

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

na příklady ze školní praxe

2009

Pracovní úkol: Prof. PaedDr. Jeroným Štěpánek, Csc.

Pracovní úkol: Prof. PhDr. Eva Špocková, Csc.



autor diplomové práce

Učitelství pro SŠ

Prezenční

Obor

Silvie ŠULANOVÁ

2009

Praha 2009

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

## **AKTIVNÍ POSLECH HUDBY**

**Analýza příkladů ze školní praxe**

Vedoucí diplomové práce: Prof. PaedDr. Jaroslav Herden, Csc.

Oponent diplomové práce: Prof. PhDr. Eva Jenčková, Csc.

Autor diplomové práce: Silvie Šulanová

Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ

Prezenční studium

Obor AJ-HV

Praha 2009

## Autorský abstrakt

Poslech hudby v hudebně výchovném procesu je pro žáka přínosný jen tehdy, je-li uskutečňován s pomocí aktivní tvořivosti. Ke splnění tohoto požadavku se proto v rámci receptivní hudební výchovy uplatňuje činnostní pojetí poslechu hudby.

Východiskem tohoto přístupu je tzv. *dynamický model*, který pojmáme jako ideální vzor didaktické transformace hudebního materiálu. Pomocí něho vytváří pedagog v rámci hudebně výchovného procesu takové vyučovací podmínky, jež mají žákům zjednodušit *pozorování* hudebních prvků a struktur a umožnit tak porozumění hudební řeči. Pochopitelně tedy závisí na schopnostech a dovednostech učitele, jak konkrétní hudební dílo prezentuje. Úspěšnost receptivní hudební výchovy je však determinována především hloubkou a intenzitou hudebního vnímání žáků, tedy *jejich* aktivitou při vnímání hudebních děl.

Naučit žáky vnímat hudbu aktivně znamená naučit je pomocí tvořivých muzikantských činností a jednoduchých myšlenkových operací zpracovat daný hudební materiál. Jinými slovy, žáci na základě vlastních činností pronikají do obecných zákonitostí hudby tj. pozorují poslouchanou hudbu, identifikují její vyjadřovací prostředky, odhalují strukturní složky hudby a dešifrují tak její hudební obsah. Získané poznatky a zkušenosti jsou pak schopni aplikovat v jiné analogické hudební situaci.

Aktivní recepce hudby tedy usnadňuje žákům hudební řeč chápat, což prohlubuje jejich prožitek z kontaktu s hudbou a zlepšuje jejich vztah k hudbě a k umění vůbec.

## Summary

Listening to music in the process of education is beneficial for a pupil only in case it is realized by means of active creativeness. To meet this requirement specific activities concerning music listening are applied in the framework of receptive music teaching.

The dissertation proposes a so called *dynamic model* to function as an ideal solution to didactic transformation of music. The model enables to set up such classroom conditions in which pupils find it easier to *observe* elementary items and structures of music and thus comprehend music speech as a whole. Naturally then, a presentation of a particular piece of music via this model depends on teacher's abilities and skills. Nonetheless, the achieving of success in receptive music teaching is determined primarily by *pupils'* profundity and intensity of reception.

Teaching pupils to listen to music in an active way represents teaching them to handle music through the use of creative musical activities and simple cognitive processes. In other words, on the basis of their own activities pupils penetrate into basic essentials of music i.e. they analyze music, identify its functional elements, detect structural constituents of music and thus decode its message. Consequently, they are able to employ acquired knowledge and experience in an analogical musical context.

As a result, active form of listening facilitates pupils to understand musical language proper, which in turn deepens their music experiences and enhances, in general, their relation to music and art.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Aktivní poslech hudby* vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 30.6. 2009

Podpis:

Obsah	1
1. Úvod	8
2. Teoretická část	11
2.1. Úvodní kapitola	11
2.2. Úvodní kapitola	11
2.3. Úvodní kapitola	15
2.4. Úvodní kapitola	15
2.5. Úvodní kapitola	17
2.6. Úvodní kapitola	21
2.7. Úvodní kapitola	21
2.8. Úvodní kapitola	26
2.9. Úvodní kapitola	30
2.10. Úvodní kapitola	31
2.11. Úvodní kapitola	31
2.12. Úvodní kapitola	33
2.13. Úvodní kapitola	36
2.14. Úvodní kapitola	38
2.15. Úvodní kapitola	38
3. Praktická část	42
3.1. Úvodní kapitola	42
3.2. Úvodní kapitola	42
3.3. Úvodní kapitola	47
3.4. Úvodní kapitola	52
3.5. Úvodní kapitola	67
3.6. Úvodní kapitola	80
3.7. Úvodní kapitola	81
3.8. Úvodní kapitola	84

Děkuji panu prof. PaedDr. Jaroslavu Herdenovi, Csc. za odborné vedení diplomové práce a poskytování cenných rad při jejím vypracovávání.

# Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část	
1. Stručná historie problému.....	11
1.1 Vývoj poslechu hudby v rámci hudební výchovy.....	11
1.2 Vývoj koncepcí ve světě a u nás.....	11
2. Terminologický aparát a definice problému.....	15
2.1 Vnímání.....	15
2.2 Estetické vnímání.....	17
2.3 Hudební vnímání.....	21
2.3.1 Percepce, apercepce, recepce.....	21
3. Receptivní hudební výchova.....	26
4. Didaktická interpretace hudebních děl.....	30
4.1 Dynamický model.....	31
4.1.1 Příprava na poslech.....	31
4.1.2 První poslech.....	33
4.1.2.1 Verbalizace.....	36
4.1.3 Opakovaný a několikanásobný poslech.....	38
4.2 Variované modely.....	38
Praktická část	
5. Didaktická aplikace.....	42
5.1 Sémantický diferenciál.....	42
5.2 Hudební barva.....	47
5.3 Orchestrální suita.....	52
5.4 Largo vs. Scherzo.....	67
6. Závěry pro hudebně výchovnou praxi.....	80
Bibliografie.....	81
Přílohy.....	84

## Úvod

V době, kdy jsem si měla vybírat téma mé diplomové práce, jsem věděla přesně, jakým směrem se chci ubírat. Když se pak na nástěnce na katedře hudební výchovy skvělo mezi ostatními návrhy téma *Aktivní poslech hudby - Analýza příkladů ze školní praxe* a bylo stále volné, má radost neznala mezí. Pohroužila jsem se do práce a začala vymýšlet způsoby adekvátní didaktické interpretace hudebního materiálu, přičemž jsem se snažila vycházet z perspektivy žáka, tedy z jeho potřeb, zájmů, psychologických předpokladů atd. Přemítala jsem o možnostech, jak zapojit do hodin hudební výchovy i jiné než tradiční vyučovací principy a metody, organizační formy vyučování apod. Pomínil-li fakt, že o veškerých mých *nových* nápadech, příkladech a přístupech jsem se později na základě studia pramenů a literatury vždy někde dočetla a došla tak ke zjištění, že vše už vlastně bylo objeveno, prodiskutováno a napsáno, přemýšlela jsem dál o tom, jak mohu ve stínu odborníků v našem oboru svou prací nějak přispět, jak pojmut výuku hudební výchovy, resp. poslechu hudby v rámci hudebně výchovného procesu poutavě, poučně a zároveň zábavně. Východiskem mi byla především má vlastní zkušenost, jak ta špatná, tak ta dobrá.

Nejprve k té *špatné*. V období povinné školní docházky jsem *zakusila* hned tři vyučovací *metody* od různých učitelů a dospěla tak k následujícímu závěru: Veškerou touhu dětí objevovat svět hudby, umění a kultury vůbec, veškerou jejich chuť poznávat prostředky hudební řeči a její obecné zákonitosti s největší pravděpodobností nejen utlumí, ale spíše naprosto smete do hloubek propastných učitel, jenž hned po příchodu do *hudební dílny* parafrázuje či přímo kopíruje větné konstrukce z učebnice a pobídne žáky k pasivnímu zapisování si poznámek do svých sešitů. Uvede-li svou hodinu bez jakékoli vstupní motivace či navození vhodné atmosféry slovy „Dnes si probereme romantismus a povíme si něco o skladatelích tohoto směru, ticho a poslouchajte“, nutí takový suchý výklad děti obracet jejich pozornost ke spolužákovi novému mobilnímu telefonu nebo k odpoledním plánům. Následuje-li hudební ukáзка, jejíž název a jméno tvůrce je jen stroze vyřčeno, a uzavírá-li se vyučovací hodina zpěvem jedné či dvou písní, jejichž obsah je zcela vytržen z kontextu probírané látky, nesouvisí tedy s tématem hodiny a už vůbec ne s poslouchanou ukázkou a jsou tedy tyto písně prezentovány pouze s cílem „abychom si aspoň trochu zazpívali“, je dílo zkázy dokonáno. Snahu *rozbit* nudu a únavu žáků zpěvem stále stejných dvaceti písní z *Já, písničky*, nesčetněkrát monotónně omílaných každou další hodinu bez možnosti zazpívat si „na přání“ i písně jiné, neboť „ty se obtížně hrají“, nemůže věru ocenit nikdo.



Pravda, snad až příliš *silná* slova volím. Věřte, prosím, není mým záměrem jmenovitě kritizovat práci jiných, neboť paní učitelky se jistě v rámci svých dovedností snažily a koneckonců vzhledem k tomu, jaký obor studuji, je zřejmé, že zájem nezávisí zcela jen na vnějších činitelích. Pokouším se pouze poněkud zeširoka objasnit příčiny volby tématu mé závěrečné zprávy. Když se totiž dnes i svých kolegů ptám na jejich zkušenost ze základní školy, zjišťuji, že na tom byli povětšinou podobně a i přes kompenzaci představující členství v pěveckém, instrumentálním, dramatickém či jiném souboru nelze zapomenout. Nevyslovím nyní *doufejme*, *nýbrž vezme*, že takové extrémní případy šedé práce jsou nenávratnou minulostí. I má pedagogická praxe na základní škole a na gymnáziu, v níž jsem měla mj. příležitost sledovat styl práce jiných učitelů, mě přesvědčila o tom, že jsme v tomto ohledu již vykonali mnoho. Jen tak dál, pohlížejme s nadějí a vírou ve stále lepší zítřky.

Mou *dobrou* zkušenost v oblasti výchovy k poslechu hudby reprezentuje jednoznačně setkání s panem profesorem J. Herdenem v rámci předmětu *Hudba pro děti* ve čtvrtém roce studia. Svě neotřelé, originální pojetí výuky doplnil vpravdě lidským, vřelým přístupem, v němž si navíc vtipně rozčlenil všechny studenty na *Marušky a Pepičky*, a nám nezbylo, než žasnout, jak zlehka si ve svém konání počíná. V první hodině demonstroval pro názornost hudební ukázkou v součinnosti se sémantickým diferencíálem a i přesto jsem při další hudební ukázce trochu znejistěla, když mi pokynul: „Maruško, JAKÁ je ta hudba?“ Přisahám, že jsem chvíli zvažovala odpověď na tak zdánlivě jednoduchou otázku. *A to jsem budoucí pedagog!*, pomyslela jsem si. Má odpověď byla správná a to mi dodalo odvahy. Objasnili jsme pak i *PROČ je ta hudba taková*, neboť jsme po vzoru pana profesora *vyčlenili* konkrétní výrazový prostředek hudby, *srovnali* ho s jiným příkladem a nakonec správně terminologicky *pojmenovali*. Neseděli jsme tedy pasivně v lavicích, museli jsme se *aktivně* zapojit tj. přemýšlet a své soudy činnostmi ověřovat. Prosté, leč účinné. Omámil nás a fascinoval. *Přesně tak by to mělo vypadat, s takovým přístupem máme šanci naučit a ovlivňovat další pokolení ve vztahu k hudbě*, byla jsem přesvědčená. Z hlubin propastných lákalo světlo naděje, řečeno hyperbolou.

Dovolím si proto pojmut tento úvod i jako *poděkování Opravdovému Učiteli*, prof. PaedDr. Jaroslavu Herdenovi, CSc., jenž oplývá nejen obrovským množstvím vědomostí a zkušeností, cennými schopnostmi a dovednostmi, nýbrž také talentem žáky zaujmout, motivovat a pomoci jim v hledání a nalézání přitažlivých cest k jedinečnému dialogu s hudbou. Herdenova koncepce umožňuje žákům hudbu snáze a lépe pochopit, což je předpokladem hlubšího prožitku z vnímání hudebního díla. Radost z poznání a prožitího uspokojuje řadu potřeb dítěte a předurčuje jeho trvalý, pozitivní vztah k hudbě. A tak si

troufám tvrdit - J. A. Komenský by byl spokojen...

Děkuji tedy za rozšíření obzoru a pomoc při zpracovávání této závěrečné zprávy.

V neposlední řadě velmi děkuji i své rodině za důvěru a podporu při psaní mé práce.

Ve své diplomové práci se snažím dle vzoru J. Herdena o navázání vztahu mezi žáky a umělé hudbou.

Uzavírám tedy svou promluvu a přidávám se svou troškou...

## Teoretická část

### 1. Stručná historie problému

#### 1.1 Vývoj poslechu hudby v rámci hudební výchovy

V dobách dávno minulých byly výchovně vzdělávací systémy hudební pedagogiky zaměřeny na rozvoj de facto pouze vokálních a instrumentálních činností. Poslech hudby tudíž představoval spíše přirozený *vedlejší důsledek* těchto činností, nikoli záměrnou aktivitu. Situace se postupně měnila, mj. vlivem celospolečenského pokroku. Objevily se totiž možnosti zprostředkování a šíření hudby pomocí technického vybavení v podobě gramofonu, rozhlasu apod. K proměnám přispěla i rostoucí bohatost a diferencovanost hudby, větší posluchačská náročnost, zvyšující se význam hudby uskutečňované koncertně. V těchto nových podmínkách přestaly časově náročné muzicírování a zpěv na školách plnit funkci adekvátní přípravy a výchovy k hudbě. V hodinách hudební výchovy musel být nutně vyhrazen prostor i pro poslech hudby. Navzdory tomuto, řekněme nadějnému vývoji, však došlo v souvislosti s novou orientací školy (přírodní a polytechnické vědy) ke snížení počtu hodin hudební výchovy. V důsledku tak musely být časově náročné hudební aktivity včetně těch posluchačských redukovány, což společně se zahlcením trhu množstvím nové hudby, stále nedostatečnými učebnicemi (nezohledňovaly aktivní přístup k poslechu ani hudebně psychologické momenty) a nedostatečně připravenými učiteli zapříčinilo dlouhodobou krizi hudební výchovy. Jejimi hlavními dopady byl pokles hudebního rozvoje žáků a úpadek připravenosti na setkání s hudbou jako sdělením. Jedno z východisek, jak tuto krizi zažehnat, představovalo zapojení specifické přípravy pro recepci hudby v hudebně výchovném procesu, která upřednostňuje činnostní pojetí. Smyslem poslechu novodobé hudební výchovy je tedy *aktivní recepce hudby*.

#### 1.2 Vývoj koncepcí ve světě a u nás

Názory na didaktickou transformaci poslechu hudby se přirozeně vyvíjely. První významné teoretické podněty nabídl B.V. Asafjev. Jeho koncepce sice vykazovala jisté nedostatky, přesto se z tehdejšího Sovětského svazu šířilo nosné poselství. Asafjev totiž zavrhl pasivní percepci a naopak zdůraznil aktivní spoluúčast žáků na práci s hudebním materiálem, která měla být podpořena speciálně rozvíjenou schopností soustředění. V bývalé NSR se vycházelo z koncepce z 30. let fenomenologicky orientovaného H. Mersmanna. Jeho pojetí bylo rovněž překonáno,

Mersmann ovšem zdůraznil nutnost analýzy hudby a znalost jejích prostředků, chceme-li pochopit zákonitosti její výstavby. Rozumět hudbě, proklamoval, znamená být schopen vyvolat v sobě napětí, jež daná hudba nese, a to se bez rozboru neobejde. M. Alt svým přístupem vyzdvihl hudební dílo samotné. Byl přesvědčen, že recepci hudby jsou podřízeny činnosti vokální, instrumentální, elementární sluchová cvičení apod. Neméně významné bylo přispění K.H. Ehrenfortha, který upravil koncept tzv. didaktické interpretace hudby vycházející z filozoficky orientované hermeneutiky H.G. Gadamera. Tento koncept, jenž měl napomáhat posluchači při setkání s hudbou, pak dále rozvíjel Ch. Richter. Osvojování si hudební řeči skrze praktické činnosti tu předpokládalo nejen porozumění hudbě, ale též porozumění sobě samému a návazně i světu, v němž se jedinec nachází, a sice ve sféře kognitivní, emocionální, motorické aj.

U nás inicioval *požadavek tzv. receptivní hudební výchovy* koncem dvacátých let minulého století V. Helfert. Svou koncepcí navrhoval posluchačský styk žáků s velkými hudebními díly, v němž se měl tříbit a pěstovat jejich hudební vkus. V kontextu vývojového dění znamenala jeho idea jistě pokrok, neboť ač byla receptivita stále chápána jako protiklad aktivního přístupu a aktivitu v přípravě na poslech nadále přebíral zejména zpěv, jež společně s hudební naukou v hudební výchově naprosto převažoval, vytvořila se postupně na základě Helfertových podnětů a dalších zahraničních vlivů *koncepce tzv. poslechu hudby*. V průběhu dalších let se tato koncepce stala prostřednictvím školských reforem (zejména těch z let 1948, 1953, 1960) součástí osnov hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách. Poslech hudby společně se zpěvem a hudební naukou se tak stal základem nového pojetí hudební výchovy. Později zaujímal v hudební výchově přední místo pouze se zpěvem, neboť hudební nauka začala být chápána pouze jako prostředek zkvalitňující tyto dvě složky. Nejnověji pojmáme školský poslech hudby jako specifickou hudební aktivitu, jež se v úzkém sepětí s činnostmi vokálními, instrumentálními, pohybovými, improvizními, hudebně dramatickými aj. významným způsobem podílí na všestranném hudebním rozvoji a celkové kultivaci osobnosti žáka.

Svou významnost prokázala především reforma z roku 1960, jež nahradila předešlou z roku 1953, tedy tu, jež se *pyšnila* přízviskem *sovětská škola, náš vzor*, tedy tu, jež vsadila našemu výchovně vzdělávacímu systému a potažmo tedy i celé hudební výchově tolik hlubokých ran, ať už v rovině obsahu učiva nebo jeho ideologického *orámování*. Právě reformou z roku 1960 došlo k nápravě škod způsobených totalitním režimem - zbavili jsme se tzv. povinných písní a

poslechových skladeb; větší pozornost jsme začali věnovat hudbě 20. století; počali jsme si uvědomovat relevanci činnostního pojetí hudební výchovy a v neposlední řadě se nám podařilo navýšit i hodinovou dotaci našeho předmětu. Poslední kámen úrazu představovala nonartificiální hudba (zejména jazz), již se zatím více prosadit nezdařilo.

Následné změny z přelomu 60. a 70. let potvrdily a prohloubily významnost aktivního činnostního pojetí v hudební výchově a navzdory nastupující normalizaci a jejím značným omezením, jež v konečné fázi vyústila v pozměněnou podobu této koncepce, prokázaly svůj záměr koncepčního přístupu. Zde ale vyvstal zásadní problém, jenž spočíval v uvádění koncepcí do praxe, ať už z důvodu již zmíněné ideologické direktivnosti nebo z důvodu neadekvátní připravenosti učitelů.

Po sametové revoluci se vyskytly nové problémy. Vymanit se konečně po čtyřech desítkách let z pout předešlého režimu a znovunabytí práv svobody znamenalo otevřít hranice, trh a mj. decentralizovat školy, což mělo v mnoha ohledech pozitivní dopad. S ukončením státem řízeného školství však rovněž došlo k jistému rozvolnění celé práce (osnov, metodických příruček, učebnic). Situace po roce 1989 nám též otevřela nové horizonty možností. Povolání učitele se zdálo být méně atraktivní, což se projevilo v nedostatku odborně vzdělaných a kvalitně pracujících učitelů. Školství se navíc potýkalo a naneštěstí se střetává i dnes s nedostatkem finančních prostředků (mzdy učitelů, vybavenost učeben apod.) a s nedůsledností estetické výchovy dětí v rodinách, jež se kontinuálně přenáší na další pokolení. Mimoto hudební výchova prakticky chybí na středním stupni škol, což ovlivňuje úroveň budoucích posluchačů pedagogických fakult.

Rozplést tento gordický uzel se snažíme již po dlouhou dobu. Opomeneme-li vnější činitele, kteří ovlivňují situaci školského poslechu hudby (celospolečenské dění, stát, politická atmosféra, rodina), je z uvedeného zřejmé, že již v době hluboké totality jsme byli schopni vytvářet účinné koncepce poslechu hudby a jeho metodiky na našich všeobecně vzdělávacích školách. Vzpomeňme na práce, kterými přispěli např. F. Kratochvíl v 50. letech a později V. Fedor, F. Lýsek, Z. Kaňák, M. Vařechová, V. Koula, F. Sedlák, I. Poledňák, J. Budík, R. Rajmon, J. Herden aj.<sup>1</sup>

Současné didaktické a metodické principy spjaté se školským poslechem hudby, jak je

---

<sup>1</sup> POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha : Supraphon, 1984.

vyjmenovává I. Poledňák, vykryštovaly v tuto podobu: „Poslech hudby je specifickou hudební aktivitou; poslech hudby by měl být propojován s jinými hudebními aktivitami; poslech hudby by měl ve škole tvořit progresivní systém; je třeba dodržovat zásadu přiměřenosti poslecho- vých skladeb vzhledem k věku a zkušenostem žáků; poslech nelze chápat jako jednorázový akt, ale jako práci s poslecho- vou skladbou a návraty k ní; při poslechu hudby by se měly respektovat předpoklady a sklony žáků; žák má právo na své hudební zájmy, nemá být pouhým objektem působení a tlaku učitele; vhodnou motivací má být vyvolán *hlad po hudbě*; v žádném případě by ve škole hudba neměla fungovat jako *zvuková kulisa*; při poslechu hudby má být demonstrována mnohost funkcí hudby a objasněno, že nelze klást rovnítko mezi typ či žánr hudby a její hodnotu; poslech by měl přispívat k rozšíření zájmového spektra i na takové typy hudby, s nimiž se žáci ve svém životě běžně nesetkávají; pro porozumění hudbě je nutné učit žáky elementárním postupům strukturální a sémantické analýzy hudby; poslech je třeba realizovat ve fázích (např. motivace, orientace, první poslech, analýza, aktivní poslech, přenos - samostatný poslech jiné hudby); poslech hudby ve škole by neměl být přednostně zacílen k pochopení probíraných skladeb, ale měl by otevírat cestu ke vší hudbě.“<sup>2</sup>

Jak tedy upozorňuje I. Poledňák,<sup>3</sup> je potřeba neustále řešit problematiku uvádění teorie do praxe, čemuž má dopomoci mj. vznik dalších kvalitních učebnic, provádění výzkumů učebních materiálů, učiva, přiměřenosti poslouchané hudby, procesů hudebního rozvoje mladých lidí v dnešních podmínkách a tedy i *psychologie* těchto lidí (zájmy, vkus, motivace atd.), neboť v teorii a výzkumech spjatých s poslechem hudby převažovala v minulosti problematika estetických a didakticko- metodických aspektů.

Výchova k poslechu hudby je zajišťována i mimo školu, a to formou např. výchovných koncertů, přednášek, rozhlasových a televizních pořadů (zde se zasloužil např. L. Bernstein, u nás V. Drábek nebo V. Neumann v cyklu *Česká filharmonie hraje a hovoří*), divadelních představení, programových brožur ke koncertům a představením, publikací (M. Barvík: *Jak poslouchat hudbu*; I. Hurník: *Umění poslouchat hudbu*; L. Hurník: *Tajemství hudby*; A. Waugh: *Vážná hudba. Nový přístup k poslechu* aj.) apod.

<sup>2</sup> POLEDŇÁK, I. *Hudebně pedagogické invence*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s. 68.

<sup>3</sup> tamtéž

## 2. Terminologický aparát a definice problému

### 2.1 Vnímání

Vnímání chápeme jako *komunikaci* individua s prostředím. Jedná se o *poznávací schopnost* člověka, jež prostřednictvím smyslových orgánů odráží v mozku objektivní realitu. Je uskutečňováno *aktuálním kontaktem* s poznávanými objekty, jedinec tedy poznává přítomnost, poznává prostředí, které ho obklopuje. Člověk tak uspokojuje svou základní psychickou potřebu, jíž je mimo jiné i potřeba *orientace* ve světě, ve kterém žije.

V procesu vnímání dochází nejprve k *selekcí* jednotlivých informací, následuje jejich uspořádání (strukturace). Průběhu obou fází přitom napomáhá mobilizace zkušeností a zvýšená koncentrace pozornosti na předmět vnímání.

Každý jedinec si z množství podnětů, jež realita nabízí, vybírá v závislosti na svých zkušenostech a potřebách, resp. motivech takové, které považuje za hodné vnímání, tzn. takové, o kterých se chce či potřebuje něco dozvědět, aby upokojil svou potřebu orientace v prostředí; popř. takové, jež jsou v kontextu situace aktuálně významné (např. venku prší, zůstanu doma). Vnímání může být ale i tlumeno či blokováno, např. emocionálně, neboť člověk tíhne ke zpracovávání vnímaných informací pod vlivem svých tužeb a obav, proto odmítá vnímat takové skutečnosti, jež by mu mohly způsobit jakékoli trápení.

Následnou fází běžného vnímání je *strukturace vjemového pole*, v němž člověk identifikuje různé objekty tak, jak existují nezávisle na něm. Jednotlivé vjemy si při vnímání na základě svých dosavadních zkušeností doplňuje, upravuje nebo seskupuje. Na strukturaci vjemového pole mají tudíž vliv tzv. tvarové zákony (např. zákon blízkosti, podobnosti, pregnantnosti, zkušenosti, kontrastu, konstantnosti, adaptace apod.)

Vnímání probíhá v několika rovinách. V té první, jež označujeme jako perceptivní *smyslové* vnímání, jedinec přijímá vjemy z vnějšího i vnitřního prostředí (tj. vlastního organismu). V procesu vnímání jsou pak veškeré podněty transformovány a interpretovány, nejde tedy o pouhé přijímání smyslových obrazů reality. Následuje tedy percepce *kognitivní*, při níž člověk získané smyslové informace v mozku zpracovává, dekóduje tj. poznává, analyzuje, srovnává, klasifikuje apod. (např. venku prší, musím si vzít deštník; mám hlad, musím se najíst). Dekódování (zpracování) a následné hodnocení a interpretace získaných informací jsou ovlivňovány minulou

zkušeností jedince, úrovní jeho rozumových schopností a znalostí, jeho celkovou fyzickou a psychickou vybaveností apod. Neurofyziologickým základem pro zpracování různých senzorických podnětů jsou mozková centra, např. sluchové se nachází ve spánkovém laloku; pro sluchové vnímání má podstatný význam hemisféra levá. Na základě zpracovaných dat a své vlastní interpretace pak člověk nějakým způsobem reaguje, danou situaci nějak prožívá tzn. získané informace v konečné fázi ovlivňují chování jedince, přičemž zde hrají roli i motivační mechanismy a individualita člověka. Vnímání obrazy skutečnosti jsou vždy *individuálně specifické*, proto nejsou vjemy dvou lidí nikdy zcela identické. Každou novou informaci člověk vztahuje ke své minulé zkušenosti a přiřazuje jí svůj vlastní význam. Individuální specifčnost vnímání se projevuje jak v selekci vnímaných podnětů, tak ve zpracování vnímaných informací (např. venku prší: musím si vzít deštník; musím opatrně přecházet silnici, bude mokrá; nepůjdu ven, byla by mi zima; půjdu ven a *zazpívám si v dešti*; nemusím zalévat zahrádku; pročistí se vzduch a příroda ožije atd.).

Kapitolu jsem zpracovala s pomocí publikací M. Vágnerové,<sup>4</sup> J. Kulky<sup>5</sup> a M. Holase.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha : Karolinum, 2001.

<sup>5</sup> KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha : SPN, 1991.

<sup>6</sup> HOLAS, M. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha : Hamu, 1998.



## 2.2 Estetické vnímání

Oproti vnímání běžnému je podstatou estetického vnímání nejen identifikace objektů, ale především *identifikace lidského vztahu k objektům*, estetického vztahu ke světu. Základem tohoto vnímání je opět smyslový odraz reality (percepce), kognitivní zpracování (poznání, dekodování), hodnocení a interpretace a především také *prožívání (cit)*.

Cílem estetického vnímání je *strukturace estetického předmětu ve vědomí*. Předmět se ve vědomí vnímatele totiž v průběhu vnímání utváří postupně a ve svém výsledku není nikdy totožný s objektivní realitou. Estetický předmět je dotvářen ve fázi psychických procesů označovaných jako *estetické responze*, které se uskutečňují po bezprostředním vnímání uměleckého artefaktu. Tyto responze zahrnují veškeré estetické dojmy, prožitky, hodnocení, postoje, osvojování si názorů apod. a jsou tedy součástí naší interpretace daného uměleckého díla. Na konci estetického vnímání chápeme tento předmět ve vědomí člověka již jako umělecké dílo.

Stejně jako je totiž nutné rozlišovat umělcův záměr, jeho konkrétní projekt a výsledný produkt umělecké tvorby tzv. *umělecký artefakt*, je důležité uvědomit si rozdíl mezi *počátkem a koncem* vnímání. Na začátku umělecké komunikace je vnímatel v aktuálním kontaktu s uměleckým artefaktem, jež je nositelem určitého souboru znaků. Tyto znaky působí v průběhu recepce komplexně na celou lidskou psychiku individua, ne tedy jen na jednotlivou psychickou funkci. Vnímatel musí v procesu estetického vnímání těmto znakům tzv. dekodováním a interpretací porozumět, aby došel k výsledku recepce, jímž je *umělecké dílo* - dílo tedy vzniká až v hlavě vnímatele v konečné fázi procesu estetického vnímání porozuměním znaků uměleckého artefaktu. Z tohoto hlediska tedy vyplývá, že umělecké dílo je výsledkem aktuálního kontaktu s vnímaným estetickým předmětem, je výsledkem estetické komunikace člověka s uměleckým artefaktem, je výsledkem účasti veškerých psychických funkcí člověka v procesu dešifrování a interpretace znaků uměleckého artefaktu. Jsme-li schopni pochopit smysl tohoto díla, můžeme dojít ke konečnému cíli estetického vnímání a tím jest vznik plnohodnotného estetického prožitku.

Pozn. 1: Pojmu *umělecké dílo* užíváme též v kontextu tvorby uměleckého díla (tj. zhotovování uměleckého artefaktu), jímž autor procesem kódování sděluje své pocity a prožitky. Recipient je pak v průběhu estetického vnímání v uměleckém díle nalézá (mluvíme o uměleckém díle, jež vzniká ve vědomí tvůrce).

Pozn. 2: V hudební praxi je však zvyklostí užívat pojmu umělecké dílo pro jeho snazší manipulaci i namísto pojmu umělecký artefakt. Této konvenci není třeba se bránit, v sekci o estetickém vnímání však oba termíny pro názornost

rozlišují.

*Dekódování* tedy chápeme jako *porozumění znakům* uměleckého artefaktu, které mají podobu různých prvků umělecké řeči a které zprostředkovávají různé *významy*. Proces dekodování je tudíž zároveň předpokladem pochopení celého díla, do nějž umělec opačným procesem kódování zanesl tyto znaky, jež svým specifickým způsobem recipientovi sdělují své významy. Abychom znakům porozuměli, musí být splněny některé podmínky. J. Kulka uvádí, že recipient musí být při vnímání uměleckého artefaktu *naladěn* na vhodný komunikační kanál, aby byly vytvořeny základní podmínky pro dekodování uměleckých sdělení. Takové *komunikační naladění* zahrnuje:

- „uvědomění si komunikačních souvislostí situace (teď poslouchám hudbu, kterou někdo komponoval jako zvláštní druh sdělení, která funguje jako prostředek sebevyjádření autora),
- uvědomění si stylových a slohových znaků, dobových souvislostí, často i základního významu díla (podle jeho názvu, má-li jej),
- uvědomění si tvůrčí metody, je-li to možné (znalost toho, jak bylo dílo tvořeno velmi prohlubuje jeho pochopení - přirozeně, že tento předpoklad není vždy uskutečnitelný a není ani podmínkou sine qua non).“<sup>7</sup>

*Interpretace* představuje fázi, v níž se esteticky komunikovaný předmět ve vědomí vnímatele dotváří v umělecké dílo. Zatímco dekodováním poznáváme jednotlivé prvky umělecké řeči, uvědomujeme si jejich organizaci a význam a odhalujeme tak zprávu, jež nám tvůrce skrze umělecký artefakt sděluje, v interpretaci je zahrnut ještě i náš vlastní *prožitek* z vnímání uměleckého artefaktu a veškeré *asociace*, jež v nás estetický předmět podněcuje. Toť hlavním účelem umělecké tvorby, umělecké artefakty nás mají vybízet k estetické komunikaci a vyvolávat v nás tyto prožitky a představy, mají nás pobídnout k vcítění se, odevzdání se tomu dílu, k přenesení našich vlastních prožitků a pocitů do onoho díla a skrz ně pak pochopit smysl toho díla. Interpretací si tedy vykládáme smysl umělcova sdělení, v této závěrečné etapě estetického vnímání se projevuje skutečnost, jak dané dílo chápeme, pojímáme.

Cílem komunikace uměním je vznik adekvátního estetického prožitku. Umělecké sdělení můžeme ovšem plnohodnotně prožít v případě, že umělecké dílo chápeme, resp. chápeme *smysl uměleckého díla*. Z výše uvedeného vyplývá, že k pochopení nestačí jen zaposlouchat se a vcítit se do uměleckého díla. K plnohodnotnému prožitku uměleckého sdělení je nutné rozumět systému znaků určitého druhu umění, umět se orientovat ve struktuře díla, pojmut veškeré

<sup>7</sup> KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha : SPN, 1991, s. 390.

vztahy a souvislosti. Nezbytným předpokladem pochopení smyslu uměleckého díla je tedy rozum i cit. Jinými slovy je potřeba vědět *proč a nač*, stejně jako je potřeba představit si a prožít pocity, jež nám tvůrce prostřednictvím svého díla sděluje. Na chápání umění se tudíž podílí všechny psychické funkce jedince. Nabízí se otázka: Mohu vůbec prožít hudbu, když jí nebudu rozumět? Zcela jistě ano. „Fascinováni posloucháme někdy nezvyklé hudební postupy, aniž jsme s to určit, co nás na nich vlastně vzrušuje a proč... K *adekvátnímu* prožitku v hudbě může však dojít teprve tehdy, když se nějakým způsobem orientujeme v hudebně sdělovacím systému. To je nezbytná podmínka, i když ne dostačující. Znamená to tedy, že bez této podmínky nemůže adekvátní prožitek nastat vůbec, na druhé straně však to neznamená, že nastat musí. K tomu, aby opravdu nastal, musí předávané sdělení být něčím významným pro nás, musí se nás něčím bytostně dotýkat.“<sup>8</sup> V pedagogické praxi z řečeného vyplývá požadavek *motivace*. Vhodným namotivováním žáků připravujeme v hudebně výchovném procesu takové podmínky, jimiž splňujeme předpoklad vzniku plnohodnotného estetického zážitku. K pochopení uměleckého díla nelze dojít okamžitě. Vnímatel v průběhu estetického vnímání zapojuje své vědomosti a zkušenosti a vcítuje se do uměleckého díla, mimoto však musí být percipient na umělecký zážitek připraven. Do *přípravy na umělecký prožitek* z kontaktu s uměleckým dílem pochopitelně spadá více předpokladů. Jejich existenci si vnímatel v okamžiku aktuálního vnímání díla ani neuvědomuje, působí totiž podvědomě, spontánně, automaticky, lze je ovšem cíleně, resp. pedagogicky ovlivňovat a formovat. Ve školách tak sehrává naprosto nezastupitelnou roli *osobnost učitele*. *Esteticko-psychologické předpoklady*, jež jsou nutnou součástí plnohodnotného vnímání umění a potažmo vzniku adekvátního estetického zážitku, členíme dle jejich povahy na relativně stabilní a momentálně aktuální.

#### 1. Relativně stabilní předpoklady zahrnují:

Oblast *znalostí a vědomostí*, v níž jde především o orientaci historickospolečenskou, o rozpoznání specifických znaků a proměn slohových údobí, o schopnost zařadit dané umělecké dílo do určitého druhu, stylu či žánru, o základní povědomí o morfologii umění atd. K usnadnění dekódování, interpretace, pochopení uměleckého díla a prohloubení estetického prožitku nám slouží též *zkušenosti*, správně osvojené *návyky a dovednosti*. Hloubku a kvalitu prožitku ovlivňují i naše *postoje a názory* na umění. Na jejich základě totiž přistupujeme k umění s určitou

<sup>8</sup> JŮZL, M. Rozumění hudbě jako problém estetiky. *Hudební rozhledy*, 1974, č. 2, s. 88.

předpojatostí či nezájmem nebo naopak s nadšením a chutí, čímž si vytváříme k umění pozitivní vztah. Umění se pak stává součástí naší *hodnotové hierarchie a životního stylu*. V neposlední řadě zmiňme i celkovou *kulturní úroveň člověka*, jež se podílí na intenzitě prožitku z vnímání uměleckého díla.

2. Momentálně aktuální předpoklady související s právě probíhajícím kontaktem s uměleckým dílem sumarizujme takto:

Nejpodstatnějšími jsou *estetické zaměření* vnímatele, jímž aktivizuje především svou představivost, a *komunikační naladění*, jímž proniká do kontextu kontaktu s uměleckým dílem, do jeho významu a okolností jeho vzniku, resp. způsobu zpracování umělcem. Tyto předpoklady tak spolu ruku v ruce splňují přístupy estetické empatie (vžívání se; cit) a estetické distance (pozorování; rozum) při vnímání uměleckého díla. Dalšími předpoklady jsou *psychická uvolněnost* vnímatele a jeho *emocionální naladění* na konkrétní umělecké dílo, jež by mělo být ve shodě s aktuálním psychickým rozpoložením percipienta. Zároveň je nutná i *soustředěnost* vnímatele, která mu pomáhá v porozumění jednotlivých prvků umělecké řeči (dekódování); estetický prožitek pak tedy může ve vnímateli dozrát pouze v případě jeho aktivní účasti, koncentrace jeho sil, snah, chtění a tvořivého přístupu během vnímání uměleckého díla. Ke zvýšení koncentrace a k navození správné atmosféry pro setkání s uměleckým dílem významně přispívá i *citová vazba na autora* uměleckého díla, vhodné *prostředí* a případně i *sociální vztahy* uvnitř skupiny při kolektivním vnímání.

K vypracování této kapitoly jsem vycházela především z publikace J. Kulky.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha : SPN, 1991.

## 2.3 Hudební vnímání

Zaměříme se nyní na objasnění podstaty a jednotlivých specifik vázících se k problematice hudebního vnímání. V první řadě bychom měli osvětlit rozdílnost pojmů hudební vnímání a vnímání hudby, jak je např. dle J.V. Nazajkinského popisuje M. Holas:

Pojmem *vnímání hudby* označujeme akustickou *percepci* zvukových signálů vznikajících při provozování hudby (živé či ze zvukového záznamu). Oproti tomu se *hudební vnímání* zaměřuje na postižení a objasnění veškerých významů, jimiž hudba disponuje jako umělecký druh. „Hudební vnímání tedy představuje specifický komplexní analyticko-syntetický proces odrazu jednotlivých výrazových a významových složek hudebního díla ve vědomí vnímajícího subjektu. Je tvořivou psychickou aktivitou kultivující všechny hudební schopnosti, dovednosti, zájmy, orientace a potřeby recipienta a strukturující jeho hodnotová kritéria a vkusové postoje,“<sup>10</sup> upřesňuje M. Holas. Člověk v rámci hudebního vnímání průběžně získává určité vědomosti o obsahu hudebního díla, emocionálně tento obsah prožívá, osvojuje si i celý systém estetických pojmů a kategorií. Hudební vnímání se tedy svými rozmanitými funkcemi od pouhého *akustického* slyšení hudební tkáně výrazně liší. Je velmi složitým procesem *přijímání, dekódování a zpracování informací* tj. od pouhého slyšení se přes *aktivní, uvědomělé vnímání* (porozumění obsahu) dostává až k prvkům hodnocení. Implikuje tedy vždy (ať už ve větší či menší míře) *pochopení a hodnocení* hudební řeči.

### 2.3.1 Percepce, apercepce, recepce

Věnujme nyní prostor třem základním pojmům, s nimiž v hudební psychologii operujeme. Jsou jimi *percepce, apercepce* a *recepce*. Rozlišujeme je právě podle míry aktivního, uvědomělého vnímání a stupně využití hudebních a životních zkušeností:

*Percepce* (z lat. percipere = vnímat; percipuji = *slyším, naslouchám*) je nejnižší, vstupní částí procesu vnímání, ve které jsou příslušné informace *přijímány* receptory. Recepce je tudíž podmíněna existencí a fungováním sluchu. Získané informace pak slouží k adaptaci organismu na vnější i vnitřní prostředí.

*Apercepce* (z lat. ad = k; perceptio = vnímání, chápání; *slyším, ale i rozumím a prožívám*) je podmíněna akty percepce a odehrává se v rámci aktů recepce hudby. Oproti percepci představuje

<sup>10</sup> HOLAS, M. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha : Hamu, 1998, s. 63.

vyšší stadium procesu vnímání, neboť v procesu apercepce se vjemy nejen přijímají, ale nějakým způsobem též *zpracovávají*, načež dochází k racionálnímu a aktivnímu uspořádání zpracovaných informací. Nevnímáme tedy již pouhou smyslovou podobu hudby, jak tomu bylo u percepce. Aperpcí pronikáme zároveň do dílčích *významů hudby* a do jejího obsahu. To se děje na základě průběžného osvojování si základních rytmicko-melodických, harmonických a tektonických charakteristik přijímaného hudebního díla.

V apercepčním procesu vlastně rozlišujeme tři základní procesy, které se vzájemně prolínají:

- 1) Hudebně-duševní předjímání (*anticipace*), které se uskutečňuje jako hudebně estetická představa ve vnitřním hudebním slyšení. Tato anticipace závisí na úrovni hudebních zkušeností a životních znalostech člověka ve styku s hudbou, který podmiňuje předjímající hudební koncept;
- 2) Vlastní aktivní a tvůrčí proces hudební recepce (*aktuální poslech*);
- 3) Kritické srovnávání hudby *uplynulé* s předcházejícím sluchovým očekáváním. Obsahuje-li hudební vjem překvapení, je nutné ho zpětně přehodnotit. Toto přehodnocení pak posluchač konfrontuje se svými zkušenostmi.

*Aktivní recepce* hudebního díla tedy nezahrnuje pouze aktuální slyšení (2), nýbrž vyžaduje i *předslýšení* (1) a zpětnou vazbu (3), přičemž do těchto procesů hudebního vnímání zasahuje zásoba hudebních infrastruktur všeho druhu, získaná veškerou naší dosavadní uměleckou a životní zkušeností. Do oblasti životních zkušeností čítáme především zkušenost senzoričnou (zkušenost smyslových orgánů tj. zkušenost z bezprostředních vjemů a pocitů), zkušenost kinetickou (zkušenost z pohybů, z pohybové činnosti, kontroly a řízení pohybů) a zkušenost sociální (z ní je nejdůležitější zkušenost z komunikace, z řeči, z emocionálních vztahů a z etických či morálních zkušeností).

I. Poledňák<sup>11</sup> k aperpcí dodává, že významným předpokladem adekvátní apercepce je vedle struktury zkušeností a návyků apercipienta (jeho motivace, postoje, preference apod.) též představivost a logicko-nenázorná rovina, neboť proces zpracovávání hudebních vjemů probíhá ve formě *přeskoků* z představy do logického myšlenkového přepracování a naopak. Aby mohl tedy jedinec nějaký hudební vjem pojmenovat, musí si ho nejprve názorně představit, představu pak myšlenkově zpracovává a pojmově operačně určuje např. jako klamný závěr nebo jako předvěti či závěti. Tyto operace jsou samozřejmě podmíněny kvalitou hudebního vzdělání

<sup>11</sup> POLEDŇÁK, I. *Hudebně pedagogické invence*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

jedince, jeho praxí, pozorností, imaginativní a fantazijní schopností apod.

Završením procesu apercepce je pak nějaká *odpověď apercipienta*, která má podobu jak vnějšího chování, tak vnitřních aktů tj. hudební prožitek (např. přijetí či odmítnutí díla). Apercepce tedy reprezentuje způsob zpracování vjemů, a to jak myšlenkově (*rozumím*), tak emocionálně (*prožívám*). Tyto způsoby, jimiž při poslechu hudby pronikáme k uměleckým významům, se v průběhu estetického vnímání prolínají. J. Zich<sup>12</sup> je označuje jako pozorovací a vžívací zaměření. Při *pozorovacím* zaměření (estetická distance) pohlížíme na umělecký artefakt objektivně, z určité vzdálenosti tak, abychom byli schopni dešifrovat obecné zákonitosti hudební řeči, zatímco podstatou *vžívacího* zaměření (estetická empatie) je nechat se působením uměleckého artefaktu opájet, strhnout, zavést do jiného světa, do světa umění. Vžíváním se do díla noříme, vcitujeme, odevzdáváme se mu, stáváme se jeho součástí a vnášíme tak do něj své vlastní pocity a prožitky.

*Recepce (slyším, rozumím, prožívám, ale i hodnotím)* reprezentuje takový proces hudebního vnímání, který chápeme jako *posluchačský*. Je nesena akty percepce a apercepce a odehrává se ve vztazích jedince ke vzorům společenského chování (společnost předurčuje, jaká hudba je k dispozici). Forma a kvalita recepce je tedy dána i sociální, individuální, historickou, kulturní a teritoriální situací recipientů hudby. Z toho je zřejmé, že je poslech hudby studován kromě hudební psychologie zejména také *hudební sociologií*. Výzkumy vědních disciplín prokazují:

Úroveň receptivních procesů je ovlivňována celkovou hudební připraveností recipienta, jež zahrnuje úroveň hudebnosti; věk recipienta; úroveň jeho dosavadních znalostí, dovedností, receptivních i mimohudebních zkušeností; úroveň a strukturu jeho zájmů a motivace; hodnotící kritéria; vkusové preference aj. Úroveň hudebního vnímání je dále determinována charakterovými a volnými vlastnostmi a temperamentem recipienta; jeho momentálním psychickým stavem (pozornost tj. zaměřenost a soustředěnost vědomí); jeho příslušností k určité sociální skupině; sociální atmosférou a kvalitou prostředí, v němž recepce díla probíhá; způsobem a technickou vybaveností prezentace hudebního díla; charakterem hudebního díla apod. V receptivních procesech hraje roli i výběr hudby; formy příjmu (soustředěný poslech, zvuková kulisa atp.); kanály recepce (koncert, opera, zvukový nosič, open air festival); způsoby reakce na hudbu (pohybová odezva, potlesk, koupě zvukového záznamu, hlasování pro žebříčky); pomůcky

<sup>12</sup> ZICH, J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha : Supraphon, 1987.

recepčního aktu (literární výklady hudby); propagace hudby; a i celá hudební výchova. Z množství získaných dat je zřejmé, že proces hudebního vnímání je do jisté míry druhem společenské činnosti. Jedná se o specifický způsob komunikace lidí pomocí systému uměleckých znaků. Právě tato sociální dimenze a individuální specifičnost recipienta vedla mnohé odborníky k vytváření *typologií recipientů hudby*:

V historii muzikologie nalézáme řadu různých přístupů k této problematice. H. Bessler se svým pojetím historizujícím odvíjí svou klasifikaci od problému recepce hudby jednotlivých slohových období: 15.-16. století, 17. století, 18. století a hudba romantismu. T.W. Adorno nabízí typologii normativní: expert, dobrý posluchač, tvořivý posluchač, emocionální posluchač, podvědomě antipatický posluchač, posluchač hudby jako zábavy, nehudební posluchač. Typologie H. Rauheho sleduje sociálně psychologické aspekty hudebního vnímání: motoricko-reflexivní posluchač, asociativně emocionální posluchač, posluchač náladový, kognitivní atd. Mnozí badatelé spojují problematiku typologie recipientů hudby se zvláštnostmi hudebního chování a prožívání nebo s tzv. faktorovou analýzou, která vychází ze specifických aspektů sociálního působení hudby a využívá se jí tudíž při zkoumání hudebních postojů a orientací posluchače. I. Poledňák<sup>13</sup> v této souvislosti poukazuje na skutečnost, že řada odborníků upřednostňuje jen některé posluchačské přístupy. Povětšinou se chápe jako adekvátnější estetická distance a tedy analytické vnímání hudby. Vzhledem k tomu, že v centru pozornosti celé hudební pedagogiky je práce s hudbou evropskou přibližně od doby klasicismu po tzv. klasiky 20. století, je zjevné, že tento vývojově nejnovější typ posluchačského přístupu je nezbytný a v hudební praxi zcela převažující. Je ovšem též zřejmé, že s různým typem hudby mohou být uplatňovány i různé typy přístupů a chování. L. Dohnalová člení *posluchačské přístupy* z hlediska dopadu zvuku resp. hudby na organismus takto:

1. „Poslech neanalytický, kontemplativní, nehodnotící, při němž zvuky resp. hudba působí na vývojově starší struktury mozku. Tento způsob přístupu k hudbě se uplatňoval v hluboké i nedávnější minulosti lidstva, převládá při fungování neautonomní hudby, tedy hudby spjaté s různými účely (magie, náboženství, obřady vůbec, tanec atp.), je příznačný pro přístupy k hudbě v mimoevropských kulturách. Klíčovou podmínkou takového působení je strukturální vhodnost (hudebního) podnětu. Teoretické pozadí tu představuje na jedné

<sup>13</sup> POLEDŇÁK, I. *Hudebně pedagogické invence*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.



straně hudební historiografie resp. etnomuzikologie, na straně druhé medicína a tzv. ekologická estetika.

2. Poslech rovněž neanalytický, ovšem distanční, spíše vžívací či dokonce prožívací, uplatňovaný vůči jakékoli hudbě, tedy i oné autonomní či artificiální, poslech řídicí se jednoduchým vkusovým výběrem podle pozice na ose líbí se – nelíbí se. Takovýto poslechový akt souvisí s emočními ději resp. ději emoční sebekontroly. Teoretickým pozadím je tu estetika a psychologie.
3. Poslech záměrně organizovaný vzhledem k abreaktivnímu využití hudby. Hudba má např. uvolnit tenzi, unifikovat, pomáhat tzv. holotropnímu dýchání, socializovat atp. Teoretickým pozadím je tu arteterapie resp. muzikoterapie.
4. Poslech zaměřený ke strukturnímu vnímání, při němž přímý dopad na organismus je tlumen distančním postojem, zapojením kognitivních funkcí (viz zapojení levé mozkové hemisféry a propojení obou hemisfér). Teoretickým pozadím je tu muzikologická analýza resp. estetika, hudební historiografie apod.<sup>14</sup>

Ve školském poslechu hudby se uplatňuje právě tento posledně uvedený přístup, jenž na podkladě analýzy umožňuje pochopit specifičnost hudební řeči. Otázkou tedy zůstává, jak může současná škola využít i jiných, vývojově starších a z určitého hlediska snad i přirozenějších posluchačských přístupů, jež by obohatily spektrum nabízené hudby na školách, nabídly něco nového, odlišného, kontrastního a vytvořily tak vhodnou protiváhu převážně užívanému analytickému pojetí.

Při zpracování této kapitoly jsem vycházela z publikací I. Poledňáka,<sup>15</sup> M. Holase<sup>16</sup> a J. Zicha.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> POLEDŇÁK, I. *Hudebně pedagogické invence*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s. 74.

<sup>15</sup> POLEDŇÁK, I. *Hudebně pedagogické invence*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha : Supraphon, 1984.

<sup>16</sup> HOLAS, M. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha : Hamu, 1998.

<sup>17</sup> ZICH, J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha : Supraphon, 1987.

### 3. Receptivní hudební výchova

Prioritním úkolem receptivní hudební výchovy je *rozvoj hudebního vnímání žáků*. Jde tedy o to umožnit žákům navázat účinný kontakt s hudbou, poskytnout jim na základě analýzy dané hudby jakýsi klíč k pochopení obecných zákonitostí a významů hudební řeči, ukázat jim historicko-kulturní a umělecké kontexty vzniku hudebních děl, osvětlit jim hodnotu konkrétního hudebního díla apod. Analýzu hudebního díla je přitom vždy nutné podrobit úrovni schopností, dovedností a zkušeností žáků. Pochopitelně tedy závisí na schopnostech pedagoga, jak konkrétní hudební dílo prezentuje. Mějme však stále na paměti, že úspěšnost receptivní hudební výchovy je determinována především hloubkou a intenzitou hudebního vnímání žáků, tedy jejich aktivitou při vnímání hudebních děl. Pedagog hraje v tomto procesu roli *pouhého* poradce, jenž žákům nastiňuje obecné zákonitosti hudební řeči formou dialogu. Proto by se měl vyvarovat přebytečné verbalizaci a interpretovat hudební dílo vsutku *výstižně a srozumitelně* tak, aby byl každý termín naplněn konkrétním obsahem. Vzpomeňme na podnětné doporučení I. Hurníka:

„Zaprvé. Budiž řečeno jen to, co je posluchač schopen pochopit.

Zadruhé. Budiž řečeno jen to, co posluchač podrží v paměti aspoň po dobu koncertu.

Za nejdůležitější bych považoval pravidlo třetí: Budiž řečeno jen to, co si posluchač při provedení skladby sluchem ověří.“<sup>18</sup>

Analyzovat lze tedy především to, co žák může a je schopen slyšet a co může a je schopen si ve své praktické činnosti prověřit. Tvořivé aktivity pomáhají žákovi ocenit hodnoty hudebního díla a dešifrovat jeho hudební obsah. Vlastním úsilím tak žák proniká do dvou základních vrstev hudebního díla, vrstvy zvukově výrazové a vrstvy významové. J. Herden shrnuje: „V praxi neustále tvořivě obměňovaná průpravná cvičení ve vazbě na příslušné poslechové činnosti mohou vytvořit podmínky k emocionálnímu prožití a myšlenkovému dotvoření vyšších pater struktury hudebního díla. Vlastně tím zdůrazňujeme proces učení. Veškeré schopnosti, a tedy i schopnost hudební představivosti, se rozvíjejí neoddělitelně od souboru praktických muzikantských činností a psychických operací. Platí, že na každém stupni vývoje dětské představivosti si dítě vybavuje to, co prošlo jeho zkušeností, vnímá to, co je mu smyslově dostupné, silně prožívá vše, v čem může uplatnit svou aktivitu a fantazii. Je v tom skryt moment nesmírné výchovné hodnoty.“<sup>19</sup>

Tato průpravná cvičení realizujeme pomocí modelových hudebních situací, v nichž se dítě

<sup>18</sup> HURNÍK, I. *O hudbě mluvit*. Hudební rozhledy, 1979, č. 12, s. 571.

<sup>19</sup> HERDEN, J. a kol.: *Hudba pro děti*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1992, s. 21.

nejprve *seznamuje* se základními hudebně vyjadřovacími prostředky. Ve zvukovém prostoru se začíná orientovat *na základě rozvoje poznávacích a myšlenkových procesů*. *Praktickou manipulací s hudebním materiálem* pak při jednotlivých hudebních činnostech proniká do zákonitostí hudební řeči.

Dítě zprvu *vyčleňuje* jednotlivé zvukové kvality (poznává například, že tón je měkký; hudba je tichá; pomalá atd.). Ptáme-li se po příčinách tohoto pocitu, je nejlépe, nabídneme-li možnost *srovnání* a to formou takovou, abychom podnítili vlastní úvahy a soudy dítěte (hudba tichá x hlasitá; pomalá x rychlá), dovolili jim si vyčleněný prvek vlastní činností ohmatat (zaspívat či zahrát stoupající melodii) a zapojili k tomu všechny smysly (sluch, zrak, hmat) a jejich životní zkušenosti (hudba zní vysoko jako pták v oblacích; hudba stoupá, jako když vylézáme kopec atd.) Tímto postupem pak dítě poznává závislost nálady skladby na použitém výrazovém prostředku. Z tohoto důvodu je v pedagogické praxi nutné vycházet ve výběru hudebního materiálu nejprve od skladeb s jednoduchým dominujícím výrazovým prostředkem. Postupně pak přecházíme k takovým hudebním celkům, v nichž právě onen prvek je výraznou dominantou. Novými poznatky a zkušenostmi se žákova soustava hodnot vyjadřovacích prostředků dále obohacuje, vyvíjí a zkvalitňuje. Žák je schopen na základě takovéto fázevité práce vyčlenit dominantní prvek hudby a rozlišit ho od doplňujícího pozadí. Tím, že zaměříme žákovu pozornost nejprve na určitý prvek, stává se postupně středem jeho pozornosti i sama kvalita tohoto prvku a jednoduché změny této kvality. Žák si vytváří vlastní soustavu, do níž jednotlivé prvky doplňuje (piano x forte; andante x allegro). Tvořivou práci s hudebním materiálem později poznává a rozlišuje i jiné hodnoty daného prvku (mezzoforte; moderato) a stále drobnější nuance výrazové hodnoty (pianissimo, sforzato; largo, presto), opět je zařazuje a ukládá do své soustavy, verbálně označuje jednotlivé prvky a jejich změny a počíná dešifrovat hudební obsahy. Žák se pronikáním do hudebního prostoru seznamuje se třemi základními osami:

- 1) *vertikální osa* reprezentuje *výšková* hlediska hudby;
- 2) *horizontální osa* značí *časový* průběh hudební skladby;
- 3) *hloubková osa* umožňuje rozlišovat *dynamiku, témbro* apod.

Žák si rovněž všímá vlivu harmonie na výrazovou činnost hudebních útvarů a postupně proniká i do podstaty hudebních forem. K posledně řečenému ještě dodatek: Ve struktuře vnímání hudební formy určil Nazajkinskij tři časoprostorové proporční roviny, jež se při hudebním

vnímání uplatňují společně. Nepůsobí tedy odděleně, vrství se jedna na druhou, prolínají se a doplňují:

*V první úrovni* jde o schopnost zachytit časové úseky, jež odpovídají délce jednotlivých tónů, motivů i frází. Základem pro vnímání je v této rovině práce sluchového analyzátoru.

*V druhé úrovni* jde o postižení větších hudebních útvarů, jmenovitě např. hudebních vět či period. K zachycení těchto celků napomáhají především řečové zkušenosti, asociace s logikou a syntaxí (stavby) řeči a rozmanité typy pohybů.

*Ve třetí úrovni* jde o uvědomění si hudebního díla jako celku, resp. jeho poměrně velkých uzavřených částí. Východiskem pro vnímání hudební formy jsou v této rovině zdroje paměti, návyky logického myšlení a schopnost rytmického vnímání.

„Rozdiely medzi proporčnými úrovňami vnímania treba absolútne nevyhnutne brať do úvahy pri analýze hudobnej formy. Ich ignorovanie v minulosti viedlo napríklad k tomu, že zákonitosti štruktúr jednej roviny sa prenášali na štruktúry inej roviny. Také je najmä metrico-tektonické ponímanie formy, podľa ktorého stavba taktu má analógiu nielen v súvzťažnostiach ťažkých a ľahkých dôb a taktov, ale aj vo väčších proporciách. Zároveň je jasné, že na rôznych úrovniach tak či onak pôsobia aj *spoločné* zákonitosti. Napríklad v súlade s názorom, ktorý sa vytvoril v sovietskej hudobnej vede, trojfázová následnosť *exponovanie – rozvinutie – záver* sa objavuje nielen vo veľkých formách, ale aj v rámci periódy, čiže na druhej proporčnej úrovni.“<sup>20</sup>

Ve vyučovacím procesu vycházíme v souvislosti s myšlenkou postupu od celku k jednotlivému ze zákonitostí třetí úrovně. Obvykle tedy poukazujeme nejprve na průběh poslouchané hudby z hlediska větších celků, z nichž můžeme *rozkládat* hudbu na části menší a objasňovat si tak specifika i útvarů jako jsou takty či motivy.

Ve struktuře dětského vnímání hrají důležitou roli i *emocionální komponenty*, neboť ovlivňují hudební zájmy, orientaci a potřeby žáka. Má-li dítě o nějaký předmět bezprostřední zájem, je obvykle schopné vyčlenit a zpozorovat celou řadu dílčích detailů. Potíž je v tom, že často však nevyčleňují detaily podstatné. Jejich zaměření je v některých směrech velmi diferencované a detailizované, ale mnohdy schematizující a mechanické a uplatňuje málo analýzy a syntézy. Proto musíme při rozvoji hudebního vnímání dbát na odstranění mechanického vnímání, usilovat o prohloubení zaměření dětí na jednotlivé stránky hudebního obrazu, o prohloubení

<sup>20</sup> NAZAJKINSKIJ, J. V. *O psychologii hudobného vnímania*. Bratislava : Opus, 1980, s. 94 – 95.

myšlenkových a fantazijních procesů v průběhu vnímání hudebních děl. To samé platí i pro oblast hodnocení hudebního díla. Soustava hodnotících soudů a úsudků dítěte se s každým novým poznatkem a s každou novou zkušeností vyvíjí, zdokonaluje. B.V. Asafjev k tomu podotýká, že každá nová, neobvyklá hudba se nám může při prvním poslechu jevit jako „nepřetržitý hluk či chaotičnost a beztvářost“. K pochopení takové hudby dochází až tehdy, když si při opakovaném poslechu začíná všimnout složek, které jsou mu nejznámější a počne je srovnávat s těmi, které již má v paměti zafixované. Postupně si dané hudební dílo osvojí celé a nové složky, v něm obsažené, se pak dostávají do běžného užívání a tvoří se podle nich úsudek o dalších dílech. „Při opakovaném poslechu se kontury vyjasňují: pochopení hudby začíná zapamatováním vzájemných vztahů, jež jsou pro vědomí známější a jejich srovnáváním s méně známými... Jako základ se tu předpokládá ve vědomí zásoba již ustálených intonací, bez nich se hudba těžko chápe, což se také stává, když Ind nebo Číňan poslouchá evropskou hudbu a naopak Evropan hudbu kultur, jež jsou mu cizí. Když člověk hudbě přivykne, probíhá vnímání tónových spojení už setrvačně a energie *vposlouchávání* přechází do stadia *potěšení* hudby.“<sup>21</sup>

Závěrem: Žákova osobnost prochází v průběhu svého hudebního vývoje od jednoduchých percepčních procesů až ke složitě strukturovaným procesům receptivním. Účinnost receptivních procesů je přitom závislá na *aktivním přístupu žáků* při vnímání hudebních děl, především tedy na zapojení *myšlenkových procesů* a na jednotě *všech hudebních činností*. Kromě sluchového analyzátoru je tedy prospěšné využít možnosti *synestézie* tzn. zapojit při hudebním vnímání více smyslových orgánů (zrakový, motorický), neboť žák si tak snáze a lépe *ohmatá* hudebně vyjadřovací prostředky, lépe pochopí jejich organizaci v hudebním prostoru, jejich funkčnost a význam. Dítě se při vnímání hudebních děl podílí na dotváření skladby i intenzitou svých *představ* (hudebních i mimohudebních) a hloubkou citového *prožitku*, který se během vývoje jeho osobnosti stává intenzivnějším. Prohlubuje se i schopnost abstrakce a rozvíjejí se i fantazijní procesy. Důležitou roli zde hraje i úroveň životních i uměleckých zkušeností žáka.

Usnadnění žákovy orientace v zákonitostech hudební řeči je hlavním úkolem pedagoga, proto by měl být tento *komplexní přístup* základním východiskem pro didaktickou interpretaci hudebních děl při rozvoji receptivních procesů v profesionální hudební výchově.

<sup>21</sup> ASAFJEV, B.V. *Hudební forma jako proces*. Praha : Státní hudební vydavatelství, 1965, s. 24 – 25.

#### 4. Didaktická interpretace hudebních děl

Smyslem pedagogického působení v hudebně výchovném procesu je tedy naučit žáky *vnímat hudbu aktivně*, což podle J. Herdena<sup>22</sup> znamená naučit je pomocí *tvorivých muzikantských činností a jednoduchých myšlenkových operací* zpracovat daný hudební materiál, naučit je poslouchanou hudbu pozorovat a odhalovat tak složky její struktury, interpretovat je, pojmenovat je a ověřit si je praktickou činností.

Aktivním přístupem k poslechu hudby docílíme především *pochopení sdělnosti hudby* jako zprávy, čímž vzniká předpoklad pro *hlubší prožitek* z kontaktu s uměleckým dílem, který může ve svém konečném důsledku podnítit a podpořit zájem o oblast hudby a potažmo hudební výchovy vůbec. Současně plníme i klíčový úkol hudební pedagogiky, totiž *rozvoj celkové hudebnosti* žáka. Rozvíjíme hudební schopnosti, dovednosti, hudební myšlení apod.

Aktivní kontakt s hudbou tedy přináší značné množství pozitiv. Nabízí se ovšem otázka: JAK naučit žáky poslouchat hudbu aktivně? Co takový přístup obnáší? Co musím udělat pro to, abych dosáhl/a stanovených cílů?

Východiskem jsou tzv. *modely didaktických postupů*, pomocí nichž učitel připravuje takové vyučovací podmínky, jež mají žákům zjednodušit pozorování hudebních prvků a struktur a umožnit tak pochopení hudební řeči. Pojem model tedy chápeme jako ideální vzor didaktické transformace učiva, resp. poslechu hudby, jako jakýsi klíč, recept či návod pro pedagoga, jak žákům hudbu efektivním a přiléhavým způsobem prezentovat. J. Herden<sup>23</sup> přesněji označuje model jako *dynamický*, čímž zohledňuje různost pracovního postupu pedagoga vzhledem ke specifickému charakteru hudební ukázky a neustálou proměnlivost poslechové situace projevující se ve vyučovacích podmínkách. Učitel totiž musí svým působením bez přestání regulovat veškeré dění během vyučovacího procesu.

<sup>22</sup> HERDEN, J. Komunikace s hudbou ve výchovné praxi. In SLAVÍK, J. ed.a kol. *Multidisciplinární komunikace - problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

<sup>23</sup> HERDEN, J. Modelové situace v přípravě na poslech. In DRÁBEK, V. *Poslech hudby*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998.

## 4.1 Dynamický model

Model se sestává z několika fází, jimiž je příprava na poslech, vlastní poslech, opakovaný a několikanásobný poslech, a musí splňovat jistá kritéria, v nichž by měl pedagog po obsahové stránce zvážit především, zda-li je vybraná hudební ukázka pro žáky dosti atraktivní a zároveň přiměřená s ohledem na jejich věk a zkušenosti; zda-li je prezentace hudební promluvy dosti motivující a kreativní apod. Nyní věnujme pozornost jednotlivých etapám práce s poslechovými skladbami.

### 4.1.1 Příprava na poslech

O přípravě plnohodnotného estetického zážitku z vnímání uměleckého díla jsme již hovořili v kapitole o estetickém vnímání. Vyjmenovali jsme relativně stabilní i momentálně aktuální předpoklady ovlivňující percepční proces, zabývali jsme se problematikou pochopení uměleckého díla i samotným průběhem vnímání. Získané poznatky můžeme nyní aplikovat na výcvik v komunikaci s hudbou.

V první fázi modelu musí učitel své žáky na poslech hudby a vznik adekvátního prožitku připravit. To lze učinit mnohými *kreativními* způsoby, jež využíváme i k navození přívětivé emocionální atmosféry v hudební dílně. Společným jmenovatelem veškerého dění zůstává *motivace*. Motivovat můžeme samotným hudebním dílem či jeho autorem, abychom žáky *naladili* a přiměli k soustředěnosti. Poslechem krátkých hudebních ukázek dáme žákům *ochutnat* z obsahu hudby. Poskytneme jim tak příležitost utvořit si prvotní představu o díle. K tomu nám nejlépe poslouží takové pasáže skladby, jež jsou svými vlastnostmi v kontextu celého díla dominantní. Už během těchto *ochutnávek* se můžeme žáků dotazovat na jejich názor: *Jaká je ta hudba? A proč je taková?* Společné úvahy mohou zcela přirozeně přejít do krátké debaty, zatím se s novou hudbou seznamujeme, máme nejasné pocity, ale první dojem často i v životě mnoho a správně odhaluje - pocít'ujeme, že hudba je spíše klidnější, tišší, působí na nás poněkud smutně.

Součástí vstupní motivace mohou být krom ochutnávek a debaty i obrázky, obrazy, fotografie, literární ukázka, socha či jakýkoli jiný vhodný umělecký artefakt, soutěž, anekdota, hádanka, příroda, výlet, odměna sladká či verbální (pochvala) nebo neverbální (úsměv) aj. Pokladnice nápadů je zkrátka nevyčerpatelná. Jde o to žáky zaujmout, podnítit v nich zájem, aktivizovat jejich myšlení, zmobilizovat vnitřní síly žáka k nalézání motivů a k uspokojování potřeb.

Zcela nejvýznamnějším a současně nejefektivnějším způsobem motivace v přípravě na poslech je vlastní tvořivé muzicírování dětí, do něhož spadají *činnosti* vokální, instrumentální, pohybové (např. tanec, hra na tělo), hudebně dramatické. Vždyť již J.A. Komenský považoval hudební činnosti za základ všeobecného vzdělání. Veškeré takové aktivity jsou v přípravě na poslech velmi podstatné hned z několika důvodů:

Jejich význam tkví především v *rozvoji myšlení* v materiálu hudby, neboť člověk nejnáze pochopí to, co má možnost si sám prakticky vyzkoušet. Zpěvem, hrou na hudební nástroje, pohybem či jiným ztvárněním si žáci *osahají* dominantní prvky hudební promluvy, zároveň poznávají smysluplnost a míru jejich užití a umístění v prostoru hudby. V průběhu vlastního poslechu hudebního díla pak žáci na základě hudebních aktivit lépe zachytí konkrétní výrazové prostředky hudební řeči, snáze postihnou uspořádání těchto prvků v hudebním prostoru, postřehnou opakující se nebo kontrastní témata či motivy a v důsledku jsou tak schopni pochopit strukturu hudební skladby. Takováto racionalizace samozřejmě vede k pochopení významu celého hudebního díla, neboť hudba jako sdělení nám svým jedinečným způsobem posílá zprávu. Zprávu, jež lze dešifrovat na základě uvědomění si existence a významu rozličných výrazových prvků hudební řeči. Výsledek tohoto procesu je pro nás prioritou: naučíme-li žáky orientovat se v prostoru hudby, aby oni sami byli schopni odhalovat souvislosti ve znějící hudbě, splnili jsme základní předpoklad pro realizaci hlubšího prožitku.

V procesu učení žáci prostřednictvím praktických činností současně získávají *zkušenosti*, jež jsou očividně nenahraditelným pojítkem k hudebně výchovným cílům. V návaznosti na nově získané zkušenosti a vědomosti vzniká totiž předpoklad přenosu poznatků do analogické situace při poslechu nové hudby. Navíc veškeré zkušenosti, jak činnostní, tak i ty životní, pomáhají žákům adekvátně se vyjádřit o svém prožitku z vnímané hudby, přičemž schopnost popsat svůj prožitek tento ještě prohlubuje. Mimoto se schopností vyjádření se zdokonalují i schopnosti vnímání. Vpravujeme se tak do jakéhosi percepčního cyklu, jež ve své nekonečnosti člověka neustále obrušuje a obohacuje.

Nelze opomenout zmínit významnost hudebně tvořivých aktivit i z hlediska psychologického. *Radost z tvoření* uspokojuje bezesporu mnohé potřeby člověka, zvláště dítěte v jeho vývoji. Nejen že se dítě seberealizuje a kladným emocionálním prožíváním krystalizuje jeho individualita, současně jedinec v kolektivní práci pociťuje svou příslušnost ke skupině. Jako součást celku se



tak např. ve sborovém zpěvu či společné instrumentální hře učí kooperaci a zároveň i jisté toleranci. Druhotným dopadem je pak i eliminace sociálně patologických jevů mládeže, neboť kdo si hraje, nezlobí a neničí sebe ani ostatní (šikana, vandalismus, záškoláctví, požívání návykových látek aj.)

Činnostní přístup tedy vedle radosti z tvoření a získávání zkušeností skýtá především možnost myšlenkově zpracovat předkládaný hudební materiál, což je podstatou aktivního poslechu hudby. Nyní již ale přejděme k další fázi modelu.

#### 4.1.2 První poslech

V. Drábek uvádí, že „pro správné porozumění hudbě jsou rozhodující tři receptivně didaktické fáze:

1. spontánní vnímání díla, první dojem z něho, narativní popis, tedy JAK TO PŮSOBÍ (*estetický dojem*)
2. zkoumání komplexu skladby, vydělení dílčích parametrů, objasnění vazeb mezi nimi, neboli zjištění JAK JE TO UDĚLÁNO (*strukturní analýza*)
3. vhled do sémantických, stylových a tektonických principů jako nositelů významů (obsahu) hudby s ohledem na biografické a společensko historické okolnosti vzniku skladby, tedy zjištění CO TO ZNAMENÁ (*sémantická analýza*).“<sup>24</sup>

Tento přístup splňuje zcela požadavek adekvátní didaktické transformace. Spojuje tři významné oblasti, v nichž se od prvních zážitků a dojmů z poslechu nové hudby vracíme pozorováním hudby k příčinám těchto dojmů, analyzujeme veškeré užití prvků, vztahy, principy a přiřazujeme jim významy, abychom dané hudbě porozuměli. Od zážitku se tedy dostáváme k poznatku a skrze něho pak během dalšího poslechu docházíme k prožitku ještě hlubšímu.

Přesto se pro školní praxi zdá být přijatelnější pojetí J. Herdena,<sup>25</sup> jenž výše zmíněné etapy zahrnuje, vystačí si však jen se dvěma jednoduchými slovy, kterými pokládá otázky: *JAKÁ je ta hudba a PROČ je taková?* Z pohledu žáků je užití pouhých dvou tázacích slov čitelnější, princip práce s hudební materiálem přitom zůstává totožný. Opět nás zajímá, jak na nás hudba působí,

<sup>24</sup> DRÁBEK, V. Poslech hudby a integrace. In *Poslech hudby*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, s. 26

<sup>25</sup> HERDEN, J. Komunikace s hudbou ve výchovné praxi. In SLAVÍK, J. ed. a kol. *Multidisciplinární komunikace - problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

jaký z ní máme dojem, jakou v nás probouzí představu, jakou nám hudba sděluje náladu, zkrátka JAKÁ ta hudba je. Druhou, analytickou fází pak můžeme zastřešit klíčovým adverbem PROČ. Asociace zrodívší se při pronesení tohoto příslovce může být poněkud úsměvná. V rámci retrospekce se ohlédněme: *Maminko, proč?* Kdo někdy nevyřkl tato slova? Slovo *proč* je jakýmsi spouštěčem, podněcuje k hledání odpovědí. Odpovědí, které máme přímo před nosem, ale často si to neuvědomujeme. V dětském období poznávání světa kolem sebe je užívání slova *proč* zpravidla velmi časté a oblíbené. Vraťme jim ho nyní nazpět, obraťme se se slovem *proč* nejprve na ně s cílem podnitit jejich vlastní myšlení a uvažování a zapojit do tohoto úsilí jejich dosavadní zkušenosti. Až po vynaložené snaze nabídneme pomocnou ruku. Přídavnými otázkami navedeme žáky správným směrem, zároveň jim samotným umožníme dotazovat se. Naše objevování by mělo být *formou dialogu*. Vzhledem ke specifčnosti dětského vnímání a množství dosavadních zkušeností a vědomostí pak prezentujeme, poukazujeme, odhalujeme, vysvětlujeme, objasňujeme a docházíme tak společně k výsledkům strukturní a sémantické analýzy. Slovem *proč* jsme rozevřeli debatu, již jsme se posunuli k novým poznatkům. Nyní již víme, proč je ta hudba taková. Víme totiž, *jak je to uděláno a co to znamená*. Uspokojili jsme tak nejpřirozenější dětské potřeby - potřebu objevování a nalézání, potřebu orientace, jistoty a bezpečí. Racionálním zhodnocením jevů a uspokojením těchto potřeb vzniká důležitý předpoklad pro hlubší prožití kontaktu s hudbou.

Znovu shrnuji: Nepodceňujme *významnost otázek*. Vždyť i při vyřčení řečnické otázky vnímatel jakoby automaticky *sepne* a dojde k jasné odpovědi. Nestačí tedy, že učitel dané prvky, vztahy a principy hudební řeči byť sebelépe popíše, je nutné osvětlit podstatu hudby na základě *spolupráce* s žáky, která se uskutečňuje především skrze dotazování se jak učitelem, tak žáky. Tento princip lze přirovnat k filozofickému tázání se po počátcích, po příčinách veškerých jevů světa. A. Hogenová se ve své knize této problematice dotýká: „Chceme-li rozumět nějakému problému, nestačí jej jen popsat, je třeba jej pochopit v jeho vzniku, v jeho fenomenalitě. Je třeba jej nahlédnout z jeho nutných příčin, z jeho podstaty. Gadamer radí jednoduše, je třeba nahlédnout problém jako odpověď. Pak zbývá jen hledat otázky, na něž již odpověď známe. Najdeme-li je, porozuměli jsme, proto je tázání zbožností myšlení. Kde zakázete se svobodně tázat, tam jste zakázali myslet a tam dříve či později myšlení úplně skončí, zbude jen otravný, mrtvolný zvyk. Strach z omylu je sám omylem. Protože jsme pouze lidé a to, že se mýlíme patří k člověku. Dávat

otázky znamená již před-porozumět, proto kde nejsou otázky, tam není zájem, kde není zájem, nemůže být poctivá věda.<sup>26</sup>

Už během poslechu se můžeme žáků ptát na jejich dojem z hudby, ale především po skončení dané ukázky nás zajímá: *Jaká je ta hudba?*

1) *JAKÁ je ta hudba? Jak na vás působí? Jakou náladou na Tebe dýchla? Jaký z ní máš dojem? Co cítíš? Čím Tě ta hudba zaujala? Jak k Tobě ta hudba promlouvá? Co Ti říká? A o čem ta hudba vypráví Tobě? Kde ses ocitl/a?*

Žák se snaží *verbalizovat* dojmy z nálady, jež na něho hudba přenesla. Platí přitom, že rozmanitost slovní zásoby se obohacuje s množstvím zkušeností z předešlých setkání s hudbou jako sdělením, zkušeností muzikantských i životních. Narativní popis estetických dojmů je prokazatelně nepostradatelným činitelem ovlivňující průběh vnímání uměleckého díla. Je-li totiž žák schopen popsat slovy své dojmy z poslouchané hudby, vzniká u něho předpoklad pro vznik hlubšího prožitku. K výcviku správné volby slov nám dobře poslouží tzv. sémantický diferenciál s polaritními a metaforickými výrazy. Svě domněnky má žák možnost porovnat i s výroky svých spolužáků. V pracovním prostředí třídy pak postupně docházíme k přijatelným soudům. Zjišťujeme například, že hudba je pomalá, táhlá, vláčná, klidná, laskavá, něžná, emocionální apod.

Hned posléze se soustředíme na příčiny našich pocitů a dojmů. Učitel nyní vznáší druhou otázku: *Proč je ta hudba právě taková?*

2) *A PROČ je ta hudba taková? Proč tě zaujala? Proč je laskavá, něžná, emocionální? Čím je to způsobeno? Je pomalá nebo rychlá? Je prudká nebo táhlá? Je poetická či dramatická? Je toužící nebo rozzlobená? Je pohybově spíše monotónní či plná zvrátů? Myslíš, že melodická linka této ukázky je obloukovitě klenutá či hodně zvrásněná, nepravidelná, utíkajíc do všech stran? Cítíte zde legato či staccato? Jakými hýří barvami? Jaký hudební nástroj převzal hlavní úlohu vypravěče? Kdybyste byli skladatelé, co byste tím chtěli vyjádřit?*

Nastává jak strukturní, tak sémantická *analýza* hudebního díla. Úkolem pedagoga je nyní co nejvíce usnadnit žákům orientaci ve zvukovém prostoru - metodou *vyčleňování* pomáhá zviditelnit dominantní prvky hudební promluvy, jež se podílejí na výrazném ladění hudební ukázky, a takové prostředky, jež vedou k pochopení struktury, resp. formy a významu hudebního

<sup>26</sup> HOGENOVÁ, A. *Areté: základ olympijské filozofie*. Praha : Karolinum, 2001, s. 7.

díla. Pro takovéto záměrné pozorování význačných prvků navozuje učitel adekvátní podmínky nejlépe metodou *srovnávání* zvolených prvků či úseků skladby, případně různých verzí jedné skladby nebo porovnáním různých skladeb podobného či kontrastního rázu. Vyčleňováním a srovnáváním odhalujeme náladu, tempo, hlasitost, barvu, princip opakování, kontrastů nebo variací apod. K vyčleňování a srovnávání může učitel využít vhodně zaměřené otázky, sémantický diferenciál, klavírní přehrávky dílčích pasáží, opakovaný poslech některých částí skladby nebo poslech jiných skladeb s podobnými vyjadřovacími prostředky, hudebně tvořivé či jiné poznávací činnosti žáků apod. Metodou *pojmenování* pak veškeré prostředky dané hudební skladby začleňujeme do poznatkové struktury. Zjišťujeme tak například, že hudba je pomalá, neboť byla komponována v celém taktu v tempu *largo* a je v ní užito převážně dlouhých půlových not.

#### 4.1.2.1 Verbalizace

Některým žákům nečiní nesnáze podat o svém prožitku zprávu, zvláště když některé z otázek zacílujeme na jejich vlastní zkušenost či názor, a mohou tak mj. ostatní inspirovat. Avšak jiným žákům může působit značné těžkosti vyjádřit se adekvátně o svém zážitku, neoplývají-li dostatkem sebejistoty nebo zkušeností životních či hudebních. Pokusme se jim proto v jejich slovním vyjádření podat pomocnou ruku a citlivě je povzbudit k odpovědi pokládáním *průzračných* otázek, z nichž bude patrné, jakým směrem se mají ubírat, abychom je zbavili ostychu či váhání a plně je zapojili do společné debaty. Hudbu prožíváme spolu, nikdo nezůstane *na kraji* nebo naopak v popředí zájmu. Děti zpravidla intuitivně na vhodně položený dotaz odpoví správně. Nonverbální komunikace čitelnost našeho dotazu dále podpoří - doprovodná gestikulace učitele, jeho mimika či intonace hlasu napoví mnohé. Je vhodné děti ujistit - tedy alespoň na počátku našeho putování světem hudby, kdy mají žáci minimum zkušeností - že každá jejich odpověď je vlastně správná, neboť vypovídá o tom, jak hudbu pocítil její vnímatel. Podpořme děti ve formování jejich *sebevědomí* v období jejich nesnadného dospívání tvrzením, že každý z nás je jedinečný unikát s různým vnímáním, s odlišnými pocity a názory, že každý je svou existencí stejně důležitý pro celek, že každý má právo na svůj názor. Zcela přirozeně se naše povídání může rozvinout v řízenou debatu. Pedagog zcela jistě sám uzná za vhodné, kolik prostoru ve výchovně vzdělávacím procesu pro tyto účely věnovat. Nezapomeňme též děti ve

vhodný okamžik chválit, popřípadě poděkovat za jejich postřeh. Následující dotazy lze aplikovat především na hudbu programní:

*Ted' vám dám hádanku. Každý z vás je teď pro mě důležitý, protože každý z vás může mít jiný názor či nápad a já jsem moc zvědavá, co jste z té hudby vyslouchali. Co se, myslíš, v té hudbě stalo? Popisuje nám teď hudba zamilovaný pár nebo ztělesňuje nějaký svár? A jaký svár by to mohl být? - Ano, to se mohlo stát, uvidíme, jak se nám rozvine náš příběh.*

*Myslíte, že má smysl vměšovat se někomu do vztahu? Myslíš, že má někdo právo či dokonce povinnost bránit druhému následovat hlas svého srdce? Co bys dělal, kdyby...?*

*Výborně, to mě nenapadlo, může to tak být, obohatil/a jsi mě, děkuji Ti za Tvůj názor.*

V naznačených otázkách je patrné užití *polaritních výrazů*, jež pomáhají především méně zkušeným žákům. V závislosti na svých zkušenostech žák ve vědomí poslouchanou hudbu analyzuje tj. vyčleňuje dominantní prvky hudebního proudu, porovnává je s uvedenými charakteristikami a dle převládajících zvukových vlastností vybírá jednu ze dvou kontrastních možností: hudba je rychlá nebo pomalá, veselá - smutná, pravidelná - nepravidelná atd. Podobné výrazy mohou být součástí *sémantického diferenciálu*. V něm však bývá možností povícero a volba možných odpovědí se tak rozšiřuje - je totiž spíše závislá na individuálním prožitku recipienta.

Při hledání, nalézání a volbě vhodných slov je nám též velkou oporou užití *metaforických výrazů*, jež se dotýkají především smyslového vnímání. Není třeba se proto omezit na tvrzení, že hudbu slyšíme, posloucháme. Hudbu můžeme vnímat sluchem, můžeme ji ale vnímat i city, zrakem, hmatem, čichem nebo chutí. Při popisu hudby tak lze využít *synestézie*. Hudba vypravuje, popisuje, promlouvá, stěžuje si, pláče, lká, miluje, švitoří, pjeje, jásá, křičí, burácí, bouří se, vzteká se, vyhrožuje. Hudbu můžeme i cítit, pociťovat, prožívat; je proto citlivá, něžná, laskavá, toužící, radostná nebo skličující nebo výhrůžná nebo slavnostní. Hudbu můžeme vidět, pozorovat její průběh, sledovat její vývoj, číst její děj; je rychlá nebo se vleče; peláší, co jí síly stačí nebo se úmorně vleče; je přímočará, jednoduchá, líná či spleťtá, plná nesnadných ohromných překážek i hlubokých, bezedných propastí; je temná nebo prosluněná, oslňující, jiskřivá, blyštivá; je barevně bohatá či fádňá, bez vkusu a elegance, uspokojující masy atd. Hudbu si můžeme osahat, ohmatat; je řídká či nepropustná; je plná oblých tvarů nebo *neposedných* zvrásněných linek; můžeme si s ní hrát, dotýkat se jí, hladit jí a rukou naznačovat její obrysy nebo

jí *odmávnout sbohem*. Hudbu můžeme očichat, hlubokým potáhnutím blaženě dovolíme hudbě prolétnout naším tělem, že každá částička v nás se zachvěje, nebo bez zájmu odvrátíme nos. Hudbu můžeme ochutnat; je slad'oučká nebo slaná, ne od moře, spíš od slz, anebo se nedá vůbec pozřít, i taková existuje, my ale žáky ujistíme, že tou je obtěžovat nebudeme.

#### 4.1.3 Opakovaný a několikanásobný poslech

Opakovaný poslech realizujeme nejlépe po analýze prvního poslechu, přesněji tutéž vyučovací hodinu. Při poslechu časově náročnějšího hudebního díla jsme občas nuceni opakovat poslech následující vyučovací hodinu, popř. jen některých jeho částí. Přesto však hrají návraty s odstupem času v procesu estetického vnímání nezanedbatelnou roli. Žák má totiž již představu o díle, poučil se z minulosti. Na základě veškerých aktivit a analýzy, jimiž pronikl do struktury skladby, se nyní může snáze orientovat v prostoru hudební promluvy. Zkušenost mu dovoluje hudbu popsat, poznat v toku hudby dříve vyčleněné detaily a pochopit jejich smysl v kontextu celé skladby, odhalovat vztahy a souvislosti rozličných hudebních prvků, absorbovat obecné zákonitosti hudební řeči, umožňuje mu konfrontovat ve vědomí hudbu odeznělou, právě znějící i anticipovat vývoj hudby. Skladba tak v žácích *vykvete*. Současně s uspokojením poznávacích potřeb vzniká předpoklad pro aplikaci stávajících zkušeností do analogické situace při poslechu nové hudby. Z předpokladů se několikanásobným poslechem rodí dovednosti, výše zmíněné zkušenosti se jím utužují, žák se zásobuje novými poznatky, jež při kontaktu s novou hudbou uplatňuje. Opakovaný, popř. několikanásobný poslech se v praxi osvědčil - darem totiž krom cenných, nezastupitelných zkušeností *dostáváme* i mocnější prožitek.

#### 4.2 Variované modely

Hudba je svým ojedinělým způsobem promluvy nesmírně bohatá a v naší praxi tedy logicky rozhodně nestačí přimout za svůj pouze jeden model didaktické transformace. Výše popsany model chápeme jako jakési východisko či vzor, vycházíme tedy z něho, je nutné ho však pozměnit vzhledem k několika skutečnostem. Vždyť již sama učitelská profese vyžaduje jistou dávku kreativity, nelze postupovat mechanicky, šablonovitě. Model tedy upravujeme především takovým způsobem, abychom uspokojili přirozenou dětskou *potřebu objevování* a nalézání klíčů, kterými mohou odemknout truhlici hudebního tajemství, potřebu objasňování

podstaty věcí a jevů, potřebu *rozkrýt skryté*. Modely variujeme vzhledem k charakteru poslouchané hudby, k povaze nastoleného problému, k hudebním preferencím žáků a ku prospěchu jejich hudebního rozvoje atd. Někdy si vystačíme s jednou skladbou, jindy je k vyřešení problému zapotřebí více názorných ukázek. Někdy prezentujeme *velká* díla reprezentativního rázu, jindy nám pro splnění našeho cíle výborně poslouží drobné, méně známé, instruktivní skladbičky. Často pro naše účely postačí poslech i pouhé části či částí skladby nebo skladeb atp. Co se týká organizačních forem vyučování, i zde se nabízí více způsobů práce se školním poslechem, např. mimo frontálního vyučování lze využít i práce individuální či skupinové, projektového či programového vyučování; mnohé skýtá též polyestetická a integrativní výchova. Možností je mnoho, stačí si jen zvolit. Výběr hudby a práce s ní musí být zkrátka zcela podřízen našemu konkrétnímu pedagogickému záměru a vkusu jejích posluchačů:

Naším hlavním záměrem může být přenesení *nálady* hudby na její vnímatele: soustředíme se na *výrazové komunikační prostředky* hudby a jejich proměny, poslechem kontrastně laděné skladby postihujeme svébytnost a náladovou vyhraněnost obou ukázek (hudba smutná - veselá, pomalá - rychlá).

V centru naší pozornosti může být hudba charakteristická svou *funkčností* (hudba taneční, pochodová, liturgická, slavnostní).

Naším prioritním cílem může být rozvoj tvořivých hudebních *činností*, případně spojení těchto aktivit s dalšími druhy umění (výtvarné umění, literatura, dramatické umění, architektura, fotografie, design aj.) Polyestetická výchova nabízí nepřehledné množství možností práce s hudbou.

Chceme-li poukázat na *strukturu* vnímané hudby, pozorujeme pozorně tok hudby. Z obrysů hudebního proudu vyčteme určitou specifičnost a *vkládáme* ho tak do *formy*. Tu pak můžeme porovnat s jinou skladbou stejné formy stejného autora, s jinou skladbou stejné formy jiného autora, se skladbou stejné či podobné formy autora z jiného vývojového období (barokní suite - novodobá suite) apod. Do zákonitostí foremného uspořádání hudby ovšem žáci proniknou nejprve na základě pochopení tří základních strukturních principů v hudbě, jejichž kombinací typy hudebních forem vznikají. Jsou jimi:

1. princip *opakování* (totožnosti; výsledkem je návrat k *a - a a a*);
2. princip *kontrastu* (rozdílnosti; *a b c*);

### 3. princip *variance* (obměny; *a a*).

Zde se opět nabízí značné množství tvořivých přístupů prezentace těchto tvůrčích technik. Využijme znovu přirozené dětské potřeby poznávat a objevovat, namotivujme je k nalezení *pokladu*, k odhalení tajemství: *Jak byla vlastně daná hudba skladatelem stvořena? Stejně jako se staví dům, od základů až po fasádu, jsou i v hudbě jisté zákonitosti vzniku.* Vznese problém, otázku, hádanku, soutěž, zahrajme si na detektivy: *Kdopak z vás bude nejrychlejší detektiv a poví mi, jaký princip z těchto tří, popř. jaké principy jsou součástí této hudební ukázky? Poslouchejte pozorně...* Správnou odpověď podpoříme zdůvodněním. Průběh hudební skladby znázorníme graficky, učitel pro názornost vyčleněné části skladby demonstruje hrou na klavír, opakovaným poslechem si ověříme platnost nákresu. Příklady jmenovaných principů pak hledáme v dalších skladbách, vycházíme ze známých písní počínaje písněmi lidovými, které si zazpíváme, zahrajeme, ztvárníme je pohybem apod. Rovněž můžeme žáky podnítit k hledání vlastního ztvárnění, k využití improvizace atd. Během naší práce lze využít skupinového vyučování - každá skupinka např. realizuje jednu zmíněnou činnost. Žáků se posléze znovu dotazujeme, aby si nový poznatek snáze zapamatovali: *Pojďme si udělat malé resumé! Řekni mi svými slovy znovu - jaké principy strukturování hudby jsme dnes v hudbě odhalili? Jak jsme je poznali?* Vyústěním tohoto vzoru může být domácí zadání poslechu. Žáci naleznou doma na samostatně vybraných ukázkách prodiskutované strukturní jevy, v příští vyučovací hodině pak své nálezy odtajní svým spolužákům.

Nyní se na chvíli pozastavme. Doposud jsme v našem hledání nejschůdnějších cest, ideálních způsobů učitelské práce sledovali vždy takový vyučovací záměr, který by žákům pomocí činností a kognitivních operací nejlépe objasnil proces tvorby umělcem tj. užití a organizaci hudebně vyjadřovacích prvků a veškeré vztahy mezi nimi; významy sdělované hudbou; vliv slohových a stylových znaků, dobových a autobiografických souvislostí atd. Zabývali jsme se tudíž poslechem analytickým, pozorovacím, distančním, jenž z empatického zaměření nutně vycházel, značně ho však převažoval. Důvody pro poslech analytický jsme uvedli v kapitole o hudebním vnímání. Nemusíme ale vždy poslouchat hudbu proto, abychom objasnili nějaký její jev. Hudba nemusí být vždy jen vznesením problému, zadáním úkolu. V pedagogické praxi by se měly uplatňovat *i jiné posluchačské přístupy* než jen ten tradiční, zaměřený ke strukturnímu vnímání a v souvislosti s touto skutečností by se mělo přihlížet *i k jiným typům hudby*, jež se ve školní praxi obvykle



nepěstují. Vždyť hudba toho nabízí toliko! Jiné přístupy k poslechu hudby vyžadují samozřejmě i *jiný styl práce pedagoga*, ovšem i zde lze využít aktivní spolupráce žáků. Formou jakési *přehlídky či sondy*, již komponujeme společně se žáky, se pohroužíme do určité oblasti hudby a necháme ji působit zkrátka tak, jak je. Příkladem mohou být hudba folklóru, černošská hudba, orientální hudba, hudba přírodních národů, humor v hudbě, smutek v hudbě, svět a příroda kolem nás, netradiční hudební nástroje, nejhranější podoby určitého hudebního nástroje, neznámější melodie daného slohového údobí, reprezentativní skladby různých stylů hudby, rozmanitost populární hudby atd. atd.

V rámci obměňování modelů tedy dopřejme žákům i *jen* to ponoření se do uměleckého díla. Poskytněme dospívající generaci hudbu i čistě jen pro zážitek z jejího poslechu. Nechme se hudbou strhnout, opojit, zanést do dalekých světů snů a fantazie. Oprostěme se od našich všednodenních každodenností, buďme s hudbou v intimním dialogu. Nechme ji působit na každou částičku našeho *já*. Vnesme do ní naše pocity a prožitky. Vcitme se, vtělesněme se, vžijme se do hudby, staňme se její součástí. Pojdme se opít hudbou! Nechme působit hudbu až do deliria tremens! Na rozdíl od jiných opojných látek nám totiž nemůže uškodit, ba právě naopak, má úžasnou moc léčit. Pojměme tedy hudbu i jako lék! Vždyť zvuky, resp. vibrace mají podstatný vliv na biologické rytmy člověka. Prvním nervem, jenž v prenatálním období vyžívá, je právě onen sluchový a sluch významně ovlivňuje stav neurovegetativního systému. Široké možnosti odevzdání se hudbě a nabíjení se hudbou nabízí bezpochyby například zvuky bohaté na alikvoty, jichž využívá i muzikoterapie. Nejsnáze se vyluzují pomocí zvonů či gongů, u lidských hlasů jsou produkovány zejména zpěváky gregoriánského chorálu, tibetskými mnichy či zpěváky romskými. V neposlední řadě nezapomeňme i na sílu ticha či zvuků přírody. Pěstujme v žácích pozitivní hodnocení i k těmto oblastem.

Závěrem: Kombinací navržených možností nabýváme stále nových a nových vzorů práce s poslechovým materiálem. Co je tedy smyslem veškerých variovaných přístupů? Především snaha *začlenit bytostně hudbu do života dětí a mládeže*. Je třeba tedy *odhodit* váhání či liknavost, zamyslet se, *pohrát si a pustit se do pedagogického díla*. I v práci učitelů, stejně jako v jakékoli jiné lidské činnosti, je třeba motivace a kreativity, toužíme-li se dobrat ku zdárnému konci. Úspěchem budiž nám nejen dosažení stanovených cílů, nýbrž především i samotný proces výuky, resp. *radost z něho*.

## Praktická část

### 5. Didaktická aplikace

#### 5.1 Sémantický diferenciál

Pro vnesení prvku zábavy, motivace a kreativity je možné zaktivizovat vyučovací proces tvorbou vlastního sémantického diferenciálu. Hlavním cílem ovšem bude fakt, že méně zkušeným žákům tak dáme příležitost k vytvoření si bohatší zásoby slov při setkání s hudbou, k nabytí nových zkušeností, ke zvýšení sebejistoty v dialogu s hudbou. Pro představu toho, jak má náš konečný výtvar vypadat a jaká slova zpravidla sémantický diferenciál obsahuje, vyjdeme nejprve ze vzorového diferenciálu, který obdrží každý žák. Společně si ho prohlédneme, učitel ho popíše a vysvětlí jeho podstatu a práci s ním. Poslechneme si hudební ukázkou (*L. Beethoven: Sonáta pro klavír č. 8, c moll, op. 13 Patetická, 2. věta, část*) a každý žák dle svého dojmu z hudby diferenciál vyplní tj. křížkem označí svou volbu:

#### Vzor sémantického diferenciálu

	5	4	3	2	1		body
povědomá	x					nezvyklá	5
*nudná					x	zajímavá	5
jednoduchá	x					složitá	5
příjemná	x					nepříjemná	5
melancholická	x					radostná	5
*hrubá					x	něžná	5
*veselá				x		smutná	4
*nemelodická					x	melodická	5
rytmická	x					nerytmická	5
*rychlá					x	pomalá	5
klidná	x					vzrušená	5
*hybná				x		nehybná	4
*bledá				x		barevná	4
uspořádaná		x				neuspořádaná	4
	1	2	3	4	5		celkem: 66

Žáci jsou nyní obeznámeni s účelem tohoto testovacího lístku, pusťme se tedy do našeho díla. Jakýmsi předstupněm bude soutěž týmů. Úkolem bude pro žáky spojit své síly ve skupinkách, *nastražit slechy* a *nažhavit* psací potřeby. V naznačených polích na rozdaných listech papíru se zatím skví pouze tematická hesla (např. DOJEM, POHYB aj.). K nim je potřeba v průběhu znění ukázky vymyslet co nejvíce korespondujících výrazů k poslouchané hudbě. Jsme opět u naší známé otázky: *Jaká je poslouchaná hudba?* Dejme se do práce, popřejme bohatou invenci při výstavbě naší konstrukce. *Jako cihlu k cihle, žal se krásně vstřebá, začni s tím hned teď!* Po doznění krátkého úryvku slůvka spočítáme, ve skupinách své výtvary žáci přednesou, vítězům s největším počtem slov pak svůj obdiv projevíme potleskem. Je lépe, určíme-li jen dva soutěžící týmy, abychom tak dali žákům šanci vyřknout všechny výrazy a neztratili tak příliš z drahocenného času vyučovacích hodin. S dalšími rozmanitými kontakty s hudbou můžeme vymýšlet nová a nová synonyma k těmto slovům. Méně zdatným žákům tak mohou sloužit jako jakýsi slovníček pojmů, do něhož lze kdykoli znovu pro inspiraci nahlédnout a vybrat ta slova, jež podle subjektivního soudu vnímatele nejlépe popisují novou právě vnímanou hudbu. Se schopností vyjádření totiž roste i schopnost vnímání a současně se tak prohlubuje prožitek z vnímání uměleckého díla. Nezapomeňme žáky za jejich tvořivost pochválit, kromě muzicírování nebo jakýchkoli jiných aktivit je nutné kreativitu žáků neustále podněcovat a podporovat. Pozitivním zpevněním v nich získáme důvěru a chuť k další práci, jež jim poskytne další zkušenosti. Naše snažení nemůže zůstat bez vyústění, analýzou musíme náš výběr slov odůvodnit: *Proč je ta hudba taková? Proč jste zvolili zrovna taková slova pro popis této hudby?* Stejný postup můžeme opakovat záhy poslechem kontrastně laděné ukázky a dát tak současně žákům příležitost k odvetě.

Návrh poslouchané hudby:

1. ukázka - L. Beethoven: *Sonáta pro klavír č. 8, c moll, op. 13 (Patetická), 1. věta (část)*
2. ukázka - L. Beethoven: *Sonáta pro klavír č. 8, c moll, op. 13 (Patetická), 2. věta (část)*

Vzor listu:

### DOJEM

1. ukázka - rozhodná, vzrušená, rázná,...
2. ukázka - zasněná, poklidně se vznášející na oblacích, plující na mořské hladině, fantazijní, něžná, emocionální, toužící, milující, doufající, melancholická, posmutnělá, slzíci; melodická; povědomá,...

### POHYB

1. ukázka - rychlá, hybná, svižná, utíkající, pádící, chvílemi si v pauze oddychne,...
2. ukázka - pomalá, nehybná, klidná, vláčná, vleklá,...

Zahledíme se znovu na naše vyplněné papíry, které nyní slouží jako názorná pomůcka. Docházíme k tomu, že slova popisující první ukázku patří do jedné množiny, přízviska pro druhou ukázku patří do množiny druhé. Z první ukázky vyčteme výsledek: *rozhodná, vzrušená, rázná hudba bývá rychlá, hybná, svižná. Druhá ukázka naznačuje, že posmutnělá, melancholická, zasněná hudba bývá pomalá, klidná, vláčná. Je to jako v životě: jsme-li rozhodní a rázní, jsme ve svém konání povětšinou hbitější, zatímco je-li nám „ouzko“, nebo jsme-li duchem nepřítomní, aktivita opadá a my se vlečeme a než něco uděláme, trvá to obvykle déle. Znáte ještě jiná přirovnání? Jaká hudba by popisovala vaši radost?*

V závislosti na výběru ukázek se v tomto případě nejen hodí, ale přímo nabízí skvělá příležitost osvětlit žákům alespoň rámcově sonátovou formu. Poslechem části třetí věty završíme její úplnost a celou skladbu podrobíme rozboru. Posléze se zmiňme o autorovi obou ukázek a jeho možném emocionálním rozpoložení v době jejich tvorby.

Domácím úkolem může být pro žáky nalézt obrázky nebo fotografie, jež vystihují náladu dvou zprvu poslouchaných ukázek. Zdrojem mohou být časopisy, knihy, internet nebo se o vizuální ztvárnění mohou pokusit sami namalováním obrázků či vyfotografováním toho, co v nich danou náladu vyvolává. Opakovaným poslechem v příští hodině si ověříme náladovou přiléhavost obrazových materiálů k vnímané hudbě.

Na závěr si zahrajeme na skladatele a náladu obou ukázek se dle získaných slovních indicií pokusíme zhudebnit po svém. Vytvoříme skupinky a zvolíme si vhodné nástroje. Poté zkusíme

prezentovat i jiné nálady či náměty, které si žáci mohou vymyslet sami nebo je inspirujeme glosami na rozdaných kartičkách. Jedna skupina předvádí, ostatní naslouchají významům a odhadují správné odpovědi. Všechny zmíněné odpovědi by měly být obhájeny a odůvodněny.

Možné náměty:

- vyzvání k tanci, svatební pochod, smuteční pochod, rozbřesk slunce, ranní vstávání atd.
- ze světa zvířat - ptačí rozhovor, zimní spánek medvědů, datlova morseovka, útok žraloka, slon v porcelánu, kočka vyhřívající se na slunci, rybky v akváriu, želvy, antilopy atd.

Provedení těchto nápadů může ve třídě vyvolat dosti zábavy. Naše dnešní aktivity završujeme hudební hádankou ze světa zvířat: C. Saint-Saëns a jeho cyklus *Karneval zvířat* k tomu nabízí množství vhodných příkladů. Žákům dáme poslechnout např. ukázky s názvem *Akvárium*, *Želvy* a *Antilopy* a dle zvukových charakteristik je přiřazujeme k výše uvedeným námětům. Porovnáme um náš s umem skladatele a znovu se ptáme: *Jaká je tato hudba a proč je taková?* Skladby z cyklu *Karneval zvířat* nabízí vskutku velmi vhodný hudební materiál k analýze a to i pro nejmenší děti. V době mého ročního působení v mateřské škole, kde jsem vedla *hudební odpoledne*, jsem na základě ukázek z tohoto cyklu demonstrovala vertikální, horizontální a hloubkovou osu hudebního prostoru. Vyčleňováním a srovnáváním nejvýraznějšího hudebního prostředku se děti při opakovaném poslechu postupně začaly v hudbě orientovat. Od původního spontánně vzniklého zážitku *došly* k poznatku na nejjednodušší ose *hudba je vysoko – hluboko, pomalá – rychlá, hlasitá – tichá*.

Zpět ale k našim *žákům*. Ještě jednu hádanku v hádance máme totiž v rukávu: Pozorným posluchačům jistě neujde povědomá melodie ze skladby *Želvy*. Kdo ještě váhá, odpovíme mu hudbou, poslechneme si zmíněnou melodii v její originální verzi a vysvětlíme: *Autor si „ve svých Želvách“ totiž zažertoval s kankánem z Offenbachova Orfea v podsvětí! Už jste se setkali s humorem v hudbě?* Opakovaným poslechem si ověříme pravdivost učitelova tvrzení.

V následující vyučovací hodině si prohlížíme obrázky žáků a znovu posloucháme první dvě ukázky z hodiny minulé. Na základě poslechu třetí části sonáty si zopakujeme specifika její formy. Připomeneme si naše lexikální invence a uspořádáme je v sémantický diferenciál tak, že proti sobě stavíme své protějšky. Mezi protikladné adjektivní dvojice pak zakreslíme číselnou

škálu pěti bodů, číslem 5 budeme označovat největší intenzitu dané vlastnosti, číslem 1 nejmenší, číslem 3 neutrální hodnotu resp. nejistotu posuzovatele (vznikají tak možnosti jako velmi rychlá - rychlá - ani rychlá, ani pomalá - pomalá - velmi pomalá). S novými hudebními ukázkami pak na základě obodování škál diferenciálu zjišťujeme žákovu oblibu dané hudby (zajímavá - nudná), přístupnost (jednoduchá - složitá), subjektivní soudy (příjemná - nepříjemná), hodnocení hudební struktury např. melodie (melodická - nemelodická), rytmus (rytmická - nerytmická), tempo (rychlá - pomalá, klidná - vzrušená), instrumentace (barevná - bledá), forma (uspořádaná - neuspořádaná) atd. „Náš diferenciál“ můžeme při poslechu nové hudby doplňovat dalšími slovy, můžeme ho vyplňovat na užší pruh papíru než je šířka listu diferenciálu tak, že tento vždy nový, nepopsaný pruh položíme doprostřed listu a na škálách bodujeme naše dojmy, posléze si žáci své soudy porovnávají.

Vzor sémantického diferenciálu jsem vytvořila podle V. Drábka.<sup>27</sup> K poslechu konkrétní hudební skladby je občas prohozeno pořadí dvojic, aby se zamezilo jednostrannému mechanickému vyplňování diferenciálu (např. při *pomalé* hudební ukázce je místo pomalá - rychlá pořadí zleva \*rychlá - pomalá; ve vzorovém diferenciálu pro názornost označeno hvězdičkou).

---

<sup>27</sup> DRÁBEK, V. *Popularizace hudby*. Jinočany : HH, 1992, s. 49.

## 5.2 Hudební barva

V tomto modelu prezentujeme na množství hudebních ukázek působnost jedné dimenze hudby, barvy. Vycházím zde především z publikací J. Kulky,<sup>28</sup> J. Zicha<sup>29</sup> a M. Fraňka.<sup>30</sup> *Hudební barvu označujeme také jako témbř, barevnou kvalitu tónu či tónovou barvu. Jde o zvukovou vlastnost, kterou se dva tóny stejné výšky a stejné intenzity (hlasitosti) perceptuálně liší. Tato odlišnost je dána mnoha faktory. Především je zvuková barva determinována charakterem a dispozicemi jednotlivých hudebních nástrojů či lidských hlasů. Podstatou hudební barvy je její konstantnost, to znamená, že i ve značné spleti různých zvuků je člověk schopen rozeznat zvuk houslí, flétny či lidského hlasu, resp. je schopen pojmut odlišnost stejně vysokého a hlasitého tónu na dvou různých nástrojích nebo hlasech. Mimoto rozlišujeme barevné změny v rámci jednoho typu hudebního nástroje, které jsou dány způsobem provedení. Pravda, existují i takové nástroje, jejichž barva je podmíněna tak specifickou konstrukcí, že ji interpret nemůže nijak ovlivnit, příkladem jsou například varhanní rejstříky. (UKÁZKA č. 1) Ve většině případech však konstrukce mechanických prvků nástrojů barvu zvuku ovlivňuje. Způsobem provedení pak ze základní, konstantní barvy určitého nástroje vznikají různé odstíny tónů, jež velmi významně obohacují výrazové prostředky hudebního umění. Tóny tak zní např. měkčeji nebo tvrději. Tyto změny stacionárního zabarvení bývají skladatelským záměrem, v partituru jim třeba u smyčcových nástrojů odpovídají kupříkladu předpisy jako *con sordino*, *sulla tastiera* či *sul ponticello*, čímž se splňuje požadavek **charakterizační**. S dusítkem pak zní tóny v souladu s náladou dané hudební skladby méně výrazně, měkčeji. Stejně tak specifické zabarvení pěveckého hlasu např. u operního zpěváka dokresluje charakteristiku postavy, ať už to dané záměrným přizpůsobením se předepsané hudební situaci (vášnivě nebo šeptem) či to, se kterým se člověk narodí, tj. to dané individuální hlasovou dispozicí (soprán či alt, tenor či bas). (UKÁZKA č. 2)*

*Barvu zvuku dále ovlivňuje rozsah vibrata; výšková nestabilita; postupné zesilování či zeslabování tónu; specifické zabarvení tóniny či kolorit harmonický (jinak barevně působí velká tercie a jinak malá sexta); změny amplitudy (tzv. přechodové děje - vkmitávání a dokmitávání); rozložení parciálních (aliquotních) tónů; míra šumů, šelestů, šramotů. Barva tónu je totiž ovlivňována již při jeho nasazování a i v jeho průběhu. Dochází k tzv. přechodovým dějům, v*

<sup>28</sup> KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha : SPN, 1991.

<sup>29</sup> ZICH, J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha : Supraphon, 1987.

<sup>30</sup> FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha : Karolinum, 2005.

nichž vznikají různé šумы nebo neharmonické alikvotní složky způsobené například tahem smyčce, úderem kladívka klavíru nebo fíčením vzduchu u flétny. Tyto tzv. počáteční šramoty a šramotové příměsky většinou během poslechu ani nezaregistrujeme, jsou povšimnutelné pouze v případě, že na ně soustředíme pozornost nebo vytváří-li je interpret svým podáním nadměrně. Zpravidla se považují za esteticky rušivé, zvláště pak u sólistů. Někdy je jich však užíváno záměrně, zejména v akcentech (čím prudší šramot, tím energičtější akcent), nebo např. s předpisem *frulato* v opeře se šумы smyčců přiměšují k vyvolání napětí. Pokud jsou tedy takovéto šramoty vytvářeny v přijatelné míře, zvuková barva je jimi naopak obohacena.

Zvukovou barvu ovlivňuje i **akustika prostředí**, ve kterém se hudba provozuje; pozice, resp. vzdálenost posluchače od hudebního tělesa; počet a rozmístění interpretů a řada dalších faktorů. K posledně jmenovanému ještě uveďme jednu krátkou poznámku. Praxe totiž prokázala, že hraje-li part na stejný typ hudebního nástroje namísto jednoho interpreta současně několik muzikantů, je výsledný zvukový efekt působivější. To platí například pro bubny, úder tedy vyznívá lépe, zazní-li ve stejný okamžik na více bubnech. Tuto skutečnost H. Berlioz okomentoval: „Jediný bubínek mi připadal, zejména v obvyklém orchestru, vždy ubohý a sprostý.“<sup>31</sup> (UKÁZKA č. 3) Berlioz byl vůbec zajímavou personou. Jak byli lidé omámeni barevnou novostí jeho pětivěté *Fantastické symfonie*, když ji v roce 1830 uvedl! Jeho instrumentace vychází přímo z jeho citlivé až sentimentální povahy, jež tak přesně zapadá do kontextu novoromantismu. Jeho hudba je oslnivá, efektní, patetická a přitom nepostrádá hloubku. Ve své hudbě užívá Berlioz zvláštního druhu monotématismu (*idée fixe*), který vykládá: „I milovaná bytost se mu projevila v podobě melodie, kterou slyšel znova a znova jako fixní ideu.“<sup>32</sup> V instrumentaci se naprosto odpoutává od klasických konvencí - orchestr pozměňuje nejen kvantitativně, nýbrž také kvalitativně. Nástroje hrají v neobvyklých polohách, hojně využívá „nových“ nástrojů jako je např. harfa či anglický roh. (UKÁZKA č. 4) Své do té doby nezvyklé instrumentační požadavky shrnul v učebnici s názvem *Velká nauka o instrumentaci* a dal tak základ celé moderní instrumentaci. Jeho odkaz barevné bohatosti a rozmanitosti zvuku orchestru je znatelný především například v tvorbě Richarda Strausse či *Mocné hrstky*, ale v zásadě ovlivnil veškerý další vývoj. Hudební barva začala nabývat stále větší významnosti a nezávislosti. Vyústila ve hnutí **impresionismu**, jejímž předním představitelem byl Claude Debussy. (UKÁZKA č. 5) Později pak začaly vznikat dokonce

<sup>31</sup> ZICH, J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha : Supraphon, 1987, s. 99.

<sup>32</sup> BERNSTEIN, L. *O hudbě*. Praha : NLN, 1996, s. 274.



skladby založené pouze na tomto výrazovém prostředku (*hudba témbrová*), čímž se potlačily ostatní význačné složky hudby, zejména melodie. Průkopníkem takového přístupu byl polský skladatel Krzysztof Penderecki. Nástrojovým partům předepisoval mimo již známých čtvrttónových clusterů i netradiční způsoby hry, u smyčců např. tremola, glissanda nebo hru dřevěnou částí smyčce, u lidských hlasů šepoty, syčení či dokonce řihání. Podstatou tvorby témbrové hudby je vlastně různé kombinování zvukově barevných prostředků hudby a to přináší svá specifika. Zvukové clustery povětšinou postupně gradují, napětí tak zesiluje, ale nemá se kam vystupňovat, intenzita zvuku by se musela ještě více podpořit, což by mělo za následek ještě větší hluk. Místo očekávaného vyústění proto hudba svou promluvu náhle utne a nahradí ji zase jinou barvou. Nelze ovšem takovou hudbu generalizovat, nelze prohlašovat, že je dobrá nebo špatná. Svou povahou je zkrátka jen odlišná a i ona nabízí ve svém repertoáru díla významné umělecké hodnoty, včetně Pendereckého skladeb. Za zmínku stojí mj. například skladba Charlese Ivese, v jejíž 3. části se nad tajemnou zvukovou spleť nadnáší půvabná melodie smyčců, která vyúsťuje v barvu žesťů. (UKÁZKA č. 6)

Vraťme se ale ještě na okamžik k podstatě hudební barvy. Hudební barvu jsme výše popisovali dle kategorií jednotlivých hudebních nástrojů či hlasů (*housle, soprán*), kde se ale vzalo přídavné označení jako *jasný soprán, sametový alt, ostrá pikola* či *měkký zvuk houslí*? Vysvětlení je nasnadě. Oproti tónové výšce či intenzitě (mluvíme pak o tónu vyšším - nižším, silnějším - slabším) nemůžeme totiž tónovou barvu popsat v rámci pouhé jedné dimenze. Nelze o tónu prohlásit, že má více nebo méně barvy, jakési „množství barvy“ není určující. Proto mluvíme o tzv. **multidimenzionálním charakteru barvy**. Barvu tónu definujeme na základě více dimenzí pomocí jednotlivých škál adjektiv popisujících určitý aspekt tónové barvy, tón je tedy např. *světlý - tmavý, jasný - temný, čistý - kalný, sytý - prázdný, měkký - ostrý, klidný - vzrušivý, teplý - chladný, široký - úzký, znělý - přidušený* atd. Každá taková škála je dána různými činiteli. Kupříkladu sytost či plnost tónu je spjata s množstvím alikvotů nebo akordických složek (*septakord je sytější než kvintakord, trojzvuk c-e-g je sytější než c-g-c' apod.*) (UKÁZKA č. 7); měkkost a tvrdost je spjata s množstvím svrchních parciálních tónů a mollovostí nebo durovostí (UKÁZKA č. 8); klid a vzrušivost je ovlivňována konsonancí a doškálností souzvuků atd. (UKÁZKA č. 9) Z uvedeného výčtu též vyplývá, že při volbě vhodných slov vycházíme ze synestézie, což má v mnoha případech psychologický dopad. Atributy vážící se k barvě tónu totiž

s sebou nesou různé konotace, jež nějak prožíváme. Této skutečnosti využívají skladatelé k vyjadřování různých emocí skrze hudbu či k popisu mimohudebního obsahu hudební skladby. Tak např. světlost a jas, jež souvisejí s výškou tónu, v nás evokují lehkost, vzdušnost, radost; naproti tomu v nás může tmavý, temný zvuk vzbuzovat pocity smutku, deprese atd. atd. (UKÁZKA č. 10)

#### **Příklady hudebních ukázek:**

(Není-li blíže určeno, lze k poslechu užít úvodních částí zmíněných děl.)

#### **UKÁZKY č. 1**

J. S. Bach: *Toccat a Fuga d. moll, BWV 565; Fantasie C dur, BWV 570*

#### **UKÁZKY č. 2**

A. Dvořák: *Rusalka, Árie o měsíčku*

J. Offenbach: *Hoffmanovy povídky, 4. dějství, „Belle nuit, o nuit d’amour“ (Barkarola, část)*

G. Bizet: *Carmen, 2. dějství, „La fleur que tu m’avais jetée“ (Don José)*

G. Verdi: *La Traviata, 1. dějství, „Libiamo ne’ lieti calici“*

#### **UKÁZKA č. 3**

- aktivita žáků - prakticky si ověříme nosnost úderů do jednoho a více bubínků

#### **UKÁZKY č. 4**

H. Berlioz: *Fantastická symfonie* – v této ukázce je vhodné poukázat na *idée fixe* v jejích proměnách během celého díla nejprve hrou na klavír. Učitel k tomu může užít notových příkladů a komentáře tak, jak je publikoval L. Bernstein<sup>33</sup> ve své knize v kapitole *Berliozovy halucinace*.

#### **UKÁZKY č. 5**

C. Debussy: *Moře, 2. věta, Hra vln*

- tuto ukázkou je vhodné doplnit obrazem *Clauda Moneta* s názvem *Dojem, vycházející slunce (Impression, soleil levant)* z roku 1872, který dal název hnutí impresionismu

#### **UKÁZKY č. 6**

K. Penderecki: *Tren*

Ch. Ives: *Tři místa v Nové Anglii, 3. část*

#### **UKÁZKA č. 7**

- praktická ukáзка - učitel hraje na klavír různé akordy, aby prezentoval sytost souzvuků; vyzývá

<sup>33</sup> BERNSTEIN, L. *O hudbě*. Praha : NLN, 1996.

žáky ke klavíru, aby si sytost hraním akordů též prakticky ověřili

#### **UKÁZKA č. 8**

- praktická ukázka - učitel demonstruje na množství příkladů odlišnost mollové a durové tóniny a opět vybízí žáky ke klavíru

#### **UKÁZKA č. 9**

- praktická ukázka - učitel hraje na klavír konsonantní a disonantní souzvuky, aby prezentoval klid a vzrušivost těchto zvuků

- návaznost praktických ukázek č. 7, 8 a 9 - v reprodukované hudbě hledáme hudební jevy, které jsme si činnostmi vyčlenili

#### **UKÁZKA č. 10**

- světlost a jas - *O. Respighi: Trittico Botticelliano (Three Botticelli Pictures), 1. část, La primavera (Allegro vivace)*

- smutek a deprese - *K. Penderecki: Tren (Žalozpěv obětem Hirošimy pro 52 smyčcových nástrojů)*

#### **Další možnosti ukázek:**

*C. Saint-Saëns: Karneval zvířat*

*M. Ravel: Bolero*

*Gregoriánský chorál: Hosanna Filio David*

- různé úpravy jednoho hudebního díla např. část věty symfonie v klavírní úpravě (např. *A.*

*Dvořák: Novosvětská symfonie č. 9)*

- minimalismus - *S. Reich: Sextet*

### 5.3 Orchestrální suita

Tento model jsem vypracovala v době příprav na praxi probíhající na Gymnáziu Jaroslava Heyrovského, Praha 5, v rámci povinného modulu v druhém cyklu studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Svou koncepci jsem si ověřila ve dvou paralelně probíhajících hodinách primánské třídy dne 6. 11. 2006 pod dohledem tamějšího učitele hudební výchovy Ing. Libora Sládka a hospitujícího učitele prof. PaedDr. Jaroslava Herdena, CSc. V závislosti na množství možných aktivit lze tento vzor rozprostřít do tematického celku probíhajícího ve více hodinách. Záleží na časové dotaci a rozhodnutí samotného učitele, jak a kterých nápadů využije.

Po úvodním představení a navození příjemné, přátelské atmosféry o ranním pondělku zlákáme žáky k poslechu zhudebněného příběhu. Ještě než ale prozradíme program díla (rozumějme název hudebního díla), popřípadě jméno autora, dáme jim krátkými ukázkami *ochutnat* z obsahu hudby vypravující náš příběh. K tomu nám nejlépe poslouží dvě výrazné, kontrastní ukázky. Začneme melodií, jež hudební skladbu otevírá a zároveň se v opakování a obměnách prolíná různými místy celého díla. K jejímu poslechu vyzveme děti, aby zavřely oči a na chvílku odpluly do snových dálek, do světa fantazie a představ a nechaly své myšlenky volně plynout:

*Zatím ještě nevíme, o čem ta hudba je, ale vše můžete z hudby vyposlouchat. Nechte se unést. Po skončení ukázky se zeptám, kam vás ta hudba zanesla. Co jste viděli? Jaké obrazy se vám promítly před očima? Poslední otázkou, která bude žákům zvučet v uších je Jaká je ta hudba? Po ochutnávce první ukázky nás zajímá:*

- 1) *JAKÁ je ta hudba? Jak na vás působí? Jaký z ní máš dojem? Čím Tě ta hudba zaujala? Jak k Tobě ta hudba promlouvá? Co Ti říká? A o čem ta hudba vypráví Tobě?*
- 2) *A PROČ je ta hudba taková? Proč Tě zaujala? Proč je laskavá, něžná, emocionální? Čím je to způsobeno? Je pomalá nebo rychlá? Je prudká nebo poklidnější? Je poetická či dramatická? Je toužící nebo rozzlobená? Je pohybově spíše monotónní či plná zvrátů? Myslíš, že melodická linka této ukázky je obloukovitě klenutá či hodně zvrásněná, nepravidelná, utíkajíc do všech stran? Cítíte zde legato či staccato? Jakými hýří barvami? Jaký hudební nástroj převzal hlavní úlohu vypravěče? Kdybyste byli skladatelé, co byste tím chtěli vyjádřit?*

Snažíme se pokládat takové otázky, abychom žákům při jejich interpretaci vzniklých dojmů a pocitů z poslouchané hudby co nejvíce pomohli. Své dotazování zacílujeme na jejich dosavadní zkušenosti, využíváme polaritních i metaforických výrazů, případně pohybů, grafů apod.

Podporujeme vlastní tvořivou invenci žáků i zapojení se do společné debaty. Nezapomeňme žáky pochválit a poděkovat jim za jejich snažení.

I po skončení druhé ukázky se studentů ptáme na jejich dojem z hudby a příčinu tohoto pocitu, zároveň už můžeme obě ukázky porovnávat:

*Ted' vám dám hádanku. Každý z vás je ted' pro mě důležitý, protože každý z vás může mít jiný názor či nápad a já jsem moc zvědavá, co jste zatím z té hudby vyposlouchali. Co se, myslíš, v té hudbě stalo? Která z těchto dvou ukázek by popisovala zamilovaný pár a která by ztělesňovala nějaký svár? A jaký svár by to mohl být? - Ano, to se mohlo stát, uvidíme, jak se nám rozvine náš příběh.*

*Myslíte, že má smysl vměšovat se někomu do vztahu? Myslíš, že má někdo právo či dokonce povinnost bránit druhému následovat hlas svého srdce? Co bys dělal, kdyby...?*

*Výborně, to mě nenapadlo, může to tak být, obohatil/a jsi mě, děkuji ti za tvůj názor.*

Déle už žáky napínat nebudeme, upokojíme jejich zvědavost a poodhrneme roušku dosavadního tajemství. Prozradíme název díla a napíšeme jej na tabuli. Za pomoci fotografií filmové verze příběhu převyprávíme ve zkratce část děje příběhu a nahradíme tak předešlé domnělé představy nynější konkrétní dějovou linií. (Fotografie z filmu viz Příloha č. 1.) Vyústění pohádky si však zatím necháme pro sebe. Pro zpestření a s ohledem na čas lze děj rozstříhat a ve skupinkách chronologicky seřadit, později pak přiřadit k ukázkám. Na tabuli můžeme ještě dopsat jména zneprátelených členů obou rodů k ujasnění představy děje:

### POHÁDKA

#### RADÚZ A MAHULENA

*království magurské*

*království tatranské*

*Radúz*

*Mahulena*

*Nyola*

*Runa + Stojmír*

*Magurský králevic Radúz zabloudí při lovu bílého jelena za hranice svého státu do říše tatranského krále Stojmíra. Posvátného jelena, jež patřil nejmladší dceři Stojmíra, Mahuleně, zabije, posléze usne. Spícího Radúze najde jeho sluha Radovid, který se s ním odebírá zpět do jeho magurského království. Při zpáteční cestě je však zajat královnou Runou. Radúz zde spatří něžnou a laskavou Mahulenu, té je Radúze líto a dává mu z dlani napít vody. Oba se do sebe*

*zamilují. Runa si všimne jejich vzplanutí, ale jejich lásce nepřeje. Radúz je totiž synem tatranské královny Nyoly, kterou kdysi Stojmír miloval. Runa dá Radúze nejprve vsadit do věže, pak ho ale přiková ke štítu Orlí skály a klíč od pout hodí do propasti. Tam ho najde dřevorubař Vratko a předá ho Mahuleně. Runa posílá Mahulenu za Radúzem s nápojem, který mu má pomoci. Mahulena však nápoj nalije do křišťálového poháru, jež silou jedu okamžitě pukne. Mahulena se vydá s klíčem Radúze osvobodit, ten ji pak chce dovést do své země. Na jejich útěku je zastaví Runa. Radúz ji přemůže, leč rozčilená královna vyřkne nad svou dcerou kletbu. Jakmile jiná žena Radúze políbí, Radúz na svou Mahulenu zapomene.*

Kromě poslechu krátkých ukázek, včlenění se do řízené debaty, seznámení se s dějem zhudebněného příběhu a zhlédnutí fotografií využijeme v přípravě na ucelený poslech vlastní tvořivou aktivitu dětí jako další a současně jednu z nejvýznamnějších možností vstupní motivace. V závislosti na úrovni schopností dětí v instrumentálních činnostech se chopíme vybraných hudebních nástrojů. Každý student si dle svého rozhodnutí zvolí svůj, načež se proměníme v hudební těleso a zahrajeme si úryvek z hlavní melodie první ukázky (viz Příloha č. 2). Učitel nebo instrumentálněji zdatnější žák doprovází na klavír. Při interpretaci si ověříme, že hlavní slovo mají nástroje melodické, jež jsou *doplněny* nástroji doprovodnými. V partituru si všímáme tempových pokynů, s pomocí předznamenání určujeme tóninu, zkratky před osnovami nám prozradí možnou rozmanitost našeho hudebního souboru. Ve starších ročnících se můžeme pokusit namísto rozdané partitury melodií sami na svých nástrojích *najít*, zapsat a *podložit* vhodnými akordy.

Nyní máme s největší pravděpodobností přirozeně zvědavé děti dosti namotivované k vlastnímu ucelenému poslechu. Radost z vlastní tvořivé činnosti a vědomí své nepostradatelnosti v kolektivu a zároveň sounáležitosti a spolupráce se spolužáky musí snad zákonitě probudit každého. Ty nejotrlejší pak zkusme vyburcovat soutěží, jež proběhne v závěru hodiny. Žáci se rozdělí do dvou skupin, své členství v té či oné skupině se ovšem dozví až na začátku utkání. Ještě s úsměvem napovíme, že pomůže nastražit ouška.

Využijme nyní zpozorněných posluchačů, vpust'me do prostoru učebny paní hudbu a dovolme jí započít příběh, který se nám chystá vyprávět. Nechme ji promluvit jejími ojedinelými, nenahraditelnými komunikačními prostředky. Připomeňme dětem dvě krátké kontrastní ukázky poslouchané v úvodu hodiny, jež nyní znovu zazní, a uveďme je opět do světa snů. Popřejme jim

hluboký zážitek z poslechu. Nechť zazní první věta suity nesoucí název *O věrném milování Radúze a Mahuleny a jejich strastech*.

Po doznění úvodní věty si připomeneme již zmiňovaná kontrastní ladění dvou *ochutnávek*, jež byly nyní součástí této věty, sdělíme si své dojmy z poslechu ucelené první věty a na základě vzpomínky se pokusíme zrekonstruovat stavbu této věty. Docházíme tak k analýze slyšeného. Úkolem učitele je být nyní svým žákům opět nápomocen. Cíleně zaměřenými otázkami poukazuje na detaily, jež jsou v kontextu celé skladby významné. Z toku hudby vyčlení význačné prvky a poskytne žákům chvíli k pozorování a tudíž i srovnávání těchto dílčích detailů. Naznačený postup, jenž žákům usnadňuje přemýšlení v materiálu hudby, nás vede k podstatnému objevu. Společně s žáky si nyní totiž všímáme, že úvodní pokojný, radostný motiv lásky se po svižnější, výhrůžné, temnější části v závěru věty navrácí, snad aby prorokoval triumf síly citů nad všemi hrozbami a strastmi. Jednotlivé části označme velkými písmeny A B A, pro fixaci racionalizace je zapišme na tabuli a ještě jednou poukažme v tomto případě na cyklický princip podobností (A - A) a kontrasty mezi dílčími částmi (A - B, B - A). Nyní je vhodné žákům objasnit, jakého celku je tato věta součástí. Nastíníme strukturu této suity a připomeneme její vznik a vývoj, jimiž jsme se zabývali v minulých hodinách, ovšem jen velmi stručně, abychom v tento moment nepřerušili kontinuitu poslechových aktivit. V následujících větách si můžeme stejným postupem ověřit, jak žáci již sami dokáží vyposlouchat kontrastní části vět. Vzhledem k charakteru příštích vět se však v těchto zaměříme více na jiné, dominantní prvky, jež určují náladu příběhu. Jako další v řadě motivací nám může sloužit přiřazování hudebních ukázek k názvům ostatních tří vět, jež proneseme v přeházeném pořádku.

orchestrální suita POHÁDKA

RADÚZ A MAHULENA

království magurské

království tatranské

Radúz

Mahulena

Nyola

Runa + Stojmír

1. věta *O věrném milování Radúze a Mahuleny a jejich strastech.* A B A

2.

3.

4.

Opět se zajímáme, kam žáky následující ukázka zavede, kde se ocitnou:

*Jaká je druhá věta a proč je taková?*

*Je tato ukázka také o lásce nebo se tu někdo zlobí? Nebo je spíš žertovná, zábavná, pro ukrácení chvíle? Co byste při takové hudbě dělali - spali, proběhli se? Dá se k této hudbě tleskat? A tančit? Máte chuť tančit? Ano nebo ano?*

Cílenými otázkami i nyní nasměrujeme žáky ke zpozorování významných výrazových prostředků hudební promluvy. Zjistíme, že daná ukázka je ve dvoudobém taktu, láká pravidelností metra, je svižná, lehká, hravá, veselá a vybízí k tanci. Hned v úvodu v nás klarinet evokuje příjemnou atmosféru české lidové zábavy, v průběhu poslechu si pak všimáme barevných proměn hlavního tématu. Hybná nálada přímo vyzývá k *proskočení si*, variantou je hra na tělo či vyťukávání rytmu nebo metra, případně můžeme utvořit skupinky těchto aktivit, do nichž se žáci zařadí dle své libovůle. Z uvedených názvů vět se k této části nejlépe hodí označení *Hra na labutě a pávy*, svůj výběr zdůvodníme:

*Proč jste k této ukázce nepřiradili název Runy kletba či Smuteční hudba?*

*Slyšíte tam ty pávy a labutě? Vidíte je, jak se snaží tančit vznosně? Jakým druhem tance byste tančili na takovou hudbu? Valčíkem nebo raději polkou?*



orchestrální suita POHÁDKA

RADÚZ A MAHULENA

království magurské

království tatranské

Radúz

Mahulena

Nyola

Runa + Stojmír

1. věta - O věrném milování Radúze a Mahuleny a jejich strastech. A B A

2. Hra na labutě a pávy.

3.

4.

Jakýmsi rychlým zábavným intermezem se může stát soutěž v malování páva. Dva zvolení žáci prezentují svou ideu na tabuli, ostatní si mezitím mohou nakreslit své vlastní do sešitů. Vzniklé výtvořky porovnáme s fotografiemi pávů (viz Příloha č. 3) a jen jakoby mimochodem obohatíme naši sondu do říše ptactva o několik zajímavých informací ze života těchto opeřenců. Samozřejmě, že cílem těchto činností je podnícení zájmu a udržení motivace, vnesení prvku zábavy do vyučovací hodiny, nikoli zahlcení nepodstatnými poznatky. Nejde o to, pamatovat si latinský název pro páva, nýbrž nabídnout žákům jakousi třešinku na dortu, dopřát jim vydechnout heuristické: Ách! Aha! Ty jo! Dovídáme se například, že *páv korunkatý, jemuž též říkáme páv modrý, žije ve volné přírodě v lesích jižní Indie a na Srí Lance, kde se chová i jako domácí zvíře, neboť se živí mladými kobrami. S ostatními domácími zvířaty se však příliš nesnese, je velmi plachý. Přestože hnízdí na zemi, raději spí ve větvích stromů a kupodivu i se svými dlouhými nadocasnými pery, jež používá pro dvoření, dobře létá, nevydrží však letět dlouho. V zajetí se vyvinulo několik mutací, z nichž nejčastější je páv bílý. Pávi se chovali i pro maso. Na hodovních stolech panovníků se takřka pravidelně objevovala paví pečeně. Pro římského císaře připravovali kuchaři paví jazýčky a mozečky s indickým kořením jako nejvybranější lahůdku. O pávovi se zachovalo mnoho pověstí. Sv. Augustin ho označil za symbol Zmrtvýchvstání, tedy nesmrtelnosti a naděje. Ve starověkých kulturách Dálného východu a v antickém Řecku svým rozvinutým ocasem symbolizoval slunce, ve středověku pak vznešenost, ale také pýchu a marnivost. Symbol páva se také často objevuje v heraldice. Česky označujeme samce jako páv, samičku jako pávice, anglicky peacock a peahen, německy der Pfau a die Pfauhenne. A co bychom mohli zmínit o labuti?*

Známé je například tvrzení, že labuť miluje hudbu, a když umírá, překrásně zpívá. Už jste ji někdy slyšeli?

Nyní už ale přejděme ke třetí větě suity:

*Zavřete teď znovu oči a poddejte se tomu, co slyšíte. Představte si, že jste účastní, že jste součástí tohoto příběhu. Poklidně se soustřeďte, rozjímejte, vnímejte to, co vám hudba vypráví. Co myslíte, jak asi ten děj pokračuje? Co se vám nyní snaží hudba sdělit? Jaká je ta hudba? Jakou na tebe přenesla náladu? Co bys při takové hudbě dělal? A proč je ta hudba taková? Co to způsobilo? Které výrazové prostředky mohou za to, že se teď cítíš smutně, že soucítíš s postavami děje, že se Ti chce plakat?*

Tentokrát konstruujeme hudební mozaiku v průběhu poslechu, oči mohou zůstat zavřené. Spoluprací docházíme k závěru, že právě vnímaná hudba je pomalá, táhlá, vleklá, smutná, uplakaná, tichá, melancholická, jímavá, něžná, připomíná smuteční průvod, je bez zvrátů či nepravidelností, melodická linka je pojená legatem, převažují smyčce, tónina je mollová. Bezprostředně po zaznění prvních akordů přiřkneme ukázce zcela nepochybně název *Smuteční hudba*. Dozvídáme se, že Radúzův otec odešel na věčné časy. Hlasitost hudebního proudu pak velmi pomalu snižujeme až do ztracena, načež využijeme zjitřených srdcí žáků a k hlubokému prožití silného citu dopřejeme jim poslech této ukázky od začátku. Zájemcům navrhneme, že se během poslechu můžou ze svých pocitů tzv. *vypsat*, aniž by byli nuceni své myšlenky posléze prezentovat nahlas. Po doznění zahrajeme z partitury upravené pro klavír několik akordů pro utvrzení se ve smutečním ladění a pro porovnání je ještě transponujeme do durové tóniny a zpět do mollové. Můžeme též poukázat na osudový autorův motiv smrti v podobě dvou znějících zvětšených kvart (resp. zv 4 gis-cisis a zm 5 fisis-cis v 7. taktu, viz Příloha č. 4), jež zaznívají i ve vrcholných dílech skladatele. Jestliže se doposud nikdo nedotázal na jméno umělce, zdržíme ho zatím pod rouškou tajemství. Moment odhalení ještě nenastal, zvědavost bude ukojena posléze. Namísto toho si objasníme další průběh příběhu:

*Za zvuku smutečních surem se dvojice blíží k magurskému hradu a Radúz tak poznává, že jeho otec zemřel. Spěchá za svou matkou, aby ji utěšil a připravil ji na příchod Mahuleny. Nyola svého syna v žalu vítá, Radúz se polibkům vyhýbá, jednomu se však v slzách nad ztrátou svého otce nevyhne. Kletba se naplňuje a Radúz tak svou Mahulenu nepoznává. Nešťastná Mahulena zoufale prosí matku zemi o smrt, načež se mění ve vysoký, útlý topol, pod jehož stínem pak Radúz jediné*

nalézá klid a útěchu. Radúz se stále více vzdaluje své matce, Nyola se proto rozhodne strom porazit... V okamžiku, kdy sekerou zatne do kmene, ozve se Mahulenin vzdech a z prýšící krve se Mahulena navrácí do své lidské podoby. Radúzovi se vrací paměť, kletba je prolomena a Runa umírá. Radúz a Mahulena se konečně znovu obejmou...

Vzápětí nabídneme k poslechu poslední čtvrtou větu suity s názvem *Runy kletba a jak byla láskou zrušena*. Zcela kontrastní počátek této ukázky nás na chvíli uchvátí svou silou a energií. Je prudká, hlasitá, rozhodná, dramatická, nechce pustit nikoho jiného ke slovu, hrozí nebezpečím, kletba se má naplnit. Ke slovu se ale hlásí i druhá strana. Následuje uklidnění, hudba nás obměkčuje především smyčci a dechy. Je pravidelnější, tišší, mírnější, pokojná, něžně odhodlaná k vítězství, vzbuzuje v nás záblesk naděje. Znovu se objevuje vzdor, orchestr mohutní, tympány a činely hrozivě rezonují, navrácí se tvrdá, vášnivá bojovnost charakterizující postavu Runy. Zlé, temné síly nechtějí svůj boj vzdát. Naštěstí se však ukazuje, že láska je silnější ve svém upřímném citu a dokáže se vzepřít všem překážkám a strastem, které jí život neustále klade do cesty. Zcela klidně znovu promlouvá a temnotu již nenechá vládnout. V obměně se vrací hlavní motiv milostného vzplanutí z první věty, ve svém citu stále narůstá a sílí. Je čas na rozřešení. Přichází očištný, šťastný závěr. Láska konečně zcela sebejistě, nadobro vítězí. Díky Bohu! Všechno dobře dopadlo!

Poslední čtvrtou větu je možné ve starších ročnících využít jako námět na úvahu či báseň o lásce a jejích strastech. V příští hodině mohou po opakovaném poslechu této věty dobrovolníci své doma zpracované výtvary přednést. Připomeneme si specifika suitové formy, na tabuli máme uvedeny již všechny čtyři věty. Poukažme na fakt, že jsou označeny programními názvy a zmiňme se o existenci i jiných druhů suit, jež můžeme s touto v následujících hodinách porovnávat. Vzpomeňme i na suity, které jsme již v minulosti poslouchali, především ty barokní. Nyní objasníme oba názvy a představíme autory těchto děl. Vysvětlíme, že Josef Suk vytvořil tuto orchestrální suitu na základě své scénické hudby k pohádkové hře Julia Zeyera *Radúz a Mahulena* (premiéra hry v ND v roce 1898) a osvětlíme zároveň pojmy hudba scénická a melodram. Je též vhodné obeznámit žáky s dvěma pravopisnými variantami, obě s totožnou výslovností - *suita* či *svita*.

<i>orchestrální suita</i> POHÁDKA	Josef SUK
<i>ze scénické hudby ke hře</i> RADÚZ A MAHULENA	Julius ZEYER
království magurské	království tatranské
Radúz	Mahulena
Nyola	Runa + Stojmír

1. věta - *O věrném milování Radúze a Mahuleny a jejich strastech. A B A*
2. *Hra na labutě a pávy.*
3. *Smuteční hudba.*
4. *Runy kletba a jak byla láskou zrušena.*

Ve vstupní motivaci vycházíme z portrétu skladatele (viz Příloha č. 5). Z jeho vzezření odhadujeme, jaké povahy mohl být. Své domněnky si ověříme literární ukázkou z knihy Přemysla Pražáka *Malá preludia II* pojednávající o dětství a mládí mj. i tohoto významného houslisty a skladatele. V jedné pasáži píše autor o období, kdy Suk působil v kompoziční třídě Antonína Dvořáka. Mladý Josef si svého učitele zamiloval a Dvořák svému žákovi rovněž věnoval zvýšenou pozornost, neboť zpozoroval jeho talent. Jednoho dne zadal Dvořák třídě vypracovat variace na téma, ale Suk pro tuto práci neměl zvláštní pochopení. Mistr ho od tohoto úkolu osvobodil a navrhl, aby zkomponoval klavírní kvartet. Suk rád pracoval v moll, pustil se tedy do díla a ve třídě posléze... „*Sedl jsem ke klavíru a hrál a zpíval jsem větu druhou, adagio. Dohrál jsem až do konce gradace středního dílu s poznámkou, že dál to ještě nemám, a mátló mne podivuhodné ticho. Rozhlédnu se vůkol a vidím, jak celá škola, shromážděná kolem klavíru, se na mne vážně dívá, jak Mistr jde ke mně a pojednou cítím jeho polibek na tváři a slyším jedno slovo: ‚chlapík‘. A to rozhodlo pro celý můj život. Omámen potácel jsem se domů a neustále jsem si říkal, jak to udělám, abych byl hoden té důvěry velikého člověka, milovaného Mistra.*“<sup>34</sup>

Zjišťujeme, že Josef Suk miloval přírodu, byl povahy spíše mírné, citlivé a vlídné, pro niž si ho krom jeho mimořádného nadání oblíbil i Antonín Dvořák. Dvořák dokonce pozval Suka na letní sídlo své rodiny ve Vysoké u Příbrami, kde mladý Josef trávil část prázdnin (1892, v té době mu bylo 18 let). Ač již absolventem pražské konzervatoře byl Suk stále profesorsky přísným Dvořákem zaměstnáván různými úkoly. V zamčeném pokoji měl například vypracovat klavírní

<sup>34</sup> PRAŽÁK, P. *Malá preludia II. Dětství a mládí slavných skladatelů*. Praha : Supraphon, 1972, s. 257-258.

výtah Dvořákova *Te Deum*, jindy ho mistr pobídl: „*Suku, teď je léto, tak udělejte něco radostného, aby to nebyly stále ty velikoleposti do moll!*“<sup>35</sup> A tak vznikla *Serenáda Es dur* pro smyčcový orchestr. Byly to opravdu šťastné dny. Krom usilovné práce si totiž našel mladý Suk dostatek času i pro svou lásku Otylku, mistrovu dceru, kterou později pojal za manželku a s níž měl syna Josefa. Naneštěstí v roce 1905 Otylie zemřela. Po jejím odchodu vložil Suk svůj smutek do známé symfonie s názvem *Asrael*, se ztrátou své ženy se však nikdy zcela nevyrovnal. Začal se obracet k úvahám o životě a smrti a k introvertní meditativnosti, svým osobitým hlubokým, niterným lyrismem se tak zařadil mezi největší skladatele české hudby. Jeho syn se mu stal jedinou útěchou. Ze svých koncertních cest světově proslulého Českého kvarteta, jež založil v osmnácti letech společně se svými spolužáky, často svému Pepouškovi, jak ho nazýval, psal slovy, z nichž bylo patrné, jak svého syna miluje:

*„Můj drahoušku!... Teď jsem Ti vše napsal, ale ne o tom, jak se mi stýská a jak Tě mám rád nade vše. Jak stále myslím na to, jak jsi byl smuten po těch zprávách ze školy, a je mi líto, že jsem Ti řekl snad nějaké příkré slovo.*

*Věř mi, miláčku, jen z lásky k Tobě, a proto budeš právě vzpomínati na mne s láskou, vid'?* -  
*Vždyť celý můj život jsi Ty.*

*A o Tvé zdraví prosím Boha. Nekuř, aneb jen málo. Tvé tělo je ještě útlé. Chtěl bych Tě viděti svěžího v tváři s hodně veselýma očkama, až se vrátím...*

*Buď, miláčku, sebevědomý, vždyť jsi Sukův synáček a sám naděje moje, a doufám též, naděje vlasti. A to vědomí a jakousi hrdost a důvěru k lidem Ti nesmí vzítí nějaký okamžitý nezdár, kterých i já jsem v životě prodělal mnoho, ale který mne i (po mnohých nezdarech) hnál k tím větší práci a sebevědomí, a tak jsem zvítězil zase na čas a tak zvítězíš i Ty. Buď jen veselý, veselé mysle, neobávej se v ničem tatíčka, Tvého největšího přítele, naopak jednej se mnou v přátelské důvěrnosti. Čekám psaní od Tebe... Budu dychtivě čekat na každé slovo útěchy, že jsi úplně zdrav a plně vesel, že se směješ, že mne máš nade vše rád a že již znáš mužnou cestu v konání povinností, i když se nám hned něco nezdaří a když se nám zdá být mnohé nespravedlivé. Jen dále a výše po zdánlivém nezdaru každého druhu. Vše chci snášeti, i pocity úzkosti, když jsem Vám tak vzdálen a když srdíčko, zdá se mi, chce touhou a steskem vyskočiti z prsou...*

*Líbám Tě, můj Pepo, a slzím a pláči touhou ve vzpomínce na Tebe a všechny Vás pozdravuji.*

*Tvůj taťka*“<sup>36</sup>

<sup>35</sup> PRAŽÁK, P. *Malá preludia II. Dětství a mládí slavných skladatelů*. Praha : Supraphon, 1972, s. 260.

<sup>36</sup> SUK, J. *Dopisy nejbližším*. Praha : Supraphon, 1976, s. 21-22.

K uvedení poznatků do souvislostí ukažme na mapě Sukovy rodné Křečovice u Sedlčan a Dvořákovu Vysokou u Příbrami, popřípadě místa přibližně názorně zakreslíme na tabuli. Rovněž okrajovou informací pro nás bude uvedení letopočtů počátku a završení Sukovy životní cesty (1874 - 1935), prospěšné však pro žáky bude pamatovat si alespoň zhruba, v jaké době Josef Suk žil. Zcela jistě tedy neopomeňme zdůraznit, že svým tvůrčím obdobím spadá Suk do epochy pozdního romantismu. Situace tak vybízí k zopakování hlavních znaků a momentů romantického období, popřípadě srovnání s ostatními slohovými údobími či skladateli, jež se svou povahou a tvorbou blíží charakteristice Josefa Suka. Závěrem shrňme hlavní body vztahující se ke skladateli. Znovu si přitom dovoluji poznamenat: Vyhněme se encyklopedičnosti. Veškeré nápady, jak obohatit výuku, ať už jde o obrázky, o pikantnosti ze života pávů či labutí, o mapky nebo korespondenci, jsou jakousi pozvánkou ke spolupráci, ke společnému zamyšlení se a prožití jedné chvíle s tímto uměleckým dílem.

Ještě se zmiňme o autorovi dramatické předlohy: Julius Zeyer, jež svou tvorbou spadá do novoromantismu, patřil vedle J. Vrchlického či J. V. Sládka do skupiny českých literátů nazývané lumírovci, kteří společně s ruchovci (S. Čech, A. Jirásek) nahradili koncem 60. let 19. století generaci májovců. Zatímco ruchovci (název dle almanachu Ruch vydaného na počest položení základního kamene Národního divadla roku 1868) zdůrazňovali nutnost zachování národního charakteru českého písemnictví, snahou lumírovců (časopis Lumír) bylo obohacovat naši literaturu podněty ze světa. V Zeyerových námětech jsou tyto tendence patrné. Byl to totiž člověk velmi zcestovalý. Původně měl sice po otci převzít dřevařský podnik v Praze, a vyučil se proto tesařem ve Vídni, ale na svých cestách po Evropě a Orientu se věnoval své největší lásce - literatuře, především dramatické tvorbě. Jako každý dramatik toužil proniknout do Národního divadla, ale tam se v době nastupujícího realismu neprosadil. Mnohé z jeho her nebyly vůbec zinscenovány, což ho samozřejmě velmi rmoutilo. Neúspěch ho přiměl k útěku z reality do svého vysněného světa. Hrdiny jeho děl jsou povětšinou citliví lidé hledající ideální lásku a obětující se pro záchranu druhých. Z jeho tvorby jsou nejznámější dramata *Radúz a Mahulena*, *Sulamit* či *Bratři*, cykly epických skladeb *Vyšehrad* či *Karolinská epepeja*, romány *Jan Maria Plojhar* nebo *Román o věrném přátelství Amise a Amila* či novela *Dům u tonoucí hvězdy*.

K racionalizaci poznatků vybidněme žáky k půlminutové tichosti, v níž si každý sám ujasní, co si z dnešní hodiny s sebou *odnese*. V následující půlminutě si vybrané informace zapíší do sešitů,

učitel si posléze dotazováním ověří obsah poznámek, žáci svůj výběr odůvodní.

V úplném závěru hodiny lze poznatky dnešní výpravy do světa lyrismu Josefa Suka shrnout hravou formou již avizované soutěže. Dva či více týmů své odpovědi na učitelem zadané otázky doplňují do křížovky, rychlejší vyhrává. Sluší se vítězům zatleskat. Na začátek příští hodiny můžeme pro *rozehřátí* přichystat před opakovaným poslechem jinou variantu křížovky jako možnost odvety.

S poděkováním za pozornost a milou společnost, s přáním pěkného dne se s žáky rozloučíme, připomeneme možnost vytvořit úvahu a zároveň žáky namotivujeme na další hodinu.

V navazujících hodinách je velmi vhodné poslechnout si alespoň části ukázek znovu. Můžeme přitom opět využít aktivních činností, zahrajeme si například na dirigenty, rukou naznačujeme linii melodie nebo průběh hudby graficky zakreslíme. Žáci při opakovaném poslechu ožijí své vzpomínky z minulé hodiny, utvrdí se jejich představa o struktuře díla i použitém zvukovém materiálu, současně se prohlubuje zážitek z poslechu. Připravíme tak vhodné podmínky pro přenos již získaných zkušeností z poslechu do nové analogické situace. Při poslechu pro žáky dosud neznámé ukázky se nám tak naskytne možnost srovnávat s již slyšeným, všímáme si totožnosti hudební formy a podobnosti výrazových prostředků hudby, z poslední hodiny obohacená slovní zásoba nám napomáhá k přiléhavějšímu popisu nového proudu hudební řeči. Příkladem nové ukázky může být suita jiného druhu, například suita s novějšími tanci, často tanci určitého národa, takže suita dostává vyhraněný národní ráz (*A. Dvořák, Česká suita D dur pro orchestr: 1. Preludium, 2. Polka, 3. Sousedská, 4. Romance, 5. Furiant.*); nebo jiná suita programní (*N. A. Rimskij-Korsakov, Šeherezáda, orchestrální suita na námět z arabské sbírky pohádek Tisíc a jedna noc: 1. Moře a Sindibádův koráb, 2. O careviči Kalendáři, 3. Láska careviče a princezny, 4. Slavnost v Bagdádu, Ztroskotání korábu.*); či suita neprogramní a netaneční (*J. Suk, Suita g moll pro klavír: 1. Adagio, Allegro vivace, 2. Menuetto, 3. Dumka, 4. Allegro ma non troppo*). Je třeba ovšem upozornit na fakt, že novodobé suity nelze vždy přesně rozlišovat, některé totiž obsahují části programní i neprogramní, taneční i netaneční. Od Sukovy *Pohádky* též můžeme plynule přejít k jakékoli adekvátní romantické ukázce, popř. je možné věnovat se v dalších hodinách životu a dílu mistra české hudby, Antonína Dvořáka. Invenci se meze nekladou.

Ideálním vyústěním našeho snažení je zhlédnutí divadelního představení Radúze a Mahuleny, případně filmové verze tohoto klasického motivu lásky, jež je nucena zdolávat protivenství osudu, a motivu trestu za porušení řádu (Mahulenino porušení pokrevního pouta ke své matce). Je vhodné poukázat i na další umělecká ztvárnění, z nichž vpravdě nejproslulejším je příběh Romea a Julie W. Shakespeara. Ve filmovém zpracování Radúze a Mahuleny z roku 1970 Petrem Weiglem, scénáristou a režisérem v jedné osobě, ztvárnili hlavní role Jan Tříska, Magda Vašáryová, Dana Medřická, Jaroslava Adamová a Jiří Adamíra. Zapojením více smyslů se prožitek z uměleckého díla znovu prohlubuje. Spojuje se verbální i nonverbální komunikace. Vnímáme nyní i pohyby, gesta a především slovo. Atmosféru dotvářejí kulisy, resp. scénérie krajiny a kostýmy, jejichž barvy hýří bohatými významy. Postava Runy, povícero oblečená do rudých závojų a s odpovídajícím nalíčením tváře, symbolizuje živel ohně, zkázu a moc. Oproti energické červené barvě stojí Mahuleniny bílé závoje symbolizující čistotu, mravnost. Všimáme si též specifického básnického jazyka, jež vykazuje zvukovou melodičnost. Zeyerovy jazykové zvláštnosti, např. sloveso na konci věty podle německého úzu či častý genitiv záporový vytvářejí ve významové rovině nádech snivosti, mystičnosti, tajemnosti i archaičnosti. Pro potřeby filmu upravil dialogy Josef Topol. Hloubku mnohých z níže uvedených řádek, resp. Mahuleniných slov žáci zcela pochopí pravděpodobně až v pozdějším věku. Přesto alespoň krátké úryvky nelze nevyslovit:

Vratko o Mahuleně: *Když naše dítě stonalo, plakat jsem ji viděl.*

Radúz Runě: *Nach tvého roucha je jak krve proud... Ty nejsi žena...*

Mahulena o Runě: *Proč jsou na tom světě srdce z kamene?* (Mahulena od Vratka zví, že Runa dala Radúze přikovat ke štítu Orlí skály.)

Radúz: *To zvuky smutečních jsou surem.*

Mahulena: *Sama, bez něho. Jak divně lká a žaluje zde vitr. Snad přijde brzy... A kdyby nepřišel? Jako v té staré písni - nač si to myslím?*

Radúzi, *teď zapadá můj svět. Ó, jsem to já? Ó, to že se stalo mně? Kdo vlastně zemřel? Ach, ano, láska moje.*

*Jak sladký úděl nemyslet a necítit! Ó matko země, dej mi to, co dáváš travě zde a stromům, ten mrtvý těžký klid. Měj slitování se mnou!*

*Co je to? Sladký sen mi sedá na víčka. Vše mizí, jen ta bolest - tak to je smrt!?! A slovo nějaké?*



*Radúz, Radúz, Radúz... (mění se v topol)*

*Mé srdce krvavý je květ, co bolí mě, co bolí... A jen ty zvadlé listy padají jak slzy... Kdybych to sladké jméno mohla vykřiknout!*

*Radúz: Ty šeptající útlý topole, ty zadumaný... Něhou chvěješ se, ne strachem jako lidé.*

*Vypravěč - závěr: Je láska silnější než nenávisť a milování kletby mocnější a budou pozdní ještě pokolení si vyprávět o jejich lásce věrné - Radúz a Mahulena...*

V této souvislosti lze opět využít mezipředmětových vztahů. Žáci se mohou například pokusit přetlumočit některé z uvedených formulací k tomu účelu vhodných do hovorové řeči (např. *Nach tvého roucha je jak krve proud.*).

Ve škole můžeme kromě kupříkladu filmového odpoledne uspořádat vlastní dramatické představení, na něž pozveme i rodiče. Je-li to možné, zapojíme do přípravy různé žáky z různých tříd, ať už jde o obsazení rolí či tvorbu kostýmů a kulis. Dle inklinací jednotlivých žáků se pokusíme o vytvoření skupin zvukařů, techniků, designérů, kostymérů, vizážistů, pokladních, šatnářů, scénáristů, režisérů aj. a za všudypřítomného dohledu učitelů dáme průchod fantazii a tvořivosti samotných dětí. Pro lepší inspiraci se můžeme pokusit pozvat do školy na - říkejme tomu kupříkladu - *odpolední sešlosti* zástupce z řad režisérů či kostymérů, jež svou činnost vykonávají profesionálně. Žáci tak získají skvělou příležitost prodiskutovat problematiku té či oné skupiny. A teď se věci dějte! Není snad pro mě zážitkem, když ztvárňuji jednu z postav a se spolužáky spolupracuji na konstrukci příběhu? Když s Jaruškou navrhujeme Mahuleniny šaty, když s Luckou a Lubošem malujeme stromy a jelena, když s klukem z *béčka* sdílím důležitý post režiséra? Míra napětí a vzrušení úměrně stoupá s hladinou adrenalinu. V konečném důsledku se ovšem dočkáme nejen ohromného zážitku - vedlejší, naprosto však nezanedbatelným průvodním jevem se stává eliminace, popř. ještě lépe prevence šikany mezi žáky, neblahého to nešvaru školního prostředí. Po zdárném vystoupení můžeme *za odměnu* zorganizovat školní výlet mimo jiné i do muzea Josefa Suka v jeho rodném kraji.

Shrnuji:

- 2 „ochutnávky“ - *jaká a proč* - debata
- název díla na tabuli, fotografie filmové verze, část děje příběhu, jména členů rodů na tabuli
- *tvorivé aktivity žáků* - hra z listu, harmonie
- ohlášení soutěže
- *poslech 1. věty* - *jaká a proč* - analýza - *cykličnost (ABA)*
- struktura formy suity, zpřeházené názvy dalších vět
- *poslech 2. věty* - *jaká a proč* - pohyb - tanec, hra na tělo, vyřukávání rytmu či metra
- soutěž v malování páva, zajímavosti ze světa pávů, labutí a fotografie
- *zavřít oči, poslech 3. věty* - *jaká a proč*, *opakovaný poslech* - literární vyjádření, na klavíru *transponování* několika mollových akordů do dur tóniny
- *poslech 4. věty* - *jaká a proč* - láska vítězí - námět na úvahu či báseň
- připomeneme *specifika této suity*, *poukážeme i na jiné druhy suit*
- objasníme oba názvy a představíme autory těchto děl
- portrét skladatele, literární ukázka (*Malá preludia II*), život, literární ukázka (dopis synovi), mapka, romantismus, shrnutí o skladateli
- krátce se zmíníme o J. Zeyerovi
- *půlminutky*, ověření si obsahu poznámek žáků dotazováním
- soutěž (křížovka), motivace na další hodinu
  
- v navazujících hodinách:
  - *opakovaný poslech částí ukázek*, *aktivní činnosti (dirigenti, linie rukou, grafy)*, *porovnání s jiným druhem suity*
  - návaznost na romantismus
  - návaznost na život a dílo A. Dvořáka
  - divadlo, film, vlastní dramatické ztvárnění, návštěva muzea J. Suka

## 5.4 Largo vs. Scherzo

Od Sukovy programní suity se následujícím modelem přemístujeme k hudbě *absolutní*. Tady už si vývoj hudby pohádkou ani jiným příběhem *nepřibarvíme*. Jestliže jsme Sukovu hudbu opředli mimohudebními představami, činili jsme tak z důvodu konkrétního pedagogického záměru. Nyní se ale věnujme hudbě samotné. Hudba se totiž bez programu zcela obejde, program posluchači nezaručuje hlubší prožitek z vnímání uměleckého díla. Jaký je tedy rozdíl mezi hudbou absolutní a programní? Vpravdě žádný, tedy aspoň co se hudebního hlediska týče. Pro obě platí stejná umělecká kritéria. L. Hurník k tomu podotýká: „Žádný přestupek vůči hudební logice nelze omluvit nutností přizpůsobit se programu, právě tak jako nelze programem dohnat nedostatek invence. Kvalitní programní hudba dokáže zaujmout i posluchače, který její program nezná. Někteří skladatelé dokonce nehudební obsah svých děl záměrně utajují, aby neodváděl posluchače od hudby samotné. Claude Debussy psal programní názvy svých klavírních *Preludií* až za vlastní skladby a ještě je dával do závorek. Obsahy skladbiček z Schumannových *Dětských scén* zůstaly navěky soukromým tajemstvím autora a jeho ženy, ale prý se při nich oba manželé váleli smíchy. A co Honeggerova skladba *Pacific 231*? Každému, kdo ji slyší, musí být naprosto zřejmé, že se tu s až naturalistickou přesností líčí jedoucí lokomotiva. Arthur Honegger se však po několika letech dal slyšet, že při komponování na žádnou lokomotivu nemyslel, že mu šlo spíše o jakousi studii hudebního pohybu a název *Pacific* pro skladbu vymyslel až dodatečně, aby ji přiblížil posluchačům. Těžko říci, kterému z obou prohlášení se dá více věřit. Buď nás Honegger klamal, když dával skladbě název, nebo když ho zase odvolával. Svědčí to však o tom, že přisuzovat hudbě nehudební obsah je ošidná věc a že potřebnější je vědět třeba to, že Honeggerův *Pacific* je napsán ve formě chorální předehry. Taková informace je pro připraveného posluchače cennější než to, kolik měl *Pacific 231* hnaných náprav.“<sup>37</sup>

K uvedenému dodejme, že i hudba absolutní, neprogramní může mít jistý program. Vždyť například právě v tomto modelu prezentujeme *largo* a *scherzo* v protikladu. Naše zkušenost nás učí, že žádné *largo* není *do skoku* a naopak žádné *scherzo* by neposloužilo jako *smuteční hudba*. I pojmy *largo* – *scherzo* jsou tudíž polaritní a jako takové mají vnitřní náboj.

Následujícím modelem tedy demonstrujeme rozlišnost hudby ukázkami skladeb v tempu *largo*

---

<sup>37</sup> HURNÍK, L. *Tajemství hudby*. Praha : Grada Publishing, 2000, s. 57 – 58.

a *scherzo*. V závislosti na výběru ukázek prezentujeme i další dimenze dané hudby, snažíme se přitom uplatňovat postup od celku k jednotlivému. Jednotlivosti však chápeme jako doplňující poznatky a jejich výběr podřizujeme úrovni dosavadních vědomostí a zkušeností žáků. Ke vzniku individuálního zážitku z poslechu daných ukázek si vystačíme s použitím otázek *Jaká je ta hudba a proč je taková*.

Jelikož je model i pracovním listem pro pedagoga, užila jsem v tomto vzoru pro ucelený pohled pasáží z knihy o hudebních formách L. Zenkla<sup>38</sup> a u některých ukázek jsem provedla jejich harmonický rozbor. Učitel tedy zváží, jaké množství informací z textu užije.

V závěru modelu jsem vypracovala návrh práce s jednou větou symfonie, vzhledem k jisté náročnosti bych ovšem doporučila prezentovat navržený postup na školách s rozšířenou hudební výchovou.

Rozbor první skladby uplatňujeme formou dialogu mezi učitelem a žáky. Pozveme si žáky ke klavíru a zahrajeme jim Chopinovo **Preludium č. 20 (Fryderyk Chopin: 24 preludií, op. 28)**. Ptáme se, jaké napětí na ně hudba přenesla:

- *Jaká je ta hudba? Jak na Tebe ta hudba působí? - Je posmutnělá, melancholická.*

- *Proč je taková? Čím je to způsobeno? - Je hodně pomalá. Postupuje jakoby v krocích.*

- *Ano, je velmi pomalá, podívejte, je předepsána v tempu Largo. Co znamená takové tempové označení? Ano, taková skladba se musí hrát opravdu velmi zvolna. Jaká jiná značení, se kterými jsme se už setkali, předepisují pomalé tempo? A které naopak značí tempo rychlejší?*

- *Pojďme zpět k naší ukázce. Co ještě způsobuje tu posmutnělost? Určete mi nyní tóninu, v níž je skladba zkomponována. Vidíme tři „bé“ a v závěru tón „c“, který je fundamentálním basem tóniky v c moll (c-es-g-c), jedná se tedy o c moll. V první notové osnově jakoby měl ale každý takt harmonický základ v jiné tónině. Poslouchejte i s basovou linií. První takt v c moll, druhý bychom ale přiřadili As dur, třetí je zase v c moll. A čtvrtý? Ten je v G dur. Kde by se jinak vzal ten křížek u fis? V tomto čtvrtém taktu končíme tónickým kvintakordem v G dur, tónika zde odpovídá dominantě v c moll. První akord v tomto taktu je dominantním septakordem k této dominantě, říkáme mu proto mimotónální dominantní septakord. Proč ho nazýváme dominantním septakordem je jasné a označení mimotónální je právě z toho důvodu, že jsme si ho „vypůjčili“ z jiné tóniny, v tomto případě z tóniny G dur. Při předvádění jednotlivých akordů a sledů však*

---

<sup>38</sup> ZENKL, L. *ABC hudebních forem*. Praha : Supraphon, 1984.

nejde o to určovat, z jaké tóniny daný akord pochází. Žáky bychom spíše měli navést ke zjištění: *Neustálé proměny tonálního zakotvení vyvolávají pocit lability, jako mívá člověk pocit ztráty jistoty při velké bolesti. To je samozřejmě podepřeno chromatikou klesajících melodických linií (např. basové – učitel zahraje) a v důsledku toho padajících, ba přímo hroučících se akordických konstrukcí.*

XX

Largo (♩ = 69)

*P xP xP xP xP xP xP xP simile (sin al Fine)*  
*(poco marc. la melodia)*

*p* *(non riten.)*

*pp* *ritenuto*  
*(una corda)* *P x*

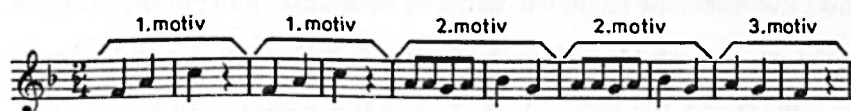
Obr. č. 1: Fryderyk Chopin - Preludium č. 20 (24 preludií, op. 28).

*A jdeme dál. Co se najednou stalo? Poslouchejte znovu první a posléze nynější takt. Ano, výrazně se nám změnila dynamika. Z fortissima jsme nyní v piano, to je velká změna. A třetí osnovou se dostáváme ještě do pianissima. Stejně pocíty odevzdání tedy vyvolává i prudká změna dynamiky. Z formotvorných principů, které už známe, všimli jste si něčeho? No samozřejmě, uplatňuje se zde princip opakování, druhá a třetí osnova je totožná. Tedy téměř zcela, přece jen jsou tam nějaké*

rozdíly. Je to jako ve hře Najdi deset rozdílů. Zde jich asi deset nenajdeme, ale stejně mě zajímá, jestli je umíte najít. Ano, už jsem napověděla, že se výrazně změnila dynamika a úplně na konci je takt plný celých not. Melodicky, harmonicky i rytmicky jsou oba díly identické, legato pojí všechny čtyři takty k sobě. Znovu poslouchejte. Ano, posledním rozdílem je tedy označení *ritenuto* ve čtvrtém taktu třetí osnovy. To znamená, že se mají noty hrát hodně zdrženlivě, jako byste byli na dlouhé procházce a už jste skoro nemohli dojít, jak vás to zmožlo.

Ač bez programního názvu, má tedy slavné preludium obsah, který je vyjádřen výrazovými prostředky. Ty si vynucují určitou interpretaci, vlastně objektivně zakotvenou v notovém zápise. Skladbu zahrajeme ještě jednou, abychom znovu dopřáli žákům požitků z poslechu. Ukázkou pak lze podrobit detailnější analýze, při níž můžeme demonstrovat např. specifika motivu.

Čím je ještě zvláštní tato skladba? Poslouchejte znovu. Slyšíte tu podobnost? Kde je? Ano, každý takt si je podobný. Podívejte se i do partitury, jak je to dobře vidět. Vidíme, že vlastně v celé skladbě je stejné rytmické schéma, které odpovídá motivu. V celé skladbě si tedy vystačíme jen s jedním motivem! Jak charakterizujeme motiv? Je to krátký, výrazný a poměrně ucelený hudební úryvek, jehož hlavní složkou je obyčejně melodie tj. melodická linka a rytmus, přičemž v některých případech tvoří motiv pouze rytmický útvar. Na působivosti motivu se někdy podílí též harmonie nebo dynamika, popř. i barva zvuku. Zabírá nejčastěji jen jeden až dva takty, některé jsou ale jen částí taktu, pak ho můžeme nazvat motivek, a jiné mají zase taktů více. Motiv je tedy drobný, ale vyhraněný hudební nápad a ve skladbě je základní myšlenkovou jednotkou. Obvykle se častěji opakuje, buď v původním tvaru nebo v různých obměnách a může začínat nebo končit na těžké nebo lehké době v taktu. Rozlišujeme motivy značně výrazné a motivy méně nápadné. Zkuste mi teď popsat motivy kupříkladu v melodii známé lidové písně *Ovčáci*. Kolik slyšíte motivů?



Obr. č. 2: motivy lidové písně *Ovčáci*.

Slyšíme zde celkem tři motivy, všechny jsou dvoutaktové. První je celkem drobný, ale průrazný a dvakrát se opakuje. Začíná a končí na těžké době v taktu a následuje po něm pomlka. Druhý motiv se také dvakrát opakuje, ale je poněkud méně výrazný než ten první. Třetí motiv je rytmicky

*shodný s prvním motivem, neopakuje se a stejně jako ten druhý nevystupuje příliš do popředí.*

*V naší skladbě slyšíme stále stejný rytmický motiv. Tato hudba opravdu postupuje v krocích, kráčí po čtvrtkách a na třetí době je vždy tečkovaný rytmus. Jen na konci, v posledním taktu vidíme noty celé a ještě s korunou a akcentem; tady se hudba zastavila a její dozvuk pomalu mizí.*

*Co značí tyto obloučky? Ano, o legatu už jsme mluvili. K čemu tedy slouží? Ano, pojí nám ty čtvrtkové noty k sobě. A proč? Správně, aby ta hudba nezněla útržkovitě, aby nám ty čtvrtky spojila v jedolný proud. Tomu dopomáhá i pedál, podívejte, je na každou dobu stejně až do konce. Vidíme, že v té první osnově jakoby si ta hudba chtěla po každém taktu na chvílku odpočinout, vydechnout, motivem se stává daný úryvek uzavřenější, kompaktnější, ale pak jde zase dál. Tomu odpovídá i harmonie.*

*Zahraji vám nyní celou skladbu ještě jednou, poslouchajte pozorně a všimněte si toho, o čem jsme si povídali.*

*Tato skladba je jedním z preludií Fryderyka Chopina.*

*Co je to vlastně **preludium**? Je to skladba vokální nebo instrumentální? Je to skladba drobná nebo rozsáhlá? Dalo by se na takovou hudbu tančit nebo ne?*

*Výborně, odpověděli jste si nyní na základě práce s naší ukázkou vlastně sami. Z vašich odpovědí je zřejmé, že preludium je drobnější netaneční instrumentální skladba. Samotné slovo preludium znamená předeheru, úvod, začátek. Ve smyslu přede hry pro jeden nástroj má preludium starou tradici již od 15. století. Šlo o zpravidla drobnější skladbu improvizacího rázu s nevyhraněnou formou. V období baroka se někdy sdružuje do dvojice s fugou, jako například v Bachově Temperovaném klavíru, v takovém spojení bývá evolučním zpracováním jednoho motivu. Objevuje se i ve svitách, kde má obvykle různotvárnější náplň a formu. V romantismu právě u F. Chopina a u některých pozdějších skladatelů se stává drobnější samostatnou skladbou. Mezi další takové drobné netaneční instrumentální skladby řadíme formy jako např. tokáta (toccata), etuda, fantazie (fantasia), rapsódie, scherzo nebo drobné charakteristické skladby, což jsou většinou drobnější skladby s názvy, které vyjadřují jejich programní zaměření, náladu a celkový ráz (např. Mládí, O matince apod.)*

*Ještě se hodí připojit alespoň pár slov o Chopinovi, případně srovnat jeho tvorbu a životní cestu s jeho uměleckým soupeřem F. Lisztem.*

Přejdeme ke druhé ukázce, již je **2. věta Novosvětské symfonie č. 9, e moll, op. 95, Largo A. Dvořáka**. Žákům ale jméno autora ani název skladby zatím neprozradíme. K jejímu poslechu vyzveme žáky, aby si lehli do kruhu na koberec hlavami k sobě, spojili ruce se spolužákem po levé i pravé straně, zavřeli oči, naslouchali a stali se v jednotném celku součástí hudby. Prozatím se zdržíme jakýchkoli dalších instrukcí. V této uvolněné poloze a v kontaktu se svými vrstevníky jim během prvního poslechu ukázky dopřejeme splynout s hudbou (estetická empatie).

Po skončení se zajímáme o účinek poslouchané hudby: *Jaká je ta hudba a proč je taková? - Je pomalá, klidná, uklidňující, tichá, svítivá, jasná, zpěvná apod. Je v pomalém tempu, zřejmě v pianissimu atd. - Co „dává“ této ukázce jasnou barvu? - Především smyčce a žestě apod.*

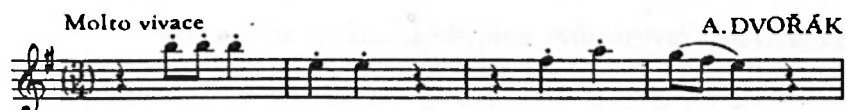
Zůstaneme v pozici ležmo, při opakovaném poslechu si však již představujeme průběh hudby a snažíme se postřehnout a vyčlenit něco známého. Všímáme si formového schématu: motivů, témat, kontrastních dílů; poznáváme hudební nástroje; v závěru věty identifikujeme krátké, ale výstižné pauzy, které si občas dáváme i v životě, když cítíme, že jednoduše potřebujeme zastavit a na chvíli *vypnout*. Dokáže-li učitel žáky vhodně namotivovat a zpacifikovat, může celý proces probíhat formou spontánních komentářů žáků při znějící hudbě. Po doznění ukázky *zalovíme v paměti* a pokoušíme se z uplynulé hudby zazpívat slyšená témata. K této činnosti nyní pochopitelně zaujmeme vhodné pozice. Ve větě *Largo* se budeme ponejvíce věnovat hlavnímu tématu, zazpíváme si tedy nejprve jeho melodii, např. *brumendo*. Basovou linii této melodie zkusíme vyposlouchat z hudby a opět zazpívat. Učitel rozdá první stranu partitury s hlavním tématem upravené pro klavír a obě linie pak zpíváme a hrajeme ve dvou skupinách dohromady. (Partitura viz Příloha č. 6)

Od melodie hlavního tématu můžeme pokročit k objasnění jeho jednotlivostí. Jak si Antonín Dvořák počínal při tvorbě této hudby? Z čeho se skládá toto hlavní téma? Znovu tedy můžeme hudbu *rozkládat a skládat*. Vidíme krátké motivy, které se nám ve dvou taktech pojí v předvětí. Závětí mu odpovídá celým závěrem. Téma se objevuje znovu, ale ve vyšší poloze, tentokrát zní předvětí o čistou kvartu výše (takovému posunu říkáme *sekvence*) a hned dvakrát za sebou. Navrací se první předvětí, kterému tentokrát odpovídá pozměněné závětí, jehož poslední takt se dvakrát v pozměněné podobě opakuje. Přejdem v podobě rozloženého akordu se dostáváme do oblasti, kterou jsme slyšeli již na začátku skladby, logicky ji tedy označujeme jako *introdukcii*. Sestává z akordů chromaticko-terciové příbuznosti. Tóninu skladby určíme jako *Des dur*, první



akord věty ale odpovídá *E* durovému akordu, následuje sextakord v *B* dur, opět akord v *E* dur, poté v *Des* dur, pak znějící *a* mollový akord, po něm znějící akord ve *fis* moll, centrum tóniny se ustálí v následujícím akordu v *Des* dur, v níž se dalšími dvěma takty tradičně vystřídá tónika s dominantou. Nyní se počíná ke slovu hlásit již zmiňované hlavní téma uvedené anglickými rohy. Melodie se vlní nad prodlevou, v osmém taktu nad ní zní dominantní septakord. V dalším taktu nastupuje po tónice mimotonální dominanta s alterovaným druhým stupněm, tón *as* se tak o půl stupně zvyšuje na *a*. Jedná se však o tzv. nepravou alteraci, neboť zde chybí zmenšená tercie. V 10. taktu jsou akordy podloženy sextakordem druhého stupně, dominantním septakordem a tónikou (tónickým kvintakordem). V dalším taktu se pohybuje sekvence nad prodlevou subdominanty, jsme v tónině *Ges* dur a po čtyřech taktech se navracíme do *Des* dur, kde se nám pod melodií mění tónika v kvartsextakord a přes sextakord zpět do tóniky. V 16. taktu se pak v basu prostrídá dominantní septakord přes terckvartakord. Počínaje druhým závětem pak slyšíme znovu tóniku, pak dominantní sextakord, akord šestého stupně (klamný závěr) a průchodným kvartsextakordem se dostáváme do dalšího taktu, v němž zní dvě funkce najednou: nad dominantním septakordem zní subdominantní tóny tóniny *Ges* dur, končíme tónikou. Další dva takty minulý takt zjednodušují a pozměňují, teď již zní v basu subdominant. 21. takt rozkládá tónický kvintakord a doplňuje až do pozměněné, zpětné introdukce s akordy chromaticko terciové příbuznosti. Ve 22. taktu nejprve tónika, pak sextakord *G* dur, v dalším taktu znovu tónika, kvintakord *B* dur, pak subdominant *Ges* dur, akord druhého stupně *es* moll, jenž tvoří s další tónikou plagální závěr. Tónika se v této části ozve ještě jednou, v melodii sklouzla o oktávu níž. Zadíváme se znovu do partitury a snažíme se ujasnit si vztahy a souvislosti psané hudby. Případné dotazy žáků se snažíme demonstrovat na praktických příkladech nejlépe hrou na klavíru. Celé téma, popř. celou větu může pak učitel zahrát na klavíru, poté si téma zahrajeme z listu na různé nástroje společně. V závěru dáme žákům pro ucelení představy toku této hudby poslechnout ukázkou ještě jednou, případně jim můžeme nabídnout jinou variantu interpretace např. ve vokální úpravě.

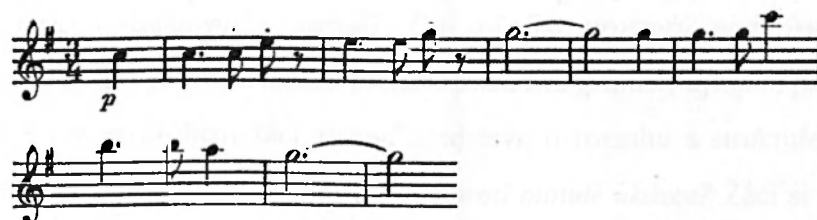
Dvořákovo Largo porovnáme s další ukázkou: **A. Dvořák, Novosvětská symfonie, 3. věta Scherzo**. Opět si necháme název skladby a jméno skladatele pro sebe. Ještě než dáme žákům hudbu poslechnout, rozdáme jim pracovní listy. Na nich jsou na jedné straně vyobrazeny notové osnovy se čtyřmi krátkými notovými příklady:



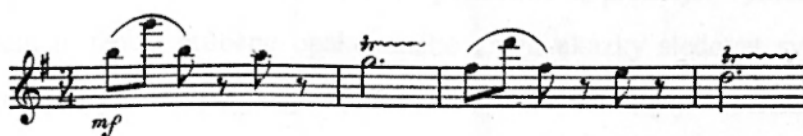
Obr. č. 3: A. Dvořák - Novosvětská symfonie, 3. věta Scherzo, motiv dílu „a“



Obr. č. 4: A. Dvořák - Novosvětská symfonie, 3. věta Scherzo, motiv dílu „b“



Obr. č. 5: A. Dvořák - Novosvětská symfonie, 3. věta Scherzo, motiv dílu „c“



Obr. č. 6: A. Dvořák - Novosvětská symfonie, 3. věta Scherzo, motiv dílu „d“

Úkolem je nejprve tyto příklady vytleskat. Utvoříme čtyři skupiny, každé skupině přiřadíme jeden úryvek a ve stanoveném čase si každá skupina svůj úryvek nacvičí. Posléze prezentuje první skupina svůj rytmický příklad, ostatní sledují průběh rytmu na svých listech a hodnotí jeho správné provedení. Nakonec vytleskávají daný rytmus všichni sborově několikrát za sebou. Učitel přitom udává metrum údery do bubínku, tempo postupně zrychluje. Stejným způsobem přichází na řadu druhá, třetí a pak čtvrtá skupina. Znovu se zadíváme na první notový příklad, vidíme, že vychází jen z drobného motivu. Učitel zahraje ve vhodné zpěvní poloze první tón na klavír a pobízí žáky z první skupiny ke spolupráci při odhalování melodie úryvku zpíváním např. na slabiky *ta-da-da/ta-ta//ta-ta/ta-da-da*, učitel pak melodii zopakuje zpěvem a přehráním na klavíru, ostatní skupiny se zpěvem přidají. Takto pokračujeme i s dalšími úseky. Činí-li žákům problémy melodii správně zazpívat, může učitel úryvky přehrát na klavíru v přeházeném pořádku, žáci pak dle partu určují, o jaký příklad se jednalo a jeho znění zpěvem na zmíněné slabiky zopakují.

Nyní můžeme přistoupit k samotnému poslechu skladby. Učitel dává další instrukce: *Soustřeďte se na průběh melodie a snažte se jako detektivové odhalit formotvorné principy hudby. Všimněte si především opakovaných a kontrastních úseků skladby, poslouchajte, jestli uslyšíte některý z úryvků, které jsme vytleskávali a zpívali. Do volného prostoru pod osnovami na vašich pracovních listech si už v průběhu tohoto prvního poslechu graficky alespoň přibližně zakreslujte vývoj hudby.* Prvním poslechem žáci získají představu o rozsahu a struktuře díla. Po doznění ukázky se ptáme: *Jaká je ta hudba? Čím se liší oproti minulé ukázce?* Žáci si všimají především tempové proměny. Oproti poklidnému *Largu* je tato hudba ve svém celku rychlejší, rázná. Nyní informujeme, že se jedná o tzv. *scherzo* a alespoň ve stručnosti můžeme nastínit jeho specifika. Všechny čtyři úryvky jsou žáci na základě svých předchozích aktivit schopni z toku hudby vyčlenit, zjišťují také, že pořadí procvičovaných příkladů je v hudbě stejné jako to, které je uvedené v jejich pracovních listech. Nyní se pokusíme o přesnější vymezení struktury dané skladby. Úkolem je teď v průběhu opakovaného znění ukázky sledovat svůj načrtnutý graf a doplňovat ho pro přehlednost písmeny. Předně žákům usnadníme jejich orientaci a způsob zápisu tím, že první výše zmíněný úryvek označíme písmenem *a*, druhý je *b*, třetí *c*, čtvrtý *d*. Přichází tedy na řadu druhý poslech. Po něm se představa tříbí, žáci začínají hudbu více uchopovat. Všimáme si práce skladatele s jednotlivými úryvky: *Řekněme, že třetí úryvek z našeho pracovního*

listu reprezentuje větu, tedy předvětí. Jak znělo závětí? Předvětím a závětím je tvořena perioda. Co to asi bude dvojperioda? Ano, spojení dvou motivicky příbuzných period. Díl *d* je zase vystavěn jen z obměn dvoutaktového motivu. Učitel dotazováním zjišťuje obsah zápisů v grafech žáků a zároveň ho pro názornost píše na tabuli: *a a b a c c d c d c a b a*. Graf ještě není úplný, chybí v něm introdukce, mezivěty a koda. Pozice introdukce a kody nebude v grafu těžké určit. Mezivěty již ze svého názvu napovídají, že se budou nacházet mezi větami, třetím poslechem zkusíme tedy doplnit i tyto. Výsledné schéma si ověříme partituroou. Opět rozdělíme žáky do čtyř skupin, každá obdrží jednu složku, v níž je na listech papíru oxeroxovaná celá partitura scherzové věty v klavírní transkripci, ovšem rozčleněná na jednotlivé strany, aniž by byly očíslované. (Partira viz Příloha č. 7, v příloze jsem pro lepší orientaci číslování ponechala.) Zadááme se do rozdělené partitury, v melodii hledáme procvičená témata a chronologicky je seřazujeme. Pomáhají nám i nadpisy, tempová označení, zkratky hudebních nástrojů, jež daný úsek právě hrají apod. Celý proces může probíhat formou soutěže, aktivitu přirovnáme např. ke skládání puzzle. Uspořádání částí partitury si pak společně zkontrolujeme a docházíme tak k výslednému formovému schématu. Vidíme, že introdukce čítá 12 prvních taktů, po ní nastupuje díl *a*, který začíná naším prvním úryvkem. Tento úryvek se rozvíjí v jednolitou myšlenku, rozprostírá se v 47 dalších taktech a končí repeticí. Introdukce s dílem *a* se tedy beze změny opakuje, poznáváme princip opakování. Na tabuli mažeme jedno z prvních *a*, dopisujeme *i* namísto introdukce a orámujeme repeticí: */: i a :/*.

Následuje krátká osmitaktová mezivěta a po ní už poznáváme druhý úryvek, jež značíme písmenem *b*. Po 31 taktech se navrácí díl *a*, který končí známým označením *al Coda*, dále v partituře bychom tedy měli objevit pojmenování *Da Capo*. Než objevíme třetí známý úryvek *c*, je zde 34 taktů. Zde se jedná opět o mezivětu, je poněkud delší, proto jí označíme velkým písmenem *M*. Díl *c* s 16ti takty se repeticí opakuje, sousedící díl *d* s počtem 31 taktů je ve spojení opět s *c* ohraničen taktéž repeticí. Díl *c* tedy vlastně dosud zazněl již čtyřikrát. Zbývající dvě osnovy na stránce jsou stejně jako předešlé díly zřetelně ohraničené. Devítitaktová mezivěta končí dvěma svislými čarami v osnově a psaným označením *Da Capo*, jak už jsme se o něm zmiňovali. Hudba se tedy přesune na úplný začátek a zní znova, po označení *Da Capo* zní ovšem již bez repetice tzn. po prvním dílu *a* je hned *b*, pak *a*, na jehož konci u značky *al Coda* přeskočíme až k závěrečné kodě čítající 52 taktů.

A jsme ve finále, opravíme si zápis na tabuli i pracovních listech, jednotlivé díly zapíšeme i do partitury. Učitel pak na základě jednotlivých dílů poukáže na tři velké díly skladby (velká třídílná forma) a označí je velkými písmeny:

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>A</b>
/: i a :/ m b a // <b>M</b> //	/: c :/ d c :/ //	<b>m</b> // da capo // coda
(12 47 8 31 43 34	16 31 16	9 141 52)

Využijeme ještě okopírované partitury Dvořákovy scherzové věty, popíšeme ji a zopakujeme si význam různých značek a zkratk. Poté dáme prostor dotazům žáků. Správnost našeho schematického rozvržení si posléze znovu ověříme opakovaným poslechem celé skladby se současným sledováním partitury nebo grafu. Učitel též může celou skladbu přehrát na klavíru, žáci tak mají možnost porovnat zvukovou barevnost orchestrální hudby oproti její klavírní úpravě.

Vrátíme se k názvu Scherzo a uvedeme jeho specifika:

**Scherzo** (it. = žert) byla původně žertovná skladba, v 16. století vokální, v 17. století též instrumentální. Koncem 18. století uvádí Haydn a Beethoven scherzo místo menuetu do sonátového cyklu. Scherzo tedy nahrazuje menuet, přebírá po něm třídílnou formu složenou (často *da capo*) a třídobý takt, jen výjimečně nahrazený taktem jiným. Výrazově nabývá na svěžesti a lehkosti a nevyhýbá se prudším kontrastům. V novoromantismu se na místě scherza (jako tzv. scherzová věta) objevují v sonátovém cyklu též národní tance (např. u Fibicha a Smetany polka, u Dvořáka furiant). Od 19. století se píše též scherza jako samostatné skladby (např. F. Chopin, klavírní *Scherza b moll, h moll*; v orchestrální hudbě A. Dvořák, *Scherzo capriccioso*; J. Suk, *Fantastické scherzo*). Drobné scherzo se nazývá scherzino.

Zjištěné informace zpětně vztahujeme k naší ukázce, kterou můžeme porovnat poslechem ještě jiného scherza (viz příklady výše nebo např. Scherzo ze Smetanovy *Triumfální symfonie*), a osvětlíme, že jde vedle Larga o další větu z Novosvětské symfonie A. Dvořáka. Na tabuli napíšeme celý název symfonie. Pro připomenutí a zopakování si charakteristických rysů symfonie, které si žáci připíšou do svých pracovních listů, a ke zjištění pořadí dvou poslouchaných vět lze v následující aktivitě využít opět skupinového vyučování:

Každá skupinka dostane část textu, v němž jsou důležité informace zvýrazněny tučným písmem. Každá pasáž je navíc hned v úvodu opatřena otázkami, na něž lze nalézt odpověď právě v uvedeném textu, např.:

#### **TEXT.A**

*Otázky a úkoly:*

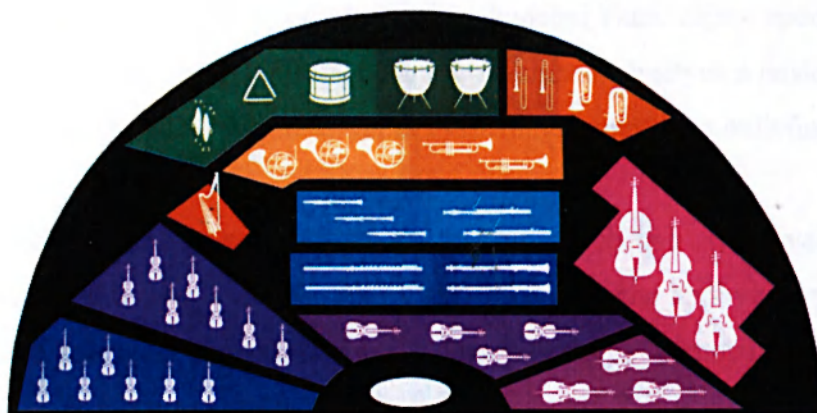
- 1) **Charakterizuj symfonii.** Co je to symfonie? Jak a pro koho je komponována?
- 2) **Uveď stručný vývoj symfonie.** Kdy přibližně vznikla? Jaké byly příčiny jejího vzniku? Jak se vyvíjela?

*Text:*

*Symfonie je **orchestrální skladba vážného obsahu a většího rozsahu.** Je komponována v **cyklické sonátové formě.** Myšlenkově i zpracováním patří k **nejzávažnějším a nejnáročnějším skladebným druhům.** Píše se většinou pro **velký orchestr, který se podle toho nazývá **symfonický orchestr**** atd.*

Umístění otázek před textem přiměje žáky řádky si přečíst a poté upřít pozornost na tyto okruhy. Žáci si ve skupince text přečtou a vyberou z něj pro své spolužáky nejdůležitější poznatky, které si ve stručných bodech zapíší do svých pracovních listů. Posléze je prezentuje buď zástupce celé skupiny nebo se o roli informátora podělí všichni ve skupině alespoň jednou či dvěma větami. Následují další skupiny, každý žák má tak v konečném výsledku výpisky z každého textu. Učitel poté texty vybere a uvedenými otázkami završí vyučovací hodinu.

V závěru naší práce si na základě zjištěných informací ujasníme pořadí vět *Largo* a *Scherzo* a na tabuli a do pracovních listů je i se dvěma zbylými větami zapíšeme. Další dvě věty analyzujeme v dalších hodinách, s poznatky z tohoto modelu se nám bude lépe pracovat. V úvodu vyučovací hodiny tak můžeme žáky zaktivizovat krátkou hrou v podobě sondy do hodiny, v níž jsme si osvětlili specifika symfonie. Opakovaným poslechem 2. a 3. věty s odstupem času utvrdíme v žácích poznatky získané v minulé vyučovací hodině. Naše *opáčko* můžeme opět pojmout formou hry. Žáci si vyrobí kartičky z tvrdšího papíru a popíší je písmeny *i a b m c d k*. Během poslechu 3. věty pak v toku hudby identifikují jednotlivé díly a v momentě, kdy je uslyší, zvednou správnou kartičku nad hlavu. Stejně tak můžeme určovat právě znějící hudební nástroj/e. Jinou formou je ukazování příslušného obrázku hudebního nástroje na nákrese orchestru, který si každý žák namaluje nebo okopíruje. Ve dvojicích si žáci ověřují svou volbu.



 první housle	 hoboje
 druhé housle	 flétny
 violy	 klarinety
 violoncella	 fagoty
 kontrabasy	
 pozouny	 tympány
 tuba	 bicí
 trubky	
 lesní rohy	 harfa

**Obr. č. 7: Obsazení orchestru (WAUGH, A. Vážná hudba.)**

## 6. Závěry pro hudebně výchovnou praxi

Poslechové činnosti jsou nedílnou součástí komplexu hudebních aktivit, neboť přispívají k rozvoji hudební inteligence žáka a všech jeho hudebních schopností a dovedností, obohacují a prohlubují hudební zkušenosti žáka, ovlivňují žákův hudební vkus, zájmy apod. a v neposlední řadě se žák prostřednictvím praktických muzikantských činností spjatých s poslechem hudby těší radosti z tvoření. Poslechové činnosti tedy velmi významným způsobem ovlivňují celkový rozvoj osobnosti žáka.

V rámci hudebně výchovného procesu na našich všeobecně vzdělávacích školách je předpokladem takového rozvoje včlenění formy aktivního poslechu hudby do výuky. Tato forma reprezentuje takový přístup, jenž využívá činnosti žáka. Středem pozornosti je tedy v souvislosti s myšlenkou novodobé reformní pedagogiky žák a jeho aktivita. Žák je aktivním činitelem na své cestě za poznáním a učitel tak plní úlohu poradce, který napomáhá, poukazuje, upozorňuje, objasňuje. Činí tak na základě pokládání otázek, užívání metod vyčleňování, srovnávání, následného pojmenování hudebních jevů apod. Žák si má pomocí tvořivých muzikantských činností (vokálních, instrumentálních, pohybových, hudebně dramatických) a jednoduchých myšlenkových operací daný hudební materiál *osahat* tj. zpracovat. Vlastní činnosti pomáhají žákovi dešifrovat hudební obsah, ocenit hodnoty poslouchané hudby a dojít k hlubšímu prožitku z vnímání hudebního díla, což ho podněcuje k dalším kontaktům s hudbou jako sdělením.



## Bibliografie

- AINSLEY, R. *The Ultimate Encyclopedia of Classical Music*. London : Carlton Books, 1995.
- ASAFJEV, B.V. *Hudební forma jako proces*. Praha : Státní hudební vydavatelství, 1965.
- BERNSTEIN, L. *O hudbě*. Praha : NLN, 1996.
- DRÁBEK, V. *ABC výchovných koncertů*. Praha : Olympia, 1987.
- DRÁBEK, V. *Popularizace hudby*. Jinočany : H&H, 1992.
- DRÁBEK, V. *Poslech hudby*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998.
- DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998.
- FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha : Karolinum, 2005.
- GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha 1973.
- HERDEN, J. *Sémantický rozbor: čítanka příkladů*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.
- HERDEN, J. *Hudba jako řeč*. Praha : Scientia, 1998.
- HERDEN, J. a kol.: *Hudba pro děti*. Praha : H&H, 1992.
- HERDEN, J. Komunikace s hudbou ve výchovné praxi. In SLAVÍK, J. ed. a kol. *Multidisciplinární komunikace - problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s. 327 – 347.
- HERDEN, J. Modelové situace v přípravě na poslech. In DRÁBEK, V. *Poslech hudby*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, s. 37 – 44.
- HERDEN, J. *My pozor dáme a posloucháme*. Praha : Scientia, 1994.
- HERDEN, J. *My pozor dáme a nejen posloucháme*. Praha : Scientia, 1997.
- HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha : HAMU, 2004.
- HOLAS, M. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha : Hamu, 1998.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Karolinum, 2003.
- HURNÍK, I. O hudbě mluvit. *Hudební rozhledy*, 1979, č. 12, s. 568-571.
- HURNÍK, L. *Tajemství hudby*. Praha : Grada Publishing, 2000.
- JIRÁNEK, J. *Hudební sémantika a sémiotika*. Olomouc : Vydavatelství University Palackého,

1996.

JŮZL, M. Rozumění hudbě jako problém estetiky. *Hudební rozhledy*, 1974, č. 2, s. 88-91.

KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc : UP, 1996.

KOLEKTIV *Encyklopedický slovník*. Praha : Odeon, 1993.

KOLEKTIV *Malá encyklopedie hudby*. Praha : Supraphon 1983.

KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha : SPN, 1991.

KUNA, M., LOCKNEROVÁ, J., ŠMERDA, O. *Skladatelé světové hudby*. Praha: Fragment, 1993.

MAREK, V. *Tajné dějiny hudby*. Praha : Eminent, 2000.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995.

MICHELS, U. *Encyklopedický atlas hudby*. Praha : Lidové noviny, 2000.

MODR, A. *Hudební nástroje*. Praha: Bärenreiter, 2002.

NAVRÁTIL, M. *Dějiny hudby. Přehled evropských dějin hudby*. Ostrava : Scholaforum, 1996.

NAVRÁTIL, M. *Nástin vývoje evropské hudby 20. století*. Ostrava : Montanex, 1993.

NAZAJKINSKI, J. V. *O psychologii hudobného vnímania*. Bratislava : Opus, 1980.

POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha : Supraphon, 1984.

POLEDŇÁK, I. *Hudebně pedagogické invence*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

PRAŽÁK, P. *Malá preludia II. Dětství a mládí slavných skladatelů*. Praha : Supraphon, 1972.

SÁDECKÝ, Z. *Lyrismus v tvorbě Josefa Suka*. Praha : Academia, 1966.

SEDLÁK, F., SIEBER, R. *Didaktika hudební výchovy 1*. Praha : SPN, 1985.

SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy 2*. Praha : SPN, 1979.

SEDLÁK, F. a kol. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha : SPN, 1977.

SOLFRONK, J. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha : UK, 1993.

SPENCE, K. *The Watts Book of Music*. London : Watts Books, 1993.

SUK, J. *Dopisy nejbližším*. Praha : Supraphon, 1976.

SYCHRA, A. *Estetika Dvořákovy symfonické tvorby*. Praha : Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1959.

ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy*. Praha : Portál, 1996.

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha : Karolinum, 2001.

VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha : Karolinum, 2002.

VOLEK, T. *Osobnosti světové hudby*. Praha : Mladá fronta, 1982.

WAUGH, A. *Vážná hudba. Nový přístup k poslechu*. Bratislava : Slovo, 1995.

ZENKL, L. *ABC hudebních forem*. Praha : Supraphon, 1984.

ZICH, J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha : Supraphon, 1987.

## Hudebniny

DVOŘÁK, A. *IX. Symfonie (Z Nového světa) op. 95*. (Klavírní úprava K. Šolc.) Praha : Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1955.

CHOPIN, F. *Preludia op. 28*. Praha : Orbis, 1950.

## Přílohy

### Model 5.3 *Orchesterální suita Pohádka*

#### Příloha č. 1

Fotografie z filmu *Radúz a Mahulena*..... 1

#### Příloha č. 2

Partitura – úvodní téma..... 2

#### Příloha č. 3

Obrázky páva..... 6

#### Příloha č. 4

Partitura *Smuteční hudba* – ukázka melodramu..... 7

#### Příloha č. 5

Fotografie J. Suka..... 8

### Model 5.4 *Largo vs. Scherzo*

#### Příloha č. 6

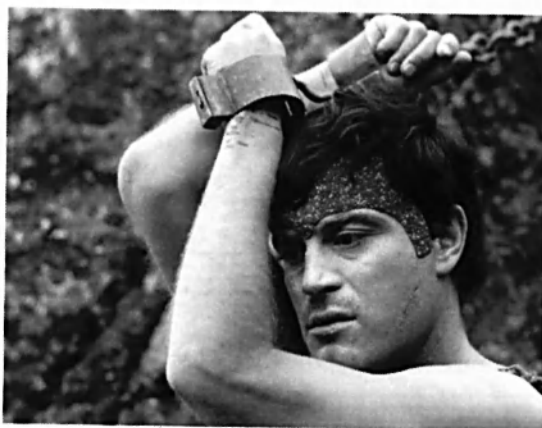
Partitura *Largo*..... 9

#### Příloha č. 7

Partitura *Scherzo*..... 10

Příloha č. 1

Fotografie z filmu Radúz a Mahulena



Příloha č. 2

Partitura – úvodní téma

*Adagio ma non troppo*

*p*

*p espress.*

*pp*

FC

Vcl

Vcl

Cb

Xl

Zk

overtura, POCHÁDKA op. 16  
ke hře RADUŽ A MAHULENA

JOSEF SUK  
(1874-1935)

Handwritten musical score system 1, consisting of six staves. The top staff (treble clef) features a melodic line with a slur over the first two measures and a fermata over the second measure. The second staff (treble clef) contains a bass line with a fermata over the second measure. The third staff (treble clef) has a melodic line with a slur over the first two measures. The fourth staff (treble clef) contains a bass line with a slur over the first two measures. The fifth staff (treble clef) has a melodic line with a slur over the first two measures. The sixth staff (treble clef) contains a bass line with a slur over the first two measures.

Handwritten musical score system 2, consisting of six staves. The top staff (treble clef) features a melodic line with a slur over the first two measures and a fermata over the second measure. The second staff (treble clef) contains a bass line with a fermata over the second measure. The third staff (treble clef) has a melodic line with a slur over the first two measures. The fourth staff (treble clef) contains a bass line with a slur over the first two measures. The fifth staff (treble clef) has a melodic line with a slur over the first two measures. The sixth staff (treble clef) contains a bass line with a slur over the first two measures.

6

Handwritten musical score for the first system, measures 6-7. The system consists of six staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, some beamed together, and slurs. The second staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing a bass line with quarter notes and slurs. The third staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing a complex melodic line with many sixteenth notes, slurs, and some accidentals. The fourth staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing a bass line with quarter notes. The fifth staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing a bass line with quarter notes. The sixth staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing a bass line with a double bar line and a slash, indicating a rest.

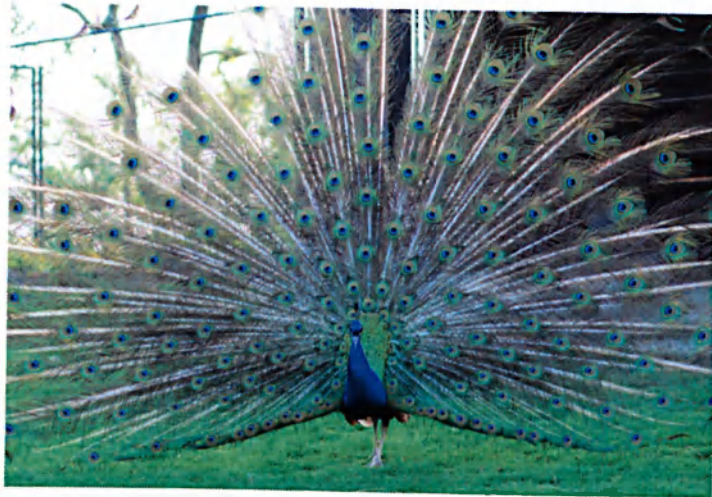
Handwritten musical score for the second system, measures 8-9. The system consists of six staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one sharp and a 2/4 time signature. It contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, some beamed together, and slurs. The second staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing a bass line with quarter notes and slurs. The third staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing a complex melodic line with many sixteenth notes, slurs, and some accidentals. The fourth staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing a bass line with quarter notes. The fifth staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing a bass line with quarter notes. The sixth staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing a bass line with a double bar line and a slash, indicating a rest.



A handwritten musical score consisting of six staves. The notation includes treble clefs, a key signature of two sharps (F# and C#), and a 3/4 time signature. The score is divided into two measures by a vertical bar line. The first measure contains several staves of music, including a piano part with a *pp* dynamic marking and a melodic line. The second measure contains fewer notes, primarily on the top two staves. The handwriting is somewhat sketchy, suggesting a draft or working manuscript.

Příloha č. 3

Obrázky páva



Příloha č. 4

Partitura *Smuteční hudba* – ukázka melodramu

*Ukázka z melodramu*

SMUTEČNÍ HUDBA

Nyola:

Ó, Radúze, teď ani slova | víc! Již otce tvého nesou k hranici — — — — — Ó,

**Andante**  
(za jevištěm)  
Fag. Cor. *p* Fl. Ob. Fag. Cor. *p*

Radúze! (Objevi se dvořanstvo ve smutku, nesou na marách mrtvého krále pod příkrovem.)

Radúz: Ó, těžká, temná, hrozná hodino!... Postavte máry, ach, a bych jednou ještě zlí | popřejte mi, bal |

jeho tvář a ruku...

Otče, otče můj.

*poco rit.*

(Opakuje se bez úvodních dvou taktů po odhrnutí příkrovu. Na jevišti pokračuje se ve hře. Je lhostejno, kdy hudba skončí.)

Příloha č. 5

Fotografie J. Suka



Příloha č. 6

Partitura Largo

II.

Largo  $\text{♩} = 52$

The musical score consists of five systems of staves, each representing a different instrument or section. The first system is for strings, marked *ppp* and *f*, with a dynamic change to *ppp* and a *dim.* marking. The second system is for Cor. ingl. (English Horn), marked *con P*. The third system is for Cl. (Clarinets), marked *pp*. The fourth system is for Cl. (Clarinets) and Fg. (Fagott), marked *molto cresc.*, *f*, *p*, and *pp*. The fifth system is for Fl. (Flutes), Dr. (Drum), P. vc. (Violoncello), and Sm. (Soprano), marked *pp*, *cresc.*, *f*, *ff*, *ff*, and *ppp*. The score includes various musical notations such as dynamics, articulation, and performance instructions like *Sm. con sord.* and *žestě*.

Sm. con sord.

Cor. ingl.

con P

Cl.

Cl.

molto cresc.

f

p

pp

Fg.

Fl. *pp*

Dr. *pp*

cresc.

f

ff

ff

ppp

P vc.

x

x

x

Příloha č. 7

Partitura Scherzo

III.

SCHERZO

**Ai** Molto vivace  $\text{♩} = 80$

The musical score consists of five systems of staves. The first system shows the piano accompaniment with a forte (*f*) dynamic and a timpani part. The second system introduces the flute and clarinet parts, with dynamics ranging from piano (*p*) to fortissimo (*fff*). The third system continues the piano accompaniment with a piano (*pp*) dynamic and includes a triplet. The fourth system features a forte (*f*) dynamic for the piano accompaniment. The fifth system concludes with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, a *molto* marking, and a fortissimo (*ff*) dynamic.

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The music includes a dynamic marking of *ff* and some fingerings (e.g., 4, 5, 2).

Second system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The music includes a dynamic marking of *ff* and several *P* (piano) markings, with the instruction *P sempre* at the end.

Third system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The music includes a dynamic marking of *ff* and the instruction *(marc.)* (marcato). A note in the bass clef has the instruction *(col 8<sup>va</sup> b. ad lib.)* written below it.

Fourth system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The music includes a triplet of notes in the treble clef.

Fifth system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The music includes a dynamic marking of *m* (mezzo-forte) and *fp* (fortissimo piano) markings, followed by *p dim.* (piano diminuendo).

Sixth system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The music includes a dynamic marking of *p* (piano) and *dim.* (diminuendo). The system concludes with a double bar line.

**b** Poco sostenuto

The musical score consists of six systems of staves. The first system includes parts for Flute (Fl.) and Oboe (Ob.) in the upper staff, and piano accompaniment in the lower staff. The piano part features a triplet of eighth notes in the right hand and a steady eighth-note accompaniment in the left hand. The second system introduces the Clarinet (Cl.) in the upper staff. The piano accompaniment continues with dynamic markings of *mp* and *mf*. The third system shows the piano accompaniment with various dynamic markings including *f*, *pp*, and *p*. The fourth system features a *Vol.* (volume) marking in the piano part. The fifth system includes a *cresc.* (crescendo) marking in the piano part. The sixth system concludes with a *f* dynamic marking in the piano part. The score is written in a key signature of two sharps (F# and C#) and a 3/4 time signature.



a

ppp.  
p x p

pp Tr. p cresc. f più cresc. p

mf f più f p

cresc. f marc. fff con P

ff al Coda

First system of musical notation. The upper staff begins with a piano (*fp*) dynamic and a forte (*p*) dynamic. The lower staff contains a continuous eighth-note accompaniment.

Second system of musical notation. Both the upper and lower staves feature a pianissimo (*pp*) dynamic.

Third system of musical notation. The upper staff includes a Violoncello (*Viol.*) part. Dynamics include piano (*p*) and pianissimo (*pp*). Fingering numbers 2, 1, and 2 are indicated below the notes.

Fourth system of musical notation. Dynamics include pianissimo (*pp*), piano (*p*), *dim.* (diminuendo), and pianissimo (*ppp*).

Fifth system of musical notation. Includes parts for Cor. DE. (Cornet in D) and Viol. (Violin). Dynamics include piano (*p*) and pianissimo (*pp*). A vertical bar line is present. Fingering numbers 2, 5, 1, and an 'x' are shown below the lower staff.

Sixth system of musical notation. Dynamics include piano (*p*). Fingering numbers 1 and an 'x' are shown below the lower staff.

First system of musical notation, piano and bass staves. Dynamics include *P*, *f*, and *p*. Includes first and second endings. A red vertical bar is at the end of the system.

Second system of musical notation, piano and bass staves. Dynamics include *mf*, *p*, and *pp*. Includes trills. A red letter 'd' is written above the first measure. Below the staff is the instruction: *col 8<sup>va</sup> b. ad lib.*

Third system of musical notation, piano and bass staves. Dynamics include *pp*, *p*, and *fp*. Includes trills.

Fourth system of musical notation, piano and bass staves. Dynamics include *fp*, *pp*, and *p*. Includes trills and slurs.

Fifth system of musical notation, piano and bass staves. Dynamics include *p*. Includes trills and slurs.

Sixth system of musical notation, piano and bass staves. Dynamics include *pp*, *p*, and *(pp)*. Includes trills. Instrumentation includes *Fl. tr.*, *Sm. tr.*, and *Cl.*

tr

**C**

D.C.

Timp.

*pp*

*p*

*cresc.*

*mf*

*f*

*m*

*pp*

*cresc. molto*

*con P*

*f*

D.C. Scherzo e poi Coda

**K**  
♩ CODA

ff dim. p dim. pp f ff p  
p x P x P x P

pp x P x P x

ff f molto cresc. f ff  
fp x P P x P x

8 ff Timp. marcato dim.  
p x e. P

mf fp p dim. dim. Timp. P P

pp pp<sup>5</sup> 1 ff