

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Hudební katedra

Využití vybraných skladeb Bohuslava Martinů
v poslechových činnostech na 1. stupni ZŠ

(Diplomová práce)

Autor:	Lucie Tmějová
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – hudební výchova
Vedoucí práce:	PhDr. Helena Karnetová
Konzultant:	PhDr. Dana Soušková, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Lucie Tmějová

Studium: P101791

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Využití vybraných skladeb Bohuslava Martinů v poslechových činnostech na 1. stupni ZŠ**

Název diplomové práce AJ: Application of selected compositions by Bohuslav Martinů in listening activities in the first schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Poslechové činnosti v různých věkových skupinách předškolního věku a mladšího školního věku, způsoby práce s poslechovou skladbou, formy poslechu, repertoár pro poslechové činnosti.

ZEZULA, J., JANOVSÁ, O. a kol. Hudební výchova v mateřské škole. Praha: SPN, 1987 LIŠKOVÁ, M. Hudební činnosti v předškolním vzdělávání. Praha, Raabe, 2012 LIŠKOVÁ, M. metodiky k učebnicím pro 1. - 5. ročník. Praha, SPN JENČKOVÁ, E. Hudba v současné škole. Hradec Králové: Tandem, 1999-2004 HERDEN, J. Hudba jako řeč. Praha: Scientia, 1998 D'ANDREA, F. Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování. Portál, 1998 KOUTSKÝ, J. Poslechové činnosti v hodinách hudební výchovy. Liberec, Technická univerzita, 2002 LASEVIČOVÁ, J. Didaktika hudební výchovy. Ostrava, Ostravská univerzita, 2002 FOLPRECHTOVÁ, K. Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy. Olomouc, Univerzita Palackého, 1992 SEDLÁK, F. Didaktika hudební výchovy 1. Praha, SPN, 1985

Garantující pracoviště: Hudební katedra,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Helena Karnetová

Oponent: prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc.

Konzultant: PhDr. Dana Soušková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.1.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Heleně Karnetové za cenné rady, věcné připomínky a odborné vedení při zpracování této diplomové práce. Mé poděkování patří též PhDr. Daně Souškové, Ph.D. za pomoc při analýze skladeb.

Anotace

TMĚJOVÁ, Lucie. *Využití vybraných skladeb Bohuslava Martinů v poslechových činnostech na 1. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 69 s. Diplomová práce

Diplomová práce „Využití vybraných skladeb Bohuslava Martinů v poslechových činnostech na 1. stupni ZŠ“ se zabývá poslechovými činnostmi, které byly do hudební výchovy zařazeny v 70. letech 20. století v rámci tzv. „nové koncepce“ jako druhá hlavní hudební činnost. První teoretická část této práce se zabývá charakteristikou poslechu, cíli, metodickými postupy a kritérii výběru poslechových skladeb s ohledem na věkovou kategorii žáků. Dále je zde zahrnuta kapitola o hudebních schopnostech, které se rozvíjejí prostřednictvím poslechu. Následující část pojednává o životě a díle poličského rodáka Bohuslava Martinů. Třetí – praktická – část analyzuje vybrané skladby tohoto výjimečného skladatele 20. století po harmonické a formální stránce. Stěžejní část diplomové práce spočívá v autorčině tvorbě modelových situací zaměřených na poslech ve výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ s využitím všech hudebních aktivit.

Klíčová slova: poslechová činnost, organizace poslechu, nová koncepce, hudební výchova na 1. stupni ZŠ, hudební schopnosti, Bohuslav Martinů, modelové situace, instrumentální činnosti, pohybové činnosti

Annotation

TMĚJOVÁ, Lucie. *Application of selected compositions by Bohuslav Martinů in listening activities in the first schools*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015. 69 pp. Diploma Dissertation

The thesis "Application of selected compositions by Bohuslav Martinů in listening activities in the first schools" deals with listening activities that were introduced into education in the 70s of 20th century in the so-called "new concept" as the second major musical activities. The first theoretical part of this work deals with the characteristics of listening, objectives, methodology and selection criteria of listening songs with regard to the age group of students. There is also a chapter on the musical abilities that are developed through listening. The following section discusses the life and works of Bohuslav Martinů born in Polička. The third - practical - part analyzes the selected pieces of this outstanding composers of the 20th century from the point of view of the harmonic and formal aspects. The main part of this thesis lies in the author's creation of model situations focused on listening in teaching music at the first Primary school using all musical activities.

Keywords: listening activities, organization listening, new concept, music at elementary school, musical abilities, Bohuslav Martinů, model situations, instrumental activities, musical movement activities

Obsah

1	Úvod	9
2	Vývoj poslechu v rámci hudebně výchovného procesu	11
2.1	Historický vývoj poslechu hudby	11
2.2	Nová koncepce (nové pojetí)	13
2.2.1	Neúspěch nové koncepce.....	14
2.3	Bílá kniha a Rámcový vzdělávací program	15
2.3.1	Hudební výchova vymezena v RVP ZV	15
2.3.1.1	Hudební výchova na 1. stupni vymezena v RVP ZV.....	16
2.3.1.2	Poslech hudby vymezen v RVP ZV.....	16
3	Charakteristika poslechu hudby.....	17
3.1	Cíle poslechu.....	18
3.2	Úloha učitele při práci s poslechem	19
3.2.1	Příprava učitele	20
3.3	Kritéria při výběru skladeb	20
3.4	Organizace poslechu	21
3.4.1	Metodický postup intelektuálního poslechu	21
1)	Motivace.....	21
2)	První poslech.....	22
3)	Analýza skladby	23
4)	Druhý poslech	25
5)	Třetí poslech.....	25
6)	Návraty ke skladbě	26
3.5	Sepětí poslechu s ostatními hudebními činnostmi	26
3.6	Úskalí poslechu v hodinách hudební výchovy	27
4	Hudební schopnosti	28
4.1	Klasifikace hudebních schopností	28

4.1.1	Klasifikace dle Sedláka	29
4.1.2	Klasifikace dle Kodejšky	30
5	Bohuslav Martinů	30
5.1	Život a rodina.....	31
5.2	Studium na konzervatoři v Praze 1906 - 1910.....	31
5.3	Prosazování na hudební scéně	32
5.4	První velký úspěch.....	33
5.5	Léta 1920 - 1923	34
5.6	Život v Paříži	34
5.6.1	Léta 1926 – 1929/ 1930	35
5.6.2	Léta 1930 - 1936.....	36
5.6.3	Léta 1936 – 1940 (poslední léta v Paříži).....	36
5.7	Život v Americe	37
5.7.1	Léta 1941 - 1945.....	37
5.7.2	Léta 1946 - 1953.....	37
5.8	Posledních pět let tvůrčího období.....	38
6	Modelové situace zaměřené na poslech s využitím všech hudebních aktivit.....	40
6.1	Proč bychom si nezahráli na vojáky?	40
6.2	Nemocná loutka	46
6.3	Carillon	50
6.4	Špalíček – Popelčin ples na zámku.....	54
6.5	Otevření slovečkem	59
7	Závěr.....	65
	Seznam literatury.....	66
	Seznam příloh.....	69
	Přílohy	

1 Úvod

Poslechová činnost je nedílnou součástí hudební výchovy stejně jako pěvecká, instrumentální a pohybová. Prostřednictvím poslechu se dají sdělit i takové poznatky z okolního světa, které lze jen stěží vyjádřit slovně. Cílem poslechové činnosti je nejen vzbudit trvalý zájem o hudbu a poslouchat ji, ale rozvíjet i hudební schopnosti, jako je například hudební představivost nebo paměť.

I přesto, že poslech hudby patří mezi základní hudební činnosti v hudební výchově, je často učiteli opomíjen. Důvodem jsou obavy nad složitostí tohoto hudebně didaktického procesu. Mé dosavadní poznatky z praxe bohužel utvrzují v tom, že učitelé poslech do hodiny hudební výchovy opravdu nezařazují. Hodina tedy neprobíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ale je téměř celá zaměřena na rozvíjení pěveckých dovedností. Občas je zařazeno rytmické cvičení nebo hra na lehce ovladatelné hudební nástroje. Vzpomínám si, že tímto způsobem probíhala i hudební výchova na základní škole, kterou jsem navštěvovala před 16 lety jako dítě.

Rozšiřovat hudební obzor žáků, vytvořit pro žáky takové podmínky, aby na základě postupně získaných zkušeností a dovedností uměli naslouchat hudbě s porozuměním a potěšením, je určitě těžké. Ovšem každý hudebně zdatný učitel by měl znát didaktické postupy, které vedou k tomuto důležitému cíli.

Myšlenka, proč se poslech v hodinách neobjevuje tak často jako ostatní činnosti nebo bohužel vůbec, mě přivedla k napsání této diplomové práce, jejímž stěžejním cílem je vytvořit zásobník modelových situací, zaměřený na poslech ve výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ s využitím všech hudebních aktivit. Ke své práci jsem si záměrně vybrala skladby poličského rodáka Bohuslava Martinů. S jeho tvorbou jsem se seznámila prostřednictvím hry na klavír na Základní umělecké škole v Litomyšli a jeho tvorba mě již tenkrát velmi oslovila. Podle mého názoru je Martinů výjimečná osobnost nejen tehdejší doby, ale jeho díla jsou i dodnes velmi žádaná a ceněná.

Diplomová práce zahrnuje 7 kapitol. První úvodní seznamuje s obsahem práce, druhá stručně charakterizuje historický a didaktický vývoj poslechu od první zmínky až po jeho současné pojetí a vymezení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Ve třetí kapitole se zabývám charakteristikou a cíli poslechu, jakou úlohu má učitel při seznamování žáků s hudební řečí a podle kterých kritérií má skladby vybírat. Dále je zde

podrobněji rozebrán metodický postup poslechu, který není pochopitelně jednotný pro všechny skladby, ovšem může sloužit jako dobrá pomůcka pro začínající učitele. V neposlední řadě jsou zde rozebrány druhy analýz a hudebně vyjadřovací prostředky důležité při styku s hudebním dílem. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na hudební schopnosti, které jsou bezpodmínečně důležité nejen pro aktivní vnímání hudby, ale i její interpretaci. Nicméně je důležité si uvědomit, že u žáků na prvním stupni se rozvíjejí pouze na elementárním stupni. Pátá kapitola popisuje život a dílo slavného poličského skladatele Bohuslava Martinů. Šestá již nabízí modelové situace při práci s poslechem s využitím všech hudebních aktivit. Poslední kapitola je shrnutím celé mojí práce.

2 Vývoj poslechu v rámci hudebně výchovného procesu

2.1 Historický vývoj poslechu hudby

Poslech hudby jako jedna z hlavních hudebních činností je součástí výuky od 70. let 20. století. Do té doby byl dominující v hodinách hudební výchovy především zpěv. Zpočátku se kladl důraz na písně národní, vlastenecké a církevní. Později byly upřednostňovány zejména přípravná cvičení hlasu a sluchu, hudebně teoretické vzdělávání a intonační výcvik, který spočíval v grafickém znázornění dvou tónů stejné či různé výšky. Snahou zlepšit vyučování zpěvu vznikalo v průběhu vývoje (zejména koncem 19. a v první třetině 20. století) mnoho návodů, metodik a slabikářů zpěvu, které sloužily jako odborné i metodické publikace pro učitele zpěvu.¹

Téměř až do 20. století se poslech hudby v hudebně výchovném procesu objevoval na základě poslechu zpěvu učitele, jeho nástrojové hry či pěveckého projevu spolužáka nebo celé třídy. Teprve až s prudkým rozvojem nahrávací a přehrávací techniky byl vnímán jako didakticky promyšlený a řízený proces. Folprechtová² například zmiňuje, že hudebnost žáků byla zpočátku rozvíjena poslechem hudby z rozhlasu, ze schválených gramofonových desek, návštěvou vhodných koncertů a sledováním významných událostí hudebního života. Dále existovaly i některé metodické návody, které se orientovaly na sluchovou výchovu. Ta spočívala v rozlišování základních vlastností tónů (výška, síla, délka, barva) a základních výrazových prostředků hudby (rytmus, melodie, dynamika).

Počátkem 20. století bylo v českých zemích hudebně pedagogické myšlení silně ovlivněno osobností Maxe Battkeho.³ Z pohledu rozvoje sluchových a poslechových dovedností se jevila jako nejvýznamnější jeho syntaktická cvičení. Nejprve definoval motiv jako „nejmenší základ, z něhož se hudební myšlenka vytváří, rozprádá,“⁴ větu rozdělil na dvě části (předvětí, závětí) a dospěl k vysvětlení velké písňové formy, fugy a ronda. Žák díky

¹ FOLPRECHTOVÁ, Květoslava. *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1992, s. 9.

² Tamtéž, s. 9.

³ Autor významných publikací hudebně teoretického a didaktického zaměření. Nejvýznamnější je *Hudební gramatika, Primavista nebo Výchova hudebního sluchu*. Viz FOLPRECHTOVÁ, Květoslava. *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1992, s. 48.

⁴ Tamtéž, s. 12.

těmto poznatkům rytmizoval slova, slovní spojení, melodizoval verše a získával tak vlastnosti potřebné pro uvědomělý poslech hudby.

Mimořádně pedagogické pokusy Ferdinanda Krcha a Josefa Křičky,⁵ jenž se uskutečnily v dětském hudebním domově v Krnsku, vedly také k celkové proměně hudebně vzdělávacího procesu. Rozvoj hudebnosti žáků slučovali tito autoři se smysly, napodobováním hudebních zvuků a pohybů zvučících předmětů. Zhudebňování veršů a pohádkových textů přinášelo dětem radost a přibližovalo tak svět skladatelské techniky. Při práci s poslechem byly vybírány skladby zaměřené na určité téma, například Moře, Vánoce. Opakovaný poslech se stal základem pro hlubší porozumění hudebního díla. Tento poznatek se později objevil u prof. Františka Lýsky, který dále požadoval, aby žáci naslouchali hudbě už od nejnižší třídy: „*Není-li posluchač dostatečně vzdělán, může být vnímavým srdcem k poslechu veden a puzen, ale hudba mu bude cizí, bude již brzy unaven.*“⁶ Tato myšlenka souvisela s hudebními znalostmi a zkušenostmi, bez nichž nešlo poslech rozvíjet.

V první polovině 20. století měl již poslech hudby charakteristické schéma, které se stalo pevným po několik dalších desetiletí:

- ***Úvodní slovní výklad***

Vzbudit zájem o hudební dílo se stalo prvním a nejdůležitějším didaktickým postupem při práci s poslechem. Učitel žáky nejprve motivoval, přiblížil hudebního skladatele, interpreta, formu a žánr skladby. Poté mohl žákům přehrát motivy či témata poslouchané skladby.

- ***Poslech hudby***

Žákům byla předkládána díla cenná v kvalitním provedení.

- ***Následný rozhovor***

Následným rozhovorem učitel zjišťoval, do jaké míry žáky skladba zaujala a zda byli schopni číst z hudby.⁷

⁵ Experiment a jeho výsledky jsou zachyceny v díle *Dítě a hudba – Nové cesty v hudební výchově dětské*, Praha 1918. In: FOLPRECHTOVÁ, Květoslava. *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1992, s. 48.

⁶ LÝSEK, František. Úvod do hudebně výchovné praxe – Pro učitele hudební výchovy na všech školách. Brno: 1947, str. 101 -115. In FOLPRECHTOVÁ, Květoslava. *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1992, s. 14.

⁷ Tamtéž.

V průběhu šedesátých let se formovaly nové myšlenkové proudy ovlivněné zahraničními koncepcemi. Předznamenávaly tak proměnu v celém školství v následujících letech sedmdesátých. Folprechtová⁸ zmiňuje proměnu v *Učebních osnovách pro 1. – 5. ročník ZDŠ* z roku 1960, které formulovaly hlavní úkol poslechu: naučit žáky vnímat, prožívat a hodnotit hudební dílo. Tímto způsobem se rozvíjely základní psychické procesy - vnímání, pozornost, paměť, představivost a fantazie. Také se do popředí dostal význam osobní hudební zkušenosti žáka. Tyto osnovy zapříčinily výraznou změnu v dosavadním poněkud zjednodušeně chápaném školském poslechu hudby.

V těchto letech se také pedagogové soustředili na metodiku poslechu, která se obohacovala o terminologii a obsah. Skladby se více analyzovaly (například se přehrávaly po částech) a větší pozornost byla věnována dominujícímu prvku. Srovnávaly se žánrově stejné a charakterově různorodé skladby a upřednostňovaly se tvořivé prvky (například melodie byla zachycena graficky či pohybem ruky). Rozhovor o hudebním díle byl směřován na dojmy a pocity a určovaly se výrazové prostředky hudby.⁹

2.2 Nová koncepce (nové pojetí)

Na základě podnětů z předchozích let založili v roce 1976/1977 Ivan Poledňák a Jan Budík s řadou spolupracovníků v Praze novou koncepci (nové pojetí hudební výchovy). Jejím stěžejním cílem bylo zrušit dosavadní způsob vyučování, který spočíval v učitelově výkladu a žakově naslouchání. Poslech hudby se tak změnil v aktivní hudební činnost, prostřednictvím které se žáci učili rozumět řeči hudebního umění. S rostoucími životními i hudebními zkušenostmi si rozšiřovali posluchačský obzor, osvojovali si skladby s vyhraněnou společenskou funkcí a získávali první informace o výrazných skladatelských osobnostech. Byli také schopni jednoduše za pomoci učitele hovořit o svých prvních hudebních zkušenostech a dojmech.¹⁰

⁸ FOLPRECHTOVÁ, Květoslava. *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1992, s. 10.

⁹ Tamtéž, s. 15-16.

¹⁰ Tamtéž, s. 17.

Nová koncepce stanovila důležité body a tím změnila dosavadní postavení hudební výchovy:

- vymezené hlavní činnosti (zpěv, poslech) a doplňující (instrumentální, hudebně pohybové)
- všechny čtyři činnosti tvoří jeden celek, v němž jedna činnost přechází v druhou
- žák je aktivní subjekt (má dostatek prostoru pro elementární tvořivost, díky které sám tvoří hudbu)
- žák poznává podstatu hudby prostřednictvím hudebně výrazových prostředků
- mění se interakce mezi učitelem, žákem a hudebním dílem (používá se termín partnerský vztah)
- učitel žáka motivuje, usměrňuje a vybízí k promyšlené hudební činnosti

V rámci poslechu byly definovány tyto úkoly:

- žákům jsou předkládány žánrově rozmanité vokální a instrumentální skladby (i zahraničních autorů)
- funkce hudebně výrazových prostředků je srozumitelně vysvětlena (přibližuje řeč hudby)
- u žáků jsou prostřednictvím poslechu rozvíjeny psychické vlastnosti (pozornost, vnímání), hudební schopnosti (hudební paměť, představivost a sluch) a hudební dovednosti (například srovnávání rozdílných skladeb)
- součástí poslechu jsou průpravná poslechová cvičení (vlastnosti tónů, melodie), na základě kterých žáci vnímají a prožívají skladbu intenzivněji
- žáci jsou vedeni ke slovnímu hodnocení skladby¹¹

2.2.1 Neúspěch nové koncepce

Praktická realizace nové koncepce bohužel prokazovala na školách neúspěchy. Rozhodujícím faktorem se stala osobnost učitele. Postupem času se totiž ukázalo se, že řada učitelů projevovala značné nedostatky v nástrojových, pěveckých a sluchových dovednostech s hudebně teoretickými mezerami. Z toho vyplývá, že nebyly naplněny principy hudební výchovy. Ty vyžadovaly hudebně tvořivého učitele, jenž by mohl ve svých hodinách uplatnit jakousi nadstavbu učiva. Učitelé se také často museli potýkat

¹¹ FOLPRECHTOVÁ, Květoslava. *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1992, s. 17-19.

s vysokým procentem nezpěvných dětí, což vyžadovalo nesmírnou trpělivost a obrovskou zátěž k vzdvihnutí takových žáků na vyšší úroveň.

Neúspěchy byly také spjaty s vysokým počtem žáků ve třídách (až 40) a nedostatečným počtem hudebních pomůcek, především nástrojů orffovského instrumentáře. Rytmické nástroje byly sice doplněny o nástroje vyrobené domácím způsobem, ovšem melodické se ničím nahradit nepodařilo. Také se nebudovaly odborné učebny (hudební třídy), které by zprostředkovaly dostatek místa například pro hudebně pohybové činnosti. Z tohoto důvodu se nerealizovaly. Všechny tyto důsledky vedly ke stagnaci předmětu hudební výchovy, a proto se připravovaly v českém školství změny, týkající se ovšem všech předmětů.¹²

2.3 Bílá kniha a Rámcový vzdělávací program

Reforma školství byla zahájena roku 2001, kdy vznikla koncepce navržená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Koncepce byla zpracována do Bílé knihy.¹³ Spolu s Rámcovým vzdělávacím programem definuje v českém školství nejvyšší (státní) úroveň vzdělávání. Bílá kniha vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a hlavním cílem je kladení důrazu na samostatnost žáků a rozvíjení klíčových kompetencí¹⁴ k tvořivému využívání poznatků. Rámcový vzdělávací program poté vymezuje jakési „rámce“ (obsah, očekávané výstupy, učivo, vzdělávací oblasti a obory) pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední).¹⁵

2.3.1 Hudební výchova vymezena v RVP ZV

Hudební výchova v nově zpracovaných rámcových vzdělávacích programech je součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura. Ta zprostředkovává umělecké osvojování světa, přičemž dochází k rozvíjení specifického citění, vnímavosti a tvořivosti jedince. Součástí

¹² FOLPRECHTOVÁ, Květoslava. *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1992.

¹³ Viz *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Tauris, 2001.

¹⁴ „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti... Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života... V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013). Praha: MŠMT, 2013, s. 12.)

¹⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013)*. Praha: MŠMT, 2013.

je rozvíjení nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu, zvuku, gesta, mimiky, či barvy. Tato oblast obsahuje ještě výtvarný a doplňující dramatický obor, který se realizuje formou samostatného vyučovacího předmětu či projektu.¹⁶

2.3.1.1 Hudební výchova na 1. stupni vymezena v RVP ZV

Na 1. stupni základního vzdělávání je hudební výchova stanovena jednou hodinou týdně. Jejím cílem je porozumět hudebnímu umění a aktivně ho vnímat prostřednictvím všech hudebních činností¹⁷, které se navzájem prolínají a doplňují. Rozvíjí tak nejen žákovu osobnost jako celek, ale vedou především k vlastnímu aktivnímu hudebnímu tvoření. Dále žáci poznávají výrazové prostředky, učí se s nimi tvořivě pracovat a užívat je pro sebevyjádření. Seznamují se s vybranými uměleckými díly a jejich výpovědi se snaží na základě svých zkušeností rozpoznávat a interpretovat.

Hudební výchova je rozdělena na dvě období, přičemž v každém jsou definovány očekávané výstupy. Na poznatky prvního období logicky navazují poznatky druhého období. Je nutné, aby každý učitel znal tyto očekávané výstupy, na které ještě navazuje obsah a učivo.¹⁸

2.3.1.2 Poslech hudby vymezen v RVP ZV

„Obsahem poslechových činností je aktivní vnímání (percepce) znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech žánrových, stylových i funkčních podobách, učí se hudbu analyzovat a interpretovat.“¹⁹

Očekávané výstupy definované pro poslech na 1. stupni ZŠ

V prvním období žák:

- *„reaguje pohybem na znějící hudbu, pohybem vyjadřuje metrum, tempo, dynamiku, směr melodie*

¹⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013). Praha: MŠMT, 2013.

¹⁷ Vokální, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové.

¹⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013). Praha: MŠMT, 2013.

¹⁹ Tamtéž, s. 69.

- rozlišuje jednotlivé kvality tónů, rozpozná výrazné tempové a dynamické změny v proudu znějící hudby
- rozpozná v proudu znějící hudby některé hudební nástroje, odliší hudbu vokální, instrumentální a vokálně instrumentální“

Ve druhém období žák:

- „rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny
- rozpozná hudební formu jednoduché písně či skladby“²⁰

Učivem se rozumí poznávání základních vlastností tónů, vztahů mezi tóny, hudebních výrazových prostředků, hudby vokální, instrumentální, hudebních stylů a žánrů či hudební formy.²¹

3 Charakteristika poslechu hudby

Poslech hudby představuje pro žáka základní kontakt s hudebním dílem. Jak uvádí Koutský,²² již od nejtělejšího věku se dítě seznamuje s hudebními podněty, které více či méně uvědoměle vnímá. Z psychologického hlediska se jedná o percepci. Dítě dále usiluje o pochopení významu těchto podnětů a ukládá je do své paměti. Později se snaží o vlastní hudební projev. Dle Herdena²³ je „poslech hudby aktivní myšlenkový proces, v němž se zpracovávají a hodnotí smyslové informace.“ Lasevičová²⁴ je názoru, že hudba žáka uvolňuje, aktivizuje a vyvolává mimohudební představy. Žák porozumí hudbě, jestliže ji vnímá a prožívá aktivně, uplatňuje fantazii a orientuje se v hudebně výrazových prostředcích. Tak se žák naučí poznávat skutečné umělecké hodnoty, vytvoří si vztah k umělecké hudbě a emocionálně ji prožije. Žák je schopen hudbu takto vnímat pouze prostřednictvím podnětného školního prostředí, které zajišťuje především didakticky dobře

²⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013). Praha: MŠMT, 2013, str. 70.

²¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013). Praha: MŠMT, 2013.

²² KOUTSKÝ, Jaroslav. *Didaktika hudební výchovy na 1. stupni*. Liberec: Technická univerzita, 2008.

²³ HERDEN, Jaroslav. *Hudba jako řeč. O poslechu ve škole i doma*. Praha: Scientia spol. s. r. o., 1998, s. 16.

²⁴ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.

připravený učitel. Ten by měl dle Synka²⁵ „ukázat dětem, jak hudbě aktivně naslouchat, vnímat ji a porozumět její řeči ve všech jejích podobách a žánrech, které nabízí, aby se stala užitečnou průvodkyní životem.“

3.1 Cíle poslechu

Pro 1. stupeň základní školy uvádím cíle Jarmily Lasevičové, Jaromíra Synka a Františka Sedláka, jelikož jsou dle mého názoru nejpřínosnější a nejdůležitější při práci s poslechem.

Cíle dle Lasevičové:²⁶

- seznámit žáka se základními prvky hudební řeči a to nejen poslechem, ale i vlastní tvořivou činností
- rozvíjet sluchově percepční schopnosti, hudební představivost a hudební paměť
- osvojit si základní naukové pojmy, které umožní porozumět při rozboru a hodnocení skladby
- naučit žáka poznat základní hudebně výrazové prostředky a pracovat s nimi
- představit žákům nejvýznamnější skladatele a jejich díla (například: A. Dvořák, B. Smetana)
- seznámit se zvukovou barvou hudebních nástrojů

Cíle dle Sedláka a Synka:²⁷

- vytvářet kladný vztah k hudbě
- ukázat žákům, jak hudbu vnímat a prožívat
- probouzet hudbou estetické a mravní city žáků
- poukázat na to, co hudba sděluje
- vést k poznávání hudebních forem a žánrů
- učit chápat společenský význam hudby a její úlohu
- tolerovat vkus druhých

²⁵ SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 57.

²⁶ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.

²⁷ SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.

O dosažení výše uvedených cílů by měl usilovat každý pedagog v hodinách hudební výchovy při práci s poslechovou činností.

3.2 Úloha učitele při práci s poslechem

Vychovat z žáků vnímavé a pozorné posluchače je značně ovlivněno hudební a didaktickou připraveností učitele. Dle Pecháčka a Váňové²⁸ učitel při poslechu vstupuje do role motivační, zprostředkovací, řídicí a kontrolní. Z toho vyplývá, že poskytuje žákovi řadu vstupních informací a pokynů, ale zároveň ponechává prostor pro jeho představivost a případnou asociaci. Učitel musí být dále nadšeným posluchačem hudby rozmanitých žánrů, který se orientuje v hudební výstavbě skladeb. Tato znalost a promyšlený postup při jejich didaktické interpretaci jsou základními předpoklady pro předání vlastních hudebních zkušeností žákům a formování tak jejich poslechačských dovedností. Jenčková²⁹ také poukazuje na tvořivost učitele, ovšem mnohem více se přiklání k názoru, že pokud chce učitel z žáků vychovat budoucí posluchače, je nutné, aby respektoval každého žáka a jeho hudební předpoklady.

Synek³⁰ se domnívá, že každý reaguje na hudbu jinou mírou prožitku. Zpočátku se v ní žáci neorientují, ani nejsou schopni vyjádřit verbálně svůj prožitek. Učitel tedy vede žáky postupnými metodickými kroky, aby co nejúčinněji pronikli do podstaty hudby. Přitom vychází z poslechových zkušeností žáků získané v rodině, v mateřské škole nebo poslechem písní zpívaných učitelem. Ty vytvářejí u žáků návyky soustředěnosti, prohlubují jejich emocionální zážitky a vedou k pochopení daného tématu. Učitel dále seznamuje s hudební řečí, učí poznávat termíny a to vždy na konkrétních ukázkách pro snadnější pochopení.

Herden³¹ navíc poukazuje na dva základní problémy, se kterými se setkává každý učitel hudební výchovy: naučit žáka oceňovat hodnoty a dešifrovat hudební obsah. Oba tyto úkoly se vzájemně podmiňují a jejich podstata spočívá naučit žáka vlastním úsilím proniknout do jednotlivých prvků hudebního díla. Nejen, aby byl žák schopen tyto prvky

²⁸ PECHÁČEK Stanislav a Hana VÁŇOVÁ a kol. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 2001.

²⁹ JENČKOVÁ, Eva. Strategie poslechové hodiny. In: *Hudební výchova*: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1993-94, roč. 2, č. 4.

³⁰ SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.

³¹ HERDEN, Jaroslav. *Hudba pro děti*. Praha: SPN, 1978.

diferencovat, ale také srovnávat a emocionálně prožívat. Dále zmiňuje, že učitel prostřednictvím poslechu připravuje žáky na jejich pozdější samostatný kontakt s hudbou.

3.2.1 Příprava učitele

Před vyučovací hodinou probíhá u učitele vlastní předběžná příprava, v nichž se důkladně seznámí se skladbou a rozhodne, zda se stane jejím interpretem sám, nebo použije mechanický záznam. Vlastní učitelova interpretace skladby ovšem vzbudí u žáků daleko větší pozornost a zájem, než hudba reprodukováná. Jestliže učitel seznámí žáky s hudbou prostřednictvím reprodukováné hudby, musí ji zprostředkovat na technicky kvalitních přístrojích (i ta nejkrásnější skladba na špatném přístroji neosloví ani vyspělého posluchače). Dále si zvolí cíl poslechové činnosti, který naplní vhodnými metodami, formami a prostředky. Následně si promyslí vhodný metodický postup.³²

3.3 Kritéria při výběru skladeb

Pro aktivní poslech je základním předpokladem zklidnění a soustředěná pozornost. Žáci na prvním stupni mají poměrně krátkou pozornost, proto je dobré volit skladby od jedné minuty do pěti minut. Ukázky je třeba řadit od nejjednodušších a přitom vycházet ze zkušeností z ostatních činností hudební výchovy.³³

Lasevičová³⁴ uvádí, že díla vhodná pro dětského posluchače musí být:

- umělecky hodnotná
- esteticko-výchovná
- didaktická (určují, co se žák naučí)
- srozumitelná
- přiměřená k časové délce
- přiměřená k věku
- blízká dětskému chápání
- s konkrétním obsahem a výraznou náladou

³² SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.

³³ Tamtéž.

³⁴ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.

3.4 Organizace poslechu

Poslech lze v hodinách hudební výchovy provádět dvojím způsobem. První a méně častý je uplatňován intuitivně. Dle Lasevičové³⁵ mají tuto formu žáci v oblibě, jelikož se neopírá o teoretické poznatky, a tím se pro ně stává atraktivnější. Učitel vybere zajímavou skladbu, která má například výrazný rytmus či zpěvnou melodii a bez jakéhokoli úkolu pustí hudbu. Žáci reagují spontánně pohybem či pantomimou. Tento způsob také může učitel propojit i s výtvarnou výchovou, kdy žáci ztvárňují výtvarnými reakcemi své momentální prožitky z hudby. Učitelovým záměrem je podnítit žákovu fantazii a představivost, která se prostřednictvím výtvarného vyjádření stává snazší, než hledání slov.

Intelektuální způsob je druhý a častější při práci s poslechem. Učitel bere v úvahu všechna výše uvedená kritéria a usiluje o estetický prožitek z poslouchané skladby.

3.4.1 Metodický postup intelektuálního poslechu

Metodický postup nelze jednotně formulovat pro všechny hudební skladby a poslechové situace ve třídě, ovšem jak uvádí Sedlák,³⁶ existuje obecné schéma pro práci s poslechem, který pomůže zejména začínajícím učitelům. Celý postup musí být samozřejmě obohacován tvořivým přístupem učitele a spoluúčastí žáků ve třídě.

Každý autor předkládá tento postup v rozdílných fázích. Například Herden a Sedlák požadují pouze čtyři základní fáze: motivační, průpravná, pracovní (první poslech, analýza, druhý poslech) a přenos. Lasevičová k těmto fázím připojuje ještě fázi estetickou, která slouží k upevnění si teoretických poznatků o skladbě či hudebním skladateli. Všichni uvedení autoři ještě zmiňují poslední a to velmi důležitou fázi, kterou je návrat ke skladbě.

1) Motivace

Motivace je velmi důležitým vstupem nejen v hodině hudební výchovy, ale i v ostatních předmětech. Rozhodujícím účinkem je dle Lasevičové³⁷ dobrá připravenost učitele, který svou mimikou a gesty podtrhuje ještě větší zaujetí o dané téma. Dále vybírá takové

³⁵ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.

³⁶ SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

³⁷ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.

prostředky, které vzbudí u žáků zájem a pozornost soustředit se na následující činnost. Motivační příprava musí být krátká, obsažná a působivá.

V rámci poslechové činnosti je hlavním cílem vzbudit citové zaujetí o skladbu. Herden³⁸ uvádí, že „*motivace ovlivňuje průběh procesu vzniku estetických prožitků i míru aktivity žáka při poznávání hudebního díla.*“ Aby byl poslech hudby pro žáky dostatečně aktivizující, může učitel vybírat například z těchto prostředků:

- slovní (krátký poutavý příběh o životě skladatele, o vzniku skladby, literární ukázka)
- obrazové (fotografie, videozáznam)
- hudební (seznámení s úryvky skladby)
- umělecká kresba (s podobným námětem)
- tělesný pohyb či pohyb přenesený na hudební nástroj

Synek a Sedlák³⁹ se shodují, že učitel místo motivace může využít i tzv. aktivizační úkoly, které pomohou zajistit soustředěný poslech. Před samotným poslechem učitel zadá například jeden z těchto úkolů:

- Urči náladu skladby
- Zvedni ruku, až uslyšíš téma
- Sleduj výškový pohyb melodie
- Vymysli skladbě název
- Poznej a zapamatuj si hudební nástroje, které hrají
- Označ dominující výrazový prostředek

2) První poslech

Na první poslech mají autoři rozdílné pohledy. Například Lasevičová⁴⁰ se přiklání k názoru, že prvotní poslech je nerušený a jeho cílem je vzbudit u žáků především estetický zážitek. Učitel tedy nechává hudbu působit na žáky bez předem daného úkolu. Soustředěně poslouchá společně s nimi a po poslechu nechává krátký čas na doznění hudby. Oproti tomu Sedlák a Synek se shodují, že předem stanovené úkoly vedou právě ke zvýšení

³⁸ HERDEN, Jaroslav. *Hudba pro děti*. Praha: SPN, 1978, s. 53.

³⁹ SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

⁴⁰ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.

soustředěnosti žáků.⁴¹ Dvorský⁴² dále zdůrazňuje, že je nezbytné odstranit veškeré rušivé vjemy, které by mohly odvádět žáky od pozornosti. Také se přesvědčil, že když si zavřou oči, tak si lépe vybavují tónové vztahy. Herden⁴³ zmiňuje, že samotnému poslechu musí předcházet přípravná fáze, ve které se děti seznamují se základními vlastnostmi tónu (síla, délka, výška, barva), s kontrastem, rytmem či melodií. A právě tato fáze určuje různý průběh prvotního poslechu. Jestliže učitel dostatečně nepřipraví žáky, poslech se pro ně stává mlhavým. V opačném případě jsou žáci schopni řešit problémové situace, hledat například podobnosti, kontrasty nebo změnu melodie.⁴⁴

3) Analýza skladby

Sedlák⁴⁵ se domnívá, že výklad skladby je pro učitele metodicky nejnáročnější a nelze jej improvizovat. Jelikož slovní výpovědi žáků bývají prosté a stručné (skladba se jim líbí), je potřeba diskusi řídit. Učitel tedy klade předem připravené otázky, které vedou u žáků k potvrzení prvních dojmů ze skladby. Vlastní interpretaci na klavír hraje například hlavní melodii, motiv, upozorní posluchače na rytmus nebo záměr skladatele. Tím je vede k poznávání stavebních prvků hudebního díla. Učitel je zachytí například notopisem na tabuli a žáci je zpívají, nebo hrou na dětské hudební nástroje či jsou umocněny tělesným pohybem.

V rámci této problematiky se přikláním ke druhům analýz dle Pecháčka a Váňové,⁴⁶ jelikož se týkají rozšiřování obzoru jak učitele, tak žáka. Dále zdůrazňují, že se všechny tyto druhy analýz v interpretaci hudebního díla navzájem prolínají a doplňují. Tím dochází k jejich výrazovému obohacování.

a) analýza historicko-genetická

Jedná se o zasazení uměleckého díla do historických, společenských, sociálních a ekonomických souvislostí doby, ve které autor žil a tvořil. Genetická analýza se týká zajímavých příhod ze života skladatele spojených se vznikem díla. Dle těchto autorů tato

⁴¹ Viz výše aktivizační úkoly.

⁴² DVORSKÝ, Jaroslav. *Hudba, hluk a hudební výchova*. Ostrava: Grafie, spol. s. r. o., 1989.

⁴³ HERDEN, Jaroslav. *Hudba pro děti*. Praha: SPN, 1978.

⁴⁴ HERDEN, Jaroslav, Eva JENČKOVÁ a Jiří KOLÁŘ. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum, 1992.

⁴⁵ SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

⁴⁶ PECHÁČEK Stanislav a Hana VÁŇOVÁ a kol. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro I. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 2001.

analýza slouží především k rozšiřování obzoru učitele, jelikož vyžaduje studium historických pramenů a odborné literatury.

b) analýza strukturální

Cílem této analýzy je seznámit žáka se základními prvky hudební řeči a vést ho k vlastní tvořivosti. Žák tedy proniká do výstavby hudebního díla a poznává hudebně vyjadřovací prostředky, které vždy působí ve vzájemných vztazích a v různých kombinacích. V hudební výchově na prvním stupni tito autoři spatřují největší význam ihned v několika vyjadřovacích prostředcích.

Prvním z nich je melodie, která „vzniká řazením tónů různé výšky, přičemž k vytvoření nejjednodušší melodie je zapotřebí alespoň dvou různě vysokých tónů.“⁴⁷ Stoupající melodie navozuje dojem vzestupu, narůstání a melodie klesající naopak dojem sestupu, zklidňování. Vysoké tóny jsou spojovány se světlem, hravostí, naproti tomu hluboké s temnem nebo například se strachem.

Druhým prostředkem je harmonie, prostřednictvím které žáci poznávají dur – mollový charakter skladeb. Durová tonalita je charakteristická pro skladby veselé, energické a rázné, naproti tomu mollová tonalita se pojí s rázem smutným, melancholickým či tragickým. Mnohem podstatnější je rozeznávání konsonance a disonance, tj. „*neustálé střídání napětí, neklidu, vzrušení, lability, které vyvolávají disonantní akordy a jejich uklidnění, usmíření, stabilita v akordech konsonantních.*“⁴⁸ Harmonické cítění se rozvíjí nejpozději, jelikož je pro žáky na prvním stupni neobtížnější.

Z hlediska časové organizace hudebního proudu vyčleňují autoři další tři hudebně vyjadřovací prostředky – rytmus, metrum a tempo. Rytmus vzniká řazením tónů různé, případně stejné délky. Žáci se seznamují s tečkovaným rytmem, synkopou či triolami. Metrum představuje střídání lehkých a těžkých dob, které je převážně pravidelné a základní metrickou jednotkou je takt. Tempo je dáno časovým trváním jednotlivých dob. Pocity klidné pohody nebo naopak smutek vyvolává pomalé tempo, rychlé poté radost, energii či dramatičnost. Tempo se během skladby mění, což má svůj dopad na významové sdělení skladby.

⁴⁷ PECHÁČEK Stanislav a Hana VÁŇOVÁ a kol. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 2001, s. 151.

⁴⁸ Tamtéž, s. 152.

Velmi nápadným vyjadřovacím prostředkem je dynamika. Slabý zvuk může působit na posluchače klidně, něžně nebo tajemně. Naopak silný zvuk energicky, rozhodně či hrozivě.

Jako poslední je zmiňována barva, která je dána použitím hudebních nástrojů nebo lidských hlasů, způsobem hry a tvořením tónů.

Je důležité, aby učitel dokázal odhalit dominantní vyjadřovací prostředky a s nimi při rozboru pracoval.

c) analýza sémantická/ hudebně obsahová

Žák vstupuje do symboliky hudebních obrazů a za pomoci učitele postupně odkrývá sdělení, které je zakódováno v hudbě. Nejedná se o zachycení konkrétních předmětů či jevů, ale jde o zobrazení citů, emocí a prožitků. Hudba totiž dokáže velmi dobře zachytit náladu či atmosféru určité situace.

d) analýza axiologicko funkční

Jedná se o uvědomění si a posouzení umělecké hodnoty skladeb. Tuto analýzu provádí sám učitel, který předkládá žákům hudební díla s již prověřenou hodnotou. Dále si musí uvědomit, jakou funkci může mít hudba v životě žáka a jakým způsobem se podílí na formování jeho osobnosti.

4) Druhý poslech

Jak uvádí Sedlák,⁴⁹ k posilování hudební paměti, zesilování citového prožitku a k vnímání hudebního díla jako celek, slouží opakovaný poslech. Může být uskutečněn s novým zaměřením, kdy se žáci například soustředí na barvu hudebních nástrojů nebo na detail skladby. Synek⁵⁰ ještě dodává, že tentokrát již nejde o nerušený poslech. Žáci i učitel mohou reagovat na hudební podněty, dirigovat, hrou na tělo vyjadřovat rytmus skladby nebo se pokusit o její instrumentální či výtvarné ztvárnění.

5) Třetí poslech

Někteří autoři mají opět rozdílný pohled na třetí poslech. Například Sedlák⁵¹ je názoru, že by měl tento poslech sloužit k syntéze. To znamená, že žáci uslyší znovu skladbu bez

⁴⁹ SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

⁵⁰ SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.

⁵¹ SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

přerušení a tím si upevní její celistvost. Lasevičová⁵² třetí poslech vůbec neuvádí, ovšem místo toho doporučuje shrnout vše podstatné do stručného zápisu na tabuli, kde učitel uvede název skladby, jméno skladatele a charakteristické rysy skladby. Tento zápis si starší žáci zapíší do hudebního zápisníčku a mladší žáci si namalují obrázek. Tento způsob je dobrý zavést již od prvního ročníku a postupně vést žáky ve vyšších ročnících k přidávání zápisů poslechových skladeb.

Domnívám se, že třetí poslech nemusí sloužit pouze k ucelení skladby, ale měl by sloužit především k ověřování dalších hudebních činností, jako je například pohyb či instrumentální hra na Orffovy nástroje. A právě z této myšlenky budu vycházet i ve své praktické části.

6) Návraty ke skladbě

Sedlák⁵³ je přesvědčen, že je nutné, aby se učitel ke skladbám opakovaně vracel. Jedině tak se hudební dílo stane součástí a potřebou psychického života dítěte. Lasevičová⁵⁴ je téhož názoru a předkládá zajímavou formu, kterou může být například koncert na přání, v němž si žáci zvolí skladby, kterými si připomínají poznatky z předešlých hodin a které je zaujaly. Také doporučuje dramatizaci některých hudebních pohádek (například O veliké řepě⁵⁵). Též Herden, Jenčková a Kolář⁵⁶ spatřují v opakovaném poslechu velký význam, neboť tak žáci získávají určitý „*estetický model, jehož dynamika rezonuje s obrazy vnějšího světa zejména na základě prostorových asociací.*“ Na základě těchto poznatků poté žáci přiřazují nebo srovnávají vnímanou hudbu k tomuto modelu.

3.5 Sepětí poslechu s ostatními hudebními činnostmi

Jak vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, všechny hudební činnosti se vzájemně doplňují, prolínají, a tím je vytvářena žákova osobnost jako celek. Z toho tedy vyplývá, že i schopnosti nezbytné pro aktivní vnímání hudby se neutvářejí pouze ve vlastním poslechu, ale také při zpěvu, v instrumentálních činnostech, v hudebně

⁵² LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.

⁵³ SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

⁵⁴ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.

⁵⁵ Melodram od Ilji Hurníka.

⁵⁶ HERDEN, Jaroslav, Eva JENČKOVÁ a Jiří KOLÁŘ. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum, 1992, s. 174.

pohybových a v hudebně tvořivých. Sedlák⁵⁷ zmiňuje, že všechny tyto zmíněné činnosti mohou poslechu předcházet (jsou zařazeny do motivační fáze), mohou jej provázet, nebo po něm následovat (k posílení například hudební paměti).

Zejména v nejnižších ročnících je nejúčinnějším typem poslechu – poslech písně s instrumentálním doprovodem, či zpěv sólisty. Také hra žáků či učitele na klasické hudební nástroje před ostatními spolužáky ve třídě zajistí návyky a motivaci poslechu živé hudby. Stěžejním prostředkem k rozvíjení poslechových činností je dle Jenčkové⁵⁸ pohyb, který umožňuje vyjádření hudebního zážitku. Žáci znázorňují pohybem dynamické, či tempové změny, hudební kontrast, náladu skladby, pochodují, či tančí při hudbě. Dále dodává, že žáci zpočátku napodobují pohyb učitele, posléze hledají svoje individuální pohybové možnosti tím, že reagují spontánně na hudbu. A právě střídání těchto dvou způsobů vede k nejúčinnějšímu hudebnímu rozvoji dětí.

Sedlák⁵⁹ ještě dodává, že poslech hudby je možné propojit i s improvizovaným výtvarným projevem, kdy je celkový dojem z hudebního díla převeden ve výtvarný a barevný přepis. U vzniklých výtvorů není nutné posuzovat výtvarnou kvalitu, ale je mnohem důležitější žákova fantazie, představivost a uvolnění. Žáci mohou na základě předchozích zkušeností prostřednictvím barev vyjádřit například kontrast staccata a legata, nebo barvu jednotlivých hudebních nástrojů a tím obohatit jejich barevný zážitek.

3.6 Úskalí poslechu v hodinách hudební výchovy

Hodiny hudební výchovy bývají časově omezeny oproti ostatním vyučovacím předmětům. Tento důsledek vede k tomu, že se žáci neseznámí s potřebným množstvím skladeb a nevytvoří si tak základy pro orientaci v hudebním díle. Z tohoto důvodu Jenčková⁶⁰ doporučuje pravidelně zařazovat do hodin hudební výchovy tzv. hudební miniatury. Příkladem může být krátká instrumentální skladba v učitelově podání nebo ukázka hudebního žánru, či tvorba hudebního skladatele. Tyto miniatury slouží k intenzivnímu setkávání žáka s hudebním dílem, k vytvoření si postupně posluchačských návyků a

⁵⁷ SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

⁵⁸ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba v současné škole VI*. Hudba a pohyb, 1. díl, Nová Paka: 1997.

⁵⁹ SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

⁶⁰ JENČKOVÁ, Eva. Strategie poslechové hodiny. In: *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1993-94, roč. 2, č. 4.

k následné motivaci pro další hudební činnost. Získané zkušenosti mu pomohou lépe porozumět hudebnímu sdělení.

4 Hudební schopnosti

Pojem schopnost označuje Michel⁶¹ jako „celkové vybavení člověka výkonností, jež mu umožňuje splnit všechny požadavky jeho okolí na jeho činnost.“ Hudební schopnost definuje jako „diferenční, rozlišovací schopnost danou sluchovým analyzátozem a jeho mozgovými centry, schopnost vnímat nejen tónovou výšku, ale i intenzitu a trvání sluchového vjemu.“ Jedná se o hudební sluch, ke kterému přistupují všechny vjemy odrážející hudební celky (melodie, motiv, rytmické členění). Sedlák⁶² vymezuje hudební schopnosti jako „psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich značnou úspěšnost.“ Dále zdůrazňuje, že jejich kvalita i kvantita závisí jak na vnitřních vlivech (vlohový základ, proces zrání, věk), tak i na vnějších sociálních vlivech (výchova a prostředí). Oba tyto faktory se vzájemně prolínají a ovlivňují. Je zcela nepřijatelné, že by se jejich podíl ve vývoji jedince oddělil. Kodejška⁶³ spojuje hudební schopnosti s hudebním nadáním. Upozorňuje, že se rozvíjejí už od raného dětství, proto je nezbytné je v každém věkovém období optimálně a citlivě rozvíjet s ohledem na psychofyzilogické možnosti dítěte. Dalo by se usoudit, že všechny výše zmíněné názory spolu souvisí a navzájem se doplňují. Lasevičová⁶⁴ ještě dodává, že hudební schopnosti jsou předpokladem k vytvoření určitých hudebních dovedností (schopnost samostatně vykonávat hudební činnost).

4.1 Klasifikace hudebních schopností

Mnoho autorů se v historii pokusilo vytvořit klasifikaci hudebních schopností. Těplov⁶⁵ uvádí několik autorů, zabývajících se touto problematikou. Bohužel dochází k názoru, že se autoři dotýkali hudebních schopností buď povrchně a náhodně, nebo vytvořili jen jakýsi pokus o řešení problému struktury hudebnosti. Také sám autor přispívá svým vlastním

⁶¹ MICHEL, Paul. *O hudebních schopnostech a dovednostech*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1966.

⁶² SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989, s. 13.

⁶³ KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební výchova dětí předškolního věku - I. Hudební schopnosti*. Praha: SPN, 1989.

⁶⁴ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.

⁶⁵ TĚPLOV, B. M. *Psychologie hudebních schopností*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1965.

názorem a rozlišuje tři základní skupiny hudebních schopností: tonální cítění, schopnost vytvářet sluchové představy a rytmické cítění. Je si ovšem vědom, že je toto rozdělení opět nedostačující. I přesto zdůrazňuje, že „*tyto tři skupiny hudebních schopností přirozeně všechno nevyčerpají, přece však postihují jádro hudebního nadání.*“

Jedním z českých autorů, který vytvořil nejkompexnější a nejpřínosnější klasifikaci hudebních schopností, je František Sedlák. Vzhledem k tomu, že se poslech nevymezuje jako oddělená hudební činnost, ale propojuje se s ostatními, domnívám se, že se při poslechu utvářejí všechny hudební schopnosti vymezené Sedlákem. Jelikož se základní hudební schopnosti vytvářejí již v předškolním věku, uvádím také klasifikaci Kodejšky, který vychází ze Sedlákovy klasifikace. Z obou klasifikací vycházím v praktické části této diplomové práce.

4.1.1 Klasifikace dle Sedláka

Sedlák⁶⁶ spojuje hudební schopnosti s činnostmi percepčními (vnímání), reprodukčními a produkčními (hudebně tvořivými). „*Jejich fungování je spojeno s psychologickým odrazem hudby v lidském vědomí a s restrukturalací její výstavby.*“⁶⁷ Rozděluje je na devět základních skupin a zdůrazňuje, že jejich vyčlenění nesmí vést k domnění, že jsou izolované, bez vzájemných vztahů.

- 1) sluchově percepční** – schopnost rozlišovat jednotlivé vlastnosti tónů a chápat hudební vztahy
- 2) sluchově pohybové** – schopnost koordinace sluchového orgánu s motorickým při všech hudebních činnostech
- 3) analyticko-syntetické** – schopnost vydělovat z původního vjemu jednotlivé hudebně výrazové prostředky, pojí se s hudebním myšlením a představivostí
- 4) rytmické cítění** – schopnost vnímat a prožívat rytmické vztahy
- 5) tonální cítění** – schopnost prožívat tonálně výškové vztahy
- 6) harmonické cítění** – schopnost analyzovat akordy a určovat jejich harmonické funkce ve skladbě

⁶⁶ SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, s. 30 – 31.

⁶⁷ SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989, s. 23.

- 7) *hudební paměť* – schopnost uchovat si, vybavit a znovu poznávat hudebné útvary
- 8) *hudební představivost* – schopnost vytvářet si hudební představy a operovat s nimi
- 9) *hudebně intelektové* – schopnost vytvářet složitější hudební operace: hudební myšlení, estetické vnímání a hodnocení hudebních děl, hudebně tvořivé schopnosti

4.1.2 Klasifikace dle Kodejšky

Kodejška⁶⁸ potvrzuje Sedlákovu pojetí, že kvalita hudebních schopností závisí jak na vnitřních, tak vnějších determinantech a rozvíjejí se hudebními činnostmi, které dítě v daném prostředí vykonává. Ze Sedlákovy klasifikace vyčleňuje schopnosti významné pro období předškolního věku: hudebně sluchové, pohybové, hudebně tvořivé, rytmické cítění, tonální cítění, emocionální reakce na hudbu, hudební paměť a hudební představivost.

Je nutné si uvědomit, že právě tyto vyčleněné hudební schopnosti slouží jako dobrý základ pro další hudební rozvoj dítěte. Pokud si těchto poznatků bude vědom každý učitel v mateřské i základní škole, zajistí tak výrazný hudební rozvoj každého žáka. Jelikož Kodejška vychází ze Sedlákových hudebních schopností, je logické, že autoři mají na tuto problematiku v podstatě stejné názory.

5 Bohuslav Martinů⁶⁹

„Bylo to přátelství živoucí a svobodné...“ vzpomíná Šafránek⁷⁰ ve své knize plné dopisů od tohoto výjimečného skladatele. Mihule⁷¹ představuje Bohuslava Martinů jako „*stylově polymorfního, jehož růst se neubíral v přímočaré linii postupného zrání, ale větvil se do rozmanitých synchronních stylových vrstev. Jeho životní tvorba je takovou výpovědí o univerzu člověka a světa; hovoří o lidském snažení, při němž se neustále pohybujeme mezi osudovou nutností a štěstím svobody.*“ „*Dodával mi odvahy, jeho slova mě naplňovala vírou v budoucnost. Jeho životní postoj byl velmi vyrovnaný, on sám byl veselý a optimistický...*“ vyslovila krásná slova jeho manželka Charlotte Martinů.⁷²

⁶⁸ KODEJŠKA, Miloš, VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební výchova dětí předškolního věku - I. Hudební schopnosti*. Praha: SPN, 1989, s. 16.

⁶⁹ Příloha A

⁷⁰ Bližší informace in: ŠAFRÁNEK, Miloš. *Bohuslav Martinů. Domov, hudba a svět. Deníky, zápisník, úvahy a články*. Praha: Státní hudební vydavatelství, n. p., 1966, s. 6.

⁷¹ MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 9.

⁷² MARTINŮ, Charlotte. *Můj život s Bohuslavem Martinům*. Praha: Editio Barenreiter, 2003, s. 20.

5.1 Život a rodina

Bohuslav Martinů se narodil v Poličce jako páté dítě Karolíny a Ferdinanda Martinů. Nejstarší syn František získal vysokou kvalifikaci akademického malíře, vynikal v malbě biblických výjevů a to zejména při restaurování kostelních interiérů. Dcera Marie se vyučila švadlenou a otevřela si v Poličce (po praxi ve Švýcarsku a ve Francii) vlastní módní salón. Další dva synové Antonín a Jaroslav zemřeli záhy po porodu. Rod Martinů se rozrostl o nového a nejslavnějšího potomka 8. 12. 1890, kdy byl malý Bohuslav přivítán na svět zvony poličského chrámu svatého Jakuba. Ve zdejší věži strávil Bohuslav jedenáct let a osm měsíců z důvodu povolání jeho otce, který se stal povězným. „*Tatínek byl žertovný, nepokazil žádnou veselost. Maminka byla vážnější, energická a přísná. Po celý den zpívala, což přinášelo rodině radostné prostředí...*“⁷³ vzpomínala na rodiče dcera Marie. Do tajemného prostředí ve věži kostela pronikaly tóny varhan a z ulice stoupal zvuk houslí od Černovského,⁷⁴ který se později stal učitelem Bohuslava. Jak uvádí Mihule,⁷⁵ právě tyto prosté zdroje posilovaly hudebnost malého hochá.

Do první třídy malý Bohuslav nastoupil v roce 1896, ve stejném roce, kdy na poličské nádraží přijela poprvé parní lokomotiva. Souběžně s docházkou začal navštěvovat hodiny houslí u již zmíněného Josefa Černovského. „*Černovský byl první, jenž poznal mou lehkost k improvizaci a vybízel mne k záznamu mých prvních dětských skladeb...*“ vzpomínal Martinů⁷⁶ na svého učitele.

5.2 Studium na konzervatoři v Praze 1906 - 1910

„*Bohuš si vzal s sebou kompozici, kterou sám napsal na báseň Vrchlického Tři jezdci. Pan ředitel Knittl si ho zavolal k sobě, prohlížel kompozici, ptal se ho, z čeho čerpal a kdo mu pomáhal... Bohuš byl přijat...*“⁷⁷ zapamatovala si Karolína Martinů. Na podzim roku 1906 se tedy Bohuslav stal posluchačem konzervatoře v Praze, kde studoval houslovou hru u profesora Štěpána Suchého. Později se ukázalo, že Martinů nemohl jeho nárokům vyhovět

⁷³ MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 20.

⁷⁴ Josef Černovský byl všestranný hudebník, ovládal hru na několik smyčcových a dechových nástrojů. In: ŠAFRÁNEK, Miloš. *Bohuslav Martinů. Život a dílo*. Praha: Státní hudební vydavatelství, n. p., 1961, s. 21.

⁷⁵ MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 23.

⁷⁶ Viz *Nový večerník*, 1930. In: MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 28.

⁷⁷ Viz ZOUHAR, ed., 1956, s. 16. In: MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 32.

a hned první rok ho čekala opravná zkouška z hlavního předmětu – ze hry na housle. Po prázdninách ji úspěšně složil, ovšem jeho studia se nevyvíjela dobře. Dokonce patřil mezi nejslabší žáky. Mihule⁷⁸ je názoru: „*Snad na to měla svůj podíl i Praha, Praha pokušítelek, která poličskému muzikantovi nabízela tolik svůdných příležitostí něco zažít a něco nového se dozvědět.*“

V této době se mladý Bohuslav přátelil s nadaným spolužákem – Stanislavem Novákem, který se později stal koncertním mistrem České filharmonie. Jejich přátelství trvalo celý život. „*Byli jako dvě děti. Rozuměli si beze slov. Jako by byli jedna duše. Přilnuli k sobě...*“ vzpomínala později na jejich přátelství Charlotte Martinů.⁷⁹ Mladý Bohuslav se více věnoval komponování, než studiu houslí a z tohoto důvodu na konci druhého ročníku propadl. Ovšem místo poprázdninové zkoušky mu byl umožněn přestup na oddělení varhanní, kde se vyučovalo i skladbě. Během několika měsíců se bohužel ukázalo, že Martinů ani v této oblasti neobstojí. Dne 4. června 1910 byl z konzervatoře vyloučen pro nenapravitelnou nedbalost.⁸⁰

5.3 Prosazování na hudební scéně

Martinů se vrátil do svého rodného města, kde se stal i přesto, že neměl pedagogické oprávnění „kantorem.“ V Poličce jako pan učitel získal ovšem respekt: „*Byl nám víc kamarádem než kantorem a zajímavé bylo, že měl při svých hodinách kázeň, jaké někteří z ostatních našich učitelů i při vši přísnosti dosti těžce dosahovali...*“ dokládá Jan Macek.⁸¹ Martinů neotálel ve svých kompozičních pokusech a ještě v červnu téhož roku vznikla téměř devadesátistránková partitura orchestrální skladby *Smrt Tintagilova*. Ve stejnou chvíli se zrodila jednovětá symfonická báseň pro velký orchestr *Anděl smrti*. Dle Mihule⁸² šlo o autostylizaci, se kterou se Bohuslav svěřil pouze svému příteli Stanislavu Novákovi. Dále usuzuje, že k napsání tohoto drama sehrálo velkou roli vyloučení z konzervatoře a bolest způsobená rodičům. To, že byl Bohuslav velmi ctižádostivý a snaživý, dokládala jeho odhodlanost prokázat své znalosti, a to i navzdory studijním neúspěchům: „*Já se*

⁷⁸ MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 35.

⁷⁹ MARTINŮ, Charlotte. *Můj život s Bohuslavem Martinů*. Praha: Editio Barenreiter, 2003, s. 18.

⁸⁰ MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 37-39.

⁸¹ Jan Macek: žák Bohuslava Martinů. Bližší informace in: HEJZLAR, Tomáš. *Bohuslav Martinů*. Praha: Horizont, 1989, s. 21.

⁸² MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002.

protluču a dokážu tomu řediteli, jaké máme rozdílné názory o umění...“⁸³ Rozhodl se přihlásit ke státní zkoušce z houslové hry a hudební pedagogiky, což by mu dovolovalo vyučovat hudbě. Bohužel opět neobstál.

Tento velmi nadaný hudební skladatel se ovšem nevzdal a o své místo na hudební scéně v Praze bojoval houževnatěji. V roce 1912 se objevila na stránkách časopisu Zlatá Praha jeho *Píseň beze slov*.⁸⁴ Následně vznikl kompoziční vokální cyklus s názvem *Nipponari*. Jednalo se o sedm písní inspirované orientální poezií.⁸⁵ V prosinci se znovu podrobil státní zkoušce, kterou úspěšně složil a tím dostal oprávnění k pedagogické činnosti. Téhož roku započal psát třídílný klavírní cyklus *Loutky*, který příležitostně rozšiřoval až do roku 1923. Téměř pro všechny skladby byla typická jednoduchá třídílná forma s opakováním první části. Jak uvádí Mihule,⁸⁶ „jejich stavba roste z jednoduchého melodického základu, transparentní harmonie a prostých rytmických šablon, přičemž vše opomíjí impresionistickou sazbu, ke které se vydatně přihlásil v sérii následujících skladeb.“ Šafránek⁸⁷ pohlíží na tyto skladby jako na „typické, osobité skladby, jež označují markantně tvůrčí cestu Martinů na celou řadu let. Melodika Loutek dostává svou tonální pohyblivostí zvláštní originální výraz.“ Tyto krátké skladby se staly po svém vydání oblíbenou součástí repertoáru mladých pianistů.

5.4 První velký úspěch

V roce 1914 se Martinů vrátil do Poličky, kde začal vyučovat hře na housle a klavír v chlapecké měšťanské škole. Jak uvádí Mihule,⁸⁸ s prací se cítil na chvíli spokojen: „Mám slušný počet hodin a také slušný příjem a mimo to ještě dosti času na svoji práci.“ Ovšem s Prahou se zcela nerozloučil, během první světové války občas vypomáhal jako houslista v České filharmonii. V roce 1918 vytvořil *Českou rapsodii*, která byla věnována spisovateli Aloisu Jiráskovi. „Vytvořil působivou meditaci nad osudy a budoucností národa, seriózní umělecké dílo, byť v něm soupeřila meditativní vážnost s romantickým

⁸³ HEJZLAR, Tomáš. *Bohuslav Martinů*. Praha: Horizont, 1989, s. 21.

⁸⁴ Tamtéž, s. 21.

⁸⁵ Bližší informace in: MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 52-53.

⁸⁶ Tamtéž, s. 52.

⁸⁷ ŠAFRÁNEK, Miloš. *Bohuslav Martinů. Život a dílo*. Praha: Státní hudební vydavatel., n. p., 1961, s. 64.

⁸⁸ MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 62.

gestem, “ hodnotí toto dílo Mihule.⁸⁹ Tato skladba byla poprvé uvedena Českou filharmonií v roce 1919 v Praze ve Smetanově síni a na jejím druhém uvedení byl přítomen prezident republiky T. G. Masaryk. Dílo vzbudilo velkou pozornost. Mihule⁹⁰ uvádí příklad pozitivního ohlasu na tuto kantátu, který pronesl tehdy nejvýznamnější hudební vědec dr. Václav Štěpán: „*Nepropadá vlastenčícimu bombastu a její živnou půdou je opravdové zanícení, které vyjadřuje hlasem prostého jedinice.*“ Koncem roku 1919 byla tato kantáta vyznamenána druhou výroční cenou České akademie věd a umění a tím Martinů oficiálně vstoupil do řad hudebních skladatelů.⁹¹

5.5 Léta 1920 - 1923

V roce 1920 se Martinů rozloučil se svým rodným městem, jelikož získal místo u třetího pultu druhých houslí v České filharmonii v Praze. Pod vedením dirigenta Václava Talicha získal mnoho nových zkušeností. Díky jejich vzájemné spolupráci zazněla například díla od Martinů: *Asrael* či *Pohádka léta*. Jelikož Talich zařazoval do svého repertoáru díla od francouzských hudebních skladatelů, jako byli Albert Roussel, César Franck, Claude Debussy či Hector Berlioz, získal tak Martinů široký rozhled v jejich orchestrální tvorbě. Když jednoho večera hrála Česká filharmonie Báseň lesa od Alberta Rousella, Martinů pro ni neskutečným způsobem vzplanul. Stanislav Novák o tomto nadšení prohlásil: „*To byl pro Martinů nový objev. Tento tak typický projev francouzské hudby, kouzelná čistota, jasnost harmonie, dokonalá forma a hudba jasná a plynně tekoucí...to byl ideál, kterého chtěl Martinů ve svých pracích dosíci...*“⁹² V roce 1922 byl Martinů přijat do třídy Josefa Suka, který ho velmi inspiroval. V tomto období tří let vznikala díla, jako jsou například: balety *Istar* a *Kdo je na světě nejmocnější*, nebo klavírní cykly *Jaro v zahradě*, *Motýli a rajky* a *Improvizace na jaře*.⁹³

5.6 Život v Paříži

Do vysněné Paříže odjel Martinů v roce 1923, kde měl původně strávit tři měsíce, ovšem nakonec zde zůstal sedmnáct let. Na léto se většinou vracíval do Poličky. Ihned po

⁸⁹MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 67-72.

⁹⁰Bližší informace viz: Tamtéž, s. 76.

⁹¹ŠAFRÁNEK, Miloš. *Bohuslav Martinů. Život a dílo*. Praha: Státní hudební vydavatel., n. p., 1961, s. 77.

⁹²Bližší informace in: MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 87-88.

⁹³HEJZLAR, Tomáš. *Bohuslav Martinů*. Praha: Horizont, 1989.

příchodu do Paříže vznikl cyklus *Bajky* pro mladé klavíristy. Martinů v Paříži poznával hudbu představitelů avantgardy a nechával se jí inspirovat ve svých dílech. Studoval u Alberta Roussela, kterého obdivoval pro jeho vytříbený vkus a řád v hudbě.⁹⁴ Jejich přátelství popsal slovy: „*Podařilo se mu vnést řád do mých myšlenek, já však nikdy nevěděl, jak se to stalo. Svou skromností, dobrotou a noblesou i svou jemnou a přátelskou ironií mne vedl tak, že vše se naplnilo, aniž bych to byl zpozoroval... Když však přestal být mým učitelem, stal se mým přítelem upřímným a plným dobroty...*“⁹⁵ Stravinskij byla druhá osobnost, kterou Martinů velmi obdivoval a nechal se jí inspirovat. Jeho vliv se projevil v orchestrálním díle *Half-Time*, které se stalo „*překonáním skladatelského mládí a zdařilým výsledkem nové myšlenkové orientace...*“⁹⁶ V roce 1925 se zrodil cyklus šesti klavírních skladeb *Film en miniature*, který vznikl v krásném prostředí skladatelova rodného kraje.

5.6.1 Léta 1926 – 1929/ 1930

V roce 1926 se Martinů při zábavném představení v cirkuse seznámil se svou budoucí manželkou Charlottou Quennehenovou. „*Celý cirkus se otrásal smíchem. Vytáhlý mladý muž za mnou se směje na celé kolo... Otáčela jsem se znovu a znovu, zadívala se na něho. Usmál se... O přestávce se mladý muž ke mně nenápadně přitočil a vtiskl mi do dlaně lísteček... Teprve později, když jsem poznala, jak je Bohuš plachý a nesmělý, jsem si uvědomila, jak odvážně se tehdy zachoval...*“ vzpomínala na první setkání s Bohuslavem Charlotte Martinů.⁹⁷ Ve stejném roce se zrodila jeho další klavírní skladba *Tři české tance*. V roce 1927 vznikla souběžně dvě díla ovlivněná jazzem: opera *Voják a tanečnice* a balet *Kuchyňská revue*. I přesto, že se Martinů vydal cestou moderny, jako jeden z mála hudebních skladatelů dokázal jazzové prvky ještě usměrnit. Skladatelovo krátké jazzové období bylo ještě ovlivněno dadaismem či poetismem.⁹⁸ V roce 1929 vytvořil *Preludium k otevření poličského Tylova divadla* a velmi vyzrálé dílo operu *Tři přání*. Jak uvádí Mihule,⁹⁹ tato skladba stála skladatele velké úsilí, jelikož vznikla mimořádně náročná a

⁹⁴ BERNÁ, Lucie. *Bohuslav Martinů. A view of his life and music*. Praha: Bohuslav Martinů Institute, 2008.

⁹⁵ HEJZLAR, Tomáš. *Bohuslav Martinů*. Praha: Horizont, 1989, s. 28.

⁹⁶ MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 120.

⁹⁷ MARTINŮ, Charlotte. *Můj život s Bohuslavem Martinů*. Praha: EditioBarenreiter, 2003, s. 10.

⁹⁸ BERNÁ, Lucie. *Bohuslav Martinů. A view of his life and music*. Praha: Bohuslav Martinů Institute, 2008.

⁹⁹ MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002.

komplikovaná partitura. Toto jazzové období hudební skladatel ukončil baletem *Šach králi* v roce 1930.

5.6.2 Léta 1930 - 1936

Nové období ovlivněné českým folklorem započal roku 1930 klavírním triem *Pět krátkých kusů*. Jak uvádí Mihule,¹⁰⁰ „*toto jeho první klavírní trio upevňuje novou víru v transparentní polyfonní techniku, jež zde nabyla přesvědčivosti a současně též jasného, vytríbeného tvaru...*“ V témže roce vznikla další dvě díla: *Koncert č. 1 pro violoncello a komorní orchestr* a klavírní cyklus *Borová*, který byl věnován obci se stejným názvem poblíž Poličky. O rok později se oženil s Charlottou,¹⁰¹ která vzpomínala na svého chotě slovy: „*V našem životě se nezměnilo celkem nic, až na to, že byl zpečetěn zákonem. Radovala jsem se z toho.*“ Ve stejném roce byl Martinů zvolen řádným členem České akademie věd a umění, která mu občas posílala peněžní podporu.

Roku 1932 dokončil balet se zpěvy *Špalíček*. Jednalo se o zhudebněná říkadla, pohádky, hry a zlidovělé zvyky, které sám autor v rodné Poličce prožil (například *Vynášení smrti*). Martinů si sám uvědomoval krásu lidové poezie: „*Omezil jsem se na prostou lidovou lyriku a zachoval jsem tento tón pro celou hru, nekomplikoval jsem ji žádnými novotami...jsem přesvědčen, že toto řešení je nejlepší...*“¹⁰² Téhož roku napsal ještě cyklus drobných písní s klavírem *Čtyři dětské písně*, který opět vycházel z lidového folkloru. V roce 1934 složil operní cyklus *Hry o Marii*. Jednalo se o jakési pokračování linie, kterou uplatnil hudební skladatel již ve *Špalíčku*. Dále chtěl v tomto díle vytvořit nový návrat ke středověkému divadlu. „*Dílo se vyhýbá jak přemrštěnému nánosu dramatickému, tak přemrštěnému vyjadřování dramatických situací...*“¹⁰³ V roce 1935 přibyly další opery: *Hlas lesa*, *Veselohra na mostě* a o rok později opera *Divadlo za branou*.¹⁰⁴

5.6.3 Léta 1936 – 1940 (poslední léta v Paříži)

V roce 1936 také začal Martinů pracovat na novém díle, kterým byla opera *Julietta* (neboli *Snář*). Skladba symbolizovala hranice mezi snem a skutečností. Dále zde použil

¹⁰⁰MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 174.

¹⁰¹MARTINŮ, Charlotte. *Můj život s Bohuslavem Martinů*. Praha: EditioBarenreiter, 2003, s. 36.

¹⁰²HEJZLAR, Tomáš. *Bohuslav Martinů*. Praha: Horizont, 1989, s. 41-42.

¹⁰³ Tamtéž, s. 45.

¹⁰⁴BERNÁ, Lucie. *Bohuslav Martinů. A view of his life and music*. Praha: Bohuslav Martinů Institute, 2008.

harmonický postup pojmenovaný „Juliettin spoj,“ který převzal od Leoše Janáčka z jedné části díla *Tarase Bulby*. Tento spoj se objevoval i v pozdějších letech skladatelovy tvorby. Toto dílo ukončil v roce 1937, kdy mimo jiné zkomponoval kantátu *Kytice* či *Concerto grosso* pro komorní orchestr.¹⁰⁵ V roce 1938 vytvořil skladby pro klavír: *Čtvrtky a osminky* či *Okno do zahrady*. Téhož roku zkomponoval i přes velké pracovní vytížení protinacisticky laděné dílo *Dvojkonzert pro dva smyčcové orchestry, klavír a tympány*. O rok později se zrodila kantáta *Polní mše* s ideovým zaměřením, která povzbuzovala vojáky ve Francii. Od jara 1940 se manželé Martinů rozhodli z důsledků druhé světové války uchýlit do zámoří. Martinů ovšem dále komponoval.¹⁰⁶

5.7 Život v Americe

5.7.1 Léta 1941 - 1945

V této zemi strávili manželé Martinů 5 let. Život v nové zemi nebyl vůbec jednoduchý, i přesto se zrodilo v tomto období mnoho děl. Například roku 1942 to byly: cyklus pro zpěv a klavír *Nový Špalíček*, *Klavírní kvartet*, *Symfonie č. 1* nebo *Písničky na jednu stránku*. Martinů v nich vzpomínal na domov a texty si vybíral ze Sušilovy sbírky.¹⁰⁷ Stejným způsobem vznikly o dva roky později *Písničky na dvě stránky*. Roku 1943 zkomponoval dílo *Památník Lidicím*, které „na ploše necelých deseti minut koncentruje skladatelův vnitřní vzdor v hutné skladebné podobě.“¹⁰⁸

Konec druhé světové války přinesl ihned několik utrpení. Nejen, že Martinů nesl těžké osudy svého národa, ale zasáhla ho smrt jeho matky Karolíny a jeho dobrého přítele Stanislava Nováka. I přes všechnu bolest zkomponoval například *Českou rapsodii pro housle a klavír* či *Etudy a polky*. V obou dílech navazuje na českou tradici.

5.7.2 Léta 1946 - 1953

Roku 1946 Martinů se stal profesorem kompozice na Berkshire Music School v malém městečku Great Barrington. Zde se mu přihodil úraz (silný otřes mozku), jehož následky (silné bolesti hlavy, porucha sluchu) se projevovaly až do konce života. I přes to téhož

¹⁰⁵ BERNÁ, Lucie. *Bohuslav Martinů. A view of his life and music*. Praha: Bohuslav Martinů Institute, 2008.

¹⁰⁶ HEJZLAR, Tomáš. *Bohuslav Martinů*. Praha: Horizont, 1989.

¹⁰⁷ František Sušil: Moravské národní písně.

¹⁰⁸ HEJZLAR, Tomáš. *Bohuslav Martinů*. Praha: Horizont, 1989, s. 69.

roku dokončil *Toccato e duecanzoni* pro Bazilejský komorní orchestr. Následky po úraze neodeznívaly, ovšem roku 1947 začal opět Martinů učit a komponovat. Práce ho však zmáhala, proto tvořil jen komorní skladby, jako například *Tři madrigaly pro housle a klavír*. Roku 1948 Martinů navštívil na celé léto Francii a Švýcarsko. V září se vrátil do New Jersey, kde se stal profesorem skladby na Princeton University. U studentů byl velmi oblíbený.¹⁰⁹ Roku 1949 zkomponoval *Koncertantní symfonii* či *Tři české tance pro dva klavíry*, které dle Mihule¹¹⁰ „odrážely jeho životní přesvědčení, že idealizace polky po jejím rozkvětu v Smetanově tvorbě se stále ještě nevyčerpala...“ Dle Hejzlara¹¹¹ prožíval v tomto období Martinů dočasnou tvůrčí krizi a jeho tvorba v originálně zjednodušené melodice i harmonii postupně upadala. Skladatel se zaměřoval na drobnější skladby, kterými byly například: *Sinfonietta La Jolla* pro komorní orchestr, ve které ožívuje neoklasickou hravost nebo *Koncert pro dvoje housle a orchestr*.

V roce 1951 ukončil učitelskou činnost z důsledku nedostatku studentů na univerzitě Princenton. V roce 1952 mu přišla zakázka, aby napsal malou televizní operu. Martinů tedy vytvořil opery: *Čím lidé žijí* a *Ženitbu*. Obě byly odvysílány americkou televizí o rok později. V tomto roce dokončil dílo *Symfonické fantazie*, které tvořil již od roku 1951. Dle Hejzlara¹¹² nebylo u tohoto skladatele zvykem, že by dílo tvořil tak dlouhou dobu, nicméně „zde jako by kladl jednu velkou hudební myšlenku vedle druhé, jako by budoval velebný chrám svého mistrovského umění symfonické kompozice.“

5.8 Posledních pět let tvůrčího období

Po dokončení výše zmíněného díla se manželé Martinů rozhodli, že se trvale vrátí do Evropy. V roce 1954 sklidil Martinů úspěch za komickou operu *Mirandolina*, jako jedinou komponovanou operu na italský text. Chvilí po dokončení této úsměvné komedie, vzniklo dílo pojící se s místem skladatelova narození: *Hymnus k svatému Jakubu*. V roce 1955 vznikla řada vrcholných děl. Mezi ně patřil jako první *Epos o Gilgamešovi*. Jak uvádí Mihule¹¹³ „Martinů se dosud nedotkl látky tak silně prodchnuté tragičnem... Nyní

¹⁰⁹ MARTINŮ, Bohuslav, Aleš BŘEZINA a Lucie BERNÁ. *Bohuslav Martinů Diary*. Praha: Bohuslav Martinů Foundation, 2008.

¹¹⁰ MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 422.

¹¹¹ HEJZLAR, Tomáš. *Bohuslav Martinů*. Praha: Horizont, 1989.

¹¹² Tamtéž, s. 80.

¹¹³ MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 473.

zhudebňuje starobabylonské poselství, které přečkalo celé dějiny moderního lidstva a vznikalo více než půldruha tisíciletí před proslulými eposy homérovskými.“ Poté se zrodily orchestrální myšlenkově závažné *Fresky Pierodella Francesca* a jako třetí to byla slavná kantáta na slova básníka Miloslava Bureše *Otvírání studánek*. Martinů byl texty Miloslava Bureše uchvácen: „*Vaše báseň o Studánce se mě hluboce dotkla... Mnoho vzpomínek vyvolala... Ovšem že na ni napíšu hudbu...*“¹¹⁴

V roce 1956 Martinů složil čtvrtý klavírní koncert uváděný pod názvem *Inkantace*. Téhož roku začal vyučovat jako „composer in residence“ na Americké akademii v Římě. To znamenalo, že prohluboval hudební vývoj mladých umělců v Římě.¹¹⁵ Následně se na něho obrátil Miloslav Bureš s novými texty a následně vznikla komorní kantáta *Legenda z dýmu bramborové nati*. Jejich další spolupráce potvrdila o rok později další skladba: *Romance z pampelišek*. Ve stejném roce přestal působit v Římě jako pedagog a odstěhoval se do Švýcarska, kde zůstal po zbytek svého života.

V roce 1958 se zrodil třívětý orchestrální cyklus *Paraboly* a poslední symfonické dílo *Rytiny*. Stejněho roku byla vytvořena opera *Ariadna* a jak tvrdí Mihule, autorovi stačil pouhý měsíc na vytvoření jednoho z nejlepších posledních děl. V této opeře skladatel „*vystihuje nejen vnitřní milostný vztah hlavních hrdinů, ale i filozofický obsah o dvojjednosti člověka a jeho existence.*“¹¹⁶ Od této doby se skladateli zhoršoval zdravotní stav, dokonce se musel podrobit operaci žaludku. I přes zdravotní potíže se mu podařilo roku 1959 dokončit mimořádně náročné a nejzávažnější hudebně dramatické dílo *Řecké pašije*. „*Jsou zvládnuty mistrně... Folklóru Martinů užívá jen málo a soustřeďuje se na vnitřní konflikt příběhu...*“¹¹⁷ Na sklonku života chtěl ještě vytěžit co nejvíce. Důsledkem toho byla díla: *Písničky pro dětský čtyřhlasý sbor*, komorní kantáta *Mikeš z hor*, *Madrigaly* či *Nonet*. Zcela posledním uzavřením jeho tvorby se stala kantáta *Proroctví Izaiášovo*. V pátek 28. srpna ve švýcarském Liestalu tento velmi významný hudební skladatel zemřel.¹¹⁸

¹¹⁴ HEJZLAR, Tomáš. *Bohuslav Martinů*. Praha: Horizont, 1989, s. 83.

¹¹⁵ MARTINŮ, Bohuslav, Aleš BŘEZINA a Lucie BERNÁ. *Bohuslav Martinů Diary*. Praha: Bohuslav Martinů Foundation, 2008.

¹¹⁶ HEJZLAR, Tomáš. *Bohuslav Martinů*. Praha: Horizont, 1989, s. 93.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 95.

¹¹⁸ MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002.

6 Modelové situace zaměřené na poslech s využitím všech hudebních aktivit

V praktické části této diplomové práce se zabývám využitím vybraných skladeb Bohuslava Martinů v poslechových činnostech na 1. stupni základní školy. Jelikož se poslech může pojít i s ostatními hudebními činnostmi, využívám je všechny při mé práci. Z vytvořeného zásobníku modelových situací mohou učitelé čerpat do hodin hudební výchovy.

Ze skladeb Bohuslava Martinů jsem vybírala takové, aby byly charakterově různorodé. Všechny jsou určeny pro žáky pátého ročníku. Před samotnou modelovou situací přikládám ještě rozbor z hlediska formy a harmonie, což může pomoci učiteli orientovat se v určené skladbě. V metodickém postupu vynechávám asociační rozhovor a přímo přecházím k analýze skladby. Domnívám se, že jej už není nezbytně nutné zařazovat do pátého ročníku.

6.1 Proč bychom si nezahráli na vojáky?¹¹⁹

Skladbu jsem vybrala pro její pochodový charakter. Je tvořena velkou třídílnou formou s reprízou a codou *ABak*. Velký díl *A* přichází v *c moll* nejprve v silné (*forte*) dynamice. Závěr je ukončen v *piano*. Velký díl *B* přenáší hlavní myšlenku do tóniny *C dur* se stejnou dynamikou jako v předchozím díle. V díle *ak* se vrací úvodní myšlenka v tónině *c moll*, k níž je připojena na ni navazující variace s postupně upadající dynamikou. V celé skladbě se objevuje pestrá škála dynamiky od *piana pianissima* (co nejslaběji) po *sforzatissimo* (co nejsilněji). Dále Martinů vypisuje akcenty, které podněcují pochodový ráz.

Návrh praktického využití

Očekávané výstupy

- žák „rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny“¹²⁰

¹¹⁹ Příloha B

¹²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013)*. Praha: MŠMT, 2013, s. 70.

Vzdělávací cíle

- žáci vyvozují hudebně výrazové prostředky: dynamika (forte/ piano), tempo (rychlé/ pomalé), melodie (staccato/ legato), nálada, tónina (dur/ moll)
- žáci vyvozují hudební žánr skladby

1) Motivace

Učitel: „*Děti, viděly jste někdy střídání stráží na Pražském hradě? Jak vypadá takový voják? Co musí splňovat, aby mohl do armády...?*“ Následuje diskuze o vojácích. Učitel může případně donést fotografie.

Učitel: „*Vy teď uslyšíte skladbu od hudebního skladatele Bohuslava Martinů, která se jmenuje: Proč bychom si nezahráli na vojáky. Přemýšlejte, co by mohli vojáci v této skladbičce vykonávat?*“

2) První poslech

Ukázka úryvků z dílu A

Allegro alla marcia

Klavír

Klavír

3) Analýza skladby

Předpokládané odpovědi žáků: Vojáci pochodovali.

Učitel: „*Jak nám to hudba sdělila?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Hudba zněla rázně, důrazně, v silné dynamice (forte).

Učitel: „*Jak se říká těmto důrazům odborně?*“ (učitel napíše znak na tabuli)

Předpokládané odpovědi žáků: Akcenty.

Učitel: „*Do kterého hudebního žánru bychom mohli skladbu zařadit?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Pochod.

Učitel: „*Když zněla hudba ve forte, pochodoval jeden voják, nebo jich pochodovalo více?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Pochodovalo více vojáků.

Učitel: „*Někdy se nám stává, že musíme pracovat, nebo někam jít a nemáme už moc síly. Jsme například unavení nebo smutní. A tak to je i s našimi vojáky ve skladbě. V jednu chvíli mají mnoho energie a radost z pochodování a jindy jsou unavení a smutní, nejčastěji z odloučení od domova. Naši vojáci byli také na začátku svého pochodování smutní. Já vám zahraji na klavír dva úryvky ze skladby. Když si budete myslet, že se našim vojákům při druhém úryvku zlepšila nálada, zvednete usmívajícího se smajlíka. Pokud si budete myslet, že se jim nálada nelepšila, zvednete mračícího se smajlíka.*“

Ukázka hlavní myšlenky v mollové a durové tónině

Allegro alla marcia

Klavír



Učitel: „*Jak nám hudba sdělila, že se vojákům zlepšila nálada?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Druhý úryvek zněl veseleji, než první.

Učitel: „*Ve druhém úryvku totiž došlo ke změně tóniny. Která tónina vyjadřuje smutnou náladu a naopak která veselou?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Mollová tónina vyjadřuje smutnou náladu, durová veselou.

Učitel: „*Vojáci pochodují většinou ve skupinkách. I v naší skladbičce tomu tak je, ovšem v některých místech skladby nám hudba sděluje, že pochoduje pouze jeden voják. Aby vojáka nebolely nohy, tak mu pomůžeme. Zkrátka ho v pochodování vystřídáme. Uslyšíte skladbu znovu, a pokud si budete myslet, že voják pochoduje sám, tak vstanete a vyměníte si místo s některým spolužákem.*“ (žáci sedí v kruhu na koberci)

4) Druhý poslech

5) Pokračování analýzy skladby

Učitel: „*Jak nám hudba řekla, že pochodoval jeden voják?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Hudba zněla ve slabé dynamice (piano).

Učitel: „*Kolikrát voják pochodoval sám?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Dvakrát.

Učitel: „*Jak byla ukončena skladba? Zněla v pianu nebo ve forte?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Zněla v pianu.

Učitel: „*Co se mohlo stát s našimi vojáky?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Byli unaveni z pochodování. Šli domů spát, aby mohli pochodovat další den...

6) Třetí poslech

Ověřování v rytmické činnosti.

Žáci mají na koberci rozestavěné rytmické zátky v řadě s mezerami. Jejich úkolem je na těžkou dobu (první a třetí) ťuknout na zátku a na lehkou dobu (druhou a čtvrtou) na koberec.

Klavír

Zátky

Jelikož se jedná o pochod, může učitel navázat následující činností.

Učitel: „*My už víme, že střídání stráží, tedy vojáků probíhá na Pražském hradě. Z celé naší třídy se teď stanou vojáci, protože splňujeme všechny podmínky. Přesuneme se v naší mysli na Pražský hrad a zahrajeme si na střídání stráže. Budeme pochodovat jako vojáci a v těch momentech, kdy pochodoval voják sám, tak se s ním vyměníme, aby ho nebolely nohy.*“

Nácvik pohybové činnosti

Žáci jsou rozděleni na tři skupiny. Tyto tři skupiny se v určitých momentech vystřídají.

Nácvik provádíme postupně. Nejprve žáci pochodují na místě, poté s krokem vpřed.

Následně se učí 1. skupina dojít k určenému místu s otočkou. K ní se přidává 2. skupina.

Po dokonalém zvládnutí přichází na řadu střídání skupin.

Výchozí postavení: stoj spojný, levou ruku připažit, pravá ruka znázorňuje salutování

Skupiny stojící na určeném místě, realizují hru na tělo:

tleskání ◻

pleskání oběma rukama na stehna ■

◻ ■ ◻ ■ | ◻ ■ ◻ ■ | ◻ ■ ◻ ■ | ◻ ■ ◻ ■ | atd.

Provedení

1. skupina

1. – 9. takt: krok vpřed pravou nohou na první dobu v taktu a krok vpřed levou nohou na třetí dobu v taktu (v devátém taktu na třetí době žáci provedou přísun levé nohy k pravé a otočí se o 180° za pravou rukou)

10. – 17. takt: skupina stojí ve výchozím postavení v řadě na určeném místě + hra na tělo

2. skupina

1. – 9. takt: skupina stojí ve výchozím postavení na určeném místě + hra na tělo

10. – 17. takt: krok vpřed pravou nohou na první dobu v taktu a krok vpřed levou nohou na třetí dobu v taktu (v sedmnáctém taktu na třetí době žáci provedou přísun levé nohy k pravé)

Tato skupina dopochoduje k první skupině. Žáci tak vytvoří dvě řady stojící čelem k sobě s mírnými rozestupy.

Střídání 1. a 2. skupiny

2. skupina

18. – 19. takt: 2. skupina zdraví 1. skupinu. Žáci stojí ve výchozím postavení, pravá ruka na první dobu v taktu provede z pozice salutování pohyb do upažení povýš, na třetí dobu se vrací do pozice salutování. Poté pokračuje stejným způsobem i ve druhém taktu.

20. – 21. takt: stoj ve výchozím postavení

1. skupina

18. – 19. takt: stoj ve výchozím postavení

20. – 21. takt: 1. skupina zdraví 2. skupinu. Žáci stojí ve výchozím postavení, pravá ruka na první dobu v taktu provede z pozice salutování pohyb do upažení povýš, na třetí dobu se vrací do pozice salutování. Poté pokračuje stejným způsobem i ve druhém taktu.

22. – 25. takt: stoj ve výchozím postavení

2. skupina

22. takt: úkrok levou nohou na první dobu a přísun pravé nohy na třetí dobu v taktu

23. – 25. takt: krok vpřed levou nohou na první dobu v taktu a krok vpřed pravou nohou na třetí dobu v taktu s mírným točením vpravo (v posledním taktu na třetí době žáci provedou přísun pravé nohy k levé a zařadí se za svého spolužáka do výchozího postavení)

26. – 42. takt: stoj ve výchozím postavení + hra na tělo

1. skupina

26. – 34. takt: krok vpřed pravou nohou na první dobu v taktu a krok vpřed levou nohou na třetí dobu v taktu (žáci odcházejí na předem určené místo + hra na tělo do konce skladby)

3. skupina

1. – 34. takt: skupina stojí ve výchozím postavení v řadě na určeném místě + hra na tělo

35. – 42. takt: krok vpřed pravou nohou na první dobu v taktu a krok vpřed levou nohou na třetí dobu v taktu (v posledním taktu na třetí době žáci provedou přísun levé nohy k pravé)

Tato skupina dopochoduje ke druhé skupině. Žáci tak vytvoří dvě řady stojící čelem k sobě s mírnými rozestupy.

Střídání 2. a 3. skupiny

3. skupina

43. – 44. takt: 3. skupina zdraví 2. skupinu. Žáci stojí ve výchozím postavení, pravá ruka na první dobu v taktu provede z pozice salutování pohyb do upažení povýš, na třetí dobu se vrací do pozice salutování. Poté pokračuje stejným způsobem i ve druhém taktu.

45. – 46. takt: stoj ve výchozím postavení

2. skupina

43. – 44. takt: stoj ve výchozím postavení

45. – 46. takt: 2. skupina zdraví 3. skupinu. Žáci stojí ve výchozím postavení, pravá ruka na první dobu v taktu provede z pozice salutování pohyb do upažení povýš, na třetí dobu se vrací do pozice salutování. Poté pokračuje stejným způsobem i ve druhém taktu.

47. – 50. takt: stoj ve výchozím postavení

3. skupina

47. takt: úkrok levou nohou na první dobu a přísun pravé nohy na třetí dobu v taktu

48. – 50. takt: krok vpřed levou nohou na první dobu v taktu a krok vpřed pravou nohou na třetí dobu v taktu s mírným točením vpravo (v posledním taktu na třetí době žáci provedou přísun pravé nohy k levé a zařadí se za svého spolužáka do výchozího postavení)

51. – 59. takt: stoj ve výchozím postavení

2. skupina

51. – 59. takt: krok vpřed pravou nohou na první dobu v taktu a krok vpřed levou nohou na třetí dobu v taktu (žáci odcházejí na předem určené místo)

3. skupina

60. – 67. takt: krok vpřed pravou nohou na první dobu v taktu a krok vpřed levou nohou na třetí dobu v taktu (žáci odcházejí na předem určené místo)

Tato pohybová činnost může být pro žáky obtížná, proto je nutné ji rozdělit do více kroků a postupně kroky přidávat. Dále je nezbytný velký prostor pro tuto aktivitu. Pro zpestření mohou mít žáci vojenské čepice, které si vyrobí předem ve výtvarné výchově. Pak je možné je při pozdravu sundávat a opět nasazovat na hlavu.

6.2 *Nemocná loutka*¹²¹

Skladbu jsem zařadila mezi modelové situace, jelikož se svým charakterem liší od ostatních. Už z názvu je zřejmé, že melodie bude vyjadřovat smutnou či melancholickou náladu, která je navíc umocněna častým střídáním tónin dur a moll. Dále je tvořena velkou třídílnou formou s reprízou *ABA'*. Velký díl *A* v tempu *Largo* (široce), začínající v tónině cis moll a tříčtvrt'ovém taktu, připomíná valčík. Tento charakter umocňuje doprovod spodního hlasu. Střední velký díl *B* přináší novou melodii ve spodním hlase a v poněkud rychlejším tempu *Andante* (volně, krokem), ke které se připojuje staccatový doprovod vrchních hlasů. V závěru jednotlivých frází dochází ke zpomalení. V průběhu středního dílu *B* přichází vrchol celé skladby, který je umocněn dynamikou ve forte.

¹²¹ Příloha C

Návrh praktického využití

Očekávané výstupy

- žák „rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny
- rozpozná hudební formu jednoduché písně či skladby“¹²²

Vzdělávací cíle

- žáci vyvozují hudebně výrazové prostředky: dynamika (forte/ piano), tempo (rychlé/ pomalé), melodie (vzestupná/ sestupná, staccato), nálada
- žáci vyvozují hudební formu (velká třídílná s reprízou ABA´)

1) Motivace

Učitel: „Děti, viděly jste někdy loutkové divadlo? Jaké loutky můžeme vidět v tomto divadle? Jak vypadají? Každá loutka nějak vypadá a tím vyjadřuje i svoji vlastnost a roli ve hře. Hudební skladatel Bohuslav Martinů napsal cyklus skladeb Loutky. I tyto loutky mají různé role a vlastnosti, některé tančí, jiné zpívají...ovšem tyto vlastnosti jsou vyjádřeny hudbou. Já vám zahraji jednu skladbu o loutce a zkuste z hudby rozpoznat, jaká ta loutka může být.“

2) První poslech

Ukázka úryvku z dílu A



Ukázka úryvku z dílu B



¹²² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013). Praha: MŠMT, 2013, s. 70.

3) Analýza skladby

Učitel: „*Poznaly jste děti, jaká loutka byla?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Smutná, pomalá, stydlivá, bála se, nemocná...

Učitel: „*Jak nám to hudba řekla, že je loutka nemocná?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Hudba byla pomalá, melancholická, těžkopádná...

Učitel: „*Co myslíte děti, jakou nemoc měla loutka?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Měla chřipku, angínu, bolela ji hlava...

Učitel: „*Co děláme, když jsme nemocní? Kam chodíme? Kdo se o nás stará? Jak předcházíme nemocem?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Ležíme v posteli, pijeme teplé čaje, spíme. Starají se o nás rodiče. Chodíme k lékaři. Oblékáme se dostatečně, sportujeme, otužujeme se, jíme zdravě...

Učitel: „*Myslíte si děti, že bylo loutce pořád špatně? Anebo jí na chvílku bylo lépe? Vy si teď položte hlavu na lavici, odpočívajte a až si budete myslet, že naší loutce je lépe, hlavu zdvihněte. Jestliže se naší loutce opět přitíží, položte hlavu opět na lavici.*“

4) Druhý poslech

5) Pokračování analýzy skladby

Učitel: „*Jak nám to hudba řekla, že je loutce lépe?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Hudba zněla veseleji, rychleji ve staccatu.

Učitel: „*Kolik dílů měla tedy skladba?*“

Předpokládané odpovědi žáků: 3

Učitel: „*Jak byly od sebe odděleny? Jak zněly jednotlivé díly?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Změnou tempa a dynamiky. Velký díl A zněl smutně, pomalu, díl B zněl vesele, rychleji ve forte a poslední díl zněl stejně jako první.

Učitel: „*Děti, v jedné chvíli přebírá hlavní melodii spodní hlas? Jak začíná tato melodie?*“

(učitel takty zahraje na klavír)

Ukázka melodie ve spodním hlase

Klavír

p dolce

5

p dolce

Předpokládané odpovědi žáků: Vzestupně.

Učitel: „*Co by nám tato vzestupná melodie mohla o loutce sdělit?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Loutka mohla vstát z postele, protože ji bylo lépe, šla se napít...

Učitel: „*My si teď nakreslíme o naší loutce obrázek. Jaká barva se Vám vybaví, když řeknu slovo nemocná, smutná, zdravá, veselá...*“

Předpokládané odpovědi žáků: Nemocná: modrá, černá, šedivá. Zdravá: zelená, žlutá.

Následuje diskuze o tom, jaké barvy si žáci pod určitými vlastnostmi vybaví, učitel také může zmínit směr Orfismus¹²³

6) Třetí poslech

Ověřování ve výtvarné činnosti

Žáci mají k dispozici vodové či temperové barvy. Přepisují hudební záznam do výtvarné podoby a volí pro jednotlivé fáze určité barvy k vyjádření rozpoložení nemocné loutky.

Společné hodnocení prací.¹²⁴

Učitel: „*Uzdravila se loutka? Podle čeho jste to děti poznaly?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Neuzdravila. Poslední díl zněl stejně jako první: smutně.

Učitel: „*Zjistili jsme, že se loutka zatím neuzdravila, tak ji necháme odpočívat...*“

¹²³ Orfismus: směr, který spojuje umění a hudbu. Prostřednictvím hudby se malíři inspirovali k tvorbě. (například: Nikolaj Rimskij-Korsakov, který přiřazoval barvy jednotlivým tónům- tón C = bílá, D = žlutá barva).

¹²⁴ Příloha D

6.3 Carillon¹²⁵

Skladbu jsem vybrala pro její svižný a hravý charakter. Dále se na ní dá ukázat velká třídílná forma s reprízou ABA'. Jak napovídá název *Carillon* (zvonková hra), skladba může opravdu připomínat tóny zvonkohry. Velký díl A začíná ve svižném tempu (*Allegro*), ve staccatu a v tónině G dur. V úvodním úryvku zazní ve vrchním hlase rychlý šestnáctinový sled tónů této stupnice, který se objevuje i v závěru tohoto dílu, tentokrát ovšem ve spodním hlase. Dále zde dochází k častému střídání dvoudobého, třídobého a čtyřdobého taktu. Díl B *Moderato* (mírně) je tvořen 18 takty a přechází do tóniny E dur. Melodie působí těžkopádně, kterou ještě posílí vypsané akcenty a dynamika ve forte. Před vstupem třetího dílu přichází sedmitaktová melodie, která je tvořena rychlými běhy ve vrchním hlase. Připravuje závěrečné doslovné opakování hlavní myšlenky, jež vrcholí ve vrchním hlase dlouhým trylkem. Ten připomíná cinkání zvonečků či rolniček.

Návrh praktického využití

Očekávané výstupy

- žák „rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny
- rozpozná hudební formu jednoduché písně či skladby“¹²⁶

Vzdělávací cíle:

- žáci vyvozují hudebně výrazové prostředky: dynamika (forte/ piano), tempo (rychlé/ pomalé), melodie (staccato/ legato), nálada
- žáci vyvozují hudební formu (velká třídílná s reprízou ABA')

1) Motivace

Učitel žákům pustí nahrávku pražské zvonkohry.¹²⁷

Učitel: „Děti, věděly byste, jak se jmenuje hudební nástroj, který jste slyšely? Jak myslíte, že se na něj hraje?“

¹²⁵ Příloha E

¹²⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013)*. Praha: MŠMT, 2013, s. 70.

¹²⁷ <http://www.loreta.cz/cz/zvonkohra.htm>.

Předpokládané odpovědi žáků: Zvony. Hraje se na ně, jako když se rozeznívají zvony v kostele...

Učitel: „*Hudební nástroj, který jste děti slyšely, se jmenuje zvonkohra. Nebyl to ovšem zvuk zvonkohry, kterou máme ve škole, ale jediné dochované zvonkohry z období baroka, která je umístěna ve věži pražské Lorety. K této zvonkohře se také pojí pověst: Kdysi dávno žila jedna vdova, která měla tolik dětí, co bylo zvonů na Loretě. Ovšem všechny její děti zemřely na mor. Když onemocněla i ona, tak se rozezněly zvony v Loretě a matka v nich slyšela hlasy svých dětí. Spokojeně pak zemřela... Tento hudební nástroj je vyrobený z mnoha zvonů, které se ovládají prostřednictvím klaviatury. Hra může připomínat hru na varhany.*

Hudební skladatel Bohuslav Martinů napsal skladbu, která nese název Carillon, což v překladu znamená zvonkohra. Zaposlouchejte se do skladby a mě by zajímalo, co by nám mohla daná zvonkohra sdělovat.“

2) První poslech

Ukázka úryvku z dílu A

Allegro ♩ = 138

Klavír



Ukázka úryvku z dílu B

Moderato

Klavír



3) Analýza skladby

Učitel: „*Co nám mohla daná zvonkohra sdělovat? “*

Předpokládané odpovědi žáků: Oznamovala radostnou událost, svatbu...

Učitel: „*Jak nám to hudba řekla? “*

Předpokládané odpovědi žáků: Hudba zněla hravě, svižně, radostně ve staccatu.

Učitel: „*Ovšem staccato nám neznělo po celou dobu skladby, ale pouze v hlavní myšlence.*

Pamatujete si, kde se tato myšlenka objevila poprvé? (učitel úryvek zahraje na klavír)

Úryvek hlavní myšlenky ve staccatu



Předpokládané odpovědi žáků: Na začátku skladby.

Učitel: „*Poslechněte si skladbu ještě jednou a zkuste spočítat, kolik se těchto myšlenek ve staccatu objevilo v dílu A i B.*“

4) Druhý poslech

5) Pokračování analýzy skladby

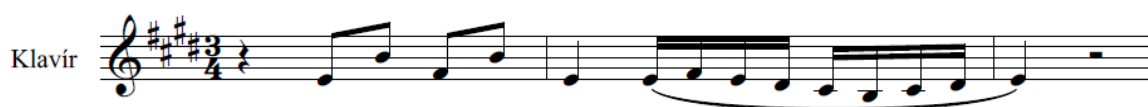
Učitel: „*Kolikrát zazněla hlavní myšlenka v prvním dílu?*“

Předpokládané odpovědi žáků: 7krát.

Učitel: „*Objevila se tato hlavní myšlenka i v díle B? Kolikrát? Zněla stejně jako v díle A, nebo se něčím lišila?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Ano, zazněla dvakrát v legatu. (učitel následně přehraje hlavní myšlenku v legatu z dílu B)

Úryvek hlavní myšlenky v legatu



Učitel: „*Jak byla skladba ukončena?*“

Očekávané odpovědi žáků: Rychlým opakováním tónů. Tóny zněly vysoko.

Učitel: „*Tomu se odborně říká trylek. (učitel předvede na klavír). Co by mohl připomínat?*“

Očekávané odpovědi žáků: Cinkání zvonečku.

Učitel: „*Z nás se teď stanou muzikanti a skladbičku doprovodíme na hudební nástroje.*“

Nácvik instrumentální činnosti: nácvik po dílech

Ukázka úryvku z dílu A

1. skupina: žáci doprovodí hlavní myšlenku ve staccatu na dřívka

Musical score for Klavír and Dřívka. The Klavír part is in treble clef, 2/4 time, with a key signature of one sharp (F#). It features a melodic line with slurs and a dynamic marking of *mf*. The Dřívka part is in bass clef, 2/4 time, with a key signature of one sharp (F#). It features a rhythmic accompaniment of eighth notes.

Ukázka úryvku z dílu B

2. skupina: žáci doprovodí první část dílu B na zvonkohru a prstové činelky

Musical score for Klavír, Zvonkohra, and Prstové činelky. The Klavír part is in treble clef, 3/4 time, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It features a melodic line with slurs and a dynamic marking of *f*. The Zvonkohra part is in treble clef, 3/4 time, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It features a rhythmic accompaniment of quarter notes. The Prstové činelky part is in bass clef, 3/4 time, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It features a rhythmic accompaniment of quarter notes. A double bar line with a repeat sign is present between the two systems.

Ukázka úryvku z dílu A'

1. skupina: žáci doprovodí hlavní myšlenku ve staccatu na dřívka (totožné s dílem A)

6) Třetí poslech

Ověřování v instrumentální činnosti.

6.4 Špalíček – Popelčín ples na zámku¹²⁸

Skladbu jsem vybrala, abych žáky seznámila s valčíkem a hudebními nástroji tvořící orchestr. Jedinou nevýhodu spatřuji v tom, že je skladba pro žáky prvního stupně příliš dlouhá. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla, že budu pracovat pouze s první částí, to znamená od dvacátého do čtyřicetého oddílu. Dalo by se usoudit, že pro tuto část je charakteristická velká třídílná forma s reprízou *ABA'*.

Celá skladba je tvořena střídáním sólového klavíru a orchestru, který tvoří hudební nástroje: housle, violy, violoncella, kontrabasy, příčné flétny, hoboje, klarinety, fagoty, lesní rohy a triangl. Velký díl *A* je napsán v třídobém taktu a má charakter valčíku. Objevuje se zde několikrát hlavní myšlenka, která nejprve zazní v houslích za doprovodu orchestru. Poté je přebírána sólovým klavírem a postupně je obměňována. Dále se ke klavíru se připojují příčné flétny s novou myšlenkou ve staccatu. Poté nastupuje celý smyčcový orchestr, klavír i příčné flétny. Závěr je vygradován do sforzata (důrazně) končící pizzicatem¹²⁹ ve smyčcových nástrojích. V celém díle je využita široká škála dynamiky.

Během dílu *B* zvaného *Poco vivo* (poněkud živě) hraje smyčcový orchestr, do jehož hry společně vstupují: příčné flétny, hoboje a klavír. Vyskytují se zde hojně trylky ve smyčcových nástrojích a zajímavý trylek zvaný frullato¹³⁰ zazní v příčných flétnách. Tento díl zakončuje výrazný zvuk triangu.

V díle *A'* přichází doslovné opakování hlavní myšlenky za doprovodu smyčcového orchestru, který se střídá opět s klavírem. K melodii fléten se připojují fagoty.

Jelikož jsem názoru, že by se měl učitel k některým skladbám opakovaně vracet, předkládám pro tuto skladbu dvě modelové situace, které na sebe navazují.

První návrh praktického využití

Očekávané výstupy

¹²⁸ Příloha F

¹²⁹ Pizzicato: technika hry na smyčcové nástroje, kdy hráč rozeznívá struny prostřednictvím prstů pravé ruky.

¹³⁰ Frullato je speciální trylek tvořený ústy, kdy hráč během hraní do hlavičky „říká“ hlásku r.

- žák „rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny
- rozpozná hudební formu jednoduché písně či skladby
- rozpozná v proudu znějící hudby některé hudební nástroje, odliší hudbu vokální, instrumentální a vokálně instrumentální“¹³¹

Vzdělávací cíle

- žáci vyvozují hudebně výrazové prostředky: tempo (rychlé/ pomalé), nálada, rytmus
- žáci vyvozují hudební formu (velká třídílní s reprízou ABA')
- žáci rozeznávají některé hudební nástroje
- žáci rozliší hudbu instrumentální od hudby vokální
- žáci rozpoznají hudební žánr (valčík)

1) Motivace

Učitel: „*Děti, hudební skladatel Bohuslav Martinů napsal balet, který se jmenuje Špalíček. Co je to balet? Jeden spisovatel napsal pohádky, které mají velmi podobný název. Jak se jmenuje?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Balet je tanec. František Hrubín napsal Špalíček pohádek.

Učitel: „*Bohuslav Martinů si vypůjčil od Karla Jaromíra Erbena a Boženy Němcové některé pohádky, zhudebnil je a pojmenoval Špalíček. Jeho zhudebněné pohádky se například jmenují: Pohádka O kocourovi v botách nebo Pohádka O ševci a smrti. My si také jednu z pohádek poslechneme. Mám pro vás nápovědu. (oříšek, střevíc a v misce popel) O čem by mohla být pohádka?*“

Předpokládané odpovědi žáků: O Popelce.

Učitel: „*Děti, zaposlouchejte se do skladby a zkuste se zamyslet nad tím, kde by Popelka mohla zrovna být.*“

2) První poslech

3) Analýza skladby

Učitel: „*Kde se Popelka nacházela?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Na plese, bále.

¹³¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013).* Praha: MŠMT, 2013, s. 70.

Učitel: „*Jak nám to hudba sdělila?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Hudba byla houpavá, kolébavá, taneční.

Učitel: „*Na kolik dob skladba byla? Který tanec by se dal na tuto hudbu tančit?*“ (učitel vytleská třídobý a čtyřdobý rytmus)

Předpokládané odpovědi žáků: Na tři doby. Valčík.

Učitel: „*Ve skladbě se vyskytuje mnoho hudebních nástrojů. Dostanete pracovní list a vašim úkolem bude zakroužkovat hudební nástroje, které uslyšíte.*“

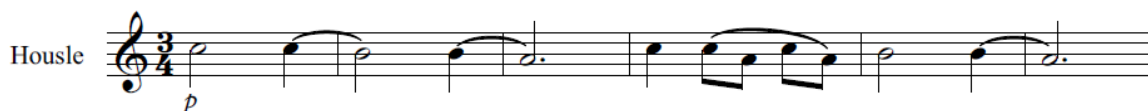
4) Druhý poslech

Pracovní list¹³²

5) Pokračování analýzy skladby

Učitel: „*Děti, všimly jste si, že se hudební nástroje pěkně prolínají a přebírají si navzájem hlavní myšlenku?*“ (učitel zahraje myšlenku na klavír)

Ukázka úryvku z hlavní myšlenky



Učitel: „*Děti, Vaším úkolem bude sledovat tuto myšlenku v poslouchané skladbě a řadit za sebou obrázky hudebních nástrojů, které jako první hrají tuto melodii.*“

6) Třetí poslech (ukázka prvních 53 taktů)

- řazení obrázků (správné řešení: housle, klavír)

Druhý návrh praktického využití

Očekávané výstupy

- žák „rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny
- rozpozná hudební formu jednoduché písně či skladby

¹³² Příloha G

- ztvárňuje hudbu pohybem s využitím tanečních kroků, na základě individuálních schopností a dovedností vytváří pohybové improvizace¹³³

Vzdělávací cíle

- žáci vyvozují hudebně výrazové prostředky: dynamika (forte/ piano)
- žáci vyvozují hudební formu (velká třídílní s reprízou ABA')
- žáci vytváří pohybové improvizace

1) Motivace a připomenutí poznatků z předešlé hodiny

Žáci si připomenou v krátkém rozhovoru všechny poznatky z předešlé hodiny, aby na ně mohl učitel navázat.

Učitel: „*My se vrátíme za Popelkou na ples. Co všechno mohla vidět Popelka na plese? Jaké činnosti tam lidé provozují?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Lidé tančí, povídají si, pijí...Muzikanti hrají.

Učitel: „*Víte z pohádky, že jakmile Popelka vstoupila do sálu, potkala prince, který se chystal z plesu odejít. Ovšem, když spatřil krásnou Popelku, místo odchodu ji požádal o tanec. A jakmile začali tančit, všichni přestali a dívali se na ten krásný pár. Zkuste se teď znovu zaposlouchat do skladby, a jakmile si budete myslet, že tančí pouze princ s Popelkou, tak také začněte tančit. Jestliže spolu tančit nebudou, tak si sedněte zpět na koberec.*“

2) První poslech

3) Analýza skladby

Učitel: „*Jak nám to hudba sdělila, že tančili jen spolu? Tančili princ s Popelkou celou dobu?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Pouze když zněla hudba v pianu, tak tančil princ s Popelkou. Netančili celou dobu spolu.

Učitel: „*Co se tedy mohlo dít, když spolu netančili?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Povídali si, odpočívali, procházeli se, princ vyzval někoho jiného k tanci...

Učitel: „*Kdy tedy spolu tančili? Pouze na začátku skladby?*“

¹³³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013). Praha: MŠMT, 2013, s. 70.

Předpokládané odpovědi žáků: Tančili spolu na začátku a na konci skladby

Učitel: „*Kolik dílů měl tedy úryvek skladby?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Skladba měla 3 díly.

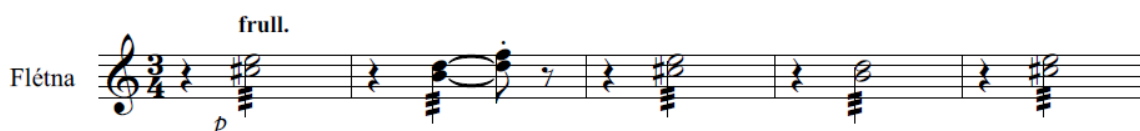
Učitel: „*Jak byly od sebe odlišeny?*“

Předpokládané odpovědi žáků: V díle A znělo méně hudebních nástrojů, než v díle B, kde navíc hudba zněla ve forte.

Učitel: „*Jeden hudební nástroj zněl ve skladbě tak trošku zvláště. Uslyšíte pouze díl B a zkuste určit tento hudební nástroj a představit si, co se mohlo odehrávat na plesu.*“

4) Druhý poslech

Ukázka úryvku příčných fléten z dílu B



5) Pokračování analýzy skladby

Předpokládané odpovědi žáků: Byla to příčná flétna. Macecha a ostatní mohli Popelku pomlouvat, že se princ věnuje pouze jí.

Učitel: „*Flétny hrají tzv. frullato. Je to trylek tvořený ústy, kdy hráč během hraní do hlavičky „řiká“ hlásku r.*“

Učitel: „*My už víme, že by se na tuto hudbu dal tančit tanec valčík. A aby nám nebylo líto, že Popelka s prince tančí a my ne, tak si také zatančíme.*“

Průprava pro pohybovou činnost

Žáci se nejprve učí v pomalé chůzi:

1. krok vpřed pravou nohou na první dobu, přísun levé nohy k pravé na druhou dobu, přešlap na místě pravou nohou na třetí dobu
2. krok vpřed pravou nohou a současně se zdvihá levá noha na špičku na první dobu, přísun levé nohy k pravé na druhou dobu, pravá noha provede mírný pohyb, kdy zvedne na třetí dobu pouze patu a špičku nechává na zemi
3. stejný pohyb jako ve druhém bodě, ovšem pohyb na třetí dobu je prováděn do výponu na špičky, kdy na třetí dobu je nutné lehce přešlápnout pravoušpičkou, při prvním kroku je pohyb prováděn do mírného zhoupnutí

4. z předchozí výsledné pozice houpavý krok vzad levou nohou na první dobu, přísun pravé nohy k levé na druhou dobu do výponu na špičky, kdy na třetí dobu je nutné lehce přešlápnout levou špičkou

5. po dokonalém zvládnutí přichází plynulé spojení tanečních kroků vpřed a vzad

Výchozí postavení pro tanec

Žáci utvoří kruh. Levou rukou drží napnutou prádelní gumu. Jejich pravé ruce jsou připravené současně s krokem vpřed pravou nohou a na těžkou dobu „drknou“ na prádelní gumu. Totéž provedou při pohybu vzad. Žáci tento pohyb plynule spojí s výše uvedenými body č. 3 a 4.

6) Třetí poslech

Ověřování v pohybové činnosti.

Učitel žákům zdůrazní, že tančí jen, když tančí Popelka s princem. Připomene žákům hlavní myšlenku, která zazní ve smyčcových nástrojích. Jestliže je hudba přenesena do jiné melodie, žáci provádí krok vpřed pouze na těžkou dobu ve směru držící levé ruky prádelní gumu. Vychází pravou nohou.

6.5 Otevření slovečkem¹³⁴

Tuto milostnou píseň svižného tempa jsem vybrala z cyklu *Písničky* na jednu stránku. Martinů převzal text ze sbírky *Moravské národní písně* Františka Sušila. Jak zmiňuji v teoretické části této diplomové práce, jeho texty považoval za velmi okouzlující. Pro srovnání seznamuji žáky i s písní od Františka Sušila.

Melodie obou zpracování písně *Otevření slovečkem* je velmi dobře zapamatovatelná. Sušil uvádí pouze melodii písně, založenou na sedmi tónech. Martinů ke své nově zpracované melodii, tvořenou čtyřmi tóny, přidává i klavírní doprovod s předehrou a dohrou. Ten nezduhuje hlavní melodii písně, což může být pro nezkušeného zpěváka po intonační stránce obtížné. Lidová píseň u Sušila je zapsána ve dvoučtvrtovém taktu. Martinů takt nevypisuje, ovšem i tak zachovává dvoudobé metrum. Dále přebírá od Sušila rytmus prvních dvou taktů. Tento model tvoří celou píseň. Martinů rozděluje zajímavým způsobem některá slova. Například slovo *ukrademe* dělí do dvou taktů, a tím vytváří jakýsi

¹³⁴ Příloha H

akcent na poslední slabiku ve slově. Obě písně jsou zapsané v tónině a moll. Názvy písní i texty jsou u obou autorů totožné.

Návrh praktického využití

Očekávané výstupy

- žák „rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny“¹³⁵

Vzdělávací cíle

- žáci vyvozují hudebně výrazové prostředky: tempo (rychlé/ pomalé), rytmus (noty osminové a čtvrt'ové), metrum

1) Motivace a první poslech

Učitel: „Děti, já vám zazpívám a zahraji dvě písničky. Zkuste přemýšlet, proč uslyšíte obě. Je na nich totiž něco zajímavého.“

Lidová píseň¹³⁶

OTEVŘENÍ SLOVEČKEM Ze Vsacka

Za-my-kaj, ma-měnko, za-my-kaj ku-chy - ňu, aj,máš he - zku dce-ru, u-kra-de-me ti ju.

¹³⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013). Praha: MŠMT, 2013, s. 70.

¹³⁶ K písni jsem vypsala klavírní doprovod. (lidová píseň je ve sbírce Moravské národní písně zapsána bez akordických značek)

Píseň Bohuslava Martinů

Allegro

Za - my - kaj, ma - měn - ko, za - my - kaj ku - chy - ňu,
5
aj, máš hez - kú dce - ru, u - kra - de - me ti ju.

2) Analýza písní

Učitel: „*Co mají písně totožné?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Obě mají stejný text. Obě zněly vesele, hravě.

Učitel: „*V čem se písně liší?*“

Předpokládané odpovědi žáků: V melodii.

Učitel: „*O čem vyprávěl text?*“ Následuje diskuze o textu a významu některých slov písně: učitel vysvětlí, že se jedná o vztah mezi dívkou a chlapcem.

Učitel: „*Jak by se mohly písně jmenovat?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Námluvy, Vztah, Matka a dcera...

Učitel: „*Obě písně mají název Otevření slovečkem. První je lidová, kterou sesbíral a do své sbírky zapsal František Sušil. Když ještě lidé neuměli psát, tak se písničky tradovaly ústním podáním. To znamenalo, že se předávaly z generace na generaci, aby se na ně nezapomínalo. Ovšem postupem času se lidové písničky začaly zapisovat a například František Sušil sesbíral a zapsal lidové písničky z Moravy. Jeho sbírka se jmenuje Moravské národní písně. Druhá je vytvořená hudebním skladatelem Bohuslavem Martinů, který právě vycházel z první lidové a to tak, že si vypůjčil slova.*“

Učitel: „*V jakém metru jsou písně?*“

Předpokládané odpovědi žáků: Ve dvoudobém.

Učitel: „*Já vám zazpívám znovu obě písně. Zahrajete si na pana dirigenta a budete taktovat.*“

3) Druhý poslech

4) Pokračování analýzy pouze písně od Martinů

Žáci vytleskávají rytmus písně, který je zapsaný na tabuli. Poté podle zápisu z tabule celou píseň doprovodí hrou na tělo. Nácvik probíhá po frázích, nejprve pomalu. Postupně žáci zrychlují do tempa písně.

Grafické znaky v partituře:

tleskání ◊

pleskání oběma rukama na stehna ■

pleskání na hřbet ruky △ (prsty pravé ruky pleskají na hřbet levé ruky)

◊ ◊ ■ | ■ ◊ ◊ | ◊ ◊ ■ | ■ ◊ ◊ | △ △ ■ | ■ △ △ | △ △ ■ | ■ △ △ ||

5) Třetí poslech

Ověřování v činnosti: hra na tělo.

Žáci rytmicky doprovodí tuto píseň, kterou učitel zpívá a hraje na klavír. Domnívám se, že po třetím poslechu zvládnou žáci píseň i zazpívat, proto může pedagog přejít k jejímu nácviku. Může ji ovšem přesunout do další hodiny hudební výchovy.

Nácvik písně

1) Motivace

Jako motivaci může učitel využít hru na tělo z předešlé hodiny.

2) Dechové cvičení

Správný postoj: vzpřímený a přirozený stoj, nohy mírně od sebe, ramena tlačit směrem k zemi, ruce jsou svěřeny podél těla

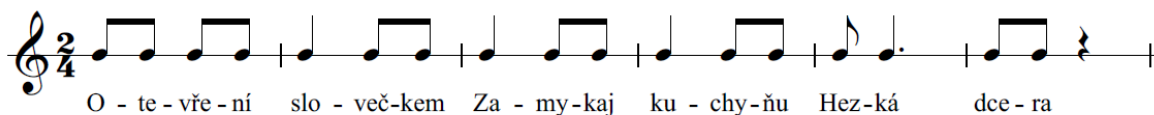
Cvičení: volné dýchání „do břicha“, nádech – zadržení – výdech, dlouhý výdech do peříčka, syčet krátce a potichu, na výdrž syčet potichu

3) Artikulační cvičení

Nádech, zadržení, žáci 3krát – 5krát za sebou říkají: „zamykaj kuchyňu“ (postupně zrychlují). Žáci dbají na řádnou výslovnost. (Učitel může zařadit i například jazykolamy: Letěl jelen jetelem...)

4) Rytmické cvičení

Hra na ozvěnu: učitel předvede, žáci opakují.



5) Rozezpívání

Učitel postupuje po půltónech, pravá ruka hraje motiv, levá ruka hraje harmonický doprovod s přechodem přes dominantní septakord do nové tóniny. Žákům připomíná pěvecký nádech a otvírání úst.



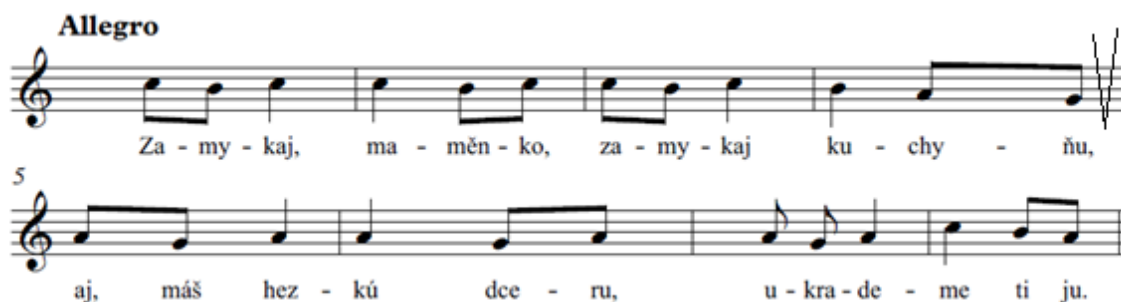
6) Vzorové předvedení písně

Učitel celou píseň zahraje na klavír a zazpívá.

Rozhovor o písni: Učitel v této fázi zjišťuje, zda žáci porozuměli textu písně, případně vysvětlí slova či fráze, které jim jsou nejasné.

7) Vlastní nácvik písně: metoda imitace (napodobování)

Žáci opakují jednotlivé fráze po učiteli. Učitel vyznačí nádechy v písni.



8) Upevňování melodie

Žáci mění výraz podle dané nálady, zpívají pomalu a potichu, poté vesele a nahlas.

Hra na ztracenou melodii: žáci zpívají a na povel učitele přestanou zpívat. Melodii však „zpívají v hlavě“. Jakmile učitel ukáže předem domluvený signál, pokračují se zpěvem od daného místa.

Ověřování v instrumentální činnosti.

Učitel: „*Martinů si půjčil ještě od Sušila rytmus prvních dvou taktů. Tento model tvoří celou píseň. My si rytmus připomeneme z minulé hodiny a doprovodíme píseň na dřívka.*“

Ukázka instrumentální činnosti (skupiny se střídají po taktu)

1. skupina: model prvního taktu

2. skupina: model druhého taktu

Zpěv

Za - my - kaj, ma - měn - ko, za - my - kaj ku - chy - ňu,

1. skupina

2. skupina

5

aj, máš hez - kú dce - ru, u - kra - de - me ti ju.

1. sk

2. sk

7 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala využitím vybraných skladeb Bohuslava Martinů v poslechových činnostech na 1. stupni ZŠ. Záměrně jsem vybrala poslech, jelikož je na základních školách často opomíjen.

Cílem teoretické části bylo stručně seznámit s vývojem poslechu v hudebně výchovném procesu a to od první zmínky až po jeho současné vymezení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Dále jsem charakterizovala poslechovou činnost a její cíle. Zabývala jsem se úlohou učitele při práci s hudebním dílem, pro něhož je velmi důležité znát veškerá kritéria při výběru vhodných skladeb. Dále jsem podrobně popsala metodický postup, ze kterého jsem vycházela i ve své praktické části. Zaměřila jsem se také na hudebně výrazové prostředky a vybrala z nich takové, se kterými se žáci nejvíce setkávají při kontaktu s hudebním dílem. Záměrně jsem zařadila krátkou kapitolu o hudebních schopnostech, jelikož se v důsledku s ostatními hudebními činnostmi při poslechu rozvíjejí. V neposlední řadě jsem popsala nejdůležitější životní mezníky hudebního skladatele Bohuslava Martinů.

Stěžejním cílem této práce bylo vytvořit několik modelových situací, které by byly přínosem do hodin hudební výchovy. Povedlo se mi vybrat charakterově různorodé skladby od Bohuslava Martinů, které jsem využívala nejen v činnostech poslechových, ale i pohybových, instrumentálních a i při nácviu písně. Při práci s poslechem jsem nejvíce pracovala s vyvozováním hudebně výrazových prostředků či hudební formy. Pohybové činnosti jsem zaměřovala většinou na taneček, či hru na tělo. V instrumentálních činnostech jsem se snažila o jednoduchost, aby se mohli projevit i méně nadaní žáci. Využila jsem také výtvarnou aktivitu, jelikož se hudba pojí i s výtvarným uměním. Každou skladbu jsem rozebrala po formální a harmonické stránce. Podle mého názoru by tato analýza mohla pomoci učitelům lépe se orientovat v hudebním díle.

Měla jsem možnost si prakticky vyzkoušet některé skladby v páté třídě. Tato třída byla právě jedna z těch, kde se poslech v hodinách hudební výchovy téměř nevyskytuje. I přesto se žáci velmi snažili a dle mého názoru je činnosti bavily. Největší potíže jsem spatřovala ve vyvozování hudební formy, jelikož tento pojem žáci nikdy neslyšeli. Hudebně výrazové prostředky nedokázali odborně pojmenovat, ovšem dokázali je dostatečně popsat slovy.

Seznam literatury

Monografie

BERNÁ, Lucie. *Bohuslav Martinů. A view of his life and music*. Praha: Bohuslav Martinů Institute, 2008. 28. s. ISBN 978-80-254-2974-7.

DVORSKÝ, Jaroslav. *Hudba, hluk a hudební výchova*. Ostrava: Grafie, spol. s. r. o., 1989. 30 s. ISBN nevedeno.

FOLPRECHTOVÁ, Květoslava. *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1992. 53 s. ISBN 80-7067-121-1.

HEJZLAR, Tomáš. *Bohuslav Martinů*. 1. vyd. Praha: Horizont, 1989. 142 s. ISBN 80-7012-016-9.

HERDEN, Jaroslav. *Hudba jako řeč. O poslechu ve škole i doma*. Praha: Scientia spol. s. r. o., 1998. 92 s. ISBN 80-7183-126-3.

HERDEN, Jaroslav. *Hudba pro děti*. Praha: SPN, 1978. 106 s. ISBN nevedeno.

HERDEN, Jaroslav, Eva JENČKOVÁ a Jiří KOLÁŘ. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum, 1992. 194 s. ISBN 80-7066-522.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudba v současné škole VI. Hudba a pohyb, 1. díl*, Nová Paka: 1997. ISBN nevedeno.

KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební výchova dětí předškolního věku - I. Hudební schopnosti*. Praha: SPN, 1989. 87 s. ISBN 80-7066-035-X.

KOUTSKÝ, Jaroslav. *Didaktika hudební výchovy na 1. stupni*. Liberec: Technická univerzita, 2008. 163 s. ISBN 978-80-7372-372-9.

MARTINŮ, Bohuslav, Aleš BŘEZINA a Lucie BERNÁ. *Bohuslav Martinů Diary*. Praha: Bohuslav Martinů Foundation, 2008. ISBN nevedeno.

MARTINŮ, Charlotte. *Můj život s Bohuslavem Martinů*. Praha: Editio Barenreiter, spol. s. r. o., 2003. 226 s. ISBN 80-86385-22-1.

MIHULE, Jaroslav. *Martinů. Osud skladatele*. Praha: Karolinum, 2002. 626 s. ISBN 80-246-0426-4.

MICHEL, Paul. *O hudebních schopnostech a dovednostech*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1966. 160 s. ISBN neuvedeno.

PECHÁČEK Stanislav a Hana VÁŇOVÁ a kol. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 2001. 283 s. ISBN 80-246-0365-9.

SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 312 s. ISBN neuvedeno.

SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989. 264 s. ISBN 80-7058-073-9.

SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 66 s. ISBN 80-244-0964-X.

ŠAFRÁNEK, Miloš. Bohuslav Martinů. *Domov, hudba a svět. Deníky, zápisník, úvahy a články*. Praha: Státní hudební vydavatelství, n. p., 1966. 372 s. ISBN neuvedeno.

ŠAFRÁNEK, Miloš. *Bohuslav Martinů. Život a dílo*. Praha: Státní hudební vydavatelství, n. p., 1961. 400 s. ISBN neuvedeno.

Časopisy

Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1993-94, roč. 2, č. 4. ISSN 1210-3683.

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013)[online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 13. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>.

Loreta Praha[online]. 2015. [cit. 3. 6. 2015]. Dostupné z: <http://www.loreta.cz/cz/zvonkohra.htm>.

Hudebniny

MARTINŮ, Bohuslav. *Loutky II*. Praha: Editio Supraphon, 1973.

MARTINŮ, Bohuslav. *Písničky na jednu stránku*. Praha: Supraphon, 1971.

MARTINŮ, Bohuslav. *Film en miniature*. Praha: Supraphon, 1975.

MARTINŮ, Bohuslav. *Jaro v zahradě*. Praha: Supraphon, 1967.

MARTINŮ, Bohuslav. *Špalíček*. Praha: Panton, 1988.

CD

MARTINŮ, Bohuslav. *Špalíček* [zvukový záznam na CD]. Praha: Supraphon. 1991.

MARTINŮ, Bohuslav. *Carillon* [zvukový záznam na CD]. Praha: Supraphon. 1991.

Seznam příloh

Příloha A: Fotografie Bohuslava Martinů

Příloha B: Bohuslav Martinů: Proč bychom si nezahráli na vojáky?

Příloha C: Bohuslav Martinů: Nemocná loutka

Příloha D: Výkresy dětí – vyjádření nálady

Příloha E: Bohuslav Martinů: Carillon

Příloha F: Bohuslav Martinů: Popelčin ples na zámku

Příloha G: Pracovní list – hudební nástroje

Příloha H: Bohuslav Martinů: Otevření slovečkem

Příloha A: Fotografie Bohuslava Martinů



137

¹³⁷BERNÁ, Lucie. *Bohuslav Martinů. A view of his life and music*. Praha: Bohuslav Martinů Institute, 2008, s. 25.

Příloha B: Bohuslav Martinů: Proč bychom si nezahráli na vojáky?

10

PROČ BYCHOM SI NEZAHŘALI NA VOJÁKY?

POURQUOI NE PAS JOUER AUX SOLDATS?

WHY SHOULDN'T WE PLAY SOLDIERS?

Allegro alla marcia

The musical score is written for piano and consists of four systems. The first system begins with a forte (*f*) dynamic and a 'risoluto' marking. The second system features a piano (*p*) dynamic. The third system returns to a forte (*f*) dynamic. The fourth system includes a piano (*p*) dynamic and ends with a 'Ced.' (Crescendo) marking. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and fingering numbers (1-5).

First system of musical notation. Treble clef, bass clef. Dynamics: *p*, *mf*, *p*, *sf*, *p*. Fingerings: 3, 3, 5 2, 3. Includes a fermata over the final measure.

Second system of musical notation. Treble clef, bass clef. Dynamics: *sfz*, *f*, *mf*. Fingerings: 4 1, 5 1, 4 1, 5 1, 2. Includes a fermata over the final measure and a *Red. ** marking below the bass line.

Third system of musical notation. Treble clef, bass clef. Dynamics: *f*, *p*, *f*, *sf*, *sf*, *sf*. Includes a fermata over the final measure.

Fourth system of musical notation. Treble clef, bass clef. Dynamics: *f*, *mf*, *p*. Fingerings: 4 1, 5 1. Includes a fermata over the final measure.

Fifth system of musical notation. Treble clef, bass clef. Dynamics: *f*, *sfz*, *f*, *sfz*. Fingerings: 5 1, 5 1, 4 1, 3 1, 5 2, 4 5. Includes a fermata over the final measure and a *Red. ** marking below the bass line.

musical notation for the first system, measures 1-4. The piece is in 3/4 time with a key signature of two flats. The first system contains four measures. The first measure has a dynamic marking of *meno f*. The fourth measure has a dynamic marking of *sfz*. The notation includes a treble clef, a bass clef, and various musical symbols such as slurs, accents, and dynamic markings.

musical notation for the second system, measures 5-8. The piece continues with four measures. The first measure has a dynamic marking of *poco p*. The fifth measure has a dynamic marking of *p*. The notation includes a treble clef, a bass clef, and various musical symbols such as slurs, accents, and dynamic markings.

musical notation for the third system, measures 9-12. The piece continues with four measures. The eighth measure has a dynamic marking of *sempre p*. The notation includes a treble clef, a bass clef, and various musical symbols such as slurs, accents, and dynamic markings.

musical notation for the fourth system, measures 13-16. The piece continues with four measures. The thirteenth and fifteenth measures have a dynamic marking of *pp*. The notation includes a treble clef, a bass clef, and various musical symbols such as slurs, accents, and dynamic markings.

musical notation for the fifth system, measures 17-20. The piece concludes with four measures. The thirteenth and fifteenth measures have a dynamic marking of *pp*, and the sixteenth measure has a dynamic marking of *ppp*. The notation includes a treble clef, a bass clef, and various musical symbols such as slurs, accents, and dynamic markings.

NEMOCNÁ LOUTKA

DIE KRANKE PUPPE • LA MARIONETTE MALADE
THE SICK PUPPET
CHANSON TRISTE

Largo

p

p *x*

p *p* *p*

p *p* *p*

mf *P sempre* *mf*

mf *mf*

3 1 4 1

2 3 2 *Fine.* *pp*

Andante

pp *cantabile* *rit.* *a tempo* *rit.* *P*

a tempo *rit.* *a tempo* *rit.* *P*

Con passione

mf a tempo *cresc.* *f* *brevis 8*

pp
p dolce

1 2 3 2 1 2 1

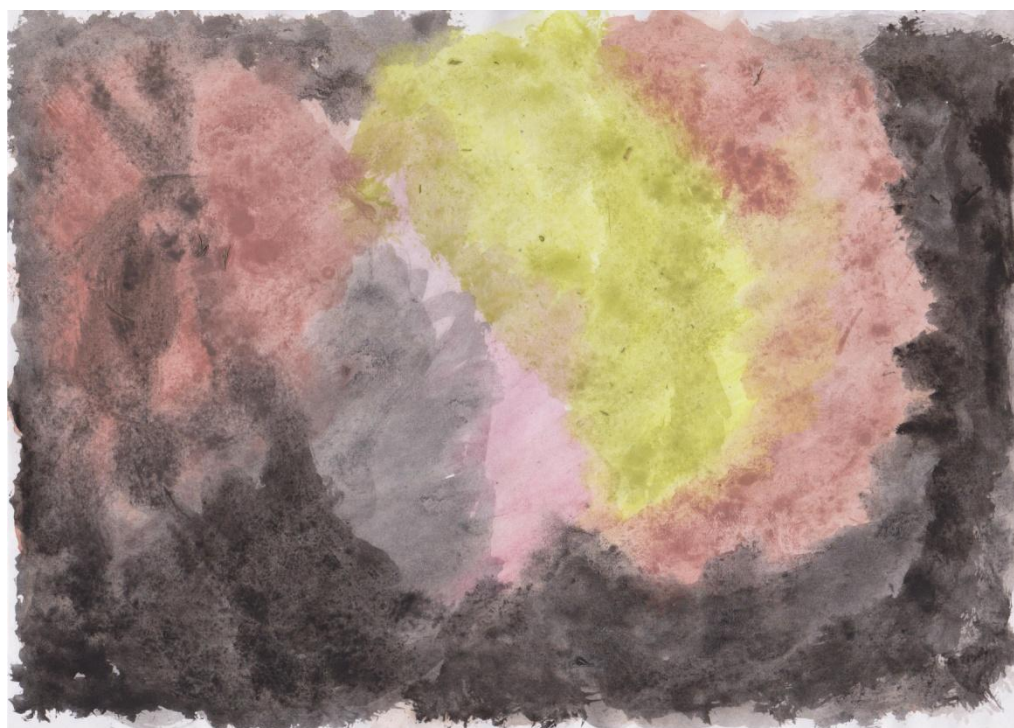
pp
p dolce
riten.

Largo
pp

pp ritard.
ppp

D. C. al Fine.

Příloha D: Výkresy dětí – vyjádření nálady



CARILLON

(FILM EN MINIATURE NO. 6)

BOHUSLAV MARTINŮ
(1890 — 1959)

Allegro $\text{♩} = 138$

f *f sempre*

f *mf* *mf*

poco f

f pesante
marc.

Moderato (Meno)

f sempre espres.
poco
poco

f sempre

Tempo I

f
1 3 3 2

ff

First system of a piano score. The right hand features a complex, rapid sixteenth-note passage with accents, while the left hand plays a simple bass line. The tempo is marked *ff marcato*. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is common time (C).

Second system of the piano score. The right hand has a melodic line with slurs and fingerings (1, 2, 3, 1). The left hand continues with a steady bass line. The dynamic is marked *mf*. The time signature changes to 3/4.

Third system of the piano score. The right hand features a series of triplets and slurs. The left hand has a rhythmic bass line. The dynamic is marked *poco f*. The time signature changes to 2/4.

Fourth system of the piano score. The right hand has a melodic line with slurs and a dynamic marking of *f*. The left hand has a rhythmic bass line. The time signature changes to 3/4.

Fifth system of the piano score. The right hand has a melodic line with slurs and a dynamic marking of *ff*. The left hand has a rhythmic bass line. The dynamic is marked *P sempre*. The system ends with a double bar line and a cross symbol (x).

Příloha F: Bohuslav Martinů: Popelčín ples na zámku

84

Moderato

Vcello solo
mp espr. *poco f* *mf*

Vcello solo
p *pp*

Vcelli tutti
pp

20 Allegro moderato

Piano
p

Piano
p

Piano
p

21

Piano
p

1.2. soli

Viol. I
p 1.2. soli

Viol. II
p 1.2. sole

Vle
p 1.2. soli

Vcelli
p

Viol. I *2 soli*

Viol. II *2 soli*

Vle *2 sole*

Vcelli *2 soli*

Piano *mp*

Viol. I *2 soli mp*

Viol. II *2 soli mp*

Vle *2 sole mp*

Vcelli *2 soli mp*

Piano *p*

Piano *mp*

Piano
poco f 22 *pp*

Viol.
I *tutti (con sord.) div.*
II *tutti (con sord.) div.*
poco f

Piano
stacc. *p*

Fl.
I *p*
II *p*

Piano
mf *p*

Fl.
I *mf* *a2*

Piano
poco

Viol.
I
II

Vle

Vcelli

Cbassi

23

Fl. I II *a2*

Piano *mf* *dimin.* *p* *pp*

Viol. I II *f* *dimin.* *mf* *p*

Vle *tutti pizz.* *mf* *p arco*

Vcelli *poco f* *mf* *p arco*

Cbassi *poco f* *mf* *p*

Fl. I II *sim.*

Piano

Viol. I II

Vle

Vcelli

Cbassi

Poco vivo

Fl. I
Piano
Viol. I
Viol. II
Vle
Vcelli
Cbassi

f
pizz.
arco
p

Detailed description: This system of musical notation includes six staves. The Flute I staff begins with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The Piano part consists of two staves, with the right hand playing a complex rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes. The Violin I and II, Viola, Cello, and Bass staves are arranged vertically. The Violin I and II parts feature a *pizz.* (pizzicato) section followed by an *arco* (arco) section. The Viola, Cello, and Bass parts also show *pizz.* and *arco* markings. Dynamics include *f* (forte) and *p* (piano).

Fl. I
Fl. II
Ob. I
Ob. II
Piano
Viol. I
Viol. II
Vle
Vcelli
Cbassi

o2
poco f
p
mf
mf

Detailed description: This system continues the musical score with five staves. The Flute I and II staves have a treble clef and a key signature of two sharps. The Oboe I and II staves also have a treble clef and a key signature of two sharps. The Piano part consists of two staves. The Violin I and II, Viola, Cello, and Bass staves are arranged vertically. The Flute I and II parts feature a *o2* (second octave) marking. The Oboe I and II parts feature a *poco f* (poco forte) marking. The Piano part features a *poco f* marking. The Violin I and II parts feature a *p* (piano) marking. The Viola, Cello, and Bass parts feature a *mf* (mezzo-forte) marking.

Fl. I II
Ob. I II
Cl. I II
Viol. I II
Vle
Vcelli
Cbassi

p

f *o2*

Dynamic markings: *p*, *f*, *o2*. Includes a double bar line at the end of the system.

Fl. I II
Ob. I II
Cl. I II
Cor. I II
Viol. I II
Vle
Vcelli
Cbassi

f *o2* *tr*

con sord.

Dynamic markings: *f*, *o2*, *tr*, *con sord.*. Includes a double bar line at the end of the system.

24 *frull.*

Fl. I II *p*

Piano *p*

Viol. I *dim.* *pp*

Viol. II *dim.* *pp*

Vle *dim.* *pp*

Vcelli *pp*

Cbassi *pp*

Fl. I II

Piano

Viol. I

Viol. II

Vle

Vcelli

Cbassi

Fl. I
Fl. II
Piano
Viol. I
Viol. II
Vle
Vcelli
Cbassi

Flute I and II parts feature melodic lines with various ornaments and dynamics. The Piano part provides harmonic support with chords and arpeggios. Violins I and II play sustained textures with tremolos. Viola, Cello, and Bass parts provide a steady rhythmic accompaniment.

Fl. I
Fl. II
Cor.
Trgl.
Piano
Viol. I
Viol. II
Vle
Vcelli
Cbassi

Tempo I

Cor Anglais part includes markings for *consord.* and *pp*. Trombone part features a melodic line with *pp* and *p* dynamics. The Piano part continues with harmonic accompaniment. Violins I and II play melodic lines with *pp* and *p* dynamics. Viola, Cello, and Bass parts provide a steady rhythmic accompaniment.

Viol. I
Viol. II
Vle
Vcelli
Cbassi

mf

Piano

Viol. I
Viol. II
Vle
Vcelli
Cbassi

f

Piano

Fl. I
Fl. II
Fag. I
Fag. II

f

Piano

Fl. I II ² 25

Fag. I II ²

Piano *p*

Viol. I II

Vle

Vcelli

Cbassi

f *div. b* *f* *div. f* *f* *f* *f*

Fl. I II

Viol. I II

Vle

Vcelli

Cbassi

1. Zakroužkuj hudební nástroje, které uslyšíš ve skladbě



2. Napiš jeden hudební nástroj, který tu na obrázku není, a přesto zazněl ve skladbě.

3. Jestliže je hudba tvořena hudebními nástroji, jedná se o hudbu:

VOKÁLNÍ

INSTRUMENTÁLNÍ

VOKÁLNĚ – INSTRUMENTÁLNÍ

¹³⁸ Obrázek klavíru dostupný: <http://www.clker.com/clipart-12441.html> [4. 6. 2015.]

Obrázek houslí dostupný: <http://www.clker.com/clipart-14870.html> [4. 6. 2015.]

Obrázek příčné flétny dostupný: <http://www.clker.com/clipart-4437.html> [4. 6. 2015.]

Obrázek saxofonu dostupný: <http://www.clker.com/clipart-16148.html> [4. 6. 2015.]

Obrázek harfy dostupný: <http://www.clker.com/clipart-4440.html> [4. 6. 2015.]

2. OTEVŘENÍ SLOVEČKEM

DIE ZUGESPERRTE TÜR THE LOCK

Allegro

1. Za - my - kaj.
2. Šak sem za -
1. Mo - ther lock
2. Though I locked

1. ma - mèn - ko, za - my - kaj ku - chy - ňu, aj, máš hez - kú dce - ru,
2. my - ka - la zo - ce - le zá - meč - kem, při - šel tam sy - ne - ček,
1. up. mo - ther lock Your kit - chen, there you have a fine daugh - ter and
2. up with a lock of steel, round came a handsome lad he op - ened

1. u - kra - de - me ti ju.
2. o - te - vřel slo - ve - čkem.
1. we shall steal her from you.
2. with a sing - le word.