

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Jazzová hudba jako inspirace pro výuku hudební výchovy na druhém
stupni základních škol**

Jazz as an Inspiration for Teaching Music at Lower Secondary School

Bc. Tereza Doležalová, DiS.

Vedoucí práce: MgA. Jiřina Marešová, Ph.D

Studijní program: Učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň základní školy a střední
školy

Studijní obor: N HV-ČJ 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Jazzová hudba jako inspirace pro výuku hudební výchovy na druhém stupni základních škol* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 6.4. 2025

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala MgA. Jiřině Marešové, PhD. za odborné vedení mé diplomové práce a za její čas, který mi věnovala. Mé poděkování patří také mé rodině a mým přátelům, kteří mě podporovali a ochotně mi pomáhali při pořizování všech potřebných nahrávek. V neposlední řadě bych ráda poděkovala žákům osmých tříd za ochotu a vstřícnost, s níž mi umožnili pořizovat zvukové záznamy během vyučovacích hodin.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na výuku jazzu na druhém stupni základních škol v České republice. Zkoumá didaktický potenciál tohoto hudebního žánru, a to s důrazem na rozvoj dětské tvořivosti prostřednictvím jazzové improvizace. Nejprve se zaměřuje na teoretické poznatky v oblasti jazzu, shrnuje jeho vývoj a představuje jeho charakteristické znaky. Dále se zabývá postavením hudební výchovy v rámci kurikula a představuje hlavní cíle našeho vzdělávacího systému. Cílem této práce je na základě získaných poznatků analyzovat dostupné učební materiály zaměřené na jazzovou hudbu pro druhý stupeň základních škol a případně je doplnit či rozšířit o další návrhy na aktivity, které by byly v souladu s aktuálními vzdělávacími požadavky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Jazz, jazzová improvizace, dětská tvořivost, metodické materiály, doprovodné nahrávky, didaktické partitury

ABSTRACT

This thesis focuses on the teaching of jazz at the lower secondary schools in the Czech Republic. It explores the didactic potential of this musical genre, with an emphasis on the development of children's creativity through jazz improvisation. First, it focuses on theoretical knowledge in the field of jazz, summarizes its development and presents its characteristic features. It also deals with the role of music education within the curriculum and introduces the main goals of our educational system. The aim of this thesis is to analyse the available teaching materials focused on jazz music for the lower secondary schools and possibly to supplement or expand them with other suggestions for activities that would be in accordance with current educational requirements.

KEYWORDS

Jazz, jazz improvisation , children's creativity, methodical materials, backing tracks, didactic scores

Obsah

Úvod	8
1 Hudba jazzového okruhu	10
1.1 Historie a vývoj jazzu	12
1.1.1 Kořeny jazzu	13
1.1.2 Vývojové etapy tradičního jazzu	13
1.1.3 Vývojové etapy moderního jazzu	14
1.2 Základní rysy jazzové hudby	16
1.2.1 Improvizace	16
1.2.2 Rytmus a frázování	20
1.2.3 Barva tónu	22
1.2.4 Harmonie	23
1.2.5 Hudební forma	25
2 Pojetí hudební výchovy na 2. stupni ZŠ	27
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	27
2.2 Klíčové kompetence a jejich naplňování prostřednictvím hudební výchovy	27
2.3 Průřezová témata a jejich uplatnění v hudební výchově	29
2.4 Očekávané výstupy v hudební výchově	30
2.4.1 Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení	30
2.4.2 Recepce a reflexe uměleckého díla	31
2.4.3 Kulturní povědomí a jednání	31
2.5 Problematika výuky hudební výchovy na 2. stupni ZŠ	32
3 Analýza učebních materiálů v oblasti jazzové hudby pro 2. stupeň ZŠ	34
3.1 Stanovení kritérií hodnocení	34
3.2 Učebnice hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ	35

3.2.1	SPN – pedagogické nakladatelství	35
3.2.2	Nakladatelství Jinan.....	37
3.2.3	Nakladatelství Fortuna.....	39
3.2.4	Nakladatelství Fraus	40
3.2.5	Nakladatelství Muzikservis	42
3.2.6	Nakladatelství Scientia	43
3.3	Další výukové zdroje	44
3.3.1	Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem.....	44
3.3.2	Zahraniční zdroje jako inspirace.....	45
3.4	Shrnutí učebních materiálů.....	47
4	Tvorba aktivit	49
4.1	Stanovení cílů	49
4.2	Inspirace a metodická východiska.....	50
4.2.1	Hudebně-tvořivé schopnosti z hlediska hudební psychologie	51
4.2.2	Hudebně-tvořivé činnosti z hlediska hudební didaktiky	52
4.3	Pásmo 1 – Úvod do jazzu	54
4.3.1	Seznámení s jazzovou hudbou.....	54
4.3.2	Letem jazzem.....	55
4.4	Pásmo 2 – C jam blues	61
4.4.1	Seznámení s jazzovým standardem	62
4.4.2	Reprodukce hlavního tématu	63
4.4.3	Analýza harmonické struktury.....	64
4.4.4	Improvizace	65
4.4.5	Poslechové činnosti	72
4.5	Pásmo 3 – Septakordy	73

4.5.1	Seznámení s písní Liquid Courage	74
4.5.2	Nácvik písně	76
4.5.3	Nácvik doprovodu	77
	Závěr	81
	Seznam použitých informačních zdrojů	83
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	87
	Seznam příloh	89

Úvod

V diplomové práci se budeme zaměřovat na pojetí výuky jazzu na druhém stupni základních škol v České republice. Zkoumáme v ní didaktický potenciál tohoto hudebního žánru, a to především s důrazem na dětskou tvořivost.

Hudební výchova by měla vést žáky nejen k formování jejich hudebních dovedností, ale také k rozvoji jejich kreativity. Prostřednictvím aktivního zapojení do hudebního procesu by měla směřovat k celkovému osobnostnímu rozvoji dítěte.

Jazz, jako hudební žánr postavený na improvizaci a živé komunikaci mezi hudebníky, nám může být pro naplnění těchto výchovně-vzdělávacích cílů velmi inspirativním výchozím bodem. Díky důrazu na spontánní tvorbu a hudební interakci má v sobě potenciál přirozeně podněcovat lidskou tvořivost. Prostor pro improvizaci umožňuje žákům prozkoumávat vlastní hudební nápady a rozvíjet schopnost uměleckého sebevyjádření, čímž učitel hudební výchovy může naplnit kreativní potenciál tohoto předmětu.

První část této práce se zaměřuje na hudebně-teoretické poznatky v oblasti jazzu, stručně představuje jeho vývoj a zabývá se obecně platnými principy, které jsou pro něj typické.

Druhá část se věnuje pojetí hudební výchovy v současné škole a shrnuje požadavky, které jsou na výuku tohoto předmětu kladeny. Výchozím dokumentem bude nově revidovaný *Rámcově vzdělávací plán pro základní vzdělávání*, který formuluje, jak by měl být tento výchovně-vzdělávací předmět uchopen.

Na základě získaných poznatků budeme v následující části zkoumat, jestli učební materiály, které máme v rámci vybraného tématu k dispozici, naplňují očekávání našeho vzdělávacího systému. Budeme sledovat, jakým způsobem učebnice pro druhý stupeň s jazzem pracují, zda jej prezentují výhradně v kontextu hudebních dějin, či jestli jeho potenciál integrují i do širších hudebních témat. Také nás bude zajímat, jakým způsobem jsou žákům přibližována umělecká specifika tohoto hudebního žánru a ukazují-li studentům jeho přesah do současné hudební produkce.

Hodnotit budeme i míru činnostního zpracování tohoto tématu. Posoudíme, zda navržené aktivity zapojují všechny žáky, podporují rozvoj jejich hudebních dovedností

a jsou-li systematicky vedeni k improvizaci do zaznívající metrické pulsace, která k jazzu neodmyslitelně patří a je jeho hlavním charakteristickým znakem.

Rovněž budeme posuzovat vhodnost navrhovaných aktivit z hlediska obtížnosti a položíme si otázku, jestli adekvátně reflektují úroveň hudebních dovedností druhostupňových žáků, kteří navštěvují školu bez rozšířené hudební výchovy. Výukové materiály se totiž mohou spoléhat na žákovy předpoklady z prvního stupně, s nimiž však nelze v praxi bezvýhradně počítat a chápat je jako samozřejmé.

Těmto výzvám se pokusíme čelit v závěrečných kapitolách této práce. Představíme si návrhy na aktivity, jež by odpovídaly současným požadavkům českého školství a zároveň by byly dostupné i pro žáky s méně rozvinutými hudebními dovednostmi.

Cílem posledních kapitol bude usilovat o navržení aktivit inspirovaných jazzovou hudbou, které by rozšiřovaly dosavadní materiály, obohacovaly je o nové postřehy či nabízely náhled na toto téma z jiné perspektivy.

1 Hudba jazzového okruhu

Před samotným vymezením termínu jazz je nejprve nutné umístit tento žánr do širšího kontextu hudebního spektra, abychom si uvědomili jeho významný vliv na vývoj hudby 20. století. Začneme tedy vymezením termínu hudba jazzového okruhu.

Hudba jazzového okruhu je souborné označení pro hudbu, v níž jsou více či méně přítomny jazzové projevy. Může vycházet přímo z jazzu nebo je jím výrazně ovlivněna, ovšem nemusí být na něj výhradně vázána. Tato oblast zahrnuje tradiční i moderní jazz, jeho afroamerické folklórní kořeny, ale také rock, blues, pop music apod.¹

Toto označení – na rozdíl od samotného termínu „jazz“ – přesněji vystihuje šíři a otevřenost tohoto hudebního žánru, poukazuje na jeho rozsáhlý vliv, průniky s dalšími hudebními styly a širší kulturní dosah, než by se mohlo na první pohled zdát. Ukazuje nám, že v jazzové hudbě dochází k objevení nové hudební řeči, která zásadně ovlivní i moderní populární hudbu 20. století.² Abychom této nové hudební řeči porozuměli, je nezbytné analyzovat kořeny jazzu, jeho historické proměny a v neposlední řadě pak jeho hudební charakteristické rysy. To vše nám pomůže rozklíčovat přesah, který dal jazz celému světu a který nám zároveň může sloužit jako cenná inspirace v našem pedagogickém myšlení.

Termínem jazz označujeme specifický druh hudby, který se formoval na přelomu 19. a 20. století v USA, kde docházelo k míšení africké lidové hudby černošských otroků s hudební kulturou bělošské populace.³ Definovat stručně pojem jazz není zcela jednoduché, protože tento hudební žánr charakterizuje celý soubor rysů, od improvizace až po specifickou tónového ideálu.⁴ Tyto charakteristické vlastnosti budou později rozvedeny v kapitole *Základní rysy jazzové hudby*, a nebudeme je tedy v této úvodní části podrobněji rozebírat.

¹ MATZNER, Antonín; POLEDŇÁK, Ivan a WASSERBERGER, Igor. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1983, str. 131.

² POLEDŇÁK, Ivan. *Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 40.

³ Tamtéž, str. 40.

⁴ MATZNER, Antonín; POLEDŇÁK, Ivan a WASSERBERGER, Igor. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1983, str. 168.

Jazz je v odborných publikacích představen jako jeden z velkých okruhů nonartificiální hudby.⁵ Termín nonartificiální hudba je u řady muzikologů používán jako souhrnný termín pro jednu ze dvou velkých sfér universa hudby.⁶ Druhá sféra je pak označována jako hudba artificieální. Není našim cílem zde podrobně vymezovat tyto termíny, protože se jedná o téma velmi rozsáhlé, členité a ne tak zcela jasně uchopitelné. Zobecníme-li však definice těchto dvou termínů, můžeme říci, že hudba artificieální dává důraz na vysokou uměleckost hudebního díla a klade na skladatele, interpreta i posluchače vysoké znalostní i dovednostní nároky, zatímco hudba nonartificiální je více zaměřena na dostupnost, jednoduchost, přímý emocionální prožitek a plní především funkci zábavnou.

Hranice mezi těmito sférami je však často nejasná a jazz nám toho může být názorným příkladem. Poslechneme-li si totiž například jazzový standard *Donna Lee*⁷ od Charlieho Parkera, jistě se shodneme na tom, že skladba nevyužívá pouze elementárních harmonických postupů, které by byly pro posluchače snadno čitelné, a že dovednostní nárok na její interpretaci je zcela srovnatelný s nastudováním lečjakého sólového kusu z oblasti hudby artificieální. Vyžaduje od hráče virtuózní technické i improvizaci dovednosti na vysoké profesionální úrovni. Všechny tyto aspekty tedy vedou k tomu, že bychom jazz měli označit spíše jako hudbu artificieální.

Ačkoli je však jazzová hudba v mnoha ohledech komplikovaná, její podstata spočívá v autentickém vyjádření emocí a okamžitého hudebního impulsu, čímž si uchovává syrovost a bezprostřednost. Tato spontánní, často až nekultivovaná přímota, která je hudbě artificieální naopak značně vzdálena, souvisí s jeho historickými kořeny a také se skutečností, že dominantní složkou jazzu je od počátku jeho vývoje improvizace. Jazz tedy mezi těmito dvěma sférami kolísá, záleží i na konkrétním subžánru, a proto jej nelze jednoznačně kategorizovat.

Ačkoli se tedy jazzová hudba vyznačuje jistou neformálností, nemusí být pro posluchače vždy snadno uchopitelná. K jejímu porozumění je nezbytné disponovat určitou

⁵ Tamtéž. str. 13.

⁶ POLEDŇÁK, Ivan. *Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 9.

⁷ Charlie Parker jazzart, *Charlie Parker – Donna Lee*. YouTube [online], 2012. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=02apSoxB7B4>.

mírou hudební apercpece, která umožňuje vnímat její specifické struktury a výrazové prostředky. Bez tohoto kontextu může jazz působit nesrozumitelně či chaoticky. Cílem pedagogické praxe by proto mělo být žákům tento hudební jazyk systematicky zprostředkovat, aby jej byli schopni vnímat, interpretovat či esteticky ocenit.

Chceme-li s jazzem uvědoměle pracovat v pedagogické praxi a využít jeho specifík v hudebních i tvořivých činnostech, je nezbytné obrátit se nejprve k historickým souvislostem.

1.1 Historie a vývoj jazzu

Jazz má původ v africké hudbě, která se od hudby evropské liší v mnoha aspektech. Africká lidová hudba je úzce spjata s každodenním životem člověka. Je bezprostředně jeho součástí a vede ho kolikrát až k extatickému prožívání daného okamžiku.

Nutno dodat, že většina afrických jazyků ani nedokáže evropský pojem „umění“ nahradit odpovídajícím ekvivalentem.⁸ Všechny tyto aspekty se do jazzu výrazně propisují.

Vzápětí musí přijít námitka, že tyto projevy chápeme jako charakteristiku lidové hudby obecně. Rozdíl je však v tom, že jazz si toto „poselství africké lidové hudby“ spočívající v sepnutosti s každodenním životem zvládl uchovat i přes veškeré vlivy, které ho v průběhu let formovaly, a patří dodnes k jeho základním znakům.⁹ Jak píše Lubomír Dorůžka, pro toto svědectví nemusíme ani daleko do historie, neboť: „*stačí srovnat atmosféru dnešního jazzklubu, jeho neformálnost i vibrace stmelující posluchače v klíčových okamžicích vzrušení, s atmosférou koncertního sálu, která záměrnou přípravou a posilováním pocitu něčeho kromobyčejného a svátečního směřuje k jiným cílům.*“¹⁰

Jak bylo již uvedeno výše, ona živelnost, neformálnost a bezprostřednost souvisí i bezesporu s faktem, že v jazzu hraje dominantní úlohu improvizace. V následujících kapitolách si stručně představíme historický vývoj jazzu se zaměřením na proměny přístupu k improvizaci, a pokusíme se tak nastínit vývoj tvůrčího myšlení jazzových hudebníků v kontextu historických souvislostí.

⁸ DORŮŽKA, Lubomír. *Panoráma jazzu*. Máj. Praha: Mladá fronta, 1990, str. 20.

⁹ Tamtéž.

¹⁰ Tamtéž.

Jednotlivé vývojové etapy však nebudeme rozebírat nikterak podrobně, jelikož tyto informace byly již mnohokrát zpracovány a není to hlavním předmětem naší práce. K podrobnějšímu nastudování historie a vývoje jazzu můžeme využít například publikace *Stručné dějiny populární hudby a jazzu: pro studenty a učitele hudební výchovy*¹¹ od Tomáše Kuhna či *Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu*¹² od Ivana Poledňáka.

1.1.1 Kořeny jazzu

Jazz vznikl syntézou několika hudebních tradic. Vyvinul se z pracovních písní afrických černochů, americké lidové hudby, blues, ragtime, spirituálů, gospelů a minstrelských představení, přičemž každá z těchto tradic přispěla k jeho formování svými specifickými hudebními prvky.¹³ Například afroamerický tanec či ragtime ovlivnily jazz z hlediska složky rytmické, blues pak z hlediska složky melodické či harmonické atd.

V rámci složky improvizace je zde namísto zmínit techniku call and response, na jejímž principu stála forma pracovních písní, tzv. work songs. Jednalo se o zvolání improvizované fráze, na kterou jednotlivec dostal odpověď v podobě sborového zpěvu ostatních pracujících.¹⁴

1.1.2 Vývojové etapy tradičního jazzu

Významným centrem pro vznik jazzu bylo město New Orleans, kde se střetávaly různé kultury. Afroameričanům se do rukou dostávají hudební nástroje a vzniká raná forma jazzu, tzv. marching jazz.¹⁵ Pro toto období je charakteristické tříhlasé polyfonní vedení hlasů. Tyto vícehlasy byly hrány dechovými nástroji, konkrétně klarinetem, trumpetou a pozounem. Z hlediska složky improvizace převládá tematická parafráze, tedy obměňování hlavního tématu, přičemž bývá uplatňována kolektivní improvizace.

Od polyfonního vedení hlasů upouští až chicagský styl a do popředí se dostává spíše homofonní čtyřhlasá sazba. Zvuk dechové sekce je totiž obohacen o nový nástroj, a to

¹¹ KUHN, Tomáš. *Stručné dějiny populární hudby a jazzu: pro studenty a učitele hudební výchovy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019.

¹² POLEDŇÁK, Ivan. *Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

¹³ Tamtéž.

¹⁴ POLEDŇÁK, Ivan. *Kapitolky o jazzu. Hudba na každém kroku*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1961, str. 26.

¹⁵ Marching jazz se taktéž označuje jako jazz pochodový či archaický.

saxofon. Spontánní improvizované obměňování jedné melodické linky čtyřmi dechovými nástroji je mnohem komplikovanější, takže vznikají i první aranžmá a od kolektivní improvizace se upouští.¹⁶ Větší pozornost dostávají v improvizovaných sólech jednotlivci a uplatňuje se tzv. chorusová fráze, čímž dochází ke zdokonalování improvizčních dovedností hráčů.¹⁷ V chorusové frázi sólista již zřetelně nesleduje původní melodickou linku, a dostává tak větší prostor k uplatnění svých vlastních melodických nápadů.

Významnou a široce oblíbenou vývojovou etapou jazzu je swingová éra, která vyvrcholila ve 30. letech 20. století. Charakteristickým rysem tohoto období bylo rozšíření jazzových souborů na velké orchestry, tzv. big bandy, složené z dřevěné, žesťové a rytmické sekce. V big bandech se uplatňovala aranžmá, tedy konkrétní úpravy jazzových skladeb, čímž docházelo k omezení prostoru pro improvizaci. To vedlo k formování menších ansámbľů a k oblíbě jam sessions, kde mohli jazzoví hráči uplatnit své improvizční dovednosti.¹⁸ Swing se hudebně vyznačuje walking basem a synkopickým „houpavým“ rytmem.

K nejvýznamnějším představitelům tradičního jazzu patří Louis Armstrong a Duke Ellington.

1.1.3 Vývojové etapy moderního jazzu

Moderní jazz se začal formovat s nástupem stylu zvaným bop. Bop, označován též jako bebop, byl jazzový styl 40. let 20. století, který reagoval na vyjadřovací prostředky a estetická kritéria předcházejících jazzových stylů. Černošští hudebníci, jako byli například Charlie Parker, Dizzy Gillespie či Thelonious Monk, usilovali o návrat k původním kořenům jazzu, a otevřeli tak historii moderního jazzu.¹⁹ Za charakteristické znaky bebopu lze považovat extrémní tempo, rozšiřování harmonických struktur (užívání tenzí), oslabení tonálního citění, nepravidelné metrické členění nebo například užívání alterovaných,

¹⁶ KUHN, Tomáš. *Stručné dějiny populární hudby a jazzu: pro studenty a učitele hudební výchovy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019, str. 37.

¹⁷ MATZNER, Antonín; POLEDŇÁK, Ivan a WASSERBERGER, Igor. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1983, str. 143.

¹⁸ Tamtéž, str. 168.

¹⁹ Tamtéž, str. 59.

celotónových či zmenšených stupnic, které čím dál tím víc pronikají do improvizovaných sól.

Vedle výrazné vývojové linie bebopu se na formování základních rysů moderního jazzu podílel i cool jazz. Zatímco bebop stavěl svoji svébytnost na zdrženlivosti vůči evropským tradicím a navracel se ke kořenům černošské spontánnosti, cool jazz nachází v evropských tradicích inspirující hodnoty, vůči kterým se netřeba vymezovat.²⁰ Není však nezbytné stavět bebop a cool jazz do ostrého protikladu, neboť tyto hudební směry existují spíše paralelně než v přímé opozici vůči sobě.

Jednou z nejvýraznějších osobností cool jazzu, ale spíše moderního jazzu vůbec, je trumpetista Miles Davis. Miles Davis znamená pro moderní jazz tolik, co Louis Armstrong pro jazz tradiční.

Dalšími styly byly například west coast jazz či hudba třetího proudu, v nichž dochází k výraznému míšení jazzu s prvky evropské hudební tradice. Také bychom mohli zmínit soul jazz, který zase chápeme jako návrat ke spirituálům a gospelům, či hard bop, který navazuje na linii bebopu. Jelikož se však zaměřujeme především na proměny přístupů k jazzové improvizaci, nebudeme se těmto směrům podrobněji věnovat.

Z hlediska improvizace bychom však měli uvést styl zvaný free jazz. Jak je již patrné z názvu, tento hudební styl se snaží oprostít od všech dosavadních konvencí a dává prostor zcela volné improvizaci bez zavazujících pravidel. Free jazz upouští od stavebních principů tématu a chorusové improvizace, experimentuje se zvuky, využívá prvků atonality a lze říci, že svojí koncepcí tíhne k evropské umělé hudbě 20. století.²¹ Free jazz byl jistě přínosem v uměleckém směřování jazzu, avšak jeho poslechová náročnost vedla k výraznému zúžení okruhu posluchačů.

I nadále se vyvíjely nové fúze a styly ovlivněné jazzem, jako například funky nebo smooth jazz, které pro nás mohou být inspirativní v pedagogické praxi, avšak z hlediska improvizace nepřinesly nic zásadně objevného, tudíž se jim zde nebudeme věnovat.

²⁰ DORUŽKA, Lubomír. *Panoráma jazzu*. Máj. Praha: Mladá fronta, 1990, str. 155.

²¹ POLEDŇÁK, Ivan. *Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 48.

1.2 Základní rysy jazzové hudby

Jazzovou hudbu, stejně jako kterýkoli jiný žánr, nelze charakterizovat jednou definicí. Pro porozumění její podstaty je nejprve nutné zmapovat jednotlivé složky, které ji formují, a na základě nich pak vytvořit komplexní pohled na její specifika. Mnohá tato specifika byla naznačena již v historickém vývoji, avšak pro jejich zřetelnější vykreslení považujeme za důležité pohlédnout na ně i z jiné perspektivy. Budeme zde vycházet z dělení, které navrhuje ve své publikaci *Stručné dějiny populární hudby a jazzu: pro studenty a učitele hudební výchovy*²² i Tomáš Kuhn.

Vzhledem k zaměření diplomové práce se budeme nejpodrobněji věnovat oblasti improvizace, jelikož některé přístupy, s nimiž se setkáváme v rámci jednotlivých jazzových stylů, nám mohou být inspirací v naší výuce. Mnohé z nich odpovídají principům elementární improvizace, kterou využívá Orff-Schulwerk. Na konci každé kapitoly shrneme, co bychom z daného okruhu mohli považovat za nosné pro výuku hudební výchovy.

1.2.1 Improvizace

Stěžejním východiskem pro vytváření jazzové hudby a zároveň jedním z jejích charakteristických znaků je improvizace.

V *Malé encyklopedii hudby* je improvizace definována jako hudba, kterou interpret vytváří bez předchozí přípravy, a zároveň jako nejdůležitější rys hudební aktivity člověka.²³ Již z tohoto vymezení je patrné, že se s ní setkáváme v různých hudebních projevech a není záležitostí pouze jazzu. Improvizace byla například součástí i staré hudby, a to zejména v období baroka, nosným východiskem se pak stala i pro skladatele artificiální hudby 20. století a v neposlední řadě je zároveň důležitou součástí i exotických hudebních kultur.

V jazzu má však improvizace oproti jiným žánrům značně výraznější prostor a jak píše Ivan Poledňák: „(...) je rysem nejpříznačnějším, nejkonstitutivnějším, nejostřeji odlišující jazz od ostatní hudby.“²⁴

²² KUHN, Tomáš. *Stručné dějiny populární hudby a jazzu: pro studenty a učitele hudební výchovy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019.

²³ SMOLKA, Jaroslav a kol. *Malá encyklopedie hudby*. Praha: Supraphon, 1983, str. 284.

²⁴ POLEDŇÁK, Ivan. *Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. str. 89.

Kromě toho jazz přináší v této oblasti zcela nový revoluční přístup, totiž spojuje staronové principy improvizace s beatem, tedy se stále zaznívající metrickou pulsací.²⁵ Ivan Poledňák tento zvrat v hudebním myšlení přirovnává k hudební revoluci roku 1600, kdy byla postupně vícehlasá hudba vytlačována hudbou opírající se o princip doprovázené melodie,²⁶ a proto bychom tento přístup neměli opomíjet ani v pedagogické praxi a využít ho jako zdroj inspirace v našich hodinách.

Improvizace napříč jednotlivými jazzovými styly

Již od počátku formování jazzu, tedy i od prvních hudebních projevů afroamerických otroků, byla improvizace přirozenou součástí hudebního vyjádření. Jedním z prvních principů spontánního hudebního vyjádření byla již výše uvedená technika call and response, kterou si spojujeme především se zpěvem. Tento princip „zvolání a odpovědi“ však můžeme rozklíčovat i v hudbě instrumentální a může nám být inspirující metodou v organizaci vlastních hudebních nápadů.

V kapitole zaměřující na tradiční jazz jsme z hlediska improvizace hovořili o tzv. tematické parafrázi, neboť byl tento přístup užíván především v neworleanském stylu. Improvizovaná sóla zřetelně sledují původní melodickou linku, kterou variují, přidávají k ní průchodné melodické tóny, ale stále v ní sledují melodicko-rytmické motivy původního tématu. Na tomto principu je postavena tříhlasá kolektivní improvizace, s níž je toto období raného tradičního jazzu úzce spjato.²⁷ Tento přístup však můžeme zaznamenat v pozdějších vývojových etapách jazzu i ve zcela odlišných hudebních žánrech.

Postupem času se uskupení jazzových ansámbly rozšiřuje a kolektivní improvizaci vytlačuje chorusová fráze, v níž je prostor k vytváření autonomní melodické linky, která je však podmíněna danou harmonickou stavbou i metrickou pulsací. Tento přístup k improvizovaným sólům rozšířil horizont melodických možností a dal sólistům možnost naplňovat harmonické schéma zcela svobodně. Vycházely z něj, a dodnes vychází,

²⁵ POLEDŇÁK, Ivan. *Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. str. 39.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ MATZNER, Antonín; POLEDŇÁK, Ivan a WASSERBERGER, Igor. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1983, str. 146.

i nastupující generace, které naplňovaly chorusy novým autentickým hudebním obsahem, jenž byl přirozeně ovlivněn dobovými hudebními tendencemi.²⁸

Nový způsob přemýšlení nad improvizovanými sóly přináší období bopu, které přichází s užitím modální improvizace. Jazzoví sólisté se v rámci své hry tedy pohybují v tzv. modech, a to na úkor redukce akordického systému.²⁹ Těmito mody jsou myšleny například církevní, celotónové či zmenšené stupnice, ale i tónové řady, které si jazzoví hráči vytvářely sami, například kombinací jednotlivých stupnic.³⁰

Další možný koncept je tzv. volná improvizace. Jak je již patrné z názvu, hudebníci jsou zde oproštěni od pevně dané harmonie, melodie i rytmu a do popředí se dostává experimentování se zvukem.

Improvizace melodických linek se vyskytuje i ve zpěvu. Zpěváci prostřednictvím slabik bez sémantického obsahu napodobují znění hudebních nástrojů. Tento vokální projev označujeme jako scatování.

V rámci jazzové improvizace jsou také jednotlivými hráči užívány melodické konstanty, v praxi označovány jako licky.³¹ Tato ustálená melodická spojení vycházející z určitých harmonických spojení jsou pro jazzové hudebníky velkým zdrojem inspirace v melodickém myšlení. Tyto ustálené melodické spoje lze obměňovat a vytvářet z nich nové kombinace, čímž mohou být vytvořeny zcela nové neotřelé nápady.

Bluesová stupnice

Jak již bylo naznačeno v souvislosti s modální improvizací, jazzoví interpreti běžně ovládají celou řadu stupnic. Výše byly zmíněny stupnice církevní a zmenšené, avšak existuje celá řada dalších stupnic, jako například cikánské či alterované, které nejsou v evropské artificiální hudbě zcela běžně využívány, ovšem v jazzové hudbě nalézají široké uplatnění. Dalším specifikem jsou bluesové stupnice, které oscilují mezi durovou a mollovou

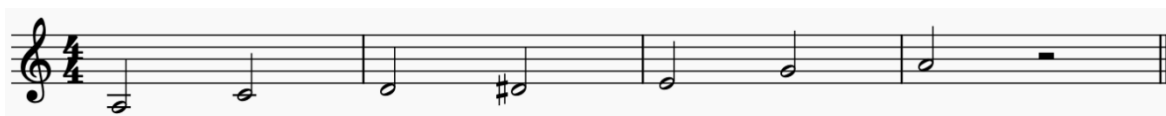
²⁸ MATZNER, Antonín; POLEDŇÁK, Ivan a WASSERBERGER, Igor. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1983, str. 147.

²⁹ KUHN, Tomáš. *Stručné dějiny populární hudby a jazzu: pro studenty a učitele hudební výchovy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019, str. 9.

³⁰ MATZNER, Antonín; POLEDŇÁK, Ivan a WASSERBERGER, Igor. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1983, str. 156.

³¹ Tamtéž, str. 151.

tonalitou.³² Toto kolísání vychází z užívání tzv. blue notes, které jsou záměrně podladěné, narušují diatonickou strukturu stupnice, a zásadně tím tedy ovlivňují melodickou expresivitu. Bluesová řada, kterou můžeme uplatnit v rámci pedagogické praxe, vypadá následovně (*a bluesová*):



Obrázek 1: Bluesová stupnice

Tato bluesová stupnice vychází z mollové pentatoniky, k níž přidáme zvýšený čtvrtý stupeň.³³ Vznikne nám tedy průchodný tón mezi 4. a 5. tónem. Pro improvizaci začátky je tato stupnice stejně flexibilní jako pentatonika, kterou ve výuce využíváme již zcela běžně. Na rozdíl od pentatoniky má však zcela jiný charakter, neboť zvýšený čtvrtý stupeň zásadně přispívá k jejímu jazzovému, respektive bluesovému, zabarvení.

Jam session

Jam session představují setkání hudebníků, primárně z oblasti jazzu, při nichž dochází k neformální kolektivní spontánní hře bez předchozí přípravy. Tento koncept je historicky spjat již s počátky neworleanského jazzu a přetrvává dodnes. Charakteristickým rysem těchto setkání je interakce mezi hudebníky, kde hlavní důraz není kladen na výslednou interpretaci, ale na samotný proces hudební improvizace a vzájemnou hudební komunikaci.

Na jam session se interpretují jazzové standardy, tedy repertoár ustálených hudebních témat široce známých v jazzové komunitě. Zkušenost a znalost těchto skladeb umožňuje hudebníkům jejich spontánní provedení bez nutnosti předchozí přípravy. Hráči následně improvizují na základě harmonické struktury těchto standardů a střídavě si předávají prostor pro individuální improvizaci.

V některých případech probíhá improvizace zcela volně, tedy bez předem dané harmonické či rytmické struktury. Jeden z hudebníků představí úvodní hudební motiv, na

³² MATZNER, Antonín; POLEDŇÁK, Ivan a WASSERBERGER, Igor. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1983, str. 56.

³³ V některých publikacích je tento průchodný tón chápán jako zmenšená kvinta.

který ostatní hráči reagují, postupně se připojují a společně formují spontánní hudební celek. Tento proces je založen na hudební komunikaci a kolektivní kreativitě.

Tato setkání ukazují, jak prostřednictvím hudby dochází k přirozené a bezprostřední komunikaci. I posluchači bez zkušenosti s jazzem a instrumentální hudbou bývají touto atmosférou pohlceni a jsou schopni aktivně vnímat dění na pódiu. Tato spontánnost a energie, jež vychází z interakce hudebníků, přirozeně podněcuje jejich zapojení do hudebního prožitku a motivuje je k dalšímu poslechu. Je tedy přínosné zařadit tento princip nejen do výuky, ale také seznámit žáky s tím, že takové události existují a že je mohou v budoucnu navštívit.

1.2.2 Rytmus a frázování

Jak bylo uvedeno výše, jazzová hudba přinesla světu improvizaci v rámci konkrétního beatu. Pojdme si tedy objasnit, co tento pojem vlastně znamená, protože bude v našem textu často využíván. Anglický termín „beat“ lze přeložit jako tep nebo pulsaci, což přesně vyjadřuje jeho podstatu – beat je pravidelná, zvukově realizovaná pulsace, která je „stále přítomná“ a je obvykle produkována bicími nástroji.³⁴ Beat hraje klíčovou roli v celkové souhře hudebníků a jejich vzájemné komunikaci. Jeho rytmické uspořádání je sice periodické, ovšem jednotliví hudebníci jej mohou vnímat různými způsoby – někteří ho mohou cítit více dopředu, jiní zase více opožděně, nemělo by být však narušeno přesné tempo. Tyto nepatrné časové posuny, které vytváří dojem zrychleného či opožděného pohybu, nazýváme timing.³⁵

Jazz, respektive spíše jeho afroamerické lidové kořeny, přináší do hudby rytmický prvek zvaný off-beat. Jedná se o akcentování nepřízvučných dob v taktu, což například pro českou lidovou hudbu není příliš typické.

V některých žánrech vycházejících z jazzu, jako například funky, soul či R&B, mluvíme o tzv. groove. Groove je interpretace konkrétního beatu, v níž hodnotíme celkové propojení jednotlivých prvků (dynamiku, timing, propojení jednotlivých nástrojů či interakci

³⁴ MATZNER, Antonín; POLEDŇÁK, Ivan a WASSERBERGER, Igor. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1983, str. 42.

³⁵ KUHN, Tomáš. *Stručné dějiny populární hudby a jazzu: pro studenty a učitele hudební výchovy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019, str. 14.

mezi hudebníky). Groove lze definovat jako proud hudby, který nás přirozeně vede k tanečnímu pohybu.

V této kapitole se nevyhneme vymezení pojmu swing, a to z hlediska složky rytmické. Definovat swing však není zcela jednoduché, protože ho chápeme jako sled několika jevů, od rytmických posunů až po specifickou akcentování a artikulace jednotlivých tónů, které dohromady tvoří jeho podstatu. Zjednodušeným, a přesto poměrně přesným, souslovím, které vychází přímo z doslovného překladu slova swing, je „houpavý rytmus.“ Tyto specifické rytmické posuny v nás skutečně vyvolávají dojem tohoto pohybu, ovšem podrobnější analýza by byla mnohem složitější. Swing totiž představuje v jazzu jakýsi jedinečný vztah k času, který hudbě dodává specifickou přesnost, jež se v této podobě nevyskytuje v evropské hudbě.³⁶

V jazzu se také hojně využívají synkopické rytmy či polyrytmy, které vychází z africké lidové hudby.

Frázování

Dalším charakteristickým rysem jazzu je specifické frázování, které se výrazně liší od evropských tradic. I když lze identifikovat některé jeho obecné zásady, každý hudebník si je vykládá individuálně, čímž vyjadřuje svoji osobitost. Frázování se navíc vyvíjí v průběhu jednotlivých historických fází jazzu.

Jako příklad specifického frázování můžeme uvést realizaci osminových not, které jsou interpretovány tak, že je první nota delší a druhá kratší. V praxi máme tendenci toto specifické frázování zapisovat pomocí tečkovaného rytmu či triol. To však není zcela přesné, neboť tento rytmický posun není zcela jasně uchopitelný.³⁷

Existuje celá řada dalších příkladů, nicméně nepovažujeme za nezbytné se jim zde podrobně teoreticky věnovat, protože teoretické popsání těchto rysů nevede automaticky k jejich správné interpretaci. Ke vkusnému frázování vede především aktivní poslech jazzových interpretů. Nicméně pro jejich konkrétní nastudování je možné využít publikaci

³⁶ MATZNER, Antonín; POLEDŇÁK, Ivan a WASSERBERGER, Igor. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1983, str. 341.

³⁷ Tamtéž, str. 104.

*Stručné dějiny populární hudby a jazzu: pro studenty a učitele hudební výchovy*³⁸ od Tomáše Kuhna, kde jsou tyto podstatné nuance popsány a zaznamenány v notových příkladech.

V pedagogické praxi na základní škole si neklademe za cíl, aby žáci v rámci jazzových sól stylově frázovali či dokázali vytleskat polyrytmny. Zaměříme se spíše na podprahové vnímání těchto rytmických zákonitostí, a to skrze konkrétní činnosti. Prostřednictvím aktivního poslechu pomůžeme žákům tyto jazzové projevy postupně vstřebávat.

1.2.3 Barva tónu

Jazzová hudba, jak zde již bylo mnohokrát zmíněno, vychází ze zcela odlišného společensko-historického kontextu než evropská hudební tradice, což se promítá i do odlišného estetického cítění. Jazz ignoruje ideál jednotné závazné krásy, nezabývá se hledáním „krásna“ či „pravdy“ v tradičním smyslu – jeho síla tkví ve svobodné interpretaci a ve schopnosti jít za hranice konvencí, aniž by byl svázán očekáváním či koncepcí. Barva je zde nositelem významu. Nasazení tónu, vibráto i způsob artikulace je odrazem individuality jazzového hráče.³⁹

Pro jazzové hudebníky je tedy klíčové, aby byl jejich zvuk rozpoznatelný, originální a autentický.⁴⁰ Nevyhýbají se expresivním projevům, novým způsobům hry nebo také podladění některých tónů (tzv. blue notes), což by Evropané vnímali spíše jako nečistou intonaci. Hudebníci se snaží na svých nástrojích napodobit zpěv, zatímco zpěváci se často inspirojí zvukovými charakteristikami hudebních nástrojů. Nejde pouze o vědomé experimentování s nástrojem, ale o naléhavost sdělení prostřednictvím hudby, která nás přirozeně vede k užívání krajních poloh nástroje či k objevování nových témbřů.

Pro jazzovou hudbu je rovněž charakteristické užívání nových nástrojů, například saxofonu, bicích či vibrafonu, což pro nás může být inspirativním východiskem při vytváření příprav hodin zaměřujících se na hudební nástroje. Nemusíme vést žáky nutně

³⁸ KUHN, Tomáš. *Stručné dějiny populární hudby a jazzu: pro studenty a učitele hudební výchovy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019.

³⁹ KUHN, Tomáš. *Stručné dějiny populární hudby a jazzu: pro studenty a učitele hudební výchovy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019, str. 19.

⁴⁰ POLEDŇÁK, Ivan. *Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 41.

k uvědomělému vnímání barvy tónu jednotlivých hudebníků, ovšem můžeme s ní pracovat jako s výrazovým prostředkem, který do jazzu přináší silnou expresivitu a který výrazně ovlivňuje autenticitu a věrohodnost hudebního projevu jazzových hráčů.

1.2.4 Harmonie

Jazzová harmonie má mnoho společného s harmonií klasickou, jelikož z ní přebírá základní principy, avšak některé její zákonitosti opouští a jiné prvky zase přidává. V jazzu se akordy nerozvádí podle pravidel klasické harmonie, běžně se využívají paralelismy, disonantní akordy se zde nerozvádí ani nepřipravují, za základní akordický zvuk považujeme septakord a základní harmonická kadence (T, S, D) je nahrazována dominantním jádrem. Tomuto tématu se zde do hloubky nebudeme věnovat, protože bylo již zpracováno v mé bakalářské práci s názvem *Harmonie u klavíru - Funkční harmonie v akordických značkách*.⁴¹ V následujících kapitolách si tedy pouze ve stručnosti představíme základní pojmy, které mohou být důležité pro naši pedagogickou praxi.

Septakordy

Jazzová harmonie – na rozdíl od klasické harmonie – považuje za základní akordický zvuk septakord.⁴² Klasická harmonie vychází primárně z kvintakordů a septakordy chápe spíše jako disonance, které je třeba rozvést určitým způsobem do tóniky.⁴³ Jazzová harmonie přistupuje k septakordům obdobně jako ke kvintakordům. Hlavní septakordy leží v durové řadě na prvním, čtvrtém a pátém stupni (T, S, D) a vedlejší pak na II, III., VI. a VII., stejně tak jako kvintakordy.

Akordy jsou v jazzu zaznamenávány pomocí akordických značek, a jejich konkrétní realizace tedy závisí na daném interpretovi. Pro přehlednost je zde přiložena tabulka, která stručně vysvětluje stavbu septakordu a jeho realizaci v akordové značce.⁴⁴

⁴¹ DOLEŽALOVÁ, Tereza. *Harmonie u klavíru - Funkční harmonie v akordických značkách*. Bakalářská práce, Praha: Univerzita Karlova, 2022.

⁴² SVOBODA, Milan. *Praktická jazzová harmonie*. Netolice: Jiří Churáček - Jc-Audio, 2013, str. 24.

⁴³ KOFROŇ, Jaroslav. *Učebnice harmonie*. 3. dopl. a rozš. vyd. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1963, str. 69.

⁴⁴ DOLEŽALOVÁ, Tereza. *Harmonie u klavíru - Funkční harmonie v akordických značkách*. Bakalářská práce, Praha: Univerzita Karlova, 2022, str. 21.

Septakord	Složení	Zápis v akordické značce (in C)
tvrdě velký	dur T5 + v.7	Cmaj7, CΔ, Cma7, CΔ7
tvrdě malý	dur T5 + m.7	C7
měkce velký	moll T5 + v.7	C-maj7, CmΔ, Cmmaj7
měkce malý	moll T5 + m.7	Cm7, Cmi7, Cm7
zvětšeně velký	zvětšený T5 + v.7	C+maj7, C+Δ, Cmaj7(#5)
zmenšeně malý	zmenšený T5 + m.7	C-7 (b5), Cm75b, Cø
zmenšeně zmenšený	zmenšený T5 + zm.7	Cdim7, Co
zvětšeně malý	zvětšený T5 + m.7	C+7, Caug7, C7(#5)
alterovaný dominantní	dur T5 se zm.5 + m.7	C7(b5), C75b
septakord sus4	kvintakord s č. 4 (místo 3) + m.7	C7sus, C7sus4

Tabulka 1: Septakordy v akordických značkách

Tenze

Septakordy lze dále rozšiřovat přidáním dalších tercií, tzv. nadstavbových tónů, které spadají do druhé oktávy. Tímto způsobem vznikají nónové, undecimové, terdecimové a případně alterované akordy. Základní tóny septakordu (1, 3, 5, 7) označujeme jako akordické, zatímco přidané tóny (9, 11, 13) nazýváme tenze. Tyto tenze lze dále alterovat, tedy zvyšovat nebo snižovat, čímž se zvyšuje napětí akordu.

Dominantní jádro

Zatímco v klasické harmonii považujeme za harmonickou kadenci kvintakordy ležící na prvním, čtvrtém a pátém stupni (T, S, D), v harmonii jazzové chápeme jako základ tzv. dominantní jádro. Jedná se o spoj septakordů ležících na druhém a pátém stupni, který nejčastěji směřuje do tóniky (IIIm⁷ – V⁷ – Imaj⁷). V C dur by se tedy jednalo o spoje Dm7 – G7 – Cmaj7.

Mohli bychom zde pokračovat výčtem dalších zákonitostí jazzové harmonie – tritónovými substitucemi, modálními záměnami, zmenšenými septakordy – ovšem pro potřeby této práce to není nutné.

Jazzovou harmonii lze vnímat jako bohatý zdroj inovativních zvukových prvků a harmonických postupů, které jsou v současnosti přítomné i v populární hudbě. Příkladem nám může být skladba *Billie Bossa Nova*⁴⁵ od Billie Eilish. Zvuky septakordu, obohacené případně o tenze, v sobě nesou specifickou barvu či emoci, a zvolíme-li didakticky vhodnou aktivitu, může být seznamování s těmito zvukovými možnostmi pro žáky obohacující.

Na základních školách lze vést děti prostřednictvím činností k uvědomělému vnímání jednotlivých akordů, čímž budeme rozvíjet jejich aktivní poslech, ovšem nemusíme klást nárok na jejich hudebně-teoretické pochopení.

1.2.5 Hudební forma

V oblasti umělé hudby bývá role skladatele a interpreta často oddělena, protože skladatel dílo komponuje a interpret jej následně provádí podle jeho notového zápisu. V jazzu je však tento vztah poněkud odlišný. Interpret má totiž zásadní podíl na výsledné podobě díla, a to především díky velkému podílu improvizace. Tato skutečnost se promítá i do struktury hudební formy, která bývá často jednodušší, aby umožnila potřebnou flexibilitu pro improvizace prvky.

V jazzu je skladatel vnímán spíše jako iniciátor, který poskytuje základní téma či motiv, jenž slouží jako výchozí bod pro další hudební zpracování. Toto téma je následně interpretováno a rozvíjeno samotnými hudebníky, kteří prostřednictvím improvizace přetvářejí a obohacují jeho podobu. Tímto způsobem vzniká jedinečná a živá interpretace, která odráží osobní přístup hudebníka. Nejde tedy o prokomponovaná díla, ale spíše o jednoduché hudební formy, často písňové, se schematickou tektonikou.⁴⁶

⁴⁵ Billie Eilish, *Billie Eilish - Billie Bossa Nova (Official Live Performance)* | Vevo. YouTube [online], 2022. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=h6mnfec7bTc>.

⁴⁶ POLEDŇÁK, Ivan. *Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 41.

V jazzové hudbě skladba často začíná uvedením hlavního tématu, po němž následují improvizovaná sóla hudebníků, a na závěr se pak toto téma opět zopakuje. Během improvizací se obvykle dodržuje stejná harmonická struktura jako u hlavního tématu.

Prokomponované jazzové skladby, které mají jasně daný průběh, označujeme jako aranžmá. Aranžmá často detailněji specifikuje interpretační postupy, čímž omezuje hudebníka ve volné interpretaci a přenáší důraz na realizaci konkrétní představy aranžéra. Nicméně i v takto strukturovaných skladbách bývá zpravidla vyhrazen prostor pro improvizaci.

V kapitole zaměřující se na blues jsme si naznačili, že blues můžeme chápat i jako svébytnou hudební formu, jejíž celistvost je dána ustálenou harmonickou strukturou. Jedná se o dvanáctitaktové schéma, které má zpravidla tento harmonický průběh:⁴⁷

T	T	T	T
S	S	T	T
D	D/S	T	T

Tabulka 2: Dvanáctitaktové bluesové schéma

V pedagogické praxi si můžeme klást za cíl, aby žáci odlišili hlavní téma od improvizovaných sol a aby uvědoměle vnímali harmonický průběh bluesové dvanáctky.

⁴⁷ POLEDŇÁK, Ivan. *Kapitolky o jazzu. Hudba na každém kroku*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1961, str. 50.

2 Pojetí hudební výchovy na 2. stupni ZŠ

V následujících kapitolách se zaměříme na cíle a požadavky základního vzdělávání, které jsou vytyčeny v *Rámcově vzdělávacím programu*. Budeme vycházet z revidované verze, na jejíž koncept musí školy reagovat nejpozději do roku 2027. Zaměříme se především na úlohu hudební výchovy ve vzdělávacím procesu, její podstatnou roli v rámci naplňování klíčových kompetencí, hlavních vzdělávacích cílů a v neposlední řadě si ukážeme, jak tyto cíle lze naplňovat prostřednictvím jazzové hudby.

Abychom plně pochopili úlohu hudební výchovy ve vzdělávání, musíme si nejdříve představit kurikulární dokumenty, které vytyčují cíle v základním vzdělávání.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*⁴⁸ je pro školství stěžejním dokumentem, neboť vymezuje obsah, struktury, hodnoty a cíle vzdělávání. Pro základní školy je RVP ZV závazným dokumentem, na jehož základech jsou následně vystavěny *Školní vzdělávací programy*, které si daná škola může vytvořit dle svých preferencí.

RVP ZV vymezuje klíčové aspekty vzdělávání, které směřují k rozvoji všech žáků s důrazem na školní kulturu a inkluzivní přístup. Součástí tohoto dokumentu je i rámcový učební plán, který stanovuje časovou dotaci. V neposlední řadě jsou zde vymezena pravidla hodnocení žáků.⁴⁹

2.2 Klíčové kompetence a jejich naplňování prostřednictvím hudební výchovy

Klíčové kompetence tvoří soubor propojených znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou zásadní nejen pro individuální rozvoj a uplatnění každého jedince, ale také pro fungování společnosti a celého světa. RVP ZV vymezuje osm klíčových kompetencí: kompetence k učení, kompetence komunikační, kompetence osobnostní

⁴⁸ Dále budeme využívat zkratku RVP ZV.

⁴⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Národní pedagogický institut, 2025. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>.

a sociální, kompetence k občanství a udržitelnosti, kompetence k podnikavosti a pracovní, kompetence k řešení problémů, kompetence kulturní a kompetence digitální.⁵⁰

Díváme-li se na význam hudebního vzdělání komplexně a nahlédneme-li na důležitost hudby v kontextu lidských dějin, zjistíme, že se zásadně podílela na všestranném rozvoji člověka: „...*podílela se na utváření lidských smyslů, rozvíjela emocionální sféru, motoriku a pracovní zručnosti, krátce: podílela se na polidštění člověka, na jeho přeměně ve společenskou bytost.*“⁵¹

Hudební výchova tedy nerozvíjí pouze kompetenci kulturní, ale má přesah i do dalších klíčových kompetencí, a to především pak do osobnostní a sociální i komunikační.

Klíčová kompetence osobnostní a sociální cílí na žákův seberozvoj, na ohleduplné a respektující jednání s druhými lidmi, na schopnost utvářet a udržovat kolem sebe dobré mezilidské vztahy.⁵²

Hudební výchova je postavena na kolektivní spolupráci, naslouchání a vnímání druhých, a to i bez verbální komunikace, čímž v nás otvírá citovost i schopnost empatie, která je pro rozvoj sociálních dovedností velmi podstatná. Hudba totiž vyžaduje vzájemnou souhru, vzniká prostřednictvím společného úsilí a koordinace všech zúčastněných.

Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím jazzové hudby

V jazzu se nabízí využít paralely mezi hudbou a jazykem, tedy vnímat jazz jako prostředek dorozumívání se, jako žánr, v němž stojí komunikace na prvním místě a v němž lze konverzovat beze slov.

Vzpomeňme si na město New Orleans, kde docházelo k míšení různých kultur a kde spolu tito lidé navzdory jazykovým bariérám vytvořili zcela novou hudební řeč. Tímto můžeme vést žáky k uvědomění, že je hudba specifický prostředek komunikace, prostřednictvím něhož můžeme sdělovat své myšlenky a postoje, a že ačkoli je to prostředek

⁵⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Národní pedagogický institut, 2025. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence>.

⁵¹ SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Comenium Musicum. Praha: Supraphon, 1974, str. 7.

⁵² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Národní pedagogický institut, 2025. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence/kos>.

nonverbální, může nám toho mnoho sdělit. Podaří-li se nám toto poselství jazzu vhodně didakticky uchopit v naší pedagogické praxi, budeme u žáků rozvíjet klíčové kompetenci kulturní.

Dalším zdrojem inspirace pro nás může být improvizace do pravidelné metrické pulsace, tedy do konkrétního beatu či groovu. Proces improvizování přivádí jazzové hudebníky do stavu, v němž nevnímají okolní svět. Tento stav nazýváme flow. Autorem tohoto termínu je psycholog Mihaly Csikszentmihalyi, který byl přesvědčen, že pocíťování tohoto intenzivního prožitku vede ke spokojenému a šťastnému životu.⁵³

Už pouhé soustředěné naslouchání groovu, jenž přirozeně stimuluje vnímání rytmu a umožňuje jeho prožívání prostřednictvím tanečních pohybů, které k němu vybízejí, může vést žáky k dosažení stavu flow.

Začnou-li groovu pozorně naslouchat a na základě toho do něj improvizovat, můžou s ním skutečně splynout a nechat se vést jeho pulsací. Tím mohou žáci zažít stav flow, což může mít značný vliv na jejich wellbeing. Tím lze směřovat k rozvoji kompetence osobnostní a sociální.

2.3 Průřezová témata a jejich uplatnění v hudební výchově

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání představuje tři průřezová témata, konkrétně *Péče o sebe a druhé*, *Společnost pro všechny* a *Udržitelné prostředí*.⁵⁴ Jsou v úzkém propojení s výše zmíněnými klíčovými kompetencemi.

Hudební výchova se především dotýká tématu *Péče o sebe a druhé*, neboť vede jak k vzájemnému naslouchání, tak k naslouchání sama sebe. Výuka hudební výchovy může mít terapeutický potenciál, protože žákům ukazuje, že prostřednictvím hudby lze zmírnit stres a napětí. Má pozitivní dopad na psychickou pohodu a duševní rovnováhu.

V širším kontextu se hudební výchova dotýká i zbylých dvou průřezových témat. Ačkoli by se mohlo zdát, že očekávané výstupy z oblastí *Společnost pro všechny* a *Udržitelné prostředí* nemají s výukou hudební výchovy mnoho společného, tento umělecký předmět

⁵³ CSIKSZENTMIHALYI, Mihalye. *Flow, the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial, 1990.

⁵⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Národní pedagogický institut, 2025. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/prurezova-temata>.

zcela značně přispívá k rozvoji citlivosti, empatie a kreativního myšlení. Tyto kompetence představují klíčové předpoklady pro hlubší porozumění uvedeným tématům, a vedou tedy implicitně k naplňování jejich obsahu.

2.4 Očekávané výstupy v hudební výchově

*Hudební, taneční a dramatická výchova*⁵⁵ spadá společně s *Výtvarnou a filmovou výchovou* pod vzdělávací oblast *Umění a kultura*.⁵⁶ Tato vzdělávací oblast nabízí žákovi rozmanité příležitosti k interpretaci či k vlastní tvorbě.

Hlavním cílem tohoto předmětu je rozvíjet u žáků schopnost uměleckého vyjádření skrze své tělo či prostřednictvím instrumentálních dovedností. Dělí se na tři tematické okruhy – *Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení, Recepce a reflexe uměleckého díla a Kulturní povědomí a jednání*.⁵⁷

2.4.1 Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení

Tento okruh klade důraz na rozvoj múzických dovedností žáka (v oblasti tance, divadla i hudby). Nejsou zde vymezeny konkrétní dovednosti, kterými by měl být žák na konci povinné školní docházky vybaven nebo spíše ke kterým by měl na základě svých schopností směřovat.⁵⁸ Z názvu okruhu je patrné, že výstupy směřují i k rozvoji tvůrčích dovedností.

Z hlediska oblasti hudební je zde uvedeno, že by měl žák vědomě využívat svých hudebních schopností a dovedností nabytých skrze hudební činnosti v individuálních a skupinových aktivitách a měl by se na základě svých dovedností zapojovat do tvůrčího procesu.

Další výstupy se týkají oblasti tance a divadla, ovšem zde narážíme na problematiku nové koncepce tohoto předmětu. Učitel aprobovaný v oboru hudební výchovy je vybaven pouze hudebními znalostmi a dovednostmi, tudíž on sám nezná postupy či prostředky

⁵⁵ V současném RVP ZV je hudební výchova sloučena s divadelní výchovou i tancem. Tento předmět je tedy označen jako *Hudební, taneční a dramatická výchova*.

⁵⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Národní pedagogický institut, 2025. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/uak>.

⁵⁷ Tamtéž.

⁵⁸ Veškeré dovednosti jsou zahrnuty pod pojmem „výsledky učení.“ Nenalezneme zde konkrétní požadavky (např.: žák zpívá v jednohlase).

kreativního tance či divadla, a nemůže je tedy předávat studentům. Zatím na tuto realitu nejsou připraveny ani vysoké školy, jelikož budoucím pedagogům zatím neposkytují dostatečné vzdělání odpovídající těmto požadavkům.

2.4.2 Recepce a reflexe uměleckého díla

Cílem tohoto okruhu je vést žáky k porozumění jazyku různých druhů umění a na základě získaných znalostí pak ke schopnosti reflektovat umělecká díla či umělecké projevy.

Očekávané výstupy jsou v tomto okruhu dva. V prvním je uvedeno, že by měl žák na základě předchozího uvědomělého poslechu ocenit kvalitu a přínos hudebního díla. Druhý je poněkud obecnější a pravděpodobně se týká všech uměleckých oborů, které by se v tomto předmětu měly prolínat. Jeho znění je následující: „*Využívá získané zkušenosti a znalosti k vlastnímu výkladu uměleckého díla a jeho základní analýze.*“⁵⁹

2.4.3 Kulturní povědomí a jednání

Tento tematický okruh je zaměřen na dosažení výsledků učení, které žákovi pomáhají formovat postoje k uměleckému a kulturnímu dědictví, současnému umění a různorodým kulturním projevům v dnešní společnosti.

Z očekávaných výstupů vyplývá, že žák by měl být po ukončení povinné školní docházky schopný posoudit přínos svého zapojení do uměleckých aktivit, na nichž se podílí nejen v rámci školy, ale i mimo ni. Dále by měl mít povědomí o kulturním dění v rámci regionu, národa i celého světa.

Jazz jako inspirace v naplňování očekávaných výstupů

Výukové materiály inspirované jazzovou hudbou by měly směřovat k rozvoji hudebních dovedností žáka, tedy zpěvu, poslechu, pohybu i hraní na nástroje, přičemž žák by měl být schopen tyto dovednosti uplatňovat v tvůrčích aktivitách. Navržené výukové materiály by měly především směřovat k hudebním činnostem, a to ve sféře percepční, reprodukční i produkční.⁶⁰

⁵⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Národní pedagogický institut, 2025. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/uak/htd/recepce-a-reflexe-umeleckeho-dila>.

⁶⁰ SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum Press, 2013, str. 49.

Při analýze výukových materiálů budeme zkoumat, jestli navržené aktivity podporují rozvoj všech čtyř hudebních dovedností. Budeme vyhodnocovat, zda jsou tyto hudební činnosti v učebnicích vyvážené, jakým způsobem vedou žáky k aktivnímu poslechu jazzových skladeb a v neposlední řadě pak jakým způsobem směřují žáky k tvůrčím činnostem, například pracují-li s improvizací do konkrétního beatu.

Navržené aktivity by měly žáky směřovat k rozvoji porozumění principům jazzové hudby. Cílem by mělo být přiblížit dětem strukturu jazzových skladeb – vést je ke schopnosti odlišit úvodní téma od improvizovaných sól, učit je vědomě tato sóla analyzovat či je postupně přirozeným a metodicky vhodným způsobem seznamovat s novými harmonickými možnostmi. Prostřednictvím aktivního zapojení do hudebních činností by měly směřovat k rozvoji jejich poslechové zkušenosti tak, aby jejich vnímání směřovalo k hudební apercpci, tedy k uvědomělému porozumění hudebním strukturám a souvislostem.

Výukové materiály by měly žákům nabídnout nejen vhled do historie jazzové hudby, ale také jim ukázat možnosti, kde se v dnešní době mohou s jazzem setkat. Bylo by tedy žádoucí, aby byli žáci seznámeni se současnými jazzovými kluby, festivaly či s jam sessions. Na základě výše zmíněného očekávaného výstupu by rovněž bylo vhodné poukázat na skutečnost, že jazz není pouze uzavřenou historickou etapou hudebního vývoje, ale živým a dynamicky se rozvíjejícím uměleckým směrem, který ovlivnil a nadále ovlivňuje řadu současných interpretů a hudebních stylů. Zároveň by měly podnítit jejich zájem o tento hudební žánr, a motivovat je tak k dalšímu samostatnému poslechu.

2.5 Problematika výuky hudební výchovy na 2. stupni ZŠ

„Úkolem základních uměleckých škol je zabývat se těmi vyvolenými, základní školy však musí počítat s každým.“⁶¹

Tento citát Pavla Jurkoviče nám otevírá téma, jež ve výuce hudební výchovy nemůžeme ignorovat. Skutečnost, že musíme pracovat se třídou, která nemá rozvinuty základní hudební dovednosti, může být pro mnohé učitele druhého stupně nelehkou výzvou. Zatímco v jiných předmětech přebírají druhostupňoví učitelé žáky se základními znalostmi a dovednostmi, na které ve svém předmětu mohou více či méně navazovat, pedagogové

⁶¹ JURKOVIČ, Pavel. *Hudební nástroj ve škole*. Praha: Muzikservis, 1998, str. 4.

hudební výchovy tuto jistotu nemají. Hudební výchova bývá na standardních základních školách bez rozšířené výuky hudební výchovy někdy podceňována, a žáci šestých tříd mohou být tedy téměř na začátku rozvíjení svých hudebních schopností a dovedností.

Pokud žáci nebyli systematicky rozvíjeni v reprodukčních a interpretačních hudebních dovednostech na prvním stupni, musíme se s nimi vrátit nejenom k úplným základům, ale především odbourávat jejich strach z hudebních projevů. Dětskou hravost a spontaneitu v období pubescence, které souvisí s mnoha fyzickými i psychickými změnami,⁶² totiž omezuje stud, strach a nadmíra sebekontroly.

Z těchto důvodů pro ně mohou být například vokální činnosti určitým diskomfortem, protože vnímají práci s hlasem jako hluboce osobní projev. Se zpěvem musíme tedy pracovat o poznání citlivěji, především pokud k němu žáci nebyli vedeni na prvním stupni.

Nejprve je nutné prozkoumat, s jakými dovednostmi žáci z prvního stupně přicházejí. Na základě toho musíme důkladně zvážit, jakým způsobem můžeme s danou třídou pracovat a jak žáky prostřednictvím vhodných materiálů, po stránce didaktické i obsahové, dále rozvíjet. Při analýze materiálů se tedy budeme kriticky zamýšlet i nad vhodností aktivit z hlediska hudebních schopností a dovedností.

⁶² LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Grada, 2006, str. 142–147.

3 Analýza učebních materiálů v oblasti jazzové hudby pro 2. stupeň ZŠ

3.1 Stanovení kritérií hodnocení

Na základě teoretické části si nejprve stanovíme kritéria, dle kterých budeme vybrané materiály posuzovat.

V první řadě si položíme otázku, jestli se učebnice pro druhý stupeň základních škol jazzu vůbec věnují a jaké informace nám o něm poskytují. Také budeme sledovat, zda je jazz v učebnicích představován pouze jako vývojová etapa v rámci dějin hudby nebo jestli autoři využívají jazzovou hudbu jako prostředek k vysvětlení obecně platných hudebních zákonitostí, například výrazových prostředků.⁶³

Druhým kritériem bude posuzování navržených aktivit, tedy zda nám vybrané učebnice nabízí konkrétní návrhy na činnosti inspirované jazzovou hudbou, prostřednictvím nichž by žáci mohli rozvíjet své hudební dovednosti.

Třetím kritériem bude přístup k tvůrčím činnostem, tedy nalezneme-li v učebnicích návrhy na tvořivé aktivity či pracují-li s improvizací do konkrétního beatu, případně zdali nám nabízí nějaké východisko pro systematický rozvoj improvizace do stále zaznívající metrické pulsace.

Rovněž si položíme otázku, zda by byly tyto materiály vhodné pro žáky druhého stupně, u nichž byla předchozí výuka hudební výchovy zanedbávána. Z těchto kritérií následně vyhodnotíme, směřují-li navržené materiály k rozvoji klíčových kompetencí žáka a naplňují-li hlavní cíle vzdělávání.

K analýze byly zvoleny učebnice, které jsou ve výuce nejčastěji využívány a jsou pro učitele dostupné.

⁶³ Vzhledem k velmi obecnému vymezení očekávaných výstupů v nových RVP ZV můžeme jazz využívat v rámci mnoha témat. Záleží na ŠVP dané školy.

3.2 Učebnice hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ

3.2.1 SPN – pedagogické nakladatelství

Na tvorbě učebnic hudební výchovy pro druhý stupeň základních škol vydaných nakladatelstvím SPN se podíleli PhDr. Alexandros Charalambidis, PaedDr. Zbyněk Císař, PhDr. Jiří Pilka, MgA. Dalibor Matoška a Ph.D. Lukáš Hurník. Při analýze těchto učebnic budeme ve všech ročnících vycházet z třetího upraveného vydání.

Učebnice pro šestý ročník základních škol s jazzem nepracuje.⁶⁴ Žáci se s tímto hudebním žánrem poprvé setkávají až v sedmém ročníku. Ačkoli bychom i v šestém ročníku našli témata, v nichž by se dala jazzová hudba uplatnit, autoři zde její potenciál nevyužívají a vychází spíše z hudby lidové a umělé.

První zmínky o jazzu najdeme až v učebnici pro sedmý ročník, a to konkrétně v kapitole *Putování za lidovou písní*.⁶⁵ V této kapitole je naznačen vývoj jazzu, který vychází z africké lidové hudby a z černošských spirituálů.

Naopak v osmém ročníku pracujeme s jazzem o poznání více.⁶⁶ Učebnice se zaměřuje na dějiny hudby, a to jak ve sféře hudby umělé, tak i nonumělé. Nalezneme zde tedy stručné a přehledné shrnutí vývoje jazzu i jeho charakteristických rysů. Ke každému období autoři vybrali charakteristickou píseň, na níž lze ukázat specifikum dané vývojové etapy jazzu. Například prostřednictvím zpěvu písně *When the Saints Go Marching In* se můžeme seznámit s marching jazzem.

V devátém ročníku⁶⁷ jsou pak tyto znalosti doplněny o vývojovou linii v českých zemích. Žáci se seznámí s významnými jmény, jako byly například Jaroslav Ježek či R. A. Dvorský.

⁶⁴ CHARALAMBIDIS, Alexandros a kol. *Hudební výchova 6 – pro 6. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 3., upravené vydání. Praha: SPN, 2018a.

⁶⁵ CHARALAMBIDIS, Alexandros a kol. *Hudební výchova 7 – pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 3., upravené vydání. Praha: SPN, 2018b, str. 31.

⁶⁶ CHARALAMBIDIS, Alexandros a kol. *Hudební výchova 8 – pro 8. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 3., upravené vydání. Praha: SPN, 2018c.

⁶⁷ CHARALAMBIDIS, Alexandros a kol. *Hudební výchova 9 – pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 3., upravené vydání. Praha: SPN, 2019.

Naplňování stanovených kritérií

Učebnice hudební výchovy z nakladatelství SPN s jazzovou hudbou aktivně pracují, a to až v osmém a devátém ročníku v rámci dějin hudby. Autoři především sledují vývojovou linii jazzu, představují žákům jeho jednotlivé etapy, přičemž na konci každé kapitoly mají studenti k dispozici krátké informační shrnutí. Po stránce obsahové je učebnice velmi dobře uchopena, neboť je zde vše přehledně a pochopitelně shrnuto. Chybí v ní však přesah do současnosti, nepracuje se zde s odkazem jazzu promítajícím se do soudobé moderní populární hudby ani nenabízí žákům možnosti, kde mohou jazz slyšet v živém provedení dnes.

Každá kapitola představuje návrhy na konkrétní aktivity, v nichž mohou žáci uplatnit své hudební dovednosti. V rámci jazzové hudby jsou zde lehce opomíjeny pohybové činnosti, naopak zde najdeme mnoho inspirativních zdrojů na činnosti vokální. Jak již bylo uvedeno výše, téměř ke každému jazzovému stylu máme uvedenou ukázkou, kterou si žáci mohou zazpívat. Často je k ukázce připojen i návrh na instrumentální činnosti, v němž jsou převážně využívány pouze bicí nástroje a k jeho realizaci je někdy potřebná hra z not (například ve skladbě *In the Mood*⁶⁸). Nejsou zde tedy rozpracovány didaktické partitury, které by využívaly jiné snadno ovladatelné nástroje, například zvonkohry či boomwhackery.

Náměty na tvořivé činnosti se zde objevují v malé míře, ale i tak pro nás mohou být inspirací. Nejsou zde však podrobně systematicky rozpracovány, tudíž je nezbytné, aby je korigoval pedagog. Příkladem nám může být aktivita navržená v kapitole *Blues*, v níž mají žáci za úkol vytvořit rytmický doprovod k bluesové dvanáctce, přičemž zkušený žák ve třídě hraje akordy. Další žák má na základě předloženého textu vymyslet blues na tónech *g – es – e – c*. Aby byl žák takového úkonu schopný, musí mít již značnou oporu ve svých vokálních dovednostech a také určitou improvizaci zkušenost. Bez těchto prekonceptů by se taková aktivita pravděpodobně nezdařila. Pravidelný beat mají vytvářet ostatní žáci, což může být také úskalím, jelikož tato aktivita vyžaduje nelehkou souhru a společné cítění rytmické pulsace. Máme-li třídu pětadvaceti až třiceti žáků s odlišnými hudebními

⁶⁸ CHARALAMBIDIS, Alexandros a kol. *Hudební výchova 8 – pro 8. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. 3., upravené vydání.* Praha: SPN, 2018, str. 54.

dovednostmi, nemusí se nám podařit vytvořit kvalitní rytmický podklad, který by byl pro improvizujícího žáka uspokojivou oporou.

Učebnice může být pro učitele kvalitním výchozím bodem, protože výstižně a přesně shrnuje historii jazzu i jeho charakteristické rysy a zároveň nabízí mnoho návrhů na písně, které můžeme v rámci jazzové hudby využít. Zároveň jsou zde návrhy na činnosti, které žáky směřují k pochopení bluesové dvanáctky, polyrytmů či swingového rytmu. Ačkoli v instrumentálních a tvořivých činnostech můžeme vnímat určité nedostatky, učebnice cílí na rozvoj hudebních dovedností, čímž naplňuje základní požadavek na hudební výchovu kladený.

V učebnici je minimálně využít potenciál improvizace do beatu, nepracuje se zde s konkrétními backing tracky⁶⁹ či s nahranými podklady, do nichž by si žáci mohli zahrát. Děti nejsou vedeny k odlišování hlavního tématu a improvizovaných sól.

3.2.2 Nakladatelství Jinan

Autorem učebnic z nakladatelství Jinan, které byly vydány v roce 1995, je Jindřich Brabec. Učebnice se jazzové hudbě věnují poměrně podrobně, avšak pouze po stránce teoretické. Opět jsou zde navrženy písně, které vycházejí z jednotlivých vývojových etap jazzu, přičemž jejich výběr je téměř totožný s písněmi v učebnicích z nakladatelství SPN.

Jazzová hudba je zařazena v učebnici pro sedmý ročník,⁷⁰ kde se s ní žáci setkávají hned v úvodní kapitole prostřednictvím spirituálu *Jednou budem dál*, na němž je ilustrován princip call and response. K této skladbě jsou připojena doporučení na práci s tímto hudebním materiálem, včetně improvizovaných vokálních frází, které vycházejí právě z tohoto principu. Žáci tak mají možnost v rámci této písně prakticky experimentovat s vokální improvizací.

Kromě těchto písní můžeme v učebnici najít i krátkou kapitolu zaměřující se na tance, které jsou s jazzovou hudbou úzce spjaty (charleston, shimmy, boogie-woogie aj.).

⁶⁹ Backing track, případně play along, je označení pro nahraný doprovod, s nímž si můžeme kdykoli zahrát, a procvičovat si tak své improvizáční dovednosti. Najdeme je například v knihách J. Abersolda či na YouTube. K dispozici jsou doprovody ke konkrétním jazzovým standardům (např.: *Autumn Leaves backing track*), ale i podklady vycházející pouze z určitého žánru (např.: *Hip hop backing track in A major*).

⁷⁰ BRABEC, Jindřich. *Hudební výchova pro 7. ročník: vybrané kapitoly*. Praha: Jinan, 1995.

Jsou zde popsána základní rytmická schémata, z nichž jednotlivé tance vychází, avšak návrhy na pohybové činnosti zde nejsou nijak konkrétně rozvedeny.

V rámci instrumentálních činností máme k dispozici například ostinátní figury typické pro boogie-woogie, které mají žáci aplikovat na formu bluesové dvanáctky. Tato aktivita je opět podmíněna nejenom hrou z not, ale i hrou na klavír. S Orffovými hudebními nástroji se v ní nepracuje.

Učebnice pro osmý ročník⁷¹ rozebírá jazzovou hudbu sice detailněji po stránce teoretické, avšak návrhy na činnosti jsou v ní zásadně upozaděny. Jsou tu pouze uvedeny krátké ukázky z významných děl.

V devátém ročníku⁷² se k jazzu vracíme spíše okrajově. Opět jsou zde zmíněny spirituály a gospel songs a prostřednictvím písně *Klobouk ve křoví* si připomínáme osobnost Jaroslava Ježka, s nímž se žáci setkali již v předchozích ročnících. Skrze písničku *Já bych si rád najal dům* se mohou žáci nově seznámit s osobností Duka Ellingtona, neboť právě on je autorem originálu, který v angličtině nese název *Rent Party Blues*.

Naplnění požadavků RVP ZV

Učebnice žáky seznámí s historií a vývojem jazzu, zaznívají v ní dokonce jména jako Charlie Parker, Herbie Hancock či Thelonious Monk, ovšem nikterak neprohlubuje jejich hudební dovednosti.

Návrhy na činnosti jsou zde minimálně a rozpracování jednotlivých aktivit není příliš originální (například: žák luská prsty). Takové úkoly nejsou inspirativním podnětem ani pro žáka, ani pro učitele. Studenti nejsou vedeni k aktivnímu poslechu, který by je vedl k odhalování formálních či harmonických zákonitostí vybraných skladeb nebo který by jim pomáhal proniknout do specifických struktur jazzových projevů. Na konci kapitol jsou vždy uvedené *Úkoly pro žáky*, které však spočívají pouze v zodpovězení teoretických otázek.

Tvořivé činnosti zde byly rozvedeny pouze u písně *Jednou budem dál*. Jednalo se o vokální improvizaci, na níž musí být žák vybaven potřebnými intonačními a pěveckými

⁷¹ BRABEC, Jindřich a ŠTÍBROVÁ, Ivana. *Hudební výchova pro 8. ročník: vybrané kapitoly*. Úvaly: Jinan, 1994.

⁷² BRABEC, Jindřich. *Hudební výchova pro 9. ročník: vybrané kapitoly*. Praha: Jinan, 1997.

dovednostmi. Žáci se nacházejí v období puberty, tudíž při zpěvu často pociťují ostych, zejména pokud v něm nejsou systematicky rozvíjeni již od prvního stupně. Z tohoto důvodu je vhodné zvážit, zda je vokální improvizace optimálním výchozím bodem, protože může být pro žáky psychicky náročná a potenciálně demotivující. Někteří žáci by tak mohli být z improvizčních aktivit vyřazeni, a proto bychom neměli ve své výuce opomíjet ani improvizaci instrumentální.

Učebnice od nakladatelství Jinan téma jazzu nezpracovává v souladu s požadavky RVP ZV, jelikož nerozvíjí hudební dovednosti žáků a ani je nevede k tvořivým činnostem. Nepracuje s instrumentální improvizací ani s improvizací do beatu. Také je patrné, že vyšla již před dvaceti lety a její celkový koncept je v dnešní době nefunkční. Navržené aktivity související s jazzovou hudbou nerozvíjí klíčové kompetence žáků, nepodporují kolektivní činnosti, pomineme-li společný zpěv, a nenaplnují očekávané výstupy RVP ZV.

3.2.3 Nakladatelství Fortuna

Podobně je tomu v řadě učebnic od nakladatelství Fortuna, na jejímž vzniku se podílel Jaroslav Mihule, Petr Mašlaň i Ivan Poledňák. Učebnice byly rovněž vydány v devadesátých letech dvacátého století a v dnešní době se jimi můžeme v oblasti jazzu inspirovat minimálně.

Jazz je v těchto učebnicích zařazen v osmém ročníku,⁷³ a to opět pouze na rovině teoretické. Návrhy na činnosti se zde objevují velmi zřídka a nejsou nosné ani z hlediska didaktického. Například v části věnované blues je uvedena klavírní ukázka, u níž je jediným pokynem, aby ji zahrál vybraný žák ze třídy. Předložená ukázka je poměrně náročná a je nepravděpodobné, že by ji žák osmé třídy dokázal zahrát přímo z listu. Největší nedostatek této aktivity však spočívá v tom, že zapojuje pouze jednoho žáka, čímž omezuje aktivní začlenění celé třídy. Činnosti podporující hudební kreativitu či rozvoj improvizčních dovedností žáků zde zcela chybí. Z těchto důvodů nenaplnuje tato učebnice požadavky, které jsou na výuku tohoto předmětu kladeny.

⁷³ MIHULE, Jaroslav; MAŠLAŇ, Petr a POLEDŇÁK, Ivan. *Hudební výchova pro osmý ročník základní (občanské) školy*. Praha: Fortuna, 1994.

3.2.4 Nakladatelství Fraus

Roku 2022 vydalo nakladatelství Fraus dvě učebnice hudební výchovy, přičemž první díl je určen šestému a sedmému ročníku, druhý pak osmému a devátému. Zatímco učebnice pro nižší ročníky⁷⁴ s jazzem nepracuje a nevyužívá jeho potenciálu v tématech určených pro mladší žáky, druhý díl⁷⁵ pro nás může být ve výuce jazzové hudby značnou inspirativní oporou. V dnešní době je však dostupný pouze v elektronické podobě. Již z podtitulu knihy *Stručné dějiny aktivně a interaktivně* je patrné, že dějiny hudby budou zpracovány činnostně a že žáci nebudou pouze pasivními příjemci informací. K učebnici je také vytvořen zpěvník s instrumentálními doprovody, který doplňuje a obohacuje probíranou látku o další hudební činnosti.

Učebnice žákům nabízí vhléd nejen do historie jazzu, ale jako jediná jim představuje i soudobé interprety, na které se mohou jít v naší zemi podívat, například Milana Svobodu či Marcela Bártu. Rovněž přehledně představuje žákům charakteristické znaky jazzu (synkopy, tzv. předražené doby aj.), které vzápětí dokazuje konkrétní hudební ukázkou, jež je zpravidla obohacená o hudební aktivitu. Učebnice také pracuje s paralely mezi jazzovou a vážnou hudbou.

V neposlední řadě se i podrobně, přesto však systematicky a přehledně, věnuje modernímu jazzu, u něhož nám nabízí také mnoho nosných hudebních ukázek. Náměty na vhodné ukázky, které jsou díky elektronické podobě učebnice s online odkazy snadno dostupné, mohou být učitelům velmi nápomocny v jejich přípravách.

Učebnice z nakladatelství Fraus nám jako jedna z mála nabízí náměty na pohybové činnosti (převážně tanců), které bývají i doplněny o video, jímž se mohou žáci i učitelé inspirovat, nebo jsou zde konkrétně a srozumitelně formulovány.

Jak již bylo uvedeno výše, v učebnici nalezneme řadu vhodných hudebních ukázek, k nimž bývají připojeny aktivizační otázky pro žáky. Málokdy se však s ukázkou dále aktivně pracuje, a není tedy vždy využit její didaktický potenciál. Vzhledem k vytvořenému zpěvníku s instrumentálními doprovody můžeme říci, že učebnice nabízí i náměty na vokální

⁷⁴ ROHLÍKOVÁ, Lucie; ŠEDIVÝ Jakub. *Hudební výchova: Učebnice pro 6.–7. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2014.

⁷⁵ KUHN, Tomáš a LIŠKOVÁ, Štěpánka. *Hudební výchova: učebnice pro 8–9. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2022.

a instrumentální činnosti, avšak instrumentální činnosti jsou zde opět podmíněny hrou z not, znalostí složitějších rytmů či orientací v partituře a kladou na učitele nesnadné nároky v klavírních doprovodech. Mimo jiné jsou v nich využívány často klasické, někdy i netradiční, hudební nástroje (trumpeta, housle, mandolína, Panova flétna aj.), jako kdybychom mohli předpokládat, že jsme jimi ve třídách vybaveni či že je většina žáků ovládá. Z toho důvodu můžeme říci, že jsou zde instrumentální činnosti potlačeny, neboť jsou tyto materiály pro jejich nedostatečnou univerzálnost málokdy využité.

Ačkoli zde máme vysvětlenou bluesovou stupnici i formu dvanáctitaktového schématu, což není neobvyklé ani pro předchozí, výše analyzované, učebnice, tento improvizací potenciál opět není plně využit. Učebnice nepracují s nahranými základy a nenabízí žákům možnost improvizace do konkrétní metrické pulsace. Tvůrčí činnost inspirovaná jazzovou improvizací je navržena až v souvislosti s free jazzem, tedy s volnou improvizací. Tento princip je z hlediska didaktiky nosný, nicméně se s ním setkáváme i v mnoha dalších materiálech týkající se artificiální hudby 20. století (např.: žák improvizuje na základě grafických partitur).

Naplňování požadavků RVP ZV

Učebnice z nakladatelství Fraus přehledně zpracovává historii jazzu a z hlediska informačních znalostí je velmi dobře uchopená.

Zároveň nabízí návrhy na konkrétní činnosti, především na vokální, pohybové i poslechové. Nedostatky můžeme spatřovat v návrzích na instrumentální činnosti, v omezeném využití hudebních ukázek či v nevyužitém potenciálu improvizací možností.

Celkově směřuje k naplňování očekávaných výstupů RVP ZV a lze z ní ve výuce hudební výchovy vycházet.

3.2.5 Nakladatelství Muzikservis

Přínosným učebním materiálem v oblasti jazzové i populární hudby je učebnice z nakladatelství Muzikservis s názvem *Zpíváme a hrajeme*⁷⁶ od Jiřího Holubce a Jana Prchala.

V první části je dětem nabídnut teoretický základ. Setkají se s vysvětlením akordických značek či dvanáctitaktové formy, je zde představena funkce jednotlivých nástrojů v kapele, a dokonce jsou zde popsány rytmické patery, které mohou žákům pomoci rozklíčovat hudební žánry. Téměř jako jediná zařazuje do výuky i improvizaci do beatu, ovšem nijak více tento princip nerozvádí. Ke konci kapitoly je zde zmínka i o možnosti využití bluesové stupnice.

Praktická část je rozdělena na dva díly – *Zpíváme* a *Hrajeme*. První díl se zaměřuje na vokální činnosti. Máme zde k dispozici notový záznam písně včetně textu a vytvořené hudební doprovody nahrané na CD. Druhý díl je pak fokusován na instrumentální činnosti a nalezneme v něm aranže populárních písní, které jsou uzpůsobeny Orffovu instrumentáři. Činnosti jsou opět podmíněny hrou z not a nejsou rytmicky zcela jednoduché.

Naplňování požadavků RVP ZV

V první řadě musíme ocenit, že je tento učební materiál zaměřen především na praktické činnosti a nabízí učitelům řadu nahrávek, které mohou v hodině využít. Kromě toho vybrané skladby opět zastupují jednotlivé vývojové etapy jazzu i populární hudby, čímž si žáci prostřednictvím praktických hudebních činností rozšiřují i znalosti ohledně historického vývoje.

Teoretická část je rovněž pojata velmi systematicky, ovšem pro její pochopení je nutné být vybaven základní hudební terminologií a mít za sebou už určitou hudební zkušenost. Opět zde narážíme na problematiku výuky hudební výchovy na druhém stupni, neboť pro žáka bez základních hudební znalostí a rozvinutých hudebních dovedností je v ní mnoho nových pojmů a informací. Možná bychom mohli říci, že by první část mohla sloužit

⁷⁶ HOLUBEC, Jiří a PRCHAL, Jan. *Zpíváme a hrajeme: populární hudba ve škole*. Praha: Muzikservis, 1999.

spíše jako teoretický podklad pro učitele, kteří se během svého studia s jazzovou a populární hudbou setkali pouze okrajově.

Jako úskalí v navrhovaných hudebních činnostech lze vnímat obtížnost jednotlivých partitur (složitější rytmy, znalost basového klíče aj.). Jejich využití je závislé na dovednostech dané třídy. Žáci by již měli mít zkušenost s hraním z not a základně ovládat hudební nástroje. Praktickou část s názvem *Hrajeme bychom* tedy využili spíše na základních školách s rozšířenou výukou hudební výchovy, základních uměleckých školách či hudebních gymnáziích. Naopak materiály z první části *Zpíváme* jistě využijeme i na běžné základní škole a mohou nám být inspirací v naší výuce.

Jak již bylo uvedeno výše, učebnice pracuje i s improvizací do konkrétního beatu, avšak nijak ji podrobně nerozvádí a systematicky nekoriguje.

Učebnice pracuje s jazzem i s populární hudbou a naplňuje požadavky současných RVP ZV, ovšem předpokládá již pokročilejší hráčskou zkušenost.

3.2.6 Nakladatelství Scientia

Učebnice z nakladatelství Scientia *My pozor dáme a nejen posloucháme*⁷⁷ je rovněž pojatá velmi činnostně, ovšem jazzové hudbě nevěnuje příliš pozornosti. Opět v ní narážíme na vysoké nároky z hlediska hudebních dovedností.

Z hlediska teoretického je zde jazz zmíněn pouze okrajově, a to v souvislosti s moderní populární hudbou. Máme zde pouze poslechovou ukázkou ragtimu od Scotta Joplina a píseň *Georgia on My Mind*, kterou učebnice nijak dále nerozpracovává.

Ačkoli jsou v závěru knihy žákům nabídnuty aranže známých melodií, konkrétně *I Got Rhythm* od George Gerschwina a *Charleston* od Jamese P. Johnsona, jejich interpretace není jednoduchá. Objevují se v nich synkopické rytmy, šestnáctinové noty i pomlky, což je u jazzových skladeb očekávatelné, ovšem na základní škole bez rozšířené hudební výchovy nemůžeme automaticky očekávat, že žáci budou disponovat hraním z not. S jazzovou improvizací se zde nesetkáváme.

⁷⁷ HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a nejen posloucháme: posloucháme hudbu se žáky 2. stupně ZŠ a nižších ročníků osmiletých gymnázií*. Učebnice pro základní školy. Praha: Scientia, 1997.

Naplnění požadavků RVP ZV

Učebnice *My pozor dáme a nejen posloucháme* je velmi přínosná z hlediska materiálů týkajících se lidové a vážné hudby, ovšem jazzová hudba zde není podrobněji představena. Díváme-li se na zhodnocení této publikace perspektivou jazzu, není pro nás dostačujícím výchozím materiálem.

3.3 Další výukové zdroje

3.3.1 Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem

Publikace *Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem* zvolna navazuje na první díl s názvem *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*.⁷⁸ Oba dva díly jsou nepřeborným zdrojem inspirace v tvořivých činnostech a budou nám významnou inspirací i v posledních kapitolách této práce. Publikace slouží jako podpůrný materiál pro pedagogy hudební výchovy, přičemž nabízí i metodicky vhodná řešení jednotlivých hudebních aktivit.

Zatímco v prvním díle se s jazzem pracuje pouze okrajově,⁷⁹ v druhém díle je jím inspirována celá hudebně výchovná lekce připravená Patricií Windsor, a to konkrétně *Swing Goes to Town*.⁸⁰

Windsor připravenými činnostmi cílí na rozvoj swingového cítění u žáků. Nejprve zde pracuje s jednou z nejznámějších jazzových skladeb *It Don't Mean a Thing* od Duka Ellingtona. Při výstavbě lekce vychází z pohybových činností, díky nimž si žáci zvnitřňují specifické cítění swingového rytmu. Na tomto základu pak staví další aktivity, přičemž pohyb chápe jako podmínku pro úspěšné zvládnutí navazujících činností. Prostřednictvím něj si totiž žáci uvědomují nejen rytmické zákonitosti, ale i formu celé písně.

Po zvládnutí rytmických zákonitostí přidává hru na boomwhackery a zapojuje Orffovy nástroje. Nároky na instrumentální dovednosti nejsou přehnaně vysoké, tudíž je zvládnutí i žák s méně rozvinutými hudebními schopnostmi a dovednostmi.

⁷⁸ JIŘÍČKOVÁ, Jiřina (ed.). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023. Dostupné také z: <https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2039>.

⁷⁹ V modelových hudebně výchovných situacích s jazzovou hudbou okrajově pracují Ludmila Bajerová, Elisa Seppänen či Karolína Řepová.

⁸⁰ JIŘÍČKOVÁ, Jiřina (ed.). *Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2024, str. 198–221.

Windsor zde dále podrobně rozvádí práci s vokálním kánonem *Summer Sun* od Davida Warela, který by měl žákům dopomoci k cítění swingového vokálního projevu.⁸¹ Dále pracuje s vytvořeným rytmickým cvičením *Skládáme swingový rytmus*, kde jsou žáci více obeznámeni s rytmickými zákonitostmi tohoto hudebního žánru. Windsor seznamuje žáky prostřednictvím činností s mnoha světovými i českými swingovými skladbami (např.: *Sing, Sing, Sing* či *Nebe na zemi*), přičemž u každé z nich nabízí činnostně komplexní řešení s cennými metodickými poznámkami i poznatky z praxe. Jednotlivé aktivity jsou na různých úrovních hudebních dovedností, a lze tedy vybírat činnosti, které odpovídají potřebám a hudební vyspělosti dané třídy.

Zároveň se v těchto lekcích inspirovuje českou literaturou a vede žáky přirozeně k propojování informací a uvědomování si souvislostí s dalšími předměty.

Z hlediska jazzové improvizace je zde využita i improvizace do beatu, a to ve skladbě *It Don't Mean a Thing*. Windsor nejprve navrhuje improvizaci pohybovou a až poté improvizaci instrumentální v pentatonické stupnici. Podrobněji však přístup k improvizaci nerozvádí a nenabízí žákům žádná konkrétní řešení, jak ke hře bez přípravy přistoupit.

Naplnění požadavků RVP ZV

Aktivity, které Windsor ve své lekci představuje, jsou vhodně metodicky zpracovány, systematicky rozvíjí žáka v jeho hudebních dovednostech, naplňují očekávané výstupy RVP ZV a směřují k rozvoji klíčových kompetencí žáka. Jedná se o jeden z nejpřínosnějších materiálů v oblasti jazzu, protože reaguje na současné potřeby žáků a zohledňuje odlišné úrovně hudebních dovedností. Mimo jiné jsou tyto materiály velmi kreativně uchopeny a podněcují k tvořivému myšlení jak žáka, tak pedagoga.

3.3.2 Zahraniční zdroje jako inspirace

V úvodních kapitolách jsme si objasnili, že jazz vznikl ve Spojených státech amerických. Pojdme se tedy zaměřit na tamní výukové materiály, u nichž lze předpokládat, že nám nabídnou nové podněty ve výuce tohoto žánru, jelikož je zde jazz neodmyslitelnou součástí hudební kultury.

⁸¹ Tamtéž, 2024, str. 203.

Spojené státy americké však vychází z odlišného konceptu vzdělávání, tudíž se již v těchto materiálech nebudeme soustředit pouze na výše stanovená kritéria vycházející z českých kurikulárních dokumentů, ale budeme se zaměřovat na jejich didaktický potenciál v rámci naší pedagogické praxe. Zároveň zde okomentujeme materiály týkající se rozvoje improvizčních dovedností u druhostupňových žáků základních škol.

V poslední kapitole si pak shrneme, v čem nám mohou být tyto materiály zdrojem inspirace a v čem by zase naopak v našem vzdělávacím systému neobstály.

Putting It Together: Integrating Jazz Education in the Elementary General Music Classroom

Smithsonian Jazz

Další online dostupné vzdělávací materiály o jazzu lze nalézt na webových stránkách Národního muzea americké historie, a to díky iniciativě *Smithsonian Jazz*.⁸⁴ Tento program poskytuje širokou škálu výukových zdrojů, včetně poslechových aktivit, rozhovorů s hudebníky a dalších materiálů zaměřených na hlubší porozumění jazzové hudbě.

Smithsonian Jazz nám nabízí nepřehlednou řadu hudebních jazzových ukázek, prostřednictvím nichž se seznamujeme jak s charakteristickými znaky tohoto žánru, tak s příběhy jazzových velikánů. Nalezeme zde jednotlivá pásma zaměřena na významné osobnosti jazzové hudby, jako byly například Louis Armstrong, Benny Goodman či Duke Ellington. K vybraným ukázkám jsou zde i návrhy na aktivity, které však nebývají nijak podrobně rozpracované a převážně ani nerozvíjí hudební dovednosti žáků. K ukázkám jsou přiloženy navrhované otázky, které mají žáci zodpovědět.

Z hlediska hudebních činností tedy není tento zdroj pro pedagogy nikterak výrazně přínosný, avšak z hlediska návrhů na vhodné hudební ukázky, které obsahují i konkrétní pokyny pro poslechové zaměření, lze tento web považovat za cennou inspiraci.

Příkladem nám může být ukázka *Daybreak Express* od Duka Ellingtona, skrze níž nás autoři vedou k uvědomělému rozlišování barvy hudebních nástrojů, konkrétně saxofonu

⁸⁴ SMITHSONIAN INSTITUTION Smithsonian Jazz. [online]. Dostupné z: <https://americanhistory.si.edu/explore/projects/smithsonian-jazz>.

a trumpety. Skladba má však mnohem větší didaktický potenciál, který zde není rozveden, například podrobnější rozpracování mimohudebního obsahu či návrh na pohybové aktivity, k nimž tato energická a dynamická skladba přímo vybízí.

Materiály k jazzové improvizaci

Učebnic či metodik pro rozvoj jazzové improvizace je celá řada, avšak všechny tyto materiály cílí především na individuální výuku a často se fokusují na daný hudební nástroj. Také jsou spíše určeny starším studentům či profesionálním hudebníkům, nikoli dětem na základní škole. Mezi nejznámější patří knihy Jameyho Aebersolda,⁸⁵ které nabízí řadu nahraných podkladů, a to včetně jazzových standardů.⁸⁶ Pro kolektivní výuku na druhém stupni základních škol však takové materiály nejsou lehce dostupné.

Mluvíme-li o dětské improvizaci obecně, máme dnes k dispozici již mnoho dostupných a kvalitních materiálů. V českém prostředí nám může být důkazem již výše uvedená publikace *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*,⁸⁷ jejíž navržené výukové situace plné tvořivých činností vychází z principů Orff-Schulwerku, který nabízí efektivní a časem prověřené metody, jak k dětské improvizaci přistoupit. Avšak dohledání výukových materiálů, které by systematicky rozvíjely improvizaci dovednosti žáků v kontextu konkrétního hudebního podkladu, využívaly play-alongy či backing tracky a zároveň podporovaly aktivní poslech improvizovaných sól, se jeví jako výrazně obtížnější.

3.4 Shrnutí učebních materiálů

Při analýze materiálů jsme došli k závěru, že jazzová hudba je studentům představena až ve vyšších ročnících, a to v rámci dějinného přehledu. Pouze učebnice Fraus pracuje s přesahem jazzu do dnešní doby. Z hlediska historie a vývoje jazzu jsou informace v učebnicích přehledně a systematicky zpracovány.

⁸⁵ AEBERSOLD, Jamey. *How to Play Jazz and Improvise*. Online. USA, 1992. Dostupné z: <https://ca01000875.schoolwires.net/cms/lib/CA01000875/Centricity/Domain/586/Aebersold-How%20to%20Play%20Jazz.pdf>.

⁸⁶ V dnešní době tyto nahrávky, zvané play alongy či backing tracky, můžeme dohledat i na YouTube.

⁸⁷ JIŘIČKOVÁ, Jiřina (ed.). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023. Dostupné také z: <https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2039>.

Většina učebnic nabízí návrhy na hudební činnosti, často jsme však naráželi na jejich obtížnost, především pak v rámci instrumentálních činností na nutnost čtení z not. Výběry písni byly vhodně zvolené, vždy zastupovaly konkrétní vývojovou etapu jazzu a pro žáky na základě jejich schopností byly i interpretačně zvládnutelné. Málokdy se s nimi ale pracovalo kreativnějším způsobem.

Pohybové aktivity se zde objevují primárně v podobě tanců typických pro jazz. Kreativněji pracuje s pohybem pouze navržená lekce *Swing Goes to Town*.

V rámci poslechových činností autoři sice pracují s konkrétními jazzovými ukázkami, avšak návrhy na aktivity, které by žáky motivovaly k aktivnímu poslechu, uvádějí minimálně. Například se v materiálech neobjevovalo využití hry na hudební nástroje v kombinaci s konkrétní hudební ukázkou. Pouze Patricia Windsor ve své navržené hodině využívá Orffových nástrojů v jazzovém standardu *It Don't Mean a Thing*. V daných materiálech jsme rovněž nedohledali aktivity, které by systematicky usilovaly o to, aby žák porozuměl typickému průběhu jazzových skladeb, totiž o odlišení hlavního tématu od improvizovaných sól.

Tvořivé činnosti zde byly navrženy nejčastěji v souvislosti s principem call and response⁸⁸ či s žánrem blues. Bylo tedy nejčastěji využíváno improvizace vokální. Občas se v materiálech objevila i instrumentální improvizace do bluesového dvanáctitaktového schématu, v případě Windsor do Ellingtonova jazzového standardu, avšak nebyla nijak více rozvedena.

Výukových materiálů zabývajících se jazzovou improvizací do konkrétního backing tracku není v oblasti základního vzdělávání velké množství. Metodiky zaměřující se na improvizачní dovednosti cílí spíše na starší studenty či profesionální hudebníky. Ani v zahraničních materiálech jsme v hledání neuspěli. Výše uvedené zahraniční zdroje nám mohou být v přípravách inspirací, především pak v hudebních ukázkách, ovšem nenabízejí nám žádná inovativní řešení, jak můžeme k výuce jazzu a jazzové improvizace přistoupit.

⁸⁸ Žáci měli za úkol zvolávat improvizované fráze, které následně spolužáci zopakují.

4 Tvorba aktivit

4.1 Stanovení cílů

Cílem následujících kapitol bude navrhnout hudebně činnostní aktivity vycházející z jazzové hudby, jež budou rozšiřovat materiály, které máme k tomuto tématu k dispozici. Pokusíme se doplnit výše zmíněné nedostatky, a to především práci s konkrétními nahrávkami či improvizací do zaznívající metrické pulsace. Navržené aktivity by měly být dostupné i pro žáky s nerozvinutými hudebními dovednostmi. Součástí materiálů budou tedy i didaktické partitury, které mohou pedagogové využít v rámci konkrétní skladby.

Pokusíme se rozpracovat improvizální činnosti, hledat hranici mezi spontánností a řízeností tohoto procesu. Budeme zde vycházet z principů Orff-Schulwerku, které následně začleníme do zákonitostí jazzové improvizace. Navrženými hudebními činnostmi budeme usilovat o rozvoj rytmického cítění, vnímání dvoutaktí pomocí principu call and response, vědomého analyzování hudebního motivu či o získání potřebné poučené poslechové zkušenosti, díky níž budou moci žáci tomuto žánru hlouběji porozumět.

Budeme tedy usilovat o to, abychom prostřednictvím hudebních činností vedli děti k aktivnímu vnímání jazzové hudby. Žáci by pak měli být schopni na základě vlastní hudební zkušenosti porozumět specifičnosti tohoto hudebního jazyka.

Představíme si zde tři tematická pásma, přičemž první se zaměřuje na úvodní informace o jazzu, tedy shrnutí jeho vývoje a představení základních pojmů, druhé nám pak otevírá téma swingu skrze jazzový standard *C jam blues* a zároveň cílí na rozvoj improvizčních dovedností do konkrétní metrické pulsace. Třetí pásmo zase přibližuje žákům souzvuky jazzové harmonie prostřednictvím soudobé písně od Tamary Kramar, jejíž tvorba je jazzem značně ovlivněna.

Vytvořené aktivity by měly žákům zprostředkovávat jak historický vývoj jazzu, tak i obecně platné hudební zákonitosti. Například aktivity zaměřené na vnímání septakordů mohou sloužit obecně k pochopení pojmu harmonie jakožto hudebního výrazového prostředku, jiné zase cílí na uvědomělou práci s hudebním motivem či hudební formou. Principy improvizace do beatu pak lze využít v dalších hudebních žánrech (pop, hip hop,

reggae aj.). Hlavním cílem je představit žákům jazz jako živelný, dynamický hudební žánr, skrze nějž můžeme komunikovat a sdělovat své myšlenky.

Výše stanovené cíle odpovídají požadavkům RVP ZV a budou-li v praxi naplněny, měly by směřovat žáky k rozvoji jejich klíčových kompetencí.

K vybraným aktivitám budou přiloženy ilustrační ukázky z praxe. Některé aktivity budou otestovány na žácích osmých tříd ze základní školy bez rozšířené výuky hudební výchovy.

Didaktické partitury, texty písní či notové záznamy budou k dispozici v přílohách. Audio nahrávky, které jsou potřebné k jednotlivým činnostem, i ilustrační ukázky z praxe budou k dispozici na úložišti Disk Google.⁸⁹ Vždy bude jasně specifikováno, ve které složce a pod jakým názvem je daná ukázka k dispozici.

4.2 Inspirace a metodická východiska

Než přejdeme ke konkrétním návrhům, měli bychom si naznačit, jakým způsobem budeme nad vytvářením jednotlivých aktivit přemýšlet.

Jak již bylo uvedeno výše, hlavním východiskem nám budou principy Orff-Schulwerku. Orff-Schulwerk sehrál zásadní roli v začlenění improvizace do školního hudebního vzdělávání, protože využívá různé formy a způsoby práce umožňující aktivní účast každého žáka na procesu hudební tvorby. Díky snadno ovladatelným nástrojům, práci s jednoduchými hudebními formami či propojování slova a rytmu nám tato metoda nabízí přístupnou cestu k hudebnímu vyjádření, na níž se s námi může vydat každé dítě, a to i s omezenými hudebními předpoklady.⁹⁰

Orff-Schulwerk zahrnuje širokou škálu metodických postupů rozvíjejících tvořivé dovednosti, jako je například rytmizace či melodizace textu, princip zvolání a odpovědi, práce s pentatonikou či obměňování motivů. V následujících kapitolách budeme tedy

⁸⁹ Dostupné z:

https://drive.google.com/drive/folders/1S_7tGpU5RgB1p930GvG9XkIr5rxSXP09?usp=sharing.

⁹⁰ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: SPN, 1984. str. 136–140.

vycházet z těchto prvků elementární improvizace Orff-Schulwerku, které budeme kombinovat a obohacovat o prvky jazzové hudby.⁹¹

Lze si povšimnout toho, že jazzová hudba v sobě přirozeně nese určité zákonitosti elementární improvizace, kterou navrhuje Orff-Schulwerk. Princip otázky a odpovědi je totožný s principem call and response,⁹² variování motivu nám může připomínat obměňování hlavního tématu v neworleanském stylu, pentatonika je využívána i jazzovými hráči a je základním východiskem pro vytvoření bluesových stupnic, v neposlední řadě pak můžeme zaznamenat podobnost ve využívání jednoduchých forem.⁹³

Můžeme namítnout, že obdobné improvizací principy jsou přítomny i v evropské hudební tradici. Zásadním rozdílem v jazzové improvizaci oproti evropské je však stálá přítomnost beatu, který přirozeně udržuje rytmickou strukturu a který nám tedy může být oporou při našich prvních improvizacích pokusech.

Vzhledem k tomu, že se v aktivitách budeme zaměřovat na rozvoj improvizacích dovedností, je namístě téma tvořivosti stručně rozebrat i z hlediska hudební psychologie a didaktiky, abychom se o tyto znalosti mohli při tvorbě materiálů opírat.

4.2.1 Hudebně-tvořivé schopnosti z hlediska hudební psychologie

V hudebně-tvořivém myšlení se střetává vědomé s nevědomým, záměrné se spontánním, zacílené s náhodným či racionální s emocionálním.⁹⁴ Naše fantazie čerpá z reálných zkušeností, které je však schopna rozštěpit a na tomto základě vytvořit představy nové. Tento proces tedy umožňuje kombinovat a transformovat prvky skutečnosti do originálních nových mentálních obrazů.⁹⁵

Jednotlivci se v tvořivém myšlení liší díky specifickým schopnostem, které jsou označovány jako rysy tvořivosti. Psycholog J. P. Guilford prostřednictvím faktorové

⁹¹ JIŘIČKOVÁ, Jiřina (ed.). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023, str. 36. Dostupné také z: <https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2039>.

⁹² Princip zvolání a odpovědi bychom našli v mnoha hudebních projevech. Příkladem nám mohou být antifony.

⁹³ Samozřejmě nelze jazzovou improvizaci ztotožnit s improvizací elementární, neboť se jedná o odlišné úrovně hudebního projevu. Ačkoli jsou však jazzoví hudebníci vybaveni hlubšími teoretickými znalostmi a vysoce rozvinutými hudebními i instrumentálními dovednostmi, samotný proces improvizace vychází z obdobných principů.

⁹⁴ SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Praha: Karolinum, 2013, str. 193.

⁹⁵ Tamtéž.

analýzy dokázal, že tvořiví lidé se od sebe liší vnímavostí a citlivostí k problémům, pružností myšlení, rychlým produkováním nápadů v časovém omezení, vytvářením originálních nápadů, schopností analyzovat zkušenost a následně syntetizovat tyto staré prvky novým způsobem či reorganizovat a měnit smysl funkce použití daného předmětu.⁹⁶

Tyto vymezené rysy tvořivosti lze pozorovat i v rámci hudebních projevů. Lze u jedinců pozorovat odlišnou míru senzitivity (zvýšené vnímavosti k hudebním problémům či k rozdílům v prožívání hudby), fluence (schopnosti v limitovaném čase plynule vytvářet nové hudební nápady, obměňovat motivy aj.), flexibility (schopnosti měnit způsoby hudebního myšlení, překonávat setrvačnost návyků), originality (schopnosti vytvářet nové nekonvenční hudební obraty), elaborace (uvědomělé práce s motivem), integrace (schopnosti odstranit útržkovitost, smysl pro koherenci) i restrukturace (schopnosti revize finální podoby díla).⁹⁷

Rysy tvořivosti se v tvůrčích činnostech neaktivují izolovaně, ale spojují se v trsech v produktivním myšlení. V rámci konkrétního procesu však může mít jedna z nich dominantnější úlohu. V určité míře je těmito schopnostmi vybaveno každé duševně a tělesně zdravé dítě, tedy za vhodných sociálních a výchovných podmínek. Nedisponují jimi nutně pouze profesionální umělci, ale v elementární podobě je můžeme předpokládat i u žáků.⁹⁸

Učitelé by měli být připraveni tyto schopnosti rozvíjet, citlivým způsobem podněcovat žáky k tvorbě a především vytvořit pro děti bezpečné prostředí, v němž se nebojí chybovat.

4.2.2 Hudebně-tvořivé činnosti z hlediska hudební didaktiky

Hudebně-tvořivé činnosti propojují různé hudební dovednosti a znalosti, představují jejich vrchol, protože umožňují využití veškerých získaných zkušeností. I revidovaná Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů⁹⁹ staví tvořivost na vrchol své pyramidy a považuje ji za komplexní projev učení vycházející z předchozích zkušeností. To však neznamená, že

⁹⁶ GUILFORD, Joy Paul. *Creative Abilities in the Art. Psychological Review*, 1957, roč. 64, č. 2, str. 110–118.

⁹⁷ SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Praha: Karolinum, 2013, str. 195–196.

⁹⁸ Tamtéž, str. 197.

⁹⁹ BLOOM, Benjamin Samuel, ANDERSON, Lorin W. (ed.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Abridged ed. New York: Longman, 2001. str. 4–5.

tvořivé činnosti nemůžeme do hodin zařazovat i bez nabytých dovedností a nechat dítě tvořit bez znalosti hudební řeči.¹⁰⁰ Výsledky těchto tvůrčích procesů bývají však roztržité a nekoherentní. Pokud by tedy učitel tvůrčí činnosti nezačal uvědoměle korigovat, vycházel by pouze ze spontánnosti žáka a nevedl by ho k uvědomělému přemýšlení nad hudebním obsahem, postrádaly by tyto aktivity v dlouhodobějším horizontu smysl.

Dovednost improvizace vychází z předchozí zkušenosti, nevzniká nahodile, vzniká novými originálními kombinacemi toho, co už známe. Žák v tomto procesu vědomě kombinuje jednotlivé prvky, variuje jejich podobu, modifikuje je, přizpůsobuje a zároveň je obohacuje.¹⁰¹ Hudebně-tvořivé činnosti jsou tedy závislé na předchozích zkušenostech, neboť „nelze tvořivě myslet bez struktur, které zajišťují a zprostředkovávají umělecké operace ve specifické umělecké situaci“¹⁰²

Vzpomeňme si na kapitolu o jazzové improvizaci, v níž jsme si popisovali licky, jejichž studování a osvojování je součástí každého profesionálního jazzového hráče, protože mu rozšiřuje povědomí o melodických postupech. Díky nim si postupně tvoří jakousi výchozí základnu motivů, z nichž pak následně může vycházet při své improvizaci. Jazzový trumpetista Humphrey Lyttelton řekl, že improvizace „...ve smyslu *ex tempore*, bez jakékoli přípravy, je nepodstatná a v dobrém jazzu se vlastně ani nevyskytuje.“¹⁰³

Stejný princip lze uplatňovat v naší pedagogické praxi. Učitel může žákovi postupně představovat zákonitosti hudebního jazyka, jako například logickou výstavbu fráze vycházející z principu otázky a odpovědi či práci s motivem, a seznamovat ho tak s možnostmi řešení, jimiž se při své tvorbě může inspirovat. Tento proces by měl pak žáka

¹⁰⁰ SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Praha: Karolinum, 2013, str. 333.

¹⁰¹ KUZNETCOVA, Sofia. *Metody skupinové improvizace ve vztahu k rozvíjení hudební fantazie a tvořivosti*. Online, Diplomová práce. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2024. Dostupné z: https://is.jamu.cz/th/pw4k8/Metody_skupinove_improvizace.pdf?kod=H70069%3Blang%3Dcs%3Bstahnout%3D1%3Bdk%3D3UjroQdE.

¹⁰² JIŘÍČKOVÁ, Jiřina (ed.). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023, str. 32. Dostupné také z: <https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2039>.

¹⁰³ MATZNER, Antonín; POLEDŇÁK, Ivan a WASSERBERGER, Igor. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1983. str. 151.

vést k uvědomělé práci s formotvornými prostředky.¹⁰⁴ Důležitá je snaha o vyvážení hranice mezi řízeností a spontaneitou.

Nemají-li žáci za sebou potřebnou hudební zkušenost,¹⁰⁵ je nezbytné jim nabídnout možnosti řešení, jak mohou k improvizaci přistoupit, neboť jim chybí potřebný základ pro vlastní tvůrčí vyjádření. Proces se v zásadě vrací k reprodukčním činnostem, při nichž žáci nejprve imitují předložené vzory a postupně se pak osamostatňují ve vytváření vlastních hudebních nápadů.

Navrhované materiály budou koncipovány s ohledem na výše uvedené aspekty, přičemž jejich cílem je vytvořit aktivity dostupné pro všechny žáky.

4.3 Pásmo 1 – Úvod do jazzu

Hlavním cílem tohoto pásma bude nabídnout žákům prostřednictvím činností vhled do historie jazzu a rovněž je seznámit se základními pojmy, s nimiž by se mohli v souvislosti s tímto žánrem setkat.

Primárně budeme věnovat pozornost písni, která byla vytvořena za tímto vzdělávacím účelem. Shrňme její didaktický potenciál z hlediska hudebních znalostí i dovedností a navrhneme, jakým způsobem s ní můžeme ve svých hodinách pracovat. K jejímu vytvoření byly využity nahrávací programy Cubase¹⁰⁶ a GarageBand,¹⁰⁷ k jejímu zaznamenání pak notační program MuseScore.¹⁰⁸

4.3.1 Seznámení s jazzovou hudbou

Icebreaker – hudebně-pohybová hra

Cílem této úvodní kreativní pohybové hry je žáky naladit na probírané téma a zároveň v nich podnítit přemýšlení o tom, jak poslech hudby může ovlivňovat naše nápady a jednání.

¹⁰⁴ SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Praha: Karolinum, 2013, str. 334.

¹⁰⁵ V tomto ohledu můžeme opět narazit na problematiku výuky hudební výchovy na 2. stupni ZŠ.

¹⁰⁶ Cubase. [online]. Dostupné z: <https://www.steinberg.net/cubase/>.

¹⁰⁷ GarageBand. [online]. Dostupné z: <https://www.apple.com/cz/ios/garageband/>.

¹⁰⁸ MuseScore. [online]. Dostupné z: <https://musescore.org/>.

Tento námět na aktivitu vychází ze semináře vedeného doktorkou Jiřinou Jiříčkovou, přičemž je zde přizpůsoben našemu tématu.

Žáci stojí v kruhu. Učitel pustí píseň *Dream a Little Dream of Me* v interpretaci Elly Fitzgerald a Louise Armstronga.¹⁰⁹ Následně nechá po kruhu kolovat gramofonovou desku.¹¹⁰ Žáci mají za úkol přeměnit vinyl prostřednictvím pantomimy v jakýkoli jiný předmět (např.: vějíř, volant atd.). Nápady by se neměly opakovat, stále bychom měli usilovat o nové asociace.

Po prvním kole učitel změní hudební ukázkou, a to konkrétně na jazzový standard *Donna Lee* od Charlieho Parkera.¹¹¹ Ukázka je mnohem energičtější a svižnější, nutí nás tedy s vinylem pracovat jiným způsobem.¹¹² Žáci mohou opakovat svůj nápad z předchozího kola, ale musí jej pohybově přizpůsobit znějící hudbě. Odlišná hudební ukázka by je však měla inspirovat k jiným asociacím.

Následně vedeme se žáky reflektivní diskuzi nad představenými ukázkami zaměřenou na jejich společné a odlišné prvky a na to, zda a jakým způsobem tyto rozdíly ovlivnily atmosféru ve třídě. Diskuze může pokračovat otázkou, do jakého hudebního žánru by žáci tyto ukázky zařadili, čímž se vytvoří přirozený most k hlubšímu poznávání daného hudebního žánru – jazzu.

4.3.2 Letem jazzem

Tato vytvořená píseň cílí na osvojení základních znalostí v oblasti jazzu, a to prostřednictvím vokálních činností. Text i notový zápis jsou k dispozici v přílohách (viz příloha 1 a příloha 2). Nahrané materiály k této písni jsou k dispozici na úložišti Disk

¹⁰⁹ Ella Fitzgerald. *Ella Fitzgerald, Louis Armstrong - Dream A Little Dream Of Me*, YouTube [online], 2022. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=OAVZuSoP8dk>.

¹¹⁰ Lze využít i jakýkoli jiný předmět, měl by mít však s jazzem určitou souvislost. Z těchto důvodů se gramofonová deska, tedy zvukový nosič tehdejší doby, jeví jako optimální.

¹¹¹ Charlieparkerjazzart, *Charlie Parker - Donna Lee*, YouTube [online], 2012. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=02apSoxB7B4>.

¹¹² Tato ukázka je zde vybrána i za účelem představit žákům odlišnou vývojovou etapu jazzu, konkrétně bebop. Jazzový saxofonista Charlie Parker je jeden z nejvýznamnějších představitelů bebopu a bude se objevovat i v naší připravené didaktické písničce o jazzu.

Google,¹¹³ a to ve složce *Pásmo 1 – Úvod do jazzu*.¹¹⁴ V závorce bude vždy uveden název konkrétní nahrávky (např.: viz *Letem jazzem – komplet*).

Píseň využívá septakordů i alterovaných akordů a vychází z bluesové tonality, čímž si žáci nenásilně osvojují hudební postupy, které jsou pro jazz charakteristické.

Didaktický potenciál písně z hlediska osvojování znalostí

Text písně především shrnuje historii jazzu. V úvodu je naznačeno, že se jazz formoval ve Spojených státech amerických a žáci se prostřednictvím první sloky seznamují i se slavnými významnými osobnostmi jazzu, tedy s Louisem Armstrongem a Ellou Fitzgerald.

*Dneska se vydáme za moře,
Louis Armstrong nám s naší cestou pomůže.
Zazpívá nám Lady Ella a nebude to běs,
pojedem' tam, kde vznikal jazz.*

Druhá sloka se zaměřuje na jeho afroamerické kořeny, přičemž je zde nastíněn i společensko-historický kontext, tedy otroctví. Tento text by nám měl pomoci otevřít téma pracovních písní, tzv. work songs.

*Jazz má svůj původ v hudbě africké,
to se tehdy děly věci nelidské.
To člověk kvůli barvě pleti nemoh' vůbec nic,
tak jenom zpíval z plnejch plic.*

Třetí sloka představuje město New Orleans, které je považováno za „kolébku jazzu,“ a nastiňuje typické znaky pro neworleanský styl. Text naznačuje, že pro tuto ranou formu

¹¹³ Dostupné z:

https://drive.google.com/drive/folders/1S_7tGpU5RgB1p930GvG9XkIr5rxSXP09?usp=sharing.

¹¹⁴ Ve složce nalezneme kompletní verzi, v níž je nahrána rytmická sekce, hlavní zpěv i dechové nástroje. Rovněž zde máme k dispozici pouze doprovod k písni.

jazzu bylo typické tříhlasé polyfonní vedení melodických hlasů, v tomto případě trumpety, pozounu a klarinetu.

Potom tu bylo město New Orleans,

jazz se dostal do klubů i do ulic.

Trubka, pozoun, klarinet, každé mlel si svou,

melodii bluesovou.

V předposlední sloce pracujeme s érou swingu, která jazzu přinesla značnou popularitu. Z hlediska pojmů se žáci seznámí s termínem swing, jam session a s pomocí učitele společně rozklíčují i pojem scatování.¹¹⁵ Závěrem se děti seznámí s jazzovým stylem zvaným bop a taktéž s osobností Charlieho Parkera, který stál u jeho zrodu a otevřel jím, spolu s dalšími významnými jazzmany, kapitolu moderního jazzu.

Brzy ho začal každé milovat,

hlavně když se začal houpat, swingovat.

Na jamech se zpívalo – dūba, dūba, dab.

A potom Charlie Parker přines bop.

Závěrem se nám text snaží ukázat, že jazzová hudba není pouze zapomenutou uzavřenou kapitolou v dějinách hudby, ale že se jí dodnes inspirují současní umělci a že nám tento hudební žánr přináší nové možnosti, jak spolu můžeme skrze hudbu komunikovat.

Dodnes z něj hudebníci vychází,

rozhodně tu nezpíváme o fázi.

Jazz dal světu nové jazyk, tak ho taky zkus,

at' už bebop, swing či blues.

¹¹⁵ Scatování je zpívání melodie na neurčité slabiky. V našem případě se jedná o frázi: dūba, dūba, dab.

Potenciál písně z hlediska hudebních činností

Jak již bylo zmíněno výše, melodická linka vychází z bluesové stupnice, tudíž si žáci podvědomě osvojují ony „blue“ tóny. Ve třetí sloce pak zaznívá v melodii kompletní bluesová stupnice,¹¹⁶ kterou odráží i slova textu. Jedná se o pasáž se slovy „*melodii bluesovou*.“ Nad touto částí se můžeme se žáky zastavit a zazpívat si bluesovou stupnici i od jiných tónů. Následně ji mohou podle sluchu hledat i na chromatických zvonkohrách. Bluesová stupnice nám může být výchozím bodem v našich improvizčních pokusech.

Úskalí lze spatřovat v rytmu melodie, neboť se každá sloka v drobnostech liší, což by mohlo být pro žáky matoucí.

V první příložené nahrávce (viz *Letem jazzem – komplet*) jsou zachyceny kromě zpěvu a rytmické sekce i improvizovaná sóla dechových nástrojů (klarinetu, pozounu, trumpety a příčné flétny). Z technických důvodů byly u některých nástrojů použity samplý z programu Cubase,¹¹⁷ konkrétně u klarinetu a trumpety. Příčná flétna a pozoun jsou nahrány živě. Žáci tedy mohou podle sluchu zkusit rozeznat nástroje, které v ukázce zaznívají, ovšem bylo by vhodné, abychom je na tuto skutečnost upozornili.¹¹⁸ Tato sóla nám však mají primárně otevřít téma jazzové improvizace. Prostřednictvím těchto krátkých mezíher můžeme žákům vysvětlit, jak jazzová improvizace funguje, a postupně je vést k uvědomělému naslouchání těchto „*hudebních promluv*.“

Z hlediska harmonie píseň využívá septakordů i alterovaných akordů pro jazz typických (např.: Dm7^(b5) – G7^(b9)), avšak z hlediska harmonických funkcí je vystavěna na jednoduchém postupu I – VI – II – V. Žáky tedy můžeme jednoduše zapojit do doprovodu. Mohou hrát základní tóny těchto akordů, čímž si zároveň budou osvojovat tento harmonický postup, jenž je obvykle využíván i v populární hudbě.

¹¹⁶ Z důvodu využívání kompletní bluesové řady je v písni používán i tón *a*, který by mohl být pro žáky před mutací problematický. Lze jej v celé písni nahradit tónem *d1*, ve větě „*melodii bluesovou*“ pak tónem *c1*.

¹¹⁷ Cubase. [online]. Dostupné z: <https://www.steinberg.net/cubase/>.

¹¹⁸ Lze otevřít diskuzi, jestli v sólech rozpoznali odlišnosti či zdali mají pocit, že se živě zachycené nástroje liší od těch elektronických. Nabízí se diskuze, jestli je možné vše elektronicky nahradit nebo zda má živá hudba své místo.

Ačkoli se v části B, do níž jsou nahrána improvizovaná sóla, harmonie lehce obměňuje,¹¹⁹ můžou hrát žáci tóny $c - a - d - g$ po celou dobu. Pokud máme k dispozici potřebné nástroje, lze tento postup následovně obměnit na $c - es - d - g$, není to však nutné. Obměna také nastává ve třetí sloce, kde je v závěru použit místo dominantního jádra ($Dm7^{(b5)} - G7^{(b9)}$) spoj akordů $IV7 - V7$ ($F7 - G7$). Po celou dobu užíváme tedy v závěru slok tóny c a d , protože jsou součástí obou harmonických postupů.

Ve slokách je doprovod podložen neurčitými slabikami, které žákům pomáhají zvládnout houpavý rytmus, v doprovodu improvizovaných sól pak žákům pomáhá věta „Rozejdi se a teď stůj.“ Ta by je měla vést k rovnějšímu vnímání osminových not.¹²⁰ Zároveň je slovem „stůj“ vedeme ke stopce.

V této didaktické partituru jsou barvy slabik totožné s barvami boomwhackerů. Užíváme zde tedy tóny $c - a - d - g$, přičemž v druhé části ideálně nahradíme tón a tónem es .

ČÁST A							
DUM – ba	DUM – ba	DUM – ba	DUM – ba	DUM – ba	DUM – ba	DUM – ba	DUM – ba
DUM – ba	DUM – ba	DUM – ba	DUM – ba	DUM	nic	DUM	nic
ČÁST B							
RO – ZEJ – DI	SE	A	TEĎ	STŮJ	RO – ZEJ – DI	SE	A

Tabulka 3: *Letem jazzem (didaktická partitura)*

V neposlední řadě můžeme využít nahrávku, v níž hraje pouze rytmická sekce (viz *Letem jazzem – rytmika*), přičemž děti zpívají sloky a v části B improvizují pomocí bluesové stupnice či pentatoniky na zvonkohry a xylofony. Hrají tedy „jazzová“ sóla místo původních dechových nástrojů. Jakým způsobem k improvizaci přistoupit budeme rozebírat i v následujících kapitolách, tudíž níže zmíněné principy můžeme rovněž aplikovat na tuto

¹¹⁹ V druhé části je místo akordu $Am7$ použit $Ebdim7$. Z hlediska jazzové harmonie jde o zmenšený septakord nahrazující dominantní akord s nedominantním rozvedem. $Ebdim7$ zde tedy nahrazuje septakord $D7^{(b9)}$ směřující do II. stupně, tedy do $Dm7$. Máme-li k dispozici chromatické boomwhackery, můžeme v druhé části využít tón es , ovšem nemáme-li je, mohou hrát žáci stále postup $I - VI - II - V$.

¹²⁰ Poslední nota je však předražená, a slovo „stůj“ tedy nastupuje před třetí dobou.

píseň. Přesto si už v této kapitole nastíníme, jakým způsobem můžeme začít s improvizací do zaznívajícího doprovodu.

Pracujeme-li se třídou, v níž má mnoho žáků problém s rytmem, vystačíme si pro začátek s hraním čtvrtových not do zaznívající rytmické pulsace. Nápomocná nám může být i věta, kterou jsme využívali jako oporu při tvorbě doprovodu, tedy „*Rozejdi se a teď stůj.*“ Tato věta může být pro žáky, kteří mají z improvizování strach, opěrným výchozím bodem. Děti tedy vycházejí z pevně dané rytmické struktury, kterou však podkládají libovolnými tóny bluesové stupnice.

Pro některé žáky však může být i toto zadání nesnadné, protože nevědí, jak mají naložit s tak rozsáhlým tónovým materiálem. Lze předpokládat, že v důsledku toho začnou nekoordinovaně či mechanicky střídat všechny tóny, co mají k dispozici, avšak bez logiky výstavby jednotlivých frází. Těmto úskalím se můžeme pokusit předejít tím, že žákovi necháme na zvonkohře pouze jeden tón. Až nabyde sebevědomí v rytmu, přidáme tón ležící vedle. Škálu tedy rozšiřujeme postupně, přičemž pozorně sledujeme, jestli žák neztrácí kontakt se zaznívajícím pulsačním rytmickým sekce.

Naplňování požadavků RVP ZV

Na základě uvedených aktivit můžeme říci, že naplňují očekávané výstupy RVP ZV, neboť v nich žáky vedeme prostřednictvím činností k rozvoji hudebních dovedností. Zároveň zde mají žáci prostor k vlastní improvizaci do nahraného doprovodu, tudíž naplňujeme okruh *Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení.*

V písničce *Letem jazzem* seznamujeme žáky s hudebními nástroji, které jsou pro jazz typické. Rovněž jim představujeme základní principy jazzové improvizace, a vedeme je tím k dovednosti sluchově rozpoznat pevně danou sloku od improvizovaných sól. Tím směřujeme k očekávaným výstupům z okruhu *Recepce a reflexe uměleckého díla.*

Doprovod vytváříme ve třídě společně a vedeme žáky ke kolektivní souhře, u níž je nutné naslouchat svému okolí. Tím rozvíjíme kompetenci osobnostní a sociální. Jednoduchost didaktické partitury zajišťuje, že aktivitu zvládne každý žák.

4.4 Pásmo 2 – C jam blues

Úvodní vymezení

Cílem tohoto pásma je představit žákům jeden z nejslavnějších jazzových standardů, seznámit je s osobností Duka Ellingtona a zprostředkovat jim atmosféru jazzového klubu. K tomuto cíli směřujeme prostřednictvím činností a zapojujeme děti aktivně do hudebního procesu. Aktivity jsou založeny na kolektivní spolupráci a pozorném naslouchání druhého. Zároveň rozvedeme téma, jež bylo načrtnuto již v předchozím pásmu, a to improvizaci do konkrétního backing tracku.

V následujících aktivitách pracujeme s jazzovým standardem *C jam blues* od Ellingtona, jehož téma si žáci nejprve osvojují pomocí pohybu a slova (z hlediska složky rytmické), zpěvu a na závěr ho interpretují na Orffovy hudební nástroje. Pásmo se následně zaměřuje i na improvizované sólo do dvanáctitaktového bluesového schématu.

Žáci hlavní téma nejprve hrají společně s nahranou verzí, kterou pro big band zaranžoval Rick Stitzel.¹²¹ Verze Stitzela je zaranžována v tónině Bb dur, tedy o tón niž než originál, a proto ji bylo nutné zmodulovat v počítačovém programu. K tomuto kompromisu bylo přistoupeno z důvodu vyhovujícího tempa nahrávky, přehlednosti formy a častého opakování hlavního tématu saxofonovou sekcí, která je žákům oporou v interpretaci tématu. Vzhledem k tomu, že nám tato hudební ukázka slouží především jako opěrný bod k nacvičení tématu, byla zkrácena i o improvizovaná sóla. Na úložišti Disk Google¹²² budeme mít ve složce *Pásmo 2 – C jam blues* k dispozici jak zkrácenou nahrávku (*Stitzel – střih*), tak i celou verzi (*Stitzel – komplet*), kterou lze využít v první aktivitě.

Po nastudování tématu hrají žáci pouze s backing trackem, tedy s rytmickou sekcí, který je k dispozici na YouTube.¹²³ Téma pak prokládají improvizovanými sóly, čímž žáky vedeme k pochopení formy a učíme je oddělit sóla od hlavního tématu.

¹²¹ Hal Leonard Jazz Ensemble, *C-Jam Blues by Duke Ellington/arr. Rick Stitzel*, YouTube [online], 2022. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=KBrAP3E_C8s.

¹²² Dostupné z: https://drive.google.com/drive/folders/1S_7tGpU5RgB1p930GvG9XkIr5rxSXpO9?usp=sharing.

¹²³ QGVideos, *C-Jam Blues - Backing Track / Play-along*. YouTube [online], 2015. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=CsfAz6Cjmq0>.

V závěru pracujeme s hudební ukázkou *C jam blues*¹²⁴ v podání Louise Armstronga a Duka Ellingtona, v níž zaznívá hlavní téma i ve zpívané podobě.

4.4.1 Seznámení s jazzovým standardem

Živé obrazy – V klubu U Duka

Tato kreativní pohybová hra slouží nejen k navození atmosféry jazzového klubu, ale především cílí na pochopení swingového rytmu prostřednictvím pohybových činností. Žáci mají za úkol na základě obrázků a textů vytvořit živé obrazy, které svými opakujícími „robotickými“ pohyby reagují na rytmus zaznívající skladby a zároveň jimi vystihují podstatu vybraného textu.

Učitel rozdělí žáky do třech skupin, přičemž každá z nich bude mít za úkol ztvárnit osazenstvo jazzového klubu – hudebníky, tanečníky a hosty (případně personál). Skupina dostane k dispozici text týkající se daného tématu (viz příloha 3)¹²⁵ a na základě něj vytvoří živý obraz. Po celou dobu tvůrčího procesu hraje nahrávka *C jam blues* zaranžovaná Rickem Stitzelem (viz *Stitzel – komplet*), na jejímž základě staví žáci své vymyšlené pohyby. Díky tomuto cvičení by mělo dojít ke „zvnitřnění“ rytmické pulsace.

Budou-li žáci hotoví se svým tvůrčím procesem, připraví se do nehybných pozic, z nichž budou vycházet při rozpohybování svého obrazu. Učitel pustí nahrávku, do které čte připravený text o jazzovém klubu (viz příloha 4). Žáci ve štronzu setrvávají až do chvíle, než jim dá učitel pokyn k pohybu nebo než zaslechnou svůj úryvek textu, s nímž ve skupině pracovali. Rozpohybovaný obraz trvá vždy po dobu konkrétního úryvku, pak se děti vrací zpět do štronza.¹²⁶ V posledním odstavci textu se rozpohybují všechny tři skupiny.

¹²⁴ JGC History, *Louis Armstrong & Duke Ellington (1961) [C JAM BLUES]*. YouTube [online], 2021.

Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=NgWCNgROrWA>.

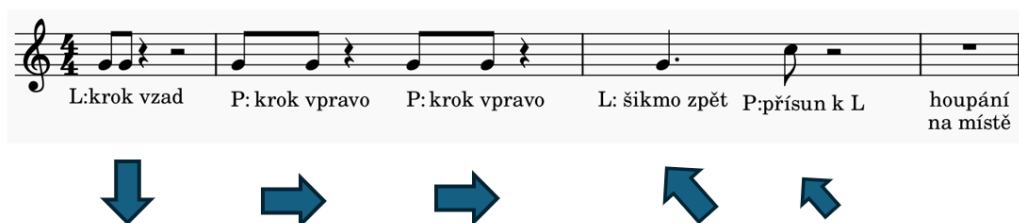
¹²⁵ Texty je možné pro lepší představivost doplnit obrázky big bandů, dobových tanečníků a publika (případně číšníků aj.).

¹²⁶ Pro vyznění této aktivity je nutné dbát na kontrast mezi pohybem a štronzem.

4.4.2 Reprodukce hlavního tématu

Nácvik rytmu

V následující aktivitě si pomocí jednoduchých pohybů osvojíme rytmus tématu *C jam blues*. Nejprve ve třídě pustíme swingový doprovod bicích (110 BPM).¹²⁷ K tomuto doprovodu následně přidáme jednoduché taneční kroky, které vychází z rytmu hlavního tématu.¹²⁸ Tyto pohyby můžeme nejprve podložit slovy, která žáky povedou ke správným pohybům, tedy: „*Levá, sto-jím, pravá, pravá, zpát-ky a hou-pe-me se!*“ Až žáci nabydou jistoty v krocích, podložíme tyto pohyby slovy: : „*Swinguj, swinguj, swinguj s námi!*“



Obrázek 2: *C jam blues* (taneční kroky)

Následně můžeme pustit tentýž podklad, při kterém žáci ztvárňovali živé obrazy, a zatančit si naučené kroky do hudby.

Dalším bodem je nácvik melodie hlavního tématu, při němž stále využíváme větu: „*Swinguj, swinguj, swinguj s námi!*“

Obě dvě aktivity byly pro ilustraci zaznamenány na diktafon a jsou k dispozici na úložišti Disk Google ve složce s názvem *Ukázky z praxe* (viz *C jam blues – rytmus a C jam blues – zpěv*).¹²⁹

Hra s nahranými doprovody

Po předchozích aktivitách jsou žáci připraveni na instrumentální činnosti. Lze využít zvonkohry, xylofony i boomwhackery. Žáci dostanou k dispozici didaktickou partituru (viz

¹²⁷ Talent Progression. *Jazz "Four"|Drum Metronome Loop|110 BPM*. YouTube [online]. 2020. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=2scW0-uD9W8>.

¹²⁸ L = levá noha, P = pravá noha. Kroky vychází z houpavého pohybu kolenou a boků. Snažíme se napodobit swingové tance.

¹²⁹ Dostupné z: https://drive.google.com/drive/folders/1S_7tGpU5RgB1p930GvG9XkIr5rxSXpO9?usp=sharing.

příloha 5) a zkusí toto téma interpretovat na hudební nástroje. Následně si ho zahrají společně se zkrácenou zmodulovanou nahrávkou, kterou máme k dispozici na Disk Google ve složce Pásmo 2 – C jam blues (*Stitzel – střih*).

Zvládnou-li žáci zahrát melodii *C jam blues* společně s celým big bandem, můžeme přestoupit k hraní s backing trackem, v němž budou doprovázeny pouze rytmickou sekcí,¹³⁰ a právě zde se nám otvírá prostor pro improvizaci do bluesového dvanáctitaktového schématu.

K této aktivitě je opět přiložena ukázka z hodiny hudební výchovy, kterou nalezneme ve složce *Ukázky z praxe* (viz *C jam blues – hlavní téma*).¹³¹

4.4.3 Analýza harmonické struktury

Budeme-li chtít, můžeme se žáky analyzovat skladbu *C jam blues* i po stránce harmonické. Těmito cvičeními žáky povedeme k aktivnímu naslouchání hudebního doprovodu, což pro ně bude cenné v aktivitách zaměřujících se na improvizaci.

Vzhledem k tomu, že se budeme obecně soustředit na harmonický průběh bluesové dvanáctky, můžeme využít k následujícím cvičením jakoukoli jinou hudební ukázkou, v níž je tento sled akordů zachován.¹³²

Prvním úkolem bude pohybově reagovat na změnu doprovodu.¹³³ Odliší-li žáci uchem, že v něm dochází k určitým změnám, můžeme k jednotlivým funkcím přidat vybraná gesta, pomocí nichž si budeme ukazovat, zda se nacházíme na tónice, subdominantě či dominantně.

V rámci analýzy harmonického průběhu můžeme využít tvořivé aktivity, které byly naznačeny v analyzovaných učebnicích, a to tvorba vlastního blues. Žáci budou mít za úkol na základě níže uvedené tabulky vymyslet ve skupinách text, který by odpovídal bluesové

¹³⁰ QGVideos, *C-Jam Blues – Backing Track/Play-along*, 2015. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=CsfAz6Cjmq0>.

¹³¹ Dostupné z:

https://drive.google.com/drive/folders/1S_7tGpU5RgB1p930GvG9XkIr5rxSXpO9?usp=sharing.

¹³² Dvanáctitaktové schéma *C jam blues* bývá hudebníky různě upravováno, tzv. reharmonizováno. Ve výše zmíněném backing tracku zůstáváme v posledním čtyřtaktu na dominantě. Za zásadní však považujeme to, aby žák sluchově odlišil nástup subdominanty v pátém taktu a posléze nástup dominanty v taktu devátém.

¹³³ Nedokáží-li žáci rozlišit melodii od harmonie, můžeme hrát akordy pouze na klavír, případně využít jakýkoli backing track na YouTube, v němž zpravidla není žádná melodie.

náladě. Následně si ho vzájemně odprezentují, přičemž musí obsahem textu reagovat na harmonické změny bluesového dvanáctitaktového schématu.

PŘEDSTAVTE NÁM VÁŠ PROBLÉM <i>(Např.: Dnes píšeme test z chemie a kazí nám to den.)</i>			
T	T	T	T
ZOPAKUJTE PROBLÉM A PŘIDEJTE CITOSLOVCE ČI EXPRESIVNÍ VÝRAZY <i>(Jóóó, dneska píšeme test z chemie a vopravdu nám to hrozně kazí den.)</i>			
S	S	T	T
NABÍDNĚTE ŘEŠENÍ PROBLÉMU <i>(Ale my to vydržíme a pak půjdeme spolu všichni ven.)</i>			
D	S (D)	T	T (D)

Tabulka 4: Tvorba blues

Tato aktivita vede žáky k vnímání čtyřtaktí, což pro nás bude důležité i v činnostech týkajících se improvizace.

4.4.4 Improvizace

V následujících kapitolách navrhneme, jakým způsobem lze přistoupit k improvizaci do nahráného hudebního doprovodu, který nám zajišťuje stálou metrickou pulzaci.

Spontánní improvizace

V první fázi poskytneme žákům prostor pro spontánní improvizaci v pentatonické stupnici. Děti tedy improvizují na základě vlastní intuice. Pro ilustraci přikládáme nahrávku, jež byla pořizena se žáky osmých tříd (viz Disk Google, složka *Ukázky z praxe, C jam blues – Spontánní improvizace*).¹³⁴ Studenti v ní nejprve interpretují téma a následně pak všichni

¹³⁴ Dostupné z:

https://drive.google.com/drive/folders/1S_7tGpU5RgB1p930GvG9XkIr5rxSXpO9?usp=sharing.

najednou zkouší naplnit dvanáctitaktové schéma vlastními hudebními nápady, a to bez jakékoli řízenosti.

Na základě této zkušenosti z praxe lze říci, že žáci, kteří za sebou mají hlubší hudební zkušenost, například navštěvují ZUŠ, neměli s touto aktivitou potíže, avšak žáci, kteří potřebnou hudební zkušenost nemají, byli z této aktivity spíše frustrováni. Z tohoto důvodu se v následujících odstavcích pokusíme navrhnout, jak s takovými žáky můžeme pracovat.

Rytmické modely

Při nácviku hlavního tématu *C jam blues* jsme vycházeli z pohybu a ze slova, jelikož bylo nutné, aby si žáci nejprve osvojili rytmus. V improvizaci do backing tracků budeme postupovat obdobně. Postupně nabídneme žákům následující tři rytmičké modely¹³⁵ (viz příloha 6):

- 1) *Dab – dab – dab – dab | daj – nic – nic – nic*
- 2) *Tá-já – nic – dab | daj – nic – nic – nic*
- 3) *Dů-ba – dů-ba – dab – nic | nic – nic – nic – nic*¹³⁶

Opět je nutné postupovat nanejvýš systematicky.¹³⁷ Je-li to potřeba, lze začít opět pouze slovem, případně tleskáním těchto rytmičkých modelů, jejich zpíváním na tónu *g1* do puštěného backing tracku a poté až přejít k Orffovým nástrojům.¹³⁸ Zvládnou-li žáci tyto rytmy reprodukovat, mohou je začít volně kombinovat, stále však pouze na tónu *g*. Tím zajistíme, aby žákova pozornost směřovala k rytmu, nikoli k výběru tónů.

Díky užití backing tracků, které samy o sobě znějí vkusně, hudebně propracovaně a pro děti často atraktivně, vyní žákovo improvizované sólo s velkou pravděpodobností velmi dobře, ačkoli bude užívat pouze jeden tón. Mimo jiné se v doprovodu harmonie mění, a tedy i tento jeden tón bude v kontextu každého akordu působit jinak. Tím lze postupně budovat

¹³⁵ Rytmičké modely vycházejí z dvoutaktí. Neužíváme zde slabiky „tá“ ani „ti-ti“, ale spíše „dab“ a „dů-ba“, čímž se snažíme napodobit odlišné jazzové frázování. Slabiky „dab“ i „daj“ zastupují noty čtvrté, slabiky „dů-ba“ pak noty osminové.

¹³⁶ Lze využít i dvě půlové pomlky (pau-za, pau-za).

¹³⁷ Z těchto důvodů první rytmičké model zahrnuje pouze čtvrté noty.

¹³⁸ Můžeme také zadat žákům úkol, aby zkusili tyto rytmičké modely zrealizovat tleskáním na tělo.

žákovo sebevědomí, díky kterému se může začít postupně osmělovat a nebude se ostýchat zkoušet si bez zábran i další hudební nápady.

Začne-li žák aktivně vnímat rytmickou sekci, můžeme přidat druhý tón, tedy tón *a*. Ačkoli žák bude vycházet ze stejných rytmických modelů, díky nově přidanému tónu budou vznikat nové fráze a kombinace. Dále postupujeme obdobně jako v předchozí kapitole, tedy postupně rozšiřujeme žákům tónový materiál, a to až k bluesové stupnici (*a – c – d – dis – e – g – a*).

Nutno podotknout, že tato řízenost slouží žákovi k osmělení a k odbourání strachu či studu z improvizace. Nemá být tedy rozhodně jakkoli omezující či svazující. Žák, bude-li se na to cítit, může kdykoli z této cesty odbočit a improvizovat dle svých preferencí. Nevyužití tohoto postupu tedy nechápeme v hodině jako chybné. Má být pouze podpurným opatřením pro žáky, kteří nemají rozvinuté hudební dovednosti a dostatečnou hudební zkušenost, z níž by mohli v rámci tvůrčího procesu čerpat.

Opěrné věty

Obdobným principem lze pracovat s konkrétními větami. Pro první improvizční pokusy lze tematicky využít tyto návrhy (viz příloha 7):

- 1) *Nemůžu se splést.*
- 2) *On, já i ty!*¹³⁹
- 3) *Budem' si vymýšlet.*

Každá věta v sobě nese jiný rytmus, čímž opět žákovi nabízíme možnosti, co může využít ve své vlastní improvizaci. S větami pracujeme stejným způsobem jako s rytmickými modely v předchozí kapitole.

Věty, na rozdíl od rytmických modelů, mají didaktický potenciál i v představení improvizace jako prostředku komunikace mezi hudebníky. Můžeme vést žáky k aktivnímu naslouchání těchto „*promluv hudebního jazyka*“, čímž je budeme motivovat i k aktivnímu naslouchání improvizovaných sól jazzových hudebníků.

¹³⁹ Tato věta začíná na druhou dobu v taktu, což může činit žákům potíže. Můžeme tedy pomlku opatřit slovem *nic*.

Lze využít cvičení, při němž učitel užívá ve své improvizaci výše uvedené věty, přičemž žáci hádají, prostřednictvím které z nich k nim zrovna promlouvá. Případně se může k jedné z vět vědomě vracet a žáci se snaží postřehnout, která z nich se nejčastěji v jeho improvizaci objevuje. Tím vedeme děti k vědomé analýze hudebního motivu.

Tento princip si děti mohou zkusit ve dvojicích, případně můžeme pracovat společně v kruhu, přičemž každý žák bude mít k dispozici jeden boomwhacker.¹⁴⁰ Skrze něj se pak pokusí vybranou větu interpretovat svým spolužákům, kteří se ji opět pokouší sluchem analyzovat. V neposlední řadě mohou žáci zkusit vymyslet své vlastní hudební promluvy.

Těmito cvičeními vedeme děti nejen k aktivnímu vnímání hudebních motivů, ale i k pozornému naslouchání svého okolí. Představujeme jim jazzovou improvizaci jako prostředek komunikace či jako nástroj, skrze který můžeme formovat svoje myšlenky a nápady.

Lze také předpokládat, že zkusí-li si žáci sami improvizovat do jazzového standardu, budou pak lépe schopni porozumět průběhu jazzových skladeb a budou více motivováni k aktivnímu naslouchání improvizovaných jazzových sól, protože je bude zajímat, co jim jednotliví hráči „řikají.“

Otázka a odpověď

Z předchozí aktivity lze plynule přejít k improvizaci ve dvojicích. K tomuto principu využijeme techniku call and response, tedy zvolání/otázku a odpověď. Zároveň se pokusíme vést žáky k vnímání dvoutaktí, čtyřtaktí i harmonického průběhu bluesového dvanáctitaktového schématu.

Žáci nejprve mohou vést mezi sebou skutečný rozhovor, který budou rytmicky podřizovat doprovodu. Lze v tomto případě pracovat obdobně jako při tvorbě vlastního blues.¹⁴¹ Žáci pracují ve dvojicích, přičemž jeden z nich se táže (modrá) a druhý odpovídá (červená). Děti mohou nejdříve pracovat s tímto konkrétním rozhovorem, následně se však pokusí vymyslet svůj vlastní.

¹⁴⁰ Stále pracujeme s tóny pentatoniky či bluesové stupnice. Tóny můžeme žákům v kruhu rozdat v tomto pořadí (g – a – g – e – es – d – c), čímž zachováme i melodickou kontinuitu.

¹⁴¹ V tomto případě však budeme pracovat s dvoutaktím.

KAMARÁD ČÍŠNÍK		UNAVENÝ STUDENT	
Ahoj, jak se máš?		Ale však to znáš!	
T7	T7	T7	T7
Co si objednáš?		Beru, co mi dáš!	
S7	S7	T7	T7
Takže jako tuhle?		Jasný, klidně nudle.	
D7	D7	T7	T7

Tabulka 5: Rozhovor do bluesového schématu

Můžeme si povšimnout, že text je zasazen do konkrétní komunikační situace. Nabízí se nám tento rozhovor zpracovat i scénicky a využít zde prvky dramatické výchovy.

Vytvořené texty žákům opět poslouží jako výchozí bod k improvizaci. Budou-li se na to cítit, mohou zkusit i improvizaci vokální. Především se jedná o vnímání dvoutaktí, přičemž věty pomáhají žákům ve vedení fráze. Princip otázky a odpovědi v sobě přirozeně nese odsazení, které se v hudbě projevuje v podobě pauz. Při improvizaci může docházet k opomíjení těchto odmlk, což vede k nepřetržitému toku tónů postrádajícímu smysluplné členění a směr.¹⁴² Takováto cvičení nám mohou pomoci těmto úskalím předejít.

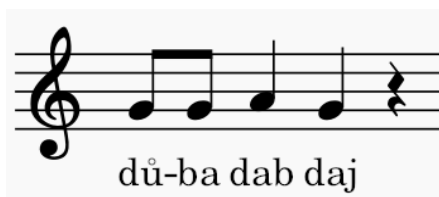
Opět zde máme k dispozici ukázkou z praxe, v níž žákyně vymýšlí na základě předloženého rozhovoru svůj vlastní dialog (viz Disk Google, složka *Ukázky z praxe, Rozhovor – slovo*). Následně jej improvizovaně podložily melodií. (Tamtéž, *Rozhovor – zpěv*). Poslední příklad z praxe ukazuje, jak žáci uplatňují princip call and response ve své improvizaci do skladby *C jam blues* (Tamtéž, *C jam blues – call and response v improvizaci*).

¹⁴² Žákům takový typ improvizace můžeme připodobnit tím, že na ně budeme mluvit nesrozumitelným tokem slov (ideálně bez nádechu a monotónním hlasem).

Práce s motivem

V kapitole *Opěrné věty* jsme žákům prostřednictvím nahrávek ukázali, že se v sólech mohou vracet k jednomu motivu, na nějž si mohou sami odpovídat. Jedná se opět o princip *call and response*, přičemž otázku zde zastupuje daný motiv.

Př.:



Obrázek 3: Motiv

Dalším návrhem na činnost může být obměňování motivu či jeho postupné rozvíjení. Žáci tedy vychází primárně z těchto dvou tónů a různě je variují. Motivem nám můžou být věty či rytmické modely, které jsme si představili v předchozích kapitolách. V ideálním případě si posléze žáci vymýšlejí vlastní motivy, které se snaží v rámci svých sól vyčerpat. Lze obměňovat i hlavní téma *C jam blues*, které také stojí pouze na tónech *g1* a *c2*. Tím se žáci přiblíží neworleanskému stylu.

Pokročilejším žákům, kteří bez problémů sluchově analyzují nástup subdominanty v pátém taktu, lze vysvětlit, že k obměně motivu mohou na začátku druhého čtyřtaktí využít tón *es*, tedy jediný černý kámen na chromatické zvonkohře, který v rámci bluesové stupnice používají. Tón *es* je v tu chvíli septimou subdominantního septakordu, vytváří v melodii hezké postupy a může nás inspirovat v našich hudebních nápadech. Např.:



Obrázek 4: Motiv (variacie)

Jam session

Vyzkouší-li si žáci různé přístupy k improvizaci, lze předpokládat, že si postupně začnou důvěřovat, neboť pro ně improvizace přestane být neuchopitelná, naučí se naslouchat doprovodu rytmické sekce a taktéž pozorně vnímat nápady druhých.

Panuje-li mezi žáky přátelská atmosféra a vytvoří-li učitel ve třídě vhodné a bezpečné prostředí, v němž se žáci nebojí chybovat, lze uspořádat třídní jam session. Stejně jako tomu bývá na skutečných jazzových jam sessions, nejprve všichni zahrají společně téma jazzového standardu a poté každý dostane prostor pro improvizované sólo. Žáci mohou improvizovat i ve dvojicích či po větších skupinkách, přičemž si vzájemně předávají či rozvíjí své hudební nápady. Vzájemné naslouchání a koncentrace, která je k jamování nezbytná, jsou výsledkem dlouhodobé a systematické práce se třídou, a tedy nelze očekávat, že tato aktivita bude funkční za každých okolností. Lze si i společně formulovat „základní pravidla jam session,“ která nám připomenou, co je v improvizaci do beatu, případně groovu, důležité:

- 1) *Poslouchej pozorně doprovod a nech se jím vést.*
- 2) *Neboj se dělat pauzy, i ticho je součástí hudby.*
- 3) *Naslouchej ostatním a inspiruj se jejich nápady.*
- 4) *Pracuj se slovem nebo s rytmickými slabikami.*
- 5) *Neboj se dělat chyby.*

Improvizovat se žáky nemusíme pouze do nahraného doprovodu k *C jam blues*. Stejně postupy lze uplatnit i v jiných hudebních žánrech (funky, smooth jazz, hip hop atd.). Pokud vycházíme z mollové pentatoniky nebo bluesové stupnice, je možné využít backing tracky jak v mollové, tak v paralelní durové tónině. Budeme-li tedy vycházet z a-moll pentatoniky (*a – c – d – e – g*), lze například využít podklad *Soul Hip Hop backing track in A minor*¹⁴³ či *Funky Blues backing track in C major*.¹⁴⁴

¹⁴³ Ben's Jam Tracks. *Soul Hip Hop Jam Track in A minor "The Hustle - BJT #35*. YouTube [online], 2019. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=fLW0g8R8Nsw>.

¹⁴⁴ Freddie Edwards, *Funky Blues In C | Backing Track In The Style Of John Mayer*. YouTube [online], 2022. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=4cs1NwbZp2w>.

Zhudebňování textu

Nahrané doprovody nám mohou být oporou i v elementárním komponování. Například do swingového bluesového dvanáctitaktového schématu mohou žáci vymyslet melodii k vybranému říkadlu či jednoduché básničce. Např.:

Swing se houpe sem a tam, proto ho tak ráda mám.

Swing se houpe sem a tam, proto ho tak ráda mám.

Sem a tam a tam a sem, houpe se s ním celá zem.

Nad slabiky slov si žáci mohou zaznamenávat pohyb melodie pomocí písmenek, a vytvořit tak vlastní písničku.

4.4.5 Poslechové činnosti

Toto pásmo mělo žáky směřovat k uvědomělému vnímání specifických jazzových prvků, k objasnění pojmu jazzová improvizace, k vnímání harmonické struktury blues či k dovednosti sluchově odlišit hlavní téma od improvizovaných sól.

Na závěr by bylo vhodné pustit si skladbu *C Jam Blues*¹⁴⁵ v interpretaci významných jazzových hudebníků a upozornit žáky, že stejně jako oni sami vytvářeli své hudební promluvy, i tito jazzmani k nim nyní budou promlouvat prostřednictvím svých nástrojů.

Máme-li obavy, že by poslechová ukázka byla pro žáky příliš dlouhá, můžeme toto pásmo symbolicky uzavřít návratem k první aktivitě, tedy ke ztvárnění jazzového klubu.

Žáci se tentokrát rozdělí do čtyř skupin, přičemž každá bude ztvárňovat jeden sólový nástroj, který v ukázce improvizuje (klavír, klarinet, trumpeta a pozoun). Až daná skupina uslyší v nahrávce svůj zadaný nástroj, začne pantomimicky napodobovat sólistu. Zaznívá-li v nahrávce hlavní téma *C jam blues*, ať už v hrané či zpívané podobě, hrají všechny skupiny najednou. Na konci každé improvizace žáci vybranému sólistovi – tedy skupině, která ho pohybově ztvárňuje – zatleskají, čímž je přirozeně vedeme k oddělení jednotlivých sól a hlavního tématu.

¹⁴⁵ JGC History, *Louis Armstrong & Duke Ellington (1961) [C JAM BLUES]*. YouTube [online], 2021. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=NgWCNgROrWA>.

Naplňování požadavků RVP ZV

Navržené aktivity naplňují očekávané výstupy RVP ZV, a to především z prvního a druhého okruhu.

V aktivitách jsou rozvíjeny žákovy hudební dovednosti, studenti jsou vedeni k porozumění struktury jazzových skladeb, učí se sluchově orientovat v dvanáctitaktovém schématu a v neposlední řadě se učí analyzovat hudební motiv, s nímž následně sami vědomě pracují. Tuto dovednost pak mohou uplatnit i ve sféře hudby umělé či v jiných hudebních žánrech.

Rovněž jsou vedeni k hudebně-tvořivým činnostem, čímž podporujeme rozvoj jejich kreativního myšlení. Žáci si vzájemně představují své hudební nápady, reagují na ně a jsou vedeni ke společné tvorbě. Poslední aktivitou si pak můžeme ověřit, jestli žáci porozuměli průběhu jazzového standardu a zda odliší improvizované sólo od hlavního tématu.

Aktivity rozvíjí klíčové kompetence žáků, protože podněcují spolupráci, vzájemné naslouchání, učí žáky prostřednictvím jazzové improvizace vyjadřovat své myšlenky i postoje a vedou je k porozumění jazzových projevů.

4.5 Pásmo 3 – Septakordy

V následujících aktivitách se zaměříme na septakordy, které jazzová harmonie chápe jako základní akordický zvuk.¹⁴⁶ Vybranou hudební ukázkou, s níž budeme po dobu tohoto pásma pracovat, je písnička *Liquid Courage*¹⁴⁷ od Tamary Kramar. Tato skladba je součástí alba *Make It Poetic*, které je jazzem výrazně ovlivněno. Cílem je představit žákům soudobého interpreta, který se jazzovou hudbou inspiruje. Žáci budou mít za úkol ke skladbě *Liquid Courage* vytvořit doprovod, a doprovodit tak zpěv Tamary Kramar.

Jak již bylo zmíněno výše, každý septakord v sobě nese jinou emoci či náladu, a právě tím se budeme v těchto aktivitách inspirovat. Nebudeme si klást za cíl, aby žáci pochopili septakordy či principy jazzové harmonie z hlediska hudebně-teoretického, pouze jim tyto

¹⁴⁶ SVOBODA, Milan. *Praktická jazzová harmonie*. Netolice: Jiří Churáček - Jc-Audio, 2013, str. 24.

¹⁴⁷ Tamara Kramar., *Liquid Courage*. YouTube [online], 2024. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=biIrlESsjaI&list=PLknbcMsb9HqaCjrS2I69QJI4iBhKzRoI-&index=5>.

akordické souzvuky představíme jako nové zvukové možnosti, které lze intuitivně prozkoumat a prožít.

Z hlediska obsahu textu je namíste pracovat s touto písní spíše až v osmých a devátých třídách, protože sousloví *liquid courage* lze přeložit jako „tekutá kuráž.“ Text vyjadřuje vnitřní boj člověka se sociální úzkostí a jeho závislost na alkoholu jako prostředku k otevřenější komunikaci. Můžeme tedy se žáky otevřít diskuzi o problematice závislosti a jejich vlivu na mezilidské vztahy a emoční prožívání.

4.5.1 Seznámení s písní *Liquid Courage*

Icebreaker – hudebně-pohybová hra

První aktivitou opět cílíme na bezprostřední seznámení s hudební ukázkou, která nás bude provázet v dalších činnostech.

Učitel stojí se žáky v kruhu a pustí píseň *Liquid Courage*. Do dlaní vezme beze slov a bez vysvětlení imaginární objekt, který má představovat cokoli jemného či křehkého.¹⁴⁸ Svými pohyby pouze naznačuje žákům, o co by se mohlo jednat. Následně předá tento předmět po kruhu a bez jakékoli verbální komunikace naznačuje žákům, že ho mají poslat dál. Předmět by měl doputovat ke každému dítěti zvlášť.

Po skončení aktivity se ptá učitel žáků, co dostali do svých rukou. Společně můžeme porovnávat, zdali jsme si představovali ten samý objekt či nikoli. Učitel následně objasní, že se jednalo o něco křehkého a zranitelného, co může být skryto uvnitř nás a co těžko ukazujeme ostatním. Tímto způsobem otevře diskuzi o obsahu textu písně.

Barevné souzvuky

Inspirativním výchozím bodem k tvorbě této aktivity byl seminář magistry Ludmily Bajarové, která pomocí barevných papírů vytvářela klastry v pentatonické stupnici. My budeme vycházet z obdobných principů se zaměřením na zvuky septakordů.

¹⁴⁸ Může se jednat o konkrétní zvíře (např.: ptáčka) nebo o něco zcela abstraktního (např.: lidská duše).

K tomuto cvičení budeme potřebovat kameny z chromatických zvonkoher, které navážeme na provázky. Žák bude mít tedy k dispozici vždy pouze jeden kámen, na němž bude mít napsaný konkrétní tón (např.: c).

Následně dětem představíme hudební klíč ke čtení níže uvedených didaktických partitur. Žáci si vyhledají svůj vybraný tón a podívají se, jakou barvou se v dalších aktivitách budou řídit. Celý klíč je k dispozici v příloze (viz příloha 8),¹⁴⁹ zde si pouze uvedeme příklad:



Obrázek 5: Ukázka hudebního klíče

Učitel si připraví vytištěné barevné koláčové grafy (viz příloha 9), na nichž jsou pomocí barev zachyceny jednotlivé septakordy. Vybere vždy pouze jeden graf, který zvedne nad hlavu, přičemž žáci, kteří na něm uvidí barvu svého kamene, začnou hrát v předem stanovené rytmické pulsaci. Skupina pokračuje v pulsaci tak dlouho, dokud ho učitel nevymění. Střídáním grafů plynule přeměňujeme různé druhy septakordů.

Následně můžeme vést se žáky diskusi o jejich subjektivním vnímání souzvuků a emočním prožitku jednotlivých akordů. Učitel může postupně zahrát jednotlivé septakordy (např. Bb Δ) a vyzvat žáky, aby v kruhu spontánně sdíleli asociace či pocity, které v nich daný souzvuk vyvolává. Poté lze demonstrovat, jak zásadní změnu charakteru akordu způsobí pouze jediný tón (např. Bb Δ vs. Bbm Δ), a následně opět otevřít prostor pro reflexi a sdílení dojmů.

Pracujeme-li s introvertnější třídou, ve které by takové otevřené sdílení pocitů nebylo z různých důvodů možné uskutečnit, lze využít pracovní listy (viz příloha 10), v nichž mají děti předpřipravené prázdné kruhy. Učitel hraje ve zvolené rytmické pulsaci vždy jeden

¹⁴⁹ Všechny barvy nejsou totožné s barvami boomwhackerů.

vybraný septakord, přičemž žáci do kruhu píší své asociace, které je bezprostředně při poslechu napadají, či emoce, které cítí.¹⁵⁰

4.5.2 Nácvič písň

Pro pochopení následujících činností je nezbytné shrnout ve stručnosti harmonický průběh vybrané písň. *Liquid Courage* je napsána v tónině Bb dur. Začínáme akordem Bbmaj7, tedy tvrdě velkým septakordem. Následně se tento akord změní na Bbm7, jenž směřuje do akordu Eb7. Vzniká nám tedy mimotonální dominantní jádro, které však zůstává nerozvedeno. Toto schéma se opakuje celkem čtyřikrát. Následuje refrén, který otvírá dvakrát opakující se dominantní jádro Cm7 – F7, jež však není rozvedeno přímo do tóniky, tedy akordu Bbmaj7, ale do akordu terciově příbuzného, tedy do Dm7. Následně zaznívá akord C#dim7 směřující do Cm7. Tento akord lze tedy chápat jako zmenšený septakord zastupující dominantu s nedominantním rozvedem. V tomto případě tedy akord C#dim7 zastupuje C7(b9). Akord Cm7 vystřídá F7(b9), tedy alterovaný dominantní septakord, který nás opět jasně vede do tóniky.

Tato harmonická struktura byla základem pro vytvoření didaktické písň *Septakordy*, v níž se pomocí textu snažíme žákům zprostředkovat radost z objevování akordů. Ačkoli se v textu objevuje pojem Xmaj7, není cílem, aby si žáci toto označení tvrdě velkého septakordu pamatovali. Naším záměrem je vést žáky k vědomému vnímání akordů. Rovněž můžeme využít tyto aktivity k objasnění pojmu harmonie z hlediska hudebních výrazových prostředků. Melodie písň je vystavěna na rozkladu akordů, které byly žákům představeny v předchozí aktivitě. Noty jsou k dispozici v příloze (viz příloha 11). Text písň by měl vyjadřovat radost z objevování akordických souzvuků a v některých případech také odpovídat jejímu harmonickému průběhu.¹⁵¹

¹⁵⁰ Žáci mohou případně i kruh vymalovat barvou, která je při poslechu napadá.

¹⁵¹ Příkladem nám může být věta „*tenhleten vrátí tě zpět*“, v níž končíme na dominantním alterovaném septakordu, který nás skutečně vede zpátky do tóniky.

Pojďme si zazpívat maj, společně rozpoznat tvar.

I když to ostatní vzdaj', ty se zkus vydat v ten kraj.

Jen tak si s akordy hraj, pozoruj, kudy se daj',

je to vždy příjemnej let, tenhleten vrátí tě zpět.

Pojďme si zazpívat maj, všichni ho tady už znaj'.

Nácvik této písně nám bude oporou v navazujících instrumentálních činnostech. Píseň učíme imitační metodou, přičemž využíváme k doprovodu klavír. Nejprve zahrajeme příslušný akord (např.: Bbmaj7) a poté jej se žáky melodicky rozložíme, což by je mělo vést ke konkrétnějšímu vnímání harmonického průběhu skladby.

Cvičení je poměrně intonačně náročné, předpokládá již určitou pěveckou zkušenost, a je tedy možné, že bude pro žáky obtížné.¹⁵² Nezapomeňme však, že tato píseň slouží i jako výchozí bod pro instrumentální činnosti. Pokud tedy nebude nosná z hlediska vokálních činností, lze se zaměřit na její složku rytmickou. Žáci si prostřednictvím textu ukotví 6/8 takt, a připraví se tak na práci s hudebními nástroji.

Následně si píseň můžeme zazpívat s doprovodem kapely. V aplikaci Moises,¹⁵³ která umožňuje vyjmout vokály či nástroje z jakékoli hudební nahrávky, jsme odstranili hlavní melodickou linku a ponechali pouze rytmickou sekci. Tato zvuková stopa je dostupná na úložišti Disk Google ve složce *Pásmo 3 – Septakordy* (viz *Doprovod k písni septakordy*).¹⁵⁴ Pod touto nahrávkou je k dispozici i nazpívaná verze, která naznačuje, jak by měla vypadat finální podoba (viz *Ukázka písně Septakordy*).¹⁵⁵

4.5.3 Nácvik doprovodu

Cílem této aktivity je vytvořit doprovod k písničce *Liquid Courage*, a zahrát si tak se soudobou slovenskou interpretkou Tamarou Kramar. V první fázi se budeme opírat

¹⁵² Úskalí lze spatřovat v nasazení prvního tónu melodie (*a1*), který je septimou akordu Bbmaj7. Obtížná je rovněž ve třetím taktu změna tercie (z v.3 na m.3), k níž směřujeme terciovým skokem z tónu *fl*.

¹⁵³ Moises App. [online]. Dostupné z: <https://moises.ai/cs/>.

¹⁵⁴ Dostupné z:

https://drive.google.com/drive/folders/1S_7tGpU5RgB1p930GvG9XkIr5rxSXpO9?usp=sharing.

¹⁵⁵ Tamtéž.

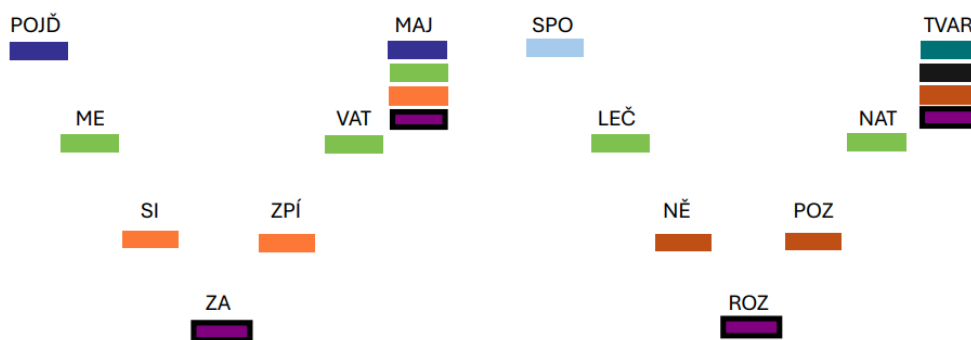
o vytvořenou píseň z předchozí aktivity, neboť ta by měla zajistit, že jsou žáci v písničce již rytmicky ukotveni.

Žáci si opět vezmou kameny ze zvonkoher, které používali v první aktivitě, a připomenou si svoji přiřazenou barvu. V tomto cvičení však bude nutné, na rozdíl od předchozích činností, odlišit i konkrétní výšku tónu. Budeme-li vycházet z tónového rozsahu $c2 - c4$, využijeme kameny $b2 - c4$. U tónů c a b musíme rozlišit výšku. Pro tóny b užíváme barvu fialovou, pro tóny c barvu červenou, přičemž nižší tóny, tedy $b2$ a $c3$, budou mít barevné rámečky ohraničený černým rámečkem. Např.:



Obrázek 6: Návod k didaktické partituře

Didaktická partitura (viz příloha 12) vyplývá z dvou předchozích aktivit. Vychází z barevných kombinací, které jsme žákům představili v prvním cvičení *Barevné souzvuky* a zároveň se opírá o text písně, který byl představen v předchozí kapitole *Liquid Courage – nácvik písně*. Slabiky pod sebou mají barevné obdélníky, jimiž se žáci při hraní řídí. Pro konkrétnější představu uvádíme příklad:



Obrázek 7: Ukázka didaktické partitury

Nejprve si zkusíme se žáky říct text do tohoto rytmického podkladu.¹⁵⁶ Poté k tomuto drum backing tracku přidáme nástroje. Další fází je přidání doprovodu vygenerovaného aplikací Moises, který jsme využívali v předchozí aktivitě.

Na základě těchto přípravných cvičení můžeme přejít k doprovodu originální nahrávky písně. Pro konkrétní představu, jak by měla znít výsledná verze, je na úložišti Disk Google k dispozici část této písně, k níž jsou v aplikaci GarageBand¹⁵⁷ dohrány zvonkohry ve formátu MIDI.¹⁵⁸ Nalezneme ji opět ve složce *Pásmo 3 – Septakordy* (viz *Ukázka doprovodu Liquid Courage*).

Píseň *Liquid Courage* se od naší přípravné didaktické písničky *Septakordy* liší formálně.¹⁵⁹ Učitel tedy musí ukazovat žákům, kde se v písničce nachází.¹⁶⁰

V neposlední řadě se nám zde nabízí práce s trumpetovým sólem. Žáci pod něj taktéž mohou vytvářet doprovod, který odpovídá harmonickému průběhu sloky¹⁶¹ a refrénu, ovšem chceme-li, aby žáci sólu věnovali plnou pozornost a soustředěně ho vnímali,¹⁶² mohou přestat hrát a připojit se až opět ke zpěvu. Po skončení písně se můžeme k tomuto trumpetovému výstupu vrátit a společně ho reflektovat. Žáci se tak seznámí s tím, že i současní umělci začleňují improvizovaná sóla do svých skladeb a že princip improvizace do beatu, který nám přinesl jazz, má své místo i v soudobé hudební tvorbě.

Naplnění požadavků RVP ZV

Aktivity jsou zpracovány v souladu s požadavky RVP ZV a naplňují očekávané výstupy, které jsou formulovány ve vzdělávacím oboru *Hudební, taneční a dramatická*

¹⁵⁶ Buddy Music Backing Tracks. *[Simple 6/8 Drum Track] 50 BPM Instead of metronome!!*. YouTube [online], 2024. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=5V97uSdv9AM>.

¹⁵⁷ GarageBand. [online]. Dostupné z: <https://www.apple.com/cz/ios/garageband/>.

¹⁵⁸ Nejedná se o ukázkou, kterou bychom žákům pouštěli ve svých hodinách, jde pouze o ilustrační nahrávku, která nám přibližuje výslednou podobu. Pro její pořízení jsme tedy využili pouze mobilní verzi této aplikace a zvonkohry byly nahrány na online MIDI klaviaturu. Z tohoto důvodu jsou některé údery nepřesné.

¹⁵⁹ První čtyřtaktí, tedy Bbmaj7 – Bbmaj7 – Bbm7 – Eb7, je zde opakováno čtyřikrát a můžeme jej označit jako sloku. V sedmáctém taktu pak nastupuje refrén, který harmonicky odpovídá druhé polovině naší nacvičené písně. Toto celé schéma se opakuje dvakrát, následuje trumpetové sólo a na závěr opět přichází sloka, která je však o osm taktů zkrácena.

¹⁶⁰ První stránku didaktické partitury tedy opakujeme dvakrát, a to až do trumpetového sóla. Poté pokračujeme již bez repetice. Konec je pak v polovině první sloky.

¹⁶¹ Pouze je o polovinu sloky kratší.

¹⁶² Pokud jsme se již se žáky v minulosti improvizací zabývali, budou na tento poslech lépe připraveni a budou se v ukázce lépe orientovat.

výchova. Nejvíce směřují ke třetímu okruhu *Kulturní povědomí a jednání*, protože žáky seznamují se současnou hudební scénou. Prostřednictvím hudebních činností žákům představujeme soudobou interpretku Tamaru Kramar, čímž jim rozšiřujeme povědomí o aktuálním kulturním dění, a můžeme je tak motivovat k návštěvě koncertu.

Žáci jsou vedeni k aktivnímu poslechu, přičemž navrhovanými cvičeními usilujeme o rozvoj sluchových dovedností. Aktivním zapojením do hudebního procesu jsou děti vedeny k pozornému naslouchání harmonické složky písně *Liquid Courage*, čímž se učí rozpoznávat jednotlivé hudební struktury. Úskalí bychom mohli spatřovat ve vokálních činnostech, neboť navržená píseň *Septakordy* je intonačně obtížnější.

Při tvorbě doprovodu jsou žáci opět vedeni ke spolupráci a zapojit se může každé dítě. Tím směřujeme k rozvoji klíčové kompetence osobnostní a sociální.

Závěr

V diplomové práci jsme se zaměřovali na uchopení jazzu ve výuce hudební výchovy na druhém stupni základních škol. Cílem bylo prozkoumat specifika jazzové hudby a zvážit, jakým způsobem lze k tomuto žánru přistoupit v naší pedagogické praxi.

V prvních kapitolách jsme pojednali o historickém vývoji jazzu a analyzovali jeho charakteristické rysy. Zaměřovali jsme se především na složku improvizací, která je v tomto žánru velmi výrazná.

V druhé části jsme si představili ukotvení hudební výchovy v rámci kurikulárních dokumentů. Zabývali jsme se nejen očekávanými výstupy předmětu *Hudební, taneční a dramatická výchova*, které se našeho tématu bezvýhradně týkají, ale i komplexními požadavky českého vzdělávacího systému, k nimž bychom výukou našeho vzdělávacího oboru měli směřovat. Na základě těchto dokumentů jsme si následně stanovili kritéria pro hodnocení učebních materiálů, které máme k tomuto tématu k dispozici. Součástí hodnocení bylo i kritické zamyšlení se nad obtížností navrhovaných aktivit.

Z analýzy materiálů jsme usoudili, že většina dosavadních učebnic s jazzovou hudbou aktivně pracuje, a to převážně v souvislosti s dějinami hudby. Knihy přehledně zpracovávají základní informace o jazzu, avšak nereflektují jeho přesah do jiných hudebních žánrů a nevedou žáky k aktivnímu vnímání improvizovaných sól či k hlubšímu pochopení jeho specifických hudebních projevů. Většina učebnic poskytuje návrhy na hudební činnosti, které jsou však často obtížné a předpokládají hlubší hudební zkušenost a hru z not.

Východiska jsme hledali i v zahraničních zdrojích, na které jsme však nahlíželi pouze jako na inspiraci. Neaplikovali jsme na ně stanovená kritéria, protože vychází z jiných vzdělávacích konceptů, a nelze je tedy hodnotit perspektivou našeho vzdělávacího systému.

V posledních kapitolách této práce jsme se pokusili představit návrhy, které by mohly učební materiály rozšířit a doplnit případné nedostatky, které v rámci výuky tohoto žánru můžeme spatřovat. Některé aktivity byly ověřeny v praxi, konkrétně byly otestovány na žácích osmých tříd základní školy bez rozšířené hudební výchovy.

Z důvodu omezeného testovacího vzorku tyto nahrávky sloužily pouze jako ilustrační ukázky jednotlivých aktivit. Pro plné ověření funkčnosti těchto vytvořených materiálů by byl třeba komplexnější výzkum, který však nebyl předmětem našeho zkoumání.

Navržené aktivity byly vytvořeny v souladu s RVP ZV, rozvíjejí klíčové kompetence žáků a směřují k hlavním cílům našeho vzdělávacího systému. Budou-li tyto materiály využívány pedagogy hudební výchovy, kteří je na základě své praxe doplní a obohatí o vlastní postřehy, bude hlavní účel této diplomové práce skutečně naplněn.

Seznam použitých informačních zdrojů

AEBERSOLD, Jamey. *How to Play Jazz and Improvise*. Online. USA, 1992. Dostupné z: <https://ca01000875.schoolwires.net/cms/lib/CA01000875/Centricity/Domain/586/Aebersold-How%20to%20Play%20Jazz.pdf>.

BLOOM, Benjamin Samuel, ANDERSON, Lorin W. (ed.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Abridged ed. New York: Longman, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihayle. *Flow, the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial, 1990.

FERGUSON, Laura. *Putting It Together: Integrating Jazz Education in the Elementary General Music Classroom*. In: *Music Educators Journal*, roč. 90, č. 3, 2004. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/3399952>.

GUILFORD, Joy Paul. *Creative Abilities in the Art*. *Psychological Review*, 1957, roč. 64, č. 2.

DORŮŽKA, Lubomír. *Panoráma jazzu*. Máj. Praha: Mladá fronta, 1990.

JIŘIČKOVÁ, Jiřina (ed.). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023. Dostupné také z: <https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2039>.

JIŘIČKOVÁ, Jiřina (ed.). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023. Dostupné také z: <https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2039>.

JURKOVIČ, Pavel. *Hudební nástroj ve škole*. Praha: Muzikservis, 1998.

KOFROŇ, Jaroslav. *Učebnice harmonie*. 3. dopl. a rozš. vyd. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1963.

KUHN, Tomáš. *Stručné dějiny populární hudby a jazzu: pro studenty a učitele hudební výchovy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019.

KUZNETCOVA, Sofia. *Metody skupinové improvizace ve vztahu k rozvíjení hudební fantazie a tvořivosti*. Online, Diplomová práce. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2024. Dostupné z: https://is.jamu.cz/th/pw4k8/Metody_skupinove_improvizace.pdf?kod=H70069%3Blang%3Dcs%3Bstahnout%3D1%3Bdk%3D3UjroQdE.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Grada, 2006.

MATZNER, Antonín; POLEDŇÁK, Ivan a WASSERBERGER, Igor. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1983.

POLEDŇÁK, Ivan. *Kapitolky o jazzu. Hudba na každém kroku*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1961.

POLEDŇÁK, Ivan. *Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Národní pedagogický institut, 2025. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>.

SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: SPN, 1984.

SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Comenium Musicum. Praha: Supraphon, 1974.

SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební Psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum Press, 2013.

SMITHSONIAN INSTITUTION. *Smithsonian Jazz*. [online]. Dostupné z: <https://americanhistory.si.edu/explore/projects/smithsonian-jazz>.

SMOLKA, Jaroslav a kol. *Malá encyklopedie hudby*. Praha: Supraphon, 1983.

SVOBODA, Milan. *Praktická jazzová harmonie*. Netolice: Jiří Churáček - Jc-Audio, 2013.

Seznam učebnic

BRABEC, Jindřich. *Hudební výchova pro 7. ročník: vybrané kapitoly*. Praha: Jinan, 1995.

BRABEC, Jindřich a ŠTÍBROVÁ, Ivana. *Hudební výchova pro 8. ročník: vybrané kapitoly*. Úvaly: Jinan, 1994.

BRABEC, Jindřich. *Hudební výchova pro 9. ročník: vybrané kapitoly*. Praha: Jinan, 1997.

HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a nejen posloucháme: posloucháme hudbu se žáky 2. stupně ZŠ a nižších ročníků osmiletých gymnázií*. Učebnice pro základní školy. Praha: Scientia, 1997.

HOLUBEC, Jiří a PRCHAL, Jan. *Zpíváme a hrajeme: populární hudba ve škole*. Praha: Muzikservis, 1999.

CHARALAMBIDIS, Alexandros a kol. *Hudební výchova 6 – pro 6. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 3., upravené vydání. Praha: SPN, 2018a.

CHARALAMBIDIS, Alexandros a kol. *Hudební výchova 7 – pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 3., upravené vydání. Praha: SPN, 2018b.

CHARALAMBIDIS, Alexandros a kol. *Hudební výchova 8 – pro 8. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 3., upravené vydání. Praha: SPN, 2018c.

CHARALAMBIDIS, Alexandros a kol. *Hudební výchova 9 – pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 3., upravené vydání. Praha: SPN, 2019.

KUHN, Tomáš a LIŠKOVÁ, Štěpánka. *Hudební výchova: učebnice pro 8–9. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2022.

MIHULE, Jaroslav; MAŠLAŇ, Petr a POLEDŇÁK, Ivan. *Hudební výchova pro osmý ročník základní (občanské) školy*. Praha: Fortuna, 1994.

ROHLÍKOVÁ, Lucie; ŠEDIVÝ, Jakub. *Hudební výchova: Učebnice pro 6.–7. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2014.

Použité ukázky

Ben's Jam Tracks. *Soul Hip Hop Jam Track in A minor "The Hustle - BJT #35*. YouTube [online], 2019. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=fLW0g8R8Nsw>.

Buddy Music Backing Tracks. *[Simple 6/8 Drum Track] 50 BPM Instead of metronome!!*. YouTube [online], 2024. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=5V97uSdv9AM>.

Ella Fitzgerald. *Ella Fitzgerald, Louis Armstrong - Dream A Little Dream Of Me*. YouTube [online], 2022. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=OAVZuSoP8dk>.

Fredie Edwards, Funky Blues In C | Backing Track In The Style Of John Mayer. YouTube [online], 2022. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=4cs1NwbZp2w>.

Hal Leonard Jazz Ensemble, *C-Jam Blues by Duke Ellington/arr. Rick Stitzel*. YouTube [online], 2022. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=KBrAP3E_C8s.

Charlieparkerjazzart, *Charlie Parker - Donna Lee*. YouTube [online], 2012. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=02apSoxB7B4>.

JGC History, *Louis Armstrong & Duke Ellington (1961) [C JAM BLUES]*. YouTube [online], 2021. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=NgWCNgROrWA>. Talent Progression. *Jazz "Four"|Drum Metronome Loop|110 BPM*. YouTube [online]. 2020. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=2scW0-uD9W8>.

QGVideos, *C-Jam Blues - Backing Track / Play-along*. YouTube [online], 2015. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=CsfAz6Cjmq0>.

Tamara Kramar. *Liquid Courage*. YouTube [online], 2024. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=biIrlESsjaI&list=PLknbcMsb9HqaCjrS2I69QJI4iBhKzRoI-&index=5>.

Použité aplikace

Cubase. [online]. Dostupné z: <https://www.steinberg.net/cubase/>.

GarageBand. [online]. Dostupné z: <https://www.apple.com/cz/ios/garageband/>.

OpenAI. ChatGPT [online]. San Francisco: OpenAI, 2025. Dostupné z: <https://chat.openai.com/>.

Moises App. [online]. Dostupné z: <https://moises.ai/cs/>.

MuseScore. [online]. Dostupné z: <https://musescore.org/>.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při vytváření diplomové práce jsem využívala umělou inteligenci ke stylistickým úpravám textu a k řešení odborné literatury.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Bluesová stupnice	19
Obrázek 2: C jam blues (taneční kroky).....	63
Obrázek 3: Motiv.....	70
Obrázek 4: Motiv (variací)	70
Obrázek 5: Ukázka hudebního klíče.....	75
Obrázek 6: Návod k didaktické partituře.....	78
Obrázek 7: Ukázka didaktické partitury	78

Seznam tabulek

Tabulka 1: Septakordy v akordických značkách	24
Tabulka 2: Dvanáctitaktové bluesové schéma.....	26
Tabulka 3: Letem jazzem (didaktická partitura).....	59
Tabulka 4: Tvorba blues	65
Tabulka 5: Rozhovor do bluesového schématu.....	69

Seznam příloh

Příloha 1: Text Letem jazzem.....	90
Příloha 2: Notový záznam Letem jazzem.....	91
Příloha 3: Klub U Duka (texty pro žáky)	93
Příloha 4: Klub U Duka (text pro učitele)	94
Příloha 5: C jam blues (didaktická partitura)	95
Příloha 6: Rytmické modely	96
Příloha 7: Opěrné věty	97
Příloha 8: Klíč k didaktické partituře	98
Příloha 9: Barevné souzvuky (grafy).....	99
Příloha 10: Pracovní list	100
Příloha 11: Noty k písni Septakordy	101
Příloha 12: Liquid Courage (didaktická partitura)	102

LETEM JAZZEM

Dneska se vydáme za moře,

Louis Armstrong nám s naší cestou
pomůže.

Zazpívá nám Lady Ella a nebude to běs,
pojedu' tam, kde vznikl jazz.

Jazz má svůj původ v hudbě africké,

to se tehdy děly věci nelidské.

To člověk kvůli barvě pleti nemoh' vůbec
nic,

tak jenom zpíval z plnejch plic.

Potom tu bylo město New Orleans,

Jazz se dostal do klubů i do ulic.

Trubka, pozoun, klarinet, každej mlel si
svou,

melodii bluesovou.

Brzy ho začal každej milovat,

hlavně když se začal houpat, swingovat.

Na jamech se zpívalo – dūba, dūba, dab.

A potom Charlie Parker přines bop.

Dodnes z něj hudebníci vychází,

rozhodně tu nezpíváme o fázi.

Jazz dal světu novej jazyk, tak ho taky zkus,

ať už bebop, swing či blues.

Letem jazzem

C⁶ E^bdim⁷ Dm⁷ G⁷ C⁶ Am⁷ Dm⁷ G⁷

Dnes-ka se vy - dá - me za mo - ře
 Jazz má svůj pů - vod v hud -bě af - ric - ké
 Po - tom tu by - lo měs - to New - Or - leans

C⁶ Am⁷ Dm⁷ G⁷ C⁶ Am⁷

Louis Arm - strong nám s na - ši ces - tou po - mů - žs za - zpí - vá nám La - dy E - lla a
 To se teh - dy dě - ly vě - ci ne - lid - ské člo - věk kvů - li bar - vě ple - ti
 jazz se des - tal do klu - bů i do u - lic trub - ka po - zoun

Dm⁷ G⁷ Dm⁷(b⁹) G⁷(b⁹) C⁶ E^bdim⁷ Dm⁷ G⁷

ne - bu - de to běs po - je - dem tam kde vznik - kal jazz
 ne - moh' vř - bec nic tak je - nom zpí - val z pl - ných plíc
 kaž - dej mlet si dvou

C⁶ E^bdim⁷ Dm⁷ G⁷ F⁷ G⁷ C⁶ E^bdim⁷ Dm⁷ G⁷ C⁶ E^bdim⁷

me - lo - di - i blue - so - vou

Dm⁷ G⁷ C⁶ Am⁷ Dm⁷ G⁷

Br - zy ho za - čal kaž - dej mí - lo - vat
 Do - dnes z něj hu - deb - ní - ci vy - chá - zi

C⁶ Am⁷ Dm⁷ G⁷ C⁶ Am⁷

hlav - ně když se za - čal hou - pat swin - go - vat na ja - mech se zpí - va - lo
 Roz - hod - ně tu nez - pí - vá - me o fá - zi jazz dal svě - tu no - vej jazyk

Příloha 2: Notový záznam Letem jazzem

2

Dm7 G7 Dm7(b9) G7(b9) 1. C6 Ebdim7 Dm7 G7

dů - ba dů - ba dab a po - tom Char - lie Par - ker při - nes bop
 tak ho ta - ky zkus at' už - be - bop swing či blues

C6 Ebdim7 Dm7 G7 2. C6 C13(#11)

KLUB U DUKA – TEXTY PRO ŽÁKY

A nyní už je na řadě big band famózního pianisty Duka Ellingtona. Dnes vás bude provázet medový zvuk pozounů, ostré běsnění trumpet, skřehotavé naříkání saxofonů a v neposlední řadě sametové tóny klarinetů!

Dnes nebude chybět ani legendární taneční skupina Whitney's Lindy Hoopers. Jejich jiskřivá energie vás zedne ze židle! Víťame vás tu, parket bude brzy váš!

No ale co by byl jazzový klub U Duka bez vás, milí hosté! Jsme rádi, že jste zavítali dnes právě k nám poslechnout si nejlepší jazzmany v okolí. Pohodlně se usad'te, objednejte si něco dobrého a nechte se unášet okouzlujícím hlasem Louise Armstronga či nezapomenutelnou klavírní improvizací Duka Ellingtona.

Příloha 3: Klub U Duka (texty pro žáky)

KLUB U DUKA – TEXT PRO UČITELE

Vítejte v newyorském jazzovém klubu U Duka!

Těší nás, že jste dnes zavítali právě sem a věřte – nebudete litovat. U Duka totiž hrají ti nejlepší hudebníci, které můžete v Americe potkat.

V předchozím vstupu se vám představila naše královna jazzu – zpěvačka Ella Fitzgerald!

A nyní už je na řadě big band famózního pianisty Duka Ellingtona. (1. obraz) Dnes vás bude provázet medový zvuk pozounů, ostré běsnění trumpet, skřehotavé naříkání saxofonů a v neposlední řadě sametové tóny klarinetů! Ano, přátelé, to jsou oni – pojdme jim zatleskat.

Dnes nebude chybět ani legendární taneční skupina Whitney's Lindy Hoopers. (2.obraz) Jejich jiskřivá energie vás zvedne ze židle! Vítáme vás tu, parket bude brzy váš!

No ale co by byl jazzový klub U Duka bez vás, milí hosté! (obraz 3). Jsme rádi, že jste zavítali dnes právě k nám poslechnout si nejlepší jazzmany v okolí. Pohodlně se usadte, objednejte si něco dobrého a nechte se unášet okouzlejícím hlasem Louise Armstronga či nezapomenutelnou klavírní improvizací Duka Ellingtona.

A nezapomeňte – U Duka si můžete zahrát i vy! Pódium je pro všechny, kdo mají chuť zpívat, hrát, zkrátka jamovat, a doufáme, že ani taneční parket nezůstane prázdný! Tak rozhýbejte svoje těla, vezměte nástroje a pojdte do toho s námi! A nyní už skladba C jam blues!

Příloha 4: Klub U Duka (text pro učitele)

C JAM BLUES / DUKE'S PLACE

ELLINGTON

The musical score is presented in three staves, each with four measures. The first three measures of each staff contain eighth notes, and the fourth measure contains a dotted quarter note followed by an eighth rest. Above the notes are chord symbols: "G - G" for the first three measures and "G - C" for the fourth. The notes in the first three measures of each staff are circled in green, and the notes in the fourth measure are circled in red.

Příloha 5: C jam blues (didaktická partitura)

Rytmické modely

The image shows a musical staff in 4/4 time with a treble clef. The notation consists of three measures separated by double bar lines. The first measure contains four quarter notes, each with the syllable 'dab' underneath. The second measure contains a quarter note with 'daj', followed by a half rest, then a quarter note with 'Tá-já', a quarter rest, and a quarter note with 'nic'. The third measure contains a quarter note with 'dab', a quarter rest, a quarter note with 'daj', a quarter rest, a quarter note with 'dů-ba', a quarter rest, a quarter note with 'dů-ba', a quarter rest, and a quarter note with 'dab'. The staff ends with a double bar line.

Příloha 6: Rytmické modely

Opěrné věty

Ne - mů - žu se splést Bu - dem si vy - mýš - let On já i ty!

Příloha 7: Opěrné věty

C

F

D

G

Db

Ab

Eb

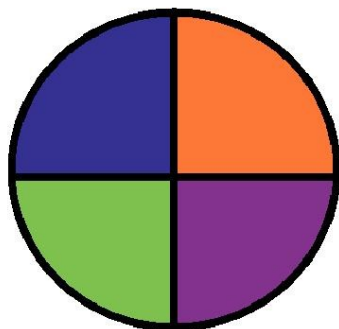
A

E

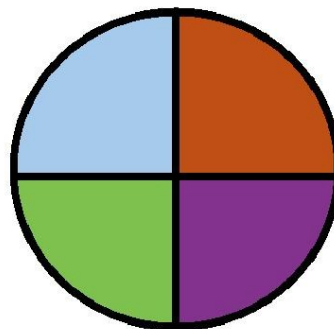
Bb

Příloha 8: Klíč k didaktické partituře

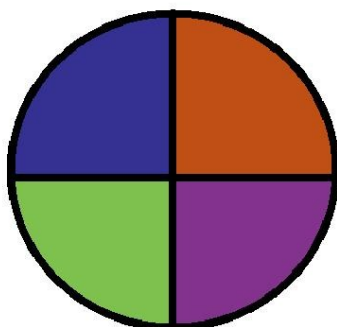
Bbmaj7



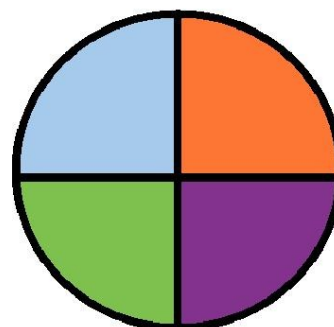
Bbm7



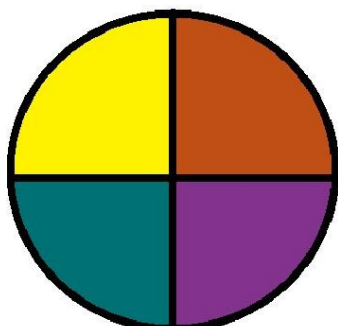
Bbmmaj7



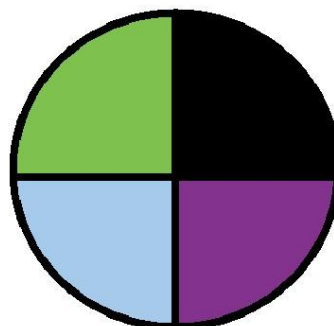
Bb7



Bbdim7

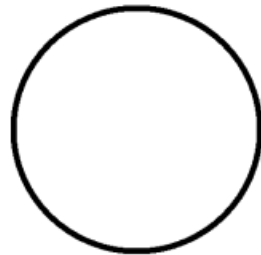
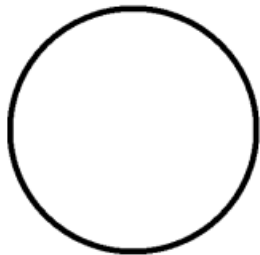
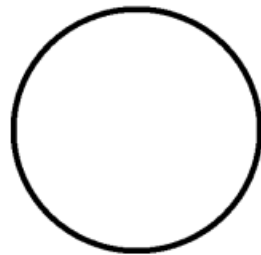
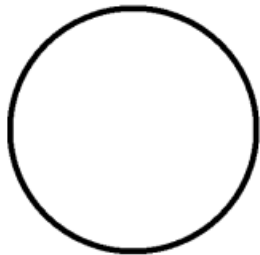
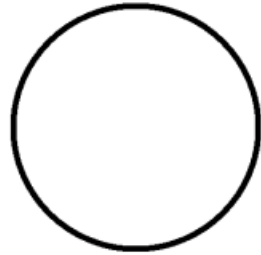
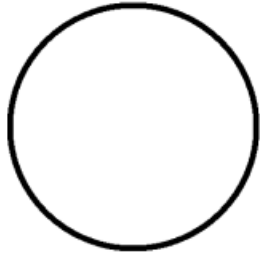


Bb7sus4



Příloha 9: Barevné souzvuky (grafy)

VYBARVI A POJMENUJ



Příloha 10: Pracovní list

Septakody

$\text{♩} = 60$

The musical score is written in 8/8 time with a tempo of 60 beats per minute. It consists of five lines of music, each with a treble clef and a key signature of two flats (B-flat major). The lyrics are in Czech. Chord progressions are indicated above the staff.

Line 1: Chords: Bbmaj7, Bbm7, Eb7. Lyrics: Pojď-me si za-zpí-vat maj Spo-leč-ně roz-poz-nat tvar

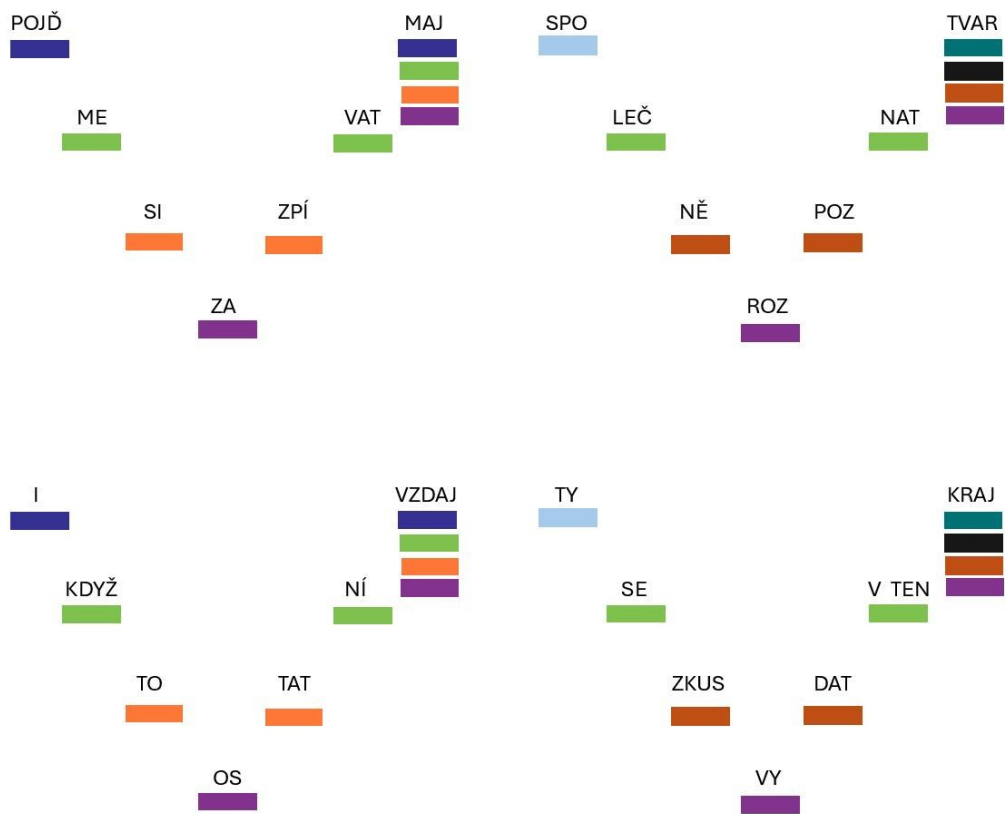
Line 2: Chords: Bbmaj7, Bbm7, Eb7. Lyrics: I když to os-tat-ní vzdaj Ty ses zkus vy-dat v ten kraj

Line 3: Chords: Cm7, F7, Cm7, F7. Lyrics: Jen tak si sa-kor-dy hraJ Pos-lou-chej ku-dy se daj

Line 4: Chords: Dm, C#dim, Cm7, F7(b9), Bbmaj7. Lyrics: Je to vždy při-jem-nej let ten-hle ten vrá-tí tě zpět Pojď-me si za-zpí-vat

Line 5: Chords: Bbm7, Eb7. Lyrics: maj Všich-ni ho ta-dy už znaj

Priloha 11: Noty k písni Septakordy



Příloha 12: Liquid Courage (didaktická partitura)

JEN
TAK
SI
KOR
DY
HRAJ
S A

PO
SLOU
CHEJ
DY
SE
DAJ
KU

JE
TO
VŽDY
PŘÍ
MNEJ
JE
LET

TEN
HLE
TEN
TÍ
VRÁ
TĚ
ZPĚT

POJĎ
ME
SI
ZPÍ
VAT
MAJ
ZA

VŠI
CHNI
HO
DY
UŽ
ZNAJ
TA