HUDEBNÍ VÝCHOVA

2/2012

časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

ZLATÝ VĚK RANÉ RENESANCE A 3. FRANKOVLÁMSKÁ ŠKOLA
PIERO DELLA FRANCESCA A JOSQUIN DESPREZ

Jaroslav Bláha

Výtvarný či hudební projev představitelů počáteční fáze rané renesance a 2. frankovlámské školy – malíře Paola Uccella a skladatele Johannese Ockeghema, jimž jsme věnovali první medailonek letošního ročníku cyklu Hudba a obraz, se vyznačoval rafinovaným, virtuózním zvládnutím komplikovaných řešení lineární perspektivy či kontrapunktu. Piero della Francesca (kolem 1415/20–1492) a Josquin Desprez (1450–1521), reprezentující zlatý věk rané renesance a 3. franko-vlámskou školu, zdůrazňují dokonale vyvážený řád postavený na důsledně promyšlené, a ve srovnání s předchozí generací střídmější a vyváženější, struktuře výtvarného či hudebního díla.

Názornou demonstrací předchozí obecné charakteristiky je obraz Bičování Krista (obr. 1 na 2. straně obrazové přílohy, Hudební výchova 1/2012). Striktně racionální tvar, vyznačující se střídmostí a důsledným směřováním k jeho stereometrické podstatě, je východiskem dokonale vyvážené a důsledně promyšlené kompozice. Smyslový základ tvaru, který je zřetelný svou tělesností, je podřízen racionální stylizaci umocněné úhrnnou modelací, a při zřetelné rozmanitosti i záhybovým schématem draperie. Jsou důsledně potlačeny všechny detaily ve prospěch celkové podstaty syntetického tvaru. Na geometrické stylizaci tvaru a jeho úhrnném řádu se rozhodující měrou podílí obrysová linie. Ta plně zachovává tělesnost tvaru, který zjednodušuje na jeho stereometrickou podstatu. Vnitřní kresba je značně oslabena, uplatňuje se především v řasení draperie postav. Úloha světla je soustředěna na úhrnnou modelaci tvaru. Propracovanější, detailnější modelace tvaru se uplatňuje jen v draperii. Barvy se vymaňují z pout dekorativnosti a ve spojení se světlem tak oslabují dominantní roli linie ve formování tvaru. Přechod k lomeným barvám je příznačným rysem podílu smyslového tvaru, jejich cílem však není umocnit přesnost smyslového přepisu tvaru, ale posílit celkový řád obrazu. Proto také barvy v Bičování Krista nejsou rozhodující v rámci tvaru, ale v celkové barevné harmonii obrazu.

I v hudbě dochází na konci 15. století k adekvátní kvalitativní proměně jako ve výtvarném umění. S malířským projevem Piera della Francesca asi nejvíce rezonuje hudební projev představitele 3. frankovlámské školy Josquina Despreze. Názornou demonstrací racionálního hudebního tvaru závěru 15. století bude začátek Královských fanfár pro čtyři dechové nástroje (obr. 2 na 2. straně přílohy v Hudební výchově 1/2012). Uvedená ukázka přesvědčivě demonstruje výraznou kvalitativní změnu hudebního tvaru ve srovnání s typickým tvarem 2. frankovlámské školy. Hudební tvar Josquinových Královských fanfár je přehlednější, pravideněji členěný, s daleko vyváženějším podílem jednotlivých výrazových prostředků. Zároveň je důkazem razantního prosazování dur-mollového tonálního cítění a zajímavým svědectvím „střetnutí epoch“. Na jedné straně zachovává cantus firmus v dlouze držených tónech tenoru jako dovršení „polyfonní praxe“ předchozího vývoje, na druhé straně se v ostatních hlasech prosazuje imitace, a to dokonce v progresivní technice fugy ad minimam (s výjimkou tenoru), která se v plné míře uplatnila v baroku. To se však již týká časového řádu hudby či dokonce i hudební formy.

Role jednotlivých hudebně výrazových prostředků na konstrukci hudebního tvaru byla výrazně ovlivněna již zmíněnou imitací. Tímto termínem se označuje „přesné nebo přibližné opakování určitého hudebního úseku jiným než původním hlasem“[1]. Důsledky jsou zřetelné i v melodické linii, která se zjednodušuje, přehledně strukturuje, a to jak v lineárním členění, tak i v rytmické strukturaci a především je pravidelně vystavěná na rozkladech kvintakordů. Tato výstavba melodie úzce souvisí s výraznou proměnou harmonie, zejména s upevňováním terciové akordiky – kvarta a kvinta jako hlavní souzvukové intervaly středověké hudby byly již téměř vytlačeny tercií. Stejně tak je zde statická harmonie, jež se vyznačuje izolací (oddělením) jednotlivých souzvuků, již nahrazena kinetickou čili kadenční harmonií s plynulými přechody mezi jednotlivými souzvuky a s hierarchií harmonických funkcí, které se výrazně podílejí nejen na stmelení hlasů, ale i na organizaci časového průběhu hudebního tvaru. Klíčovou roli hraje upevňování postavení tóniky jako harmonického centra. Rytmika využívá již ustálenou škálu rytmických hodnot, s kterými je nakládáno velice uváženě. Výsledkem je nekomplikovaná rytmika, zajišťující přehlednou organizaci hlasů.

I v obrazech Piera della Francesca je dovršení konstruovaného prostoru spojeno s *centrální* neboli *lineární perspektivou*. Její dokonalou demonstrací je i Bičování Krista. Promyšlený řád prostorové konstrukce se neuplatňuje jen v matematickém principu lineární perspektivy – který tak akcentoval Uccello – ale i v jasném vymezení prostorových plánů. Obojí je však komplikováno spojením dvou výjevů, z nichž jeden – Bičování Krista – se odehrává v interiéru paláce, kdežto druhý v exteriéru s výhledem do zahrady. Interiér i exteriér jsou propojeny terakotovými dlaždicemi. Jednotlivé čtverce dlaždic nejsou spojeny jen s lineární sítí ortogonál, ale i s konstrukcí prostorových plánů. Její striktní matematický řád, postavený na vzájemném vyvažování horizontál, vertikál a diagonál, je dramaticky gradován rafinovanými prostorovými vztahy obou částí obrazu. Těžištěm větší levé části je střední plán, ve kterém se odehrává výjev bičování Krista. Jeho dramatičnost je umocněna strohým matematickým řádem architektury jako kulisy výjevu, a především prázdným předním plánem. Tři ikonograficky záhadné postavy v pravé části obrazu, která zaujímá jednu třetinu plochy plátna, jsou posunuty do předního plánu a stávají se tak figurální dominantou obrazu a strhávají na sebe pozornost diváka. Prostorové dominace této části obrazového pole je dosaženo propojením předního a středního plánu terakotovými dlaždicemi s horizontálními bílými pruhy s kulisami palácové architektury, a především pak průhledem do zahrady či krajiny jako zadního plánu obrazu.

Podobně i Josquin Desprez až matematicky striktně strukturuje hudební čas důslednou imitací, která vede nejen k zrovnoprávnění jednotlivých hlasů, ale především k až matematicky důsledné pravidelné artikulaci časového průběhu skladby. Úsilí o symetrii a přehlednost se projevuje v tzv. *párové imitaci*, která byla nejoblíbenější Josquinovou technikou. Ta se prosazuje zejména v důsledně proimitovaných motetech. K této kontrapunktické praxi pak ještě přibyla další inovace, a to vícesborová technika, jejíž názornou demonstrací je Ave Maria (obr. 3 na 2. straně obrazové přílohy, Hudební výchova 1/2012) coby příklad konfrontace chlapeckých a mužských hlasů.

Tak jako se v Pierových obrazech prosazuje dokonalá symbióza smyslového a racionálního přístupu ke skutečnosti, tak se v Josquinových skladbách stejně důsledně propojuje symbióza výše akcentovaného matematicky striktního řádu jako racionální podstaty jeho hudebního projevu se snahou o přirozenost. Ta se prosazuje nejen v maximálním úsilí o srozumitelnost textu, spojenou s důrazem na správnou deklamaci, ale i v přirozeném plynutí hudebního proudu. Ne náhodou se v souvislosti s touto fází vývoje „renesanční“ hudby mluví o *harmonické centrální perspektivě*, která je spojena s postupným prosazováním *kinetické* čili *kadenční harmonie*, která posiluje hierarchii harmonických funkcí s tónickým kvintakordem jako harmonickým centrem. Přesvědčivým důkazem je notová ukázka Královských fanfár pro čtyři dechové nástroje.

Jestliže Ucello propadl rafinovaným možnostem komplikované lineární perspektivy, pak v případě Piera della Francesca se přímo vnucuje posedlost matematickými principy zobrazení, a to jak tvaru, tak i konstrukce prostoru a striktního řádu kompozice obrazu. Dovršením tohoto úsilí o matematický řád pak je kompozice Pierových obrazů. Její základnou je přísný matematický řád tvaru a prostorové konstrukce, kterou dovršuje Francescovo oblíbené kompoziční schéma, postavené na důsledném využití *zlatého řezu* – a to nejen v celkovém rozdělení plochy obrazu, ale i jejích částí, a navíc nejen horizontálně, ale i vertikálně. Obdobně i zjednodušení a zpřehlednění hudebního tvaru a strukturního času ve skladbách Josquina Despreze se promítlo do dokonalého řádu hudební formy, především pak moteta.

Tak jako Piero della Francesca dosáhl ideální symbiózy smyslového a racionálního přístupu, tak i Josquin Desprez dokázal v obdivuhodné harmonii prolnout přirozenost a matematickou důslednost hudebního projevu, předjímající melodicko-harmonickou syntézu barokní polyfonie. To jsou jedny z klíčových důvodů, proč je druhá polovina 15. století považována za zlatý věk rané italské renesance a přelom 15. a 16. století za zlatý věk kontrapunktu.

–

Obrazové a notové ukázky k tomuto článku jsou na 2. straně obrazové přílohy Hudební výchovy 1/2012.

[1] *Slovník české hudební kultury*. Praha : Supraphon, 1997, s. 369.

HUDEBNÍ VÝCHOVA

časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní
ročník 20/2012/číslo 2

OBSAH

Wiesława Aleksandra Sacher: Dilemata metodologie a metodiky výzkumu v polské hudební pedagogice 19
Vladimír Spousta: Příbuzenské souvztažnosti hudby a slovesného umění 21
Jana Konvalinková: Eurytmie – 2. část 24
Alena Tichá: Pro pocit klidného bezpečí 26

NOTOVÁ PŘÍLOHA
Milena Raková: Hajej, spinkej, můj andílku, Hajulenky, Večer, Hají, hají, hajají, Hou, hou, pacholátko, Konvalinka spinká, Hou, hou, hajej (Ukolébavky pro nejmenší na vlastní texty)

K devadesátinám profesora Ladislava Daniela 27
Ladislav Daniel: Celá škola zpívá 28
Kateřina Hurníková: Návraty Petra Zejfarta 29
Belo Felix: Klasicizmus – variácie 30
Zdeněk Vimr: Nová učebnice pro studenty sbormistrovství 33
Marie Slavíková: Publikace o muzikoterapii a specifických poruchách učení 33
Ivana Ašenbrenerová: Pražské pobyty Camilla Saint-Saënse – 2. část 34
Petra Bělohlávková: Z hudebních výročí (duben–červen 2012) 36
Abstracts 36

OBÁLKA
2. strana: **Jaroslav Bláha:** Zlatý věk rané renesance a 3. frankovlámská škola. Piero della Francesca a Josquin Desprez
3. strana: **Stanislav Pecháček:** O hudbě anglicky – Traditional modes

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 Jiřičková, Ph.D. (ZUŠ Mladá Boleslav), PhDr. Blanka Knopová, CSc. (PdF MU Brno), doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., doc. MgA. Irena Medňanská, Ph.D. (PU Prešov, SR), prof. PaedDr. Eva Michalová, CSc. (UMB, Banská Bystrica, SR), prof. PaeDr. Michal Nedělka, Ph.D., prof. Mag. Dr. Franz Niermann (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Rakousko), doc. MgA. Jana Palková, prof. PhDr. Stanislav Pecháček, Ph.D., prof. UŠ dr. hab. Wiesława Alexandra Sacher (Wydział Pedagogiki i Psychologii, Universytet Śląski w Katowicach, Polsko), prof. Dr. Carola Schormann (Facg 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 Bělohlávková, Ph.D.
Grafická úprava a sazba: Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS.

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.
Obrazový a notový materiál se vrací pouze na vyžádání, příspěvky nejsou honorované.
Redakce si vyhrazuje právo na nezbytné úpravy rukopisů a jejich krácení.

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

Administrace, objednávky a fakturace:
tel. 272 932 840, e-mail: cernochova@upcmail.cz

© Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2004

MK ČR E 6248, ISSN 1210-3683

FROM THE CONTENT

The second issue of the magazine is introduced by J. Bláha's text *The Golden Age of Renaissance and the Second Franco-Flemish School. Pierro della Francesca and Josquin Desprez.* It is included in the series *Music and Painting*.

W. A. Sacher writes about the Polish musical pedagogy, its complexities, problems and its special characteristics in his essay *The Dilemma of Methodology and Methods of Research in the Polish Music Pedagogy*.

The study called *The Correlations between Music and Literary Art* by Vladimír Spousta deals with art, its nature, with the role of hearing and sight in the perception of a work of art. It follows the inner relation between music and literary art, the works of art created on the principle of integration of both kinds of art and the analogy in the genesis and interpretation of a music, literary, drama and film art of work.

The issue presents the second part of the article by J. Konvalinková focused on the fundamentals of tone eurhythmy called *Eurhythmy – A Movement Art and a School Subject at Waldorf Schools*.

In the final part of the magazine, there is a continuation of the article by I. Ašenbrenerová *Camille Saint-Saëns' Stays in Prague* which mentions the warm welcome of a famous master of a French music by a Czech audience.

L. Daniel's anniversary is marked by the editorial article. The professor has enclosed his appeal to develop singing at schools.

K. Hurníková writes about the movement focused on a historically educated interpretation of an old music and about an important flautist, pedagogue and conductor P. Zejfart who is active in this area (*Petr Zejfar's Homecoming*).

The magazine further contains reviews of newly published professional publications, the regular section *About Music in English*; the note supplement is full of lullabies whose author is M. Raková. A. Tichá introduces the supplement with her article *To Feel Safe and Sound*.

AUS DEM INHALT

Die zweite Nummer der Zeitschrift beginnt mit dem Text von J. Bláha „Das goldene Zeitalter der Renaissance und die 3. Flämische Schule. Pierro della Francesca und Josquin des Prez" zum Zyklus „Musik und Bild".

W. A. Sacher schreibt in seinem Aufsatz „Das Dilemma der Methodologie und die Forschungsmethodik in der polnischen Musikpädagogik" über die polnische Musikpädagogik, deren Probleme, Schwierigkeiten und Besonderheiten.

Der Artikel „Verwandtschaftliche Wechselbeziehungen der Musik und der verbalen Kunst" des Autors Vladimír Spousta diskutiert über Kunst, deren Wesen und über die Aufgabe des Gehörs und des Sehvermögens bei der Wahrnehmung von künstlerischen Werken. Er verfolgt die innere Verbundenheit der Musik mit der verbalen Kunst, die Kunstwerke auf dem Prinzip der Integration von beiden Kunstarten konzipiert und die Analogien in der Entstehung und der Interpretation von Musik-, Verbal-, Dramatik- und Filmwerken.

In der Zeitschrift erscheint der 2. Teil des Beitrags von J. Konvalinková, der sich auf die Grundlagen der Ton-Eurythmie konzentriert - „Eurythmie-Bewegungskunst und Unterrichtsfach der Waldorf-Pädagogik". Im letzten Teil erscheint der Artikel von I. Ašenbrenerová „Die Prager Aufenthalte von Camille Saint-Saëns, der auf die positive Aufnahme des berühmten Meisters der französischen Musik durch das tschechische Publikum aufmerksam macht.

Vom Lebensjubiläum von Professor L. Daniel handelt der Redaktionsartikel. Dazu erscheint der Aufruf von Herrn Professor Daniel, der die Entwicklung des Gesangs in der Schule fordert.

K. Hurníková schreibt über die Bewegung, die sich auf die historische Aufklärung der Interpretation von alter Musik und auf den Flötisten, Pädagogen und Dirigenten P. Zejfart spezialisiert, der auf diesem Gebiet tätig war (Die Comebacks von Petr Zejfart).

In der Zeitschrift erscheinen Rezensionen von neu herausgegebene Fachpublikationen, weiterhin die regelmäßig erscheinende Rubrik „Über Musik in Englisch" und in der Notenbeilage finden wir Wiegenlieder der Autorin M. Raková. Von A. Tichá erscheint in der Anlage der Beitrag „Für das Gefühl stiller Geborgenheit".

NADACE ČESKÝ HUDEBNÍ FOND

Časopis HUDEBNÍ VÝCHOVA je vydáván za finanční spoluúčasti NČHF

Redakce časopisu HUDEBNÍ VÝCHOVA Vám přeje krásné slunné dny plné hudby.

DILEMATA METODOLOGIE A METODIKY VÝZKUMU V POLSKÉ HUDEBNÍ PEDAGOGICE

Wiesława Aleksandra Sacher

Anotace: *Práce obsahuje úvahy o problémech spojených s rozvíjením výzkumu v polské hudební pedagogice. Byly vybrány problémové metodologické otázky, které vyplývají ze specifika předmětu výzkumu (hudby a vztahů mezi hudbou a člověkem). Pro informaci byly ve zkratce uvedeny oblasti dosavadního polského výzkumu, včetně nejdůležitějších představitelů.*

Klíčová slova: *hudební pedagogika, metodologie a metodika vědeckého výzkumu, hudební výchova.*

Používání pojmu ***hudební pedagogika*** je do jisté míry riskantní, protože v Polsku není tato disciplína akceptována jako součást pedagogiky. V práci Z. Wiatrowského[1], který se odvolává i na další autory, podrobná klasifikace pedagogických věd nezahrnuje hudební pedagogiku (ačkoliv např. v Čechách byla publikována práce Hudební pedagogika[2], na Slovensku Teorie hudební pedagogiky,[3] a mnoho autorů tento termín používá).

V zemích západní Evropy a v USA je status hudební pedagogiky stabilní a její existence není zpochybňována, spíše naopak. Skutečnost, že 32 vysokých škol v USA nabízí studijní program hudební pedagogika, vypovídá o uznání této oblasti jako vyučovacího předmětu i jako předmětu výzkumu[4]. Probíhají důležité diskuze a kritiky dosud platných teorií i způsobů hudebního vzdělávání[5]. V Polsku je taková diskuze náročná, proto vyvstává potřeba jak teoretických, tak i empirických výzkumů.

Hudební pedagogika je dílčí vědní disciplínou, která se stále buduje, ačkoliv po mnoho století byly bohaté zkušenosti ze školní praxe základem tvoření programů, metod či výběru vyučovací látky. Tyto metody se v kontextu myšlenky Nové výchovy (E. Jaques-Dalcroze, C. Orff, J. Mursel a jiní) rozvinuly do dobře fungujícího systému všeobecného hudebního vzdělávání a mají své zastánce v mnoha zemích světa[6].

Podle J. Wierszyłowského „hudební pedagogika je věda o hudební výchově a vzdělávání"[7]. Tuto definici však bylo třeba rozšířit o oblasti, které se z důvodů společenských a zejména technologických změn „vtiskly" do problematiky sledované disciplíny. Domníváme se, že ***hudební pedagogika zahrnuje oblast všech jevů spjatých s vyučováním hudby, s procesem hudební akulturace i s vlivem tohoto druhu umění na rozvoj jedince a společenských jevů.***

Z výzkumných oblastí, které uvádí J. Wierszyłowski, je většina stále aktuální. Jsou seskupeny do hlavních modulů a zahrnují „základní otázky, didaktické otázky, školské systémy, osvětové a kulturní instituce i překážky ve výuce"[8].

V současné době by se měl obsah těchto modulů ještě rozšířit o následující problematiku:

- mnohorozměrnost procesu hudební výchovy a výchovy hudbou; globalizace a medializace hudební kultury a její spojitost s procesy hudební výchovy;
- aktivní a pasivní účast dětí a mládeže na současné hudební kultuře;
- problémy profesionálního hudebního vzdělávání z psychologického a sociologického aspektu;
- nové koncepce hudebního vzdělávání, jejich evaluace a verifikace ve světle aktuálních vyučovacích potřeb.

Rozšíření problematiky je podmíněno řadou změn, které jako přirozený proces rozvoje přinesly dříve neznámé problémy (jako např. popularizace masové kultury prostřednictvím médií). Složitost jevů spojujících se s uměleckou výchovou je tak velká, že pro realizaci vědeckého výzkumu v této oblasti je nezbytné zohlednit jejich *interdisciplinární chápání*. Nelze obejít psychologické, společenské či zdravotní procesy, ani kulturní kontext uměleckého vzdělávání jak na profesionální, tak na amatérské úrovni. Kromě zachycení tak širokého kontextu výzkumu existují ještě další obtíže, které ho omezují. Počet hudebních pedagogů u nás není příliš vysoký, vyučovací předmět „Hudba" má v důsledku rozhodnutí ministerstva v systému všeobecného vzdělávání stále nižší status, rovněž tak klesá úroveň hudební kultury polské společnosti. Tento stav vyžaduje široce koncipované aktivity jak v oblasti praxe, tak teorie. Bylo by třeba vytvořit specializované týmy ke komplexnímu výzkumu mnohých oblastí, kromě toho by bylo potřeba verifikovat empirické teze, vyvozené ze současných teoretických prací. Neznamená to, že takové výzkumy neprobíhají. Tyto ojedinělé, izolované výzkumné aktivity rozšiřují naše poznání o nové obsahy a jsou řešením úzce vymezených témat. Chybí však výzkumy klíčových problémů, mezi které patří zejména místo hudby ve vyučovacím procesu i v celém systému současné kultury. Stejně důležitou výzkumnou otázkou je popis vztahů mezi člověkem a hudbou s ohledem na jejich změny v závislosti na věku subjektů a na vnějším prostředí. Čerpání poznatků i využívání výzkumných metod z příbuzných vědních disciplín (filozofie, filozofie hudby, obecné pedagogiky, psychologie, sociologie, kulturologie, pedagogiky kultury, všeobecné didaktiky, hudební didaktiky, muzikoterapie, metodologie vědeckého výzkumu apod.) se ukazuje nejen jako oprávněné, ale i nezbytné.

V rámci samotné hudební pedagogiky vidíme jednak její složitost, ale i soudržnost všech prvků. Zvláštním znakem, který tuto dílčí vědní disciplínu odlišuje od jiných, je předmět výzkumu – vztah mezi člověkem a uměleckým dílem. Hudební dílo je prostředkem neverbální mezilidské komunikace, polem, kde vznikají představy, jevem ovlivňujícím u subjektu výzkumu sféru fyzickou i psychickou. Tento fakt implikuje specifičnost výzkumných projektů, výběr výzkumných metod a technik a také

[1] WIATROWSKI, Z. Miejsce pedagogiki ogólnej w kompleksie nauk pedagogicznych. In *Pedagogika ogólna, tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania.* Bydgoszcz 1995. ISBN 83-7096-134-7.

[2] HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha 2004. ISBN 80-7331-018-X.

[3] BURLAS, L. *Teória hudobnej pedagogiky.* Prešov 1997. ISBN 80-88885-06-X.

[4] http://www.usnews.com/usnews/edu/college/majors/brief/major_500912_brief.php. Dostupné 2011.

[5] REGELSKI, T. A. Critical Theory as a Foundation for Critical Thinking in Music Education. In *Visions of Research in Music Education*, č. 6, 2008. http://www-usr.rider.edu/~vrme/_,. Dostupné 2010. Porovnej též FRIERSON-CAMPBELL, C.: Critical Impacts for Music Education. In *Visions of Research in Music Education*, č. 8/9, 2008. http://www-usr.rider.edu/~vrme/_,. Dostupné 2010.

[6] V Polsku z těchto trendů vychází koncepce všeobecného hudebního vzdělávání vypracovaná M. Przychodzińskou. Viz PRZYCHODZIŃSKA, M. *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-współczesność.* Warszawa: WSiP, 1979.

[7] WIERSZYŁOWSKI, J. *Specyfika pedagogiki muzycznej.* Warszawa 1977, s. 68.

[8] Tamtéž, s. 70–71.

jejich metodologickou správnost. Toto specifikum evokuje kromě výše uvedeného i potíže spojené s realizací hudebně pedagogického výzkumu. Jednou z nich je neměřitelnost hlavní proměnné, kterou je hudba. V interpretaci výsledků výzkumu je pak silně omezena aplikace statistických metod (např. chybí možnost použít v takové situaci analýzu variantnosti)[9].

Základním problémem při rozvoji hudební pedagogiky je chybějící přesný pojmový aparát. Pojmy musí zahrnovat hudební terminologii, terminologii estetiky, obecné pedagogiky, pedagogiky kultury, dějin výchovy a obecné didaktiky, terminologii psychologie výchovy, hudby a vývojové psychologie, někdy také sociologie[10]. Jelikož se v uvedených disciplínách pojmy nejčastěji definují pro potřeby konkrétních teoretických či výzkumných prací, nepřekvapuje v hudební pedagogice náročnost vypracování pojmového aparátu.

Proces hudebního vzdělávání, jenž je diferencovaný s ohledem na jeho cíl, předmět a subjekt, zahrnuje všechny členy společnosti – ty, kteří se ještě formálně učí, i ty, kteří pouze podléhají společenskému a kulturnímu tlaku. Je tedy velmi komplikovaným jevem, který vyžaduje důkladnou strategii projektování výzkumu a výběru odpovídající metodiky jeho realizace[11]. Vypracování problému v této oblasti nevyžaduje od výzkumníka pouze znalost výzkumných postupů a poznatky z pedagogiky či psychologie[12]. Musí znát především předmět výzkumu, musí tedy být profesionálním a vzdělaným hudebníkem. To je také poměrně velký problém, protože vzdělaných hudebníků je málo, jen někteří z nich se věnují výuce a ještě méně z nich pak výzkumu v této oblasti.

Hudební pedagogika jako hraniční disciplína využívá obvykle metody a nástroje výzkumu, které byly vypracovány v jiných vědních oblastech (např. v obecné pedagogice, psychologii, sociologii či fenomenologii, přičemž spojujeme metody kvantitativní a kvalitativní). Při těchto postupech se používají následující metody:

- monografie,
- pedagogický experiment,
- diagnostická sonda,
- pozorování (aktivní pozorování),
- analýza kvalitativních dat,
- případová studie,
- analýza díla,
- vybrané statistické metody.

V současné době je v Polsku oblast teoretických úvah a problematiky výzkumu dost široká, byť velmi rozptýlená. Následující tabulka podává přehled širokých tematických oblastí hudební pedagogiky a autorů, kteří publikovali práce z daných oblastí. Samozřejmě jsme neuvedli všechny, zejména z důvodu komplikovaného přístupu do některých našich nakladatelství a neúplnosti informací zprostředkovaných přes internet. Přesto je ze soupisu možné získat všeobecnou orientaci o polské odborné literatuře, kterou využijí zvláště osoby, začínající v této disciplíně vědecky pracovat.

[9] BRZEZIŃSKI, J. *Metodologia badań psychologicznych.* Warszawa 1996.

[10] SACHER, W. A. Źródła trudności metodologicznych w pedagogice muzyki. In *Obszary badań w edukacji artystycznej.* Red. W. A. Sacher. Bielsko-Biała 2007, s. 46–52. ISBN 83-60430-11-X.

[11] Často se termín *metodologie* používá pro metodiku výzkumu. Metodologie je věda o metodách výzkumu, zatímco samotný výzkumný postup by se měl označovat jako *metodika* výzkumu.

[12] KEMP, A. Strategie badań. In *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej.* Red. A. Kemp. Překl. A. Miśkiewicz. ISME č. 5. Zielona Góra 1997, WSP. ISBN 1 871015014, ISBN 83-86832-43-6.

TEMATICKÉ MODULY HUDEBNÍ PEDAGOGIKY A AUTOŘI POLSKÝCH DĚL

Tematický modul	*Autoři*
Koncepční a přehledové teoretické práce s ohledem na kontext jiných humanitních věd	J. Wierszyłowski, A. Rakowski, Z. Konaszkiewicz, M. Przychodzińska, K. Guczalski, B. Smoleńska-Zielińska, R. Ciesielski, M. Suświłło, W. Jankowski, B. Nowak, A. Grajpel, A. Białkowski, M. Gołaszewska, J. Kurcz, Z. Szczech, E. Klimas-Kuchtowa, R. Gozdecka, W. A. Sacher, E. Skowrońska-Lebecka, B. Michalak, J. Fyk, A. Zemła, M. Skuczyńska, A. Wilk, E. Lipska, M. Niziurski, M. Tomaszewski, K. Szwajgier, P. Polipniak, J. Hartman, J. Szulakowska-Kulawik, M. Trzęsiok, K. Jankowska, G. K. Konkol, E. Jakubowska, A. Grajpel aj.
Psychologické aspekty procesu hudebního vzdělávání	M. Manaturzewska, M. Przychodzińska, B. Kamińska, B. Smoleńska-Zielińska, M. Suświłło, A. Jordan-Szymańska, M. Dymon, W. A. Sacher, I. Krzyżewska, E. Kondziela, G. Nowak, A. Krzykwa, B. Mika, S. Kyrcz, M. Sierszecka-Laraczyk, G. K. Konkol, B. Bonna, I. Grochowska, M. Renat, P. Trzos, B. Tęcza aj.
Hudební didaktika	M. Przychodzińska, Z. Burowska, E. Lipska, B. Smoleńska, A. Banasiewicz, D. Wasilewska, D. Malko, H. Danel-Bobrzyk, L. Matuszak, R. Ławrowska, M. Grusiewicz, M. Kaczmarkiewicz, L. Jankowska, J. Uchyła-Zroski, M. Komorowska, B. Gruberne-Bernacka, A. Jaworska, K. Warchoł, A. Tupieka-Buszmak, B. Panasiuk, M. Stokowska, A. Kopoczek, V. Przerembska, E. Zwolińska, A. Waluga, A. Kalarus, A. Weiner, M. Madej, M. Gawryłkiewicz, D. Konatkiewicz, A. Szałek, B. Michalak, T. Monko-Ejgenberg,L. Kataryńczuk-Mania, R. Gozdecka, K. Juszyńska, J. Szulakowska, B. Dutkiewicz, A. Wilk, A. Szczepańska, B. Panasiuk, M. Kisiel, M. Kołodziejski aj.
Kulturní podmíněnost hudebního vzdelávání	W. Pielasińska, A. Rakowski, J. Chaciński, R. Ławrowska, H. Laskowska, W. Jakubowski,B. Mika, J. Bagiński, J. Uchyła-Zroski, W. A. Sacher, V. Przerębska, J. Kurzępa, K. Domańska-Maćkowiak, B. Tarasiewicz-Ciesielska, E. Jutrzyna, K. Jakóbczak-Drążek aj.
Média a hudební vzdělávání	J. Hanslik, E. Parkita, M. Kisiel, J. Brudzy, S. Mocur, L. Markiewicz, W. Jakubowski, B. Odya aj.
Instituce hudební výchovy a kultury	W. Jankowski, J. Karcz, L. Kataryńczuk-Mania, A. Schmidt, M. Buczniewska, K. Juszyńska, A. Pikała, V. Przerembska aj.
Pedeutologické otázky hudebního vzdělávání	Z. Konaszkiewicz, R. Ciesielski, J. Uchyła-Zroski, R. Ławrowska, M. Suświłło, A. Weiner, R. Gozdecka, M. Dymon, M. Jałocha, A. Wilk, J. Jemielnik, K. Rottermund, J. Kurcz, A. Pyda-Grajpel, B. Panasiuk, B. Tarasiewicz, W. A. Sacher, E. Szubertowska, K. Rottermund, J. Jemielnik, A. Zemła, E. Zwolińska, M. Kołodziejski , K. Pater, W. Plust,K. Pęczek, M. Chmurzyńska, B. Raszke aj.
Metodologie a metodika výzkumu v oblasti hudební pedagogiky	W. Goriszowski i P. Kowolik, A. Weiner, M. Suświłło, W. A. Sacher, U. Bissinger-Ćwierz, A. Gluska, R. Ławrowska, J. Uchyła-Zroski, M. Kisiel aj.
Terapeutické aspekty hudebního vzdělávání	K. Lewandowska, M. Janiszewski, T. Natanson, E. Galińska, A. Stadnicki, E. Klimas-Kuchtowa A. Metera, W. A. Sacher, U. Bissinger-Ćwierz, K. Stachyra, T. Żychowska, L. Matuszak, A. Tuchowski, I. Marciniak, L. Kataryńczuk-Mania, M. Kisiel, D. Berezowska, E. Bej, S. Pietrek, D. Królikowska aj.

Zdroj: Vlastní vypracování na základě SACHER, W. A., RASZKE, B., ENZINGER, G. *Edukacja muzyczna, od teorii do praktyki*. Nowy Sącz : WSZ, 2009, s. 12. ISBN 978-83-60822-72-2.

Tematické moduly hudební pedagogiky a autoři polských děl

Kritika (otevřená nebo skrytá) prací hudebních pedagogů, která se někdy objevuje, nejčastěji vyplývá z nepochopení podstaty hudby jako uměleckého díla a důsledků tohoto faktu pro postupy a výsledky výzkumu. Hudební pedagog a odborník na jevy charakteristické pro tuto dílčí disciplínu musí zohlednit specifika tohoto umění. Jen tak lze hledat zákonitosti procesů výchovy hudbou. Tato pravidla však lze poznávat pouze cestou dobře naplánovaného a adekvátně realizovaného vědeckého výzkumu. Na závěr je třeba zdůraznit, že hudební pedagogika se bude rozvíjet dynamičtěji, pokud bude zájem o hudební výchovu v zorném poli všech subjektů odpovědných za rozvoj budoucích generací, a to nejen rodičů, učitelů, pečovatelů a vychovatelů, ale i vládních a samosprávných orgánů. Vnímání přínosu komunikace s hudebním uměním a vytváření odpovídajících podmínek k hudebním aktivitám nemůže být pouze na bedrech umělců – hudebníků a hudebních pedagogů. Oni sami nepřesvědčí společnost o správnosti této myšlenky. Výsledky výzkumu se často stávají nejsilnějším argumentem při motivování k výchovné hudební činnosti, která je velmi potřebná jako protiváha dehumanizace budoucích generací dětí a mládeže.

–

Literatura

BRZEZIŃSKI, J. *Metodologia badań psychologicznych.* Warszawa 1996. ISBN 83-01-12117-3.

BURLAS, L. *Teória hudobnej pedagogiky.* Prešov 1997. ISBN 80-88885-06-X.

FRIERSON-CAMPBELL, C. Critical Impacts for Music Education. *Visions of Research in Music Education*, Vol. 8/9, 2008, http://www-usr.rider.edu/~vrme/. Dostup. 2010.

HOLAS, M. *Hudební pedagogika.* Praha 2004, ISBN 80-7331-018-X.

http://www.usnews.com/usnews/edu/college/majors/brief/major_50-0912_brief.php. Dostup. 2011.

KEMP, A. Strategie badań. In *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej.* Red. A. KEMP, ISME nr. 5, Zielona Góra 1997, ISBN 83-86832-43-6.

MILES, M.B.; HUBERMAN, A.M. *Analiza danych jakościowych*. Białystok 2000. ISBN 83-86696-59-1.

NOWACZYK, C. *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów.* Warszawa-Poznań 1985. ISBN 83-81-05580-4.

PALKA, S. *Metodologia badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk 2006. ISBN 83-60083-30-A.

REGELSKI, T.A. Critical Theory as a Foundation for Critical Thinking in Music Education. *Visions of Research in Music Education*, Vol. 6, 2008, http://www-usr.rider.edu/~vrme/. Dostup 2011.

SACHER, W. A. Źródła trudności metodologicznych w pedagogice muzyki. In] *Obszary badań w edukacji artystycznej.* Red. W. A. SACHER, Bielsko-Biała 2007. ISBN 83-60430-11-X, s. 46–52.

SACHER, W.A.; RASZKE, B.; ENZINGER, G. *Edukacja muzyczna, od teorii do praktyki*, Nowy Sącz : WSZ, 2009. ISBN 978-83-60822-72-2.

VÁŇOVÁ, H.; SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice.* Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0435-3.

VEREŠ, J. *Hudobná pedagogika*, *Veda o hudobnej výchove*, Nitra 2004, ISBN 80-969174-6-3.

WIATROWSKI, Z. Miejsce pedagogiki ogólnej w kompleksie nauk pedagogicznych. In *Pedagogika ogólna, tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania.* Bydgoszcz 1995. ISBN 83-7096-134-7.

WIERSZYŁOWSKI, J. *Specyfika pedagogiki muzycznej*, Warszawa 1977.

PŘÍBUZENSKÉ SOUVZTAŽNOSTI HUDBY A SLOVESNÉHO UMĚNÍ

Vladimír Spousta

Anotace: *Příspěvek je uveden pojednáním o umění a jeho podstatě a o úloze sluchu a zraku při vnímání uměleckých děl. Sleduje vnitřní spojitost hudby a slovesného umění, umělecká díla koncipovaná na principu integrace obou uměleckých druhů a analogie v genezi a interpretaci hudebního, slovesného, dramatického a filmového díla.*

Klíčová slova: *umění, hudba, slovesné umění, integrace uměleckých druhů.*

„...hudba má býti pro báseň tím, čím život barev a šťastné mísení světla a stínu jsou pro bezúhonnou a úpravnou kresbu, sloužíce toliko k oživení tvarů, aniž by rysy jejich rušily.“
Christoph Willibald Gluck[1]

Všichni, kdo přicházejí častěji do kontaktu se slovesným, výtvarným nebo hudebním uměním, kdo bývají svědky jejich zrodu a pokoušejí se proniknout k jejich podstatě, shodně dosvědčí, že báseň, obraz nebo hudební skladba mohou být již od okamžiku svého vzniku interpretovány celou řadou různých způsobů, přičemž všechny jsou oprávněné. Odrážejí nejen složitost tohoto světa, ale i odlišné životní zkušenosti, osobnostní výbavu, rozdílné vzdělanostní zázemí nebo různou naladěnost interpreta či recipienta v okamžiku vnímání. Každé vpravdě umělecké dílo unáší v sobě tajemství i úžas nad bytím. Kde chybí úžas, tam chybí poezie, kde není víra, láska a pokora, nejsme schopni poznat a uznat řád, který je v nás i mimo nás. Umělecké dílo je *„nádoba s dvojitým dnem“* (příměr básníka a filozofa V. Janovice); kdesi na dně zůstává něco, co zbývá, k čemu nemůžeme a co nás dráždí. To je to tajemství; když se ho tvořivým způsobem zmocníme, jsme obohaceni a odměněni. Oč chuději by zněl náš život, kdyby nebylo Bacha, Mozarta či Janáčka!

Umění prochází od doby svého vzniku neustále změnami. Rytmus jeho změn je však stále rychlejší a spolu s nimi se zrychluje i kvas estetických názorů na umění, na něž musí reagovat – byť mnohdy s velkým

[1] Citováno z předmluvy k tištěné partituře opery *Alceste*.

zpožděním – i teorie a praxe estetické a umělecké výchovy. Umění otevírá člověku nový přístup ke světu a současně hledá i metody, jak tento vztah co nejúčinněji utvářet.

Náš styk s uměním se uskutečňuje v prostoru vymezeném (a omezeném) třemi entitami:

1. *fyzikální podstatou* tohoto světa včetně umění,
2. *biologickou podstatou* člověka jako živočišného druhu,
3. *psychickými dispozicemi* jedince vstupujícího v kontakt s uměním.

Zrak a sluch zaujímají mezi ostatními smyslovými receptory člověka výjimečné postavení, a to nejen proto, že jimi získáváme naprostou většinu informací o okolním světě, ale také proto, že jen jimi – nebo především jimi (nebereme-li v úvahu handicapované jedince) – jsme schopni přijímat výpovědi tvůrců uměleckých děl kteréhokoli druhu. *„Zrak a sluch jsou ze všech smyslů jediné, jež můžeme nazývat smysly uměleckými.“*[2]

Jestliže nás výtvarné umění oslovuje a uchvacuje prostřednictvím zrakového receptoru a navozuje v našem nitru estetický prožitek a požitek především na bázi smyslového vjemu, pak při čtení nebo poslechu ***slovesného díla***[3] ono smyslové kontaktování má charakter pouhého zprostředkovatele, „tlumočníka“ básníkovy vize. Viděné či slyšené, grafická nebo zvuková podoba slova, nesoucí básníkovo poselství, nám předestírá pouze ono vnější, smyslově postižitelné. Avšak jen velmi málo (nebo téměř nic) nám říká o tom, co ono slovo nese. ***Slovo*** jako shluk rozmanitě seskupených hlásek je pouhým *nosičem* svého významu, ***je znakem, symbolem reálného*** – vnější skutečnosti, vnitřního prožitku, představy či obrazu. A recipient teprve ve chvíli, kdy dešifruje symboliku básníkova slovního sdělení, má možnost nechat se strhnout a prožít s ním jeho pocity, nechat se okouzlit jeho představami, plody jeho obrazotvornosti a fantazie.

To, čím slovo upoutává naši pozornost a esteticky nás uspokojuje, není tedy jeho vizuální či zvuková podoba (i když i ona sama o sobě může mít určitou estetickou funkci), ale emocionálně, esteticky a racionálně nás uchvacují teprve *představy, obrazy a dojmy* transponované a rozvíjené básníkovým slovem. Básník uvádí své vize do nových souvislostí, jimiž v nás budí nejen reminiscence na skutečnosti v minulosti prožité, ale evokuje v našem vědomí a v našich představách i zážitky v jiných souvislostech a v nových asociacích, jež jsou kvalitativně nové a dosud nepoznané. Přestože první impulsy provokující naše dřívější zkušenosti a představy mají nepochybně charakter smyslový a svou podstatou jsou to jevy veskrze fyzikální povahy (světlo jako viditelná část elektromagnetického záření a zvuk jako mechanické vlnění), vlastní estetické prožitky, které v nás slova vyvolávají, jsou na bezprostřední aktivitě našich smyslů nezávislé a rozvíjejí se bez jejich spoluúčasti. Při čtení slovesného díla vycházíme tedy z vjemů zrakových (z tvaru písmen a jejich shluků), a při jeho poslechu z vjemů sluchových (z charakteru zvuku, z intonace slova a modulace hlasu); dále na nich ale neulpíváme, nesetrváváme při nich, avšak zcela spontánně a nezávisle na obrazné či zvukové podobě slova odvíjíme současně s představami a prožitky básníkovými představy a prožitky své vlastní. Zcela zřetelně si tuto skutečnost uvědomujeme ve chvíli, kdy přicházíme do kontaktu se slovesným dílem, tlumočeným jazykem nám neznámým. Tehdy cítíme, jak v našem vnímání postupně narůstá ona pomyslná bariéra mezi zvukovými komponenty onoho jazyka – nositeli výrazové složky slovesného díla, a jeho sémantickou vrstvou, jíž nese slovo jako odraz a symbol určité reality.

Úzká ***vnitřní spojitost hudby a slovesného umění*** je determinována jejich genezí, je uložena v prapůvodu obou druhů umění. Od 70. let 20. století můžeme sledovat snahy amerických muzikologů odkrýt ***paralely hudby a jazyka.*** O výsledcích svých dlouhodobých výzkumů referují J. Sundberg a B. Lindblom v časopise *Cognition* (1976), a o rok později i S. Lerdahl a R. Jackendoff v teoreticky orientovaném muzikologickém periodiku *Journal of Music Theory*[4]. Souběžně se k této problematice zasvěceně vyjádřil i renomovaný hudební skladatel a dirigent L. Bernstein. Tito badatelé při svém úsilí dopátrat se alespoň některých analogií mezi hudebním a jazykovým vyjádřením vycházeli z analýzy generativní struktury přirozeného jazyka, kterou použili k analýze generativních aspektů vnímání (ale i tvůrčího hudebního procesu) západní klasické hudby 18. a 19. století. Představitelé tohoto názorového proudu se shodují v tom, že

- přirozený jazyk a západní klasická hudba 18. a 19. století mají mnoho společného;
- paralely mezi jazykem a hudbou existují, a to především (a hlavně) na úrovni formální analýzy, přičemž méně zřetelné (a obtížně doložitelné) jsou i v rovině zpracovávání informací v obou srovnávaných oblastech;
- v jazyce existují oblasti, které s hudbou *analogické nejsou,* a to např. v sémantické rovině jazyka a v oblasti striktních gramatických pravidel jazyka, pro něž v hudební tvorbě analogii nenacházíme (kompoziční poučky o tvorbě akordů a jejich spojování nemají charakter pravidel, ale skladatelé naopak je záměrně nerespektují).

I když ve vzájemných vztazích mezi uměním tónů a slov je stále ještě dost nejasností, mnohé se jeví jako zřejmé. Hudba a poezie mají k sobě nepochybně velmi blízko a výrazně se vzájemně obohacují a ovlivňují. Spojením umělcova slova s hudbou je umocňována ***estetická a emocionální průbojnost obou druhů umění***. Bezpochyby můžeme souhlasit s R. Pečmanem[5], že *„slovo je přímým nositelem myšlenek a idejí, zatímco hudba je schopna tyto myšlenky a ideje pouze navodit a vyvolává mimohudební významové představy, aniž pracuje s konkrétním slovním a větným materiálem“.* Stejně tak přitakáváme jeho konstatování, že *„hudbě není dáno, aby vládla logikou slova“,* ale že *„má na druhou stranu schopnost hlubokého emocionálního záběru, byť přesně nepostižitelného“.* Oponovat však budeme jeho názoru, že obě tato umění *„pracují s rozdílnými a* ***nesouměřitelnými*** (zvýraznil V. S.) *výrazovými prostředky“.* Nesouměřitelnost slova a tónu jako základních výrazových prostředků těchto uměleckých druhů je zpochybněna ve chvíli, kdy vnímáme výtvory obou umělců (hudebního skladatele a básníka) v jejich znělé podobě v témže čase. Tehdy si zřetelně uvědomujeme, že ***poezie stejně jako hudba jsou ovládány týmiž zákonitostmi*** rytmickými a dynamickými, které umožňují básníkovi určité slovo zvýraznit sémanticky, „podtrhnout“ logickou závažnost určité části básně nebo emfaticky, umocnit verš či frázi ve chvílích emocionálního napětí.

Stejně tak souměřitelně může být srovnáváno ***slovo a tón*** a oba fenomény poměřovány dalšími kategoriemi a výrazovými prvky, jejichž doménou je hudba. Není snad průkaznějšího dokladu o výrazové souběžnosti slova a hudby než je jejich *propojení melodické.* Zejména rozdílný témbr a délka samohlásek hrají důležitou roli při barevném tvarování melodické linie verše či řeči nevázané. Opakované návraty k témuž tónu nebo opakování téhož souzvuku, jež je motivováno onomatopoickými záměry skladatelovými, je velmi blízké básníkově aliteraci. Zvláště však při utváření jednotlivých veršů (a globálně i slok) vyjevuje básník vzácný *smysl pro řád* a soulad, který je adekvátní harmonickému cítění a myšlení hudebního skladatele. Uzavřený soubor zjevných paralel a příbuzenských rysů tvoří jednak *obdobné kompoziční postupy* při tvorbě hudebního a slovesného díla, jednak obdobné základní postoje umělců obou druhů ke ztvárňované realitě. Tvůrčí proces v obou případech předjímá působivý nápad, originální myšlenka či neotřelý námět, spolu s invenční potencí umělců. Oba mají možnost nápad či námět

- prezentovat ve vstupních, úvodních partiích díla – ***expozice***;
- rozvádět a propracovávat ho zvukovými prostředky slovními či hudebními – ***dispozice*** – a graficky (písmem či notami) ho zaznamenat;[6]
- díky zjitřené umělecké vynalézavosti nejrůznějšími působivými obraty ho přizdobovat – ***dekorace, ornamentika***;
- kompozičně, tj. výrazově, dynamicky, rytmicky, agogicky nebo instrumentačně odstiňovat – ***nuance a variace***;
- finální účin zvýraznit a umocnit neotřelým a zajímavým přednesem (např. veřejnou recitací básně či koncertní prezentací hudební skladby) – ***reprezentace***.

Tyto hudebně-slovesné kontinuity bývají posilovány nejednou i vnějškově: přejímáním, vzájemným propůjčováním a přenosem slovního označování hudebních či slovesných děl, která díky témuž výrazovému nebo kompozičnímu charakteru představují týž typ (např. balada, arabeska, preludium).

Ne vždy a všemi však bývají hudba a slovesné umění viděny a vnímány jako rovnocenní a vzájemně se doplňující partneři. Např. pro A. Schopenhauera *„slova jsou a zůstanou hudbě cizím přídavkem podřadné ceny. Slova, jsou-li přidána k hudbě, musí zaujímat podřadné místo a musí se podřizovat hudbě“* (A. Schopenhauer 1994, s. 64). Básníkovo slovo ztrácí po boku hudby v Schopenhauerových očích hodnotu jen proto, že hudba účinkuje na recipienta rychleji a mocněji než slovo. Jeho odmítavý postoj vůči poezii, jež je spojena s hudebním proudem, ho přivádí až k výroku, kterým staví básníkovo slovo do područí hudby.

Třebaže nejsou takové názory v historii estetického myšlení ojedinělé, a mnozí estetikové (především však muzikologové) spojení slova s hudbou problematizují a zpochybňují jeho oprávněnost, zůstává neoddiskutovatelnou skutečností, že ***umělecká díla koncipovaná na principu spojení obou umění*** bývají posluchačsky úspěšná, a právě díky symbióze obou umění i životná a nestárnoucí. Není pochyb o tom, že zásluhu na tom mívají často obě komponenty, ať již má konkrétní syntetické dílo podobu melodramu, písně, opery či kantáty[7].

Již při letmém zamyšlení nad paralelami a analogiemi, jež nám poskytuje ***poznání geneze a interpretace uměleckých děl*** několika vybraných uměleckých druhů, zjišťujeme, kolik souvztažností a jakého druhu otevírá ony pomyslné dveře pochopení, porozumění a uznání tvůrčí umělecké činnosti. Teprve tehdy si v plném kontextu a ve všech souvislostech uvědomujeme existenci profesionální příbuznosti herce a sólového instrumentalisty, dirigenta a režiséra, nebo funkční shodnost partitury, libreta a literárního filmového scénáře.

PARALELY A ANALOGIE GENEZE A INTERPRETACE UMĚLECKÉHO DÍLA

	hudebního	*dramatického*	*filmového*
tvůrčí umělec	skladatel	dramatik libretista hudební skladatel výtvarník	scénárista hudební skladatel
umělecké dílo *(grafický, znakový záznam*	hudební skladba v notovém záznamu (partitura)	drama literární dílo libreto	literární a filmový scénář
interpretační umělec výkonný	sólista orchestrální hráč	herec orchestrální hráč tanečník	herec orchestrální hráč sólista kameraman
interpretační umělec koordinující *(integrující)*	dirigent	režisér	režisér
artefakt *(konkrétní realizace uměleckého díla)*	hudební skladba v auditivní podobě	divadelní hra opera v audiovizuální podobě	filmové dílo v audiovizuální podobě

Snažíme-li se nahlédnout do spleti vzájemných vztahů mezi různými druhy umění, jsme si vědomi toho, že vstupujeme do hájemství umění s velkým U, které se vzpírá každé (i sebesmělejší) snaze „vykolíčkovat“ mu prostor, a priori mu vymezit teritorium jeho existence. Brání se houževnatě jakémukoli vymezování, v němž je implicite obsaženo i omezování a nesvoboda, tedy to, co je umění bytostně cizí a je s ním neslučitelné. Uvědomme si tedy oba (autor i čtenář), že se snažíme uchopit neuchopitelné, postihnout nepostižitelné, vyslovit nevyslovitelné, definovat nedefinovatelné atd. I když vzájemná souvztažnost hudebního, výtvarného, slovesného i dalších druhů umění byla již mnohokrát podrobena zkoumání teoretiků umění i estetiků, styčné plochy a ***průniky jednotlivých uměleckých druhů nejsou dostatečně prozkoumány*** a také emocionální síla, jež je skryta v jejich organickém spojení, zůstává stále nedoceněna, a to jak v rovině uměnovědné, tak na poli uměnovýchovném.

–

[2] ZICH, O. Psychologické typy umění. In *Hudba a národ.* Praha : 1940, s. 77.

[3] Analogie nalezneme též při interpretaci a vnímání hudebních skladeb (viz výklady otázek hudebního sdělení (sémantičnost v hudbě, obsah v hudbě), jež jsou po dlouhou dobu jedním z ústředních témat hudební estetiky, sémiotiky a sémantiky.

[4] LERDAHL, F.; JACKENDOFF, R. Toward a Formal Theory of Tonal Music. *Journal of Music Theory.* Spring 1977, p. 111–171.

[5] PEČMAN, R. *Poezie a hudba.* Průhledy k věčnému tématu. Brno : Park kultury a oddechu, 1986, s. 43.

[6] Generacemi skladatelů propracovanou a historicky ustálenou formou *dispozice* hudební myšlenky je *provedení* v sonátě.

[7] Pojednávaná problematika je šířeji rozpracována v 1. díle Hudebně-literárního slovníku věnovaného světovým skladatelům (SPOUSTA, V. *Hudebně-literární slovník světových skladatelů.* Brno : MU, 2011).

EURYTMIE – POHYBOVÉ UMĚNÍ I VYUČOVACÍ PŘEDMĚT WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY – 2. ČÁST

Jana Konvalinková

Anotace: *Příspěvek je zaměřen na základy tónové eurytmie. Eurytmie je pohybové umění, jehož prostřednictvím člověk usiluje ve spojení s charakterem hudebního díla o vyjádření vlastní osobnosti. Nápomocny jsou mu charakteristiky tónů, intervalů a tónin.*

Klíčová slova: *eurytmie, tónová eurytmie, waldorfská pedagogika.*

V první části příspěvku jsme představili eurytmii jako takovou, hledali jsme její počátky, užití umělecké, pedagogické i léčebné, a podrobněji jsme se věnovali eurytmii hláskové. Nyní se zaměříme na ***eurytmii tónovou***, která pracuje s prožitkem tónů, intervalů, s kvalitou stupnic. Formy, kterými se eurytmista pohybuje v prostoru, budou v souladu s taktem, frázemi, s hlavními a vedlejšími hudebními tématy a vždy s tíží či lehkostí charakteru skladby.

Ve starověkých kulturách Číny a Řecka se spojoval pohyb sedmi planet sluneční soustavy s pohybem sedmi hlavních tónů. Také Rudolf Steiner rozvinul pro eurytmii charakteristiku jednotlivých tónů v návaznosti na působení planet, kterou převzal od Řeků.

Charakteristika sedmi základních tónů

C je dnes základním tónem, je silný, pevný, uchvacuje zemské síly, je v něm i cosi temného, umožňuje pevné ukotvení, *Mars.*

D reprezentuje pohyblivost, je schopný nás vyvést z jednostrannosti, *Merkur.*

E nás vede do nitra, k moudrému a vážnému oslovení, spojujeme se s kosmickými pravdami, *Jupiter*.

F je tón, který nás dojme, zahřívá, zaznívá v něm láska světů, *Venuše.*

G oslovuje člověka ve svém prapůvodu, je v něm vážnost, *Saturn.*

A je sluneční tón, bod středu, který nás obklopí zářením kosmických slunečních sil. Zlato nám poskytuje důvěru a pomáhá nám osvětlit naše pozemské poslání, *Slunce*.

H ve své vnitřní kvalitě není snadno pochopitelné. Zdrženlivost, zrcadlení, *Měsíc*[1].

V eurytmii se základní tónová řada vyjadřuje nejprve chůzí, vzestupná řada vycházením z nitra spirály ven, sestupná navrácením se zpět do jejího středu. Později žák, eurytmista, hledá gesta, která jsou spřízněna s prožíváním spodního a vrchního tetrachordu.

[1] KRČEK, J. *Musica humana*. Hranice : Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-50-5.

[2]

Melodie je pak uchopena nejprve v tzv. formě – linii, která je vytvořená pro každou skladbu. Eurytmista kráčí v prostoru a v chůzi vnímá rytmickou pulsaci, začátek a konec fráze, lehkost nebo tíži, náladu. Pak gestem zachycuje stoupající a klesající melodii, tónovou výšku, a nakonec přistoupí k tónům. Toto postupné přicházení ke konkrétním tónům má svůj hluboký význam. Kdybychom totiž začali při nácviku skladby nejprve s tóny (eurytmista musí znát skladbu nazpaměť, aby ji byl schopen v tónové eurytmii předvést), mohla by se skladba „scvrknout" jen na jakési předvádění tónů bez hlubšího niterného spojení s podstatou hudebního sdělení. Kromě tónů můžeme také vyjádřit i poměry mezi jednotlivými tóny, tedy intervaly. V eurytmii i zde hovoříme o duší proniknutém pohybu, a proto se u intervalů setkáváme s duševně-duchovním pohledem na tuto skutečnost.

Kvalita intervalů a jejich prožitek[3]

Prima představuje bod klidu, bod soustředění. S jejím zakotvením vždy přicházíme k sobě, cítíme své nohy a upevňujeme se ve fyzickém světě. Může však vést i ke strnulosti a nepohyblivosti. V eurytmii se znázorňuje jako dvakrát za sebou znějící tón **C**. Tím je i v pohybu paží možné prožít kvalitu pevnosti, soustředění; zároveň však prožíváme omezení v pohybu, strnulost a ztuhlost, takže se, stejně jako v hudbě, nemůžeme rozmáchnout, otevřít gesto, ale jsme spoutaní stále stejně znějícím a toužícím po vysvobození průběhem další melodie. Pro svoji zakotvující i upevňující vlastnost ji budeme nacházet pochopitelně v závěru skladeb, v úvodu skladby a tam, kde chceme věci dodat na závažnosti, kde chceme rozkázat či vyzvat k činu. Prima je začátek cesty.

Sekunda nás vyvede z klidu primy, dostáváme se do pohybu. Po silném, fyzickém propojení v primě, která je spojena s určitou tíží, v sekundě prožíváme první pocit lehkosti, světlosti, vlnění. Veškerá pevnost mizí. Cítíme se jako na vodě, ve snové atmosféře očekávání, v pocitu prvotního růstu, klíčení nebo tryskání. Sekunda nás uvádí do pohybu. Jestliže jsme v primě stáli na začátku cesty, s pomocí sekundy jsme vykročili, trošku se to pod námi houpe a vlní, možná váháme, jestli se máme vrátit, ale jsme v pohybu. Eurytmista z vážného až přísného výrazu primy, kdy jsou paže natažené, prsty u rukou spojené a směřují dolů k zemi, přechází k nádhernému jemnému pohybu, který umožní prožít odlehčení, prosvětlení, až vyvolá úsměv na tváři. Dlaně, které šly paralelně s tělem, se jako květ pootevřou, vytočí vzhůru ke světlu, a tak vzniká zážitek sekundy. Je třeba připomenout, že prožívání intervalů má hlubokou spojitost s vývojem člověka, který bývá tak krásně naznačen v pohádkách. Na začátku pohádky je unesena princezna, hoši se promění v havrany atd., a my přešlapujeme na místě cele zasaženi tíhou skutečnosti, a nevíme, co si počít (prima). Jakési vnitřní puzení nás však přinutí se vydat na cestu, ve svém vykročení jsme si ale trochu nejistí (sekunda).

Tercie nás vede dovnitř, do našeho nejhlubšího nitra. Přecházíme do duševna, do intimního prožitku, pro který se nabízejí dvě základní možnosti – radost a smutek. Velká tercie je veselá, milá, radostná a přátelská, malá tercie pak obrácená dovnitř, tichá, měkká, smutná, zarmoucená, jako tichá bolest. V naší pohádce jsme se díky sekundě vydali na cestu, a nyní, třeba v tajemném lese, prožíváme první smutek, osamělost, temnotu, kterou první paprsky slunce dokážou proměnit v radost a veselost. Při poslechu velké tercie vnímání duše překonává vnímání těla, a my prožíváme vítězství duše. Při poslechu malé tercie vnímání těla překonává vnímání duše, my prožíváme bolest duše. Tercie oslovuje přímo citový život. Eurytmista základní tón spojí s prožitkem tercie uvědoměním si, že jestliže v sekundě pootevřel dlaně, nyní otevře svoje srdce tím, že vnitřní část předloktí vytočí vzhůru (velmi často prvek vytočení předloktí můžeme vidět ve folklórních tancích, kde symbolizuje radost – v eurytmii je však tento pohyb jemnější). Pro malou tercii také vytočíme předloktí, ale ruce přivineme k tělu. I tady si můžeme představit chvíli, kdy nás přemůže smutek či pláč. Vytočíme paže a dlaně směřují k obličeji, abychom se pohroužili do smutku. Všechny tyto příměry mohou pomoci, ale pro eurytmii není důležité naturalistické znázornění, ale jemný pohyb vedený niternou obrazností, prožitkem.

V ***kvartě*** prožívá člověk svou jsoucnost, hranici mezi vnitřním a vnějším světem. Jsme bdělí a vnímáme sami sebe. Kvarta vede k činu, k probuzení. V pohádce bude kvarta troubit okamžik, kdy se s odvahou a odhodláním pustíme do překonávání prvních nesnází a zkoušek, a kdy bude potřeba, abychom si pocit kvarty udrželi, protože jedině tak překonáme první zkoušku. Ve fyziognomii člověka je něco velmi podobného tomu, co v hudbě vytvoří půltón, který promění velkou tercii v odvážnou kvartu. Kost předloktí je spojena v zápěstí i v lokti, ale jinak se rozděluje na vnější a vnitřní. Jestliže v tercii to byla vnitřní část, která v prodloužení směřuje k palci, jenž se také umí schovat do dlaně či otevřít do radostného gesta, pro kvartu nás povede vnější část. Jako bychom si tvořili vlastní prostor pro svoji bytost, sílíme, z vnitřního uzamčení primy se dostáváme do prožitku na samou hranici naší fyzičnosti, dotýkáme se zevnitř své kůže, která je naším obalem a kontaktem se světem.

V ***kvintě*** se setkáváme s pocitem celistvosti, vnímáme sami sebe spirituálně. Kvinta tvoří přechod mezi vnějším a vnitřním prožitkem, mezi septimou a tercií. Člověk dřívějších dob se v kvintě cítil spojen s božským světem, a tak mu pentatonická stupnice vystavěná z kvint umožňovala zažít vytržení ze sebe a vyzdvižení k vnímání božského světa. Proto je hudba tohoto období tak úzce spojena s kultem a rituálem. V gestu eurytmisty je to až symbolické znázornění kříže, kdy jsou paže vedeny z primy dlaněmi vzhůru do rozpažení. Kdo chvíli setrvá v tomto gestu, může zažít pocit objektivity, obecnosti, „jak nahoře, tak dole".

Sexta tvoří přechod mezi septimou a kvintou. Nadšeně se snažíme dostat ven a přicházíme do prosluněného a vyhřátého prostoru, kde prožíváme velkou důvěru. V sextě prožíváme silný, lyrický interval. V terapii má vazbu na srdce a krevní oběh. Silně prohřívá. Paže se vyzvednou vzhůru, jako bychom chtěli říci jak nádherný je ten svět. Malou sextu naznačíme tím, že paže rozpřáhnuté ke světu otočíme k sobě. Jestliže v malé tercii jsme prožili vnitřní bolest, která nemusí být vždy vyvolaná vnějšími podněty, v malé sextě bolest vyjadřuje sled vnějších okolností, které se pro nás vyvinuly ve smutek (Smutné časy nastávají).

Septima. Zkuste v gestu vyjádřit, že jedna ruka je na za pět minut dvanáct a druhá pět minut po dvanácté. Ucítíte velké napětí, pohnutí a nutnost, že takto nemůžete déle prodlévat a že musí přijít něco dalšího. Následuje-li oktáva, může naše *Já* zasáhnout a zjednat pořádek. Malá septima je náchylná k sextě. V pohádce právě v septimě přichází největší drama, kdy zlá moc čaroděje není překonána a je potřeba vypít číši vína a nalézt prsten poznání, kdy poslední hlava draka ne a ne zvadnout. Chvíle největšího napětí, po které přichází vysvobozující oktáva, kdy všichni, zmoudřelí podstoupenou cestou, mohou slyšet z úst vypravěče, že žili spolu šťastně a jestli nezemřeli, žijí dodnes.

Oktáva nám přináší nalezení sebe sama na vyšším stupni, jsme povzneseni ve svém člověčenství. Zaposloucháme-li se do oktávy, prožijeme sebe sama univerzálně, v silném světle světa, kde máme důležité poslání. Tváří v tvář této výzvě se naše každodenní malé starosti jeví jako bezvýznamné. Pro eurytmistu gesto oktávy bude stejné jako v primě. Paže však nebudou paralelně směřovat dolů k zemi, ale projdou plynulým pohybem vzhůru a budou směřovat k nebi. Cesta je završena. Všichni známe zážitek, když v hudbě zazní oktáva, když se zpěvák svým hlasem dotkne oktávy – a my se zatajeným dechem vnímáme božské povznesení hudby.

Duševní, imaginativně-umělecká charakteristika tónin je často diskutovaná otázka i na waldorfských školách, protože její hodnocení je úzce spojeno s individuálním vnímáním každého jednotlivce. Nápomocny nám v této oblasti mohou být velké skladatelské osobnosti, které tóniny, propůjčené dílům, nevolily nahodile. Uveďme si charakteristiky některých z nich:

C dur – základní tónina, pratónina, mužský charakter a síla, pozemskost, obyčejnost, zřetelnost, prostota, pevnost (*J. S. Bach – Dobře temperovaný klavír– Preludium a fuga C dur, F. Chopin – Preludium C dur op. 28 č. 1*)

D dur – nejsilnější ze všech tónin, v tónině D dur směřuje tóninový kruh ke svému vrcholu, vede nahoru ke světlým výškám, dosažení nejvyššího cíle, vítězné překonání, tónina vítěze, mladické síly, nikdy nestárnoucí mladost, podstatná tónina pro housle (*W. A. Mozart – obě symfonie D dur, L. van Beethoven – 2. symfonie D dur, Velký houslový koncert D dur*)

d moll – člověk důstojného stáří a minulosti, zastánce starého, minulého, otcovské síly, ztuhlost, kamenná klenba, prahornina, zkamenělá zem, smrtelné ustrnutí *(J. S. Bach – Koncerty d moll, W. A. Mozart – opera Don Giovanni – předehra, Fr. Schubert – Král duchů)*

E dur – mužská, pozitivní, nadšení, myšlení, jasnost, světlost, odpovídá nejteplejší části roku, romantičnost, patetičnost, tónina srdce, poezie pohádek, svět snů, bláznivosti, nejčistší projev citovosti, nálada, když jsme sami v přírodě, pokoj (*J. S. Bach – Preludium a fugy E dur, L. van Beethoven – Klavírní sonáta č. 1 op. 14 a op. 90 a op. 109, F. Chopin – Etuda E dur, R. Wagner – závěr Tristana a Isoldy)*[4]

Duševní pozorování tónů, intervalů a tónin je krokem nelehkým, vyžaduje obrovskou vnitřní aktivitu, námahu namířenou k nejniternějším nuancím, je však také cvičením pro vyciťování ostatních kvalit života. Hudba je v této oblasti dobrým průvodcem. Charakteristiky tónů, intervalů a tónin jsou nevyhnutelné v eurytmii, kde pomáhají pohybovému vyjádření, mohou se však uplatnit i v hodinách hudební výchovy, kdy je celá třída může srovnat s vlastním vnímáním a chápáním.V případě žáků sedmých a osmých tříd, u nichž je emocionalita rozbouřená v souvislosti s pohlavním zráním a střídá extrémní polohy, může duševně-imaginativní obraz dopomoci k nasměrování adekvátního prožitku.

–

Literatura

STEINER, R. *Eurytmie jako viditelná řeč*. Olomouc : Fabula, 2008.
STEINER, R. *Terapie duše*. Olomouc : Fabula. 2001.
BOOGERT, C. *Éterné tělo ve výchově malých dětí*. Olomouc : Fabula. 2009.
LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Mníšek : Baltezar. 1992.
HRADIL, R. *Výchova a zdraví našich dětí*. Olomouc : Fabula, 2007.
STRAIT, J. J. *Proč děti potřebují pohádky*. Baltazar : Praha 1992.

[2] dostupné na: http://www.symphonie-eurythmie-2008.de/programm.html, 18. 4. 2011.

[3] STEINER, R. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Mensen*. Dornach : Rudolf Steiner Verlag, 1960.

[4] STEINER, R., *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Mensen*. Dornach, Rudolf Steiner Verlag 1960. nepublikovaný překlad *Podstata hudby a lidský prožitek tónů*. Autor uvádí následující charakteristiky tónin a příklady skladeb:

e moll – ženská tónina, výraz nářku, rozloučení, dech věčnosti, odchod štěstí, zvrat osudu, hlubokomyslnost, zármutek, raný romantismus *(J. S. Bach – Krucifix ze Mše h moll, F. Chopin – Preludium e moll, P. I. Čajkovskij – Symfonie e moll, F. M. Bartholdy v mnohých skladbách)*

F dur – ženská tónina, přirozenost, příroda – všechny zvuky přírody – zurčící potok, šelest větru, zpěv ptáků, dýchání země po bouřce, pastýřská tónina *(J. S. Bach – Svatodušní kantáta, Fuga F dur – Dobře temperovaný klavír, L. van Beethoven – Symfonie č. 6 Pastorální, R. Schumann – Snění, F. Chopin – Preludium F dur)*.

G dur – ženská tónina, laskavost, skromnost, dětinskost, nevinnost, milostné dobrodružství, léčivá síla lásky, mladost, prostota, nebezpečí, že může být i sentimentální i nudná *(J. S. Bach – Preludium a fuga G dur z Dobře temperovaného klavíru, W. A. Mozart – Andante G dur z klavírní sonáty D dur KV 311, L. van Beethoven – Sonáta G dur op. 79, Klavírní sonáta op. 31 č.1, F. Chopin – Preludium a Nokturno G dur)*

A dur – ženská tónina, letní slunovrat, lehkost, světlost, vznáší se, protiklad pozemskosti, obyčejnosti, vyšší svět, překonávání zemské tíže, romantika, poetika, poletující motýl, víla, holubice z nebes, objetí nebes, čistota, usměv věčného Boha, nadšená *(J. S. Bach – Preludium a fuga A dur, W. A Mozart – Klavírní sonáta A dur s variacemi, Klavírní koncert A dur, E. H. Grieg – Motýl – „Lyrické kusy", F. Chopin – Malé preludium A dur, Polonéza A dur)*

a moll – mužská, tónina šera, potlačené, promlčené myšlenky, vzdor vůle, myšlenky, které se nemyslí, ale cítí, prvky východu, to, na co se člověk ptá a nikdy se nemůže dozvědět (*J. S. Bach Fuga a moll z Dobře temperovaného klavíru, W. A. Mozart – Klavírní sonáta a moll*)

B dur – ženská tónina, nálada lesa, důvěra, radostné doufání, víra a naděje, hvězdná tónina, něha, skromnost, mladistvé vykročení do světa *(J. S. Bach – Preludium a fuga B dur, L. van Beethoven – 2. věta Pastorální symfonie, Velká klavírní sonáta op. 106, R. Schumann – Velká symfonie B dur)*

H dur – ženská tónina, hodina před západem slunce, zjasnění a proměna celé země a přírody, vyzdvihuje do výšky z pozemského zmatku, kouzlo středověku, pokání, pohled malého dítěte *(J. S. Bach – Preludium H dur, Fr. Schubert – místo H dur v 1. větě Nedokončené symfonie h moll, F. Chopin – Preludium H dur)*

h moll – mužská tónina, touha dostat se z hlubin propasti, hloubka lidského pádu, viny, hříchu, bloudění, klam, toužebně vzhlíží k jasu D dur, podvod, prokletí, ztracená svatost *(J. S. Bach – Mše h moll, Fuga h moll z Dobře temperovaného klavíru, F. Chopin – Preludium h moll)*

PRO POCIT KLIDNÉHO BEZPEČÍ

Alena Tichá

Autorka písní otištěných v notové příloze toho čísla Hudební výchovy **Milena Raková** se již 41 let věnuje práci s dětmi od 3 do 12 let. Nejprve působila jako učitelka mateřské školy, potom jako taneční pedagog v ZUŠ a posledních 8 let pracuje jako muzikoterapeut v kojeneckém ústavu (Dětské centrum) a ve Fondu ohrožených dětí.

Během této dlouholeté zkušenosti pochopila, jak důležité je s dětmi zpívat. Zvlášť v dnešní době, kdy se v rodinách a mnohdy i ve školním prostředí vztah ke zpěvu nepodporuje. Dlouhodobé působení v dětských kolektivech jí dovolilo hlouběji poznat svět dětské fantazie, schopnost malých dětí citlivě reagovat na hudbu (přiměřenou věku) a prožívat radost z pohybu při zpěvu či poslechu písní. A tak vznikl nápad – nabídnout dětem, jejich rodičům a nakonec i pedagogům ucelený a metodicky zpracovaný „zpěvník". Ve spolupráci s Alenou Tichou vyšla v roce 2007 v nakladatelství Portál první publikace „Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími". Náklad byl rychle rozebrán a vyžádal si pokračování. O dva roky později tedy vydalo stejné vydavatelství knihu „Zpíváme a naslouchámě hudbě s nejmenšími", v níž se kromě nových písniček a metodických námětů pro práci s nimi objevil další důležitý prvek – elementární poslechové skladbičky. V nejbližší době vyjde v nakladatelství Albatros třetí díl, nazvaný „Zpíváme a tvoříme". Tato knížka bude nabízet nejen další nové písně, ale i náměty k hrátkám s hudbou. Děti se naučí, jak si písničku mohou složit samy.

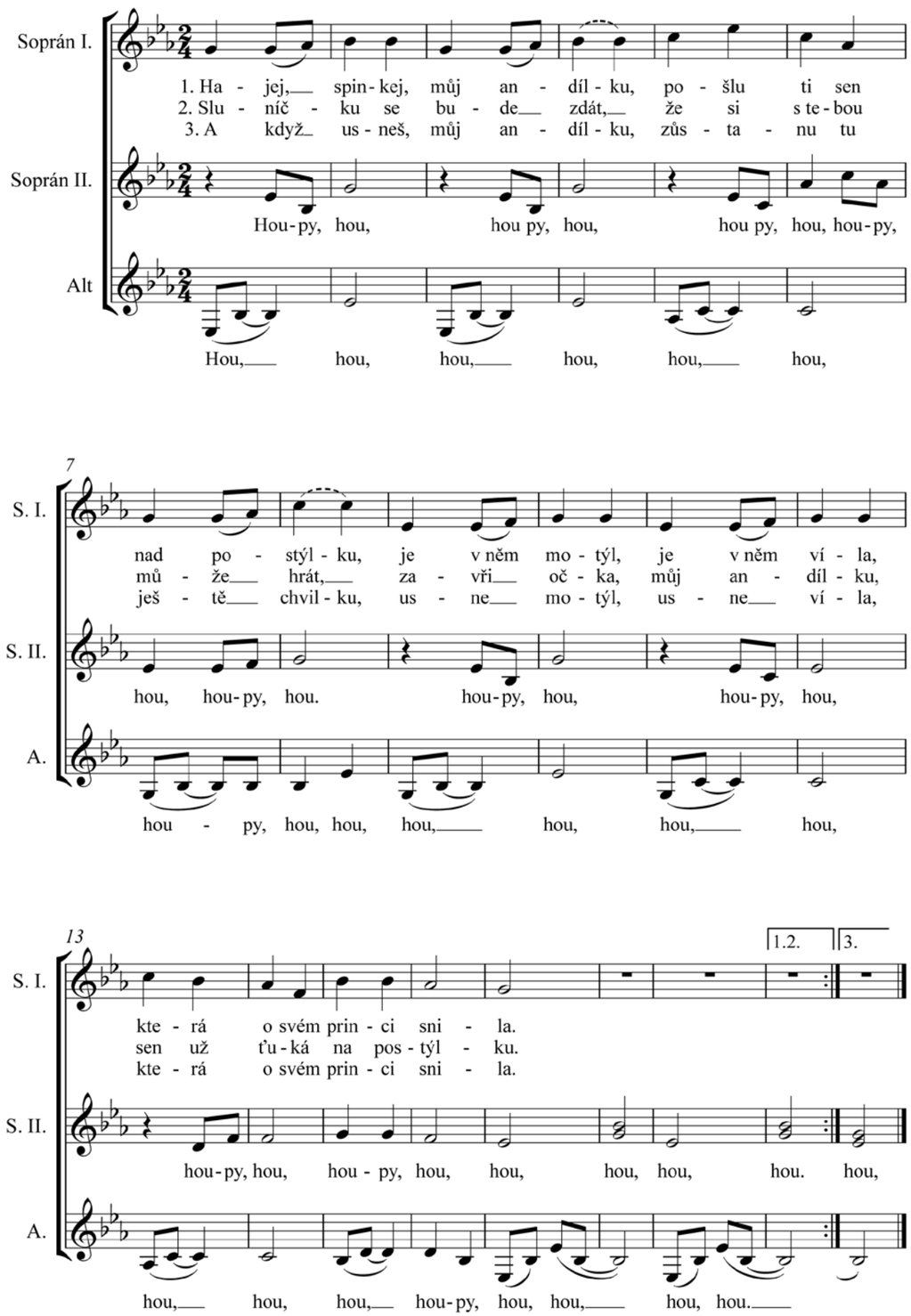
Dodejme, že součástí všech knížek jsou CD s nahrávkami písní. Písničky jsou využívány nejen v mateřských školách a v hodinách hudební výchovy na prvním stupni ZŠ, ale též v přípravných odděleních pěveckých sborů a v sólovém zpěvu nižších tříd ZUŠ.

Základem všech tří publikací jsou původní písně, jejichž autorkou je **Milena Raková**. Lidové texty, které převažují v písních prvního dílu, postupně doplnily vtipné texty Ljuby Štíplové a vlastní texty skladatelky. Důležitou roli mezi písněmi sehrávají ***ukolébavky.*** Ukolébavka je jeden z nejpřirozenějších hudebních projevů, se kterým by se dítě mělo setkávat již od narození. Ukolébavka dítě zklidňuje, konejší, hýčká, navozuje mu příjemné představy a utváří jeho bližší vztah s matkou (případně s člověkem, který ji zpívá). Každé dítě by se ve svém (zvlášť raném) věku mělo s ukolébavkou setkávat co nejčastěji. Jak bylo výše uvedeno, autorka pracuje jako muzikoterapeut v kojeneckém ústavu, kde jsou děti o náruč matky ochuzeny. Každodenní zkušenost ji však utvrzuje, že hudba je pro tyto děti nesmírně důležitá, a právě melodie, rytmus a laskavá slova ukolébavek těmto dětem pomáhají zažít láskyplné prostředí a pocit klidného bezpečí. Mnohé ukolébavky se zrodily právě pro ně.

–

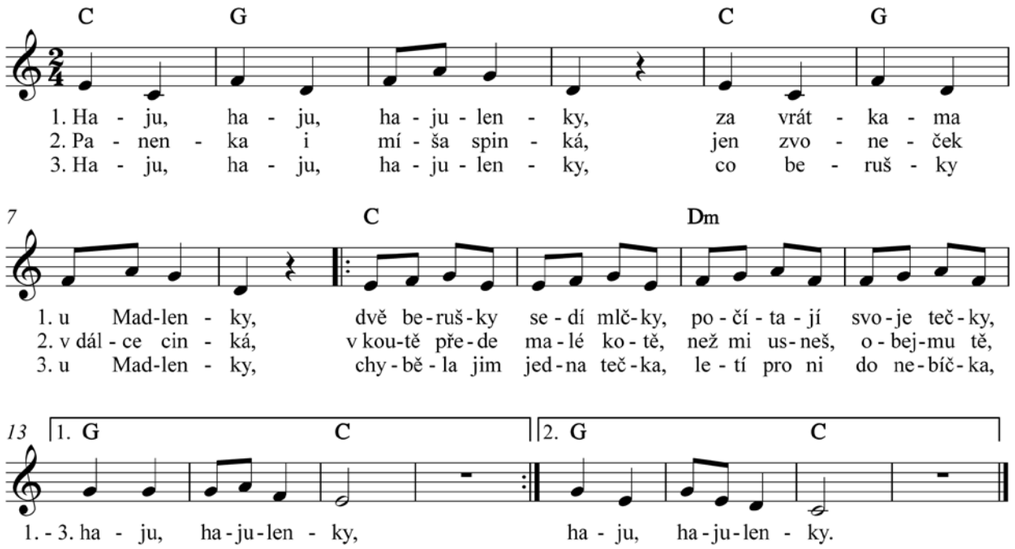
HAJEJ, SPINKEJ, MŮJ ANDÍLKU

Hudba a text: MILENA RAKOVÁ



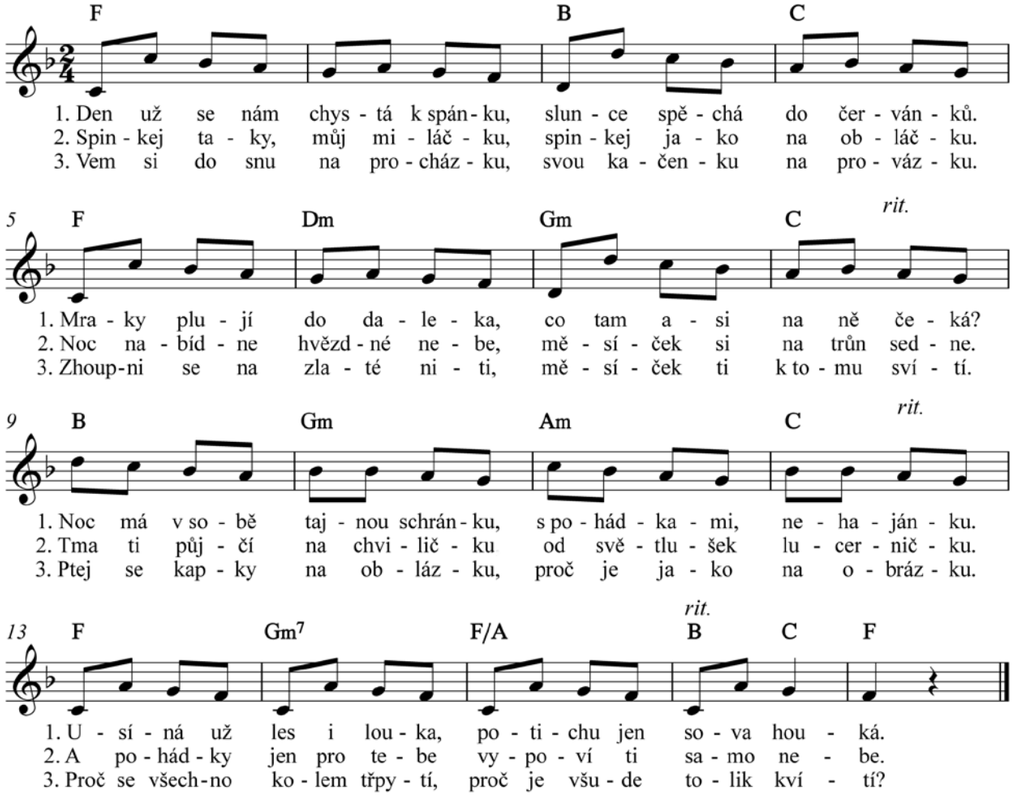
HAJULENKY

Hudba a text: MILENA RAKOVÁ



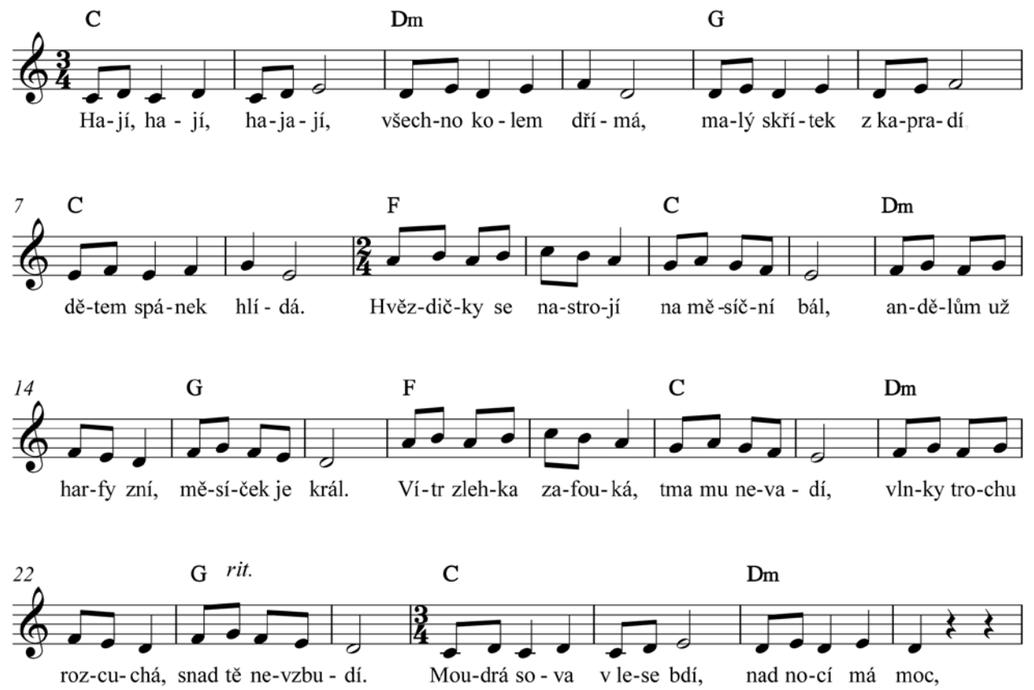
VEČER

Hudba a text: MILENA RAKOVÁ



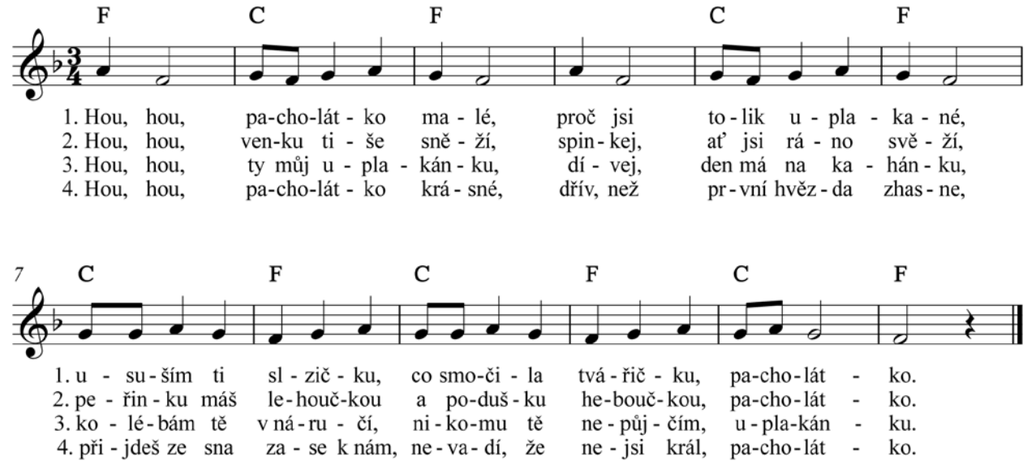
HAJÍ, HAJÍ, HAJAJÍ

Hudba a text: MILENA RAKOVÁ



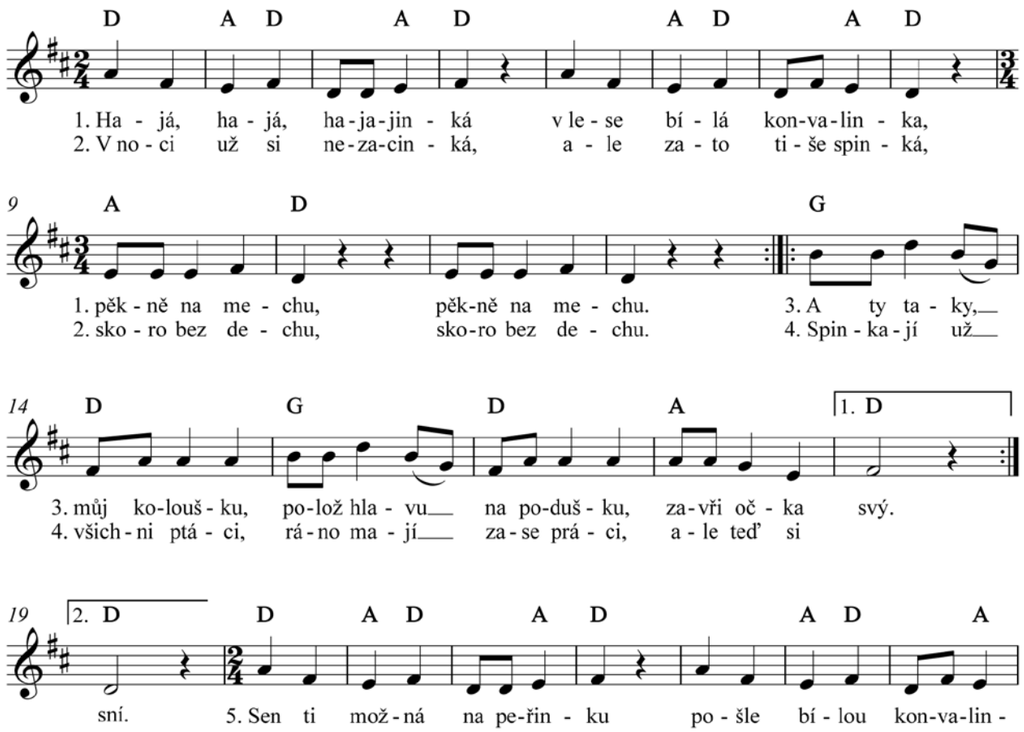
HOU, HOU, PACHOLÁTKO

Hudba a text: MILENA RAKOVÁ



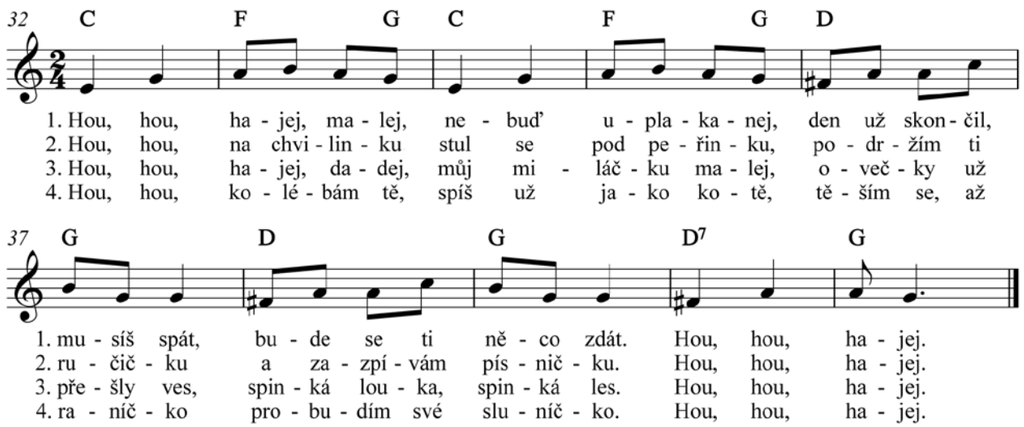
KONVALINKA SPINKÁ

Hudba a text: MILENA RAKOVÁ



HOU, HOU, HAJEJ

Hudba a text: MILENA RAKOVÁ



K DEVADESÁTINÁM PROFESORA LADISLAVA DANIELA

Dne 29. 5. 1922 oslaví své významné životní jubileum významná osobnost naší hudební pedagogiky **prof. PhDr. Ladislav Daniel, CSc., dr. h.c.** V našem hudebním školství asi neexistuje pedagog, který by se v některé oblasti své činnosti nekontaktoval s dílem Ladislava Daniela, ať již jde o jeho intonační metodu, školy hry na různé nástroje, učební pomůcky, učebnice hudební výchovy pro děti a metodiky pro studenty i učitele, vytvoření koncepce školy s rozšířenou hudební výchovou a rozsáhlou činnost organizační a osvětovou, zaměřenou k jedinému cíli – ke zlepšení situace ve výuce hudební výchovy. Co stálo v počátcích těchto snah?

Celoživotní zálibou prof. Daniela se stala *hudba*. Daniel je *polyinstrumentalista* v plném slova smyslu. Jako chlapec se učil hrát na *housle* u vesnického muzikanta a nástrojáře Martina Drahoty, později se u téhož učitele věnoval i hře na *trubku,* a tu pak intenzivně zdokonaloval u svého strýce Bohuslava Slezáka, prvního trumpetisty Národního divadla a profesora konzervatoře v Bratislavě. Na tento nástroj hrál nejprve ve studentském orchestru, profesionálně pak v Německu u Teddyho Petchera, později u nás u Gustava Broma. U Jaroslava Maliny hrál na *pozoun,* po přestěhování do Olomouce hrál v Moravské filharmonii na *lesní roh*. Přitom se naučil hrát i na další nástroje. Na *violoncello* (deset let hrál v kvartetu katedry HV v Olomouci), *kontrabas* (v učitelském orchestru, který založil a dirigoval), *violu da gamba*, (kterou si sám postavil a úspěšně předložil komisi pro přijetí do Kruhu houslařů), *zobcovou flétnu* (v souboru barokní hudby, který založil a po řadu let vedl) apod.

Velkým koníčkem prof. Daniela je *výroba hudebních nástrojů*, kterou si na profesionální úrovni osvojil u německých mistrů v Markneukirchenu natolik, že úspěšně vykonal přijímací zkoušku do Kruhu houslařů. Předložil tam řadu nástrojů vlastní výroby, jako byly *sopránová viola da gamba, barokní loutna, pošetka, rebek, serpent, cinky, kornamuza, chalumeau, dudy,* a nakonec i *cimbál.* Těch pak vyrobil kolem dvaceti. Na všechny tyto nástroje se naučil i hrát, na některé si napsal školy...

Hudební talent se prof. Danielovi zúročil i v osvojování cizích jazyků. V průběhu života prováděl svou profesi v *osmi jazycích*. Za studia na reálném gymnáziu v Kolíně se naučil tak perfektně *francouzsky*, že jej jeho francouzští přátelé považovali za Pařížana. Na Kongrese ISME v Dijonu přednesl v tomto jazyce svůj referát a pohotově odpovídal na dotazy posluchačů. Od svého profesora francouzštiny dr. Jana Kohouta si odnesl metodu, jak rychle a dokonale se naučit cizímu jazyku, což se mu osvědčilo při studiu jazyků dalších. V *němčině* se zdokonalil za 2. světové války, kdy pracoval jako hudebník v mnoha městech a po válce vyučoval na Pedagogickém institutu v Halle. Za války se též v Německu naučil od svého kolegy Holanďana základům a výslovnosti *nizozemštiny,* kterou potom samoučením zdokonalil. Přitom si vypracoval holandsko-český a česko-holandský slovník o 30 000 heslech. Na Karlově univerzitě v Praze vystudoval *angličtinu,* pro získání titulu CSc. musel vykonat zkoušku *z ruštiny,* za rok se též naučil *dánsky* a vyučoval na konzervatoři v Ålborgu intonaci. Znalost dánštiny předvedl na oslavě svých pětaosmdesátin, kdy simultánně překládal projev svého dánského přítele. Protože má obě snachy Slovenky, založil pro svá vnoučata v Galantě školu s rozšířenou hudební výchovou. Dodnes tam jezdí a přednáší ve *slovenštině*. Nejvíce času ze všech jazyků věnoval *latině*, tu však do oněch osmi jazyků nepočítá, i když si její znalost stále udržuje a zdokonaluje.

Po nástupu na pedagogickou dráhu začínal jako učitel angličtiny na přerovské Obchodní akademii, pak přestoupil na olomoucké Pedagogické gymnázium, Pedagogickou školu, Pedagogický institut a nakonec na Pedagogickou fakultu, kde pracoval jako vedoucí katedry HV, kterou založil a vedl až do penzionování.

Za největší ***zásluhy prof. PhDr. Ladislava Daniela, CSc., dr. h. c.,*** o hudební výchovu a tím i výchovu vůbec, je možno považovat tyto jeho okruhy aktivit:

1. Zobcová flétna

Vydáním *Školy pro sopránovou zobcovou flétnu* rozšířil hru na tento nástroj u nás do té míry, že je to dnes nejčastější nástroj, kterým děti začínají své hudební vzdělání. Jeho škola dosáhla téměř milionu výtisků, po ní následovaly další díly, které tvoří ucelenou literaturu pro zobcovou flétnu od předškolního věku (*Kouzelná píšťalka*) po konzervatoř a vysokou školu. Působil též jako hlavní porotce celostátní soutěže *Pískání pro zdraví*.

2. Tonální metoda písňová

Je autorem jedné z nejpoužívanějších tonálních intonačních metod u nás, založené na principech diatonických a terciových postupů a volných nástupů (tj. tónů po melodickém skoku, na začátku písně, případně fráze) pomocí soustavy opěrných písní, tj. známých písní, začínajících daným stupněm tóniny.

Tato metoda je v praxi používaná zejména na školách s rozšířenou hudební výchovou a je velmi účinná. Byla využita a publikována v řadě učebnic pro žáky i studenty, z nichž pro fakulty a konzervatoře nejpotřebnější je *Intonace a sluchová analýza I. a II*. K ní náleží *Intonační cvičení I. a II.* s nesčetným počtem úryvků melodií, které se žák nemůže předem doma naučit nazpaměť a musí je skutečně intonovat. L. Daniel několikrát veřejně u nás i v zahraničí prokázal, že pomocí své metody je schopen za pouhou hodinu naučit zpěvu z not v rozsahu diatoniky dur lidi, kteří neznali noty, nehráli na nástroj a neučili se zpívat z not. Poprvé to předvedl v šedesátých letech na Univerzitě v Hamburku a pak na řadě kurzů v cizině i u nás.

3. Základní školy s rozšířenou výukou hudební výchovy (dále RVHV)

Z iniciativy prof. Daniela byla založena v roce 1966 v Olomouci na třídě Svornosti první experimentální základní škola s RVHV. Cílem experimentu bylo vyzkoušet v praxi nové metody výuky hudební výchovy a ověřit vliv intenzivnější hudební výchovy na formování osobnosti dítěte z hlediska jeho intelektových, morálních a charakterových rysů. Dále bylo potřeba prověřit hypotézu, že všechny děti jsou hudebně vychovatelné, a určit základní činitele, ovlivňující jejich hudebnost. V neposlední řadě též založením školy s RVHV vzniklo pracoviště, jež umožňovalo hospitace studentům pedagogické fakulty, učitelům z praxe a dalším hudebně pedagogickým pracovníkům. Jako didaktik a metodik katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a zároveň „duchovní otec“ olomouckého experimentu střežil prof. Daniel odbornou profilaci „svých“ učitelů i jejich

hudebně výchovné působení v hodinách. Postupně tak krystalizovala obsahová i metodická náplň RVHV, která se v pozdějších letech pod názvem „olomoucký model“ stala příkladem pro mnoho nově vzniklých škol nejen v České, ale i ve Slovenské republice. Po deseti letech experimentu a vyhodnocení jeho výsledků pak MŠMT schválilo zavést tento typ školy v celé republice. Statistický údaj z roku 1999[1] uvádí, že v ČR je 64 škol s RVHV, tzn. 402 třídy s 9088 žáky. Tato síť škol je však v neustálém vývoji, nové školy vznikají a jiné zanikají.

Škoda, že experimentální škola byla v Olomouci v průběhu let již zrušena. Její žáky však viděly na tři tisíce hospitujících učitelů z celé republiky i ze zahraničí. Učitelé se přesvědčili o tom, že děti zpívaly v rozsahu do tříčárkovaného c^3, intonovaly pohotově písně podle not, zpívaly čistě čtyřhlasy, improvizovaly všechny malé písňové formy, tančily podle hudby a samy hrály instrumentální doprovody k zpívaným písním. Největším úspěchem však byly výsledky výchovné, které dokázaly, že takto vedené děti nemají ani čas ani potřebu věnovat se nežádoucím jevům, jako jsou šikana, vandalství, drogy apod.

4. Metodika hudební výchovy

Prof. Daniel vypracoval *kompletní know-how* jak vyučovat hudební výchovu. Vydal *Metodiku hudební výchovy,* která je plně kompatibilní i s novým Rámcovým vzdělávacím programem, na němž spolupracoval. Pořádá ministerstvem školství akreditované kurzy metodiky hudební výchovy a doškoluje učitele v praxi. Řídí se zásadou, že *dobrý učitel nemá ve své třídě nezpěváky.* Vyučuje tak, aby se žáci na hudební výchovu těšili a odnesli si z ní řadu pro život nepostradatelných schopností, dovedností a vědomostí. Výsledky práce učitelů – jeho žáků jsou nahrané na *videu* a dokazují, že tato zásada platí.

5. Učebnice hudební výchovy, metodické příručky a pomůcky

Z dílny prof. Daniela uveďme též jeho *učebnice pro základní školy (Kukačka, Pěnička, Skřivánek, Sedmihlásek, Slavík)*, které umožňují učiteli pracovat tak, aby vykazoval výsledky odpovídající požadavku RVP, tj., aby *žáci zpívali intonačně čistě a rytmicky přesně*. Zatímco na většině škol se učitelé a nakonec i ředitelé spokojují s imitačním nácvikem písní, Danielovy učebnice řadí progresivně učivo s cílem řízeného rozvoje žádaných hudebních dovedností. Dítě absolvuje soustavný hlasový, sluchový, rytmický a intonační výcvik, improvizuje instrumentální doprovody k písním, vyjadřuje hudbu pohybem, hraje na zobcovou flétnu či klávesy apod. Pro žáky, kteří přijdou na druhý stupeň a neprobrali učivo stupně prvního, napsal Daniel tzv. *Překlenovací učebnici* a k ní *Metodickou příručku.* Učebnice pro žáky jsou doplněny metodikami pro učitele a řadou písňových kazet. Pro výuku hudební výchovy vytvořil rovněž velké množství učebních pomůcek: *rytmické kostky a kostečky, melodické kostky, intonační tabuli, rytmickou tabuli, rytmickou stavebnici* apod.

Z dalších pedagogických aktivit je známá Danielova spolupráce s VÚP v Praze (byl pověřen vypracováním kapitol do *Metodického manuálu k RVP).* V současné době bojuje prof. Daniel o *zkvalitnění hudební výchovy na základních školách.* Vstoupil do jednání s MŠMT ČR s poukázáním na fakt, že hudební výchova na základních školách neplní požadavky osnov a RVP a ze škol vychází až 70 % žáků, kteří se za 300 hodin HV nenaučí zpívat. V tomto nabídl MŠMT a ČŠI své zkušenosti. Jeho program *„Jak pracovat v HV podle RVP a jak si vypracovat ŠVP pro HV“* je akreditován MŠMT, praktikuje se po celé republice a tak alespoň v malém napravuje tyto nedostatky.

V současné době prof. Daniel dokončil rukopisy svých dvou *opor* a předkládá je k programování. První je *Zpěv z not na PC,* se záměrem naučit studenty celé učivo intonace (kromě obvykle vyučované diatoniky dur a moll ještě modulaci, staré tóniny, chromatiku a atonalitu). Druhá opora je *Metodika hudební výchovy na videu*, která názorně doplní přípravu studentů učitelství hudební výchovy na jejich budoucí profesi. Pro práci na interaktivní tabuli vypracoval software *Názorná metodika hudební výchovy* a pro VÚP na totéž téma *program E-learningu*.

Za *zásluhy o naši hudební výchovu* byl rektorátem Univerzity Palackého udělen prof. PhDr. Ladislavu Danielovi, CSc., *čestný titul emeritní profesor Univerzity Palackého* a k pětaosmdesátinám obdržel L. Daniel *zlatou medaili UP*. Vědecká rada Ostravské univerzity mu 6. 12. 2010 za zásluhy o hudební výchovu a reprezentaci v zahraničí jednohlasně odhlasovala udělení *doktorátu honoris causa.*

Je až neuvěřitelné, že ve svých devadesáti letech prof. Daniel stále ještě pilně pracuje, jezdí autem, aktivně používá počítač, přednáší pro studenty a pořádá kurzy metodiky HV pro širokou pedagogickou veřejnost. Stále má plno dalších plánů na zlepšení školní hudební výchovy. Na jeho přání otiskujeme výzvu *Celá škola zpívá.*

Panu profesorovi k jeho významnému výročí přejeme, aby v pevném zdraví nadále překonával všechny potíže, které vyplývají zejména z mnohých jednání s MŠMT a ČŠI, a aby se mu podařilo plánované záměry uskutečnit.

–

Redakce Hudební výchovy

[1] *Statistická ročenka školství 1999–2000*, Praha : ÚIV, 2000.

CELÁ ŠKOLA ZPÍVÁ

Ladislav Daniel

Máme ve školství soutěž o zlatého Ámose a celou řadu dalších různých olympiád, co takhle vypsat také *soutěž škol ve zpěvu?* Nešlo by o nic výjimečného, ani o žádné vrcholné výkony. K vítězství postačí pouze splnění jednoho z deseti požadavků osnov nebo Rámcových vzdělávacích programů, totiž, aby v *každé třídě školy uměli zpívat všichni žáci* a ze školy neodcházely děti, které se za 300 hodin hudební výchovy zpívat nenaučily, se lživou výmluvou na to, že prý tito žáci *nemají hudební sluch.* Tato soutěž záměrně zcela pomíjí řadu dalších požadavků, které osnovy a RVP již po desítiletí požadují, jako jsou schopnosti a dovednosti hlasové, sluchové, intonační, rytmické, hudebně pohybové, improvizační, poslechové či instrumentální. Zvítězí každá škola (nikoli její pěvecký sbor z vybraných žáků, kteří si většinou již hlas a hudební sluch do školy přinesli), kde *ve všech třídách uslyšíme zpívat všechny žáky podle svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně, jak to žádá první věta Výstupů RVP.* Přihlásit se mohou i školy s rozšířenou výukou hudební výchovy, avšak musí soutěžit všechny třídy této školy, s rozšířenou i s jednohodinovou HV. O stavu hudební výchovy na škole se přijedeme přesvědčit osobně a úspěšnou školu patřičně zveřejníme.

Protože je to moje osobní soutěž, musím také ze svého dát *ceny***.** V devadesáti letech už nemusím šetřit na stáří, protože stáří už mám za sebou. Každá škola, která splní podmínku soutěže, dostane ode mne podle svého výběru učebnice, metodické příručky, učební pomůcky nebo hudební nástroje v ceně 5 000,– Kč.

Jestliže ještě stále a nevyvratitelně platí, že *dobrý učitel nemá ve své třídě nezpěváky,* bude jistě *věcí cti každého ředitele školy,* aby dokázal, že se na jeho škole i v hudební výchově plní požadavky RVP. Je to jeho samozřejmá povinnost. Proto přihlásí svou školu do této soutěže a já se těším, že takovýchto škol, kde *zpívají všichni žáci,* bude co nejvíce.

Celou soutěž jsem dobře promyslel a uvážil a nesleduji s ní nic jiného, než upozornit ČŠI (která dosud nikde nezjistila, že se neučí podle osnov) a MŠMT (které o tom neví a nevěří tomu, že ve třídách je a ze škol vychází převaha nezpěváků) na situaci v naší hudební výchově. Je to smutná a ostudná skutečnost, za niž se stydím a na níž mi ještě v devadesáti letech stále záleží.

SOUTĚŽ

Přihlásit se k soutěži je možno písemně, telefonicky nebo e–mailem na mé adrese:
Prof. PhDr. Ladislav Daniel, CSc. dr.h.c.
Resslova 6, 779 00 Olomouc
tel. 585 426 915
e–mail: ladislavdaniel@volny.cz

–

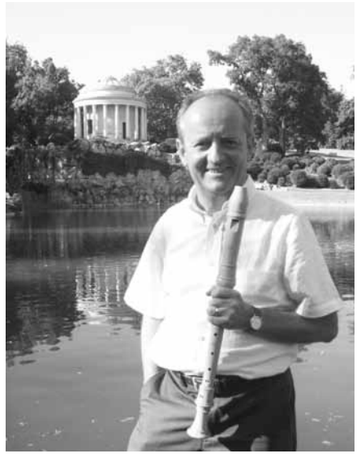
NÁVRATY PETRA ZEJFARTA

Kateřina Hurníková

Hnutí zaměřené na historicky poučenou interpretaci staré hudby vzniklo v západních zemích před více než půl stoletím, ale u nás k němu profesionální hudebníci spolu s širší kulturní veřejností dlouho zaujímali odmítavý či alespoň rezervovaný postoj. Stylová interpretace si však postupně získávala stále více stoupenců. V dnešní době u nás působí špičkoví sólisté či hudební tělesa specializovaná na interpretaci hudby barokní a předbarokní. Zároveň řada hudebníků, kteří se během svého „klasického“ vzdělání nezabývali dobovou teorií a provozovací praxí, si dnes uvědomuje nutnost interpretovat hudbu se základním povědomím o dobových estetických ideálech a muzikantské praxi. V souladu s tímto trendem se v učebních plánech našich středních a vysokých uměleckých škol začínají objevovat předměty zaměřené na historicky poučenou interpretaci, realizaci generálbasu, organizují se workshopy či interpretační semináře, vedené předními českými i zahraničními odborníky. Mezi ně patří i flétnista, pedagog a dirigent **Petr Zejfart.**

Vystudoval hru na příčnou flétnu v Praze na konzervatoři a na Akademii múzických umění, potom se však již specializoval na flétnu zobcovou. Tu studoval v Miláně u profesora P. Memelsdorfa a poté pod vedením K. Bookeho a M. Miessena. Od roku 1984 žije P. Zejfart v Itálii. Koncertuje se svým souborem *Musica concertiva* a spolupracuje s předními soubory barokní hudby, např. *Il Giardino Armonico* nebo *Europa Galante*, s nimiž se věnuje i nahrávací činnosti. Podstatnou část jeho působení tvoří oblast pedagogická. Vyučuje komorní hru a starou hudbu na konzervatoři v Parmě a pořádá kurzy a semináře zaměřené na interpretaci hudby předromantického období. Před třemi lety založil v rumunské Oradee orchestr s názvem *Orchestra Posticum Iuventutis Internationalis,* jehož členy jsou mladí hudebníci mezi 15 a 20 lety, s nímž pořádá pravidelné studijní a koncertní cesty po Evropě.

Zejfartovy muzikantské aktivity stále častěji směřují i do České republiky. Jako lektor je pravidelně zván na *Mezinárodní letní školu staré hudby* pořádanou ve Valticích, kde vyučuje hru na zobcovou flétnu a komorní hru. V loňském roce se s velkým úspěchem ujal i řízení barokního orchestru. Právě práce s ansámbly tvoří těžiště Zejfartovy pedagogické činnosti. Na podzim loňského roku byl přizván ke spolupráci se *Smyčcovým orchestrem Pražské konzervatoře* a nastudoval s ním program složený ze skladeb barokních a klasicistních autorů, který potom provedl na dopoledních koncertech v rámci edukativního cyklu České filharmonie v Rudolfinu, na dvou večerních koncertech v novém sále Pražské konzervatoře a v Berouně na festivalu *Talichův Beroun.* Studenti se tak – mnohdy prvně – setkali s trochu jiným pohledem na interpretaci staré hudby a osvojili si některé základní principy dobové provozovací praxe (frázování, užití vibrata, hraní ozdob). Skladby G. Ph. Telemanna, A. Corelliho, G. B. Pergolesiho a J. Haydna pak na koncertech vyzněly velmi živě, dynamicky, plasticky, studenti podali vynikající výkon.



Petr Zejfart je muzikant, který je pro práci s mladými lidmi jakoby předurčen. Díky svému „italskému“ vnímání hudby dokáže svým žákům přirozeně a velmi živě vysvětlit kompoziční a interpretační principy barokní hudby. Mluví s nimi o nutnosti autentického projevu – skladbu můžeme interpretovat různými způsoby, ale každé pojetí musí být přirozené, jen tak může hudba působit pravdivě a přesvědčivě. Své vysvětlování dokresluje rozličnými příměry, nejčastěji z oblasti přírody a jejích zákonitostí, což koresponduje s dobovými teoriemi mimesis. Zejfartův přístup ke studentům je laskavý a vstřícný, pedagogický takt v jeho případě není jen prázdným pojmem. O tom mimo jiné svědčí i skutečnost, že frekventanti letních valtických kurzů využili jeho podzimního pobytu v Praze při zkoušení se smyčcovým orchestrem a narychlo uspořádali flétnové interpretační kurzy, jichž se zúčastnili studenti i někteří pedagogové konzervatoří.

V dnešní době, kdy je historicky poučená interpretace staré hudby chápána jako běžná součást kultury, je pořádání takovýchto seminářů a studijních soustředění více než žádoucí. Petr Zejfart patří mezi osobnosti, které mohou svými zkušenostmi mladé umělce výrazně obohatit.

–

KLASICIZMUS – VARIÁCIE

Belo Felix

Klasicizmus (1750–1820)

Muzikus: Prezrite si pozorne tieto obrázky. Sú rovnaké? Rozdielne? Podobné?

Gitarius: A nie je to jedno?

Muzikus: Veru nie? Na všetkých obrázkoch je síce to isté, ale rozdiely tu predsa sú. Hovoríme, že tu ide o variácie.

Gitarius: Aha, takže aj toto sú variácie: **A,** *A,* **A**, 𝄽, α ?

Gitarius: Ja poznám aj piesne, ktoré vychádzajú z týchto variácií. Poznáte ich aj vy?

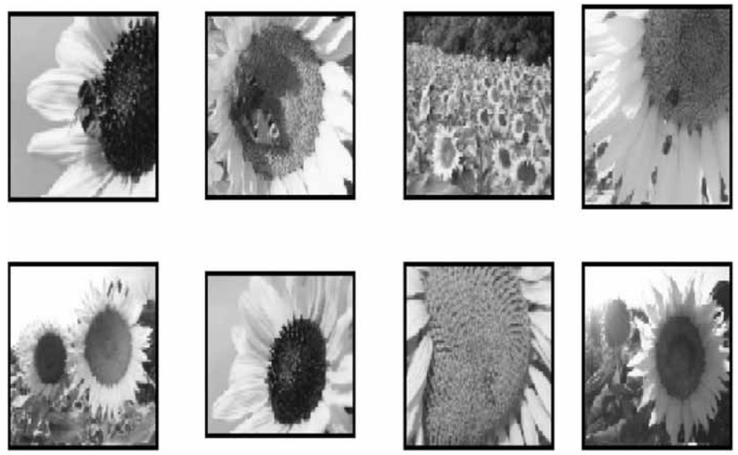
Muzikus: Niekedy sa vo variácii zmení tonalita, alebo sa vedľa seba ocitne durová i molová podoba kvintakordu.

Muzikus: Všimnite si, že predvetie hlavnej myšlienky vytvoril z dvoch „jadierok“, pričom to druhé je iba variáciou prvého.

Gitarius: Ale fis predsa nepatrí do tóniny C dur!

Muzikus: Výborný postreh! Haydn akoby nás chcel odviesť do inej tóniny.

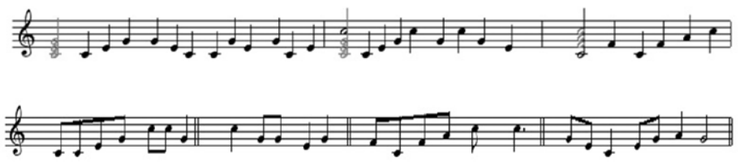
Variácie



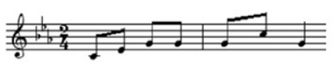
Všetci poznáme význam tohto slova. Je to niečo, čo nie je rovnaké, ale podobné. Filmový western Sedem statočných je variáciou japonského príbehu Sedem samurajov, slávny muzikál West Side Story je variáciou nemenej slávnej drámy Rómeo a Júlia.

Ako je to v hudbe?

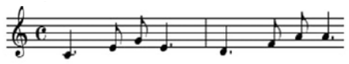
Pozrime sa na premeny – variácie kvintakordu:



Hajaj, belaj

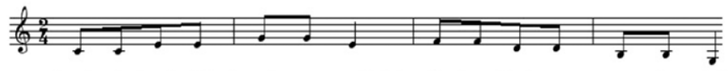


Pod tým naším okienečkom

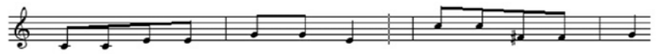


Tento obyčajný kvintakord zaujal pred viac ako 200 rokmi rakúskeho hudobného skladateľa **Jozefa Haydna**, ktorý z tohto najobyčajnejšieho motívu vytvoril časť jednej zo svojich symfónií.

Pravdaže, neuspokojil sa s jeho opakovaním, ale ho obmieňal: obrátil, rozšíril, rytmicky menil...



Po tejto hudobnej „čiarke“ by sme očakávali ukončenie na 1. stupni. Lenže Haydn nás udržuje v napätí a končí akousi „bodkočiarkou“



Očakávaná „bodka“ sa objaví až po strednej časti

Gitarius: Ale v strednej časti už nezaznejú obmeny kvintakordu.

Muzikus: Nie, tu je potrebný kontrast, a tak Haydn využije krokové postupy – sekundy. Ale vypočujme si celú Haydnovu tému.

Variácie tvoria 2. časť Haydnovej Symfónie G dur č. 94. Symfónie mali v klasicizme ustálenú formu a skladali sa zo 4 častí:

1. časť rýchla (v sonátovej forme)
2. časť pomalšia, spevná
3. časť tanečná, obyčajne menuet
4. časť rýchla, rondo

Ale o tom sa ešte dozviete.

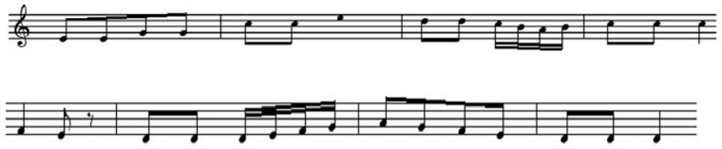
Muzikus: Čo myslíte, mohli sa títo géniovia stretnúť? A bol Mozart niekedy v Anglicku? Pomôže www.mozartproject.org

Muzikus: Symfónia zaznela prvý raz 23. marca 1792. Prekvapenie na začiatku 2. časti skutočne vytrhlo poslucháčov zo sladkého driemania. Tí potom celý čas čakali, kedy sa to miesto zopakuje. Márne...

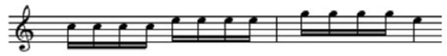
Ale Haydn sa poistil a jemné piano okorenil na mnohých miestach ráznym forte. Nájdete kde?

Gitarius: Niekde som čítal, že Angličania nazvali túto symfóniu *Surprise.* Ale v Európe ju voláme inak.

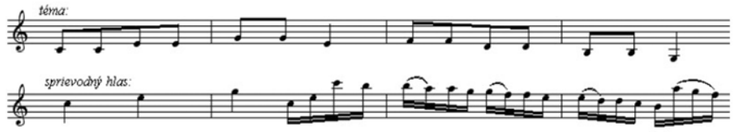
Muzikus: To neprezradíme. Deti to určite uhádnu.



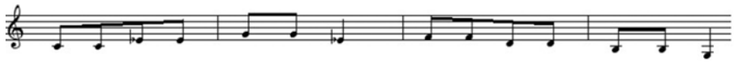
Haydn potom na túto tému, ktorá je sama variáciou kvintakordu, vytvára ďalšie variácie. Pritom mení nástrojové obsadenie – teda farbu zvuku, rytmus,



alebo nad opakovanú tému vymyslí sprievodný hlas

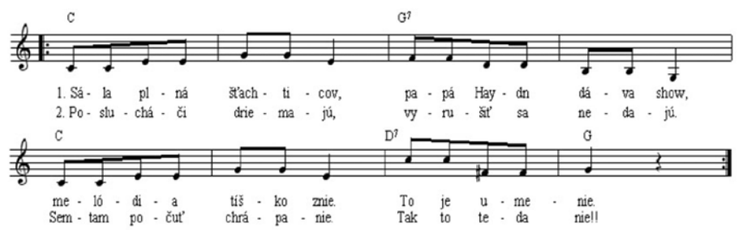


Ale využije aj zmenu tonality



Prenesme sa teraz v našej fantázii do Viedne na sklonku 18. storočia. Haydn po 40 ročnej kapelníckej službe u grófa Esterházyho odchádza do dôchodku. Je finančne zabezpečený, vysoko uznávaný skladateľ a rozhodne sa usadiť vo Viedni. Tu sa „papá“, ako ho familiárne volajú, stretáva aj so žiariacim géniom tej doby W. A. Mozartom. Niekoľkokrát sa stretnú a pri jednej príležitosti Haydn ukáže svojmu mladému kolegovi rozpracovanú partitúru druhej vety Symfónie G dur, ktorú chce uviesť v Londýne, kde ho jeho nadšení obdivovatelia pozvali. Mozart si prezrel partitúru, uznanlivo pokyvoval hlavou, ale potom poznamenal:

– Papá, je to krásne, príjemné, uhladené... Ale ako poznám Angličanov, ešte ako dieťa som tam koncertoval, bude to pre nich málo dramatické. Chcelo by to nejaké prekvapenie... Lebo to môže dopadnúť takto – a už si sadal ku klavíru a spustil:



Haydn sa srdečne rozosmial. Ten Amadeo má pravdu. Lenže ako taktne upozorniť panstvo, aby nechrápalo? Už to má, najlepšie bude, keď dá zaznieť...

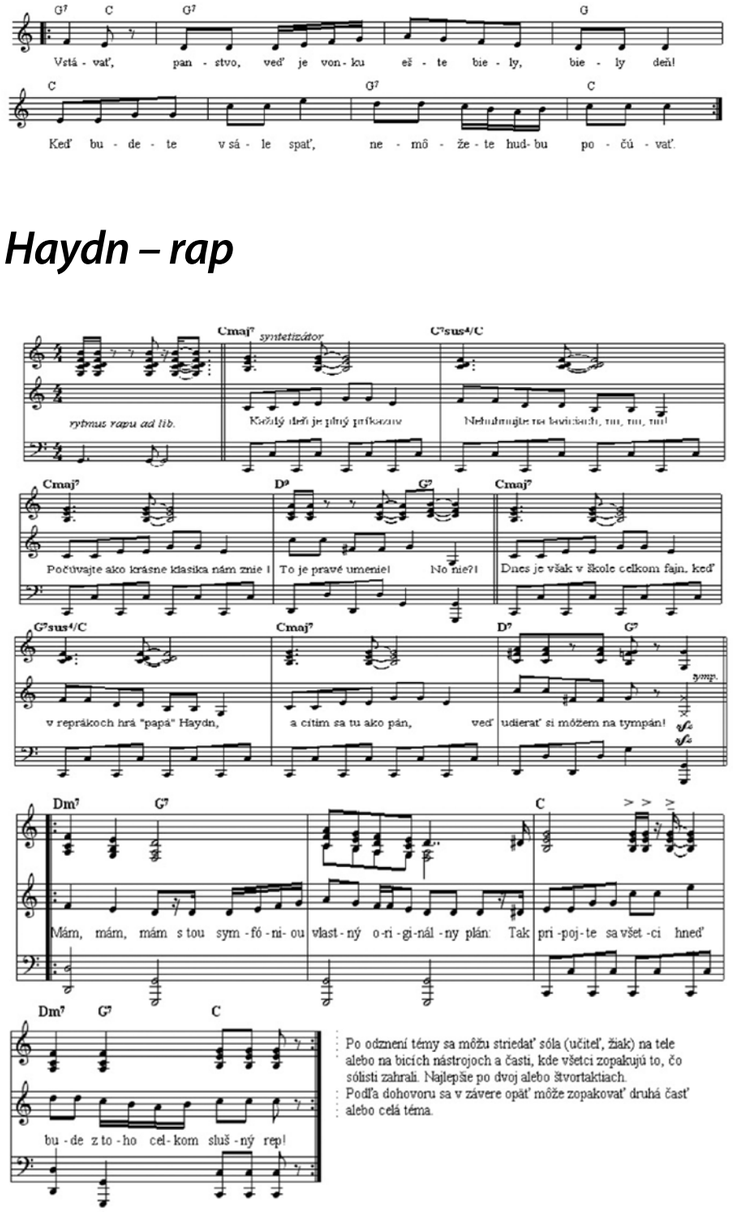
Ale Mozart pokračoval

Muzikus: Vypočujme si teraz celú 2. časť tejto Haydnovej skladby. A miesto, kde je to prekvapenie, môžeme zdôrazniť vhodnými nástrojmi.

Gitarius: Počúval som to veľmi pozorne. Aj keď sa táto hudba stále hrá, myslím, že by zabodovala dnes skôr v inej podobe.

Gitarius: Určite poznáte štýl, ktorý sa volá beat box. Mohli by sme využiť aj niečo z neho, čo poviete? Pozor! Noty v prvej časti nie sú na spievanie. Nech ich hrá klavír a my budeme rapovať!

Muzikus: Nevedno, či by sa to papá Haydnovi páčilo. Ale určite by ho potešilo, keby zistil, že jeho hudbu nielen počúvate, ale robíte si podľa nej aj vlastné variácie.



Haydn – rap

Ukázka hudebně výchovné práce našich slovenských kolegů je z učebnice FELIX, B., LANGSTEINOVÁ, E. Hudobná výchova pre 6. ročník ZŠ. Bratislava : SPN, 2011, str. 28–30. ISBN 978-80-10-02038-6. Autorem ilustrací postav Muzikuse (moudrého a vševědoucího učitele) a Gitariuse (trochu drzého, zvídavého žáka) je Ján Husár.

–

NOVÁ UČEBNICE PRO STUDENTY SBORMISTROVSTVÍ

Zdeněk Vimr

Jako další plod dlouholeté spolupráce **Jiřího Koláře** a **Ivany Štíbrové** vznikla v roce 2011 učebnice s názvem ***Základní problémy sborové interpretace***, a to jako vítané doplnění předchozích úspěšných a hojně využívaných skript *Sborový zpěv a řízení sboru II*. Vydalo ji Hudební vydavatelství a nakladatelství Jiří Churáček – Jc – Audio, Václavská 88, Netolice (www.jcaudio.cz). Učebnice vyšla ve třech sešitech a doplňují ji dvě CD, resp. jedna MP3 s nahrávkami skladeb a DVD s ukázkami jejich praktického sbormistrovského provedení.

První sešit *„Základní problémy sborové interpretace“* je skvělým teoretickým východiskem pro budoucí sbormistrovskou práci. Velmi detailně rozebírá rozdílné, ale v mnoha aspektech i velmi blízké způsoby práce sborových a orchestrálních dirigentů, podrobně se věnuje ve zvláštní kapitole i nutnosti speciální hudebně pohybové a hudebně výrazové průpravy u sborových dirigentů. Nonverbální dirigentské projevy při nácviku či provedení skladeb jsou neodmyslitelnou součástí dokonalého sbormistrova výkonu, autoři práce uvádějí v samostatné podkapitole jejich základní přehled a zajímavé způsoby jejich procvičování. Další podkapitoly jsou zaměřeny na co nejdokonalejší účinek slovního sdělení, ve sborových kompozicích umocněný navíc emotivním působením hudebního zpracování, na uvědomění si možnosti velmi variabilního uplatnění řečové intonace a nutnosti promyšlené logické práce se všemi slovními a hudebně výrazovými prostředky v nacvičovaných písních. Metodicky velmi poučně jsou pak zpracovány další podkapitoly, věnované sbormistrovské rozcvičce – od procvičování paží a jejich částí přes kombinaci pohybů, až k esteticky přijatelným a účinným dirigentským gestům.

Velmi cenné postřehy a rady, podložené dlouholetou úspěšnou sbormistrovskou činností obou autorů, přináší kapitola o možnostech využití celého spektra hudebně výrazových prostředků při nácviku a interpretaci sborové skladby. Vedle melodie, harmonie, barvy, frázování, pěvecké artikulace a deklamace je největší prostor oprávněně věnován důkladnému porozumění metrorytmickým vztahům a práci s tempem a dynamikou. Pro mnohé začínající sbormistry je určitě poučná kapitola o interpretaci hudby duchovní, informující o jejím základním dělení, nejdůležitějších pravidlech správné latinské výslovnosti, doplněná ještě o „minislovníček“ nejčastěji provozovaných sakrálních skladeb v průběhu církevního roku. Kolářovy bohaté zkušenosti se výrazně promítly do závěrečných kapitol, věnovaných výběru sborové literatury, dramaturgii sborových vystoupení, a zcela nově i do problematiky práce porotce ve sborových soutěžích a soutěžních festivalech. Jiří Kolář zasvěceně vysvětluje, co vše musí zkušený porotce posoudit z hlediska celkového zvuku sboru, pěvecké techniky, intonačního a rytmického zvládnutí skladby, adekvátního využití další škály hudebně výrazových prostředků, stylovosti interpretace a kontaktu sboru se svým sbormistrem, ale i s posluchači. Vysvětlené příklady bodového hodnocení jsou odrazem nejčastěji užívaných způsobů ve světových i domácích soutěžích.

Druhý sešit *„Příklady interpretačních analýz“* je skvělým návodem, jak postupovat při hledání optimálního řešení interpretace skladeb různých stylových epoch a jejich adekvátního dirigentského provedení. Uvedených dvanáct příkladů – od vokální hudby období renesance (Nola, Victoria) přes raný klasicismus (Mysliveček), český romantismus (Smetana, Dvořák, Suk) až k hudbě 20. století (Martinů, Lukáš, Badings) – se nezabývá podrobnou harmonickou ani formovou analýzou skladeb, ale řeší především základní koncepci skladby, návrh volby temp, dynamickou výstavbu, logické frázování a deklamaci, jakož i co nejúčinnější dirigentské provedení. Zkušené postřehy o možnostech některých interpretačních změn oproti notovému zápisu jsou dokladem preciznosti uvedených interpretačních analýz. Cenným dodatkem jsou dva výběrové soupisy české sborové literatury, a to jednak pro dětské a dívčí sbory, jednak pro smíšené mládežnické sbory. Oba tyto soupisy uvádějí stupeň obtížnosti skladby (1–4), hlasové obsazení, druh instrumentálního doprovodu, údaje o vydavateli, příp. rok vydání.

Třetí sešit obsahuje partitury k interpretačním analýzám, přiložená dvě CD pak 34 živých i studiových nahrávek českých dětských, dívčích, ženských a smíšených sborů. Nejedná se vždy o ukázky vzorového provedení a jsou občas poznamenány horší kvalitou záznamu, ale umožňují především dirigentskou interpretaci podle zvukového názoru, případně diskusi o jejich dalších interpretačních možnostech. DVD nabízí audiovizuální ukázky k některým z uvedených interpretačních analýz, „účinkujícími“ jsou studenti vyšších ročníků oboru Hudební výchova – Sbormistrovství. Snímky byly pořízeny v letech 2000 a 2002 při Sbormistrovské soutěži studentů pedagogických fakult a nabízejí detailní pohled na sbormistrův výkon, jeho přesnost, účelnost, srozumitelnost a výrazový prožitek.

Nová učebnice se jistě stane nejen vítaným doplňkem literatury studentů sbormistrovství, ale i pomocníkem mnoha již ve sborové praxi „zavedeným“ sbormistrům.

–

PUBLIKACE O MUZIKOTERAPII A SPECIFICKÝCH PORUCHÁCH UČENÍ

Marie Slavíková

Nakladatelství Grada Publishing, a. s., vydalo v r. 2011 zajímavou publikaci autorky Marie Beníčkové *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*, 160 stran, ISBN 978-80-247-3520-7. Jedná se u nás o první knihu svého druhu, jež propojuje oblast muzikoterapie, muzikologie, speciální pedagogiky, psychologie, psychoterapie, lingvistiky a dalších příbuzných oborů, se záměrem pomoci žákům se specifickými poruchami učení.

Kniha si klade za cíl nabídnout terapeutům, pedagogům, lékařům, psychologům, pracovníkům pedagogicko-psychologických poraden a dalším odborníkům a zájemcům, inspiraci a metodiku muzikoterapeutické práce s klienty se specifickými poruchami učení. Autorka využila svých předchozích bohatých zkušeností z muzikoterapeutické a hudebně

pedagogické činnosti a zpracovala prakticky zaměřený soubor cvičení, technik, kazuistik a ukázek z praxe. Součástí knihy je i zpěvník autorčiných písní a skladeb, s jednoduchými instrumentálními doprovody.

Publikace je strukturována do tří hlavních kapitol, doplněných přílohami. V 1. kapitole, nazvané Muzikoterapie a specifické poruchy učení, seznamuje autorka se základním terminologickým vymezením obou oborů – muzikoterapie a speciální pedagogiky. Věnuje se charakteristice forem muzikoterapeutického procesu, objasňuje ho z hlediska zákonitostí psychologie, hudební psychologie, sociologie a psychoterapie. Čtenáře zaujme kapitola o netradičních muzikoterapeutických nástrojích (kantela, lyra). Součástí kapitoly je pojednání o specifických poruchách učení, které jsou značně frekventované v současném školství: autorka zmiňuje dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dyspinxii a dysmúzii, zabývá se možnostmi nápravy a zacílených muzikoterapeutických cvičení s žáky se specifickými poruchami učení.

Druhá kapitola (s názvem Metodika muzikoterapeutické intervence u klientů se specifickými poruchami učení) je věnována konkrétním popisům metodické práce. Autorka zpracovala teoreticko-praktické schéma modelu muzikoterapeutické intervence pro tři submodely práce s klienty se specifickými poruchami učení a seznamuje čtenáře s možnostmi jejich praktické aplikace. Kapitola je obohacena o přehledná grafická znázornění k uvedené metodice.

Východiskem a inspiračním zdrojem druhé kapitoly se stal výzkum sluchové percepce z pohledu muzikoterapie. Předmětem výzkumu bylo sestavení a ověření cyklu zacílených muzikoterapeutických cvičení z oblasti muzikoterapie, které by vedly k okamžitému zlepšení problémů sluchové percepce u žáků základní školy (3.–9. ročník). Výzkum se zaměřil na děti, u nichž byly diagnostikovány specifické poruchy učení, konkrétně problémy sluchové percepce. Cílem výzkumu bylo potvrzení nebo vyvrácení účinnosti sestaveného cyklu zacílených cvičení z oblasti muzikoterapie. Autorka pracovala s kontrolní a s experimentální skupinou žáků a při terénním šetření využila techniku opakované testace. Pro každý z testů byly vytvořeny škály odpovídající jeho účelu i cíli v rámci výzkumu. Získané výsledky byly vyhodnoceny statistickými metodami; přehledné grafy výsledků testů sluchové percepce všech skupin respondentů jsou v textu uvedeny a analyzovány.

Druhým inspiračním zdrojem pro možnosti metodiky muzikoterapeutické intervence se autorce staly její několikaleté zkušenosti z práce v Akademii Alternativa, tj. instituci, která zajišťuje vzdělávání v oblasti zejména uměleckých terapií. M. Beníčková je zde lektorkou.

Třetí kapitola s názvem Sledované oblasti – praktická cvičení se zaměřuje na sedm hlavních oblastí, v nichž se u klientů se specifickými poruchami učení zaznamenávají v praxi největší potíže. Praktická cvičení jsou uspořádána do schematické podoby, doplněna notovými zápisy, jsou vymezeny cíle, prostředky, postup, variace, kontraindikace k příslušným potížím, jsou připojeny kazuistiky klientů, příklady z muzikoterapeutické praxe a ukázky výsledků terapeutické intervence. Jako součást cvičení uvádí autorka i diferenciální diagnostiku, která přiblíží problematické oblasti při muzikoterapeutické práci a nabízí řešení, postupy a vlastní doporučení, jak efektivně dosáhnout očekávaných výsledků. Cvičení mají převážně hrový charakter. Mnohá z nich lze využít i pro práci se zdravými dětmi: jedná se o cvičení, podporující např. rozvoj pravolevé, prostorové a časové orientace, rozvoj komunikačních schopností a dovedností apod.

Cennou částí knihy je i část přílohová. Obsahuje jednoduché písničky z tvorby autorky knihy se „zvířecí tématikou“, doplněné jednoduchými instrumentálními doprovody flétny, kláves a rytmických i melodických nástrojů orffovského instrumentáře. Písně jsou určeny především dětským interpretům a mohou být využity jak v muzikoterapii, tak v hodinách hudební výchovy na základních školách.

M. Beníčková upozorňuje na to, že cvičení a postupy, uvedené v knize, mohou být inspirací nejen u klientů se specifickými poruchami učení, ale i pro práci s dalšími cílovými skupinami, neboť některé části metodiky se dají zobecnit a také variovat. Autorka připomíná svoji častou zkušenost, že mnohdy je třeba metodu či techniku nejprve vyzkoušet v konkrétních podmínkách, než zjistíme její využitelnost a vhodnost. Vzpomíná také na svoje začátky, kdy se snažila hledat cesty k výuce dětí, které měly s učením problémy: „Když jsem se poprvé setkala s dětmi, které hůře četly, v sešitech se po nich nedalo číst, skoro celou hodinu vyrušovaly, začala jsem se ptát, co s tím... Stála jsem před úkolem, který někteří kolegové řešili spontánně, dle svého dlouholetého pedagogického umu, někteří – a to bylo horší – neřešili vůbec. Když jsem se ptala, jak s těmito dětmi pracovat, dostávala jsem velmi vyhýbavé odpovědi.“ (s. 13)

Z dlouhodobého hledání a ověřování způsobů nápravné a cílené muzikoterapeutické práce vznikla uvedená kniha. Marii Beníčkové patří poděkování za záslužnou publikaci; také jí přejeme, aby se rady a návody k činnosti setkaly u učitelů i speciálních pedagogů s úspěchem a ujaly se v jejich práci.

–

PRAŽSKÉ POBYTY CAMILLA SAINT-SAËNSE – 2. ČÁST

Ivana Ašenbrenerová

Druhá návštěva Prahy roku 1886

Podruhé navštívil Saint-Saëns Prahu počátkem roku 1886. Tomuto pobytu mělo předcházet turné dvaceti koncertů se začátkem ve Vratislavi. Tam byl Saint-Saëns přijat velmi vřele a místní orchestr se mu velice líbil. Druhou zastávkou měl být Berlín. Zde nebylo již přijetí tak příznivé. Tisk rozšiřoval zprávy, že Saint-Saëns brojil proti představení Wagnerova *Lohengrina* v Paříži. Obecenstvo bylo proti Saint-Saënsovu koncertu v Berlíně přímo štváno. Při prvním koncertu, který organizovala berlínská instituce Symphonische Gesellschaft 22. ledna, publikum křičelo, hvízdalo a uráželo umělce. Policie rebely vyvedla a komponista svůj koncert hrdě dokončil. Při druhém koncertu, 23. ledna v Singakademii, byl sice Saint-Saëns vlídně přijat, avšak brojení proti němu v tisku neustalo. Další koncert měl být v Kasselu. Ředitel tamního divadla odmítl, aby se jeho jméno objevilo na programech společně se jménem Camilla Saint-Saënse. K tomu se brzy připojili intendanti v Drážďanech, Brémách i v Lipsku. Proto se skladatel rozhodl od dalších koncertů odstoupit. Ukončil předčasně své turné po Německu a odjel do Prahy.

Zde se v německém divadle[1] připravovalo představení jeho opery *Henri VIII.* Provozovací právo k tomuto dílu zakoupilo divadlo již roku 1883 od nakladatelství Durand v Paříži. Dlouho však za ně neplatilo a stále otálelo s jeho provedením. Teprve když Saint-Saëns vyzval nakladatelství Durand, aby zrušilo smlouvu s německým divadlem a nabídlo operu divadlu českému, vyrovnalo německé divadlo dluhy za provozovací právo a začalo s přípravami k premiéře, jež se měla uskutečnit 21. února 1886. Tehdejší ředitel A. Neumann nařídil okamžitě operu nastudovat.

P. Pražák[2] popisuje okolnosti skladatelova pražského pobytu takto: „Saint-Saëns se ubytoval v hotelu „U Černého koně“[3] a navázal dřívější styky s českou hudební obcí. Byl stálým hostem v Umělecké i Měšťanské besedě, navštěvoval Národní divadlo, a neznaje místní poměry naprosto si neuvědomoval, že tím proti sobě popuzuje německou složku pražské veřejnosti, která se od české oddělovala nepřekročitelnou zdí národnostní nevraživosti.“ Dále se podílel na přípravách premiéry své opery v německém divadle. Jeho styky s českou hudební obcí na jedné straně a štvavé projevy vedené proti němu v Německu však nezůstaly bez následků: 3. února 1886 jej napadly německé noviny v Praze pro jeho údajnou nevděčnost za vše, co pro něj Němci učinili.[4]

J. B. Foerster ve své autobiografii[5] je spravedlivější než německé noviny, když popisuje vztah C. Saint-Saënse k dílu R. Wagnera. Charakterizuje jej jako obdivovatele velkého operního reformátora, ale cituje i jeho výroky o nebezpečí pouhého napodobování, které by bylo nebezpečné pro francouzské skladatele. I Saint-Saënsovy výroky o francouzském původu legend o svatém Graalu i legend o Lohengrinovi a Parsifalovi, které němečtí minnesengři převzali mnohem později, byly německou Prahou přijímány s nechutí.

V takovéto situaci se ředitel německého divadla A. Neumann obával o osud skladatelova díla a přímo se vyjádřil, že je vynikajícími osobnostmi německé veřejnosti před uvedením nastudované opery varován. Sám se však kategoricky vyjádřit nechtěl a nechal rozhodnutí na Saint-Saënsovi. Skladatel nechtěl vystavit operu neúspěchu a souhlasil s tím, aby bylo od provedení upuštěno. Což se skutečně stalo.

V této situaci se Saint-Saënse ujala česká hudební veřejnost, která jeho roztržku s německou Prahou uvítala, a o to vřeleji připravila pro Camilla Saint-Saënse pestrý program. V Umělecké besedě byl uspořádán hudební večer na jeho počest, na němž sám skladatel zahrál, vzhledem k předcházejícím událostem, fantazii na motivy své opery *Henri VIII*. Podnícen úspěchy, které mu česká obec projevovala opravdu v hojné míře, využíval francouzský Mistr této náklonnosti k propagaci dalších svých skladeb. Ve svém bytě „U Černého koně“ např. přehrál kapelníku A. Čechovi a hudebním kritikům E. Chválovi a L. Dolanskému celou svou operu *Etienne Marcel*.[6]

Při poznávání Prahy navštívil Saint-Saëns Hradčany, chrám sv. Víta se mu také velice líbil. Často navštěvoval Národní divadlo. Z oper, které tam viděl, ho nejvíce zaujala *Prodaná nevěsta*. Sledoval klavírní výtah a nechával si od L. Dolanského vypravovat děj. Toho večera vzpomínal na své setkání s B. Smetanou před čtyřmi roky, přičemž poznamenal: „Vidím stále tu jeho tvář, tak upřímnou a šlechetnou, a nemohu zapomenout bolestného pocitu, jejž vzbudilo ve mně neštěstí tohoto velikého, nešťastného muže.“[7]

Jako varhaníka pařížských kostelů zajímala Saint-Saënse pražská chrámová hudba. J. Foerster, otec skladatele J. B. Foerstera, kvůli Saint-Saënsovi nastudoval Palestrinovu *Missu papae Marcelli* a provedl ji v chrámu sv. Vojtěcha. Francouzský host byl provedením nadšen a zvlášť pochválil volbu temp, která přesně odpovídala jeho pojetí.

Kromě Prahy navštívil Saint-Saëns i český venkov – 14. února 1886 vystoupil na koncertě v Chrudimi. Chtěl tak poděkovat za úctu, kterou mu toto město vzdalo při jeho první návštěvě Prahy v roce 1882, když za ním vyslalo své zástupce s nádherným věncem.

19. února 1886 byl uspořádán koncert v Národním divadle. V první části koncertu byla provedena jednoaktová opera tehdejšího plzeňského kapelníka K. Kovařovice *Cesta oknem*[8] na text E. Züngla. V druhé části se hrály Saint-Saënsovy skladby, na jejichž provedení se autor sám podílel jako dirigent a klavírista. Úspěch večera byl mimořádný, divadlo bylo zcela zaplněno. Celé toto přijetí českým publikem znamenalo pro slavného mistra francouzské hudby zadostiučinění vzhledem k projevené nepřízni německé části Prahy. 20. února se na počest skladatele konal v Měšťanské besedě večer na rozloučenou. Svou druhou návštěvu Prahy Saint-Saëns ukončil 21. února 1886.

–

[1] Královské německé zemské divadlo sídlilo v té době ve Stavovském divadle na Ovocném trhu.

[2] PRAŽÁK, P. *Světoví mistři hudby v naší vlasti*. Praha : SPN, 1958, s. 130.

[3] Hotel „U Černého koně“ hostil v průběhu 19. a začátkem 20. století řadu hudebních osobností, jako byl N. Paganini (1828), R. Wagner (1834, 1863 a 1865), H. von Bülow (1886), C. Saint-Saëns (1882 a 1886), E. Grieg (1903).

[4] F. Liszt jej objevil světu, H. von Bülow prosazoval jeho skladby, ve Výmaru byla poprvé provedena jeho opera *Samson et Dalila* atd.

[5] FOERSTER, J. B. *Poutníkovy cesty I.* Praha : Aventinum, 1932.

[6] Tuto operu uvedlo Národní divadlo o rok později 19. 3. 1887. Jeho ředitel F. A. Šubert předpokládal, že popularita C. Saint-Saënse opět přiláká velký počet obecenstva. Jeho předpoklady však nevyšly a neúspěšná opera byla po čtyřech reprízách stažena z repertoáru.

[7] PRAŽÁK, P. *Světoví mistři hudby v naší vlasti*. Praha : SPN, 1958, s. 128.

[8] Česká operní novinka, která měla premiéru týden před tímto koncertem.

Z HUDEBNÍCH VÝROČÍ (DUBEN–ČERVEN 2012)

Petra Bělohlávková

1. 4. – Jiří Smutný, 80. výročí narození českého skladatele, dirigenta a pedagoga (1932)
2. 4. – Miloš Navrátil (vlast. jménem Miloslav), 80. výročí narození českého muzikologa a pedagoga (1932)
3. 4. – Ladislav Burlas, 85. výročí narození slovenského skladatele, hudebního teoretika a pedagoga (1927)
8. 4. – Jaroslav Rybář, 70. výročí narození českého skladatele, režiséra a pedagoga (1942)
9. 4. – Jaroslav Foltýn, 85. výročí narození českého dirigenta, skladatele a pedagoga (1927)
10. 4. – František Herman, 70. výročí narození českého fagotisty a pedagoga (1942)
12. 4. – František Ondříček, 90. výročí úmrtí českého houslového virtuosa a pedagoga (1857–1922); **Adolf Cmíral**, 130. výročí narození českého skladatele, publicisty a pedagoga (1882–1963); **Věra Soukupová**, 80. výročí narození české operní pěvkyně (1932)
13. 4. – Miloš Sádlo (vlast. jménem Miloslav Zátvrzský), 100. výročí narození českého violoncellisty a pedagoga (1912–2003)
14. 4. – Jiří Štěpánek, 95. výročí narození českého skladatele a pedagoga (1917)
15. 4. – Ivan Sedláček, 80. výročí narození českého sbormistra a pedagoga (1932)
17. 4. – Libuše Váchalová, 80. výročí narození české harfistky a pedagožky (1932)
18. 4. – Naděžda Kniplová, 80. výročí narození české operní pěvkyně a pedagožky (1932)
26. 4. – Friedrich Adolf Ferdinand von Flotow, 200. výročí narození německého operního skladatele (1812–1883)
27. 4. – Jan Josef Brixi, 250. výročí úmrtí českého skladatele, kantora a varhaníka (1719–1762); **Olivier Messiaen**, 20. výročí úmrtí francouzského skladatele, hudebního teoretika a pedagoga (1908–1992)
28. 4. – Miloslava Fiedlerová, 90. výročí narození české operní pěvkyně a pedagožky (1922); **Marek Kopelent**, 80. výročí narození českého skladatele a pedagoga (1932)
29. 4. – Juan Bautista José Cabanilles, 300. výročí úmrtí španělského skladatele a varhaníka (1644–1712)
30. 4. – František Kmoch, 100. výročí úmrtí českého dirigenta a skladatele (1848–1912)

* * *

3. 5. – Marie Hlouňová, 100. výročí narození české houslistky a pedagožky (1912–2006)
5. 5. – Jan Nepomuk Škroup, 120. výročí úmrtí českého skladatele a dirigenta (1811–1892); **Jan Valter**, 70. výročí narození českého fagotisty, skladatele a pedagoga (1942)
6. 5. – Jiří Červený, 50. výročí úmrtí českého skladatele, kabaretiéra a dramatika (1887–1962)
7. 5. – Hynek Maxa, 90. výročí narození českého operního pěvce a pedagoga (1922–2001)
12. 5. – Jules Massenet, 170. výročí narození francouzského skladatele (1842–13. 8. 1912, 100. výročí úmrtí)
13. 5. – Gil Evans, 100. výročí narození amerického jazzového pianisty a skladatele (1912–1988)
15. 5. – Arthur Victor Berger, 100. výročí narození amerického skladatele a pedagoga (1912–2003)
21. 5. – Jiří Hubička, 90. výročí narození českého klavíristy a pedagoga (1922)
24. 5. – Vadim Petrov, 80. výročí narození českého skladatele, klavíristy a pedagoga (1932)
25. 5. – Zora Stiborová, 70. výročí narození české hudební pedagožky (1942)
29. 5. – Ladislav Daniel, 90. výročí narození českého muzikologa a pedagoga (1922)

* * *

2. 6. – Václav Štývar, 80. výročí narození českého sbormistra, skladatele a pedagoga (1932)
4. 6. – Stanislaw Moniuszko, 140. výročí úmrtí polského skladatele, dirigenta a pedagoga (1819–1872); **Jiří Mihule**, 75. výročí narození českého hobojisty a pedagoga (1937)
4. 6. – Johann Kuhnau, 290. výročí úmrtí německého skladatele, cembalisty, kantora a varhaníka (1660–1722)
5. 6. – Lubomír Kostecký, 90. výročí narození českého houslisty a pedagoga (1922–2003)
6. 6. – Giulio Ricordi, 100. výročí úmrtí italského skladatele, publicisty, vydavatele a malíře (1840–1912)
7. 6. – Václav Hudeček, 60. výročí narození českého houslisty (1952)
8. 6. – Hans Leo Hassler, 400. výročí úmrtí německého skladatele (1564–1612)
9. 6. – Ferdinand Heller, 100. výročí úmrtí českého sbormistra a pedagoga (1912)
12. 6. – John Ireland, 50. výročí úmrtí anglického skladatele (1879–1962)
17. 6. – Orazio Benevoli, 340. výročí úmrtí italského skladatele a sbormistra (1605–1672); **Igor Fjodorovič Stravinskij**, 130. výročí narození ruského skladatele (1882–1971)
18. 6. – Bohumil Plevka, 90. výročí narození českého muzikologa (1922–2002)
22. 6. – Vít Nejedlý, 100. výročí narození českého skladatele a dirigenta (1912–1945)
23. 6. – Petr Messiereur, 75. výročí narození českého houslisty a pedagoga (1937)
28. 6. – Sergiu Celibidache, 100. výročí narození rumunského dirigenta (1912–1996)
28. 6. – Jean Jacques Rousseau, 300. výročí narození francouzského spisovatele, filosofa, skladatele a hudebního teoretika (1712–1778)
30. 6. – Jiří Antonín Benda, 290. výročí narození českého skladatele působícího v Německu (1722–1795)

–

ABSTRACTS

KONVALINKOVÁ, J. – Eurythmy as a Movement Art and a Teaching Subject of Waldorf Pedagogy – Part II

This paper focuses on the basics of tone eurythmy. Eurythmy is a movement art, by its mean an individual should aspire after expression of his personality in relation to a character of a music piece. A deep human spiritual experience can be reflected by characteristics of tones, intervals and keys.

Keywords: *Eurythmy, tone eurythmy, Waldorf pedagogy.*

MgA. Jana Konvalinková, Ph.D., Department of Primary Education, Faculty of Education, Technical University of Liberec, Liberec, e-mail: jana.konvalinkova@tul.cz

SACHER, W. A. – Dilemmas of the Methodology and Research Methods in Polish Pedagogy of Music

The work includes consideration of the problems associated with the development of research in music education in Poland. There were selected methodological issues that arise from the specifics of the research subject (music and relationships between music and man) in the background of this pedagogical sub-discipline. The paper includes also information about the research in Poland.

Keywords: *theory of music education, methodology, research methods, music education.*

Prof. UŚ. dr hab. Wiesława Aleksandra Sacher, University Śląski, Faculty of Education and Psychology, Department of Music Education and Art Therapy, Katowice, Poland, e-mail: wasacher@onet.eu

SPOUSTA, V. – Relational Correlativeness of Music and Literary Art

The contribution deals with art, its core and a role of sense of hearing and sight during perception of a work of art. On the basis of specific attributes and differences between these basic sense receptors conditiong perception music and literary works of art, the contribution studies the works of art framed on a principle of an integration of both art types, their reciprocal overlaping and an analogy between genesis and interpretation of music, literary, dramatic and film works of art.

Keywords*: art, music, literary art, integration of art (types) courses.*

Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc., Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University, Brno,
e-mail: spousta.v@email.cz, spousta@ped.muni.cz.

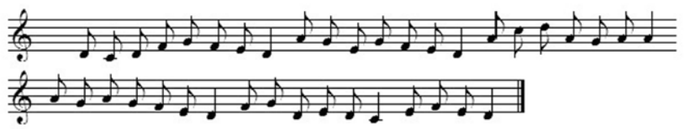
O HUDBĚ ANGLICKY – TRADITIONAL MODES

Stanislav Pecháček

One of the most striking features of modern music is how often one finds connections or parallels with the music from before the tonal period, and indeed with other music which lies outside the familiar harmonic system, such as folksong and non-Western music. We can begin to bring these generalizations into sharper focus by first considering what is meant by modes.

The roots of Western music lie in the chants sung in the services of the early Church. These were the earliest and simplest examples of what became known as ´plainsong´ or ´plainchant´ or (in the form standardized by the Roman Catholic Church) as a ´Gregorian chant´. Medieval theorists divided plainsong into a number of categories or modes. (The medieval *scholars* who wrote about modes were much influenced by the theories of ancient Greek writers on music. Thus the names given to modes were taken from Greek music theory.) Because the modes originally applied to church music, they are sometimes called ´church modes´, although they are equally relevant to some other kinds of music, particularly folksong. It is important to realize that modal theory was initially concerned with melodies, indeed unaccompanied melodies: the plainsong melodies to which it referred were in existence many centuries before the most rudimentary beginnings of harmony. The folksongs which have survived until our own times are not nearly as old, but they too were originally *conceived* as pure melodies, without harmony, even though professional musicians have frequently added accompaniments to them.

As an example of a modal melody, here is the start of a chant sung at Mass on Easter Sunday to Latin words beginning Victimae paschali laudes. As in all plainsong, the rhythm is not strict, but a suitable speed would be about 152 for eighth note.



At first glance this may look as though it is in C major; but as soon as it is sung or played, one realizes that it does not sound like C major. Far from giving the impression of a ´home´ note or tonic, the note C is not even particularly important. Yet neither is the melody in A minor or D minor. The fact is that it is not in a key at all, but in a mode: the particular mode called the Dorian mode. Dorian mode was the term by which medieval theorists described all melodies using the notes of a white-note scale starting on D.

In the same way, the theorists gave names to modes using the notes of white-note scales starting on other notes: the Phrygian, starting on E, the Lydian, starting on F and the Mixolydian, starting on G. These modes were the only ones used in Gregorian chant, although later two other modes were recognized: the Ioanian, starting on C, and the Aeolian, starting on A. It has to be said, however, that these two have less strongly defined characteristics than the other modes, and they seem to us, now, less clearly *distinguishable* from later major and minor keys (Ioanian/C major; Aeolian/A minor). Theorists *were* also *tempted* to invent a mode with a scale starting on B: the Locrian mode. This was *abandoned*, however, since there was never any actual music in this mode.

Each mode was said to exist in two forms, authentic and plagal. The plagal form of the mode always lies a perfect 4th below (= a perfect 5th above) the authentic mode. The authentic form of the Dorian mode, for example, is from D to D, but its plagal form is from A to A. Plagal modes were distinguished by the prefix Hypo- (Greek for under): Hypodorian, Hypophrygian etc. Plainsong books used in churches, however, identify modes not by names but by numbers. The authentic modes have *odd* numbers, and the plagal modes have *even* numbers: the Dorian mode is Mode 1, the Hypodorian mode is Mode 2, and so on.

The first note of each modal scale in its authentic form is called its ´final´ (not ´tonic´). The final was unchanged in the plagal form. D is the final of both the Dorian and the Hypodorian modes, therefore, and the Hypodorian mode (final of D) is not the same as the Aeolian mode (final on A). But theorists went on to *single out* a note of secondary importance in each mode, a note variously referred to as the ´tenor´ (from the Latin word for to hold) or ´reciting note´ – because of its importance in chanting psalms – or as the ´dominant´. This note was not the same in both the authentic and plagal forms of the mode; nor was it always at the same interval from the final.

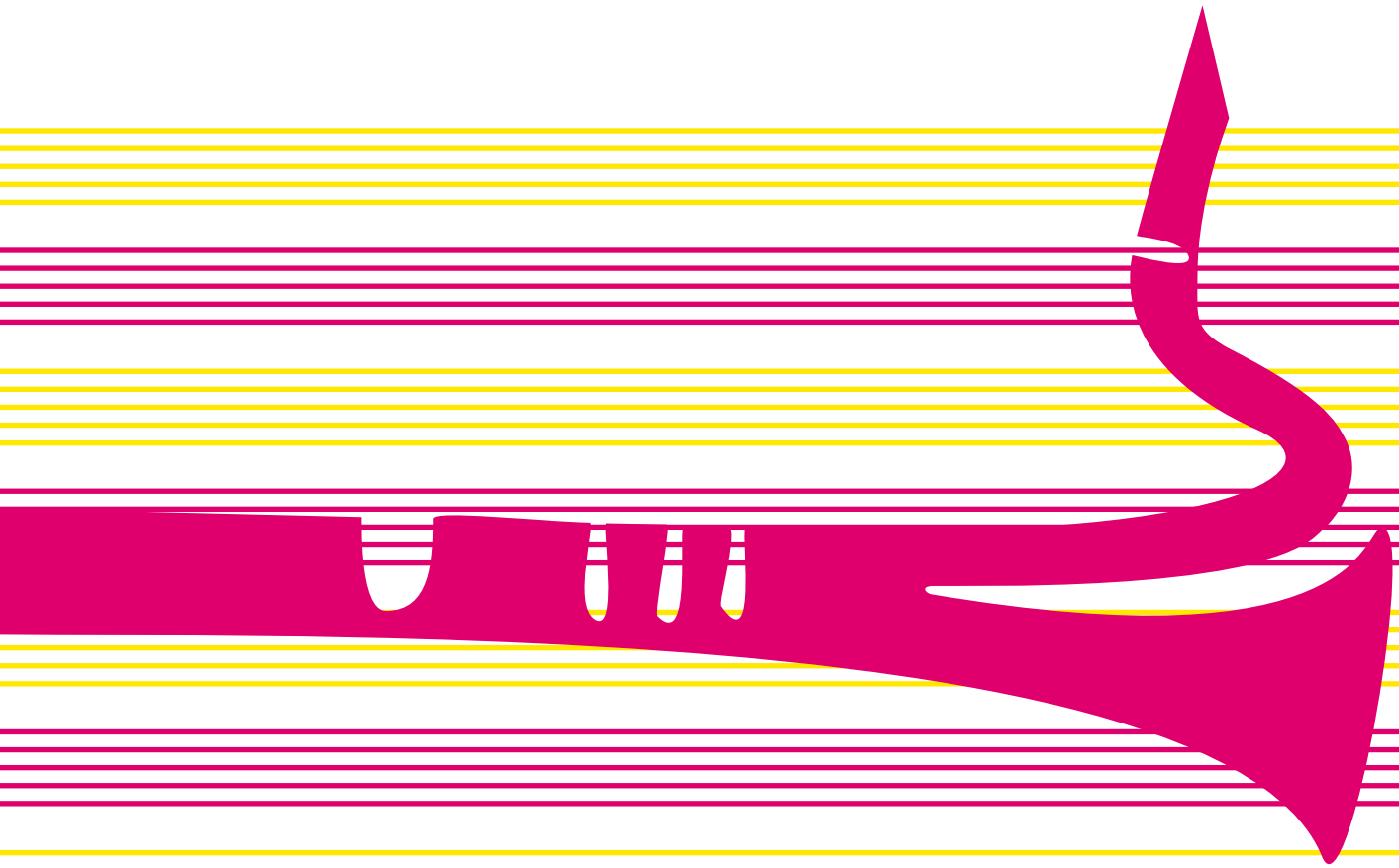
AUTHENTIC MODE	*PLAGAL MODES*	*MODE NUMBER*	*RANGE*	*FINAL*	*TENOR OR DOMINANT*
Dorian		1	D – D	D	A
	Hypodorian	2	A – A	D	F
Phrygian		3	E – E	E	C
	Hypophrygian	4	B – B	E	A
Lydian		5	F – F	F	C
	Hypolydian	6	C – C	F	A
Mixolydian		7	G – G	G	D
	Hypomixolydian	8	D – D	G	C
Aeolian		9	A – A	A	E
	Hypoaeolian	10	E – E	A	C
Ionian		11	C – C	C	G
	Hypoionian	12	G – G	C	E

Vocabulary

scholar	učenec, vzdělanec
conceive	představit si, považovat
distinguishable	rozlišitelný
be tempted to do st	být v pokušení něco udělat
abandon	vzdát se, zříci se, opustit
odd	lichý
even	sudý
single out	vybrat si, zvolit

–

TAYLOR, E. *The AB Guide to Music Theory.* Part II. London, UK : The Associated Board of the Royal Schools of Music. 1991. ISBN 1 85472 447 9.



ISSN 1210-3683
MK ČR E 6248
65 Kč