

# „RAFFAELOVSKÝ PROUD“ MANÝRISMU A ŘÍMSKÁ ŠKOLA CORREGGIO A GIOVANNI PIERLUIGI DA PALESTRINA

Jaroslav Bláha

Již tento první medailonek cyklu *Hudba a obraz* přesvědčivě dokáže nezbytnost syntetického pohledu na manýrismus z hlediska interpretačních inovací a v souvislosti s klíčovými událostmi determinujícími krystalizaci manýrismu jako slohu. Znovu je třeba upozornit na oprávněnost nesouladu generací (Giovanni Pierluigi da Palestrina (1525–1594) je o generaci mladší než Correggio (1494–1534)), daného opožděním vývoje hudby za výtvarným uměním v období renesance, což jsme již několikrát zdůraznili. To však nezbytně poznamenává vztah k oběma stěžejním událostem, tedy k vyplenění Říma vojsky Karla V. roku 1527 a k tridentskému koncilu (1545–1563).

Počáteční fáze tvorby (asi 1514–1525) Antonia Allegriho zvaného Correggio časově předjímá obě zmíněné události a stylově se orientuje na vlivy pozdní fáze rané renesance (Andrea Mantegna) a vrcholné renesance (Raffael, Leonardo). Dověšením tohoto raného období hledání osobitého projevu jsou *fresky v kostele San Giovanni Evangelista v Parmě* z let 1520–1522 (příloha 1, Hv 2013/č. 1, obr. 1). Ty prokazují obdivuhodně osobitou syntézu Mantegnovy odvahy iluzionistických prostorových efektů a tvarových zkratk (nástropní freska v Camera degli Sposi, 1474), leonardovského sfumata sjednocujícího prostor a změkčujícího obrysy tvarů, a raffaelovské elegance a polybových motivů s michelangelovsky mohutnými postavami a expresivitou dynamicky vypjatých gest.

Rané období G. P. da Palestriny (asi padesátá léta 16. století) je ve znamení návaznosti na třetí generaci franko-vlámských skladatelů, zejména na nejvýraznější osobnost, kterou byl Josquin Desprez, a na jeho žáky. Z Josquinova odkazu převzal především smysl pro architektonickou výstavbu hudební formy, precizní zvládnutí techniky imitace a výrazný posun na cestě ke kadenční harmonii, ovšem s občasnými překvapivými harmonickými vybočeními, rafinované využití vícesborové vokální techniky atd. Jednou z klíčových skladeb a capella této rané fáze je *Missa Brevis*, těšící se ještě zřetelné formální volnosti – tedy bez cantu firmu z gregoriánského chorálu a důsledně přísného vztahu mezi hudbou a textem.

Druhá fáze krystalizace Correggiova malířského projevu (asi 1525–1530) představuje navýsost originální styl, který vykrytalizoval z asimilace výše uvedených vlivů. Sledované období zastupuje obraz *Narození Páně (Svatá noc)* z let 1529–1530 (příloha 1, Hv 2013/č. 1,

obr. 2). Pokud vytáhla a proporčně deformovaná postava Kryštofa nápadně připomíná adekvátní postavy z obrazů Parmigianiniho, pak to rozhodně není náhoda. Byl totiž nejvýznamnějším žákem Correggia. Ještě dál – až k radikálnímu baroku – ukazuje dynamická kompozice rozvíjející se spirály, která předjímá prostorově rozvinutější kompozici P. P. Rubense. Dokonce je někdy v souvislosti s analyzovaným obrazem Correggiovi připisován i caravaggiovský či rembrandtovský temnosvit. To je však základní omyl, protože se jedná o noční výjev. U ostatních obrazů téhož období se obdobně světelné řešení neobjevuje.

Druhá vývojová fáze tvorby G. P. da Palestriny (zhruba šedesátá a první polovina sedmdesátých let) je výrazně ovlivněná reformami tridentského koncilu, o nichž jsme se stručně zmínili v závěrečném medailonku ročníku 2012. Striktní požadavky podpořené konciliem kardinálů byly vážnou hrozbou pro uměleckou kvalitu duchovní hudby. To ostatně zjevně prokázaly skladby Vincenza Ruffa a jeho žáků, které byly varovným krokem zpět. Ovšem závěry tridentského koncilu nebylo možné ignorovat. Optimálním řešením byl kompromis odpovídající danému stavu. Toto ideální řešení, jehož výsledkem bylo zachování polyfonie s maximální mírou ukáznění všech hudebně výrazových prostředků, bylo přisouzeno Palestrinovi, a veškerou slávu inkunábule nového stylu duchovní hudby označeného jako „musica intelligibile“ si odnesla šestihlasá *Missa Papae Marcelli*, napsaná v letech 1562–1563 a poprvé vydaná roku 1567. Ta byla opředená tolika legendami, že dodnes není jasné, nakolik jí tato sláva právem přináležejí. Rozhodně je však vzorovým příkladem duchovní hudby a capella skládané „novým způsobem“.

Rozhodujícím faktorem zásadních proměn koncepce duchovní hudby římské školy byl požadavek maximální srozumitelnosti liturgického textu. Odtud se odvíjela proměna hudebně výrazových prostředků. Melodie se zjednodušila oslabením svého melismatického charakteru a důrazem na periodicitu a pravidelný ambit (odmítáním velkých intervalových skoků a vyvážením větších kroků adekvátním protipohybem) a důsledná deklamace jí dodala na větší přirozenosti. V pečlivě vystavěné harmonii byly výrazně omezeny disonance a jiné souzvukové výboje, obdobně ukázněná byla i rytmická artikulace hlasů zjednodušená

čtyř- až šestihlasé faktury a uměřený, přitom však slavnostní výraz. Srozumitelnosti textu a celkovému řádu přispěla i vyváženost polyfonních a homofonních úseků. Dověšením této kvalitativní proměny hudebně výrazových prostředků byla kompaktnost architektonické výstavby hudební formy jako celku. Přesto však tato mše postrádá jeden z nejzávažnějších požadavků na reformu katolické duchovní hudby: návrat gregoriánského chorálu jako pevného hlasu (cantus firmus). Střední vývojová fáze obou sledovaných umělců, která měla rozhodující vliv na další generace, byla koncepčně zřetelně odlišná. Z toho však nelze dělat žádné ukvapené závěry.

Obraz *Danae* z roku 1534 nebo 1531–1532 (příloha 3, Hv 2012/č. 1, obr. 2) reprezentuje závěrečnou etapu Correggiovy tvorby (asi 1530–1534). Ta je charakteristická uklidněním a fascinující harmonií barev ve dvou základních variantách nápadně připomínajících barevnou kompozici prvních dvou období tvorby Tiziana: giorgionovskou barevnost rané fáze a tonální harmonii druhého období. Tonální harmonie je pojem převzatý z hudební terminologie a jeho podstatou je dominance jedné barvy, které jsou v omezené škále přizpůsobeny ostatní barvy. Correggiova Danae ohromuje svou vytříbeností; je to strhující koncert tonální harmonie laděné do jemně odstíněné teplé tonality, od světlých okrů k syté sametové temně hnědé v kontrastu k neutrální bílé. Na sametově hnědém pozadí dokázal Correggio rozehrát fascinující půvab světla okrového inkarnátu Danae v neuvěřitelné symbióze smyslnosti a spirituality, umocněný raffaelovskou graciézností. Světlostní kontrast akcentuje měkkou modelaci tvaru včetně cizelérsky jemné obrysové linie.

Obdobný charakter závěrečného období tvorby G. P. da Palestriny (asi 1581–1594) budou prezentovat dvě skladby: slavné moteto *Stabat mater* a jedna z jeho posledních mší *Pro Defunctis*. Homofonní *Stabat mater* názorně demonstrovuje dovršení procesu kompaktnosti a oproštění průzračné faktury, s rafinovaným oživením důmyslným střídáním odlišných rytmických skupin. Stále důslednější směřování k průzračné čistotě a přehlednosti vedení jednotlivých hlasů, jehož důsledkem je sblížování polyfonních a homofonních úseků skrze akcentaci vertikální složky faktury, vykazuje i zmíněná *Missa pro Defunctis*.

### Manýrismus ve výtvarném umění a pozdní renesance v hudbě

Název, který uvádí obvyklé poznámky ke konkrétnímu ročníku cyklu *Hudba a obraz*, prozrazuje zásadní koncepční proměnu počínající letošním ročníkem. Ten už nebude pojímán jako jednotlivé izolované medailonky, ale jako ucelený tematický okruh, mapující tendence či vývojové proudy konkrétního slohového období. Každý tematický okruh bude uveden obecnou charakteristikou slohového období či jeho slohového proudu a interpretačními problémy, se kterými je spojen. Následující medailonky dvojice umělců budou těsně propojeny s předchozí obecnou charakteristikou jako konkretizace zmíněných tendencí či interpretačních problémů. Letošní ročník tak vlastně začal v polovině ročníku loňského, a to medailonky č. 3 *Manýrismus ve výtvarném umění a pozdní renesance v hudbě jako interpretační problém* a č. 4 *Plenění Říma a tridentský koncil jako koherentní mezníky manýrismu a pozdní renesance*. To bylo také příčinou tak razantní změny původního plánu. Uvědomil jsem si totiž, že původní koncepce byla rozříznutá do mozaiky jednotlivých medailonků, které nebyly historicky ani interpretačně ukotvené.

Letošní medailonky tedy navazují na obecnou charakteristiku manýrismu a pozdní renesance a její interpretační problémy. První dva medailonky zastupují dva hlavní proudy sledovaného slohového období: raffaelovský proud manýrismu a římskou školu, a michelangelovský proud manýrismu a benátskou školu. Třetí medailonek představuje specifickou problematiku „manýristického mysticismu“ v malířství a madrigalu v hudbě. Poslední medailonek zastupuje zaalpský manýrismus a pozdní renesanci, konkrétně rudolfínský manýrismus.

Na závěr ještě jedno důležité upozornění! Zvukovou podobu všech skladeb uvedených v jednotlivých medailoncích (a to nejen v letošních, ale i v předcházejících a následujících ročnících) najdete na **You tube** (často včetně partitur) a obrazové ukázky v kvalitním rozlišení na **www.wga.hu** (od nejstarších období do poloviny 19. století).

#### Medailonky na rok 2013:

1. „Raffaelovský proud“ manýrismu a římská škola. Correggio a Giovanni Pierluigi da Palestrina.
2. Benátský manýrismus a benátská škola I. Tintoretto a Giovanni Gabrieli.
3. „Michelangelovský proud“ manýrismu a benátská škola II. El Greco a Carlo Gesualdo da Venosa.
4. Rudolfínský manýrismus a česká pozdní renesanční hudba. Bartolomeus Spranger a Kryštof Harant z Polžic a Bezdružic.

Jaroslav Bláha

## HUDEBNÍ VÝCHOVA

časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní  
ročník 21/2013/číslo 1

### OBSAH

Eva Jenčková: Odkaz Ludka Zenkla	1
Gabriela Coufalová: ISME Thessaloniki 2012	2
Miloš Hons: K počátkům české hudebně teoretické pedagogiky	
1. Hudební teorie na pražské konzervatoři	3
Libuše Tichá: Teorie interpretace a její uplatnění ve výuce klavírní hry	5
Alena Moravčíková: Vnímání benefity spevu u členov speváckeho zboru	7
Hana Váňová: Mami, já zpívám ve škole operu!	8

### NOTOVÁ PŘÍLOHA

Bohumír Hanžlík: Zvířátka a loupežníci. Dětská miniopera pro sbor a sólisty s doprovodem klavíru

Svatava Luhanová; Sylva Nováková: K problematice zpěvu ve francouzském jazykovém originále	10
Petr Zeman: Dejme dětem ukulele	12
Milena Kmentová: Hudební činnosti v logopedické prevenci předškolních dětí	13
Jiřina Jiříčková: Modelová situace Jak se taky čaruje	14
Jaroslav Mihule: Druhý díl slovníkové trilogie Vladimíra Spousty	16
Jiří Bezděk: Nová monografie o české sborové tvorbě v období baroka a klasicismu	17
Petra Bělohávková: Z hudebních výročí (leden–březen 2013)	18
Abstracts	18

### OBÁLKA

2. strana: Jaroslav Bláha: „Raffaelovský proud“ manýrismu a římská škola. Correggio a Giovanni Pierluigi da Palestrina
3. strana: Stanislav Pecháček: O hudbě anglicky – Woodwind Instruments (2<sup>nd</sup> Part)

V čísle byly použity kresby Jolany Fenclové.

### ŘÍDÍ REDAKČNÍ RADA

Předsedkyně: doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.

Členové: doc. PhDr. Ivana Ašenbrenerová, Ph.D. (Pdf UJEP Ústí nad Labem), prof. PhDr. Eleonóra Baranová, CSc., Mgr. Ivana Čechová, prof. Belo Felix, Ph.D. (UMB, Banská Bystrica, SR), PaedDr. Jan Holec, Ph.D. (PedF JU České Budějovice), prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc. (Pdf UHK), PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D. (ZUŠ Mladá Boleslav), PhDr. Blanka Knopová, CSc. (Pdf MU Brno), doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., prof. Mgr. Irena Medňanská, Ph.D. (PU Prešov, SR), prof. PaedDr. Eva Michalová, CSc. (UMB, Banská Bystrica, SR), prof. PaedDr. Michal Nedělka, Dr., prof. Mag. Dr. Franz Niermann (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Rakousko), doc. MgA. Jana Palkovská, prof. PhDr. Stanislav Pecháček, Ph.D., prof. UŠ dr. hab. Wiesława 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 redaktorka: PhDr. Helena Justová (221 900 288)

Zástupce vedoucí redaktorky: PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D.

Grafická úprava a sazba: Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS. (zdenka.urb.art@gmail.com)

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta – vydavatelství, vychází 4x ročně, roční předplatné 260 Kč plus poštovné a balné, jednotlivý výtisk 65 Kč + poštovné a balné  
Tisk: Grafické studio & tiskárna PiP, Petr Pacner, <http://www.tiskpip.cz/>

#### Upozornění autorům:

Text příspěvků zasílejte v elektronické podobě na e-mailovou adresu: [vanova.ha@seznam.cz](mailto:vanova.ha@seznam.cz).

Redakce si vyhrazuje právo na nezbytné úpravy rukopisů a jejich krácení, příspěvky nejsou honorované.

#### Adresa redakce:

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta – vydavatelství, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
<http://userweb.pedf.cuni.cz/hudebnivychova>

#### Administrace, objednávky a fakturace:

tel. 272 932 840, e-mail: [cernochova@upcmil.cz](mailto:cernochova@upcmil.cz)

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

## FROM THE CONTENT

The first issue of the new year of our magazine brings a fundamental conceptual change of the series by J. Bláha *Music and Painting*. The series will not be organised as individual portraits anymore but as a complete thematic field describing tendencies or developmental movements of a particular style era. E. Jenčková remembers professor L. Zenkl, the pedagogue, musicologist and organiser of music life who left us December 1, 2012 at the age of 86. G. Coufalová deals with the 30<sup>th</sup> ISME (International Society for Music Education) conference which took place in Thessaloniki, Greece last year in her article *ISME Thessaloniki 2012*.

M. Hons writes about the specific developmental phases of theoretical education at the Prague Conservatoire. The first part on the beginnings of Czech musical-theoretical pedagogy is called *Music Theory at the Prague Conservatoire*. The development of working piano technique is one of the conditions of creative interpretation. Further and no less important conditions are music comprehension, invention, imagination, creativity. The most significant messages, senses and information which must have enough space in individual interpretation are brought by the primary communicative medium. The author of the essay *The Theory of Interpretation and Its Employment in Piano Education* is L. Tichá. Further we present the article by A. Moravčíková from Pavol Jozef Šafárik University in Košice called *Perceived Benefits of Singing in Members of Choir*. For joy of children and teachers we publish a note supplement with a children mini-opera by B. Hanzlík *Small Animals and Bandits*. The mini-opera is described in the article by H. Váňová *Mum, I Sing Opera at School!*. The essay by S. Luhanová and S. Nováková called *On the Issue of Singing in the French Original* deals with some aspects of singing in the French original and points out the importance of professional language preparation in music. The further articles are called *Let's Give Children Ukulele* (author P. Zeman) and *Music Activities in Speech Therapy Prevention in Preschool Children* by M. Kmentová. *The New Monograph about Czech Choir Production in the Era of Baroque and Classicism* – that is the title of the review of the book *Czech Choir Production II (Baroque and Classicism)* by S. Pecháček. The author of the review is J. Bezděk. The next reviewed publication is *Musical-Literary Dictionary (II) – Czech Composers*, the second volume of the dictionary trilogy by V. Spousta. The publication is very positively valued by J. Mihule. The new year also includes sections *About Music in English* and *From Music Anniversaries*.

## AUS DEM INHALT

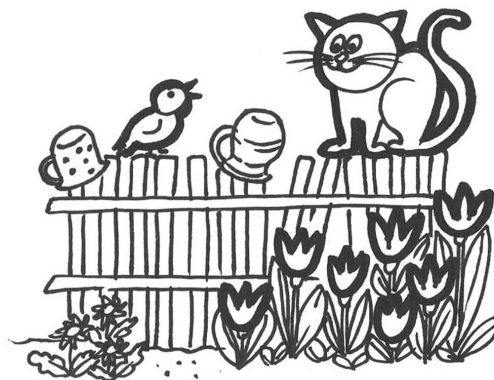
Die erste Ausgabe des neuen Jahrgangs unserer Zeitschrift bringt eine grundlegende konzeptionelle Änderung der Serie von J. Bláha „Musik und Bild“. In der Serie werden die Folgen nicht mehr als einzelne isolierte Artikel erscheinen, sondern als ein geschlossener thematischer Komplex, der die Tendenzen bzw. Entwicklungsströme eines konkreten Stiles erkundet. E. Jenčková erinnert an den Pädagogen, Musikologen und Organisatoren Prof. L. Zenkl, der uns im Alter von 86 Jahren am 1. 12. 2012 verlassen hat. Über die 30. Konferenz ISME (International Society for Music Education), die letztes Jahr in Griechenland stattfand, berichtet G. Coufalová im Beitrag „ISME Thessaloniki 2012“. M. Hons schreibt über die spezifischen Entwicklungsphasen des theoretischen Unterrichts, die das Prager Konservatorium durchlaufen hat. Der 1. Teil der Reihe zu den Anfängen der tschechischen theoretischen Musikpädagogik erscheint mit dem Titel „Musiktheorie am Prager Konservatorium“.

Die Förderung einer funktionierenden Klaviertechnik ist eine der Bedingungen für eine kreative Klavierinterpretation. Weitere und nicht minder wirksame Bedingungen sind Musikverständnis, Einfallsreichtum, Fantasie und Schaffenskraft. Wesentliche Mitteilungen, Wertungen und Informationen, die ausreichend Raum in der Auffassung des Interpreten bekommen sollen, übermittelt der primäre Kommunikationsträger. Autorin des Aufsatzes zur Interpretationstheorie und deren Anwendung im Unterricht des Klavierspiels ist L. Tichá. Weiterhin erscheint ein Beitrag von A. Moravčíková von der Universität P. J. Šafárik aus Košice „Wahrgenommene Benefits des Gesangs bei Chormitgliedern“.

Zur Freude von Kindern und Lehrern erscheint als Notenbeilage die Kinderkleinoper von B. Hanzlík „Die Tiere und die Räuber“. Diese Kleinoper wird von H. Váňová mit dem Artikel „Mami, ich singe in der Schule eine Oper“ eingeführt. Im Beitrag von S. Luhanová und S. Nováková mit dem Titel „Zur Problematik des Gesangs Französisch im Original“ geht es um Aspekte in der französischen Originalsprache und er macht auf die Bedeutung einer fachlichen Sprachvorbereitung in der Musik aufmerksam. Weitere Artikel, die erscheinen, heißen „Geben wir den Kindern ein Ukulele“ (Autor ist P. Zeman) und „Musikalische Aktivitäten in der logopädischen Prophylaxe bei Vorschulkindern“ von M. Kmentová. Die neue Monografie von S. Pecháček über tschechische Chorwerke während der Zeit des Barocks und des Klassizismus trägt den Namen „Das tschechische Chorwerk II“ (Barock und Klassizismus). Deren Autor ist J. Bezděk. Eine weitere rezensierte Publikation ist das Musik-Literatur-Wörterbuch (II) – tschechische Komponisten, der zweite Teil der Trilogie von V. Spousta. Sehr positiv wurde diese Publikation von J. Mihule bewertet. In der Zeitschrift fehlen auch im neuen Jahrgang nicht die Rubrik „Über Musik in Englisch“ und „Musikjubiläen“.

# IFH NADACE ČESKÝ HUDEBNÍ FOND

Časopis HUDEBNÍ VÝCHOVA  
je vydáván za finanční spoluúčasti  
NČHF





# ODKAZ LUĐKA ZENKLA

Eva Jenčková

V sobotu 1. prosince 2012 nás opustil ve věku 86 let **prof. PaedDr. Luděk Zenkl, CSc.** – člověk s bytostným zájmem o široké kulturní dění, hudební pedagog, muzikolog, kritik a organizátor hudebního života, garant vědeckého růstu vysokoškolských hudebních pedagogů a především vytrvalý bojovník za zkvalitnění naší hudební výchovy. Přestože měl dar nenápadnosti, všichni jsme ho dobře znali. Vyzařoval z něj přívetivý klid a životní vyrovnanost, laskavost a dobrota. Byl nejen vnímavým a bystrým pozorovatelem, který s nevšední trpělivostí naslouchal druhým, ale v pravou chvíli dovedl být i vášnivým diskutérem, zapáleným pro dobro věci, či veselým a vtipným společníkem. Přitom veškeré jeho konání provázela příznačná důkladnost, spolehlivost a vytrvalost spolu s obdivuhodným pracovním nadšením. K jeho lidskému profilu patřily nejen obrovská vitalita a optimismus, ale též rozvaha, shovívavost i upřímná snaha pomoci slovem či skutkem kolegům, kteří potřebovali odbornou pomoc. Jistě na něj vděčně vzpomínají a budou vzpomínat jeho někdejší studenti učitelství oboru hudební výchova či absolventi doktorského studia – a také někteří nynější docenti a profesori, při jejichž habilitacích a jmenovacích řízeních v Čechách nebo na Slovensku spolupůsobil.

Luděk Zenkl byl člověk mimořádného rozhledu. Hudbu chápal s patřičným vhladem do výkonného umění, hudební teorie i pedagogiky. K tomu dospěl díky schopnostem, které na počátku profesionální dráhy vložil do vlastní nástrojové hry, i systematickostí svého myšlení. Díky tomu je hudební veřejností vnímán jako člověk uvažující o hudbě a hudebním vzdělávání střizlivě, s nadhledem, bez příkras a zbytečných slov. Širší veřejnosti se bude jistě i nadále připomínat odbornými publikacemi *ABC hudební nauky* a *ABC hudebních forem*, které patří k stále populárním a opakovaně vydávaným titulům. Kromě toho profesora Zenkla znají hudební pedagogové též jako autora dalších knižních titulů, učebních textů i několika desítek odborných studií či popularizačních článků, které byly publikovány v oborových sbornících a časopisech (*Hudební rozhledy*, *Opus musicum*, *Estetická výchova*, *Hudební výchova*, *Hudební nástroje*, *Talent*, *Kulturní měsíčník* apod.). Jsou výsledkem jeho muzikologického badatelského zájmu a příznačného úsilí reagovat na aktuální hudebně pedagogické proměny. Zabýval se například podmínkami uplatnění lidové písně v hudební kultuře, uvažoval o možnostech jejího využití



v hudební výchově i při vzdělávání budoucích učitelů, připomínal význam lidových písní pro rozvoj hudebního myšlení, na příkladech lidových písní prezentoval hudební formy, záleželo mu na respektování krajových specifí hudebního folklóru. V této souvislosti je třeba zmínit, že k hudebnímu folklóru připoutala Luďka Zenkla vlastní muzikantská zkušenost, když se koncem čtyřicátých let minulého století stal členem Vypáalkova folklórního souboru jako flétnista, v muzice doprovázející tance. Bližší poznání lidových písní a tanců v souboru i v původním vesnickém prostředí a okouzlení emocionální silou autentické interpretace oslovilo Zenkla natolik, že toto téma zůstalo trvale v popředí jeho badatelského zájmu a publikačních aktivit. Výsledkem je například publikace *Jak zpívat lidové písně* (1990), se spoluautory Janem Rokytou a Ivo Stolaříkem.

V oblasti základní hudební výchovy nelze zapomenout na Zenklovu zásluhu o prosazení koncepce speciálního předmětu *Přípravný zpěv*, kterou pro žáky málo hudebně rozvinuté připravil spolu s Františkem Sedlákem a Oldřichem Dolanským. Řešení zahrnuje hledisko historické i teoretické, experiment a zkušenosti pedagogů, výstižnou formulaci úlohy dětského zpěvu, shromáždění a představení literatury metodické, návrhy organizačního fungování *Přípravného zpěvu* i nezbytnou publicitu.

K trvalému odbornému zájmu Luďka Zenkla patřila až do konce jeho života problematika sluchové výchovy a pěvecké intonace.

Věnoval se jí v mnoha dílčích statích, publikovaných v odborných časopisech tuzemských i zahraničních, ale hlavně ve větší odborné práci *Intonace, sluchová analýza a rytmus. Historické a teoretické statí* (1958). Pro současnou hudební pedagogiku je v ní pokrokové a přínosné Zenklovo chápání intonace jako základu rozvíjení hudebnosti a nikoli jen pouhého výcviku zpěvu z not. Soustředěné promyšlení této problematiky a trvalá, více než padesátiletá snaha o její komplexní zpracování vyústila na jaře 2012 v poslední Zenklovo dílo s názvem *Učebnice intonace, sluchové analýzy a rytmu pro střední a vyšší stupeň studia*.

Profesně věnoval Luděk Zenkl své nejlepší odborné, organizační i lidské síly ostravské Pedagogické fakultě, na kterou přešel před čtyřiceti lety z Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Na ostravské katedře hudební výchovy se věnoval hlavně didaktice oboru HV, intonaci, sluchové analýze a hudební teorii. V letech 1992–97 se stal vedoucím této katedry. Zasedal v mnoha odborných grémiích jako člen vědeckých rad a předseda habilitačních a jmenovacích profesorských komisí i oborové rady pro hudební teorii a pedagogiku Pedagogické fakulty Ostravské univerzity

Luděk Zenkl byl vždy tam, kde se něco důležitého v oboru dělo. Pravidelně se účastnil důležitých muzikologických a hudebně pedagogických konferencí u nás i v zahraničí. Z bohatého výčtu uvedme například konference *Musica viva in schola*, *Janáčkiana*, *Hudba a její posluchači*, semináře při olomouckých Svátečních písních, prešovské konference, dále kongresy ISME v Budapešti, Varšavě, Bristolu a jinde. Mimo to se podílel na přípravě a vedení významných československých hudebně pedagogických konferencí v Nitře v letech 1984, 1986, 1988 a 1989.

Většinou však v tichu pracovny svého ostravského bytu soustředěně vkládal myšlenky do nesčetných článků, statí, vědeckých publikací či osobitých dopisů. Pro mne a jistě i pro další kolegy bylo vždy velmi zajímavé sledovat nejen obsahové jádro Zenklova sdělení, ale také jeho originální formulace: někdy stručné, konkrétní, až suše věčené, jindy plné metafor a filozofického podtextu, avšak i formulace vzrušenější a polemické, vyzývající k diskusi. Ať tak nebo tak – jejich význam pro hudební pedagogiku spočíval v Zenklových neběžných přístupech k aktuální problematice a ve výzvě k řešení zevrubnějším a uvážlivějším nejen v rovině teoretických úvah, ale i praktických



## ISME THESSALONIKI 2012

Gabriela Coufalová

V červenci loňského roku se v Soluni konala již 30. konference *International Society for Music Education (ISME)*. Řecká metropole se vyrovnala se ctí s rolí hostitele nejvýznamnější a největší konferenční akce v oboru hudební výchovy. Zahajovací ceremoniál s názvem *The Circle of Life* zpodobnil jednotlivé fáze lidského života, potažmo celého vývoje lidstva, prostřednictvím různých dimenzí řecké hudby. Představily se zde desítky řeckých hudebníků, tanečníků a dalších umělců všech věkových skupin. Magické vystoupení souboru starověkých řeckých nástrojů *Orfeia Armonia* se slunečním hymnem z 2. století uvedlo tento pestrý večer, který dokázal spojit jak starou hudbu, místní folklor, tak také moderní řeckou tvorbu pro symfonický orchestr.

Abychom si udělali představu o rozsahu této konference, dovolím si několik číselných údajů: v Soluni bylo k vidění a slyšení více než 500 prezencí a přednášek, kolem 100 workshopů, téměř 300 prezentací posterů, více než 6 desítek hudebních těles.

V pěti dnech se zde v plenárních přednáškách představilo několik významných osobností světové hudební výchovy – jmenujme alespoň Nikose Kypourgose či Johna Bailyho. Ostatní jednání bylo rozděleno na přednášky, workshopy, panelové diskuse a také prezentace posterů. Dále se konala tzv. národní setkání, jejichž úkolem je seznámení a navázání kontaktů delegátů ze stejné země. Každý jednací den obsahoval několik koncertních bloků, na nichž vystupovala tělesa všech obsazení (od sólových výstupů po velké sbory, ansámblы a kapely), žánrů (stará hudba, jazz, lidová hudba) a národností.

Součástí každé konference ISME je také generální shromáždění, kde jednají zástupci všech zúčastněných zemí o organizačních záležitostech (jako jsou změny ve stanovách ISME, rozpočet organizace, volby prezidenta

opatření. Příklad jedné takové výzvy, lacinicky dovedené až do tvaru bonmotu, mám dosud v živé paměti. Na nitranské konferenci v roce 1989 ji Luděk Zenkl adresoval hudebně pedagogické veřejnosti s cílem nekompromisně varovat před hudební výchovou bez hudby a plně zbytečného verbalismu: „*Je na vás, hudební pedagogové,*

*aby hudební výchova nebyla „o tom“, ale byla „to“.*“

Jsem přesvědčena, že tato výzva je nejen poselstvím pro další generace pedagogů, ale zároveň byla osou celoživotního díla profesora Luďka Zenkla.

a představenstva, zprávy o činnosti jednotlivých komisí ISME atp.).

Z vystoupení, která jsem zde navštívila, lze konstatovat pozitivní trend v zapojování kreativních činností do hudební výchovy, a to jak ve smyslu hudebně-improvizačním či pohybovém (podobně, jak je to prezentováno jednotlivými národními společnostmi Carla Orffa), ale také ve smyslu stále většího zájmu učitelů o začleňování kompozičních činností dětí do výuky. A to nejenom v zemích, kde jsou tyto činnosti již léta součástí kurikula, nýbrž i v dalších zemích, které si to zatím mohou pouze přát.

Dalším trendem je častější využití elektroniky a počítačové techniky. Děje se to nejenom v činnostech poslechových, nýbrž také v kreativních – ať už se jedná o software umožňující mixování zvuků, samplů nebo upravování hudby či o notační programy, využití internetu, moderních mobilních telefonů apod.



Jednou z diskutovaných otázek byla práce pedagoga se seniory a jejich zapojením do nejrůznějších hudebních činností – tato oblast je zatím méně propracována než běžná hudební výchova, vzhledem k celosvětovému demografickému vývoji však nelze tuto otázku do budoucna přehlížet.

Týden plný inspirativních přednášek a koncertů vyvrcholil závěrečným ceremoniálem, který byl ve znamení hudby Brazílie, tedy země, která bude v Porto Alegre v roce 2014 hostit další konferenci ISME. Snad bude natolik inspirující jako ta v Soluni a můžeme snad jen doufat, že i tentokrát bude s českou účastí...

Je až zarážející, jak malý počet českých zástupců navštěvuje tak důležité setkání hudebních pedagogů z celého světa. Finanční podpora pro návštěvy takto významné konference je zcela nekonceptní, takže se jí účastní pouze nadšenci, kteří jsou ochotni pokrýt celé náklady nebo jejich část z vlastních zdrojů, nebo osoby podpořené různými krátkodobými granty. Takoví účastníci se pak na konferenci objeví většinou pouze jednou, což je pro ně i pro instituce, které je vysílají, sice přínosné, ale dosti „krátkozraké“. Takovýmto způsobem nelze navázat tolik potřebné kvalitní zahraniční kontakty a je nemožné udržovat dlouhodobou spolupráci s ostatním hudebně-pedagogickým „světem“...

Účast autorky textu, stejně jako Pavly Olšarové, Kateřiny Sabové (obě doktorandky KHV PdF OU) a Petra Špačka (KHV PdF UP) na této konferenci byla finančně podpořena díky Evropskému sociálnímu fondu a MŠMT v rámci projektu Vytvoření institucionální sítě mezi subjekty terciárního vzdělávání, soukromým a neziskovým sektorem.

Případným zájemcům o tuto akci doporučuji webové stránky ISME (<http://www.isme.org/isme2012>), popř. blog této organizace, kde lze také najít fotografie a videa z 30. konference: <http://official-isme.blogspot.cz/2012/08/the-30th-isme-world-conference-on-music.html>

# K POČÁTKŮM ČESKÉ HUDEBNĚ TEORETICKÉ PEDAGOGIKY

## 1. HUDEBNÍ TEORIE NA PRAŽSKÉ KONZERVATOŘI

Miloš Hons

**Anotace:** Na pražské konzervatoři procházela teoretická výuka specifickými vývojovými fázemi. Až v druhé polovině 19. století vznikají první česky psané hudebně teoretické učebnice. První moderně koncipované teoretické spisy vznikaly až ke konci století a na počátku století dvacátého. K posílení hudebně teoretické výuky přispělo spojení konzervatoře s varhanickou školou v Praze.

**Klíčová slova:** hudební teorie, hudební pedagogika, hudební analýza.

Kromě soukromých hudebních ústavů či soukromého studia u některých renomovaných skladatelů, poskytovaly v 19. století hudebně teoretické vzdělání tři veřejné hudební školy. Od původního záměru prošly mnohými reformami týkajícími se jak samotné struktury školy, tak i koncepce teoretické výuky.

Na **pražské konzervatoři** procházela teoretická výuka specifickými vývojovými fázemi, v nichž se střídal důraz na uměleckou stránku s tendencemi rozšířit a zvýšit teoretické vzdělání chovanců ústavu. Přitom se například hudební analýza jen zvolna vymaňovala z podoby zastaralých a ustrnulých schémat při výuce harmonie, kontrapunktu a hudebních forem. Až v 60.–70. letech 19. století vznikají první česky psané hudebně teoretické učebnice. První moderně koncipované teoretické spisy, v nichž byl prostřednictvím analýzy čtenář seznamován nejen s principy klasické hudby, ale i s problematikou soudobé skladatelské tvorby, vznikaly až ke konci století a na počátku století dvacátého. Ze starších německých prací byly vzorem pro analytický přístup zejména rozšířené spisy A. B. Marxe (1795–1866) a E. F. Richtera (1808–1879), podle nichž získávali teoretické vědomosti například Z. Fibich či L. Janáček. V Marxově učebnici kompozice (*Kompositionlehre*, 1837–1847) je analýza vybraných skladeb zaměřena obvyklým směrem na melodii, harmonii, rytmus a formu. Poznání základních formových principů a schémat přinášela dobově populární učebnice hudebních forem profesora lipské konzervatoře E. F. Richtera, která má analytický aspekt již v samotném názvu: „*Die Grundzüge der musikalischen Formen und ihre Analyse*“ (1852).<sup>1</sup>

Ve stručném historickém nástínu měla konzervatoř (založená v roce 1811) vychovávat především orchestrální hráče, a teprve v průběhu let se škola rozšiřovala o obory další. K zásadní reformě došlo při spojení s varhanickou školou v roce 1889 a zejména v souvislosti s otevřením

studia skladby. Reorganizací skladatelského oddělení pak v roce 1908 vznikla tzv. mistrovská škola se čtyřletou délkou studia. V roce 1919 byla pražská konzervatoř zestátněna a dále reorganizována do podoby střední hudební školy s délkou studia čtyři až šest let.

Přes jednoznačně interpretační zaměření školy se objevovaly snahy o zlepšení teoretického vzdělání, které by sahalo za hranice elementární hudební nauky a základů harmonie a kontrapunktu. Při založení v roce 1811 byl formulován učební plán, který kromě výuky v hlavním interpretačním oboru zaváděl také tzv. literární vyučování. To mělo zastupovat všeobecně vzdělávací předměty škol a gymnázií a předměty speciální. První plán obsahoval antropologii, náboženství, německou mluvnici a sloh, aritmetiku a geometrii, přírodopis, zeměpis a dějepis, logiku, prozodii (zvukomíru), mytologii, italtštinu a estetiku „se zřetelem na hudbu“.<sup>2</sup> Oficiálním vyučovacím jazykem byla němčina. Od funkčního období prvního ředitele B. D. Webera (1811–1842) bylo takřka až do konce století zvyklostí, že ředitel vyučoval všem hudebně teoretickým předmětům. V případě konzervatoře výuka probíhala přímo v jeho bytě, umístěném s ostatními učebnami v dominikánském klášteře sv. Jiljí. Podle učebního plánu z roku 1816 se výuka hudební teorie konala každý den od 11 do 12 hodin, a s naukou o harmonii byla spojena i praktická hra generálbasu. Literární předměty probíhaly v dvouhodinových blocích od 8 do 10 hodin a od 14 do 16 hodin. V roce 1816 se také konaly závěrečné zkoušky prvních absolventů, jejichž teoretická část poskytuje představu o náplni výuky. Písemná zkouška se skládala ze sedmi cvičení, zpracovávajících chorální melodii různými kontrapunktickými technikami:

<sup>2</sup> Základním pramenem k historii pražské varhanické školy jsou dějiny sepsané A. W. Ambrosem, které přeložil a doplnil ke 100. výročí školy prof. Jan Branberger.

Viz BRANBERGER, J.; AMBROS, A. W. *Konzervatoř hudby v Praze*. (Pamětní spis k stoletému jubileu založení ústavu.) Knihtiskárna „Politiky“, Praha 1911.

<sup>1</sup> LUDVOVÁ, J. *Česká hudební teorie novější doby 1850–1900*, Praha : Academia, 1989, s. 15.

ve spodním hlase a kontrapunktem 1:1, totéž ve svrchním hlase 1:1, ve spodním hlase kontrapunktem 1:4, ve spodním hlase 1:2, totéž ve svrchním hlase 1:2, technikou tzv. smíšeného kontrapunktu a technikou tzv. volné imitace k melodicky obohacenému chorálnímu tématu. V roce 1836 došlo k reformě stanov konzervatoře, které se dotkly učebních osnov. Oblast teorie hudby takto zahrnovala: nauku o hudebních značkách (tedy základní hudební nauku a názvosloví), úplnou nauku o harmonii, hudební skladbu (tj. nauku o kontrapunktu) a „ostatní vědomosti ke skladbě potřebné“, tedy zřejmě problematiku hudebních forem. Všechny tyto předměty vyučoval ředitel, výuka byla rozdělena do šesti let studia. Součástí literárního vyučování se vedle estetiky staly i dějiny hudby. Od roku 1842 byl pedagogům nástrojů přidělen titul „profesor“ a pedagogům náboženství a literárních předmětů ponechán titul „učitel“.

Druhým ředitelem pražské konzervatoře se stal J. B. Kittl (1806–1868), který řídil školu až do roku 1865. Také on byl vázán úvazkem 12 hodin teoretické výuky a 6 hodin orchestrálních cvičení týdně. V tomto období došlo k prvnímu pokusu o zavedení češtiny k výuce teorie. Přes stížnosti na letitý problém s neznalostí němčiny, způsobující špatnou úroveň teoretických vědomostí žáků, návrh neprošel. Doba po revolučních událostech 1848 přinesla určitá omezení, při nichž byla na několik let zrušena výuka literárních předmětů a dějiny hudby byly přesunuty do 2. ročníku instrumentálních oborů a operního zpěvu. Ke zlepšení finanční situace školy došlo až na počátku padesátých let, kdy se členem výboru konzervatoře stal historik A. W. Ambros (1816–1876). V roce 1855 vypracoval Kittl nový učební plán. Opět bylo zavedeno vyučování literárních předmětů a nově byly zařazeny dějiny hudby a estetika v šestém roce instrumentální školy a ve druhém roce operní školy. Teorie byla zastoupena třemi jednodinovými lekcemi týdně v prvních dvou ročnících instrumentální a operní školy. Součástí této reformy se stala také povinnost všech pedagogů, tedy nejen ředitele, jak bylo dosud zvykem, předkládat ředitelství školy učební



plány svých předmětů. Kittl cítil také potřebu inovace oficiálně schválené studijní literatury, kterou v mnohých případech suplovaly pouze soukromé kompilační texty pedagogů. Pro dějiny hudby byla schválena kniha profesora lipské konzervatoře K. F. Brendela (1811–1868) s názvem „*Grundzüge der Geschichte der Musik*“, která vyšla tiskem v Lipsku v roce 1848. Tento akt měl bezpochyby i své soukromé pozadí, neboť Brendel svou knihu dedikoval právě Kittlovi.

Nástupcem Kittla se stal J. Krejčí (1822–1881), který zvítězil ve veřejnosti ostře sledovaném konkurzu a řídil školu v období 1865–1880. O uvolněné místo ředitele se tehdy ucházelo celkem 11 hudebníků, mezi nimi i pozdější ředitel pražské varhanické školy F. Z. Skuherský, B. Smetana a V. Mayer, tehdejší ředitel štyrského hudebního spolku, jehož doporučoval Ambros coby člen komise. Jeho iniciativou byla pro Mayera sestavena jakási „ředitelská zkouška“, jejíž náplň je zajímavým svědectvím o dobové představě teoreticky vzdělaného kandidáta. Přestože se Mayerovým odmítnutím zkouška vůbec neuskutečnila, její teoretická písemná část měla obsahovat: vypracování kontrapunktu, vypracování fugy, vypracování harmonických příkladů, vypracování příkladů instrumentace. Součástí praktické zkoušky byl pedagogický výstup na zadané téma před studenty konzervatoře, dále zkouška z dirigování tří skladeb – známého klasického díla a neznámé orchestrální a vokálně orchestrální skladby. Již jako provizorní ředitel konzervatoře kritizoval Krejčí malé vědomosti studentů v hudební teorii a navrhol změny v učebních plánech. Kladl na teoretickou výuku velký důraz a sám ji přednášel v obou jazycích, česky a německy. Na počátku svého působení se neúspěšně pokusil otevřít samostatný kurz pro skladbu a v jeho pozůstalosti se zachoval rukopis nauky o skladbě, sestavené patrně z vlastních přednášek. Od roku 1866 působil na konzervatoři jako učitel sborového zpěvu J. Förster (1833–1907), do té doby ředitel kůru a učitel harmonie a varhanní hry na novoměstském c. k. učitelském ústavu. Ambrosovou iniciativou došlo v roce 1867 k reformě pěvecké školy, z literárních předmětů byla vypuštěna aritmetika a krasopis ve prospěch estetiky a dějin hudby. V této souvislosti Ambros také navrhl nahrazení zmíněného Brendelova spisu „správnější a velmi přesně sestavenou knihou“ R. Kiesewettera s názvem „*Geschichte der europäisch-abendländlichen Musik*“, vydanou v Lipsku v roce 1834.<sup>3</sup> Od roku 1869 pak

<sup>3</sup> Kiesewetter (1773–1850) pracoval jako úředník ve vojenských službách, avšak celoživotní zájem o hudbu a zejména o tvorbu renesančních a barokních polyfoniků z něj udělal odborníka, kterého si cenil historik Ambros.

Ambros zvedl úroveň pražské konzervatoře svými přednáškami z dějin hudby, určenými pěvecké i vyšší instrumentální třídě. V té době také pořádal veřejné populárně naučné přednášky v žofínském sále, na nichž se spolupodíleli hudebními ukázkami studenti konzervatoře. Tyto vzdělávací lekce zabíraly tematický okruh od vzniku barokní opery k R. Wagnerovi. Po třech letech udělal konec této slibně se rozvíjející vědecké a pedagogické kariéře odchodem Ambrose do služeb ministerstva spravedlnosti ve Vídni. Závěr učebního roku 1875–76 byl ve znamení dalších Krejčího snah o zlepšení situace v hudebně teoretické výuce. Ve výroční zprávě vyzval všechny profesory, aby předložili ke schválení učebnice a spisy, podle nichž vyučovali, a sám do zprávy přiložil odbornou stať i s notovými příklady, nadepsanou „*Krátká studie o uměleckém harmonisování, čili o prvém samostatném a volném způsobu používání akordů, určená a sepsaná pro všechny, kteří právě probrali kurs nauky o harmonii*“.<sup>4</sup> V letech 1877 až 1886 konali studenti konzervatoře veřejné závěrečné zkoušky z teorie (tj. z harmonie a kontrapunktu). Ve školním roce 1879–80 byl také inovován zkušební řád a zaveden nový klasifikační systém se stupnicí od jedné do pěti a se slovními ekvivalenty: výborně – chvalitebně – dobře – dostatečně – nedostatečně. Na sklonku roku 1879 převzal po nemocném Krejčím provizorní vedení konzervatoře A. Bennewitz (1833–1926), který vedl školu do roku 1901. Bennewitzovou podmínkou k nástupu do funkce bylo zahájení přednášek hudební teorie v češtině a paralelně v němčině, což jako instrumentalista přenechal J. Försterovi. Dějiny hudby a hudební formy převzal E. Gundling (1819–1882), který také přednášel střídavě česky a německy. V roce 1882–83 získal Bennewitz pro výuku dějin hudby O. Hostinského, kterého doporučil výboru konzervatoře jako „...*kapacitu prvního řádu v hudebně historickém oboru*“.<sup>5</sup> Hostinský přednášel třikrát týdně dějiny hudby s estetikou. Na jeho popud byla v roce 1885–86 výuka dějin hudby reorganizována. Na pěvecké škole se dějiny vyučovaly jeden rok a byly přesunuty do vyššího oddělení jako jedna hodinová přednáška týdně. Na instrumentální škole byly dějiny hudby rozvrhnuty do tří let a přednášeny dvě hodiny týdně. Avšak již v roce 1886 Hostinský pro velké zatížení na univerzitě vyučování na konzervatoři ukončil.

V roce 1884 konzervatoř po 73 letech přesídlila z dominikánského kláštera do nové budovy Rudolfiny. V této době vznikaly první návrhy na spojení s **varhanickou školou**, ke kterému došlo v roce 1889. S vnitřními reformami

<sup>4</sup> Viz Branberger, s. 109.

<sup>5</sup> Viz Branberger, s. 116

byla uznána potřeba samostatného profesorského úvazku pro skladbu, který za dva roky přijal A. Dvořák. Na reorganizaci teoretické výuky se v druhé polovině 80. let maximálně podílel ředitel varhanické školy F. Z. Skuherský, jehož systém převzali a dále rozvíjeli jeho žáci a kolegové K. Knittl (1853–1907) a K. Stecker (1861–1918). Kromě nauky o skladbě byl spatřován velký deficit v absenci výuky instrumentace, analýzy a hry partitur. Podle nového učebního plánu se začalo vyučovat ve školním roce 1888–89, kdy do profesorského sboru přestoupili z varhanické školy teoretici Knittl, Stecker a F. Blažek. Po sloučení škol Knittl vyučoval harmonii, nauku o hudebních nástrojích a na skladatelském oddělení hru partitur. S odchodem Bennewitze do důchodu a zvolením Dvořáka uměleckým ředitelem v roce 1901 nastalo na konzervatoři tříleté „dvojvládí“. Administrativním ředitelem byl jmenován Knittl, který vedl školu až do své smrti v roce 1907. Skladatelské oddělení bylo tříleté. Dvořák učil od roku 1891 dvanáct vybraných žáků ze 3. ročníku bývalé varhanické školy v předmětech instrumentace, nauka o formách a praktické návody ke skladbě. Ostatní žáky učil Stecker a v nižších ročnících Knittl.

Oba tito Dvořákoví nejbližší spolupracovníci byli na počátku 20. století spolu s L. Janáčkem nejvýznamnějšími osobnostmi české hudební teorie. Snažili se o povznesení teoretického studia, které na konzervatoři po roce 1900 upadalo. Uskutečnili spolu v dějinách českého hudebně teoretického školství ojedinělý čin. Již v roce 1896 publikovali na pokračování v Daliboru nové a podrobné plány výuky hudební teorie ve skladatelských třídách konzervatoře a v textu také vysvětlili své metodické postupy a nároky na zvládnutí látky.<sup>6</sup> Kompoziční škola konzervatoře byla samostatným oddělením studentů bývalé varhanické školy a její učební plán byl pro ostatní instrumentalisty dobrovolný. Ve čtvrtém ročníku mohli nadaní studenti se zájmem o skladbu, dirigování nebo hudební teorii vstoupit na tuto kompoziční školu. Obsahem hudební teorie v prvním ročníku bylo bezvadné zvládnutí všeobecné hudební nauky a základů harmonie. Knittlovou „specialitou“ byla melodika,

<sup>6</sup> KNITTL, K. Jak upraveno je vyučování teoretické v prvním (dtto ve druhém a třetím) ročníku kompoziční školy na pražské konzervatoři. *Dalibor*, 1896, roč. XVIII, s. 205 a 229.

KNITTL, K. Jak upraveno je vyučování nauky o nástrojích ve druhém, a nauky o řízení a hře partitur ve třetím ročníku kompoziční školy na pražské konzervatoři. Dto, s. 237.

STECKER, K. O vyučování teoretickým ve druhém a třetím ročníku kompoziční školy na pražské konzervatoři. Dto, s. 229.



kerou vyučoval i srovnávací metodou, tj. analytickým rozbořem melodických útvarů různých hudebních žánrů. Ve druhém a třetím ročníku byla hudební teorie rozvrhnutá do navazujících předmětů: 2. ročník obsahoval nauku o skladbě, tj. o modulaci a kontrapunktu neimitačním a imitačním (tři hodiny týdně), nauku o hudebních formách s analýzami (jedna hodina týdně), nauku o nástrojích (dvě hodiny týdně), 3. ročník zahrnoval „užitou“

nauku o formách, tj. kompoziční praktikum (dvě hodiny týdně), nauku o instrumentaci (čtyři hodiny týdně), hru partitur (ve skupinách po 4–5, jedna hodina týdně), nauku o řízení (jedna hodina týdně), dějiny hudby (dvě hodiny týdně) a „repertorium vši vědy hudební“ (jedna hodina týdně).

## TEORIE INTERPRETACE A JEJÍ UPLATNĚNÍ VE VÝUCE KLAVÍRNÍ HRY

Libuše Tichá

**Anotace:** Vybudování fungující klavírní techniky je pouze jednou z podmínek tvořivé klavírní interpretace. Dalšími neméně podstatnými podmínkami jsou: porozumění hudbě, invence, fantazie, tvořivost. Nejpodstatnější sdělení, významy a informace, které musí dostat v interpretově pojetí dostatečný prostor, nese primární komunikační nosič.

**Klíčová slova:** interpretace, výklad díla, invence, tvořivost, klavírní technika, primární komunikační nosič, melodicko-harmonické a motivicko-tematické dění, rytmická sazba, barevnost, bloky hudby.

Johann Nepomuk Hummel ve své škole *Ausführliche theoretisch-praktische Anweisung zum Piano-forte-Spiel* rozlišuje dva druhy přednesu interpretované skladby: „...přednes správný, čímž rozumí přesnou reprodukci po mechanické stránce, a přednes krásný, jenž se jeví podáním zaokrouhleným, vkusným, přiměřeným charakteru a výrazu skladby. Tento krásný přednes souvisí s citem hráče, s jeho schopností prociťt a interpretovat to, co skladatel vložil do své skladby. Nelze se mu naučit, musí být hráči vrozen; lze ho toliko zjemňovat, hlavně posloucháním dobrých umělců a zpěvem.“<sup>1</sup> Moderní klavírní pedagogika prodělala od Hummelovy doby veliký posun především v otázkách uměleckého rozvoje žáků, uvědomění si významu rozvíjení tvořivosti, smyslu pro krásno, pro rozmanité nuance hudebního projevu. Je samozřejmou pravdou, že lépe se pedagogovi pracuje s žáky tvořivými a přemýšlivými, kteří přirozeně cítí hudební smysl studovaných děl a jejich umělecké sdělení, a to i v případě, že nedisponují nejšpičkovějšími předpoklady manuálními, než s žáky skvěle manuálně disponovanými, ale bez patřičného nadání uměleckého, hudebního a bez tvořivé duše. Vybudovat správnou, spolehlivě fungující klavírní techniku je dlouhodobou systematickou prací do určité míry možné u většiny adeptů klavírní hry. Rozvinout hudební fantazii, tvořivost, umělecký cit je ale neméně důležitým a dle našeho soudu mnohem nesnadnějším



a komplikovanějším úkolem. Obecně lze mít za to, že je třeba v nástrojovém vyučování více času a prostoru věnovat poznávání hudby, pronikání do stále hlubších vrstev její struktury a obsahu a pracovat na budování hudební představy studovaných skladeb. Genrich Nejgauz ve své knize *O umění klavírní hry* píše: „Čím je jasnější to, co se má udělat, tím je jasnější i to, jak se to má udělat. Sám cíl už ukazuje prostředky k jeho dosažení.“<sup>2</sup> Jak vyplývá z Nejgauzova výroku, žáka je třeba vést k vytvoření jasné představy jeho interpretace a z ní pak vyvozovat její realizaci. Cílem nikdy nemůže být pouhá mechanická reprodukce notového zápisu studované skladby, ale živý výklad tohoto zápisu, „znějící hudební obraz“. Tento obraz vede žáka k nalezení prostředků interpretace podle osy: notový text a jeho čtení, z něj vyplývající hledání a nalézání vnitřní sluchové představy budoucí realizace, a nakonec vlastní zvuková realizace s užitím vhodných

technických prostředků. Tato osa je nejlépe fungující cestou k rozvíjení hudební představitelosti, fantazie, invence, tvořivosti i porozumění hudbě.

V nástrojovém vyučování jde vždy o individuální práci: každý žák, student je pro pedagoga novou výzvou. Pokaždé, kdy na chvíli získáme dojem, že teď už víme, které postupy budou spolehlivě fungovat, jsme brzy vyvedeni z omylu a znovu hledáme tu optimální cestu. O to více pak potěší, podaří-li se fungující řešení nalézt, a žák postoupí na své cestě po pomyslném schodišti klavírní interpretace o další stupeň výše.

Studium interpretované skladby by mělo směřovat především k přesvědčivému projevu, jehož prostřednictvím posluchač vnímá interpretovanou znějící hudbu jako sdělení, obsah, jako myšlenku živou, výraznou, srozumitelnou, obohacující, aby měl pocit, že právě toto je jediné možné řešení, nevyhnutelné, co nejdokonalější, krajně koncentrované, bez zbytečných schválností a přesto osobité a vrcholně zajímavé; bez neuspořádanosti a přesto svobodné, barvitě a nápaditě; bohaté a zároveň ukázněné v celku i ve všech složkách. Jako drahokam, dokonale obroušený mistrem svého řemesla... Tato touha po dokonalosti nemůže pochopitelně být nikdy beze zbytku naplněna. Dává ale našemu snažení a směřování metu, záchytný bod, který nám pomůže správně nasměrovat úsilí a neztratit cestou směr a cíl.

Pro výuku nástrojové hry by mělo být samozřejmou skutečností, že hra na nástroj není pouhou mechanickou realizací notového

<sup>1</sup> BÖHMOVÁ, Z. *Kapitoly z dějin klavírních škol*. Praha: Supraphon, 1973, s. 74.

<sup>2</sup> NEJGAUZ, G. *O umění klavírní hry*. Praha: SPN, 1983, s. 63.



zápisu, ale předpokládá zapojení širokých myšlenkových aktivit, a to nejen zapojením hudebně teoretického vzdělávání do odborné výchovy hudebníků (počínaje základní hudební naukou, s pozdějším rozšiřováním hudebně teoretických disciplín a prohlubováním teoretických znalostí na konzervatorním a vysokoškolském stupni), ale především výchovou k samostatné analytické aktivitě, zaměřené k otázkám a specifickým znakům každé studované skladby. Analýzou v tomto případě nemáme na mysli vědeckou disciplínu, nýbrž praktickou činnost, směřující právě k pochopení oněch podstatných specifík. S praktickou analýzou je smysluplné začít okamžitě, ihned od samého počátku hudebního studia. Čím jiným, než analýzou skladby je upozornění učitele začínajícího žáka na rozdíl mezi melodií a doprovodem (včetně pokynů pro interpretaci) nebo na frázování v souvislosti s přirozeným vnitřním členěním hudební struktury? A čím jiným než tektonickou analýzou je, když hledá učitel s dítětem vrchol studované skladby a vede je k tomu, aby jej vhodnými interpretačními prostředky zvýraznilo? Prvky analytické práce jsou přítomny ve všech učitelových upozorněních na rozmanité motivické či tematické souvislosti, podobnosti, analogie, návraty, kontrasty, neobvyklá formová řešení, vyslovených s cílem pomoci žákovi lépe pochopit autorův záměr, aby mohl být i správně interpretován. Shrňme řečené: hudební analýze se každý hudebník učí již od počátků hudebního studia jako nezbytnému předpokladu správné dešifrace notového textu, a tato činnost provází jeho studium hudby až po stadium vrcholného mistrovství.

Pochopení vnitřních strukturních vztahů v interpretované hudbě a orientace v nich, hledání jejich hierarchie, rozlišení podstatného a nepodstatného, to vše při realizaci umožňuje to podstatné vyzdvihnout, podtrhnout, a to nepodstatné interpretovat jako pozadí, okolí... Jaroslav Volek pro onu významnou složku vytvořil termín „nosič zodpovědné vazby“<sup>3</sup>. Tím rozumí nejdůležitější složku hudebního průběhu v tom kterém okamžiku, tu složku, která přináší to nejpodstatnější sdělení, která nese nejpodstatnější významy a informace a která musí v interpretově pojetí dostat dostatečný prostor, aby mohla patričně vynít. Mladý český hudební teoretik Tomáš Krejča tuto zodpovědnou vazbu nazývá „primárním komunikačním nosičem“, což výstižně vyjadřuje podstatu pojednávaného faktu<sup>4</sup>. Příkladem

<sup>3</sup> VOLEK, J. *Novodobé harmonické systémy z hlediska vědecké filosofie*. Praha 1961, s. 302.

<sup>4</sup> KREJČA, T. *K tektonickým principům hudby 20. a 21. století*. Diplomová práce. HAMŮ. Praha 2011, s. 28.

standardního primárního komunikačního nosiče hudby klasické a romantické epochy je melodicko-harmonické motivicko-tematické dění. S tímto faktem koresponduje v interpretaci běžný a často formulovaný požadavek zvýraznění melodie ve vztahu k doprovodnému pásmu. Může se ale také promítnout do potřeby zdůraznění vnitřních hlasů na některých, tektonickou potřebou určených místech, až po interpretaci vyložené polyfonní sazby, u níž požadavek rovnocennosti všech hlasů je nutno chápat nikoli jako průběh všech hlasů stále stejně rovnocenných, nýbrž jako průběh hlasů, neustále se střídajících ve své vedoucí roli. Aby byl polyfonní proud realizován opravdu živě a plasticky, je nezbytné jeho vnitřnímu uspořádání porozumět.

Jiným příkladem takovýchto úvah může být interpretace figurativně stylizovaných akordických rozkladů či lomených akordů v doprovodných hlasech skladeb klasického období. Přílišný důraz na rytmickou pulsaci jednotlivých tónů může hudební tok „atomizovat“ a porušit plynulost autorem zamýšleného harmonického pásma, a tedy vnímání harmonie jako celku. Takovéto harmonické figurace je nutno hrát i v rychlém tempu drobným pohybem, spíše pomalým vnořováním prstů do kláves, a tím přispívat k vytváření jednotliho celistvého a plynulého harmonického toku.

Primárním komunikačním nosičem ve skladbě však může být také rytmická složka. V takovém případě je na místě rytmus nezměkčovat, nýbrž naopak zvýraznit. Rytmicky výrazná klavírní sazba je typická např. pro skladby Bély Bartóka či Sergeje Prokofjeva. Rytmická přesnost a ostrost nástupu jednotlivých tónů a souzvuků v tomto typu klavírní faktury dává interpretaci výraznost a působivost.

Barevnost je naopak primárním komunikačním nosičem mnohých klavírních skladeb Clauda Debussyho, Maurice Ravela či Alexandra Skrjabinina. Na tuto složku hudební řeči je potřebné zaměřit pozornost při jejich studiu a při hledání možností jejich realizace. Rozšiřování zvukově bohaté představivosti, škály barev a nuancí ve způsobech jejich konkrétní realizace na nástroji, stálé posouvání úrovně zvukových možností interpretace výše a výše, to je koneckonců cestou, která nikdy nekončí.

V případě sazby, založené na virtuózně pojatých akordických rozkladech, je mnohdy smysluplné objevit a v interpretaci zdůraznit horizontální linii, skrytou ve figurativní faktuře: linie takto objevená a v interpretaci realizovaná zvýrazní směřování a průběh fráze.

Pozornost, věnovaná jednotlivým složkám skladby, by neměla interpreta odvést od celku – stavby studované kompozice. Stavba skladby,

její oblouk, bloky hudby, z nichž sestává, jejich vzájemné uspořádání a kontrasty, to vše jsou velmi podstatné skutečnosti pro pochopení smyslu celku skladby i funkce jednotlivých zúčastněných složek. Nepochopení stavby může mít za následek rozpad soudržnosti skladby a ztrátu orientace posluchače. Naopak, pochopí-li interpret skladatelův stavebný záměr, velmi jej to posune kupředu na cestě za nalezením ideální interpretační představy. Důležité je rozvrhnout si celek studované a hrané kompozice tak, aby celistvé klenbě hlavní linie byly podřízeny proporce menších celků. Daniel Barenboim ve své knize *A Life in Music*<sup>5</sup> v této souvislosti vzpomíná na radu Rafaela Kubelíka, když pod jeho taktovkou jako šestnáctiletý hrál Beethovenův 3. klavírní koncert: „Samozřejmě, to, co děláš, je obdivuhodně působivé, dokonce krásné, ale někdy musíš obětovat krásu okamžiku krásě dlouhé linie a stavby.“ Příkladem tohoto podřízení detailů stavbě může být např. coda z Čajkovského *Nocturna cis moll*. Svou stavbou láká k vyklenutí výrazného oblouku. Pokud si ale interpret uvědomí postavení cody v celku kompozice, musí tento oblouk nutně zmírnit a podřídit tak blížícímu se závěru skladby s nutným ztišením a uzavíráním celého hudebního proudu.

Při studiu stavby skladby je třeba identifikovat bloky hudby, větší i menší celky, uvědomit si jejich charakter, společně a naopak kontrastní prvky, najít vrcholy skladby, jednotlivých částí i jednotlivých frází. Uvědomělá interpretační řešení vyžadují zvláště skladby, u nichž půdorys formy a tektonické bloky hudby nejsou „v zákrytu“, například repríza sonátové formy přichází v místě, v němž blok hudby ještě drží vrchol skladby a zklidnění přichází až o několik taktů později, než samotná repríza. Interpret pak je postaven před otázku, jak současně udržet napětí vrcholu i nastoupit s reprízou, která samozřejmě evokuje návrat známého. Příkladem tohoto modelu je např. nástup reprízy v 1. větě Beethovenovy *Sonáty f moll op. 2*. Hlavní téma v expozici nastupuje v misteriosním pianu. V repríze však totéž téma nastupuje ve forte v risolutu, jež je pokračováním charakteru vrcholícího provedení. Interpret musí kromě charakteru této plochy podtrhnout i samotné obrysy tématu, aby v posluchači evokoval pocit návratu důvěrně známého hudebního materiálu a umožnil mu tak prožít soudržnost a celistvost kompozice.

Při výuce mohou otázky hudební struktury žákům vhodně přiblížit obrazy a grafická znázornění. Grafické náčrty stavby skladby pomáhají studentům vystavět celek přehledně, výrazně a přesvědčivě. Podobně fungují

<sup>5</sup> BARENBOIM, D. *A Life in music*. Arcade Publishing : New York, 2003, s. 49.

asociace, pripodobňujúcej hudobnú štruktúru k jiným druhom umění, architektúre, obrazům prírody apod. Uvozujujú harmonie môže byť pripodobnená napr. k nasvícení scény na jevišti divadla, nastupujúcej melodie pak k nástupu hlavní postavy na jevišti. Změnu „nasvícení scény v průběhu dějství“ může připomínat napr. změna tónorodu: výraz „hlavní postavy“ i „scény“ jakoby se naprosto změnil, jak je tomu napr. ve 2. větě Mozartovy *Sonáty C dur* K 545: po ploše, uvádějící hlavní myšlenku v jasné C dur, představuje následující uvedení téže myšlenky v g moll právě takovouto změnu charakteru hudby.

Interpret má neustále co do činění s četnými scelujícimi prostredky i prostredky kontrastu, ať již jde o metrum, tempo, hybnost, dynamiku, barvu, fakturu... Skladatel mu je předkládá v podobě potenciálních možností, interpret s nimi musí smysluplně a strategicky „hospodařit“ v souladu se stavebným, tektonickým záměrem autora. Předpokládá-li se napr. časově rozlehlá, dlouhá gradace, je nutné práci se všemi prostredky, které může svou interpretací ovlivnit, smysluplně rozložit tak, aby mu gradační vlna vydržela až do okamžiku vrcholu, a aby gradační prostredky nebyly vyčerpány předčasne. Při práci s možnostmi

kontrastu zase má v ruce možnosti rozlišení mezi kontrasty mírnými, jemnými, nebo naopak kontrasty a zlomy ostrými, mohutnými. Volba míry kontrastu je rovněž dána především tektonickými hledisky a potřebami; neměla by být diktována pouhým přáním zajímavého lokálního efektu daného místa.

Otázkou, kterou řeší každý interpret stále znovu, a jež se při vyučování studentů jeví ještě naléhavěji, je hledání a nalézání hranice mezi řádem a svobodou interpretace. Pro nás pedagogy to znamená na jedné straně neustále povzbuzovat studenta v odvaze uplatnit v interpretaci svou fantazii, projevit své vlastní myšlenky, nápady, pocity, na druhé straně s plnou vážností respektovat autorův záměr. Pro interpreta to znamená především pochopit skladatelovu myšlenku, ideu, představu, záměr, a poté hledat její odpovídající vyjádření, její nevhodnější interpretaci. Zvláště v případě mimořádně talentovaného žáka se pedagog někdy setkává se značně nestandardním řešením interpretace, jež může být projevem výrazné osobnosti. V tomto případě je nutné rozpoznat rozhraní mezi originalitou jako projevem výrazné individuality, a na druhé straně originalitou za každou cenu, popřípadě prostě nepochopením autorova záměru, projevujícím

se nežádoucím, extremistickým překročením za hranice norem stylové, estetické a umělecké únosnosti. Chybný odhad a z něj vyplývající pedagogova reakce může vést v prvním případě k potlačování skutečné originality, ve druhém případě k absenci umělecké kázně. Na takovýto problém neexistuje žádný návod. Zdárné řešení je jen na osobnosti pedagoga, na jeho vyhodnocení dané situace, opírající se o schopnosti a zkušenosti umělecké i pedagogické a o jeho lidskou zralost.

Není naším záměrem zpochybňovat primární úlohu a význam hudobního citění, intuice a vlivu podvědomí na hledání cest ke smysluplné a tvořivé interpretaci. Cílem naší úvahy je nastínit a podtrhnout pohled, který dává interpretovi oporu v poznání, pochopení, uvědomění si mnohých jednotlivostí i souvislostí ve studovaných skladbách a jejich smyslu v duchu výroku Antona Weberna: „Uši vás povedou správně, vy ale musíte vědět proč.“<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Viz přednášku A. Weberna *Der Weg zur neuen Musik* z roku 1933 (rukopis). Publikována ve stejnojmenném sborníku Webernových studií a přednášek, REICH, W. (ed.). Wien: Verlag Universal Edition, 1960.

## VNÍMANÉ BENEFITY SPEVU U ČLENŮV SPEVÁCKEHO ZBORU

Alena Moravčíková

**Anotácia:** Cieľom výskumu bolo zistiť subjektívne vnímanie bio-psycho-sociálnych benefitov spevu členov speváckeho zboru a ich subjektívny pocit zdravia. Výskum sa zároveň zameriava aj na vplyv nácviku speváckeho zboru na vybrané emocionálne stavy jeho účastníkov.

**Kľúčové slová:** benefity spevu, nácvik speváckeho zboru, emocionálny stav, subjektívny pocit zdravia.

### 1. Úvod

Za posledné desaťročia stúpol vo svete záujem a s tým aj počet výskumov v oblasti otázky, či môže hudba prispieť k nejakým benefitom týkajúcim sa zdravia. Diskutuje sa o vplyve hudby a hudobnej aktivity najmä na psychické zdravie a pohodu, ale v spolupráci s medicínou aj na fyzické zdravie a v rámci sociálnej psychológie aj na našu sociálnu aktivitu. V poslednom období sa k dopytu po zistení možných benefitov hudby čoraz viac hlásia aj oblasti ako pedagogika, sociálna práca, poskytovatelia sociálnych služieb, ošetrovatelstvo a iné. Relevantnosť hudby v týchto profesiách podporujú aj najnovšie výskumy o vplyve hudby na ľudský imunitný systém, chronickú bolesť, astmu, či plasticitu mozgu (Kenny&Faunce 2004, Kreutz at al. 2004,

Peretz & Zatorre 2005, Wade 2002). Zo psychologického hľadiska sú to najmä výskumy vplyvu hudby na kognitívne schopnosti (Schellenberg 2005) a emócie a well-being (Clift & Hancox 2001, Kenny & Faunce 2004). To čo sa stále skúma, už dlho úspešne využíva reklamný, spotrebný a zábavný priemysel. Prečo to nevyužiť v pedagogickom procese? V dobe, keď sa hudobná výchova vytráca zo škôl, môžu byť takéto výskumy prínosom ako presvedčiť kompetentných ľudí o potrebe hudobnej výchovy pre naše deti. Otázka je, ako sa dá hudba efektívne využiť v škole? Čo nám môže ponúknuť? Jedným z argumentov sú už vyššie spomenuté štúdie. V našich školách by sa mohla účinne využiť regulačná sila hudby na náladu, ktorú si vieme predstaviť aplikovať cez integratívny prístup v pedagogike (Sláviková 2008). Vzhľadom na spomínané zahraničné

výskumy a nedostatok našich podobných štúdií v takomto nasmerovaní, sme sa rozhodli v našom výskume zistiť, či členovia speváckych zborov vnímajú spev benefitne vo vzťahu k ich fyziologickej, psychickej a sociálnej oblasti. Opierali sme sa pritom o štúdiu Clifta a Hancoxa (2001) a zaujímalo nás, či dosiahneme podobné výsledky. Ako podporný ukazovateľ benefitov hudby na fyziologickú oblasť nás taktiež zaujímalo, aký je sebahodnotený aktuálny zdravotný stav členov speváckych zborov v porovnaní s bežnou populáciou. Tretím cieľom nášho výskumu bolo zistiť vplyv nácviku speváckeho zboru na vybrané emocionálne stavy.

### 2. Metodológia výskumu

Prvú výskumnú vzorku účastníkov výskumu tvorilo 56 členov troch slovenských

univerzitních speváckých zborov vo veku od 18 do 44 rokov, s vekovým priemerom 23,92, z toho 34 žien a 22 mužov. Druhú porovnávaciu vzorku účastníkov výskumu tvoril príležitostný výber 56 ľudí vo veku od 18 do 48 rokov s vekovým priemerom 26,33, z toho 44 žien a 12 mužov.

Naším výskumným nástrojom bola testová batéria skladajúca sa z demografického dotazníka a z troch výskumných dotazníkov. Na zisťovanie *vnímaných benefitov spevu (VBS)* sme použili nami modifikovaný dotazník Clifta a Hancoxa tvorený 24 otázkami na oblasti well-being (subjektívna pohoda) a relaxácia, dýchanie a telový postoj a oblasť

srdce a imunitný systém. Oblasť sociálne a spirituálne benefity sme do konečnej formy nezakomponovali. Ďalšou metódou bol nami zostavený dotazník *subjektívneho pocitu zdravia (SPZ)*, ktorý obsahuje 6 otázok ohľadom subjektívne vnímaného zdravotného stavu účastníkov výskumu, typu mám/nemám, resp. mám často/občas/nikdy, a 3 otázky subjektívneho pocitu zdravia ako takého. Na meranie aktuálnej nálady sme použili pretlmočený dotazník z angličtiny *BRUMS (The Brunel Mood Scale, Terry, Lane & Fogarty, 2003)* na meranie stavov nálady u adolescentov a dospelých populácie, tvorený 24 položkami, ktoré

obsahujú šesť škál (hnev, zmätenosť, smútok (ako neklinický ukazovateľ), únava, napätie, vitalita). Použila sa inštrukcia *AKO SA CÍTITE PRÁVE TERAZ*. Analýzu reliability jednotlivých škál sme overili *Cronbachovou alphou*, kde sa nám ukázali veľmi uspokojivé výsledky pre použitie v našom výskume. Na meranie úzkosti sme použili *STAI (Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti, Spielberger, Gorsuch, Lushene, 1980)* tvorený 20 položkami pre meranie úzkosti ako stavu (škála označovaná x-1).

... pokračování článku na straně 9

## MAMI, JÁ ZPÍVÁM VE ŠKOLE OPERU!

Hana Váňová

Pokud přijde dítě ze školy s tímto prohlášením, mohou mu rodiče klidně věřit a radovat se z toho, že jejich potomek nalezl zalíbení v žánru, který není obvykle dětmi vyhledáván. Nejedná se však o opery, ale spíše o operky, tj. kratší dílka, respektující ve volbě hudebně výrazových prostředků i tématu (časté jsou pohádkové náměty) psychické a hudební možnosti dětského interpreta. Jsou obsahově a hudebně značně sevřenější, ale přesto zachovávají mnohé znaky oper – syžet, dramatickost, kontrasty obrazů, uplatnění sborů a sólových vystoupení postav, v případě oblíbených operek J. Uhlíře a Z. Svěráka (např. v operce O dvanácti měsíčkách) i důsledné využívání leitmotivů apod. Zapojení všech žáků ve třídě do zpěvu operek je vysoce motivující, a to i pro ty, jejichž hudebnost je zatím méně rozvinuta. V opoře o zpěv spolužáků nacházejí uplatnění ve sborových partech, vtažením do pohádkového dění sledují tok hudby a učí se v něm orientovat. Operku se vyplatí nacvičit celou se všemi žáky a střídavě jim pak dopřát uplatnění v jednotlivých sólech.

Dětmi oblíbená klasická pohádka *Zvířátka a loupežníci* se dočkala mnoha literárních i divadelních podob. Není proto divu, že lákala a láká i k hudebnímu zpracování. Tak vznikla např. v roce 1972 operka o jednom dějství Jaroslava Kadlece *Zvířátka a loupežníci* na verše Františka Hrubína *Začarovaný les*. Hrubínovy verše použila i Jana Žižková v hudebně didaktické verzi této pohádky pro malé školáky (2000). Otmar Mácha zkomponoval v roce 1986 na text Vladimíra Šefla *Zvířátka a loupežníci* dětskou operu. Tato zpívaná pohádka o pěti částech pro dětský sbor a sólisty s doprovodem klavíru a velkého bubnu zazněla

v nastudování Kühnova dětského sboru pod vedením Jiřího Chvály např. v roce 2007 na Smetanově Litomyšli nebo o rok později v pražském Rudolfinu.

V naší notové příloze nyní nabízíme učitelům novou minioperku *Zvířátka a loupežníci*, kterou si mohou zazpívat s dětmi v hodinách hudební výchovy na základních školách, v hodinách hudební nauky v ZUŠ i ve sborech. Její autor – hudební pedagog, skladatel, dirigent, klavírista a výtvarník **Bohumír Hanzlík**<sup>1</sup>, dlouholetý spolupracovník časopisu *Hudební výchova*, zkomponoval na motivy veršů V. Šefla a F. Hrubína poutavé dílko, dostupné svou snadností jak všem žákům, tak i učitelům hudební výchovy. Jednohlasé sbory se střídají s krátkými sólovými vstupy jednotlivých zvířátek (pes, kohout, kocour, kozel, čuník – zde Chrochta) nebo s jejich společným zpěvem. Děti se uplatní i v roli vypravěče či v karty hrajících loupežníků. Klavírní part v předkládané podobě je zvládnutelný i pro méně vyspělé klavíristy. Těm zručnějším jsou k dispozici kytarové značky a samozřejmě možnost využití notačních programů ke zhotovení zvukově bohatšího podkladu ke zpěvu. Zvuková nahrávka doprovodného partu pak usnadní učitelům nastudování operky „pro radost dětí“ ve vyučovacích hodinách a dovolí mu plně se věnovat jejímu řízení při koncertním vystoupení.

Tak tomu bylo i při prvním veřejném provedení této minioperky v rámci adventní slavnosti na náměstí v Čelákovcích dne 1. 12. 2012. Před početným publikem si ji s chutí zazpívalo přes

<sup>1</sup> Viz např. FAIT, L. Renesanční osobnost polabského regionu. *Hudební výchova*, 2010, č. 3, s. 44.



sto žáků 1.–5. ročníku hudební nauky zdejší ZUŠ Jana Zacha a jejich vystoupení se setkalo se značným ohlasem. Motivační dopad však mělo i na samotné žáky. Mnozí z nich zažívali pocit odpovědnosti za provedení skladby, neboť věděli, že hudba byla zkomponována pro ně a na jejich výkonu záleží, jak se „světová premiéra“ dětské operky podaří. Nebylo též vzácným jevem, kdy na chodbách školy v průběhu návratu i po vlastním vystoupení spontánně zaznívaly melodie sborových partů.

Minioperku *Zvířátka a loupežníci* uveřejňujeme nejenom s cílem umožnit i ostatním dětem a učitelům radost z jejího nastudování, ale též ku příležitosti autorova nedávného životního jubilea (nar. 28. 11. 1937). Redakce *Hudební výchovy* Bohumíru Hanzlíkovi upřímně blahopřeje, vinšuje pevné zdraví a potěšení z jeho mnohostranné umělecké a pedagogické činnosti, a těší se na ještě dlouhá léta vzájemné spolupráce.



# Zvířátka a loupežníci

dětská minioperka pro sbor a sólisty  
2012

B. Hanžlík  
na motivy veršů  
V. Šefla a F. Hrubína

**Andante**

Piano

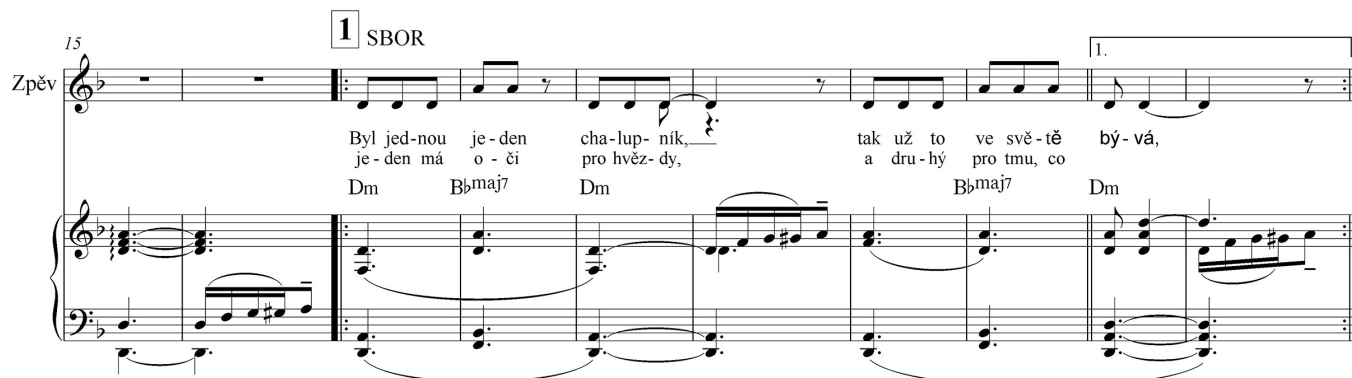


15 **1 SBOR**

Zpěv

Byl jed-nou je-den cha-lup-ník, tak už to ve svě-tě bý-vá,  
je-den má o-či pro hvěz-dy, a dru-hý pro tmu, co

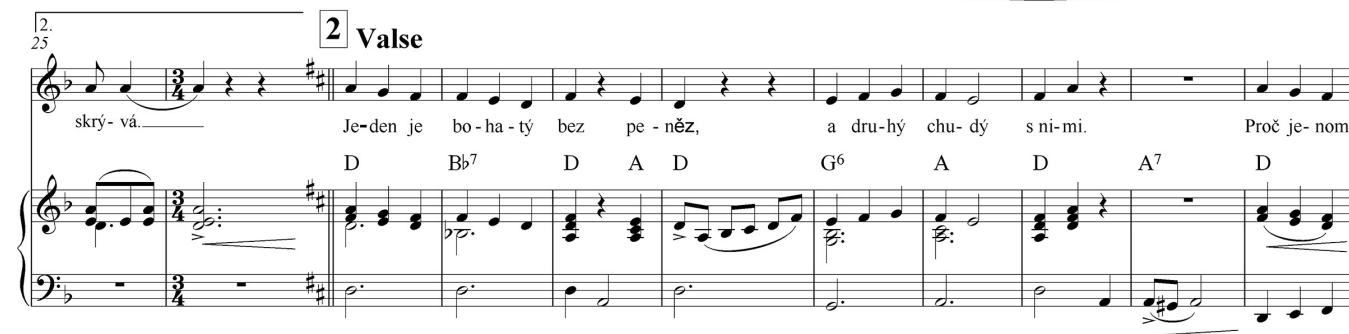
Dm Bbmaj7 Dm Bbmaj7 Dm



25 **2 Valse**

skrý-vá. Je-den je bo-ha-tý bez pe-něz, a dru-hý chu-dý s ni-mi. Proč je-nom

D Bb7 D A D G6 A D A7 D



36

ten, kdo sám je zlý, má strach před vše-mi zlý-mi, má strach před vše - mi zlý-mi,

G6 Dmaj7 A7 D G6 Eb D Bb7 G6 Gm7+ C7 D Bb7



47 **3 Andante**

má strach před vše - mi zlý-mi.

G6 Bb7 C7 D poco rit..... Dm f



57 **4 Marcia**

67 **5 1. ZVÍRÁTKA  
2. SBOR**

Sy-tý hla-do-vé-mu ne - vě - ři, když sám má dob-rou ve - če - ři. Sy-tý hla-do-vé-mu

F C Dm7 Hdim Bb A7 Dm7 G7 C7 F C

78 **6 Valse  
ZVÍRÁTKA**

ne - vě - ři, co zby - lo vče-ra k ve - če - ři. Naš pán se pos - tí,

F Hdim Bb A7 F6 C7 F F Bb F

88 **7 f PES**

o-li-zu - je kos-ti do sy - tos - ti. do sy - tos - ti. Haf, haf, jen se ne-u-dav, haf, haf,

Bb A7 Dm F C7 Bb/C C7 F C Db C

97 **8 1. ZVÍRÁTKA  
2. SBOR**

jen se ne-u - dav! 1. Na na - šem dvo-ře zav-lád - lo ho - ře, v dvo-ře, ho - ře v dvo - ře.  
2. Na je - jich dvo-ře zav-lád - lo ho - ře, v dvo-ře, ho - ře, v dvo - ře.

Db C F Bb C7 F G7 C7 Db7 C7

107 **9** **Moderato** **10** CHROCHTA

ře. Mar - ně chroch - tům, kvi - čím hla - dy,  
F F Db F Db

*f* *ff*

117 **11** KOHOUT

už jsem ce - lé bez ná - la - dy. Ky - ky - ry - ký, Ky - ky - ry - ký, je mi straš - ně lí - to, ne - ní a - ni ži - to! Ky - ky - ry - ký,  
F Db C7 F F C7 F Fmaj7 C7 F F

128 **12** Valse KOZEL

Ky - ky - ry - ký, ne - ní a - ni ži - to! Na lou - ce trá - vy je dos - tí, (mé, mé),  
Fmaj7 C7 F rit..... F Bb F C7

*f*

139 **13** KOCOUR

žrád - la do sy - tos - ti. (mé.) Můj ná - zor se lí - ší! (mňau) Nej - sou tu, (mňau) nej - sou tu, (mňau)  
C F F C7 F C7 C Db

150 **14** Marcia **15** SBOR

nej - sou tu a - ni my - ší! Sy - tý hla - do - vé - mu ne - vě - ří, —  
C7 Db C7 F F C Dm7 Hdmi



## CHROCHTA (recit.)

## 16 Allegretto

161

co zby - lo vše - ra k ve - če - ři. Nic! Nic! Nic! Jen špej - le od ji - tr - nic!

Bb A7 F C7 F6

17 1. KOCOUR  
2. ZVÍRÁTKA

171

1. Mo - ji mi - lí, mo - ji mi - lí, ne - bu - du tu  
2. Mo - ji mi - lí, mo - ji mi - lí, ne - bu - dem tu

Gm6 F6 Gm6 F6 Gm6

## 18 KOHOUT

177

a - ni chví - li! Ky - ky - ry - ký, Ky - ky - ry - ký, svět je pře - ce ve - li - ký!

a - ni chví - li! G7

*poco rit.....*

fz fz fz fz

19 Moderato  
ZVÍRÁTKA

182

Žád - né tr - ní, sa - mé zr - ní.

1. A co my - ší? Těch je dost! Všu - de bu - deš  
2. A co trá - va? Ja - ko zdej - ší, je - nom tro - chu

Db C Db C Db C Db C Db C Db C Eb Db

*mf*

20 1. KOCOUR  
2. KOZEL

## ZVÍRÁTKA

182

1. A co my - ší? Těch je dost! Všu - de bu - deš  
2. A co trá - va? Ja - ko zdej - ší, je - nom tro - chu

Db C Db C Db C Db C Db C Db C Eb Db

*mf*

## 21 CHROCHTA

## ZVÍRÁTKA

191

vzác - ný host! A co šlich - ta? Štou - dev šlich - ty, to je nic, nej - vic ma - jí, nej - vic

ze - le - něj - ší! Eb C7 F Db C Db C Eb Db C

## 22 Marcia

201

ma - jí ji - tr - nic!

Gm6

207 **23** 1. ZVÍŘÁTKA  
2. SBOR

1. Půj - dem spo - lu do svě - ta, to je jas - ná věc, a kdo ne - ní  
2. Půj - dou spo - lu do svě - ta, to je jas - ná věc, a kdo ne - ní

F<sup>6</sup> C<sup>7</sup> F

212 **24** KOHOUT

od-váž-ný, tak si na pec vlez! Ky-ky-ry-ký, Ky-ky-ry-ký, svět je pře-ce ve-li-ký! —  
od-váž-ný, tak si na pec vlez!

C<sup>7</sup> F

*ff*

221 **25** Tranquillo

**26** **27** SBOR

1. Les je v no-ci  
2. Mě - sic hou-by

Dm Bbm Dm Bbm Dm

*mp* *mf*

231 **28**

ja-ko ži - vý, ví - tr u - či mlu-vit dří - ví. Še - ve - lí si v lis - to - ví, jak z le-sa ven,  
cvi-čí v tan - ci a na zá dech sva-to - ján - ci, hvě - zdy z ne-be sná - še - jí, je jim čím dál

Bbm Dm Gm<sup>7</sup> C<sup>7</sup> Dm Bbm Dm Gm(maj7)

243 **29**

ne - po - ví.  
smut - ně - ji.

C<sup>7</sup> F F<sup>6</sup> F<sup>#7</sup> F F<sup>#7</sup>

*mp* *mf*

dim. a poco rit.....

## 30 Marcia

SBOR

253

A tak jdou, a tak jdou le-sem tmou, le-sem tmou,  
B♭ Eb B♭ Gm Eb B♭ A♭

262

1. le - vá, pra - vá, před - ní, zad - ní, po - zor koz - le, ne - u - pad - ni! 2. le - vá, pra - vá,  
Gm Cm Gm7 Eb F7 Gm Cm

## 31

267

před - ní, zad - ní, po - zor koz - le, ne - u - pad - ni! Po - zor koz - le,  
Gm7 Eb F7

271

ne - u - pad - ni! Po - zor koz - le, ne - u - pad - ni!

32 Recitativo  
KOCOUR

KOHOUT

275

Mně se je - ží všech - ny chlu - py! To je ok - no do cha - lu - py!

279

SBOR KŘÍK LOUPEŽNÍKŮ  
Vi - dí, jak tam ve svět - ni - ci v kar - ty hra - jí lou - pež - ní - ci! Eso, kule, sedma, žaludy.....



## 286 Shuffle

## 33 SBOR

1. Ko - mu kar - ty v ru - ce šus - tí,  
2. Ko - mu kar - ty v ru - ce šus - tí,  
F

290

34

to - ho štěs - tí ne - o - pus - tí. E - so, sed - ma, král, sta - rý rau - bíř hrál. Flek a ré a  
to - ho štěs - tí ne - o - pus - tí. Ku - le, sed - ma, ža - lu - dy, al - muž - nič - ka pro chu - dý. Dří - ví v kam - nech

C7 Db C F C7 F

297

tu - tti bo - ty, dej si po - zor na kal - ho - ty, kru - ciš, fa - got, mor - dy - já, mor - dýř všech - no za - bi - je.  
zač - lo pu - kat, na sto - le je sa - mý du - kát! A v pe - kel - ním kou - ři všech - ní o - či mhou - ři.

C7 Db C F C7 F C7 Hdim C7 F

304

35

Cho - dí na lup le - sem, i s fa - leš - ným e - sem, les je stra - chem

Fm C Db C7 tr Fm C Db C7 tr Bbm

310

ze - le - ný, když pro - há - ní je - le - ny!

C7 G7 C9 C7

D.S. al Coda

## Coda

KOZEL

Mé.....

rit.....

36

## VYPRAVĚČ

V tom zamečel kozel,  
ze židlí vyskočili hráči,  
ze dveří se strachy tlačí,  
vždyť tam v okně zahlédli  
hrozná zvíře.

## HLASY ZVÍŘAT

Má tři hlavy: jedna mečí, mé---, mé---  
druhá mňouká mňau---, mňau---  
a ta třetí kokrhá. ky-ky-ry-ký-----

37 **Allegro**  
LOUPEŽNÍCI poco a poco..... poco a poco accell.

Utíkejme, utíkejme, než nás všechny roztrhá!!!

328

Pes: Utekli, můj milý brachu.  
Kohout: My nahnali jim trochu strachu!  
Kocour: Mňau! Mňau! Čím to asi bylo?  
Kozel: Něčím, něčím, to já jenom mečím!  
Chrochta: Máme peněz jako želez!  
Všichni: Co nám chybí k tomu?  
Vrátit se zpět domů!!!

38 **Andate** **Marcia**

39 SBOR

1. By - lo rá - no, slun - ce sví - tí, roz - ha - zu - je na zem kví - tí. Roz - já - sa - ní skří - va - ni ma - jí pl - no zpi - vá - ní.  
2. Le - vá, pra - vá, před - ní, zad - ní, po - zor koz - le, ne - u - pad - ní! Me - zi po - li v ran - ní zá - ři vra - ce - jí se k hos - po - dá - ři.  
Bb Eb Bb Gm Eb Bb Ab Gm Cm Gm7 Eb C7

40

Nej - líp do - ma u pan - tá - ty! Vra - ce - jí se zpět, ne - sou py - tel i s du - ká - ty, poz - na - li už ši - rý svět!  
Bb Eb Cm7 F7 Eb C7 F7 Bb Cm7 Bb F7 F9 F7/6 Bb Gb

356

Fine

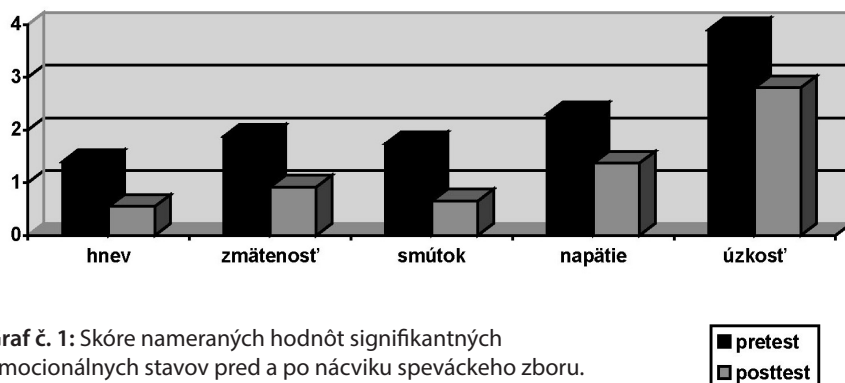
... pokračování článku ze strany 8

Členovia speváckych zborov boli testovaní dvoma testovacími batériami, pretestom (pred nácvikom speváckeho zboru) a posttestom (po asi 2hodinovom nácviku speváckeho zboru). Pretest obsahoval otázky týkajúce sa demografických údajov, dotazníky BRUMS a STAI x-1, posttest obsahoval BRUMS, STAI x-1, VBS a SPZ. Dáta porovnávej skupiny sme zbierali príležitostným výberom a neboli stanovené podmienky zberu dát na konkrétny čas a situáciu. Išlo nám o variabilitu zozbieraných údajov. Dotazník obsahoval SPZ. Zber všetkých dát trval od novembra 2007 do marca 2008.

### 3. Výsledky

Výsledky zisťovania vnímaných benefítov spevu ukázali, že výrok „spev zlepšuje náladu“ bol ohodnotený najpozitívnejšie, a výrok spev „pomáha predchádzať chrípke“ bol ohodnotený najnegatívnejšie spomedzi všetkých výrokov. Oba výsledky sú zhodné so zisteniami Clifta a Hancoxa. Taktiež rozloženie ostatných výrokov sa pomerne zhoduje s výsledkami týchto autorov. Väčšina výrokov bola sytená vysokou hladinou súhlasu (silno súhlasím a súhlasím), a to v prípade emočnej oblasti, oblastí dýchania a telového postoja, ale o čosi menej v oblasti fyzického zdravia (menej ako 50 % súhlasu dostali len 4 výroky z 24: „posilňuje srdce“, „pomáha pri problémoch s dýchaním“, „stimuluje imunitný systém“ a „pomáha predchádzať chrípke“). Na dosiahnutie výsledkov z dotazníka SPZ medzi členmi speváckych zborov a porovnávej vzorky sme použili Pearsonov Chi-Kvadrát. Z jedenástich položiek sa nám signifikantne potvrdil rozdiel medzi skupinami v položke „Cítim sa v dobrej kondícii“ v prospech členov speváckych zborov,  $\chi^2(56) = 10,469$ ;  $df = 1$ ;  $p < ,001$ .

Pri vyhodnocovaní vybraných emocionálnych stavov u členov speváckych zborov zisťovaných pred a po nácviku speváckych zborov sme použili Wilcoxonový neparametrický test pre dva nezávislé výbery a T-test pre dva nezávislé výbery. Graf č. 1 ukazuje, že v prípade piatich zo siedmich škál (hnev, zmätenosť, smútok, napätie, úzkosť) sa nám signifikantne znížili ich hladiny po nácviku speváckeho zboru ( $z(48)=-2,811$ ,  $p < ,005$ ;  $z(48)=-3,622$ ,  $p < ,000$ ;  $z(48)=-4,259$ ,  $p < ,000$ ;  $z(48)=-3,828$ ,  $p < ,000$ ;  $t(48)=2,291$ ,  $p < ,027$ ) (viz graf č. 1).



Graf č. 1: Skóre nameraných hodnôt signifikantných emocionálnych stavov pred a po nácviku speváckeho zboru.

### 4. Diskusia

Výsledky ukazujú, že členovia našich vybraných speváckych zborov naozaj vnímajú spev pozitívne. Vnímajú ho pozitívne najmä v oblasti psychického zdravia, konkrétne oblasti emocionálnej pohody a well-beingu. Za najsilnejší benefit považujú schopnosť spevu zlepšovať náladu. Ďalej je to schopnosť upokojiť človeka, uvoľniť ho, uvoľniť emócie alebo znižovať stres. Zaujímavý je aj vysoký súhlas s výrokom, že spev zlepšuje postoj k okolitému prostrediu. Čo sa týka fyzického zdravia, v niektorých prípadoch bol spev vnímaný tiež veľmi prínosne, hoci o čosi menej ako v prípade psychického zdravia. Za pozitívne považujeme, že sa naše zistenia viac menej zhodujú so zisteniami Clifta a Hancoxa, čím sme čiastočne prispeli k potvrdeniu ich výsledkov. Ďalším dôležitým výsledkom je zistenie, že sa cíti v dobrej kondícii významne viac členov speváckych zborov ako osoby v našej porovnávej vzorke. Mohlo by to podporiť našu domnienku pozitívneho vplyvu hudby na zdravie. Iným vysvetlením však môže byť, že tí ľudia, ktorí sa dali na hudobnú kariéru, majú vo všeobecnosti lepšiu kondíciu. Uvedomujeme si však, že vzhľadom na proporcie našej výskumnej vzorky nemôžeme výsledky zovšeobecňovať na celú populáciu. Odporúčame preto túto oblasť podrobiť hlbšiemu a objektívnejšiemu výskumu.

Veľmi významným zistením sú aj výsledky poslednej časti našej štúdie. Nácvik speváckeho zboru znížil u ich aktívnych účastníkov hladinu hnevu, zmätenosti, smútku, napätia a úzkosti. Našu štúdiu môžeme tým pádom pripojiť k už existujúcim výskumom, ktoré tvrdia, že hudba a konkrétne spev môže zlepšovať naše emocionálne rozpoloženie. Myslíme si preto, že zistenia majú význam aj pre prax, všade tam, kde je prospešná a žiadaná regulácia emocionálnych stavov. Taktiež je to silný argument dôležitosti

hudby v školách, kde môžeme využiť terapeutický efekt regulatívnej funkcie hudby na emocionálny stav detí.

### Referencie

- CLIFT, S. M.; HANCOX, G. The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 2001, 121, 4, 248-256.
- KENNY, D. T.; FAUNCE, G. The impact of group singing on mood, coping and perceived pain in chronic pain patients attending a multidisciplinary pain clinic. *Journal of Music Therapy*, 2004, XLI (3) 241-258.
- KREUTZ, G. B.; ROHRMAN, S.; HODAPP, S.; GREBE, D. Effects of Choir Singing or Listening on Secretory Immunoglobulin A, Cortisol, and Emotional State. *Journal of Behavioral Medicine*, 2004, 27, 6, 623-635.
- PERETZ, I.; ZATORRE, R. J. *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York : Oxford University Press Inc, 2005.
- SCHELLENBERG, E. G. Music and Cognitive Abilities: Current Directions. *Psychological Science*, 2005, 14, 6, 317-320.
- SLÁVIKOVÁ, Z. *Integratívna umelecká pedagogika*. Prešov : FF PU, 2008.
- SPIELBERGER, C. D.; GORSUSH, R.; LUSHENE, R. *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti STAI*. Bratislava : Psychodiagnostika, 1980.
- TERRY, P. C.; LANE, A.M.; FOGARTY, G. J. Construct validity of the Profile of Mood States-Adolescents for use with adults. *Psychology of Sport and Exercise*, 2003, 4, 125-139.
- WADE, L. M. A Comparison of the Effects of Vocal Exercises/Singing Versus Music-Assisted Relaxation on Peak Expiratory Flow Rates of Children with Asthma. *Music Therapy Perspectives* [abstract], 2002, 20, 1.

# K PROBLEMATICE ZPĚVU VE FRANCOUZSKÉM JAZYKOVÉM ORIGINÁLE

Svatava Luhanová, Sylva Nováková

**Anotace:** Článek se zabývá některými aspekty zpěvu v jazykovém francouzském originále. Zaměřuje se na zpěv ve francouzském jazyce, poukazuje na některé odlišnosti mluvené a zpívané francouzštiny z pohledu fonetiky, teorie zpěvu a interpretace. Formuluje některé zásady, uplatňované interpretem francouzské vokální hudby, a upozorňuje na význam odborné jazykové přípravy v hudbě.

**Klíčová slova:** zpěv ve francouzském jazyce, interdisciplinární vztahy, fonetika, mluvní a zpěvní projev, specifika francouzské výslovnosti, zpěvní artikulace, text ve spojení s hudbou.

Ve vokální hudbě má nezastupitelné místo slovo. Po dlouhá staletí nacházejí hudební skladatelé inspiraci v poetických textech různých národů světa. Zhudebnění textů umocňuje charakter daného jazyka a prostřednictvím interpreta ožívá notový zápis autora s textem v celé své komplexní kráse. Uměním interpreta je pak vytvořeno spojení mezi skladatelem a posluchačem.

Zpěvem v jazykovém originále se dosud odborná zpěvní literatura v České republice hlouběji nezabývala. Dané téma obsahuje řadu interdisciplinárních vztahů a je aktuální s ohledem na sílící význam znalosti cizích jazyků pro uplatnění současného pěvce v celosvětovém kontextu. Připomeňme, že kromě klasické italštiny je ve vokálním umění frekventovaná též němčina, angličtina a francouzština.

V poměrně nedávné minulosti převládalo nastudování děl v překladu do mateřského jazyka. Tento postup však vykazuje mnohé zápory: překlady jsou mnohdy nepřesné a nevystihují významové nuance, použité výrazivo je často archaické a hlavně – slovní přízvuky se z různých důvodů neshodují s hudebními. V současnosti se stává téměř pravidlem interpretace hudebního díla v jazyce, který byl při komponování použit, a to i za účelem minimalizace výše popsaných nežádoucích jevů.

Centrem zájmu této studie je problematika zpěvu ve francouzském jazykovém originále. V našem případě jde o shrnutí souvisejících poznatků a sdílení mnohaletých zkušeností z odborné pedagogické a interpretační zpěvní praxe. Vše je v tomto příspěvku podloženo znalostí francouzštiny mluvené i zpívané, jakož i studiem francouzské vokální hudby a také uměleckým působením ve frankofonních zemích.

Zpěv v originále nepochybně vyžaduje vyšší nároky na pěvce právě v jazykové přípravě. V ideálním případě je interpret obeznámen se všemi jazykovými prostředky daného jazyka, jimiž jsou: lexikum (slovní zásoba),

gramatika (mluvnická pravidla), grafická (psaná) podoba a fonetická (zvuková) podoba jazyka. Pro pěvce je velmi důležitá zvuková stránka jazyka a napomoci mu může znalost jejich vztahů s podobou psanou.

Kvalitní (re)produkcí jazyka musí předcházet správná recepcce, neboli přijímání jeho pravidel, a z hlediska zvuku též percepcce, neboli vnímání fonemático-fonologických jevů cizího jazyka. V tomto procesu mají často negativní vliv na osvojení cizího jazyka artikulační zvyklosti uplatňované v jazyce mateřském a efekt tzv. fonologického síta. Dochází tak bohužel ke stírání specifických nuancí ve výslovnosti, a to jak na úrovni fonemático (hlásky, fonémy), tak prozodické (vlastnosti promluvy, jako např. melodie, rytmus, slovní nebo rytmický přízvuk). V tomto ohledu mají snažší situaci jedinci s vypěstovaným hudebním sluchem. Vnímají intonaci cizího jazyka i témbrové odstíny hlásek a rychleji tak docílují žádoucí zvukové realizace jazyka.

Zaměříme nyní pozornost na francouzský jazyk v mluveném a především zpěvním projevu. Centrem našeho dlouhodobého zkoumání a zájmu jsou rozdíly ve výslovnosti některých hlásek v mluvním a zpěvním francouzském projevu, vliv výslovnosti na kvalitu vokálů i otázka respektování pravidel výslovnosti v různých pěveckých žánrech. Nejprve tedy oba jazyky porovnáme a podtrhneme nejvýraznější rozdíly mezi nimi. Dále upozorníme na některé zvláštnosti ve výslovnosti zhudebněného (básnického) textu a poskytneme několik rad pro zkvalitnění realizace vokálních děl ve francouzštině.

Zvuková stránka francouzského jazyka podtrhuje jeho krásu, melodičnost i jistou specifičnost. Pro srozumitelnost textu je zcela prioritní. Chybná výslovnost v mluvním i zpěvním projevu vede k nepochopení a k nepochopení obsahu ze strany posluchače. Z hlediska fonemático-plánu je třeba zmínit zejména odlišnost českých a francouzských vokálů. Je zřejmá už při porovnání počtu samohlásek (5 samohlásek českých

s variantami „krátká-dlouhá“ oproti počtu 13-16 ve francouzštině). Zatímco české samohlásky jsou charakterizovány jako „spíše neutrální“, v případě francouzských hovoříme o následujících zvukových vlastnostech: ústní, nosové, labializované, otevřené a zavřené.

Co se konsonantů týče, jejich výslovnost pro českého mluvčího nepředstavuje zvláštní potíže (o zvukové realizaci souhlásky <R> viz dále). Dodejme, že ve francouzštině dochází ke značné variabilitě kvality jednotlivých hlásek podle toho, v jakém se nacházejí hláskovém prostředí v rámci rytmického celku. Velký význam mají v proudu řeči tedy i prozodické jevy. Důležité je vedle vzájemného ovlivňování hlásek propojování slov do větších rytmických celků. Je způsobeno navazováním a vázáním, čímž vznikají nové slabiky, které nejsou z pouhého pohledu na text zřejmé.

Obecné zásady pro správnou zpěvní artikulaci jsou platné pro všechny jazyky a vycházejí ze zásad pěvecké techniky. Ke studiu vokální skladby v cizím jazyce by měl pěvce dospět pod pedagogickým vedením až po bezpečném zvládnutí pěvecké techniky a zvláštností zpěvní artikulace v jazyce mateřském. Výslovnost francouzského jazyka pro potřebu zpěvního projevu provádíme nejčastěji imitací, tj. napodobováním jazykového poradce nebo zpěvního pedagoga, a to opakováním jednotlivých hlásek, slov a slovních spojení. Poctivá interpretace rovněž vyžaduje, aby i pěvec, který aktivně francouzský jazyk neovládá, zvládl francouzskou artikulaci s porozuměním textu.

Ve zpěvu označujeme *konsonanty* za nositele srozumitelnosti a *vokály* za nositele zvuku. I proto jsou v operách a písňové tvorbě realizována tzv. *e-caduc*<sup>1</sup> v daleko větší míře než v mluvním projevu (dá se říct, že jsou zde všechna vyslovitelná <e> vyslovena). Smyslem pěvecké techniky je docílení vokálů zvukově i barevně vyrovnaných (tj. přirozeně tvořených bez zbytečně „přetopených“, příliš

<sup>1</sup> *E-caduc* nebo *e-muet*.



krytých, zubních, zadopatrových, nosních, krčních tónů), které formují jednotitou melodii a přitom nedochází k setření charakteru samohlásek. Rozlišení všech zvukových nuancí a schopnost jejich aplikace ve zpívaném textu je základním předpokladem pro srozumitelnou a pěvecky korektní interpretaci francouzské vokální hudby.

Než pěvec přistoupí k produkci celého zhudebněného textu, učí se pomocí artikulace cvičení na jednom tónu legatově rozoznávat jednotlivé samohlásky od zavřených k otevřeným. Rty se přitom pružně vysouvají do podoby oválného tvaru. Aby zvuk směřoval stále volně do prostoru, nesmějí se koutky úst rozjíždět do stran. Vedle rtů má hlavní roli v procesu artikulace i poloha jazyka.

Dalším charakteristickým rysem francouzštiny jsou *nosové samohlásky*. Velmi často při nedokonalém vyslovení francouzské nosovky slyšíme následný konsonant [n]. Tato situace vzniká z obavy pěvce před přílišnou *nazalizací* (tzv. nosními tóny), která není v pěvecké technice žádoucí.

Obdiv k typickému francouzskému *dorso-uvulárnímu R* vyvolává u pěvců zároveň i obavy z pěvecko technického provedení. Obecně ale platí, že se toto *hrčivé, hrtanové R* v plné míře objevuje ve francouzském pěveckém žánru zvaném *variété*<sup>2</sup>, nebo-li v klasickém francouzském šansonu, jehož typickou představitelkou byla například Edith Piaf. Ve vážné vokální hudbě je snaha o uplatnění *apikálního R*, tedy hlásky, která je ve fonemtickém inventáři Čechů.

Srozumitelnost zpívaného textu je rovněž odvislá od správného propojování jednotlivých slov (s přesným vyslovováním slabik) do větných celků a zpěvních frází. Zpívaná čeština je ve srovnání se zpívanou francouzštinou méně vázaná, což je dáno mimo jiné uplatňováním *tvrdých hlasových začátků*, neboli *rázů*. Aby nedošlo k porušení smyslu textu, je nutné dodržovat správnou deklamací a správné slovní přízvuky, které jsou dány notovým partem. V hudbě hovoříme o shodě mluvnického akcentu s hudebním. Je to ideální jev, kterým se vyznačují vokální skladby skladatelských osobností. Někdy však i vynikající skladatelé tuto jednotu porušují s určitým kompozičním záměrem pro ozvláštňení běžné deklamací.

Rytmus podmiňuje členění celého textu. Čeština má obvykle přízvuk na první slabice slova, zatímco francouzština na poslední slabice rytmické skupiny. Ta se tak stává v komunikaci slabikou „nejdůležitější“. Rytmus

<sup>2</sup> *Variété* (přeloženo *rozmanitost*), ve francouzské vokální hudbě představuje hraniční oblast umělé hudby a nonumělé hudby.

jazyka ve smyslu zachování přízvukových a nepřívukových slabik je ve kvalitní kompozici zachován v souladu s metrem. Zpěvná forma tak ovlivňuje do jisté míry pravidla jazyková. Podle potřeb také dochází ke změně délky hlásek a slabik.

Ve zpěvním projevu veršů velkých francouzských klasiků poezie i hudby se zachovává vyšší výslovnostní styl. Konkrétně to znamená, že jsou vyslovena *e-caduc*, a to dokonce i v případech, kdy nejsou realizována v řeči mluvené. Všude je uplatněno *nepovinné vázání*. Odkážme se v tomto směru na některé představitele romantické písně: Gabriel Fauré a jeho kompozice na poezii L. de Lisla (*Lydia*), Th. Gautiera (*La chanson du pêcheur*), V. Huga (*Dans les ruines d'une abbaye*) nebo píseň J. Masseneta na poezii J. de la Vingtrie (*Ce que disent les cloches*).

K redukcí počtu slabik (hlavně odpadnutím slabik s *e-caduc*) se přistupuje ve vokální tvorbě *variété* (například text M. Emera u písně *L'accordéoniste*) a často i v moderní a lidové hudbě. Se svobodnějším plynutím slov se také setkáme v písňové tvorbě impresionistů (například Claude Debussy ve skladbě *Il pleure dans mon cœur* na verše Paula Verlaina, jiným markantním příkladem druhé poloviny 20. století je Olivier Messiaen a jeho písňový cyklus *Trois mélodies*).

V hudbě se většinou vše řídí potřebami skladby: rytmem pro zajištění struktury a kompaktnosti, možnostmi zvuku pro zachování melodie ve zpěvním lince. Fonetická pravidla francouzštiny jsou tudíž v hudbě poněkud rozvolněná a každý žánr má z tohoto hlediska, jak bylo naznačeno, svá specifika.

Francouzská hudba nabízí široké bohatství pěvecké literatury všech slohových období a všech pěveckých žánrů. Delikátní postavení ve světové hudbě zaujímá francouzská komorní píseň nazývaná *mélodie*<sup>3</sup>, která čerpá textovou inspirací z pera vrcholných francouzských básníků. Interpretace francouzské komorní písně ve velkých písňových cyklech francouzských skladatelských osobností si žádá pěvce s příslušnými jazykovými znalostmi a velkou pěveckou praxí. Pěvec musí pochopit obsah textu se všemi výrazovými detaily, které přináší zhudebněný básnický text. Pěveckou praxí pak rozumíme bravurní práci s dechem, nepostradatelnou v dlouhých frázích vázaného textu. Pěvecká výpověď je tak pro posluchače přesvědčivá.

Osvojování si zvukové podoby francouzského jazyka v pěveckém projevu můžeme shrnout do několika doporučení:

<sup>3</sup> *Mélodie* (přeloženo *melodie*, ve francouzské hudbě ve smyslu umělé komorní písně).

- Po prvotním nácvičku (viz výše) text nejprve recitujeme.
- Následně text deklamujeme podle rytmického zápisu skladby. Důležitá je rytmizovaná artikulace textu podle délky slabik v notovém zápisu bez vyjádření melodie, pouze na jednom tónu. Pozornost je přitom věnována témburu hlásek, řetězení a vázání textu do frází. S dechem pracujeme stejně aktivně jako při zpěvu.
- Následuje vlastní zpěv melodie v jazykovém originále po jednotlivých frázích dle notového zápisu, až k interpretaci zpěvních linky v rozsahu celé skladby. Pěvec dbá na měkké tvoření tónů, správné usazení hlasu v rezonanci podepřené dechovou oporou a zřetelnou artikulací s respektováním základních fonetických pravidel francouzského jazyka, samozřejmě bez porušení celkové melodické linky skladby.

Kvalitní interpretace vokální skladby ve francouzském jazyce je pro pěvce náročná a bez odpovědné hlubší jazykové přípravy nemožná. Tento článek poukazuje na některé základní momenty z domény jazyka a hudby, participující na kvalitě interpretačního vokálního umění jako celku, a je pouze vstupem do rozsáhlé problematiky zpěvu v jazykovém originále.

#### Literatura:

- DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1471-7.
- NECTOUX, J. M. *Gabriel Fauré. Les voix du clair-obscur*, 2. vyd., Paris : Fayard, 2008. ISBN 978-2-213-63547-7.
- NOVÁKOVÁ, S. *Le français chanté: Le support musical et les réalisations phonétiques du graphème e*. In *Opera romanica 5: XXVII colloque international de la SILF – České Budějovice*. Editio Universitatis Bohemiae Meridionalis, 2004, s. 272-276. ISBN 80-7040-703-4.
- NOVÁKOVÁ, S. *La production et la perception du schwa (E-caduc) en français et en tchèque. Étude comparée et applications pédagogiques*. Disertační práce, FF UK v Praze a l'Université Paris Diderot-Paris 7. 2011.
- LUHANOVÁ, S. *Problematika komorní písně z pohledu interpreta a pěveckého pedagoga*. In *Hudební kultura XVI, sborník Katedry hudební kultury FPE ZČU v Plzni*. Plzeň : ZČU, 2006, s. 66-71. ISBN 80-7043-497-X.
- PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha : Karolinum.1994. ISBN 80-7066-843-1.

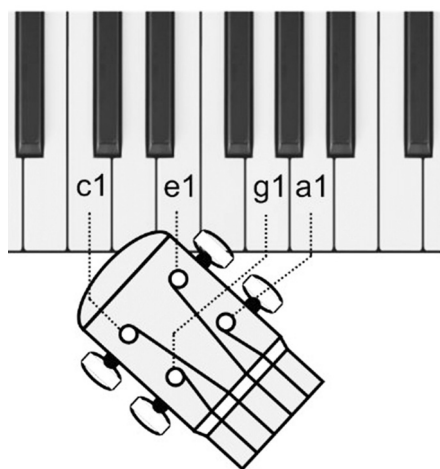
# DEJME DĚTEM UKULELE

Petr Zeman

Jako hudební pedagog vzdělávající studenty v oborech učitelství pro MŠ, 1. stupeň ZŠ, pedagogika volného času a vychovatelství často narážím na jejich limity v oblasti doprovodu písní a instrumentální hry. Jejich výkony ve hře na klavír bývají často tristní a mnozí si neporadí ani s jednoduchým kytarovým doprovodem. Obávám se, že v brzké době nenastoupí na pedagogické fakulty zástupy uchazečů bažících po učitelském povolání a vybavených dovednostmi instrumentální hry na požadované nástroje, a tak jsem hledal alternativu, která by zaujala budoucí (i současné) učitele a byla i vhodným přímým prostředkem hudebního vzdělávání dětí. S úspěchem jsem vyzkoušel *ukulele*.



Obrázek 1



Hlavní domácí publikace z oboru organologie o uvedeném nástroji hned v první větě tvrdí: „Na první pohled by se zdálo, že tento „exotický“ chudostrunný drnkací chordofon nemá v českém hudebním instrumentáři co pohledávat.“<sup>1</sup> Je to pravda, ale samozřejmě jen zdánlivá, neboť tvar nástroje, jeho zjevná příbuznost s kytarou i způsob hry prozrazuje evropský původ. Cílem mého článku však není rozebírat složitou cestu ukulele z Portugalska na Havajské souostroví a zpět do Evropy, chci spíše upozornit na jeho snadnou dostupnost a využitelnost ve školní praxi, a to již od první třídy.

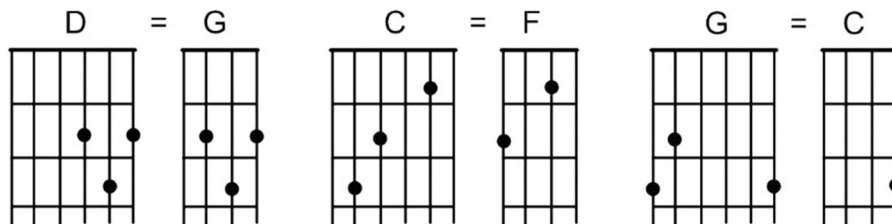
Konstrukce nástroje vychází z kytary a poučit se o ní lze nejnázorněji z internetu<sup>2</sup>. Vývoj přinesl čtyři základní velikosti (viz tabulka).

<sup>1</sup> KURFÜRST, P. *Hudební nástroje*. Praha : TOGGA, 2002, s. 464.

<sup>2</sup> <http://cs.wikipedia.org/wiki/Ukulele> (česky); <http://en.wikipedia.org/wiki/Ukulele> (anglicky)

Typ	Délka	Ladění
Sopranové	53 cm	g <sup>1</sup> -c <sup>1</sup> -e <sup>1</sup> -a <sup>1</sup> (C6) nebo a <sup>1</sup> -d <sup>1</sup> -fis <sup>1</sup> -h <sup>1</sup> (D6)
Koncertní	58 cm	g <sup>1</sup> -c <sup>1</sup> -e <sup>1</sup> -a <sup>1</sup> (C6), g <sup>1</sup> -c <sup>1</sup> -e <sup>1</sup> -a <sup>1</sup> (C6) nebo a <sup>1</sup> -d <sup>1</sup> -fis <sup>1</sup> -h <sup>1</sup> (D6)
Tenorové	66 cm	g <sup>1</sup> -c <sup>1</sup> -e <sup>1</sup> -a <sup>1</sup> (C6), g <sup>1</sup> -c <sup>1</sup> -e <sup>1</sup> -a <sup>1</sup> (C6), nebo d <sup>1</sup> -g <sup>1</sup> -h <sup>1</sup> -e <sup>1</sup> (G6)
Barytonové	76 cm	d-g-h-e <sup>1</sup> (G6)

Obrázek 2



Nejrozšířenější a také cenově nejdostupnější je sopranové (též standardní) ukulele laděné do akordu C6. Struny se neladí od nejhlubší po nejvyšší, vysoké tóny najdeme na obou okrajích hmatníku (viz obr. 1).

Koncertní ukulele má větší korpus, a vydává tak delší a plnější tón. Mezistupeň tvoří ukulele tenorové, které se ladí i do akordu G6. Nejnižše položené tóny nabízí barytonové ukulele, kde ladění odpovídá čtyřem nejvyšše položeným strunám kytary (a pro tuto vlastnost bývá také často kytaristy vyhledáváno). Na okrajích uvedeného spektra se ještě vyskytují nástroje spíše raritní, jako je ukulele sopraninové (cca 40 cm) a basové (80 cm a více).

Pro společnou hru ve výuce upřednostňují sopranové ukulele, použitelné jsou však samozřejmě i ostatní typy se stejným laděním – nejlépe g<sup>1</sup>-c<sup>1</sup>-e<sup>1</sup>-a<sup>1</sup> (C6). Tyto intervaly se v podstatě shodují s tercokvartovým laděním čtyř nejvyšše položených strun

kytary, a tak hráč, znalý alespoň základních akordů na kytáře, může směle využít, co se již jednou naučil. Musí si však být vědom významového posunu: zmíněné čtyři prázdné struny kytary v souzvuku tvoří akord C6, zatímco ukulele v uvedeném ladění zní v akordu C6 (tj. o čistou kvartu výš). Uchopí-li tedy kytarista akord, který má zařazený jako např. D dur, tentýž hmat na ukulele znamená G dur apod. (viz obr. 2). Přehled používaných akordů najde začátečník buď v některé učebnici hry na ukulele nebo na domácích i zahraničních internetových stránkách<sup>3</sup>.

Kromě rytmických příznávek akordických doprovodů lze samozřejmě hrát i melodii. Správnost ladění můžeme zkontrolovat

<sup>3</sup> Např.: ŠÁREK, O. *Škola hry na ukulele*. Cheb : G&W, 2008 (Pozor – učebnice je určena pro ladění D6!), <http://ukulele.wz.cz/akordy/akordyC.htm>, <http://ukulele.com.pl/akordy.php>

Obrázek 3

úvodním motivem slovenské lidové písničky Tam okolo Levoči; pro základní tónovou řadu postačí tři prsty levé ruky (viz obr. 3).

Melodii následující jednoduché písničky vydrnkáváme plektrem nebo prstem pravé ruky a vystačíme s prázdnými strunami, jen ve čtvrtém, šestém a osmém taktu přiložíme prostředník levé ruky do druhé polohy na tón d<sup>1</sup> (obr. 4). Rozhodneme-li se pro akordický doprovod, půjde rytmická příznávka přes všechny struny s každou sudou (tedy druhou a čtvrtou) dobou.

Ukulele se může stát ideálním nástrojem pro instrumentální činnosti dětí v hodinách hudební výchovy. Jeho čtyři nylonové struny nekladou velký odpor prstům a zvládají je i děti mladšího školního věku. Lze je poměrně rychle naladit, hra v základní tónové řadě není složitá a pravidelné cvičení nenásilně podporuje žádaný rozvoj jemné motoriky. Velmi dobře se ukulele spojuje se sopránovými zobcovými flétnami, které se na mnoha školách používají, a zájem dětí vzbuzuje i jeho podobnost s kytarou.

Vedoucím mé oblíbené prodejny hudebních nástrojů je pan Beneš, a když jsem se u něho před dvěma lety poptával na struny na svůj nový nástroj, pohrdavě se vyjádřil, že něco takového nevede, protože to nikdo nekupuje. Dnes má v průčelí své prodejny hned nad pultem zavěšenu celou „ukulelí“ rodinku, a zdá se, že časy se změnily. Možná bychom měli dát dětem ukulele ...

## HUDEBNÍ ČINNOSTI V LOGOPEDICKÉ PREVENCI PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Milena Kmentová

Prostředkem rozvoje hudebních schopností dětí v mateřské škole mohou být vedle tradičních činností i melodizované a rytmizované hry s řečí. Hudební činnosti se zde prolínají s jazykovou výchovou a logopedickou prevencí, která s narůstajícím počtem dětí s odlišným mateřským jazykem a dětí z bilingvního (dvojjazyčného) prostředí stojí před novými úkoly i v běžných mateřských školách.

V současné pedagogické literatuře najdou učitelky mateřských škol logopedické říkanky pro upevnění výslovnosti nacvičených hlásek, řadu říkadel ke grafomotorickým cvičením i celkovým tělesným aktivitám. Nabízí se jednoduché zhudebnění těchto říkadel, ale i to považuji za „vrchol ledovce“, kterému v dostupné české didaktické literatuře chybí široká základna.

Na základě několikaletých zkušeností z mateřské školy vyvíjím poměrně široké spektrum her a didaktických činností v průniku hudební výchovy a logopedické prevence. Těmito činnostmi reaguji na konkrétní problematiku jazykové výchovy v sobě zahrnují tyto hry kompletní spektrum hudebních činností.

V hudební oblasti směřují tyto činnosti k

- pozitivnímu aktivnímu prožitku ve spojení s hudební činností,
- navození a upevnění zpěvného hlasu a dalších žádoucích pěveckých návyků,
- zpřesňování intonace jednoduchých melodických útvarů ve vhodném tónovém prostoru,
- zpřesňování rytmické složky pohybových a instrumentálních projevů dětí.

V jazykové oblasti umožňují tyto činnosti

- budovat pasivní a aktivní slovní zásobu,
- podporovat správnou artikulaci, slovní přízvuk a melodii řeči v češtině,
- získávat některé předětenářské dovednosti.

Aby byly oboustranně využity výhody, které spojení hudebních a řečových činností nabízí, dodržuji při jejich sestavování následující metodiku.

Základem vokálních činností jsou jednoduché opakované *melodie*, v malém rozsahu (nejčastěji a1–d1), s převahou klesavých melodií. Pro zachování *pulzace* a *metra* během celé hry jsou slova a slovní spojení pro některé činnosti strukturovány do skupin podle počtu slabik (např. dvojice antonym přídavných jmen: tříslabičné slovo k dvouslabičnému). Zvolená

melodie i metrum podporují hudebním *akcentem* zároveň i správný přízvuk slovní. Aktivně se pracuje s *pauzami* – poskytují delší časový interval pro výbavné myšlenkové procesy při budování aktivní slovní zásoby a podporují prosociální komunikační návyky, protože si děti „neskáčí“ do řeči. Pomalejší *tempo* v rámci hry vytváří příznivé podmínky pro koordinovanou činnost všech výkonových složek podílejících se na artikulaci i pro upevnění pěveckých návyků.

K *doprovodu* činností je často používána altová zvonkohra (přednostně před klavírem). Umožňuje oční kontakt s učitelkou i sledování artikulace, je vizuálně výraznější než hra na klavír. Děti jsou záhy samy schopné správný úhoz napodobit při vlastní hře. Přiměřené, snadno organizovatelné *pohybové* a *instrumentální aktivity* dětí umocňují efektivitu celé činnosti. Pro zařazování činností v mateřské škole platí obecné didaktické zásady.

V dosavadní praxi používám různé hudební činnosti v následujících jazykových oblastech: dechová, rezonanční a artikulace cvičení, řada českých samohlásek (v slabikách i na konci slova), tvary množného čísla podstatných jmen, zdvojnásobení podstatných jmen,



protiklady přídavných jmen a příslovčí, shoda rodu přídavných a podstatných jmen, řadové číslovky, předložky (význam předložek a přízvuk na předložce), počet slabik ve slově.

Následující konkrétní příklady se věnují *zdrobnělinám podstatných jmen*.

Mladší děti v mateřské škole opakují po učitelce celou dvojici slov (nejprve jména, věci, zvířata...). Příklad je ze skupiny dvojice slov *dvouslabičné slovo – tříslabíčná zdrobnělina*. Pauzu jemně vyplňuje učitelka (lusknutím nebo doprovodem na metalofon) tak, aby komplementární rytmus zajistil udržení pulzace, tempa a metra během celé činnosti (viz ukázka 1).

Později starší děti doplňují zdrobnělina po slyšeném základním tvaru, samy již pracují s pauzou (komplementární rytmus hrou na tělo nebo na dvojici PET víček). V tomto případě pauza zároveň odpovídá rytmu slyšeného dvouslabičného slova (viz ukázka 2).

Děti dále doplňují základní tvar ke slyšené zdrobnělině – v uvedeném případě *jednoslabičné slovo k dvouslabičné zdrobnělině*. Pokud se dětem evidentně snadno vybavují příslušné tvary slov, lze opět využít komplementární rytmus k instrumentální činnosti dětí (viz ukázka 3).

U všech činnostech se nabízejí melodické a rytmické obměny, strukturování slovních spojení do rýmů, postupné rozšiřování hudební formy. Hra může být uvozena a zakončena krátkým motivačním popěvkem s pohybovým doprovodem jako v následujícím případě (viz ukázka 4).

Široká oblast úkolů logopedické prevence v mateřské škole dává hudebním činnostem další smysluplný obsah. Slovní zásoba dítěte nastupujícího do školy se udává v tisících slov. Ačkoli se konkrétní čísla v odborné literatuře odlišují (4000–10 000 slov), pro hudební

#### Ukázka 1

#### Ukázka 2

#### Ukázka 3

#### Ukázka 4

činnosti v mateřské škole představuje toto množství téměř bezdnou studnici.

#### Literatura:

FANTUROVÁ, H. *Prevence řečových poruch v mateřské škole*. Praha : Pedagogické centrum, 1995.

KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova v mateřské škole*. Praha : PedF UK, 2002.

– SYNEK, F. *Říkáme si s dětmi: Logopedické hříčky. K praktickým otázkám výchovy jazyka a řeči u malých dětí*. Praha : ArchArt, 2004.

TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha : Portál, 2005.

## MODELOVÁ SITUACE JAK SE TAKY ČARUJE

Jiřina Jiříčková

#### Charakteristika modelové situace:

správná artikulace, metroritmická pulzace podpořená klavírem, rytmický vícehlas, orientace na klaviatuře, hra klavírního doprovodu, melodizace říkadla.

- Říkadlo je literární žánr, který je blízký dětem od nejtělejšího věku. Jeho nejvýraznějším rysem je uplatnění jednoduchých veršů. Dále je pro něj typické časté používání citoslovců, novotvarů nebo obrazných rčení, které spolu se střídáním přízvukných

a nepřízvukných slabik přispívá k sugestivnímu charakteru říkadla, které je tak zpravidla snadno zapamatovatelné.

- Pohádkové zaklínadlo *Hokus pokus* patří do okruhu umělých říkadla, je lehce zapamatovatelné a vyznačuje se zvukomalebností.

Maria Seeliger (Ehrenpreis, Wohlwender, 1995, s. 8)

*Hokus pokus, tyke take tokus, hokus pokus, bim bam, bas!*

#### 1. Rytmická deklamace zaklínadla

Připravte si: tužku, papír, dřevěné paličky.

- Říkejte s pečlivou artikulací v pomalém tempu zaklínadlo ve 2/4 taktu (viz ukázka 1).
- Po učitelce opakujte vždy dvojtaktí zaklínadla, dbejte na to, abyste správně napodobili tempo a různé dynamické stupně.
- Pečlivou artikulaci prověřte *hrou na němém zrcadlo*. Ve dvojicích jeden z dvojice neslyšně vysloví zaklínadlo, zatímco druhý



dává pozor, zda mu bylo rozumět. Pak se vyměňte.

- Předneste zaklínadlo se vzrůstající dynamikou podle toho, jak ukazuje učitel.
  - Rozdělte se do dvou skupin. Ve skupinách dvakrát za sebou řekněte zaklínadlo, přičemž druhá skupina nastoupí kánonicky ve 3. taktu první skupiny.
  - Rytmičkou deklamací doprovodte hrou na tělo:
    - *ho-kus*: tření dlaní o sebe, *po-kus*: tření dlaní o sebe,
    - *ty-ke ta-ke*: pleskání o hřbet ruky, *to-kus*: 2x lusk,
    - *ho-kus*: tření dlaní o sebe, *po-kus*: tření dlaní o sebe,
    - *bim*: plesk o stehna, *bam*: plesk na břicho, *bas*: plesk na hrud.
  - Zkuste si vyčarovat létající koště: při deklamací *ho-kus*, *po-kus* nakreslete nad sebe dvě vodorovné čáry, na slova *tyke take* doplňte čtyři metličky, *tokus*: dokreslete příčné zakončení koště z jedné strany a druhé oddělující metličky od rukojeti. Při *ho-kus*, *po-kus* doplňte na rukojeť další dvě vodorovné čáry, na *bim*, *bam*, *bas* pak přikreslete zbývající tři metličky.
  - Čarujte rukou v prostoru. Své kouzlení rukou doplňte pohybem celého těla.
- Návrh řešení: viz ukázka 2

**Možnosti klavírního doprovodu skupinové deklamace, realizovaného učitelem nebo případně vybraným žákem:**

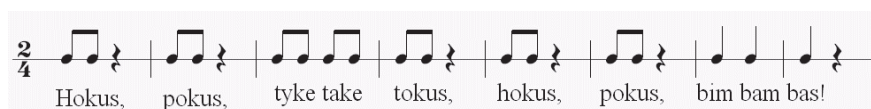
- pedalizovaná hra dlaněmi po bílých nebo černých klávesách
- hra předloktími, za držení pravého pedálu
- prokomponovaný doprovod k říkadlu od Luboše Sluky (Janžurová; Borová 2000, s. 38)

Viz ukázka 3

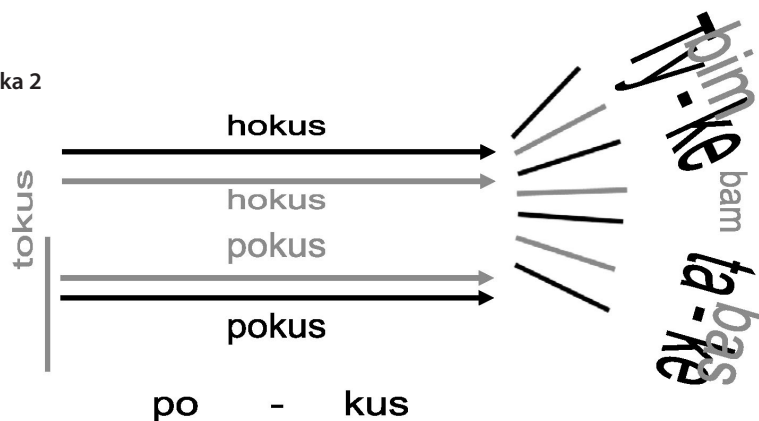
## 2. Hra se slovními rytmy

- Rozdělte se do tří skupin, které současně recitují:
  1. skupina střídá slova: *ho-kus*, *po-kus*
  2. skupina opakuje: *tyke take*
  3. skupina: stále opakuje vždy na prvních dobách taktu: *bim*, *bam*
- Sborovou deklamací doprovodte hrou na rytmické nástroje z Orffova instrumentáře v rytmu recitovaných slov. Například 1. skupina *drhlo*, 2. skupina *dřívka*, 3. skupina *tamburína*.
- Sborovou deklamací opakujte za klavírního ostinata ve čtvrtých hodnotách. Podle výškové polohy klavírní hry (nízko – střední – vysoko) rozlišujte při deklamací intonaci

## Ukázka 1



## Ukázka 2



**Ukázka 3** Je možné vyjit z originální verze a doprovázet deklamací pouze notami v rytmu deklamace.

starého zlého čaroděje, čarodějnice a malého čarodějnického učně.

- Nyní reagujte na hru harmonických funkcí v mollové nebo durové tónině na klavír, která postupně zazní v několika oktávách. Změny tónorodu vyjádřete dynamickým odlišením své deklamace: pokud je tónina mollová, mluvte potichu, pokud durová, deklamujte hlasitě.

## 3. Instrumentální zvukomalba

- Pracujte ve skupinkách. Ještě jednou si poslechněte doprovod deklamace zaklínadla hrou klastřů v podání učitele, na bílých, na černých nebo v kombinaci obou druhů kláves. Znělo zaklínadlo na klavír strašidelně nebo spíše ne? Zvolte si vhodné nástroje

z Orffova instrumentáře a deklamací zaklínadla doplňte instrumentální hrou.

- Představte nejprve zaklínadlo strašidelné a potom naopak legrační.

## 4. Elementární klavírní doprovod

- Tato aktivita je určena menší skupině žáků. Jeden se posadte, další dva zaujměte místo po jeho levé a pravé ruce.
- Žák, který sedí uprostřed: doprovázej skupinovou deklamací sešlapáváním pravého pedálu v rytmu *bim*, *bam*. Stojící žáci: hraje oběma rukama třetími prsty střídavě dva tóny v oktávě vždy na 1. dobu taktu. Přitom recitujte spojení *ho-kus*, *po-kus*. Další žáci ve skupince deklamují celé říkadlo tak, že každý řekne po domluvě pouze jednu

slabiku nebo dvě slabiky a další žák bezprostředně naváže.

- Vystřídejte se u nástroje, doprovod stiskáváním pedálu můžete podpořit fúkáním do desky klavíru.
- Další možností doprovodu deklamací zaklínadla v podání klavírní hry dvou až tří žáků současně je hra pentatonických ostinát. Na černých klávesách hrajte každý čtyřtónové ostinato. Zkuste hru jednoručně, unisono nebo protipohybem rukou.

### 5. Hrajeme přes celou klaviaturu

- Deklamaci říkadla ve 2/4 taktu doprovázejte vždy na 1. dobu hrou skupin dvou černých kláves přes celou klaviaturu. Dalšími možnostmi je hra skupin tří černých kláves nebo kombinace dvou a tří černých kláves.
- Hru provádějte úhozem portamento, říkadlo doprovodíte pravou, pak levou rukou, případně přenášejte střídavě ruce přes sebe.

### 6. Hrajeme říkadlo na klavír

- Tato aktivita je opět uskutečnitelná s menší skupinou žáků. Výhodnější je práce u křídla. Hrajte na klavír říkadlo na dvou tónech (kombinace tónů  $g^1 - e^1$ ), dva další hráči doprovázejte dudáckou kvintou.
- Ostatní ze skupinky u klavíru vyzkoušejte, jak znějí rozmanité části klavíru. Slabým fúkáním rukou nebo opatrně dřívky doprovázejte zmelodizované říkadlo.
- U klavíru se vystřídejte tak, že po zahrání říkadla na klavír se posuňte o jedno místo doprava. Na volné místo vlevo přisedne nový hráč.

Návrh řešení: viz ukázka 4

#### Pro zkušenější:

- Vyzkoušejte vlastní melodickou úpravu říkadla, třeba jako domácí úkol. Můžete ji přistě předvést přímo v hodině, nebo můžete donést audio- či videonahrávku.
- Melodii říkadla doprovodíte hrou dudácké kvinty.

#### Ukázka 4



#### Ukázka 5



#### Ukázka 6



- Zhudebněné říkadlo zapíšte.
- Zahrajte ostatním zhudebněné říkadlo vašeho kamaráda, a to podle jeho notového zápisu.

### 7. Nabalování

- Připravte si: zvonkohry, případně metalofony.
- Vymezte si dva tóny.
- Učitel zahraje na klavír první takt, který první žák zopakuje a pokračuje libovolně ve vymezeném tónovém prostoru dalším taktem. Následující žák zopakuje 1. a 2. takt na zobcovou flétnu a pokračuje dále. Další hráč zahraje dohromady čtyři takty. Lze pokračovat dále, nebo začít od začátku s novou melodií.
- Předchozí hráči bdí nad správností, v případě potřeby svůj melodický úryvek zopakují.
- Nabalování lze celé provést na klavíru tak, že se jednotliví hráči střídají u klavírní židličky

a hrají v jedné poloze, nebo naopak mohou melodické úryvky přenést do jiné oktávy. Čarujte v kontra, velké nebo v malé oktávě. Návrh řešení (hra v kontra, velké nebo malé oktávě): viz ukázka 5

### 8. Klavírní doprovod ostinátní rytmickou figurou

Zaspívejte text říkadla na tónu  $g^1$ . Zpěv je možné doprovodit hrou ostinátních rytmů na klavír. Na klavír může hrát jeden hráč, ale také hráči dva, každý jiný rytmus.

Vyzkoušejte možnosti: viz ukázka 6

#### Literatura:

EHRENPREIS, C.; WOHLWENDER, U. *123 Klavier. Klavierschule für 2-8 Hände.* Wiesbaden : Breitkopf & Härtel, 1995.  
JANŽUROVÁ, Z.; BOROVA, M. *Klavírní školka.* Praha : Panton, 1976, 2000.

## DRUHÝ DÍL SLOVNÍKOVÉ TRILOGIE VLADIMÍRA SPOUSTY

Jaroslav Mihule

*Hudebně-literární slovník (II) – „Čeští skladatelé“*, jehož autorem je doc. PhDr. Vladimír Spousta (vydala Masarykova univerzita Brno 2011, v kombinaci tištěného textu a počítačové verze na CD-ROM), představuje druhý

díl slovníkové trilogie zcela osobitého rázu. Autor v proponované třísvazkové sérii ukazuje znamenité výsledky mnohaleté – především excerpční a odborně klasifikační – práce, zaměřené na koincidence hudebního a slovesného

umění. Je příznačné, že jde o muzikologa patřícího právě k brněnské škole, jejíž proslulost se tradičně pojí s vědeckou akribií, snahou o úzkostlivě přesnou interpretaci faktů a dat. Přirozeně pak na čelném místě při takové

orientaci nalézáme zájem lexikografický, který už v minulosti přinesl z Masarykovy univerzity řadu jedinečných a dobře známých výsledků.

Jestliže první díl práce doc. Spousty se zabýval tvorbou zahraničních skladatelů v jejich vztahu k literární oblasti<sup>1</sup>, pak druhý mapuje situaci v české hudbě (třetí má být hudebně-literární slovníkem skladatelů nejživější současnosti, to jest konce druhého tisíciletí).

Inspirace českých skladatelů slovesnými podněty je integrální součástí našich hudebních

<sup>1</sup> VÁŇOVÁ, H. Hudebně-literární slovník světových skladatelů Vladimíra Spousty. *Hudební výchova*, roč. 19, 2011, č. 1, s. 15–16. Recenze CD-ROMu SPOUSTA, V. *Hudebně-literární slovník světových skladatelů*. Brno: MU, 2009. 1129 s. ISBN 978-80-210-4892-8.

dějin. Jestliže bylo v předešlé větě použito adjektivum „slovesnými“, a ne „literárními“ podněty, má to mocný důvod – v existenci lidové slovesnosti, jež sice nezná svého autora, ale zato uvolnila stavidla hudební představitosti téměř každého významného komponisty naší provenience. Přihlásili a přihlašují se tak ke svým kořenům, které nyní ukazuje Spoustova práce v plném a sotva uvěřitelném rozsahu.

Je obtížné si představit, kolik práce je skryto za takovým počinem. Opřít se o monografická zpracování tvorby velkých skladatelů se zdá být technologickou záležitostí, ale ani zde tomu tak zdaleka není. Doc. Spoustu totiž zajímaly koincidence i v podobě pouhého inspiračního podnětu, námětové asociace či textového odkazu, za kterými bylo třeba jít dál než do přehledu skladeb. Položil vedle sebe seznam 891

skladatelů (samo o sobě číslo, nad nímž máte chuť zakroutit hlavou) a 2203 umělců inspiračního slova. (První díl zaregistroval 712 skladatelů v celosvětovém kontextu a v časovém rozpětí posledních pěti století, přičemž jeho rejstřík literárních umělců – autorů zhudebněných děl – zaznamenává celkem 3919 jmen.)

Výsledek je impozantní. Položíme-li si otázku, komu bude dílo sloužit, nabízí se každý, kdo má rád hudbu i literaturu; hudební či literární vědec; archivář i knihovník; kdo se zabývá lexikografií. Ale především nezapomeňme ještě jinou stránku věci: díky této monumentální encyklopedii máme před sebou sumu vědomostí, shrnující plody tisícileté kulturní tvořivosti ducha, před kterým se můžeme jen v pokoře sklonit.

## NOVÁ MONOGRAFIE O ČESKÉ SBOROVÉ TVORBĚ V OBDOBÍ BAROKA A KLASICISMU

Jiří Bezděk

PECHÁČEK, S. *Česká sborová tvorba II (Baroko a klasicismus)*. Praha: UK – Pedagogická fakulta, 2012. 200 s. ISBN 978-80-7290-539-3.

Sborová tvorba má ve srovnání s jinými skladbami svá specifika. Mezi nimi dominuje především fakt, že je limitována hlasovými možnostmi pěveckých těles (často s amatérskými zpěváky) a s nimi spjatou intonační oblastí prováděných skladeb, jejíž dobré zvládnutí bylo a je vždy jednou z podmínek úspěšného provedení díla. Hudební jazyk tohoto žánru tedy mnohdy nekopíruje vývojové trendy momentálně vládnoucího slohu v instrumentální hudbě, ale pohybuje se naopak v řeči, která je vyvolávána společenskou poptávkou či konkrétní situací, za které se dílo provozuje. V duchu řečeného tedy není žádné překvapení, že autoři dob minulých vkládali do úst sboristů svá, popř. obecná poselství Bohu i světu, která vtělili do oper, oratorií či kantát. A ruku na srdce, platí to s jistými odchylkami dodnes.

Stanislav Pecháček v již v druhém díle svého úspěšného zkoumání české sborové tvorby jde po stopách těchto svědků doby, aby rozkryl podloží vzniku skladeb a podal i zasvěcený pohled do života jejich autorů. Jeho životopisné skici jsou zajímavé, charakteristika skladeb muzikologicky přesná a zdroje informací hodnověrné. Vznikla tak opět kniha, která osloví nejen odbornou veřejnost, ale i širší hudbymilovné vrstvy.



V obou dílech autorova cyklu *Česká sborová tvorba* je zvolena abecední posloupnost probíraných osobností. Výše sdělené je vysvětlením, proč není třeba složitějších chronologických „pyramid“ stylů či osobností. Ve 2. díle věnovaném českému baroku a klasicismu to platí o to více, že přechod baroka do klasicismu byl v našem prostoru velmi plynulý, a tak mnohé osobnosti z přelomové fáze nesou rovnoměrně znaky obou etap současně. Mozartovský kult pak zbrzdil vývoj české hudby natolik, že Pecháček u několika jmen s lítostí konstatuje, že dílo skladatele bylo hodnoceno jako stylově překonané již v době autorova života (např. u Leopolda Koželuha). Dnes nevnímáme uvedený stylový anachronismus zdaleka tak intenzívně, jak byl pocíťován v době vzniku skladeb. Pecháček však ukazuje, že jeho hořké důsledky jsou vyjádřeny ve zmenšeném počtu vytištěných skladeb. Dostáváme se tímto k nejzáslušnějšímu pohledu autorovy knihy – upozorňuje totiž nejen na skladby lehce dosažitelné v podobě

tištěných partitur, ale i na ty, které zůstávají v rukopisech a lze je objevit jen v archívech. Pecháček tak ve svých medailónkách poukazuje na potencionální nespravedlnost hudební historie, která (např. souhrou nešťastných okolností) může nechat zapomenout dílo pronikavé, a naopak povznést dílo průměrné. To vše už tady bylo, je a pravděpodobně i bude.

Na stránkách knihy se tak objevují životní osudy i zmínky o sborových skladbách Bendy, Brixiho, Kopřivy, Koželuha, Vranického, Černoorského, Dusíka, Duška, Haranta z Polžic a Bezdruzic, Jírovce, Míči, Michny, Myslivečka, Rejchy, Richtera, Ryby, Segera, Stamice, Tůmy, Vaňhala, Vejvanovského, Voříška, Zacha či Zelenky. Snad kniha podnítl současné sbormistry k objevování dosud neznámých skladeb uvedených autorů. Naše hudební kultura si určitě takovou pomoc zaslouží.



# Z HUDEBNÍCH VÝROČÍ (LEDEN–BŘEZEN 2013)

Petra Bělohlávková

**5. 1. – Pavel Kühn**, 10. výročí úmrtí českého sbormistra (1938–2003)

**8. 1. – Arcangelo Corelli**, 300. výročí úmrtí italského skladatele a houslisty (1653–1713); 17. 2. – 360. výročí narození

**16. 1. – Emil Hradecký**, 100. výročí narození českého hudebního teoretika a skladatele (1913–1974)

**21. 1. – Otakar Šín**, 70. výročí úmrtí českého skladatele, hudebního teoretika a pedagoga (1881–1943)

**25. 1. – Witold Lutoslawski**, 100. výročí narození polského skladatele a dirigenta (1913–1994)

**27. 1. – Jana Veverková**, 60. výročí narození české pedagožky a sbormistryně (1953)

**30. 1. – Francis Poulenc**, 50. výročí úmrtí francouzského skladatele (1899–1963)

\* \* \*

**4. 2. – Jan Kvapil**, 70. výročí narození českého houslisty (1943)

**8. 2. – Vladimír Poš**, 85. výročí narození českého muzikologa, hudebního teoretika, redaktora, skladatele, propagátora a pedagoga (1928)

**14. 2. – Alexandr Sergejevič Dargomyžskij**, 200. výročí narození ruského skladatele (1813–1869)

**13. 2. – Richard Wagner**, 130. výročí úmrtí německého skladatele, dirigenta, spisovatele a divadelního režiséra (1813–1883)

**16. 2. – Jan Václav Stích (zvaný Giovanni Punto)**, 210. výročí úmrtí českého hornisty a skladatele (1746–1803)

**17. 2. – Andres Segovia**, 120. výročí narození španělského kytarového virtuosa, skladatele a pedagoga (1893–1987); **René Leibowitz**, 100. výročí narození francouzského dirigenta, skladatele, hudebního teoretika a pedagoga (1913–1972)

**19/20. 2. – Vojtěch Jírovec**, 250. výročí narození skladatele českého původu (1763–1850)

**20. 2. – Jan Blahoslav**, 490. výročí narození českého teologa, literárního historika, jazykovědce, překladatele, hudebního teoretika a skladatele (1523–1571)

**22. 2. – Jaroslav Kocian**, 130. výročí narození českého houslového virtuosa a pedagoga (1883–1950)

**25. 2. – Enrico Caruso**, 140. výročí narození italského operního pěvce (1873–1921);

**Emil Hradecký**, 60. výročí narození českého skladatele a pedagoga (1953)

**27. 2. – Viktor Kalabis**, 90. výročí narození českého skladatele, muzikologa a hudebního redaktora (1923–2006)

\* \* \*

**1. 3. – Václav Snítíl**, 85. výročí narození českého houslisty a pedagoga (1928)

**2. 3. – Ladislav Kozderka**, 100. výročí narození českého skladatele, dirigenta a klavíristy (1913–1999)

**5. 3. – Sergej Sergejevič Prokofjev**, 60. výročí úmrtí ruského skladatele, klavíristy a dirigenta (1891–1953)

**6. 3. – Lubomír Malý**, 75. výročí narození českého violisty a pedagoga (1938)

**18. 3. – Vlastimil Koblre**, 85. výročí narození českého sbormistra a hudebního pedagoga (1928)

**19. 3. – Max Reger**, 140. výročí narození německého skladatele, varhaníka, klavíristy, dirigenta a pedagoga (1873–1916)

**20. 3. – Jan Tesař** – 70. výročí narození českého akordeonisty a pedagoga (1943)

**25. 3. – Petr Fiala**, 70. výročí narození českého skladatele a sbormistra (1943)

**26. 3. – Ladislav Brábek**, 80. výročí narození českého muzikologa, klavíristy a pedagoga (1933)

**27. 3. – Antonín Tučapský**, 85. výročí narození českého sbormistra, pedagoga a skladatele působícího ve Velké Británii (1928)

**28. 3. – Sergej Rachmaninov**, 140. výročí narození a 70. výročí úmrtí ruského skladatele a klavíristy (1873–1943)

## ABSTRACTS

### **HONS, M. The beginnings of the Czech music theory teaching. 1. Music Theory at the Prague Conservatory**

At the Prague Conservatory the music theory teaching went through the specific development. In the second half of the 19.th century are written theory texts in Czech language. The first conceived modern theoretical writings are formed at the end of the century and early twentieth centuries. The merging Conservatory with the Prague organ school led to a strengthening of music theory teaching.

**Keywords:** music theory, music education, music analysis.

Prof. PaedDr. Miloš Hons, PhD., Music Department, Faculty of Education, University of J. E. Purkyne, Ústí nad Labem, e-mail: hons@hamu.cz.

### **TICHÁ, L. Theory of interpretation and it's use in teaching of playing the piano**

The development of piano technique is just the one of the conditions of creative piano interpretation. Other conditions which are

no less essential are understanding music, invention, imagination, creativity. The primary communication medium carries the most important contents, meanings and information that must get adequate space in interpreter's concept.

**Keywords:** interpretation, interpretation of the piece, invention, creativity, piano technique, primary communication medium, melodic-harmonic and motivic-thematic events, rhythmic texture, timbre, blocks of music.

Doc. MgA. Libuše Tichá Ph.D., Department of Music, Faculty of Education, Charles University, Prague, e-mail: libuse.ticha@pedf.cuni.cz

### **MORAVČÍKOVÁ, A. Perceived benefits of singing of members of singing choir**

The purpose of this study was to examine the subjective perception of bio-psycho-social benefits of singing and subjective perception of health of members of singing choir. The study also examines the impact of singing choir rehearsal on the selected emotional states of its members.

**Keywords:** benefits of singing, singing choir rehearsal, emotional state, subjective perception of health.

Mgr. Alena Moravčíková, PhD., Department of Social Studies, Faculty of Public Administration, University of Pavol Jozef Šafárik, e-mail: alena.moravcikova@upjs.sk

### **LUHANOVÁ, S.; NOVÁKOVÁ, S. The issue of singing in the French language original**

This paper deals with some aspects of singing in French language original. It focuses on singing in French, pointing to some differences between spoken and sung French from the point of view of French phonetics, theory of singing and interpretation. It formulates some principles applied by interpreter of French vocal music and explains the importance of professional language training in music.

**Keywords:** singing in French, interdisciplinary relations, phonetics, speech and vocal expression, the specifics of the French pronunciation, vocal articulation, the text in conjunction with the music

Doc. Mgr. Svatava Luhanová, Department of Music Culture, PhDr. Sylva Nováková, Ph. D., Department of Russian and French, University of West Bohemia in Pilsen Faculty of Education, e-mail: svatavaluhanova@seznam.cz, snovakov@krf.zcu.cz



# O HUDBĚ ANGLICKY – WOODWIND INSTRUMENTS (2<sup>ND</sup> PART)

Stanislav Pecháček

## Transposing instruments

As families of woodwind instruments have developed, many musicians have become proficient on more than one member of a family. However, because each member has a different *range* of notes, problems arise in that each instrument demands a different *fingering* to produce a note of the same pitch. A player *switching* from, say, the concert flute to the alto flute should not have to learn a whole new set of fingerings. This problem is overcome by transposing the music, so that the player reads the music in a different key depending on the instrument. He or she can then use the same fingering for every instrument in the family.

## The recorder

The popularity of the recorder today is due principally to the work of Arnold Dolmetsch and his son Carl, who were born in France but lived mainly in England. A. Dolmetsch began to make recorders in 1919, using an English instrument of the 1700s as a model. C. Dolmetsch and other members of the family became virtuoso players and encouraged people to take up the instrument.

It is not difficult to get a sound out of the recorder, but the fingering is not so easy. Except for a few low keys on the larger members of the family, all the notes have to be obtained without mechanical assistance. To play a chromatic scale involves cross-fingering, which may be *awkward* at first, and half-covering some holes. The family has six members, but the highest and lowest are not often played. The highest is the octave or soprano recorder, followed by the descant or soprano, the treble or alto, the tenor, the bass and the great bass recorder. The lowest note of the first, third and fifth member is F; for the others it is C. The music is written either at the pitch that it sounds or at an octave below.

## The flute

The modern flute was developed by the German flute-maker Theobald Boehm from 1832 onwards. He placed the holes in the correct positions to obtain notes in tune – which are not necessarily the positions covered by the fingers. He also made the holes larger to produce a loud sound, and developed a system of *keys* and *pads* so that the instrument could be fingered easily. He gave the flute a cylindrical *bore*, though the head is conical inside, to produce a full and clear tone. Most flutes are now made of metal to give a bright sound, though some performers prefer the *mellow* quality of a wooden flute.

The main member of the family is the concert flute or flute in C. The piccolo is a small flute

sounding an octave above the concert flute. The alto flute, which is a transposing instrument pitched in G, sounds below the concert flute and the lowest member is the bass flute, which sounds an octave below the concert flute. The piccolo can often be heard *piping* away above the other instruments of the orchestra, but the deep, *woolly* sounds of the softer alto and bass flutes are much less evident in orchestral music.

Many composers have written pieces for the flute. Among the best-known are the Suite in B minor by Bach, the flute concertos by Mozart, the Serenade for flute, violin and viola by Beethoven, and Syrinx for solo flute by Debussy.

## The clarinet

The clarinet has a cylindrical bore widening to a *flared bell* at lower end; a mouthpiece containing a single *reed* is attached to the upper end. It is usually made of wood. The instrument was developed from the chalumeau, a primitive *forebear*, by the German instrument-maker Johan Denner (1655–1707) in about 1700. The key system was radically improved in the late 1800s by adopting the Boehm system of the flute.

There are several members of the clarinet family, but only four are commonly played. The standard clarinet is pitched in B flat, but some musicians also play a clarinet in A pitched a semitone lower where fingering is difficult on the B flat clarinet. A small clarinet in E flat is often called for to provide high penetrating notes, and the deep *reedy* sound of the bass clarinet in B flat, which sounds an octave below the standard B flat clarinet, is common in orchestral music of the last hundred years.

Perhaps the best-known pieces for clarinet are the Clarinet Quintet and Clarinet Concerto by Mozart. In this century, the instrument has been well served by jazz musicians, notably the virtuoso Benny Goodman.

## The oboe and cor anglais

The oboe has a conical bore with a slightly flared bell, and the *mouthpiece* consists of a tube ending with a double reed. It is constructed of wood. Its *forebear* is the folk instruments generally known as the *shawm*, and it was probably invented in about 1650 by the French instrument maker Jean Hotteterre. Improvements have been made gradually since then. The standard oboe is not a transposing instrument. The only other member of the family to be widely used is the English horn or cor anglais. It is lower than the oboe and is pitched in F.

Many concertos and much chamber music were written for the oboe in the baroque era. This tradition has been continued, notably in the Oboe Concerto by Richard Strauss.

## The bassoon

The bassoon also developed from the shawm, gradually evolving from about 1700. It consists of a conical wooden tube *folded* back on itself with a double-reed mouthpiece. Modern key systems and other improvements have not succeeded in retaining the bassoon's *distinctive* sound, and it remains a rather awkward instrument to play. Experiments are taking place to simplify the fingering by using electrically-driven keys. The bassoon is not a transposing instrument. The only other member of the family is the contrabassoon, which is pitched an octave lower.

Few composers have written for the bassoon in a solo role but it is important as a low voice in the orchestra.

## The saxophone

The saxophone is a hybrid woodwind instrument, having the conical bore of the oboe but the single-reed mouthpiece of the clarinet. It is made of brass. The saxophone family was invented by the Belgian instrument-maker Adolphe Sax in the 1840s. There are four principal members: the soprano in B flat, alto in E flat, tenor in B flat and baritone in E flat.

The saxophone has never become standard in the symphony orchestra, and is to be heard more in military bands and dance bands. Jazz musicians have made far greater use of the instrument.

## Vocabulary

range	rozsah
fingering	prstoklad
switch	přejít, změnit
recorder	zobcová flétna
awkward	nepřijemný, nemotorný, nešikovný
key	zde: klapka
dechového nástroje	
pad	podložka
bore	zde: vrtání
mellow	jemný, měkký
pipe	pípat, hvízdát
woolly	vlněný, hebký
flared	zvonový
bell	zde: roztrub, trouba dechového nástroje
reed	plátek
forebear	předek, předchůdce
reedy	ostrý
mouthpiece	zobec, hubička
shawm	šalmaj
fold	přeložit, přehnout
distinctive	charakteristický, typický

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