

FRANTIŠEK LÝSEK

(Brno)

AMUZIE A HUDEBNÍ VÝCHOVA

Zájem o vyřešení problému amuzie je stupňován rozvojem prostředků mechanického šíření hudby a stupněm hudebně vnímacích schopností, získaných příslušným vzděláním. Námitky proti významu hudebního vzdělání pro všechny žáky jsou odedávna spojovány s nedostatkem žádoucího hudebního nadání, nemuzikálností — a m u z í í.

Úsilí hudebních pedagogů o stanovení *pojmu amuzie* a jejích znaků je závislé na stupni poznatků hudební psychologie, fyziologie, audiologie a foniatry, na výsledcích experimentálně výzkumné činnosti a věrohodné praxe. Dosavadní poznatky o amuzii, získané v posledních letech, znamenají sice pokrok, avšak metody, kterými je amuzie v současné školské hudební výchově analyzována, a prostředky i způsoby, jimiž jsou její charakteristické znaky v hudebně výchovném procesu překonávány, naprosto neuspokojují. Je nezbytně nutné se vypořádat s příkrými protiklady, danými na jedné straně vědeckými důkazy, že amuzie je zjev vzácnější než daltonismus, a na druhé straně doklady o nízké úrovni školské hudební výchovy právě pro domněle neodstranitelnou amuzii. Je si proto třeba připomenout vývoj a *současný stav poznatků o amuzii* a stanovit *metody*, kterými lze znaky amuzie hudebně výchovným procesem překonat.

Poznatky o amuzii se vytvářely s vývojem názorů na hudebnost vůbec. Znaky amuzie studovali už H. Helmholtz, C. Stumpf, H. Rupp, S. Bernfeld, H. Schüssler, E. Feuchtwanger aj.¹ Z pedagogického hlediska se však amuzií nezabývali. Studium znaků amuzie — jako faktů patologických — se zabývali A. Jellinek a G. Révész.² Vymezili znaky amuzie ze stanoviska motorického a sensorického, nikoli však didaktického. Amuzií býval napřed označován i „nedostatek krasocitu, nesouzvuk“, též „hluchota k tónům“.³ Uvedené znaky amuzie byly pak rozšířeny o neschopnost provozovat hudební výkony, nebo je vnímat (v amuzii motorické nebo sensorické). Připojována byla i alexie (neschopnost číst noty).⁴ Nedostatky hudebních vněmů nebo výkonů, též znaky afázie byly vysvětlovány jako poruchy v mozkové kůře.⁵ Od označování amuzie jako patologické vlastnosti jedince se dospělo k názoru, že tu jde

o nedostatky hudebních vloh, o „*neschopnost rozeznávat rozdíly tónové výšky*“, přičemž expresivní amuzie — motorická to složka hudebního projevu — je „*dobře přístupná pedagogické péči*“.⁶ Jako amuzie je označována „*neschopnost některých lidí rozeznávat melodii a porozumět hudbě*“, též „*neschopnost hudební výchovy*“.⁷

Podle dosavadních poznatků může být amuzie vlastností trvalou nebo jen dočasnou. O tom, jde-li o vlastnost trvalou a nepřístupnou vlivům záměrné hudební výchovy, rozhodují zřetele audiologické. Zde je pak třeba rozlišovat amuzii jako vlastnost jedinců mentálně normálních, nebo jako případy patologické, a to buď vrozené, či získané onemocněním (např. zánětem mozkových blan). Absolutní amuzikové, které určují oddělení audiologie a foniatrie ušních klinik lékařských fakult, nerozlišují ani nejprimitivnější rytmus a nejnámější melodie; hudebně nejsou vychovatelní.⁸ Jde-li o jedince mentálně normální, pak je u nich absolutní amuzie zjevem vzácnějším než daltonismus.⁹

Za amuziky jsou obvykle považováni jedinci jen proto, že v jejich vědomí nedošlo k správnému a účinnému psychologickému zpracování tónových podnětů. Bývá tomu tenkrát, jestliže učitelé neznají znaky amuzie a metody k odstraňování těchto znaků; četné jedince pak z hudebně výchovného procesu vylučují už proto, že svým hlasem — zejména na počátku školní docházky — nedovedou reprodukovat tónovou výšku. Správné rozlišení znaků amuzie a hudebně výchovný proces, kterým se ony znaky odstraňují, se tu jeví jako vážný, obtížný, ale řešitelný článek hudebně pedagogického úsilí. Za školské amuziky jsou dosud běžně označováni jedinci, kteří v normálních vyučovacích hodinách nedosahují těch pěveckých dovedností, které předpisují školské osnovy. Pramenem rozporů o tom, jde-li o amuzika, či nikoli, je kvalifikace těchto dovedností a schopnost znaky a příčiny školské amuzie konstatovat.

Školským didaktickým procesem se získávají znalosti a dovednosti i v jiných učebních předmětech, a ne jenom v hudební výchově. V počátcích obecného vzdělávání — v prvcích dovednosti číst, psát a počítat — jsou také zjišťovány nedostatky či znaky, ze kterých by bylo možno soudit na neschopnost či nepostačující nadání pro studium předmětů povahy literární, matematické nebo přírodovědné apod. Protože tyto předměty jsou obecně považovány za společensky nezbytnější než hudební výchova, zaměřil se dosavadní vývoj školské didaktiky na vytvoření spolehlivých metod, kterými lze naučit každého žáka číst, psát a počítat. Obecně se také uznává nutná trpělivost při odstraňování nedostatků ve čtení, v psaní a v počtech, zcela běžně se přitom oceňuje význam cviku. Je nepochybné, že nápravná cvičení v uvedených předmětech jsou akusticky i emocionálně snesitelnější než v hudební výchově. Pěvecké zpřesňování tónové výšky třeba krátkými cvičeními je akusticky daleko vtíravější, ostřejší a v úsilí o nápravu obtížnější než náprava chyb ve čtení, v psaní nebo v počtech. Je pak pochopitelné, že obtíže nápravy onoho zpřesňování vedou netrpělivého nebo

nepoučeného učitele k označení jedinců, kteří na hudební podněty nereagují ihned a zcela správně, za amuziky, mylně pak odsuzované k hudebně výkonné pasivitě.

Řešení školské amuzie není otázkou pouhé učitelské trpělivosti. Současná hudebně pedagogická teorie i praxe postrádá spolehlivé údaje o znacích amuzie, o jejich podstatě a zvláště o metodách, kterými se tyto znaky určují a účelným hudebně výchovným procesem odstraňují nebo tak přetvářejí, aby se jedinec amuzikální stal muzikálním.

Otázka hudebnosti je ovšem stále příliš složitá, než aby bylo možné — i za současného stavu potřebných poznatků — stanovit definitivní rozsah a obsah pojmu hudebnost a nehudebnost, amuzii. Ve vývoji názorů na hudebnost a amuzii šlo v podstatě o otázku, je-li vlastní hudební činnost prostředkem hudebnosti jako pojmu nadřazeného, anebo vlastním cílem, jemuž je hudebnost podřízena. Jsme tu u jádra problému amuzie, u stanovení definice hudebnosti a nehudebnosti a znaků amuzie.

V. Helfert — na základě poznatků Th. Billrotha, G. Révész e, J. Kriese a F. Brehmera — označuje hudebnost za vlastnost určující poměr našeho psychického života k hudebnímu umění. Je toho názoru, že „*hudba není výhradně věcí sluchu, tím méně zpěvu, nýbrž že v hudbě běží především o hudební představivost a o hudební myšlení, které nemusí záviseti na skutečném tónovém zaznívání*“. Hudebnost pak Helfert člení na aktivní a receptivní, přičemž aktivní hudebnost má být úkolem škol hudebních; receptivní hudební výchově přisuzuje „*podobné obohacení duševního života jako básnictví, výtvarné umění, filosofie a věda*“.¹⁰ Soustavným úkolem všeobecně vzdělávacích škol by měla podle Helferta být — receptivní hudební výchova.

B. M. Těplov však hudebnost uvádí jako složku hudebního nadání. Hudebnost mu neurčuje vztah k hudbě, ale zájem o hudební aktivitu. Hudebním nadáním Těplov označuje spojení speciálních schopností, které umožňují úspěšnou hudební činnost.¹¹ Hudební nadání tedy Těplov nadřazuje pojmu hudebnosti a jednoznačně určuje dominující úlohu hudební aktivity. Zřetelům hudební pedagogiky všeobecně vzdělávacích škol toto stanovisko jasně a plně vyhovuje. Těplov v analýze hudebního nadání vyčleňuje znaky obecné, uplatňující se v různých oborech lidské činnosti od speciálně hudebních, podmiňujících hudební činnost. Analýzu hudebnosti Těplov vypracovává na hudebních schopnostech a jejich vzájemném vztahu. Struktura hudebnosti je mu dána: tonálním cítěním, sluchovou představivostí a hudebně rytmickým citem. Dosud uvedená hlediska nutno aplikovat do praxe a zde uvést na správnou míru i cestu.

Je obecně známo, že hudební představy jsou představami proto, že se usku-
tečňují bez existujících tónových podnětů na základě paměti. Avšak hudební představivost lze vypracovat jen na základě tónových podnětů, vnímaných sluchem. Hudební pedagogika se proto zásadně opírá o tónové podněty a vypracov-

vávání dovedností hudebního sluchu. Tonální citění i hudební rytmický cit lze dosáhnout jen konkrétní hudebně pěveckou činností. Helfertovo pojetí receptivní hudebnosti a jeho názor na uplatnění této hudebnosti ve všeobecně vzdělávacích školách našlo pochopitelně nejširší uplatnění: hudba se tu hlavně jen poslouchá. Opomíjí-li se zpěv, dochází k porušení hudebně výchovného cíle. Poměr našeho psychického života k hudbě může být kladný nebo záporný. Kladný poměr lze uplatnit určitým druhem hudební činnosti, ke které náleží i vnímání hudby. Toto vnímání je aktivní a účelné jen tehdy, postihuje-li tónovou tkáň hudební skladby a všechny její formotvorné a výrazové složky, jinak jde o pouhé oddávání se nediferencovaným a neurčitým dojmům, výchovně neúčinným náladám, kterými je hudba snadno snižována na pouhou zábavnou zvukovou kulisu. Lze tu připomenout obdobu s použitím knihy, která se sice čte, ale obsah se plně a správně nechápe, čtenáři poskytuje jen nekvalifikovaný a často zkreslený dojem. Vnímání hudby se získává i poslechovou empirií, avšak k plnému hudebně estetickému a výchovně účinnému zážitku lze dospět jen prostřednictvím konkrétní hudební činnosti. Naše laboratorní experimenty a výzkumy v posledních letech přesvědčivě ukázaly, že kvalita hudebně emocionálního zážitku je na oné činnosti přímo závislá. Vokální a instrumentální motorika, která onu činnost zprostředkovává, je totiž dána četnými složitými úkony za účasti nervstva nejen sensorického, ale i senzitivního a vegetativního. Tyto úkony kontroluje sluch za účasti intelektuálních a emotivních zážitků. Touto motorikou se vytvářejí příslušné dovednosti a operuje se tónovou tkání skladby, získávají se tak hudební zkušenosti a zkvalitňuje se estetický vztah k hudebnímu umění. A proto: čím je kdo hudebně aktivnější, tím intenzivněji hudbu vnímá a prožívá.¹² Hudební výchova mládeže i na všeobecně vzdělávacích školách je tedy bez oné aktivity nemyslitelná. Je obecně umožňovatelná zpěvem, v blízké budoucnosti i přístupnými prostředky instrumentálními.

Má-li se hudebně pedagogickým procesem školská amuzie odstraňovat, je třeba vyhledávat a uplatňovat metody, kterými se zjišťují znaky utajených nebo i nepatrných pěveckých schopností, a způsoby, jimiž se tyto schopnosti rozvíjejí až k žádoucím dovednostem. Ony metody a způsoby se však musejí opírat o základní znaky hudebního nadání a hudebnosti: o schopnost vnímat dílo jako hudební, reagovat na ně myšlenkově a citově i vůlí. Specificky hudební znaky onoho nadání se uplatňují schopností hudební produkce (kompozice), reprodukce (vokální, instrumentální, dirigentskou) a hudební kritiky. Nehudebnost, amuzie je dána negací těchto znaků.

Amuzie se nejmarkantněji projevuje neschopností hudební, zejména pěvecké reprodukce. Podmínkou hudebně pěvecké reprodukce je především hudební sluch, paměť, představivost a reprodukční tvůrčí schopnost. Úsilí o vyřešení problému amuzie obracejí naši pozornost k těm podmínkám především pěvecké reprodukce, které jsou zjišťovány soudobými experimentálními výzkumy. Těto

reprodukcí je třeba věnovat zvláštní pozornost proto, že podmiňuje kvalitu hudebního vněmu a zážitku.

Hudební sluch je podmínkou diferenciací tónové výšky (a dalších znaků tónu), intervalů, melodie, akordů, konsonance, disonance a harmonie. Je nezbytný k rozlišování tónorodu a tonality i hudebního rytmu (pohybu, dynamiky a agogiky),¹⁴ hudební formy i obsahu kompozice. U školského amuzika, který ještě správně a plně tónové difference nevnímá, snadno se jeho hudební zájem zaměřuje na ty složky díla, které nejsou specificky dány tónovou výškou, tedy na rytmus, pohyb, agogiku a dynamiku skladby, na barvu tónů (orchestraci), stylizaci zvuku, neméně také na asociace spojené s účelem, společenskou hodnotou skladby. Uvedené složky hudebního díla jsou postačitelny k vyvolání dříve už zmíněných dojmů a nálad. Nositelem hudební myšlenky je však melodie, a ta není myslitelná bez přesné fixace tónové výšky a určitého rytmu. Proto se také veškeré úsilí hudebních pedagogů — při výchově školských amuziků — odedávna soustřeďuje k vypracování dovednosti sluchem postihnout a diferencovat různé tónové výšky, tyto výšky realizovat hlasovým ústrojím. Ono úsilí se tedy zaměřuje na koordinaci kontrolní úlohy hudebního sluchu a funkce pěveckého ústrojí. Nedostatky ve výsledcích nejsou u amuziků dány jen obtížemi oné koordinace, ale i nepoučeností četných hudebních pedagogů o hudebních schopnostech a možnostech, o hlasovém rozsahu a hlasové poloze amuziků. Jsou-li nedostatky hudebně pěvecké reprodukce amuziků dány poruchami v sluchové dráze, hovořívá se o impresivní amuzii. Expresivní amuzii způsobuje snížená schopnost nebo neschopnost přesně reprodukovat slyšený tón.¹³ Jedinci postižení expresivní amuzií bývají označováni jako „bručouni“. Rozhodnutí o té či oné formě amuzie náleží k nejobtížnějším úkolům hudební pedagogiky.

Problémy amuzie se odedávna odrážejí v příslušné domácí i zahraniční literatuře. Obíral se jimi už Jan B l a h o s l a v, J. A. K o m e n s k ý, K. K o n r á d a j.¹⁴ Otázkami hudebnosti a nehudebnosti ze stanoviska pedagogického se zabývali A. C m í r a l, F. Č á d a, J. R a c e k, S. V e l i n s k ý, O. Z i c h a j.¹⁵ Problematikou amuzie a „nezpěváků“ se v poslední době zabývají O. P r á g r o v á, O. R ö d l, pak F. L ý s e k, který na základě výzkumů a experimentů dospěl k názoru, že každý školský amuzik, jestliže dovede mluvit, může se — v míře určené vlohami, metodou a cvikem — naučit i zpívat.¹⁶ Do vývoje názorů na hudebnost a amuzii u nás zasáhl nejen V. H e l f e r t, ale — i když nepřímou — B. H á l a a M. S o v á k a v poslední době i K. S e d l á č e k.¹⁷

K vyřešení problému školské amuzie a k stanovení metod jejího překonávání si předem připomeneme poznatky o vztahu řeči k tónové výšce a pak o řeči jako zdroji výchovy hudebního sluchu. Rozhodujícím činitelem pro nápodobu tónů hlasem je sluchový analyzátor. Pohyby mluvidel jsou řízeny analyzátozem kinestetickým. Zvuk, který se tvoří hlasovým ústrojím, je podnětem i pro analyzátor sluchový. Sluchový vněm se v mozkové kůře spojuje s vněmem pohybo-

vým, a tak dochází k vytvoření okruhu motoricko-kinesteticko-akustického. Dítě si všímá i pohybu úst a výrazu obličeje mluvčí či zpívající osoby a k uvedenému okruhu připojuje i vněm zrakový. Těchto poznatků musíme použít při vytváření pěveckých schopností i na základě řeči. Počátky zpěvu amuziků lze účelně navázat na jejich dovednosti řečové, které se však fixují tónově a upravují rytmicky. Vnímání tónové výšky se děje na základě nervových vzruchů, které se do mozkové kory dostávají rytmem odpovídajícím základní periodicitě zvukového děje; sluch se tu jeví jako velmi zjemnělý hmat pro vibrace prostředí.¹⁸ Podle E. B a b á k a jsou specifické vzruchy zpracovávány už v čidlech a tak převáděny ústředím.¹⁹ K. S e d l á č e k (str. 135) soudí, že k zpracovávání akustického podnětu dochází už v sluchové dráze a v podkorových centrech: do mozkové kory přicházejí tónové vzruchy už zpracované. Odtud plyne nezbytnost psychologického zpracovávání tónových podnětů speciálními sluchově intonačními cviky. Výšky tónů, intervaly, akordy, melodie atd. se určují sluchem hudebním. Slova však rozlišujeme podle fonetických znaků hlásek — hláska, která má pouze tyto znaky, je foném. Na základě fonematických znaků se uskutečňuje analýza a syntéza hlásek a to sluchem pro řeč — fonematickým. Určitá barva složených tónů se pravděpodobně přenáší určitými vlákny a nervovými buňkami.²⁰

Tónová výška i náprava chybného slyšení této výšky a intonačně vadného zpěvu se staly předmětem četných studií.²¹ Tónová výška se vztahem k vokální motorice je zkoumána zejména v SSSR. Četnými a rozsáhlými výzkumy byly získány poznatky, které jsou důležité k stanovení metod k odstraňování znaků amuzie vokálním procesem. Zvláštní pozornost vzbudily experimentální výzkumy A. N. L e o n t j e v a a jeho spolupracovníků, kteří zjišťovali vznik nových schopností na základě reflexních mozkových spojů, vykonávajících pak nové funkce. Vznik nových funkcí a mechanismů Leontjev zkoumal při vytváření schopností právě hudebního sluchu, a to odlučováním tónové výšky od tónové barvy. Jestliže u zkoumaných jedinců nebyly při vnímání tónové výšky příslušné funkce vytvořeny, pak byla do sensorického procesu zapojena aktivita hlasových vazů — a vytvoření schopnosti analýzy tónové výšky s různým timbrem nastalo.²²

Výzkumné experimenty, sledující funkční koordinaci sluchového analyzátoru s hlasovým ústrojím a vliv vokální činnosti na schopnost tónové diferenciaci prováděla O. V. O v č i n i k o v o v á.²³ Experimenty ukázaly, že k orientaci pro výšku tónu napomáhají aferentní signály z hlasového ústrojí. Funkční spojení mezi sluchovým analyzátozem a vokální motorikou tak bylo prokázáno, význam vokální aktivity pro výchovu amuziků byl tím zdůrazněn. Ve výchově amuziků touto aktivitou je nezbytné uplatnit i vliv tónové barvy.

Vztahem mezi tónovou výškou a barvou (timbrem) se zabýval již C. S t u m p f a W. K ö h l e r.²⁴ Systematickými výzkumy sluchu pro tónovou barvu a vliv pohybových komponentů se zabýval A. N. L e o n t j e v, pak J. B. G i p p e n-

reiter a O. V. Ovčínikovová.²⁵ Barvou zvukového zdroje byl dán makrotémbr, mikrotémbr byl určován počtem svrchních harmonických tónů. Makrotémbr se nemůže změnou tónové výšky měnit, mikrotémbr — v důsledku změny počtu kmitočtů — se mění. V experimentálních výzkumech sovětských autorů byly pak získávány nové poznatky využitkováním dvou různě vysokých tónů téhož nástroje a tudíž dvou mikrotémbrů. Získané poznatky mohou být využity v hudebně pedagogické praxi právě u amuziků k výcviku jejich třeba nepatrné schopnosti vnímat a pak pěvecky reprodukovat tónovou výšku.

Další úsilí sovětských autorů se zaměřilo na analýzu řeči, ve které působí výškové i ténbrové složky sumárně a jsou vnímány hláskovým, fonetickým sluchem. Řečí lze však výškové vlastnosti samohlásek zdůraznit natolik, až dochází k její zpěvnosti, tonálnosti vnímatelné sluchem hudebním. Jestliže se v řeči dbá jen hledisek ténbrového sluchu, je rozvoj vnímání tónové výšky, a tím i hudebního sluchu utlumován. V řeči by proto měl být — zvláště u dětí v údobí, kdy začínají mluvit — rovnocenně uplatněn jak fonetický, tak i hudební sluch. Vliv řeči na utváření obou sluchových systémů vyzkoumali Leonťjev a Gippenreiter u vietnamských studentů: v jejich řeči se totiž význačnou měrou gramatické funkce uplatňuje právě tónová výška.²⁶ Dosavadní, dále se rozvíjející výzkumy sovětských autorů, pokud jsou nám získané výsledky dostupné, obohatily dosavadní poznatky, které by měly být oporou pro výchovu správné vokální reprodukce amuziků.

Zcela nezávisle na uvedených experimentálních a výzkumných činnostech probíhaly a dosud probíhají naše výzkumy a experimenty. Zpočátku byla vyzkoumána hudebnost a schopnost pěvecké aktivity u 1300 žáků ve věku 4 až 14 let z nejrůznějších krajů Československa. V každém ročníku bylo sto žáků, z toho vždy polovina chlapců a polovina dívek. Nad tento počet bylo — v těchže letech 1946-1948 — zkoumáno sto jedinců slepých a sto debilních (rovněž uvedeného věku). Absolutní sluch byl prokázán u 2 % žáků (chlapců).²⁷ Příznaky školské amuzie se projevíly průměrem u 11 % zkoumaného žactva vůbec, avšak u žáků ve věku 6 až 14 let pouze v sedmi procentech.²⁸ Toto žactvo bylo pak předmětem výzkumů účinnosti hudebních podnětů co do jejich druhu, kvality i délky působení.

V našem výzkumu se ukázalo, že nejčilejší a nejpružnější reakce — zejména náprava chybné pěvecké reprodukce — na dané tónové podněty byla u dětí ve věku pěti až osmi let.²⁹ E. I. Almazov dokázal, že anatomická stavba a fyziologická funkce sluchového analyzátoru i hlasového ústrojí už šestiletého dítěte je přizpůsobena systematické hlasové a hudební výchově.³⁰ V Institutu psychologie moskevské Akademie pedagogických nauk byl za vedení A. V. Zaporožce proveden důkaz, že u dětí ve věku šesti až osmi let vzrůstá citlivost pro výšku tónu dvojnásobně. K obdobným výsledkům — při srovnávání oné citlivosti u jedinců ve věku osmi a osmnácti let — dospěly i naše experi-

mentální výzkumy.³¹ Uvedené poznatky nás přesvědčují o tom, že odstraňování nebo aspoň zmírnění znaků amuzie se má uskutečňovat už na elementárním školském stupni. K hudební výchově amuziků nutno přistoupit v tomtéž — a pak vždy dalším — didaktickém procesu, ve kterém se znaky amuzie projevují.

Naše další výzkumy se 440 žáky 6. až 8. školního ročníku, provedené r. 1948 (polovina chlapců a polovina dívek) dokázaly, že vnímání tónové výšky zpívaných tónů je o 12,92 % snadnější než jejich uvědomělá intonace. Naproti tomu je zpěv tónů — udaných v přístupné pěvecké poloze — prováděný metodou pouhé imitace o 36,2 % snadnější než jejich sluchová analýza.³² Dílčími výzkumy byl pak dokázán přímý vztah mezi kvalitou vněmu i diferenciací tónové výšky a hudební činností, ve které se tato kvalita tvoří. Dokázal se tu také vliv vztahu mezi subjektem a jeho zálibou v určitém druhu hudební činnosti na její kvalitu, projevil se pronikavý vliv součinnosti analyzátoru sluchového a zrakového s analyzátozem pohybovým a kožním, a to na kvalitu vytvářených tónových představ. Ukázalo se, že tytéž tónové komplexy vnímali klavíristé o 4,64 % lépe než houslisté, o 18,27 % lépe než pouzí zpěváci; klavíristé intonovali o 11,88 % lépe než houslisté, avšak o 25,31 % lépe než pouzí zpěváci.³³ Dovednost správně vnímat a notami zapsat tónovou výšku prokázali klavíristé 73 %, houslisté 68 %, a žáci zpěváci bez instrumentálních dovedností 55 %. Speciální srovnávací výzkum pak ukázal, že tito zpěváci, vychovávaní k dovednosti vokální reprodukce a také intonace, převyšovali žáky téhož věkového i mentálního stupně, avšak bez odborné hudební výchovy, svou dovedností tónové diferenciaci a intonace o celých 67 %. Uvedené výzkumy prokázaly, že žáci nejlépe vnímali ty tóny, jichž představy byly vypracovány vlastní nástrojovou nebo pěveckou činností. Konkrétnost oné činnosti a součinnost více analyzátorů byla prokázána kvalitnějšími diferenciacemi tónové výšky a intonačními pohotovějšími dovednostmi klavíristů a houslistů než pouhých zpěváků: projevil se tu vliv prstokladu (hmatových pocitů) a pohybu prstů i rukou (u klavíristů navíc vliv harmonie). Zpěvákům zůstává opora v pouhém — tónově obtížně regulovatelném — napětí hlasivek.³⁴

Obtížnost zpěvu jako obecně použitelného prostředku školské hudební výchovy se v uvedených výzkumech plně projevila. Bylo by tedy snadnější znaky impresivní amuzie překonávat nástrojovou hrou. Vývoj k tomuto opatření jistě dospěje už proto, že v nástrojové hře, zejména klavírní, lze uplatnit širší tónový rozsah a pohyblivější techniku než ve zpěvu. Pěvecké prostředky nápravy impresivní amuzie však přesto zůstanou už proto, že zpěv je nejpřirozenější a nejrůznější hudební projev, a také proto, že kvalitu sluchové diferenciaci tónové výšky lze vypracovat nejpříměji a k naprosté dokonalosti právě vokální intonací, zpěvem. Jestliže klavíristé a houslisté proti pěvcům v tónovém prostoru lépe vnímali a intonovali celé tónové komplexy, pak zpěváci prokázali přesnější diferenciaci tónových výšek. Je tomu tak proto, že pěvec tónovou výšku tvoří a výškově

reguluje přímo svým hlasovým ústrojím, kterým může realizovat i nejjemnější odstíny tónové výšky. Je tedy jisté, že právě vokální intonace v koordinaci hudebního sluchu s motorikou hlasového ústrojí má pro vytváření dokonalých představ tónové výšky, představ intervalového rozpětí a pro získání tonálního citění zásadní význam.³⁵ Pevnost těchto představ oceňují zejména sbormistři a sboroví pěvci za přednesu vícehlasých skladeb bez opory nástrojového doprovodu, kdy intonační jistota a tonální preciznost je zaručována kvalitou, pevností těchto představ.³⁶

Poznatky o významu hudební aktivity, řeči a vokální motoriky, o důležitosti aferentních signálů z hlasového ústrojí pro vypracování schopnosti diferencovat tónovou výšku nás vedly ke zkoumání metod, kterými se mohou znaky amuzie překonat, z nezpěváka se může vychovat zpěvák. Poznatky, získané laboratorními experimenty a výzkumy, mají pravou cenu tenkrát, jestliže jsou splnitelné v praxi a dosavadní praxi mohou zlepšit. Aby se tak stalo, byly naše experimenty a výzkumy prováděny — jako desítiminutovky — v přímé školské praxi.³⁷ K přesvědčení, že překonávání amuzie je splnitelný a také nejvlastnější hudebně pedagogický úkol, jsme dospěli prostřednictvím nejen vědeckých informací, ale také zkušenostmi vytrvalé a záměrné školské hudebně výchovné praxe.³⁸

Před vlastními výzkumy metody, kterou se měly odstranit sluchové i pěvecké nedostatky amuziků, byl u každého zkoumaného žáka zjištěn vliv rodinného hudebního prostředí, účinnost dětských hraček, vnímání hudby z rozhlasu a televize; byla prozkoumávána možnost uplatnění různých hudebních nástrojů i tónového generátoru. V závěru přípravných prací bylo rozhodnuto, aby:

1. Zkoumání sedmiletí amuzikové byli vyučováni pohromadě s ostatními žáky ve třídě, jak je tomu ve vyučování jiným předmětům,

2. Stejná pozornost byla věnována rozvoji hudebního sluchu (vnímání tónové výšky) a hlasu (reprodukcí tónové výšky).

3. Vypracovávalo se napřed vnímání tónové a teprve potom vnímání hudební.

4. Ve výchovném procesu byly uplatněny: a) tóny předmětů denní potřeby (obecně známých), b) tónová opora o housle a klavír, o zpěv učitele a spolužáků, c) tónové vlivy „tonálně“ upravené řeči.³⁹

5. Byl zužitkován společenský vliv prostředí (výkony hudebně nadaných žáků), sugestibilita dětí, důsledně byla uplatněna systematická výchovného procesu, konkrétnost činnosti, v ní pohyb a součinnost více analyzátorů s respektováním zásady: k neznámému přes známé. Amuzikové sedávali zásadně mezi dvěma dobrými zpěváky.

K výzkumu bylo použito tohoto postupu:

A. Vypracováno bylo vnímání tónové:

a) Žáci rozlišovali zvuky, získané neperiodickým chvěním: šumoty „vysoké“ a „hluboké“; jejich druhy byly označovány jmény předmětů, jimiž byly získány.

Všichni amuzikové se zde ochotně a správně uplatňovali.⁴⁰ b) Následovalo rozlišování tónů získaných z předmětů denní potřeby. Tóny byly dány ťuknutím nebo foukáním. Žáci, určující tónové zdroje, rozlišovali i tóny. Amuzikové se i zde plně uplatnili. c) Pak byly zužitkovány dvojice předmětů odlišných tvarů i barev (např. zelené skleněné stopky — modravé poháry, velké hnědé sklenice — malé žluté ampulky atp.). Tóny daných dvojic předmětů však vytvářely přesné intervaly.⁴¹ Žáci, označující zdroj tónů (jmény předmětů), určovali vlastně intervaly: oktávu, velkou sextu, čistou kvintu a kvartu, velkou tercií, nakonec velkou a malou sekundu. I zde se amuzikové vypracovali k správným vněmům a odpovědím, jedině u malé sekundy chybovali. d) Náročnost tónového vnímání byla pak stupňována rozlišováním dvou tónů různé výšky, ale stejné barvy. Od tónů jednočárkované oktávy se přistoupilo k rozlišování tónů intervalů v oktávách stále vyšších a hlubších, až se dospělo k rozlišování až čtyř stejně vysokých tónů o nestejně barvě (např. tónu a^1 houslí, klavíru, kytary, dětské trubky). Amuzikové vyžadovali více podnětů a delšího vypracovávání tónové paměti. Obtíže při vnímání tónů různé výšky, ale téže barvy nakonec překonali, a to dokonce u velké a malé sekundy. Sluchové schopnosti a okamžité reakce ostatních (zejména nadaných) žáků byla obdivuhodná. Po osmi desítiminutových lekcích tónového vnímání bylo přistoupeno k tónovému zužitkování řeči, k vytvoření spoje: hudební sluch — zpívaný tón.

B. Tónovým zdrojem se stávala řeč žáků a mezi nimi i amuziků prostřednictvím imitační schopnosti, dětského „opičení“.⁴² Obvyklá učitelova řeč byla za výzkumu zaměněna za „tónovanou“, zpívanou řeč.

1. Nápodoba zpívané řeči amuziky se uskutečnila postupem: řečový přízvuk — prodloužení samohlásek slov — tónová realizace samohlásky. Přízvuk např. v pozdravu Dobrý den byl i amuziky napodobován snadno. Se zvětšením intenzity zvuku samohlásky „o“ byl zvýšen i amuziků hlas, fonace samohlásky byla prodloužena, amuzik samohlásku „zatónoval“, zpíval.

2. Po těchto pokusných cvičeních následovalo přesné vyslovování dvojslabičných jmen už s pevnou tónovou fixací prodloužených samohlásek, *Pepík, Heda, Fanuš, Lída* atd. Aby amuzik tyto samohlásky tónově vůbec zachytil a pěvecky „držel“, muselo se vycházet z jeho hlasového rozsahu a zejména z jeho hlasové polohy, kterou si amuzik vyslovením svého jména sám určil.

3. Zpočátku nejistě „držený“ tón byl amuzikům upevňován oporou o tentýž tón jiné barvy — tón houslí, klavíru nebo o zpívaný tón spolužáka: amuzikové tak poprvé zpívali. Opakováním zpívaných tónů si utvrzovali spoj: výška tónu — funkce hlasivek — motoricko-kinestetický pocit.

4. Zpívané tóny — zpočátku v rozsahu velké sekundy, malé a velké tercie — v postupujících cvičeních amuzikové zesilovali co do intenzity a fonačně prodlužovali, snažili se výšku zpívaných tónů pamatovat a opakovat už bez opory

nástroje.⁴³ Čistotě intonace intervalů velmi účinně napomáhala harmonie: opora o konsonantní akordy klavíru.⁴⁴

5. Intonační oporu velmi účinně uskutečňovali dva dobře zpívající spolužáci: byl-li amuzik mezi nimi, tóny svého intervalu s nimi vyrovnával, vyladřoval velmi rychle. K témuž vyrovnávání docházelo, jestliže amuzik přitiskl své ucho k boční desce klavíru a své tóny zpíval oporou o tytéž tóny hrané na klavíru.

Jestliže amuzikové tóny dvojslabičného slova dovedli zazpívat, zpívali pak tříslabičná slova. Když i ta dovedli zazpívat, začali se zúčastňovat pěveckých „her“, ve kterých mezi sebou — po vzoru učitele „hovořili“ zpívanou řečí. Tak získávali pěveckou, spontánně tvořenou praxi, která se stávala základem vlastního školského zpěvu pomocí už vnímání hudebního.

C. Původní obvykle úzký tónový rozsah amuziků (sekunda až tercie) se začal rozšiřovat diatonickým postupem, a to v souladu s intonační metodou nápěvkovou. Ze všech dosud vyzkoumaných cest se dosud uvedená metoda výchovy muziků a také intonační metoda nápěvková ukázaly jako nejspolehlivější.⁴⁵ Dokázali to četní učitelé základních devítiletých škol, prokázal to i výzkum, provedený veřejně s 28 žáky, domnělými amuziky, v druhém školním ročníku r. 1955 v Bučovicích. V sedmi hodinových lekcích v údobí čtyř měsíců se v průběhu výzkumu stali všichni amuzikové žáky muzikálními, zpěváky; naučili se intonačně operovat šesti tóny stupnice C dur (c¹ — a⁴).⁴⁶ K obdobným výsledkům se dospělo za výzkumu v elementárce devítileté střední školy v Brně, Mendlovo náměstí (1960—61), a v přípravce Brněnského dětského sboru (1951—62).⁴⁷

Zkušenosti ukázaly, že jestliže se amuzikové už v elementárce naučí — byť jen s počáteční oporou o nástroj — zpívat první tři tóny durové stupnice, mají žádoucí základ k dalšímu rozvoji pěveckých dovedností. Dosažené výsledky bývají ovšem povahy zcela individuální: jsou bývalí amuzikové, kteří se stali oddanými členy sboru pěvců dospělých — když se dříve uvedených hudebně výchovným procesem stali dobrými zpěváky.⁴⁸ Jiní, také dobří pěvci, byli zlákáni jinými zájmy: je tu obdoba výsledků didakticko výchovné práce i v jiných školských předmětech.

Není sporu o tom, že hudebně umělecké dráze se má věnovat pouze jedinec hudebně nadaný. Nemělo by však už být sporů o tom, že amuzik školského typu je hudebně i pěvecky vychovatelný aspoň do té míry, aby si zazpíval — kvalitou sice úměrně svým vlohám, ale přece — aspoň nápěvy prostých lidových písní a jiných písní, rád si poslechl jemu přístupnou hudbu a stal se ctitelem slavné hudební tradice našeho národa.

Problém amuzie vstupuje do nového stadia vlivem nových poznatků hudební psychologie a pomocných věd, i vlivem mocného rozvoje mechanického způsobu hudebního sdělování. Ožehavost problému amuzie vyplývá i z toho, že —

v protikladu nejširšímu uplatňování prostředků mechanického šíření hudby — nové vědecké poznatky se v hudebně výchovné praxi dodnes neuplatňují. Jsme pak svědky toho, že ve školské praxi počet školských amuziků, kteří nedovedou vyhovět požadavkům učebních osnov, stále narůstá přes to, že vědeckými metodami se dokazuje, že absolutní amuzie je zjev vzácnější než daltonismus.

Snížení úrovně hudebně výchovných požadavků by odporovalo přirozenému vývoji samé hudby i touhám pedagogů po výchově stále lepšího člověka — nehledíc už k otázce, jaký výchovný vliv by měl na celé generace poslech jen mechanizované hudby a k tomu poslech amuziků, tedy jen povrchní. Je tedy nutno zlepšit metody k odstranění znaků amuzie nebo aspoň k jejich zmírnění analogicky tak, jak se odstraňují nedostatky žákovských schopností i v jiných školských předmětech. Proto amuzik nesmí být z hudebně výchovného, avšak *správného* hudebně výchovného procesu vylučován, právě naopak: má být předmětem zvláštního zájmu hudebního pedagoga.

Zkušenostmi soustavné hudebně výchovné školské praxe a výsledky speciální metody k odstraňování znaků amuzie bylo dokázáno, že každého normálního žáka, který se jeví jako amuzik školského typu, lze úměrně jeho vlohám vychovat v jedince aspoň natolik hudebního, aby se mohl věnovat lidové hudbě, přičemž hudebně umělecké dráze se věnují pouze jedinci hudebně nadaní.

POZNÁMKY

- ¹ C. Stumpf, *Die Unmusikalischen und die Tonverschmelzung*, Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane 17, str. 453. — H. Rupp, *Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten*, Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelvorschung, 1915. — S. Bernfeld, *Zur Psychologie der Unmusikalischen*, Archiv für die gesammte Psychologie 34, str. 235. — H. Schüssler, *Das unmusikalische Kind*, Zeitschrift für angewandte Psychologie 11, str. 136–166. — E. Feuchtwanger, *Amusie*, Berlin 1930. Týž: *Sprech und Gesangsmelodie bei Amusischen*, Wien 1939.
- ² A. Jellinek, *Über Beobachtungen bei Amusie und ihre musikpsychologischen Parallelen*, Wien 1932. — G. Révész, *Einführung in die Musikpsychologie*, Bern 1946, str. 261 a n.
- ³ *Masarykův slovník naučný I*, Praha 1925, str. 154.
- ⁴ *Enciclopedia moderna italiana*, Milano, nedat. — *Enciclopedia universal ilustrada*, Barcelona, nedat., V, 292. — *Ottův slovník naučný*, Praha 1930, I, str. 144.
- ⁵ *Der Grosse Brockhaus I*, 419, Leipzig 1928. — *Mayers Neues Lexikon I*, 241, Leipzig 1961.
- ⁶ *Encyklopedie praktického lékaře* (dr. M. Sovák) I, Praha 1939, str. 531.
- ⁷ *Příruční slovník naučný I*, 67, Praha 1962. — Barvík, Malát, Tauš, *Stručný hudební slovník*, Praha 1960.
- ⁸ V. Ondráček, *Vnímání*, Praha 1949, str. 57.
- ⁹ Mezi čtrnácti tisíci žáky (4–14 let), kteří prošli mými výzkumy hudebnosti a zpěvnosti, jsem zjistil jen dva školské, pěvecky nevychovatelné žáky, nikoli však absolutní amuziky.
- ¹⁰ *Pedagogická encyklopedie I*, 489, Praha 1938. — Týž, *Základy hudební výchovy na neuhdebních školách*, Praha 1930.
- ¹¹ B. M. Těplov, *Psychologia muzykaľnych sposobnostěj*, Moskva 1947, str. 51–76.

- ¹² F. L ý s e k, *Hudební aktivita mládeže*, Praha 1963, str. 144 a n.
- ¹³ B. H á l a — M. S o v á k, *Hlas, řeč, sluch*. Praha 1941, str. 64, 2. vyd. 1962.
- ¹⁴ J. B l a h o s l a v v *Přídavku k Muzice* (1558) uvádí: — „Kdož chce uměti zpívat, tomu se jako jinému učiti musí — když pilnost přičiní“. — J. A. K o m e n s k ý v *Informatoriu školy mateřské* doporučuje nejen zpěv, ale i hru dětí na dětské hudební nástroje. — K. K o n r á d v článku *O pedagogické důležitosti zpěvu* (Cecilie 1876) píše: — „Jenom o tom, kdo sluch a hlas zanedbává, se říkává, že nemá hudební sluch, neboť každý, kdo pečuje o svůj hlas, může se stát muzikálním.“
- ¹⁵ F. Č á d a, *Vývoj dětské schopnosti hudební*, *Hudební sborník II*, Praha 1914. — J. R a c e k, *O hudebnosti a hudebních projevech u dětí se zřetelem k hudební pedagogice*, *Hudba a škola*, Praha 1930—31. — S. V e l i n s k ý, *Psychičtí činitelé hudební vloh*, *Hudba a škola*, Praha 1930—31. — O. Z i c h, *O elementárních podmínkách hudebního nadání*, *Sborník k 60. narozeninám O. Kádnera*, Praha 1930.
- ¹⁶ O. P r á g r o v á, *Práce s žáky nezpěváky v I. třídě*. *Hudební výchova V*, 1957, č. 6. — O. R ö d l, *Proč některé děti nezpívají*. *Předškolní výchova VI*, č. 6. — F. L ý s e k, *Zpěváci a nezpěváci*, *Komenský 1954*, str. 350—57. *Otázky amuzie a hudební nadání*, *Hudební výchova V*, 1957. *Pěvecké práce s nezpěváky*, *Hudební výchova VI*, 1958.
- ¹⁷ K. S e d l á č e k, *Základy audiologie*, Praha 1956.
- ¹⁸ Týž, *Základy audiologie*, str. 75, 135.
- ¹⁹ E. B a b á k, *Tělověda II*, Praha 1927, str. 485.
- ²⁰ K. S e d l á č e k, *Základy audiologie*, str. 134.
- ²¹ P o S t u m p f o v i (*Tonpsychologie*, Leipzig 1883) zkoumal tónové kvality G. R é v é s z (*Zur Grundlegung der Tonpsychologie*, Leipzig 1913) a H. R u p p, který po prvé odlišil schopnost tón slyšet a reprodukovat zpěvem.
- ²² A. N. L e o n t j e v, *O vytváření schopností*. *Československá psychologie 1961*. — Týž, *O mechanisme čuvstvenného ostražení*, *Voprosy psychologii 1952*.
- ²³ O. V. O v č i n i k o v a, *O vlijanii zagruzki golosovyh svjazok na ocenku vysoty pri zvukorazličienii*, *Doklady Akademii pedagogičeskich nauk 1958*, 1. — Týž, *Trenirovka slucha po motornoj metodike*, *Doklady Akademii pedagogičeskich nauk 1959*, 2. — Týž, *Opyt zamščeniija motornogo zvěna v sisteme zvukovysotnogo slucha*, *Doklady Akademii pedagogičeskich nauk 1960*.
- ²⁴ W. K ö h l e r, *Akustische Untersuchungen*, *Zeitschrift für Psychologie*, 72.
- ²⁵ J. B. G i p p e n r e i t e r, *K metodike izmerenija zvukovysotnoj rozličitelnoj čuvstvitelnosti*, *Doklady Akademii pedagogičeskich nauk 1957*, 4. — Týž, *Experimentalnyj analiz motornoj osnovy processa vosprijataja vysoty zvuka*, *Doklady Akademii pedagog. nauk 1958*, 1.
- ²⁶ A. N. L e o n t j e v, *Vlijanije rodnogo jazyka na formirovanije slucha*, *Doklady Akademii pedagogičeskich nauk 1959*, 2.
- ²⁷ Ústav pro nevidomé, Brno — Chrlice, *Lidová škola umění*, Brno-Židenice.
- ²⁸ F. L ý s e k, *Hudebnost a zpěvnost mládeže školou povinné*, Brno 1947. — Týž, *Hudebnost mládeže*, disertační práce (rukopis), Brno 1949. — Týž, *Hudebnost a zpěvnost mládeže ve světle výzkumů*, Praha 1956.
- ²⁹ Toto zjištění odpovídalo poznatkům, ke kterým dospěli V. H ä c k e r a Th. Z i e h e n (*Zur Vererbung und Entwicklung der musikalischen Begabung*, 1922), též H. K ö n i g (*Entwicklung des musikalischen Sinnes bei Kindern*, *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane* 35, str. 304) a také G. S c h ü r n e m a n n (*Musikerziehung I*, 1930). Že mozkové buňky osmiletého dítěte se téměř ničím neliší od buněk dospělého, uvádí i O. B. E l k o n i n v e stati *Duševní vývoj dítěte* (S m i r n o v — L e o n t j e v — R u b i n š t e j n — T ě p l o v, *Psychologie*, Praha 1959, str. 431).

- ³⁰ E. I. Almazov, *Ob anatomo fiziologičeskich osobennostjach pevčeskogo golosa*, Doškoloje vospitanije, Moskva 1959, č. 5.
- ³¹ F. Lýsek, *Hudební aktivita mládeže*, str. 124 a n.
- ³² Tím lze vysvětlit účinnost a míru lidové zpěvnosti, šířené ústním podáním.
- ³³ Ze 440 zkoumaných žáků bylo proti 140 klavíristům jen 71 houslistů.
- ³⁴ Tyto poznatky vedly v nápěvkové intonaci k zužitkování hmatových pocitů (pomocí prstů) a pohybu rukou.
- ³⁵ Ve výchově sluchových schopností právě ladičů klavírů a varhan je také zásadně zužitkovávána vokální intonace tzv. kvartvým, kvintovým a oktávovým okruhem.
- ³⁶ Např. F. I. Šaljapin si chodíval intonační vokální jistotu a čistotu svých pěveckých výkonů upevnit do pěveckého sboru Mariínského divadla.
- ³⁷ Výzkumy byly prováděny v elementárce střední školy v Brně, Mendlovo nám. v letech 1960–62 a v přípravce Brněnského dětského sboru (vždy sto dětí ve věku 5 až 10 let) v letech 1951–62. Celou třetinu dětí zde tvořili amuzikové.
- ³⁸ Do sboru Jistebnických zpěváků (1929–38) jsem přijímal, protože šlo o zájmový pěvecký kroužek, i amuziky. Málem rok „bručivali“, pak své hlasy s ostatními žáky intonačně vyrovnávali, a za dva roky už dobře zpívali. Vynikajícími pěvci však být nemohli, vadil jim nedostatek vloh.
- ³⁹ Diferenciaci tónové výšky napomáhá její spojení s timbrotvornými kvalitami hlásek. Text má kladný vliv na pamatování melodie. Viz o tom: K. Schurzmann, *Wie erkenne ich die musikalische Begabung meines Kindes*, Leipzig 1922. Též: F. Lýsek, *Hudební aktivita mládeže*, str. 81.
- ⁴⁰ V jiném výzkumu (talentovaných žáků) se však ukázalo, že dva žáci s absolutním sluchem právě v tomto rozlišování ztroskotávali (LŠU Brno, Tř. kpt. Jaroše, 1962).
- ⁴¹ K vnímání tónové výšky byl tak zužitkován zprostředkující vliv vztahu subjektu k předmětu skutečnosti a to obecně známému.
- ⁴² J. M. Sečenov, *Mozkové reflexy*, Praha 1952, str. 54. Viz výrok J. A. Komenckého: Děti opičátka jsou. *Didaktika* (Didaktické spisy, Praha 1954, str. 142).
- ⁴³ Amuzikové v důsledku obvyklé dřívější pěvecké pasivity mívají nepatrný hlasový rozsah. Čím je však jejich řeč modulovanější, tím větší mají pěvecké vývojové možnosti.
- ⁴⁴ Intervaly zpívané amuziky byly pak předmětem prvních sluchových cvičení. Z udaných intervalů, hraných však v různých kontrastních polohách (oktávách), poznávali amuzikové ten „svůj“, tedy interval svého jména, který se naučili zpívat. Řídící funkce mozkové kůry byla přitom prokázána i tím, že amuzik, zpívající svůj interval, jej zpíval na základě pamatované tónové výšky: význam napětí hlasivek se dostavil až později.
- ⁴⁵ Nápěvková metoda užívá tonálně pevných a hudebně samostatných počátků lidových písní jako intonačních modelů k vytváření tónových představ. Představy tónů se vypracovávají od tóniky postupně k oktávě.
- ⁴⁶ F. Lýsek, *Hudebnost a zpěvnost mládeže ve světle výzkumů*, str. 73.
- ⁴⁷ Získané výsledky daly podnět ke krátkému filmu *Děti a noty* (produkce Gottwaldov, 1. cena Karlovy Vary, 2. cena Benátky 1961). F. Lýsek, *Hudební aktivita mládeže*, str. 92.
- ⁴⁸ Doklady o tom podávají četní bývalí „bručouni“ z mých dětských sborů. Nerozhodovalo tu jen hudební nadání, ale i láska k hudbě, dostatek vůle k překonávání překážek.

František Lýsek

AMUSIE UND DIE MUSIKERZIEHUNG

Das Lösen des Problems der Amusie tritt durch neue musikalisch-psychologische und physiologische Erkenntnisse, sowie durch die mächtige Entwicklung der mechanischen Art der musikalischen Mitteilung in ein neues Stadium ein. Brennend wird diese Frage auch durch die Tatsache, dass in der musikalisch-pädagogischen Praxis die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse — im Gegensatz zu der eifrigen Verwendung der mechanischen Mittel zur Verbreitung der Musik zum Nachteil besonders der gesanglichen Aktivität — bis heute keine Verwendung finden. Und so sind wir Zeugen der Tatsache, dass die theoretische Seite der Amusie gelöst wird, anhand der Forschungstätigkeit wird bewiesen, dass absolute Amusie rarer ist als Daltonismus — in der Schulpraxis wächst jedoch die Zahl der sogenannten Schulamusiker, die nicht fähig sind, den allgemeinen Anforderungen der Lehrpläne gerecht zu werden. Das Herabsetzen des Niveaus der musikalisch-erzieherischen Forderungen würde der natürlichen Entwicklung der Musik selbst und der Erziehung eines besseren Menschen widersprechen. Es erhebt sich auch die Frage, welchen erzieherischen Einfluss des Lauschen ausschliesslich mechanisierter Musik auf ganze Generationen haben könnte. Es ist also nötig, die Methoden zur Beseitigung oder wenigstens Verringerung der Amusie zu verbessern. Hier müssen analoge Lösungen vorgenommen werden wie bei der Beseitigung von Begabungsanfällen in anderen Fächern. Infolgedessen darf ein Amusiker aus dem musikalisch-erzieherischen Prozess nicht ausgeschieden werden, sondern muss im Gegenteil Gegenstand eines besonderen musikalisch-pädagogischen Interesses werden. Zuerst wurde das Wahrnehmen von Tönen ausgearbeitet, usw. anhand von Tönen, die von Gebrauchsartikeln hervorgerufen wurden. Die Schüler, stets zwei Gegenstände bezeichnend, unterschieden eigentlich stets zwei Intervalle. Von zwei Tönen verschiedener Klangfarbe trat man an das Unterscheiden von Tönen derselben Farbe heran, schliesslich wurden gleich hohe Töne unterschieden, jedoch in verschiedenen Farben. Die auf diese Weise erworbene Tonwahrnehmung wurde für die Amusiker zur Grundlage für die Tonbestimmung ihrer eigenen Wörter, Namen, Grüsse und endlich zusammenhängender Sätze. Von derart gesungenen Wortäusserungen trat man an den eigentlichen Gesang heran und an die schon musikalische Wahrnehmung. Als Tonstütze diente ein Instrument, Gesang der Mitschüler und die harmonische Begleitung eines Klaviers. Durch diese Methode wurden z. B. in einer Schule 22 achtjährige Amusiker, „Brummer“, während sieben einstündiger Lektionen in einer Zeitspanne von vier Monaten zu Sängern. Auf Grund der während einer vierzigjährigen systematischen musikalisch-erzieherischen Tätigkeit erworbenen Erfahrungen und der Resultate der angeführten Methode wurde bewiesen, dass jeder normale Schüler, der sich als Schulamusiker zeigt, durch zielbewusste schulische musikalisch-erzieherische Einwirkung gemäss seinen Anlagen zu einem dermassen musikalischen Individuum erzogen werden kann, um an Musikleben, wenigstens in der Ebene der Volksmusik, teilnehmen zu können, wobei sich der künstlerisch-musikalischen Laufbahn nur ein musikalisch talentiertes Individuum widmen soll.

Übersetzt von Pavel Petr

