

# Poslech hudby ve škole v pojetí Jaroslava Herdena

Eva Jenčková

**Anotace:** Prof. PaedDr. Jaroslav Herden, CSc., patřil mezi významné osobnosti české hudební pedagogiky. Je autorem koncepce pedagogicky řízeného poslechu hudby ve škole. Charakteristickým rysem této koncepce je aktivní vnímání hudebních děl, hledání paralel mezi hudbou a životem, hudbou a přírodou; integrace hudebního, literárního a výtvarného projevu žáků. Pedagogickou problematikou poslechu hudby se Jaroslav Herden zabývá v rovině teoretické i aplikační. Pedagogicky přínosná je jeho učebnice poslechu hudby pro základní školy *My pozor dáme a posloucháme* (1994).

**Klíčová slova:** integrativní hudební pedagogika, řízený poslech hudby ve škole, Jaroslav Herden, učebnice poslechu hudby.

„Navázat kontakt s hudbou znamená hudbu vnímat, tj. vlastní myšlenkovou činností zpracovat získané údaje o kvalitách zvukového materiálu, pohybujícího se v prostoru díla. Poznání a představa tvoří však jen jednu stránku složitého procesu, na jehož druhém pólu leží prožitek a závěrečný hodnotící soud. Ale pozor, nás zajímá posluchač, který teprve začíná navazovat kontakty s hudbou! Jak zajistit jeho účinné vnímání a prožívání hudby“<sup>1</sup>?

## Geneze Herdenovy koncepce řízeného poslechu hudby

Úvodní citace o vnímání hudby nám živě přiblíží odbornou rovinu uvažování Jaroslava Herdena na konci sedmdesátých let minulého století, kdy z hlediska řízeného poslechu hudby publikuje významný spis *Rozhlas – učitel – žák*, zaměřený na teorii a praxi rozhlasového hudebního vysílání pro školy. Nenechme se však formulací tohoto titulu zmást. Kromě uvedeného tématu, a zároveň v součinnosti s ním, se ve zmíněném díle Jaroslav Herden zabývá problematikou *pedagogicky řízeného poslechu hudby* v širším mezioborovém kontextu, kde vedle hudebně teoretických a sociologických přístupů mají prioritu hlediska estetická, hudebně psychologická a hudebně pedagogická. Osobně se domnívám, že právě toto dílo otevřelo prostor Herdenově celoživotní vědecké specializaci v oblasti vnímání hudby. V tomto ohledu je jmenovaná publikace zároveň výsledkem formulovaného koncepčního uspořádání dosavadních teoretických i praktických poznatků a zkušeností, které Jaroslav Herden do konce oněch sedmdesátých let (i později) získával díky obdivuhodně

bohatému spektru své profesní a zájmové orientace. S nejrůznějšími kontexty vnímání hudby se od poloviny padesátých let setkával jednak jako středoškolský učitel hudební výchovy<sup>2</sup> či jako učitel klavírní hry na tehdejší hudební škole, ale především jako scénárista pořadů hudebního vysílání pro školy<sup>3</sup> v Československém rozhlasu. Problematika vnímání hudby pochopitelně souvisela i s jeho dalšími, paralelně rozvíjenými aktivitami. Návštěvníci koncertů ho znali a obdivovali jako sugestivního popularizátora hudby pro dětské i dospělé posluchače, jiní jako aktivního hudebníka či hudebního skladatele<sup>4</sup> a člověka nadaného literární invencí.

To vše jistě hojně sytilo Herdenův zájem o danou problematiku nejrůznějšími podněty, ale k nejméně významnému období v tomto ohledu zcela jistě patřila jeho profesní dráha vysokoškolského hudebního pedagoga<sup>5</sup>, která logicky – spolu s rozhlasovými aktivitami – iniciovala Herdenův zájem řešit vnímání hudby začínajícím posluchačem. *Jak zajistit jeho účinné vní-*

*mání a prožívání hudby?* Tak zní řečnická otázka Jaroslava Herdena z úvodního citátu, která pro něj tehdy byla vpravdě výzvou pracovní. Dokonce z dnešního pohledu může být vnímána takřka symbolicky jako jádro Herdenovy osobité koncepce pedagogicky řízeného poslechu hudby ve školních podmínkách, kterou jako své celoživotní téma profiloval v období dalších bezmála tří desítek let.

Jaroslav Herden byl obdivuhodně činorodý a ve „svém oboru“, se kterým, jak se zdá, téměř srostl, i neuvěřitelně výkonný. Jak jinak. Vždyť i jemu samotnému často připadalo, že čím intenzivněji se problematice poslechu hudby věnuje, neúprosně se objevují další a další dílčí úkoly. Okolnosti jsou jasné: Herdenův obdivuhodný dar vidět svět nejen očima, ale hlavně srdcem, mu nezdálo se velice rozšířit „poslechové téma“ o další „živné“ prostředí. Tak se logicky a naprosto přirozeně přenášel jeho zájem od dětí také na jejich rodiče či prarodiče. A výsledek? Úspěšná publikace *Hudební hodinky pro táty i maminky*<sup>6</sup>, tentokrát z rodu Herdenovy hudebně popularizační tvorby, v níž šlo autorovi o hudební výchovu těch nejmenších již v kruhu rodiny. Jak prozíravé! Dát rodičům inspiraci pro společné prožitě hudební chvíle s dětmi v podobě veselých dětských písní, říkadla a hudebních her, poetických hudebních příběhů či poutavých pohádek – a zároveň využít této šance k nastartování přirozeného kontaktu dětí s hudbou, k jejich potencionální přípravě na poslech ve školním období.

*Rozhlas – učitel – žák a Hudební hodinky pro táty i maminky.* Zastavme se ještě na okamžik u těchto odlišně „komponova-

<sup>1</sup> HERDEN, J. *Rozhlas – učitel – žák*. Praha: Supraphon, 1979, s. 37.

<sup>2</sup> Od roku 1956 učitelem hudební výchovy na Jedenáctileté střední škole v Neratovicích, poté na Střední pedagogické škole v Kralupech.

<sup>3</sup> Během působení v Československém rozhlasu v letech 1958–1990 připravil přes 300 scénářů pořadů hudebního vysílání pro školy, které byly určeny žákům 1.–9. ročníku základních škol.

<sup>4</sup> Hudební tvorba: Skladby různých žánrů, zejména vokální a instrumentální hudba pro školní soubory; sbírky úprav a rozhlasové nahrávky. Např. *Máminy písničky*. Osm písní pro nejmenší, CD. Praha: Rodiče, 2004.

<sup>5</sup> Jaroslav Herden působil od roku 1960 na Pedagogickém institutu v Brandýse nad Labem a od roku 1964 do počátku roku 2010 na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze.

<sup>6</sup> HERDEN, J. *Hudební hodinky pro táty i maminky*. Praha: Rodiče, 2004.

ných“ prací. Přestože se obě nacházejí na opačném časovém pólu Herdenových opusů o poslechu hudby (1979, 2004), přestože jsou určeny naprosto odlišným adresátům, to jest odborné a laické veřejnosti, u obou na první pohled zaujme Herdenova osobitá sdělovací forma. I přes nezbytnou volbu adekvátního jazykového stylu pocítíme v obou dílech autorovu silnou citovou vazbu k tématu, působící na čtenáře kouzlem přesvědčivého, mnohdy expresivně podmanivého vyjádření stejně jako jeho pregnantní formulace podstatných myšlenek. Jaroslav Herden podle potřeby vědomě volí různé stylové vrstvy, hojně užívá trefných přirovnání a metaforického vyjádření, to vše s cílem získat čtenáře pro „svou věc“. Je dokonalým mistrem slova a sdělovací strategie. I toto je jedna z nepominutelných charakteristik Herdenových psaných či mluvených projevů, kterými v uplynulém půlstoletí oslovoval odborníky z řad muzikologů a hudebních pedagogů, učitele hudební výchovy všech školských stupňů, studenty učitelství i laickou veřejnost.

V tomto období se naplno rozvinula Herdenova mnohostranně založená odborná erudice a jeho pedagogický talent. Vzniká úctyhodná řada prací, v nichž postupně řeší dílčí otázky vnímání hudby, zejména z hlediska estetického, hudebně psychologického a pedagogického. Systematicky tak buduje progresivní koncepci řízeného poslechu hudby ve škole, kterou v průběhu let publikoval v odborných statích, vysokoškolských učebnicích a učebních textech, prostřednictvím hudebně popularizační literatury či na stránkách odborných časopisů. Připomeňme například učitelé hudební výchovy oblíbené tematické seriály<sup>7</sup> v časopisu *Hudební výchova*, jejichž prostřednictvím se dostávaly Herdenovy inspirativní metodické podněty k realizaci školního poslechu hudby aktuálně do terénu.

V této souvislosti nelze opomenout učebnici Jaroslava Herdena *My pozor dáme a posloucháme*<sup>8</sup>, v níž předkládá

<sup>7</sup> Herdenovy tematické seriály k poslechu hudby ve škole: *Poslouchejte s námi* (HV 1991/92, 1992/93, 1993/94), *My pozor dáme a posloucháme* (1994/95), *Ze školní fonotéky* (1996/97, 1998), *S hudbou do života* (1999), *Hrajeme si s tóny* (2004, 2005).

<sup>8</sup> HERDEN, J. *My pozor dáme a posloucháme*. Praha : Scientia, 1994. CD 2000. Učebnice je určena žákům 1. – 5. ročníku základní a obecné školy.



promyšlený a ucelený systém poslechu hudby, který vede žáky od motivovaného získávání elementárních zkušeností se skladbou k postupnému objevování její struktury a k poznávání konkrétních prostředků hudební řeči. Od vstupní orientace ve zvucích kolem nás žáci postupně vyleňují zvuky hudební, pronikají do jejich řádu, učí se chápat funkci hudby v různých životních situacích. To vše se odehrává ve spolupráci učitele a žáka na principu objevování a tvořivého uchopení hudebních činností a poznatků, což ve výsledku vede k přirozenému navázání kontaktu s hudebním dílem, k chápání hudby jako sdělení. V této souvislosti za pozornost stojí též reprezentativní výběr hudebních ukázek spolu s motivačními texty, podle potřeby střídající poetické ladění s příznačným herdenovským humorem.

Stejný rukopis nalezneme též v navazující učebnici *My pozor dáme a nejen posloucháme*<sup>9</sup>. Také zde naleznou žáci rozmanité příležitosti k setkání s hudbou, jejichž osou je integrativní přístup dovolující autorovi představit hudební dílo v širších kontextech. Děje se tak pomocí krátkých motivačních vstupů do vývojových etap druhů umění, vědy, techniky i celé

<sup>9</sup> HERDEN, J. *My pozor dáme a nejen posloucháme*. Praha : Scientia, 1997. Učebnice je určena žákům 2. stupně základní školy a nižších ročníků osmiletých gymnázií.

společnosti, jindy prostřednictvím četby literárních ukázek z kapitoly *Hudební čítanka* a zejména řadou konkrétních, pro žáky atraktivních úkolů<sup>10</sup>. Díky tomu mohou žáci nahlížet na hudbu z různých pohledů, mohou jí nejen naslouchat, ale i zpívat a hrát, zmocnit se jí pohybem, přemýšlet o ní a mluvit podle svých dosavadních zkušeností. Ostatně zásluhou Herdenovu promyšlenému výběru zvukových ukázek<sup>11</sup> lze skutečně zažít příjemnou hudební „procházku staletími“, při které čeká žáky nejen setkání s díly významných hudebních skladatelů, ale též s hudbou populární. Co ještě zbývá dodat? Určitě to, že tato netradiční učebnice o poslechu hudby, moderně obsahově a metodicky řešená<sup>12</sup>, je učebnicí preferující integrativní přístup k vnímání hudby s akcentem na rozvoj emocionality a hudebního myšlení žáků. Možná i proto najde svou „rezonanční strunu“ především mezi učiteli odborně

<sup>10</sup> Pro učitele hudební výchovy dětí mladšího a staršího školního věku je významným pomocníkem metodická příručka k oběma Herdenovým učebnicím. Viz HERDEN, J. *Hudba jako řeč*. Praha : Scientia, 1998.

<sup>11</sup> Součástí učebnice J. Herdena *My pozor dáme a nejen posloucháme* jsou dvě MG kazety čítající 71 ukázek.

<sup>12</sup> Mimo jiné i s ohledem na nápadité grafické členění a vybavení ilustracemi či reprodukcemi výtvarných děl.

a metodicky dobře vybavenými a zároveň otevřenými ke kreativně pojaté dramaturgii vyučování.

Nicméně v kontextu Herdenova dlouhodobého koncepčního řešení problematiky poslechu hudby ve škole představují obě zmíněné učebnice z devadesátých let velmi úspěšnou finální fázi realizace tohoto progresivního pojetí v praktických modelech.

V této souvislosti je třeba představit ještě jednu publikaci Jaroslava Herdena z počátku devadesátých let – vysokoškolskou učebnici *Hudba pro děti*<sup>13</sup>, která studenty učitelství 1. stupně zaujme nejen svým obsahem, ale též netradičně řešenou formou sdělení. Systematický odborný výklad se tu střídá s ukázkami modelových metodických postupů zaměřených na motivované objevování hudby dětskými posluchači, své místo zde mají esejistické úvahy či drobné pedagogické postřehy. A nejen to. Učebnice nabízí i řadu motivačních textů, autorovy vlastní hudební pohádky a příběhy, ukázky dramatizace textu; inspiruje k tvořivým hrám s hudbou a poznatky, k výtvarnému a slovesnému projevu, vede k zamyšlení nad psychologickými aspekty učitelské profese. Toto je ovšem evidentní autorský záměr. Všechny užité prostředky jsou tu nasazeny ve směru komplexního představení Herdenova pojetí pedagogicky řízeného poslechu hudby. Proto setkání s touto učebnicí má pro ucelené poznání Herdenovy koncepce v rovině teoretických formulací i v rovině ověřených pedagogických vyústění nepochybně význam klíčový. Krok za krokem je zde ukázána cesta k hudbě, kterou autor charakterizuje následovně: „*Rozsah látky pro vysokoškolské semináře a pro základní školu je jistě odlišný, metoda je však stejná. Budeme postupovat směrem, kterým se bude ubírat hudební myšlení žáků – posluchačů.*“ Tedy v pořadí dle obsahu čtyř základních kapitol: 1. Osvojování principů strukturování hudebního materiálu, 2. Objevování bohatého funkčního spektra hudby v kontextu sémantických aspektů, 3. Sledování hudební formy jako prostoru pro vyjádření hudebních myšlenek, 4. Vnímání stylových

<sup>13</sup> HERDEN, J.; JENČKOVÁ, E.; KOLÁŘ, J. *Hudba pro děti*. Praha : Karolinum, 1992.

Tato vysokoškolská učebnice získala cenu rektora Univerzity Karlovy za nejlepší učebnici roku 1992 v oboru věd didakticko-pedagogických.

zvláštností hudby v zorném poli dětského posluchače.

Hlavní osou Herdenovy koncepce je kreativní pojetí poslechu hudby, které se projevuje v účelné integraci hudebního, literárního a výtvarného projevu, v hledání paralel mezi hudbou a životem, hudbou a přírodou či fantazijním světem. To vše Jaroslav Herden podmiňuje promyšlenou součinností se všemi hudebními aktivitami, kdy se vytváří prostor k postupnému ovládní a chápání hudební řeči, k rozvoji fantazie a představivosti, neboť dítě se učí poslouchat hudbu tím, že ji samo tvoří. Dalším krokem ve směru rozvoje hudebního myšlení dětí je motivované osvojování skladeb pomocí analýzy, syntézy a hodnocení, což vytváří předpoklady pro chápání jiné podobné hudby.

Pro hudební pedagogy jsou jistě zajímavé i kapitoly pojednávající o možnostech účinné motivace nebo o vztahu zážitku a poznání vzhledem k opakovanému poslechu díla, prezentovaného v nových souvislostech. Cenný je rovněž výběr doporučených skladeb s bohatým zastoupením současné tvorby pro děti.

### **Charakteristické rysy Herdenovy koncepce pedagogicky řízeného poslechu hudby ve škole**

Zvolená cesta představit Herdenovo pojetí řízeného poslechu prostřednictvím vybraných děl, v nichž záměrně preferuje rovinnou pedagogické aplikace, doufejme, umožnila orientační vhléd do mnohovrstevného dynamického systému, jehož dílčí složky se navzájem podmiňují. Pochopitelně se ještě na mnohé myšlenky v potřebné míře nedostalo. Proto si nyní alespoň výběrově připomeňme některé z Herdenových teoretických formulací, které s výše uvedenou charakteristikou jeho pojetí poslechu hudby ve škole korespondují a zároveň ji v teoretické rovině zdůvodňují.

Například pedagogicky řízený poslech vymezuje jako „*aktivní myšlenkový proces, v němž se žák učí rozumět hudební řeči a v němž se zpracovávají a hodnotí smyslové informace*“<sup>14</sup>.

Důležitou roli přitom mají myšlenkové operace, které žák během poslechu řeší: 1. *vyposlouchat tzv. emocionální kvality*

<sup>14</sup> HERDEN, J. Modelové situace v přípravě na poslech. In *Poslech hudby*. Praha : PdF UK, 1998, s. 37-44.

*a výrazové prvky, které jsou pro ně určující, 2. pojmenovat je, 3. činnostmi ověřit jejich účinnost, 4. srovnat a zhodnotit poznatky.*

Respektování této posloupnosti je ovšem na učiteli hudební výchovy. Co z toho tedy pro něj, řečeno Herdenovými slovy, vyplývá? „*Nestačí zabývat se strukturálními nebo vývojovými zákonitostmi organizace hudebních uměleckých děl. Jako daleko významnější se jeví umění uspořádat vyučovací proces tak, aby žák postupně získal zkušenosti potřebné k dešifrování hudebního sdělení*“<sup>15</sup>.

Efektivní uspořádání vyučovacího procesu – to je další z kmenových okruhů Herdenovy koncepce, který prostupuje takřka celým jeho dílem. S ohledem na řízení didaktické situace v konkrétní vyučovací hodině má pro hudebněvýchovnou praxi velký přínos vytvoření tzv. dynamického modelu<sup>16</sup> struktury poslechové hodiny<sup>17</sup>, jehož jednotlivé fáze Jaroslav Herden podrobně specifikoval. Závěrem tedy připomeňme alespoň pořadí jednotlivých fází dynamického modelu: *Motivační. Průpravná. Pracovní fáze: první poslech – celkový dojem; analýza prvků; druhý poslech – syntéza. Beseda.* Pro učitele hudební výchovy je kromě toho cenný i specifikovaný výčet jednotlivých činností (operací) učitele i žáka, což ve výsledku může přispět k učitelově spolehlivé orientaci v dílčích didaktických situacích, k jeho celkové jistotě, a věrme, že i k odvaze počínat si v poslechové hodině kreativně.

Kruh se uzavírá. Za daných podmínek si v rukou poučených učitelů jistě dovedeme představit úspěšné naplnění Herdenova celoživotního odborného i lidského úsilí a pevného přesvědčení, že: „*Hudba je řečí svého druhu, a je tedy možné se naučit jí porozumět*“<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> HERDEN, J.; JENČKOVÁ, E.; KOLÁŘ, J. *Hudba pro děti*. Praha : Karolinum, 1992, s. 163.

<sup>16</sup> Jedná se o ideální schéma, vymezené v obecné rovině. Jeho dynamičnost znamená možnost hledat více správných řešení ze strany tvořivého učitele v neustále se proměňujících podmínkách, daných interakcí učitel – žák.

<sup>17</sup> HERDEN, J. Možnosti modelování didaktické situace při poslechu hudby. In *Hudební výchova v profilu žáka základní školy*. Praha : PdF UK, 1985, s. 59 – 71.

<sup>18</sup> HERDEN, J. *Hudba pro děti I*. Praha : PdF UK 1978.

# Diagnostika hudebnosti žáků základní školy (Komparace auditivní a audiovizuální verze testů)

Eva Vachudová

**Anotace:** Kolektivní testy hudebnosti pro žáky 1., 4. a 6. ročníku základní školy byly vytvořeny ve dvou verzích. První byla tradiční, pouze auditivní, druhá – audiovizuální – využívala v příkladech všech subtestů tzv. vizualizaci. Výzkum verifikoval většinu hypotéz a prokázal opodstatněnost využití vizualizace nejen pro testování hudebnosti, ale také při vyučování hudební výchovy obecně.

**Klíčová slova:** vizualizace, auditivní a audiovizuální verze testů hudebnosti.

Otázka zájmu dětí o estetickovýchovné předměty, tedy i o hudební výchovu, je v dnešní době velmi aktuální. Současné kurikulum na základní škole upíná hlavní pozornost na přípravu v oblasti jazyků a informatiky, zatímco estetická výchova zůstává v praxi opomíjena. Tento trend je patrný například ze zájmu o volitelné předměty, kdy se většina dětí, často na nátlak rodičů, hlásí právě na počítače nebo jazyky, neboť estetickovýchovné předměty, tedy i hudební výchova, jim připadají jako nezajímavé, někdy dokonce jako ztráta času.

Před učiteli stojí proto závažný úkol – probudit v dětech všech věkových skupin o hudební výchovu zájem. Je třeba vycházet ze současné situace, kdy jsou děti již od raného věku zvyklé na obrazové ztvárnění okolního světa, např. ve formě televizních pořadů či počítačových her. I když je to trend bezpochyby negativní, můžeme z něho i těžit. V hodinách hudební výchovy využijeme netradiční formu motivace ve formě **vizualizace**, založené na vyjádření zvukových jevů pomocí obrazu, na propojení zvukových a optických vjemů. Mladším dětem může vizuální znázornění pomoci k snadnějšímu pochopení hudebních pojmů, u starších dětí slouží k upoutání pozornosti a vzbuzení zájmu.

Vizualizaci můžeme však využít nejen při vlastní výuce hudební výchovy, ale také při koncipování *testů hudebnosti pro zjištění úrovně hudebních schopností a dovedností žáků*. Vytvoření experimentální verze testů hudebnosti a porovnání jejich výsledků s výsledky klasických auditivních testů bylo základem výzkumu, který byl realizován v 1., 4. a 6. ročníku základní školy<sup>1</sup>.

**Předmětem** výzkumu bylo zjištění úrovně hudebních schopností žáků 1., 4. a 6. ročníku základní školy prostřednictvím testů hudebnosti.

**Cílem** výzkumu bylo:

- vytvoření speciálních empirických testů hudebních schopností a dovedností žáků daných věkových kategorií ve dvou podobách (auditivní a audiovizuální)
- propracování motivačních aspektů instrukcí v obou verzích testu v závislosti na věku žáků
- experimentální prozkoumání účinnosti motivačních prostředků a modelových ukázek založených na vizualizaci v porovnání s klasickým zadáváním instrukcí a modelů

Byly stanoveny následující **hypotézy**:

1. *Rozsah testů je postačující pro zjištění úrovně hudebních schopností a dovedností v daných věkových skupinách.*
2. *Zadání obou verzí testů je přiměřené pro děti dané věkové skupiny.*
3. *Předkládané testy jsou proveditelné v běžných školních podmínkách.*
4. *Motivační aspekty zadání zvýší soustředěnost dítěte na daný úkol.*
5. *Spojení zrakového a sluchového vjemu v použitých videoukázkách má pozitivní vliv na rychlejší pochopení principu testové úlohy.*
6. *Vizualizace je účinná zejména při diagnostice sluchové percepčních schopností.*

## Metodika výzkumu

Pro výzkum úrovně hudebních schopností byla zvolena **metoda** kolektivního testování žáků. Testy, jak již bylo řečeno výše, byly vypracovány ve dvou verzích, auditivní a audiovizuální. Klasická zvuko-

<sup>1</sup> Blíže informace o provedeném výzkumu viz VACHUDOVA, E. Diagnostika hudebnosti žáků základní školy (Komparace auditivní a audiovizuální verze testů). Praha, 2009. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra hudební výchovy. Praha 2009.

vá verze čerpala z dosavadních testů našich i zahraničních autorů a zadání všech subtestů včetně příkladů je pouze auditivní. V druhé – experimentální – verzi sice byla zachována zvuková podoba úkolů, ale příklady k jednotlivým subtestům byly vypracovány ve formě videoukázek z kreslených či hraných televizních pořadů a pro starší děti i z reálných životních situací. Pohyb či situace v jednotlivých ukázkách pak odpovídala zvukové stopě, tedy zrakový vjem korespondoval se sluchovým, což je podstatou vizualizace. *Těžištěm* výzkumu byla komparace výsledků obou verzí a ověření účinnosti netradičních motivačních prostředků ve formě vizualizace na úspěšnost dětí různých věkových skupin v jednotlivých testových úkolech.

Obě verze testů obsahovaly následující **subtesty**, jejichž náročnost byla odstupňována podle věku dětí:

1. Určování směru pohybu melodie
2. Porovnání výšky dvou tónů
3. Určování barvy tónu – nástroj
4. Určování barvy tónu – hlas (ne v 1. ročníku)
5. Posuzování ukončenosti melodie
6. Identifikace falešného tónu ve známé písni
7. Analýza souzvuku nebo vícehlasé melodie (ne v 1. ročníku)
8. Emocionální reakce na hudbu
9. Poznávání shody a odlišnosti rytmických úryvků
10. Identifikace písně podle rytmického půdorysu
11. Poznávání shody a odlišnosti melodických úryvků
12. Identifikace písně podle melodie

## Organizace výzkumu

Výzkum byl proveden v termínu od 23. 3. do 4. 5. 2009 v rámci řádných hodin hudební výchovy v 7 prvních, 7 čtvrtých

a 5 šestých třídách celkem na 7 základních školách v těchto obcích: Brandýs nad Labem, okres Praha-východ (1. B, 4. A, 6. B), Stochov, okres Kladno (1. A, 1. B, 4. A, 4. B), Tuchlovice, okres Kladno (1., 4. a 6. třída), Chrášťany, okres Praha-západ (1.–2. a 3.–4. třída, jedná se o malotřídku), Praha 4 (6. A), Štěchovice, okres Praha-západ (1., 4. a 6. třída), Nová Paka, okres Jičín (1. A, 4. B, 6. B).

Základní školy nebyly vybrány náhodně, ale z těchto důvodů:

- školy se nacházejí v různě velkých obcích (od 500 do 1 200 000 obyvatel)
- jedná se o školy s různým počtem žáků (od 30 do více než 800)
- ředitele či učitele hudební výchovy jsem znala buď osobně, nebo mi byli nějakým způsobem doporučení – nepokládali tedy testování za narušení výuky
- do výzkumného vzorku byli zahrnuti pouze žáci běžných základních škol, vyloučeny byly školy s rozšířenou hudební výchovou

Výzkumný vzorek tvořilo 132 žáků prvních tříd, 132 žáků čtvrtých tříd a 108 žáků šestých tříd, celkově tedy 372 žáků základních škol. Verze s využitím vizualizace byla zadána 188 žákům (1. ročník – 55, 4. ročník – 81 a 6. ročník – 52 dětí) a verze zvuková 184 žákům (1. ročník – 77, 4. ročník – 51 a 6. ročník – 56 dětí). Volba mezi zadávaním verze pouze zvukové nebo s využitím vizuálně názorných příkladů závisela na vybavení jednotlivých škol, kdy některé z nich nemají k dispozici DVD přehrávač.

### Zpracování výsledků provedených testů

Výsledky obou verzí byly zpracovány do skupinových protokolů, v nichž vertikálně jsou uvedena jména žáků a horizontálně názvy jednotlivých subtestů. Hodnocení probíhalo bodovým systémem, získání jednoho bodu znamenalo správnou odpověď, nula bodů pak chybějící, případně nesprávnou odpověď. Každý subtest ve všech ročnících obsahoval vždy 4 úkoly; celkový bodový zisk byl při 10 subtestech v 1. ročníku 40 bodů, v 4. a 6. ročníku při 12 subtestech celkem 48 bodů. Maximálního počtu bodů však z celkového počtu 372 dosáhlo pouze 7 žáků, a to šest v 1. ročníku a jeden ve 4. ročníku. Tento systém zpracování umožňuje okamžitě porovnat výkony dětí v jednotlivých sub-

testech (po vertikále) a také zjistit stav hudebnosti každého konkrétního žáka (po horizontále). Učitelům může tak skupinový protokol sloužit nejen k posouzení hudebnosti jednotlivců, ale i jako ukazatel úrovně zkoumaných hudebních schopností v rámci celé třídy. Na první pohled je totiž zřejmé, v jaké oblasti mají děti problémy, a je třeba se na ni v rámci hudebněvýchovné práce soustředit.

Pro potřeby dalšího zpracování výsledků byl celkový počet správných a nesprávných odpovědí v každém úkolu v jednotlivých třídách vyjádřen v procentech a údaje zařazeny do kontingenčních (srovnávacích) tabulek. Pro zpráhlednění je počet správných odpovědí označován modře, chybných pak červeně. Toho barevné rozlišení se odráží v dalších tabulkách i grafech.

Jednotlivé subtesty byly vyhodnoceny pomocí následujících tabulek a grafů:

- Tabulka a graf výsledků audiovizuální verze**, podkladem jsou údaje ze srovnávacích tabulek daných tříd.
- Tabulka a graf výsledků auditivní verze** je zpracována stejným způsobem.
- Tabulka a graf porovnání výsledků obou verzí v daném subtestu** – podkladem jsou aritmetické průměry škol dané verze v jednotlivých úkolech.
- Tabulka a graf poměru správných a chybných odpovědí bez ohledu na verzi zadání.**

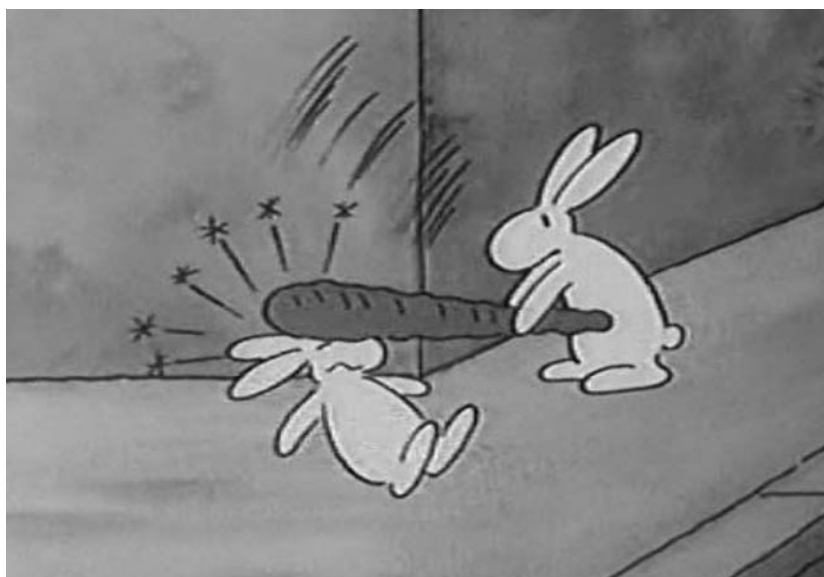
Po zhodnocení všech testových položek ve všech ročnících, zpracování pomocí grafů a tabulek následuje shrnutí výsledků ve všech třech ročnících a porovnání celkových výsledků škol, které se výzkumu zúčastnily, a to v tabulkách i pomocí grafů<sup>2</sup>.

Zařazen je také přehled subtestů, v nichž má vizualizace kladný vliv na pochopení úkolu (tj. výsledky audiovizuální verze byly lepší, než tomu bylo ve verzi zvukové). V 1. ročníku měla vizualizace kladný vliv u šesti subtestů z celkového počtu deseti, ve 4. ročníku jen u čtyř subtestů z dvanácti, v 6. ročníku u deseti subtestů z dvanácti. I z těchto výsledků je patrné, že vizualizace pomohla mladším dětem k snadnějšímu pochopení zadání, u starších dětí pak videoukázky posloužily pro vzbuzení pozornosti a zklidnění i velmi neukázněných žáků.

Ve všech ročnících měla vizualizace kladný vliv na výsledky těchto subtestů:

- Určování směru pohybu melodie
- Identifikace písně podle rytmického půdorysu
- Identifikace chyb v rytmu
- Poznávání shody a odlišnosti rytmických úryvků
- Poznávání shody a odlišnosti melodických úryvků

<sup>2</sup> Tabulky s konkrétními údaji viz příloha uvedené dizertační práce.



Příklad audiovizuální verze testů v 1. ročníku – videoukázka v délce cca 10 sekund z animovaných pohádek (identifikace falešného tónu v melodii známé písně – znázornění pozice falešného tónu pomocí obrazu).

Ve **dvou ročnících**:

- Porovnání výšky dvou tónů (v 1. a 6. ročníku)
- Emocionální reakce na hudbu (v 4. a 6. ročníku)
- Identifikace písně podle melodie (v 1. a 6. ročníku)

V **1. ročníku** pomohla dětem vizualizace také při identifikaci falešného tónu ve známé písni, v **6. ročníku** při určování barvy tónu nástroje – důležité zde bylo předvést dětem nejen podobu nástroje, ale zejména způsob hry na něj. Provedený výzkum verifikoval všechny hypotézy, až na poslední (*Vizualizace je účinná zejména při diagnostice sluchově percepčních schopností*). Pozitivní význam vizualizace byl totiž prokázán nejen při posuzování sluchově percepčních schopností (určování pohybu melodie, porovnání výšky tónů, barva nástroje), ale také např. v subtestu emocionální reakce na poslouchanou hudbu a při identifikaci písně podle melodie či rytmu. Nastínění atmosféry či děje dané písně může dětem napovědět a zejména učinit tento úkol zajímavějším.

### Závěr

Provedený výzkum lze chápat nejen jako prokázání stávající úrovně hudebních schopností a dovedností dětí, ale především jako pomůcku pro učitele hudební výchovy, kteří mohou podobný test provést sami na svých žácích a poměrně rychle zjistit stav jejich hudebnosti. Samotné děti test velmi bavil, většinou po jeho skončení požadovaly jeho další pokračování. Byl pro ně nejen oživením mnohdy stereotypní výuky, ale zejména motivací k dalšímu zdokonalování se v hudební oblasti. Většina z dětí se totiž přesvědčila, že úroveň jejich schopností a dovedností je mnohdy mnohem lepší, než si to samy o sobě myslí. A v tom vidím největší přínos provedeného výzkumu. Předložené testy hudebnosti nemusí provádět striktně učitelé základních škol, ale jsou použitelné i v podmínkách ZUŠ, např. v rámci hudební nauky.

Určitou úroveň schopností má každé dítě, je jen otázkou, zda jsou od malička rozvíjeny. Z rozdílů ve výsledcích je patrné to, že více rozvinuté schopnosti a dovednosti mají děti ve školách, jejichž hudební výchovu vede zkušený a zanícený učitel s kladným vztahem k dětem a ochotou po-

stupovat při výuce i netradičními postupy. Rozvoj hudebnosti v hodinách hudební výchovy s omezenou hodinovou dotací je možné provádět klasickým způsobem anebo netradičně, např. s využitím vizualizace ve funkci motivace. Zrakový názor, a to zejména v nižších ročnících, může učení urychlit a zapamatování může být pomocí propojení zrakových a sluchových vjemů trvalejší a hlubší.

Vždyť i v rámcovém vzdělávacím programu je jedním z požadavků **integrace**

nejen v rámci hudební výchovy, ale také *integrace polyestetická*, tj. propojení hudební výchovy s výtvarnou či literární, nebo *integrace komplexní*, tzn. propojení s dalšími předměty, např. prvoukou, českým jazykem apod. Rámcový vzdělávací program nám dává možnost určitého experimentování, prostor k tvořivým postupům a také svobodu ve volbě metod práce. Proč tedy nezkusit právě oživení a motivaci v hodinách hudební výchovy pomocí vizualizace?

## Doktorské studium a hudební výchova – 2. část

Luděk Zenkl

Další pokrok znamenala snaha rozdělovat učivo z celého roku do tematických celků a do vyučování zařazovat hry a hrové prvky (na toto téma obhájila v roce 2000 v Ostravě doktorskou práci PaedDr. M. Schneiderová, Ph.D.). Vedle podnětů z orffovské metodiky se využívalo přínosu postupů spojených se jménem Z. Kodálye a jiných zahraničních pedagogů, včetně slovenského hudebního skladatele a průkopníka nových cest dětském hudebním divadle prof. J. Hatríka, ale to vše jsou zde jen drobné zmínky jako „hozená rukavice“ k podrobnějšímu zpracování této literatury, projektu a různotvárných počínů našimi doktorandy.

Lze snad oprávněně říci, že naše hudebněvýchovná teorie i praxe byla dobře připravena na požadavky *Bílé knihy* a na ni navazující zákonná opatření a pokyny k realizaci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v reformě našeho školství, která v současné době u nás probíhá. Bohužel není šířeji známo, že některé ideály *Bílé knihy* jsou v předmětu hudební výchova realizovány odedávna. Omezím se jen na pár poznámek: náplň hudební výchovy je v těchto materiálech uvedena v rozsahu a pojetí, jak je dosud obvyklé, a je zajímavé, že v příloze programu, upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, je poslání hudební výchovy charakterizováno zřetelně citlivěji

a s větším důrazem na emocionální složku vnímání hudby než v textu základním. Jenže se naráží na otázku času pro hudební výchovu, který sotva může být dostatečný a navíc se v Manuálu z roku 2005 k realizaci učebního plánu píše: „Zařazení vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů Hudební výchova a Výtvarná výchova do všech ročníků nemusí znamenat vytvoření vyučovacích předmětů HV a VV ve všech ročnících. Vzdělávací obsah může být integrován pod jiným názvem nebo může být integrován do jiných předmětů. Přesto je dodržena podmínka, že je obsah zařazen do všech ročníků – platí i pro jiné obory.“ (*Manuál pro tvorbu vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005, s. 45.) Kdyby se podle tohoto doporučení, které naprosto nerespektuje specifické úkoly i potřeby hudební výchovy, skutečně postupovalo, zřejmě bychom se museli rozloučit s konkrétním rozvíjením „muzikantských“ dovedností (jak jsem je zde připomínal při charakteristice jádra hudební výchovy) a hudba by se uplatňovala pouze ve vnějších integracích. Celkově vzato naskýtá se nastupujícím hudebním pedagogům výzkumného zaměření mimořádná příležitost sledovat reformu v jejím průběhu.

Vyučovací předmět hudební výchova se do nedávné doby oceňoval též jako předmět *relaxační*, vyvažující v učební

plánu náročnost předmětů jednostranně naukových. O tom snad není v rámcovém programu žádná zmínka, ale právě tak ani o důležitosti *výchovy mravní* a o pěstování smyslu pro kázeň a morální hodnoty v životě soukromém i veřejném. Přitom hudební výchova může být v této souvislosti velmi užitečná. Stejně významně se podílela na upevňování *vlastenectví*, pěstování národní hrdosti a úcty k tradicím a ke státním symbolům, například v naší státní hymně, kterou se přirozeně právě v předmětu hudební výchova učili žáci zpívat a také si jí vážit. To je pro naše doktorandy vážnou pobídkou, aby svůj badatelský zájem nezaměřovali jen do minulosti, ale také do budoucnosti (ve které ostatně budou trávit svůj život) a věnovali se hodnocení současné státní a školské politiky a promýšlení a koncipování zdůvodněných programů.

Přehled možností a aktuálních úkolů vědy a doktorských dizertačních prací můžeme zakončit *úvahou o nebezpečích*, jimiž může být naše všeobecná hudební výchova na školách ohrožena. Jsou to, možno říci, hrozby vnější a vnitřní. K těm *vnějším* patří především nedostatečné chápání specifčnosti působení hudby a procesů hudební výchovy *vědou*, naší i zahraniční (jako je speciální pedagogika, vývojová a pedagogická psychologie i sociologie, zvláště sociologie mládeže a jiné). Hudební pedagogika nemá v těchto vědách řádnou oporu při zdůvodňování svých potřeb nad-

řízeným orgánům na všech stupních a ty pak většinou poskytují hudební výchově málo možností k plnohodnotnému uplatnění. Nestarají se o *povinné* doškolení učitelů hudební výchovy, kteří nemohli získat potřebné speciální hudební vzdělání během studia na vysoké škole.

*Vnitřní* ohrožení hudební výchovy připadá na náš vrub, tzn. hudebních pedagogů, ačkoliv se o tom dosti nerado mluví. Nejednou se upozaduje zaměření na *muzikantské jádro* našeho předmětu ve prospěch pouhého mluvení o hudbě a naplňování hodin tématy a činnostmi, které mají pro rozvoj hudebnosti význam až ve druhém nebo ve třetím plánu, což platí i o některých učebnicích. V některých případech se obchází muzicírování (zpěv, hra na nástroje) a procvičování hudebních dovedností natolik, že v nich nacházíme „útěk od hudby“ do jiných světů. K metodice hudební výchovy zaměřené stati i větší práce málo kdy konkretizují, v kterém ročníku a v jakém čase se mají jimi zpracované činnosti realizovat a v jakých proporcích s dalšími činnostmi a úkoly. Zajištění péče o žáky hudebně zaostávající se celkově málo aktivně prosazuje po stránce organizační a z hlediska zajištění přípravy specialistů-instruktů. Málo nebo skoro vůbec se nepomáhá začínajícím, hudebně nevyspělým a nedostatečně vzdělaným učitelům.

Nicméně dosavadní snaživá generace vysokoškolských hudebních pedagogů

připravila nové a následující generaci hudebních pedagogů a také účastníků a absolventů doktorského studia významnou možnost „odrazového můstku“ i ve vědeckém bádání. Prof. J. Herden již před lety založil každoroční setkávání vedoucích a členů kateder hudební výchovy z českých zemí a ze Slovenska a při svém životním jubileu předal jeho vedení prof. J. Říhovi, který o ně výborně pečuje dodnes. Toto zatím volné sdružení by možná mohlo rozšířit svou působnost směrem k doktorskému studiu iniciováním a sepsáním návrhu seznamu témat dizertačních prací, zvláště užitečných pro všeobecnou hudební výchovu. Dále pak snad také k informování kolegů z kateder psychologie, muzikologie, sociologie aj. i oficiálně dotyčných kateder a fakult, aby se vypisovala témata přímo nebo zprostředkovaně důležitá pro hudební výchovu.

*A na závěr:* když naši doktorandi přebírají do svých rukou blízkou i vzdálenou budoucnost všeobecné hudební výchovy, *přebírají i odpovědnost* za její další vývoj po stránce vědecké reflexe.

*Dodatek:* v nynější tištěné podobě příspěvku se ještě vracím do počátečních let našeho doktorského studia, abych připomenul zásluhy PhDr. I. Poledňáka, DrSc., o rozvoj tohoto studia. Právě za jeho předsednictví jako člena akreditační komise se tehdy konalo několik společných porad předsedů oborových rad. Bylo by možná užitečné je obnovit.

## Výuka pěvecké výchovy na pedagogické fakultě

Dagmar Zelenková

**Anotace:** Pěvecká výchova je jednou ze základních hudebních disciplín studijního oboru hudební výchova. Její výuka na pedagogické fakultě probíhá většinou individuální formou (v hodině se pracuje se třemi studenty) a je zakončena zkouškou, která se skládá z části teoretické a praktické. Správné vedení hlasové výchovy umožňuje zafixování a zautomatizování pěveckých dovedností, které provázejí učitele po celou dobu jeho pedagogické praxe.

**Klíčová slova:** pěvecká výchova, základy zpěvní pedagogiky, dechová technika, sjednocení rejstříků, výslovnost a pěvecký výraz.

Výuka pěvecké výchovy je nedílnou součástí studia posluchačů hudební výchovy. Na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem probíhá její výuka od 2. semestru individuální formou (v hodině se pracuje se třemi studenty), která je zakončena v pátém semestru zkouškou. Indi-

viduální výuce předchází jednosemestrální hromadný kurz, jehož cílem je seznámit studenty s metodikou hlasové výuky, na jejímž základě bude docházet k dalšímu vzdělávání. Přihlédneme-li k počtu studentů v jedné hodině skupinové výuky, může se tento model jevit jako optimální. Zde

je nutné si uvědomit, že většina studentů se s hlasovým školením setkává poprvé až v rámci této výuky. Tím se většinou liší od výuky nástrojové, jejímž několikaleťtým školením prošla většina posluchačů. Srovnáme-li tedy jejich dovednosti nástrojové s pěveckými, dojdeme ke zjištění, že

většina z nich nemá nejmenší představu o základních pěveckých návycích.

Základy zpěvní pedagogiky položila barokní hlasová pedagogika, jejíž virtuózní belcantové pěvecké umění považujeme v dnešní době za nepřekonatelné. Nejznámějšími autory podrobných pěveckých traktátů byli kastráti Pier Francesco Tosi *Opinioni dei cantori antichi e moderni*, o sieno osservazioni sopra il canto figurato (Mínění učitelů starých a moderních nebo také názory na ozdobný zpěv), který studoval a později učil v Bologni, a Giambattista Mancini *Riflessioni pratiche sul canto figurato* (Praktické úvahy o ozdobném zpěvu), jejichž podrobné pěvecko-technické práce položily základ celé zpěvní pedagogice od 18. století až dodnes. Významným mezníkem jsou také traktáty *Traité complet de l'art du chant en deux parties* (Kompletní spis o pěveckém umění ve dvou částech) Manuela Garcíi mladšího, který je kromě své pěvecké a pedagogické činnosti známým jako vynálezce laryngoskopického zrcátka, a *Metodo completo di canto* (Úplná pěvecká metoda), italského zpěváka a pedagoga Luigi Lablacheho, jenž většinu života strávil ve Francii. Dále jsou zajímavou pěveckou publikací spisy *Estetica del canto e dell'arte melodrammatica* (Estetika zpěvu a operního umění), italského hlasového pedagoga konce 19. století Emanuela delle Sedie.

Před několika lety jsem absolvovala tříměsíční pěveckou stáž na konzervatoři v italské Bologni, kde jsem měla možnost poznat styl práce italských pedagogů. Systém italského hudebního školství je

v mnohém odlišný a pro nás poměrně nepřehledný. Hudební výchova se na ZŠ povinně vyučuje teprve několik let, ZUŠ jsou soukromého charakteru a neposkytují tak kompletní hudební vzdělání jako u nás. Někteří nadaní žáci základních škol docházejí na výuku hudební výchovy na konzervatoř, která si svoje budoucí studenty připravuje sama. Na univerzitách ještě před několika lety neexistovaly ani katedry hudební výchovy, některé hudební předměty se vyučovaly na akademiích krásných umění nebo fakultách kulturního dědictví (*accademia di belle arti, facolta dei beni culturali*). Situace se změnila teprve před pěti lety, kdy byly na několika fakultách vytvořeny katedry hudební pedagogiky (*cattedra di pedagogia musicale*).

V italském pěveckém školství se ale dodnes odráží škola barokního belcanta, jež položilo základ zpěvní pedagogice. Všichni žáci bez rozdílu hlasového oboru studují appoggiatury, messa di voce a veškeré zásady ozdobného zpěvu. Tato zkušenost mě utvrdila v názoru, že základy pěveckého školení musí být vždy položeny na zásadách belcantové techniky. Jelikož neexistuje český překlad těchto spisů, vycházím z italských originálů, které nám dávají poměrně jasné instrukce.

Na základě těchto spisů je možné definovat *richieste di canto* – což v doslovném překladu znamená pěvecké požadavky, potřeby. Patří sem:

- výběr hlasu vhodného k pěveckému školení;
- dechová technika;



- sjednocení rejstříků;
  - přirozené čisté nasazení a vedení tónu;
  - postavení úst při zpěvu;
  - práce s hlasem a způsob jeho posazení;
  - pohyblivost hlasu a ozdobný zpěv;
- deklamace a pěvecký výraz.

K výběru vhodného pěveckého hlasu dochází u talentových zkoušek pro obor hudební výchova. Zde se hodnotí intonační jistota uchazeče a také kvalita hlasu, která je často ovlivněna špatnými nebo zcela povrchními pěveckými návyky. Je pravdou, že velké procento budoucích posluchačů prošlo dětskými sbory, ve kterých se předpokládá alespoň základní pěvecko-technická průprava. Z vlastní zkušenosti však vím, že hlasová výchova probíhající neindividuálně v kolektivu není dostačující. Zpěvák se ve sboru neslyší, a tak i dobře míněné rady sbormistra nedokáže správně využít. V důsledku takovýchto nesprávně pochopených rad může vzniknout řada zlovyků, s nimiž se setkáváme u talentových zkoušek budoucích posluchačů.

Jsou to např.:

- přehnané otvírání úst, které vede nejen k deformaci úst samotných a tzv. tuhé čelisti, ale i k nemožnosti posazení hlasu na dechové opoře;
- snaha některých jedinců o příliš hlasitý zpěv nad možností přirozené hlasové síly,

*Pokračování na s. 45*

## Renesanční osobnost polabského regionu

**H**anzlík Bohumír (\*1937 Čelákovice), pedagog, výtvarník, hudebník a skladatel.

Tato strohá informace se nám zobrazí při zadání jména ve vyhledávači Google v odkazech Městského muzea v Čelákovicích. Není ale těžké najít mnoho dalších zdrojů, protože Bohumír Hanzlík je známou kulturní a společenskou osobností zdejšího kraje. V letech 1978–2009 stál v čele Základní umělecké školy v Čelákovicích, které byl v roce 2000 přiznán čestný název „Základní umělecká škola Jana Zacha“. V roce

1983 zde založil Komorní soubor Jana Zacha. Hledání osobitého zvuku jej vedlo k výslednému obsazení tohoto souboru: flétna, hoboj, dva klarinety, fagot a klavír. Právě v tomto komorním obsazení nachází Bohumír Hanzlík velké možnosti realizace své hudebnosti a nevídané lásky k hudebním materiálům, které získal nejen v rodině (od mládí hrál v orchestru svého otce), ale i při svých studiích a v řadě vedlejších činností a aktivit. Protože pro zmíněné obsazení neexistuje prakticky žádná hudební literatura, pochází veškeré skladby a úpravy

právě z jeho pera. Jeho vztah k hudebním materiálům, mnohdy i objevný, jej přivedl i k publikační činnosti.

Je autorem, iniciátorem a spoluautorem publikací *Dějiny hudby v obrazech a obrázcích*, *12 kapitol o hudbě*, *Malé dějiny hudby*, *Scholastikum – skladby po komorní hru*, *Vánoční koledy evropských národů*, *Zpíváme a hrajeme lidové písně* a nejnovější *Lidové písně a říkadla z Polabí*. Z jeho původní tvorby pro děti uvádíme dvě písně s klavírním doprovodem na slova F. Šťastného a M. Černíka.

*Luboš Fait*



jenž může vést k různým šelestům, chrapotům, až k nedomykavosti hlasivek;

- tvorba krčního, hrtanového tónu, při němž jsou svaly na krku ztuhlé a v důsledku forze jsou hlasivky nadměrně přetěžovány aj.

Všechny tyto špatné návyky se v dětském věku snadno zafixují, ale v pozdější době se jejich odstranění stává o to obtížnější. Bude-li tedy v dětských sborech kladen větší důraz na individuální hlasovou výuku, dojde i ke zlepšení pěvecké úrovně přijímaných studentů.

Samotná pěvecká výchova začíná výukou *správné dechové techniky*. Základem je nádech, jehož podstatou je nasátí optimálního množství vzduchu. Účelem osvojováním dechové techniky není nabírat velké množství vzduchu do plic, ale naučit se s dechem hospodařit. Při výdechu a samotné fonaci hraje důležitou roli tzv. dechová opora *appoggio della voce*. Je to takový způsob výdechového pohybu, při němž zpěvák zpomaluje výdech tím, že udržuje hrudník pokud možno v nádechovém postavení. Tento tzv. nádech afektem do břicha většina studentů automaticky opouští po nasazení prvního tónu. Pedagog v tomto případě nesmí ustoupit, ale při opakování musí neustále trvat na hlubokém nádechu (tím není míněno množství dechu, ale typ nádechu) a následném zadržování dechu (zpevnění bránice). Teprve pak může následovat zpěv tónu.

Dalším důležitým zpěvním návykem je *sjednocení rejstříků*. Podle starých belcantových mistrů se pěvecký hlas skládá ze dvou rejstříků, *hrudního* a *hlavového*. Někteří pěvečtí pedagogové se přiklánějí k existenci středního rejstříku tzv. *voix mixte*, jehož výzkumem se podrobně zabýval Manuel García. Podle mého mínění a vlastních zkušeností je přechod hrudního rejstříku více slyšitelný a také více problematický než pozvolné zužování středního hlasu do jeho čisté hlavové funkce. Rejstříkový hrudní přechod může být zpozorován kolem tónů *d<sup>1</sup>*, *e<sup>1</sup>*, *f* (u tenorových partů dochází k témuž jevu v dvoučárkované oktávě v notovém zápisu, ale znění je totožné). Na těchto tónech dochází ke zřetelnému zvukovému zlomu, který se u někoho projeví pouze barevnou změnou a u jiného dochází k razantnímu

hlasovému přeskočení. Učitel tedy musí přistupovat ke každému studentovi jinak, jelikož jednotný a univerzální postup neexistuje. „Student i učitel musí dávat velký pozor při jemném a pozvolném opírání vysokých tónů, které díky postupnému zapojování hrudní funkce získají větší průraznost a lesk. Nízké tóny budou naopak štihle nasazovány většinou pomocí sestupných stupnicových běhů či menších skoků. Tím se pozvolna skryje přechod do hrudního rejstříku a samotný rejstřík se zjemní“ (4, 66). Cílem pěveckého studia je smazání rozdílů a vyrovnání rejstříků v jednotný hlasový rozsah, který bude stejný po zvukové, silové i pohyblivé stránce.

Nezbytnou podmínkou esteticky působivého zpěvu je *čistota intonace*. „Kvalitní pěvecký materiál je samozřejmě důležitý, ale bez tzv. dobrých uší ani nejlepší hlas nemůže ve studiu zpěvu uspět. Je nepřípustné, aby zpěvák zpíval krkem nebo nosem, ale je naprosto neomluvitelnou chybou, je-li jeho interpretace intonačně nečistá“ (4,78). Jiné pěvecké defekty je možné studiem a interpretačním uměním částečně opravit a skrýt alespoň tak, aby pěvecky neškolenému posluchači nebyly nijak nápadné, ale špatná intonace nemůže být nijak zamaskována, jelikož ji mohou postřehnout i neškolení posluchači s dobrým sluchem. U studentů a mladých zpěváků může vlivem neklidu, nervozity, nemoci, špatné životosprávy aj. dojít k náhodné distonaci. (Je to označení zpěvu nad tónem.) Tu je možné správnou dechovou a pěveckou technikou ovlivnit a upravit. Dochází-li ovšem k těmto defektům pravidelně, jedná se pravděpodobně o vrozenou intonační indispozici. (Vedle chybné techniky to může být v nedostatku hudebního sluchu a v nerozvinuté hudební představivosti.) Obvyklou chybou mladých zpěváků je špatná intonace mírně nad tónem. S opačným defektem (zpěvem pod tónem) je možné se setkat u starších hlasů.

*Postavení úst* má podstatný vliv na kvalitu pěveckého tónu a znamená pro mnohé zpěváky pohyb naprosto jednoduchý a přirozený, který není potřeba vysvětlovat. Děti mají většinou dobře postavená a otevřená ústa. Časem bohužel tuto přirozenost ztrácejí vlivem špatných příkladů. Je tedy na učiteli, aby dohlížel a již při náznacích chybného postavení úst žáka opravoval. Vytvoří-li se špatný návyk, je velice těžké se ho zbavit. Již zmiňované přehnané otevření

úst může vést k tzv. tuhé čelisti. Při jejím odstranění nevycházíme z připomínek typu: „otevři více ústa, spusť bradu co nejnižše...“ Tento návod je zavádějící, jelikož uvolněná čelist není totéž co otevřená ústa. Při přehnaném otvírání úst čelistní panty spíše zatuhnou, než aby se uvolnily a spadly dolů s mírným sklonem dozadu. Vhodnější jsou pokyny vycházející jakoby z pocitu únavy a tím následného uvolnění. Rozhodující tedy není rozevření úst, ale otevření hrdla a uvolnění spodní čelisti tak, abychom se mohli opřít o dechový sloupec a nechat přitom hrdlo v naprostém klidu. Učitel musí nepřetržitě kontrolovat studenta, ať sluchem nebo vizuálně, aby mohl opravit, případně předejít možným chybám. Mancini ve své výuce postupoval tak, že si postavil studenta před sebe, aby mohl okamžitě reagovat na případné chyby. Pak ho srovnal do správné pozice slovy: „buď pozorný, hlídej si rovnou hlavu, nepředkláněj ji, ani nezakláněj, udržuj ji v přirozené poloze“ (4, 111).

Za nejlepší formu vysvětlení považuje Mancini (4, 116) vytvořit učitelem věrnou nápodobu chyby a pak její srovnání se správnou formou hlasu. Tak student okamžitě pochopí, co je zpěv nosem, co je krční tón, jak vypadá tvrdý a těžký hlasový začátek a pro příště bude okamžitě reagovat na učitelovu výtku. Tímto praktickým a přirozeným způsobem se dají opravovat i chyby, které se bezprostředně netýkají samotného zvuku, jako jsou krčení čela, otáčení očí, křivení krku a celého těla aj.

Dalším vhodným doporučením, jak snáze opravovat studentovy chyby, je zpívání tzv. z očí do očí. Tento způsob má dvě velké výhody. Zaprvé je učitel schopen rychleji a snáze zjistit hlasové defekty, zadruhé student musí znát zpívaný text dokonale z paměti, aby byl schopen nedívat se během interpretace do not a nerozptylovat se přímým pozorováním učitele. Jakákoli korekce chyb, vycházejících jak ze špatné pozice úst, tak z jakýchkoli jiných příčin, musí být prováděna nepřetržitě každý den, nesmí se opomíjet a je nutné na ni neustále upozorňovat.

Krásný hlas je pojem svázaný nejen s dobrými hlasovými orgány, ale taktéž se *zvukem, silou dechu a pružností*. Silou je u belcantových mistrů chápána velká dechová kapacita, *forza del petto* (síla hrudi), ne mylně překládaný silný hlas.

Tuto dechovou schopnost je možné získat na základě pěveckého studia, které se na počátku zaměřuje na tzv. posazení hlasu. Systém cvičení pro posílení dechové kapacity tedy „spočívá na výuce dlouhých drženích not, postupně gradovaných, jejichž síla musí odpovídat možnostem studenta s přihlédnutím k jeho věku“ (6, 54). Tímto způsobem se může postupně docílit přirozeného zesílení hlasu bez jakéhokoli tlaku, podepřeného kvalitní dechovou technikou. Učitel musí vycházet z přirozené znělosti a dynamiky a trpělivě pracovat s každou notou, jemně ji zesílit bez jakéhokoli zlomu či šelestu v celém hlasovém rozsahu. V začátcích je lepší zaměřit se na střední hlasový rozsah a na jeho základě postupně formovat vysoké a nízké tóny.

Při samotné hlasové výuce se pedagog většinou setkává s hlasy méně kvalitními, nebo i kvalitními, ale poznamenanými špatnými pěveckými návyky, které práci hlasového pedagoga velmi ztěžují. Ve většině případů je výuka úspěšnější u hlasu horšího kvalitou než u tzv. pěveckého materiálu špatně vedeného se zafixovanými hlasovými zlozvyky.

*Pohyblivost hlasu* se rozumí jeho rychlost a pružnost. Podle belcantových mistrů „pohyblivost hlasu nemůže být dokonalá, nebyla-li zpěvákovi dána od přírody. Nelze ji získat žádným sebesoustavnějším cvičením, ani nelze zformovat sebelepší techniku“ (4, 190). Současná pěvecká pedagogika již nepovažuje pohyblivost hlasu za vrozenou a jedinečnou. Je možné ji získat a zdokonalovat legatovými, později staccatovými běhy.



Cvičení se vždy začínají ve velmi pomalém tempu, jelikož je obtížné ihned vše intonovat dokonale čistě a rytmicky. Po důkladném zafixování a zautomatizování fráze dochází naráz ke zrychlení. Se studiem pohyblivého zpěvu se může začít až po správném sjednocení hlasových rejstříků. „Bude-li zanedbán tento podstatný fakt, hlas v této situaci ponese viditelné známky odděleného rejstříkového přechodu, vyznačující se nestejnou silou a jasným hlasu“ (4, 191). K pružnosti hlasu je možné se dopracovat „švihem“, kdy při rychlých

frázích nejsou interpretovány jednotlivé noty, nýbrž se zpěvák zaměří na celek a myslí je jakoby „nad věcí“. Při běhu se zpěvák pouze mírně zdrží na první notě, která se tímto opře a celou škálu pak interpretuje švihem ve stejné dynamice. Jen takto se docílí přesného tempa.

Při samotné pěvecké výchově se hlasový



pedagog k detailnímu studiu pohyblivosti dopracuje až po delším čase, tudíž tento pěvecký návyk není dokonaleji pěstován většinou studentů hlasové výchovy. Je ale nutné, aby pedagog i u začátečníků trval na výuce některých vhodných cvičení, které umožní odhalit a vědomě udržovat tuto hlasovou schopnost, bez které by i sebelepší hlas zhrubnul a po čase ztratil svůj rozsah.

Důležitou součástí studia zpěvu je též správné *vyrovnání vokálů (vocalizzazione)*, kterého je možné docílit pomocí zpívání tzv. do úsměvu. Někteří učitelé mnohdy snahou o přehnanou výslovnost „rozbourají“ jednotu vokálů; tím naopak dojde ke špatné srozumitelnosti textu. Proto je vhodné nejdříve cvičit danou pasáž bez textu a po dokonalém intonačním zvládnutí začít s výslovností, při níž je nutné respektovat zvukově správné místo.

*Správná deklamací a pěvecký výraz* je jakousi „finální prací“ každého hlasového pedagoga. Bez samotné práce s textem nemůže nikdy dojít k zautomatizování a zafixování si správných pěveckých návy-

ků. Přirozený výraz se vytváří studiem a ne každý se ho naučí používat ve stejné míře. Jeho ideálem je přirozenost, která vypadá, jako by nebyla studována a zdokonalována. Pěvec nemůže nikdy dokonale vyjádřit všechno do detailu, pokud nerozumí a nechápe smysl slov. Dokonalé ztvárnění jakékoli písně či árie vyžaduje dobrou a přesnou výslovnost, srozumitelnost slova bez jakéhokoli přehánění. Je nutné také se vyvarovat jakýchkoli nepěkných pohybů těla, očí, čela a úst. K tomuto účelu je vhodné využít zpěvu před zrcadlem, jehož

pomocí lze korigovat zmiňované nešvary.

Důležitou součástí každé hlasové výuky je *výběr vhodného notového materiálu*. V rámci jednoho semestru není nutné přezpívat několik vokaliz, písní či árií. Naopak je nejvýhodnější vybrat jednu přiměřeně těžkou vokalizu a k ní jednu píseň. Člověku nezasevěnému do pěvecké výuky může

připadat tento počet nízký, ale uvážíme-li, že pedagog zpočátku studentovi opravuje každou notu (a ne jen jednu), nemusíme ani během semestru tyto dvě skladby pěvecky „dotáhnout do konce“. V nižších ročních je lepší se zaměřit na lidové písně a jejich úpravy nebo využít písní inspirovaných lidovou poezií. Teprve po zvládnutí tohoto studijního materiálu přikročíme ke zpěvu písňového repertoáru, případně doplněného jednodušší starou árií.

Hlasové dovednosti a správně zafixované pěvecké návyky provázejí učitele po celou dobu jeho pedagogické praxe. Hlas je nejdokonalejší nástroj, který příroda sama vytvořila, a je nutno ho zodpovědně a velice opatrně školit. Na rozdíl od ostatních nástrojů je tento nástroj nenahraditelný a vážné poškození bývá často nenapravitelné. Proto je hlasová výchova jednou z nejdůležitějších složek přípravy budoucích učitelů hudební výchovy.

#### Literatura:

1. BAR, J. *Pravý tón a pravé pěvecké umění I., II.* Praha : Supraphon, 1976.
2. GARCIA, M. *Traité del' complet de l'art du chant en deux parties. Trato completo arte del canto in due parti.* Torino : Giancarlo Zedde Editore, 2001.
3. GINEVRA, S. *Introduzione di Traité.* Torino : Giancarlo Zedde Editore, 2001.
4. MANCINI, G. *Riflessioni pratiche sul canto figurato.* Bologna : Forni editore, 1777.
5. MARTIENSSNOVÁ-LOHMANNOVÁ, F. *Vzdělaný pěvec.* Praha : Kora, 1994.
6. TOSI, P.F. *Opinioni dei cantori antichi e moderni, o sieno Osservazioni sopra il canto figurato.* Bologna : Forni editore, 1723.
7. VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, J. *Pěvecká příprava.* Praha : SPN, 1976.

## Vivat Jiří Teml!

Hudbě se intenzivně věnoval už od dětství podporován svou rodinou, následovalo studium na konzervatoři a úspěšné absolutorium Hudební fakulty AMU ve skladatelské třídě... Ne. Curriculum vitae našeho předního soudobého skladatele neobsahuje ani jednu z obvyklých úvodních frází. Přesto se Jiří Teml stal jednou z nejvýraznějších osobností naší kompoziční scény. Ve svých 75 letech, které oslavil 24. června tohoto roku, se pohybuje stále na špičce a každý rok představuje



kromě drobnějších děl i závažné dílo, vysoce hodnocené nejen publikem, ale i kritikou a interprety. Z patnácti velkých symfonických či koncertantních partitur, z nichž některé vznikly na objednávku ze zahraničí, připomeňme 2. symfonii „Válka s mloky“, 3. symfonii „Kafka“, „Aenigma vitae – pocta L. Janáčkoví“, dále koncerty – houslový, dva varhanní, cembalový, pro dva klarinety – a mezi větší práce náleží i dvě úspěšné dětské opery. V současné době autor dokončil partituru koncertantní skladby pro čtyřruční klavír a orchestr s názvem „Salve Paganini“ pro švýcarského objednavatele a melodram „Verše psané na vodu“ na japonskou poezii.

Ačkoli zájem o hudbu projevoval od dětství, musel se rodák ze šumavského Vimperku spokojit s podporou a výukou staršího bratra, nadšeného amatérského muzikanta, který se o něj od osmi let, po ztrátě rodičů, staral. Vzhledem k těžké životní situaci nepřicházelo systematické studium hudby v úvahu. Jiří Teml se rozhodl pro obchodní akademii a zaměstnání úředníka v ekonomické sféře také až do svých 41 let vykonával. Veškeré hudební vzdělání si postupně doplňoval soukromě. Práce v Karlových Varech mu umožnila setkání s Dr. B. Duškem<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> Doc. PhDr. Bohumil Dušek, CSc., (1923–1981), tehdy působil na Pedagogickém institutu v Karlových Varech, později vyučoval na Pedagogické fakultě v Plzni a na Hudební fakultě AMU.

který se stal Temlovým učitelem hudební teorie.

Cesta ke klasické hudbě vedla přes zájem o jazz a taneční hudbu, což bylo pro tehdejší mladou generaci příznačné. H. Macourek, hudební dramaturg pražského rozhlasu, kterému Teml vozil své jazzové kompozice, ho seznámil se svým kolegou, dramaturgem symfonické hudby, skladatelem J. Jarochem<sup>2</sup>, ke kterému jezdil Teml na cenné konzultace od roku 1965 po dobu více než deseti let. Velké vzory představovali pro Temla skladatelé 20. století – Stravinskij (kvartet „Vivat Stravinskij“), Prokofjev, Hindemith, Bartók, Martinů.

V roce 1976 došlo v životě skladatele, který se kompoziční tvorbě věnoval vedle svého zaměstnání úředníka, k zásadnímu obratu. V Plzni působící Dr. A. Špelda<sup>3</sup> doporučil Temla na místo hudebního dramaturga v plzeňské stanici Čs. rozhlasu. Začátkem osmdesátých let nastoupil Teml do pražského Čs. rozhlasu. Opět zastával funkci hudebního dramaturga v redakci vážné hudby, ve které setrval až do roku 2000, kdy odešel do důchodu. S Českým rozhlasem i nadále spolupracuje a podílí se na pořadech zaměřených na soudobou hudbu.

Při příležitosti významného životního jubilea jsem požádala Jiřího Temla o malý rozhovor.

Jak byste charakterizoval svůj kompoziční přístup?

„Píši v ustáleném modu. Při práci usiluji o výrazný motiv, který je základem celé skladby a který v různých (někdy velmi kontrastních obměnách) drží skladbu pohromadě. Kontrast je nezbytnou součástí mé práce, jakož i funkční využívání nových výrazových prostředků. I v malém nástrojovém obsazení se snažím o barevnost a rytmickou pestrost. Již skica skladby vychází z konkrétní představy užití nástrojů. Nevyhýbám se ani humorným námětům.“

<sup>2</sup> Jiří Jaroach, (1920–1987), původně violista a skladatel (v kompozici žák Jaroslava Řídkého a Miloslava Kabeláče), byl dlouholetým režisérem Československým rozhlasem v Praze.

<sup>3</sup> Doc. RNDr. Antonín Špelda, DrSc., (1904–1989), dlouholetý vědecký pracovník v oboru akustiky, byl v letech 1963–1972 vedoucí katedry obecné fyziky Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Kromě toho byl uznávaným hudebním kritikem a do roku 1983 napsal více jak 10 000 hudebních kritik, jubilejních medailonů či drobných studií.

Jak vnímáte současné skladatelské trendy, specifika české skladby dnes a osobitost hudební řeči?

„Na rozdíl od 19. století se ve 20. století skladatelské techniky rozkošatily do nepřehlednosti. Hledání nových cest je jistě přínosem – vždyť každý autor by měl ve své tvorbě přispět něčím do hudebního vývoje, ale zatímco v baroku vystačili skladatelé jednou technikou a lišili se invencí a kompozičním mistrovstvím, dnes chce být každý absolutní individualitou. A zatímco hudba romantiků byla obohacena o prvky národního koloritu, dnes nerozeznáme českou či čínskou skladbu od francouzské a americké. Zejména v 60. letech minulého století došlo u nás k velkému rozvoji nových výrazových prostředků, mnohdy však pouze detailně převzatých ze zahraničí. Tento trend pokračuje dodnes. Domnívám se, že jsou vlastně jen dva typy skladatelů – avantgardisté (experimentátoři) a syntetické. Oba typy mají nepochybně své místo a svůj význam v hudební historii. Každý autor má právo na vlastní názor a vyjádření. Nechápu nesmiřitelnou rivalitu a averzi některých reprezentantů obou stran. Domnívám se, že osobitost hudebního projevu je vrcholem skladatelova snažení. Ne každému se ovšem podaří, aby jeho tvorba byla pouhým poslechem identifikovatelná. Neměl by však usilovat o tuto individualitu samoúčelně.“

Kde hledáte inspiraci?

„Pokud jde o mne, hledám inspiraci v podnětech z literatury či výtvarného umění. Trvalými hodnotami jsou pro mne K. Čapek, F. Kafka a W. Shakespeare, z jejichž podnětu jsem napsal již řadu skladeb. Inspirací je mi však často snaha po vyřešení nějaké problematiky (např. formy, polyfonie, aleatorního principu apod.), ale někdy je to i hudební objednávka, která přede mne klade nejrůznější podmínky. Zejména u skladeb, které jsou ku příkladu poctou některému z hudebních velikanů, je nutno, vytvořit jakési „logo“, které by poctěného autora charakterizovalo. To je nutno vytvořit z cizí hudby. Osobní tvůrčí vklad je nutný, nelze pouze napodobovat hudební řeč obdarovaného. V baroku, s tím problémem neměli“ (viz G. F. Händel).“

Inspiruje Vás někdy interpret? Z vlastní zkušenosti vím, že ačkoli máte vždy jasnou představu o konečné podobě svého díla, necháváte interpretovi velkou tvůrčí svobodu. Jak vnímáte proces zrození skladby v rukou interpreta?

„I umění interpretovo je často inspirací k napsání skladby. Spoluprací s interpretem autor roste. Necháám se poučit a netrám dogmaticky na detailním zápisu, pokud se poučím o výhodnosti změny. Interpret navíc někdy svým pojetím skladbu neočekávaně příznivě ozvláští.“

Je nějaký nástroj, ke kterému máte bližší vztah?

„Je jich víc, ale důležité místo zaujímají varhany, které zejména přispěly k mé orientaci na hudbu vážnou, a to v době mého působení v Karlových Varech. Dosud jsem napsal přes dvacet skladeb s účastí varhan, včetně dvou varhanních koncertů.“

S velkým ohlasem se setkávají Vaše dvě dětské opery Císařovy nové šaty a Kocour v botách, které jsou vtipné jak po stránce hudební, tak textové, mají švih a šarm a vzhledem k tomu, že reflektují dobu, ve které současné děti vyrůstají, postrádají (naštěstí) sentiment a patos.

Co bylo prvotním impulsem k jejich kompozici?

„Pro děti i amatéry píšu rád. V obou případech se vždy projeví určitá vděčnost, pokud se skladba povede. U této kategorie interpretů neexistuje předstírání, nýbrž viditelná radost, či zklamání. Můj kontakt se sborovou tvorbou pro děti započal obšírným skladatelským soutěží v Jirkově, Olomouci a Jihlavě. Odtud se partitury šířily dál. Obdobně je to s instruktivní tvorbou. Nejvíce mě inspirují lidové texty nebo vtipné verše z dětských časopisů. Dnes pracuji převážně pro Kůhnův dětský sbor a jeho sbormistra prof. Jiřího Chválu.“

Máte nějaký nesplněný kompoziční sen?

„V mých hudebních počátcích jsem ve svém rodišti psal amatérské kousky pro místní baletní studio. Rád bych ještě napsal velkou baletní partituru nebo hudebně jevištní pohybovou kompozici,

ale to je věc spolupráce s libretistou či choreografem.“

Sevřenost formy, dominantní až energizující rytmická složka, práce s výrazným motivem, používání folklóru, humor v hudbě, hledání neotřelých barev a mimořádný smysl pro specifika nástrojů jsou základními atributy Temlovy tvorby. Rukopis skladatele je osobitý, vyzrálý, používání moderních kompozičních a výrazových prostředků je vždy plně ve službách díla. Velké závažné kompozice, ať již symfonické nebo sborové, představují Jiřího Temla v rovině intelektuální se smyslem pro vystižení hloubky myšlenkového poselství.

Dovolila jsem si použít variaci na název Vašeho kvartetu, tentokrát ve znění: Vivat Jiří Teml! Za interprety, publikum, ale i hudební kritiky Vám děkuji za přínos v oblasti soudobé hudební kompozice a přejí pevné zdraví, splnění snů a stále rozšiřování „Temlova seznamu skladeb“.

Gabriela Kubátová

## Autobus (DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY v pohybových hrách s hudbou)

Eva Jenčková

### 1. Zpěv písně Autobus

- Veselá píseň pro děti s přívětivou personifikací *autobusu* má intonačně snadno dostupnou melodii šestitónového rozsahu v pravidelném ostinném rytmu *jízdy*. Slova písně jsou nápadná rapovým (vysl. repovým) opakováním slova *autobus* na výrazné rytmické figuře v závěru každého verše. Po stránce pěvecké vyžaduje píseň rytmicky přesnou interpretaci ve svižném tempu.
- Po zpěvu melodie *staccato* věnujte pozornost zřetelnému zpěvu *tečkovaného rytmu*. Zároveň přidejte hru na tělo: v 1. taktu tleskání dlaní o hřbet ruky, v 2. taktu normální tleskání dlaněmi.
- Třítónové melodie se slovem *autobus* se od sebe liší. Poslechněte si je samostatně a rozhodněte, které jsou melodicky ukončené nebo neukončené.
- Při nácviu písně vyzkoušejte svou pohotovost. Rozdělte se do dvou skupin a střídejte se ve zpěvu po taktech. Na 1. skupinu vždy vyjde pravidelná figura *jízdy*, 2. skupina zpívá „autobusové popěvky“. Po chvíli si své role vyměňte.



- Pro pobavení a atraktivní „vylepšení“ písně se tyto popěvky dají zvukomalebně „hrát na hřeben“ nebo intonovat na nástroj *kazu*.

### 2. Pohybové hrátky s rytmickým vejcem *Na autobus*

**Výchozí postavení:**

- Vezměte si do ruky dřevěné rytmické

vejce a utvořte malé kroužky o čtyřech hráčích – *autobus se čtyřmi koly* v postavení čelem ke středu kroužku.

#### I. pohybové provedení: *Všetchna kola roztočí si autobus*

- Rytmické vejce si překládejte z levé ruky do pravé a zpět podle metrické pulzace a zároveň rytmicky říkejte slova písně *Autobus*.

- Pokud se vám daří plynule *točit koly autobusu*, zkuste k tomu přidat ještě *rozezvučení jeho motoru*. Posadte se na zem a na slovo *autobus* zahrajte rytmickou figuru tohoto slova o podlahu rovnou ploškou rytmického vejce, nebo jen na první slabiku u malých dětí.
- Pokud máte více *autobusů*, hraje o podlahu vždy jen jeden kroužek podle předem stanoveného pořadí nebo podle ukazování dirigenta – *dopravního strážníka* či *opraváře motorů*.
- Pro zkušenější *autobusy* zařadte ťukání rytmickými vejci navzájem ve dvojicích, nejdřív se sousedem zprava, pak se sousedem zleva.

## II. pohybové provedení: Poveze nás do daleka autobus

- Další hra s rytmickým vejcem je trochu náročnější. Vejce při ní budou putovat kolem *autobusu* z ruky do ruky.
- Jak na to? Položte si rytmické vejce volně do levé dlaně a ruku posuňte směrem k sousedovi zleva. Pravou rukou udělejte stříšku nad vejcem souseda zprava a hra může začít. Odebírejte stále vejce zprava od souseda a pokládejte ho do své levé dlaně podle metrické pulzace nebo jen na těžké doby taktové – lidová hra *klobouková*.
- Zkuste i změnu směru při podávání vajec: *Autobus jakoby couvá*.

Návrh pohybového provedení s rytmickou zvukomalbou:

1. sloka: jednotlivci – překládání vejce + ťukání rytmu *autobus*
2. sloka: pravidelné metrum ťukat vždy 2× do stran se sousedy
3. sloka: předávání vajec dokola – *klobouková*
4. sloka: v 1. a 2. verši ťukat do stran, pak následuje *klobouková*

## 3. V rytmu dřevěných nástrojů

### Už startuje autobus

- Připomeňte si startování autobusu rytmickou zvukomalbou dřevěných nástrojů. Připojte ji ke zpěvu písně nebo k rytmické deklamaci slov.
- Jednotlivé dřevěné nástroje použijte postupně k doprovodu slok v pořadí: řehtačka, velké a malé zátky, drhlo, rytmické vejce s minidřívky. Pak zkuste různé kombinace dvojic nástrojů a na závěr si zahrajte zvukomalební rytmický doprovod všichni společně (tutti).

## AUTOBUS

Hudba a slova: Eva Jenčková

*Hybně*

### Grafické party:

řehtačka	□ □ □ ^ ^
drhlo:	•••••»»««»»
zátky:	
velké:	○ ○ ○ ○ ○
malé:	○ ○ ○ ○ ○
vejce:	• • •
minidřívka:	× × × × ×
káča:	▼
□	krátce rukojetí řehtačky /ořezávátko/
^	otočit rukojetí o jeden zoubek
••	ťukat na hladké okraje drhla: střídat 2× vlevo a 2× vpravo
»» ««	drhnout současně oběma tyčkami ve značených směrech, k přesnému rytmu využít různou délku drhnutí
○ ○	hrát velkými zátkami rytmus dvou osmin střídavě s malými zátkami

○ ○	hrát malými zátkami rytmus dvou osmin střídavě s velkými zátkami
▼	roztočit káču přesně na těžkou dobu taktovou
•	odpružený úder dvěma vejci o sebe rovnými ploškami
×	ťukat metrum; střídat ruce při hře minidřívky shora
	ťukat rytmus; hrát jednou rukou shora

## 4. Roztáčení dřevěné káči

### Kam dojedou autobusy

- Roztáčení dřevěné káči je zábavnou hrou pro šikovné prsty, zvláště když můžete navzájem své pokusy porovnávat. Zkuste to třeba i s písničkou a točení káčou se rázem obohatí ještě o pohotovou reakci na hudbu. Opět jde o slovo *autobus*,

tentokrát o koordinaci jeho přesného začátku s roztočením *káči*. Zajímají vás pravidla této hry?

- Čtyři soutěžící se připraví na startovní čáru, každý z nich má *dřevěnou káču*. Vylosují si pořadí roztočení podle jednotlivých veršů ve sloce písně a pak za jejího zpěvu každý káču roztočí přesně se slovem *autobus* ve „vylosovaném“ verši.
- Sledujte, který *autobus /káča/* nejdál dojede: Spadne *káča* již během této sloky, nebo dojede až do sloky další? Zapamatujte si, se kterým slovem vaše *káča* spadla, a pak porovnejte doby všech točení *káčou* včetně přesnosti jejich roztočení.

## 5. Prstové hrátky s plechovými rytmy Jak dešť myje autobus

- *Když se dá do deště, to se vždy autobus sám umývá. Kapky mu bubnují na střechu i okna, inu učiněný koncert! A co vy? Proměňte v kapky své prsty, sežeňte si dobře znějící „karoserie“ a dejte se do hry!*
- Nejlepším „plechovým kabátem“ vašeho *autobusu*, na který budou dopadat *dešťové kapky*, jsou prázdné, víčkem uzavřené plechové krabičky, třeba od čajů nebo pleťových krémů. Mají-li různou velikost, tím lépe. Získáte zvuky odlišných výšek a výsledný rytmický celek vaší *dešťové kompozice /skladby/* bude mnohem zajímavější.

### Technika plechových rytmy:

- Uchopte krabičku do jedné ruky a prsty druhé ruky na ní zkoušejte různé způsoby úderu, například zdviženými či položenými prsty. Objevíte tak různé zvuky a další třeba i střídáním jednotlivých prstů, případně hrou dvojhmatů. Zpočátku používejte prstové kombinace spontánně, později již vědomě.
- Zkuste zahrát rytmus písně *Autobus* s různou kombinací prstů a úderů. Pak znovu ve dvojici či trojici na krabičky různých výšek.

### Plechová zvukomalba: *Chod motoru autobusu*

- Při hře na plechové krabičky využijte ještě další kontrastní zvuky a jejich kombinace: Přes krabičku přetáhněte gumičku, na kterou se dají drknat různé rytmy, a zrnka rýže v krabičce použijte jako chrastidlo. – Zbývá již jen naslouchat *správnému chodu motoru*.

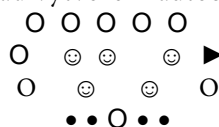
## 6. Hudebně pohybová hra *Cestujeme autobusem*

- Základem hry je *jízda* dětí prostorem ve tvaru *autobusu*. Jde v ní o skupinovou spolupráci při vytváření autobusu: Děti si mají uvědomit, kde bude *řidič*, na které straně jsou *dveře*, případně *dvoje dveře*, a jak se budou otvírat.
- Při *jízdě autobusu* záleží na prostorové orientaci a souhře skupiny dětí, dále u každého z nich na koordinaci pravidelné metrické chůze v daném tempu s rytmickou deklamací slov, nebo s hudebním doprovodem či se zpěvem písně *Autobus*.
- Součástí pohybové hry je též dodržování pravidel bezpečné jízdy a pravidel cestování v autobusu.
  1. pravidla *jízdy autobusu*: Jede vpravo ve směru jízdy. Při záměru odbočit nebo před zatáčkou včas bliká světlem ve směru jízdy. Totéž platí i při zajiždění k zastávce a při rozjždění *autobusu*. Dveře se otvírají až po úplném zastavení.
  2. pravidla cestování v *autobusu*: přednost má výstup z *autobusu*, čekající cestující uvolní prostor; jsou-li dvoje dveře, nastupuje se předními a vystupuje zadními dveřmi.

### Výchozí postavení:

- Skupina 12–14 dětí „postaví“ *autobus* podle obrázku. Nejprve se domluví, kdo bude představovat *řidiče* ▶ a kdo *dveře* •. Pak vytvoří spojením za ruce vázaný kruh, který protáhnou do oválu. Vpředu je *řidič*, který se otočí zády a vytvoří čelo vozu. V rukou má blikací *světýlko* oranžové barvy pro odbočení k zastávce a vyjždění. Uvnitř autobusu je několik cestujících ☺.
- V prostoru určíme *zastávky* a označíme je. Mohou mít i názvy míst. Zbývající děti se na ně rozmístí a čekají na *autobus*.
- Ke spojení dětí do tvaru autobusu je užitečné použít prádlovou gumu o délce asi 15 m (na 1 dítě přibližně 1 m). *Řidič* stojí uvnitř kruhu, o prádlovou gumu se opírá tělem, ruce má volné k řízení.

Příklad vytvoření autobusu:



### Pohybové provedení:

- Nejprve si společně připomeneme pravidla cestování v dopravních prostředcích a základní pravidla bezpečné jízdy. Kdo je zná nejlépe, může být *řidičem autobusu*.
- *Na zastávce*: Řidič zkontroluje nastoupené *cestující*, dá světelné, případně zvukové znamení. Všichni začnou zpívat nebo rytmicky říkat slova a celý *autobus i s cestujícími* se dá do pohybu drobnými krůčky podle metrické pulzace písně. Ruce mohou točit boční kroužky – *kola*.
- *Na závěr* každé sloky písně se *řidič* snaží dojet na některou ze *zastávek*. Děti, které mají na starost *dveře*, zvednou spojené paže nebo prádlovou gumu do výše a tím se *dveře otevřou*.
- Někteří *cestující z autobusu* podle uvážení vystoupí, jiní na *zastávce* nastoupí dovnitř *autobusu*. Vyzkoušejte si pravidlo, kdy *cestující* nastupují předními dveřmi a vystupují zadními.
- Poté se hra opakuje s další slokou. Po zazpívání celé písně si děti vymění úlohy a *řidič* si vybere svého nástupce.
- Nastupování a vystupování *cestujících* můžete též časově vymezit instrumentální verzí sloky písně, během které je třeba nastoupit a vystoupit. *Pro autobus platí jízdní řád a všichni ho musí dodržet!*



## Mosty mezi vědou a uměním

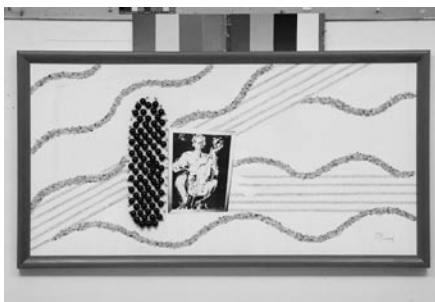
**N**a konci listopadu 2009 uspořádala katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci zajímavý seminář. Jeho tématem bylo *Prolínání a přesahy matematiky a fyziky do výtvarného umění a hudby*. Byli jsme zvědaví, zda se bude jednat o matematické principy ve formách barokních skladatelů, o užití striktní dvanáctitónové řady či seriálních postupů v hudbě 20. století, o alikvotní tóny, formanty nebo složité otázky akustické. Přístup k vypsanému tématu byl však osobitý zcela nečekaným způsobem a účastníky semináře nadchl.

Přednášková část byla věnována **dr. Jitce Brúnové-Lachmann**, která je vystudovanou fyzikou, matematickou (zasloužilou členkou Jednoty českých matematiků), ale také básnířkou, spisovatelkou a dnes již světově známou malířkou. Provázela nás tvorbou, která v současnosti zahrnuje více jak 200 obrazů a vysvětlovala pohnutky a inspirace jednotlivých děl. V provázanosti kvantové fyziky, matematiky, filozofie a přírody se snaží „hledat věčnou krásu, myšlenku a řád“. Nejsložitější vědecké myšlenky znázorňuje nejjednodušším způsobem. Náměty jejich prací tvoří jakýsi most mezi vědou a uměním tam, kde výtvarně zpodobňuje např. Halleyovou kometu, Euklidovu větu, Pythagorejský strom, Einsteinovy (obr. č. 1) a Newtonovy



Obr. č. 1

zákony, Kosmické majáky, Röntgenovy lampy, Nemocný Pascalův trojúhelník, Černé a bílé díry a Katastrofy světla. Na obraze nazvaném Nanotechnologie (obr. č. 2) nechává malířka violoncellistku rozehrát černé kuličky uhlíkové nanotrubičky do rádků notové osnovy.



Obr. č. 2

Osobní vzpomínky, příroda, rozměry času a poezie jsou dalším zdrojem umělecké fantazie. Závažná témata jsou u J. Brúnové – klavíristky a zanícené návštěvnice koncertů – věnována hudbě. Stálou inspirací se jí stal L. Janáček (a jeho pobyty v Luhačovicích), miluje ale také Dvořáka, Smetanu a Beethovena. Poslech symfonií G. Mahlera (jehož 5. symfonii znázornila obrazem) v ní vyvolával kromě estetického zážitku i zážitek rozumový, kdy se jí tóny v podvědomí propojovaly a vytvářely barevné obrazy. Autorka se zabývala též patologickými studiemi hudebních skladatelů (např. Mozarta).

## Výzkum jako výzva

**K**dyž jsem před několika lety dokončil svou práci *Vnímání harmonických hudebních celků, struktura sluchu pro harmonii a jeho diagnostika*, cítil jsem, že jsem sice svými závěry sledovanou problematiku relativně vyčerpal, ale že jsem současně pootevřel prostor novým dílčími otázkami, které by mohly být předmětem dalších teoretických a výzkumných aktivit. Figurovalo mezi nimi i téma ontogeneze sluchu pro harmonii, které bylo ve větší či menší míře implicitnosti v jednotlivých pohledech zmiňované práce obsaženo. Explicitně však nikde formulováno nebylo, byť, a to se postupně rýsovalo stále zřetelněji, se právě od ontogenetické metody dal očekávat další a nikoli nepodstatný přínos v domýšlení a komplexnějším dokreslování obrazu daného tématu<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> LUSKA, J. *Vývoj sluchu pro harmonii v ontogenezi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006, s. 5.

Vysoce si váží umění dirigentů, které nazývá počítačovými kouzelníky a matematickými génii.

Tři až čtyři výstavy ročně v Čechách, úspěšné vernisáže obrazů na vědeckých konferencích doma, prezentace v Německu, Francii, Švédsku i Americe hovoří samy za sebe. Ačkoliv v malbě neškolená, umělkyně bývá odborníky srovnávána se Zrzavým, Štýrským, a dokonce i Picassem. Brúnová-Lachmann je dokladem faktu, že lze sjednotit duši a srdce tvůrce s rozumem vědeckého pracovníka (obdobně se vyjádřil prezident AVČR R. Zahradník v úvodní řeči vernisáže její výstavy).

Existuje teorie, podle níž je výběr povolání někdy podmíněn náhodou. A tak vysoce inteligentní, kreativní osobnost by pak byla stejně úspěšná v jakémkoliv oboru, který by zvolila, právě pro své tvůrčí i intelektuální předpoklady. A to je myslím i případ J. Brúnové-Lachmann. Kresby této umělkyně jsou oduševnělé, plné poezie, drobnotvarých znamení, smysluplných symbolů, dekorativnosti a ušlechtilých kombinací barev. A přitom – slovy spisovatele R. Gronskeho – „její umění je přesnější než soustava mnoha složitých rovnic.“

Olga Kittnarová

Těžko bychom hledali výstižnější charakteristiku publikace, určené sice pro užší okruh odborníků, zato však publikace nadmíru užitečné. Vždyť sluch pro harmonii představuje jednu z klíčových složek hudebnosti. Přitom ovšem vše, co souvisí s harmonií, bývá v běžné hudebněvýchovné praxi jen málo teoreticky i prakticky „dotýkáno“, a harmonie tak zůstává něčím tajemným a nedostupným, to vše zásluhou náročnosti na znalosti i dovednosti. Jestliže se tato realita týká hudební výchovy na základním a středním všeobecném vzdělávacím stupni, pak je to omluvitelné, smutnější je ovšem skutečnost, že podobně tomu bývá i v přípravě hudebních pedagogů. A jestliže právě z řad nejlepších studentů se posléze na dalším vzdělávacím stupni stávají i noví výzkumní pracovníci, pak opět to, co souvisí s výzkumem prezentovaným v recenzované publikaci, pomíjejí. Luskova monografie plní tedy nejen přísné vědecké cíle, ale znamená

i upozornění na daný stav a v současném hudebně výzkumném kontextu představuje i jistou výzvu k zaměření pozornosti na oblast, jež je neprávem pomíjena.

Jako každá důsledně vědecká práce je i Luskova monografie opřena o širokou škálu dosavadních poznatků ve zvolené oblasti. Ty prezentuje a shrnuje dvojice prvních kapitol. Jsou zaměřeny na problematiku hudebního vnímání v obecné rovině a na apercepci harmonických jevů. Vnímání konsonance a disonance tu autor na základě dosavadního zkoumání představuje ve dvou teoretických liniích, směřodatných pro cíle jeho práce – na linii, která počítá s vlivem prostředí a kultury, a na linii, která bere zřetelněji v úvahu zkušenosti během vývoje v ontogenezi. Vnímání harmonického pohybu pak Luska rovněž osvětluje na základě stěžejních hudebně teoretických a hudebně psychologických prací. Oprávněně polemizuje s Těplovovou představou, že analýzy souzvuků z hlediska jejich funkce jsou schopni jen jedinci s absolutním sluchem, a odvolává se též na míru obecnosti v uspořádání kinetických a statických harmonických složek i na úlohu hudebního vzdělání při vnímání a rozlišování těchto poměrů. Když autor posléze začleňuje vnímání harmonie do souvislosti s vnímáním ostatních výrazových prostředků hudby, potvrzuje náročnost tohoto procesu – hovoří dokonce o „artificialnosti“ harmonie a o nutnosti určité hudebně teoretické přípravy k jejímu adekvátnímu vnímání.

Vývoji sluchu pro harmonii ostatně autor věnuje rozsáhlou třetí kapitolu, kde charakterizuje teoretická východiska psychického vývoje, přičemž se věnuje vývoji jednotlivých složek tohoto sluchu, jak je uvádím níže. Pro plné pochopení výsledků Luskovy vlastní výzkumné práce je totiž důležitá struktura sluchu pro harmonii (HS), kterou najdeme v publikaci v oddílu 2.1 jako sedm modifikací:

1. Tonálně harmonické a tonálně polyfonické citění (HS1)
2. Sluch pro harmonicky znějící intervaly a akordy (HS2)
3. Sluch pro harmonickou homofonii a polyfonii (HS3)
4. Sluch pro souzvuky v hudebním prostoru (HS4)
5. Mezionální harmonické a polyfonní citění (HS5)
6. Citění konsonantnosti a disonantnosti souzvuků (HS6)

#### 7. Sluch pro harmonickou hudební řeč (HS7)

Na základě svého výzkumu z 90. let a s přihlédnutím k výzkumům dalších odborníků Luska posuzuje, v jaké ontogenetické fázi lze vývoj těchto složek považovat za uzavřený. Tonálně harmonické a tonálně polyfonické citění (HS1) vyspívá podle autora v rozmezí 8–12 let, zatímco sluch pro harmonicky znějící intervaly a akordy (HS2) se vyvíjí podstatně složitěji, zlomověji a především déle. Teprve u čtrnáctiletých žáků byly výsledky testů skutečně přesvědčivé. Ještě dlouhodobější je pak vývoj sluchu pro harmonickou homofonii a polyfonii (HS3) – sahá v podstatě až do dospělosti. Sluch pro souzvuky v hudebním prostoru (HS4) je však naopak průkazný již v pěti letech. Jako problematické se pak Luskovi jeví zkoumání mezionálního harmonického a polyfonního citění (HS5), a to především s ohledem na jakousi nadstavbovost této kategorie. Autor podotýká, že zde výrazně dominuje hudební paměť a tonální představivost v míře, která není pro běžnou dětskou populaci typická. Ve výzkumech citění konsonantnosti a disonantnosti souzvuků (HS6) je kromě stanovení věku, kdy lze vývoj tohoto citění považovat za uzavřený, zajímavé také to, co respondenti za konsonance vůbec považovali. Ukazuje se, že někdy jsou to i disonance, např. dominantní septakord, který klasicko-romantická harmonie řadí dokonce mezi tzv. disonance charakteristické. Vliv vzdělání či naopak pouhé laické zkušenosti je zde tedy zvláště nápadný. A konečně z výzkumů sluchu pro harmonickou hudební řeč (HS7) vyplývá, že lze sledovat kontinuitu mezi pátým a třináctým rokem, že však tento vývoj pokračuje i později.

Vše, co zde bylo na základě Luskovy monografie doposud uvedeno, posloužilo autorovi k vymezení obsahu, předpokladů a cílů jeho vlastního výzkumu se žáky základních a středních škol na Olomoucku. Respondenti posuzovali tonální ukončenost melodie a harmonických kadencí, poznávali opakovaný výskyt tónu a souzvuku, výskyt jednoho tónu ve více souzvucích, výskyt tónu v jednom z hlasů souzvuku, posuzovali disonantnost či konsonantnost doprovodu k melodii i míru těchto vlastností v jednotlivých souzvucích. Luskovy výzkumy ukázaly, že tonálně harmonické a tonálně polyfonické

citění (HS1) zkoumané mládeže v podstatě odpovídá tomu, jak je charakterizováno dalšími autory v jejich výzkumných pracích. Výsledky zkoumání sluchu pro harmonicky znějící intervaly a akordy (HS2) a sluchu pro harmonickou homofonii a polyfonii (HS3) pak ukázal, že se zřetelně formuje v období puberty a dospívání. Poněkud překvapivé výsledky přineslo zkoumání sluchu pro harmonickou řeč (HS6). Prokázalo jistou nevyrovnanost a diferencovanost, zatímco např. mezi 10. a 12. rokem byl zaznamenán vzestup, hned ve 12. roce následovala regrese. Podobně i ve skupině sedmnáctiletých. Podstatné však je podle autora zejména to, že výsledky testů nepotvrdily skoky ve vývoji sluchu pro harmonicky znějící intervaly a akordy ani ve vývoji sluchu pro harmonickou homofonii a polyfonii. K zobecnování dalších dosažených výsledků pak Luska podotýká, že vzhledem k tomu, jak výsledky testů ovlivňuje zvolená diagnostická metodika spolu s okolnostmi administrace testů, nelze zatím takovou generalizaci úspěšně.

Co tedy z předložené monografie kromě výše uvedených závěrů dále vyplývá? Především autorem zformulované osy, kolem nichž se výzkum sluchu pro harmonii odvíjel a které mohou poskytovat prostor pro eventuální výzkumy následující: konvenční, kognitivní a kognitivně-sociálně konvenční. Ukázalo se, že zřejmě neexistují výrazně kritická období, kdy by vývoj tohoto sluchu postihovaly znatelné krize, zkoumání potvrdila pouze dočasná regrese při jinak progresivních tendencích. Výsledky výzkumu pak vybízejí k dalším podobným šetřením, k důslednému postižení vztahů mezi psychologickou a hudebně historickou dimenzí sluchu pro harmonii a harmonického myšlení. Luskova monografie tak přináší výzkumné výsledky a zároveň zcela otevřeně přiznává neukončenost takových šetření. Nastiňuje však zároveň možnosti jejich pokračování pro důkladnější poznání našich schopností hudbu nejen poslouchat, ale skutečně jí rozumět.

LUSKA, J. *Vývoj sluchu pro harmonii v ontogenezi*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006, 163 s. ISBN 80-244-1487-2.

Michal Nedělka



## Z hudebních výročí (červenec – září 2010)

**1. 7. Émile Jaques-Dalcroze**, 60. výročí úmrtí švýcarského hudebního pedagoga a skladatele (1865–1950)

**3. 7. Stanislav Srp**, 80. výročí narození českého houslisty (1930)

**5. 7. Jan Kubelík**, 130. výročí narození českého houslisty a skladatele (1880–1940)

**7. 7. Gustav Mahler**, 150. výročí narození rakouského skladatele a dirigenta (1860–1911)

**17. 7. Ladislav Dolanský**, 100. výročí úmrtí českého hudebního kritika a spisovatele (1857–1910)

**18. 7. Josef Blatný**, 30. výročí úmrtí českého hudebního skladatele (1891–1980)

**20. 7. Vilém Tauský**, 100. výročí narození českého skladatele a dirigenta (1910–2004)

**21. 7. Věra Řepková**, 100. výročí narození české klavíristky (1910–1990)

**24. 7. Ernest Bloch**, 130. výročí narození amerického skladatele švýcarského původu (1880–1959)

**26. 7. Váša (Václav František) Příhoda**, 50. výročí úmrtí českého houslisty (1900–1960)

**28. 7. Johann Sebastian Bach**, 260. výročí úmrtí německého skladatele a varhaníka (1685–1750)

\*\*\*

**1. 8. Václav Věžník**, 80. výročí narození operního režiséra a pedagoga (1930)

**3. 8. Karel Fiala**, 85. výročí narození českého operetního pěvce a filmového herce (1925)

**4. 8. William Schumann**, 100. výročí narození amerického skladatele (1910–1992)

**5. 8. Eva Děpoltová**, 65. výročí narození české operní pěvkyně (1945)

**6. 8. Antonín Vranický**, 190. výročí úmrtí českého skladatele a houslisty (1761–1820)

**8. 8. Mirko Škampa**, 75. výročí narození českého violoncellisty a pedagoga (1935)

**13. 8. George Grove**, 110. výročí úmrtí anglického muzikologa (1820–1900)

**14. 8. Pierre Schaeffer**, 100. výročí narození francouzského skladatele (1910–1995)

**18. 8. Antonio Salieri**, 260 let od narození italského skladatele a pedagoga (1750–1825)

**22. 8. Váša (Václav František) Příhoda**, 110. výročí narození českého houslisty (1900–1960)

**25. 8. Bohumil Kulínský st.**, 100. výročí narození českého sbormistra a pedagoga (1910–1988);

**30. 8. Aleš Bárta**, 50. výročí narození českého varhaníka (1960)

\*\*\*

**1. 9. Seiji Ozawa**, 75. výročí narození japonského dirigenta (1935)

**2. 9. Vladimír Válek**, 75. výročí narození českého dirigenta (1935)

**7. 9. Karel Steinmetz**, 65. výročí narození českého muzikologa a pedagoga (1945)

**8. 9. Jirí Vitula**, 85. výročí narození českého hudebního publicisty (1925)

**9. 9. Soňa Červená**, 85. výročí narození české operní pěvkyně a herečky (1925)

**10. 9. Vítězslav Winkler**, 80. výročí narození českého hobojisty a pedagoga (1930–2008)

**11. 9. Arvo Pärt**, 75. výročí narození estonského skladatele (1935)

**14. 9. Luigi Cherubini**, 250. výročí narození italského skladatele (1760–1842)

**15. 9. František Vajnar**, 80. výročí narození českého dirigenta a pedagoga (1930)

**21. 9. Josef Staněk**, 90. výročí narození českého skladatele (1920)

**22. 9. Klement Slavický**, 100. výročí narození českého skladatele (1910–1999)

**29. 9. Václav Neumann**, 90. výročí narození českého dirigenta (1920–1995)

**30. 9. Luboš Fišer**, 75. výročí narození českého skladatele (1935)

Petra Bělohávková

## Abstracts

JENČKOVÁ, E. *Perception of Music at schools according to Jaroslav Herden* Prof. PaedDr. Jaroslav Herden, CSc., belonged to significant personalities of Czech music pedagogy. He is the author of the conception of pedagogically guided perception of music at schools. The characteristic feature of this conception is active perception of music compositions, searching for parallels between music and life, music and nature; integration of musical, literary and visual activities of pupils. He deals with pedagogical problems of music perception both in theoretical and practical way. A great pedagogical contribution is his textbook for elementary schools *We Pay Attention and Listen* (1994). **Key words:** integrative music pedagogy, guided music perception at schools, Jaroslav Herden, textbook of music perception.

Prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc., Music Department, Faculty of Education, University of Hradec Králové, e-mail: jenckova.tandem@seznam.cz

VACHUDOVÁ, E. *Diagnostics of musicality of the primary school's pupils* (*Comparison of the auditive and audiovisual versions of the tests*)

The collective tests of the musicality for pupils of 1<sup>st</sup>, 4<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> classes of the primary school was prepared in two versions. The first was traditional – only auditive, but the second version was “experimental”, it use the visualization in all subtests. This research verified most of hypothesis and confirmed the needfulness of the utilization of visualization not only for the testing procedure, but also for the teaching of music education in school.

**Key words:** visualization, auditive and audiovisual versions of the tests of musicality.

Mgr. Eva Vachudová, Faculty of Education, Charles University, Prague, e-mail: eva.vachudova@seznam.cz

ZELENKOVÁ, D. *The Singing Instructions at the Faculty of Pedagogy*

Singing instructions are one of the fundamentals disciplines of music during the study of music education. At the faculty of pedagogy this study in the majority of cases is individual (in one lesson there are three students) and it will finish with an examination that on one side is theory and on the other practice. Good singing instruction gives a strong basis of the knowledge of any singer. Every good singing instructor recommends this important basis during his whole pedagogic career.

**Key words:** singing instruction, pedagogic basis of singing, respiratory technique, unity of the registers, pronounciation and interpretation of singing.

PhDr. Dagmar Zelenková, Ph.D., Music Department, Faculty of Education, University of Jan Evangelista Purkyně, Ústí nad Labem, e-mail: zelenkova.d@seznam.cz

# O hudbě anglicky – Wolfgang Amadeus Mozart

Wolfgang Amadeus Mozart (1756–91) was born in Salzburg, the son of Leopold, a well-known composer-violinist at the Archbishop's court. Mozart started composing at the age of five, and at seven was taken on tour by his father. They visited London, Paris and Munich and young Mozart astonished all who heard him play. By the time he was thirteen, he had written music in almost every form, and he entered *manhood* with an *enviable* mastery of his art. He found employment at the Archbishop's court *restricting* so, after quarrelling with his patron, he left for Vienna. He was to live only ten more years.

In the capital he struggled to make a living, but was ill-served by the Emperor Joseph II who rewarded him too little or too late. In 1782 he married Constanza Weber, to whom he was *devoted*, but in doing so broke with his parents, who disapproved of the marriage. Much of his adult life was a constant struggle to secure an adequate income, and psychologically to *recapture* the *vanished serenity* of his childhood. It was not until his opera *The Marriage of Figaro* (1786) that he *acquired* some measure of popular success. The opera *took* Vienna *by storm* and its arias became popular dance tunes.

Yet when, again with da Ponte as his librettist, he produced *Don Giovanni* the following year, the public was *baffled*. His music had reached a degree of intensity and profundity which demanded greater attention than opera-goers were wont to give.

His final years were *bleak*, lacking in both musical success and financial reward. The last year of his life saw the performance of *The Magic Flute*, a fantastic opera in the *Singspiel* tradition, and *La clemenza di Tito*, an opera seria. After the failure of the latter, written for the coronation of the king of Bohemia, he returned to Vienna. Here, tired and in a spirit of *defeat*, he attempted to finish his *Requiem*, which he composed with feverish intensity, convinced that it would not be ready for his own funeral. He was right. He died with the work unfinished, just before his thirty-six birthday. He was committed to a *pauper's* grave, and the *Requiem* was completed by his pupil Franz Süssmayr.

Mozart's music perfectly reflected the European culture of his age, embodying the melodic line of the Italians, the elegance and *lucidity* of the French and Germanic orchestration and *cohesiveness*. It was music which, like Haydn's and Beethoven's, overrode national frontiers. Although his forms appear simple, his textures *limpid* and *translucent*, Mozart's music is, on examination, *abundantly sophisticated*.

He wrote some twenty operas, seventeen masses, twenty-seven piano concertos, nu-

merous wind concertos, twenty-seven string quartets and forty-one symphonies. It was a *prolific output*, yet he had occasion to claim, "People make a mistake who think that my art comes easily to me."

Of his string quartets, the last ten are masterpieces of the medium. Mozart was a remarkable pianist and though less experimental than Haydn, he did develop one form, the concerto for piano and orchestra. In his symphonies he tended towards richness of orchestration, diversity and sweetness of sonorities and great depth of emotion. He used wind instruments more effectively than Haydn, being especially fond of the tonal range and colour of the new clarinet. His last six symphonies contain profound philosophical statements.

His fine religious music includes the Mass in c minor and the *Requiem* in d minor, in both of which Mozart used symphonic language to *convey* the meaning of the liturgical text.

It was in his operas that Mozart fully *exploited* all sides of his complicated musical personality. He solved the problems of *pitching* voice *against* orchestra, of recitative and aria, of dramatic action and musical expression and created melodic lines which perfectly suited the natural range of the human voice.

It may seem strange that Mozart should have used the *Singspiel* tradition for two major operatic works. The *Singspiel*, a popular entertainment in late eighteenth-century Germany, was essentially a play with songs. As such, it was written in the *vernacular*, and to the young Mozart the very idea of opera in German was *anathema*. However, *The Abduction from the Seraglio* and *Magic Flute*, both in German and both with speech instead of recitative, proved that the *Singspiel* could be important art form. Mozart of course made the music central to the drama, unlike other creators of *Singspiele*. It is likely that his successful adaptation of the *Singspiel* format strongly influenced later composers such as Weber, Wagner and Richard Strauss.

It was, however, for his opera buffa that Mozart won widest *acclaim*. There is no doubt that in Lorenzo da Ponte, whose adaptation of Beaumarchais' play *The Marriage of Figaro* perfectly suits the fresh, witty quality of Mozart's music, he had found a librettist of genius. The two also collaborated on *Don Giovanni* and *Così fan tutte*. Both are among Mozart's most frequently staged works, though the former is a stronger dramatic vehicle.

Mozart's greatest achievement in his operas was to convey *convincingly* in musical terms the psychological tensions of his characters and to create, in a few bars, a mood perfectly reflecting a specific dramatic situation.

## SLOVNÍČEK

manhood	mužný věk, dospělost
enviable	záviděníhodný
restricting	omezující
devoted	oddaný, věrný
recapture	znovu získat
vanish	ztratit
serenity	klid, vyrovnanost
acquire	získat, dosáhnout
take by storm	dobýt, vzít útokem
baffle	zmást
bleak	smutný, bezútěšný
defeat	porážka
pauper	chudák, žebrák
lucidity	jasnost, přehlednost
cohesiveness	soudržnost
limpid	průzračný, čirý
translucent	průsvitný, průhledný
abundantly	hojně, bohatě
sophisticated	důmyslný, promyšlený
prolific	plodný, úrodný
output	výkon, dílo, tvorba
convey	zprostředkovat, sdělit, vyjádřit
exploit	využít, zužitkovat
pit against	postavit proti
vernacular	hovorový jazyk, lidová mluva, nářečí
anathema	odpor, kletba, klatba
acclaim	souhlas, uznání
convincingly	přesvědčivě

Text byl přejat ve zkrácené podobě z publikace *The Book of Music*. MacDonald Educational Ltd. and QED Ltd., 1977.

Stanislav Pecháček



W. A. Mozart by P. Pecháček 1997

# Pozdní gotika a ars nova.

## Jean Pucelle a Guillaume de Machaut

Jaroslav Bláha



Jean Pucelle: Zvěstování P. Marie. *Knihla hodin* Jeane de Savoie, 2. čtvrtina 14. století

Předchozí medailonek na konfrontaci iluminací Mistra Honoré a motet Petra de Cruce demonstroval počátky poklasického stylu v malířství a vrchol ars antiqua v hudbě. V tomto medailonku se čas konfrontace přesune do 14. století – přesněji v případě dovršení lineárního rytmického stylu v tvorbě Jeana Pucella se jedná o druhou čtvrtinu 14. století, v ukázce dovršení stylu ars nova v hudebním projevu Guillaumea de Machauta jde spíše o třetí čtvrtinu.

Změny ve srovnání s dobou kolem poloviny 13. století jsou naprosto zřetelné a vývojový proces v malířství i hudbě je velice podobný, což platí i pro výsledky, jak je demonstruje zde reprodukováná iluminace Jeana Pucella z *Knihly hodin* Jeane de Savoie a část partitury Agnus Dei z čtyřhlasé mše Guillaumea de Machauta.

Před konfrontační analýzou dvou vybraných děl obou autorů je třeba zdůraznit závažný společný rys charakteristický pro dobu 2. a 3. čtvrtiny 14. století, a to byla zřetelná sekularizace uměleckého projevu. Hlavním důvodem byla změna „producenta“ umělecké tvorby: církev ztratila své dosavadní dominantní postavení, které iniciativně převzala šlechta – odtud i označení „dvorské umění“ nebo „dvorský styl“. Ten se vyznačoval především výraznou sekularizací uměleckého projevu. Výše naznačené změny však nepřišly náhle, neočekávaně, ale naopak postupně krystalizovaly, až nakonec „přerostly“ do nové kvality. Tak např. již v motech období ars antiqua docházelo ke spojení světské a náboženské sféry představení v jedné skladbě – např. duchovní text jednoho hlasu s jeho světskou parodií v hlasu druhém. Jako názorný příklad může posloužit motet Marionette dolce, kde se duchovní text prolíná s lidovou písní opěvující

vnady sladké Marionetty. Nelze se tedy divit podrážděné reakci církve, jejímž dovršením byl dekret papeže Jana XXII. z roku 1324, zaměřený proti výstřednostem „nové hudby“, jak o tom svědčí následující citace: „Melodii rozštěpují hoquety, změkčují diskanty a triply, násilně vkládají do ní světská moteta... Zpěvem znepokojují, zarážejí a opájejí uši posluchače místo toho, aby uspokojovali, falšují výraz, ruší zbožnost.“

Výsledkem bylo dočasné vyobcování hudby ars nova z kostelů. Tuto situaci uvítala především dvorská šlechta, která v době rozkvětu kurtoazní lyriky nabídla skladatelům nové možnosti uplatnění. Ve světském prostředí získali větší svobodu uměleckého projevu. Důsledkem bylo dočasné urychlení emancipace světské hudby. Prosazují se světské hudební formy jako ballade, virelai, rondeau, chanson a další, o čemž svědčí i tvorba Guillaumea de Machauta.

Vliv světského prostředí šlechtických sídel se neprojevil jen ve změně námětových okruhů, ale i v proměně výrazových prostředků výtvarného umění i hudby, což bude demonstrovat následující konfrontace Jeana Pucella a Guillaumea de Machauta na zde reprodukováné obrazové a notové ukázce.

Tak jako se v Machautových chansonech, ale i v motech, proměňuje melodická linie – mimo jiné také pod silicím vlivem lidové hudby – která je zpěvnější, plynulejší, pravidelněji klenutá a členěná s řadou melismatických ozdob, tak se i v Pucellových iluminacích prosazuje dokonalá lineární arabeska virtuózně ovládaná se smyslem pro melodickou plynulost, pružnost a krásu elegantních linií. Těsnějšímu vertikálnímu spojení melodických linií – aniž by splývaly v harmonický proud – odpovídají splývavé přechody mezi barvami s náznaky plynulých modulací v modelaci tvaru barvou. Stejně jako se daleko důsledněji než v náznamech hudby ars antiqua uplatňovalo zakončení frází kadencemi (dokonce i s chromatickými alteracemi), které vedly k výraznějšímu podílu harmonie na artikulaci hudebního tvaru, tak se podílela i barevná modelace na artikulaci tvaru v Pucellových iluminacích. Důslednějšímu uplatnění izorytmie jako jednotného rytmického uspořádání jednotlivých hlasů polyfonie ars nova (viz reprodukováná notová ukázka)

odpovídala adekvátně důsledná eurymie jako plynulý, rovnoměrný pohyb rytmicky sladěný s celkovou kompozicí lineárně rytmického stylu, což názorně demonstruje reprodukováná iluminace Jeana Pucella.

Propracovanější a komplikovanější jsou i rafinovaně složitější kompoziční postupy a hudební formy. Především se stává stále důležitější formální schéma kompozice a hudební formy, které postupně oslabuje aditivní princip obsahové kompozice v lineárně rytmickém stylu malířství, obdobně jako prosazení půdorysné artikulace světských forem, které neovládá lineárnost melodie gregoriánského chorálu jako cantus firmus – ať se jedná o formu aabc v ballade nebo podstatně složitější formální půdorys ABAaAaB v rondech – v období ars nova. Stejně tak se v téže době prosazují vzájemně vlivy jak mezi ars nova ve Francii a tzv. dolce stil nuovo v Itálii, tak i mezi francouzským a italským malířstvím první poloviny 14. století. Nejsilnější vliv na francouzské malířství této vývojové fáze – tedy i na Jeana Pucella – měl představitel sienké školy Simone Martini. Jeho malířský jazyk byl pro francouzský lineárně rytmický styl nejsrozumitelnější i proto, že Martiniho pobyt na dvoře Roberta z Anjou a na sklonku jeho života v Avignonu vedl k osvojení francouzského dvorského stylu a k následné syntéze ve vrcholné fázi jeho malířského projevu.

Guillaume de Machaut, čtyřhl. mše, Agnus Dei, 1. díl – izorytmie

# Pierre Schaeffer – spiritus agens konkrétní hudby

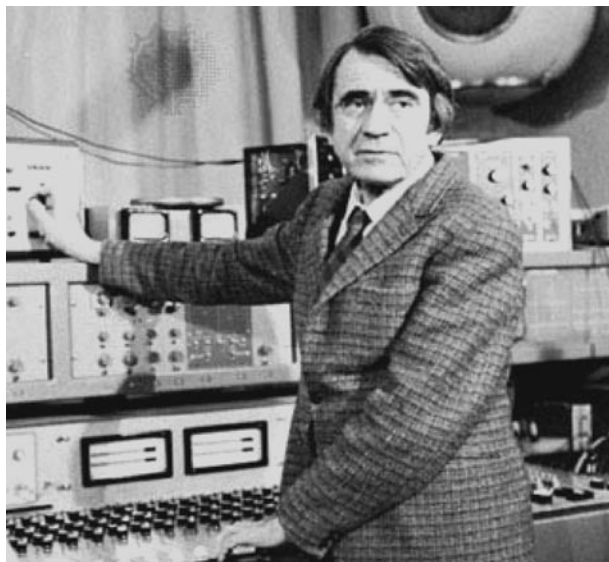


Foto zdroj: <http://www.lastfm.fr/>

Uplynulé dvacáté století vneslo do hudebního života díky stále narůstajícím technickým objevům a inovacím mnoho nových podnětů. Patří k nim kupříkladu vynález rozhlasu nebo magnetofonu i s jeho novátorským použitím v kompoziční činnosti. Toto experimentální spojení vedlo ke vzniku nového proudu, tzv. konkrétní hudby – *musique concrète*, jejímž iniciátorem a vůdčí osobností byl letošní jubilant, francouzský skladatel a teoretik Pierre Schaeffer.

Pierre Henri Marie Schaeffer (narozen 14. srpna 1910 v Nancy – zemřel 19. srpna 1995 v Aix-en-Provence) pocházel z rodiny hudebníků; otec byl houslista, matka zpěvačka. Pierre původně studoval hru na violoncello na konzervatoři v Nancy. Další studium (nejprve na univerzitě v jeho rodném městě a poté v Paříži) však mělo zaměření nikoliv hudební, ale elektrotechnické a telekomunikační. Po studiích byl zaměstnán jako telekomunikační inženýr ve Štrasburku, od roku 1936 jako zvukový technik rozhlasového studia ORTF (*L'Office de radiodiffusion-télévision française* – Úřad pro francouzské rozhlasové a televizní vysílání) v Paříži. Tady se také naplno začal věnovat experimentům s magnetofonovými nahrávkami rozmanitých zvuků: měnil rychlost nahrávky, přehrával je pozpátku, stříhal a mixoval zvukové záznamy, zesiloval, zeslaboval apod. Nešlo však jen o pouhé objevování nových zvuků a jejich zaznamenávání, nýbrž o jejich organizované včlenění do hudební kompozice,

podléhající zákonitosti hudebních forem aj. Jednotlivé zvuky byly „vytrženy“ ze svého „přirozeného“ prostředí, aby na ně bylo nahlíženo a posléze s nimi pracováno v zcela jiném kontextu.

V roce 1942 Schaeffer spoluzaložil zvukové studio (později Club d'Essai), o devět let později, společně s dalšími experimentátory, skladatelem a perkusionistou Pierrem Henrym a inženýrem Jacquesem Poullinem výzkumný tým *Groupe de Recherche de Musique Concrète* a roku 1958 formuje *Groupe de Recherches Musicales*. Těmito výzkumnými skupinami a zvukovými studii prošla řada velkých skladatelských

osobností jako Pierre Boulez, Karl Stockhausen, Olivier Messiaen a další.

Jedna z prvních Schaefferových kompozic v oblasti konkrétní hudby byla *Étude aux chemins de fer* (Železniční studie – 1948). Odvysílal ji v rozhlasovém vysílání ORTF 5. října 1948 v rámci *Concert bruits* (Koncert hluků) společně s dalšími třemi studiiemi – *Étude aux tourniquets*, *Étude au piano* a *Étude aux casseroles* (na pánvích); k sérii pěti studií vzniklých v témže roce patří ještě *Étude pour orchestre*. V *Étude aux chemins de fer* neuslyšíme žádné tóny, nýbrž zvuky, resp. jedná se o jakousi strukturovanou montáž zvuků železničního prostředí; při poslechu tak zaznamenáme opakující se úseky (zasazeno do quasi taktů) zvuku píšťalek, nárazníků, vypouštěné páry, rozjíždějící se lokomotivy, brzdícího vlaku, ostinátního rytmu kol vagónů, přejíždějících kolejnicové styky aj.

Společně s Pierrem Henrym vytvořil v roce 1950 *Symphonie pour un homme seul* (Symfonie pro osamělého člověka), která se stala proslulou. Je zkomponována na podobném principu jako *Étude aux chemins de fer*, lokomotivy však vystřídal člověk a jeho zvukové projevy (útržky zpěvu, mluvy, šepotu, křiku, kroky, šustění, klepání atd.) prokládané zvukem preparovaného klavíru (klavír, mezi jehož struny, dusítka nebo kladívka jsou připevněny různé předměty, např. papír, kov, guma, dřevo). Skladba byla r. 1955 baletně ztvárněna v choreografii Maurice Béjarta. Ve spolupráci s Pierrem Henrym

vznikla i experimentální opera *Orphée 53* (1953) na námět Gluckovy opery *Orfeo et Euridice*, zkomponovaná pro ženský hlas, cembalo a s pomocí magnetofonového pásu.

V padesátých letech také Schaeffer společně s muzikologem, skladatelem a klavíristou Charlesem Duvellem dali podnět ke vzniku hudebního vydavatelství Ocora, které se specializovalo na nahrávky autentické africké hudby.

Po roce 1960 se Schaeffer věnoval spíše pedagogické činnosti a psaní: v letech 1968–1980 se stal profesorem skladby na katedře elektronické hudby Pařížské konzervatoře. Své znalosti a zkušenost předával svým kolegům i žákům – následovníkům také v rámci pořádaných odborných seminářů (pro zajímavost – v r. 1967 byl hostem Semináře elektroakustické hudby v Plzni).

Pierre Schaeffer je autorem mnoha článků a esejí (publikoval např. pro časopis *Revue Musicale*), teoretických prací: *À la recherche d'une musique concrète* (Hledání konkrétní hudby, 1952), *La musique concrète* (Konkrétní hudba, 1967; vyšlo v českém překladu v roce 1971), *Traité des objets musicaux* (Pojednání o hudebních objektech, 1966) nebo dvousvazkové *Machines à communiquer* (Komunikační aparáty, 1970–72), ale i románů, povídek a her. Patří mezi ně např. román *Le Gardier de volcan* (Strážce sopky, 1969), *Prélude, choral et fugue* (1981) nebo miniatura *Excusez-moi, je meurs et autres fabulations* (Promiňte, umírám a jiné vymyšlenosti, 1981), v níž vtipně snoubí vědecko-fantastický žánr s filozofickými úvahami na téma lidská práce a tvořivost versus technika.

Stejně jako dvacáté, tak i jednadvacáté století přináší (nejen) do hudebního života řadu technických inovací a novinek. Přístroje, které v počátcích Schaefferových experimentů byly zcela nové a velmi vzácné, dnes vlastní v mnohem dokonalejší formě jejich vývoje de facto každý člověk. Máme-li k dispozici učebnu hudební výchovy vybavenou počítačovou technikou s příslušným hudebním softwarem (např. běžně dostupný program *Sound Forge*) a necháme-li se inspirovat některou ze Schaefferových kompozic (komplet 3–4 CD souborných nahrávek jeho skladeb nese prostý název *L'Œuvre Musicale*), mohla by být práce se zvuky, jejich nahrávání, stříhání, mix až po závěrečnou úpravu zajímavým zpestřením hodin tradiční hudební výchovy.

Petra Bělohávková

FROM THE CONTENT

J. Bláha has prepared an essay *Late Gothic and Ars Nova - Jean Pucelle and Guillaume de Machaut* in which the confrontation of painting and music records the completion of changes in the 14<sup>th</sup> century.

E. Jenčková in her article *Listening to Music at School in Jaroslav Herden's Conception* clarifies Herden's interpretation of pedagogically-guided listening to music: pupils are led to active perception of a music composition and their own expression of music by dancing, writing or painting.

E. Vachudová in her paper *Musicality Defining in Pupils of Elementary Schools* compares traditional audio tests with an audio-visual version which has clearly proved that connection of visual and auditory perception leads to longer-lasting remembering of new pieces of knowledge.

D. Zelenková describes the *Education of Singing at Pedagogical Faculties*. The education is based on bel canto which has laid the basis of singing pedagogy until now. It is worth insisting on correct singing habits than later breaking fixed bad habits.

E. Jenčková has prepared methodological instructions for her own children song *Bus* which can be used for several rhythmic and movement games. The note record is accompanied by graphic symbols.

P. Bělohávková introduces music personality celebrating his jubilee – Pierre Schaeffer – as the creator of a new form of avant-garde music in the middle of the 20<sup>th</sup> century, so called *musique concrète*.

The author of the note supplement with songs for children is B. Hanzlík.

W. A. Mozart is introduced in the lesson of English. Anniversary section called *Vivat* is devoted to Jiří Těm, this year's celebrating person.

In the report from the seminary, Jitka Brůnová-Lachman, who creates bridges between Science and Arts in her work, is introduced.

The review *Research as a Challenge* deals with a monograph by Jiří Luska.

AUS DEM INHALT

Im Beitrag mit dem Titel „Spätgotik und ars nova. Jean Pucelle und Guillaume de Mauchaut“ beschreibt J. Bláha die Konfrontation der Malerei und der Musik und den Höhepunkt der Veränderungen im 14. Jahrhundert.

Im Artikel „Musikhören in der Schule nach dem Konzept von Jaroslav Herden“ erklärt E. Jenčková ausführlicher das Konzept Herdens eines geführten pädagogischen Hörberstehens: Der Schüler wird zu einer aktiven Wahrnehmung des Musikwerks und zu einer eigenen Ausdrucksweise der Musik durch Bewegung, durch eine literarische oder künstlerische Darstellung geführt.

Die Arbeit von E. Vachudová „Die Diagnostik der Musikalität von Schülern der Grundschule“ vergleicht traditionelle auditive Tests mit audiovisuellen Versionen und belegt eindeutig, dass die Verbindung von Seh- und Hörwahrnehmungen zu einem dauerhafteren Behalten von neuen Erkenntnissen führt.

D. Zelenková macht uns damit bekannt, wie der Unterricht der Chorzerziehung an der Pädagogischen Fakultät abläuft. Sie geht von der Belkanto-Gesangstechnik aus, die die Grundlagen für die Gesangspädagogik bis in die Gegenwart bildet. Es lohnt sich, auf den richtigen Gesangs-Gewohnheiten zu bestehen als später fixierte Unsitten zu beseitigen.

E. Jenčková hat eine detaillierte methodische Anweisung zu ihrem selbst komponierten Kinderlied „Der Bus“ erstellt, die für viele Bewegungsspiele und rhythmische Spiele genutzt werden kann. Der Notensatz ist durch grafische Darstellungen ergänzt.

P. Bělohávková stellt uns eine musikalische Persönlichkeit, die ein Jubiläum feiert, vor – Pierre Schaeffer – als Autor eines neuen Musikstils in der Mitte des 20. Jahrhunderts und zwar der konkreten Musik (*musique concrète*).

Der Autor der Notenbeilage mit Kinderliedern ist B. Hanzlík, in der Englischlektion wird W.A. Mozart vorgestellt, und im Artikel „Vivat Jiří Těm!“ der diesjährige Jubilant. Es gibt Nachrichten aus dem Seminar von Jitka Brůnová-Lachman, die mit ihrem Werk Brücken schafft zwischen Wissenschaft und Kunst. Die Rezension mit dem Titel „Forschung als umfassenden Appell“ erörtert die Monografie über Jiří Luska.

# Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

ROČNÍK 18 • 2010 • ČÍSLO 3

OBSAH

<i>Eva Jenčková: Poslech hudby ve škole v pojetí Jaroslava Herdena</i> .....	37
<i>Eva Vachudová: Diagnostika hudebnosti žáků základní školy (Komparace auditivní a audiovizuální verze testů)</i> .....	40
<i>Luděk Zenkl: Doktorské studium a hudební výchova – 2. část</i> .....	42
<i>Dagmar Zelenková: Výuka pěvecké výchovy na pedagogické fakultě</i> .....	43
<i>Luboš Fait: Renesanční osobnost polabského regionu</i> .....	44

NOTOVÁ PŘÍLOHA

<i>Bohumír Hanzlík: Podzim, Čarování – dětské písně s doprovodem klavíru na text F. Štátného a M. Černíka</i>	
<i>Gabriela Kubátová: Vivat Jiří Těm!</i> .....	47
<i>Eva Jenčková: Autobus (Dopravní prostředky v polybových hrách s hudbou)</i> .....	48
<i>Olga Kittnarová: Mosty mezi vědou a uměním</i> .....	50
<i>Michal Nedělka: Výzkum jako výzva</i> .....	51
<i>Petra Bělohávková: Z hudebních výročí (červenec – září 2010)</i> .....	53
<i>Abstracts</i> .....	53
<i>Stanislav Pecháček: O hudbě anglicky – Wolfgang Amadeus Mozart</i> .....	54

OBÁLKA

<i>2. strana: Jaroslav Bláha: Pozdní gotika a ars nova. Jean Pucelle a Guillaume de Machaut</i>
<i>3. strana: Petra Bělohávková: Pierre Schaeffer – spiritus agens konkrétní hudby</i>

V čísle byly použity kresby Jolany Fenclové

Řídí redakční rada:

doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc., (předsedkyně),  
 doc. PhDr. Ivana Ašenbrennerová, Ph.D., (PdF UJEP Ústí nad Labem),  
 prof. PhDr. Eleonóra Baranová, CSc., (PeF UMB, Banská Bystrica, SR),  
 PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D., Mgr. Ivana Čechová,  
 prof. Belo Felix, Ph.D., (UMB, Banská Bystrica, SR),  
 PaedDr. Jan Holec, Ph.D., (PeF JU České Budějovice), prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc., (PdF UHK),  
 PhDr. Blanka Kropová, CSc., (PdF MU Brno), doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.,  
 prof. Mgr. art. Inera Medňanská, Ph.D., (PU Prešov, SR),  
 prof. PaedDr. Eva Michalová, CSc., (UMB, Banská Bystrica, SR), prof. PaedDr. Michal Nedělka, Ph.D.,  
 prof. Mag. Dr. Franz Niermann (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, University of Music and Performing Arts, Viena, Rakousko), doc. MgA. Jana Palkovská,  
 doc. PhDr. Stanislav Pecháček, Ph.D., prof. UŠ dr. hab. Wieslava Alexandra Sacher, (Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polsko),  
 prof. Dr. Carola Schormann, (Fach Musik, Leuphana Universität Lüneburg, SRN),  
 doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., (PdF ZU Plzeň),  
 doc. Mgr. Art. PhDr. Jozef Vereš, CSc., (PdF UKF, Nitra, SR).

**Vedoucí redaktorka:** doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.

**Výkonná redakce:** PaedDr. Dagmar Soudská

**Grafická úprava:** Stanislava Jelínková

**Vydává:** Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta – vydavatelství  
*Vychází 4x ročně:* Roční předplatné 260 Kč, jednotlivý výtisk 65 Kč + poštovné a balné  
*Tisk:* Tiskárna Regleta, spol. s r. o., Novovysočanská 24 N, 190 00 Praha 9  
*Administrace, objednávky a fakturace:* tel. 272 932 840; e-mail: cernochova@upcmil.cz

**Upozornění autorům:**

*Text příspěvků zasílejte v elektronické podobě na e-mailovou adresu vanova.ha@seznam.cz. Obrazový a notový materiál se vrací pouze na vyžádání, příspěvky nejsou honorované. Redakce si vyhrazuje právo nezbytné úpravy rukopisů a jejich krácení.*

**Adresa redakce:** Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta – vydavatelství

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
 <<http://userweb.pedf.cuni.cz/hudebnivychova>>

© Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta  
 Praha 2004  
 MK ČR E 6248  
 ISSN 1210-3683



**NADACE  
ČESKÝ  
HUDEBNÍ  
FOND**

*Časopis je vydáván  
za finanční spoluúčasti  
NČHF*

*HUDEBNÍ VÝCHOVA*

*Dne 9. května letošního roku oslavil profesor Belo Felix, PhD.,  
slovenský hudební pedagog a skladatel, aktivní člen redakční rady našeho časopisu,  
70. výročí narození.*

*Připojujeme se ke gratulantům s přáním stále pevného zdraví, nových  
pracovních a tvůrčích úspěchů a ještě mnoha krásných a šťastných životních prožitků.*

*Redakční rada a redakce*

## Čarování

Moderato

9

*p* E C#m F#m B7 E C#m

Roz-pros-třeš šá - te - ček a bu de za - hra - da, vy - ši - té kví - tí do  
Po - lo - žíš prs - tý - nek a bu - de tuň - ka, se žab - kou na bře - hu

15

*p* F#m B7 A B7 G#m C#m

trá - vy na - pa - dá. Roz - vá - žeš maš - lič - ku a bu - de ces - ta,  
kte - rá tam kuň - ká. O - to - číš prs - týn - kem a bu - de stu - dna,

SBOR

21 F#m B7 E F#m B7 *mf* E C#m F#m

vě-ne-ček ba-rev ný o - ko - lo měs-ta. U-pus-tíš hře-bí nek a bu - de  
se zla tou vo - dou, s vo-děn-kou u dna. *mf* A kde tam za-sa-díš, bu - dou tvé

28 B7 1. E C#m F#m B7 E

les, dej po-zor, a-bych ho ne - od - nes.  
sny, je

*poco rit.....*

34 2. E C#m F#m B7 E *pp*

co - pak se to - hle smí, smí se, smí.

*pp*

2. *fz* *pp* *ppp*



# Podzim

B. Hanžlík  
Fr. Šťastný

Andante

mp

6

7

The piano introduction is in 2/4 time, marked *mp*. It features a melodic line in the right hand with a sixteenth-note triplet (marked '6') and a bass line with eighth notes. The key signature has one sharp (F#).

5

*p*

Za - má - vat zbý - vá, lé - to kon - či,  
Pod - zim - ní vá - nek chlad - ný bý - vá,

The vocal line begins at measure 5. The piano accompaniment is marked *p*. The key signature changes to two sharps (F# and C#).

9

při - chá - zí pod - zim pl - ný krás,  
zem žlu - té lis - tí po - krý - vá,

The vocal line continues. The piano accompaniment features a rhythmic pattern of eighth notes with slurs.

13

*mf*

vlaš - tov - ky od - le - tí, le - tí dál, le - tí dál,  
vlaš - tov - ky od - le - tí, le - tí dál, le - tí dál,

The vocal line concludes. The piano accompaniment is marked *mf*. The key signature changes to one sharp (F#).

2 17

vrát - te se zpát - ky me - zi nás,\_\_\_\_  
vrát - te se zpát - ky me - zi nás,\_\_\_\_

Musical score for measures 17-20. The vocal line consists of eighth and quarter notes. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and chords in the right hand.

21

vrát - te se zpát - ky  
vrát - te se zpát - ky

*cresc...* *mf*

Musical score for measures 21-24. The piano accompaniment includes a *cresc...* marking and a *mf* dynamic. The vocal line continues with similar rhythmic patterns.

25

me - zi nás,\_\_\_\_ 1.  
me - zi nás,\_\_\_\_ me - zi nás.  
me - zi nás. me - zi nás.

Musical score for measures 25-28. The first ending (1.) is marked with a first ending bracket. The piano accompaniment features a *rit.* marking and a *pp* dynamic.

29

2. nás,\_\_\_\_ me - zi nás.  
nás,\_\_\_\_ me - zi nás.

*rit.....* *pp*

Musical score for measures 29-32. The second ending (2.) is marked with a second ending bracket. The piano accompaniment includes a *rit.....* marking and a *pp* dynamic.