

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, Praha 1
Katedra hudební výchovy



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Metodika práce s lidovou písní
na 1. a 2. stupni ZŠ v duchu Orff-Schulwerku
Orff-Schulwerk Approach to Folk Songs for Elementary School Education

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D.

Studijní obor: Hudební výchova – Sbormistrovství

Praha, 2015

Mgr. Monika Nováková

Anotace

Diplomová práce *Metodika práce s lidovou písní na 1. a 2. stupni ZŠ v duchu Orff-Schulwerku* se skládá z teoretické části a praktické části. Teoretická část se snaží popsat základní východiska Orff-Schulwerku pro práci s dětmi v hodinách hudební výchovy na základní škole a v přípravných odděleních dětských pěveckých sborů. Autorka představuje osobnost Carla Orffa, okolnosti vzniku Orff-Schulwerku a jeho charakteristiku, kterou dává do souvislosti s psychologickými teoriemi, zejména s fenoménem psychického stavu *toku*. Práce pokrývá i problematiku rámcového vzdělávacího programu, resp. estetické výchovy, a zkoumá, zda je Orff-Schulwerk ve shodě s tímto závazným dokumentem.

Dále autorka obohacuje Orffovy teze o myšlenky dvou významných pedagogů a hudebních skladatelů 20. století: Zoltána Kodálye a Émila Jaques-Dalcroze V teoretické části práce tak najdeme i jejich životopisy a ty pedagogické myšlenky a principy, ze kterých vychází konkrétní aktivity popsané v druhé – praktické – části práce. Obohacení Orff-Schulwerku o přístupy dalších dvou autorů je zcela v souladu se základním principem Schulwerku, který za žádnou cenu nechce být dogmatickou doktrínou.

Praktická část práce obsahuje návrhy na zpracování notového materiálu českých a moravských lidových písní v duchu Orff-Schulwerku – autorka v práci předkládá jak popis různých aktivit vhodných pro nácvik vybraných písní, tak i notovou přílohu obsahující jednoduché úpravy písní pro koncertní provedení. Cílem práce je nabídnout vhled do výuky v duchu Orff-Schulwerku na příkladu lidových písní, součástí diplomové práce jsou návrhy doprovodů vybraných písní.

Klíčová slova

Carl Orff, Orff-Schulwerk, Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, lidová píseň, metodika, první a druhý stupeň základní školy, dětské sbory, úpravy, Orffovy nástroje, zpěv

Summary

Diploma thesis *Orff-Schulwerk Approach to Folk Songs for Elementary School Education* consists of two parts: theory and practice. The first theoretical describes the basic Orff-Schulwerk thesis for education at the elementary schools in the lessons of Music or in the preparatory units of children choirs. Author introduces Carl Orff biography, circumstances of Orff-Schulwerk creation and its characteristics which is compared to the psychological theories, mainly with the *flow* phenomenon. The thesis covers the implementation of the Orff-Schulwerk approach to the Czech Framework Education Programme.

Furthermore, the author enriches Orff's approach by ideas and approaches of two known pedagogues and composers: Zoltán Kodály and Émile Jaques-Dalcroze. The diploma thesis covers their curriculum and those pedagogical approaches, which influenced chosen activities described in the second part of the thesis. This enrichment is in line with the basic "Orff principles", as Orff-Schulwerk has never intended to be a dogmatic doctrine.

Specific suggestions of activities connected to Czech and Moravian folk songs rehearsing are the core of the thesis second part – author presents detailed description of activities suitable for rehearsing and attachments consisting of sheets for possible performances of children choirs. The content of the diploma thesis should be used as an inspiration for teachers at the elementary schools and choirmasters of preparatory units of children choirs; the scores for accompaniment can be found in the attachment.

Keywords

Carl Orff, Orff-Schulwerk, Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, folk-song, methodics, elementary school, children choirs, arrangements, Orff instruments, singing

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci na téma *Metodika práce s lidovou písní na 1. a 2. stupni ZŠ v duchu Orff-Schulwerku* jsem vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které uvádím v přiložené bibliografii.

Praha, 17. července 2015

.....
Mgr. Monika Nováková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí práce PhDr. Petře Bělohávkové, Ph.D. za pomoc a významné obohacení výsledné podoby práce. Děkuji PaedDr. Lence Pospíšilové za inspiraci, která mě díky ní doposud provázela, i za cenné připomínky. Děkuji také Ing. Evě Novákové a Ing. Martině Semrádové za jazykovou korekturu.

Velmi si vážím psychické podpory své rodiny i všech přátel a jejich pochopení pro mou časovou vytíženost, zejména v době vzniku této práce.

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Hudební výchova a Orff-Schulwerk	10
2.1	Poslání estetické (hudební) výchovy	10
2.1.1	Hudební výchova v RVP.....	12
2.1.2	Shoda Orff-Schulwerku s RVP	13
2.2	Schulwerk – stručná historie a obecná charakteristika.....	15
2.2.1	Okolnosti vzniku Orff-Schulwerku.....	16
2.2.2	Základní principy	18
2.2.3	Odkaz knižního vydání	22
2.3	Osobnost Carla Orffa.....	23
3	Vliv dalších hudebních osobností	26
3.1	Émile Jaques-Dalcroze a jeho přínos.....	26
3.1.1	Stručný životopis.....	26
3.1.2	Metodika É. Jaques-Dalcroze.....	27
3.1.3	Využití metodiky É. Jaques-Dalcroze při rozvoji pěveckých dovedností ...	29
3.2	Zoltán Kodály a jeho přínos	32
3.2.1	Stručný životopis.....	32
3.2.2	Maďarská hudební výchova a metodika Z. Kodálye	32
4	Syntéza přístupů.....	35
4.1	Prvky společné všem třem přístupům.....	36
5	Práce s lidovou písní v duchu Orff-Schulwerku	38
5.1	Výběr lidových písní	40
5.1.1	Metodika práce s lidovou písní	41

6	Zpracovaný notový materiál.....	44
6.1	Jednohlas	44
6.1.1	Mala babka, mala capka.....	44
6.1.2	Stojí vrba košatá.....	47
6.1.3	Ovce, moje ovce.....	54
6.1.4	Sedí vrabec na kostele.....	57
6.1.5	V Brně na Štýmberku.....	60
6.2	Dvojhlas.....	63
6.2.1	Polajka – Pásla panenka páva – Červenô jablčko	64
6.2.2	Křepelila malá křepelenka.....	70
6.2.3	Což se mně, má milá	73
7	Závěr.....	76
8	Bibliografie.....	78
8.1	Odborná literatura.....	78
8.2	Další zdroje.....	81
9	Notová příloha	83
9.1	Partitury – seznam	83

1 Úvod

Za dobu své zatím poměrně krátké pedagogické praxe jsem získala několik poznatků: lidová píseň je ideálním materiálem pro začínající zpěváky pro svou přirozenou zpěvnost a vedení frází. Vesměs jde navíc o texty i melodie prověřené několika staletími. Druhým motivem – a poněkud nepříjemným zjištěním – se pro mě stalo poznání, že velká část dětí ve věku 10 a 11 let (v Praze) považuje lidové písně za banální popěvky určené těm nejmenším dětem. Brzy jsem usoudila, že takové chápání lidové písně je dáno poměrně omezeným repertoárem lidových písní, které děti v tomto věku znají. V praxi jsem si ovšem ověřila, že pokud se s dětmi cíleně pracuje s lidovými popěvkami i těžšími písničkami, mají je nesmírně rády a jejich další studium víceméně vyžadují. Současně jsem měla to štěstí, že jsem potkala nemálo inspirativních osobností, pro které je výuka hudební výchovy a působení u dětského sboru posláním a zároveň dobrodružstvím. Právě ty mě inspirovaly k vyhledávání velmi zajímavých cest a přístupů k výuce hudební výchovy a zpěvu s dětmi.

Diplomová práce vychází zejména z tezí Carla Orffa a jeho Schulwerku, nicméně je obohacena i přístupy Zoltána Kodálye a Émila Jaques-Dalcroze. První část práce současně zkoumá Orff-Schulwerk z pohledu rámcového vzdělávacího programu i zahraničních studií zkoumajících jeho výsledky. Cílem práce je pak ukázat, jak lze tyto teoretické poznatky uplatnit v praxi při práci s konkrétním notovým materiálem.

Vybraných písniček sice není velké množství, nicméně popsané aktivity lze využívat nejen při práci s těmi uvedenými, ale i s mnohými dalšími podle vkusu konkrétního učitele. Přílohou práce jsou také jednoduché úpravy pro různé skupiny nástrojů (včetně perkusních a melodických nástrojů Orffova instrumentáře), které mohou doprovodit třídu nebo menší dětský sbor na koncertních vystoupeních. Není potřeba dodržovat přesné obsazení – úpravy by vždy měly vycházet z možností i potřeb konkrétního sborového uskupení. Všechny písničky je možné doprovodit pouze hrou na klavír, nicméně s ohledem na lidovou notu vybraného materiálu doporučuji zapojení i dalších hudebních nástrojů.

Mnohé z popisovaných aktivit se čtenáři mohou z dnešního pohledu jevit jako samozřejmé, nicméně vycházejí z odkazu hudebníků a pedagogů Carla Orffa, Zoltána Kodálye a Émila Jacques-Dalcroze, kteří dle mého názoru výrazně ovlivnili směřování hodin hudební výchovy po celém světě a současně zásadním způsobem ovlivnili můj přístup.

Diplomová práce tak má být syntézou tvůrčího přístupu k hodnotnému hudebnímu materiálu, jakým nepochybně jsou české i moravské lidové písně. Výběr konkrétních aktivit

není nikterak závazný – naopak jejich obohacení konkrétním učitelem nebo sbormistrem bude vždy žádoucí. Práce by tak měla čtenářům nabídnout cestu, jakým způsobem lze pracovat s lidovými písničkami s dětmi v hodinách hudební výchovy nebo v přípravných odděleních dětských sborů.

2 Hudební výchova a Orff-Schulwerk

2.1 Poslání estetické (hudební) výchovy

Uvažujme, že většina z nás se s hudbou potká nejprve doma, kdy nám rodiče zpívají před spaním, při hře, oslavách a různých rodinných příležitostech (při vědomí, že domácí muzicírování již rozhodně nepatří k běžným zvykům). Nepochybně se k nám hudba dostává prostřednictvím médií (internet, rádio, televize) a aktuálně také počítačových her. Následně náš vztah k hudbě začne formovat také mateřská, základní a střední škola. Je dávno tomu, kdy měla škola coby vzdělávací instituce „monopol“ na vědomosti. Dnes její úloha (naštěstí?) tkví kromě pravidelného setkávání se s vrstevníky z různých sociálních vrstev zejména ve výrazném podílu na formování a rozvoji osobnosti žáka a jeho profesního nasměrování.

Primárním cílem každého učitele by proto nemělo být „pouze neomylné“ zvládnutí ministerstvem a školou zadaného curricula, ale probuzení nadšení. Takové poslání platí v matematice, dějepisu či chemii stejně jako při výuce hudební výchovy. Každý člověk se totiž zřejmě nejlépe učí ve chvíli, kdy je jeho mysl naprosto pohlcena konkrétní činností, do tvorby se nemusí žádným způsobem nutit a ztrácí pojem o čase, zapomene na vlastní „bytí“.

Výše popisovaný stav je jistě cílem, ke kterému v hodině směřuje každý dobrý učitel – nejen v případě hudební výchovy. Současně je to vzhledem k nejčastěji používané frontální výuce poměrně náročný úkol. Uvažujeme-li o hodinách hudební výuky, cesta Orff-Schulwerku se zdá být vzhledem ke svému činnostnímu zaměření výuky dobrou cestou.

Zmíněný psychický stav popsal v druhé polovině dvacátého století americký psycholog Csikszentmihalyi jako fenomén *toku* [flow] – tedy takového psychického i fyzického rozpoložení, kdy je člověk zcela pohlcen činností prostřednictvím naprosté soustředěnosti, nadšení, úspěchu a vnitřní motivace. V takovém stavu zkrátka člověku nezáleží na ničem jiném, než na daném úkolu.¹ Csikszentmihalyi popsal několik elementů potřebných k tomu, abychom dosáhli stavu *toku*²:

¹ CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: the psychology of optimal experience*. 1st ed. New York: Harper, c1990, xii, 303 p. ISBN 00-601-6253-8.

² C. R. CUNHA, João a Sara CARVALHO. Experienced Emotions through the Orff-Schulwerk Approach in Music Education: A Case Study Based on Flow Theory. *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive*

- jasné zadání úkolu při každé činnosti
- okamžitá zpětná vazba
- rovnováha mezi obtížností zadávaných úkolů a stávajícími schopnostmi a dovednostmi
- pozornost je získávána konkrétními aktivitami
- soustředěnost není rozptylována dalšími a pro věc nepodstatnými vjemy
- absence obavy z neúspěchu
- odbourání rozpaků
- ztráta schopnosti vnímání času
- aktivita je sama o sobě cílem

Otázkou, zda může docházet k uvedenému stavu *toku* v hodinách hudební výchovy, se zabývala studie autorů João Cunha a Sara Carvalho. Autoři došli k závěru, že v hodinách hudební výchovy³ v duchu Schulwerku jasně převažují kladné emoce nad těmi negativními. V konotaci s oborem hudebního vzdělávání považují autoři kladné emoce jako zásadní kritérium pro dosažení psychického stavu *toku* a tedy nejefektivnějšího momentu vzdělávání.⁴ Činnostní charakter hudební výchovy totiž závisí na schopnosti učitele získat pozornost svých žáků, bez které se jejich hudební dovednosti a schopnosti nemohou dále vyvíjet.

Cílem hodin hudební výchovy na základní škole nebo hudebních mimoškolních aktivit nemá být primárně výchova virtuózních hudebníků (přestože odhalení mimořádných hudebních talentů je právě v rukou hudebních pedagogů), ale rozvoj estetického citění každého jedince, neboť s ním úzce souvisí kvalita prožívání v dětství i dospělosti.

Hudební výchova je disciplína založená na konkrétních činnostech: hudbu není možné vysvětlit stejně dobře slovy, jako zpěvem, tancem, pohybem nebo hrou na hudební nástroj; jinými slovy – hudební zkušenost je slovy stěží popsitelná. Ovlivňuje-li kvalita hudebních prožitků náš emocionální rozvoj a schopnost estetického citění, pak je ve

Sciences of Music [online]. 2012 [cit. 2014-12-29]. Dostupné z: http://icmpecsc2012.web.auth.gr/sites/default/files/papers/234_Proc.pdf

³ Výzkum byl prováděn v pátém a šestém ročníku základního stupně vzdělávání v Portugalsku. Prostředí Portugalska je poměrně specifické – hudební výchova se zde povinně vyučuje pouze v uvedených dvou ročnících, proto je žáky i populací obecně vnímána jako nepříliš důležitý předmět, pro který děti nemají příliš velké zájmy. Schulwerk se vzhledem k výsledkům studie ukazuje jako velmi funkční přístup k výuce hudební výchovy.

⁴ C. R. CUNHA, João a Sara CARVALHO. Experienced Emotions through the Orff-Schulwerk Approach in Music Education: A Case Study Based on Flow Theory. *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* [online]. 2012 [cit. 2014-12-29]. Dostupné z: http://icmpecsc2012.web.auth.gr/sites/default/files/papers/234_Proc.pdf

vzdělávacích plánech školského systému prakticky nezastupitelná. Aktivita, popsané v praktické části práce, si kladou za cíl dosažení stavu toku jak u žáků, tak i jejich učitelů s využitím metodiky již zmíněných autorů Orffa, Dalcroze a Kodálye.

2.1.1 Hudební výchova v RVP

Při přípravě koncepce práce s lidovými písněmi v hodinách hudební výchovy ovšem učitel nesmí opomíjet ani formálně stanovená kritéria pedagogického působení. Rámcový vzdělávací program pro základní školy, státem definovaný kurikulární dokument vzdělávání, popisuje rozsah hudební výchovy následujícím způsobem: „*Hudební výchova vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svěbytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy.*“⁵ Stejný dokument popisuje i cíle hudební výchovy: vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- „*pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svěbytného prostředku komunikace*
- *chápaní umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot*
- *spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností*
- *uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života*

⁵ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>. [cit. 2014-10-28]

- *zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě*⁶

Rámcový vzdělávací program definuje cíle výuky hudební výchovy v obecné rovině, nedefinuje obsah výuky, ovšem klade na učitele i žáky poměrně velké požadavky – na konci deváté třídy základní školy by měl být žák schopen „na základě svých dispozic“ mimo jiné čistě a rytmicky přesně zpívat vícehlasé písně v durové i mollové tónině, rozpoznávat hudebně-výrazové prostředky, být schopen intonovat a hrát podle notového zápisu, zvládat elementární improvizaci (včetně pohybové), orientovat se v proudu znějící hudby, rozpoznat stylové hudební období, dokázat ocenit umělecké projevy druhých a uplatňovat například pěvecké dovednosti a návyky i při mluvním projevu v běžném životě.⁷

Rámcový vzdělávací program poskytuje určité vodítko, v praxi ovšem každý pedagog zjistí, že stupeň rozvoje výše uvedených schopností samozřejmě bude záviset nejen na něm, ale také na vrozených schopnostech žáka a podnětech z vnějšího prostředí nejen ve škole. Primárním cílem hudební výchovy tak nemůže být například schopnost čisté a bezchybné intonace u všech žáků, ale nahlédnutí a alespoň částečné porozumění hudebnímu umění. Toto poznání má v důsledku pozitivní vliv na estetické cítění a emocionální prožívání člověka v dalším životě. Kromě „měřitelných“ dovedností žáků je tedy potřeba vzít v potaz i sociální dimenzi hudebního umění, která je v rámcovém vzdělávacím programu popsána pouze okrajově. Aktivity popsané v praktické části diplomové práce se ovšem snaží směřovat i k rozvoji této stránky osobnosti ruku v ruce se zlepšováním hudebních schopností a dovedností.

2.1.2 Shoda Orff-Schulwerku s RVP

Reforma vzdělávání z prvního desetiletí dvacátého prvního století rozhodně přinesla pozitivní změny ve snaze znalosti a dovednosti mezioborově propojovat – škola nemá zajistit encyklopedické znalosti, ale rozvíjet definované klíčové kompetence. V tomto ohledu jsou principy Orff-Schulwerku ve shodě (viz kapitola 2.2.2) s rámcovým vzdělávacím programem pro základní i střední školy, tedy využívání metody Orff-Schulwerku na základních školách (i středních školách) může být považováno za jednu z cest k dosahování

⁶ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>. [cit. 2014-10-28]

⁷ Tamtéž.

vytyčených cílů. Je třeba mít na paměti, že pro hudbu je naprosto charakteristický motiv „sdílení“ a má velký sociální rozměr, který principy Orff-Schulwerku beze zbytku naplňují.

Sledujeme-li výsledky práce učitelů hudební výchovy pracujících v duchu Orff-Schulwerku i výsledky zahraničních studií, ukazuje se, že Orff-Schulwerk dokáže naplnit cíle hudební výchovy (tak jak jsou definované také rámcovým vzdělávacím programem v ČR, a to nejen ve výše uvedených oblastech konkrétních hudebních dovedností a schopností, ale i v oblasti rozvíjení uměleckého vnímání a tolerantního a tvořivého přístupu ke světu). Výuka hudební výchovy dle principů Schulwerku vede k zintenzivnění zájmu o hudbu a kulturu jako takovou, přestože zatím nebylo prokázáno, že by Orff-Schulwerk vedl k výrazně lepším výsledkům v oblasti hudebních schopností a dovedností.⁸ Ovšem vzhledem k cílům rámcového vzdělávacího programu výsledky této studie podporují tezi, že Orff-Schulwerk je vhodným způsobem práce při hudebním vzdělávání na školách – samozřejmě by bylo vhodné ověřit tento předpoklad i v českém prostředí.

Orff-Schulwerk je dle zahraničních studií vhodný také pro práci se žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami.⁹ Níže popsané principy Orff-Schulwerku rezonují s aktuálními požadavky na práci s dětmi mentálně nebo fyzicky postiženými, nicméně využití Schulwerku v terapii a rozvoji dětí se specifickými poruchami učení není ničím novým. Myšlenkou se zabývala již Gertrud Orff, manželka Carla Orffa. Kromě toho, že spolupracovala se svým manželem a Gunild Keetman na rozvoji myšlenek Schulwerku, od roku 1970 se v Kinderzentru München, prvním německém pediatrickém pracovišti zaměřeném na výchovu mentálně a fyzicky postižených dětí, věnovala praktické stránce i teoretickým východiskům muzikoterapie vycházející z Orff-Schulwerku.¹⁰

⁸ WOMACK, Sara Chandler Trotman. *A comparison of the effects of Orff Schulwerk and traditional music instruction on selected elements of music achievement in third, fourth, and fifth grade students*. Athens, Georgia, 2008. Dostupné z: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/womack_sara_c_200808_edd.pdf. Disertační práce. The University of Georgia. Vedoucí práce Roy Legette, Mary Leglar.

⁹ *Approaches: Music Therapy & Special Music Education: The Orff approach to special music education and music therapy: Practice, theory and research* [online]. Special Issue 5 (2) 2013. 2013[cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://approaches.primarymusic.gr/approaches/content/view/49/70/lang,en/>

¹⁰ MELANIE, Voigt. Orff Music Therapy: History, Principles and Further Development. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*. 2013, Special Issue 5. Dostupné z: http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_5%282%29_2013_Special_Issue/Approaches_5%282%292013_Voigt_Article.pdf

2.2 Schulwerk – stručná historie a obecná charakteristika

Schulwerk (Orff-Schulwerk – Music für Kinder) autorů Carla Orffa a Gunild Keetman má své kořeny ve dvacátých letech dvacátého století. Principy této „metody“ tedy začaly vznikat v době, kdy se objevily různorodé pedagogické koncepce kritizující tzv. tradiční pojetí školy a výchovy, jak jej známe z devatenáctého století. Tato reformní pedagogika se již nezastřešovala jednou a všeobecně platnou doktrínou, přinášela však nové a také velmi různé koncepce výuky. Ve středu zájmu výchovy a výuky jsou potřeby dítěte a jeho individuální specifika (mezi autory nových přístupů patří například Ellen Key, Ovide Decroly, Edouard Clapared, John Dewey, Marie Montessori a mnozí další).¹¹ Nové pedagogické přístupy nevznikly ve vakuu, ale ruku v ruce se společenským a technologickým vývojem v první polovině dvacátého století (zkušenost první světové války a nové uspořádání Evropy, rozvoj novin, rozhlasu a později i televize) i novými poznatky psychologie a filosofie (Carl Gustav Jung, Sigmund Freud).

A ve stejném historickém kontextu vznikl Schulwerk, jehož myšlenky se postupně rozšířily po celém světě. Jakkoli ve výsledku jde o dílo velmi sofistikované – vnímáme-li jeho význam z dnešního pohledu – sám Carl Orff hovořil o jeho vzniku jako o samorostu. *„Podstatu a účel Schulwerku si asi nejlépe vysvětlíme, podíváme-li se na jeho vznik. Při tomto zpětném pohledu bych jej chtěl přirovnat samorostu. ... Schulwerk tedy nevznikl podle předem stanoveného plánu – tak dalekosáhlý plán bych si byl ani nemohl vymyslet – nýbrž z potřeby, kterou jsem jako takovou poznal. ... Z této charakteristiky Schulwerku je možno vyčíst jeho vlastnosti, jeho výhody i nevýhody. Důslední systematické z něho zpravidla nemají velkou radost, zato tím větší sympatie vzbuzuje u umělecky založených a temperamentních improvizátorů. Stále vás Schulwerk ve všech svých proměnách podněcuje k samostatnému dotváření; není nikdy úplný a ukončený, nýbrž je neustále ve vývoji, v pohybu, v růstu.“*¹² Schulwerk tedy v duchu nových pedagogických přístupů nahlíží na dítě jako na tvořivou bytost – ovšem stejně tak vnímá i osobnost učitele.

Popisovat Schulwerk jako „metodu“ je problematické, rozumíme-li metodou vědecký a přesně popsáný postup umožňující získávání dalších poznatků nebo způsob

¹¹ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-294, str. 111–145.

¹² FEDOR, Viliam, PLAVEC, Josef, POŠ, Vladimír, SEDLICKÝ, Tibor a ORFF, Carl. *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově*. Praha: Supraphon, 1969, str. 25.

účelného jednání či činnosti vůbec.¹³ Již samotným prolístváním originálních materiálů Orff-Schulwerku je jasné, že cílem Orffova snažení nebylo vymyslet konkrétní metodu a kompletně připravený materiál k výuce; úkolem učitele v Orffových očích není prezentace jeho poznatků, ale spíše interpretace jeho myšlenek v aktivitách, které volí učitel sám. Spíše než o metodu jde o ideu a holistický přístup k výuce a osobnosti žáka.

Pro účely této práce se proto zdržíme užívání slov metoda nebo princip ve významu popisu Schulwerku jako celku. Je však možné vysledovat základní myšlenku celého přístupu, a to velký důraz na rytmickou složku hudby, postup od elementárního k celku a snaha mnohostranného oslovení každého jedince.

2.2.1 Okolnosti vzniku Orff-Schulwerku

Jak je již uvedeno výše, na začátku dvacátého století se doposud užívané metodické postupy začaly ukazovat jako přežitě a zastaralé, škola svým žákům nenabízela mezioborové souvislosti, ale spíše encyklopedické znalosti, v popředí zájmu celé společnosti se zdála být tvrdá disciplína, osnovy, studijní plán a smysl pro povinnost. Rychlý technický pokrok a nárůst poznatků ve všech oborech lidského vědění činily takový přístup neudržitelný (i když jsme dodnes ještě svědky dílčích relikvů takových přístupů k výuce). Dětství bylo znovu objeveno jako svébytná hodnota, potřeby dítěte se rázem ocitly na prvním místě – zejména díky tehdejšímu objevům psychologů. Principem aktivizace dětí již nemá být pasivní poslušnost, ale aktivní chtění se na věci podílet.

Principy Orff-Schulwerku se začali záhy zabývat pedagogové a hudební vědci napříč světadíly, u nás vznikaly první studie v 60. letech 20. století. Vladimír Poš ve své stati správně upozorňuje, že jakkoli se nám myšlenky moderních přístupů pedagogiky mohly ve své době jevit jako pokrokové a zcela nové, patřící k duchu technologického pokroku počátku 20. století, psychologové pouze dobře pojmenovali způsob výuky, kterou (nejen) v našich zeměpisných šířkách propagoval Jan Ámos Komenský v 17. století. Jedním dechem však dodává, že Orffova škola má své kořeny ve francouzské a švýcarské reformní pedagogice, přičemž prapůvod těchto vlivů nachází již v díle osvícenského Jeana Jacquesa Rousseaua a Hanse Heinricha Pestalozziho.¹⁴ Odkaz práce druhého jmenovaného je pro

¹³ ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ, v. v. i. *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. Editor Bohuslav Havránek. 2011, 1011, xx s. [cit. 2014-12-27]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledaj=Hledat&heslo=metoda&sti=EMPTY&where=hesla&hsubst=no>

¹⁴ FEDOR, Viliam, PLAVEC, Josef, POŠ, Vladimír, SEDLICKÝ, Tibor a ORFF, Carl. *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově*. Praha: Supraphon, 1969, str. 7–10.

pedagogiku významnější o fakt, že Pestalozzi byl na rozdíl od svého předchůdce Rousseaua praktik, který výchově dětí zasvětil celý svůj život. Během svého pedagogického působení došel k tezi, která je podle mého názoru rovněž jádrem Orffových myšlenek – učitel má být svým žákům především prostředníkem a současně mravní autoritou, o výkony či samotné vzdělání mu jde až na druhém místě. Rovněž používá termín tzv. elementárního vzdělání, které je určené těm nejmladším, a dochází ke stejnému závěru jako Komenský: „*nic není v rozumu, co nebylo dříve ve smyslech*“¹⁵.

Carl Orff současně ctil po celý život zásadu, že hudba patří všem dětem/lidem nehledě na míru jejich nadání – je na učiteli, aby je dokázal do hudby vtáhnout natolik, že pro ně nebudou hudební činnosti něčím odtažitým nebo dokonce stresujícím. Toho lze docílit pouze *elementarizací* (nikoliv ovšem ve významu jednoduchosti!), tvořivou spoluprací učitele a žáka a využitím co největšího počtu smyslů najednou; přitom nejlepšími učiteli dětí jsou děti samy.¹⁶

Po první světové válce v Německu vznikaly desítky tanečních škol, které často vycházely z konceptu Émila Jaques-Dalcroze (viz níže) – školy měly znovuobjevit jednotu hudby a pohybu. Jednou z takových škol byla i Günther Schule, kterou založila v roce 1924 Dorothee Günther a oslovila Carla Orffa s nabídkou vést hudební oddělení této školy. Na rozdíl od ostatních tanečních škol, tato kladla velký důraz na hudební složku. Carl Orff vnesl do prostředí školy unikátního ducha, jak je patrné ze svědectví Dorothee Günther: „*Svéráznost jeho umělecké osobnosti, styl jeho dirigování i provádění hudby a v neposlední řadě jeho cílevědomost dodat hudbě její přirozený základ – vytvořily ve mně přesvědčení, že jsem v něm našla toho pravého spolupracovníka.*“¹⁷ Orffův důraz kladený na rytmickou složku hudby zavdal domněnkám, že Carl Orff přímo navazoval na metodiku Émila Delcroze, nicméně o tom se dodnes mohou pedagogové i hudební vědci zřejmě pouze dohadovat.

Ve zmíněné taneční škole potkal i druhou osobnost, která významně ovlivnila rozvoj jeho pedagogických myšlenek – Gunild Keetmanovou. Ta se přihlásila ke studiu na Günther Schule po dvou neúspěšných semestrech v Bonnu a Berlíně. Orff velmi záhy rozeznal její talent a ještě za dob studií s ní začal rozvíjet spolupráci, která následně trvala celý život.

¹⁵ Tamtéž, str. 13.

¹⁶ Tamtéž, str. 16.

¹⁷ GUNTER, Dorothee, Das Orff-Schulwerk als elementare Musikübung für Gymnastiker und Tänzer, In TWITTENHOF, W., Orff-Schulwerk Einführung in Grundlagen und Aufbau. Mainz: Schott, 1935, str. 33. Přeloženo in SALVET, Václav. *Orffův Schulwerk v české hudební výchově: Možnosti využití principů Orffova Schulwerku jako prostředku rozvoje hudebnosti školních dětí*. Praha, 2008. Dizertační práce. PedF UK, str. 12.

V jednotlivých vydáních Orff-Schulwerku najdeme nemálo jejích vlastních kompozic. Gunild byla člověk, díky kterému začaly Orffovy myšlenky žít reálný život ve světě – v roce 1949 začala vyučovat podle orffovských principů v Salzburku, reprezentovala Orffovy myšlenky na mezinárodních konferencích a lvím podílem se zasadila o propagaci Orffových idejí po celém světě. Mezi lety 1950 a 1954 Orff vydal společně s G. Keetman pětidílný Schulwerk: Musik für Kinder, v roce 1961 bylo otevřeno Orff-Schulwerk centrum na akademii v Salzburku. V šedesátých letech pak sám Carl Orff propagoval myšlenky Schulwerku v Kanadě, Japonsku, Portugalsku, Egyptě či Senegalů.¹⁸

Je na místě dodat, že Carl Orff byl rovněž propagátorem myšlenky celoživotního vzdělávání – u učitelů bychom jej měli považovat za samozřejmé. Sám Orff nám může být dobrým příkladem: Prvotní hudební vzdělání získal od své matky – klavíristky, která dokázala podpořit jeho touhu po tvorbě. Již v době dospívání dál rozvíjel svůj talent kompozice jako samouk. Později byl Carl Orff přijat ke studiu na mnichovské akademii hudebních umění, sám však již tehdy souzněl s myšlenkou, že akademie může dát člověku dobrý základ, nicméně je bezpodmínečně nutné, aby každý stále šel cestou neustálého učení a objevování. Na stejném principu je založena myšlenka Schulwerku, který má podněcovat jak žáky a studenty, tak jejich učitele k další tvorbě i sebevzdělávání se.

2.2.2 Základní principy

Stručné zpracování základních principů Schulwerku naráží na skutečnost, že Schulwerk rozhodně neměl být metodou, respektive tak určitě nebyl zamýšlen, a metodou v pravém slova smyslu se ani nikdy nestal. Ani neměl dosavadní výukové metody nahradit nebo je snad eliminovat – naopak, nevylučuje žádný z jiných přístupů, pokud ten nejde proti základním myšlenkám Schulwerku. Stejně tak problematické je označení Orff-Schulwerku jako metody (viz výše). Východiskem pro další zpracovávání a popis Schulwerku může dobře posloužit citát blízkého spolupracovníka Carla Orffa, prof. Wilhelma Kellera: „*Orffova elementární hudba není metoda, ale ukazatel cesty.*“¹⁹ Schulwerk proto spíše

¹⁸ RÖSCH, Thomas. Carl Orff - Biography: Orff, Carl, real name Karl Heinrich Maria. *Orff Zentrum München: Sttatsinstitut für Forschung und Dokumentation* [online]. 2004 [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: http://www.orff-zentrum.de/carlorff_biographie_uk.asp

¹⁹ HARTMANN, Wolfgang, Barbara HASELBACH, Verena MACHAT, Andrea OSTERTAG a Manuela WIDMER. ORFF – Schulwerk – Elementární Hudební a pohybová výchova: Doporučení a metodika pro organizaci kurzů postupného vzdělávání. In: *Česká Orffova společnost* [online]. 2008 [cit. 2014-12-27]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/news/preklad-dokumentu-orff-forum-k-celozivotnimu-vzdelavani-v-uchu-orff-schulwerku/>

pojmenujme jako vzdělávací přístup založený na několika principech a kritériích, který ale může být realizován v mnoha různých podobách v závislosti na konkrétním pedagogovi a konkrétní skupině žáků či studentů. Otevřenost je patrně nejzásadnějším kritériem Schulwerku – přístup se tak neustále vyvíjí a může „jít s dobou“ a zřejmě nebude ani v budoucnosti možné označit moment, kdy už je Schulwerk hotový, kompletní.

Samotný pojem Schulwerk má hned několik významových rovin. Doslovný překlad pojmu se v češtině ani v jiných jazycích neužívá, vědomí významu německé složeniny je však pro porozumění „metody“ zásadní: die Schule + das Werk. Die Schule – škola – označuje místo, kde se vyučuje, současně však také umělecký a pedagogický směr; das Werk – můžeme chápat ve smyslu dílo či práce (avšak i ve smyslu uměleckém). Pojem Schulwerk tak například podle Miroslavy Blažekové lze chápat jako:

- hudební a pohybovou pedagogickou koncepci, která vznikla na půdě Günther-Schule v Mnichově ve 20. letech 20. století
- označení řady publikací, které začaly vznikat od 30. let 20. století
- označení specifického způsobu a postupů výuky zpěvu, hry na hudební nástroj, tance a improvizace
- označení pro holistický způsob hudební výchovy
- označení pro vzdělávání, v jehož centru zájmu jsou potřeby dítěte
- označení pro otevřený a velmi živý přístup, který se velmi rychle mění a rozvíjí (dříve stejně jako v současnosti)²⁰

O Schulwerku uvažujeme jako o hudebně pedagogickém systému založeném na propojení pohybu, slova a rytmu. Hudební výchova patří k základnímu vzdělání všech jednotlivců, nikoliv jen nadaných jedinců. Proto podstata Orff-Schulwerku koresponduje s Orffovou tezí, že výuku hudební výchovy je třeba přizpůsobit dětské mentalitě a striktnímu předpokladu, že učitel při práci s dětmi musí vždy vycházet z jejich i ze své přirozenosti. Základní principy Schulwerku nepochybně vycházejí z faktu, že děti mají obrovskou fantazii, rády si hrají v kolektivu, mají výtečnou paměť i napodobovací schopnosti.

Schulwerk vychází z elementárnosti hudby. Slovo „elementárnost“ však není vhodné chápat jako synonymum „jednoduchosti“, ale spíše jako „základu“ – „*elementární hudba je zemitá, přirozená, snadná, každému srozumitelná a odpovídá povaze dítěte.*“²¹ Těžištěm

²⁰ BLAŽEKOVÁ, Miroslava. *Orffov Schulwerk : principy a adaptácia*. Nitra: UKF, 2011. ISBN 978-80-8094-997-6.

²¹ *Česká Orffova společnost* [online]. 2008 [cit. 2014-10-28]. Dostupné z: www.orff.cz

hudební stránky výuky na Güntherschule a později i v celém konceptu Schulwerku se stal rytmus.

Vzhledem k rozšíření Schulwerku po celém světě (v roce 2013 existovalo po celém světě na 40 asociací zabývajících se rozvojem Schulwerku²²) nelze pochybovat o úspěšnosti přístupu, který v první řadě předpokládá učitele-lektora-instruktora, který své žáky hudbou provádí, nikoliv jim autoritativně něco nařizuje. V hodinách je kreativita v centru dění, děti zpívají, tančí, hrají na nástroje, improvizují melodie i vlastní pohyb. Schulwerk nepochybně vychází z teze, že „učení je smysluplné pouze v případě, že přináší žákům uspokojení, a spokojenost vychází z možnosti využívat osvojené poznatky a dovednosti za účelem vlastní tvorby“²³. Nejde přitom pouze o rozvoj hudebních schopností a dovedností, ale o rozvoj celé osobnosti. Cílovou skupinu Schulwerku tak nemusíme hledat striktně mezi dětmi předškolního a školního věku, ale také mezi dospělými nebo staršími lidmi, přestože ve svém prvopočátku byl zamýšlen pro práci s dětmi ve školním prostředí. Humanistická orientace Schulwerku věří v potenciál každého jedince bez rozdílu.²⁴ Navíc Schulwerk počítá s tím, že k výuce dochází ve skupině, což je pro účely školy naprosto zásadní. Žák se však neučí ve skupině, ale díky skupině²⁵ – tento fakt jen podporuje tezi, že Schulwerk není pouze o hudebním vzdělávání, ale o kultivaci celé osobnosti v rámci společnosti.

Skutečnost, že Schulwerk není uzavřenou teorií ani metodou ovšem neznamená, že by v lekcích probíhala bezbřehá improvizace bez definovaných mantinelů obhajující tezi, že veškerá improvizace a forma hudebního vyjádření musí být považována za správnou. Role lektora/učitele tkví v nastavení mantinelů, v rámci kterých bude příjemné se pohybovat. Zmíněná „elementární hudba“ neznamená redukci té „velké, opravdové“ hudby, ale naopak možnost experimentovat a objevovat: pomocí zpěvu, hry na tělo, rytmických a pohybových her, vlastní řeči a hry na perkusní nástroje (melodické i nemelodické).

²² SALMON, Shirley a Giorgos TSIRIS. Orff-Schulwerk in the 21st Century: A 'Wild Flower'?. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education* [online]. 2013, Special Issue 5 (2) [cit. 2014-12-29]. Dostupné z: http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_5%282%29_2013_Special_Issue/Approaches_5%282%292013_Salmon&Tsiris_Editorial_ENG.pdf

²³ C. R. CUNHA, João a Sara CARVALHO. Experienced Emotions through the Orff-Schulwerk Approach in Music Education: A Case Study Based on Flow Theory. *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* [online]. 2012 [cit. 2014-12-29]. Dostupné z: http://icmpecscm2012.web.auth.gr/sites/default/files/papers/234_Proc.pdf

²⁴ SALMON, Shirley. MUSICA HUMANA – thought on humanistic aspects of Orff-Schulwerk. In Orff-Schulwerk Informationen 87, The Three Pillars of Orff-Schulwerk, Winter 2012. Hrsg. Universität Mozarteum, Carl Orff Institut und Orff-Schulwerk Forum Salzburg, p. 13–19. Dostupné z: http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/deutsch/orff_schulwerk_informationen/pdf/Heft_Nr_87.pdf

²⁵ SANGIORGIO, Andrea. Orff-Schulwerk as Anthropology of Music. *Orffinfo*. 2010, No. 16. Dostupné z: http://www.centrodidatticomusicale.it/images/stories/disp/sang/andrea_sangiorgio_orff-schulwerk_as_anthropology_of_music.pdf

Shrneme-li výše uvedené do několika bodů, mezi hlavní principy Orff-Schulwerku patří²⁶:

- Individualita a podpora rozmanitosti
 - středem pozornosti výuky je každý jednotlivý žák
- Diferenciace přístupu
 - holistický přístup
 - instrumentální aktivity, zpěv, řeč, pohyb, tanec a poslech jako základní aktivity
 - individuální schopnosti jednotlivých žáků jsou reflektovány v obtížnosti zadávaných úkolů učitelem
 - cílem každé hudební výchovy je vytvořit maximálně motivující prostředí k učení (respektující nadání každého žáka ve třídě)
- Ocenění a tvořivost
 - důraz na rozvoj kreativity žáků
 - pedagog se současně nesmí omezovat pouze dříve získanými schopnostmi a dovednostmi žáků, ale musí každého jednotlivce motivovat k jejich dalšímu rozvoji
 - důvěra v každé dítě
- Inovace a tvůrčí přístup
 - Orff-Schulwerk nenabízí striktně definovaný učební materiál
 - interakce učitele a žáků je komplexní a kontinuální, principy Orff-Schulwerku tak umožňují rozvoj žáků i učitelů samotných
- Interakce a spolupráce
 - hlavní aspekt hudebního vzdělávání je sociální: rozvoj společného učení a posilování pocitů pospolitosti
 - „sdílení“ (poslech, reakce na hru/zpěv spolužáků atd.)
 - učení dětí navzájem

²⁶ KAIKKONEN, Markku a Sanna KIVIJÄRVI. Interaction Creates Learning: Engaging Learners with Special Educational Needs through Orff-Schulwerk. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education: The Orff approach to special music education and music therapy: Practice, theory and research* [online]. 2003, Special Issue 5 (2) [cit. 2015-01-10]. Dostupné z: http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_5%282%29_2013_Special_Issue/Approaches_5%282%292013_Kaikkonen&Kivijarvi_Article.pdf

2.2.3 Odkaz knižního vydání

Pět svazků díla Musik für Kinder bylo vydáno mezi lety 1950 a 1954. Šlo vlastně o kompilaci veškeré práce Carla Orffa z období před druhou světovou válkou. Na vydání se kromě Carla Orffa podílela i Gunild Keetmn. Metodika vychází zejména z lidových melodií (německých i jiných), dílo uvádí mnoho příkladů práce s instrumentárem.

Česká adaptace Schulwerku z dílny Petra Ebena a Ilji Hurníka je celosvětově uznávaným dílem. Právě existence velmi zdařilé čtyřdílné publikace České Orffovy školy je vynikajícím východiskem pro práci českých pedagogů. Při tvorbě české verze Schulwerku totiž nešlo o zdařilý literární překlad teoretických statí (těmi Orff-Schulwerk nikdy nebyl!), ale o převedení elementární hudební řeči do kontextu české a moravské hudební melodiky. Podobně došlo k přejímání Schulwerku po celém světě s tím, že ani v případě adaptace na konkrétní kulturní prostředí není připravena metodika pro učitele – ta musí vždy vycházet z konkrétní hodiny.

V současné době se připravuje reedice České Orffovy školy, kterou zaštilil Pavel Jurkovič, první předseda České Orffovy společnosti. Jak on sám uvedl v listopadu roku 2014, dílo je potřeba aktualizovat a úvodní odstavce, které dávají čtenáři jakýsi „návod“ k použití, zkrátit a přepracovat. Předmluvu nové reedici však bohužel nestihl dopsat, neboť začátkem února 2015 zemřel.

Zmíněná Česká Orffova společnost byla založena v roce 1995 (jako občanské sdružení) s cílem obohatit stagnující českou hudební didaktiku o nové podněty a zkušenosti ze zahraničí. Snahou občanského sdružení je mimo jiné propagovat kreativní způsob výuky, podílet se na celoživotním vzdělávání pedagogů i studentů. Právě důraz na nekončící proces vzdělávání je jednou z nejdůležitějších myšlenek Schulwerku nejen u nás, ale kdekoli na světě. Tím, že Schulwerk není ostře vyhraněnou metodikou, může se nadále rozvíjet a přejímat poznatky i dalších pedagogických přístupů (Dalcroze, Kodály, Gordon, Suzuki,...), čímž je zajištěna jeho aktuálnost a kontinuita. Právě prostřednictvím České Orffovy společnosti udržují čeští učitelé kontakt s celosvětovým děním v oblasti moderní pedagogiky. Učitelé samozřejmě mohou vycházet z originálně vydaného díla nebo jeho české adaptace, nicméně neuzavřenost Orff-Schulwerku vyžaduje mnoho podnětů a nápadů pro tvůrčí práci v hodinách hudební výchovy.

2.3 Osobnost Carla Orffa

Životopis Carla Orffa (1895–1982) byl sepsán nesčetněkrát po celém světě, nicméně pro celistvé pochopení jeho tezí je vhodné uvést významné životní mezníky tohoto hudebního skladatele a pedagoga, které úzce souvisí s výše popsaným formováním jeho pedagogického přístupu.

Carl Orff se narodil v Mnichově do rodiny vojenského úředníka Heinricha Orffa, mj. také amatérského klavíristy a hráče na nejrůznější smyčcové nástroje. Hlavní úlohu v rozvoji hudebního talentu ovšem hrála jeho matka Paula, talentovaná vystudovaná klavíristka.²⁷ Ta si velmi záhy všimla, že mladý Carl upřednostňuje vlastní improvizaci před hrou již napsaných skladeb. Dlouhou dobu ve svém dětství bavil rodinu loutkovým divadlem, k němuž vymýšlel nejen hudbu, ale i scénář.²⁸ Jeho první skladatelské pokusy nebyly opřeny o znalost hudební teorie, vycházely spíše z toho, že se začal v útlém věku učit na klavír a o trochu později na violoncello, z roku 1909 jsou doloženy jeho první pokusy hry na varhany. Carl Orff později na svou ranou skladatelskou činnost a svou maminku vzpomínal takto: „*Nejprve namalovala na břidlicovou tabulku pět linek a potom se přešlo k notám. V G-dur, hned s jedním křížkem. Tak jsem si vyhledal na klavíru ukolébavku s vlastním textem. Moje maminka napsala k melodii několik doprovodných not a už tu byla hotová skladba. Tím se mi otevřel svět. S velkou trpělivostí mi má matka pomáhala stále znovu při zápisu, ale brzo jsem byl schopný letu a mohl jsem s experimenty pokračovat sám.*“²⁹

Dětství i studia strávil v německém Mnichově, kde studoval v letech 1912–1914, přičemž skladbě se věnoval soukromě již od roku 1910. Ještě před přijetím na akademii napsal již několik skladeb pro zpěv s doprovodem klavíru (opusová čísla 1–19) – sbírka písní byla vydána v roce 1912 pod titulem *Eliland* (op. 12). V době svých studií obdivoval práci A. Schönberga a nechal se inspirovat skladbami C. Debussyho – pod tímto vlivem vznikla skladba *Gisei*, op. 20 (1913). Kromě vzdělávání na akademii ovšem vyhledával inspiraci mimo zdi školy a na soukromých hodinách klavíru u Hermanna Zilchera, který mu kromě hudebního vzdělání pomohl nabýt i první zkušenosti coby hudebního ředitele v *Kammerspiele* teatre v Mnichově (v letech 1916 a 1917). V roce 1917 byl odvelen na

²⁷ RÖSCH, Thomas. Carl Orff - Biography: Orff, Carl, real name Karl Heinrich Maria. *Orff Zentrum München: Sttatsinstitut für Forschung und Dokumentation* [online]. 2004 [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: http://www.orff-zentrum.de/carlorff_biographie_uk.asp

²⁸ Carl Orff biography. *The Famous People: Society for Recognition of Famous People* [online]. 2015 [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: <http://www.thefamouspeople.com/profiles/carl-orff-331.php>

²⁹ Carl Orff: (10. 7. 1895 – 29. 3. 1982). SALVET, Václav. *Česká Orffova společnost* [online]. 2008 [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/carl-orff-a-schullwerk/>

východní frontu, po válce získal místo dirigenta v Mannheimském Národním divadle a v Hoftheater v Darmstadtu. Dvacátá léta dvacátého století již byla pro Carla Orffa obdobím kompozice „na volné noze“, do stejného období spadají i prvopočátky Orff-Schulwerku. Carl Orff později popisoval, že skladatelská i pedagogická práce se významnou měrou doplňovaly navzájem: „*Schulwerk je jako kamenný lom, ve kterém vybírám stavební materiál pro svá velká díla.*“³⁰

I jako skladatel se ovšem dál sám vzdělával a současně měl i vlastní žáky, hledal svůj osobitý kompoziční styl. Přestože Carl Orff je autorem několika oper, jako skladatel je ve světě známou osobností zejména díky kantátě *Carmina burana*, která víceméně zastínila všechna jeho ostatní díla. Popularita kantáty přetrvává dodnes, o čemž svědčí četnost jejího provádění po celém světě (server classical-music.com, oficiální webové stránky BBC Music Magazine, uvádí, že každý rok je *Carmina burana* uvedena minimálně 365krát³¹). Pozoruhodná je volba orchestrace jeho děl, neboť v jeho skladbách najdeme party pro marimby, zvony, gongy a podobně.

Kromě vlastní autorské skladatelské činnosti se ovšem zabýval také podrobným studiem hudby 16. a 17. století. Je autorem nových aranžmá velkolepých děl Claudia Monteverdiho, známá je například jeho nová orchestrace rané barokní opery *Orfeus*. Připomeňme, že ve dvacátých letech minulého století ještě neexistoval pojem *historicky poučená interpretace*, a tak orchestraci Monteverdiho první opery nelze považovat za „rekonstrukci“ či snad snahu přiblížit se baroknímu zvuku tak, jak se o něj snaží dnešní orchestry a ansámby specializované na interpretaci staré hudby. Spíše šlo o přiblížení raně barokní hudby posluchačům první poloviny dvacátého století. Sám Orff v padesátých letech 20. století svůj přístup komentuje slovy: „*Mé studium Monteverdiho díla mě výrazně ovlivnilo ne ve smyslu hledání historické transkripce a adaptace, ale mnohem více v hledání vlastního kompozičního stylu založeného na umu mistrů dřívější doby.*“³² Orff operu výrazně zkrátil a text přeložil do němčiny. Pokud bychom neznali tyto souvislosti, patrně bychom dílo označili jako pozdně romantické. Na přepis bychom tedy neměli nazírat jako na snahu o věrnou interpretaci barokního díla (i když v nastudování moderního orchestru), ale spíše

³⁰ Carl Orff: (10. 7. 1895 – 29. 3. 1982). SALVET, Václav. *Česká Orffova společnost* [online]. 2008 [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/carl-orff-a-schullwerk/>

³¹ PALMER, Tony. Carl Orff. *Classical-music.com: Classical-Music.com The official website of BBC Music Magazine* [online]. Rok vydání neuveden. [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: <http://www.classical-music.com/topic/carl-orff>

³² Carl Orff: Works: Lamenti: Trittico teatrale liberamente tratto da opere di Claudio Monteverdi. CARL ORFF-STIFTUNG. *Carl Orff* [online]. 2011 [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: <http://www.orff.de/en/works/lamenti.html>

jej připodobnit ke snahám W. A. Mozarta, když upravil orchestraci Händelova Mesiáše. Orff navíc do jisté míry předpověděl budoucí zájem o díla předromantických stylových období v druhé polovině dvacátého století.

Orff se k úpravě opery se několikrát vrátil, naposledy v roce 1940. Na základě této úpravy později vznikla většina dnes dostupných nahrávek. Přepis barokní opery zdánlivě není tak podstatnou informací pro účely této práce, dokud nepřihlédneme ke způsobu, jakým Orff o takové práci uvažoval: „*Objevil jsem hudbu, která mi byla velmi dobře známá, přestože jsem ji musel znovu objevit. Tato skutečnost mnou hluboce pohnula a vyvolala ve mně něco skutečně nového.*“³³ Tento citát by mohl vystihovat přístup pedagoga pracujícího v duchu Orff-Schulwerku – hudbu považuje za přirozenou součást života, kterou otevírá sám sobě i svým žákům novou životní zkušenost, navíc podanou tak, aby byla svému publiku (žákům) předložena srozumitelně.

Dvacátá léta již Carl Orff věnoval pedagogické činnosti ve spolupráci s D. Günther (viz kapitola 2.2), asociace současné hudby v téže době umožnila veřejné provedení Orffových děl (např. *Kleine Konzert*, *Entrata*), na festivalech současné hudby konaných mezi lety 1929 a 1931 se Orff setkal s hudebními skladateli jako P. Hindemith, B. Bartók nebo I. Stravinskij. Průlom ve světě hudebních skladatelů ovšem nadešel v roce 1937, kdy se konala premiéra již zmíněné kantáty *Carmina Burana*. Mezi pozdějšími díly jmenujme „pohádková díla“ *Měsíc (Der Mond)* nebo *Chytračka (Die Kluge)* a další scénická díla: *Catulli Carmina*, *Tyran Oidipus*, *Prometheus*, *Trionfo di Afrodite* a další.

Carl Orff se dočkal uznání již v době svého života, byl držitelem čestného doktorátu Univerzity v Tübingenu a Univerzity v Mnichově. Obdržel německé státní vyznamenání, Guardiniho cenu i rakouskou cenu za zásluhy ve vědě a umění. Carl Orff byl ženatý celkem čtyřikrát, přičemž dvě z jeho manželek se nějakým způsobem podílely na rozvoji a šíření jeho pedagogického přístupu (Gertrud Willert, zakladatelka Orffovy muzikoterapie, a Liselotte Schmitz, ředitelka Nadace Carla Orffa založená v souladu s poslední vůlí skladatele).³⁴

³³ Carl Orff: Works: Lamenti: Trittico teatrale liberamente tratto da opere di Claudio Monteverdi. CARL ORFF-STIFTUNG. *Carl Orff* [online]. 2011 [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: <http://www.orff.de/en/works/lamenti.html>

³⁴ RÖSCH, Thomas. Carl Orff - Biography: Orff, Carl, real name Karl Heinrich Maria. *Orff Zentrum München: Sttatsinstitut für Forschung und Dokumentation* [online]. 2004 [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: http://www.orff-zentrum.de/carlorff_biographie_uk.asp

3 Vliv dalších hudebních osobností

Jak je již v práci v různých souvislostech uvedeno, Orff-Schulwerk není nikterak dogmatická metoda, která by přesně popisovala metodický postup. Při studiu principů a výzkumů týkajících se výuky v duchu Orff-Schulwerku autorka narazila na jistý průnik tezí Carla Orffa s prací dvou umělců a pedagogů 20. století: Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) a Zoltán Kodály (1882–1967). Dílčí části jejich přístupu mohou dále rozvíjet výuku v duchu Orff-Schulwerku – proto následující kapitola bude věnována jejich osobnostem a přínosu pro hudební vzdělávání.

3.1 Émile Jaques-Dalcroze a jeho přínos

„Kdyby mi kouzlo (a já věřím, že existuje) mohlo vrátit moje dětství, chtěl bych chodit do školy, kde by smyčcový kvartet a vokální ansámbl interpretoval skladbičky napsané studenty. Neboť klasické hudební vzdělávání neumožňuje dětem slyšet jejich vlastní hudbu, a proto nemohou nikdy řádně porozumět svým chybám, které učitel opravuje.“³⁵

V odborné literatuře se můžeme setkat s názory, že Carl Orff vycházel z přístupu Émile Jaques-Dalcroze, ovšem jednoznačně tyto názory potvrdit nelze. Následující odstavce představí dílo hudebního skladatele a pedagoga nezávisle na myšlenkách Carla Orffa, ačkoli mnohé myšlenky mají nemálo společných rysů.

3.1.1 Stručný životopis

Na počátku dvacátého století se na poli hudební pedagogiky objevila velmi zajímavá osobnost: Émile Jaques-Dalcroze (původní jméno Émile Henri Jaques). Tento švýcarský, mimořádně talentovaný hudebník s obrovským zájmem o divadlo a tanec a skvělý učitel v roce 1905 představil na konferenci „Proposals for a reform of music instructions in the schools“ přístup k výuce, který se ve své době mohl zdát dokonce avantgardním.

Émile Jaques-Dalcroze se stal v roce 1892 profesorem na konzervatoři v Ženevě – kde vedl hodiny harmonie, teorie a intonace. Začal zde intenzivně pracovat na své teorii *eurytmiky*, neboť velmi záhy poté, co začal na škole učit, zjistil, že jeho studenti jsou sice na

³⁵ GIDDENS, Michael John. *A unity of vision: the ideas of Dalcroze, Kodaly and Orff and their historical development*. Melbourne, 1993. Dostupné z: <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/39117>. PhD thesis. Department of Music, University of Melbourne.

mimořádně dobré technické úrovni co do techniky hry na nástroj nebo zpěvu, ale velmi zaostávají v prožívání hudby jako takové. Jaques-Dalcroze začal vyučovat dříve obávané hodiny teorie zcela novým způsobem – zapojil do hodin tělesný pohyb, který má korespondovat s hudbou. Jeho studenti si velmi rychle oblíbili přístup, kdy je možné vnímat hudbu celým svým tělem skrze sluch, pocit a pohyb. To vše studentům hudby umožnilo hlubší emoční prožitek a dokonce i lepší studijní výsledky – nicméně i přesto si někteří jeho kolegové nepřáli, aby jejich studenti navštěvovali jeho hodiny, protože v metodice *sofège*³⁶ a *eurytmiky* nespatořovali žádný přínos.³⁷ Později se na konzervatoři v Ženevě vrátili ke statické výuce teorie a Jaques-Dalcroze z konzervatoře odešel do Hellerau, kde bratři Dhornovi založili hudební školu eurytmiky. Další rozvoj školy zastavila první světová válka, Jaques-Dalcroze se vrátil zpět do Ženevy, kde byl později založen Jaques-Dalcroze Institut.³⁸

Jaques-Dalcroze vytrvale bojoval za svou myšlenku i přes nepřízeň svého okolí – nejen ze strany jiných pedagogů; jeho myšlenky byly na svou dobu vskutku přelomové, jakkoli se nám mohou z dnešního pohledu zdát „samozřejmé“. Za zmínku stojí fakt, že na začátku své pedagogické kariéry se setkal i s nevolí ze strany rodičů, kteří nechápali, proč by se děti měly v průběhu výuky pohybovat po třídě. Jaques-Dalcroze navíc odmítal, aby děti a studenti byly na jeho hodinách oblečené do tehdy moderních korzetů, vest a bot na vysokém podpatku. Pro svou práci naopak potřeboval pohodlný oděv i obuv, které by snadno umožňovaly pohyb. V tehdejší době byly přitom i obnažené končetiny společenským tabu.

3.1.2 Metodika É. Jaques-Dalcroze

Jaques-Dalcrozeova metodika je použitelná pro všechny věkové skupiny od nejmenších po univerzitní studenty – budoucí hudební profesionály. Podobně jako Orff, ani Dalcroze nepřináší kompletně zpracovanou metodiku od A do Z, nicméně jeho způsob práce vychází ze čtyř hlavních bodů³⁹:

- 1) rozvoj interakce – poslech hudby a reakce na ni
 - a. s nejmenšími – fyzická reakce na pulzaci
 - b. se staršími – například vytleskání rytmického motivu dvakrát rychleji

³⁶ solmizace

³⁷ GIDDENS, Michael John. *A unity of vision: the ideas of Dalcroze, Kodaly and Orff and their historical development*. Melbourne, 1993. Dostupné z: <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/39117>. PhD thesis. Department of Music, University of Melbourne, str. 13.

³⁸ MEAD, Virginia Hoge. More than Mere Movement Dalcroze Eurhythmics. *Music Educators Journal*. 1996, vol. 82, issue 4. DOI: 10.2307/3398915. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3398915>

³⁹ Tamtéž.

- 2) vytvoření dobré představy vnitřního sluchu a vnitřního pohybu
 - a. nejmenší děti mají za úkol se za dobu trvání fráze přesunout na konkrétní místo ve třídě
 - b. starší děti mohou posílat míč tak rychle, aby ke spolužákovi dorazil na konci hudební fráze
- 3) zpřesnění vzájemného vnímání zraku, sluchu, těla a mysli – vnímání musí být v naprosté rovnováze a konkrétní úkoly musí co nejvíce propojovat a aktivizovat smysly žáka
- 4) vytvoření vokálních a pohybových zkratk, které jsou vybavovány na základě určitého pokynu či gesta – což je klíč k budoucímu dobrému čtení hudby přímo z not (jde tedy o fixaci konkrétní představy ke konkrétnímu symbolu)

I Jaques-Dalcrozeův přístup vychází z elementarizace. Hudební interpretace i poslech jsou velmi komplexní činnosti a dítě si musí osvojit jednotlivé prvky dříve, než je může spojit dohromady – stejně jako se učí psát až ve chvíli, kdy ví, jak má držet pero a zvládne opisovat v písankách určitý počet tvarů; současně nemůžeme po dítěti chtít, aby napsalo knihu ve chvíli, kdy si osvojí psaní písmen celé abecedy. Hudební vzdělání vedoucí k porozumění hudby je velmi podobné. Kvalitu tónu si uvědomuje pomocí sluchu a zpěvu, rytmickou složku skrze pohyb těla. Ale protože není možné na samém počátku prožívat vše najednou, objevuje se otázka, kterou „část“ hudby upřednostnit, kterou schopnost a dovednost začít tříbit jako první. Jaques-Dalcroze doporučuje začít s propojením sluchu a svalových reakcí (nejprve vnějších, později vnitřních). Opakovaným procvičováním si člověk vytváří „databanku“ sluchových vjemů a svalových reakcí, ze které může později čerpat.⁴⁰

Právě skrze pohyb je možné děti nadchnout pro hudbu, protože tělesnou energií dokážeme vyjádřit nejjemnější hudební nuance či rozdílnost tempa od allegra po lento nebo dynamické rozdíly včetně crescenda či decrescenda. Tělesná aktivizace umožňuje člověku prožívat hudbu psychicky i fyzicky, z člověka samotného se pak stává jedinečný hudební nástroj, který dokáže porozumět hudbě samotné.

Kromě hudebně-pohybových schopností Jaques-Dalcroze kladl důraz na rozvoj vnitřního sluchu a hudebních představ – bez nich podle jeho názoru není možné opravdu poznat hudbu. S rozvojem vnitřního sluchu a hudebních představ pak samozřejmě následně

⁴⁰ JAQUES-DALCROZE, Émile. *Rhythm, music and education*. New York and London: The Knickerbocker Press, 1921. Dostupné z: <https://archive.org/stream/rhythmmusicande00rubigoog#page/n0/mode/2up>, str. 79–95.

souvisí schopnost elementární i vyspělé hudební improvizace. Proto Jaques-Dalcroze ve své metodice také vyzdvihuje tezi, že dítě se má učit hře na hudební nástroj až ve chvíli, kdy získá základní představu o rytmu, a po prvním rozvoji pěveckých dovedností. Z této myšlenky později vycházejí Orff i Kodály. Jako argument pro její „správnost“ mohou posloužit například Piagetovy poznatky z oblasti vývojové psychologie: období konkrétních operací (věk 7–10 let) se zdá být pro rozvoj precizních instrumentálních dovedností vhodnější⁴¹ než ranější období, které je naopak vhodné pro rozvoj emocionálních prožitků z hudby prostřednictvím zpěvu a pohybu.

3.1.3 Využití metodiky É. Jaques-Dalcroze při rozvoji pěveckých dovedností

V kontextu Jaques-Dalcrozeovy metodiky se nejčastěji setkáme s pohybovými cvičeními do znějící hudby, jeho eurytmiku ovšem nelze tímto způsobem zjednodušovat. Jaques-Dalcroze vnímal hudební prožívání jako celek, jak je uvedeno výše, se kterým rozvoj pěveckých dovedností a vnitřního sluchu úzce souvisí. Vnitřní sluch a hudební představivost lze právě upevňovat a „zkontrolovat“ pěveckým projevem.

Metodiku rozvoje hudebního sluchu Jaques-Dalcroze nazval *Solfège-rhythmique*, vycházel tedy ze solmizace obohacené o přesné vnímání rytmu. Spojíme-li solmizaci s pohybem těla vycházejícím z rytmu, snadno se z výuky intonace stane hra a nikoliv obávaná disciplína. Zapojení pohybu usnadňuje tvorbu nových spojů v mozku, současně napomáhá udržení pozornosti a koncentrace. Právě tyto poznatky může učitel využít prakticky při rozezpívání sboru nebo třídy. Klasický způsob rozezpívání totiž vychází z opakování určitých melodicko-rytmických motivů v nejrůznějších polohách, většinou se postupuje celým rozsahem hlasu po půltónech. Z takového modelu je samozřejmě vhodné vycházet i u dětí, ale bez zapojení dalších hudebně-pohybových činností hrozí velké nebezpečí stereotypního způsobu zpívání, které nedoprovází ani rozvoj pěvecké techniky, ani rozvoj hudebního prožívání, neboť rozezpívání se stane pro děti činností poměrně nudnou (ačkoli nutnou). Níže popsané příklady praktického využití Jaques-Dalcrozeova přístupu navíc využívají nesporný fakt, že pohyb je dětem přirozený a současně jim pomáhá

⁴¹ COMTE, Martin. Music in The Early Childhood Years: Part 2 - Contributions of Some Prominent Music Educators. *The Australian Journal of Music Education*. 1982, č. 30, s. 37.

naučit se vnímat vlastní tělo. Zpěv je fyzickou aktivitou celého těla, nikoliv pouze spojnice bránice-krk-hlava.

3.1.3.1 Konkrétní příklady

V žádném případě nejde o finální výčet cvičení, která by se měla opakovat každou hodinu – jde pouze o příklady cvičení vycházející z teoreticky popsaného přístupu Jaques-Dalcroze. Záleží vždy na konkrétním pedagogovi, jak si cvičení přizpůsobí, obohatí. Jaques-Dalcroze doporučuje pracovat s hudebními motivy již známými v nejrůznějších a překvapivých variantách – jen tak je totiž možné udržet dobrou pozornost a následně i dobrou techniku ve sboru či třídě. Základní principy využití v níže popsaných cvičeních vycházejí z článku *The application Émile Jaques-Dalcroze's Solfège-Rhythmique to the Choral Rehearsal* Herberta H. Henkeho⁴², z výše uvedených zdrojů a z vlastní praktické práce v dětských sborech.

(1) Úvodní cvičení mají získat koncentraci zpěváků a současně je učít pracovat s vlastním dechem. Mohou to být jednoduché úkoly, jako zkusit se nadechnout pouze jednou nosní dírkou a druhou vydechnout (s pomocí prstů, které ze strany uzavřou vždy jednu z nosních dírek). Popotahování jednou nosní dírkou pomůže uvědomit si práci bráničního svalu. Dechová cvičení v některých pozicích jógy (například orel) lze přenést i na zkoušku sboru nebo do třídy – schopnost ovládat vlastní dech se zúročí nejen při zpěvu samotném, ale také v životě, který většinou trávíme v sedavých pozicích.

(2) Ještě před samotným začátkem zpěvu je kromě protažení těla a uvolnění trapézových svalů vhodné získat koncentraci sluchovou – učitel/sbormistr může nahodile hrát durové a mollové kvintakordy s úkolem: reakce na durový kvintakord je postoj na jedné noze, při mollovém kvintakordu si třída sedne.

(3) Rozezpívání může začít jednoduchou vokalizou 5-4-3-2-1, nicméně učitel nepostupuje po půltónech, ale tóninu zadává náhodně. Postupem času je vhodné začínat i od jiného stupně v tónině (např. 6-5-4-3-2).

(4) Žáci opakují tóny, které jim zadává učitel, na způsob kánonu; například ve čtyřdobém taktu tedy učitel bude vždy o čtyři doby napřed – zatímco žáci zpívají, musí současně poslouchat, jaký tón bude následovat.

⁴² H. HENKE, Herbert. The application Émile Jaques-Dalcroze's Solfège-Rhythmique to the Choral Rehearsal. *The Choral Journal* [online]. 1984, Vol. 25, No. 4 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/23546756>

(5) Při využití jednoduché vokalizy postupu 5-4-3-2-1 děti udávají pulzaci přenášením váhy z jedné nohy na druhou. Na základě domluveného signálu zpívají jednotlivé stupně stejně jako pulzaci nebo dvakrát rychleji – postupem času bude třída schopná plynule přecházet mezi oběma variantami, aniž by sbormistr musel dirigovat – naopak žáci by měli stále pohybem vyjadřovat základní pulzaci. Sbor/třídu můžeme rozdělit na dvě poloviny, z nichž každá zpívá v jiném tempu a vzájemně je prohazovat.

(6) Na jednoduchou slabiku naučíme děti zpívat motiv: 1-5-2-5-3-5-4-5-6-5-4-2-1. Pravá ruka bude ukazovat relativní výšku sudých not, levá ruka lichých not – dojde tak k rychlejšímu zapamatování modelu. Následně sbormistr/učitel zadá úkol, aby děti ukazovaly všechny noty, ale zpívaly pouze sudé/liché (učitel přitom zpívá liché/sudé). Následně děti můžeme rozdělit do dvojic, kdy jeden zpívá liché noty a druhý sudé.

(7) Při jednoduchých melodicko-rytmických modelech pro rozezpívání nebo i nácvičení konkrétního repertoáru je třeba budovat představu začátku a konce frází. Tomu pomůže představa pohybová: gesto ruky nebo odchod ze svého místa na začátku fráze a návrat na své místo na jejím konci.

(8) Při nácvičení legatových frází (nejen modelů pro rozezpívání, ale i pro studium konkrétního repertoáru) je vhodné rozdělit děti do dvojic, které si stoupnou čelem k sobě. Zvednou ruce a dají dlaně téměř k sobě, ale nedotýkají se. Jeden z dvojice vede ruce druhého podle znějící nebo zpívané hudby tak, aby pohyb odpovídal hudební frázi. Druhý jej následuje. Kromě hudební představy o frázi takové cvičení rozvíjí i důvěru mezi zpěváky ve sboru nebo třídě.

(9) Rozezpívání může obsahovat i cvičení rozvíjející intonační schopnosti a orientaci v notovém zápise. Učitel na tabuli zapíše sestupně stupnici C dur, postupně mění její předznamenání – například F dur, B dur atd. Třída ovšem stále zpívá od C do C. Jacques-Dalcroze doporučuje pilovat tuto schopnost od chvíle, kdy jsou děti schopné rozeznat rozdíl mezi celým tónem a půltónem. Alternativou k procvičování umístění půl/celých tónů je rytmický zápis umístěný pod zápisem klesající C dur – děti mají za úkol interpretovat C dur dle zadaného rytmického zápisu. K takovému cvičení lze přidávat další úkoly (a využít tak skutečnosti, že rytmus není zapsán přímo v notách stupnice): zpívat rytmickou řadu pozpátku; jeden takt forte, druhý piano; zpívat stupnici v kánonu; rozdělit třídu/sbor na soprány a alty s tím, že každý hlas zpívá vždy jen liché/sudé takty).

3.2 Zoltán Kodály a jeho přínos

Práce Zoltána Kodálye se přeci jen výrazněji liší od přístupu Carla Orffa a Émila Jaques-Dalcroze v tom, že jeho odkaz lze nazvat metodikou, jeho postupy jsou cílevědomě propracované a řekněme, že trochu více návodné. V centru jeho pozornosti je vedení dětí k rozvíjení pěveckých dovedností a k intonaci, tedy zpěvu podle notového zápisu. „*Měli bychom dokázat čist notový zápis stejně, jako dospělý čte knihu: v tichosti se schopností představit si zvuk.*“⁴³ Právě zaměření metodiky na hlasový projev dětí je vzhledem k praktické části zaměřené na práci s lidovými písněmi velmi významný a inspirující.

3.2.1 Stručný životopis

V dobách dětství Zoltána Kodálye bylo Maďarsko součástí Rakouska-Uherska, část obyvatel (zejména vzdělaná elita) mluvila německy. Hudba byla mezi intelektuály považována za artikl, který je třeba „dovážet“ ze zahraničí. Pozdější revoluční hnutí a potřeba národnostní identity se projevila v době jeho dospělosti. Společně s Bélou Bartókem se stal výraznou osobností obrozeneckého hnutí – to bylo v době jeho pedagogického působení na Akademii v Budapešti. Podobně jako Jacques-Dalcroze, i on bojoval se zažitým pocitem, že úkolem Akademie je vychovávat technicky precizní hráče, což v důsledku popíralo schopnost studentů improvizovat nebo hudbu vnímat i jiným způsobem, resp. tyto schopnosti nebyly na škole nikterak rozvíjeny.

Podobně jako Dalcroze narazil ve Švýcarsku, i Kodály se nesetkal s vřelým přijetím svého nového přístupu na domovské Akademii, zařazení maďarských lidových písní a solmizace do hodin hudební výchovy bylo zpočátku vnímáno naprosto negativně.

Až do roku 1925 se Kodály zabýval výlučně vzděláváním budoucích profesionálních hudebníků, mezitím se stal světově uznávaným etnomuzikologem i skladatelem, později však zaměřil svou pozornost na hudební vzdělávání dětí.

3.2.2 Maďarská hudební výchova a metodika Z. Kodálye

Maďarská hudební výchova je sousloví, které by se dalo nazývat pojmem. Osobnost hudebního skladatele a pedagoga Zoltána Kodálye zcela zásadně ovlivnila podobu

⁴³ Zoltán Kodály (citát).

hudebního vzdělání v Maďarsku. V hudebním světě je jeho „systém“ známý zejména díky solmizaci, výuce zpěvu podle not a fonogestice. Relativní solmizace a fonogestika měla za cíl naučit děti zapsat jakoukoliv melodii do not ve všech polohách i transpozicích. Vycházel přitom z léty ověřené praxe Quido z Arezza. Do svého konceptu zařadil i pohybovou výchovu – zvláště v mateřské škole a na nižším stupni základní školy.

Na rozdíl od přístupu Dalcroze a Orffa je Kodályova metoda skutečně metodicky propracovaná – Kodályova intonační metoda je popsána zásadami, které mají osvojení intonace ulehčit. Současně jeho přičiněním vzniklo i velké množství materiálů, které jasně definují obsah hodin hudební výchovy dle jednotlivých ročníků v rámci vzdělávacího systému. Největší odezvu měla jeho metoda na školách s rozšířenou hudební výchovou – nicméně i existence velkého počtu takových škol je zásluhou přímo Zoltána Kodálye. Ten se zřejmě řídil svou myšlenkou, že „*Analfabety nejsou jen ti, kteří neznají písmena; jsou jimi také ti, kteří neznají číst notový zápis.*“⁴⁴ Obrovský nárůst rozšířené hudební výchovy patrně nebyl dán ani tak hudebností úředníků na ministerstvu školství, ale fakt, že se tamní autority podařilo přesvědčit, že hudební vzdělání pozitivně ovlivňuje řeč, psaní, logické myšlení, vyjadřovací schopnosti, představivost, schopnost abstraktního myšlení a tak dále.

Kodályova metoda tvoří logický celek, ze kterého je ovšem možné přejímat určité principy a postupy do přístupů Dalcroze a Orffa:

- Zpěv je považován za zcela přirozený hudební nástroj, zpěv stojí v samém středu Kodályovy metody (včetně schopnosti zpěvu z listu); zpěv by měl vždy předcházet učení se hře na hudební nástroj.
- Základním hudebním materiálem pro zpěv i instrumentální hru jsou lidové písně, melodie a říkadla.
- Solmizace je základem rozvoje hudebního sluchu a hudební představivosti. V raném věku Kodály doporučuje využívat zejména pentatonickou řadu (dur: do, re, mi, sol, la).
- Hudba výrazným způsobem ovlivňuje kvalitu našeho života.
- Kvalitní hudební vzdělání se odvíjí od profesionálních hudebníků-učitelů.
- Učební plán musí být velmi dobře vystavěn a naplánován, současně musí přinášet učitelům i žákům radost, která plodí lásku k hudbě.⁴⁵

⁴⁴ SLOŽIL, Alois. *Maďarská hudební výchova*. 1. vydání. Praha: Supraphon, 1977. Comenium Musicum. Str. 49.

⁴⁵ The Kodály Concept: Essential and Key Elements of the Concept. *Organization of American Kodály Educators: Music for Everyone* [online]. 2014 [cit. 2014-12-29]. Dostupné z: <http://www.oake.org/about-us/the-kodaly-concept/>

Kodály rovněž popsal čtyři charakteristiky, které odpovídají na otázku, kdo je výjimečně dobrým muzikantem. Je to takový člověk, který má vlastnosti a schopnosti, jež jsou v naprosté rovnováze:

- dobrý sluch
- vysokou inteligenci
- dobré srdce
- a trénované ruce.

4 Syntéza přístupů

Jistá otevřenost všech tří zmíněných metod (Dalcroze – Eurythmics, Orff – Schulwerk a Kodály – pěvecká metoda) do jisté míry nabádá k jejich provázání a vzájemnému ovlivňování při práci s dětmi i budoucími hudebními profesionály. Tedy na otázku, zda využívat postupů pouze jedné z metod, nacházím snadno odpověď, že správná cesta bude ta, která bude vyhovovat pedagogovi a jeho žákům. V této kapitole tedy nepůjde o srovnání jednotlivých metod a vyzdvižení jedné nad druhou (přestože mnohé zahraniční výzkumy se o takové srovnávání snaží), ale naopak půjde o eklektický text, jehož vyústěním bude aplikace výše uvedených postupů na konkrétní lidové písně. Předem je však nutné podotknout, že ve své práci vycházím zejména z metodiky Carla Orffa a Émila Dalcroze, metodika Zoltána Kodálye je pro práci inspirativní zejména tezí, že zpěv je nejpřirozenějším a dětem naprosto vlastním hudebním nástrojem.

Zmínění skladatelé-pedagogové pocházeli z odlišných národních kultur, ve kterých pracovali (Švýcarsko, Německo a Maďarsko). Jestliže Dalcroze byl na počátku své cesty předmětem opovržení a výsměchu od svých kolegů i nadřízených, práce Zoltána Kodálye podléhala kontrole státních institucí, Orff se s podobnými vnějšími překážkami patrně nesetkal. Přesto jejich metodiky vykazují mnoho společných rysů. Jedním z nejzásadnějších rysů je práce s lidovou hudbou země, ve které pedagogicky působí. Druhou charakteristikou je víra v každého jedince a popření teze, že hudební talent je v zásadě vrozený a nelze jej ovlivnit jakýmkoliv studiem nebo praxí. Právě naopak: přístupy Dalcroze, Orff i Kodálye nabízí nepřehledné množství inspirace pro práci s dětmi, ale i budoucími hudebními profesionály. Výsledkem jejich metodiky má být prohloubení vnímání hudby a ruku v ruce zlepšení všech hudebních schopností a dovedností, stejně jako rozvoj osobnosti jednotlivce.

Dalším ze společných rysů všech tří autorů je fakt, že jejich pedagogická práce víceméně zastínila jejich práci skladatelskou (s výjimkou díla Carmina Burana Carla Orffa), přestože jejich skladatelské umění nebylo nikterak podprůměrné.⁴⁶

⁴⁶ GÖKTÜRK CARY, Dilek. KODÁLY AND ORFF: A COMPARISON OF TWO APPROACHES IN EARLY MUSIC EDUCATION. *ZKU Journal of Social Sciences*. 2012, roč. 8, č. 15. Dostupné z: <http://www.ijmeb.org/index.php/zkesbe/article/view/66>, str. 13

4.1 Prvky společné všem třem přístupům

Účelem této kapitoly je ve stručnosti popsat „průsečíky“ tří výše popsaných metodik, které výrazně ovlivňují praktickou část diplomové práce. Každý ze tří autorů se sice zaměřil více na dílčí hudební dovednosti (Dalcroze na vnitřní sluch a tanec, Kodály na rozvoj pěveckých dovedností, Orff na instrumentální hru), ovšem níže uvedené body jsou podle mého názoru společné všem metodikám. Nutno znovu zdůraznit, že následující praktická část diplomové práce vychází zejména z Orff-Schulwerku, jak napovídá samotný název kapitoly i celé práce, nicméně je ovlivněna přístupem dalších dvou zmíněných hudebníků-pedagogů. Všechny tři přístupy ovšem nelze popsat pouhým „průnikem“ v níže uvedených bodech, ale zejména jejich společným cílem: rozvojem osobnosti pomocí uměleckého citění na straně jedné a rozvojem schopnosti improvizace a zlepšení hudebních dovedností na straně druhé.

Pokud bychom přeci jen chtěli definovat průnik všech tří zmíněných přístupů, pak jej lze shrnout do následujících bodů:

- Práce s lidovou hudbou
- Elementarizace
 - Je zajímavé, že Orff i Kodály doporučují využívat pentatonickou řadu před diatonickou – v obou případech se tedy v prvních lekcích neobjevuje 4. a 7. stupeň. Ke stejnému výsledku ovšem oba autoři došli z jiného důvodu – Kodály, který upřednostňoval zpěv, patrně z důvodu, že krok mezi 4. a 7. stupněm je nezpěvný, Orff eliminoval oba stupně z důvodu eliminace výrazných disonancí při začátcích improvizace na melodické nástroje⁴⁷
- Solmizace a rozvoj vnitřního sluchu
 - Kodály i Orff začínají od „kukačkové“ tercie sol-mi, postupně přidávají la, re a do.
 - S hudební představou melodie a rytmu pracují všechny tři přístupy, přičemž všechny vycházejí z teze, že zlepšení hudební představy zlepšuje hudební sluch i hudební citění a má výrazný podíl na veškeré další hudební činnosti.

⁴⁷ SCOTT, S. Kodaly? Orff?: Early Years Music Methods. [online]. 2008 [cit. 2015-03-14]. Dostupné z: http://carrielliott.weebly.com/uploads/3/0/3/4/3034331/kodaly_and_orff_comparison.pdf

- Improvizace
 - Schopnost improvizace je zejména v díle Dalcroze a Orffa vnímána jako klíč k hudebnímu porozumění a pochopení hudby (improvizace zahrnuje jak schopnosti a dovednosti pěvecké, tak instrumentální i pohybové)⁴⁸; výrazně ovšem souvisí i s hudební představou a vnitřním sluchem.
- Hudební vzdělávání od předškolního věku
 - Hře na konkrétní hudební nástroj by měla předcházet základní hudební průprava.
 - Všichni tři autoři shodně připomínají, že cvičení a pilování techniky na koncertní nástroj má předcházet rozvoj hudebních schopností a dovedností – všichni tři autoři se coby pedagogové na nejvyšším stupni uměleckého vzdělávání totiž setkali s faktem, že virtuózní hráči nezvládali ani elementární improvizaci a harmonie pro ně byla „pouhou“ matematikou.
- Hudba rozvíjí emocionální prožitky a má mnohé pozitivní dopady na osobnost člověka a jeho schopnosti i v dalších oborech lidské činnosti skrze probouzení citu pro „krásu“ a „přirozenost“.
- Hudební vzdělávání je především sociální interakcí
 - Nejen základní hudební vzdělávání by mělo probíhat v nepříliš velké sociální skupině, k sociální interakci přitom nemá docházet pouze mezi učitelem a žákem, ale i mezi žáky samotnými.

⁴⁸ Educator's Perspectives: Comparing Kodály, Orff, and Dalcroze. *Music's Effect on Child Development* [online]. 2012 [cit. 2015-03-14]. Dostupné z: <https://musik4thesoul.wordpress.com/2012/04/10/educators-perspectives-comparing-kodaly-orff-and-dalcroze-26/>

5 Práce s lidovou písní v duchu Orff-Schulwerku

„Bylo by dobře, aby hudební výchova nebyla jen jakousi disciplínou k rozvíjení hudebního sluchu, ale prostřednictvím všech vlastností, jimiž se vyznačuje, přispívala k rozvoji zdravé harmonické bytosti, v dávném, vlastně už antickém smyslu a přesvědčení, že krása a dobrota vytvářejí nerozlučnou dvojici. Není pochyb o tom, že hudba, především ta živě vytvářená, přináší do rodiny, do společenství ve třídě či jinde klid, pohodu, jistotu, cvičí paměť, fantazii a představivost, a je tedy i předchůdcem činu. Hudbou cvičený sluch vnímá pozorněji i hlas svého bližního. Bez hudby by ztratilo lidství jeden svůj důležitý rozměr.“⁴⁹

Druhou a praktickou částí diplomové práce je příklad využití metod práce Orffova Schulwerku při práci s lidovou písní na základní škole. Většina níže popsaných aktivit je určena pro první stupeň základní školy, ale lze je využít i na stupni druhém (např. pohybové aktivity, vícehlasé úpravy a podobně). Na tomto místě je potřeba podotknout, že práce s lidovou písní na druhém stupni nebude mezi žáky oblíbenou činností, pokud se na první stupni setkají „pouze“ s notoricky známými lidovými písněmi (jako *Skákal pes*, *Travička zelená* a podobně). Pokud totiž děti nemají jinou zkušenost, budou ve věku staršího školního věku považovat lidové písně za jednoduché popěvky pro mladší děti.

Zpracovaný notový materiál je určen především pro dětské sbory působící při základních školách nebo přípravná oddělení koncertních sborů při základních uměleckých školách, ovšem úpravy lze určitě využít také v hodinách hudební výchovy. Ideální počet dětí ve sboru či přípravném oddělení odpovídá velikosti standardní třídy, tedy 20–30 dětí. V takovém počtu lze hovořit o sboru, nicméně komorní počet umožňuje individuální práci, usnadňuje učitelovi zapojení pohybových činností i hry na nejrůznější hudební nástroje.

Ať už se jedná o skupinu dětí v rámci konkrétní třídy nebo zájmovou aktivitu dětí v dětském sboru, práce s notovým materiálem vychází z níže uvedených předpokladů.

Imitace

Děti se učí zpívat na základě vlastní sluchové zkušenosti, tedy imitační technikou. Učitel či sbormistr by měl mít zdravý hlas a schopnost čisté intonace a přesného rytmu. Děti současně rozvíjí vlastní pěvecké dovednosti tím, že samy zpívají, hrají a veškeré aktivity si vyzkouší na vlastní kůži.

⁴⁹ JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-807-3677-503, str. 11.

Učitel/sbormistr = spoluhráč

Zpěv ve skupině dětí musí být nutně řízen učitelem nebo sbormistrem – rozvíjení pěveckých dovedností dětí výrazně záleží na jeho charismatu a osobnosti. Učitel/sbormistr má vystupovat v roli pomocníka, přítele a „animátora“, ne v roli dozorce. Rozvíjení představitivosti, tolerance, pozornost ze strany učitele upřená nikoliv ke skupině dětí, ale ke každému zvlášť, a humor jsou jednoznačně správnou cestou pro rozvoj dobře fungujícího pěveckého tělesa nebo školní třídy.

Pedagog musí brát své žáky vážně jako své partnery, nikoliv své „podřízené“. Děti jsou navíc partnery poměrně náročnými, zaslouží si tedy dobře a kvalitně připravenou práci.

Specifika rozvoje pěveckých dovedností u dětí

Více než abstraktní a teoretický popis činnosti je účinnější dobrá zkušenost a vyvolání příjemných pocitů při společném zpěvu a hudebních aktivitách. Kultivace dětského hlasu bude snadněji probíhat ne skrze dril a systematické cvičení, ale skrze hru, příběh, mimické hry a konkrétní představy. Pěvecká práce s dětmi by měla vycházet nejen z představitivosti pedagoga, ale také dětí samotných – učitel by měl děti podněcovat k vymýšlení vlastních veršů, pohybů, hudebních frází, nesmyslných slov a podobně s cílem motivovat dítě k tomu, aby rádo poslouchalo, myslelo, cítilo a zpívalo.

I v dospělém kolektivu musí člověk ve vedoucí roli dokázat skupinu lidí dobře motivovat, u dětí toto platí dvojnásob. Adekvátně náročná, zajímavá a radostná hodina dokáže skupinu dětí nadchnout – kázeňské problémy v takové situaci většinou zmizí samy. Čím více aktivit a méně slov, tím lépe – o hudební výchově není možné mluvit, je nutné ji provádět hudebními činnostmi, které strhávají pozornost.

Pokud je to jen trochu možné, každé dítě by mělo zpívat samo – z důvodu zpětné vazby pro něj samotné i pro učitele. Střídání sborového a sólového zpěvu pomáhá udržení pozornosti.

Zapojení pohybu a hudebních nástrojů

Hudba je pro mladší děti stejně jako pro nezkušeného dospělého abstraktní pojem, primárně si pod ním představí sluchové vjemy odehrávající se v konkrétním čase. Přiměřeně náročné pohybové aktivity umožní konkretizaci a prožití hudby na vlastní kůži. Tedy vhodně zvolený pohyb není doplňkem pěveckých aktivit, ale měl by být jejich nedílnou součástí. I jednoduchý pohyb rukou ukazující stoupající a klesající melodii zlepšuje intonační jistotu nejen u začínajících zpěváků.

Zapojení nejrůznějších hudebních nástrojů bude vždy záležet na možnostech konkrétního souboru (instrumentálních dovednostech jednotlivých žáků), vybavení orffovským instrumentárem i možnostech přizvat k souboru instrumentalisty. S ohledem na vybraný

materiál zaměřený na lidovou píseň je vhodné nedoprovázet sbor či třídu „pouze“ na klavír, ale zapojit Orffovy nástroje a na koncerty přizvat instrumentalisty hrající na tradiční lidové nástroje.

Osobnostní rozvoj

Společný zpěv ve třídě či sboru současně rozvíjí osobnost každého dítěte v závislosti na schopnostech vedoucího skupiny. Cílem pedagoga by měl být rozvoj imaginace, podpora zvědavosti a schopnosti komunikace, rozvoj ochoty převzít odpovědnost za společnou práci, tolerance, vzájemného respektování a schopnosti spolupracovat s ostatními stejně jako rozvoj kritického myšlení, jazykových dovedností, paměti, vkusu a schopnosti koncentrace.

Škola hrou

Všechna výše uvedená východiska pro práci s dětským sborem/školní třídou nejsou novým poznatkem, ale interpretací myšlenek zmíněných hudebních skladatelů a pedagogů Carla Orffa a Émila Jacques-Dalcroze, nelze však nevidět přímou souvislost s myšlenkami Jana Ámose Komenského. Kvalitní hudební aktivity jsou ty, které si každý jednotlivě může vyzkoušet sám na sobě; musí tedy jednoznačně splnit Komenského zásadu názornosti. Motivace hrou a konkrétními aktivitami v sobě skrývá prvek, který je pro rozvoj dovedností a udržení pozornosti alfou a omegou: při hře dítě, stejně jako dospělý, zapomíná na čas, každý jedinec při hře žije přítomností a je tedy naprosto vtažen do činnosti, které se při hře věnuje.⁵⁰ Takový způsob práce může být při vedení menšího i většího kolektivu nesmírně efektivní.

5.1 Výběr lidových písní

Diplomová práce obsahuje s ohledem na vlastní pedagogickou zkušenost výběr písní s českých a moravských krajů v duchu teze, že přirozená zpěvnost a zajímavá melodika má obrovský potenciál rozvíjet pěvecké dovednosti. Nejedná se o sebraný materiál pro folklórní soubor, ale o výběr písní určený zejména začínajícím zpěvákům v dětských sborech. Ruku v ruce s přirozeností lidových nápěvů a textů tento materiál nabízí i mnoho inspirací pro rozvíjení hudebnosti dětí obecně.

Výběr konkrétních lidových písní odráží záměr autorky zařadit různorodé písně z hlediska jejich charakteru, obsahu i regionálního původu – tak, aby bylo možné

⁵⁰ ŠÍSTEK, Martin. Obraz dítěte, dětskosti a dětské přirozenosti u Jana Ámose Komenského – teoretická východiska II. *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY* [online]. 2008, V [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/sistek2.pdf>

z konkrétních příkladů dedukovat obdobné postupy při práci s jinými lidovými písněmi. Veškeré návrhy činností nemají sloužit jako dogma, ale jako inspirace učitelům a sbormistrům.

5.1.1 Metodika práce s lidovou písní

Hudba a zpěv je naprosto přirozenou součástí lidského života od útlého věku až do pozdního stáří – svědčí o tom právě nepřeborné množství témat v textech lidových písní. Dospělí vlivem okolí a výchovy mohou tuto přirozenost nějakým způsobem potlačovat, ale hudba je zjevně „... *přirozenou součástí psychofyzického chování malých dětí, jejich životním projevem, který prožívají celým tělem.*“⁵¹

Původní Orffova škola předpokládá propojení s lidovou slovesností (zejména lidovými písničkami a říkadly, ale i původními obyčejí). V neposlední řadě si děti při dlouhodobé práci s písničkami lidovou tvorbu jednoduše oblíbí, těší se z neobvyklých melodií i harmonických postupů a zpívají je skutečně rády.

K práci s českými říkadly a malými hudebními motivy je velmi inspirující tvorba již dříve zmiňovaného Pavla Jurkoviče, který nabádá pedagogy i rodiče k tomu, že dovednosti i výkony nesmějí být zprostředkovány drezurou. Rodič nebo učitel sbírá nové zkušenosti stejně jako dítě samotné – vždy hrají roli zděděné vlastnosti, míra nadání či temperament osobnosti. Jeho myšlenky dále do praxe převádí Lenka Pospíšilová⁵², jejíž sbírky českých ale i zaoceánských písniček jsou pro tuto práci určitým vzorem.

Hlavním posláním následujícího malého zpěvníčku je v duchu idejí Carla Orffa a Pavla Jurkoviče nabídnout hudební a didaktický materiál, jehož cílem je kromě získávání a rozvíjení pěveckých dovedností prohlubování citové výchovy prostřednictvím umělecké práce. Zpěvník je současně pouze návodným materiálem, tedy nelze k němu přistupovat jako k dogmaticky platné metodě. Práce s lidovou písní má navazovat na jednu z hlavních myšlenek Orffovy školy: nejprve muzicírovat a hrát si s hudbou, teprve později se věnovat jejímu studiu, vytvářet v hodinách atmosféru důvěry a věřit ve schopnosti každého člena malého dětského sboru, ukázat cestu, po níž děti dokážou v budoucnu samy kráčet, vzbuzovat touhu vyjádřit se po svém a současně dokázat nést odpovědnost za společné dílo. Lidová tvorba je staletími prověřená, navíc dětem velmi blízká, její rozmanitost umožňuje

⁵¹ JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-807-3677-503, str. 10.

⁵² V současnosti mj. předsedkyně České Orffovy společnosti.

dobře rozvíjet pěvecké i další hudební dovednosti, rozličné texty dětem odkrývají zvukomalebnost češtiny (včetně její nářeční podoby) i nejrůznější životní témata. Zdroje a sbírky lidových písniček jsou zároveň obsáhlé a tedy jako inspirační zdroj prakticky nevyčerpatelné.

Zpracovaný hudební materiál nabízí i jednoduché linky pro další doprovodné nástroje (klavír, Orffovy nástroje, flétny, klarinet, housle, violoncello, kontrabas), neboť vycházím z předpokladu, že lidová písnička nemá znít pouze s doprovodem klavíru, ale zejména s doprovodem dalších hudebních nástrojů. Je pak dílem každého pedagoga – sbormistra, zda ke zpěvu lidových písní muzikanty přizve a podtrhne tak ideu společného muzicírování.

Zpěvníček je určen menším pěveckým tělesům s maximálním počtem členů 25–30 dětí, které působí typicky při základních školách. Členy takových sborů jsou děti – žáci tříd prvního stupně základní školy, nejlépe 1. – 4. třídy. Promísení žáků napříč ročníky má nesporně praktické organizační výhody, avšak jeví se výhodné i vzhledem k tomu, že zkušenější zpěváci více motivují teprve začínající zpěváčky z první třídy. Jednotlivé písničky jsou seřazeny podle obtížnosti od nejjednodušších po nejtěžší (s ohledem na tónový rozsah, intervalové skoky, četnost půltónových kroků atd.), nicméně všechny písničky jsou doplněny o motivační, pohybové hry i instrumentální doprovod, který lze upravit dle možností konkrétní skupiny dětí.

Uvedené příklady nejsou dogmatem, nicméně cílem bylo vycházet z výše popsaných principů Orff-Schulwerku, které kombinuji s přístupy Dalcroze a Kodálye. Pro práci na základní škole je důležité oddělit práci v hodinách a přípravu případného koncertního vystoupení, pro které je potřeba aktivitu upravit. Součástí práce jsou partitury navrhovaných doprovodů pro koncertní provedení nejen ve formátu .pdf ale i .sib, který učitelům umožní nechat si partituru přehrát počítačovým programem, případně upravit jednotlivé party dle vlastních požadavků s možností využít konkrétních hudebních nástrojů pro doprovod písní. Při interpretaci lidových písní v hodinách hudební výchovy i na koncertech je třeba klást důraz na správnou deklamaci a případné úpravy délek not podle délek zpívaných slabik. Je vhodné upravit i koncertní postavení sboru na podiu tak, aby děti mohly stát v jedné řadě a snadno se tak zapojovat do navrhované choreografie – právě z toho důvodu není praktická část diplomové práce určena velkým dětským sborům, které jsou nucené na koncertech používat schody nebo praktikáble, které znemožňují volný pohyb a tanec všem členům sboru. Mnohé z prvků uvedených níže jsou ovšem po určité úpravě použitelné i v průběhu

zkoušek početnějších pěveckých těles nebo pro přípravná oddělení velkých dětských koncertních sborů.

Do samotného textu práce je zařazena zejména hlavní melodie (případně 2. hlas), akordické značky a partitury pro Orffovy nástroje a symboly pro znázornění hry na tělo. Zmíněná hra na tělo se nejčastěji odvíjí od čtyř pohybů: TLESK = tlesknutí dlaněmi o sebe, PLESK = plesknutí dlaněmi o stehna, DUP = dupnutí jednou nohou a BUM = bouchnutí pěstí do hrudníku. Dále jsou v úpravách použity zkratky pro označení končetin (LR = levá ruka, PR = pravá ruka).

U vybraných písní jsou v přílohách, případně i v samotném textu, uvedené návrhy partů pro Orffovy nástroje. Při práci v hodinách je doporučeno, aby se děti učily od dětí, tedy jakmile již některý z žáků uvedený part hrál a dojde k prostřídání žáků u nástroje, neměl by způsob hry znovu vysvětlovat učitel, ale samotný žák.

Na prvním i druhém stupni lze doporučit učení nápodobou (s přihlédnutím k faktu, že lidové písně se tradičně podle not neučily), pokud notový materiál není přímo určený k rozvoji intonačních dovedností. Předložený materiál je určitým návodem, který je vhodné dále doplňovat a rozšiřovat podle potřeb učitele i třídy o další říkadla, pohybové aktivity, doprovodné hry a motivace, improvizální a pohybové hry.

6 Zpracovaný notový materiál

6.1 Jednohlas

6.1.1 Mala babka, mala capka

Živá a veselá lidová písnička *Mala babka, mala capka* ze Slovácka má rozsah čisté kvinty, je v mollové tónině. Rozsahem i hudební formou je ideálním materiálem pro práci se začínajícími zpěváky – v práci s písňovým materiálem tohoto typu lze snadno využít hru na tělo jako doprovod (včetně vlastní improvizace), hudební formu ronda a postupné *accelerando* ve spojení s pohybem.

Podobné písničky: *Skákala bába*; písničky, v jejichž textu se objevují citoslovce a novotvary

Melodie a harmonizace

Původní zápis melodie pochází ze sbírky *Český rok v pohádkách, písních, hrách a tancích, říkadlech a hádankách* (Podzim) autorů Karla Plicka, Františka Volfa a Karla Svolinského. Originálně byla melodie zapsaná v g moll – pro účely práce se začínajícími zpěváky ve věku okolo 6 let doporučuji transponovat do nižší tóniny (d moll nebo e moll).

Motivace a práce s písní

Mala babka, mala capka

Ma - la bab - ka, ma - la cap - ka,
Ve - šel jí on do za - hrád - ky,
V tej za - hrád - ce byl pe - tr - žal,
Ten ca - pek ho vše - cek se - žral,

5 haj, haj, haj, drn, drn, drn, cup, cup, cup, lup, lup, lup, ma - la cap - ka.
haj, haj, haj, drn, drn, drn, cup, cup, cup, lup, lup, lup, do za - hrád - ky.
haj, haj, haj, drn, drn, drn, cup, cup, cup, lup, lup, lup, byl pe - tr - žal.
haj, haj, haj, drn, drn, drn, cup, cup, cup, lup, lup, lup, vše - cek se - žral.

Motivaci nácvičku písne je vhodné odvodit od obsahu textu. Capek je zdobnělina nářečního slova cap – kozel, původem z rumunštiny⁵³, slovo cap je však hojně užívané ve slovenštině⁵⁴. Dalšímu textu je běžně rozumět, v textu najdeme nářeční podobu slov: petržel – petržal, všechen – všecek.

Vycházíme-li z konkrétního obsahu písne, lze navodit atmosféru a téma pomocí lidových říkadél – v tomto konkrétním případě o kozách či kozlech. Pro účely další práce s říkadly je potřeba vybrat říkadla se stejným počtem slabik v jednotlivých verších. S nejmenšími dětmi je vhodné volit říkadla ve stejném metru (říkadla Koupil jsem si kozu a Koza, koza, koza), se zkušenějšími dětmi lze zařadit i říkadlo, kde jsou přízvuky na jiných místech (Byla to kozička) – zařazení takového říkadla nám umožní dosáhnout polyrytmické hry, aniž by učitel musel vysvětlovat teoretickou podstatu.

*Koupil jsem si kozu
od jednoho ševce;
sakramentská koza,
ona dojit nechce!*

*Koza, koza, koza
spadla včera z voza,
polámala kříže,
kočka jí to líže.*

*Byla to kozička,
co vpředu chodila,
ale už nebude,
nožku si zlomila.*

Příklad práce s říkadly

- Společná deklamace říkadél se zapojením pohybu (pantomimické ztvárnění obsahu říkadla)
 - Děti mohou pohyby napodobovat, vhodné je však zařadit i prostor pro jejich vlastní invenci: navrhnout, jak by mohly obsah textu ztvárnit pohybem svého těla.
 - Podle konkrétního pohybu by měly být děti schopné poznat verš a deklamovat jej nahlas, případně říkadlo ukazovat pantomimicky ve chvíli, kdy si třída text jen myslí.
 - Učitel může pomáhat jeden ze šikovnějších žáků (napovídá ostatním tak, že stojí čelem k nim).

⁵³ ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ, v. v. i. *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. Editor Bohuslav Havránek. 2011, 1011, xx s. [cit. 2015-01-02]. Dostupné z: http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledaj=Hledat&heslo=cap&sti=EMPTY&where=full_text&hsubstr=no

⁵⁴ Slovník slovenského jazyka. AZET.SK, a.s. a Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied. *Slovník.sk* [online]. 2015 [cit. 2015-01-02]. Dostupné z: <http://slovník.azet.sk/pravopis/slovník-sj/?q=cap>

- Zapojení Orffova instrumentáře (nemelodické nástroje)
 - Děti rozdělíme na dvě skupinky, které si stoupnou naproti sobě. Každá ze skupinek hraje a říká svoje říkadlo a skupinky se pravidelně střídají. Později každá ze skupinek pouze hraje a text říkadla si jen myslí, obě skupinky se stále střídají.
 - Nakonec mohou obě skupinky hrát i říkat říkadlo najednou, případně je možné přidat i třetí říkadlo a pracovat stejným způsobem.
- Melodie
 - Říkadla je možné podložit jednoduchou stoupající nebo klesající melodií. Tento způsob práce s říkadly může být prvním kontaktem žáků s vícehlasem.
- Rondo
 - Při práci s říkadly doporučuji zařadit jednoduché rondo, kdy říkadla slouží jako kuplety, jednotlivé sloky studované písničky jako rondo.

Koncertní provedení

Návrh na úpravu pro koncertní provedení uvádím v příloze práce (zpěv, housle, violoncello a klavír).

I na koncert lze jen doporučit doprovod pomocí hry na tělo, která doprovází citoslovce „haj, haj, haj“, „drn, drn, drn“, „cup, cup, cup“ a „lup, lup, lup“: vždy jiným pohybem a zvukem – tři osminy za sebou, čtvrtá osmina v taktu je tacet:

haj, haj, haj = dupání (v partituře označeno jako DUP)

drn, drn, drn = pleskání o stehna (v partituře označeno jako PLESK)

cup, cup, cup = tleskání (v partituře označeno jako TLESK)

lup, lup, lup = tleskání shora dolů (ruce se střídají) – *podobné gestu dobře udělané práce* (v partituře označeno jako TLESK střídavě)

Posluchačsky i pěvecky vděčným je postupné zrychlování písničky – v hodinách tento způsob práce navíc pomáhá učit děti poslouchat hru učitele i sebe navzájem. Na způsob práce s říkadly se i v závěru písničky objeví hra na tělo bez zpívání.

6.1.2 Stojí vrba košatá

Poměrně dobře známá koleda *Stojí vrba košatá* lze využít nejen k rozvoji pěveckých dovedností, ale také k vyzkoušení elementárních kompozičních technik, základy intonačních dovedností i dovednosti hry na Orffovy nástroje – vzhledem k charakteristickým sekundovým postupům je vhodná i pro nejmenší zpěváky, kteří se pomocí této písničky mohou učit vnímat stoupající a klesající melodii, stejně jako pro zkušenější zpěváky, kteří díky ní mohou dělat první kroky ke zpřesňování představy melodie. Vzhledem k obsahu textu lze dobře tematicky propojit s předchozí *Mala babka, mala capka*, případně využít i stejný princip práce s říkadly.

Vzhledem k jednoduchému průběhu písně vzestupně a sestupně lze písničku využít i pro intonační cvičení – dovednost představit si a zazpívat tón na základě zrakového podnětu je jeden z neúčinnějších prostředků k nápravě nezpěvnosti.⁵⁵ Jednoduchá písnička typu *Stojí vrba košatá* pomůže rozvíjet představu tonálního centra tak, aby děti byly schopné zpívat v dané tónině čistě – s písničkou lze pracovat jako s melodií kráčející po schodech, jeden terciový skok využít k procvičování fonogestiky, případně zapojit solmizační slabiky.

Melodie a harmonizace

Existuje několik verzí zápisu této písničky, autorka se přiklonila k verzi zapsané v Sušilově sbírce Moravské národní písně.⁵⁶ Harmonizace vychází z předpokladu, že písničku budou děti doprovázet hrou na melodické Orffovy nástroje.

⁵⁵ TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 2. Ilustrace Patricie Koubská. Praha: Portál, 2009, 148 s. ISBN 978-80-7367-562-2, str. 62.

⁵⁶ SUŠIL, František. *Moravské národní písně: S nápěvy do textu vřaděnými* [online]. 5. vydání. Praha: Argo, 1998 [cit. 2015-01-02]. Dostupné z: <http://tyfoza.no-ip.com/pisne/susil/index.htm>

Stojí vrba košatá

D A

Sto - jí vr - ba ko - ša - tá, hej, hej, ko - le - da,
 Při - šel tě k ní kmo - tr vlk, hej, hej, ko - le - da,
 Pa - ní kmo - tra, pojd' do - lů, hej, hej, ko - le - da,
 A já do - lů ne - půj - du, hej, hej, ko - le - da,
 Ty máš vel - ký zu - bis - ka, hej, hej, ko - le - da,

5 D A D A D A D A D

na ní ko - za ro - ha - tá, hej, hej, ko - le - da.
 na - ta - ho - val na ňu krk, hej, hej, ko - le - da.
 za - tan - cu - jem si spo - lu, hej, hej, ko - le - da.
 já tan - co - vat ne - bu - du, hej, hej, ko - le - da.
 na - táh bys mi kú - žis - ka, hej, hej, ko - le - da.

Motivace a práce s písní

Místopisně Sušil zařazuje píseň do Jihomoravského kraje, okres Blansko, konkrétně do vesničky Crhov. Sám Sušil v předmluvě ke své sbírce píše o tom, že je poměrně problematické řadit písně podle jednotlivých nářečí, neboť jazyk není statický, ale neustále se vyvíjí – natož pak v písních, které jsou ústně předávané. Při zápisu písní pro účely vedení sboru i této práce je samozřejmě nutné vycházet z existujících tištěných pramenů, ale i ze současného způsobu interpretace. V textové verzi autorka vychází z archivu cimbálové muziky Hradišťan.⁵⁷

Děti se v písní nesetkají se zcela novými slovy, nicméně je dobré je upozornit na nářeční podobu některých českých slov: *ňu*, *zubiska*, *kůžiska*.

Druhou polovinu písně tvoří po obsahové stránce „rozhovor“ mezi vlkem a kozou, využití známých pohádek je často ku prospěchu věci – děti pravděpodobně budou znát pohádku o neposlušných kůzlátkách, její vyprávění by tedy nemělo být jen na učiteli-sbormistrovi, ale příběh v ideálním případě složí všichni dohromady (například postupujeme po kruhu a každý z žáků řekne jednu větu).

⁵⁷ Stojí vrba košatá. In: *Hradišťan* [online]. [cit. 2015-01-02]. Dostupné z: <http://www.hradistan.cz/cd15.htm#Vrba>

Příklad práce s rytmem

V písničce je pro děti trochu záludný dvojitý rytmus *hej, hej, koleda* – při nácvičce se tak hodí každé *hej, hej, koleda* doprovodit hrou na tělo, která jasně odliší první rytmický vzorec od druhého, například:

Sto - jí vr - ba ko - ša - tá, hej, hej, ko - le - da,
5 na ní ko - za ro - ha - tá, hej, hej, ko - le - da.

- Rozdělení dětí na dvě skupiny
 - 1., 2., 5. a 6. takt zpívají všichni společně
 - 1. skupina zpívá a hraje 3. a 4. takt (Místo *hej, hej, koleda* děti používají citoslovce odpovídající pohybu.)
 - 2. skupina zpívá a hraje 7. a 8. takt (Místo *hej, hej, koleda* děti používají citoslovce odpovídající pohybu – viz výše.)
 - Obě skupiny posléze rozdělíme znovu na dvě poloviny tak, aby každé dítě ve třídě hrálo jen jedno z citoslovcí. Ve třídě tak vzniknou čtyři skupiny dětí, každá hraje a zpívá jedno z uvedených citoslovcí.
- Využití perkusních nástrojů
 - Každý z žáků bude hrát pouze ve chvíli, kdy „nahrazuje“ určitý pohyb – tedy analogicky k tomu, kdy každá skupinka dělala pouze jeden pohyb.

DUP = drhlo

PLESK = dřívka

BUM = buben

TLESK = rolničky

- Děti si v průběhu nácvičce vyzkouší různé „role“ a nástroje.

Tvorba ostinátního doprovodu

Nemelodické nástroje

Píseň má celkem osm taktů, čtyři z nich dětem víceméně předložil učitel v předchozím úkolu, vymyslet ostinátní doprovod dalších čtyř taktů bude na dětech samotných (nicméně děti si mohou vymyslet i vlastní doprovod celé písně).

Děti si sednou ideálně do půlkruhu kolem osmi papírů, které „reprezentují“ jednotlivé takty. Pro orientaci bude na každém z nich vytištěný rytmus a text (viz níže) – papír může být uprostřed přeložený tak, aby každá polovina papíru představovala jednu čtvrtřovou dobu. Doprostřed půlkruhu rozložíme také nejrůznější nástroje – zde si můžeme dovolit i popustit uzdu fantazii a kromě typických bicích nástrojů můžeme přidat i další předměty: nůžky, příbory, pytlíky (papírové i igelitové), dětské pískací hračky, nafukovací balonky, plastové lahve atd. Děti si nejprve poslechnou, jak zní jednotlivé nástroje a později zkusí doplnit „partituru“ tak, aby se zvuky v písničce různě střídaly.

Úkolem učitele je „moderovat“ společné vytváření partitury tak, aby byla zvukově kontrastní a zajímavá – ovšem demokratickým způsobem: v ideálním případě si děti vyzkoušejí různé možnosti a dohodnou se, jak partitura bude finálně vypadat.

 STO-JÍ VR-	 KO-ŠA-TÁ	 HEJ HEJ	 KO- LE-DA
 NA NÍ KO-ZA	 RO-HA-TÁ	 HEJ HEJ	 KO-LE-DA

- Všichni žáci i učitel sedí kolem rozložených papírů tak, aby na vznikající partituru všichni dobře viděli.
- Doprovod bicích nástrojů doporučuji sestavit z not čtvrtřových a osminových.
- U nejmenších dětí doporučuji tvořit doprovod bicích nástrojů tak, aby vycházel z rytmu písničky. Starší děti již mohou hrát osminové noty tam, kde jsou v zápisu noty čtvrtřové a obráceně.
- Symbol vybraného nástroje učitel zakreslí nad noty a text do horní poloviny papíru na dané místo. Každý nástroj by měl být pro přehlednost znázorněn jinou barvou.
- Jak partitura vzniká, postupně každý žák dostává do ruky hudební nástroj a hraje dle zápisu před sebou svůj „part“.

- Hra na skladatele končí ve chvíli, kdy je celá třída s výsledkem práce spokojená. (Neznamená to však, že by se třída nemohla po čase k partituře vrátit a přepracovat ji – podobně jako opravdový hudební skladatel.)

Osvojit si schopnost hrát na nástroj svůj „part“ a současně zpívat bude samozřejmě otázkou procvičování. Děti mohou zkusit hrát doprovod ke zpěvu/hře učitele, k vlastnímu zpěvu, nakonec mohou zkusit hrát pouze svou skladbu, kterou vytvořily, bez zpěvu i hry.

Melodické nástroje

Kromě ostinata hraného na bicí nástroje vybízí jednoduchý harmonický plán písně k doprovodu melodických nástrojů: metalofonů, xylofonů a zvonkoher, proto připojuji návrh jednoduchých ostinátních doprovodů (viz níže). S nejmenšími dětmi bude stačit využít doprovod zvonkohry a xylofonu, se zkušenějšími žáky je možné přidat i oba party metalofonů. Děti se v průběhu hry u nástrojů vystřídají – kdo zrovna nehraje na melodické nástroje, hraje doprovod bicích nástrojů podle dříve připravené partitury.

Pro koncertní provedení doporučuji doplnit uvedenou partituru pro Orffovy nástroje o další nástroje (a nejlépe s vynecháním klavíru, pro zachování „lidovosti“ a „hravosti“ charakteru písničky), v doporučené úpravě uvádím part pro housle, klarinet a kontrabas. Výsledná aranž (počet zpívaných slok, vložení přede hry jako mezihry a podobně) bude záviset na konkrétním provedení každého sbormistra/učitele. Na úvod celé úpravy je kratičká přede hra, kterou interpretují dvě skupinky dětí, které se střídají na principu halekačky. Do určité míry lze tento prvek považovat za přípravné cvičení ke zpěvu dvojhlasu; současně ve vhodném koncertním sále jde o vhodné zpestření programu (2. skupinka například může být umístěna za publikem, text písně založený na dialogu lze využít pro sóla a podobně).

principu tvořivé intonace nám ovšem umožní upevnit představu o průběhu melodie pohybem vlastního těla.

Začínáme od jednoduchých cvičení se dvěma až třemi tóny – dokud děti nezískají jistotu v práci s malým počtem tónů, v následném cvičení by se mohly ztratit. Je důležité dbát na to, aby děti dokázaly právě zpívaný tón vědomě ukázat rukou (poměrově vztah mezi vyšším a nižším tónem, případně *fonogestikou*). Hra s vybranými tóny má jasně dané pravidlo: „*nemělo by jít o mechanické řazení tónů za sebou, ale o tvoření logických celků. Podporujeme pokusy, ve kterých se dětem podařilo vytvořit melodii se zřejmým začátkem a koncem.*“⁵⁹

Poslední čtyři takty písně *Stojí vrba košatá* jsou tvořeny pouze sekundovými kroky – melodie tak postupně stoupá nebo klesá. Písnička nám tak nabízí ideální prostor pro zpřesnění představy o stoupající a klesající melodii ve spojení s pohybem těla. Průběh melodie může učitel s dětmi ukazovat nejen pohybem ruky, ale také mimo třídu – na schodišti budovy školy (dovolují-li to možnosti). Jakmile melodie stoupá, děti jdou po schodech nahoru, pokud klesá, jdou směrem dolů. Mimo schodiště je možné využít jiné analogie – při stoupající melodii děti chodí dopředu, při klesající dozadu.⁶⁰

Před „krokováním“ *Stojí vrba košatá* doporučuji zařadit jednodušší krok, díky kterému si děti osvojí princip korelace pohybu vlastního těla a melodie. Můžeme využít například říkadlo použité v předchozí písničce a zhudebnit jej sekundovými kroky – směr melodie se změní současně s dalším veršem.

Kou - pil jsem si ko - zu od jed - no - ho šev - ce;

5
sa - kra - ment - ská ko - za, o - na do - jit ne - chce!

- Celá třída krokuje a zpívá říkadlo společně.
- Celá třída krokuje říkadlo pouze s představou melodie.

⁵⁹ TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 2. Ilustrace Patricie Koubská. Praha: Portál, 2009, 148 s. ISBN 978-80-7367-562-2, str. 68.

⁶⁰ V tom případě doporučuji chodit v kruhu za sebou – učitel i děti budou mít okamžitou kontrolu svého pohybu.

- Část dětí krokuje a zpívá říkadlo o takt později – vznikne tak jednoduchý kánon. Skupiny dětí mohou chodit v řadách, případně ve dvou kruzích (dětí stojí bokem do středu kruhu a stále krokují melodii s ohledem na její vzestupnost nebo sestupnost).
- Kruhy jsou ve třídě nejprve umístěny daleko od sebe, postupně jejich vzdálenost zmenšujeme, až děti vytvoří dva soustředné kruhy, které se otáčí „proti sobě“.
- Na základě získaných zkušeností s říkadlem se s dětmi pokusíme krokovat písničku *Stojí vrba košatá*. Při dlouhodobější práci je možné s dětmi odhalit i jeden terciový krok, který se vyskytuje ve 4. taktu písně.
- Nemusíme pracovat pouze s melodizovaným říkadlem – děti si mohou zhudebnit své vlastní jméno, melodizovat slovní spojení nebo dokonce celé věty. Každé z dětí si může vyzkoušet vůdčí pozici, kdy ostatní děti zpívají podle toho, jakým směrem po schodech postupuje.

6.1.3 Ovce, moje ovce

Valašská koleda *Ovce, moje ovce* je založena na repetičích a společném zpívání kratičkého refrénu. Princip opakování vybízí k využití principu hry na echo, kdy žáci opakují zpěv po učiteli nebo sólistovi, nebo naopak notový materiál využít pro podporu vlastní tvůrčí činnosti dětí. Vzhledem k jednoduchému harmonickému plánu písně si můžeme dovolit i s méně zkušenými muzikanty zapojit melodické nástroje. Podobný způsob práce lze využít také například s notoricky známou koledou *Pásli ovce valaši*.

Melodie a harmonizace

Melodie i text vychází z nahrávek cimbálové muziky Hranišťan. Písnička je v případě interpretace dětským sborem pro zpěváky náročnější vzhledem k rozsahu a stoupajícímu terciovému kroku na první době druhého taktu a hrozí nepřirozené vyřazení poslední slabiky ve slově. Melodicky i harmonicky je píseň zajímavá tím, že melodie končí na II. stupni, harmonicky píseň končí na dominantě.

Ovce, moje ovce

Ov - ce, mo - je ov - ce, nechť vás pa - se, kdo chce!
Já vás pást ne - bu - du, radš k mu - zi - ce půj - du.
Když sem z le - sa vy - šel, mu - zič - ku sem sly - šel.
A tá pěk - ně hrá - la, až po - ska - ko - va - la.

5 Ko - le - da hej, ko - le - da hej!

Motivace a práce s písní

Textově je koleda dětem blízká, při nácvičce písničky je však nutné dbát na správnou deklamaci podle českých přízvuků, zejména v druhé sloce. Současně se vyhneme vyslovení hlásky „j“ na začátcích slov „jsem“.

Hudební příhořívá

Samotnou práci můžeme začít hrou na ztracenou ovečku – jedno z dětí jde za dveře, ostatní děti ve třídě schovají plyšovou ovci. Každé dítě má v ruce zvoneček, jímž bude spolužákovi, který byl za dveřmi, napovídat, zda se ke ztracené ovečce blíží nebo oddaluje. Čím blíže bude ztracené ovci, tím bude hrát intenzivněji, čím dále, tím slaběji.

Princip echa a hra na tělo

Při samotné výuce písničky si vystačíme s prostým opakováním frází po učiteli přesně tak, jak je zapsáno v notách. Děti si melodii i slova z naší zkušenosti osvojí poměrně rychle. Brzy můžeme přidat jednoduchou hru na tělo, jak je zapsáno v notách:

Ov - ce, mo - je ov - ce, nechť vás pa - se, kdo chce!
Ko - le - da hej, ko - le - da hej!

Drobnou obměnou hry na tělo je vymyšlení nového pohybu na citoslovce „PLESK“. Děti se mohou plesknout do steh, kolen, kotníků či chodidel dle své vlastní invence. Pro případné koncertní provedení samozřejmě doporučuji pohyby sjednotit.

Práce s textem

Textově má písnička otevřený konec – dalo by se říct, že jde o začátek příběhu, z textu písně se ovšem nedozvíme, jak to s pasáčkem ovcí dopadlo. To bude úkol pro děti, aby vymyslely další sloky písničky.

- Abychom dětem trochu ulehčili tvorbu nového textu, nejprve se v kruhu můžeme bavit o tom, co se pasáčkovi mohlo všechno stát, když se vydal za muzikou na zábavu, koho mohl cestou potkat, jestli jeho ovečky nezabloudily a tak dále.
- Děti rozdělíme do skupinek po 4–6 dětech.
 - V ideálním případě nerozděluje učitel, ale „náhoda“. Dětem rozdáme kameny ze zvonkoher (pokud již nebyly využity ve výše zmíněné hře *hudební přehořívá*), děti budou mít za úkol podle hraných tónů najít spolužáky, kteří mají v ruce stejný tón jako ony samy.
 - Nejmladším dětem usnadní hledání barevné kameny zvonkoher, u starších dětí využíváme zvonkohry s jednotnou barvou kamenů. Pro méně zkušené děti bude problém odlišit zvuk c^1 a c^2 .
- Dětem ve skupinkách rozdáme papír, na kterém budou rámečkem označené slabiky, tedy vždy šest rámečků na jeden verš. Děti budou mít úkol doplnit do rámečků slabiky tak, aby se verše rýmovaly. (*Koleda hej, koleda hej!* nadále slouží jako refrén.) Nakonec skupinky ostatním předvedou výsledek svojí práce.

Další aktivita pro starší děti (4.–6. třída ZŠ)

Žáci zůstanou ve skupinkách jako při předchozím úkolu, ideálně by děti měly tvořit skupinky po šesti, nicméně je možné aktivitu provést i ve čtveřici – důležitý je však sudý počet dětí ve skupině.⁶¹ Uvažujme tedy třídu o třiceti žácích, kde je možné žáky rozdělit na pět skupinek po šesti. Každou šestici ještě rozdělíme na tři dvojice označené čísly 1, 2 a 3.

Všechny dvojice budou mít za úkol hrát na tělo řádek odpovídající jim přidělenému číslu – nejprve bude každé dítě hrát samo, posléze budou všechny slova „TLESK“ hrát se spolužákem tlesknutím naproti sobě.

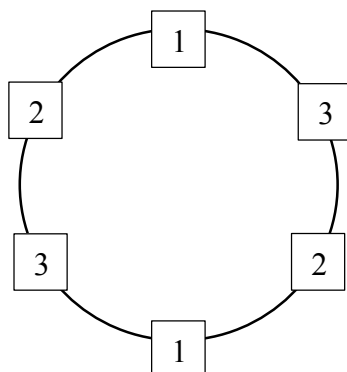
1) **TLESK-PLESK-PLESK-DUP**

2) **PLESK-TLESK-PLESK-DUP**

3) **PLESK-PLESK-TLESK-DUP**

⁶¹ Pokud je počet dětí ve třídě/sboru lichý, učitel se stane součástí skupinky s lichým počtem žáků.

Jakmile budou dvojice zvládat hru svého řádku, vytvoří šestice kruh tak, aby dvojice stály naproti sobě a dosáhly na sebe rukama – dle nákresu níže.



Děti následně budou znovu ve dvojicích tleskat jako dříve. Formace kruhu ovšem z tleskání udělá poměrně zábavnou hru, neboť na první, druhou a třetí dobu bude tleskat jiná dvojice.⁶² Písničku je možné zrychlovat a zpomalovat dle šikovnosti dětí.

Koncertní provedení

Píseň *Ovce, moje ovce* se zvláště hodí jako poslední kus koncertu – doporučuji střídat předzpěváka sólistu a sbor, který opakuje slova. V ideálním případě sólista stojí uprostřed pódia, ostatní děti sedí na kraji pódia tak, aby mohly pleskat do stehů a tleskat. Do vystoupení je taktéž možné zapojit například dva *tleskáci* kruhy, ale to již záleží na promyšlenosti choreografie k písničce v konkrétním případě. Návrh instrumentace doprovodu je přiložen v příloze diplomové práce.

6.1.4 Sedí vrabec na kostele

Sedí vrabec na kostele patří mezi hornácké písně, které je vhodné doprovodit smyčcovými nástroji a duvajovým rytmem, v případě koncertního vystoupení nedoporučuji píseň doprovázet na klavír. Uvedené hry s písničkou ve dvojicích i čtveřicích jsou inspirovány textem, který mimo jiné poukazuje na „hraní v karty“.

Melodie a harmonizace

Píseň má mollový tónorod, modus je velmi zajímavý zvýšeným 4. stupněm, dórskou sextou a sníženým 7. stupněm. Melodicko-harmonický průběh písně zásadním způsobem ovlivňuje vyznění písně, která působí částečně archaickým a částečně trochu orientálním či

⁶² Aktivita je upravena dle původního nápadu z dílny Lenky Pospíšilové.

„cikánským“ dojmem. Proto považuji za vhodné při hře doprovodu tyto „zvláštnosti“ podpořit. Nezvyklý modus je pro děti velmi zajímavý a po krátkém čase jsou schopné písničku dobře zazpívat, přestože se zdá na první pohled poměrně těžká – zvláště u mladších dětí, které ještě čistě neintonují půltónové vzdálenosti. Písnička se současně stává brzy velmi oblíbenou mezi dětmi – zřejmě právě pro svůj neobvyklý melodicko-harmonický průběh.

Sedí vrabec na kostele

Se - dí vra - bec na kos - te - le ja - ko mlá - de - nec,
 Při - le - tě - la k ně - mu vran - ka, da - la mu vě - nec,
 A já te - be, vran - ko, nech - cu, čer - né no - hy máš,
 A já te - be, můj bra - ble - čku, že ty v kar - ty hráš,
 Já po - le - tím přes Mo - ra - vu, no - hy o - pe - ru,
 A ty půj - deš do kar - ba - nu, pro - hráš ha - le - nu,

5 ja - ko mlá - de - nec, ja - ko mlá - de - nec.
 da - la mu vě - nec, da - la mu vě - nec.
 čer - né, no - hy máš, čer - né no - hy máš.
 že ty v kar - ty hráš, že ty v kar - ty hráš.
 no - hy o - pe - ru, no - hy o - pe - ru.
 pro - hráš ha - le - nu, pro - hráš ha - le - nu.

Motivace a práce s písní vycházející z textu

Text písně samotné je pro práci s písničkou velmi inspirativní: alegoricky vyjádřené postavy dívky a chlapce nabádají ke střídání zpěvu různých skupin dětí, odkaz na hru v karty zase k rytmickým hrám. Jinotajný význam slova „věnec“ v textu písně doporučuji u nejmenších dětí přejít.

Duvaj

Na začátku práce s touto písní učitel upřednostní výrazně její rytmickou složku. Jednoduchou hrou na tělo PLESK-TLESK-TLESK učitel a následně i žáci napodobují *duvajový* rytmus. Uvedený rytmus bychom pravděpodobně zapsali jako jednu čtvrt'ovou notu a dvě osminové, nicméně takový zápis je nepřesný, neboť při interpretaci se nehrají všechny osminové noty stejně dlouhé. Hra na tělo má dětem tuto nepravidelnost přiblížit, proto učitel vybízí žáky, aby jeho hru na tělo napodobili co možná nejpřesněji.

Vypsaný doprovod písně v příloze vychází ze stejného principu, v přiložené partituře je připojen slovní popis k partu violoncella. Zápis doprovodu je naznačen jednou čtvrt'ovou notou a dvěma osminovými (charakter *skočné*, kdy první dvě osminy téměř splývají v jednu).

Rozhovor

- Textově je píseň rozhovorem mezi vrabcem a vránou – děti udělají dvojice, které spolu budou vést rozhovor.
- Každé dítě ve dvojici bude zpívat pouze část písně, na základě smluveného signálu nebo pokynu učitele se děti ve dvojici vymění. Dítě, které nezpívá, může druhého doprovázet výše uvedenou hrou na tělo.
- Učitel může různým zadáním měnit délku zpěvu každého z dětí nebo každému dítěti zadat konkrétní náladu, s jakou má svou část zpívat (naštvaně, smutně, jako šprt, jako stará paní, jako tajemství atd.).
- Nakonec zpívají všechny děti, ovšem tak, že současně hrají uvedený doprovod ve dvojici – tentokrát ovšem jako TLESK-PLESK-PLESK⁶³ – a tlesknou si vždy se spolužákem ve dvojici.
- Později učitel může zpomalovat či zrychlovat doprovod písně, žáci svou hru přizpůsobují tempu. Kromě vnímání změn tempa musí žáci dobře vnímat svého spolužáka ve dvojici a koordinovat s ním své vlastní pohyby.

Karban

- Ve chvíli, kdy děti zvládnou zpěv i rytmický doprovod dobře, z dvojic děti vytvoří čtveřice. Čtveřice budou symbolizovat čtyři vrabce, kteří společně hrají v karty.
- Dvě dvojice (dvojice A a dvojice B) žáků se postaví křížem naproti sobě, tentokrát na každou dobu vychází jedno tlesknutí, pohyb a hra na karban je vždy na jeden takt, tj. dvě doby, ale tím, že si role obě dvojice prohodí, vznikne čtyřdobé schéma:
 - 1. doba – všichni tlesknou
 - 2. doba
 - dvojice A: levou ruku nastaví dlaní k zemi, pravou rukou si dvojice tleskne uprostřed
 - dvojice B: tleskne pravou rukou do levé ruky svého souseda
 - 3. doba – všichni tlesknou

⁶³ Pohyb je otočený z důvodu zachování přirozenosti pohybu.

- 4. doba – stejně jako druhá doba, ale v prohozených rolích dvojic
- Čím bude třída píseň interpretovat rychleji, tím bude úkol těžší.

Koncertní provedení

Pro koncertní provedení přikládám v příloze návrh partů malé doprovodné kapely ve složení violoncello (nebo kontrabas), housle a klarinet. Pro třetí a čtvrtou sloku doporučuji vybrat sólisty.

V mezihrách mohou zpěváci uplatnit výše uvedenou hru na tělo – a to jak sami, tak ve dvojicích nebo čtveřicích. Různě rozestavěné dvojice a čtveřice po podiu mohou vytvořit velmi zajímavý vizuální efekt. Děti ovšem musí mít jasný pokyn, v jakou dobu by se měly vrátit na svá místa, aby mohly dál pokračovat ve zpěvu dalších slok. Zapojením této jednoduché choreografie naučíme děti dobře se orientovat v písničce a její formě a současně poslouchat hudbu i v mezihrách – vyhneme se tak nepřítomným výrazům na pódiu v době, kdy sbor nezpívá.

6.1.5 V Brně na Štamberku

Píseň *V Brně na Štamberku* pochází z Kyjovska, lze ji interpretovat v táhlém i svižném tempu. Vnímání pulzace a změn tempa budou společným jmenovatelem všech uvedených návrhů pro práci s písničkou. Tematicky patří mezi písně s vojenskou tematikou, jakých ve sbírkách lidových písní najdeme nemálo.

Melodie a harmonizace

Harmonizace písně je poměrně zajímavá vzhledem k tzv. moravské modulaci⁶⁴ (nápěv přechází do vedlejší tóniny, zpravidla o velkou sekundu nižší), která se objevuje v 2. taktu. V druhém dílu píseň vybočuje do paralelní durové tóniny, v druhé repetici navrhuji jinou harmonizaci, nicméně je rovněž možné zachovat vybočení do durové tóniny i při druhém opakování – při využívání doprovodu melodických nástrojů Orffova instrumentáře je samozřejmě jednodušší v repetici zachovat stejnou harmonii.

⁶⁴ Termín moravské modulace použil Leoš Janáček v úvodu *O hudební stránce národních písní* k Bartošově sbírce lidových písní z roku 1901.

V Brně na Štymberku

Gm F Gm D

V Br - ně na Štym - ber - ku stó - jí vra - ný kůň,

5 B F B Gm D Gm D Gm

a na tom ko - nič - ku, můj mi - lý ta - tíč - ku, ce - lý mun-dur můj.

11 Gm Cm Gm D Gm D Gm

a na tom ko - nič - ku, můj mi - lý ta - tíč - ku, ce - lý mun-dur můj.

Motivace a práce s písní

Hra na kočího a koně

Děti vytvoří dvojice, které stojí vedle sebe velmi blízko, ale rameny se nedotýkají. Každá z dvojic jde svým vlastním směrem podle výběru toho žáka, který je v roli kočího. Učitel doprovází děti slabou hrou na metalofon – ideálně čtyřmi paličkami najednou tak, aby vznikl disonantní souzvuk. Jakmile metalofon přestane hrát, všechny dvojice se zastaví. Jakmile učitel začne hrát znovu, děti si ve dvojici prohodí role.

Následně již dětem nebude hudba hrát, ale různé tóny bude zpívat „kočí“ a právě oním tónem povede svého „koně“. Každé dítě v roli kočího si může vybrat tón dle svého výběru (včetně slabiky, na jakou jej bude interpretovat); tedy ve třídě bude znít souzvuk různých tónů, možná i kakofonický. Pokud se kočí na chvíli zastaví ve chvíli, kdy se potřebuje znovu nadechnout, může následně změnit zpívaný tón i slabiku. Dítě v roli „koně“ co nejvěrněji imituje hlas svého „kočího“.

Hru lze obměnit také tak, že dvojice nejdou vedle sebe, ale stojí čelem k sobě. V tu chvíli dítě v roli „koně“ zavře oči a položí svou dlaň na dlaň „kočího“. Nechá se vést nejen pohybem, ale zejména zvukem, který se snaží co nejvěrněji imitovat.⁶⁵

Cílem uvedeného cvičení je vyzkoušet si roli vedoucího i vedeného, hra současně vyžaduje poměrně velké soustředění. Výměna rolí dává dětem pocítit zodpovědnost „kočího“ za kroky vlastního „koně“. Pomocí svého „kočího“ se děti učí vyznat v souzvuku

⁶⁵ Hra je obměnou vokální hry uvedená v knize WIEBLITZ, Christiane. *Lively children's choir: joyful, playful, dancing : incentives and examples*. Wiesbaden: Reichert, 2011, 310 p. ISBN 978-389-5007-729, str. 147-149.

různých tónů, které pravděpodobně vytvoří klastr. Třídu cvičení vede k citlivému zacházení s hlasitostí vlastního zpěvu a učí důvěře k druhému.

Tempové změny

Využit písničky pro pochod po třídě vybízí nejen vojenská tematika, ale také dvoudobé metrum. Nejmenším zpěvákům můžeme dát úkol pochodovat po třídě podle toho, v jakém tempu pedagog/sbormistr hraje či zpívá. Učitel záměrně mění tempo – změny by ale měly být spíše pozvolné. Udávat pulzaci jen jedním způsobem ovšem po velmi krátkém čase přestane bavit jak třídu, tak učitele – proto je vhodné děti vybídnout, aby ukázaly pulzaci pohybem ruky, hlavy, ramen, tleskat, dupat, pískat, klepat sousedovi na rameno, atd. nebo je vyzvat, aby si pulzaci pouze představovaly, nebo pantomimicky vyjádřily, jak v konkrétním tempu hrají na klavír nebo jiný nástroj. Odtud je jen krok k úkolu, aby děti tleskaly, dupaly apod. dvojnásobně rychleji oproti pulzaci a dokázaly se vrátit zpět k tleskání nebo dupání pulzace.

Rozvíjet děti v oblasti vnímání tempa můžeme i prostřednictvím hry na dirigenta – děti na prvním stupni nemívají problém zvládnout dirigentské gesto, proto se mohou na krátkou chvíli stát dirigentem sboru a samy určit, v jakém tempu bude třída píseň zpívat a jestli bude zrychlovat nebo zpomalovat. Spolužák v roli dirigenta navíc celou třídu učí dobře sledovat a respektovat dirigentské gesto. V návaznosti na text písničky můžeme dirigentovi určit místo na „stupínku“ – židli nebo jiném vyvýšeném místě, odkud bude mít o třídě dobrý přehled (podobně jako skutečný dirigent o orchestru, nebo voják na hlídce na *štymberku*).

Hra na skořápky kokosových ořechů může zejména na koncertě lépe přiblížit zvuk koňských kopyt, kdy děti „citlivým“ způsobem hrají úderem skořápek o sebe. Takové zvukomalbě mohou předcházet i hry přímo v hodinách. Děti vytvoří kruh a každé má před sebou jednu polovinu kokosové skořápky, na každou dobu vezmu skořápku do pravé ruky a posune ji před svého souseda po pravé ruce. Vnímá-li celý kruh pulzaci stejně, každé dítě bude mít na každou dobu vždy svou polovinu ořechu, se kterou může hrát. Hru můžeme se stoupajícím věkem či šikovností dětí obohatit o další dílčí pohyby (poklepání na kokosovou skořápku, posun skořápky po zemi atd.), než dojde k předání skořápky sousedovi. Vzhledem ke zvukovým vlastnostem kokosových skořápek doporučuji provádět výše uvedenou hru v místnosti s kobercem.

Obdobné hry mají tu výhodu, že je okamžitě patrné, zda všichni ve třídě pulzaci dobře vnímají. Viditelný efekt má samozřejmě nesmírný vliv na motivaci i pozornost žáků.

6.2.1 Polajka – Pásla panenka páva – Červenô jablčko

Pásma lidových písni patří mezi běžně užívanou praxi interpretace lidových písni například cimbálovými muzikami. Pásmo je vhodné propojit prvkem podobnosti – obsah – a současně prvkem kontrastu – tempo, tonalita atd.

Vybraná trojice písniček je vzájemně velmi kontrastní nejen díky odlišnému území původu, ale také jiným přístupem textu k hlavnímu tématu: dívčí lásky.

Vybrané pásmo tří lidových písni je určeno spíše ke koncertnímu provedení školního sboru – propojením třech písniček získá i jednoduchý program koncertu poměrně velký spád, u dětí i publika je takový způsob práce velmi vděčný. V příložené úpravě je vypsán i návrh jednoduchého druhého hlasu, který je možné upravit či vynechat dle potřeb konkrétního tělesa.

Melodie a harmonizace

Polajka

Mollová tonalita, členitá melodie pohybující se nad prvním stupněm, ke kterému se několikrát přibližuje, i samotná tematika čarování v textu vybízí ke zpěvu nad prodlevou v první sloce a k poměrně jednoduché harmonizaci dalších slok.

Polajka

1. Po - laj - ko, po - laj - ko, dáv - no sme sa zna - ly,
5
keď sme šo - ha - jo - vi spo - lu ča - ro - va - ly, hej!

10 Em Em Am Em
2. Ne - ča - ro - va - la sem, a - ni má ma - mi - čka,
3. Ča - ro - va - ly je - mu mo - je čer - né o - či,
4. Ča - ro - va - la je - mu má bí - lá hu - bi - čka,

14 G Am C D Em
než mu ča - ro - va - ly mé čer - né o - či - čka, hej!
keď jich vi - děl ve dně, mu - sel při - jít v no - ci, hej!
keď mu šče - be - ta - la jak ta la - što - vi - čka, hej!

Pásla panenka páva

Horácká lidová píseň ve velmi svižném tempu je rovněž v mollové tónině. Píseň je vhodným materiálem pro začátky výuky dvojhlasu v terciích, neboť hlavní melodie písně začíná na pátém stupni. Jednoduchá harmonizace vychází z charakteru melodie i záměru využití písně pro instrumentální doprovod melodických nástrojů.

Pásla panenka páva

Musical score for 'Pásla panenka páva' in E minor, 2/4 time. The score consists of two staves of music with lyrics underneath. The first staff contains measures 1-4, and the second staff contains measures 5-8. The melody is characterized by triplets of eighth notes. Chords are indicated above the notes: Em, D, Em, D, Em, D, C, H, Em.

Pá - sla pa - nen - ka pá - va me - zi ho - ra - ma sa - ma.

5 Pá - sla hu - si - čky u čis - tej vo - di - čky, če - ka - la na svý - ho pá - na.

Červenô jablčko

Pásmo tří písní uzavírá slovenská píseň v lydickém modu Červenô jablčko – zvýšený čtvrtý stupeň je ve vypracované úpravě na několika místech podpořen záměrnými postupy paralelních kvintakordů D dur a E dur. Dle úrovně zpěváků je rovněž možné interpretovat píseň dvojhlasně (případně i tříhlasně) dle níže navržené úpravy, v případě zdvojení hlasů jde o zdvojení druhého a třetího hlasu. Třetí hlas doporučuji přidat až u starších dětí (vzhledem k malé oktávě).

Červenô jablčko

Musical score for 'Červenô jablčko' in E minor, 2/4 time. The score consists of three staves of music with lyrics underneath. The first staff contains measures 1-4, the second staff contains measures 5-8, and the third staff contains measures 9-12. The melody is characterized by parallel quint chords. Chords are indicated above the notes: D, E, D, E, D, E, D, E, D, E, D, E.

Čer - ve - nô ja - bí - čko vo - blô - čku mám,

5 ko - ho rá - da vi - dí - m, ko - ho rá - da vi - dí - m, to - mu ho dám, to - mu ho dám,

12 ko - ho rá - da vi - dí - m, ko - ho rá - da vi - dí - m, to - mu ho dám, to - mu ho — dám.

Kompletní partitura pásma tří lidových písní je uvedena v příloze práce. Před poslední část, tj. před píseň Červenô jablčko, je zařazeno 16 taktů, které jsou vyplněny hrou na tělo. Tato „instrumentální“ mezihra oživuje pásmo a současně snadno umožňuje modulaci skokem o velkou sekundu níž. Do posledních dvou taktů této mezihry začíná hrát klavír (případně kontrabas) duvajový rytmus.

Rytmická mezihra – úvod k písni Červenô jablčko

- Děti jsou rozděleny na tříhlas.
- První skupina hraje střídavě oběma dlaněmi o stehna. Každý druhý úder pravé ruky ovšem nepleská do stehna, ale do hřbetu levé ruky.
- Druhá skupina vytleskává rytmus, jak je uveden v partituře níže.
- Třetí skupina se přidává jako poslední s výrazným dupáním – podle nástupu třetího hlasu se orientují předchozí dvě skupiny tak, aby všechny skončily společně poslední čtvrt'ovou hodnotou.
- Po G. P. na poslední čtvrt'ové pomlce všechny děti začínají zpívat.

Hra na tělo (úvod Červenô jablôčko)

2/4

PR LR PR LR PR LR PR LR PR LR PR LR PR LR

5

PR LR PR LR PR LR PR LR PR LR PR LR PR LR

tleskání...

9

PR LR PR LR PR LR PR LR PR LR PR LR PR LR

DUP TLESK DUP TLESK TLESK DUP TLESK DUP TLESK TLESK

13

PR LR PR LR PR LR PR LR PR LR LPR

DUP TLESK DUP TLESK TLESK DUP TLESK DUP

znají nebo si mohou nové na zadané téma samy vymyslet. Jazykolamem se nakonec může stát i text uvedené lidové písně.

Jak je již uvedeno výše, píseň je vhodným materiálem pro výuku dvojhlasého zpěvu. Jakmile děti získají dostatečnou jistotu, je možné začít s výukou druhého hlasu. Záleží na kontextu třídy/sboru a zkušenostech dětí s vícehlasem, nicméně v mojí vlastní praxi se tato píseň osvědčila jako další krok po zvládnutí kánonů a zpěvu nad prodlevou. S ohledem na rozsah uvedené písně není nutné děti striktně dělit na „soprány“ a „alty“, ale všechny děti by si měly vyzkoušet jak zpěv hlavní melodie, tak druhého hlasu – a to nejen ve sboru, ale i ve dvojicích.

Červenô jablčko

Slovenskou píseň doprovází duvavový rytmus, proto je možné využít princip hry na tělo, jako u písně *Sedí vrabec na kostele*. Pásmo tří lidových písní je určeno zejména pro koncertní provedení, tedy při práci s touto písní je možné využít i jednoduché lidové taneční kroky – jednokročku a dvoukročku. Jde o základní kroky, které se objevují v dalších tancích (např. čardáš), mohou se odlišovat podle regionu. Oba kroky zvládnou po krátké době i ty nejmladší děti. **Jednokročka:** pravou nohou krok stranou, levou nohu přikročíme, poté levou nohou krok stranou a pravou nohou přikročíme. Při tanci se mírně a lehce pohupujeme v kolenou. **Dvoukročka:** tancujeme na stejném principu jako jednokročku, pouze počet kroků do strany stejnou nohou zdvojnásobíme. Je třeba našlapovat na celá chodidla a dbát na přirozenost pohybů. Lze doporučit nácvik tanečních kroků v místnosti se zrcadlem, aby děti měly hned zpětnou vazbu. V ideálním případě děti tancují a zpívají zároveň, dle invence učitele střídají jednokročku a dvojkročku.

Písničku lze dále obohacovat jednoduchou choreografií podle schopností dětí, v mezihře mezi oběma slokami doporučuji vytvořit z dvojice „bránu“, kterou projdou děti ve dvou hadech držíce se za ruce a jdouce houpavým krokem. Bránu mohou v ideálním případě tvořit dvě sólistky, které následně rovnou zpívají druhou sloku.

V příloze uvádím dvě sloky písničky, které je možné doplnit o další sloku:

[: A nielen jablčko, môj Janičko, :]

[: ale od ľúbosti, ale od ľúbosti


aj srdiečko, aj srdiečko. :]

6.2.2 Křepelila malá křepelenka

Křepelila malá křepelenka je píseň z oblasti Zlínska, kterou bychom mohli zařadit mezi tzv. halekačky. Je vhodným notovým materiálem pro první kroky ve dvojhlasém zpěvu. V první fázi lze zpívat první slovo každé sloky jako kánon; v dalším kroku lze celou písničku zpívat v terciích, jak je uvedeno v zápise níže. Vzhledem k rubatovému tempu a „halekavému charakteru“ bude jakýkoliv notový zápis nepřesný; poněkud překvapivý způsob zápisu nalezneme v Sušilově sbírce *Moravské národní písně s nápěvy do textu vřaděnými*.⁶⁶

753. KŘEPELKA

1589. Helekavo Z Osvětman



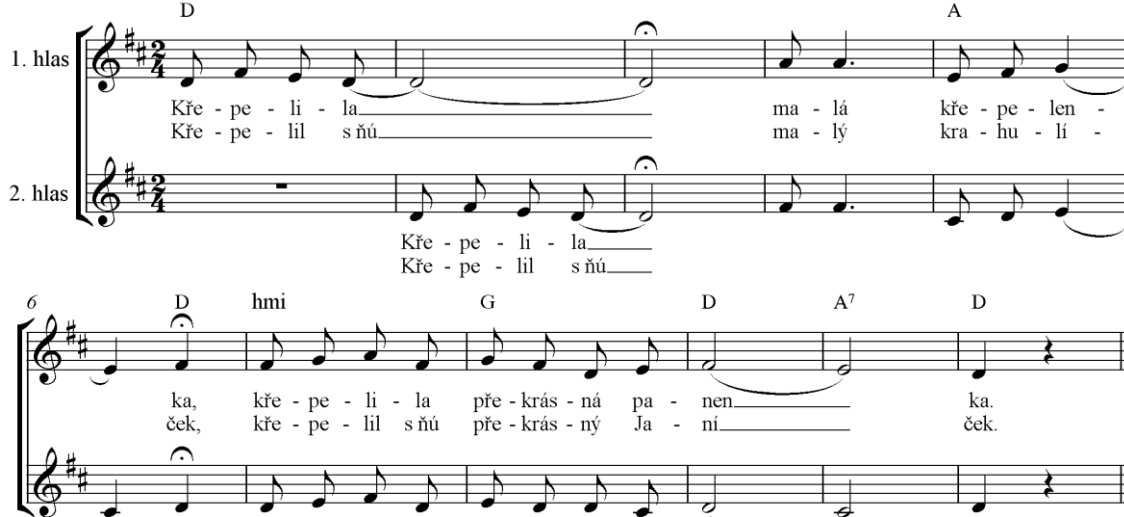
Kře - pe - li - la ma - lá kře - pe - len - ka, kře - pe - li - la překrásná pa - nen - ka.

Melodie a harmonizace

S vědomím určité nepřesnosti uvádím přepis písně od první doby – vzhledem ke srozumitelnějšímu gestu ze strany sbormistra/učitele. V interpretaci je ovšem nutné dbát na to, aby úvodní slovo nebylo zpíváno „slabikovaně“, ale spíše na jeden ráz.

Harmonizace je poměrně jednoduchá – s použitím jednoho vedlejšího stupně – vychází z myšlenky, že v původním znění byla píseň zpívána bez doprovodu.

Křepelila malá křepelenka



1. hlas D A

Kře - pe - li - la ma - lá kře - pe - len -
Kře - pe - lil s ňú. ma - lý kra - hu - li -

2. hlas

Kře - pe - li - la
Kře - pe - lil s ňú.

6 D hmi G D A⁷ D

ka, kře - pe - li - la pře - krás - ná pa - nen - ka.
ček, kře - pe - lil s ňú pře - krás - ný Ja - ní ček.

⁶⁶ SUŠIL, František. *Moravské národní písně: S nápěvy do textu vřaděnými* [online]. 5. vydání. [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: <http://tyfoza.no-ip.com/pisne/susil/index.htm>

Pro úplnost uvádíme ještě další sloky:

3. Co tu děláš, malá křepelenko, co tu děláš, překrásná panenke?
4. Viju vínky, malý krahulíčku, viju vínky, překrásný synečku.
5. Dej mně jeden, malá křepelenko, dej mně jeden, překrásná panenke!
6. Já ti nesmím svého vínka dáti, láli by mě otec a i máti.

Práce s písní

Celá třída se nejprve učí celou písničku, poté žáky můžeme rozdělit do různých skupinek, které na sebe mohou z různých konců třídy „halekat“ část písničky, např. úvodní čtyři tóny nemusí zaznít jen jednou, nebo dvakrát, ale i víckrát, než začne celá třída společně zpívat od 3. taktu.

Píseň lze jednoduše modulovat skokem do tónin vyšších i nižších – v rámci rozezpívání tedy může jít o způsob výše uvedené nahodilé změny tóniny – buď podle zadané tóniny na klavíru nebo podle zpěvu učitele/sbormistra. Posléze je dobré do role sbormistra vybrat někoho z dětí – pro tohoto sólistu to ovšem bude poměrně těžký úkol začít zpívat ve zcela jiné tónině.

Pokud písničku děti dobře umí, je vhodné jim dát příležitost k vlastní tvorbě – k podložení melodie vlastním textem. V zadání ovšem ponecháme strukturu písně samotné: 4. a 8. takt bude vždy obsahovat přídavné jméno, z podmětu v 5. a 6. taktu bude vždy vycházet úvodní sloveso (i kdyby bylo trochu nesmyslné). Dětem je vhodné připravit mřížku označující počet slabik, které musí verš obsahovat – aby se jejich vlastní text dal snadno uplatnit v naučené melodii. Nejprve bude novou sloku vymýšlet celá třída na základě náповěd učitele, posléze mohou skupinky nebo dvojice žáků (případně i každý sám) vymýšlet vlastní verzi.

Ukázka ze společné tvorby s dětmi ve věku 3. a 4. třídy ZŠ

Zadání:

sloveso	přídavné jméno	podstatné jméno	sloveso (jako na začátku)	přídavné jméno	podstatné jméno
	MA LÝ				SLA VÍ ČEK

Jako první je potřeba s dětmi doplnit podstatné jméno, od kterého se bude odvíjet znění slovesa – stejný postup musí děti zachovat i následně ve chvíli, kdy na textu pracují sami. Výsledný společně vymyšlený text může vypadat například takto:

sloveso				přídavné jméno		podstatné jméno				sloveso (jako na začátku)				přídavné jméno		podstatné jméno			
VR	TU	LO	VAL	MA	LÝ	VR	TUL	NÍ	ČEK	VR	TU	LO	VAL	MO	DER	NÍ	SLA	VÍ	ČEK

Pokud při samostatném zpracování textu děti tápou, učitel je může navést zadáním například přídavných jmen – doporučuji však nechat popustit uzdu dětské fantazii, mnohdy nás výsledky nových textů dokážou mile překvapit. Texty samozřejmě mohou na první pohled vypadat banálně, ovšem podkládání melodie vlastním textem vede děti k lepšímu vnímání melodie a pochopení principu spojení textu a melodie, současně rozvíjí jejich slovní zásobu. Navíc písničky v pomalém tempu dobře poslouží k rozvoji pěvecké techniky – v takovém případě je ovšem nutné písničku opakovat nespočetněkrát. Vymyšlení vlastního textu dobře odvede pozornost od toho, kolikrát za hodinu děti písničku zazpívají – vyzvemeli například třídu k tomu, aby si skupinky vzájemně zazpívaly vlastní text a celá třída po nich nový text opakovala. Čím častěji učitel vede své žáky k vymyšlení vlastních textů, tím se aktivita stává pro děti snadnější a velmi oblíbenou.

Koncertní provedení

V příloze uvádím příklad úpravy písničky pro dvojhlasý sbor, flétnu, housle a kontrabas. Předehru tvoří jednoduchá melodie, která dává prostor pro jednoduchou choreografii na pódiu. Vycházím z předpokladu, že první sloku budou zpívat vždy dvojice sólistů (jedna dvojice první hlas, druhá dvojice druhý hlas). Celá píseň začíná v postavení, kdy dvě dvojice stojí na stranách a sbor stojí v jednom půlkruhu kolem nich. Se začátkem mezihry se půlkruh rozdělí a každá polovina vytvoří kruh kolem dvojice sólistů (jednoduchý krok rytmickými slabikami vyjádřený jako *tá-tá-ty-ty-tá*, vlevo po směru hodinových ručiček, vpravo proti směru hodinových ručiček, děti se drží za ruce) – za prvních osm taktů by se děti měly dostat do útvaru kruhu, který v následujících osmi taktech jde stejným krokem, ale v opačném směru. V taktu 17 obě dvojice sólistů vytvoří bránu, smluvená dvojice se v obou kruzích rozpojí a v každé polovině bude jedno dítě, které provede děti na způsob hada oběma bránami (taneční krok je jednodušší, co jedna doba, to krok). Jakmile se v předehře vrátí úvodní melodie, děti změní krok zpět na *tá-tá-ty-ty-tá* (ty-ty zvýrazněné dupáním) a opsáním kruhu se dostanou do původního postavení dvou půlkruhů za stojícími dvojicemi sólistů.

Se staršími dětmi by bylo možné obohatit dvojhlas o jednoduchý třetí hlas, který dodá písničce plnější zvuk. (Vzhledem k tónovému rozsahu se ovšem jedná o vícehlas pro děti ve věku druhého stupně základní školy.)

Křepelila malá křepelenka

The image shows a musical score for the song 'Křepelila malá křepelenka'. It is written in G major (one sharp) and 2/4 time. The score consists of three systems of music. The first system has two staves: '1. hlas' (first voice) and '2. a 3. hlas' (second and third voices). The second system continues the vocal parts. The third system includes piano accompaniment for both hands. Chord symbols (D, A, G, D, A7, D) are placed above the piano part. The lyrics are written below the vocal staves.

1. hlas
Kře - pe - li - la ma - lá kře - pe - len -
Kře - pe - lil s ňů ma - lý kra - hu - lí -

2. a 3. hlas
Kře - pe - li - la
Kře - pe - lil s ňů

6
ka, kře - pe - li - la pře - krás - ná pa - nen ka.
ček, kře - pe - lil s ňů pře - krás - ný Ja - ní ček.

6.2.3 Což se mně, má milá

Melodie a harmonizace

Úprava české lidové písně z Berounska vychází z úpravy Jaroslava Krčka pro smíšený sbor.⁶⁷ Píseň se v praxi osvědčila pro počátky výuky dvojhlasu – ve sloce jde často o lidové tercie, jednoduchý „refrén“ z pera J. Krčka je zase výborným začátkem pro studium polyfonního vícehlasu. Zápis melodie uvádím níže, harmonizace vychází z aiolské moll – místo durové dominanty je tedy výrazným prvkem durový kvintakord nad sedmým stupněm. Takto vypsaný dvojhlas (z důvodu znějících čistých kvart) neobstojí bez doprovodu dalších nástrojů, celá partitura je uvedena v příloze práce.

⁶⁷ KRČEK, Jaroslav. Což se mně, má milá, hezká zdáš. *Collegium pro arte antiqua* [online]. [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.collegium.cz/waldorf/hudba/sbor/coz%20se/coz%20se.pdf>

Což se mně, má milá, hezká zdáš

inspirováno úpravou J. Krčka

Em Em Am G D Em Em D G Em C D G
Což se mně, má mi - lá, hez - ká___ zdáš, bu - deš - li tak hez - ká až se___ vdáš?

9 G G D Em Em D Em Em Am G D Em
Ješ - tě hez - čej - ší, můj nej - mi - lej - ší, vem si mě, vem si mě, u - hlí - dáš.

17 Em D Em D
Hou ha - li, ha - li, hou ha - li hou, hou ha - li ha - li hou,
Hou ha hou ha - li ha - li ha - li hou hou ha - li hou

21 Em D G C D Am G D Em
hou ha - li, hou ha - li hou___ ha - li hou.
hou ha - li hou ha - li hou hou ha - li hou.

Práce s písní

Před samotným nácvikem druhého hlasu je vhodné děti pečlivě naučit první hlas sloky. Refrén na citoslovce „hou hali“ již učíme skupiny žáků samostatně podle zařazení do prvního nebo druhého hlasu. Naopak ve slokách by se měly všechny děti naučit oba hlasy a měly by být schopné zpívat v obou hlasových skupinách, ty šikovnější i ve dvojicích. Zatímco ve slokách je vůdčím hlasem vrchní melodie, v refrénu jsou si oba hlasy rovnocenné, hlasy si musí vzájemně dát prostor, což umožní dětem vnímat dobře jiný hlas, než který samy zpívají.

Samotná sloka je dvojhlasá jen na některých místech, částečně je úprava zapsaná jednohlasně. Děti budou mít za úkol poznat, kdy zpívají jednohlasně, kdy vícehlasně – při jednohlasu zvednou jednu ruku/nohu, při dvojhlasu obě.

Vzhledem k polyfonnímu charakteru refrénu se může stát, že dětem nepůjde dvojhlas okamžitě, nicméně je to otázka zkušenosti. Dětem tak můžeme zadat úkol tlesknout ve

chvíli, kdy zpívají hlásku „a“, „ou“ nebo „h“ (u hlásky h budou tleskat téměř na každé době). Pro upevnění představy melodie je možné si zpět pouze představovat a tleskat dle zadané hlásky. Podobná cvičení umožní refrén „trénovat“, aniž by děti poznaly, kolikrát dokola již tuto část písně zazpívaly.

Symetričnost písně umožní děti rozdělit na 4 skupiny, které budou zpívat nebo hrát vždy jen 4 takty písně (pouze u sloky), v dalším kole se skupiny budou střídat po dvou taktech (s možností přidat refrén), pak po každém taktu písně.

Koncertní provedení

Pro koncertní provedení je v příloze uvedena úprava inspirovaná aranží Jaroslava Krčka (pro smíšený sbor) pro dvojhlas, gemshorn/flétna, violoncello, triangel, zvonkohru a metalofon. Zatímco při koncertním provedení budou hrát na Orffovy nástroje „ti nejlepší“, ve třídě by si měl doprovod hrát každý žák. Party zvonkohry a metalofonu současně může hrát více dětí najednou, případně se prostřídat po částech – vše v závislosti na šikovnosti dětí ve třídě.

7 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zpracovat notový materiál českých a moravských lidových písní pro účely výuky hudební výchovy na základní škole či v přípravných odděleních dětských pěveckých sborů. Původním záměrem bylo vycházet z tezí Carla Orffa a jeho Schulwerku, nicméně v průběhu studia literatury autorka došla k názoru, že může být užitečné obohatit teze Carla Orffa myšlenkami Zoltána Kodálye a Émila Jaques-Dalcroze – v duchu teze Carla Orffa, že Schulwerk nemůže být nahlížen jako kompletní a dokončená metodika. Práce tak shrnuje životopisná data všech tří hudebních skladatelů a pedagogů a snaží se nalézt průnik všech tří přístupů, který bude následně využitý v praktické části diplomové práce.

Autorka současně ověřila, že cíle Orff-Schulwerku jsou ve shodě s cíli Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání: ve všech uvedených oblastech hudebních dovedností a schopností i v oblasti rozvíjení uměleckého vnímání a tolerantnímu a tvořivému přístupu ke světu. Současně porovnávala několik studií, které zkoumaly, zda výsledky žáků vedených svými učiteli v duchu Orff-Schulwerku jsou lepší než v případě užití jiné metodiky. Výzkum sekundárních dat tuto tezi jednoznačně nepotvrdil, nicméně bylo by vhodné doplnit zdroj dat v českém prostředí. Zahraniční studie ovšem potvrzují, že Orff-Schulwerk je vhodný pro práci se žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami – konečně touto myšlenkou se zabývala jedna z manželek Carla Orffa. Na základě prostudovaného materiálu lze však předpokládat, že výuka hudební výchovy dle principů Schulwerku může vést k většímu zájmu o hudbu – či kulturu jako takovou, chceme-li – neboť je založený na principech spojujících přirozenou míru zvědavosti a možností improvizace, současně způsob výuky je v souladu s výše popsaným psychickým fenoménem stavu *toku*.

Druhá část diplomové práce již zpracovává konkrétní materiál: české a moravské lidové písně jsou nejprve překládány v jednohlasé (příp. vícehlasé) úpravě v jednoduché harmonizaci. Autorka textu při výběru lidových písní vycházela z vlastní zkušenosti a z práce s dětským pěveckým sborem Petrklíčků při ZŠ Brána jazyků v Praze 1. Popsané aktivity a doprovody tedy byly již v minulosti v praxi ověřeny, nicméně pro účely diplomové práce obohaceny a dále upravovány. Úpravy celkem jedenácti písní samozřejmě nemají ambici vyčnívat svou uměleckou kvalitou, ale mají být vhodné pro využití ve škole a snadné zapojení melodických Orffových nástrojů. Cílem diplomové práce tedy nebyly „nové“ úpravy lidových písní, ale zdroj návrhů, jak s lidovými písněmi s dětmi pracovat.

Uvedené hry vedou k rozvíjení hudebních schopností a dovedností, současně ale také podporují nastudování lidových písní ke koncertnímu provedení. Pro tyto účely je součástí práce notová příloha nabízející úpravy všech zpracovaných písní pro různé nástroje, které ovšem mohou být libovolně zaměnitelné podle aktuálních možností konkrétního souboru. Cílem autorky tak zůstává nadále rozšiřovat notový materiál, včetně aktivit a úprav tak, aby mohla společně s dětmi objevovat kouzlo českých a moravských lidových písní.

8 Bibliografie

8.1 Odborná literatura

BLAŽEKOVÁ, Miroslava. *Orffov Schulwerk : principy a adaptácia*. Nitra: UKF, 2011. ISBN 978-80-8094-997-6.

CECILIA CHU WANG, Editor, D.assistant editor D. GREGORY SPRINGER a Carlos R CONTRIBUTORS. *reflections and directions : proceedings of the symposium Global Connections in Orff Schulwerk: Reflections from Kentucky*. ISBN 978-157-9999-988.

COMTE, Martin. Music in The Early Childhood Years: Part 2 - Contributions of Some Prominent Music Educators. *The Australian Journal of Music Education*. 1982, č. 30.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: the psychology of optimal experience*. 1st ed. New York: Harper, c1990, xii, 303 p. ISBN 00-601-6253-8.

C. R. CUNHA, João a Sara CARVALHO. Experienced Emotions through the Orff-Schulwerk Approach in Music Education: A Case Study Based on Flow Theory. *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* [online]. 2012 [cit. 2014-12-29]. Dostupné z: http://icmpec-escom2012.web.auth.gr/sites/default/files/papers/234_Proc.pdf

FEDOR, Viliam, PLAVEC, Josef, POŠ, Vladimír, SEDLICKÝ, Tibor a ORFF, Carl. *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově*. Praha: Supraphon, 1969.

GIDDENS, Michael John. *A unity of vision: the ideas of Dalcroze, Kodaly and Orff and their historical development*. Melbourne, 1993. Dostupné z: <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/39117>. PhD thesis. Department of Music, University of Melbourne.

GÖKTÜRK CARY, Dilek. KODÁLY AND ORFF: A COMPARISON OF TWO APPROACHES IN EARLY MUSIC EDUCATION. *ZKU Journal of Social Sciences*. 2012, roč. 8, č. 15. Dostupné z: <http://www.ijmeh.org/index.php/zkesbe/article/view/66>.

GUNTER, Dorothee, Das Orff-Schulwerk als elementare Musikübung für Gymnastiker und Tänzer, In TWITTENHOF, W., Orff-Schulwerk Einführung in Grundlagen und Aufbau. Mainz: Schott, 1935, str. 33. Přeloženo in SALVET, Václav. *Orffův Schulwerk v české hudební výchově: Možnosti využití principů Orffova Schulwerku jako prostředku rozvoje hudebnosti školních dětí*. Praha, 2008. Dizertační práce. PedF UK.

HARTMANN, Wolfgang, Barbara HASELBACH, Verena MACHAT, Andrea OSTERTAG a Manuela WIDMER. ORFF – Schulwerk – Elementární Hudební a pohybová výchova: Doporučení a metodika pro organizaci kurzů postupného vzdělávání. In: *Česká Orffova společnost* [online]. 2008 [cit. 2014-12-27]. Dostupné z:

[http://www.orff.cz/news/preklad-dokumentu-orff-forum-k-celozivotnimu-vzdelavani-v-
duchu-orff-schulwerku/](http://www.orff.cz/news/preklad-dokumentu-orff-forum-k-celozivotnimu-vzdelavani-v-
duchu-orff-schulwerku/)

H. HENKE, Herbert. The application Émile Jaques-Dalcroze's Solfège-Rhythmique to the Choral Rehearsal. *The Choral Journal* [online]. 1984, Vol. 25, No. 4 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/23546756>

HURNÍK, Ilja a Petr EBEN. *Česká Orffova škola: Začátky*. 2. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1982.

HURNÍK, Ilja a Petr EBEN. *Česká Orffova škola: Pentatonika*. 2. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1983.

HURNÍK, Ilja a Petr EBEN. *Česká Orffova škola: Dur - moll*. 1. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1972.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Rhythm, music and education*. New York and London: The Knickerbocker Press, 1921. Dostupné z: <http://archive.org/stream/rhythmmusicande00rubigoog#page/n0/mode/2up>.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. 1. vyd. Hradec Králové: Orlice, 2002. ISBN 80-903-1157-1.

JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-807-3677-503, str. 11.

KAIKKONEN, Markku a Sanna KIVIJÄRVI. Interaction Creates Learning: Engaging Learners with Special Educational Needs through Orff-Schulwerk. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education: The Orff approach to special music education and music therapy: Practice, theory and research* [online]. 2003, Special Issue 5 (2) [cit. 2015-01-10]. Dostupné z: http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_5%282%29_2013_Special_Issue/Approaches_5%282%292013_Kaikkonen&Kivijarvi_Article.pdf

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-294.

KULHÁNKOVÁ, Eva. *Písničky a říkadla s tancem: náměty pro pohybovou výchovu dětí od 3 do 10 let*. Vyd. 4. Ilustrace Patricie Koubská. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-515-8.

MEAD, Virginia Hoge. More than Mere Movement Dalcroze Eurhythmics. *Music Educators Journal*. 1996, vol. 82, issue 4. DOI: 10.2307/3398915. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3398915>

MELANIE, Voigt. Orff Music Therapy: History, Principles and Further Development. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*. 2013, Special Issue 5. Dostupné z: http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_5%282%29_2013_Special_Issue/Approaches_5%282%292013_Voigt_Article.pdf

PALMER, Tony. Carl Orff. *Classical-music.com: Classical-Music.com The official website of BBC Music Magazine* [online]. Rok vydání neuveden. [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: <http://www.classical-music.com/topic/carl-orff>

RÖSCH, Thomas. Carl Orff - Biography: Orff, Carl, real name Karl Heinrich Maria. *Orff Zentrum München: Sttatsinstitut für Forschung und Dokumentation* [online]. 2004 [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: http://www.orff-zentrum.de/carlorff_biographie_uk.asp

SALMON, Shirley a Giorgos TSIRIS. Orff-Schulwerk in the 21st Century: A 'Wild Flower'?. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education* [online]. 2013, Special Issue 5 (2) [cit. 2014-12-29]. Dostupné z: http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_5%282%29_2013_Special_Issue/Approaches_5%282%292013_Salmon&Tsisiris_Editorial_ENG.pdf

SALMON, Shirley. MUSICA HUMANA – thought on humanistic aspects of Orff-Schulwerk. In *Orff-Schulwerk Informationen 87, The Three Pillars of Orff-Schulwerk*, Winter 2012. Hrsg. Universität Mozarteum, Carl Orff Institut und Orff-Schulwerk Forum Salzburg, p. 13–19. Dostupné z: http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/deutsch/orff_schulwerk_informationen/pdf/Heft_Nr_87.pdf

SANGIORGIO, Andrea. Orff-Schulwerk as Anthropology of Music. *Orffinfo*. 2010, No. 16. Dostupné z: http://www.centrodidatticomusicale.it/images/stories/disp/sang/andrea_sangiorgio__orff-schulwerk_as_anthropology_of_music.pdf

SCOTT, S. Kodaly? Orff?: Early Years Music Methods. [online]. 2008 [cit. 2015-03-14]. Dostupné z: http://carrielliott.weebly.com/uploads/3/0/3/4/3034331/kodaly_and_orff_comparison.pdf

ŠÍSTEK, Martin. Obraz dítěte, dětskosti a dětské přirozenosti u Jana Amose Komenského – teoretická východiska II. *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY* [online]. 2008, V [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/sistek2.pdf>

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 2. Ilustrace Patricie Koubská. Praha: Portál, 2009, 148 s. ISBN 978-80-7367-562-2.

WIEBLITZ, Christiane. *Lively children's choir: joyful, playful, dancing : incentives and examples*. Wiesbaden: Reichert, 2011, 310 p. ISBN 978-389-5007-729.

WOMACK, Sara Chandler Trotman. *A comparison of the effects of Orff Schulwerk and traditional music instruction on selected elements of music achievement in third, fourth, and fifth grade students*. Athens, Georgia, 2008. Dostupné z: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/womack_sara_c_200808_edd.pdf. Disertační práce. The University of Georgia. Vedoucí práce Roy Legette, Mary Leglar.

8.2 Další zdroje

Approaches: Music Therapy & Special Music Education: The Orff approach to special music education and music therapy: Practice, theory and research [online]. Special Issue 5 (2) 2013. 2013 [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://approaches.primarymusic.gr/approaches/content/view/49/70/lang,en/>

Carl Orff biography. *The Famous People: Society for Recognition of Famous People* [online]. 2015 [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: <http://www.thefamouspeople.com/profiles/carl-orff-331.php>

Carl Orff: (10. 7. 1895 – 29. 3. 1982). SALVET, Václav. *Česká Orffova společnost* [online]. 2008 [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/carl-orff-a-schullwerk/>

Carl Orff: Works: Lamenti: Trittico teatrale liberamente tratto da opere di Claudio Monteverdi. CARL ORFF-STIFTUNG. *Carl Orff* [online]. 2011 [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: <http://www.orff.de/en/works/lamenti.html>

Česká Orffova společnost [online]. 2008 [cit. 2014-10-28]. Dostupné z: www.orff.cz

Český rok v pohádkách, písních, hrách a tancích, říkadlech a hádankách. 3. vyd., V Mladé frontě 1. Praha: Mladá fronta, 2011, 426 s. ISBN 978-80-204-2283-5.

Educator's Perspectives: Comparing Kodály, Orff, and Dalcroze. *Music's Effect on Child Development* [online]. 2012 [cit. 2015-03-14]. Dostupné z: <https://musik4thesoul.wordpress.com/2012/04/10/educators-perspectives-comparing-kodaly-orff-and-dalcroze-26/>

KRČEK, Jaroslav. Což se mně, má milá, hezká zdáš. *Collegium pro arte antiqua* [online]. [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.collegium.cz/waldorf/hudba/sbor/coz%20se/coz%20se.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>. [cit. 2014-10-28]

Slovník slovenského jazyka. AZET.SK, a.s. a Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied. *Slovník.sk* [online]. 2015 [cit. 2015-01-02]. Dostupné z: <http://slovník.azet.sk/pravopis/slovník-sj/?q=cap>

Stojí vrba košatá. In: *Hradišťan* [online]. [cit. 2015-01-02]. Dostupné z: <http://www.hradistan.cz/cd15.htm#Vrba>

SUŠIL, František. *Moravské národní písně: S nápěvy do textu vřaděnými* [online]. 5. vydání. Praha: Argo, 1998 [cit. 2015-01-02]. Dostupné z: <http://tyfoza.no-ip.com/pisne/susil/index.htm>

The Kodály Concept: Essential and Key Elements of the Concept. *Organization of American Kodály Educators: Music for Everyone* [online]. 2014 [cit. 2014-12-29]. Dostupné z: <http://www.oake.org/about-us/the-kodaly-concept/>

ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ, v. v. i. *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. Editor Bohuslav Havránek. 2011, 1011, xx s. [cit. 2014-12-27]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=metoda&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>

9 Notová příloha

9.1 Partitury – obsah

Mala babka, mala capka.....	1
Stojí vrba košatá.....	4
Ovce, moje ovce.....	8
Sedí vrabec na kostele.....	13
V Brně na Štymberku.....	17
Polajka – Pásla panenka páva – Červenô jablíčko	24
Křepelila malá křepelenka	31
Což se mně, má milá.....	33