

Tvořivost v dalším vzdělávání hudebních pedagogů

Milan Franěk

Celoživotní vzdělávání pedagogů patří k prioritám evropských vzdělávacích systémů. Pozornost, již jednotlivé země této problematice věnují, vyplývá z reality, která učitele i žáky obklopuje, kterou prožívají a pro niž se také připravují. Výchova a vzdělávání totiž dávno nejsou výsadou školy, ale podílejí se na nich (ať již záměrně nebo bezděčně) také další instituce, zvláště výrazně pak média. Mohou přinášet dokonce více informací než samotná škola a jsou k dispozici v podstatě nepřetržitě, takže v této oblasti je jim škola jen nedostatečným soupeřem. Cíl výchovy a vzdělávání však nespočívá v pouhém získávání informací. Výchova je přípravou pro život ve společnosti, pro komunikaci a pro řešení profesních i osobních problémů. K tomu pouhé přijímání informací, a to navíc z neživého, byť sebedokonalejšího zdroje, nestačí. A právě zde se úloha školy ukazuje jako nezastupitelná, neboť má umožňovat komunikaci nejen mezi lidmi, ale i s učivem jako předmětem vzdělávacího zájmu, a tedy i s uměleckým dílem. Takové kontakty vyvolávají přirozenou potřebu tvořivých aktivit jak ze strany žáka, tak z pozice učitele. Transfer kreativních algoritmů do ostatních oblastí lidské činnosti znamená pak předpoklad nezbytný pro komplexní rozvoj osobnosti.

Právě vědomí těchto skutečností bylo jedním z impulzů pro koncepci grantového projektu GAUK Klavírní improvizace. Hlavní řešitel projektu profesor Michal Nedělka jej od roku 2000 pořádá pravidelně jako cyklus půlročních hudebně pedagogických celků pro učitele klavírní hry ze základních uměleckých škol či konzervatorií, ale také pro učitele hudební nauky a hudební výchovy, tedy pro všechny pedagogy, kteří ve své práci využívají klavír či jiné klávesové nástroje. Rozhodujícím podnětem se pak stal zejména nepříznivý poměr mezi tvořivými



Student 2. ročníku Pedagogické fakulty UK v Praze
oboru Nástroj – Hudební výchova jako lektor projektu

a interpretačními aktivitami v přípravě budoucích učitelů a v jejich vlastní práci. Současný hudební pedagog je schopen interpretovat fakta i umělecká díla odpovídající úrovně, ale vlastnímu tvořivému projevu se leckdy raději vyhýbá, čímž samozřejmě determinuje kreativní projevy žáků. Tyto nedostatky jsou zvláště nápadné ve speciální nástrojové přípravě na základních uměleckých školách a na konzervatoriích, které kreativitu sice zahrnují do učebních osnov, avšak v praktické výuce ji víceméně pomíjejí, a to v pochopitelné snaze o dosažení maximální úrovně na poli interpretačních výkonů. Podobná tendence navíc leckdy zasahuje i vysokoškolskou učitelskou přípravu. Přitom je zřejmé, že úzká orientace na výkon neznamená všeobecný rozvoj muzikálnosti ani tvořivosti, které byly pro českou hudební kulturu uplynulých století příznačné.

Primární cíl projektu Klavírní improvizace spočívá tedy v rozvíjení nástrojové kreativity, jež se zároveň stává východiskem pro realizaci tvořivých činností v ostatních hudebně výchovných disciplínách. Obsah projektu odpovídá předpokladu, že hudbu jako znakový systém je třeba ovládat nejen interpretačně, ale ve

čtveřici vzájemně nezastupitelných dovedností – čtení, psaní, poslechu a v produktivním projevu, tedy podobně jako jazyk. Absence jakékoliv z uvedených dovedností míru zvládnutí jazyka výrazně snižuje. Zatímco však jazyková výuka samostatnou promluvu nepomíjí, v hudbě je situace odlišná: zvláště poslední století podřídilo přípravu hudebníka orientaci na interpretační výkon. Interpretační dovednosti, jež jsou u většiny našich hudebníků nejrozvinutější, nabízejí ovšem specifické východisko pro rozvoj tvořivosti. Přejít od čiré interpretace k tvořivému projevu představuje soustavný proces, který lze opět přirovnat k osvojování produktivních řečových dovedností: prostředky hudebního výraziva nalézané v uměleckých dílech se postupně stávají vyjadřovací zásobou každého účastníka projektu a posléze podléhají modifikacím podle osobního uvážení i podle vzorů spatřovaných v hudebních dílech. Rozšiřování vyjadřovací zásoby vede k postupné stylové systematizaci, k cílenému vytváření odpovídajících hudebních forem, tedy především k tvořivému ovládnutí materiálu, s nímž se hudebník dosud setkával jen v teoretické či interpretační rovině, tedy bez možnosti jeho aktivního, uvědo-

mělého utváření. Samozřejmým předpokladem k této činnosti je znalost hudební teorie a historie i komplexní analytický vhled do uměleckého díla. Uvedené činnosti jsou dále předpokladem navazujícího školení v oblasti metodiky nástrojové kreativity. Účastníci projektu si osvojují mimo jiné i postupy adekvátní věku, znalostem, schopnostem a dovednostem žáků. Nástrojová tvořivost tak představuje legitimní didaktický i metodický problém, jehož řešení se odehrává v úzké interakci řešitele (či řešitelů) projektu a pedagogů z praxe, a zároveň je touto praxí vzápětí ověřován a modifikován.

Vzrůstající šíře otázek souvisejících s rozvojem nástrojové kreativity vyžaduje flexibilně prováděné změny. Týkají se především rozšiřování řešitelského týmu s účastí metodika, zkušeného klavírního pedagoga, skladatele a také studentů s jasně profilovaným odborným zaměřením. Změnami prochází také zájem pedagogické veřejnosti. Jestliže na samém počátku řešení se projekt odehrával na regionální úrovni, v posledních letech zaznamenává působnost téměř celorepublikovou. Mění se rovněž složení zájemců. Někteří učitelé jako frekventanti kurzů totiž přicházejí i se svými žáky, aby se s problémy nesetkávali jen v modelových, nýbrž také v reálných situacích. Ty jsou zaznamenávány ve zvuku i obrazu, aby sloužily jak frekventantům, tak řešitelskému týmu pro další výzkumnou a pedagogickou práci.

Jsou to právě pořízené záznamy, které přesvědčivě dokládají, jak se v průběhu let změnil vztah mnohých účastníků ke klavíru a k hudbě vůbec: nástroj přestává být zdrojem obav, protože je ovládan vůlí k samostatné výpovědi v hudbě; hudba se pak stává skutečným prostředkem komunikace s nekonečnou šíří významových souvislostí, které přináší uspokojení z tvořivé práce a z její odevzy ve výuce.

O klavírní improvizaci s Jiřím Pazourem

Profesor Arne Linka řekl v závěru jistého rozhovoru: „Vážím si toho, že na cynickém sklonku našeho přesyceného – ale jindy zase krutě hladovějícího století – publikum poměrně velmi emocionálně reaguje na má improvizaci vystoupení. Bouřlivým potleskem, ale i smíchem nebo ojediněle dokonce pláčem – tam, kde je to na místě. Ať hraji cokoli, třeba i evergreen nebo něco humorného, vždy si plně uvědomuji zásadní posvátnost hudby.“

Zajímala nás psychologická a metodická stránka improvizaci práce. O rozhovor jsme požádali klavíristu, skladatele a improvizátora, profesora Jiřího Pazoura, který předává své zkušenosti a návody k invenční a virtuózní hře svým posluchačům na Pražské konzervatoři.

Jak jste se dostal k improvizaci?

• Improvizace mne přitahovala již od mládí. Mé improvizaci začátky byly nejprve zcela impulzivní. Teprve později na konzervatoři jsem se začal seznamovat s obecnými pravidly a zákonitostmi klavírní improvizace. Musím v této souvislosti vzpomenout na tehdejšího pedagoga konzervatoře PhDr. Arne Linku, CSc., který, sám vynikající improvizátor, mne ochotně zasvěcoval do problematiky této hudební disciplíny. Byl to můj velký vzor. Později jsem měl to štěstí, že jsem s ním mohl několikrát účinkovat na koncertech dvouklavírní improvizace.

Jak byste popsali proces improvizace?

• Termín „hudební improvizace“ má několik významů. Improvizaci nazýváme ve své nejzákladnější podobě např. doprovod písní či jiných melodií buď podle akordických značek nebo podle sluchu, improvizace může být i pouhé zahrání známého kusu podle sluchu bez dalšího tematického rozvíjení. Improvizace je tedy jakákoli hudební kreační, která vznikla jiným způsobem než přečtením z notového zápisu (např. oposloucháním či vlastním vytvořením, ať už s přípravou či bez přípravy). Koncertní improvizaci je potom obvykle myšleno vytváření vlastních hudebních kreačních, např. rozvíjením daného tématu nebo fantazijním způsobem před publikem. Při posledně jmenovaném principu může dojít k improvizaci v pravém slova smyslu, tzn. že dochází ke vzniku původního díla přímo před posluchači. Tento proces je závislý na zadání tématu;

je možno improvizovat na hudební i mimohudební náměty, častěji jsou improvizace v různých hudebních stylech, podle toho, zná-li improvizátor téma k improvizaci předem, může být improvizace do určité míry promyšlená i naprosto nepřipravená.

Je schopnost improvizace daná vlohama, nebo je možno se jí naučit?

• Do určité míry se improvizaci může naučit téměř každý klavírista. Dovedení této schopnosti k veřejně provozovatelnému tvaru předpokládá kromě dokonalého ovládnutí nástroje ještě další schopnosti a znalosti. Improvizátor by měl např. umět pracovat s motivem, modulovat z tóniny do tóniny atd. Každý skladatel a zároveň instrumentalista nemusí být nutně dobrým improvizátorem; k tomu je ještě potřeba jistá dávka pohotovosti, schopnosti tvořit hudební kreační v reálném čase, i když někdy na úkor dokonalé propracovanosti díla, na rozdíl od komponování, kdy je na věc více času.

Mohl byste definovat některé postupy výuky, jakousi osobní didaktiku či plán práce, který asi měníte s individualitou každého studenta?

• Práce se studenty je velmi osobitá. Je běžné, že se v jednom ročníku sejdou studenti s různými předpoklady pro improvizaci, a podle toho je třeba se každému jednotlivci věnovat a přizpůsobit plán práce. Každý posluchač by měl v první řadě zvládnout praktickou orientaci ve všech tóninách, takže procvičujeme harmonické kadence, později se k tomu přidá hra lidových písní, přičemž studenty vedu k tomu, aby sami

vytvořili nejvhodnější stylizaci doprovodu pro danou píseň. S posluchači, kteří jsou pokročilejší, pracuji také na tvorbě vlastních improvizací obvykle v malých formách. Využívám jednak témata lidových písní, někdy tvoříme i volnější imprese.

Jak při výuce využíváte znalosti z oboru hudební teorie, harmonie a ostatních disciplín?

• Jak již bylo řečeno, aby bylo možno vytvářet vlastní smysluplné hudební kreační, je třeba mít alespoň základní znalosti skladebných nauk. Ovšem způsob, jak se těchto znalostí využívá, je jiný než při komponování. Zatímco při komponování skladeb je možno v klidu si vše promyslet, případně i analyzovat, měnit atd., při improvizaci, která probíhá v reálném

čase, tento časový prostor chybí. Proto říkám studentům, že je vždy potřeba vycházet z toho, že vše, co již zaznělo, už je dané, není možno nic změnit ani opravit, je na to nutné navázat a při dalším rozvíjení své kreační z toho vycházet. Tato skutečnost předpokládá umění pružně reagovat na vše, co se odvíjí pod rukama, i když to není třeba právě šťastný hudební nápad. Podle mého názoru ani dost dobře nejde při vlastní improvizaci přemýšlet analyticky, člověk spíše podvědomě využívá svých znalostí z harmonie, kontrapunktu a hudebních forem. K analytickému myšlení u něho dochází pouze v tom případě, je-li třeba vytvořit např. nějakou konkrétní formu, hrát dvě melodie kontrapunkticky proti sobě apod.



Lze improvizaci popisovat ve smyslu souhry mozku a rukou?

• Představa o tom, co ve výsledném tvaru zazní, by měla být nejprve v mozku. Aby se tato představa podařilo úspěšně převést na reálnou hudbu, je třeba mít propojeny hudební představy s manuální dovedností nástrojové hry. Na druhé straně však dříve, než stisknu klávesy, musím předem vnitřně slyšet, jaký souzvuk se mi ozve. Potom mohu s určitým předstihem (např. půlveřinovým) vytvářet improvizovanou hudbu. *Myslíte na něco při vlastní improvizaci?*

• Opět to záleží na typu improvizovaného kusu. Pokud se jedná o nějakou impresi, obvykle zcela popouštím uzdu fantazii a nechám se inspirovat momentální náladou, nebo se snažím vcítit do atmosféry, kterou chci vyjádřit. Při tom jen podvědomě vnímám a ovlivňuji formální průběh kusu. Naproti tomu, improvizuji-li v předem zadané formě (například v sonátové), věnuji se hlavně tematické práci, harmonickému a formálnímu průběhu, aby se mi podařilo formální schéma uspokojivě naplnit.

Jak v procesu improvizace vzniká forma díla?

• Jsou dva způsoby. Buď je formální schéma předem známé (improvizátor si je zvolí sám, nebo je dostane zadané), a pak je třeba toto schéma naplnit hudebním materiálem, anebo je možno improvizovat bez formálního zadání a forma se tvoří postupně během improvizacího procesu. Je třeba zdůraznit, že každý ze jmenovaných způsobů má své specifické zákonitosti; u předem daného formálního schématu je třeba dbát na vyváženost proporcí v souladu s tonálním průběhem a harmonií od začátku do konce improvizované kreace, čímž je improvizátor do určité míry omezen; u fantazijní formy či formy vznikající bez předchozího zadání je zpočátku improvizátorova volnost větší, čím však kreace pokračuje dále, tím se výběr možností jak pokračovat zmenšuje a nakonec je třeba s přihlédnutím k tomu, co již doposud zaznělo, pokračovat tak, aby improvizovaný kus dospěl ke svému konci z hlediska formálního průběhu co nejspokojivěji.

Jsou nějaké vnější popudy, kterými se při improvizaci inspirováte?

• Je jich mnoho a záleží i na zdánlivých maličkostech, jaký bude výsledný tvar improvizované kreace. Například je důležitá kvalita nástroje; na nástroj, který mě osloví, mne napadají zajímavější kreace než na nástroj neznělý a nebarevný. Důležitým aspektem je publikum; pokud je vstřícné, příznivě naladěné, vznikne příjemná atmosféra a ta se odráží i na vzniku improvizacího nápadu.

Stačí však i taková věc jako škrťící límeček u košile a výsledek může být negativně ovlivněn.

Na jaká zajímavá zadání jste při své koncertní praxi improvizoval?

• K improvizaci si nejčastěji vybírám jednoduché prosté melodie, např. témata lidových písní. Čím je téma prostší, tím větší mám volnost pro spontánní improvizaci. Pokud jde o náměty mimohudební, mám rád různé meditativní nálady a pomalá zastavení. Na svých koncertech také

improvizuji na témata z publika a právě publikum si často na mne připraví nejrůznější požadavky. Obvykle se jedná o převedení tématu z oblasti vážné hudby do taneční sféry či jazzu, často spojuji i dva náměty do jedné improvizace...

V bookletu CD píše J. Suchý o koncertu klavíristy: „Pan Jiří u píána svým uměním publikum oslnil. Člověku bylo líto, že už je konec.“

Olga Kittnarová

Některé náměty k výuce písňových doprovodů

Mikuláš Popovič

Hra písňových doprovodů představuje důležitou součást praktické přípravy hudebního pedagoga. Promítá se do ní předchozí příprava hudebně teoretická (znalost hudebních forem, harmonie, vývoje a charakteristiky písně v její žánrové různosti), interpretační (nástrojová zručnost) a improvizací (dovednost harmonizace, stylizace, variace i transpozice). Je přirozené, že adeпти učitelského povolání dosahují v uvedených předpokladech různé úrovně a že tato rozdílnost neustále podněcuje vysokoškolské pedagogy k tvorbě koncepcí, jež mají úroveň vědomostí a dovedností vyvážit a sladit s požadavky, které na učitele klade praxe. Právě proto je možné, a dokonce nutné vyčlenit z této přípravy činnosti, které jsou pro hru písňových doprovodů doslova klíčové.

Základním předpokladem improvizace písňových doprovodů je **bezpečná orientace na klavíatuře**. Tu příznivě ovlivňuje **procvičování transpozice**. Ne nadarmo procházejí například komponisté, tedy ti, pro jejichž činnost je zručnost na

klavíatuře zcela nezbytná, rozsáhlou průpravou v transpozici, a to dokonce celých skladeb různých autorů. A jistě ne náhodou vedou i mnozí klavírní pedagogové své žáky a studenty k tomu, aby alespoň kratší skladby, či určité části dokázali hrát v jiných tóninách. Přestože v těchto případech jsou rozhodujícím podnětem požadavky na technický rozvoj pianisty, kráčí s ním ruku v ruce i rozvíjení hudební představitosti a upevňování teoretických znalostí. Proto také považují za samozřejmost, transponuje-li budoucí hudební pedagog alespoň písně s vlastním doprovodem. Určitou obměnou je zápis těchto melodií do notové osnovy (pochopitelně nejenom v tónině C dur) bez nástrojové

¹ MARTIENSSSEN, C. A. *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Bratislava : Opus, 1985, s. 18.

POPOVIČ, M. *Teoretické aspekty klavírní improvizace (doprovod lidové písně)*. Acta universitatis Purkynianae 6, Studia musica I. Ústí nad Labem : UJEP UL, 1994, s. 54-70. ISBN 80-7044-082-1.

opory. Cvičí se tím velice účinně i rozvoj sluchové představitosti,¹ což má bezesporu vliv na kvalitu vokální i instrumentální intonace, a v důsledku pak na všestranný rozvoj hudebnosti.

Specifickým problémem je **hra harmonických kadencí**. Představuje vlastně téměř výhradní koncentraci na harmonii, a proto se jí mnozí pedagogové i studenti vyhýbají. Takový postup ospravedlňují tím, že zejména harmonii v praxi je nutno rozvíjet v komplexu ostatních hudebně výrazových prostředků, tedy melodie, rytmu, metra apod. Jestliže je však harmonie obecně považována studenty hudební výchovy za jednu z nejobtížnějších disciplín, pak je třeba harmonii z kontextu hudebního výraziva alespoň do značné míry vydělit a věnovat jí pozornost nejprve jako samostatnému problému. Hra kadencí tuto úlohu plní beze zbytku, vždyť dokonce může suplovat i písemné úlohy – klavíatura a okamžitě znění ihned ukazuje úroveň dosaženého harmonického myšlení, teoretické zvládnutí dané problematiky. Nalezení metodické-

ho postupu není složité, najdeme ho v libovolné učebnici harmonie, avšak přece jen s určitým rozdílem: zatímco totiž učebnice aspirují na prezentaci téměř veškerého harmonického materiálu, příprava písňových doprovodů žádá jeho výběr. Zde půjde o to, aby se student naučil zahrát kadence ve všech třech polohách (tj. oktávové, terciové, kvintové). Je samozřejmé, že i tato průpravná cvičení bude konat ve všech tóninách, aby rozšířil svou dovednost transponovat a trénoval tím orientaci na klaviatuře. V neposlední řadě výrazným způsobem rozvíjí úroveň své hudební představitivosti, což je pro každého doprovázeče jedna z klíčových schopností, a podstatné je, že ji může lehce posilovat sám – zprvu za občasného dohledu učitele, později zcela samostatně.

Diatoniku reprezentují především kadence s trojzvuky a dominantním septakordem, případně s trojicí septakordů hlavních (na 5., 2. a 7. stupni). Obraty zůstávají omezeny zpravidla na sextakord 2. stupně a následný i průtažný kvartsextakord. Modulace může zpravidla obsáhnout pohyb mezi paralelními tóninami a chromatika je zastoupena mimotonálními akordy ve 2 typických podobách – mimotonálním dominantním septakordem (v českých durových písničkách často před 2. stupněm) a mimotonálním septakordem na 7. stupni (v moravských a slovenských písničkách většinou před dominantou).²

Pojetí hry kadencí jako specifického úkolu ukazuje, že látka běžných doprovodů v podstatě není příliš rozsáhlá, že obsahuje jen výše ze škály, již jinak nauka o harmonii nabízí, že je osvojitelná a v praxi aplikovatelná. Je jasným verifikátorem teoretických poznatků, jichž však, jak výše uvedený stručný rozbor dokládá, učitelská příprava potřebuje pouze určité, nepřilíživě rozsáhlé množství, které můžeme právě proto považovat za vhodnou „vstupní bránu“ do světa harmonie v každodenní pedagogické praxi.

² Blíže viz: POPOVIČ, M.; CERMANOVÁ, K. *K problematice doprovodu lidové písně*. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 2002. ISBN 80-7044-399-5.

Kontexty hudební pedagogiky

Jsou akce, které pohládí člověka po duši, a ten si uvědomí, že společné problémy sblíží lidi. Takovou akci, plnou přátelského ovzduší a bilancování dlouholeté práce, byla mezinárodní hudebně vědecká konference **Kontexty hudební pedagogiky**, pořádaná pracovníky katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze a konaná ve dnech 6. a 7. dubna 2006 v prostorách Pedagogické fakulty v Brandýse nad Labem-Staré Boleslavi.

Konference byla věnována jubilujícím osobnostem české hudební pedagogiky, psychologie, estetiky a teorie: doc. PhDr. Františku Sedláčkovi, CSc., (nedožité devadesátiny), prof. PaedDr. Ludku Zenklovi, CSc., (osmdesáté narozeniny), prof. PaedDr. Jaroslavu Herdenovi, CSc., a prof. PhDr. Ivanu Poledňákovi, DrSc., (oba 75. narozeniny). Těšila se velkému zájmu referujících, přihlášeno bylo téměř 50 příspěvků, z nichž vyjde v dohledné době tištěný sborník. Příspěvky ve velké míře dokumentovaly vědeckou a pedagogickou činnost jubilantů, mnohé z nich však na-

značovaly vlastní cesty, navazující na myšlenky těchto autorů.

Velká část referujících přijela ze Slovenska (17) a jejich vystoupení jasně prokázalo, že naše i slovenská muzikologie i hudebně výchovná praxe vyrostla ze stejných kořenů, řeší dosud obdobné problémy, využívá stejné informační zdroje (publikace jubilantů) a domýšlí jejich koncepce v podmínkách současné hudebně výchovné reality. Konference dala prostor též pro připomenutí celoživotní práce mnoha dalších jubilantů a spolupracovníků (Jan Budík, Jiří Fukač, Vratislav Beránek, Jaroslav Fiala, Vlasta Bokůvková a řada dalších).

Vstřícnou atmosféru umocnila i praktická ukázka práce s dětmi ze ZŠ s rozšířenou hudební výchovou v Brandýse n. L. a vydařený večerní koncert studentů katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty UK v kapli brandýského zámku. Lze si jen přát, aby i další pracovní setkání vysokoškolských pedagogů vytvářela obdobnou platformu pro pocit pospolitosti, daný stejnými cíli.

Alena Tichá

K životnímu jubileu profesora Ludka Zenkla



Profesor PaedDr. Luděk Zenkl, CSc.

Všichni ho dobře známe. Vyzařuje z něj přívětivý klid a životní vyrovnanost, laskavost a dobrota. Je nejen vnímavým a bystrým pozorovatelem se vzácným darem trpělivě naslouchat druhému, ale v pravou chvíli dovede být i vášnivým diskutérem zapáleným pro dobro věci či veselým a vtipným společníkem. Veškeré jeho konání provází příznačná důkladnost, spolehlivost a vytrvalost spolu s obdivuhodným pracovním nadšením. Jistě poznáváte profesora Ludka Zenkla, člověka s bytostným zájmem o široké kulturní dění, hudebního pedagoga, muzikologa, kritika a organizátora hudebního života, garanta vědeckého růstu vysokoškolských hudebních pedagogů a především vytrvalého „bojovníka“ za zkvalitnění naší hudební výchovy.

Širší veřejnosti se Luděk Zenkl jistě připomene stále populárními tituly *ABC hudební nauky* a *ABC hudebních forem*, které se trvale vyskytují za výlohami hudebních knihkupectví. Kromě toho znají

Docent PaedDr. Mikuláš Popovič, CSc.

Redakce časopisu s politováním sděluje, že v době přípravy tohoto čísla zemřel dne 17. 3. 2006 ve věku sedmdesáti let autor článku doc. PaedDr. Mikuláš Popovič, CSc., pracovník katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Byl všestranným a vynikajícím hudebníkem a pedagogem. Vyučoval harmonii, hudební pedagogiku a didaktiku, hru na klavír, improvizaci klavírních doprovodů, sólový zpěv, intonaci a řízení sboru. Svým obrovským zájmem o rozvoj hudební kultury dětí a mládeže nadchl a do učitelského povolání připravil stovky učitelů hudební výchovy.

Jeho životní postoje, vědecká a pedagogická činnost na vysoké škole i bohatá hudebně osvětová práce s pěveckými sbory v Ústeckém kraji jsou příkladné a zasluhují úctu.

hudební pedagogové profesora Zenkla též jako autora dalších knižních titulů, učebních textů i několika desítek odborných studií či popularizačních článků. Jejich rozmanité tematické spektrum odpovídá nejen obdivuhodné šíři Zenklova badatelského zájmu muzikologického, ale především jeho příznačnému úsilí reagovat na aktuální hudebně pedagogické proměny.

Připomeňme například jeho zásluhu o hudební výchovu žáků hudebně málo rozvinutých, když spolu s doc. Františkem Sedlákem a s brněnským Oldřichem Dolanským připravili a oficiálně prosadili koncepci speciálního vyučovacího předmětu *Přípravný zpěv*. K Zenklovu soustavnému odbornému zájmu neodmyslitelně patří též problematika sluchové vý-

chovy a pěvecké intonace, kterou se zabýval nejenom v sérii dílčích statí, ale zejména ve větší odborné práci *Intonace, sluchová analýza a rytmus. Historické a teoretické stati* (1958). Pokrokovost spočívá především v Zenklově chápání intonace jako základu rozvíjení hudebnosti a nikoli jen jako pouhého výcviku zpěvu z not.

Další muzikologické a zároveň hudebně pedagogické bádání Ludka Zenkla je takřka celoživotně orientováno k hudebnímu folkloru. Zkoumá podmínky výraznějšího uplatnění lidové písně v hudební kultuře, uvažuje o způsobech jejího využití v hudební výchově či v přípravě budoucích učitelů, připomíná význam lidových písní pro rozvoj hudebního myšlení. Na příkladech lidových písní prezentuje hudební formy, záleží mu na

respektování krajových zvláštností hudebního folkloru. Počátkem let devadesátých Zenkl inicioval vydání publikace *Jak zpívat lidové písně* v tvůrčí spolupráci s Janem Rokytou a Ivo Stolaříkem. Její závěrečná část, nazvaná *Lidová píseň stále živá*, je příkladem Zenklova komplexního přístupu k pojmání a aktuálnímu využívání folklorního kontextu.

K nejvýznamnější životní éře Ludka Zenkla jako vysokoškolského učitele patří jeho působení na Pedagogické fakultě v Ostravě. Od jeho příchodu v roce 1973 představuje tři desítky let, naplněné intenzivní všestranně hudebně orientovanou prací, jejíž výsledky zákonitě vyústily roku 1991 v Zenklovu docentskou habilitaci a dva roky nato ve jmenování profesorem didaktiky hudební výchovy.

S Ludkem Zenklem se nejspíš potkáte na významných hudebně pedagogických konferencích nebo na muzikologických sympóziích, případně na koncertech a operních premiérách, kde bývá často přítomen jako kritik. Jistě na něj vděčně vzpomínají i jeho někdejší studenti učitelství oboru hudební výchova či absolventi doktorského studia – a také někteří nynější docenti a profesori, při jejichž habilitacích a jmenovacích řízeních v Čechách nebo na Slovensku spolupůsobil.

Začátkem května tohoto roku oslavil prof. PaedDr. Luděk Zenkl, CSc., v plné životní síle své osmdesátiny. K tomuto významnému jubileu mu i my přejeme hlavně pevné zdraví, spokojenost a mnoho radosti ze života. Do jeho další práce pak hodně tvůrčích sil a nezdolného pedagogického optimismu.

Eva Jenčková

K nedožitým devadesátinám Františka Sedláka

Rudolf Siebr

Docent PhDr. František Sedlák, CSc., (1916–2002) patřil k těm osobnostem, kterým se stala náročná práce učitele posláním a potěšením v životě. Své zaujetí pro otázky hudebního rozvoje mládeže projevoval nejen praktickou hudební činností ve škole i mimo ni, ale i vědeckým entuziasmem k uchopení a řešení didaktických a psychologických problémů.

Na svou vědeckou práci byl docent František Sedlák, rodák z Jaroměřu nad Rokytnou, důkladně připraven. Hudební nadání se u něho projevilo pěkným zpěvem a dobrou hrou na housle. To byl dříve jeden z důležitých předpokladů stát se kantorem. Již při studiu na učitelském ústavu ve Znojmě řídil zde studentský mužský sbor, hrál sólově na housle a vedl smyčcové kvarteto. Po absolvování učitelského ústavu učil na národních školách a současně se vzdělával v houslové hře u Váši Holuba, absolventa mistrovské

školy Jaroslava Kociána. Vystupoval s ním i na společných koncertech v městech jižní Moravy. V. Holub jej připravil také ke státní zkoušce ze hry na housle, kterou vykonal v Praze r. 1940.

Lásku ke sborovému zpěvu projevil F. Sedlák i na škole v České Lípě, kde učil po válce. Založil a vedl zde dětský pěvecký sbor, s nímž dosáhl vysoké interpretační úrovně. Získal tím i sbormistrovské zkušenosti, které prokázal složením státní zkoušky ze sborového zpěvu v r. 1947. V České Lípě upozornil na sebe také jako violista v kvartetu, houslista v orchestru i učitel na tamní hudební škole. Během dvou let dosáhl též aprobace pro výuku na bývalých měšťanských školách.

Pro své kvality byl František Sedlák povolán do Liberce na nově zřízenou Pedagogickou školu pro vzdělání učitelů národních škol, kde působil do r. 1959. I zde pokračoval ve vedení souborů

a aktivně se účastnil hudebního života. Touha po dalším hudebním vzdělání jej přivedla ke studiu hudební výchovy a nástrojové hry na katedře hudební výchovy Vysoké školy pedagogické v Praze. Toto studium zakončil s vyznamenáním v r. 1958, a to při plném učitelském úvazku.

Dalším významným předělem v Sedlákově životě a pedagogické práci byl nástup na Pedagogický institut v Brandýse nad Labem, kde začal budovat katedru hudební výchovy s mladými perspektivními učiteli. Později pokračoval v této činnosti na vzniklé Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Při své organizační činnosti založil a řídil na škole šedesátičlenný smíšený pěvecký sbor a začal se věnovat výzkumné a vědecké práci. Soustředil se na didaktiku hudební výchovy a psychologii hudby.

Zkušenosti s pěveckými sbory a s výukou dětí pěvecky zaosta-

lých, které se často označují za nehudební, jej vedly k několikaletému výzkumu nápravy těchto vad u více než půldruhého tisíce dětí. Na základě obhájení této práce byl jmenován v r. 1965 docentem pro obor teorie vyučování hudební výchově. Práce vyšla v úpravě pro učitele pod názvem *Naučíme zpívat všechny děti?* (Praha 1967). Byla jí udělena výroční cena Čs. společnosti pro hudební výchovu i cena Českého hudebního fondu. Je první prací řešící u nás problematiku nezpěvnosti dětí.

Doc. Sedlák organizoval na Pedagogické fakultě v Brandýse nad Labem také několikaletý experiment s Orffovou metodou. V r. 1968 získal titul PhDr. a v r. 1972 vědeckou hodnost kandidáta pedagogických věd (CSc.) za práci *Hudební vývoj dítěte* (Praha 1974). Je to v naší literatuře první analytická studie opřena o důkladnou znalost dětské hudební psychologie.

Pozoruhodnou Sedlákovou prací je kniha *Nové cesty hudební výchovy na základní škole* (Praha 1977, 1983), která se opírá o nejnovější výzkumy z pedagogiky a psychologie. Učitelé seznamuje i se zahraničními metodami a postupy v hudební výchově (Z. Kodály, C. Orff) a je i didaktickým vodítkem ve vyučovacím procesu. Napsal ji ve spolupráci s mladšími kolegy na katedře: Jaroslavem Herdenem a Jiřím Kolářem. Je též dokladem Sedlákovy pracovního přístupu k řešení rozměrnějších úkolů.

Dalšími kolektivními pracemi doc. Sedláka ve funkci hlavního autora jsou vysokoškolské učeb-

nice: *Didaktika hudební výchovy na druhém stupni ZŠ* (Praha 1979, 1984) a *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni ZŠ* (Praha 1985, 1988). Obě učebnice jsou zpracovány na základě nejnovějších teoretických a psychologických poznatků a dodnes se používají jako základní vysokoškolské učebnice v oboru didaktika hudební výchovy.

Na Sedlákovu dvoudílná skriptu *Úvod do psychologie hudby* (1. díl, Praha 1981; 2. díl, Praha 1986) navazují další jeho práce z tohoto oboru. Jsou to *Psychologie hudebních schopností a dovedností* (Praha 1989) a celostátní učebnice pro studenty pedagogických fakult *Zá-*

klady hudební psychologie (Praha 1990), která otevřela cestu hudební psychologii jako vyučovacím předmětu a v mnohém přispěla k formování základních poznatků tohoto vědního oboru.

Kromě shora uvedených syntetických prací byl doc. Sedlák autorem mnoha odborných článků v časopisech a referátů ve sbornících. Byl též vědeckým redaktorem sborníků katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a dlouholetým vedoucím redaktorem časopisu *Estetická výchova* (1972–1990), z něhož se v roce 1992 rekrutoval čtvrtletník *Hudební výchova*.

Časopis se pod jeho vedením vyznačoval zřetelnou koncepcí a odbornou úrovní obsahu.

F. Sedlák pracoval také v předsednictvu Československé společnosti pro hudební výchovu, vedl vědecké aspiranty, byl examinatorem při rigorózních a odborných kandidátských zkouškách a členem habilitačních komisí. Vykonal obdivuhodné množství vysoce kvalifikované práce. Všichni, kteří jsme se s Františkem Sedlákem setkali a spolupracovali s ním, jej máme v paměti jako člověka ušlechtilého, moudrého, pracovitého a spravedlivého, v jednání čestného a ohleduplného.

Technika v počátečním klavírním vyučování

Libuše Tichá



Klavírní technika je širokým komplexem mnoha schopností a dovedností, potřebných pro realizaci hudebních představ na klavíru. Klavír bývá někdy s určitou nadsázkou přirovnáván pro svou možnost vícehlasé hry a pro široké možnosti dynamické i barevné k symfonickému orchestru. Je zřejmé, že klavírista při studiu nástrojové hry musí obsáhnout velmi širokou škálu dovedností, má-li se naučit využívat co nejvíce z oněch možností, jež mu nástroj poskytuje. Na rozvoji techniky

pracujeme od samotného počátku klavírního vyučování. Tato práce pak provází klavíristu po celý život; těžko by si někdo mohl říci: „Techniku už mám jednou provždy hotovou a nyní budu pracovat jen na Umění.“

Zamysleme se nad úlohou techniky v klavírní interpretaci vůbec a zároveň nad tím, jaké konkrétní impulzy jsou nezbytné k tomu, aby se přirozené hudební schopnosti dítěte, dosud nedotčeného hudebním školením, optimálně harmonicky všestranně rozvíjely.

Lze se setkat s různými názory klavírních pedagogů. Zatímco *Klavírní škola pro začátečníky* autorského kolektivu Böhmová; Grünfeldová; Sarauer (1956) klade hned v počátečních lekcích značný důraz na výcvik techniky v pětiprstové poloze, autorky *Klavírní školičky* (1978) a čtyřdílné *Nové klavírní školy* (1993) Zdena Janžurová a Milada Borová zdůrazňují nutnost věnovat péči přirozenému rozvoji hudebnosti dětí, jejich tvořivosti, hravosti. Péče o rozvoj techniky samozřejmě v jejich pojetí není opomenuta, technické prvky jsou však do práce včleněny nenásilně a s vědomím jejich funkce jako prostředku, nikoli cíle.

V uvedených souvislostech je možno poznamenat, že lze – a je vhodné – stanovit si určité metodické postupy a opěrné body, kudy onen rozvoj techniky vést, jak vhodně tento složitý a mnohovrstevný proces uspořádat. Výchozím základním prvkem klavírní hry je bezesporu **hra jediného tónu**. Moderní klavírní školy pro začátečníky obvykle tímto způsobem začínají, ale není tomu tak dávno, kdy začínaly způsobem zcela

opačným, a ani dnes to mnohdy není jediný možný, autory klavírních škol používaný způsob. Např. *Klavírní škola pro začátečníky* A. Böhmové, Z. Grünfeldové, A. Sarauera (1. vydání 1956), stále ještě v našich školách hojně používaná, začíná po uvedení několika lidových písní hned výcvikem pětiprstové techniky. Žákům jsou předkládána pouze technická prstová cvičení, prezentovaná bez jakéhokoliv vztahu k hudebnímu projevu; ruka je v nich vedena k statickému postavení. Pohyb jednotlivých prstů je zde navíc uměle rozčleněn do několika, nejčastěji čtyř pomocných fází, jež zcela zabraňují přirozenému volnému pohybu a užití váhy paže (za všechny příklady viz návod u cvičení úhozu 1.A) na s. 10: „Žák přesně, hlasitě a rázně počítá: RAZ – zdvihneme prst pružně nad klávesu, DVA – dopad prstu na klávesu bez úhozu, TŘI – stisk klávesy – úhoz, ČTYŘ – prst pustí hbitě klávesu, ale nevzdaluje se od ní, zůstává s ní v doteku“ a dále u cvičení 4. na s. 12: „Popis cvičení 2. a 3. prstem: otevřená ruka, palec bezzvučně přitiská klávesu. Žák

počítá: RAZ – úhoz 2. prstem, DVA – klid, TŘI – úhoz 3. prstem, současný zdvih 2. prstu do původní výše nad klávesu – dobře vázat, ale nepředržovat, ČTYŘ – klid“). – Tím základním se stává prstový úhoz, vázání dvou tónů, tedy hra legato, a to při současném němém zadržení další klávesy! – Tento postup vede ke hře strnulé, nesvobodné a nepřírozené, a je navíc pro teprve se vyvíjející dětskou motoriku nesmírně náročný. Nároky zvukové pak při něm mohou být pouze minimální. Takovýto způsob uchopení klavírního vyučování nebyl v 19. a ještě po celou první polovinu 20. století u nás ničím výjimečným. Na přelomu 19. a 20. století však vzniklo mnoho metodických prací (R. M. Breithaupt, Deppeho žačka E. Calandová, Leszetyckého žačka M. Bree, T. Matthay), ukazujících vhodnější cestu klavírního vyučování. Akcentují vesměs především duševní moment klavírního výkonu a zdůrazňují zároveň nutnost součinnosti celé paže i celého těla při hře, vedoucí ke zpěvnému úhozu, nezbytnému pro přednes melodie (espressivo), a k odtahu, později k úhozu dopadem paže a ke skokům.

V našem prostředí také dnes hojně rozšířená *Evropská klavírní škola* F. Emontse (1992) začíná své první cvičení **hrou dvojjazykových a trojjazykových klastrů**, jež dítě rozoznává současně 2. a 3., nebo 2., 3. a 4. prstem, jimiž hraje na klaviatuře vždy na sousedních dvou či třech černých klávesách. Je zřejmé, že autorovi jde o získání větší opory, tedy i stability při hře dvěma, popř. třemi prsty současně. Otázkou však zůstává, zda právě úzké černé klávesy jsou pro získání jistoty a z ní vycházející stability a volnosti nejvhodnější. Dalším možným důvodem, proč autor školy zvolil tento postup, je fakt, že použitím pouze černých kláves se ocitáme v pentatonickém modu, který je v počátečním hudebním vyučování často užíván při improvizaci právě proto, že v jakékoli – i náhodně zvolené – kombinaci tónů vede vždy k harmonicky a zvukově souladnému výsledku. To je jistě výhoda tohoto postupu, ale jen do té chvíle, než s dítětem dospějeme ke hře první lidové pís-

ničky. V té chvíli autor z černých kláves přejde přímo do C dur. V souvislosti s prvními stránkami této populární a jistě atraktivní školy si pak lze klást mj. otázku: jakým způsobem přispívá hra klastrů v počátečním vyučování k rozvoji melodicko-harmonické představitosti?

Usilujeme-li od počátku o **rozvoj melodicko-harmonické sluchové představitosti a budování sluchové kontroly**, nebylo by s ohledem na tyto požadavky vhodnější začít hrou jednotlivých tónů, jež může dítě bohatěji a jemněji zvukově diferencovat a zároveň prohlubovat svou schopnost rozlišování a orientace ve vnitřních hudebně strukturních vztazích? Lze snad v případech souznění melodie v diatonickém pásmu na bílých klávesách a klastrů v druhém pásmu – pentatonickém na klávesách černých – předpokládat u dítěte i možnost rozvoje schopnosti bitonálního slyšení, nebo spíše počítat s tím, že klastry jím budou vnímány jako zvukové „skvrny“, rytmicky a barevně doplňující a obohacující tonální melodii v pravé ruce?

Z předchozích myšlenek je dostatečně patrné, že jako nejvhodnější počátek práce na klavírní technice se osvědčuje hra jednotlivých tónů s použitím váhy celé paže, tedy velkými pohyby, které jsou pro vyvíjející se dětskou motoriku nejpřirozenější. Nelze samozřejmě pominout ani nutnost věnovat pozornost rozvoji aktivity a citlivosti konců prstů a organické návaznosti jejich pohybu na pohyb paže. U pohybů, jimiž dítě tvoří jednotlivé tóny, zároveň již od počátku usilujeme o jejich scelování do jednotlivého oblouku, korespondujícího s logikou hudební fráze. Nespornou výhodou tohoto postupu jsou jak poměrně snadná možnost zachování uvolněnosti celého těla, tak i možnosti zvukové. A právě takovýmto způsobem uchopily počátky klavírní hry autorky *Klavírní školičky* a čtyřdílné *Nové klavírní školy* Zdena Janžurová a Milada Borová. Klavírní školička vyšla poprvé v roce 1978 a byla reakcí autorek na rozpor mezi tehdejšími názory na moderní klavírní vyučování a praxí, běžnou na českých hudebních

školách. Současně také vycházela vstříc tendencím posouvat věk počátku klavírní výuky z dříve běžných sedmi až osmi let níže, a to až ke čtyřem letům. Dalšími kdysi u nás převratnými tendencemi v metodách práce byl v tehdejší době neobvyklý důraz na rozvoj tvořivosti dětí, jejich hravosti, a na rozvoj přirozené hudebnosti a uměleckého citění. Z hlediska koncepce technického řešení jde pak v Česku o první a dosud nejkomplexnější pojetou klavírní školu, respektující poznatky moderní klavírní pedagogiky.

V prvních lekcích se žáci seznamují se zvukem celého nástroje, a to hrou **jednotlivých tónů** ve všech polohách („Hra na zvony“, „Hra na zvířátka a děti“). Děti jsou vedeny ke hře uvolněné, znělé, se zapojením svalstva celé horní poloviny těla. Citlivé bříško každého jednotlivého prstu, kterým se dotýkáme kláves, je tak pouze posledním článkem onoho celého složitěho komplexu pohybového mechanismu, podílejícího se na hře. Vše se děje přirozeně napodobením hry učitele, s jeho pomocí dítě přejímá jeho způsob pohybu, a to za současné kontroly sluchové. **Sluchová představa** znějícího tónu je v tomto procesu východiskem celého složitěho komplexu činností, současně je sluch též korektorem celého procesu. Od počátku je tím budována **pevná vazba sluchové a motorické složky**, jež je východiskem hry disponující bohatou škálou zvukových nuancí. Hra tak vyplývá ze soustředěného vědomí, z představy, a jako taková je pravým opakem hry mechanické, bezduché, odtrhující techniku od hudby a jejího smyslu. Podstatné je, že i hra jednotlivých tónů jednou rukou, jednotlivými prsty se tak stává smysluplným hudebním projevem, vycházejícím z jasné hudební představy a následně je s ní konfrontována. Pro snadnější budování hudební představy autorky svá průpravná cvičení podkládají texty s dětskou tematikou. Hra jednotlivých tónů je postupně obohacována jednoduchou rytmickou strukturou, a to opět přirozeně napodobou – hrou na ozvěnu, poté jednoduchou melodií, počínaje malou tercií, vycházející z melodiky dětských popevků. Pro rozvoj

těchto dovedností jsou využívána lidová říkadla, jež může dítě melodizovat onou výše zmíněnou malou tercií, i jednoduché lidové písně do rozsahu kvinty (z důvodu snadné přehlednosti), jež žák hraje nejprve jedním zvoleným prstem, postupně již střídáním všech prstů, stále však pohybem celé paže, tedy **portamento**. Po osvojení hry jednotlivých tónů každou rukou zvlášť naváže pak plynule **hra střídavě oběma rukama** – při rozdělení jednoduché melodie mezi obě ruce tak, aby žák postupně zvládl jejich vzájemnou koordinaci. Důraz je kladen také na dynamické a výrazové nuance znějících tónů, samozřejmostí je bohatý a nápaditý klavírní doprovod jednotlivých skladbiček, vytvořených skladatelem Lubošem Slukou. Celkový inspirativní a tvořivý ráz celé publikace výrazně podtrhují a dotvářejí citlivé a poetické plné ilustrace Josefa Palečka.

Hra portamento je brzy obohacena o **staccato** („Hra na slepičku“), jež je vytvořeno zkrácením portamentoového úhozu a zároveň obohaceno o prvek jisté „energetické“ aktivity. Výrazný posun přináší hra **legato**. Základní novum tkví ve faktu, že při vázané hře je nutno mnohem více počítat s aktivitou dlaně a prstů, bez zřetelnější spolupráce pohybu paže. Zároveň však je nezbytné zajistit, aby v důsledku soustředění pozornosti na aktivní práci prstů nepřišly vniveč správné návyky užívání váhy paže a zapojení svalstva celé horní poloviny těla při hře. Je to jeden z klíčových momentů počátečního klavírního vyučování. Autorky tomuto úkolu věnují patřičnou pozornost. Nejprve se žák učí vázat pouze dva bezprostředně sousedící tóny. První tón hraje stejným způsobem jako při hře jednotlivých tónů portamento: vahou celé paže, užitím zřetelných pohybů, vedených svalstvem celé paže i zad, s nezbytným požadavkem citlivosti a aktivity konečků prstů. Druhý tón pak vzniká aktivním pohybem prstu, přecházejícím plynule přes zápěstí do celé paže a zádového svalstva, odtážením z klávesy vzhůru. Autorky ve *Školičce* přirovnávají vázání dvou tónů k houpačce. Naproti tomu Böhmová; Grünfeldová; Sarauer

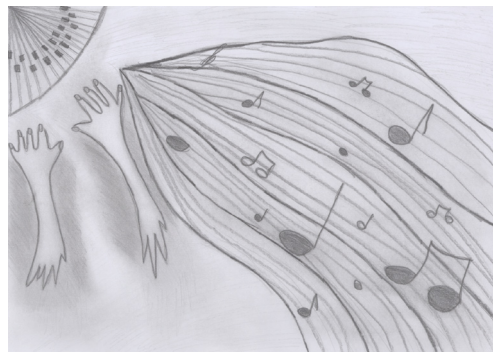
v *Klavírní škole pro začátečníky* při výkladu vázání dvou tónů – a též hry odtahu – omezují aktivitu pouze na pohyb prstu a zápěstí; aktivní zapojení svalstva celé paže a zad se zde tedy nepředpokládá. V Emontsově *Evropské klavírní škole* je vázaná hra základním výchozím prvkem a toto řazení přináší problémy podobné těm, které byly zmíněny výše v souvislosti s *Klavírní školou* Böhmové; Grünfeldové; Sarauera. Janžurová a Borová ve *Školičce* užívají dále vázané dvojice tónů v malých skladbičkách. Stejným způsobem se poté žáci učí spojovat postupně tři, čtyři i pět tónů. Celý nácvik legato, jako ostatně všech nových prvků techniky v této škole, je realizován na hudebním základě s maximálním zapojením hudební představivosti a tvořivosti.

Po osvojení hry legato dvou až pěti tónů přichází na řadu nový technický prvek, jímž je **hra dvojjzvuků**. Böhmová; Grünfeldová; Sarauer řeší tento prvek nejprve nácvikem tercií s jedním zadržetým a druhým opakovaně hraným tónem, poté pokračuje nácvikem tercií a kvint hraných tenuto a brzy též staccato. Emontsova *Evropská klavírní škola* ve vstupní části, počítající s hrou bez not, napodobením podle sluchu, začíná hrou dvojj- a trojjzvuků na černých klávesách, poté se však – po přechodu na bílé klávesy – důsledně drží dlouhou dobu v každé ruce pouze jednohlasu. Teprve až v druhé polovině prvního dílu školy se objeví nácvik hry dvojjhmatů, a to podobně jako u Böhmové; Grünfeldové; Sarauera se zadržetými tóny v jednom a opakovanými tóny v druhém hlasu. Autorky *Školičky* použily pro nácvik dvojjhmatů sekundy, žádných zadržetých ani opakovaných tónů neuvádějí. Výhoda sekund je ve větší stabilitě a možnosti opory při hře pro malou a subtilní dětskou ruku. Po nácviku sekund přichází na řadu brzy také nácvik tercií, kvart a kvint. Pro procvičení dvojjzvuků následuje kromě drobných skladbiček a písniček také z úvodu známá „hra na zvony“, která takto různě obměňována prochází značnou částí *Školičky* jako důvěrný pomocník při zvládnutí nových obtížných prvků. Důležité je při nácviku

dvojjhmatů vést žáky k současnému zaznění obou tónů. Nesmí toho však být dosaženo ztuhnutím ruky, k čemuž mohou děti někdy při hře dvojjhmatů inklinovat, nýbrž právě naopak hrou citlivými prsty při současně uvolněné paži a současné precizní představivosti i kontrole sluchové. Právě citlivost konečků prstů je to, čemu je při nácviku dvojjhmatů potřeba věnovat zvýšenou pozornost.

Od hry dvojjzvuků vede přirozená a logická cesta ke hře **akordů**. V *Klavírní škole pro začátečníky* Böhmové; Grünfeldové; Sarauera je nácvik akordů řešen podobně, jako nácvik dvojjhmatů, tedy jedním zadržetým tónem a opakovaně hraným dvojjhmatem. Následuje nácvik kvintakordu s jeho obraty, to vše ještě ve staccatu a s různými způsoby rozkladu. *Evropská klavírní škola* F. Emontse žádnou zvláštní pozornost hře akordů nevěnuje. V *Klavírní školičce* je naopak nácviku akordů věnována mimořádná péče. Nejprve jsou nacvičovány klastry dvou sekund nad sebou, teprve poté kvintakord, postavený ze dvou tercií. V obou případech autorky volí postup od souzvuku rozloženého k současně znějícímu. Takovýto postup umožní žákovi aktivovat nervová spojení mezi mozkem a konečky prstů. Dítě uslyší zamýšlený souzvuk nejprve rozloženě, tedy srozumitelněji, současně si ohmatá příslušné klávesy, a teprve na základě této inervace a jasné zvukové představy tvoří souzvuk. Volnost paže a soustředěná mysl jsou samozřejmou podmínkou. Autorky podkládají i tato průpravná cvičení textem ke zpěvu a stimulují tak i v případech těchto cvičných úkolů projev hudební, nikoli pouze technický.

Dalším technickým prvkem, který svým řešením úzce souvisí s předchozími, zvláště vázanou hrou více tónů, je **hra stupnic**. Novým problémem k osvojení je při hře stupnic přemístování se po klaviatuře do různých poloh nikoliv přenesením či skokem, nýbrž pomocí podkladu palce a překlada ostatních prstů. *Klavírní škola pro začátečníky* věnuje při osvojení hry stupnic pozornost především teoretické stránce pochopení a ovládnutí problematiky stupnic



a jejich uspořádání. F. Emonts ve své *Evropské klavírní škole* též důkladně vysvětluje principy durové i mollové stupnice, poté připojuje průpravná cvičení, přidávající k známým prvkům postupně podklad palce i překlad ostatních prstů přes palec. *Klavírní školička* uvádí mnoho průpravných cvičení, a to jak se zaměřením na podklad palce pod druhý, třetí i čtvrtý prst, tak i na překlad ostatních prstů přes palec. Zajímavým nápadem je hrani pouze podkládajících a překládajících prstů dané stupnice bez výplně ostatních prstů a tónů, tady jakéhosi „prstokladového obrysu“. Všechna tato procvičování jsou opět podložena textem a tvoří malá hudební cvičení. Vhodným způsobem nácviku stupnic v tomto elementárním stadiu je postupné přidávání tónů: nejprve dítě zahráje základní tón stupnice – s tím, že přitom užije pohybu celé paže a dosáhne znělého pevného zvuku. Po krátké pauze jej zopakuje a ihned přidá druhý tón stupnice – rovněž plným, znělým zvukem, se závěsem prstu do klávesy. Poté zahráje už první tři tóny stupnice v rychlém sledu za sebou a opět se plnou vahou zavěsí do klávesy posledního tónu. Stejným způsobem hraje postupně čtyři, pět, šest, sedm a nakonec všech osm tónů stupnice. Plnou vahou se zavěsí vždy na poslední hraný tón, na kterém chvíli spočine. Mezi jednotlivými skupinami tónů může žák volným pádem spustit ruku podél těla, čímž docílí naprostého uvolnění. Stejně pak procvičuje zvolenou stupnici také od malíku k palci a později též oběma rukama současně v protipohybu. Takovýmto způsobem lze nacvičit poměrně rychle hru stupnic hbitou a pohodovou, avšak současně volnou a svobodnou. Hrou stupnic nové

technické prvky v *Klavírní školičce* končí, nekončí však poznávání nového při zvládnutí technických problémů klavírní hry.

Uvedené postupy, zohledňující a zdůrazňující souvislost mezi pohyby ruky a hudební představou, vycházejí z dlouholetých bohatých pedagogických zkušeností autorek *Klavírní školičky* Zdeny Janžurové a Milady Borové z vyučování malých dětí klavírní hře. Praxe potvrzuje smysluplnost uplatnění těchto postupů a zkušeností v počátečním klavírním vyučování. Dlužno poznamenat, že v pedagogické praxi učitelé často uplatňují kombinaci více škol. V této souvislosti by bylo možné zmínit i další tituly, např. *Klavírní prvouka* Ludmily Šimkové (1983), *Školu hry na klavír (Škola hry na fortepiano)* A. Nikolajeva a kol. (1958) a řadu dalších.

V našich úvahách pak budiž zdůrazněno, že smyslem není – nejdříve se učit ovládat nástroj a poté, později, začít tvořit hudbu, nýbrž – tvořit ji od samého počátku, ruku v ruce s postupným zvládnutím technických prvků.

Prameny a literatura:

- BÖHMHOVÁ, A.; GRÜNFELDOVÁ, Z.; SARAUER, A. *Klavírní škola pro začátečníky*. Praha, 1956.
- EMONTS, F. *Evropská klavírní škola*. Mainz : Schott, 1992.
- JANŽUROVÁ, Z.; BORO VÁ, M. *Klavírní školička*. Praha, 1978.
- JANŽUROVÁ, Z.; BORO VÁ, M. *Nová klavírní škola*. Praha, 1993.
- NIKOLAJEV, A. *Škola hry na fortepiano*. Moskva : Muzgiz, 1958.
- ŠIMKOVÁ, L. *Klavírní prvouka*. Praha : Supraphon, 1983.

Dětská hudební tvořivost jako součást klavírního vyučování

Petra Beránková

V posledních letech se v hudební výchově projevuje velké úsilí včlenit do vyučování prvky dětské hudební tvořivosti. Tvořivé aktivity vedou k lepšímu pochopení hudebního materiálu, umožňují svobodně s ním pracovat, jsou činností přirozenou, a proto vyvolávají u dětí pocity radosti a uspokojení.

Hra na klavír se zdá být ideálním prostředkem pro rozvoj hudební tvořivosti dítěte. Umožňuje nejen rozvoj tonálního citění, hudební představivosti a hudebního myšlení, ale i rozvoj citění harmonického.

Je zřejmé, že zvládnutí požadavků osnov pro výuku klavírní hry klade na žáka velké nároky. Učitelé tedy raději upřednostní srozumitelné teoretické vysvětlení stavby stupnice a následný technický dril před postupným „ohmatáváním“ dané tóniny prostřednictvím tvůrčích pokusů dítěte. Řada žáků odchází z hudebních škol již po několika letech výuky. Základní umělecké školy jsou určené pouze žákům, kterým nechybí specifické

předpoklady pro hru na hudební nástroj. Ale ti, kdo odešli, se klavíru často přímo vyhýbají. Nástroj v nich vyvolává strach a pocit prohry. Kdyby si tak uměli zahrát alespoň něco pro radost. Teď, tady na místě, bez několika hodin strávených u klavíru. Opravdu nelze výcvik klavíristických dovedností alespoň částečně propojit s tvořivými hrátkami na klávesách?

Podle mého názoru lze prvky tvořivosti využít k pochopení hudebního materiálu dané lekce. U dítěte se zvýší zájem o nové poznatky a zároveň bude mít radost z vlastního objevování. Tvořivé aktivity nemusí být součástí každé hodiny. Mohou být zařazeny jenom občas a pro zpestření výuky. Tvořivé práce se může prolínat i do domácí přípravy. Uvedu několik příkladů, kde se střetnou tvořivé pokusy dětí s prvky klavíristické techniky, s příslušnými teoretickými poznatky i s některými výrazovými prostředky. Obdobné verše, jaké jsou v ukázkách, mohou žáci s pomocí učitele vytvářet v úvodu či v závěru vyučovací

hodiny. Učitel vhodnými pokyny vede dítě tak, aby ve svých výtvo-rech zároveň procvičilo dovednosti, jejichž osvojení je náplní dané lekce. Příklady jsou uvedeny v pořadí od nejjednoduššího ke složitějšímu, ale obsahují mnoho prvků najednou. Učitel musí vždy

zvážit, jaké pokyny volit, aby si dítě dokázalo se zadáním poradit tvůrčím způsobem.

Uvedené příklady nabízejí možnost přivítat se či rozloučit se žákem příjemným a tvořivým způsobem. Tvořivost může mít různé podoby. Interpret může tvůrčí přístup praktikovat při nácviu skladeb, při řešení technických problémů, jeho tvořivost se odráží ve výrazu interpretovaných skladeb. Ne každý se ovšem stane klavíristou. Učitel má vynikající příležitost pomoci dítěti sblížit se s nástrojem a umožnit mu se seberealizovat.

Příklad č. 3 – přenášení ruky přes oktávu, tónina a moll, doprovod tónickým kvintakordem, delší hudební fráze, mezzoforte

Handwritten musical score for Example 3. It consists of two systems of piano accompaniment. The first system has two staves: the upper staff contains a melody with lyrics "Ja' vdm zahráji písničku svou. Ja' vdm zahráji písničku svou." and the lower staff contains a bass line. The second system also has two staves with lyrics "Ruce se střídají jedna za druhou. Ruce se střídají jedna za druhou." The score includes dynamic markings like *mf* and *p*, and phrasing slurs.

Příklad č. 4 – hra legato a staccato, dvojhmaty, tónina stejnojmenná d moll a D dur

Handwritten musical score for Example 4. It features piano accompaniment with two systems. The first system is labeled "prava" (right hand) and has lyrics "Zahráji le-ga-to, vše spojíme, jdu nato." The second system is labeled "levá" (left hand) and has lyrics "Zahráji staccato, paskočím, jdu nato." The score includes dynamic markings like *mf* and *atd.*, and phrasing slurs.

Příklad č. 5 – překládání prstů, pestrá hudební fráze, levá doprovod tónikou a dominantou

Handwritten musical score for Example 5. It features piano accompaniment with two systems. The first system has lyrics "Co budeme drazka hrát? Co si můžeme zapí-vat?" and the second system has lyrics "od palce až k malíčku, zahrájeme písničku." The score includes dynamic markings like *f* and *p*, and phrasing slurs.

Příklad č. 1 – hra portamento, střídání rukou, tóny G, F, E

Handwritten musical score for Example 1. It consists of two systems of piano accompaniment. The first system has lyrics "Přáji vám - dobrý den!" and the second system has lyrics "Zdravím vás - dobrý den!". The score includes dynamic markings like *f* and *p*, and phrasing slurs.

Příklad č. 2a – hra legato, dvojhmat v krajních tónech, tónina D dur

Handwritten musical score for Example 2a. It features piano accompaniment with lyrics "Nasblédanou, hezky den, sejdeme se za týden." The score includes dynamic markings like *f* and *p*, and phrasing slurs.

Příklad č. 2b – levá ruka doprovod dudáčkou kvintou, krátká hudební fráze, rozlišení forte a piano, tónina F dur

Handwritten musical score for Example 2b. It features piano accompaniment with lyrics "Přítě zase za týden, popřejem si - dobrý den!" The score includes dynamic markings like *f* and *p*, and phrasing slurs.

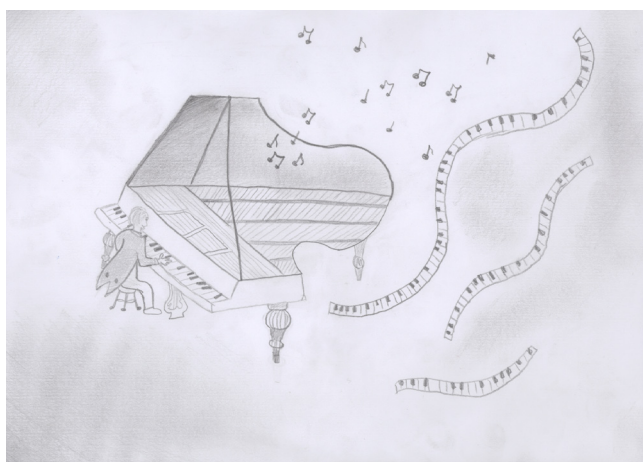
Krása komunikace malého klavíristy s hudbou

Rozhovor s klavírní pedagožkou a interpretkou Alenou Vlasákovou

Už čtrnáctým rokem klavírní pedagogové základních uměleckých škol navštěvují Metodická centra na HAMU v Praze a na JAMU v Brně. Na obou institucích vede metodiku klavírní hry paní docentka Alena Vlasáková. Na těchto hodinách se setkáváme jak se zkušenými klavírními pedagogy z praxe, tak se studenty a absolventy magisterského a doktorského studijního programu např. pedagogických fakult či akademií múzických umění, kteří chtějí své znalosti rozšířit a zdokonalit o nové poznatky a dovednosti. Frekventant těchto hodin vedle cenných rad jak postupovat při řešení určitých metodických otázek je také v neustálém kontaktu se všemi aktuálními domácími a zejména zahraničními prameny, publikacemi, materiály a pomůckami klavírní metodiky a literatury nástroje. Požádala jsem paní doc. A. Vlasákovou, aby nám odpověděla na několik otázek:

Jako klavírní pedagog v průběhu své kariéry jste působila na ZUŠ, konzervatoři a v posledních patnácti letech na akademiích múzických umění v Praze a v Brně. Nezdá se, že by Vás práce na akademiích vzdálila od práce se začínajícími malými klavíristy. Je pro Vás i dnes přínosné pracovat s těmito žáky a v čem spatřujete hlavní přínos konfrontace přípravy profesionálních umělců s praktickou elementární pedagogikou?

• Práce s dětmi, zejména s předškoláčky, mi působí především radost, bez které by můj život ztratil důležitý citový rozměr. Děti vracejí lásku s bezprostředností a „nakazit“ se nadšením pro cokoli zajímavého a krásného je pro ně přímo životní potřebou. Učíme se společně objevovat a prohlubovat bohatství prožitků a vztahů prostřednictvím hudby a radovat se ze života, jehož přirozenou součástí se pro ně hudba stává. Jen na elementárním stupni zažijete ten malý zážrak, kdy človíček, kterému jste právě položili ruku na klavír, začne hned komunikovat prostřednictvím hudby, která probouzí jeho sebeotevření, chuť k hledání a fantazii už při použití minimálních prostředků. Jakmile zasvíti očička zájmem, mám pocit, že si děti právě obuly sedmimílové boty na cestu k poznávání hudby a rozeznávají svůj nástroj zvidavýma rukama, které vede zároveň jejich srdce i rozum. Taková ideální součinnost těla, rozumu i citu dává předpoklady i pro navození rovnováhy mezi nimi. A to je pro mne dalším přínosem. Rozvíjet a uzdravovat



hrou na klavír. Když se to daří, je hodnota vyšší než vítězství v soutěžích, která také přicházejí, ale spíše jako výsledek zaujetí hudbou a spolupůsobení talentu než jako cíl našeho snažení. Výuka malých žáků kromě toho přináší i jakousi zpětnou vazbu, která mi umožňuje poskytnout aktuální praktické rady mým vysokoškolským studentům v klavírní pedagogice i kolegům z praxe v metodických centrech a na seminářích. Díky tomu jsem v knize *Klavírní pedagogika – první kroky na cestě ke klavírnímu umění* popsala i důsledky počátečního stadia klavírní výuky v pokročilejších etapách výchovy klavíristů. V klavírní pedagogice vidím plynulý proces, neboť základní principy jsou stejné u malých i dospělých.

Mnozí Vás dnes vnímají jako vůdčí osobnost české klavírní metodiky. Snaha, píle a láska, kterou do tohoto dáváte, toto konstatování jenom potvrzují. Co považujete za

nutné udělat a v jakém směru vést dál klavírní metodiku u nás?

• Já však sama sebe takto nevnímám. Být vůdčí osobností by byla velká zodpovědnost. Stačí chtít dělat svou práci dobře a už to zabere tolik času, že ho nezbyvá na spoustu věcí, které by byly k přiměřenému vychutnání života náležité. Mám ráda lidi i hudbu, jsem nevyčísitelný optimista, a kdyby se mi to podařilo v našem oboru šířit, povedl by se mi tím kus užitečné práce. Naštěstí je u nás hodně kvalitních klavírních pedagogů na všech stupních. V umění nelze od všech očekávat shodný názor, ale prokazování vzájemné úcty, to by mělo být samozřejmostí. Klavírní metodiku u nás vede do značné míry život sám a my učitelé se pokoušíme ho pochopit a naplnit svým žákům hudbou. Kdybych měla šanci tři splněných přání, která by se týkala budoucnosti našeho oboru, věnovala bych je hudbě, učitelům a rodičům. Ze splnění

všech by měli prospěch žáci. Mým přáním je směřovat k vzájemné podpoře a toleranci, nadřazovat ve výuce chápání hudebního sdělení a potřebu hudební komunikace nad bezduché snahy o nabývání nic neříkající, od obsahu odtržené „klavírní techniky“, zvýšit empatii a znalosti klavírních pedagogů na takovou úroveň, aby nedocházelo k psychickému ani fyzickému poškozování zdraví při studiu hry na klavír. Dobře vím, že umění nepřichází zadarmo, stojí každého úsilí, trpělivost, vytrvalost... Nepovyšuji se nad rozvíjení nástrojové techniky. Naopak, jsem přesvědčena, že je škodlivá tendence, kdy se pod pláštíkem hravosti a zábavnosti děti nenaučí na nástroj dobře hrát. To vede k začarovanému kruhu, kdy je hudba přestává bavit, protože si, jak říkávají, stejně nemohou „nic pořádného“ zahrát. Také rodiče bych se snažila obdařit hlubším uvažováním. Cožpak je normální, že se většina z nich pozastavuje nad tím, že cvičení vyžaduje pravidelnost a čas, nebo že si někteří představují, že je učitel povinen za „jejich peníze“ dítě dobře pobavit či pohlídat v době, kdy je „odloženo“ na nějakou dobu do „hudební školy“? Když nastane doba soutěží, rodiče by si přáli, aby jejich dítě vyhrálo. Pokud ne, hledají raději lepšího učitele, než aby zlepšili podmínky pro přípravu svého dítěte, což by mu přineslo na celý život mnohem víc než cenu, po které toužili. Bude důležité se postarat o větší osvětu rodičů v oblasti přínosu hudebního vyučování pro rozvoj mozkových činností, důsledků pro zdravý tělesný i du-

ševní rozvoj i dobré charakterové vlastnosti. Kéž by byly děti vedeny moudrymi rodiči, kteří neudělají ani z těch mimořádně nadaných předčasně zestárlé loutky stojící mimo realitu nebo vyčerpané jedince v době, kdy mají mít nejvíce sil pro svůj umělecký a osobnostní rozvoj. V Metodických centrech i ve školách se setkávám s desítkami výborných učitelů, kterým je jasné jejich poslání. Na koncertech, přijímacích zkouškách na vyšší stupně i na soutěžích slyším úctyhodné výkony, za kterými stojí velká obětavost, nadšení a profesionalita pedagogů. Stále přibývá i osvícených rodičů, kteří nevidí jen momentální úspěch dítěte, ale jeho šťastný život v tom nejprostším slova smyslu. Metodika se vyvíjí. Na zlepšující se etiku, rozvíjející se muzikalitu i ohled ke zdraví se dnes mnohem důkladněji připravujeme už svým profesionálním vzděláním. Nikdo z nás není dokonalý, ale zdokonalujeme se jako ještě nikdy. Nikdy nebude sto procent lidí v nějakém oboru stejně kvalitních. Je škoda, že se většinou vzdělávají spíše ti, kteří vědí, že lze vědět více. Ti, kteří nevědí, že nevědí, nepřicházejí. Možná bych právě ty chtěla pozvat mezi nás, kteří se pořád něco nového dozvídáme. Měli by hezčí život, vážili by si víc sebe samých, svých kolegů i svého krásného povolání. Pak by možná vzrostla i všeobecná úcta k profesi klavírního pedagoga, která je ještě někdy chápána jako důsledek neúspěšné kariéry interpreta. Škoda. Na světě je potřeba využít každého typu i úrovně talentu. Není i to ještě podnět k zamyšlení nad přípravou našich mladých profesionálů do praxe? Kdyby se šťastný život mě-

řil na to, že k němu potřebujeme být nejlepší, byl by na světě jeden šťastný člověk, pokud by se o tom vůbec dozvěděl. Přesto umělecká výchova někdy deformuje člověka k takto mylnému postoji. Některý člověk si nedá pokoj, dokud není nejlepší, a omylem se poměřuje jen s druhými namísto se svými možnostmi a jejich využíváním. Člověk přece může být spokojený, pokud dělá svou práci dobře a rád. Kéž by bylo mnoho takových šťastných učitelů. Vychovávali by šťastnější žáky.

Máte bohatou zahraniční zkušenost. Můžete nám říci, v čem jsme tzv. dobří, a naopak, co je zapotřebí v naší klavírní pedagogice zdokonalovat, na co máme klást větší důraz?

• Na mysl mi hned vytanula spousta věcí. A určitě se musím předem omluvit, že nepojmenuji všechny klady. Je to nepochybně široký záběr ve vzdělávání dětí na ZUŠ, hustá síť těchto škol. Řada obětavých učitelů, kteří bez ohledu na mnohdy neutěšené podmínky své práce ve školách (nekvalitní nástroje, rušivé zvuky z okolí, nedostatek tříd, pouze jednu vyučovací hodinu týdně pro žáka...) přivedou své žáky k vynikajícím výsledkům. Vysoká úroveň přípravy klavíristů absolventů konzervatoří, zejména ve hře na nástroj. Mnoho talentovaných studentů vysokých škol, kteří mají nejen talent pro pedagogickou práci, ale i hluboký zájem o ni. Překrásná instruktivní literatura, kterou vytvořili za tři století naši čeští skladatelé. Ta z 20. století se vyznačuje jak nevidanou poetičností a smyslem pro čistý svět mladého člověka, tak i zdravým temperamentem a vitalitou. Stovky našich učitelů, kteří se po ukončení škol soustavně vzdělávají a udělali skok ve vývoji ke kvalitě klavírní výuky, takže nevelkou skupinu skvělých odborníků z poloviny minulého století dnes nahradily stovky pedagogů obeznámených teoreticky i prakticky se současnými světovými trendy klavírní pedagogiky. Kladů by se našlo ještě mnoho.

A na co si dát pozor? Mám pocit, že my sami nedoceňujeme svou bohatou a slavnou historii klavírního umění a pedagogiky. Nedocení minulosti zmenšuje

odpovědnost i sebevědomí. Dále se domnívám, že je v mnoha zemích větší společenský prostor pro uplatnění hudebních dovedností dětí a jejich kontakt s uměním vůbec i v rámci rodinného života. Dejme si pozor na sebestřednost a nechuť přijímat nové podněty, ale i na bezmyšlenkovitý obdiv a přejímání přístupů ze zahraničí, které k nám často shlíží s obdivem. Měli bychom si možná najít objektivnější a diferencovaný vztah ke kolegům přicházejícím ze zahraničí, neboť se někdy setkáváme s automatickým nadhodnocením, stejně jako s nedocněním kladů těchto lidí, kteří mohou obohatit naše kulturní prostředí. A snad ještě módnost keyboardů pro výuku začátečnicků. Tomuto tématu jsem se věnovala také ve své Klavírní pedagogice. Nemám nic proti jejich využívání na pravém místě. Také jich v praxi využívám. Ale u malých začátečnicků je nemožno doporučit, pokud je volba mezi nimi a klasickým nástrojem. Důvod vidím v nesrovnatelné kvalitě získání citlivosti a nezřídka i v úrovni získaných dovedností. *Když se pedagog ZUŠ rozhodne poslat svého žáka na soutěž, jako je např. u nás celostátní klavírní soutěž ZUŠ, jejímž posledním absolutním vítězem byl váš žák, na co se má nejvíce zaměřit při práci? Teď nemám na mysl technickou nebo interpretační přípravu, ale zachování pozitivního, zdravého, a při tom i soutěživého ducha žáka.*

• To lze zodpovědět stručně, i když je každý žák jiný. Pokud jde o talentovaného žáka, který bude zřejmě profesionálně studovat hudbu, je věc jasná. Ve vyšších kolech soutěže musí obstát v přísných kritériích porot. Většina dětí a mládeže však přichází do nižších soutěžních kol spíše se sportovním záměrem zúčastnit se. Těm bych přála být za své úsilí a odvahu ocenění v každém případě, např. formou pásma zlatého, stříbrného a bronzového, jak to známe z jiných soutěží. U všech žáků bych doporučovala zaměřit se především na hudební kvalitu. Ne na výsledek hodnocení, to by mělo při dnešní koncepci této soutěže pro většinu z nich za následek určité zklamání a negativní motivaci pro výkon. Sportovního

ducha sice musí soutěžící i jeho učitel mít, ale přece jen jde o umění, kde jsou přítomné emoce a výkon není objektivně měřitelný. Repertoár by měl podtrhovat dobré stránky žákova talentu, měl by se mu líbit a měl by být plně v jeho možnostech. Žák by měl na úroveň soutěže stačit, příprava na ni by neměla přilížit zdržet jeho celkový rozvoj. V dětském věku někdy příliš dlouhá doba vybrušování skladeb na maximální úroveň u méně talentovaných žáků vyžaduje mnoho času, který by mohl být užitečnější pro studium širšího a dostupnějšího repertoáru. Pokud je dítě nadané, soutěž mu může velmi prospět jako motivace a příležitost ke srovnání s ostatními vrstevníky, k získání zkušenosti, že kdo neumí prohrát, neunes ani vítězství, k nabytí odvahy, odolnosti vůči psychické zátěži atp.

Co byste poradila klavírním pedagogům, aby ve své práci dosahovali co nejlepších výsledků, a přitom rozvíjeli u žáků i studentů lásku k hudbě obecně?

• Nejsnadnější je učit tomu, co sám umím. Poradila bych jim, aby si často a s chutí zahráli na klavír. Také respektování toho prostého faktu, že mohu dát jen to, co mám. Týká se to v tomto případě vztahu k hudbě a sdílení obdivu ke kráse kompozice, interpretace, zvuku nástroje, akustiky koncertního sálu apod. Žáci mají silnou potřebu prožívat něco úžasného, neslýchaného, závratného. K tomu dává hodnotné umění mnoho příležitosti. Mladí lidé si však často hledají i nehodnotné vzory a zážitky, aby zaplnili prázdné místo po vytoužené závratě. Když se nám je podaří inspirovat skvělým koncertním výkonem, krásnou nahrávkou, změní se i jejich vlastní přístup ke hře na klavír. Nehledejme chyby, ale krásu, lásku a inspiraci. Té není na světě dost. A učitel, který ji má na rozdávání, je na svém místě.

Děkuji Vám mnohokrát za krásný a příjemný rozhovor. Jsem si jista, že najde ohlas u mnoha pedagogů a čtenářů tohoto časopisu. Přeji Vám mnoho dalších úspěchů jak v pedagogické práci, tak i ve Vaší osobní umělecké činnosti.

Bojana Kljunić



Interpretace klavírní hudby 20. století na ZUŠ s důrazem na hudbu Klementa Slavického

Barbora Sejková

Jistě všichni známe mnohokrát vyřčenou a generacemi osvědčenou radu: děti pro svůj zdravý růst potřebují kvalitní, pestrou a vyváženou stravu. Tento recept můžeme přenést též do sféry duchovní, respektive hudební: malý hudebník pro svůj zdárný a všestranný rozvoj potřebuje poznávat hudbu kvalitní a rozmanitou, hudbu emocionálně bohatou, hudbu všech stylových epoch. Nenahraditelnou roli zde přitom hraje hudba 20. století.

Protože působím jako klavíristka a učitelka klavíru, bude dnes řeč zejména o hudbě klavírní. A protože v rámci doktorského studia na PedF UK v Praze připravuji disertační práci na téma Klavírní dílo Klementa Slavického, zaměřím se právě na tohoto významného českého autora a na jeho tři cykly instruktivních klavírních skladeb – *Na černých a bílých*, *Klavír a mládí* a *12 malých etud*.

Položme si pro začátek jednu otázku: proč je pro malé klavíristy hudba 20. století tak důležitá? Zkusme si uvědomit, co vše tato hudba dětem umožňuje. Tak především jim poskytuje svobodu a prostor k tvořivosti. Podněcuje jejich fantazii. Dodává jim odvalu projevit hudbou svůj charakter. Pomáhá jim rozvíjet technické, zvukové a výrazové prostředky netradičním způsobem a v neposlední řadě významně ovlivňuje rozvoj hudební představitosti a paměti.

Na druhou stranu ale hudba 20. století přináší řadu specifických problémů. Jsou to jednak problémy technické – akordy s nezvyklými intervaly (u Klementa Slavického časté malé sekundy a velké septimy), skoky, překládání rukou, jednak problémy týkající se rytmických, zvukových a výrazových prostředků a problémy interpretační. Z problémů metro-

-rytmických jmenujme zejména užití nepravidelných rytmů (např. 3 : 4), nepravidelné akcentování, časté změny taktu. Mezi problémy zvukově-výrazové patří například časté extrémní dynamické změny, a to někdy dokonce v rámci jednoho taktu, ale také třeba užití modálních tónin a neobvyklé harmonie.

Nejvýraznějším fenoménem instruktivních klavírních skladeb Klementa Slavického je beze sporu použití střídavého metra. V cyklu *Na černých a bílých* jsou na střídavém metru založeny skladbičky *Invence*, *Mateník* a *Ve střídavém taktu*, v cyklu *12 malých etud* pak například *etuda č. 1*. Při práci na pochopení, procítění a správné interpretaci střídavého metra se mi u dětí nejvíce osvědčilo dirigování. Než k dirigování přistoupíme, je vhodné žákovi danou skladbu dvakrát po sobě zahrát a hovořit o jejím charakteru a náladě. Teprve když žák prostřednictvím aktivního poslechu pozná skladbu jako celek, je možné věnovat se jejím jednotlivým složkám a problémům. Dirigování může probíhat několika různými způsoby: 1. učitel hraje a žák čte notový zápis dostatečně napřed, aby si vždy včas stihl uvědomit, kolik dob bude mít následující takt; 2. učitel pustí zvukovou nahrávku, sedne si proti žákovi a dirigují společně; 3. učitel a žák si sednou proti sobě a společně zpívají a dirigují (zazpívat klavírní skladby Klementa Slavického je však poměrně tvrdý oříšek, a tak lze tuto variantu doporučit snad jen u skladeb *Mateník* a *etuda č. 1 z 12 malých etud*). Variantu 2 a 3 považuji za vhodnější než variantu 1 hned ze dvou důvodů: jednak může učitel žákovo dirigování bez problému kontrolovat, jednak učitel žákovi

společným dirigováním prostřednictvím vizuálních vjemů pomáhá ke správnému citění střídavého metra a těžkých a lehkých dob.

Nepravidelné akcentování nalezneme např. ve skladbičce *Mateník*, či ve skladbách dosud neuvedených: *Česká z cyklu Klavír a mládí*, *etudy č. 3, 6, 7 a 9 z cyklu 12 malých etud*. Ve skladbách, kde nepravidelné akcentování souvisí se střídáním metra, je důležité, aby žák o důzdech hned od začátku práce na skladbě věděl a aby je rytmicky procítil. K tomu pomůže např. tleskání či podupávání, přičemž můžeme postupovat stejnými způsoby jako u výše popsaného dirigování. Děti, které dosud nejsou schopné orientovat se dostatečným způsobem v notovém zápisu a které samy zatím nedokáží akcenty vytleskat, vezmeme za ruce a pomůžeme jim. U středně pokročilých žáků se mi osvědčilo tleskání „jeden o druhého“, tedy dlaně učitele na dlaně žáka.

Jak přistupovat k problematice extrémních dynamických změn a častých subito přechodů piano – forte? Zde je nutno říct, že většinu dětí budou takovoto výrazové prostředky blízké, ba přímo vlastní. Stačí si jen povšimnout, jak se děti projevují v kolektivu vrstevníků. V jeden okamžik je slyšíme křičet, až uši zaléhají, a vzápětí jsou neobyčejně zaujaty uměním šeptat. Aby však toto střídání dynamických extrémů dokázalo dítě správně pochopit a procítil ve skladbách Klementa Slavického (např. *Zlý sen z cyklu Klavír a mládí* a *etudy č. 5 a 6 z 12 malých etud*), můžeme mu zadat malou „hereckou etudu“. Při forte žák rozpaží a narovná se, při piano se schoulí. Pokud dynamické extrémy přicházejí subito, dbáme na správné fyzické znázornění



týchto zmien – zmena (rozpažení, schoulení) musí být provedena energicky, rázně a nečekaně, s momentem překvapení.

Již od nejranějších hudebních krůčků můžeme děti připravovat na další z fenoménů klavírních skladeb Klementa Slavického a hudby 20. století vůbec. Tímto fenoménem je modalita. V některých zemích je modalita součástí folklorní hudby, u nás ale tomu tak není. Naše lidové písničky, které dítě z úst maminky slyší od svého narození a někdy dokonce ještě dříve, jsou z valné většiny v tónině dur či moll. Modální tóniny děti vnímají jako zvláštní, ale „zvláštní“ v pozitivním slova smyslu – modalita podněcuje dětskou zvědavost a fantazii.

Klavír je ideálním nástrojem pro rozvíjení jiného než dur-mollového citění. Černé klávesy představují jednoduše dostupnou pentatoniku, s kterou můžeme pracovat doslova od první klavírní lekce. Pentatoniku vybízí ke hrám a improvizacím, na nichž se dítě učí vnímat zvláštnosti pětitéonové stupnice. Můžeme uplatnit hru na ozvěnu, hru na zvířátka, hru na otázky a odpovědi, zvukomalebnou improvizaci či zhudebňování dětských říkanek, případně také vlastních jednoduchých textů. Později seznamujeme dítě podobným způsobem s celotónovou stupnicí.

Charakteristickým rysem hudby 20. století je bohatá a nápaditá harmonie. I na ni můžeme dítě od prvních hudebních krůčků připravovat. Dobře nám k tomu poslouží lidové písně, kdy žák hraje melodii a učitel doprovod. Jak známo, písničky je vhodné doprovázet nejdříve skromně a co nejjednodušeji, pouze základními harmonickými funkcemi. To proto, aby si žák zvykl na tříruční či čtyřruční hru, aby se naučil koncentrovat na svůj part a zároveň vnímat part učitele, aniž by se ztrácel v množství zvuků. Doprovod postupně rytmicky obohacujeme a přidáváme další hlasy a harmonické funkce, vždy ovšem citlivě a vkusně. Harmonizacemi vkusnými, bohatými, zároveň však až dětsky čistými se může pyšnit *Klavírní školička* Zdeny Janžurové a Milady Borové, k níž hudbu zkomponoval další

z významných českých skladatelů 20. století Luboš Sluka.

Na závěr bych se ráda ještě letmo dotkla problematiky hudební představitosti a paměti, na něž klavírní hudba Klementa Slavického klade nemalé nároky. Obecně lze konstatovat, že v hudebním vzdělávání se konkrétně schopnostem paměti a představitosti věnuje dosud málo péče a pozornosti. A přitom právě na těchto dvou vzájemně provázaných schopnostech stojí umění tvořivé klavírní interpretace. Vypadá to, že Klement Slavický si toho byl vědom a svými instruktivními skladbami na paměť a představitost doslova útočí. Jak tedy při studiu a hře jeho skladeb „vytěžit“ pro rozvoj paměti co nejvíce? Pomůže zaměřit se na každou složku paměti zvlášť, a to postupně na paměť sluchovou, logickou, emocionální, vizuální, hmatovou a motorickou. Hudba 20. století klade největší důraz beze sporu právě na první tři výše zmíněné složky paměti – sluchovou, logickou a emocionální.

Paměť sluchová spolu s paměť logickou umožňuje při záměrné stimulaci hned po prvním poslechu pochopit výstavbu skladby, její hudební formu, důležité a kulminační body. Během práce na skladbě pak logickou paměť může žák využít mimo jiné k tomu, aby pochopil a při hře dokázal vnímat „kostru“ skladby.

Hned od prvního seznámení se skladbou je nutno v žákovi povzbuzovat též emocionalitu. Poslech by neměl být pouhou recepcí, nýbrž aktivním vnímáním a prožíváním hudby. Takovýto přístup je dobré v dítěti pěstovat od útlého věku a před každým poslechem žákovi aktivitu opakovaně podněcovat. Ještě než dítěti novou skladbu poprvé zahrají, osvědčilo se mi krátce promluvit o skladateli a o svém citovém vztahu k jeho hudbě, případně přímo k dané skladbě. Poté skladbu stručně představím, ovšem ne stylem popisu – spíše se snažím dítě nenásilně navést k tomu, co ve skladbě může hledat a nalézt. Když si dítě skladbu poslechne, mluvíme o ní společně a dítě vyjadřuje své dojmy a asociace. Pokud projeví zájem, vracíme se k místům, která ho nejvíce zaujala. Důraz na proží-

vání hned od prvního seznámení se skladbou má pozitivní vliv na rozvoj emocionální paměti a představitosti a takto vedená prvotní zkušenost s danou skladbou bude dítěti velkou oporou v následující práci. Hudba Klementa Slavického je pro rozvoj emocionální paměti velmi vhodným materiálem, neboť vyvolává ty nejrozličnější pocity a nálady (jmenujme například programní skladbičku *Zlý sen*).

Pro každého malého klavíristu má hudba 20. století nezastupitelnou úlohu. Dětem je blízká svým důrazem na fantazii, svou svobodou a pestroostí. Moderní skladbičky rozvíjejí hudební schopnosti po všech stránkách, nenásilně a harmonicky. Nezbývá než vyslovit nikoliv obtížně splnitelné přání – kéž by hudba 20. století pod prstíky malých klavíristů ožívala co nejčastěji!

„Detská hudba“ S. Prokofieva v klavírnej a pedagogickej interpretácii

Lubica Kystiová

1. Ciele klavírnej výučby a Prokofievov klavírny cyklus

Zamyslime sa nad cieľmi, ktoré by mala klavírna výučba na fakulte učiteľského typu spĺňať. Určite nejde len o klavírnu výchovu, zameranú na úzko vymedzené klaviristické ciele, na zdokonalovanie inak cenných a potrebných klavírnych zručností. Cieľ treba vidieť najmä v detskom poslucháčovi, v jeho zážitku. Nezameniteľnú úlohu tu zohrávajú skladby určené deťom z dielne významných skladateľských osobností. Sú cenným materiálom, keď odrážajú autorov vnútorný životný pocit. Medzi nich zaslúžene patrí i **Sergej Prokofiev**. Viacerí jeho súčasníci ho charakterizovali ako geniálne veľké dieťa. Bol prirodzený a úprimný, vedel sa pravdivo radovať i rozhorčovať. Ako jedna z významných postáv európskej hudby 1. poloviny 20. storočia sa do sveta detských predstáv opätovne vracal a mnohé pretavil aj do svojho klavírneho albumu *Detská hudba* (Hudba pre mládež), op. 65. Cyklus dvanástich skladbičiek obsahuje celú škálu nálad:

Ráno, Prechádzka, Malá rozprávka, Tarantela, Lútosť, Valčík, Chorovod cvrčkov, Dážď a dúha, Hra na slepú babu, Pochod, Večer, Mesiac svieti nad lúkami. Každá skladba-miniatúra je niečím osobitá, invenčne nápaditá, skrýva rôzne technické úskalía. Ide o vďačný repertoár pre formovanie osobnostných individualít budúcich učiteľov.

2. Klavírna hra v integrácii s didaktikou Hv

Snaha o väčšiu zmysluplnosť študentovho klavírneho úsilia v rámci programu Hv na našej učiteľskej fakulte (Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity) vyústila do tvorivého uplatnenia klavírnej hry na pôde didaktiky hudobnej výchovy. Študenti, ktorí majú klavír ako hlavný hudobný nástroj, sa na podnet svojho klavírneho pedagóga (autorky článku) začali aktívne zapájať do tvorby malých pedagogických situácií. Ich umelecko-pedagogické výstupy boli formované s ohľadom na charakter interpretovanej skladby, predpokladaný vývojový stupeň detského

poslucháča i s ohľadom na vlastné dispozície, vrátane individuálnej tvorivosti. Ostatní zúčastnení študenti tvorili „triedu žiakov“ s prislúšnými reakciami.

3. Skladba „Ráno“ (číslo 1 v klavírnom cykle)

3.1 Riešenie interpretačného zámeru

Skladba je introvertného, pokojného charakteru. Je členená do troch dielov. Stredný diel je myšlienково kontrastný (pohyb, smer melódie, faktúra). Klavirista (študent/učiteľ) sa potrebuje vysporiadať s priestorovou orientáciou na klávesnici, aby nenarušil logiku a plynulosť hudobnej myšlienky. V nálade prebúdzania je myšlienka úvodného štvortaktia, rozložená do oboch rúk.

Príklad č. 1

Neskôr sa skladba rytmicky a melodicky obohacuje, čo znásobuje jej zvukovosť, hybnosť a napätie. Citlivo zvolený, harmóniu podfarbujúci i spájajúci pedál napomáha celistvosti a zvukovosti malých hudobných fráz. Stredný diel má melódiu v spodnom hlase (gravamente). Kráča navonok odvážne vpred, no zatiaľ trochu neistým krokom v priliehavom bodkovanom rytme.

Príklad č. 2

Druhú vstávanie je odvážnejšie, no zrazu ho preruší hlboké G1 v dynamike *pp dolce*. Vtom vrchný hlas, ktorý pripomína vlny, príde s chromatickým fis2, čo môžeme vnímať ako tajomné malé vzrušenie.

Príklad č. 3

Synkopická pedalizácia podľa dlhších hodnôt v basovej línii decentne zafarbí jej sekundové smerovanie. V ďalšom úseku si hlasy vymenia úlohy. Melódia zaznieva v sopráne, viaže k sebe stredné hlasy na spôsob chorálu, aby farebne obohatená (aj pedalizáciou) naposledy zažiarila a postupne odovzdala slovo opätovnej atmosfére prebúdzania.

Príklad č. 4

3.2 Riešenie pedagogickej situácie

„Milí žiaci, započúvajte sa pozorne do skladbičky, ktorú vám prednesiem!“

Príklad č. 1–4

Jitro
Notové príklady č. 1–4
Sergej Prokofjev

Vlastnej interpretácii predchádza výzva k pozornému načúvaniu; jasne sformulovať požiadavku je u študentov problémom, potrebujú jazykový prejav trénovať a touto formou sa im ponúkajú prvé skúsenosti.

„Akú náladu vo vás vyvolala táto hudba?“

Žiak si utvára celkový dojem z počutého a usudzuje o nálade celku pod vplyvom nejakého dominujúceho prvku – odraz hudobných a životných skúseností.

„Kedy by mohla zaznieť? Napríklad v ktorej časti dňa?“

Hudba svojím charakterom pripomína atmosféru rána ale aj večera; pomôžu argumenty pre ráno: hudba putuje väčšinou zdola nahor – vstáva, prislúšné motívy interpretujeme na klavíri.

„Táto hudba je akýmsi prebudením. To prebúdzanie je príjemné, alebo mrzuté? Je náhle, alebo postupné?“

Deti svoje pocity konfrontujú s tým, čo počuli, s výrazovými

prostriedkami (ktoré súvisujú s pohybom a silou zvuku) a vybavujú si v predstave ich intenzitu a smerovanie.

„Urobme si také ráno!“

Žiaci sa vžívajú do ráňšieho vstávania, ktoré stvárajú priliehavými pohybmi, gestami, mimikou a všímajú si ich prepojenosť so samotnou gestikou hudby, čím sa aj fyzicky aktivizujú.

„Akým hudobným nástrojom v triede okrem klavíra môžeme ešte vyjadriť ráno?“

Deti spoločne s učiteľom vyberú z Orffovho inštrumentára zvonkohru, na ktorej pomalým glissandom zdola nahor umocnia danú atmosféru. Postupne inštrumentujú rôzne prvky hudby ďalšími nástrojmi.

„Akými hudobnými prostriedkami vyjadruje skladateľ prebúdzanie? Koľko dielov má skladba, koľko melódií stredný diel? Porovnajte ich, čím sa líšia, kam smerujú?“ atď.

Otázky sa týkajú štruktúry skladby a povahy výrazových

prostriedkov, motivujú žiaka k ich uvedomelej percepcii a chápaniu vzájomných vzťahov. Študent/učiteľ doplní svoj slovný výklad hudobnými úryvkami na klavíri; túto pohotovosť treba trénovať – učiť sa interpretovať skladbu od akéhokoľvek miesta, presným vstúpením si notového textu do pamäte, jeho najmenších detailov v rôznych modifikáciách; noty nech slúžia učiteľovi ako skrytá záloha. „Môžeme na túto skladbu vymyslieť príbeh?“

V skladbe sa striedajú plochy statickejšie i dynamickejšie, niečo sa tu deje, tvorivý poslucháč si nájde svoj príbeh. Deti ho môžu hneď verbalizovať, aj učiteľ môže pridať ten svoj a počas rozprávania ho hudobne interpretovať.

4. Záver

Ponúkame jednu z možných ciest, ako zefektívniť a obohatiť počas vysokoškolského štúdia nástrojovú – klavírnú prípravu študentov programu Hudobná výchova prostredníctvom modelových pedagogických situácií. Dúfame, že sa tak drobné klavírne skladby dostanú do repertoára učiteľov v praxi.

Literatúra:

- HERDEN, J. Ověření emocionální účinnosti hudebně výrazových prostředků v poslechové praxi. In *Multimediální komunikace v hudební a polyestetické výchově*. Praha : UK – PedF, 2001.
- JENČKOVÁ, E. Integrovaná možnost v přípravě učitelů hudební výchovy. In *Multimediální komunikace v hudební a polyestetické výchově*. Praha : UK – PedF, 2001.
- PROKOFJEV, S. Cesta k hudbě socialistického života. In *Paměti, korespondence, dokumenty*, sv. 26. Praha : SHV, 1961.
- PROKOFJEV, S. *Hudba pro mládež op. 65 (Dětská hudba)*. Praha : Supraphon, 1984.



O hodině klavíru očima malých žáčků

Jiřina Jiříčková

Chodit na klavír znamená pro malé žáčky velkou výsadu: nejenže dělají, co většina dětí neumí, a proto obdivuje, ale také mají doma mnohdy velký a drahý nástroj a v hodinách svého vlastního pana učitele či paní učitelku, jen a jen pro sebe. Když se nějakého malého klavíristy zeptáte, jak se mu líbí hrát na klavír, zpravidla ihned nebo po krátké chvíli začne mluvit o svém pedagogovi. Judovina-Galperina ve své knize *U klavíru bez slz aneb Jsem pedagog dětí* přikládá roli prvního učitele mimořádný význam: „Na tom, kdo bude prvním učitelem, závisí hudební osud dítěte.“¹ Každé dítě má ke hře na klavír jiné fyzické předpoklady, každé je jinak hravé, schopné se soustředit, každé přichází do hodin rozdílně motivováno. Je na jeho učiteli, aby zvolil takovou činnost a situaci, která dítěti přináší radost, a aby dokázal vzbudit ve svém žáčkovi touhu po poznávání a učení. Pak děti snáze přijmou i svou každodenní povinnost na klavír cvičit, která je pro ně nová a zavazující, a bez které to pak celá léta, pokud vytrvají, nepůjde.

Terezka, Anička, Verunka a Karolínka jsou na začátku své cesty za uměním hrát na klavír. Mají stejnou paní učitelku, ke které chodí rády. Následující řádky jsou o tom, jak právě ony prožívají své učení se hře na klavír.

Terezka a Anička (PHV)

Terezka s Aničkou jsou sestry, které chodí do hodin klavíru ne celé tři měsíce. Jejich maminka si přála, aby se zpočátku učila děvčata současně, a tak dochází Terezka (7 let) se svou o dva roky starší sestrou na klavír společně. Terezku baví v hodinách tleskat

rytmus a malovat obrázek podle toho, co paní učitelka hraje. Anička umí rychle psát a číst noty a také během chvilky najít na klavíru písničku, kterou paní učitelka vybere. Když doma cvičí Anička písničku u klavíru, Terezka píše ve vedlejší místnosti úkol, třeba noty, pak se vymění. Úkoly v hodině ale zapisuje do notového sešitu Anička, protože Terezce to dlouho trvá a stejně by to zapomněla. Anička také s Terezkou noty doma procvičuje, aby jí to šlo rychleji. Doma už uspořádaly pro rodiče a dědu s babičkou první opravdový koncert – a maminka říkala, že „to tedy bylo něco“.

„*Moje hodina klavíru probíhá tak: učíme se hrát na klavír. Učíme se noty. A někdy procvičujeme ruce a děláme zajíce. Je to velká legrace.*“

„*Ze začátku někdy děláme zajíce, turka, zvony nebo kolíbku.² Potom děláme pokaždě něco jiného. Kontrolujeme si úkoly. Někdy taky hrajeme na klavír Čáryfuka. Moje hodina klavíru se mi líbí.*“

Verunka (2. ročník ve hře na klavír)

Verunce je 9 let a chodí do 4. třídy. S rodiči bydlí v malém bytě v panelovém domě na sídlišti. Jednou prý slyšela hrát klavír, a tak se rozhodla, že by na něj také chtěla umět hrát. Moc touží po klavíru, takovém, jako má paní učitelka, protože doma má jen malé klávesy, a na ty ji cvičit nebaví. Mají totiž málo kláves a na hodině pak Verunka dělá chyby, protože si při písničce nachystá ruce vždy jinam, než je to správně. Baví ji ale chodit cvičit na opravdový klavír do školky, kde její maminka pracuje.

² Pohybová cvičení podle doc. A. Vlasákové k navození pocitů a pohybů při hře na klavír za hudebního doprovodu písní Petra Ebena z cyklu Elce, pelce, kotrmelce.

Bohužel to jde jenom jednou nebo dvakrát týdně, a to nestačí. U paní učitelky má Verunka svou modrou krabičku, do které si dává lísteček s názvem písničky, kterou nacvičí. Letos jich tam ale ještě moc není. S maminkou zato doma procvičují čtení not v houslovém a basovém klíči, a to tak, že maminka nakreslila stejné notičky na dva notové papíry, a protože sama noty číst neumí, tak si na list určený pro ni ještě napsala jména not, a tak může Verunku zkoušet. Verunkin rodiče ani prarodiče na žádný hudební nástroj nehrají, o sedm let starší bratr pak umí hrát trochu na kytaru. Verunka moc ráda poslouchá písničky, třeba ty od Uhlíře a Svěráka. Ráda paní učitelce svoje písničky půjčuje a zase poslouchá její písničky. Na koncerty Verunka nechodí, ledatak se školou, nebo pak se sborečkem, ve kterém druhým rokem zpívá. Naposledy hrála Verunka na veřejnosti na třídní besidce ve škole, a prý jí spolužáci zatleskali. Ale to prý tleskali každému.

„*Když se řekne slovo píano, napadne mě můj nejoblíbenější nástroj.*“

V hodině klavíru mě nejvíce baví, když mi paní učitelka zahrane novou písničku, kterou se budu učit hrát. Chtěla bych umět na klavír zahrát Ódu na radost.“

„*Na hodinu klavíru chodím ráda. Někdy se tam moc těším a někdy ne. Podle toho, jak jsem připravená. Hrát na píano mě baví, hlavně u paní učitelky. Má pěkné píano. Nerada se učím nauku, jenomže bez toho to prý nejde. Když nejsem dost připravená, paní učitelka to vždy pozná, ale také pozná, že jsem rádně cvičila a pochválí mě. To mi udělá velkou radost a hned se mi doma lépe cvičí a připravuje na další hodinu. Paní učitelku mám moc ráda. Je na mě moc hodná a má se mnou trpělivost. Jsem moc ráda, že mám právě ji.*“

Karolínka (2. ročník ve hře na klavír)

Karolínka je osmiletá holčička z 2. třídy. Spolu s rodiči bydlí v rodinném domku, kde má krásné staré píano s lampičkami, které svítí. Teď tatínek Karolínce vyrobil stoličku pod nohy, takže může i doma správně při cvičení sedět. To, že se bude učit hrát na píano, se prý dohodla celá rodina. Když byla Karolínka malá, tak se jí líbilo, jak maminka hraje hezké skladbičky, a proto chtěla také hrát. Karolínčin tatínek umí hrát na housle, maminka na klavír, flétnu a na kytaru, babička také hraje na klavír. Karolínka doma poslouchá nejen písničky, ale také klavírní skladbičky. Se školou byla už několikrát na koncertě, s maminkou pak na Labutím jezeře, a to se jí moc líbilo. Občas Karolínka doma moc necvičí, ale jindy zase vydrží hrát velmi dlouho.

„*Když se řekne slovo píano, tak to je pro mě učení nebo cvičení. V hodině klavíru mě nejvíce baví, když hrajeme podle obrázků nebo když se mě paní učitelka ptá na stupnice. Na klavír bych chtěla umět zahrát písničku Lyžař.*“

„*Učím se hrát na klavír. Nejdřív se rozehraju, a pak mě paní učitelka zkouší ze stupnic. Nauka mě moc nebaví, protože ji nechápu, zdá se mi, že tam jsou moc těžké a složité věci. Je těžká, protože musím umět úplně všechno nazpaměť, a to mi nejde. Ze začátku jsem to vůbec neuměla, dostávala jsem jedničky, ale to proto, že jsem měla kamarádku a ta kamarádka mi to vždycky napsala.*“

„*A klavír mě baví, protože mám moc hodnou paní učitelku. Podle not se mi hrát nechce, ale baví mě hrát podle obrázků, anebo podle sebe. Umím třeba zahrát, jak šumí voda nebo jak padají sněhové vločky. Sněhové a studené. Klavír mě moc baví, tolik, že bych na něj chodila každý den. Někdy se mi doma cvičit moc nechce, ale někdy jo.*“

¹ JUDOVINA-GALPERINA, T. B. *U klavíru bez slz aneb Jsem pedagog dětí*. Brno: Lynx, 2000, s. 9.

Z hudebních výročí

(červenec - září 2006)

3. 7. **Josef Chuchro**, violoncellista a pedagog, n. 1931,

6. 7. **Louis Armstrong**, americký trumpetista, zpěvák a skladatel, z. 1971,

13. 7. **Arnold Schönberg**, rakouský skladatel, z. 1951,

18. 7. **Jacob Gallus** (Jakob Handl), slovenský skladatel, z. 1591,

21. 7. **Josef Teichmann**, hudební spisovatel, n. 1896,

22. 7. **Jaroslav Kofroň**, hornista, skladatel a pedagog, z. 1966,

24. 7. **Vlastimil Harapes**, tanečník a choreograf, n. 1946,

25. 7. **Miroslav Košler**, sborník a pedagog, n. 1931 – **Magdaléna Hájossyová**, slovenská operní pěvkyně, n. 1946,

29. 7. **Robert Schumann**, německý skladatel, z. 1856,

31. 7. **Ferenc Liszt**, maďarský skladatel a klavírista, z. 1886.

2. 8. **Enrico Caruso**, italský tenorista, z. 1921 – **Rudolf Antonín Dvorský**, šansoniér, dirigent a skladatel populární hudby, z. 1966,

11. 8. **Vilém Zitek**, operní pěvec, z. 1956,

12. 8. požár **Národního divadla v Praze**, 1881 – **Václav Vačkář**, skladatel, n. 1881,

14. 8. **Jaroslav Řídký**, skladatel a pedagog, z. 1956 – **Antonio Pedrotti**, italský dirigent, n. 1901,

19. 8. **George Enescu**, rumunský skladatel a houslista,

24. 8. **Karel Pravoslav Sádlo**, violoncellista a pedagog, z. 1971,

27. 8. **Tomás Luis de Victoria**, španělský skladatel, z. 1611,

31. 8. **Jan Heřman**, klavírista, n. 1886 – **Čestmír Stašek**, sborník a pedagog, n. 1926.

1. 9. založen **Symfonický orchestr Čs. rozhlasu v Praze**, 1926,

4. 9. **Alexander Moyzes**, slovenský skladatel a pedagog, n. 1906,

5. 9. **Giacomo Meyerbeer**, německý skladatel, n. 1971,

8. 9. **Antonín Dvořák**, skladatel, n. 1841 – **Jan Hus Tichý**, dirigent, n. 1921,

15. 9. **Jan F. Fischer**, skladatel,

n. 1921 – **Jan Nepomuk Škroup**, skladatel, n. 1811,

19. 9. **Dalibor C. Vačkář**, skladatel, n. 1906,

25. 9. **Jaroslav Ježek**, skladatel a klavírista, n. 1906 – **Dmitrij Dmitrijevič Šostakovič**, ruský skladatel, n. 1906 – **Julius Fučík**, skladatel a dirigent, z. 1916 – **Peter Dvorský**, slovenský tenorista, n. 1951,

27. 9. **Engelbert Humperdinck**, německý skladatel, z. 1921,

28. 9. **Jan Václav Stich-Punto**, hornista a skladatel, n. 1746,

30. 9. **Václav Smetáček**, dirigent a skladatel, n. 1906 (z. 18. 2. 1986) – **Jan Heřman**, klavírista, z. 1946 (n. 31. 8. 1886).

Jiří Kolář

Hudební teorie rychle a bez útrap aneb počty a klaviatura

Hana Váňová

Časté stesky učitelů (zejména ZUŠ), že děti neznají hudební teorii, a děti, že hudební teorie je nudná, že jí nerozumějí, a proto se jí musí učit z paměti, jsou naprosto zbytečné. Základy hudební teorie se dají vysvětlit v krátkém čase (a to i žákům v základním školství) za předpokladu, že:

- dítě umí začátek abecedy,
- má před sebou klaviaturu,
- umí počítat do pěti.

Osvojování hudební teorie by mělo probíhat podle zásady „**není důležité si pamatovat, důležité je pochopit princip a umět si hudební zákonitosti vyvodit**“. Jinými slovy – spočítat. Ne nadarmo patřila hudba v antice spolu s aritmetikou, geometrií a astronomií mezi matematické disciplíny. Národním a vlastně i nenahraditelným pomocníkem při objasňování hudební teorie

je dítěti **klaviatura**, ze které lze všechny zákonitosti „vyčíst“. Totéž se nedá říci např. o notové osnově, která je sice v mnohém názorná, ale nelze v ní rozlišit půltónové a celotónové vztahy. Vysvětlování teorie pouze za pomoci notového zápisu bez použití klaviatury má právě za následek, že dítě výkladu nerozumí a učí se vše z paměti. Klaviatura jako pomocník při chápání hudební teorie má význam pro všechny děti, tedy i pro ty, které hrají na jiný nástroj než na klavír, nebo děti, které na nic nehrají. Má v sobě kouzlo objevování, motivované zjištěním, jak je vše vlastně snadné a přehledné. Z vlastní zkušenosti vím, jak motivačně působí na žáky základních škol, když si bez většího hudebního vzdělání dokáží např. podle kytarových značek utvořit k písničce harmonický doprovod.

Jaké jsou tedy první a „bezbolestné“ kroky při osvojování hudební teorie za pomoci klaviatury? Dítě se neobejde bez znalosti **názevů tónů**. Odvodíme je ze začátku abecedy (a, b, c, d, e, f, g) s malou poznámkou, že místo názvu „b“ budeme používat název „h“ (pro zvědavé můžeme připojit historický výklad vývoje tónového názvosloví). Další nezbytná znalost je tzv. **referenční tón**, tj. tón, od kterého budeme vše potřebné odvozovat – v našem případě to bude pro začátek tón „a“. Dítě se naučí tento tón bezpečně vyhledávat na klaviatuře. Od něj si potom doprava po bílých klávesách odpočítá názvy a polohu ostatních tónů. Tento proces se po čase zrychluje a automatizuje, dítě umí pojmenovat a ukázat tóny na bílých klávesách, zejména pak tón „c“. Zjistí, že se názvy tónů po

určitých úsecích opakují a dochází k poznání pojmu oktáva. Zbývá odhalit tajemství černých kláves. Seznámíme ho tedy s funkcí posuvek a se změnami názvů tónů, upozorníme však na skutečnost, že zvýšený či snížený tón nemusí vždy ležet na černé klávese, ale jde vždy o klávesu nejbližší k tónu, od něhož má odvozené své jméno. Toto pohrávání s tóny a jejich názvy nás přivádí k dalšímu problému, který musí dítě nezbytně zvládnout, aby pochopilo základy hudební teorie, a tím je poznávání **půltónů a celých tónů**. Jak již bylo naznačeno, je potřeba rozbourat představu, že půltón na klavíru je vždy vzdálenost bílá – černá klávesa. **Půltón je nejmenší vzdálenost mezi dvěma sousedními klávesami**, tedy i bílá – bílá. Mezi půltónem již nic není. Celý tón se pak skládá ze dvou půltónů. Častá

chyba, které se děti dopouštějí, je, že za půltón označují tón samotný, nikoliv vzdálenost k nejbližšímu tónu.

Po této přípravné etapě přijde ke slovu matematika:

Vyvození stavby stupnic:

Na klaviatuře vyhledáme tón „c“ a zmáčkneme oběma rukama všechny bílé klávesy od výchozího do dalšího „c“. Názorně se nám projeví pravidlo výstavby durové stupnice (dva celé tóny, půltón, tři celé tóny, půltón). Chceme-li pak s žáky tvořit jakoukoliv jinou durovou stupnici, respektujeme od výchozího tónu, který udává název stupnice, toto pravidlo. Podobně lze vyvodit i výstavbu mollové aiolské stupnice po bílých klávesách od tónu „a“. Dítě proto nemusí znát k vytvoření stupnic jejich předznamenání, stačí, když umí použít pravidla výstavby. Chce-li přesto vědět, jaké má stupnice předznamenání, pohybuje se po kvintovém či kvartovém kruhu a vše na klaviatuře odpočítá. Zde stačí si pamatovat, že pro durové i mollové stupnice platí následující pravidlo: u křížků (pořadí stupnic s křížky i pořadí křížků samotných) počítáme vždy do pěti a u bé (pořadí stupnic s bé i pořadí bé samotných) počítáme vždy do čtyř. Durové stupnice odpočítáváme od C dur, mollové pak od a moll. Každá následující stupnice má o křížek či bé více než ta předchozí. Které to je, můžeme zjistit třemi způsoby:

- podle pravidla stavby dur nebo moll stupnice (uspořádání podle celých tónů a půltónů,
- podle pořadí křížků či bé, které si spočítáme,
- u vyspělejších žáků podle pravidla, které vyvodíme ze vztahu výchozí a první odvozené stupnice (např. C dur a G dur – každou následující stupnici hledáme na pátém stupni té předchozí a zvyšujeme v ní 7. stupeň) apod.

Při odvozování názvů dalších stupnic (odpočítávání kvintového či kvartového kruhu na klaviatuře) bychom sice měli vždy respektovat předznamenání stupnice předchozí, u dětí začátečnicků však nemusíme tak důsledně. Pro lepší orientaci odpočítáváme na bílých klávesách bez ohledu na před-

znamenání, respektujeme ho jen u počátečního tónu další stupnice (např. stupnici, která má o křížek víc než H dur, spočítáme od tónu „h“ (h, c, d, e), ale u 5. stupně musíme respektovat „fis“ (stačí i logická úvaha, že tón „fis“ už byl ve všech předchozích stupnicích, kromě C dur). Malá poznámka: protože tentokrát nepočítáme celé tóny a půltóny, ale pouze intervalové vzdálenosti, jedničkou (primou) označíme výchozí tón. Časem děti samy zjistí zákonitosti, že např. u durových stupnic s bé je pořadí stupnic téměř totožné s pořadím bé apod.

Stavba akordů:

Základní dovednost, ke které by děti měly dospět, je umět nalézt tóny, které tvoří akordy, uvedené v písničkách kytarovými značkami. Najít na klaviatuře tón, od kterého je akord tvořen, již žáci umějí. Od tohoto výchozího tónu pak odpočítáváme půltóny podle vzorce:

durový kvintakord = 4 + 3,
mollový kvintakord = 3 + 4,
zmenšený kvintakord = 3 + 3,
dominantní septakord = 4 + 3 + 3,
zmenšený septakord = 3 + 3 + 3.

K tomu, aby dítě umělo patřičný akord vytvořit, vyhledat na klavíru a zahrát, nepotřebuje znalost předznamenání jednotlivých tónin. Na tónině mu při doprovodu písně v podstatě nezáleží, neboť vztahy čísel jsou všude stejné. Časem děti samy dospějí k poznání, že pořadí tónů v akordu je možné různě přeskupovat a přizpůsobovat melodii, pak je na místě teoretické poučení o obrazech akordu.

Základy harmonie:

Na tomto místě se obracím kromě žáků ZUŠ také ke studentům pedagogických fakult prvního stupně učitelství bez specializace hudební výchova, pro které je vzhled do základů harmonie často nepřekonatelným problémem. I jim může klaviatura hodně pomoci. Při objasňování problematiky hlavních a vedlejších harmonických funkcí vycházíme z tóniny C dur. Od každého tónu této tóniny vytvoříme na klaviatuře kvintakord a to tak, abychom využili pouze bílé klávesy (c-e-g, d-f-a apod.). Analýzou kvality vzniklých akordů (podle sluchu nebo podle složení půltónů 4 + 3

nebo 3 + 4) zjistíme, že hlavní harmonické funkce na 1., 4. a 5. stupni jsou tvořeny durovými akordy, vedlejší pak mollovými, výjimku tvoří zmenšený kvintakord na 7. stupni (3 + 3). Obdobně dospějeme ke kvalitě akordů v mollové aiolské tónině – vycházíme z paralelní a moll a opět tvoříme od všech tónů akordy po bílých klávesách. Student bez velkého učení zjišťuje, že v mollových tóninách je situace obrácená, na 1., 4. a 5. stupni nalézáme mollové akordy, na vedlejších pozicích pak akordy durové, opět s výjimkou zmenšeného kvintakordu, který se posunul na 2. stupeň. Na klaviatuře též zdůvodníme, proč většinu mollových písní doprovázíme durovou dominantou (velká část mollových písniček je v harmonické moll, která zvyšuje 7. stupeň tóniny, takže dominantou je pak durová (4 + 3). Toto pravidlo si zapamatujeme i pro případné využití mimotonálních dominant. Z klaviatury student vyvodí, že každý akord tóniny má svou dominantu. Ta

leží na 5. stupni výchozího akordu a je durová (může mít též podobu septakordu = 4 + 3 + 3). Obvykle v sobě má nějaký „podezřelý“ tón, který do dané tóniny nepatří (např. píseň v tónině C dur může obsahovat A dur nebo A7 akord s tónem „cis“. Tento akord je mimotonální dominantou k 2. stupni tóniny – akordu d moll). Jestliže se student naučí na klaviatuře vyhledávat hlavní i vedlejší funkce v různých tóninách (zde je již znalost předznamenání tónin potřeba) a durové dominanty k jednotlivým akordům, pochopí základní vztahy v harmonii a je schopen zpětně při analýze kytarových značek běžně uváděných u písní dešifrovat jejich harmonickou výstavbu. To ovšem platí za **předpokladu, že pracuje pouze se základními tvary akordů a nepoužívá jejich obraty**. Při tomto postupu, opřeném o klaviaturu, se velice rychle dostavuje vzhled do situace, a student dochází k přesvědčení, že díky počítání do pěti lze zvládnout hudební teorii „rychle a bez útrap“.

Monogramy hudebních skladatelů

Je řada významných umělců, jejichž monogram tvoří dvě stejná písmena. Patří k nim např. italský fyzik, astronom, matematik a filozof Galileo Galilei, německý básník Heinrich Heine, francouzský prozaik, dramatik, esejista, hudební historik a literární kritik Romain Rolland nebo francouzská filmová herečka a zpěvačka Brigitte Bardotová.

Osobnosti s podobným monogramem najdeme i mezi hudebními skladateli. Z našich je to např. skladatel, klavírista a etnograf **1** (1876–1967), skladatel a dirigent **2** (1862–1920), skladatel a dirigent **3** (1874–1941), nebo skladatel, sbormistr a pedagog **4** (nar. 1927).

V Británii je to skladatel, klavírista a dirigent **5** (1913–1976), v Maďarsku skladatel, klavírista, hudební folklorista a pedagog **6** (1881–1945), v Německu skladatel a varhaník **7** (1564–1612), v Rusku skladatel **8** (1839–1881), v USA skladatel a klavírista **9** (1899–1937).

Monogram se dvěma totožnými iniciálami má i nejslavnější z cremonských houslařů **10** (1698–1744).

Dovedli byste najít ještě další známé hudební umělce s takovým monogramem?

Jiří Kolář

Správné odpovědi najdete na 3. straně obálky.

O hudbě anglicky – Solo Song

The first kind of solo song of which we have any *record* is in the music of the troubadours and trouvères, the poet-musicians of eleventh- and twelfth-century France. Their songs were the art of an aristocratic class which, when not involved in wars or civil *strife*, would turn to *courtly leisure pursuits*. The songs were written in a great variety of forms on a great variety of subjects, and were accompanied by musical instruments. However, the form of notation used is still the subject of research, and it is not known for certain how the music would have sounded.

Some of the song forms (*ballade*, *rondeau*) became models for the French *chansons* of the fourteenth and fifteenth centuries. Though these began as solo songs, they *frequently* developed into *part-songs*. The best-known composers of French *chansons* were Guillaume de Machaut, Guillaume Dufay and Johannes Ockeghem. These last two were musicians of the Burgundian or Franco-Flemish school which *flourished* in the fourteenth century. Many musicians travelled from this northern centre to Italy, taking the art of *chanson* with them. There it combined with the *native secular* solo song, the *frottola*, to produce the Italian *madrigal*. The Italian madrigal was choral, not solo song.

From the time of the Renaissance, interest in solo song was *eclipsed* when two new forms were introduced: opera in the Catholic South and cantata in the Protestant North. Only with the *advent* of Schubert was the art song to *come* dramatically to the fore.

Though the form of the *Lied* evolved from works by earlier composers, Schubert established a new character for German solo song which was to remain unchanged throughout the nineteenth century. From his time, the word *Lied* *acquired* a particular meaning in the English-speaking world, and should therefore be *applied* only to the type of German art song established by Schubert. He made song a *major* genre, giving it a prestige that none of his *predecessors*, not even Bach, Handel, Haydn, Mozart or Beethoven, had given it. Schu-

bert's genius as a song-writer was evident from an early age: he wrote „Gretchen at the *Spinning-wheel*“ when he was only seventeen. The accompaniment *suggests* not only the spinning-wheel but the endless *turning* of the young girl's *thoughts* as she *spins* and the *dull* regularity of her daily life. The *poignant* vocal line is in sharp contrast, telling of the girl's *longing* for the return of her lost lover, who brought such *magic* into her world.

Though none of Schubert's *successors* – Schumann, Brahms and Wolf – were innovators, they continued and developed the form. Schubert's natural successor was Schumann. He stands historically between Schubert and Wolf and is the *link* between the natural spontaneity of the one and *polished sophistication* of the other. Schumann, essentially a pianist, *evoked* the mood of the poems he set in his piano accompaniment. In many of his songs, the piano part *incorporates* the vocal line. Often the words are *interpreted* in piano interludes. In the songs of Brahms (1833–97), the music takes *precedence* over the words. His *settings* are more a response to the general mood of the poem than an *attempt* at word-painting. The emphasis is on expressing the thoughts *aroused* in the composer by the poem, as *opposed* to reflecting the words of the poet.

Hugo Wolf is one of the few composers known mainly for his songs. In Wolf is found the perfect synthesis of music and poetry, and his settings of the poems of Mörike are among the most perfect songs ever written. Extreme *clarity*, economy of expression and delicate use of original harmonies are married in Wolf's songs to *subtle* poetry: the whole forms an artistic *entity* that is more than the sum of its parts. The use of dissonance and chromatic harmonies and the fragmentation of rhythmic patterns *derive* from Wolf's admiration of Wagner and prepare the way for Schoenberg.

Arnold Schoenberg, whose revolutionary ideas changed the *shape* of music in the twentieth century, also changed the history of song. Schoenberg *was* more *concerned* with the timbre of the voice as an instrument than with

the words being sung, an attitude typical of his whole approach to tonality.

The composers of nineteenth-century France took their starting point in song-writing from Schumann. Gabriel Fauré was the first master of the *mélodie*, the French equivalent of the *Lied*, and his settings of the poems of Verlaine were among his finest work. Fauré regarded the art of songs as the *joining* of two melodic *forces* – voice and piano – and not as voice with piano accompaniment.

The later French song-writers, Debussy and Ravel, built on these foundations. These two composers used the voice in the way *foreshadowed* by Schoenberg. Beauty of singing was not a necessity for Debussy, because the piano part contains the emotion and the musical interest. The voice provides just another melodic *strand*, and the *over-all* sound is more important than the sense of the words. Piano and voice combine in Debussy's songs to produce the same kind of *sensuous languor* and *shifting* colour as *was sought* by the impressionist painter.

Ravel was a musical *craftsman* who *delighted* in the manipulation of the materials and techniques of music. Though his interest in song-writing *decreased* after 1912, he has left us some beautifully constructed songs.

Perhaps the greatest modern British song-writer has been Benjamin Britten, whose frequently unconventional choice of poems and ability to marry them to evocative music is an *inheritance* from Wolf. His accompaniments show *traces* of French impressionistic technique. His partnership with Peter Pears was the inspiration for many fine songs and song-cycles.

SLOVNÍČEK

record	záznam, nahrávka
strife	sport, soutěž, zápas
courtly	dvorský, dvořanský
leisure pursuits pl.	volný čas
frequently	záležitosti
part-song	mnohdy
flourishes	sborová píseň
	vzkvétat, prosperovat
native	tuzemský, místní

secular	světský
eclipse	zastínit, zatmít
advent	příchod
come to the fore	zviditelnit se
evolve	vyvinout se
acquire	nabýt, osvojit si
apply	používat
major	závažný, důležitý
predecessor	předchůdce
spinning-wheel	kolovrátek
suggest	navrhnout, připomenout
turning	točení, kroužení
thought	myšlenka
spin	příst
dull	tupý, bezvýznamný
poignant	pronikavý, dráždivý
longing	touha
magic	kouzlo
successor	následovník
link	spojení
polished	uhlazený
sophistication	dobrá informovanost, vzdělanost
evoke	vyvolat, připomínat
incorporate	včlenit, vtělit
interpret	tlumočit, ztvárnit
precedence	přednost
setting	zhudebnění
attempt	pokus
arouse	vyburcovat, vzrušit
opposed	protikladný
clarity	jasnost, průzračnost
subtle	subtilní, jemný
entity	celek
derive	odvozovat, čerpat
shape	podoba, forma, tvar
be concerned	být zaujat
joining	spojení
force	síla
foreshadow	naznačit, předpovídat
strand	prvek
over-all	celkový
sensuous	smyslový, erotický
languor	dušno
shifting	přechodný
seek, sought, sought	snažit se, usilovat
craftsman	umělec
delight	mít potěšení, působit radost
decrease	snížit, klesnout
inheritance	dědictví
trace	stopa

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

Stanislav Pecháček

Neodada a konkrétní hudba

Jaroslav Bláha

Podtitul manifestu skupiny Nouveau Réaliste z roku 1960 „Čtyřicet stupňů nad dada“ je více než výstižný. Jednak akcentuje návrat ke generaci „uměleckých dědů“ z období 1. světové války a těsně po ní, zároveň však razantně upozorňuje na výrazný posun, který souvisí se čtyřicetiletým odstupem mezi oběma generacemi, který se velice zřetelně projevuje nejen ve výrazových prostředcích, materiálech a výtvarných technikách, ale především ve způsobu prezentace reality v odlišných způsobech ozvláštění. Obdobně je tomu i v technické hudbě – což je zastřešující název pro tři varianty: elektroakustickou hudbu, konkrétní hudbu a music for tape. I zde se jedná o vědomou návaznost na odkaz futuristické „hudby hluků“ (bruitismus), a to především na Luigiho Russola. Zároveň je však třeba stejně razantně připomenout i odkaz Feruccia Bussoniho – ne náhodou byl jeden z průkopníků a hlavních představitelů technické hudby Edgar Varèse jeho osobním přítelem.

V medailoncích předchozích ročníků zaměřených na vztah neodada a konkrétní hudby – Robert Rauschenberg a John Cage (roč. 1996/97, č. 4), Arman a John Cage (roč. 2001, č. 2) a Jean Tinguely a Edgar Varese (roč. 2001, č. 4) – splňovali přísná kritéria výběru daná striktním vymezením obsaženým již v názvu tohoto medailonku jen výtvarníci. U skladatelů platí toto vymezení jen částečně – a to ve společném jmenovateli evropské konkrétní hudby a americké music for tape. Tím je jednak využití mnohostopého magnetofonu pro záznam zvuků rozdílné proveniencce, jednak samotná typologie zvuků od zvuků hudebních (které však bylo možné různými způsoby upravovat) přes elektroakustické až ke konkrétním zvukům, jako je např. štěkání psů, vrzání dveří. Rozdíl je ve způsobu prezentace nových zvukových možností.



Daniel Spoerri: *Krásné jako šicí stroj na operačním stole*, 1966. Paříž, galerie Mathias Fels (*Píjoan*, 10. díl, s. 175, obr. 162)

Konkrétní hudba důsledně pracuje se záznamem na gramofonovou desku či magnetofonový pásek – tedy ve „zvukově konkrétní podobě“ – zatímco music for tape používá často magnetofon jako jeden z „nástrojů“, tedy v kombinaci s tradičními hudebními nástroji (blíže viz v medailonku Robert Rauschenberg a John Cage). Odlišný je však především způsob, jakým evropští a američtí skladatelé se zvukovým materiálem nakládali. Nejzřetelnější je tento rozdíl mezi skupinou experimentální hudby soustředěnou kolem Johna Cagea (Earl Brown, Christian Wolf, Morton Feldman ad.) a průkopníky evropské konkrétní hudby Pierrem Henrym a Pierrem Schaefferem. Zatímco skladatelé kolem Cagea maximálně využívali náhodu při práci se strukturami zvukových koláží

(např. koláž z rozstříhaných a náhodně spletených magnetofonových pásků ve skladbách J. Cagea) a další možnosti hudebních experimentů, Henry a Schaeffer se snažili s elektroakustickými a konkrétními zvuky pracovat jako se zvuky hudebními – tedy komponovat s nimi.

Adekvátní rozdíl je i mezi americkým a evropským neodada, jak jej v dosavadních medailoncích demonstrovala např. konfrontace „kombinovaných obrazů“ Roberta Rauschenberga a absurdních strojků Jeana Tinguelyho. I zde je větší míra spontánnosti a těsnější spojení se životem v kombinovaných malbách Rauschenbergových (*Odaliska*), v bronzových odlitcích konzumního zboží (např. plechovky od piva) Jasperse Johnse či objektů z karoserií aut od Johna Chamberleina, zatímco v absurd-

ních strojkách J. Tinguelyho, Armanových akumulací, Césarových kompresích či obrazech-pastích D. Spoerriho se prosazuje tendence odpovídající pojetí evropských skladatelů konkrétní hudby – tedy větší akcent na výtvarný aspekt uměleckého díla.

Jestliže v neodada se uplatňují materiály a techniky, které byly v době počátku směru veřejností i odbornou kritikou považované za „nevýtvarné“, pak i konkrétní hudba využívá nových zvukových možností zpočátku označovaných jako „nehudební“. Názorným příkladem je nekompromisní soud, který vyslovil roku 1951 kritik William Rome: „Ať oceňujeme pokusy konkrétní hudby jakkoliv, nemají nic společného s hudbou. Je třeba přesvědčit tohoto nadaného technika zvuku (Schaeffera), aby změnil terminologii, než hudebníci na obranu svého umění začnou opravdovou ofenzívou.“

Tak jako představitelé neodadismu objevují a rafinovaně využívají nové výtvarné techniky – např. nejrůznější formy objektů od asambláží přes akumulace a komprese k ready-mades, tak se i v konkrétní hudbě objevují nové nástroje produkující zvuk „nových dimenzí“. Některé z nich se objevují již v době mezi dvěma světovými válkami, např. elektronický nástroj ruského fyzika Lva S. Termena (*Leona Theremina*) theremin (*aetherefon*) či Martenotovy vlny (*Ondes Martenot*). Rozmach technické hudby si v padesátých letech 20. století vyzádal finančně velice náročná studia (hudebně zvukové laboratoře) – Kolín n. R., Paříž – kde nezbytnými spolupracovníky skladatelů byli inženýři, a těmi se v podstatě stávali i sami skladatelé.

A tak posledním společným znakem neodada a konkrétní hudby byl „nový realismus“ využívající materiály a zvuky, které nás oklopují, s kterými se denně setkáváme, které jsou všední součástí našeho života.

FROM THE CONTENTS

The cycle "Music and Painting" written by J. Bláha continues by the article "Neodada and Concrete Music".

In the treatise "Creativity in the Future Musical Education of the Schoolteachers of Music" M. Franěk informs about the new project. The aim of it is to develop an inventive expression of the musical educators.

M. Popovič has prepared some themes about the songs' accompaniment.

O. Kittnarová leads a dialogue with prof. J. Pazour "About the Piano Improvisation".

In the article "Technique in the Beginnings of the Piano Teaching" L. Tichá compares three methodical procedures.

There are special concrete examples like an illustration of the text "The Musical Creativity of the Children like a Component of the Musical Education" written by P. Beránková.

B. Kljunić describes the declaration of the associate professor A. Vlasáková from her enjoyment during her teaching the children. The title of this interview is "Beauty of the Young Pianist's Dialogue with the Music".

B. Sejáková writes about the music of K. Slavický.

L. Kystiová has chosen the topic "Children's music" of the composer S. Prokofiev in the piano and pedagogical interpretation.

J. Jiříčková catches the feelings of the piano beginners, how they have talked "About the Piano Lesson in the Eyes of the Little Pupils".

H. Váňová tries to help to the teachers by the methodical instruction "Musical Theory Quickly and without Suffering, or Sums and Keyboard".

In this number we can find a score of songs for the children, information and remembrances about outstanding musical pedagogues, musical quiz and a lesson of English language.

AUS DEM INHALT

Der Bilderzyklus „Musik und Bild“, den Herr J. Bláha vorbereitet, wird fortgesetzt mit dem Artikel „Neodada und konkrete Musik“.

M. Franěk informiert in seinem Artikel „Erfindungsgabe in der weiteren musikalischen Fortbildung von Musikpädagogen“ über ein Projekt, dessen Ziel es ist, den schöpferischen Ausdruck von Musiklehrern zu entwickeln.

M. Popovič hat „Einige Vorschläge für den Unterricht zur musikalischen Begleitung“ ausgearbeitet.

O. Kittnarová führt ein Gespräch mit Prof. J. Pazour „Über Klavierimprovisationen“.

L. Tichá vergleicht drei methodische Vorgehensweisen im Beitrag „Technik für Anfänger des Klavierunterrichts“.

P. Beránková belegt ihren Text „Die kindliche musikalische Erfindungsgabe als Bestandteil des Musikunterrichts“ an konkreten Beispielen.

B. Kljunić hat das Bekenntnis von Dozentin A. Vlasáková über die Freude bei der Arbeit mit Kindern aufgegriffen und dieser Unterredung den Titel „Die Schönheit der Kommunikation eines jungen Klavierspielers mit der Musik“ gegeben.

B. Sejáková bringt den Lesern die Musik von K. Slavický näher.

L. Kystiová hat sich das Thema „Kindermusik“ von S. Prokofjev in Klavier- und pädagogischen Interpretationen ausgewählt.

J. Jiříčková hat in ihrem Beitrag „Über eine Klavierstunde mit den Augen kleiner Schüler“ die Gefühle beginnender Klavierspieler notiert und wie diese sich dazu äußern.

H. Váňová möchte mit der methodischen Anweisung „Musiktheorie schnell und ohne Mühe oder Arithmetik und die Klaviatur“ Lehrern helfen.

In dieser Nummer fehlt auch die Notenbeilage nicht, die dieses Mal Kinderliedern gewidmet ist; wir erinnern an bedeutende Musikpädagogen, es werden aktuelle Publikationen rezensiert; es sind Nachrichten, der Musikquiz und eine Lektion Englisch enthalten.

Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

ROČNÍK 14 • 2006 • ČÍSLO 3

OBSAH

Milan Franěk: Tvořivost v dalším vzdělávání hudebních pedagogů	41
Olga Kittnarová: O klavírní improvizaci s Jiřím Pazourem	42
Mikuláš Popovič: Některé náměty k výuce písňových doprovodů	43
Alena Tichá: Kontexty hudební pedagogiky	44
Eva Jenčková: K životnímu jubileu profesora Ludka Zenkla	44
Rudolf Siebr: K nedožitým devadesátinám Františka Sedláka	45
Libuše Tichá: Technika v počátečním klavírním vyučování	46
Petra Beránková: Dětská hudební tvořivost jako součást klavírního vyučování	49

NOTOVÁ PŘÍLOHA

Josef Říha: Klavírista, Les (písňe pro děti s průvodem klavíru)

Bojana Kljunić: Krása komunikace malého klavíristy s hudbou	50
Barbora Sejáková: Interpretace klavírní hudby 20. století na ZUŠ s důrazem na hudbu Klementa Slavického	52
Lubica Kystiová: „Dětská hudba“ S. Prokofjeva v klavírní a pedagogické interpretaci	53
Jiřina Jiříčková: O hodině klavíru očima malých žáčků	55
Jiří Kolář: Z hudebních výročí (červenec – září 2006)	56
Hana Váňová: Hudební teorie rychle a bez útrap aneb počty a klaviatura	56
Jiří Kolář: Monogramy hudebních skladatelů (kvíz)	57
Stanislav Pecháček: O hudbě anglicky – Solo Song	58

OBÁLKA

2. strana: Obrazový cyklus Hudba a obraz – Neodada a konkrétní hudba (připravuje Jaroslav Bláha)
3. strana: Řešení kvízu; Sbormistrům pěveckých sborů a mládeže; inzertaty Vydavatelství PedF UK

V čísle byly použity kresby žáků 1. ZŠ v Brandýse nad Labem - Staré Boleslavi

Řídí redakční rada:

doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc., (předsedkyně),
PhDr. Ivana Ašenbrennerová, Ph.D., (PdF UJEP Ústí nad Labem),
Vratislav Beránek, doc. PhDr. Václav Drábek, CSc., prof. PaedDr. Jaroslav Herden, CSc.,
PaedDr. Jan Holec, Ph.D., (PedF JU České Budějovice), prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc.,
PhDr. Helena Justová, doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., PhDr. Blanka Knopová, CSc., (PdF MU Brno), prof. PaedDr. Jiří Kolář, prof. PaedDr. Michal Nedělka, Ph.D., doc. PhDr. Stanislav Pecháček,
PaedDr. Marie Slavíková, CSc., (PdF ZU Plzeň)

Vedoucí redaktorka: doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.

Zástupce vedoucí: doc. PhDr. Václav Drábek, CSc.

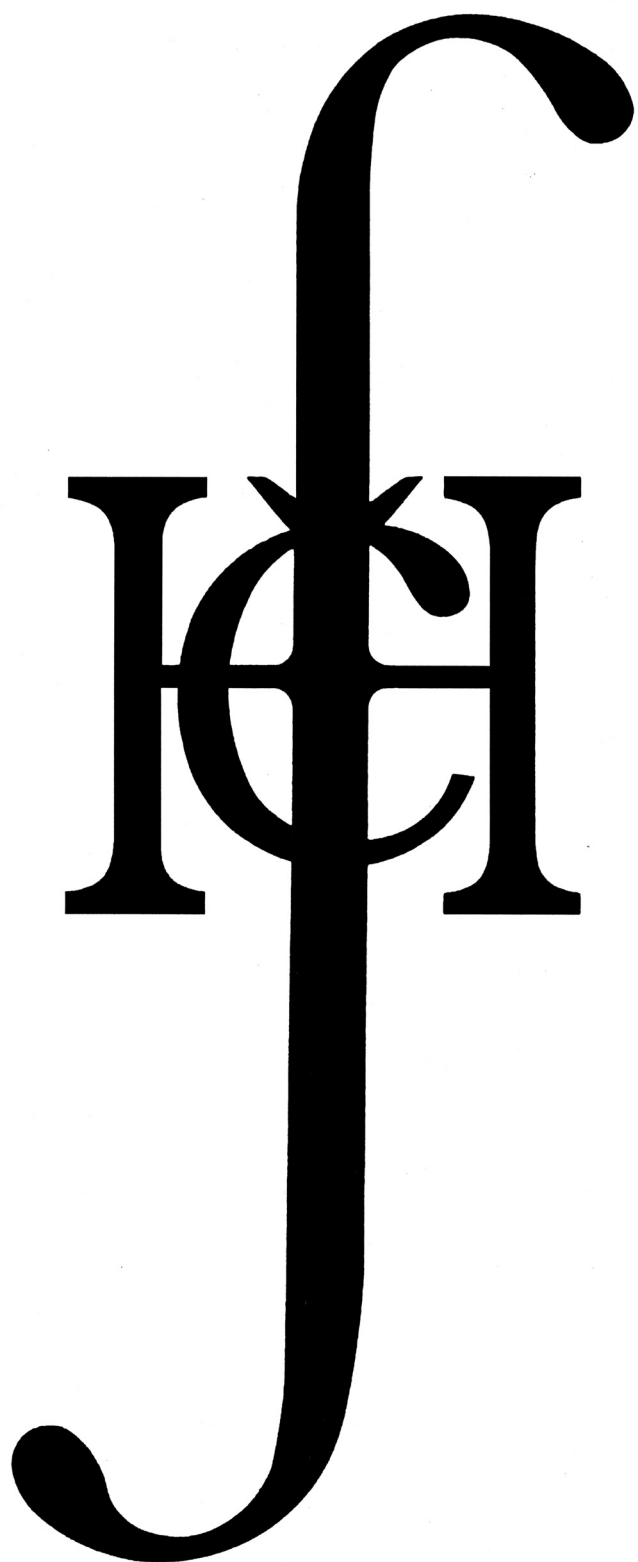
Výkonná redakce: PaedDr. Dagmar Soudská

Grafická úprava: Stanislava Jelínková

Vydává: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta – vydavatelství
Vychází 4x ročně: Roční předplatné 200 Kč, jednotlivý výtisk 50 Kč + poštovné a balné
Tisk: Tiskárna Regleta, spol. s r.o., Novovysočanská 24 N, 190 00 Praha 9
Administrace, objednávky a fakturace: Jana Sendulská, tel. 221 900 152
Rukopisy, obrazový a notový materiál se vracejí pouze na vyžádání

Adresa redakce: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta – vydavatelství
M. D. Rettigová 4, 116 39 Praha 1

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



**NADACE
ČESKÝ
HUDEBNÍ
FOND**

*Časopis je vydáván
za finanční spoluúčasti
NČHF*

HUDEBNÍ VÝCHOVA

KVÍZ

Správné řešení kvízu
„Monogramy hudebních skladatelů“
(ze s. 57)

1 – Jindřich Jindřich, 2 – Karel Kovařovic, 3 – Otakar Ostrčil, 4 – Zdeněk Zouhar, 5 – Benjamin Britten, 6 – Béla Bartók, 7 – Hans Leo Hassler, 8 – Modest Petrovič Musorgskij, 9 – George

Gershwin, 10 – Giuseppe del Gesu Guarneri.

(Federigo Fiorillo, Giovanni Gabrieli, Mořic Moszkowski, Samuel Scheidt, Václav Jindřich Veit; Jana Jonášová, Jiří Jirmal, Milan Malý ad.)

SBORMISTRŮM PĚVECKÝCH SBORŮ A MLÁDEŽE

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty UK připravila tříletý kurz pro sbormistry, který bude zaměřen na aktuální problémy pěveckých sborů dětí a mládeže.

První ročník proběhne ve školním roce 2006/2007 na Pedagogické fakultě v Praze.

Bližší podrobnosti včetně přihlášky najdete na adrese
<<http://sborplus.wz.cz>>

Upozorňujeme naše čtenáře na časopis

PEDAGOGIKA, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově,

který přináší

vědecké stati,
otázky a názory,
zprávy, recenze a referáty
i materiály na pomoc pedagogické praxi
z okruhu pedagogických věd.

Vydavatelem a výhradním distributorem tohoto periodika je od r. 1994 Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. Vychází 4x ročně. Předplatné činí 200 Kč + poštovné a balné.

Adresa redakce:
Univerzita Karlova v Praze, PedF – vydavatelství
Mgr. Jiřina Pešulová
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1

Administrace, objednávky a fakturace:
Jana Sendulská, telefon 221 900 152

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
dále vydává
následující časopisy:

VÝTVARNÁ VÝCHOVA,

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní, vychází 4x ročně.
Roční předplatné činí 200 Kč + poštovné a balné.

Adresa redakce:
Univerzita Karlova v Praze, PedF – vydavatelství
PhDr. Helena Justová
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1

Administrace, objednávky a fakturace:
Jana Sendulská, telefon 221 900 152

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA,

časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, vychází 4x ročně.
Roční předplatné činí 200 Kč + poštovné a balné.

Adresa redakce:
Univerzita Karlova v Praze, PedF – vydavatelství
Mgr. Jiřina Pešulová
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1

Administrace, objednávky a fakturace:
Věra Hobíková, telefon 221 900 153

Klavírista

Hudba a slova: Josef Říha

Píseň pro děti s průvodem klavíru

Dětský sbor

Školáčky

Klavír

Moderato

1. Ať je ve-čer ne-bo rá-no,

4

po-řád cvičím na pi-a-no. Nu-dí mě to pře-ve-li-ce, a-kordy i stup-ni-ce.

8

Sou-se-di se na mě mra-čí, pro-to se jim vyh-nu rad-ši, ob-čas nám do stě-ny bu-ší.

11

Ben *rytmico, animato*

ta-há je to za u-ši.

Rf.: Tak - hle za-hrát pí - sni-čku,
Pro - to cvi-čím na pi - a - no,

15 Coda

to by by lo pa-neč - ku! No-ha - vi - cu, Šli - tra, Jež - ka, to mi za - tím
 ať je večer, ne - bo ráno. Nu - tné je to pře - ve - li - ce hrát a - kor - dy

20

1. 2.

jde jen ztěž - ka.
 i stup - ni - ce.

1. 2.

24 **D.S. al Coda** & **Coda** **ff** (zvolat) (sbor se lekne, poté zatleská klavíristovi)

D.S. al Coda & **Coda** **rit.** **Pardon!**

kla - ví - ri - sta!

2. Cvičím, ať je zima, léto,
 táta s mámou říkají: jde to!
 Už si zahraju písničky,
 poslouchejte, lidičky.
 Sousedí se usmívají,
 trpělivost se mnou mají,
 hraju teď i muzikály,
 říkají: ten to válí!

Rf.: Kdo se na svět pořád mračí,
 ať si s námi zpívá radši
 Nohavicu, Šlitru, Ježka,
 ještě včera šlo to ztěžka.
 Když teď hraju písničku,
 to je něco, panečku!
 Všichni vědí, věc je jistá:
 bude ze mě - klavírista!

Les

Píseň pro děti s průvodem klavíru

Hudba a slova: Josef Říha

Andante

8

zpěv

Hlu-bo-ko, ach, pře - hlu - bo - ko

klavír

rit a tempo

13

lá - ká les - ní svět, na pol - štá - ři me - chu va - dne fi - a - lo - vý

18

květ. Do ticha tu občas za - zní hlasy kuka - ček, v te mném lese strach po -

23

ci - ti každý ži-vá-ček.

Musical score for measures 23-28. The system includes a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is three flats (B-flat major/C minor). The time signature changes from 4/4 to 3/4 at measure 24. The lyrics are "ci - ti každý ži-vá-ček."

29

Musical score for measures 29-33. The system includes a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is three flats. The time signature is common time (C). The lyrics are not present in this system.

34

Ku, ku, ku, ku, dál tě lá - ká v hloub - ku ne - bla - hou, ne - vrá - tiš se,

Musical score for measures 34-38. The system includes a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is three flats. The time signature is common time. The lyrics are "Ku, ku, ku, ku, dál tě lá - ká v hloub - ku ne - bla - hou, ne - vrá - tiš se,".

39

bu - deš blou - dit no - cí sy - chra - vou.

dim pp

Musical score for measures 39-44. The system includes a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is three flats. The time signature is common time. The lyrics are "bu - deš blou - dit no - cí sy - chra - vou." The piano part includes dynamic markings "dim" and "pp".