme, ve své podstatě jsme čtyřnožci. Z dětství nám zůstala zkušenost, kdy jsme leželi po čtyřech a v důsledku touhy dostat se pohybem vpřed za hračkou docházelo k propojení opory v nohou, rukách a v temeni hlavy (synergie napřimění páteře od nohou až do temene hlavy). S dosažením fáze stoje a chůze se aktivace výše uvedených opor oslabovala a s nimi i vnitřní tělové propojení. Současný způsob života vede k přetěžování oblastí ramen, kolen, beder, krční páteře a zároveň k oslabení svalů končetin a zad (mezi-lopátkové svaly ochabují, stahují se, lopatky „vystupují ven ze zad“), výjimkou není propadlá hrud' a stažení předních svalů na hrudníku kolem sternu. Od harmonicky fungujícího systému jsme se postupně dopracovali k svalové disharmonii, narušení synergie – k rozpojení celistvosti těla.

¹⁴⁸ Představa odtlačení v chodidlech a v temeni hlavy spustí program pro napřimění páteře, posiluje posturální a dechovou funkci bránice.

¹⁴⁹ Propojení těla je spojeno s pojmem synergie, v našem pojetí synergie znamená vyváženou spolupráci všech svalů spolupodílejících se na realizaci nějakého pohybového záměru: např. napřimění těla, natažení ruky, chůze po špičkách atp. Cvičíme-li izolovaně jen některé svaly, tělo se „rozpojí“. Přílišná aktivita v některé oblasti vede k „lenosti“ a oslabení nezúčastněných svalů, a platí to i opačně: oslabení některé z partií tělo „vyvažuje“ přetížením v jiné oblasti. Pokud nepracuje tělo v synergii, stává se (ve své rozpojenosti) málo efektivní a zranitelné. Prohlubující se svalová nesouhra vede k chybným návykům, v jejichž důsledku dochází k únavě přetížených svalů a častým bolestem zejména v oblasti krční, bederní či hrudní páteře.

prve chodidlem zatlačíme – tím si citlivá místa uvědomíme. Následně se v bodech od přiložených prstů odtlačíme. Nalezený pocit „odtlačení“ chodidel spustí řetězovou reakci v kloubních spojeních, šlachách, svalectech a fasciích. Styčné plošky pohyblivých částí kloubů v kotníku, kolenu i v kyčelním kloubu se přiblížily (dotkly) a prostřednictvím zde umístěných čidel se mozek dovídá o poloze a aktivitě končetin – „stojím“. Opora v nohou „vzve tělo“ k napřímení. Dech nezadržujeme! Náš dech může být zpočátku nestabilní, po chvíli výdrže v této pozici se však uklidní (mozek jako komputér zaznamená a přijme informace a po jejich zpracování vyladí svalovou spolupráci). Zpočátku pracujeme s určitým úsilím, kdy se nevyhneme pocitu lokálních napětí (dochází k „uvědomění“ si nastavení). Místa napětí rozdýcháme a postupně vše zjemňujeme. Nakonec stačí jen myšlenka a „objevená“ synergie nás vede k napřímení.¹⁵⁰

B) Aktivita v temeni hlavy (vrchol hlavy)

Při aktivizaci svalů podílejících se na budování vzpřímeného postoje se protipólem k chodidlům stává temeno hlavy. Propojení vzpřímeného těla (od chodidel po temeno hlavy) opět cvičíme vleže na zádech. Zachováme „odtlačování“ chodidel a přidáme úmysl dostat se temenem hlavy k předmětu umístěnému za ní. Temeno ale „narazí“ na překážku. Tou jsou tři prsty, které na vrchol hlavy (ve druhé třetině od čela) přiloží druhá osoba. Odtlačení této překážky¹⁵¹ a opření v chodidlech vyvolá v celém těle pocit propojení, jehož výsledkem je napřímení. Někdo zpočátku vnímá v těle nepříjemné napětí a má tendenci zdržovat dech, jak se soustředí na oba póly těla, aby je v představě neopustil. Propojenost mezi póly zpočátku nepocítuje. Tělo (resp. CNS) se s novou situací musí „sžít“. Až cvikem docílíme toho, že zachováme nastavení, ale úsilí, které jsme na jeho počátku museli vynaložit, postupně ubíráme. Situaci jen „monitorujeme“, paprskem pozornosti sledujeme, zda v nastavené pozici zůstávají zapojeny všechny opory, zda některá neoslabuje, nebo dokonce „nezmizela“. Pokud ano, oživíme místo opory, pokud se nedaří, vše zcela zrušíme a po chvíli znovu jednotlivá „odtlačení“ nastavíme. S nabývajícím zkušeností se postupně dostaví funkční svalová vyváženost a příjemný pocit synergie. Vnímáme příjemné protažení v zátylku, máme pocit, že naše tělo je delší – hlava se napřímila (nepředklání se, ani nezaklání).¹⁵² Bradu nevytahujeme, s měkce vyslovovaným *bla, bla* čelist „odpadává“. Výdechem na aktivní *hammm, ňammm, vamm, sámmm, flám, bommm* apod. si ověříme, že v tomto nastavení těla můžeme dýchat, mluvit, zpívat – aktivně žít. Nejde o strnulé nastavení, ale stavíme pozici, která dává tělu dynamiku a svobodu k vykonání pohybu vedeného naším záměrem (např. chci po něčem sáhnout, otočit se na břicho, něco sdělit, vyzpívat svůj pocit atp.). Zkušenost s odtlačením v opěrných bodech využijeme v postoji a sedu.

¹⁵⁰ Možná někomu k vědomí chodidel pomůže představa, jako kdyby měl pod chodidlem ukrytou dvoukorunu, kterou nesmí ztratit. Tato představa či prožitek z popsaného cvičení naučí mozek, jak správně aktivovat nohy, aby dávaly svobodu pánvi, která díky opoře ve funkčním chodidle nastavuje páteř, hrudník, hlavu, ramena a šiji. Pozici pánve, která je pro vzpřímení páteře zásadní, ovlivňuje mnoho svalových řetězců. Jde o celý komplex: svaly na přední, zadní, boční vnější a vnitřní straně dolní končetiny, svaly kyčelních kloubů, pánevního dna, flexor kyčelního kloubu, svaly z hrudníku, které se upínají na pánev, břišní svaly vpředu, svaly zad zezadu. Cviky na střed těla proto musíme vnímat v kontextu celého těla.

¹⁵¹ Vestoje pomůže představa ženy nesoucí na hlavě koš s ovocem.

¹⁵² Dejte si do souvislosti s informacemi z hesla *Vzpřímení hlavy* v kapitole Jak správně stát a sedět.

6.6.2 Dech jako zdroj energie pro fonaci

Jak jsme se v průběhu textu dověděli, práce na zlepšování držení těla (postury) a zapojení funkčních pohybů přispívá přímo ke zkvalitnění základních dechových funkcí jako zdroje energie pro fonaci. Navozená změna dýchání ovlivňuje emoce a emoční ladění ovlivňuje tvorbu hlasu. V těchto intencích je třeba při dechových a následně i hlasových cvičeních přemýšlet.

Jsem si vědoma, že popis průběhu dechového cyklu v sobě skrývá nebezpečí zkreslení a nepochopení, protože každý jsme individualita a někdy přílišné zasahování myslí a vůle do oblasti dechu vede k narušení přirozeného průběhu dechového cyklu.¹⁵³

Přesto tuto kapitolu nevynecháme, protože právě v chybném dechu je nejčastěji skryt zdroj hlasových problémů. Stručně nastíníme složitost dechové funkce a popíšeme situace a cvičení, při nichž čtenář může sledovat, jak je navyklý dýchat a zda prohršky v oblasti dechu nejsou příčinou jeho hlasových obtíží.

V běžném životě dech neprobíhá vždy stejně. Jinak dýcháme v klidu, jinak při zátěži fyzické, psychické, záleží na poloze těla, hlavy, pohybu rukou atp. Vyzkoušejme si některé způsoby fungování dechu a pozorujme, co při tom prožívá naše tělo a jak reaguje psychika.

Navození dechové funkce vleže

Sledujeme dech vleže na zádech. První fází dechového cyklu je *výdech*. Vydechneme a necháme, ať se tělo samo nadechne. Žebra se mírně rozšiřují, obsah břišní dutiny v důsledku klesající bránice ustupuje dolů a rozpíná se do všech stran. Po nádechu se zaposloucháme do zvuků kolem nás. Zažijeme vnitřní zklidnění, zpřítomníme se v čase, vše se na chvíli zastaví. Potřebný tonus zklidněných nádechových svalů zajistí, že dech se ustálí a tělo má čas se „zorganizovat“ k následnému výdechu.¹⁵⁴ V dechovém cyklu bývá tento okamžik označován jako dechová zádrž, což vede často k mylným představám, kdy je dech zadržován stažením hrdla (uzávěrem nepravých hlasivek) nebo nefyziologickým tělovým napětím.¹⁵⁵ Dech neřídíme, tělo se samo rozhodne, kdy začne vydechnout. Vychutnáme si pauzu po výdechu, uvolníme bříško a necháme tělo, aby si zvolilo počátek nádechu i jeho intenzitu. Intenzita nádechu bude řízena naším záměrem něco sdělit, zazpívat, zvolat. Jednotlivé fáze dechového cyklu svým průběhem odpovídají pohybu, který prožíváme na houpačce pověšené na dlouhých lanech. Obě krajní polohy – krátká zastavení při změně směru houpání – jsou ony okamžiky zklidnění dechu před výdechem nebo nádechem.¹⁵⁶

¹⁵³ Metoda paní Werbeck používá cvičení na zapomenutí dýchání. Mnohá cvičení uváděná níže již záměrnou práci dechu nezdůrazňují, nastavení těla a motivace spontánně zajistí požadovanou dechovou aktivitu.

¹⁵⁴ Při klidovém dechu je nádech méně intenzivní a fáze výdechu následuje téměř okamžitě, výdech je delší a fáze zklidnění po výdechu se výrazně prodlužuje, tělo relaxuje před dalším nádechem.

¹⁵⁵ Fáze uklidnění nikdy neznamená „zatuhnutí“! Bránice a žebra by neměly být ve fázi zastavení přepjaté, ale pružně elastické. Ema Destinnová byla vděčná své pedagožce, že ji naučila „krknutím“ bránici před nasazením tónu uvolnit. Zpružnění bránice před výdechem docílíme i tak, že v závěru klidové fáze po nádechu ještě nepatrným dodechnutím otevřeme začátek výdechu (pružná bránice začíná výdech v pohybu). Stejně tak po intenzivním výdechu klidovou fází ukončíme ještě krátkým výdechem, který je již součástí následného nádechu.

¹⁵⁶ Existuje mnoho dechových technik s různou mírou řízenosti a jsou pěvecké školy, které naopak mají cvičení

Pro ty, co potřebují poučenější pohled na průběh dechové funkce (pokud dýcháte správně, analýzou dechu se raději nezabývejte)

Pokud dýcháme správně, je lépe o dechu nepřemýšlet. Někdy však potřebujeme dech „přeprogramovat“ a pak je namístě hlouběji prozkoumat jeho zákonitosti. Pro pochopení dechové funkce „tělem“ lze připravit vhodné podmínky vleže na zádech s pokrčenýma nohama (chodidla celou plochou opřená do podložky, kolena nad kotníky, které jsou od sebe na šíři ramen). Hlava leží na podložce v prodloužení páteře (nebo vypodložená). Spodní žebra nad žaludkem nevystupují nahoru, a tím se zádová část žeber lépe rozloží do podložky, v bedrech zůstává zachovaná přiměřená lordóza. Do podložky rozložená záda přijala lopatky jako svou součást. Ruce mírně od těla leží na malíkových hranách. Při klidném dechu ve všech jeho fázích sledujeme, zda ramena zůstala volně rozložená do stran (nezvedají se), zda trapézy ani zátylek „netuhnou“ (netáhnou ramena nahoru a k sobě), zda jsou svaly kolem hrudní kosti elastické a tíha hlavy spočívá v týle na podložce, zda jsou hrtanové svaly pasivní, zcela volné (pokud ne, polkneme si). I když jsou chodidla v pokrčení opřená, netiskneme bedra k zemi! Přirozenou lordózu zajistí poloha pánve (vrchní část hýždí je od podložky asi na vzdálenost podsunutých prstů ruky). Aby se pánev volně do této pozice nastavila, několikrát vystřídáme pohyb podsazení a vysazení, a pak pánev ustálíme v požadovaném „středovém“ nastavení. Kontrolujeme, zda svaly kolem bederní páteře nejsou v tenzi. Po třikrát opakovaném klidovém dechu se zhluboka nadechneme. „Naplní se obdélník“ od vrchní části hrudníku přes břicho až k pánevnímu dnu. Zabráníme-li, aby se hroty spodních volných žeber s nádechem vysunuly nahoru (pokud se nedaří, dlaní je stlačíme dolů), ucítíme, jak se dechové pohyby bránice zprostředkovane přes vnitřní orgány přenášejí do oblasti břicha, ale i boků a zad. Druhá osoba náš nádech může podpořit tím, že dlaní jemně stiskne oblast hrudní kosti a ve fázi nádechu sjede klouzavým pohybem od prsou k spodnímu kraji sternu. Dlaní druhé ruky kontroluje volnost v oblasti žaludku. Přední spodní žebra ani břicho záměrně nevystřikujeme – naopak břicho jako žvýkačku „táhneme“ do stran, žebra se k pohybu přidají. Po zklidnění vydechujeme na *fúúú* (nehlasně přes úzkou skulinku úst) nebo na aktivnější *Kchamm* s doznívajícím brumendem. Sledujeme, zda jsou svaly kolem čelistního kloubu stále uvolněné, stoličky od sebe. Čelo hladké, nemračíme se, mimika uvolněná. Na konci usilovně vydechujeme všechen vzduch až do sevření žeber (na přežití zůstane reziduální zásoba). S rozšířením volných žeber dojde k dalšímu nádechu. Aby bránice při nádechu mohla sestoupit níže¹⁵⁷, musíme břišní stěnu před nádechem povolit. K uvolnění před nádechem může dojít i vyslovením *Tha*.¹⁵⁸ Paprskem pozornosti při tom sledujeme volnost v čelistních kloubech (oddálení stoliček) a cestu dechu, která vnitřní prostory příjemně „oživuje“.

na zapomenutí dýchání (Werbeck – Škola odhalení hlasu) nebo dech speciálně neřeší (např. EVT).

¹⁵⁷ Vytvořený tlak vnitřních orgánů dává podporu nejen bederní páteři, ale „buduje i most“ mezi bránicí a svaly pánevního dna (tzv. druhou bránicí). Souhra obou bránic je potřebná pro fungování *appoggia*.

¹⁵⁸ *Tha* uvolní cestu pro spontánní práci nádechových svalů, a navíc uvolní hrdlo a čelist (při nádechu ústy jazyk zůstává odložený vpředu na spodních zubech, při nádechu nosem přiložený v „úchopu“ na patře u vrchních řezáku).

Zpomalení výdechu zachováním nádechové pozice (appoggio)

Appoggio je základem mluvení a zpívání „na dechu“. Pro navození prohloubeného nádechu položíme dlaň ruky na podbřišek. Nádech vedeme nosem, břišní stěnu netlačíme ven, ani nezatahujeme dovnitř, vnímáme, jak se uvolňuje do stran a s ní i spodní žebra a postupně se vzduchem naplňující hrudník. Paprskem pozornosti vnímáme kontakt dlaně s podbříškem (dech sestoupil až pod ni), čímž nastoupí fáze zklidnění, během níž se tělo připraví na to, jak nejefektivněji realizovat náš záměr (chci zazpívat, promluvit, písnout, vydechnout přes skulinku úst atp.). Okamžik spuštění realizace záměru je impulsem k uvolnění energie, která se ve fázi klidu (přípravy) koncentrovala do svalů. Před vyslovením, nasazením tónu, zvoláním atp. cítíme určitý tonus zúčastněných svalů. Dotek naší dlaně na podbříšku připomene, že výdech vychází od spodu, ne z ramen. Přiloženou dlaní ruky na podbříšku nebo kolem pupíku (cvičíme obě polohy) zprostředkovaně kontrolujeme bránici. Rozšířená žebra a pomalé stoupání bránice drží dech „na uzdě“. Nejčastější chybou začátečníků je, když se začátkem výdechu nechají žebra „splasknout“. Zůstaneme-li v nadšeném údivu¹⁵⁹ a očekávání, docílíme zachování tzv. nádechové pozice. To znamená, že po ukončení nádechu zůstávají nádechové svaly aktivní, aby zabránily prudkému sražení žeber, které by vykonaly výdechové svaly při běžném výdechu.¹⁶⁰ Bránice tak v souhře s žebry a s břišními i zádovými svaly koriguje nejen délku výdechu, ale též jeho intenzitu. Představa hudební nebo mluvní fráze, potřeba sdělit myšlenku uceleně „na jeden výdech“ toto nastavení podvědomě řídí. Nádechová pozice chrání hlasivky před nekontrolovaným tlakem dechu a zajišťuje potřebnou délku výdechu. Zpěv je volný výdech, ale i ten musí vytvořit stálý subglotický (podhlasivkový) tlak, aby se hlasivky udržely v pravidelném kmitání. V závěru mluvní či hudební fráze (výdechu) k jeho udržení přispějí výdechové mezižeberní svaly. Zdůrazněme, že hrtanové svalstvo velmi citlivě reaguje na každý nežádoucí tlak jak v břišní krajině, tak i v hrudi. Ve všech fázích dechu (tedy i v pauzách) bychom měli mít volnost hrdla pod kontrolou (nádech ani výdech by neměly být slyšet, což je zvukovou kontrolou zachování otevřených nepravých hlasivek). Z toho důvodu musí oblast břicha a svaly hrudníku zůstat pružné a flexibilní. Každým nádechem se otvíráme do šířky i hloubky a napřimujeme do výšky.¹⁶¹

Pro zajímavost uveďme: to, kam směřuje v těle nádech, souvisí i s polohou hlavy: předkloněná vede dech do zad, v záklonu do hrudi a břicha, v úklonu směřuje do stran hrudníku.

¹⁵⁹ Motivací překvapeného, radostného údivu „až se radostí zatají dech“ a výdechem na *Jééé, to je krása* používám k spontánnímu navození nádechu, uklidnění i výdechu. Po všechny fáze „údiv“ přetrvává. Vnitřní nadšení a radost „drží“ hrudník, ale i celý dechový komplex a zpěvní aparát (nastavení nadhrtanových prostor) v nádechové pozici.

¹⁶⁰ Při detailnějším sledování vztahu dechu a nasazení zpěvního hlasu můžeme vypořádat, že k přímému měkkému nasazení a vedení tónu „na dechu“ přispěje, když po nádechu těsně před fonací dojde k lehkému dodechnutí. Roztažení žeber a zapružení bránice „potvrdí“ nastavení appoggia.

¹⁶¹ Pokud ramena ze zvyku při nádechu či výdechu „zatneme“, ihned je třeba vědomě je uvolnit (zakroužením, zvednutím k uším a spuštěním dolů atp.). Mírné pozvednutí či krouživý pohyb ramen odemknou zablokovaný hrudník, jehož nádechové svaly se pak mohou připojit k práci bránice.

Výdech s překážkou

Při výchově ke zpomalenému, tj. kontrolovanému výdechu je výhodné vložit proud vzduchu do cesty překážkou různé intenzity: např. vzduch necháme volně procházet skulinkou měkce předšpulených rtů, foukáme na bolavý prst *fúú*, můžeme pískat, větší odpor vytvoří *retné rrr* (rty uvolníme „odfrknutím koně“ s prodlouženým *Prr, Brr*) či zvukomalebné *trr, fir, prr* nebo *vfff* (úzká skulinka mezi vrchními řezáky a spodním rtem) atp. Prodloužíme-li výdech s odporem, pocítíme propojení „dna“ dechu s vibrující překážkou (rty, zuby, kmitající jazyk...). Zúžený prostor a vibrující překážky se dostávají do role protihrače dechu. Nastavená překážka spolu s energií vracející se od rezonance k hlasivkám tak svrchu vytváří podmínky pro nastavení bezpečného hlasivkového uzávěru.¹⁶² Velmi prospěšné je dýchat do trubičky (délka 35 cm, vnitřní průměr 0,8–1,0 cm) ponořené asi 3 cm (a postupně i více) do vody v plastové lahvi. Trubičku uchopíme rty vyslovujícími *bú* nebo *vú* a plynuje bez hlasu vydechujeme, později přidáme hlas (jeden dlouhý tón a následně několik tónů nebo melodií). Míra nadhlasivkového tlaku je závislá na délce a průměru trubičky a hloubce jejího ponoru do vody. Výdech by měl být klidný, aby bubláni bylo rovnoměrné. Podobný efekt má ozvučený výdech na *retné Prrr, Brrr* nebo vyslovované *Trrr*. *R* rozkmitá jazyk a potažmo celé hrtanové svalstvo. Navíc špička jazyka kmitající vpředu na patře pravidelně uzavírá a otvírá vzduchu cestu, a tím snižuje a zvyšuje nadglotický tlak, což masíruje sliznice a svaly hrtanu. Tím uvolňuje spasma po nadměrném hlasovém výkonu či při otoku hlasivek. Cvičení *urrú, trrrú, srrú* atp. jsou přínosná pro hlasovou rehabilitaci, ale jsou též velmi prospěšná při rozezpívání, „rozehřívání“ hlasivek. Nadhlasivkový tlak podpoří též nastavení jazyka, kterým lze vytvořit v artikulačním traktu zúžení: zpíváme např. *ch (chje)* nebo prodloužené *j, z, s, f, l* atp. Nastavení překážky neznamená svalové napětí, jen přiložení jazyka do požadované artikulační pozice.¹⁶² Při nácviku s určitou svalovou aktivitou překážku nastavíme, ale v zápětí aktivitu svalů „rozpustíme“, ale nastavenou překážku zachováme.

6.7 Fonace a hlasový začátek

Hlasivkový uzávěr

Při nápravě hlasu je zásadní „opravit“ zpěvákovi či mluvčímu hlasivkový uzávěr. Hlasivky se uzavřou, pokud jim to podglotický a nadglotický tlak umožní. Jsou-li v rovnováze, hlasivky nekmitají, proto musí podglotický tlak převažovat, je impulzem pro kmitání. Příliš silný podhlasivkový tlak vede k jejich nadměrnému semknutí, které pak přemíra dechu prudce rozrazí (tvrdý hlasový začátek), nebo naopak v důsledku oslabené práce dechu hlasivky nejsou schopny se k sobě zcela přiblížit ve fonačním postavení, dech jimi prochází dříve, než se stihnou uzavřít. Hlas pak šustí. Zda se jedná o poruchu hlasu (nedomykavost z přetížení hlasu), nebo o chybu hlasové techniky, můžeme vyzkoušet pomocí následujícího cvičení: V ruce držíme tři předměty (pero, tužku, gumu) a dotyčný

¹⁶² Zkusme porovnat pocit provázející fonaci, když zazpíváme nebo promluvíme do dlaní neprodyšně uzavřených před ústy (zvyšuje se tlak dechu v nadhlasivkovém prostoru) a když dlaně uvolníme. První způsob je pro fonaci při hlasové rehabilitaci výhodnější.

nás má hlasem přesvědčit, že patří právě jemu. Pero uchopí, schová je za záda a následně (ne dříve!) řekne nebo zazpívá přesvědčivě *TO* (s představou „to je mé“). Postoj se zpevní. V čase, kdy schovává tužku za záda (sternum se pozvedne šikmo vzhůru a jazyk se připravuje k vyslovení *T* na rozhraní patra a vrchních řezáků), dochází automaticky k nastavení potřebné vyvážení napětí (*appoggio*) a k pevnému uzávěru hlasivek, výsledkem je zvuk bez dyšné příměsi. Jazyk připravený k vyslovení *T* vytvořil překážku a za ním zastavený vzduch zpětně svrchu působil na svaly hlasivek. Ve spolupráci s výdechovým proudem pod hlasivkami se tak realizoval optimální hlasový uzávěr. Následně se stejný princip odehrává při sahání ruky po tužce a gumě. *TO* můžeme říkat mluvním hlasem, nebo zazpívat na melodický model 5-3-1. Podhlasivkový tlak dechu a energie, která se vrací od překážky (*TO*) k hlasivkám, učí hlasivky znovu se měkce uzavírat a plynule kmitat, cvičením se uzdravovat. Pokud však hlas *i* v tomto případě šustí, je nutné problém řešit ve spolupráci s foniatrem. Jde-li jen o technický problém, je třeba procvičovat „nastavení“ pro fonaci, které v popisovaném cvičení vytvořila samotná představa konání. Co procvičovat? Důležité je cvičit pružnost dechu s oporou v konsonantu: hekáme *je-je-je*, koktáme *Po-po-ka-te-pe-tl*, krmíme slepice *ná-pipi-ná*, kukáme *ku ku*, zkušenější zpěváci zkusí hybné staccato *pi, po, pa, po, pu* nebo staccato na jednom tónu *ja-a-a*, kdy prvotní vědomě tvrdé hlasové začátky postupně s opakováním cíleně zjemňujeme atp. Dále je třeba posilovat znění hlasu v rezonanci¹⁶³: cvičit *brumendo* na slabiky a slova začínající konsonanty *m, n, v, z, r, b* vyslovovanými vpředu ideálně ve spojení s *i* např. *bim, bam, bom, bum, mínili-vínili, mijéli-vyjéli, minůli-vinůli, mimóni-vyvóni, minimálně-milovávala, brin-djí-zjí, vy-ne-já* atp. Nastavení vzájemné souhry dechu a rezonance pak převedeme do běžných životních situací.

Odstranění tvrdého hlasového začátku

Tak, jak byl u dyšného hlasu lékem tvrdý hlasový začátek, který se učíme zjemňovat, tak u tvrdého začátku můžeme vycházet z dyšného, aby se eliminovalo nežádoucí navyklé sepětí hlasivek, které nastupuje před výdechem. Při návyku tvrdého hlasového začátku cvičíme pro „ochranu“ hlasivek *hjúú, hjáá, hjóó, hjéé, hjíí* – hlasivky se rozkmitají pozvolna, protože počáteční hláska *h* nejen aktivuje výdech od bránice, ale i spotřebuje přebytečný vzduch, čímž sníží tlak dechového sloupce do hlasivek. Obdobně využijeme i cvičení *hri-re-re-re-ra* vyslovované na volném výdechu nebo *chjí-jé-já-jú*. Slabiky a slova s *j* podporují měkký hlasový začátek. Při vyslovení *j* si představme, že v první třetině jazyka leží bonbón. Čelist „pod tíhou bonbónu“ měkce sama klesá dolů (*chjí-jé-já*), zadní část jazyka se pozvedne k patru (*ch*), a tím vytvoří překážku, která napomáhá optimálnímu nadglotickému tlaku, při němž mohou hlasivky vytvořit správný hlasový uzávěr. Ve spojení s předními konsonanty *hám-mjí-júú, thán-vjí-júú, fám-bjí-júú* atp. se hlas posadí dopředu. Cvičíme v úplném klidu, měkce, nespěcháme. S vnitřním úsměvem svému hlasu nasloucháme.¹⁶⁴

¹⁶³ Tak jak kmitání hlasivek vyvolá k výšce a síle tónu odpovídající rezonance, tak rezonance zpětně napomáhá správné fonaci.

¹⁶⁴ Nejde o úsměv s ústy roztaženými do široka od ucha k uchu a o napjatou mimiku. Naopak – koutky úst musí zůstat volné, tak jako celý artikulační aparát, který pružně, bez rázů vyslovuje v legatu „do proudícího výdechu“.

Toto pozitivní přijetí svého prožitku pozvedne hlas k rezonancím. Pomůže i představa „smějících se vrchních stoliček“.

Rozechvění okrajů hlasivek

Jemné kmitání blanitých okrajů hlasivek, tzv. hlavový tón se při hlasové únavě a s ní často spojeném otoku hlasivek tvoří s obtížemi nebo se jeho funkce zcela ztrácí. Hlavový tón je podstatou zdraví hlasu. Cestou k jeho navození jsou cvičení ve velmi slabé dynamice, v poloze nad *f*, při kterých můžeme použít všechny vokály, pokud je nebudeme vyslovovat široce, avšak nejhodnější je vokál *u* (*húúúúú-l-súúúúú-l-dúúúúú*). Protože vokál *u* někdy zavírá hrdlo, je dobré začít otevřeným vokálem *a* a z něj plynule přejít do *u*. Např. *já-lúúúú-lúúúú; há-jáá-júúú*. Účinné je *kchamm-júúú*, kdy *júúú* plynule a měkce vyslovíme do doznívajícího brumenda (pokračuje v legatu, nespadne „do brady“). Hlavní dechový „nápor“ zpracovalo energické *kcham* a následně měkké *jú* rozeznávající nadhrtanový a hlavový prostor se odehrává už „jen“ na plynulém volném výdechu od bránice. Ústa se při tichém *ú* přišpulí (jako když si malé dítě cucá palec). Takto prodloužená nástavní trubice spolu s polohou jazyka nastaveného na *j* (snížená špička vpředu a zvýšená poloha jeho zadní části) vytvářejí podmínky pro štíhlý, měkký, a přesto ve slabé dynamice koncentrovaný zvuk okrajového chvění hlasivek, které nejsou ohrožovány zespondu přílišným tlakem dechu. Zpočátku, abychom zabránili tvrdému hlasovému kontaktu sevřených hlasivek, přidáme do zvuku více dyšné příměsi.¹⁶⁵ Je třeba neztratit propojení s tělem, a proto přiložíme dlaň na sternum a vnímejme jemné vibrace hrudi. Pokud se ztrácí cesta zvuku do hlavy nebo ji nemůžeme nalézt, prsty rukou razantně zapérujeme v oblasti podbřišku¹⁶⁶, impulzy dechu vytvoří propojení s hlavovými rezonancemi, a oporou do hrudi („odpíchnutím“ dechu pod sternem) rezonanci hlavy ještě více podpoříme. Vyvážená komunikace „dna“ dechu a rezonance masky spolu s oporou v hrudi vytváří pro hlasivky vhodné podmínky – vyvažuje podhlasivkový tlak a energii, která se vrací k hlasivkám zpětným odrazem z rezonance. Učí se tak znovu měkce uzavírat a plynule kmitat, cvičením se uzdravovat.¹⁶⁷

Efektivní cesta k nalezení „spojení“ mezi bránicí, hrtanem, volnou čelistí a rezonancí

Vleže na boku – stabilizovaná poloha: spodní noha natažená, vrchní pokrčená přes ni se kolenem opírá do podložky, spodní před tělem natažená ruka „drží jablíčko“ (tímto úchopem docílíme, že lopatka „netrčí“ ven ze zad, ale je schovaná v oblouku zad jako při parakotoulu), vrchní ruka v rameni uvolněná, pohodlně dlaní kontroluje pohyb břišní stěny. Hlava je vypodložena a mírně vyvěšená tváří směrem k podložce tak, aby byla v pro-

¹⁶⁵ Je třeba hodně pít, tekutiny se do sliznice dopraví až po 4 hodinách, kdy jsme se napili. Aby hlasivky vytvořily pevný uzávěr, musí být „napojeny“.

¹⁶⁶ Ještě výhodnější je, pokud párování může provádět druhá osoba, vyhneme se tak možnému vzniku napětí v oblasti ramen.

¹⁶⁷ Rozeznání hlavového tónu viz též v podkapitole Rozvolnění ramenního kloubu (nasloucháme svému tělu při pohupování na jedné noze).

dloužení páteře, ale současně v zátylku zcela volná. Pocit „na blba“, široká špička jazyka chce vlastní vahou vypadnout z pootevřených úst, čelist vlastní tíhou klesá (ukápnutí sliny je důkazem dokonalého uvolnění). Nemyslíme na dech, jen si kontrolujeme, zda zůstává vrchní rameno pasivní, trapézy uvolněné, kyčle a bedra bez napětí. Zkušenější mohou paprskem pozornosti oživit chodidlo spodní nohy a vydatněji se odtlačit od podložky styčnou ploškou kolene vrchní nohy (opora v koleni prohloubí dech směřující do mírně vyklenuté, lehce protažené bederní páteře). S výdechem aktivně vyslovíme *tha - tha*. Čelist s každou slabikou odpadne a zůstane uvolněná spolu s „vyvššeným“ jazykem, a to i při následném nádechu. Ten je zpočátku veden ústy, aby se zachovalo nastavení otevřeného hrdla.¹⁶⁸ Pružné *Tha - Tha* několikrát opakujeme, pak vystřídáme *Tho - Tho, Thu - Thu, The - The, Thy - Thy*. Po vystřídání všech samohlásek zjistíte, při kterém vokálu se vám proces sám spontánně lépe navozuje - tuto slabiku procvičujte a až následně k ní přidávejte další. Každý jsme jiný, proto pořadí slabik bude u každého z vás navazovat v jiné posloupnosti. Proces však zůstává stejný. S každým vyslovením slabiky odpadá čelist, s uvolněním závěsových svalů se hrtan, v reakci na pružný pohyb bránice, mírně zhoupne směrem dolů. Bránici oživilo brilantně vyslovené *Th* - bříško pod dlaní zapérovalo dovnitř. Po každém vyslovení slabiky ale nezapomeňte břišní stěnu zcela uvolnit a připravit ji tak k dalšímu zapružení! Pohyb špičky jazyka (*T*), reakce bránice (*Th*) plus zhoupnutí a rozšíření hrdla díky souhlásce se odehrají ve vzájemné souhře během jednoho okamžiku. Postupem času vše dokážeme nastavit najednou jako celotělový „hmat“. Ostatní části těla zůstávají uvolněné, pasivní a práce se nezúčastní. Toto přímé propojení dikce, dechu a fonace cvičíme nejprve vleže na boku, pak vsedě a nakonec vestoje.¹⁶⁹

Celý proces někdy zpočátku nácivku ruší nefunkční pomocné pohyby (hlavně ramen). Ležícímu přidržíme ramena a požádáme ho, aby si „krknul“. Touto aktivitou se z centra bránice rozjede spontánní proces aktivního výdechu od bránice a jeho pokračování zajistí představa „zvracení obloukem do hlavy“¹⁷⁰ *Thááá*. Jakmile tělo pochopí, že stačí pohyb v bránici (mírné zapružení břišní stěny dovnitř s následným uvolněním po vyslovení slabiky), ramena už nezapojuje, nechá je v klidu a uvolněná. S výdechem dochází nejen k potřebné souhře hlasotvorných orgánů, ale i k uvolnění psychického napětí či stavu úzkosti. Na jejich místo může další nádech přivést pozitivní energii a životní sílu.

Přímé nasazení hlasu

Ještě před zazněním hlasu musí být konsonant nebo vokál připraven na své artikulační pozici (nastavením jazyka, rtů, čelisti) a pak teprve vysloven. Není-li včas nastaven nástavný aparát, zaangažuje se do tvorby hlasu krk, který sevřením nepravých hlasivek

¹⁶⁸ Otevření hrdla lze motivovat pocitem „nazívnutí“ - ne zívání. Vhodný je jen počátek, nikoli celý proces zívání. Nenechme zívání zcela „rozjet“, zapojila by se nežádoucí napětí v oblasti hrtanu, nosohltanu a měkkého patra (leda, že bychom je chtěly „protáhnout“ a zase uvolnit). Setrvat v plném zívání znamená křeč. Přiměřenou míru pohybu svalů a nastavení uvnitř úst si můžeme vyzkoušet na tajném zívání se zavřenými ústy. Tento vnitřní „hmat“ je pro běžnou mluvu i zpěv dostačující.

¹⁶⁹ Cvičení jsem se naučila od hlasové terapeutky Boženy Kozlíkové-Havránkové, dlouholeté spolupracovnice foniatra Miloslava Seemana.

¹⁷⁰ Traduje se, že autorkou tohoto nezvyklého, ale velmi výstižného popisu tónu směřujícího od bránice k rezonancím je F. Martienssen-Lohmannová.

reaguje na průměru dechu, jenž se valí k hlasívkám. Mám dobrou zkušenost s motivací, která zklidní a připraví dech k provedení přímého nasazení v rezonanci: „Chytím-li“ nejprve konsonant (slabiku) a později „sdělovaný“ vokál do dlaně a až potom ho vyslovím (gesto vždy předchází hlas, „jako bychom chtěli nastoupit na lehkou dobu“), dám tělu čas, aby se připravilo k výkonu. Pohybová akce v souladu s představou (výšky tónu, emoce, sdělení) navodí podmínky, aby dech, hlasivky a nastavená pozice artikulačních orgánů v okamžiku zaznění tónu vyváženě spolupracovaly (appoggio): dech se zklidnil, intenzita výdechového proudu a způsob nastavení nadhrtanových prostor jsou v tu chvíli v optimálním souladu. Zpočátku cvičíme na slabiky – vhodnými konsonanty jsou *n, b, d, p, t, k, m, v, r, z, l, g, j* + *samohlásky*, po získání tělové zkušenosti a nalezení souhry následně procvičujeme měkké nasazení přímo na vokály.¹⁷¹

6.8 Rezonance nadhrtanových a podhrtanových prostor

Na mnoha místech a v různých souvislostech se v textu zabýváme rozeznáním zvuku v rezonanci. Nazvučovaná je především rezonance masky, při níž tóny znějí v čele, u kořene nosu a v lících. Je to základní posazení hlasu (podrobněji viz Hlasivkový uzávěr). Chceme-li, aby náš hlas obstál i v náročných podmínkách a zachoval si svou osobitost i zdraví, potřebujeme využívat všechny rezonanční prostory, které máme k dispozici, tj. i zadní části hlavy (tzv. eng prostor nebo též kopule) a rezonanci hrudníku. Uvolnění a rozeznění eng prostoru se níže v textu věnujeme důkladněji, protože zde bývá skryto mnoho problémů a ne všichni pedagogové mu věnují zaslouženou pozornost.

Pro navození rezonance masky jsou vhodné především vpředu vyslovované konsonanty (*m, n, ň, v, b, p, r, l, z*) ve spojení s předními vokály *e* a *i*. Jejich kombinacím se meze nekladou. Mně se osvědčilo např.: *brim brim brim* (lze zpívat na jednom tónu nebo na různých melodické modely, např. 5-3-1); *BRin-DJí-ZJí, ve-ve-ve-ver-ka; řiě-řiě; řaf-řaf; řami-řami; vjíj-vjíj, zjí-zjí, zví-jí, vný-né-ná; MR-MvR*; již na jiných místech textu uváděné *brm brm; bim bim; miníli-viníli, mijéli-vijéli*¹⁷²; *ná-pi-pi-pi; ne-ne ne-ne; L M N η; hri-re-re-ra-ri-re-re-ra*; cvičení na bázi *brumenda (KCHamm, BRumm)*, výdech na dlouhé retné *B* nebo kmitající *RRRRRR* atd. Vhodné je i cvičení *bre-ke-ke*, které současně vede k uvolňování čelisti, „otevřít krk“, oživuje zadní prostor úst, a posiluje ústní znění tónu, nebo *kva-kva*, které navíc směřuje volný tón na patro vpřed za vrchní řezáky a spontánně uvolňuje čelist.

¹⁷¹ Další motivace naleznete v novém rozšířeném vydání knihy Aleny Tiché *Učíme děti zpívat*, vydaném nakladatelstvím Portál na podzim 2024.

¹⁷² Prospěšné fonační a rezonanční nastavení pěveckého aparátu můžeme vytvořit nápodobou postavičky reklamního Alzáka. Ostrý zvuk, který je pro něj typický, se vytvoří zúžením prostoru těsně nad hlasívkami a uzavíráním přiklopky hrtanové. Zásadní je necítit nikde napětí (tlakem dechu neuzavírat nepravé hlasivky). Estill Voice Training (EVT) motivuje nastavení hlasového aparátu představou ježibaby či skřítky, co se s úsměvem na rtech posmívají, nebo zvuky připomínajícími čínskou operu. Pokud netlačíme dechem (před provedením vydecheme), ozve se ostrý, v rezonanci masky koncentrovaný zvuk, při jehož tvorbě je nám „dětsky“ příjemně. Zapojením výrazné rezonance masky a při minimální spotřebě dechu začínají hlasivky fonovat s měkkým a přitom kvalitním uzávěrem. Toto nastavení hlasového aparátu se nabízí jako lék: na dyšnost v hlase (nastavuje pevný hlasový uzávěr), na odstranění návyku tvrdého hlasového začátku (vyváženě spolupráce dechu a napětí sevřených hlasivek), pomáhá rezonančnímu propojení hlasových poloh (vyrovnání rejstříků). Pro účastníky mých kurzů: vzpomeňte na zvuk, který předvádím hlasem malého „rozcapeného“ dítěte: „Nebudu se s tebou kamarádit“.

Pro mluvu je důležité posílit rezonanční prostor hrudi. Podrobněji viz níže.

Pružná výslovnost konsonantů (souhlásek) aktivuje bránici a spolu se správným nastavením artikulačního aparátu (jazyka, rtů a čelisti při výslovnosti vokálů) „nasměruje“ ozvučený (kmitající) vzduch k rezonancím, jež vytvářejí výslednou zvukovou kvalitu hlasu. Vědomé „nastavení“ rezonancí ještě před fonací napomáhá zvuku se v rezonancích „uchytit“.

Rezonanční cvičení prostupují celým textem. Hlasová cvičení jsou víceúčelová a pro přehlednost musela být rozdělena do různých kapitol a částí textu. Téměř každé hlasové cvičení je i cvičením rezonančním.¹⁷³

Volná spodní čelist

Uvolněná čelist odemyká tělo, a tak pomáhá, aby dech mohl přes volný hrtan rozeznít všechny rezonance, které jsou díky volnému proudění otevřenými prostory propojené. Toho dosáhneme, jen když se čelist – zejména při nácviku – pohybuje měkce a plynule. Nic nepřeháníme, jen líně a vláčně s líbeznou pohodou sledujeme celý proces pohybu čelisti – pomalu, aby mozek stačil vnímat pocity a vědomě je přijímal a následně automatizoval. Průpravou k tomu může být „zachrápání“ při mírném hrudním záklonu s hlavou v prodloužení páteře. S nastavením těla, uvolněním kořene jazyka a měkkého patra čelist sama přirozeně poklesne.¹⁷⁴ Přiložením prstů na čelistní klouby kontrolujeme, zda se na nich nedělají boule. Zakvákáme jako žába *kvá*, svaly kolem pantů jsou zcela volné. Musíme hlídat, aby široký jazyk necouvl dozadu a zůstal „odloženou“ širokou špičkou ležet vpředu na spodních řezácích (jazyk žáby při dlouhém *á* čeká v klidu jako „přistávací plocha“, až na něj usedne muška nebo komár, žádný prudký pohyb je nesmí vyplašit). Po uvolnění ztuhlých čelistních svalů a návratem hlavy do vzpřímení již necháme čelist přirozeně klesat, čelist není předsunutá ani násilně zasunutá (kontrolou je ukazovák svle se přiložený k vrchnímu a spodnímu rtu).

Rozeznění volného výdechu a brumendo

Volně vydechujeme a na jednom tónu tiše vyslovujeme *hri-re-re-ra*. Hlas posouváme výše a níže a stále vnímáme plynutí zvuku, který „poddechujeme“, jako bychom ho „nesli na obláčku“. Dyšná příměs je zde ve službě hlasového začátku, který není vyražen, protože hlasivky se plně nesemknou. Cvičení napomáhá odstranění tvrdého hlasového začátku, přední vokály *i*, *e* a kmitající špička jazyka při *r*¹⁷⁵ vedou zvuk vpřed. Pozvolnému rozeznění na volném výdechu pomáhají konsonanty *h*, *ch*, *f*. Abychom zachovali pocit volného výdechu při brumendu, naučme se zvuk vnímat vpředu na kůži obličejce, ale i uvnitř hlavy. V nižší hlasové poloze zkuste říci (zazpívat) *kchamm*. Doznívající brumendo zní po celou

¹⁷³ Čerpat můžete i z publikace *Učíme děti zpívat* (Tichá, 2014).

¹⁷⁴ Připomeňte si informace ze statě *Vzájemná podmíněnost svalů kořene jazyka, čelisti a zátylku* v kapitole 6.4.

¹⁷⁵ Správně tvořené kmitající *r*, např. ve spojení *trrr*, uvolní jazyk v celé jeho hmotě (od špičky až po kořen). Kmitání se přenáší dál na svaly hrtanu. Metoda Werbeck používá *trr* ve spojení s krouživým pohybem hlavy. S vazbou mezi dvěma sousedními tóny postupuje hlas od 1. k 5. stupni za současného kroužení hlavou zprava doleva, s kroužením opačným směrem se melodie vrací nazpět k 1. stupni.

dobu výdechu. Na stejné výšce alespoň třikrát zopakujte, dokud se s ozvučeným výdechem „nesžijete“. Cesta zvuku je s každým opakováním „efektivnější“ a vy si můžete bez jakékoli snahy, s příjemným údivem prožít, jak se šíří ze rtů do obličeje. Pokud necháme v zavřených ústech prostor (čelist uvolněná, stoličky od sebe), rezonující zvuk brumenda se na něj naladí a odtud se kruhovitě šíří do kostí lebky a skrze otevřené hrdlo se propojí se znejícím hrudníkem (na sternum si můžeme pro kontrolu přiložit dlaň). Výrazné vibrace můžeme pocítit v zátylku, v týlu a v temeni, pokud si sem přiložíme dlaň. Rezonuje i krční páteř, a pokud ne, šíření vibrací blokuje sevřeným hrdlem nebo zbytečným napětím v zátylku. Podaří-li se nám nic nedělat a jen naslouchat, pocítíme, že zvuk *mmm* „obalí naše tělo“ a zaplní prostor kolem nás. Pro výcvik brumenda jsou vhodná spojení hlásek *KCHamm*, *Hammm*, *Ňamm*, *BRummm*, *Bommm*, *Bimmm* apod. S doznívajícím brumendem si můžete hrát: zkuste např. pohybovat předsunutými rty a spokojeně si pobrukovat na souhlas, že „si pochutnáváte na voňavé dobrotě“. Nebo naopak zkuste rty zasunout dovnitř mezi řezáky. Jak se proměňuje zvuk, kde rezonuje? (Znění „vpředu“ teď podpořila aktivita vrchního rtu, rozšíření nozder, oddálení stoliček a poloha široké špičky jazyka, která „uchopuje“ patro u vrchních zubů, kde se tvoří N.) Objevili jste centrum posazení hlasu – vpředu na patře za vrchními řezáky, u nozder a v kořeni nosu, odkud se při správné fonaci zvuk dále šíří do čela, dolů do hrudi a celého těla. Do těchto míst zvuk sám dojde, netlačíme ho tam vůlí!

Naladění prostorů v ústní dutině – poloha jazyka

Vyslovíme *chjééé*. Na *ch* se okraje širokého jazyka pozvednou k vrchním stoličkám a měkké patro se sníží, čímž se zúží prostor v zadní části úst (dlouhé *ch* dává časový prostor hlasivkám, aby dokončily hlasový uzávěr, nastavení je vhodné pro výcvik měkkého hlasového začátku). Na *je* nastavení jazyka u vrchních stoliček přetrvává, jen špička se položí na spodní zuby (kontrolujeme v zrcátku). Pokud cítíme tíhu jazyka vpředu, v „odložené“ široké špičce, pak nemůžeme zatáhnout jazyk dozadu. Přenesením váhy dopředu se zadní část jazyka uvolní. Uvědomme si, že zatažení jazyka je způsobeno přepětím v jeho kořeni. Je třeba naučit se vnímat volnost klidného jazyka ve všech fázích dechu, při výdechu i nádechu stále zachováváme pocit „odloženého“ pasivního jazyka, pod nímž se uvolnila čelist. V oblasti hrdla cítíme při výdechu i nádechu volnost. S nádechem si otvíráme tělo, hrtan je v klidu a všechny svaly kolem něho jsou volné! To samé při výdechu. Při výslovnosti vokálů se tvar jazyka mírně proměňuje, ale je výhodné zachovat jeho nastavení ve tvaru „skluzavky“ (*j*) s dojezdem v měkké, široké špičce. Můžeme cvičit spojení: *chji-jé-já-jí-jó-jú-jí*. Po vyslovení *j* zůstává i v následujících vokálech mírně zvednutá zadní část jazyka, zatímco špička směřuje ke spodním řezákům. Nikdy ji silou do zubů netlačíme! Cvičení využíváme, když *a* zní „spadle“ pouze v ústech (*a* je vysloveno vzadu sníženým a zataženým jazykem). Když jazyk ještě nemá vědomý návyk zůstat po *j* nahoře a s vyslovením dalšího vokálu nápadně mění svou pozici, směřujeme k vokálu *a* přes *ia* nebo *ea* s vynecháním konsonantu *j*. Volným výdechem (s myšlenkou na *j*) propojujeme vokály *ji-é-á-ó-ú* s minimální změnou polohy jazyka, barva zvuku se už nápadně nemění, tón nezní jen v puse, ale zachová si současně cestu nosohltanem do nosních a čelních dutin. V zrcátku stále kontrolujeme, zda je zachován volný, široký, vpředu měkce položený

jazyk.¹⁷⁶ Obdobně při *chijóó*. Aby vokál *o* nezapadl, pomůže představa „kolíčku na prádlo, jímž jsme scvakli kořen nosu“, která zvuk koncentruje vpředu.

Změkčení svalů v eng (ŋ) prostoru (nadhrtanový prostor a měkké patro)

S uvolňováním čelisti v pantech říkáme velmi vláčně: *riminjŋŋŋ*, *speakingjŋŋŋ*, *goinjŋŋŋ*, *zinjŋŋŋ* – uvolněné měkké patro spočine na vyvýšené zadní části jazyka; *banjŋŋka*, *Harjŋŋka*, *branjŋŋka* – uvolněné svaly se rozpohybují. Zatímco aktivně pracuje zadní část jazyka, klidná široká špička leží volně za předními řezáky nebo se může dotýkat spodního rtu, není v ní žádné napětí. Nasloucháme zvuku: *ŋŋŋ* doznívá v hlavových dutinách (cesta do úst je spojením zadní části jazyka a měkkého patra uzavřená). Pokud se nedaří – zpočátku si toto místo, kde pohyb probíhá, „ohmatáme“ vyslovováním zadopatrového *ŋeŋ* – nahoru a dolů se pohybuje pouze zadní část jazyka, přední část jazyka „odpočívá“ u spodních řezáků. Můžeme ho položit i na spodní zuby a vnímáme jeho dotek u spodního rtu (představa, že na přední třetině jazyka nám leží „lentilka“, v klidu, bez pohnutí). Pohybem uvolněný kořen jazyka vyvolá automaticky pohyb spodní čelisti. Cvičení pomáhá „ztuhlým hrtanům“ k dosažení pocitu volně zavěšeného hrdla.¹⁷⁷

Měkké patro reguluje cestu zvuku, ovlivňuje, zda se zvuk rozezní v ústech, v nose nebo využije oba prostory

Co je měkké patro a kde se nachází, zjistíme při polknutí. V jeho průběhu se zadní část jazyka a patro k sobě na chvíli přimknou a zase oddělí. Napnutí měkkého patra pocítíme, když se pokoušíme nadechnout nosem při uzavření nosních dírek, chvění uvolněného měkkého patra vnímáme při „chrápání“¹⁷⁸. Nastavením měkkého patra lze regulovat cestu zvuku do rezonančních prostor. Měkké patro spuštěné k zadní části jazyka uzavírá cestu do úst.¹⁷⁹ Vytažené vzhůru k nosohltanu uzavírá cestu do nosu. Při mluvě je cesta otevřená do nosu i úst, měkké patro je v neutrální poloze.

Spolupráci jazyka a měkkého patra lze dobře pocítovat při vyslovování slabik *Giŋ-gi*,

¹⁷⁶ Poloha jazyka při *i* odpovídá vyslovení souhlásky *j* (zpíváme-li „dlouhé“ *jjj* – zní *i*). „Vyklepáváme-li“ hlas z uvolněného těla na *chljítí*, okraje zadní části jazyka směřují k vrchním stoličkám. Široká špička jako mělká miska směřuje k vršku spodních řezáků. Toto nastavení jazyka v částečném úchopu stabilizuje hrtan, který tak může zůstat volný, čímž umožní propojení hlavového a hrudního znění (znění hrudi podpoříme poklepem na hrudní kost).

¹⁷⁷ Nežádoucí napětí v kořeni jazyka pomohou odstranit cvičení *KCHam*, *Hanká* (*vyslovujeme Hanjká*), *giŋ-ga* (vedoucí k flexibilitě zúčastněných svalů), cvičení *gou-góóóú*, *tróóóú*, *dóóóú* (prováděné s vědomím klouzavého pohybu kořene jazyka a hrtanu směrem dolů a jejich návratem do výchozí pozice) a cvičení *Lízání zmrzliny*, které je uváděno dále v textu.

¹⁷⁸ Nádech přes zúžený prostor povoleného měkkého patra při chrápnutí patro nejen inervuje (následně se pozvedne), ale zrychlí i proud nadechovaného vzduchu, který za měkkým patrem vstupí do volného prostoru nosohltanu, oživí jeho stěny a ty se impulsem nádechu ještě více rozšíří. Tento „figl“ pomáhá při nastavení *eng* prostoru a otevřeného hrdla ještě před fonací. Zachování jejich rozšíření představuje v klasickém zpěvu významný rezonanční prostor ovlivňující témbrové zabarvení hlasu.

¹⁷⁹ Zda je uzavřena cesta do úst a ponechána jediná cesta „nosem“ poznáme, když při doznívajícím *ŋ* střídavě uzavíráme a uvolňujeme nosní dírky – zvuk se ztratí a po uvolnění nosních dírek opět zní. Obdobně k provcvičení uzavření a otevření cesty do úst pomůže cvičit *Harj(ng)-gi*. Na *Harj(ng)* je cesta uzavřená, na *gi* se otevře a tón zazní v ústních prostorách. Vyzkoušejme všechny vokály a pozorujme práci měkkého patra a zadní části jazyka.

Giŋ-ge, Giŋ-ga. Měkké patro je gong, do kterého palička (zadní část jazyka) na *Gi* ťukne a tón na *ŋ* doznívá, při *gi* znovu ťukne a odskočí.

K pozvednutí měkkého patra napomůže představa utajovaného zívání, které nám nedovolí rozjet celý proces zívání. Přehnané plné zívání je možné využít v rámci „protažení“, ale pro vlastní zpěv je už méně vhodné, protože se při něm zapojují nežádoucí svalová propojení, která zatahují jazyk dozadu a vytvářejí v zadní části úst a příliš sníženém hrtanu nežádoucí přepětí. Pedagogové proto dávají pokyn „nazívni si“. Otevření nadhrtanových prostor, vyklenutí měkkého patra a mírné snížení hrtanu motivují „nazívnutím“, tedy první fází zívání. K nadzvednutí měkkého patra učitelé zpěvu své žáky motivují často bizarními představami – např. „šimráš tě“ na měkkém patře, měkké patro máš „až nad hlavou“ a jiné. Některé motivace vytvoří komplexní nastavení, např. probuzená vnitřní radost a představa „oči se ti smějí“ povzbudí dechovou aktivitu i pozvednutí líček, která „drží“ měkké patro výše, a v důsledku toho i „posazení tónu v rezonanci“.¹⁸⁰ Obdobně „zvedače“ měkkého patra (směřují kolem Eustachovy trubice ke spánkové kosti) zaangažuje motivující pokyn „vrchní stoličky se ti smějí“. Impulzy ze začátku měkkého patra pozvedají patro jako podkovu vzhůru a jakoby dopředu k nosu. K zvědomění tohoto přechodu z tvrdého na měkké patro¹⁸¹ pomůže cvičení *Ližu zmrzlinu*, při kterém spolupracují zadní část jazyka s měkkým patrem a závěsnými svaly hrtanu. Cvičení motivujeme představou, že na přechodu tvrdého a měkkého patra je zavěšen kopeček zmrzliny. Pozvednutou zadní částí jazyka olízeme směrem od tvrdého k měkkému patru „kopeček zmrzliny“. Jazyk klouže po patře nahoru, dozadu a dolů, na jazylce zavěšený hrtan se též „pozvedne“ a uvolněně klesne (dále se pohybuje ve „volném závěsu“ dle potřeby), načež ihned vrátíme jazyk do výchozí pozice ke kopečku zmrzliny, „aby nám neukápla“. V průběhu pohybu zadní části jazyka povolna a plynule vyslovujeme *ŋ-ŋGa-ŋŋŋ* (následně procvičíme *zi-ŋga-ŋŋŋ, ri-ŋga-ŋŋŋ*). V prodlouženém *ŋ* jazyk uzavírá cestu do úst, ale měkké patro se pozvedne a tón doznívá volně v hlavových rezonancích, kam se šíří sám a bez tlaku. Zvuk lze připodobnit znějícímu činelu, energické *ŋ-Ga-ŋ* rozezní tón, který následně doznívá a šíří se do prostoru. Zvednuté měkké patro je aktivní, ale nezavírá zcela cestu do nosu. Pohyb odehrávající se v ústech a v hrdle je prospěšné si vizualizovat před tělem: Ruce složené nad sebou se dotýkají v protisměru – vrchní ruka představuje vrchní čelist (přechod z dlaně k prstům je přechod z tvrdého na měkké patro), spodní ruka je jazyk, její předloktí ohnuté dolů do pravého úhlu je hrtan. Zvednuté zápěstí spodní ruky (zvýšený kořen jazyka) nastavíme pod vrchní dlaň (*ŋ*) a sklouzneme s ním po dlani (tvrdé patro) ke konečkům prstů (měkké patro) a níže (*ŋ-Ga*). Zápěstí se vrátí do výchozí pozice na patro (*ŋ*), tj. na vrchní dlaň blíže k prstům, a pokud ruka citlivě prezentuje, co se odehrává uvnitř, prsty vrchní ruky se mírně zvednou, protože kopírují pohyb odehrávající se v měkkém patře. Sledujeme-li předloktí, poklesne a zvedá se, jako se to děje s hrtanem. Chybně provedený pohyb rukou svědčí o chybném provedení uvnitř úst. S každým opakováním se hrtan stále více uvolňuje, aktivuje se měkké patro, průchod hrtanem a nadhrtanovými prostory se zvědoměním pocitově rozšiřuje, otvírá

¹⁸⁰ S poklesem energie vnitřního nastavení pohanaou oči, líce, poklesne měkké patro a s ním i rezonanční pozice hlasu. Tato fyziologická změna je zvukově pedagogy charakterizována jako „vypadnutí z rezonance“.

¹⁸¹ Přechod z tvrdého na měkké patro je místem, kam směrujeme v představě impuls probouzející aktivitu měkkého patra.

(prostor bobtná). Toto průpravné cvičení uvolňuje zpěv ve vyšší hlasové poloze, zvědomuje nasazení na měkkém patře, realizuje se v něm pokyn „nasad svrchu“¹⁸².

K zvědomění a nastavení rozšířeného nadhrtanového prostoru využíváme širokou škálu obrazů a příměrů. Představou rozevřeného deštníku vzadu v ústech „dojde“ k rozpinání zadní stěny nosohltanu, oddálení nepravých hlasivek – tedy k nastavení potřebné šíře a volnosti hrtanu. Obdobně k zvětšení nadhrtanového prostoru napomáhá i pomalý nádech provázený pozvolna se rozvíjejícím údivem okouzleného dítěte. Ještě výraznější rozšíření a vypnutí stěn pocítíme, když jako projev veliké radosti bezhlasně zakřičíme (případně i ze samé radosti zatneme pěsti), protože nechceme, aby naši vítěznou radost, „že jsme vyhráli milion“, slyšel závistivý soused. Přes všechny varianty „modernějších“ motivací, stálíci v plné dokonalosti zůstává nejpoužívanější tradiční motivace „přivoň si ke květině“, při níž dochází k aktivizaci choan u kořene nosu (inervace masky), k následnému vyklenutí měkkého patra i k přiměřenému otevření nadhrtanového prostoru. Přivonění provází mírný předklon čela a protažení zátylku, díky čemuž je nádech veden aktivní bránicí až do beder.¹⁸³

Pro zpěv ve vyšší hlasové poloze je důležité nasazení na měkkém patře. Paradoxně ačkoli tón začíná „vzadu“ na měkkém patře, volné hrdlo (s uvolněnou cestou zvuku do hrudi) umožní, aby ozvučený dechový proud donesl tón obloukem dopředu za vrchní zuby a do masky. Mám ověřeno, že zpěváci při navození vnitřního radostného pocitu (měkké patro se mi „chechtá“), zpočátku intuitivně a postupně více vědomě, si toto nasazení na měkkém patře uvědomují a ovládají ho.

Propojení rezonančních prostor hlavy

Při výcviku *eng* prostoru cvičíme v tiché dynamice „nasloucháním“ doznívajícímu zvuku *Ziηηη, Riηηη, Miηηη* atp. Můžeme experimentovat se souhláskami *L, M, N, NG(η)*¹⁸⁴ – dlouze vyslovovanými a legatem propojenými na jedné výšce tónu. Nasloucháme, které rezonance se při jejich správném vyslovení zesilují: *L* vyslovené s úchopem široké špičky jazyka na vrchním rtu otvírá zvuk ven do prostoru, *M* se rty měkce „vtaženými dovnitř úst“ rozezní přední část obličeje. Zvuk netlačíme přes masku ven, ale naopak – nasloucháme mu, vnímáme, jak se od znějící „kůže obličeje“ šíří do dutin naší hlavy a rozprostírá do našeho nitra. *N* v úchopu na vrchním patře rozeznívá nos a „pozdvihuje“ zvuk rezonančně nahoru, *η* – zachová pozvednutí hlasu, „zvnitřňuje hlas“, když v uvolněném doznívání vrchním obloukem směřuje od předních rezonancí do oblasti kopule. Po cestě šířících se vibrací se nic z rozezněných rezonančních míst neztratí, naopak vše se propojí v jeden celek, a necháme-li vše volně plynout, vibrace se šíří kolem nás na všechny strany do prostoru. Jazyk po celou dobu nikam netlačí – jen se měkkými vláčnými pohyby posouvá

¹⁸² Nasazení vyšších tónů svrchu a uvolnění čelisti cvičíme též přes *Brin-dji-zji* (5-3-1), kdy ukazovákem míříme od konečků vlasů přes nos „do výstřihu“, čímž zamezíme předsunu hlavy a zajistíme, že hlava bude vzpřímená (otevře se *eng* prostor, aktivuje se měkké patro). Překážka vytvořená rty (*b*) nastaví v ústech tlak a spolu s kmitajícím *rrr* vytvářejí optimální podmínky pro fonaci s pocitem nasazení svrchu a rozeznění tónu v čelních dutinách, u kořene nosu – realizuje se tak pokyn „nasad tón svrchu a vpředu“.

¹⁸³ Poloha hlavy má vliv na směřování dechu v těle. Předklon – dech směřuje do beder, záklon – dech směřuje do břicha, úklon do strany – dech směřuje do strany.

¹⁸⁴ Cvičení autorky Werbeck.

do požadovaných artikulačních nastavení. Vše se odehrává v příjemném uvolnění, vnitřním klidu a bez sebemenší snahy cokoli vytvářet. Pocítíme, že zpívání je znějící volný výdech, kdy nám na hudební frázi vystačí jen málo dechu.

Rozeznění hrudi

Při velkém vnitřním napětí, trémě svazující hrdlo nebo při prožívání stavu úzkosti je naše tělo sevřené, hlas nezní, protože se „nedostal“ do uvolněné hrudi. K mnohým výše popsaným uvolňujícím cvičením přidáme na závěr cvičení na rozeznění hrudi. Vsedě, vestoje i vleže (vyzkoušejte polohu, která vám bude vyhovovat) přiložíme dlaň jedné ruky na hrudní kost a pěsti druhé ruky do ní budeme opakovaně poklepávat a vydechovat na *Hááá* zpívané v pohodlné nižší poloze. Nasloucháme, jak se v hrudi ozývá vibrující zvuk. Ušima (sluchem) se na něj napojíme. Po chvíli přestaneme s poklepáváním a pomocí dlaní položených na sebe masírujeme sternum, rozezníváme tím zvuk hrudníku, aniž bychom museli přidávat na síle výdechu. Uvolňováním svalů kolem hrudní kosti nabývá zvuk na rezonanční šíři, měkkosti.¹⁸⁵ Pak vyslovujeme slova *háááá se, já vám dám, síla, svírá* (opora zvuku i je i v prsní kosti), *zoufám si* atp. a při tom nasloucháme rezonování v hrudi. Se samohláskami *a, ou* se uvolní cesta do hrudi (sníží se hrtan), *s i* se posílí opora dechu v hrudi. Pokud na prsní kost mírně přitlačíme, reakcí je opora dechu, který nejprve směřuje zevnitř do hrudníku a pak teprve k hlasívkám. Nasloucháním svému tělu postupně nalezneme vnitřní klid (zvuk rezonuje nejen v masce, ale i v ramenou, zádech, mezi lopatkami, je nesen volným výdechem). Pro mluvní hlas jsou volný hrtan (otevřené nepravé hlasivky) a zapojení přiměřené hmoty pravých hlasivek ve spojení se zněním hrudní rezonance velmi důležité.¹⁸⁶

Dále viz cvičení *hóóóu, tróóóu, klóóóu, slóóóu* v kapitole *Nežádoucí sepětí hrtanu s kořenem jazyka*.

6.9 Jak stát a sedět?

Tělo se staví od chodidel – základní principy jsme si objasnili vleže. Nyní své poznatky přeneseme do sedu a stoje. Budeme si zkoušet praxi prověřená cvičení a motivace a možná díky nim ještě více pochopíme a tělem prožijeme vzájemnou podmíněnost dvou složek, které při nápravě hlasu hrají významnou roli – jsou jimi postura a dech. Nebudeme cvičit kulturistu, ale atleta, který potřebuje pružné, k výkonu pohotově připravené svaly. Abychom docílili jejich souhry (nezávislé na naší vůli), využijeme některých poznatků z fyzioterapie: zásadní roli budou sehrávat chodidla, svaly nohou, pánevní dno, elastické a vitální břišní svaly a přímíci posturální svaly zad a krku.

¹⁸⁵ Cvičení je vhodné pro mutující, pro málo znělé alty, ale i „odpojené“ soprány.

¹⁸⁶ Při postupu k nehlubším tónům rozsahu je zajímavé si vyzkoušet polohu hrtanu. Zjistíme, že pokud ho nebudeme tlačit dolů, ale necháme ve střední a trochu zvýšené poloze, „pustí“ hlas ještě níže a zachová jeho barevnost. Proto s basy často po uvolnění hrtanových závěsů na *gou, trou* atd. transponujeme směrem dolů cvičení 12321 2321 na *jiííí-jéééé-é*, při němž dochází k mírnému zvýšení polohy hrtanu v důsledku *ji, je* (j zvedá jazyk v zadní části a s tím i hrtan, pokud necháme proces v přirozené volnosti a uměle netlačíme hrtan dolů). I nehlubší tóny jsou pak znělé díky spojení s rezonancemi masky.

V úvodu si v bodech připomeňme nejčastější prohřešky, kterých se dopouštíme při stání a sezení.

1. K napřímení vestoje či vsedě používáme vrchní svaly hrudníku a násilím dozadu zatažená ramena („vyprsení“ u žen, u mužů představa „ranaře s vytasenou hrudí“). Tím, že těžiště těla přesuneme do ramen, celá oblast „zatuhe“ (sternum, klíční kosti, prsní svaly, trapézky, žebra). Dech je mělký. V důsledku používaného svrchního dechu je omezena posturální funkce bránice, která je nezbytná pro fyziologické napřímení páteře.
2. Chodíme a sedíme ohnuti, a pokud se chceme narovnat, činíme to zatažením ramen dozadu. Páteř se vpáčí dovnitř, zádové svaly stáhnou lopatky k sobě. Důsledky již známe – tuhý zátylek a přetížené trapézky, nemožnost hlavy se napřímít (vysune se vpřed mimo osu páteře).
3. Hlava zabořená mezi ramena. Zkrácené trapézové svaly vytahují ramena nahoru a stahují je „k sobě“ – brání napřímení hlavy.
4. Snížená pohyblivost hrudní páteře – neschopnost hrudního předklonu a záklonu ve vrchní části páteře a omezená rotace hrudní páteře v oblasti lopatek a po celé délce. (Omezené pohyby hrudní páteře pak kompenzuje bederní páteř, což vede k jejímu přetěžování.)
5. Ztuhlé mezilopátkové svaly a svaly vpředu kolem sternu (v návaznosti na neuvolněná ramena) blokují pružnost v této oblasti – nedovolí „zapustit prsní kost“ dovnitř k hrudní páteři a následně ji „vysunout“ vpřed.
6. Sed či stoj s „vyvalenou“ břišní stěnou (velkou bederní lordózou) a ohnutými zády... případně ještě s rukama založenými pod prsy.
7. Opírání se dlaněmi rukou o kolena (do stehů) při povoleném sedu na židli (těžiště těla se posune nahoru, s pohledem vpřed jde automaticky hlava do předsmunu, brada se vysune vpřed a vzhůru, zátylek se zkrátí atd.).
8. Ležerní postoj s vychýleným bokem. Při ležerním postoji se tělo na stojící nohu pouze „zavěsí“, není aktivován střed těla, pánev sjede do strany a s ní i páteř. Postoj v tomto případě je odlišný od cvičení *Dup-JÁ* (viz níže), při němž se pánev a celé tělo nad stojnou nohu postaví a od ní odtlačí vzhůru.

Jak těmto chybám předcházet při stoji, sedu, chůzi? Fyziologickým, tj. správným držením těla.

Motorickým středem je hluboký posturální svalový systém.¹⁸⁷ Z jeho středu se šířením potřebného napětí (od středu k periférii) rozvíjí fyziologický pohyb. Ale funguje i opačná cesta, která díky impulzům (informacím) z periferních oblastí těla (opory v končetinách, v temeni, sedacích kostech, loktech a dalších) směřuje k vědomí centra těla a k celostnímu propojení řetězcích se svalů. My se budeme věnovat cvičením využívajícím oba přístupy. Motivace a cvičení vycházející z činností, které známe z běžného života, jsou voleny tak, abychom zaměřili svou vůli a pozornost k nastavení, tj. přípravě pohybu, ale

¹⁸⁷ Střed těla nebo také hluboký stabilizační systém se skládá z příčného břišního svalu, šikmých břišních svalů, pánevního dna, bránice a antagonistických vzpřimovačů páteře. Posílením těchto svalů se zlepšuje držení těla, stabilita, koordinace pohybů a výrazně se snižuje riziko zranění během fyzické aktivity. Cvičení na hluboký posturální systém lze v nepřeberných příkladech vyhledat na internetu.

do jeho průběhu již dál nezasahovali, a tak dovolili, aby se impulzy vyvolávající spontánní reakce těla mohly prosadit.

6.9.1 Posturální a hlasová cvičení vestoje

Charleston

Kvůli bezprostřednímu kontaktu s podložkou cvičíme naboso. Pro zvědomění bodů pod kloubem palce a malíku si zatančíme jednou nohou charleston. Nejprve na bodu pod palcem, pak malíkem a následně se pevně na oba body postavíme, vnímáme šíří příčné klenby. To samé na druhé noze. Opora na špičkách se stabilizuje přidáním opory pod bříškem palce a malíku. Zvednutou patu pokládáme k podložce přes malíkovou hranu. Protože patní kost není v centru paty, vnitřní strana paty nemá oporu. Stabilizujeme ji pocitem tahu vnitřních svalů nohy od kotníku nahoru a zároveň představou pokládání k podložce. Na chodidle se vytvoří klenba, když kloub palce přitáhneme k patě. V plné pozornosti máme spojení mezi bodem pod palcem a oporou v patní kosti (představa úhlopříčky jdoucí přes nárt). Toto nastavení chodidel ukládáme do vědomí. Napřímení již zajistí naše CNS, která vystaví tělo jako „Eiffelovku“, která se země dotýká také jen v několika bodech.

Gymnastický doskok

Proces vzpřímení těla iniciuje doskok, při němž ještě před dopadem „vystřelíme“ chodidla – s představou od kotníků – aktivně k podlaze. Dopad mají zaznamenat body na chodidle. Abychom ochránili klouby, změkčíme dopad pokrčením v kolenou a následným pomalým vzpřimováním. V jeho průběhu se odtlačíme ještě více od chodidel, čímž program vzpřimování posílíme. Vše zařídí sám mozek. Doskokem oživená chodidla vyslala mozkou informaci: stojím.

Dup – JÁ

Toto cvičení nám umožní pocítit nejen vzpřímení, ale umocní i nastavení sternu směřujícího šikmo vzhůru. Jako bonus v sobě skrývá cestu k sebevědomí. S dupnutím se postavíme pevně na jednu nohu – uvědomíme si, jak se těžiště těla přeneslo nad tuto nohu (chodidlo se odtlačí od podložky, čidla v kloubech informují mozek – ví, že stojíme na jedné noze). Sledujeme, jak tato pozice aktivizovala svaly v podbřišku (zapojilo se pánevní dno) a jak na ně zareagovala pánev (vzpřimováním). Nad ní „nastavený“ hrudník se mírně pozvedl a rozšířil. Ihned po oživení těla si druhou rukou ukážeme na sternum a znělým hlasem sebevědomě řekneme *JÁ*. To samé na druhé noze. Ne pro každého je snadné přesvědčivě pronést *JÁ*. Začátkem úspěšného zvládnutí cvičení může být právě „ukotvení“ ve svém těle, jehož jistota s sebou postupně přináší i psychickou pohodu a sebedůvěru. Přejde okamžik, kdy nemusíme vůli ze sebe *JÁ* „tlačit“ a silou překonávat stud. Dokážeme být v jednotě sami se sebou. *JÁ* pak zazní autenticky, hlas se svobodně ponese do prostoru.

Odemčení zablokovaného hrudníku vestoje

Vy kročíme vpřed a zadní nohu necháme v pozici „odrazu“ ještě chvíli vzadu. Čím více se od ní odtlačujeme, tím výrazněji se tělo postaví na přední nohu, která „vynese“ otevřený hrudník s prsní kostí šikmo vzhůru (jako bychom byli běžící laň). Přidáme-li ještě rozevřenou náruč (ruce v loktech mírně pokrčené), jako bychom někoho vítali nebo objímali, hrudník začne volně dýchat v plné míře. Stane se tak pouze tehdy, budou-li ramena volná. Cítíme-li v nich napětí, v pozici „vítání“ je zvedneme a pustíme. V tu chvíli pocítíme oporu v loktech, v lopatkách jdoucích od sebe a v zádech, kterou pozvednuté ruce navodí. V další fázi získaná opora v těle pomáhá držet pozvednuté ruce bez úsilí. V této pozici mluvíme nebo zpíváme: *Jéé, ty jsi tady? Ráda tě vidím!* Vnímáme, jak hrudní kost směřuje šikmo vzhůru, prostor kolem ní se uvolňuje do stran, hlava je v protažení páteře. Tento cvik i cviky následující vedou, díky nastavením vrchní části hrudníku, k odstranění předsunu hlavy.

Chůze po špičkách, protažení a opora v zátylku jako prevence a náprava předsunu hlavy

Postavíme se na přední část chodidla (uvědomíme si příčnou klenbu) a předpažíme ruce. Pak jako náměsíčný chodíme po špičkách. Konečky prstů jsou oživená tykadla a směřují vpřed. Přenesením aktivity do periferie (body na nohách, živé konečky prstů, opora v temeni – na hlavě neseme knihu) stabilizujeme tělo, páteř se napřímí. Sternum pozvednuté šikmo vzhůru nedovolí, aby se hlava předsunula a s ní se vystrčila i brada. Chodíme po špičkách a uvolňujeme čelist opakovaním *Bla-blaa, Kva-kva*. Pak hrotem široké špičky jazyka vpředu u vrchních zubů po dobu výdechu říkáme přesvědčivé *Ne-ne-ne...*, abychom potvrdili, že skutečně NE, volně při tom otáčíme hlavou do stran, stále vnímáme bod na temeni, kde neseme „koš s ovocem“.¹⁸⁸ Tuhne-li čelist, znovu uvědoměle vyslovujeme *bla-bla-bla* nebo *kva-kva-kva*.

Vzpřímení hlavy

Vyzkoušejte si rozdíl mezi fyziologickým (tj. správným) vzpřímením hlavy a nefunkčním vytahováním hlavy. Vestoje porovnejme dvě motivace: často používanou – jsme loutka, hlava je provázkem vytahovaná nahoru, s naším pojetím vzpřímení hlavy – neseme na hlavě koš s ovocem. Při vytahování hlavy provázkem pracují pouze svaly krku. Zrušíme-li vůlí vykonané protažení, nic se v držení hlavy nezměnilo, mozek se nic nenaučil, vše se vrátí do navyké pozice (pouze jsme protáhli svaly krku). Při odtlačování překážky temenem hlavy se do realizace pohybu bez zasahování vůle zapojilo celé tělo. Těžký koš odtlačujeme vzhůru, a tím ho neseme. Ti z vás, kteří máte již rozvinuté tělové cítění, vní-

¹⁸⁸ Oporu v temeni a s ní spojené vzpřímení hlavy je třeba vnímat „přes výšku“ – hlava se nevytahuje vědomě, ale napřimuje se s představou oslíh uší vyrůstajících za našima ušima. Oporu v temeni prožijeme též při mírném pohybu hlavy do nepatrného předklonu a záklonu, který vedeme s představou „přes výšku“, jako by se nám chtěly vlasy (skalp) oddělit vzhůru od hlavy (obdobnou motivací je sundávání klobouku z hlavy), nebo s představou, že tento mírný pohyb se odehrává výše, což navodíme, když ukazováký přiložíme ze strany na spánky a představujeme si, že se hlava uklání na ose mezi nimi, tj. ve výši spánků – krční páteř se napřímí.

máte, že aktivita vychází z chodidel a je podpořena zapojením svalů centra těla (podbřišku, pánevního dna atd.). Držení hlavy se tak propojilo s celotělovým nastavením. Přijmu-li tento svalový pocit (uložím si ho do svých zkušeností), nemusím pak hlavu držet vůlí, v synergii ostatních svalů si zachová navozenou vzpřímenou pozici.

Opora v týlu hlavy a uvolnění čelisti (*Vínečko bílé*)

Tuto dovednost navodí představa, že v moravském sklípku stojíme pevně na nohou (jedna noha může jít vpřed, do zadní se opřeme, kostrč směřuje k zemi) a v ruce, mírně pokrčené v lokti, držíme sklenku (vpředu nad výší očí). Do dlaně druhé ruky položíme zátylek hlavy (protáhne se zadní část krku). Toto celé nastavení způsobí mírný hrudní záklon, který uvolňuje hrudník a aktivuje břišní svaly (zejména spodní úpon přímého břišního svalu v podbřišku). Sternum šikmo vzhůru nedovolí, aby se hlava předsunula. V této pozici se hlas díky proudícímu dechu od bránice tvoří bez námahy a při mluvě i zpěvu zní volně.

Navíc můžeme snadno uvolnit čelistní kloub, proto tuto pozici využíváme při uvolňování ztuhlé čelisti (nepohyblivá čelist – častá příčina hlasových problémů). Nejprve zachrápeme, a pak vyslovujeme pomalu, vláčně, s plným prožíváním svalového uvolnění v místě kolem uší a lícního kloubu: *Tha-tha, The-the, Thi-thi, Tho-tho, Thu-thu*, navozené uvolnění čelisti si procvičíme ve spojení s uvolňováním jazyky a závěsných svalů hrtanu: *Hóóóú, Góóóú, Klóóóú, Slóóóú, Dóóóú, Tróóóú* atp.

Bleskové nastavení opor¹⁸⁹

Vestoje v pozici „objímání maminky“ si navodíme představu, že v podkolení (kolena uvolněná) máme protichůdné tahy: lýtko „chce“ směřovat dolů a stehno naopak nahoru. Vnímáme reakci těla. Připojíme představu, že obdobné protichůdné tahy jsou v ohybu rukou pokrčených před tělem. Jakou aktivitu tělesných opor tyto představy probudily? Naskočily ihned opory „oživující“ napřímení těla od chodidel po temeno hlavy? Uvedené tahy svalů neznamenají křeč, pracujeme více s představou než silou, dokonce při zvědomění opor nežádoucí svalová napětí uvolňujeme – nastavení zůstává jen v kostech a kloubech. Fyziologický svalový tonus dává tělu svobodu. Z něho vycházející pohyb je pak přirozený a efektivní. Pokud se vám nezdaří bleskové opory v těle „uchopit“, vraťte se k trpělivému provádění v textu popsanych cvičení a vnímejte jejich účinek. Naše tělo je geniální, funkčně a účelně propojený svalový systém. Zkoumejme ho, ono nám věnovaný čas vrátí, bude se nám lehčeji s vlastním tělem žít.

Posílení středu těla a zpružnění svalů podbřišku

Bamm-B je cvičení, kterým posilujeme svaly podbřišku, ale současně dech, artikulaci a rezonanci. Pro kontrolu pohybů přiložíme palec ruky na pupík, dlaň a prsty se rozprostřou až k podbřišku. Můžeme cvičit vestoje mírně rozkročmo a také vsedě přes roh

¹⁸⁹ Podle J. Čumpelíka

sedáku židle (navození fyziologického, tj. přirozeně vzpřímeného sedu viz výše). Vedle *Bamm-B* procvičujeme též *Tjumm-B*, *Samm-B*, *Duff-Tö*.

Jednodušší varianta: Na jednom tónu zazpíváme spojení *Bamm-B*. Při vyslovení slabiky *Bamm* se zpevní podbřišek (cítíme jeho pohyb dovnitř). Ozvučený dech směřuje do masky (rozeznění podpoříme pohyby vrchního rtu – jak to dělá králík – a pocitem koncentrace u rozšířených nosních dírek). Spodní čelist se uvolní a v pantech zůstane pasivní, i když se ústa na *mmm* (brumendo) zavřou. Při *Bamm* pocítíme vibrace zvuku na rtech, v lícních kostech a v nose (hrdlo je otevřené, čelist uvolněná) a současně vnímáme i mírné zpevnění podbřišku. Když si prožijeme propojení vzduchového sloupce od podbřišku až k uzávěru rtů, vyslovíme (nevyrazíme) do doznívajícího *mmm* závěrečné *B*. Jeho zvuk je pokračováním doznívajícího *mmm*. Aby nespadol do brady, vyslovíme ho s představou, že se „odloup“ z vrcholu pocítovaného vzduchového sloupce a svobodně letí ven do prostoru. K posílení znění v masce při doznívajícím *m* pohybujeme vrchním rtem jako králík a aktivizujeme místo na vnější straně nozder, jak bylo řečeno již výše. Po vyslovení *B* čelist odpadne a břicho se vrátí zpět do výchozí pozice. Pružně vyslovené *B*¹⁹⁰ odemklo bránici, která odpérovala ozvučený vzduchový sloupec a „vyhodila“ zvuk do rezonance. Ihned se pak uvolnila, čímž bezděčně započala další fáze – nádech. Tato rytmicky se odehrávající svalová práce posiluje přirozenou dechovou funkci, kdy do procesu dýchání nezasahuje vůle řídicí způsob nádechu, jeho umístění v těle a množství. Nádech vyvolaný aktivitou bránice je neslyšný, rychlý a přiměřený – vystačí na zazpívání příštího *Bamm-B*. Mezi cviky se tak již záměrně nedoddechujeme! Vydržíme-li nedoplňovat mezi cvičeními „chybějící“ dech, vše se ustálí a po chvíli již bude spontánní nádech „vstupovat“ do těla sám a v přiměřeném objemu.¹⁹¹

Varianta pro zkušenější: Vycházíme ze zákonitosti svalové pružnosti, která má fázi smrštění, tj. napětí, a fázi povolení, kdy sval relaxuje a nabírá sílu na opětovnou práci. V našem cvičení se tento proces realizuje tak, že s energickým *Bamm* dojde ke zpevnění podbřišku a na doznívající *mmm* se podbřišek trochu uvolní (zvuk se nesmí změnit – zůstává stále tzv. „na dechu“). Těsně před vyslovením následného *B* podbřišek opět zpevníme. S oddálením rtů (*B*) se břicho uvolní, a tak umožní, aby další brániční nádech „došel“ v pocitu až do podbřišku. K prohloubenému nádechu se postupně přidá nádech do žeber a zad „až pod lopatky“.

Ještě náročnější, ale pro aktivitu artikulačních a dechových svalů přínosnou, je varianta *Duff-Tö* (přehlasované *ö* – v krku si představím *e*, rty vysloví *o*). Přehlasované *Ö* navíc příjemně uvolňuje závěsné svaly hrtanu, který se díky tomu měkce zhoupne dolů a rozšíří. Svou otevřenost si zachovává jak při výdechu, tak i nádechu. Tím udržuje a zprůchodňuje volnou cestu plnohodnotnému prohloubenému dechu.¹⁹²

Posílení opory ve spodní části těla zajistí i cvičení: zastavujeme koně, přetahujeme se ve dvojici či přetahujeme lano.

¹⁹⁰ Výslovnost znělého *B* probouzí vnitřní energii, pružná bránice aktivizuje celý organismus.

¹⁹¹ Cvičení k zapomenutí dechu přejeté z kurzů Werbeck metody

¹⁹² Takto otevřené, volně zavěšené hrdlo otvírá cestu k propojení hrudní rezonance s rezonancí hlavy, resp. kopule: Přehlasované *ö* (vyslovuji *e*, ale ústa nastavím na *o*) uvolní oblast u zadních stoliček, a tak přirozeně otevře tzv. *eng* prostor, který je důležitý pro rozeznění rezonance kopule hlavy (ozvučený dech nese obloukem tón nadhrtanovými prostory zadní cestou do masky). To vše se odehrává, pouze jsou-li svaly podílející se na vyvážené souhře dechu a fonace dostatečně elastické a bez nežádoucích přepětí v oblasti zadní části jazyka a měkkého patra.

Zaujmeme pozici, že zastavujeme koně

Stojíme, jedna noha v předkročení, kolena pokrčená, vzpřímená pánev, kostrč směřuje k zemi. Zatáhneme „za opratě“ a vydechujeme na znělé *prrrr*. Pohyb rukou směřuje k podbřišku, jehož svaly se s výdechem zpevní. Nohy jsou zapřené do země. Povoláním „opratí“ dojde k uvolnění všech svalů (včetně podbřišku). Opora v nohách a dlaních rukou posiluje střed těla.

Ve dvojici se přetahujeme

Postavíme se proti sobě, vnější hranou chodidla vykročené nohy se vzájemně o sebe zapřeme a chytíme se za ruce. Začneme se přetahovat a při tom vydechujeme s uvolněnou čelistí na *trrrrrrr*. Ramena jsou volná, lokty mírně stranou (zapojí se záda), při přetahování jde kostrč dolů (snižuje se těžiště, jež se přirozeně posouvá i mírně dozadu). Síla vychází z chodidel, která se odtlačují od země, a ze zpevněného podbřišku – nikoli z ramen!

Přetahujeme lano

Naznačíme postoj při závodu v přetahování lana. Za zvuku *prrrrr*, *frrrrr* nebo *trrrr* táhneme lano k podbřišku – nikoli k prsům!

Din-D

Velmi účinné je cvičení *Dinnn-D*, při němž vznikne propojení mezi pánevním dnem a úchopem špičky jazyka na hrbolech tvrdého patra těsně za vrchními řezáky.¹⁹³ Rozkročíme se. Na *Dinnn* dlaněmi zvedáme těžký kámen (zespodu k podbřišku). V zádech se neohýbáme, sníží se pouze těžiště – rozkrok směřuje k zemi. Zapojení pánevního dna posílíme představou, že močová trubice stoupá vzhůru, ve směru prstů, které tento „vzestupný tah“ od podbřišku vzhůru naznačují. Vědomě uvolníme hýždě, ale nastavené sepětí svalů pánevního dna zachováme (tzn. v konečníku držíme pětikorunu, ale hýždě jsou povolené). S vyslovením *D* se špička jazyka od patra oddálí jako padající kapka a při tom současně „odpadne“ i čelist, pánevní dno, konečník a svaly v podbřišku se prudce zcela povolí. Následně, po chvilce uvolnění, dojde k nádechové aktivitě bránice, jejíž záběr posílíme „slastným“, vláčným pohybem pokrčených loktů stranou (otevřou se spodní žebra – solar plexus mírně vystoupí ven). Užíváme si svobodný nádech, máme pocit volnosti (někomu příval uvolnění a optimismu „prozárí“ celou postavu a výraz v očích a lících). Necháme „přijít“ pozitivní energii prohloubeného nádechu i do volných, širokých zad až ke kostrči. Cvičení *Dinnn-D* vždy opakujeme dvakrát na stejném tónu a pak po půltónech transponujeme nahoru a dolů. Postup do hlubokých poloh má silný meditační účinek!

U výše prováděných cvičení si pocitově zažijeme, a tím pádem i následně uvědomíme vzájemnou provázanost mezi aktivitou artikulačních orgánů – špičkou jazyka, rtů a čelist-

¹⁹³ Při znějícím *nnn* jazyk netlačí do zubů – vznikal by tlak v kořeni jazyka, který by se přenášel na hrtan! – naopak cvičíme představu, že jazyk, který má v názvu tvar misky, okrajem své široké špičky něco na patře za zuby „uchopuje“.

ních kloubů (otvírajících cestu k „vrchní“ opoře v rezonanci) – a pocitem hluboké opory v těle. Ta zpětně dává znění hlasu a výslovnosti svobodu. Uvedená cvičení harmonizují organismus a posilují celkovou tělesnou a duševní kondici.

Aktivizace pružnosti břišní stěny, prohloubený nádech

Výdech v úklonu

Stoj rozkročmo, dlaní jedné ruky kloužeme dolů po vnější straně nohy a při tom vydechujeme přišpulеныmi ústy na *fuuuu*. V úrovni mírného úklonu trupu do strany chvíli spočineme a vnímáme pravidelný dech (spontánně se promítne do pohybu břišní stěny). Když se dostaví, s výdechem na *fuuuu* úklon prohloubíme. Opět sledujeme dech. Jakmile získá klidnou a pravidelnou frekvenci (organismus „nabere sílu“), velmi výrazně vyslovíme *HoP*. Odpočíváme a stále v úklonu sledujeme svůj dech. Po zklidnění můžeme znovu zaktivizovat bránici náročnějším zdvojeným *HoP - HoP* (vnímáme pružné pohyby břicha). Cítíme, jak se celé tělo díky zvýšené aktivitě bránice (důsledek *H* a energicky vysloveného *P*) osvěžilo. Pozvolna se vrátíme do výchozí vzpřímené polohy. Než budeme to samé provádět na opačnou stranu, krouživými pohyby uvolníme bederní páteř.

„Osaháme si bránici“

Vestoje si palce přiložíme z boku pod hrudník na místo, kde končí žebra – je potřeba se nebát a opravdu přitlačit. Vnímáme, co se odehrává, když nádech vedeme do přiložených palců (svaly pod palci se rozšiřují a pruží). Pro umocnění tohoto pocitu pružení zkusíme „vyluzovat“ na libovolné výšce „upřímně prožívané“ zvuky hekání, vzdychání, nařikání. V první fázi tohoto cviku je tendence žebra srážet. Čím více si uvědomujeme dotek palců a rozšíření žeber nad nimi, tím se tendence ke srážení žeber minimalizuje. Hrudní koš zůstává (pružně) v nádechové pozici.

Lezeme do studené vody

Kameny kloužou (vnímáme chodidla) a při tom hekáme *Je je je* – aktivujeme pružnost celé brániční oblasti. Spojení opory v nohou s dechem na bránici využijeme i při kóktání *To-to je-je stu-stu de-de-néééé*. Dyšný hlas se koncentruje v barevný, a pokud si výskneme, i překvapivě vysoký.

Psí dýchání

Znamé cvičení, které se ale ne vždy provádí správně, protože se při něm do dechu zapojuje ramenní pletenec, a dech je tak pouze svrchní. Abychom tomu zabránili, vytáhneme ramena k uším, uvolníme čelist, pasivní jazyk odložíme širokou špičkou na spodní ret a prudce vydechujeme, jako když se „chladí pes“. Důležitý je prudký výdech, po kterém automaticky dojde k prohloubenému nádechu přes otevřená ústa a rozevřené dechové cesty až do bránice. Podstatou cvičení je, že „zafixovaná“ ramena se nemohou do dechu zapojovat, aktivita se přesouvá do bránice, jejíž činnost vidíme na pohybu břicha. Stačí

opakovat 3x (pozor na předechnutí!). Zkusme zavřít ústa a dýchat jen nosem (nozdry rozšířené), ale pozor, čelist musí zůstat stále uvolněná, stoličky od sebe.

Hop-hop v předklonu

Tělo vyvěšené, z vlasů i konečků prstů kape voda. Při *Ho* se břicho zpevní, pohyb břicha je impulsem pro výdech a zároveň vnějším projevem pohybu bránice, k jejímuž intenzivnímu zapružení napomáhá v předklonu „protážená“ bederní páteř, s níž je spojen nejsilnější úpon bránice. Díky tomuto nastavení získalo počáteční *Ho* podmínky k tomu, aby se mohlo odpíchnout až ode dna dechového sloupce. Břicho, které zapružilo dovnitř, se ihned po závěrovém *P* uvolní (uvolní se bránice, povolí čelist, jazyk zůstává vpředu) a dojde k bezděčnému prohloubenému nádechu. To vše se zdaří pouze v případě, že ramena zůstanou uvolněná a do dýchání se nezapojí.

Objímáme a zanaříkáme si

Stojíme, ruce pokrčené před tělem naznačují objímání, a představíme si, že prší. Voda stéká z ramen, vnější stranou paže směřuje k loktům a přes malíkovou hranu k dlaním až k poslednímu článku obou malíků, kterými objímaného pošimráme na zádech. Pocítíme spontánní uvolňující pohyb v ramenou, ale i oddálení lopatek. Pokud napětí v ramenou trvá, ramena s pokrčenými rukama zvedneme co nejvíce k uším, chvíli setrváme a pak uvolníme. Ramena se sníží a rozšíří do stran, tíha ruky tak už není v ramenou, ale naopak v loktech¹⁹⁴ a v konečcích prstů (zejména malíků), pracují zádové svaly. V této pozici si zanaříkáme – *je-je-je, jej-jej-jej, och-och-och* (ústa „na vajíčko“ – předsunutá, koutky směřují k sobě), hekáme *chje-he-he, chjo-ho-ho* atp. Krátkými ozvučenými výdechy a pružnými přídechy pootevřenými ústy trénujeme pružnost bránice, která je nastavenou pozicí těla připravena pérovat jako trampolína. Žebra zůstávají stále rozšířená do stran, hrudník mírně pozvednutý. Jen hlídáme, aby ramena byla v klidu. Pokud v nich pocítíme sebestřísnější napětí, znovu je i s lokty vytáhneme k uším a po chvíli pustíme, aniž bychom pozici objímání zrušili. Ramena se usadí do optimální polohy. Kontrolou správného provedení je výdrž v této pozici bez jakékoli námahy i po delší dobu, protože tíhu ohnutých rukou nenesou ramena, ale zádové svaly a svaly z boku hrudníku. Aktivitu nádechových svalů mírně zvedajících hrudník „do podpaží“ pocítíme, když nás druhý pozvedne tak, jako když maminka zvedá dítě. Uchopením ne pod rameny, ale z boku za hrudník. Svaly, kde vnímáme zvedání, se aktivují (rameny nepomáháme pohybu vzhůru, naopak zůstáváme zavěšeni v dlaních, které nás zvedají, pasivní ramena „visí dolů“). Tuto svalovou aktivitu pozvednutí hrudníku do podpaží bychom si měli uložit do tělové paměti, je součástí našeho napřímení a volného dechu, zejména při potřebě většího výkonu (hekáme, voláme). Zkušenost využijeme při zpěvu – ve forte i v pianu.¹⁹⁵

¹⁹⁴ Aktivní odtlačení loktů může druhá osoba kontrolovat zatlačením v protisměru do loketních kloubů, vytvoří jim překážku, od níž se klouby odtlačují, aniž by se do pohybu zapojila ramena. Protáhnou-li malíkovou hranu, zaktivizují propojení před celá záda.

¹⁹⁵ Estill voice training (EVT): v připázení obou rukou „vymačkáváme v podpaží citrón“. Hrudník „vyjede“ nahoru. Pocit si prožijeme a ruce uvolníme. Hlas se tím „ukotví“ do hrudi.

6.9.2 Posturální, dechová a hlasová cvičení vsedě

Sedíme na půlce židle, nohy opřené, od sebe na šíři ramen, chodidla nevytáčíme do stran, ale směřují dopředu ve směru kolen, která jsou v ose nad kotníky. Sedíme na ramíčkách sedacích kostí (půlky „rozhodíme“ do stran, a tak v pocitu sedíme na rozkroku), ruce neopíráme do kolen, jsou volně v klíně. Opřením chodidel do bodů pod palcem a malíkem a na vnější straně paty se napřímíme, bradu zasuneme odtlačením temene. Pomalými vědomými pohyby hlavy do stran („říkám“ NE NE) cítíme elastickou oporu ve vzpřímeném zátylku. Nejvyšší bod mého těla je v temeni hlavy – ve druhé třetině od čela. S pocitem, jako bychom v tomto místě něco odtlačovali, se do vzpřímení hlavy zapojí celý systém – od chodidel až po temeno hlavy. Přitom hrudní kost směřuje sebevědomě šikmo vzhůru (toto posílíme pocitem, že chceme vstát: odtlačením od chodidel – jako bychom chtěli vykročit – a sedacích kostí se aktivizuje pánevní dno, „od něhož se zvedáme“, pohyb nevychází z ramen).

Pozorujeme, kam může směřovat dech („dlaně rukou jsou naše plíce“)

V sedu na kraji židle přiložíme pěsti obou rukou (palec je v nich skryt) na hrudník „nad prsa“. Při představě, že dlaně sevřených pěstí jsou naše plíce, do dlaní klidně nosem nadechujeme. Sledujte, kam dech směřuje, kde se uvolňuje hrudník (podklíčkový dech, bez zapojení aktivity ramen). Změna: Sevřené pěsti s palci trčícími vzhůru přiložíme „pod prsa“, lokty do stran, ramena pasivní. Opět dýcháme do dlaní (výsledkem je žeberně-brániční dech, který rozšiřuje především spodní část hrudního koše, záda, boky a břicho). Poslední nastavení: v prstech propletené ruce (dlaně vzhůru) spustíme dolů pod podbřišek a necháme do nich přijít dech. Sedíme-li na hrázi (na rozkroku), cítíme, jak hluboký klidný dech sestupuje až „do pánevního dna“. Fáze uklidnění po nádechu se samovolně prodlouží (možná máte pocit, že se vám rozestupuje pánev do stran). Pozvolný výdech vychází z hloubky a vede ke zklidnění, myšlenky ustupují do pozadí, zbytečné tenze v těle se rozpouští.

Jedeme na koni (uvolnění bederní oblasti, plnohodnotný výdech, nádech)

V sedu na třetině židle pohybujeme pánví, jako bychom jeli na koni – pohyb se odehrává jen v oblasti pasu, nezakláníme se. Pohyb zpomalíme a prožíváme svá bedra. Při jejich pohybu vzad vydechneme na *fuuuu*. Na konci výdechu vyslovme zřetelně *Tha* (břišní stěna, která se s výdechem mírně zpevnila, se uvolní). Nechme otevřená ústa a jazyk ležet na spodním rtu i ve chvíli, kdy se oporou do chodidel v pase narovnávané. Automaticky se dostaví prohloubený nádech ústy, jehož impulsem bylo pozvolné narovnání v bederní oblasti. Pohyb spojíme s melodií 1-2, 3-2, 1 na *chlja-a*, toto cvičení, lidově řečeno, „otvírá krk“. Opakujme jen několikrát, pro uvolnění. Necvičíme dlouho (nebezpečí aktivizace skrytých emocí).¹⁹⁶

¹⁹⁶ Cvičení k zapomenutí dechu přejaté z kurzů Werbeck metody. Pod kontrolou lze využít pro cvičení dechové kondice astmatiků.

Procvičování již osvojených cvičení vsedě

Vsedě je možno více se soustředit na průběh cvičení, která známe z předchozích pozic těla. Znovu si je procvičíme, např.: cvičení na uvolňování závěsných svalů hrtanu (*dóu*, *tróu* atp.), na posílení svalů podbřišku (*Bam-B*) či k uvolnění ramen (zvedni k uším, pušť, zakruž a zpívej na *Brimm*, *Brumm*). I vsedě lze „nastavit“ hrudník a procvičit pružnost bránice (obejmout maminku a pohekávat), posilovat propojení výdechu od bránice s rezonancí pomocí cvičení na *Trrr*, *Prrrr*, *Frrrr*, *Brrrr* (prováděných s volnou čelistí, která s uvolněním v pantech mírně klesá dozadu a dolů).

6.10 Rehabilitační cvičení při ztrátě hlasu

Rehabilitační cvičení využíváme při ztrátě hlasové znělosti, při nezbytnosti mluvit v indispozici, při únavě hlasu, ale i jako rozcvičení před běžným mluvním výkonem. Posilujeme jimi správnou fonaci, artikulaci, dech a rezonanci.

Připomeňme výše uvedené poznatky o významu nastavení překážky pro vytvoření optimálního nadglotického tlaku, který přispívá ve spolupráci s výdechem k správné práci hlasivek. Na tomto principu fungují následující cvičení:

Cvičení na *rrr*

Posilují dech a zároveň rozeznávají hlas v přední rezonanci, tzv. masce. Tím se vytvářejí podmínky pro obnovu souhry dechu s hlasivkami. Znamená to, že *odstraňují základní funkční problém hlasové únavy, jímž je odpojení hlasu (jeho rezonančního znění) od dechové opory*. S výdechem na *rrr* se kmitající špička jazyka vpředu mírně zvedá k patru, a tím uvolňuje kořen jazyka a následně i hlas, který měkce rozeznává přední části obličeje. Obdobný účinek vyvolá i *retné rrrr*, při němž kmitají měkké, mírně předsunuté rty.¹⁹⁷ Na obvodu brady nesmí být žádné napětí ani zbytečný pohyb. Kontrolujeme v zrcátku, zda se na bradě nevytváří „krupice“ nebo „vrásky“ způsobené napětím spodního rtu a svalů brady. Masírováním bouličky (hrot brady uchopíme prsty: palec pod bradou, 2. prst přiložíme svrchu) nežádoucí svalové aktivity pod spodním rtem eliminujeme.

Zvuk *vrrrrrrúúúú* a napodobení hrdličky *cukrrrrrrúúúú*

Cvičení nenamáhá hlasivky, navozuje volný plynulý výdech a probouzí hlavové rezonance. Užívá se k probuzení hlasu při částečném bezhlasí. Cvičí se v tiché dynamice. Nejprve vleže na zádech s mírně pokrčenými koleny, následně vsedě nebo vestoje. Předšpulená ústa (s pocitem jako při pískání) a plynulým výdechem rozkmitaná špička jazyka (*vrrrrúúúú*, *krrrrrúúúú*) uvolňují kořen jazyka a závěsné svalstvo hrtanu (*rrrr*). Dlouhé *ú* rozkmitá blanité okraje hlasivek, a tím odstraňuje návyk nežádoucího přepětí plynoucího z přemíry tlaku dechu a permanentního zapojování celé hmoty hlasivkového svalu.

¹⁹⁷ Více rezonančních cvičení naleznete v publikaci Aleny Tiché *Učíme děti zpívat* (Tichá, 2014).

Opakované krátké *brmmm*, *brmmm*, *brmmm* vyslovené měkce, ale s energickou pružností dikce (při *b* bríško poskočí) pomáhá při hlasové únavě. Jakmile se tón „zachytí v rezonanci“, zkusíme znějící výdech prodloužit. Pak přidáme malý melodický pohyb směrem nahoru a dolů. Postupně prodlužujeme doznívací fázi *mmm*. Následně na *brmmm* plynule napojíme znělou mluvu, např. *brmmm-M, M, M* (na každé *M* cvrnknou prstem o vrchní ret, je pružný, nikoli v napětí), *Mn Mn Mn-Mam, Mám, NENeMám, NENedám, VÁM Nedám* a dál sledujeme, jak *m* a *n* v legatovém propojení slov doznívá v „nazvučených“ rezonancích *Vám já nedám, Veverce též nedám* atp. Vhodná jsou slova se souhláskami *m, n, d, v, j*. Znělá dikce s volnou čelistí aktivizuje dech a upevňuje vyváženou souhru mezi dechem a hlasivkami, které díky impulsům vracejícím se z rezonance naleznou znovu svou zdravou funkci.

Bim s pohybem hlavy

Volně, v lehkém záklonu mírně pohybujeme hlavou zleva doprava (držíme ji v dlaních, jako když se po ránu protahujeme) a zpíváme slabě *bimmm-bamm-bomm*. Varianty cvičení: ukláníme hlavu do stran a vydechujeme na *bimmm-bommm, bimmm-bammm* nebo měkce s tichým dozvukem *bommm* kroužíme hlavou (pouze malým kroužkem, ale s vědomým pocitem volnosti a mírného protažení všech krčních svalů) atp. Při doznívání *mmm* chodíme, provádíme pohyby rukama a sluchem kontrolujeme zvuk, který by se pohybem neměl přerušit. Postupně měníme hlasovou polohu.

Vše by mělo probíhat v pocitu svobodného pohybu: hlavy, ramen, rukou, beder. Plynulé pohyby hlavou by měly být součástí mnoha cvičení. Slouží jako kontrola, zda fonujeme s uvolněným hrdlem a zátylkem bez napětí.

Odstranění tvrdého hlasového začátku – viz kapitola Fonace

Nosobrnk

Slouží k probuzení „štíhlé“, koncentrované rezonance u kořene nosu. Nadechneme se, jak to dělají malá děvčata, když skáčou do vody (hodně se nadechnou a palcem a ukazovákem sevrou nosní dírky). Při pocitu, že vzduchový sloupec nám vystoupal do uší (pocit, že i hlava je ponořená pod hladinu), dírky uvolníme a současně „vyfrkne“ zvuk na určité výšce (nevytváříme ho) – překvapí nás jak výška, tak i znění tónu u kořene nosu (uzávěrem nosu se zvýšil nadglotický tlak a jeho uvolněním se ozval nosobrnk). Zvuk nepřerušíme a pokračujeme vyslovením *M-Máá*, přičemž posazení *M* i *Mááá* podpoříme brnknutím o vrchní ret. Znělý tón se ozve vpředu, na patře za vrchními řezáky. Obdobně ke zvuku nosobrnku připojíme *Ne* – konsonant *n* vyslovíme měkkým, ale pružným oddálením špičky jazyka od patra (nikdy netlačíme špičkou jazyka dopředu – napjatý jazyk by angažoval do tvorby hlasu nežádoucí svaly a zavíral krk – špičkou jazyka netlačíme do patra či zubů ani při konsonantech *D, T, J*).

Posilujeme dikci

Postavíme na sebe vrchní a spodní řezáky (stoličky jsou od sebe) a vyslovujeme např. text písně. Po chvíli čelist povolíme a vyslovujeme normálně. Můžeme také dát mezi řezáky špunt od vína a s touto překážkou vyslovovat. Pak špunt odstraníme. Artikulační svaly procvičené v této „ztlížené situaci“ budou pak v běžné mluvě a zpěvu aktivnější. Učíme se tím mluvit vpředu „na zubech“. Vyslovený konsonant aktivizuje dech a zúčastněné svaly až k pánevnímu dnu. Konsonanty vyslovíme bez tlaku, pouze oddálením na artikulaci nastavených překážek. Např. vyslovujeme-li *V*, oddálíme vrchní zuby od spodního rtu, při *M* pružně oddálíme vnitřní strany rtů. Konsonant *P* vyslovujeme podobně, ale cítíme ho více vně rtů atp. Velkou prací pro rehabilitaci hlasu vykoná souhláska *K*, pokud ji nevyslovíme vzadu na měkkém patře (v místě *G*), nýbrž na zadní části tvrdého patra, kterou si „ohmatáme“ přes *kikikriki*, *brekeke*, *kukuku*. Energie konsonantů *B*, *P*, *T*, *M*, *V*, *K*, *N* při pružné artikulaci oslovuje bránici, ale i kostní části lebky. Artikulace se stává další oporou pro hlas, aby mohl opět zdravě fungovat.

6.10.1 Rychlé rozcvičení hlasu před výukou

Vsedě „uchopíme řídky motorky, nohy opřeme do pedálů“ a na retné *brrrrm-m-m* opakovaně přidáváme plyn. Do zvuku *brrrrm* aktivními rty vyslovujeme energicky *m-m-m*, následně *m-n-m-n-m-n*, pak *ne-ne-ne*, *na-na-na* (*n* jazyk pružně „uchopuje“ na hrbolech patra za vrchními řezáky) a nakonec, spokojeni se svým hlasem, řekneme výrazně vpředu úst *No, to bude (n, t, p, d)*.

6.10.2 Jak se postavit počínajícímu zánětu průdušek, jak rehabilitovat po nemoci

V poloze na boku nebo na zádech můžeme zabránit rozvoji počínajícího zánětu průdušek. Cvičení: dlaněmi přiloženými na horní část hrudníku prohříváme průdušnici a současně ji masírujeme vibracemi zvuku v hluboké poloze znějících slabik s dvojhláskou *óóóú* (*dóu, tróu, slóu, hóu, flóu*). „Napadená“ sliznice se působením energie kmitajících hlasivek, prokrvení a prokysličení sama začíná bránit a tvoří vlhké hleny. Po desetiminutovém cvičení je jich už tolik, že je třeba hleny odkašlat (nikdy nespěcháme a neodkašláváme nasucho). S hlenem odejdou i nežádoucí bakterie. Obdobně působí creaky voice (někdy též označovaný jako vocal fry), zpěv v hluboké a nižší střední poloze s povolenými hlasivkami, které s minimem použitého dechu vydávají léčivý mručivý zvuk. Nejlépe se daří vždy po probuzení, kdy je tělo ještě uvolněné a „nezanesené“ napětím nasbíraným během dne. Je však třeba přiznat, že s rozvinutým zánětem průdušek si tato cvičení již neporadí...

Po nemoci probouzíme hlas lehkým cvičením „neseným“ na volném výdechu: zněle, ale ne silou, měkce s počátečním dyšným nasazením vyslovíme: *hůůůůl, sůůůůl, důůůl, hnůůůj, stůůůj* atp. - hlásky *h* a *s* uvolní přebytečný tlak vzduchu na počátku fonace, při *d* široká špička jazyka vytvoří na patře za řezáky úchop, čímž se otevře hrdlo, úžina přesunutých úst (*ů*) vytváří hlasivkám protitlak, a tak jim usnadňuje zpracování výdechového proudu, který k nim směřuje od bránice. Můžeme cvičit vleže nebo vestoje a při tom si

dlaní „zavibrovat“ břišní stěnou, nejlépe v krajině podbřišku (oživí se bránice, obnoví se její „přímé spojení“ s rezonancí, kdy ozvučený vzduchový proud prochází přes volný, mírně snížený hrtan).

Závěrem

Víme, že celá věc je daleko složitější, než zde uvádíme, ale cílem bylo upozornit na stěžejní momenty, které hrají při nápravě a zachování zdravého hlasu důležitou roli. Co doporučit na závěr?

*Mluva a zpěv jsou v podstatě záležitostí svalů - nebuďme pohodlní, poznávejme své tělo a zvědomme si svůj hlasový projev. Pracujme na své tělesné a psychické kondici, je to náš celoživotní úkol.*¹⁹⁸

Použité zdroje

Tichá, A. (2014). *Učíme děti zpívat*. Portál.

Doporučená literatura

Kučera, M., Frič, M., Fritzlová, K., & Halíř, M. (2019). *Vokologie I. Funkční diagnostika a léčba hlasových poruch*. Institut pro léčbu a výzkum poruch komunikace.

Wahlers, S. (2019). *Exercises from the School of Uncovering the Voice: By Valborg Werbeck-Svärdström*. BoD – Books on Demand.

¹⁹⁸ Text v mnoha ohledech čerpá z poznatků získaných během následujících seminářů a kurzů:

- Boele, Ch. (2016, September 23–24). *Škola odhalení hlasu podle Valborg Werbeck-Svärdström* [personal communication]. Course, Obec křesťanů, Praha 7 – Holešovice.
- Boele, Ch. (2018, March 16–18). *Škola odhalení hlasu podle Valborg Werbeck-Svärdström* [personal communication]. ZŠW, Praha 5 – Jinonice.
- Boele, Ch. (2023, November 17–19). *Škola odhalení hlasu podle Valborg Werbeck-Svärdström* [personal communication]. Course, Obec křesťanů, Praha 7 – Holešovice.
- Burianová, B. (2023, January 15–25). *Kurz jógy a průběžně dále* [personal communication]. Course, INFLU-ENCIA Dance studio, Praha 1.
- Čumpelík, J. (2019, July 5–14). *Letní jógové soustředění Jiřtha Čumpelíka* [personal communication]. Course, areál Sklenářka, Kostelec nad Orlicí.
- Čumpelík, J. (2021, July 2–11). *Letní jógové soustředění Jiřtha Čumpelíka* [personal communication]. Course, areál Sklenářka, Kostelec nad Orlicí.
- Holmström, S. (2021, February 27). *Estill Voice Training Šttná chrupavka aneb tajemství zpěvu* [personal communication]. On-line seminar.
- Holmström, S. (2021, March 20). *EVT Hlasivky v kontaktu* [personal communication]. On-line seminar.
- Holmström, S. (2021, April 17). *Mluve a zpívejte bez námahy v Estill Voice Training* [personal communication]. On-line seminar.
- Holmström, S. (2022, September 16). Soukromá lekce EVT s Estill Master Trainerem Stefanem Holmströmem [personal communication]. HAMU Praha.
- Mikulić, B. (2018, May 11–13). *Škola odhalení hlasu podle Valborg Werbeck-Svärdström* [personal communication]. Course, Obec křesťanů, Praha 7 – Holešovice.
- Mikulić, B. (2019, November 15–17). *Škola odhalení hlasu podle Valborg Werbeck-Svärdström* [personal communication]. Course, Obec křesťanů, Praha 7 – Holešovice.

7. Použité zdroje

- Alÿs, F. (2022). *Children's game #12: Musical chairs*. Retrieved April 19, 2022, from <http://francisalys.com/childrens-game-12-sillas/>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Westview Press.
- Amabile, T. M. (1982). Children's artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(3), 573–578. <https://doi.org/10.1177/0146167282083027>.
- Amabile, T. (2017). *Diary Study Database*. <https://doi.org/10.7910/DVN/25463>, Harvard Dataverse, V3.
- Amabile, T. M. (2020). How your work environment influences your creativity. Greater Good. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_your_work_environment_influences_your_creativity
- Ammon, G. (Ed.). (1974). *Gruppendynamik der Kreativität*. Kindler.
- Appermont, B., & Schrooten, E. (2021). *Time to create*. inSpire Editions.
- Appermont, B., Schrooten, E., & Verneert, F. (2022). *Time to create 2, creating with Groups*. inSpire Editions.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447–463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027>.
- Bernstein, D. W. (2008). *The San Francisco tape music center: 1960s counterculture and the avant-garde*. University of California Press.
- Burnard, P. (2012). Rethinking musical creativity and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (pp. 5–27). Routledge.
- Bonuš, F. (1973). *Úvod do teorie a praxe lidového tance*. Olympia.
- Bonuš, F. (1971). *Český salonní tanec Beseda, jeho historie a tvůrci*. Ústřední dům lidové tvořivosti.
- Bonuš, F. (1996). *Lidové tance: (výbor lidových tanců z Čech, Moravy a Slezska)*. Ústav lidové kultury.
- Brown, E. (1953). *Folio and Four Systems* [Musical score]. Associated Music Publishers Inc.
- Bruegel, P. (1560). *Children's games*. Wikipedia. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1e/Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Children%E2%80%99s_Games_-_Google_Art_Project.jpg
- Brunner, G. (2021). *Mastery & Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept*. Verlag Helbling.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in Practice*. Oxford University Press.
- Cahn, W. L. (2005). *Creative Music making*. Routledge.
- Canetti, E. (1984). *Crowds and Power*. Farrar, Straus and Giroux.
- Cardew, C. (1971). *The Great Learning* [Musical score]. Cardew Estate.

- Carroll, N. (2002). *The Walden School musicianship course: A manual for teachers*. The Walden School, Ltd.
- Catmull, E. (2014). *Creativity, Inc.* Random House LCC.
- Condon, K. (2019). Lessons from Walden Young Musicians Program: A Sound-Based Approach to Music Education. *Musiikkikasvatus*, 1-2, 127.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins.
- Česká filharmonie. (2022, November 30). *Šostakovič: Symfonie č. 5 d moll - Analýza a provedení (Marko Ivanović, Česká studentská filharmonie)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5W4sOEYfkDk>
- Česká filharmonie. (2023, January 26). *Dvořák: Rusalka - Analýza a provedení (Marko Ivanović, Česká studentská filharmonie)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=56FQ70PXvvs>
- Česká filharmonie. (2024, January 4). *Stravinskij: Svěcení jara - Analýza a provedení (Marko Ivanović & Česká studentská filharmonie)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=72RU0vc38D8>
- Česká televize. (n.d.). *Kontrabas*. [Video]. ČT Edu. <https://edu.ceskatelevize.cz/video/7816-kontrabas>
- De Bono, E. (2009). *Think! Beforre it's too late*. Ebury Publishing.
- Drábek, V. (1998). *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. *Studia Peadagogica* 23. Pedagogická fakulta UK.
- Drdácký, F., Bonuš, F., Livorová, H., & Bartošová, L. (1983). *Lidové tance: české lidové tance a taneční pásma v úpravě pro tělovýchovné hnutí, školy a zájmovou uměleckou činnost*. Olympia.
- Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J. A., Steiner, G. Z., Smith, L., Alvarez-Jimenez, M., Gleeson, J., Vancampfort, D., Armitage, C. J., & Sarris, J. (2019). The “online brain”: How the internet may be changing our cognition. *World Psychiatry*, 18(2), 119-129. <https://doi.org/10.1002/wps.20617>.
- Francis, T. (2023). *The creative process is fabulously unpredictable, a great idea cannot be predicted*. McKinsey Digital. <https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/the-creative-process-is-fabulously-unpredictable-a-great-idea-cannot-be-predicted>
- Fuss, M., & Daniel, G. (2020). Safe spaces for enabling the creative process in classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(8), 41-57. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n8.3>.
- Garrabrandt, B. (n.d.). *Creativity doesn't wait for that perfect moment. It fashions its own perfect moments out of ordinary ones*. In Linearity Blog. Retrieved June 12, 2024, from <https://www.linearity.io/blog/creativity-quotes/>
- Goodkin, D. (2024). Children's Games and Dances. In B. Haselbach, V. Machat, & C. Stewart (Eds.), *Movement and Dance in Orff Schulwerk* (pp. 88-98). Pentatonic Press.
- Goodkin, D. (2004). *Now's the Time. Teaching Jazz to All Ages*. Pentatonic Press.
- Green, S. U. (2020). *You are an Artist*. Penguin USA.
- Gzibovskis, T., & Marnauza, M. (2012). Development of young adults' fine motor skills when learning to play percussion instruments. *Music Education Research*, 14(3), 365-380.

- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York, McGraw-Hill.
- Hájková, T. (1952). *Lidové tance a hry pro mládež*. Mladá Fronta.
- Hargreaves, D., Miell, D., & MacDonald, R. (Eds.). (2012). *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. Oxford University Press.
- Hartmann, W. (2021). *Looking at the Roots. A Guide to Understanding Orff Schulwerk*. Pentatonic Press.
- Haubenstock-Ramati, R. (1960). *Mobile Shakespeare* [Musical score]. Universal Edition.
- Heijnen, E., & Bremmer, M. (2020). *Wicked Arts Assignments*. Valiz.
- Helfand, M., Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2017). The Four C Model of Creativity: Culture and context. In V. P. Glăveanu (Ed.), *Palgrave handbook of creativity and culture research*. Palgrave.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the Lines*. Oxford University Press.
- Hlavsa, M. (1986). *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Holeňová, J. (Ed.). (2001). *Český taneční slovník: Tanec, balet, pantomima*. Divadelní ústav.
- Horák, M. (2023a). *Dětská píseň v kontextu učiva vyjmenovaných slov* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Horák, M. (2023b). Učivo vyjmenovaných slov v písních a hudebních aktivitách. *Hudební výchova*, 31(3), 36–39.
- Hradecký, E. (1990). *Zpěvníček pro nejmenší*. Supraphon.
- Huizinga, J. (2016). *Homo ludens; a study of the play-element in culture*. Angelico Press.
- Hurník, I. (1972). Je prostřeno... In *Umění poslouchat hudbu/průvodní text k sadě 8 LP* (pp. 1–2). Supraphon/Čs. hifi-klub.
- Choksy, L. et al. (1986). *Teaching Music in the Twentieth Century*. Prentice-Hall.
- Ivanović, M. (2024, January 4). *Stravinskij: Svěcení jara - Analýza a provedení (Marko Ivanović & Česká studentská filharmonie): Recorded concert on 30 March 2023*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=72RU0vc38D8>
- Janáček, L. (2019). *Moravská lidová poezie v písních*. Bärenreiter Praha.
- Jelínková, Z. (1985). *Dětský folklór a práce v dětském folklórním kroužku*. Krajský dům pionýrů a mládeže Brno.
- Jenčková, E. (2002). *Hudba a pohyb ve škole* (1. vyd.). Mgr. Jaroslav Jenček – ORLICE.
- Jiříčková, J. (Ed.) a kol. (2023). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Pedagogická fakulta Univerzita Karlova. <https://doi.org/10.14712/9788076034174>.
- Jiříčková, J., & Windsor, P. (2023). Kreativita v hudební výchově. In J. Jiříčková (Ed.) a kol., *Kapitoly z kreativní hudební výchovy* (pp. 23–40). Pedagogická fakulta Univerzita Karlova.
- Jiříčková, J., & Grobár, M. (2023). Blíží se evropský den hudby ve školách. *Učitel'ské noviny*, 126(8), 20–21.
- Jiříčková, J. (2024). Students' Reflection on the Project Creative Interactions in Undergraduate Training of Music Educators. In J. Jiříčková, L. Kašćáková, & M. Kodejška, *Teorie a praxe hudební výchovy VIII* (pp. 207–216). Pedagogická fakulta Univerzita Karlova. <https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2490>
- Jungmair, U. E. (1992). *Das Elementare: Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orff's*. Schott Musik International GmbH & Co KG.

- Juranová, M., & Vilinovičová, L. (2007). *Logopédia pre sluchovo postihnutých žiakov*. MIRE.
- Kahraman, A. D. (2015). Relationship of modernism, postmodernism, and reflections of it on education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3991–3996.
- Kaplan, F., & Hafner, V. V. (2006). The challenges of joint attention. *Interaction Studies*, 7(2), 135–169.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The Four C model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.
- Koldinská, M. (2004). *Kryštof Harant z Polžic a Bezdružic: cesta intelektuála k popravišti*. Paseka.
- Kalcher, A. M. (2016). Croup Creativity in Musical Context: Research insights and implications for working with Orff Schulwerk. *Orff-Echo*, 48(4), 36–40.
- Kos, B. (1979). *Lidové tance ve školní tělesné výchově* (5. vyd.). Státní pedagogické nakladatelství v Praze.
- Krapková, H., & Šopková, J. (1991). *Lidový a společenský tanec*. Univerzita Palackého.
- Křička, J. (1918). *Dítě a hudba: nové cesty v hudební výchově dětské*. Dědictví Komenského.
- Kulhánková, E. (2000). *Hudebně pohybová výchova*. Portál.
- Kulturní povědomí a jednání – Revize RVP*. (n.d.). <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/uak/vfv/kulturni-povedomi-a-jednani>
- Kurková, L., & Eben, P. (1975). *Hudebně pohybová výchova šestiletých až osmiletých dětí*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Kurková, L. (1981). *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Langsteinová, E., & Felix, B. (2012). *Učebnica hudobnej výchovy pre 4. ročník základnej školy*. SPN.
- Lehmann, A. C. (2009). Komposition und Improvisation. In H. Bruhn, R. Kopiez, & A. C. Lehmann (Eds.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (2nd ed., pp. 338–353). Rowohlt.
- Lehrer, J. (2012). *Imagine: how creativity works*. Faber & Faber.
- Lewis, G. E. (1996). Improvised music after 1950: Afrological and Eurological perspectives. *Black Music Research Journal*, 16(1), 91. <https://doi.org/10.2307/779379>.
- Lewis, G. E. (2000). Teaching improvised music: An ethnographic memoir. *Arcana: Musicians on music*, 78–109.
- Lokajíčková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Časopis Pedagogika*, 64(3), 287–306. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4047>
- Lössl, J. (2012). *Rytmičká pohybová a taneční výchova mladšího žactva: deset lekcí pro začínající pedagogy*. NIPOS Artama.
- Machalíková, J., & Musil, R. (2015). *Improvizace ve škole*. Informatorium.
- Malmqvist, B. H. (1976). *ABBA* [Photograph]. Premium Rockshot.
- Marshall, C. (2019, May 7th). *How David Bowie used S. Burroughs' cut-up method to write his unforgettable lyrics*. *Open Culture*. <https://www.openculture.com/2019/05/how-david-bowie-used-william-s-burroughs-cut-up-method-to-write-his-unforgettable-lyrics.html>

- Matzner, A., Poledňák, I., & Waserberger, I. (1980). *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Editio Supraphon.
- McCrindle Research. (2023, September 5). Gen Z and Gen Alpha infographic update. *McCrindle*. <https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-z/gen-z-and-gen-alpha-infographic-update/>
- McCrindle, M., & Fell, A. (2020). Understanding Generation Alpha. *McCrindle Research*. https://www.researchgate.net/publication/342803353_UNDERSTANDING_GENERATION_ALPHA
- McCutchan, A. (1999). *The Muse that sings*. Oxford University Press.
- McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). Teaching Creativity: A New Pedagogy for Musical Education. *Music Education Research*, 12(2), 203–225.
- Monge, P. (2006). *Soccer Pitch / cancha de Futbol*. PLAY Kortrijk – City Circuit for Contemporary Art. <https://www.playkortrijk.be/en/visit-play/artworks/art/soccer-pitch-cancha-de-futbol>
- Neal, A., & Star, D. (2022). *Creativity begins with you*. Laurence King.
- Nettl, B. (2010). Contemplating ethnomusicology: What have we learned? *Archiv für Musikwissenschaft*, 67(3), 173–186. <https://doi.org/10.25162/afmw-2010-0010>.
- Novák, R. (Guest). (2012). *Osudy* [Radio broadcast transcript]. Český rozhlas Vltava.
- Odena, O. (Ed.). (2012). *Musical creativity from music education research*. Routledge.
- O nás. (n.d.). Národní Divadlo. <https://www.narodni-divadlo.cz/cs/soubory/balet/o-nas>
- Oliveros, P. (1966). *Four Meditations for Orchestra*. Deep Listening Publications – ASCAP.
- Oliveros, P. (2005). *Deep listening: A composer's sound practice*. iUniverse.
- Ondrejka, K. (1992). *Pod sa s nami hrať*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Pecháček, S., & Váňová, H. a kol. (2006). *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Univerzita Karlova v Praze – nakladatelství Karolinum.
- Plack, C. J. (2010). Musical consonance: The importance of Harmonicity. *Current Biology*, 20(11), R476–R478. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2010.03.044>.
- Profous, A. (1949). *Místní jména v Čechách: jejich vznik, původní význam a změny (Díl II. CH-L)*. Česká akademie věd a umění.
- RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz. (n.d.). <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Salmon, S. (2020). The Relevance of Joint Attention for Collaborative Work in Inclusive Settings. In A. Sagiorgio, & W. Mastnak (Eds.), *CREATIVE INTERACTIONS. Dynamic Processes in Group Music Activities* (pp. 39–46). University of Music and Performing Arts Munich.
- Sangiorgio, A., & Mastnak, W. (2020). Editorial. In A. Sagiorgio, & W. Mastnak (Eds.), *CREATIVE INTERACTIONS. Dynamic Processes in Group Music Activities* (pp. 1–6). University of Music and Performing Arts Munich.
- Sanchez, P. (2002). *Conga Cookbook: Develop Your Conga Playing by Learning Afro-Cuban Rhythms from the Master*. Cherry Lane Music.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.

- Sawyer, R. K. (2010). Individual and group creativity. In C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 366–380). Cambridge University Press.
- Sedlák, F. (1985). *Didaktika hudební výchovy 1*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Nakladatelství Karolinum, Univerzita Karlova v Praze.
- Seyfullah, S. (16. century). *Nihavend ilahi* [Musical score].
- Schafer, R. M. (1969). *The new Soundscape: A handbook for the modern music teacher*. BMI Canada.
- Schafer, R. M. (1983). *Sun: a composition for choir*. Arcana Editions.
- Schafer, R. M. (1988). *The thinking ear: Complete writings on music education*. Arcana Editions.
- Schafer, R. M. (1994). A sound education: 100 exercises in listening and sound-making. *Notes*, 51(1), 221. <https://doi.org/10.2307/899250>.
- Schuller, G. (1991). *The Swing Era: The Development of Jazz. 1930–1945*. Oxford University Press.
- Stockhausen, K. (1954). *Studie II* [Musical score]. Universal Edition.
- Story of Prague, Execution on the Old Town Square [Online image]. (1625). Wikipedie. https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Story_of_Prague,_Execution_on_the_Old_Town_Square_in_1621.jpg
- Stoumbos, M. C. (2022). *Student citizens: Whiteness, inequality, and social reproduction in Marketized music education*. Columbia Academic Commons. <https://doi.org/10.7916/3j2v-st32>.
- Stravinsky, I. (1947). *Poets of Music in the Form of six Lessons*. Harvard University Press.
- Šašinková, E. (2020). *Hudební výchova pro malé muzikanty. Hudební základy – pracovní sešit 1*. Czech Music Edition.
- Škvorecký, J. (2017). *Nové canterburské povídky a jiné příběhy* [online]. Městská knihovna v Praze. http://web2.mlp.cz/koweb/00/04/33/49/89/nove_canterburske_povidky.pdf
- The Walden School. (2018). About our musical mission and vision. <https://waldenschool.org/about/>
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative Self-Efficacy: Its Potential Antecedents and Relationship to Creative Performance. *Academy of Management Journal*, 45, 1137–1148.
- Tichá, A. (2014). *Učíme děti zpívat*. Portál.
- Vacek, P. M. (n.d.). *Taneční konzervatoř hl. m. Prahy – Historie školy*. <https://www.tkpraha.cz/o-skole/6-historie-skoly.html>
- Vacík, M. (2006). *Škola hry na perkuse – afro-kubánské a africké nástroje*. Muzikus.
- Van de Kamp, M. (2017). *Reimagine, redesign and transform: enhancing generation and exploration in creative problem finding processes in visual arts education* [Unpublished doctorate thesis]. University of Amsterdam.
- Váňová, H. (1984). *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Váňová, H. (1989). *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Supraphon.
- Váňová, H. (1990). Integrace intonačních a vokálně tvořivých činností jako prostředek

- rozvoje dětské hudebnosti. In *Teoretické základy hudební pedagogiky. Sborník katedry Hv z PedF UK v Praze*, 7 (pp. 51–68). Univerzita Karlova.
- Váňová, H. (2023). *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ* (2. vyd.). *Rozvoj dětské hudební tvořivosti*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Velínská, E. (1999). *Lidový tanec: metodika lidového tance pro děti 6–9 let*. Ústřední škola ČOS.
- Vermeulen, T., & Van den Akker, R. (2010). Notes on metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2(0). <https://doi.org/10.3402/jac.v1i0.5677>.
- Viskupová, B. (1987). *Hudebně pohybová výchova*. Editio Supraphon.
- Viskupová, B. (1989). *Hudebně pohybová výchova a zpěv: Metodická příručka pro nepovinný předmět v 5.–8. ročníku základní školy*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Vlaamse Onderwijsinspectie (2022). *Academiebeleid in uitdagende tijden*. Uitgave Vlaamse Onderwijsinspectie.
- Volkov, S. (2006). *Svědectví: paměti Dmitrije Šostakoviče*. AMU.
- Vykopalová, P. (2023, January 26). *Dvořák: Rusalka – Analýza a provedení (Marko Ivanović, Česká studentská filharmonie): Recorded concert on 24 March 2022*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=56FQ70PXvvs>
- Windsor, P. (2023). Nejprve inspiruj aneb Cesty ke kreativní hudební výchově. *Učitelské noviny*, 126(5), 22–23.
- Windsor, P. (2024). Jak se skládá hudební mozaika. *Učitelské noviny*, 127(3), 23.
- Windsor, P. (2024b). Skládáme hudební mozaiku. *Hudební výchova*, 32(2), 41–43.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100. Pergamon Press.
- Xenakis, I. (1955). *Pithoprakta*. Retrieved April 3, 2017, from <https://music7703lsu.wordpress.com/2017/04/02/pithoprakta-by-iannis-xenakis/>
- Yelin, J. (1990). *Movement That Fits. Dalcroze Eurythmics and the Suzuki Method by Joy Yelin*. Summy-Birchard Music.

Hudební ukázky

- Beethoven, L. van. (2010). Symphony No. 9 Ode an die Freude. IV. Allegro Assai [Track recorded by The London Symphony Orchestra – The London Symphony Chorus]. *On TOP 100 Classics*. (Original work published 1824)
- Boudalová, K. (2017). *Nebojte se klasiky! Hudební nástroje – smyčcové* [Album]. Radiotéka.
- Brian Crain. (2013, October 15). *A Love Story* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cnEUxJyepBY>
- Dvořák, A. (2016). VII. Kolo, Slovanské tance, op. 72 [Track recorded by Česká filharmonie & Jiří Bělohlávek]. *On Dvořák: Slavonic Dances Opp. 46 & 72. Decca classics*. (Original work published 1886)
- Hurník, I. (1972). *Umění poslouchat hudbu* [Album]. Supraphon.
- Jan Prchal. (2021, September 19). *Projekt MOSAIC ukázky práce žáků* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lpLWU2vdUzc>
- Ježek, J. (1976). Bugatti step [Track]. *On Úsměvy Jaroslava Ježka*. Supraphon.

- Luka Ovsec. (2020, September 23). *Čuk se je oženil* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7gxRxh8sLa8>
- New York Voices. (2021). *Sing! Sing! Sing!* [Album]. Concord Jazz. CCD-4961-2.
- Oriental Jazz Band. (2016, May 1). *I like pie* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4h5-0-7vi08>
- Orologio, A. (2014). *Intradae V* [Song recorded by Capella Mariana]. On *Praga Magna*. Artevisio. (Original work published 1597)
- Solamente naturali. (2019). *Musica Globus - Live Concert In Esztherháza* [Album]. Pavian Records.

9. O autorech

PhDr. Jiřina JIŘIČKOVÁ, Ph.D.

Vystudovala magisterský učitelský obor Hudební výchova – Německý jazyk na Univerzitě Hradec Králové a v roce 2008 úspěšně zakončila doktorský studijní program Hudební teorie a pedagogika na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. V roce 2024 absolvovala mezinárodní mentorský program Orff-Schuwerk pedagogiky Mentoring Teachers who Teach Teachers s Christou Coogan, Soili Perkiö a Elisou Seppänen. Je odbornou asistentkou na katedře hudební výchovy a proděkanou pro studijní záležitosti na PedF UK. Oblastmi jejího odborného zájmu jsou zejména didaktika hudební výchovy a Orff-Schulwerk. Je předsedkyní Společnosti pro hudební výchovu ČR, místopředsedkyní České Orffovy společnosti, lektorkou obou zmíněných společností a členkou prezidia České hudební rady při UNESCO. Organizuje soutěž Hudební olympiáda ČR, je členkou komitě International Music Olympiad. V roce 2004 založila a od té doby řídí na ZUŠ Mladá Boleslav úspěšný dětský pěvecký sbor Jiřičky. Jiřina Jiřičková je spoluautorkou učebnic hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ nakladatelství Taktik. Vede komplexní semináře hudební výchovy pro učitele hudební výchovy, učitele 1. stupně ZŠ i mateřské školy (např. NPI, Česká filharmonie) a působí také jako lektorka hudebních workshopů pro děti (např. Plzeňská filharmonie).

Bert APPERMONT

Svá studia zakončil získáním magisterského titulu ve specializaci Hudební výchova a Sbormistrovství na LUCA School of Arts v Lovani (1998). Mimo jiné také získal magisterský titul ve specializaci Hudební design pro film a televizi na Bournemouth Media School v Anglii. Napsal dva muzikály, dvě symfonie, operu, oratorium a více než stovku skladeb pro sbor, komorní těleso, dechový orchestr, hudební divadlo a symfonický orchestr. Společně s Grahamem Reillym také zkomponoval hudbu pro několik dokumentárních filmů stanice BBC, například soundtrack k *The Reel History of Britain* byl nahrán renomovaným Symfonickým orchestrem BBC Londýn. V současné době působí jako přednášející na LUCA School of Arts, kde vyučuje didaktiku komponování, didaktiku instrumentace, psaní písní, komorní hudbu a tvorbu doprovodů k písním. Jeho odborné znalosti v oblasti didaktiky a kompozice vedly k vydání několika důležitých pedagogických publikací. Jeho zpěvníky pro děti jsou často využívány v belgických hudebních školách. Ve spolupráci s Erikem Schrootenem vytvořil ucelený koncept práce s tvořivými aktivitami v rámci tvořivě vzdělávacího kontextu. Výsledkem tohoto projektu bylo publikování série knih *Time to Create*.

Mgr. et Mgr. Lucie HILSCHEHOVÁ

Absolvovala Učitelství sólového zpěvu, hudební výchovy a psychologie na PedF ZČU v Plzni, kde nyní také pedagogicky působí. V rámci programu Erasmus studovala na FF Technické univerzity v Chemnitz. V současné době je studentkou doktorského programu

Hudební teorie a pedagogika na PedF UK v Praze. Patří mezi vyhledávané operní a koncertní pěvkyně v oboru mezzosoprán / alt. Hostuje např. v Národním divadle v Praze, Národním divadle moravskoslezském v Ostravě, Divadle J. K. Tyla v Plzni, Státním divadle v Košicích a Nationaltheater Mannheim. Spolupracovala např. s BBC Symphony Orchestra, London Symphony Orchestra, Tokyo Metropolitan Symphony Orchestra, Bach-Collegium Stuttgart, Českou filharmonií, PKF-Prague Philharmonia a Filharmonií Brno. Měla čest zpívat pod taktovkou Jiřího Bělohávka, Semjona Byčkova, Cornelia Meistera, Tomáše Netopila, Kazushi Ono, Libora Peška, Helmutha Rillinga, Leoše Svárovského, Alexandra Vedernikova, Petra Vronského ad.

Mgr. Michal HORÁK

V roce 2023 vystudoval magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se zaměřením na hudební výchovu na Univerzitě Karlově v Praze a téhož roku navázal doktorským studijním programem na Univerzitě Palackého v Olomouci v oboru Hudební teorie a pedagogika. Je držitelem ocenění v anketě popularity Český slavík 21 v kategorii Objev roku a byl nominován na hudební Cenu Anděl v téže kategorii. Ve spolupráci s největším tuzemským vydavatelstvím Supraphon vydal tři úspěšná autorská alba a řadu singlů, které na streamovacích platformách dosahují v řádech milionů poslechnů. Ročně hraje přes sto živých vystoupení s vysokou návštěvností po České republice a Slovensku. Je moderátorem nejposlouchanějšího českého rádia Impuls. Ve své tvorbě se zaměřuje i na dětskou píseň, např. písně *Je to tak*, *Plány jdou* nebo *Ať si dej bacha*, které se těší velké popularitě nejen mezi dětmi a ve školní výuce, ale i mezi dospělými. Za diplomovou práci na téma *Dětská píseň v kontextu učiva vyjmenovaných slov* získal na PedF UK Cenu Agon za mimořádný tvůrčí přínos v publikované práci. V současnosti se v rámci doktorského studia věnuje tématu populární hudby v kontextu školní mezipředmětové edukace.

Jan BÍSEK

Jazzový hudebník a systemický psychoterapeut. Po ukončení psychoterapeutického vzdělání pracoval v Rodinné poradně, spolupracoval s Ambulancí bolesti a klienty odcházejícími ze sekt. Jako učitel hudební výchovy založil dětský afrokubánský orchestr, organizuje koncerty jazzové hudby a příbuzných stylů a kurzy latinskoamerické hudby a improvizace. Dlouhodobě se věnuje hledání nových metod výuky hudby pro rodiny a věkově smíšené skupiny a spolupráci při rehabilitaci pacientů po mozkových příhodách nebo s afektivními poruchami.

Mgr. Lucie DAJČAR

Vystudovala Učitelství češtiny jako cizího jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Vyrůstala v učitelské rodině, což jí již od dětského věku umožnilo pravidelnou účast na mezinárodních seminářích pro učitele hudební výchovy. Hraje na housle v uskupeních různých žánrů. Byla lektorkou hudebních dílen v Českém muzeu hudby a Symfonickém orchestru hlavního města Prahy FOK. Nyní žije ve Slovinsku, vyučuje

hudební výchovu také v Rakousku. Podílela se na aranžích a nahrávání písniček ke slovinšské učebnici pro 3. ročník ZŠ, stejně tak písniček *Ententýna Mandolína* své maminky Lenky Pospíšilové. V létě vede hudebně-divadelní pobytové dílny pro rodiny a orffovské tábory pro děti v Mariboru.

MgA. Lukáš JANATA

Lukášovu uměleckou cestu formuje naléhavost přiblížit se konceptu empatie v umění. Činí tak prostřednictvím tvorby rozprostřené do mnoha směrů jakožto český skladatel, pedagog, performer, dirigent a organizátor, působící v San Franciscu, přičemž usiluje o vytváření mostů a spojování komunit. Mezi jeho nedávné aktivity patří vedení správné rady neziskové organizace The Resonance Project, která se zaměřuje na hudbu jako výraz transformace konfliktu prostřednictvím neurovědy. Spolupřádal sanfranciský benefiční Koncert soucitu na podporu Ukrajiny ve spolupráci s OSN organizacemi, který spojil národní americké a ukrajinské umělce na jednom pódiu. Lukáš byl spolukurátorem festivalu SUMU v Helsinkách, který podpořila Evropská komise, a mezinárodního festivalu nové hudby pro empatii ECHOES v Praze. Vyučuje kompozici a hudební teorii na The Walden School a San Francisco Conservatory of Music. Jako rezidenční skladatel Lukáš působil při Helene Wurlitzer Foundation, Kimmel Harding Nelson Center for the Arts, ISCM VICC a obdržel Fellowship pro Aspen Music Festival 2024. Jeho skladby si objednaly renomované soubory, včetně San Francisco Symphony, Cantori New York, Friction Quartet či Janáčkovy filharmonie Ostrava. Spolupracoval se skladateli, jako jsou George Lewis nebo Nico Muhly, a dirigenty Ragnarem Bohlinem, Markem Shapirem, Alenou Hron, ad., a jako lektor s California State University.

Mgr. Petr KADLEC, Ph.D.

Muzikolog, pedagog, hudební publicista a moderátor. Vystudoval Hudební vědu na FF UK. V letech 2009–13 působil jako redaktor a hudební dramaturg ČRo Vltava. Od roku 2003 spolupracuje s Českou filharmonií, od roku 2013 vede její edukační oddělení. Od roku 2006 spolu s Markem Ivanovičem vytváří a moderuje koncertní cyklus Kroky do nového světa. Ve spolupráci s Idou Kellarovou vede za ČF projekt Romano drom na podporu romské mládeže. Pro ČF vytvořil profilové výstavy dirigentů Václava Talicha, Rafaela Kubelíka a Karla Ančerla. Na edukačních programech spolupracoval také s Pražským filharmonickým sborem, Komorní filharmonií Pardubice a festivalem Smetanova Litomyšl. Příležitostně přednáší na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy didaktiku prezentace hudby. Spolupracoval rovněž s časopisem Harmonie.

Mgr. Eva KOLANDOVÁ, dipl.um.

Vystudovala magisterské studium Učitelství 1. stupně ZŠ se specializací hudební výchova a studentka doktorského studia oboru Hudební teorie a pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Absolventka hudební konzervatoře v Praze. Působí jako učitelka hudební výchovy ve FZŠ Brdičkova v Praze, sbormistryně přípravného,

prvostupňového a druhostupňového sboru při FZŠ Brdičkova. Dále učí hudební nauky a nástrojovou hru na kontrabas ve FZUŠ HAMU Praha 5. Kromě pedagogické činnosti působí jako orchestrální hráč na kontrabas, spolupracuje s Filmovou filharmonií, orchestrem Pedagogické fakulty UK a dalšími pražskými orchestry a komorními soubory.

PhDr. Olga KOZÁNKOVÁ, Ph.D.

Po absolvování Konzervatoře v Brně (klavír a obligátní zpěv) pokračovala ve studiích oborů Hudební výchova a Nástroj (klavír) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, která završila postgraduálním studiem tamtéž. Během studií absolvovala studijní stáže v České republice, Slovensku, Norsku a USA. Působila na základních uměleckých školách jako pedagog hry na klavír a hudební nauky, včetně přípravné hudební výchovy. Rovněž učila na základních školách hudební výchovu pro 1. a 2. stupeň. V letech 2017–2019 stála ve vedení projektu Oddělení vzdělávacích programů České filharmonie Hudba do škol, který se věnoval setkávání a dalšímu vzdělávání pedagogů hudební výchovy. Nyní působí na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze jako odborný asistent, učí přípravné hudební výchovy a hudební nauky v ZUŠ v Praze, v česko – anglické Montessori základní škole v Praze HV na obou stupních a lektoruje workshopy pro Oddělení vzdělávacích programů České filharmonie zaměřené převážně na děti od 3 do 10 let. Je členkou České Orffovy společnosti a Společnosti pro hudební výchovu ČR.

PaedDr. Lenka POSPÍŠILOVÁ

Od roku 1992 je učitelkou hudební výchovy na ZŠ gen. F. Fajtla DFC v Letňanech, kde po vzoru Pavla Jurkoviče založila třídy s rozšířenou hudební výchovou, dětský orchestr HRA JE TO a rodičovský sbor AJETO. V letech 2008–2018 učila hudební výchovu na gymnáziu PORG. Je lektorkou České Orffovy společnosti a mezinárodních orffovských kurzů (Evropa, Austrálie, Amerika, Asie), hudebních dílen pro rodiče s dětmi nebo pro školy v Českém muzeu hudby, Piccoli (Collegium Marianum) a při Symfonickém orchestru hl. m. Prahy FOK. Od roku 2015 je předsedkyní České Orffovy společnosti. Je autorkou mnoha písniček pro děti a spoluautorkou učebnice pro 1. třídu nakladatelství Fraus.

PaedDr. Jan PRCHAL

V současné době působí jako pedagog a zástupce ředitelky na ZŠ a ZUŠ Jabloňová v Liberci, škole s rozšířenou výukou HV, kde vyučuje hudební výchovu, teoretické předměty a vede orchestr ZUŠ. Je odborným asistentem na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a členem pedagogické sekce České hudební rady při UNESCO. Od roku 2002 do roku 2022 byl předsedou Společnosti pro hudební výchovu ČR, nyní je členem Kolegia SHV ČR a lektorem Letní dílny HV. Mimo jiné také zastává funkci vedoucího libereckého Regionálního centra HV a post organizátora Hudební olympiády ČR. V minulých letech vyučoval didaktiku na katedře hudební výchovy PedF UK, hudební teorii na katedře primárního vzdělávání Fakulty přírodně-humanitní

a pedagogické Technické univerzity v Liberci a byl hostem na mnoha kurzech a školeních v Mexico City, Šanghaji, na Slovensku či v Kolumbii. Je také autorem učebnic, učebních textů a metodických materiálů a popularizátorem hudby.

Mgr. et Mgr. Martina PROCHÁZKOVÁ, Ph.D.

Absolvovala Fakultu humanitních a přírodních věd Prešovské univerzity v Prešově v oboru Učitelství předmětů slovenský jazyk a literatura a hudební výchova, dále studijního oboru Učitelství odborných uměleckých předmětů se zaměřením na sólový zpěv Fakulty přírodních věd Žilinské univerzity v Žilině a Hudební a umělecké akademie J. Albrechta v Banské Štiavnici, kde absolvovala studijní program Hudební interpretace a teorie – zaměření zpěv. V roce 2010 ukončila doktorandské studium v oboru Didaktika hudby na Pedagogické fakultě Katolické univerzity v Ružomberku, kde od té doby působí jako odborná asistentka na Katedře hudby. Od roku 2015 působí také jako učitelka zpěvu na SZUŠ Jánoš v Ružomberku. Ve své pedagogické praxi se zabývá didaktikou hudební výchovy, vyučuje zpěv, zajímá se o moderní metody a přístupy v práci s hlasem (Werbeck, Estill), práci s dětským hlasem, sborovou hlasovou výchovu, příležitostně působí jako hlasová pedagožka a členka porot pěveckých soutěží. Je také členkou Ústřední komise pro preprimární a primární vzdělávání pro vzdělávací oblast Umění a kultura – Hudební výchova při NIVAM.

Erik SCHROOTEN

Erik Schrooten vystudoval obor kytara a komorní hudba na Královské konzervatoři v Antverpách. Následně získal titul v kulturní agogice na Free University of Brussels. V současné době pracuje jako výzkumník, hudební pedagog a učitel kytary. Jako autor a výzkumník se podílel na několika publikacích: *Inspirativní průvodce pro kvalitní didaktiku*, *Stiskněte tlačítko pauza, vytvořme prostor pro otevřené bádání* a také *Výzkum zaměřený na hodnocení studentů uměleckých předmětů ve Flandrech*. Ve spolupráci s Bertem Appermontem vytvořil celý koncept práce s tvořivými aktivitami v rámci tvořivě vzdělávacího kontextu. Tento projekt byl završen vydáním série knih *Time to create (Čas tvořit)*. Schrooten je autorem konceptu tzv. umělecky kompetentní osoby, jenž propojuje strategie hodnocení s institucemi, a přináší tak novou, širší a zrevidovanou oblast cílů v rámci uměleckých předmětů, což představuje inovativní přínos pro oblast vzdělávání ve Flandrech.

MgA. Eva ŠAŠINKOVÁ, Ph.D., MBA

Absolventka Konzervatoře P. J. Vejvanovského v Kroměříži a HAMU v Praze – obor kontrabas, absolventka doktorského studia na PedF UK v Praze – obor Hudební teorie a pedagogika. Nositelka řady mezinárodních ocenění, laureátka mezinárodní kontrabasové soutěže v Parmě (Itálie), v Mittenwaldu (Německo), v Avignonu (Francie), absolutní vítězka Mezinárodní soutěže v Debrecenu (Maďarsko) a Mezinárodní soutěže F. Gregory (ČR). Držitelka Prémie ČHF a ceny Josefa Hlávky – „Nadání Hlávkovy nadace“. Věnuje se sólové a komorní činnosti (Pražské smyčcové duo, Duo Bohemia Bass s violoncellistou

Petrem Šporclem, Komorní orchestr Harmonia Praga ad.). Pedagogicky působí na HAMU v Praze a na Konzervatoři v Plzni. Je autorkou řady odborných hudebních publikací. Poznatky z absolutoria Sociologie a psychologie využívá především v oblasti rozvoje talentů a při využití koučinku v hudebních profesích.

Mgr. et Mgr. Monika VÁCLOVÁ

Je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (Hudební výchova – Sbormistrovství) a Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (Management v kultuře). Od roku 2012 je lektorkou edukačních programů České filharmonie a od roku 2015 lektorkou České Orffovy společnosti. Od roku 2023 je také edukátorkou lektorského centra GASK (Galerie Středočeského kraje) v Kutné Hoře. Je lektorkou a spoluautorkou projektu OPUSY NA KUSY pro učitele HV a jejich žáky, který vzniká pod hlavičkou České filharmonie. Je autorkou a dramaturgyní tvůrčích dílen pro děti a jejich hravé (pra)rodiče PICCOLI, multidisciplinárního projektu propojujícího výtvarné umění a hudbu předklasic- kých období ve spolupráci s Národní galerií Praha a GASK v Kutné Hoře. Od roku 2009 je sbornistryní komorního sboru Subito, se kterým připravuje tematické koncerty v Praze i pro pořadatele v dalších městech i v zahraničí. V minulosti spolupracovala také s DPS Petrklíček a dětským a dívčím sborem Pražská kantiléna. Věnuje se také organizaci koncertů a vzdělávacích projektů v oblasti staré hudby (Collegium Marianum, MHF Letní slavnosti staré hudby, Akademie Versailles).

MgA. PaedDr. Alena TICHÁ, Ph.D.

Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy vystudovala kombinaci Český jazyk – Hudební výchova, na HAMU Sólový zpěv. V letech 1974–2019 působila na katedře Hudební výchovy PedF UK a paralelně od r. 1993 po dobu 18 let vyučovala hudební výchovu na základní škole s rozšířenou hudební výchovou, kterou v Brandýse nad Labem založila. Zde vedla i dětský pěvecký sbor a současně na ZUŠ vyučovala externě sólový zpěv. Odborně se zabývá tematikou výuky a metodiky hlasové výchovy. Pro děti hudebně a pěvecky zaostávající vypracovala specifickou metodiku, kterou lze v základu využít i při práci s dospělými tzv. nezpěváky. Od r. 1993 dosud vede v České republice a na Slovensku kurzy pro pedagogy. Opakovaně vedla workshopy a přednášky na pedagogických fakultách v ČR, na Slovensku a na vysokých hudebních školách v Polsku, v současné době ji konzervatoře oslovují s požadavkem vedení přednášky-workshopu na téma „Moderní metody ve výuce zpěvu“. Sama vyučuje ve vlastních kurzech akreditovaných MŠMT (více na www.alenaticha.cz). Alena Tichá je vyhledávaným hlasovým poradcem pěveckých sborů všech věkových kategorií v celé ČR. Jako zkušený porotce se účastní pěveckých a sborových soutěží. Publikuje články a knížky o hlasové výchově zejména dětí. Je držitelkou významných ocenění, např. *Ceny Jaroslava Herdena* za přínos hudební výchově v oblasti hlasové výchovy (ČHS), *Ceny za přínos českému sborovému zpěvu* (Unie českých pěveckých sborů). Za celoživotní práci v oblasti hlasové výchovy převzala v r. 2022 v Karolinu *Cenu České hudební rady* (člena Evropské hudební rady UNESCO).

MgA. Eva VLČKOVÁ

Absolventka taneční konzervatoře (Taneční centrum Praha) a HAMU – Pedagogika tance se specializací na lidový tanec. Během studií se zúčastnila stáže na Institut del Teatre de Barcelona. Absolventka Školy folklórních tradic. Členka tanečního divadla Bu-Fo, bývalá členka baletního souboru Opery ND v Praze. Pedagog lidového tance na Taneční konzervatoři hl. m. Prahy, Pražské taneční konzervatoři, HAMU katedra tance, FTVS U3V. V minulosti vyučovala na tanečním odd. ZUŠ Jižní Město. Pravidelně se účastní tanečních přehlídek a festivalů.

Mgr. Patricie WINDSOR, Ph.D.

Vystudovala Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně – Učitelství pro střední školy, obor Český jazyk a Hudební výchova. Svou disertační práci věnovala problematice hodnoty a hodnocení uměleckého díla. Od r. 1995 pracuje na Gymnáziu Blansko, kde vedle těchto předmětů vyučuje také anglický jazyk. S nadšením se zajímá o sborový zpěv. Na gymnáziu vedla pěvecký sbor Carmina a své studenty ráda podporuje v hudebních aktivitách, projektech a vystoupeních. Zkušenost s dětmi mladšího školního věku získává díky výuce angličtiny v jazykové škole v Blansku. Od roku 2016 spolupracuje s Oddělením vzdělávacích programů České filharmonie, vedle lektorování dílen na koncertech pro děti a jejich rodiče, vedení dílen pro děti v Dětském domově Ch. Masarykové v Praze na Zbraslavi byla také lektorkou a členkou organizačního týmu projektu *Hudba do škol*. Již v průběhu vysokoškolského studia se setkala s myšlenkami Orff-Schulwerku. Od té doby absolvovala mnohé orffovské kurzy u nás i na Orff-Institutu v Salzburgu a tento vzdělávací přístup zásadním způsobem ovlivnil její pedagogickou práci. Od roku 2020 je členkou výboru České Orffovy společnosti. Ráda se věnuje hudební publicistice.

10. Resumé

Vysokoškolská učebnice Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem je publikačním výstupem projektu *Hudební mozaika aneb Kreativní interakce jako východisko rozvoje hudební kreativity v komplexu hudebních činností*, který byl realizován katedrou hudební výchovy PedF UK v období od září 2023 do června 2024 za podpory Ministerstva kultury ČR, Národního plánu obnovy a NextGeneration EU. Publikace svým obsahem navazuje na vysokoškolskou učebnici nazvanou Kapitoly z kreativní hudební výchovy (Jiříčková (ed.), 2023). Ta se, obdobně jako je tomu i v nynější knize, věnovala v teoretické rovině vybraným tématům didaktiky hudební výchovy a v praktické části předložila široké spektrum modelových hudebně výchovných situací. Ve zmíněných, podle věku dětí rozlišených modelových situacích autoři směřovali k rozvoji tvořivých schopností a dovedností žáků a studentů zejména ve školní hudební výchově. Současná učebnice Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem se vyznačuje stejnou strukturou, jakou měla předchozí publikace. Vedle teoretických obsahů předkládá jedenáct extenzivně zpracovaných situací, které jsou zdrojem podnětů k tvořivé realizaci hudebního vyučování ve školní praxi.

Autoři učebnice usilují o to, aby učitelé hudební výchovy přistupovali ke své výuce angažovaně, aby svým žákům a studentům aktivně umožňovali setkání s uměním a svoji hudební výuku provazovali s dalšími vzdělávacími obsahy; aby tvůrčím způsobem hledali cesty, jak v hudební výchově obohacovat žáky nejen radostnými prožitky, ale také přispívat k tomu, aby se osobnost dětí rozvíjela postupně, komplexně a zdravě, včetně vytváření, upevňování a dalšího rozvoje jejich kompetencí tvořivých.

Modelové situace jsou doplněny notovými ukázkami, schematickými ilustracemi, tematickými ilustracemi a doplňujícími kreativními náměty. Zvláštní pozornost věnuje učebnice oblasti zdánlivě s metodickým rozvojem kreativních hudebních činností nesouvisející, která ale představuje nezbytnou podmínku pro to, aby kreativní hudební výchova mohla vůbec probíhat. Touto oblastí je prevence a náprava hlasových obtíží hudebních pedagogů jako jedna ze základních podmínek úspěšné realizace skupinové hudební výchovy. Proto je této problematice v učebnici věnován velký prostor.

Na učebnici se autorsky spolupodílejí hudební pedagogové a různou měrou též umělci, kteří byli součástí projektu, a to jak z ČR, tak ze zahraničí. V příloze lze nalézt fotografie dokumentující realizaci projektu.

Summary

The university textbook *Chapters Towards Creative Music Activities* is a publishing outcome of the project *A Musical Mosaic or Creative Interaction as a Basis for the Development of Musical Creativity in the Field of Musical Activities*, which was implemented by the Department of Music Education of the Faculty of Education of the Charles University in the period from September 2023 to June 2024 with the support of the Ministry of Culture of the Czech Republic, the National Renewal Plan and NextGeneration EU. The publication's content follows the university textbook *Chapters on Creative Music Education* (Jiříčková, 2023). Similarly, the theoretical part of the present book deals with selected topics concerning the methods of music education and the practical part presents a wide range of model musical educational situations. In these model situations, differentiated according to the age of the children, the authors aim to develop the creative abilities and skills of pupils and students, especially in school music. The textbook *Chapters Towards Creative Music Activities* follows the same structure as the previous publication.

In addition to the theoretical content, it presents eleven extensively developed situations as a source of stimuli for the creative and practical implementation of music teaching in schools. The authors of the textbook aim to show music teachers how to approach their teaching in an engaged manner, to actively enable their pupils and students to encounter art and to link their music teaching with other educational contents; to creatively seek ways to enrich students' musical education not only with joyful experiences, but also to contribute to the gradual, comprehensive and healthy development of children's personality, including the creation, consolidation and further development of their creative competences.

The textbook devotes special attention to an area seemingly unrelated to the methodological development of musical activities, which, however, is a necessary condition for creative music education to take place at all. This area is the prevention and correction of music teachers' vocal difficulties as one of the basic conditions for the successful implementation of group music education. Therefore, a large amount of space is devoted to this issue in the textbook.

The textbook is co-authored by music educators and, to varying degrees, by artists who were part of the project, both from the Czech Republic and abroad.

In the appendix, you can find photographs documenting the project.

Příloha

Ohlédnutí za projektem Hudební mozaika aneb Kreativní interakce jako východisko rozvoje hudební kreativity v komplexu hudebních činností¹⁹⁹



1. Příklady využití lidového tance v hodinách hudební výchovy

¹⁹⁹ Fotografie: Jan Spilka a Hana Kynclová (foto č. 4 a 8)



2. Kreativní práce s hlasem



3. V zajetí rytmu



4. Martina Procházková a Šarvanci



5. Tvoříme na náměty Berta Appermonta



6. Cestopis 1608



7. Inspirující osobnost Richard Novák



8. MOSAIC aneb Každý žák hudebním skladatelem



9. Jak si napsat píseň



10. Čas tvořit



11. Kapela SwingShower



12. Kontrabas jako inspirace ve výuce HV na 1. stupni ZŠ



13. Na cestách s tancem a písní



14. *Swing Goes to Town*



15. *V hudební Ypsilonii aneb Tvořivě s písněmi obsahujícími vyjmenovaná slova*



16. Kreativně s lidovými tanci



17. Folklorní trio Kateřiny Kačalové



18. Na cestách s tancem a písní



19. Po setkání s uměním 2. března 2024, zleva: Richard Novák (operní pěvec), Miroslav Sekera (klavírista), Eva Šašínková (kontrabasistka), Jiří Černý (houslista) a lektori Olga Kozánková , Petr Kadlec a Jiřina Jiříčková



20. Lektori a umělci tzv. advanced workshopů, zleva: Bert Appermont, Jiřina Jiříčková (lektorský tandem), Gabriela Brabcová, Alice Minaříková (členky SwingShower), Lenka Pospíšilová, Matjaž Dajčar a Lucie Dajčar (lektorské trio), Monika Václová (lektorka v tandemu s Jiřinou Dvořákovou), Jan Maryáš (kapelník), Amálie Maryášová, Jaroslav Maryáš, Vít Kymla (členové SwingShower) a Patricie Windsor (lektorka v tandemu se SwingShower)

Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem

Jiřina Jiříčková (ed.) a kol.

Odborná spolupráce a překlady cizojazyčných textů: Mgr. Patricie Windsor, Ph.D.

Jazyková korektura: Mgr. Patricie Windsor, Ph.D. a Mgr. Lucie Fürstová, DiS.

Editace a přepis notových zápisů: Mgr. Martin Grobár, Ph.D.

Layout: MgA. Denisa Kokošková

Návrh a grafické zpracování obálky: BcA. Antonín Majtner

Ilustrace: BcA. Antonín Majtner

Fotografie: Bc. Jan Spilka

Spolupráce na jazykové úpravě textů: Bc. et Bc. Julie Kloučková, Mgr. Zuzana Vojnovič,
Bc. Anna Hořejší

1. vydání

Praha 2024

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

DOI: <https://doi.org/10.14712/9788076034495>

ISBN (online): 978-80-7603-449-5

ISBN (print): 978-80-7603-448-8

