

racionálního zpracování. Dřívější osnovy hudební výchovy sice obecně postulovaly rozvíjení tvořivých schopností žáků, avšak v praktickém výčtu požadavků tyto činnosti neuváděly, protože nebyly známy metody, jak ve třídě tyto činnosti organizovat. Dřívější metody (např. E. Dalcroze), i když pozoruhodné a k vedoucí, se ve školní praxi neprosadily. Teprve *Orffova metoda* přinesla řešení použitelné ve třídě. Právě osnovy tyto činnosti zavádějí i do našich škol a je třeba s nimi dobře seznámit zvláště učitele v mateřských školách a na nižším stupni ZŠ.

Improvizace má v hudební výchově místo obdobné výuce slohu v mateřském jazyce. Je to metodou nejobtížnější a nejproblematičtější disciplína a její význam je obdobný. Zamyslíme-li se nad výsledky výuky slohu pro žáka, poznáme, co zůstáváme dlužni žákovi v hudební výchově, nerozvíjíme-li jeho hudební tvořivou sílu. Oč lépe bude chápat poslouchanou hudbu, bude-li si umět představit, jak a na základě jaké zákonitosti se tvoří. Právě tak zpěv písní a jejich osvojování se zlepší, pochopí-li žák zákonitosti formy, pod nimiž jsou vystavěny. A nejvíce tyto schopnosti žákovi umožní ocenit krásu a umělecké hodnoty písní a skladeb a přivedou ho k tomu, aby si vážil tvůrčí práce autora, ať již lidového nebo profesionála.

Když pozorujeme, jakým přínosem k rozvoji hudebních schopností je tato třetí hudební činnost, dojdeme k zajímavému výsledku: U žáků nedostatečně rozvinutých reprodukcími činnostmi (např. zpěv, intonace a rytmus) jsou výsledky v improvizaci na nízké úrovni bez ohledu na věk. Žák první i o třetí třídy vymyslí hudební útvar přibližně stejné úrovně. Naopak u žáků s dostatečně rozvinutým hudebním sluchem, tonálním citěním, smyslem pro harmonii a smyslem pro rytmus jsou výsledky improvizace překvapivé a s věkem jejich úroveň ještě dále stoupá. Dá se tedy říci, že tyto tvořivé síly potřebují dostatečnou obecnou hudebnost, které dávají jakési konečné završení.

Nyní si osvětlíme pojem *hudební schopnosti*. Už víme, že jejich základem je vlohová, avšak rozvinout je mohou pouze hudebními činnostmi. Ani u nejnadanějšího jedince neexistuje hudební sluch dříve, než začne pokoušet zpívat, hrát nebo provádět jakoukoli hudební činnost. I nejnadanější děti se musí naučit zpívat nebo rezeznávat melodie. Hudební sluch se v hudební činnosti nejen projevuje, ale i tvoří. Tím, že učíme znát noty a hrát na housle, nepřibývá pouze našich vědomostí a dovedností, ale rozvíjejí se i hudební schopnosti, takže si budeme napříště umět osvojovat nové vědomosti a dovednosti, např. zpěv z větší snáze a rychleji, a dokonce i trvaleji, než kdybychom se byli na housle neučili. Nebude-li se člověk, který vynikající hudební vlohy, zabývat hudbou, takřka vůbec se u něho hudební schopnosti nerozvinou. A na příznivých podmínkách se může z nepatrné vlohy vyvinout upotřebitelná schopnost. O obou tvrzeních můžeme v hudebně psychologické literatuře najít řadu příkladů. Maďarský psycholog v Holandsku Géza Révész popsal geniálně muzikálního chlapce Ervína Nyiregyházy, který vyrostl v průměrného hudebníka. Obdobný případ najdeme i u K. Stumpfa, jehož objekt zkoumání Pepito Ariola vykazoval v 6 letech absolutní sluch. V dospělém věku se nijak v hudbě neuplatnil. Příklady z hudebně výchovné praxe nám opět dosvědčují, že měl pravdu Jan Blahoslav, když ve své *Musice* (1558) tvrdil, že i z hudebně nenadaného jedince můžeme udělat aspoň "prostřední kantora" (zpěvák). A stejně správně říká J. A. Komenský ve své *Velké didaktice*: "Co se koná, konáním se učí. Psát se učí psaním, zpívat zpíváním." Již tehdy znal důležitost činnosti pro rozvoj schopností.

Z poznatků, že nestejné hudební schopnosti lidí jsou způsobeny nejen nestejným nadáním, ale i nestejnou mírou předchozích hudebních činností, je třeba vyvodit patřičné závěry v hudební didaktice. Nebudeme tedy přeceňovat důležitost vloh a nadání (dědičnost) a budeme vytvářet takové podmínky, v nichž se budou moci všichni žáci plně rozvinout. Stane-li se zpěv zálibou žáků, budou často zpívat. Tím se rozvinou jejich schopnosti a dosáhneme dobrých výsledků i u méně nadaných.

Také při klasifikaci musíme k těmto poznatkům náležitě přihlížet. Zde se učitel často dopouští chyby v tom, že si nedostatečně uvědomuje rozdíl mezi schopnostmi, dovednostmi a vědomostmi. Stejně vědomosti u dvou různých žáků mohou být výsledkem nestejného úsilí. Zatímco u nadaného žáka malým úspěchem nebo i neúspěchem, mohou u málo hudebního žáka znamenat velký pokrok. Kdybychom to správně neuvědomili, klasifikovali bychom vlohy žáků a ne výsledky jejich práce, a to by bylo nespravedlivé.

Probereme nyní jednotlivé *schopnosti*, jichž je třeba k hudebním činnostem.

Nejprve si všimneme *smyslu pro rytmus*. Má mezi hudebními schopnostmi trochu zvláštní postavení a význam. Zatímco všechny ostatní schopnosti se týkají výšky tónů, je smysl pro rytmus schopností docela samostatná kategorie a součástí hudebního nadání je jen proto, že naše hudba pracuje takřka výhradně s útvary rytmem členěnými. Důvod, proč tuto schopnost jmenujeme jako první, spočívá v tom, že smysl pro rytmus se v

každého jedince rozvíjí nejdříve ze všech hudebních schopností. Již jednoleté dítě pociťuje libost z rytmu např. tím, že rádo poslouchá říkadla nebo rytmicky výrazný zpěv nebo hudbu a projevuje se buď pohybem ruky nebo celého těla v rytmu hudby. Správně na tento nesporný fakt reagují zvláště moderní směry v hudební výchově (Orff), které v elementárním stádiu preferují rytmus a pohyb a teprve s jeho pomocí se dostávají k dalším složkám, k melodii a pak i harmonii. Hudební psychologové též správně zdůrazňují, že rytmus prožíváme převážně pohybem. Proto je správné, že nové osnovy HV zařazují pohyb s hudbou do hudebních činností. Je to velmi účinný prostředek k rozvíjení smyslu pro rytmus a navíc to přináší do hudební výchovy zajímavou činnost, která žáky výrazně aktivizuje.

Co do kvality je smysl pro rytmus lidem dán nestejně. Vedle výjimečně rytmicky nadaných jedinců se vyskytují i lidé s velmi malým smyslem pro rytmus, jímž tanec, ale i pravidelný pochod podle počítání nebo podle hudby dělá značné potíže. Zatímco u ostatních schopností je možno zaujmout značně optimistické stanovisko a věřit v blahodárny vliv hudebních činností a konečný úspěch, se smyslem pro rytmus je to horší. V některých případech skutečně chybí vložka a ani nejlepší metody mnoho nezmožou. Naštěstí je těchto případů velice málo a běžný průměr daleko převažuje.

Pod pojmem *smysl pro rytmus*, jak jej v širším slova smyslu používáme, objevíme při podrobnějším zkoumání jeho podstaty celkem čtyři jednodušší schopnosti: *smysl pro metrum*, *smysl pro tempo*, *smysl pro hudební formu* a *smysl pro rytmus v užším slova smyslu*. Pojmy metrum a rytmus bývají často navzájem zaměňovány. Pravidelné střídání přízvukných a nepřívukných dob je metrum a ne rytmus. Rytmus je časové uspořádání hudby na základě dob metra. Nejmenší jednotkou metra je takt a jeho doby, a ty jsou mírou rytmických hodnot (čtvrtových, osminových atd.). Nesprávné používání pojmu rytmus je i v tvrzení, že někdo má rád rytmus valčíku, foxtrotu ap. Tato záliba zjevně patří metru oněch tanců.

Smysl pro metrum nám umožňuje správně odměřovat délku dob a respektovat pravidelnost střídání přízvukných a nepřívukných dob, čili setrvat v daném taktu. Když např. žáci zpívají píseň Ach, synku, synku a ve čtvrtém taktu vynechají pomlku na poslední době a tím tento takt zkrátí o dobu nebo dokonce ještě méně přesnou hodnotu, mají špatný smysl pro metrum a je třeba jej u nich vypěstovat. Právě tak v jiné písni mohou žáci nesprávným pochopením metra někde doby přidávat. Např. v písni Nad Tatrou sa blýska se často objevuje přidaná doba za slovem "blýska", protože si žáci neosvojili správné čtyřdobé metrum a zpívají v taktu tříčtvrtovém. Musíme dosáhnout úrovně, že i bez počítání a upozornění učitele dají žáci každému taktu jeho správnou plnou hodnotu. Ještě hrubší chyba smyslu pro metrum je nepřesné odměřování jednotlivých dob. Častěji se to projevuje při hře na hudební nástroj než při zpěvu a je to jednak důsledek vlohového základu, jednak nesprávného vedení žáka. Již od prvních hodin musí vědět, že nerespektování metra je neodpustitelná chyba a že je lépe zahrát dvakrát pomaleji, ale přesně rytmicky než rychle a s třeba nepatrnými rytmickými nepřesnostmi.

Ve školské hudební výchově je pro rozvoj smyslu pro metrum nejlepší pomůckou hra na jednoduché hudební nástroje, která umožňuje již od předškolního věku pěstovat s dětmi kolektivní muzicírování, jež bez dodržování daného metra vůbec není možné. Hravou a přitažlivou formou se tak systematicky rozvíjí smysl pro pulzaci dob a jejich dvoudobý nebo třídobý takt. Tím se dá hudebním útvarům řád, bez něhož jsou dítěti nepochopitelné a nezapamatovatelné. U takto dobře vedených dětí se prohřešky proti metru později ani neobjeví.

Dalším aspektem smyslu pro rytmus je *smysl pro tempo*, který se projevuje tím, že žák je schopen udržovat stále stejné tempo, že nezrychluje ani nezpomaluje a konečně, že si dovede naučené tempo zapamatovat a víceméně přesně reprodukovat. U některých lidí je tato schopnost až neuvěřitelně spolehlivě vyvinuta a v hudebním žargonu se hovoří až o "absolutním rytmu" některých bubeníků, kteří dovedou tak přesně uhlídat tempo při natáčení skladeb, že je možno slepovat nahrávky odděleně nahrané. Ve škole se nám objevují spíše závady v tom, že doprovázející žáci si svůj rytmus absolutizují, ztratí kontakt s ostatní třídou a většinou zrychlí. Také zde je nejlepší pomůckou pěstování instrumentální složky hudební výchovy již od raného věku.

Smysl pro hudební formu nám umožňuje chápat i vytvářet vyšší hudební útvary než je takt, tj. dvoutaktí, větu, periodu ap. Dříve se tato schopnost systematicky nepěstovala, teprve poslední směry v hudební výchově, které rozvíjejí dětskou hudební tvořivost a vedou žáky k tvoření těchto elementárních forem, jsou na této schopnosti založeny a systematicky ji rozvíjejí. Žáci se učí např. k danému předvětí vytvořit vlastní závětí a aniž by počítali takty, musí je udělat stejně dlouhé. Nejvyšším projevem této schopnosti je např.

improvizace v džezu, kdy hráč bez počítání taktů dovede odměřit danou formu (např. 12 taktů v blues 12/8, 32 taktů v jiných chorusech) a navíc se v ní dovede orientovat, takže ví, jakou harmonii má právě hraný takt.

Teprve nyní se dostáváme k *vlastnímu smyslu pro rytmus* v užším slova smyslu. Tato schopnost umožňuje na základě dob metra správně odměřovat různé rytmické hodnoty (celkové, půlové, čtvrté a osminové) které vznikají násobením a dělením dob. Také tuto schopnost je třeba od mládí systematicky rozvíjet v třech hudebních činnostech a také zde můžeme konstatovat značné rozdíly u jednotlivých žáků. Zatímco jednoho je přesné odměření čtvrté noty s tečkou náročným úkolem, dovede druhý přesně zahrát součet osminové noty a osminové trioly. Pro rozvoj smyslu pro rytmus má opět největší význam čiré reprodukční, zvl. zpěv z not a rytmický diktát, i když ani recepce a produkce nejsou zanedbatelné.

Nejzávažnější hudební schopností je jistě *mysl pro výšku tónu*, obecně zvaný *hudební sluch*. Je dvou druhů: *absolutní a relativní*.

Absolutní sluch je paměť pro absolutní výšku tónu. Člověk s absolutním sluchem si dovede zapamatovat tón určité výšky a poznat jej i po delší době, třeba za den, týden nebo měsíc. Této formě říkáme *receptivní*. Jinou formou je schopnost vzpomenout si na daný tón a zazpívat jej. To je forma *reprodukční*. Velmi vzácně se vyskytují u téhož jedince obě formy absolutního sluchu, takže takový člověk si dovede daný tón vybrat, zazpívat, i zahráný identifikovat. Absolutní sluch je jistě velice výhodná schopnost ve výkonu hudebního dirigenta, sbormistra, ale i zpěváka nebo skladatele, avšak není podmínkou ani geniální hudební schopnosti. Z historie známe mnoho vynikajících hudebníků bez absolutního sluchu a naopak mnoho lidí s absolutním sluchem se ani hudbou nezabývá. Samozřejmě má člověk nadaný absolutním sluchem též relativní sluch, jenže navíc proti člověku s pouze relativním sluchem ještě vnímá tóny v jejich absolutní výšce. Zatímco člověk s relativním sluchem pozná melodii, absolutní sluchač ještě pozná, v které je tónině. Jako každá schopnost, ani absolutní sluch není vrozený, ale musí se vycvičit. Avšak podaří se to pouze tomu, kdo má pro absolutní sluch vrozenou speciální vložku.

V této souvislosti je zajímavé připomenout, že u některých jedinců s absolutním sluchem jsou i jiné hudební vjemy tónů nebo tónin spojeny s představou barvy. Některá tónina jim zní modře, jiná červeně. Mluvíme pak o tzv. barevném slyšení. Vysvětluje se synestesií čili soucítěním dvou či více počitků v časovém úseku za podnětů pouze jednoho analyzátoru. Dispozice k barevnému slyšení bývají dědičné.

Kromě absolutního sluchu pravého známe ještě tzv. *pseudoabsolutní sluch*. Je to až k tomu, že člověk s absolutním sluchem vycvičený sluch relativní. Má několik forem. Houslisté si např. pamatují komoru podle kterého si ladí housle, klavíristé si pamatují c_1 , od něhož hráli bezpočet cvičení, zpěváci si podle svého nejhlubšího nebo nejvyššího tónem ap. Také v receptivní formě se vyskytuje pseudoabsolutní sluch. Instrumentalisté často určí absolutní výšku tónů hraných na nástroji, jehož hru ovládají, zatímco u jiných nástrojů se jim to nedaří. Avšak všichni mají jeden společný nedostatek: Zatímco člověk s absolutním sluchem pozná a zazpívá tón absolutně, tj. kdykoli, tedy i když při tom znějí jiné tóny, člověk s vycvičeným sluchem pseudoabsolutním zpravidla zklame, bude-li současně znít jiná hudba.

Relativní sluch dovede rozeznat, že jeden tón je vyšší a druhý nižší, že melodie stoupá či klesá a dovede si zapamatovat výškové rozdíly dvou tónů (interval) či vzájemné vztahy více tónů (melodie). Máme skus jednoduchý a přesvědčivý důkaz o tom, že tato schopnost je dána každému normálně slyšícímu člověku. Tímto důkazem je naše řeč, jejímž důležitým výrazovým prostředkem je tzv. intonace, tj. melodie. Každou větu vyslovíme jinou melodií a tato melodie není libovolná, nýbrž má významovou platnost. V jediné slovo, např. jméno, může mít zcela jiný význam, vyslovíme-li je jako otázku, rozkaz, prosbu, pozdrav a nekonečné množství jiných odstínů, které mohou být zcela shodné po rytmické i dynamické stránce a tudíž se liší pouze melodií. Najde se člověk, který tomu neporozumí? Jistěže ne a navíc to lze lépe či hůře dovede řeči napodobit. Podobným důkazem může být i intonace nářečí, která obvykle každému rodáka natrvalo charakterizuje.

Jak to tedy, že někteří lidé skutečně nedovedou zpívat, když schopnost rozlišovat výšku tónu mají? Odpověď je nasnadě. Jako jiní neumějí vařit, chodit po provaze, háčkovat ap., protože se tomu nenaučili, tak i někteří lidé neumějí zpívat. Nanaučili se tomu! Nic nedokazuje, že by se tomu naučit nemohli. I když jim dovede pomoci. Všeobecně je třeba přijmout zásadu, že *jen špatný učitel má ve své třídě nezpěváky*.

Již jsme si řekli, že nejlepším prostředkem k rozvoji hudebního sluchu je *nácvik intonace*. Proto dobrý učitel si usnadňuje práci v hudební výchově tím, že žáky učí zpěvu z not, a tak rozvíjí jejich hudební schopnosti.

Velice potřebnou schopností, která úzce souvisí s hudebním sluchem, je *tonální citění*. Je to schopnost chápat vztah tónu k tónině. Bylo by chybou se domnívat, že se jedná o vztah tónu k tónice (tj. prvnímu stupni tóniny), jak si někteří představují, a je snadné to vyvrátit. Tonální citění není vrozené, ale získané. Od útlého dětství slyšíme melodie, které jsou tonální, a tak poslechem a později zpěvem se vytváří naše tonální citění, které potom má nezastupitelný význam v další hudební výchově. Zvláště zpěv z not by se bez této schopnosti vůbec nedal vycvičit (vyloučíme-li teoretickou možnost zpěvu na základě absolutního sluchu).

Zkoušku tonálního citění, která je důležitou součástí každé zkoušky hudebnosti, můžeme provádět dvojím způsobem: aktivně u dětí rozezpívaných a receptivně u těch, které se dosud zpívat nenaucily. V první formě zkoušky žákům zahrajeme nebo zazpíváme krátkou hudební větu bez posledního tónu a žádáme je, aby melodii ukončili. Nedovedou-li ještě zpívat, dáme jim rozhodnout, která z dvou předebraných vět končí a která žádá pokračování.

Jako poslední se u člověka rozvíjí *schopnost harmonického slyšení, schopnost harmonické analýzy*, která má zásadní význam pro dvojhlasý zpěv. Z praxe víme, že s malými dětmi nelze zpívat dvojhlasně, protože ještě neumějí sluchem analyzovat dva současně zaznívající tóny. Bude tedy třeba, dříve než začneme dvojhlasně zpívat, naučit žáky dvojhlas slyšet. Jako každou schopnost je i harmonické slyšení nutno rozvinout. Je zajímavé, že osnovy v různých dobách žádaly dvojhlas v různých třídách. Obecně se udává, že je tato schopnost v upotřebitelné míře rozvinuta u všech žáků teprve v deseti letech. Avšak toto tvrzení je nevědecké. Žádná absolutně platná věková hranice pro žádnou schopnost nemůže platit. Budeme-li s žáky záměrně a metodicky správně pracovat, dosáhneme žádoucí úrovně harmonického slyšení mnohem dříve, než ten, kdo je v tom cvičit nebude. Proto dobrý učitel zpívá druhý hlas k písni nebo je doprovází hrou na nástroj, v počátečním stádiu nejlépe melodický. Mohou se tu uplatnit i žáci navštěvující ZUŠ. Avšak nejlépe se osvědčuje hra na snadno ovladatelné nástroje, kterou nové osnovy zavedly jako pro žáky přitažlivou, aktivizující činnost.

Složkou hudebnosti je i *smysl pro barvu tónu*, který umožňuje rozlišit tóny různých nástrojů, lidských hlasů, ale i různé vokály a jejich odstíny.

Po akustické stránce je barva tónu dána spoluzněním celé řady tzv. svrchních (aliquotních, částkových, parciálních) tónů nad tónem základním, jehož výšku si uvědomujeme. Svrchní tóny vznikají tím, že znějící těleso (struna, sloupec vzduchu ap.) se nechvěje pouze jako celek, ale současně jako své dvě poloviny, tři třetiny atd., a každé toto částkové chvění vydává slabý tón, jehož kmitočet je násobkem kmitočtu tónu základního. A tak nad znějícím tónem základním např. c zní celá řada slabších tónů svrchních,



kteří si jednotlivě neuvědomujeme, ale jejichž souhrn vytváří komplexní kvalitu, kterou nazýváme barva (témbr). Můžeme si to dokázat jednoduchým pokusem na klavíru. Stiskneme pomalu bez udeření struny klávesu základního tónu c a držíme ji po dobu pokusu stisknutou. Tím umožňujeme této jediné struně z celého klavíru volné chvění, neboť ostatní struny jsou utlumeny tlumičem. Nyní krátce udeřme některé z tónů svrchních např. $g_1 - c_2 - e_2$ a poslouchejme. Tóny budou znít tak dlouho, jak dlouho držíme stisknutou klávesu c. Jednoduchou úvahou dojdeme k závěru, že tóny $g_1 - c_2 - e_2$ musela vydávat pouze tato struna c, protože ostatní byly utlumené. To dokazuje, že tyto tóny musí být v tónu c obsaženy. Pokus se dá provést i obráceně. Stiskneme beze zvuku klávesy a krátce udeříme základní tón. Zazní svrchní tóny a vydává je struna základního tónu. Tón každého nástroje má jiné složení svrchních tónů a tím je dána jiná barva tónu. Některé svrchní tóny mohou být potlačeny nebo vynečány, jiné naopak posíleny. Rozdílné spektrum svrchních tónů mají i různé samohlásky, neboť i ony se od sebe navzájem liší různou barvou. Také tento fakt si můžeme dokázat pokusem. Stiskneme pedál a tím uvolníme všechny struny. Když nyní zazpíváme nějakou samohlásku čistě na některém tónu, ozve se nám z klavíru jako ozvěna tatáž samohláska. Je to tím, že se rozezvou nejen struna základního tónu, ale i všechny svrchní tóny v obdobném složení jako v našem hlase a to musí vytvořit barvu podobnou předzpívané samohlásce. Tento pokus nám zároveň zdůvodňuje, proč je třeba rozvíjet smysl pro barvu tónu. Rozeznávat trubku od klavíru dovedou žáci i bez učení, avšak dobře

vycvičený smysl pro barvu tónu jim výrazně zlepši výsledky v hlasovém výcviku. Budou-li umět správně barvu učitelem předzpíváných samohlásek, naučí se ji snáze napodobit, a tak budou lépe zpívat.

Pro hudbu jsou důležité ještě dvě další funkce lidské psychiky: *paměť a fantazie*.

Paměť má pro provozování hudby velký význam a úměrně tomu musí být cvičena a pěstována. Š hudební výchova memoruje písně, při výuce nástrojů se žáci učí z paměti hrát a zvláště v profesionální reprodukčním umění se v poslední době rozšířila praxe hry, zpěvu a dirigování z paměti. Zatímco dříve memorovat své party pouze operní zpěváci, dnes se totéž žádá i od hráčů komorní hudby, sólistů hr koncert s orchestrem i od dirigentů, což dříve běžné nebylo.

Kvalita paměti je u různých lidí značně rozdílná. Jednomu stačí jeden poslech písně k trv zapamatování a spolehlivé reprodukci, druhý se píseň dlouho učí a za krátkou dobu ji zapomene. Z hudby jsou známy příklady fenomenální paměti některých hudebníků. O W. A. Mozartovi se např. v že po jednom poslechu v Sixtinské kapli v Římě dovedl zapsat rozsáhlou sborovou skladbu (*All Miserere*), jejíž partitura byla zcela nedostupná, aby ji nemohli jinde provozovat. O českém hous virtuosu J. Slavíkovi se zase dochovala zpráva, že si poslechl vystoupení N. Paganiniho ve Vídni a dru za ním přišel do hostince a zahrál mu z paměti slavnou "Campanellu" z jeho koncertu h-moll, jehož zápis rovněž Paganini žárlivě střežil.

Nové formy práce, jako hra na hudební nástroje, hra na ozvěnu a podobné, paměť procvičují. N však učitel zbytečně kazí výsledky své práce, když nerespektuje zákonitosti, jimiž se naše paměť řídí např. tehdy, když pracně nacvičené písně nebo jejich doprovody neopakuje s žáky dostatečně často a brzy zapomínají. Zvláště další sloky písní a detaily přednesu a doprovodu potřebují pravidelné opak Rozumný učitel se plánovitě k písním vrací a v každé hodině vyhradí pevný čas k opakování starších Může se to dít i tak, že se písně zpívají vždy ve stejném pořadí téměř jako směs písní, takže konec písně žákům vybaví začátek následující. Jiná forma udržování co největšího počtu písní na stálém repe třídy spočívá v tom, že každý má "svou" píseň, a když není co zpívat, navrhne tu "svou" a začne ji zavedení písní dne, týdne, měsíce napomáhá témuž cíli.

Znalost zákonů, podle nichž pracuje naše paměť a jejich využívání, může také značně ury zkvalitnit práci učitele ve škole i žáka při domácím studiu hry na nástroj. Ukažme si to alespoň na něk příkladech: V naší paměti se ukládá vše, co vnímáme a na co myslíme, bez ohledu na to, zda je to spr žádoucí nebo chybné, a tedy nežádoucí. Při nácviku písně např. stačí, když některý žák zazpívá v písní tón k tomu, aby si jej i ostatní žáci zapamatovali, při opakování vybavili a znovu chybně zazpívali. Tak chyba uloží v paměti žáků a její vymýcení, je-li vůbec možné, spotřebuje mnoho času. Proto dobrý pečlivě dbá, aby se v reprodukci písně žádná chyba nezafixovala. Sám píseň několikrát předzpívá sp potom ji dá opakovat žákům s lepší pamětí a teprve potom celé třídě a slabším žákům, aby měl jistotu, vždy jen správné znění.

Také při domácím cvičení žáků na nástroj se velmi neblaze projeví, když učitel nenaucil žáka správně, tj. s respektováním zákonů pamatování. Žák musí vědět, že smí hrát jen tak rychle, aby n chyby. Jestliže přesto chybu udělá, musí se ihned vrátit na příslušné místo a spoj tónů, rytmus apod. p a mnohokrát správně zahrát. Teprve potom je zasadí do kontextu celé skladby a utvrdí. Kdyby nepostupoval a – jak se často stává – chybu chtěl napravit opakováním celé skladby, určitě chybu uděl druhém či třetím pokusu. Tím si tuto chybu zafixuje v paměti. Když se mu to pak třeba při čtvrtém p povede skladbu správně zahrát – což považuje za důkaz jejího zvládnutí – v jeho paměti jsou uchova chybné a jedna správná verze onoho místa. V hodině se mu pak pravděpodobně vybaví spíše chybné Námaha vynaložená na cvičení nepřinesla užitek.

Spolehlivost a kapacitu naší paměti v záporném smyslu ovlivňuje gramotnost. Dříve si lidé pama mnohem více písní, často velmi dlouhých (byliny, balady ap.). Tím, že spoléháme více na oporu zápisu paměť se zbavuje přebytečné zátěže a my zapomínáme. Nedovolujme proto žákům zpívat ze šk zpěvníků když opakujeme písně. Raději písně častěji opakujeme a další sloky zpívejme i několikrát.

Hudební představivost, fantazie nebyla v dřívější hudební výchově vůbec cvičena. Teprve nové c zavádějí improvizaci, která je nejvhodnější formou rozvíjení tvořivých schopností žáků.

Obecně se věří, že schopnost vytvářet nové originální hudební představy mají pouze vyvolení jedi skladatelé. Avšak nesmírné množství písní, výtvorů lidové tvořivosti prostého lidu, je důkazem, že schopnost je rozšířena mnohem více. Kromě výrazně nadaných tvůrčích jedinců, kteří přinášeli

myšlenky, tu byla velká masa ostatních, kteří se na tomto procesu podíleli přetvářením k obecnému vkusu a tříděním na hodnoty trvalé, které se zachovaly, a pomíjející, které upadly v zapomenutí.

V životě jedince má vývoj tvořivých schopností zajímavý vývoj. V dětství je spjat s provozováním hudby. Spontánní projevy dětské hudební tvořivosti, jako vymýšlení říkadel a popěvek, jsou ve věku předškolním naprostou samozřejmostí. Avšak později, jistě proto, že škola této činnosti věnovala málo pozornosti, tato činnost jakoby ustává. Mohlo by se zdát, že tvořivé schopnosti dítěte zmizely. Avšak dobře vedená hudební výchova dovede tyto schopnosti podchytit a bohatě rozvíjet. Proto je správné, že v posledních osnovách hudební výchovy byly požadavky na rozvíjení tvořivých schopností dětí uloženy všem učitelům hudební výchovy na všech typech a stupních škol.

Závěrem naší hudební psychologie si ještě definujeme pojem *hudebnost*. Podle Vladimíra Helferta*) je hudebnost "vlastnost určující poměr našeho psychického života k hudebnímu umění". Tato definice je však příliš široká a neumožňuje nám měření hudebnosti. Pro praktickou potřebu, když je například třeba vybrat vhodné adepty pro hudební studium, musíme hudebnost rozložit na její složky a ty pak zkoušet jednotlivě. Těmito složkami jsou především hudební schopnosti (viz výše) a získané dovednosti, jako je zpěv, hra na nástroj, intonace, rytmické dovednosti. Pro určení celkové hudebnosti jsou důležité i vědomosti z oboru hudby. Ty nás přivedou ke sklonům a zájmům, které mají pro úspěch v hudbě nesporný význam. Nakonec je třeba vzít v úvahu i prostředí, v němž zkoumaný vyrůstal a jež dokreslí obraz jeho hudebnosti. Když budeme mít dva přibližně stejně muzikální jedince, musíme předpokládat větší hudební vloh u toho, který vyrůstal v nehudebním prostředí, a přesto dosáhl určitého stupně hudebnosti. Hudební prostředí by mu jistě bylo umožnilo ještě větší rozvoj. Bohužel nelze číselné údaje jednotlivých složek sčítat a tak dospět k jakémusi hudebnímu koeficientu, neboť tato čísla jsou nesouměřitelná a nedostatky jednoho druhu se nedají zastoupit klady jiného druhu.

Nejzávažnější jsou jistě údaje o jednotlivých schopnostech, avšak dobře si uvědomme jejich omezenou platnost. Udávají nám pouze okamžitý stav schopností. Vůbec neříkají nic o tom, zda je to v daném okamžiku strop možností zkoumaného nebo jenom jejich zlomek, a hlavně neprozrazují, jaký bude další vývoj rozvoje těchto schopností. Proto jsou velice málo objektivní údaje ze všech jednorázových zkoušek (např. tzv. průzkum ZUŠ). K tomu, abychom poznali, zda se někdo hodí pro hudební vzdělávání či nikoliv, je třeba pozorovat zkoumané a měřit jejich schopnosti v delším časovém úseku při přibližně stejné kvalitě hudebních činností. Potom srovnáním výsledků dojdeme k objektivnějším výsledkům. Avšak ani ty nemají spolehlivou predikční validitu. Výčet znaků ukazuje, jak obtížná je správná klasifikace hudebnosti člověka. Z výkladů je také patrné, že pojem hudebnosti nelze ztotožňovat s pojmem hudebního sluchu, jak se často z neznalosti chybně stává.

Vědecký výzkum i zkušenosti z praxe ukazují, že lidí zcela nehudebních není. Úkolem školy je vytvořit podmínky k tomu, aby se tyto schopnosti skutečně a u všech mohly rozvinout. Hudební tradice naší země nás zavazuje přivést hudební výchovu na úroveň, která by nás znovu oprávnila k titulu "konzervatoře Evropy", kterou jsme kdysi byli.

Otázky k opakování.

1. Hudební vlohy.
2. Hudební činnosti.
3. Hudební schopnosti.
4. Hudební nadání, talent.
5. Jaký je vztah mezi vlohami a schopnostmi?
6. Čím se dá vysvětlit nestejnost hudebních schopností lidí?
7. Hudební sluch.
8. Tonální citění.
9. Smysl pro rytmus.
10. Hudebnost.

* Prof. PhDr. Vladimír Helfert (1886 – 1945) byl brněnský muzikolog, který ve své knížce *Základy hudební výchovy na nehudebních školách, bojující za hudební výchovu na všeobecně vzdělávací škole, podal definici hudebnosti, kterou diferencuje na aktivní a receptivní (poslechem).*