



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA

MUSICA VIVA IN SCHOLA XXV.

Editor: Petr Hala

Brno 2016

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

Musica viva in schola XXV.

Editor: doc. Mgr. Petr Hala, Ph.D. et Ph.D.

Brno 2016

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY

MASARYKOVY UNIVERZITY č. 268

ŘADA HUDEBNĚ VÝCHOVNÁ č. 28

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Recenzovali: prof. Michal Košut, Ph.D.

Mgr. Milena Tomanová, Ph.D.

© 2016 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8467-4

DOI:10.5817/CZ.MUNI.P210-8467-2016

Obsah

Autoři referátů	4
Úvodem	5
Tomáš Boroš: Transformácia hudobného umenia na hudobnú edukáciu. Hudobno-výrazové prostriedky v edukácii	6
Irena Medňanská: Music Education Network (meNet) európsky sieťový projekt komunikácie a manažmentu v hudobnom vzdelávaní	19
Jan Prchal: 80 let Společnosti pro hudební výchovu a pohled na současný stav hudební výchovy v ČR	33
Miloš Schnierer: K praktickému přijímání umělé hudby našeho věku	45
Daniel Matej: Otvorené partitúry a voľná improvizácia ako priestor pre rozvoj ansámbovej hry	54
Erika Krkošková: Grafické partitúry ako nástroj na rozvoj hudobného vzdelávania	73
Petr Ježil: Budeme hudbu potřebovat i ve 21. století?	80
Erzsébet Kemény Dombi: Current Issues in Music Education and Contemporary Composers in Hungarian Music Education	90
Pavel Šuranský: Hudební vzdělávání od konce 19. století do 90. let 20. století se zaměřením na poslech hudby	95
Jaroslava Rodičová: Význam regionální problematiky hudební výchovy	103
Kristina Rafailov: Hudební aplikace při výuce hudební nauky na ZUŠ	110
Radka Hladilová: Vlivy folklorismu v klavírním cyklu Bély Bartóka Rumunské vánoční koledy, Sz. 57	122
František Király: Zvukodrom – multimediální nástroj pro skupinové vyučování	137
Ondřej Musil: Hudební vizualizace režiséra Vladimíra Síse	143
Nikolaj Nikitin: Hudobná improvizácia v umeleckom vzdelávaní základných umeleckých škôl	152
Iveta Štrbák Pandiová: Nonartificiálny spev, ako súčasť vokálnej edukácie v súčasnom hudobnom školskom systéme na Slovensku	159
Emília Sadloňová: Ludová pieseň – klenotnica národa	164
Alžběta Hrbáčová: Výsledky hudebně výchovných výzkumů ve vztahu k RVP	179
Markéta Szendiuchová: Vliv hudebního vzdělání na výběr důvodů předčasného ukončení poslechu ve výzkumu postojů vysokoškolských studentů v České republice k umělé hudbě poslední třetiny 20. století	185

Autoři referátů

Mag. art. Tomáš Boroš, PhD., ArtD.	PdF UK, Bratislava
Dr. Erzsébet Kemény Dombi	PF Juhász Gyula, Szeged
Mgr. Radka Hladilová, Dis.	PdF MU, Brno
Mgr. Alžběta Hrbáčová	PdF MU, Brno
doc. PhDr. Petr Ježil, Ph.D.	PF UJEP, Ústí nad Labem
Mgr. art Fero Király	PdF UK, Bratislava
Mgr. Erika Krkošková	PdF UK, Bratislava
doc. Mgr. Daniel Matej, ArtD.	PdF UK, Bratislava
prof. Mgr. Art. Irena Medňanská, PhD.	FF PU, Prešov
Mgr. Ondřej Musil	PdF MU, Brno
Mgr. art. Nikolaj Nikitin	ZUŠ Vrbenského 1, Bratislava
Mgr. Iveta Štrbák Pandiová, PhD.	PF UKF, Nitra
PaedDr. Jan Prchal	ZUŠ Jabloňová, Liberec
Mgr. Kristina Rafailov	PdF MU, Brno
Mgr. et Mgr. Jaroslava Rodičová	PdF MU, Brno
MgA. Emília Sadloňová, PhD.	FHV ŽU, Žilina
prof. PhDr. Miloš Schnierer	HF JAMU, Brno
MgA. Markéta Szendiuchová	PdF MU, Brno
Mgr. Pavel Šuranský	PdF MU, Brno

Úvodem

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity uspořádala ve svých prostorách ve dnech 18.–19. října 2016 XXVII. mezinárodní hudebně pedagogickou konferenci *Musica viva in schola* s názvem „Hudební výchova – terra cognita III“.

Konference navázala na výzkumné projekty řešené Katedrou hudební výchovy PdF MU, program jednání byl tematicky rozdělen do dvou částí:

A) Hudba a kultura 20. století ve všeobecné hudební výchově

Zde byly prezentovány výsledky rozsáhlých mezinárodních empirických hudebně sociologických výzkumů realizovaných v posledních letech ve spolupráci s EAS a ISME.

B) Aktuální otázky hudební výchovy

Takto obecněji zaměřená pojednání reflektovala nové okolnosti (zejména hudebně sociologické povahy), které ovlivňují hudební vzdělávání v posledních letech. Část příspěvků byla věnována oblasti folklorní a výuce zpěvu.

Redakce sborníku nepřebírá odpovědnost za obsahovou, odbornou a jazykovou úroveň otištěných referátů.

Petr Hala, tajemník konference

Brno, 30. listopadu 2016

Transformácia hudobného umenia na hudobnú edukáciu.

Hudobno-výrazové prostriedky v edukácii.

Tomáš Boroš

Abstract

In the musical educational process is necessary transpose the music into specific physical form – activity. The paper deals with theoretical and practical dimensions of the transformation of the music in the physical, bodily experience and vice versa the musical experience transforms into music abilities. The paper includes a draft scheme of musical means of expression with respect to musical pedagogy.

Key words: music education, expressive means of music, sensory perception, transformation of music

Človek je centrom umenia i hudobnej edukácie. Problematika umenia a edukácie (hudobného umenia a hudobnej edukácie) je determinovaná psychickým, rozumovým, emocionálnym, sociálnym rozmerom človeka.

Človek je iniciátorom, tvorcom, interpretom a prijímateľom umenia. Umenie bez človeka neexistuje. Hoci umelecké dielo jestvuje v čase i priestore zdanlivo samostatne (mimo človeka), človek je nevyhnutnou podmienkou jeho počiatku – ako tvorca a ak má byť umenie v určitom časovom odstupe od jeho vytvorenia opakovane funkčné, musí byť opakovane iniciované, interpretované, recipované, a to človekom. Umenie je funkčné iba v spojení s človekom.

Človek je vo vonkajšom okruhu umenia – ako ten, kto umenie vytvára – autor, interpret, prijímateľ (aj prijímateľ umenie spoluvytvára – svojou aktívnou recepciou umenie sfunkční). Človek je prítomný aj vo vnútornom okruhu umenia, v jeho obsahu – umenie vypovedá o človeku, človek v umení reflektuje seba samého a svoje vnímanie okolitého sveta. Človek je schopný tvoriť a prijímať umenie vďaka špecifickým psychickým schopnostiam. Komplex špecifických psychických schopností umožňuje človeku vyvíjať špecifické činnosti – výsledkom je umenie.

špecifická schopnosť ————— špecifická činnosť ————— umenie

v hudobnom umení sú to:

hudobné schopnosti ————— hudobné činnosti ————— hudba

Takého vymedzenie schopností, činností a najmä hudby mimo človeka odporuje predchádzajúcim konštatovaniam v duchu „hudba je človek“, „edukácia je človek“. Tieto konštatovania naznačujú komplexnosť problematiky človek, umenie, edukácia a neoddeliteľnú synkrézu prvkov týchto fenoménov. Atomizovanie umeleckého procesu na jednotlivé prvky a roviny je však možný a môže byť aj užitočný v teoretickej polohe. V praxeologickom, humanitnom, hermeneutickom, holistickom rozmere je umenie i edukácia skôr nedeliteľnou symbiózou, zložitým procesom rôznorodých prvkov, ktoré nemožno izolovať, pretože existujú iba vo vzájomnej spojitosti, nadväznosti a prelínaní, vzájomne podmieňujú svoju existenciu a funkčnosť a nie je možné presne určiť ich hranice a intenzitu ich pôsobenia v určitom momente procesu.

V teoretickom, exaktnom, pozitivistickom, redukcionistickom myslení však možno vymedziť jednotlivé prvky umeleckého procesu a ich súvislosti schematicky sprehl'adniť. Takýto prístup má svoje nevýhody, pretože jeho nevyhnutnou súčasťou je redukcia, zjednodušenie, v záujme sprehl'adnenia zámerné zanedbanie určitých skutočností. Na druhej strane má však tento prístup aj svoje výhody: umožňuje pochopiť štruktúru procesu, vymedziť jednotlivé prvky, pozorovať ich charakteristiky, tvoriť teóriu. Preto v teoretickej rovine vymedzíme jednotlivé prvky a roviny umeleckého procesu. Napriek konštatovaniu „umenie je človek“, v duchu teoretického sprehl'adňujúceho myslenia izolujeme v umeleckom procese osobitne človeka a osobitne umenie. Keďže našim predmetom je hudobná edukácia – umenie budeme konkretizovať hudbou.

človek ————— hudba

V poli človek vymedzíme hudobné schopnosti a hudobné činnosti. Hudobné schopnosti umožňujú vyvíjať hudobné činnosti a obe veličiny sú nevyhnutne späté s človekom (s jeho psychikou a vonkajšími prejavmi). Na druhom póle schémy je hudba, ktorá zastupuje všetky prostriedky hudobného umenia –napriek tomu, že ich vytvára človek, chápeme ich ako samostatné nezávislé veličiny. V poli hudba vymedzíme základné prvky hudby: frekvencia, intenzita, trvanie a farba zvuku. V línii viacerých zvukov za sebou je to potom melódia, rytmus, metrum, tempo, dynamika. Vo viacerých paralelných zvukových líniiach: harmónia, polyfónia

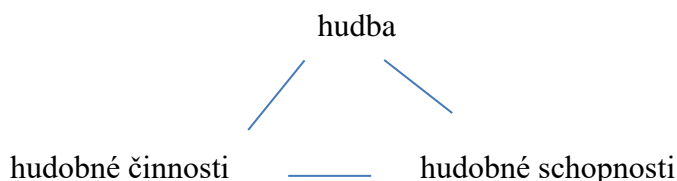
a v komplexe týchto línií: forma, tektonika. Je tu ešte špecificky umelecké hľadisko – estetika, semiotika – znaky, symboly, emócia, atmosféra a pod., ako prostriedky, ktoré možno v hudbe pozorovať rovnako, ako jej menšie prvky.

človek	_____	hudba
hudobné schopnosti		zvuk (frekvencia, intenzita, trvanie, farba)
hudobné činnosti		melódia, rytmus, metrum, tempo, dynamika
		harmónia, polyfónia
		forma, tektonika
		znaky, symboly, emócia, atmosféra

Ak množinu „človek“ zastúpime podmnožinami schopnosti a činnosti, ukazujú sa v schéme tieto vzťahy:

hudobné schopnosti _____ hudobné činnosti _____ hudba

Komplex hudobných schopností umožňuje človeku vyvíjať hudobné činnosti, vzniká tak hudobné umenie. Schéma ukazuje všeobecný vzťah, nie časovú následnosť jednotlivých etáp. Časová následnosť je rôznorodá a to najmä v procese edukácie: na začiatku procesu môže byť aj hudobná činnosť, ktorá vytvára hudbu s efektom prehĺbenia konkrétnej hudobnej schopnosti, alebo je na začiatku hudba, ktorú môžeme vnímať vďaka určitej úrovni hudobných schopností, alebo hudba, ktorá podnieti hudobné činnosti a tým skvalitní hudobné schopnosti. Vzájomné vzťahy troch prvkov v schéme sú rôznorodé v postupnosti (časovej následnosti) a v rozličných kvalitách a intenzite ich vzájomných väzieb. Preto môžeme tri prvky schémy znázorniť aj v kruhu (trojuholníku) – bez udania smeru a hierarchie väzieb.



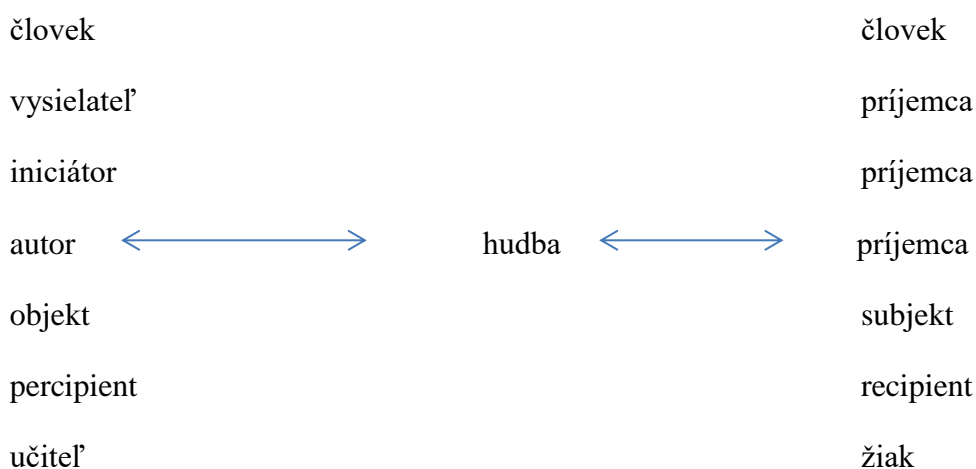
Ak opäť zameníme podmnožiny hudobné schopnosti a hudobné činnosti množinou človek,

človek _____ hudba

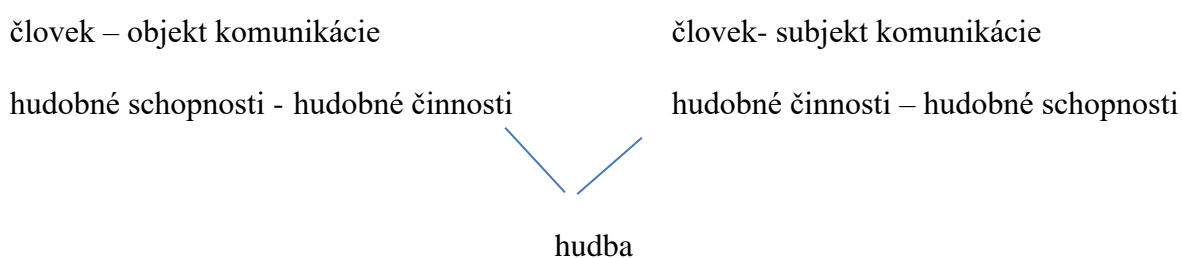
z hľadiska časovej následnosti možno v hudobnej edukácii znázorniť reťazenie:

človek ————— hudba ————— človek ————— hudba atď.,

pretože neustále odovzdávanie hudby človekom a človeku je pre hudobnú edukáciu i hudobné umenie príznačné, za predpokladu, že človek je tu v dvoch rozličných funkciách – buď ako objekt, vysielateľ informácie, autor, učiteľ, alebo ako príjemca, subjekt, žiak. Túto schému nemožno chápať prísne ako priamočiaru líniu, komunikácia sa vyznačuje neustálym vysielaním a prijímaním predmetu komunikácie. V súvislosti s modelom komunikácie by sme mohli predchádzajúcu schému vyjadriť aj takto.



Komunikácia je obojsmerná. Ak by sme na oboch póloch schémy nahradili človeka opäť činnosťami a schopnosťami vznikne nasledujúca schéma:



Komplex schopností umožňuje vyvíjať určité hudobné činnosti, vzniká hudba, ktorú činnosťami (napríklad percepciou, čiže aktívnym prijímaním) rozvíjajú u príjemcu určité schopnosti. Je to jedna z možných edukačných, ale aj všeobecných hudobno-umeleckých situácií. Väzby medzi prvkami sú v skutočnosti, v praxi rôznorodé. Ako sme skonštatovali, uvedené schémy možno vymedzovať iba v teoretickej, redukovanej, zjednodušenej, rovine. V živom reálnom procese sú vzťahy oveľa komplikovanejšie a nie úplne exaktne determinované.

Z hľadiska hudobnej edukácie je potrebné si uvedomiť abstraktný, resp. z hľadiska detského vnímania abstraktne sa javiaci charakter hudobných prostriedkov. Estetické, semiologické významy a štruktúry hudby sú abstraktné, zvuk, hoci je to konkrétna neabstraktná fyzikálna veličina, je vo vnímaní detí neviditeľný a nehmateľný, preto akoby abstraktný. Abstraktné myslenie ešte nie je u detí mladšieho veku rozvinuté a aj u starších detí je dôležitá konkretizácia, „zmaterializovanie“ nehmateľných a neviditeľných prostriedkov hudby. Možno povedať, že podstatou metodiky hudobnej výchovy je hľadanie možností transformácie abstraktného na konkrétne (čiže neznámeho na známe, vzdialeného na blízke atď. v súlade s Komenského zásadami). Preto sa v kapitole o hudobných prostriedkoch budeme okrem základnej charakteristiky jednotlivých prostriedkov, venovať aj otázke metodického pretvorenia hudobných prostriedkov na konkrétny, blízky a zrozumiteľný pendant funkčný v edukačnom procese.

Základné charakteristiky hudobných prostriedkov. Zvuk.

Zvuk je základným prostriedkom hudobného umenia. Má fyzikálne vlastnosti, je to mechanické vlnenie vzduchu. Človek zvuk vníma predovšetkým sluchom, jeho vlnenie je možné pocítiť aj hmatom, resp. zmyslovými bunkami, ktoré sú schopné pocítiť tlak, alebo vibráciu vlnenia zvuku vo vzduchu. Rozdeľovanie na hudobné a nehudobné zvuky je v súčasnom vnímaní hudobného umenia neaktuálne, možno však hovoriť o zvukoch konkrétnej frekvencie (tón) a o zvukoch nekonkrétnej frekvencie (neladené zvuky, hluky). Zdrojom zvuku je ľudský hlas, alebo telesá pri iniciácii ich kmitania. Pre šírenie zvuku je potrebný vodič zvuku, v prípade hudby je to najčastejšie vzduch. Zaujímavá je otázka procesu transformovania zvuku na umenie, hudbu, estetiku. Prečo určité zvuky v určitých konšteláciách, kvalitách a kvantitách dokážu u človeka aktivovať určité asociácie, imaginácie, emócie, významy, ktoré pri počúvaní týchto zvukov sú skutočné i imaginárne. Skutočné sú tým, že reálne prebiehajú v odraze ľudskej psychiky v rovnakom čase ako znie hudba, imaginárne sú tým, že odkazujú na niečo, čo pri počúvaní hudby nie je reálne prítomné, ale hudba to dokáže evokovať, aktivovať, sprítomniť (odkazom na známu náladu, emóciu, spomienku, myšlienku). Je to zložitá rovina hudobnej i všeobecnej estetiky, ktorá nie je cieľom tejto práce, zároveň však poukazujeme na dôležitosť registrovať otázky estetickej, filozofickej a sémantickej povahy aj v hudobno-výchovnom kontexte.

Medzi základné kvality zvuku patria: frekvencia mechanického vlnenia (v hertzoch) – výška tónu; intenzita (v decibeloch) – dynamika; trvanie (v sekundách) – rytmické hodnoty; farba

(priebeh kmitania). Jednotlivé kvality jednotlivých zvukov v nadväznosti na seba v súvislom časovom slede vytvárajú svojimi zmenami ucelené línie (periódy, frázy), v súvislosti so zmenami frekvencií je to melos, v súvislosti s intenzitou sú to dynamické zmeny a zmeny trvania zvuku, rozličné dĺžky zvukov nasledujúcich za sebou, vytvárajú rytmus.

Jednotlivé línie možno vrstviť, v rovnakom čase plynie dve a viacero línií súčasne, ide o harmóniu a polyfóniu.

Harmónia je súčasné znenie tónov, štruktúra vytvorená kombináciou tónov v ich súčasnom znení, je to viacero tónov vo vzájomnom vzťahu, akord. Sú to zároveň vzťahy medzi akordmi, ich zret'azenie, ktoré vytvára zákonitosti určitého systému – tonalitu. Problematika harmónie evokuje tóninu a tonálne cítenie, čiže hierarchiu prvkov určitého systému, dostredivosť tonálneho centra. Napriek tomu, že harmónia dbá aj na logiku vedenia tónov v lineárnom smere, jej základný význam je súčasné znenie tónov v určitom bode, v klasickom štandardnom zápise má harmónia horizontálny rozmer.

Polyfónia je tiež súčasné znenie tónov, avšak jej hlavný význam je súčasné znenie dvoch a viacerých lineárnych, horizontálnych, relatívne samostatných hudobných línií, kým harmónia je vnímanie predovšetkým súzvuku vo vertikálnom smere súznenia. Harmónia i polyfónia (i melodika) súvisia s tóninou (určené vzťahy medzi tónmi určitého radu) a tonalitou (systém s hierarchiou tónov – hlavným centrom, opornými bodmi a prechodnými tónmi). V súvislosti s estetickým, sémantickým rozmerom hudobného umenia je zaujímavé sledovať ustálený vzťah medzi tóninou, tonalitou, akordom a mimohudobnými významami, hudobným zobrazovaním. Prečo mólová tónina, alebo mólový akord, primárne evokujú smútok, pokoj, temnosť a durová tónina, durový akord radosť, energiu, jas? (Hovoríme o primárnom, ustálenom pôsobení, samozrejme nájdeme mnoho príkladov, keď je medzi tóninou a jej esteticko-emocionálnym efektom celkom iný, prekvapivý vzťah). Alebo prečo určitý aj neštandardizovaný súzvuk vytvára určitú atmosféru, odkaz, emóciu? Existuje mnoho, aj veľmi pravdepodobných a uspokojujúcich vysvetlení, ale hľadanie odpovede je oveľa zaujímavejšie a efektívnejšie, ako odpoveď a to aj v procese hudobnej edukácie. Dôležité je uvedomiť si, že hudobno-výrazové prostriedky nie sú cieľom hudobného umenia, ale ako to majú v názve, iba prostriedkom na vyjadrovanie a pôsobenie na príjemcu. Hudbou vyjadriť vnútorný pocitový a myšlienkový svet človeka a charakteristiky okolitého sveta – táto ambícia možno evokuje romantické umenie a estetiku, avšak napriek tomu, že postmoderna prestala hovoriť o výpovednom umení, jeho posolstvách a pôsobení, nepôsobiacе, neevokujúce, neprovokujúce umenie, umenie bez ambície vplývať na človeka (i keď len na tvorcu), možno označiť za umenie nereálne,

nefunkčné, neexistujúce. Ak aj autor nemá ambíciu vypovedať a vplývať, príjemca sa esteticko-sématickému zainteresovaniu nevyhne.

Viaceré línie tónov – ich rozličných kvalít, možno radiť za sebou v lineárnom časovom plynutí hudobného celku. Tieto hudobné línie radené za sebou vytvárajú hudobnú formu. Aj samotné línie (napríklad melodicko-rytmický sled, fráza, perióda) majú svoju formu, výstavbu. Forma celku je však zrejماً svojim ohraničením – začiatkom a koncom. Od začiatku skladby radí autor jednotlivé línie za seba na základe určitého princípu (napríklad kontrastu). Hudobná forma teda nie je len samotné reťazenie melodicko-rytmických, dynamických, harmonických a polyfonických línií vedľa seba, ale najmä princíp tohto radenia. Hudobná forma je celok vytvorený určitým usporiadaním menších častí, menšie ohraničené časti svojim vzájomným nerozlučiteľným spojením vytvárajú jednoliaty celok – výstavbu, tektoniku.

Možno povedať, že hudba pôsobí na človeka dvoma spôsobmi – jednak estetickým, sématickým, významovým, emocionálnym spôsobom a jednak štruktúrou, systémom, konštrukciou, čiže intuitívnym, emocionálnym spôsobom, alebo vedomou, intelektuálnou reflexiou hudby. Obe tieto stránky hudobného umenia („rozum a cit“) sa navzájom podmieňujú – estetický efekt hudby vzniká aj reflexiou jej konštrukcie a systému, hlavnou ambíciou konštrukcie a systému je estetické pôsobenie. Možno konštatovať, že hudobné prostriedky v základnom význame tohto pojmu sú najmä zvuk a jeho spájanie do línií radených za sebou, alebo znejúcich v rovnakom čase. Tieto prostriedky vytvárajú štruktúru určitého systému. Estetické pôsobenie je potom cieľom, ktorý dosahujeme prostriedkami – zvukom a jeho štruktúrovaním.

Hudobné prostriedky v edukácii

Ako sme v úvode skonštatovali, výrazové prostriedky hudby je potrebné v edukačnom procese skonkretizovať do „hmatateľnej“, fyzickej podoby (hoci hudobné prostriedky majú fyzikálny charakter, tým, že sú neviditeľné a nehmatateľné sa deťom javia ako abstrakcia). Spôsob transformácie hudobného prostriedku na fyzický zážitok (alebo mimohudobný, imaginatívny) je úloha metodiky. Sprostredkovať charakteristiky hudobného materiálu možno rozličnými spôsobmi, ktoré majú:

1. telesný charakter (transformácia počutého na telesný pohyb, akciu, svalové pnutie, aktivizáciu fonačného ústrojenstva a hmatový vnem – kontakt s hudobným nástrojom)
2. vizuálny charakter (transformácia počutého na vizuálne vnímanie)

3. imaginatívny charakter (transformácia počutého na mimohudobnú predstavu, prirovnanie, priama, alebo odkazujúca spojitosť s hmatovým, alebo chuťovým zmyslovým vnímaním, realizuje sa na základe verbalizácie hudobného umenia).

schéma- konkretizovanie hudobného prostriedku v edukácii

hudobný prostriedok ————— metodika — transformácia do telesného, vizuálneho, zmyslového, ako predstava – názornosť, zážitok, činnosť, priama účasť na hudobnom procese

zvuk všeobecne	<ul style="list-style-type: none"> - fyzický priestor – zvuk prichádza zľava, sprava, zhora, zdola, je za mnou, predomnou, odchádza, prichádza, rotuje a pod.
frekvencia vlnenia zvuku	<ul style="list-style-type: none"> - pri percepcii, speve a pohybe: hore – dole, - pri inštrumentálnych činnostiach na ladených nástrojoch: doprava-dol'ava, tam a späť, hore-dole - tenký-hrubý tón - vlnovky
intenzita zvuku	<ul style="list-style-type: none"> - silno-slabo, veľa-málo, - pohladenie-štípanie, jemný pocit – až bolesť – (ako hmatový vnem pri kontakte s hudobným nástrojom, príp. telom)
farba zvuku	<ul style="list-style-type: none"> - vizuálne vnímateľná farba (tmavé-svetlé, pastelové, krikľavé, základné, odvodené, jasné-„zahmlené“ farby) - prirovnania vychádzajúce zo zmyslového vnímania, hlavne hmatu – zvuk hladký-drsný, zamatový, jemný, ostrý, guľatý - prirovnania vychádzajúce z vizuálneho vnímania – tmavý, jasný, svetlý
trvanie zvuku	<ul style="list-style-type: none"> - dlho-krátko (malé úsporného gestá, dlhé – vláčne) - bodky až čiary rôznej dĺžky (vizuálne) - okamih, alebo dlhší priebeh

línie zvukov	<ul style="list-style-type: none"> - línie pohybov (členené, alebo plynulé, jednoliate) - vizuálne – línie, čiary, oblúky, vlnovky - deje prebiehajúce zľava doprava (ustálená predstava časového plynutia v našej kultúre)
melódia	<ul style="list-style-type: none"> - línie pohybov (členené, alebo plynulé, jednoliate) – stúpanie-klesanie - fyziologické uvoľňovanie a stupňovanie napätia (hlasivky) - vizuálne – línie, čiary, oblúky, vlnovky (podľa zmien tónových frekvencií, podľa pohybu melódie)
dynamika	<ul style="list-style-type: none"> - línie pohybov (členené, alebo plynulé, jednoliate) – stúpanie-klesanie - fyziologické uvoľňovanie a stupňovanie napätia (hlasivky, svaly – pri pohybe a inštrumentálnej činnosti) - vizuálne – línie, čiary, oblúky, vlnovky – vizuálne (podľa zmien intenzity zvuku)
rytmus	<ul style="list-style-type: none"> - kráčanie, poklus – metrické plynutie - pravidelné striedania napätia a uvoľnenia svalov (ťažké a ľahké doby) - hmatovo-zvukové vnímanie pri hre na tele
harmónia	<ul style="list-style-type: none"> - zhluk prvkov (bodiek, čiarok) - predstava vertikály – body, čiarky pod sebou - rozličné telesné pózy zastavené v istom momente - akord je súznením zvukových farieb, resp. má jednu výslednú dominujúcu zvukovú farbu, preto možno prevziať predstavu farebného odtieňa ako aj hmatového vnemu – akord jemný, drsný, zamatový, ostrý, ako vizuálna predstava: temný, svetlý
polyfónia	<ul style="list-style-type: none"> - viacero samostatných pohybových, či vizuálnych línií prebiehajúcich súčasne, či pod sebou

hudobná forma	<ul style="list-style-type: none"> - zmena pohybu, návrat k pôvodnej pohybovej schéme (v choreografiách, tancoch) - vizuálne prvky, príp. predmety usporiadané za sebou lineárne zľava doprava – prvky či objekty rozličnej veľkosti a charakteru - homogénny oblúk, alebo izolované prvky - homogénny vláčny pohyb, alebo kontrastné zmeny pohybov (evolučná, alebo expozičná hudba)
hudobná štruktúra, systém	<ul style="list-style-type: none"> - sieť, mozaika - „stroj“ so systematickými opakujúcimi výrobnými procesmi - odoberanie, prikladanie, stávanie, deštruovanie
estetika, semiotika, emócia	<ul style="list-style-type: none"> - pestré zobrazovanie a fyzické znázornenie, verbalizácia, hudobno-dramatické činnosti

Transformácia hudobných podnetov na nehudobné nastáva aj pri synestézii, kedy sa vnem typický pre určitý zmyslový orgán projektuje vo vnímaní ako kvalita charakteristická pre iný zmyslový orgán. Napríklad určitú chuť reflektujeme ako farbu, tvar, hmat (ostrá, jemná chuť, chuť vína je ľahká, plná, guľatá, či ťažká). Túto prirodzenú vlastnosť človeka (u niektorých jedincov mimoriadne rozvinutá až do nezvyčajnej podoby) možno prirodzene využívať pri procese konkretizácia, materializovaní nehmateľných hudobno-výrazových prostriedkov.

Umenie má duchovné, nehmateľné, abstraktné a nie celkom uchopiteľné (objektívizovateľné) jadro. Abstraktnú podstatu umenia však vyjadrujeme konkrétnym médiom, ktoré má fyzikálne merateľné materiálne parametre, inak by umenie nebolo možné vnímať ľudskými zmyslami. Podobne ako v komunikácii sa konkrétne materiálne znaky usilujú vyjadriť abstraktnú duchovnú podstatu, alebo naopak, aby sme svoje myšlienky mohli transportovať k druhému človeku, musíme ich vyjadriť nejakým materiálnym, ľudskými zmyslami vnímateľným spôsobom.

Zároveň každej hodnote hudobno-výrazových prostriedkov, okrem racionálneho a fyziologického (fyzického) reflektovania tejto hodnoty zodpovedá aj nejaký estetický efekt. Každý hudobno-výrazový prostriedok okrem svojich objektívnych vlastností, ktoré vnímame, má aj nejaké emocionálne, estetické vlastnosti. To znamená, že napríklad melódiu vnímame (na základe schopností rozoznávať výšku tónov a líniu celku) objektívne – ako líniu rozličných

tónových frekvencií, ale zároveň aj subjektívne, ako podnet na pociťovanie určitej nálady, emócie. Tak isto aj jednotlivé tóny – napríklad vysoký tón – objektívne je to zvuk s hustou amplitúdou frekvencie, esteticky je to tón, ktorý niečo evokuje (pre svoje nepríjemné znenie to môže byť napríklad apel, naliehanie, výkrik, prázdnota, ale aj celkom iné pozitívne vyznenie – záleží na hudobnom i nehudobnom kontexte, ďalších kvalít tohto zvuku i na psychickom stave človeka, jeho hudobných skúsenostiach a úrovni jeho hudobných schopností. Neznamená to však, že každý hudobný prostriedok v hudobnom diele má nejaký konkrétny mimohudobný význam, ktorý je nutné presne dešifrovať. Vysoký tón v skladbe, môže byť jednoducho iba vysokým tónom. Podstatné je, aby subjekt hudobnej edukácii pochopil funkčnosť, nenáhodnosť vysokého tónu v skladbe (z príkladu), aby pochopil podstatu, zmysel, funkciu hudobného umenia.

Hudobné umenie ako prostriedok na zmaterializovanie abstraktných estetických významov používa zvuk, jeho rozličné kvality. Hudobné umenie tieto rozličné zvukové kvality radí v časovej následnosti za seba a zároveň ich vrství v rovnakom čase – vytvára celok, ktorý je ohraničený začiatkom a koncom a je určený časom a priestorom. Materiálne, fyzikálne veličiny – čiže zvuk a zmeny jeho kvality, nazývame hudobno-výrazovými prostriedkami. Hudobno-výrazové prostriedky sa týkajú aj organizácii zvukov, vytváranie štruktúry a systému zo zvukových prvkov. Základnou funkciou hudobno-výrazových prostriedkov je dosiahnutie estetického efektu – tvorba umenia.

schéma

- zvuk určitej dĺžky, frekvencie, intenzity a zvukovej farby

- pospájaním jednotlivých zvukov vzniká línia – melodická, rytmická, dynamická, sonorická

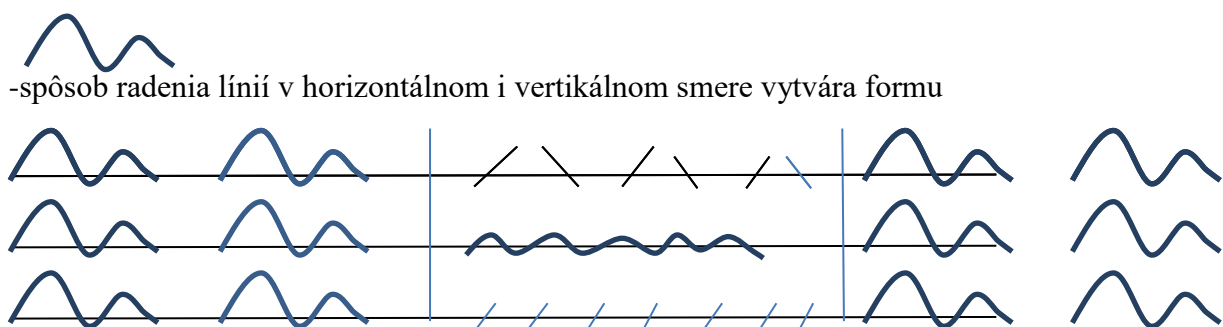


-tieto línie možno radíť v časovej následnosti – „za sebou“



-alebo ich možno vrstviť v rovnakom čase – „pod sebou“ (harmónia, polyfónia)

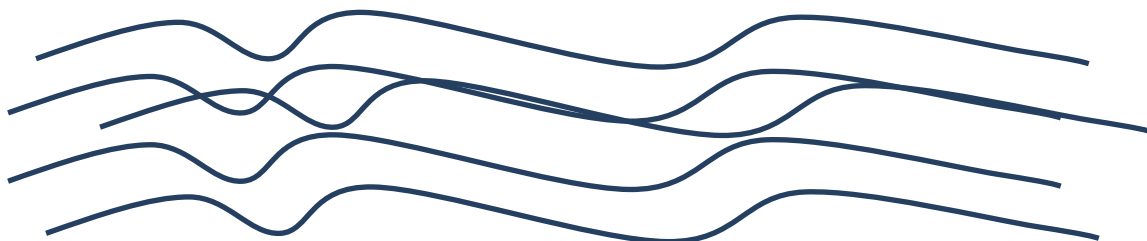




-cieľom hudobnej štruktúry je umenie, estetický efekt

Predchádzajúca schéma je sprehľadnením a zjednodušeným hudobnej štruktúry, ktorá pozostáva z hudobno-výrazových prostriedkov. Evokuje skôr expozičný typ hudby, v ktorej sú jednotlivé prvky štruktúry prehľadnejšie a ľahšie identifikovateľné ako v evolučnom type, preto sme tento typ kompozície použili v schéme, teória hudobno-výrazových prostriedkov a ich štrukturovania je však aplikovateľná aj na evolučný typ, ktorý by sme mohli znázorniť takto:

schéma



Záver

Napriek tomu, že hudobno-výrazové prostriedky majú konkrétny materiálny fyzikálny charakter, deťom sa javia ako abstraktné, pretože zvuk nie je viditeľný, hmatateľný, preto v edukácii hľadáme spôsoby ako skonkretizovať hudobno-výrazové prostriedky telesne, pohybom, vizuálne, predstavou

Podstatou hudobno-výrazových prostriedkov je zvuk, zmeny jeho kvalít a organizovanie týchto zmien v čase a priestore

Hudobno-výrazové prostriedky možno osamostatniť od človeka, skúmať ich samostatne nezávisle na človeku (kým pri schopnostiach a činnostiach to nie je celkom možné). Hoci v prírode zvuky a ich rozličné kvality existujú nezávisle od človeka, v hudobnom umení

a kultúre je iniciátorom zvuku človek – zvuk vytvára hudobnou činnosťou na základe hudobných schopností.

Literatúra

SEDLÁK, Fratnišek, VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 2013. 406 p. ISBN 978-80-246-2060-2.

BOROŠ, Tomáš. *Elementárna hudobná kompozícia v hudobnej edukácii*. In: *Kreatívne vzdelávanie*. Zohor: Virvar, 2013. s. 118–126. ISBN: 978-80-970513-5-8.

KOPECKÝ, Ján, SYNEK, Jaromír, ZOUHAR, Vít. *Composing in the Classroom*. Brno: JAMU, 2014. 199 p. ISBN 978-80-7460-065-4.

BOROŠ, Tomáš. *Skladačky. Modely na improvizáciu a kompozíciu*. Bratislava: RAABE, 2015. 68 p. ISBN 9788081402173.

Music Education Network (meNet) európsky sieťový projekt
komunikácie a manažmentu v hudobnom vzdelávaní

Irena Medňanská

Absract

MeNet Projekt wurde in den Jahren 2006-2009 im Rahmen des Sokrates-Comenius-Programm zusammengefasst um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der europäischen Musikbildungssystemen zu finden analysiert. Musik ihr Umfang und Inhalt war Vergleichsgegenstand im allgemeinbildenden Schulwesen (Grundschule), weiter ging es um die Musik-Lehrerausbildung, um die Modelle effektiver Praxis und um das lebenslange Lernen in den teilnehmenden Ländern.

Realisationskollektiv bestand aus 30 Teilnehmern aus 27 Institutionen und 11 Ländern. Das Projekt umfasste 60 sog."Silent" Partner – Universitäten, Hochschulen, Grund- und weiterführende Schulen, Konzertinstitutionen sowie nationale und internationale Unternehmen wie ISME (Internationale Gesellschaft für Musikerziehung), EMC (European Music Council) und EAS (Europäische Vereinigung für Musik in Schulen), auf der Grundlage des Informationsaustausches arbeiten.

Der Projektkoordinator war das Institut für Musikpädagogik der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien. Aus der Slowakei wurden Katholische Universität (PaedDr. Martina Krušinská, PhD.) a Prešover Universität in Prešov (Prof. Mgr. art. Irena Medňanská, PhD.) beteiligt.

Projektinformationen auf der Website enthaltenen oder www.menet.info www.eas-music.net.

Key words: Musik, Musik Erziehung und Bildung, Europäisches Projekt Comenius, Komparation der Musikbildungssysteme

Úvod

Po r. 1990 sa naskytla možnosť jednoduchšieho pohybu ľudí v Európe a slobodný pohyb ľudí sa stal skutočnosťou zaručenou Zmluvou o fungovaní Európskej únie (článok 45). Obyvatelia

bývalých postkomunistických krajín¹, kde sa rozpadol štátny výrobný sektor a ústava viac nezaručovala právo na prácu, si hľadali nové možnosti v „starých“ krajinách EÚ. Štáty Veľkej Británie a Írska otvorili ako prvé pracovný trh pre nové krajiny EÚ a tak nastala nová, tentoraz ekonomická migrácia. Do Veľkej Británie, najmä do Anglicka odchádzali celé rodiny, vrátane školopovinných detí, z ktorých mnohé sa tam usadili. Deti nastúpili na povinnú školskú dochádzku v cudzom prostredí s inou kultúrou a najmä iným jazykom.

Adaptácia na nové sociokultúrne prostredie sa znásobila ešte aj adaptáciou na iný školský systém² a najmä na iný jazyk, ktorého ovládanie je dôležité pre nástup do školy.

Emigrácia i migrácia ľudí v Európe zvýšila nielen záujem o poznanie života v iných krajinách, ale aj o komparáciu hospodársko-ekonomického života, spoločenských oblastí, systému vzdelávania, sociálneho systému, kultúrnych tradícií, či gastronómie.



**meNet je európska sieť komunikácie a poznania
v hudobnom vzdelávaní – základné údaje k projektu a jeho**

Projekt *meNet*, ktorý sa realizoval v rámci Sokrates-Comenius programu v rokoch 10/2006-09/2009 bol, a jeho výsledky sú naďalej prínosom do poznania plurality systémov hudobného vzdelávania v sledovaných krajinách. V úlohe aktívnych riešiteľov pracovali zástupcovia 27 inštitúcií z 11 európskych krajín a ďalších 80 inštitúcií z 23 krajín na pozícií asociovaných partnerov. Projekt *meNet* čerpal zo skúseností, ktorými disponovali aktívni riešitelia predovšetkým z práce vo výbore Európskej asociácie pre hudbu na školách (EAS). Táto profesijná organizácia, ktorá už mala vybudovanú sieť národných koordinátorov v európskych krajinách sa stala personálnym základom pre *meNet*, ako aj ďalšie projekty:

PROMUSE: “*Professional Integration of Musicians and continuing Education in Music. A European Project in the Field of Music*” (1999–2001) riešený v projekte Leonardo európskym Zväzom vysokých škôl hudobných a konzervatórií (AEC).

„*accompagnato – Brücken zwischen Studium und Beruf des Musiklehrers: ein Curriculum*“ (10/2001 – 9/2004) riešený v projekte Sokrates Comenius 2-1 **tiež** v Inštitúte hudobnej

¹ Najväčší prístup európskych krajín do EÚ bol v r.2004, kedy od 1. mája sa stali členskými krajinami: **Cyprus, Česko, Estónsko, Litva, Lotyšsko, Malta, Maďarsko, Poľsko, Slovensko, Slovinsko.**

² Školský systém každého štátu vychádza z jeho histórie, kultúrno-spoločenských tradícií, veľkých osobností, politikov a umelcov, zahŕňa také akcenty vzdelávania, ktoré sú pre cudzincov neznáme.

pedagogiky, Univerzity hudby a dramatických umení vo Viedni *EFMET: “European Forum for Music Education and Training”* (2004) v rámci programu CULTURE 2000.

Práve skúsenosti z realizácie týchto projektov, najmä obsah projektu EFMET, kde predmetom analýzy bolo vzdelávanie učiteľov hudby pre všeobecnovzdelávaciu školu ako aj výchova inštrumentalistov-profesionálov na rôznych typoch hudobného školstva v Európe. Práve tá rôznorodosť, pluralita umelecko-vzdelávacích inštitúcií v Európe motivovala koordinátorské pracovisko na Univerzite hudby vo Viedni k pokračovaniu v projekte *meNet*.



Obr. 1

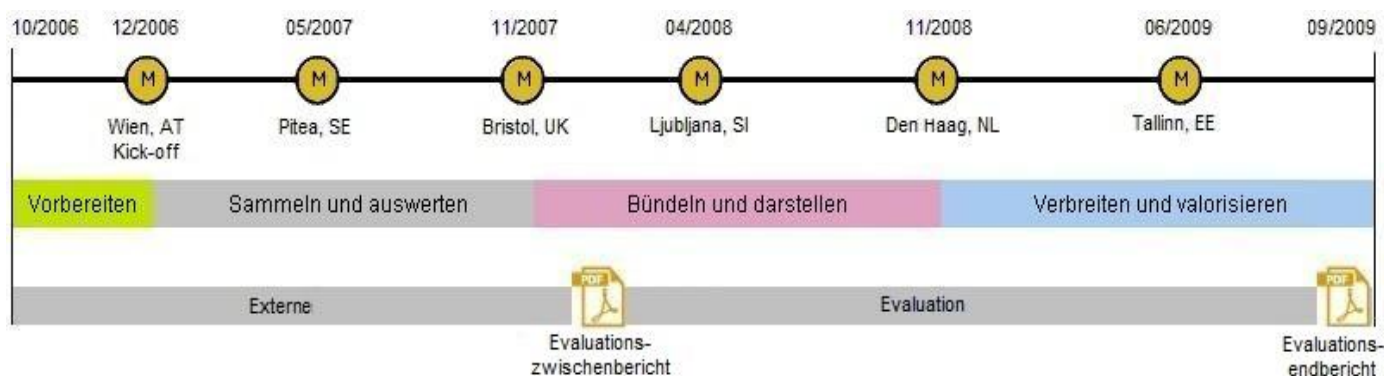
Geografické zastúpenie európskych štátov v projekte *meNet* poukazuje na relatívne pokrytie európskeho teritória, aj keď dominovala stredná Európa. Aktívni riešitelia zastupovali vzdelávacie inštitúcie v celej vertikále hudobnej edukácie od predškolskej výchovy až po univerzitné štúdiá z Belgicka, Estónska, Grécka, Holandska, Nemecka, Rakúska, Slovinska, **Slovensko**, Španielska, Švédska a Veľká Británia.



Obr. 2

Riešiteľský kolektív projektu *MeNet* č.230217CP-1-12006-1-AT COMENIUS C3. *Koordinátorské pracovisko*: Inštitút hudobnej pedagogiky, Univerzity hudby a dramatických umení vo Viedni: Hlavný koordinátor, **Prof. Dr. Franz Niermann** – prezident EAS (tretí sprava v dolnom rade), administrátorka **Dr. Isolde Malmberg**, (piata sprava v dolnom rade).

Obr. 3: Časový harmonogram projektu predstavoval nižšie uvedené projektové stretnutia



Cieľom projektu bolo:

- Zozbierať, zosumarizovať a šíriť rôznymi formami, spôsobmi a metódami poznanie o hudobnom vzdelávaní a výchove a vzdelávaní učiteľov hudby v Európe.
- Vytvoriť udržateľnú a životaschopnú sieť pre hudobnú výchovu, ktorá bude fungovať aj po skončení projektu.
- V kontexte už fungujúcich dokumentov ako je *Boloňská deklarácia* upravujúca európsky vysokoškolský priestor v jednotnom zadelení vysokoškolského štúdia na bakalársky a magisterský stupeň a im zodpovedajúcim počtom kreditov, aj *meNet* projekt bola zacielený na:
 - vedieť viac o sebe a dať vedieť aj za hranice vlastnej krajiny,
 - posilniť vyučovanie *hudby* na všeobecnovzdelávacích školách, ktoré zahŕňajú celú populáciu žiakov a mládeže,
 - vytvoriť vzájomným poznaním priestor a podmienky pre úspešnú spoluprácu, ktorú je potrebné posilňovať u kolegov v asociovaných partnerstvách.

Po skončení projektu v r. 2009 sú ciele sledované prostredníctvom *Európskej asociácie pre hudbu na školách*, ktorá na svojich každoročných kongresoch má možnosť sledovať aplikáciu výsledkov a napĺňanie cieľov projektu *meNet*. K tejto vzájomnej komunikácii slúžia dve webplatformy www.eas-music.net a *meNet* webstránka www.menet.info

Analyzované oblasti v projekte *meNet*

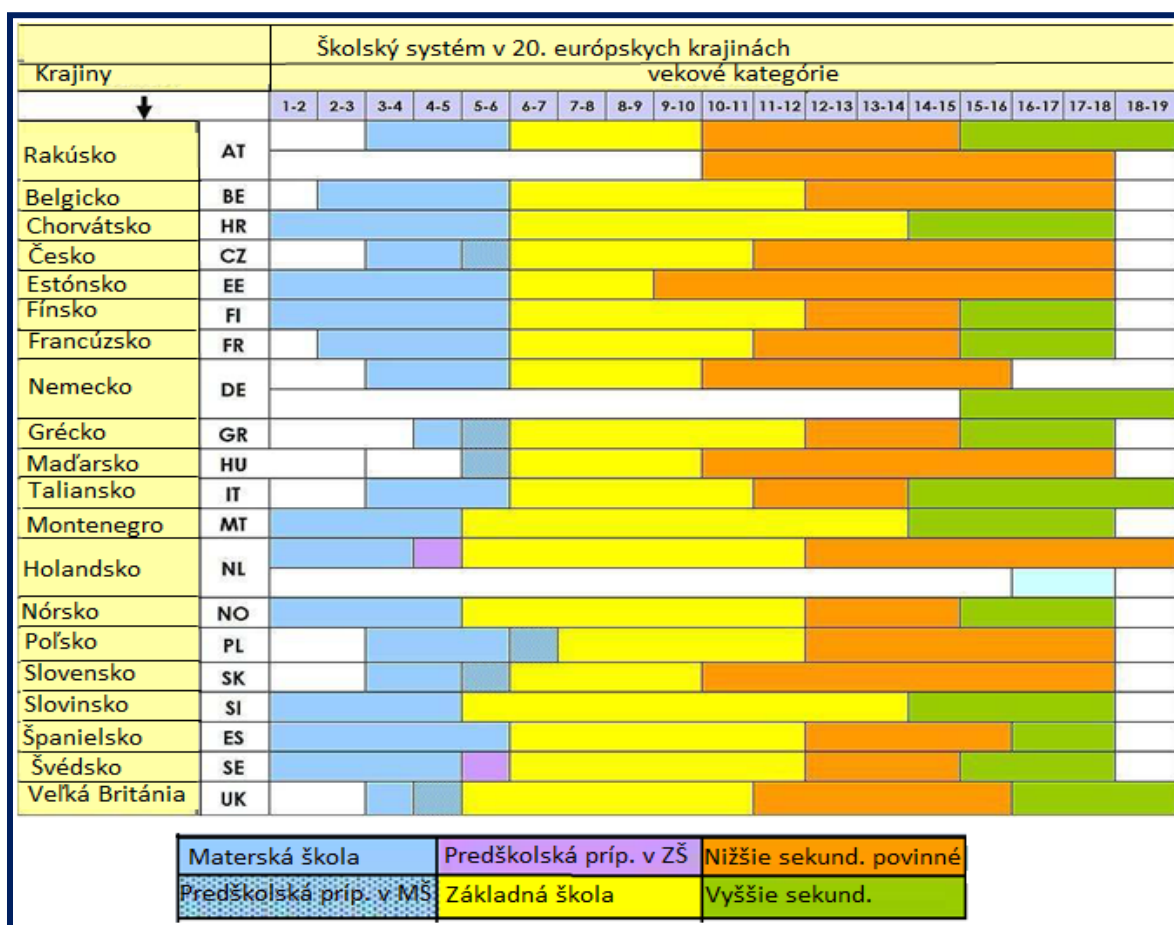
1. Hudobná výchova v predškolskej a povinnej školskej dochádzke.
2. Vzdelávanie učiteľov hudby pre všeobecno-vzdelávaciu školu.
3. Celoživotné vzdelávanie
4. Analýza do r. 2006 realizovaných projektov Sokrates/Comenius s umeleckým obsahom.
5. Vzorové modely hudobno-výchovnej praxe v jednotlivých krajinách.

Východiská k analýze a diskrepcii systémov a foriem hudobného vzdelávania v projekte *meNet*

Jedným z hlavných cieľov projekte *meNet* bola analýza foriem a obsahu vyučovania hudby na predškolskom stupni ISCED 0, primárnom ISCED 1, nižšom sekundárnom stupni ISCED 2 a vyššom sekundárnom stupni ISCED 3, ako aj vzdelávanie učiteľov hudby pre tieto stupne.

Kultúrna mnohorakosť Európy sa prejavuje aj v pluralite systémov hudobného vzdelávania, ktoré vychádzajú aj z odlišných školských systémov, ako základného legislatívneho priestoru pre existenciu vyučovania hudby/hudobnej výchovy.

Obr. 4: Systém školskej dochádzky v Európe



S reformou v r. 2008 sme na Slovensku prebrali systém medzinárodnej klasifikácie ISCED³, ktorej stupne boli pre riešiteľov východiskovou platformou pre vytvorenie spoločného grafu, v ktorom základná škola predstavuje *1. stupeň ZŠ ISCED 1, 1.–4. ročník na Slovensku a 1.–5. ročník v Českej republike*. Integrácia nižšieho a vyššieho vzdelávania do jednej línie v SK a CZ je daná stanoveným kritériom projektu, dovŕšenia 18. rokov, legislatívnej dospelosti a možnosti nástupu študenta do zamestnania. V týchto systémoch má v synopse povinných predmetov svoje miesto aj *estetická výchova*, konkretizované v predmetoch *hudobná výchova a výtvarná výchova*.

³ ISCED je medzinárodná norma pre klasifikáciu vzdelávania – International Standarts Classification of education.

Primárna sféra vzdelávania:

- Zariadenie pre predškolskú prípravu detí – ISCED úroveň 0
- Základná škola (1. stupeň ZŠ) – ISCED úroveň 1

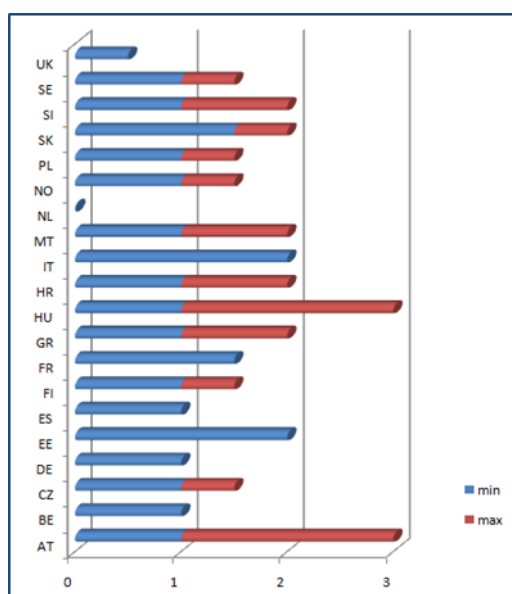
Sekundárna sféra vzdelávania:

- Nižšie stredné vzdelávanie (2. stupeň ZŠ) – ISCED úroveň 2
- Vyššie stredné vzdelávanie (gymnázia, SOS) – ISCED úroveň 3, konzervatóriá 1.–4. roč. úroveň 3B

Hudobná výchova (ako predmet) v predškolskej a povinnej školskej dochádzke

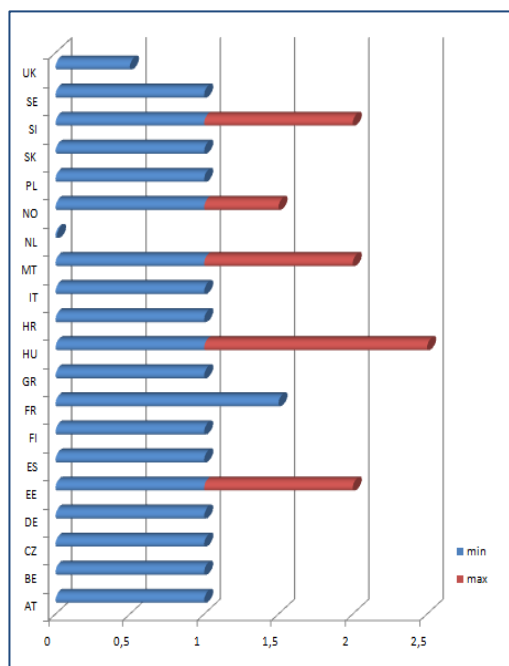
Hudobná výchova ako predmet vo svojej dvojparticipačnej úlohe ako *výchova k hudbe* a *výchova hudbou* má v školských systémoch sledovaných krajín rôzne názvy, zväčša len *hudba*, ojedinele *hudobná výchova*, ako aj diferencované postavenie, úlohu a význam, ktoré je prvotne determinované rozsahom a obsahom vyučovania. V európskom kontexte je možné zrealizovať najmä kvantitatívnu (rozsah) komparáciu, zatiaľ čo obsah je odrazom hudobnej tradície a súčasnej úrovne ako aj kvality školského systému, čo je autonómnou záležitosťou uvedenej krajiny.

Obr. 5 Hudobná výchova v predprimárnej edukácii



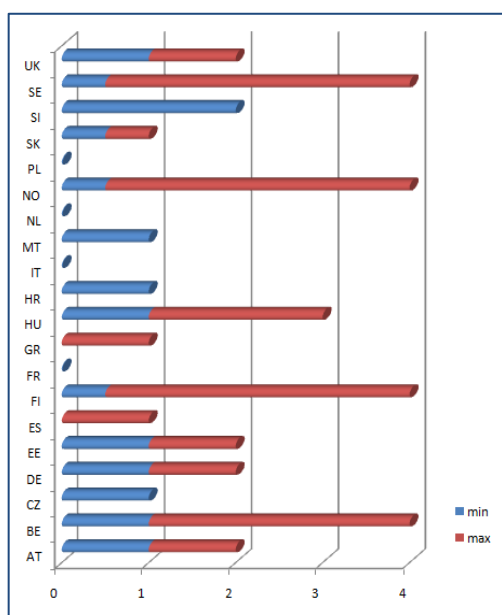
Kvantitatívny sumár poukazuje na skutočnosť, že v predškolskom zariadení ISCED 0 je vo všetkých sledovaných štátoch ponechaný dostatočný priestor hudobným aktivitám. Nakoľko blokové vyučovanie sa na tomto stupni nerealizuje, sumár na grafe bol získavaný z časových jednotiek „*hudobných chvíľok*“, ktoré sú veľmi diverzifikované a vo veľkej miere závisia na skupine detí a hudobnej výbave aj samotného učiteľa.

Obr. 6 Hudobná výchova v základnej škole



Nakoľko základná škola má v uvedených štátoch (obr. 4) rôznu časovú dĺžku graf (obr. 6) predstavuje rozsah predmetu hudba/hudobná výchova (HUV) spravidla počas 1. a 2. stupňa ZŠ, (SK, CZ) t.j. v primárnom ISCED 1 a nižšom sekundárnom vzdelávaní ISCED 2 bez ohľadu koľko rokov, v ktorom štáte trvá základná škola, napr. v Poľsku len 6 rokov. Vychádzajúc z tejto analýzy prevažuje 1 hod. týždenne. V Holandsku napr. rozhoduje riaditeľ školy v akom rozsahu sa bude vyučovanie HUV realizovať a môže sa stať, že v niektorom ročníku nebude vôbec.

Obr. 7 Hudobná výchova na gymnáziách (vyššie sekundárne vzdelávanie ISCED 3)



Stredný stupeň vzdelávania označovaný v medzinárodnej klasifikácii ako *vyššie sekundárne vzdelávanie ISCED 3*, je vo väčšine sledovaných štátoch reprezentovaný gymnáziami. Hudobná výchova je mnohokrát zahrnutá do rôznych umelecky nazvaných predmetov napr. *Umenie a kultúra* a má spravidla len teoretický obsah. Ako predmet je v niektorých štátoch aj výberovým predmetom maturitnej skúšky. Tento graf skrýva aj skutočnosť, že študent sa na štúdium *učiteľstva hudobného umenia* musí pripravovať na hudobnej škole, reprezentujúcej *neformálne vzdelávanie*.

Projekt *meNet* sumarizoval okrem predloženej kvantitatívnej analýzy aj štruktúru a obsah vyučovania, kde premetom analýzy boli aj ďalšie informácie:

- Aká je školská legislatíva a školské dokumenty?
- Existuje samostatné curriculum pre hudbu/hudobnú výchovu na základných školách?

- Aké sú aktuálne problémy HUV a otázky do budúcnosti, ktoré trápia učiteľov HUV na všeobecnovzdelávacích školách v prezentovaných štátoch EÚ?

Odpovede na tieto otázky sú na stránke www.menet.info

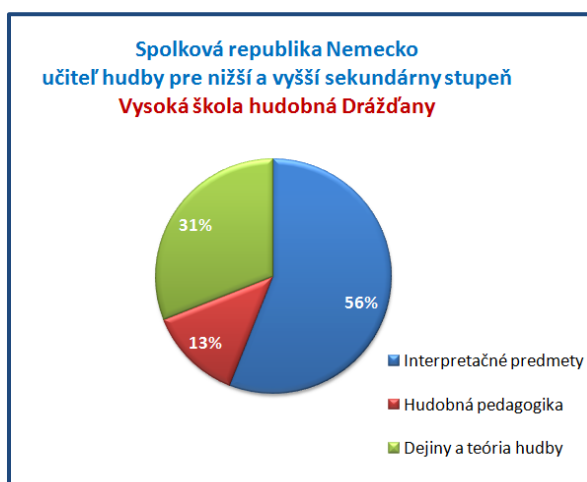
Vzdelávanie učiteľov hudby pre všeobecnovzdelávaciu školu

Vzdelávanie učiteľov hudby pre vyššie uvedený typ školy má v európskych krajinách rozdielne organizačné formy a rámcové požiadavky pre získanie titulu. Hudobno-pedagogické vzdelanie poskytujú v jednotlivých krajinách rozdielne vzdelávacie inštitúcie, ktoré reprezentujú:

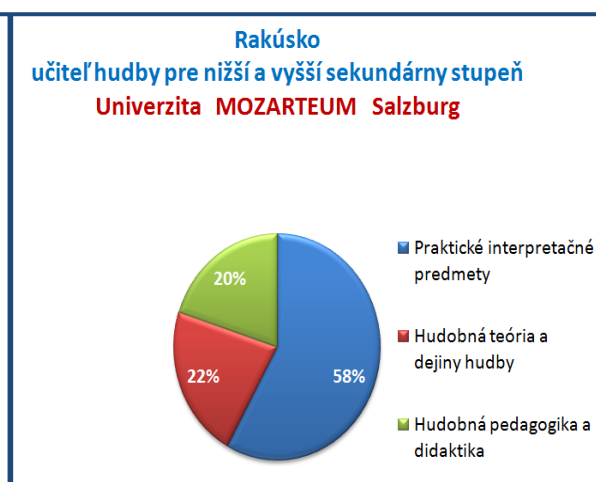
- Univerzity – fakulty pedagogické, filozofické, pedagogicko-umelecké, humanitných, spoločenských vied.
- Vysoké školy hudobné, Akadémie hudby, univerzity umenia – Inštitúty hudobnej pedagogiky (pre ISCED 2 a 3 a umelecké školstvo).
- Pedagogické akadémie, rôzne „college“.
- „*Fachhochschulen*“, doplnujúce nadstavbové štúdiá a iné národné štruktúry

Pri tejto vzdelávacej ponuke a pluralite bolo veľmi zložité definovať výsledky a úroveň vzdelávania, ktoré bolo možné formulovať len na abstraktno-všeobecnej úrovni. Táto vysoká diferencovanosť v študijných programoch spôsobila, že sa vypracovala jednotná obsahová štruktúra pre oba stupne bakalár a magister, ktorú riešitelia vyplnili na základe konkrétneho typu učiteľskej vzdelávacej inštitúcie v danej krajine a profilácie absolventa. Pre nasledovnú prezentáciu bol vybraný rozsah hudobných predmetov v štúdiu *učiteľstva hudobného umenia* z Rakúska *Univerzita Mozarteum Salzburg* Nemecka – *Vysoká škola hudobná Carl Maria von Webera v Drážďanoch*, *Vysoká hudobná škola v Kolíne nad Rýnom*, dvojpredmetové učiteľské štúdium na *Univerzite Karlovej – Pedagogickej fakulte v Prahe* a vlastnej *Prešovskej univerzite v Prešove – Filozofickej fakulte*.

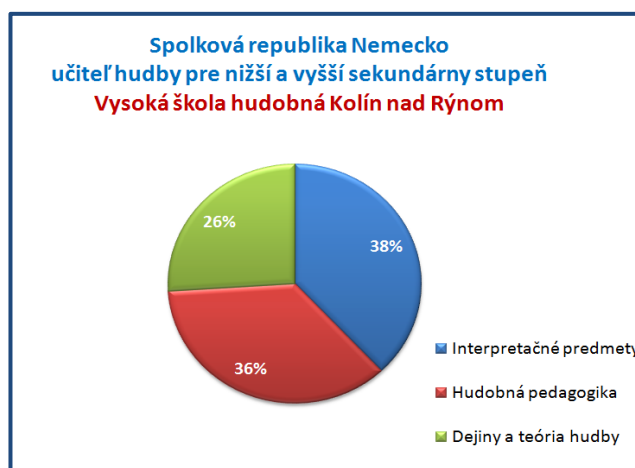
Obr. 8



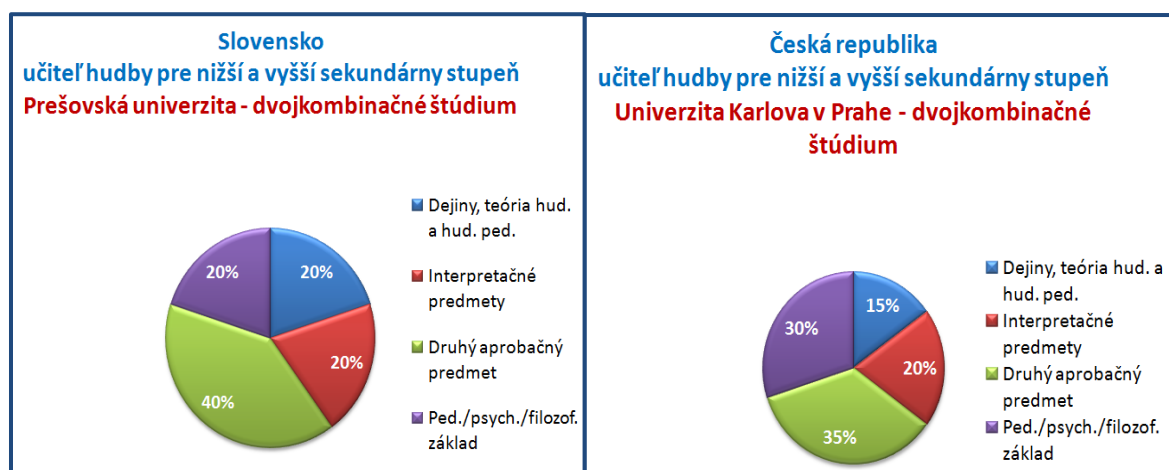
Obr. 9



Obr. 10



Obr. 8–10 prezentujú obsah učiteľského jednopredmetového štúdia hudobného umenia v nemecky hovoriacich štátoch, kde dominujú interpretačné predmety *hra na hlavnom hudobnom nástroji, druhý nástroj, hlasová výchova, rôzne predmety ensemblovej hry*. Výučba týchto predmetov je realizovaná u pedagógov, ktorí vyučujú študentov koncertného alebo orchestrálneho odboru. Absolvent *Učiteľstva hudby* z týchto umeleckých vysokých škôl je na rozhodne vyššej umeleckej úrovni v porovnaní s univerzitami, absentuje u neho zase výbava vo všeobecných pedagogických predmetoch.



Na Slovensku a v Českej republike dominuje na univerzitných učiteľských fakultách pre dvojpredmetové štúdium pre základnú školu, buď v pevných kombináciách, alebo ľubovoľne voliteľných kombináciách z ponuky iných študijných programov na fakulte, univerzite (Prešov). Grafy prezentujú celý obsah študijného programu *Hudobná výchova v kombinácii*, ktorý zahŕňa: obsah druhého študijného programu, predmety pedagogicko-psychologického a filozofického základu a obsah programu *Učiteľstva hudobného umenia s hudobnou pedagogikou, dejinami hudby a interpretačnými predmetmi*. Časový priestor pre hudobný obsah je v týchto dvojkombináciách značne časovo ohraničený⁴, absolventi majú zase väčšiu šancu pri získaní učiteľského miesta v základných školách a gymnáziách.

Táto diverzifikácia študijných programov komplikuje väčší záujem o mobilitu študentov.

Celoživotné vzdelávanie

- Celoživotné vzdelávanie bolo deklarované Európskou komisiou v r.1996 ako hlavná úloha vo vzdelávaní v Európe. Je realizované vo formálnom i neformálnom vzdelávaní a v strednej Európe najmä v postkomunistických krajinách si buduje svoju širšiu základňu a najmä povedomie až po r. 1990 a najmä po vstupe do EÚ.

⁴ Táto diverzifikácia realizácie študijných programov na rôznych typoch vysokých škôl komplikuje väčší záujem o mobilitu študentov.

Zadané formy celoživotného vzdelávania v SK do projektu *meNet*

- Štúdium seniorov v rámci *Univerzity tretieho veku*, kde sú ponúkané rôzne študijné programy, podľa zamerania univerzity. Na Žilinskej univerzite a na Prešovskej univerzite boli realizované aj hudobné programy s témami: *Dejiny a súčasnosť hudby* a *Hudba a človek*.
- Kurzy dospelých na ZUŠ (hra na nástroji, spev).
- Od r. 2009 v Slovenskej republike prebieha kontinuálne vzdelávanie učiteľov hudby v rámci *Zákona 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch*. Toto vzdelávanie predstavuje logický systém ďalšieho profesijného rastu učiteľov, ako cieľovej skupiny, ktorá sa najväčšou mierou podieľa na úrovni vzdelávania a výchovy školskej populácie. Absolvovaním vzdelávacích programov, alebo vlastnej tvorivej práce (tvorba učebných materiálov) získajú učitelia kredity, ktoré majú následne odraz v ich vyššom platovom zaradení.

Analýza realizovaných projektov Sokrates/Comenius s umeleckým obsahom

Ďalšou z cieľových oblastí projektu *meNet* bolo vytvoriť databázu projektov Comenius s hudobným obsahom. Tento fundus projektov slúži ako informačný a motivačný materiál k novým projektom.

Na Slovensku boli v r. 2005, 2006 riešené nasledovné Comenius projekty:

1. Tanz als Kommunikationsmittel zwischen europäischen Ländern 2005 – Tanec ako komunikačný prostriedok medzi európskymi krajinami: *Slovensko-Taliansko*
2. Macht mit und schafft eine europäische Gruppe, die unsere Bräuche und Traditionen durch Tanz feiert 2005 – Pod' s nami a vytvor európsku skupinu, ktorá naše zvyky a tradície oslávi tancom. *Slovensko-Česko-Poľsko-Francúzsko-Estónsko-Írsko*
3. Die Magie des Tanzes 2005 – Mágia tanca 2005 *Slovensko-Turecko*
4. Volkslieder spielen noch immer eine große Rolle in unserem Leben – Ludová pieseň má stále dôležitú úlohu v našom živote 2006 *Slovensko-Grécko*

Vzorové modely hudobno-výchovnej praxe v jednotlivých krajinách

- K doplnkovým témam patrila aj burza vzorových modelov z vyššie menovaných oblastí, ktoré mohli riešitelia zahrnúť ako vzorové modely. Autorka tohto príspevku posunula do výberu za SK projekt Supertrieda www.supertrieda.sk Projekt je dobrovoľnou súčasťou vyučovania slovenského a anglického jazyka, hudobnej, výtvarnej, etickej, občianskej výchovy. Ozdravuje vzťahy v detskom kolektíve a je účinnou prevenciou pred šikanovaním.
- Medzinárodné ocenenia projektu:
- 2009 – “Good Practice Model of European Educational Network” – vzorový projekt EU pre vyučovanie umeleckých výchov.
- 2012 v Paríži – európsky víťaz v celosvetovej sieti “Changemakers” – najlepší európsky školský sociálny integračný projekt – prevencia šikany.

Stimuly vyplývajúce z výsledkov európskeho projektu *meNet*

- Projekt priniesol nové dimenzie komparácie, kooperácie, mobility, informovanosti v európskom hudobno-pedagogickom priestore.
- Vytvoril možnosť participácie v európskych projektoch: výskumných, pedagogických a mobilitných, prostredníctvom nových profesijných kontaktov.
- Vytvorila sa nová informačná databáza vo vysokoškolskom prostredí o rôznorodých študijných programoch v hudobnom umení, s možnosťou participácie v spoločných študijných programoch Mgr.PhD./Ph.D. ako aj v habilitačných a inauguračných konaniach.

Autorkina osobná výpoveď po realizácii projektu:

„Realizácia projektu mala pre Prešovskú univerzitu v Prešove, ktorá sa nachádza v blízkosti schengenskej hranice mimoriadny význam. Do tematických oblastí hudobná výchova, vzdelávanie učiteľov hudby, celoživotné vzdelávanie sme mohli priniesť veľa impulzov a zároveň si aj impulzy z iných krajín odnieť. Osobne vidím ako najdôležitejšie, tak pre mňa ako aj pre univerzitu porovnať vlastnú úroveň, štruktúry a obsah s inými krajinami, s cieľom vzorové a inšpiratívne príklady z partnerských krajín integrovať do vlastného prostredia. Nová

úroveň poznania, ako aj kontakty s partnermi nám umožnia nadviazať na meNet a vytvoriť ďalší nový projekt.“

Literatúra

BALLY-FAHR, U. 1997. Statement am Europäischen Kongress für Musikpädagogik. In: Zborník referátov z „*Europäischer Kongress für Musikpädagogik*“, Luzern, 1997.

DILLONOVÁ, S. 1998. Propagovanie európskej kultúry je sifyfovská práca. In: *Európsky dialóg, marec–apríl 1998/2*.

HELMS, S. – SCHNEIDER, R. – WEBER, R. 1994. Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel, 1994. ISBN 3-7649-2540-8.

meNet Lernergebnisse in der Musiklehrerbildung: materiál z projektu Ein europäisches Netzwerk der Kommunikation und des Wissensmanagement für musikalische Bildung.

Wien 2009

meNet – Musiceducationnetwork: materiál z projektu. www.musiceducation.at

Wien 2009

Internetové zdroje

www.eas-music.net

www.menet.info

80 let Společnosti pro hudební výchovu a pohled na současný stav hudební výchovy v ČR

Jan Prchal

Abstract

80th anniversary of Music Education Society – Importance of music education at present time – Standards of basic education, music in schools – workshops for teachers – 27th Summer workshop of music education 2016 Mělník – International Music Olympiad in Riga 2014, Klaipeda 2016

Keywords: Music Education Society, music education for 21th century, Standards of music education, workshops for teachers, International Music Olympiad

V roce 2014 uplynulo 80 let od založení Společnosti pro hudební výchovu, jedné z nejdéle existujících organizací zabývajících se problematikou školní i mimoškolní hudební výchovy, a to i v kontextu mezinárodním. SHV po celou dobu prosazovala progresivní myšlenky: myšlenky a teze, které formulovala již v roce v roce svého vzniku, jsou i dnes velmi aktuální.

Společnost pro hudební výchovu⁵ byla založena na ustavující schůzi 11. června roku 1934 a jako hlavní cíle si hned v počátku stanovila péči o rozvoj hudebního cítění a vzdělávání mládeže i dospělých v co nejširších lidových vrstvách. Byly ustanoveny čtyři sekce – první zajišťovala mezinárodní styky, druhá se měla soustředit na hudební výchovu na všech typech škol v ČSR, třetí měla za úkol povznesení hudebního života obecně a čtvrtá sekce byla administrativní a organizační. Společnost nebyla úřadem, neměla výkonné pravomoci, byla orgánem poradním, který podporoval všechny nové vyučovací trendy v hudební výchově, umělce a kolektivy reprezentující českou kulturu, soutěže pěveckých sborů, inicioval využívání hudby jako léčebného prostředku apod. Sekretariát sídlil v budově ministerstva zahraničních věcí v Praze a na financování činnosti se podílely mimořádné fondy ministerstev zahraničí a školství, rozpočet hlavního města Prahy a dokonce kancelář prezidenta republiky společně s příspěvky dalších dárců, i zahraničních. Hlavními osobnostmi prvního výboru byli Kamil Krofta, Jaroslav Jindra, Zdeněk Nejedlý (ten ostatně navrhl i název společnosti), Vladimír

⁵ Dále jako SHV

Helfert, Alois Hába, Václav Talich a další. Společnost pro hudební výchovu připravila a realizovala **I. Mezinárodní hudebně výchovný kongres**, který se konal ve dnech 4.–9. dubna 1936 v Praze. Z pozvaných 22 států se zúčastnilo 14, z fašistického Německa např. nemohl přijet pozvaný Carl Orff. Vzhledem k zaměření kongresu **Výchova hudbou k humanizmu**, které bylo reakcí na hrozící fašismus, je to pochopitelné. Kongres zahájil v budově parlamentu ČSR osobně – již jako ministr zahraničních věcí – předseda Společnosti pro hudební výchovu **Kamil Krofta**. Tento kongres se stal inspirací pro ustavení International Society for Music Education (ISME). Není bez zajímavosti, že na kongresu přijatá rezoluce má mnoho společného se současnými požadavky ISME.

Velmi důležitou osobností, která je spjata se vznikem a činností SHV byl **Leo Kestenber**, tvůrce progresivního hudebně vzdělávacího programu realizovaného v Německu, odkud byl nucen odejít do Československa (narozen v Ružomberoku, gymnázium studoval v Liberci).

Na podzim 1938 ukončila SHV svou činnost – plány na uspořádání II. mezinárodního kongresu o HV v Praze v dubnu roku 1939 vzaly za své. Archiv SHV přečkal válku díky Jaroslavu Jindrovi. 29. ledna 1951 navrhlo mimořádné valné shromáždění bývalé SHV dobrovolné rozejití a podle stanov předání majetku České akademii věd a umění.

Styky s nově ustanovenou ISME se navazovaly obtížně.

29. září 1967 byla v Praze ustavena **Československá společnost pro HV**, která byla pokračovatelkou prvorepublikové SHV. Tato etapa je spjata se jmény Ivana Poledňáka, Jana Hanuše, Libora Melkuse, Viliama Fedora, Jana Dostala, Františka Sedláka, Ladislava Burlase, Petra Ebena, Vladimíra Gregora, Františka Lýska, Ivana Medka, Jiřího Pilky, Karla Reinera, Tibora Sedlického, Bohumíra Štědrone, Jarmily Vrchetové – Pátové, Ladislava Daniela, Ilji Hurníka, Bohumila Kulínského, Josefa Pazderky (předsednictvo a ústřední výbor) ... a to výčet není úplný. Čestné předsednictvo tvořili m.j. Alois Hába, Eugen Suchoň, Ján Cikker, Josef Plavec, Václav Holzknecht a tehdejší ministři vlády Jiří Hájek (školství) a Karel Hoffmann (kultura a informace).

Od konce 60. let byly organizovány hudebně výchovné kurzy inspirované kurzy Orffova institutu v Salzburku. Tradice kurzů začíná v Chebu, odkud se postupně stěhovaly do dalších měst – Liberce, Mostu, Znojma, Rychnova nad Kněžnou. V současnosti je hostitelkou kurzů ZŠ a ZUŠ Jabloňová v Liberci. Také název se měnil – z Kurzů modernizace hudební výchovy se staly Letní školy hudební výchovy a současná podoba nese název Letní dílna hudební výchovy. Kurzy v 70. a 80. letech byly nemyslitelné bez Pavla Jurkoviče, Boženy Viskupové,

Petra Jistela, Ladislava a Bohuslavy Danielových, Josefa Říhy, Miroslava Střeláka, Pavla Kratochvíla, Františka Gauseho, Jaroslava Koutského ...

V roce 1975 se stává nástupnickou organizací **Česká hudební společnost**, které předsedal **Jiří Bajer**. Po další roky byla ČHS spjata se jménem paní **Míly Smetáčkové** a nesmíme opomenout paní **Evu Štrausovou**. Vyčítal bych si, kdybych nezmínil pana **Stanislava Tesaře**. ČHS se rozčlenila do jednotlivých sekcí a komisí – byla ustavena sekce hudebně výchovná v čele s Evženem Valovým, která se v prosinci 1989 přejmenovala na **Společnost pro HV v rámci ČHS**. V roce 1991 se předsedou stal **Jaroslav Herden**, jedna z nejvýznamnějších osobností naší hudební pedagogiky. Kurzy se pod jeho vedením přestěhovaly do Rychnova nad Kněžnou. Jaroslavu Herdenovi, osobnosti velice kreativní, se jako předsedovi SHV a vedoucímu Katedry HV na PF UK Praha podařilo uspořádat několik významných hudebně výchovných konferencí, které reflektovaly aktuální témata (populární hudba v HV, využití moderních technologií a keyboardů v HV ad.), což bylo a je v rámci pořádaných konferencí obecně spíše výjimkou. Nesmíme opomenout zmínit pana Václava Korbela a Hanu Halíkovou, která se po dlouhá léta podílela na organizování hudebních kurzů.

Od roku 2002 je předsedou pedagog z Liberce **Jan Prchal**.

Po ukončení činnosti ČHS, která do té doby zastřešovala činnost (nejen) SHV se podařilo (už jako **Společnost pro hudební výchovu České republiky**) transformovat na občanské sdružení a v současnosti na zapsaný spolek s celorepublikovou působností. SHV ČR pokračuje v pořádání letních kurzů (LDHV), stala se kolektivním členem České hudební rady při UNESCO (Jan Prchal je členem prezidia a pedagogické sekce ČHR), spolupracuje s MŠMT ČR (naposledy na tvorbě Standardů pro základní vzdělávání – hudební výchova), NÚV Praha (Národní ústav pro vzdělávání) v projektu Lektori – mentori a s pracovišti NIDV v rámci republiky. Místopředsedou SHV ČR je **Jiří Holubec**, současný tým společnosti tvoří Rafaela Drgáčová, Alena Tichá, Jiřina Jiříčková, Eva Jenčková, Anna Velanová, Miloš Hons, Vladimír Hrdina, Dagmar Zemánková, Luboš Hána, Marie Nová, Karel Horňák, Vladimír Fiedler, Jan Prchal junior, Jakub Kacar, Michael Ratislav, Eliška Bendová, Josef Kurfířt, zahraničním partnerem je Belo Felix.

Čestné předsednictvo tvoří Lukáš Hurník a Jakub Hruša, čestnými členy kolegia jsou Alberto Alvarado Reyes (Mexiko), Wolfgang Mastnak (Německo/Rakousko), Belo Felix (Slovensko), Ing-Mari Ek a Bengt Albinsson (Švédsko) a Suguru Agata (Japonsko).

SHV ČR uděluje od roku 2010 čestné ocenění za přínos hudební výchově a dlouhodobé úspěšné působení v podmínkách regionálního školství – **Cenu Jaroslava Herdena**, která je zaštitěna Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. K dnešnímu dni toto ocenění obdrželo 21 osobností.

Ale obraťme pozornost od minulosti k současnosti. Současný stav hudebního vzdělávání v České republice lze jednoznačně zhodnotit jen stěží. Této problematice se v minulosti věnovala řada odborných konferencí a symposií: mimo již uvedených jsou to např. *Teorie a praxe hudební výchovy*, které ve dvouletých cyklech pořádá Katedra hudební výchovy PedF Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s EAS⁶ a MŠMT ČR za podpory Mezinárodního visegrádského fondu v Bratislavě, Grantové agentury UK v Praze. Dosud poslední, v pořadí čtvrtá konference se uskutečnila v prostorách MŠMT v Praze ve dnech 12. a 13. 11.2015.

Katedra hudební výchovy PedF Masarykovy univerzity Brno organizuje mezinárodní hudebně pedagogickou konferenci *Musica viva in schola* – její 27. ročník se v Brně uskutečnil 21.–22. 10. 2014 s názvem „*Hudební výchova – terra cognita II*“. Jedním ze dvou témat byly Aktuální otázky hudební výchovy. V diskuzi byla otevřena témata Standardů pro základní vzdělávání – hudební výchova nebo alternativních přístupů k rozvíjení kreativity žáků a studentů, m.j. Composing in the Classroom.

Tato setkání se v naprosté většině věnují formálnímu hudebnímu vzdělávání, institucionalizované hudební výchově realizované především na různých stupních našeho školského systému, včetně ZUŠ. V posledním období se nicméně stále častěji silněji projevuje význam a potřeba realizace hudebního vzdělávání v nejširším smyslu slova i v podobě neinstitucionalizované, tedy realizované neformálně mimo školní prostředí.

Na potřebu deklarovat hudební (širěji pojato uměleckou) výchovu jako základ vyváženého estetického, emocionálního, kreativního, kognitivního a sociálního rozvoje dětí, mládeže i dospělých, posílit synergii mezi těmito složkami a zajištění zájemcům ze všech sociálních prostředí celoživotní přístup k ní⁷ poukázalo diskusní fórum *Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí*, které se uskutečnilo v září 2011 v prostorách MŠMT v Praze.⁸ V úvodním referátu prof. Ivo Medek nastínil několik základních myšlenek, které vycházely ze závěrů

⁶ European Association For Music In Schools

⁷ MEDEK, Ivo. Úvodní referát diskusního fóra *Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí*, Praha 2011, sborník příspěvků

⁸ Diskusní fórum *Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí*, Praha 22. a 23. 9. 2011. Organizátoři: MŠMT ČR, MK ČR, Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. Partneři: AZUŠ ČR, Česká hudební rada, Janáčkova akademie múzických umění, Společnost pro hudební výchovu ČR, Univerzita Palackého v Olomouci, Ústřední umělecká rada ZUŠ.

2. světové konference UNESCO o umělecké výchově, která proběhla v Soulu v roce 2010⁹. Ze Soulského programu vyplynul akcent na co nejširší dostupnost uměleckého vzdělávání, tedy jakýsi demokratizační apel. Tato problematika bývá u nás často bagatelizována s poukazem na skutečnost, že u nás funguje i ve světovém měřítku unikátní síť základních uměleckých škol a tím že je tato záležitost v našich podmínkách vyřešena. Ovšem skutečnost již tak optimistická není.

Umělecké vzdělávání obecně vždy bylo, je a nepochybně i bude záležitostí poněkud výlučnou, která nebyla a není dostupná všem. Dnes je v našem vzdělávacím systému realizují základní umělecké školy (a v návaznosti na ně konzervatoře, střední umělecké školy a následně akademie a vysoké umělecké školy), jejichž kapacita pokrývá necelých 20 % procent sledované populace. Zcela jasně tedy vyplývá, že ideální platformou pro realizaci cílů Soulského programu jsou základní školy, které ze zákona absolvuje 100 % populace. Umělecké předměty vzdělávací oblasti Umění a kultura (především hudební a výtvarná výchova) jsou součástí učebních plánů ve všech ročnících. Je evidentní, že se současným pojetím předmětu hudební výchova to možné není a je nutno nově definovat cíle předmětu jako takového. Nové přístupy k výuce a rozvíjení kreativity existují a dokonce se formou projektů realizují (např. Slyšet jinak, jednotlivé ateliéry Letních dílen hudební výchovy ...). Je otázkou, jak na tyto potřeby reagují instituce, které pedagogy připravují – tedy katedry hudební výchovy pedagogických fakult.

ZUŠ vykazují dlouhodobě vynikající výsledky a je nezpochybnitelné, že mají nezastupitelné a pevné místo v systému našeho uměleckého vzdělávání. Přestože ZUŠ neposkytují stupeň vzdělání, jedná se o komplexní studium, poskytující základy vzdělání v jednotlivých oborech podle zásad obsažených v RVP ZUV.¹⁰ Jestliže se ale v roce 2014 v základních školách vzdělávalo 854 134 žáků a v ZUŠ 246 943 žáků (údaj k 30. 9. 2015, v tomto počtu jsou zahrnuti i žáci ZUŠ II. stupně, tedy i studenti středních škol)¹¹, je evidentní, že základní umělecké vzdělávání apel na co nejširší dostupnost uměleckého vzdělávání zajistit nemůže. V počtu žáků ZUŠ jsou zahrnuty všechny obory, tedy hudební, taneční, výtvarný a literárně dramatický. V oboru hudebním se k tomuto datu vzdělávalo 161 409 žáků, což představuje 18,9 % z celkového počtu populace školního věku (jsem přesvědčen, že se tato čísla aktuálně dramaticky nemění).

⁹ UNESCO's Second World Conference on Arts Education. Soul, Jižní Korea, 25.–28. 5. 2010

¹⁰ TICHÁ, Jiřina. Formální umělecké vzdělávání v ČR, koncepce, výhledy. Diskusní fórum Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Praha 2011, sborník příspěvků. K lednu 2011 se v základních školách vzdělávalo 789 426 žáků a v ZUŠ 234 565 žáků (údaj k 30. 9. 2010, v tomto počtu jsou zahrnuti i žáci ZUŠ II. stupně, ve většině případů studenti SŠ a týká se všech uměleckých oborů, nejen hudebního).

¹¹ Údaje poskytnuté MŠMT ČR

Na základě výše uvedeného lze prohlásit, že ideálním prostorem pro hudební vzdělávání v nejširším smyslu slova je školní hudební výchova, realizovaná jako povinný vyučovací předmět ve všech devíti ročnících základního vzdělávání.

Současný stav a úroveň školní hudební výchovy byly často podrobovány ostré kritice¹² z různých úhlů pohledů. I když se nelze zcela ztotožnit s názory, které nad stávající hudebností mládeže lámou hůl, faktem zůstává, že díky široké nabídce jiných lákadel jak nakládat (a leckdy mrhat) volným časem tradiční ideál aktivní instrumentální či pěvecké hudebnosti doznává značných trhlin. Hudba, jako ostatně vše okolo nás, se proměňuje a k prověřeným hodnotám přibývá množství hudby nové, ve které je těžké se jen orientovat, natož ji objektivně zhodnotit. A u mládeže, která si svá kritéria a hodnotový systém teprve utváří, je to mnohanásobně obtížnější. Je skutečností, že výuka hudební výchovy na tyto výzvy dokáže reagovat pouze částečně a nesystémově. Základní školství – a tedy i jmenovaný předmět – prochází bouřlivými změnami. Je jistě pozitivní, že pedagog již není striktně svazován osnovami a zkosnatělými předpisy a školy si vytvořily své vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP) šité na míru žákům i pedagogům. Obsahové mantinely a hodinové dotace jsou vymezeny rámcovým vzdělávacím programem (RVP), obsahově příbuzné předměty je možno slučovat. Vše je tedy v pořádku, jenže... Předměty oblasti Umění a kultura (tedy: hudební a výtvarná výchova) by měli žáci absolvovat ve všech ročnících základního vzdělávání. Ovšem Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Čj. 15523/2007-22) otevírá školám prostor pro interpretaci, která v důsledku vede k rušení hudební výchovy jako samostatného předmětu v 8. a 9. ročníku – na některých školách se již nevyučuje a je nahrazen výchovou výtvarnou.

De iure je vše v pořádku, dotace přidělených hodin oblasti Umění a kultura jsou formálně naplněny, ale de facto je zde zatloukán hřebík do rakve nejen hudební výchově, ale možná obecné kulturnosti jako takové. Jistě, osvícený ředitel nic takového nepřipustí, ale lze se setkat i s názory typu „... a pokud dítě nebude vůbec, ale vůbec nic vědět o Mozartovi, Beethovenovi, Smetanovi a Dvořákovi, může být v životě spokojené a vyroste z něho i tak kvalitní člověk...“. Je třeba trvat na tom, aby předmět, jehož obsahem je hudba, ať se pak již jmenuje jakkoliv, byl přítomen po celé základní vzdělávání v osnovách. Udržet hudební výchovu, která rozvíjí téměř jako jediný předmět i cit, až do 9. ročníku je nutné nejen proto, že se s ničím takovým již nemusí mladý člověk v životě potkat, ale také kvůli návaznosti na další teoretické a hlavně praktické

¹² DANIEL, Ladislav. Jaká by měla a naopak neměla být hudební výchova v tomto století? Aura Musica č. 6 – sborník příspěvků konference Hudební výchova pro 3. tisíciletí, Ústí nad Labem 2014.

vzdělávání, které probíhá na gymnáziích (čtyřletých), konzervatořích. Hudba, cit a estetická výchova nesmí, zvláště v dnešní době, do určitého věku chybět.

Jedním ze základních problémů uměleckého vzdělávání je tedy zkvalitnění přípravy budoucích pedagogů HV na pedagogických fakultách – tak, že jejich příprava v praktických disciplínách (nástroj, sbor, dirigování sboru apod.) bude chápána jako příprava umělecká a tedy i tak finančně podporována (zvýšení koeficientu). Příprava učitelů HV na pedagogických fakultách v oblasti praktické (nástroj, zpěv, sborová a orchestrální praxe a její výstupy ve sborech, orchestrech atd.) není chápána jako příprava „umělecká“, tedy v oblasti umění, ale jako záležitost čistě pedagogická, metodická, tedy běžná výuka, kterou lze realizovat i hromadně. Přestože mnozí učitelé HV dělají s dětmi skutečné umění a mají výborné výsledky, není hudební výchova (tedy umělecká výchova) považována za předmět umělecký, jinak by musela být financována jiným způsobem (konzervatořím a dokonce i některým ZUŠ mohou pedagogické fakulty jen závidět). Je nutno připomenout skutečnost, že se budoucí učitelé HV se nerekruťují jen z těch 18 procent žáků ZUŠ nebo ještě menšího procenta žáků konzervatoří. Naopak: často jsou přivedeni a připraveni k přijímacím zkouškám na PF svými učiteli ze ZŠ a SŠ i díky tomu, že hráli pod jejich vedením léta v kapele nebo zpívali ve sborech.¹³

Hudební výchova by měla nabízet alternativy k běžně konzumovanému „spotřebnímu“ zboží, které žáci rozhodně nevyužijí hned a jistě ne všichni. Měla by svým způsobem kultivovat, otevírat pomyslné dveře do světa hudby obecně, pomáhat orientovat se na dosti nepřehledné hudební scéně a podílet se nenásilně na vytváření hodnotového systému dospívající mládeže. Když se o to nebudeme na základních školách alespoň pokoušet, připravíme se o možnost pracovat s mládeží v tom nejcitlivějším věku.¹⁴

Vynikajících výsledků dlouhodobě dosahují školy s rozšířenou výukou HV, tedy školy, které přejaly nebo svým způsobem modifikovaly projekt, který navrhl, prosadil a realizoval na ZŠ na Třídě Svornosti v Olomouci v letech 1966 až 2004 prof. Ladislav Daniel. V roce 1987 došlo k rozhodnutí ministerstva školství o zavedení tzv. olomouckého modelu na těch školách, kde pro ně budou vhodné podmínky. V dalším období pak u nás podle tohoto vznikaly další základní školy s rozšířenou výukou hudební výchovy¹⁵. Tyto školy s upravenými učebními plány (a dnes vlastními Školními vzdělávacími programy) úzce spolupracovaly s Lidovými

¹³ HOLUBEC, Jiří. PRCHAL, Jan. Umělecké vzdělávání v podmínkách školní hudební výchovy. Diskusní fórum Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Praha 2011, sborník příspěvků.

¹⁴ PRCHAL, Jan. Nastává čas bít na poplach? Hudební výchova ve 21. století. Sborník příspěvků z konference Teorie a praxe hudební výchovy II, UK Praha 2011.

¹⁵ Praha, Ústí nad Labem, Brno, Pardubice, Karlovy Vary, Liberec, Hradec Králové, Brandýs n. Labem, Česká Lípa, České Budějovice, Havířov, Kladno, Kolín, Most, Opava, Orlová, Písek, Příbram, Tábor, Teplice, Trinec, Vysoké Mýto a Zlín.

školy umění, dnes ZUŠ. Současná situace tak příznivá zdaleka není – řada těchto škol od projektu z různých důvodů odstoupila (leckdy pod tlakem rodičovské veřejnosti nebo nekompetentního vedení školy či zřizovatele byly upřednostněny jiné předměty, počínaje výukou cizích jazyků a konče informatikou) nebo koncepci upravila a omezila pouze na I. stupeň ZŠ, často bez spolupráce se ZUŠ, čímž základní myšlenka prof. Daniela téměř vzala za své. Rovněž jakýsi „dohled“ MŠMT, organizační i metodický, v průběhu let slábl a se zavedením současné koncepce základního vzdělávání zmizel zcela.

V místech, kde byly vhodné podmínky a vůle „osvíceného“ zřizovatele, vznikly sloučením (případně vytvořením nové ZUŠ)¹⁶ ZŠ a ZUŠ školy, které vytvářejí pro umělecké vzdělávání tohoto druhu podmínky zcela nadstandardní. Tyto školy mají své vzájemně provázané ŠVP pro oba dva segmenty, výuka ZUŠ a ZŠ je v určitých rovinách propojována (využívání potenciálu pedagogického i nástrojového, učebních pomůcek, vybavení PC a pod.) a lze proto hovořit o oné synergii, kterou akcentovalo již zmíněné diskusní fórum 2011 a Soulský program UNESCO.

V současné době není překvapivý absurdní postoj AZUŠ ČR¹⁷, která tyto školy nejen že nepřijímá za své členy, ale po sloučení ZUŠ s dalším subjektem (který je zcela v kompetenci zřizovatele a ZUŠ jako taková jej nemůže ovlivnit) tyto školy ze svých řad vylučuje. Jak jsem zjistil, při současném postoji AZUŠ ČR nelze změnu v tomto směru očekávat.

V tomto smyslu by mohly sehrát důležitou roli Standardy pro hudební výchovu, na jejichž koncepci a realizaci se Společnost pro hudební výchovu výraznou měrou spolupodílela participací v pracovní skupině NVÚ a MŠMT. V současné době již byly připraveny standardy ve třech úrovních (minimální, optimální a excelentní) s dostatečnou nabídkou příkladových úloh. Standardy jednoznačně akcentují činnostní pojetí předmětu a jejich nastavení neumožňuje u výstupů pro druhý stupeň ZŠ jejich splnění v nižších ročnících. Bohužel se zatím jedná pouze doporučený materiál.

V úvodu zmíněné 80. výročí vzniku SHV bylo jedním z důvodů k uspořádání mezinárodní hudebně výchovné konference *Hudební výchova pro třetí tisíciletí*, která se uskutečnila ve

¹⁶ První škola tohoto typu vznikla v roce 1992 v Liberci na ZŠ Jabloňová: při ZŠ s rozšířenou výukou HV (projekt zahájen 1. 9. 1989) vznikla dvouoborová ZUŠ, která dlouhodobě dosahuje velmi dobrých výsledků jak ve specializované výuce individuální i kolektivní, tak v obecně pojímané hudební výchově, tedy i u žáků, kteří nejsou do projektu rozšířené výuky zahrnuti a absolvují pouze „běžnou“ výuku s jednodílnou dotací týdně. Škola spolupracuje s několika univerzitami (PedF TU Liberec, PedF UK Praha, PedF UJEP Ústí nad Labem), s partnery ze zahraničí a spolupodílí se na realizaci Letních dílen HV SHV ČR.

¹⁷ Asociace základních uměleckých škol České republiky (AZUŠ ČR) byla založena ustavující schůzí dne 30. dubna 1999 v Praze. <http://www.azus-cr.cz/>

dnech 7. a 8.11. 2014 v Ústí nad Labem. Konferenci uspořádala Společnost pro hudební výchovu České republiky a Katedra hudební výchovy PF UJEP za podpory vedení Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a ZŠ a ZUŠ Jabloňová z Liberce. Nad jednáním konference převzaly záštitu významné osobnosti: rektor UJEP prof. RNDr. René Wokoun, CSc., tehdejší ministr školství Marcel Chládek a ministr zahraničních věcí Lubomír Zaorálek.

Pořadatelé konference sledovali několik cílů: důstojně připomenout 80. výročí založení Společnosti pro hudební výchovu České republiky, jedné z nejstarších institucí svého druhu vůbec, poukázat na aktuální problémy a požadavky předmětu hudební výchova v současné školní praxi, formulovat rámcové teze ve vztahu k vývoji v této oblasti v následujícím období, a v řadě neposlední prezentovat příklady dobré pedagogické praxe a umožnit setkání aktivních pedagogů s legendami hudební výchovy. Ty byly pozvány a oceněny za celoživotní přínos naší školní hudební výchově. Zejména z pohledu posledně uvedeného konference splnila očekávání a lze ji označit za vpravdě historickou. Naposledy se zde měly možnost spolu (a s pedagogy) setkat dvě z nejvýznamnějších osobností naší hudební pedagogiky – Pavel Jurkovič (18. 8. 1933 – 4. 2. 2015) a Ladislav Daniel (29. 5. 1922 – 16. 2. 2015) a za celoživotní přínos hudební výchově byla oceněna i paní Božena Viskupová (5. 8. 1913 – 29. 8. 2015). Pedagogové, kteří se do Ústí nad Labem sjeli z České republiky, Rakouska, Slovenka, Lotyšska a Mexika na závěr přijali rezoluci, ve které je několik závěrů, které by mohly být výchozími body pro práci v nadcházejícím období: nutnost zlepšení přípravy pedagogů, v současné době nenahraditelnost dalšího /do/vzdělávání učitelů, akcent na zkvalitnění a zefektivnění hudební výchovy jako povinného předmětu ve všech devíti ročnících ZŠ, nutnost otevření hudební výchovy různým formám a metodám výuky a smysluplnému využívání multimédií a moderních technologií v práci se zvukem ve výuce, na konferencích důrazné prosazování spojení teorie s praxí a v neposlední řadě trvalé hledání prostoru v médiích pro prezentaci a popularizaci výsledků hudební a v širším pojetí estetické výchovy a jejího přínosu pro jedince i společnost. Jednalo se tedy o setkání nadmíru důležité, které se nebojím přirovnat k nitranským konferencím v 80. letech minulého století. První nitranská konference byla zahájena 7. listopadu 1984 – tedy na den přesně před 30 lety. Náhoda?

Jakkoli se může jevit stav naší hudební výchovy neuspokojivý, lze uvést i řadu pozitivních příkladů. Lze uvést naši účast na II. mezinárodní olympiádě v HV, která se na přelomu dubna a května 2014 uskutečnila v Rize. Zástupce České republiky Lukáš Janata¹⁸ (kterého připravila

¹⁸ Lukáš Janata absolvoval základní vzdělávání na ZŠ a ZUŠ Jabloňová, škole s rozšířenou výukou hudební výchovy v Liberci (pedagog Jan Prchal), klavír na ZUŠ Frýdlantská Liberec (pedagog Lea Hlízová), sborový zpěv v pěveckém sboru Severáček (sbormistři Petr a Sylvie Pálkovi), hudební praxi získal i jako baskytarista v prog-rockové kapele IceFlame

a vyslala SHV ČR) získal vynikající druhé místo a za svou kompozici Kyrie pro smíšený sbor, klavír a elektroniku hlavní cenu, plně hrazený červencový mistrovský kurz v přímořské Siguldě. V letošním roce Českou republiku reprezentoval ve dnech 28. dubna až 1. května ve třetím největším městě Litvy Klaipėdė na v pořadí 3. Mezinárodní hudební olympiádě patnáctiletý Václav Šolc¹⁹. Jejimi pořadateli byly European Association for Music in Schools (EAS), litevské Ministerstvo školství a vědy, litevské Centrum pro neformální vzdělávání mladých, Asociace hudebních učitelů Litvy a konečně Univerzita v Klaipėdė. Soutěž byla opět určena všestranně hudebně nadaným dětem a mládeži 2. stupně základních a středních všeobecných škol. *Ve velké konkurenci celkem patnácti studentů v 1. kategorii podával Václav Šolc poměrně vyrovnané výkony ve všech čtyřech částech a celkově se umístil na 11. místě. Teprve za ním se umístili studenti z Chorvatska, Slovinska, Lotyšska a Slovenska. Václav Šolc si tak domů odvezl ocenění v bronzovém pásmu.* Tyto příklady mohou posloužit jako jeden z příkladů toho, že náš systém může při jeho optimálním využití přinést vynikající výsledky, které ob stojí i v silné mezinárodní konkurenci.

Vzhledem k tomu, že v České republice soutěž tohoto typu organizována není, rozhodla se SHV ČR celostátní kolo *Hudební olympiády*, soutěže nadaných jednotlivců, od roku 2018 v Praze pořádat. Na přípravě a organizaci by se společně s SHV ČR spolupodílelo MŠMT ČR, Katedra HV PF UK, Gymnázium a hudební škola hl. města Prahy a Ústřední umělecká rada ZUŠ. Soutěž by ve dvouletých cyklech předcházela Mezinárodní hudební olympiádě, na kterou by vítězi jednotlivých kategorií byli jako reprezentanti českého hudebního školství vysíláni. V současnosti se jedná o organizování i o soutěži kolektivů, která by opět ve dvouletých cyklech navazovala na celoslovenskou hudebně teoretickou soutěž *Hnúšťanský akord* a její vítězové by byli vysíláni na Slovensko.

Jestliže lze oprávněně označit přípravu nastupující pedagogické generace za neodpovídající současným požadavkům školní praxe a tedy jen částečně efektivní, o to efektivnější se jeví pro moderně smýšlející pedagogy náplň Letní dílny hudební výchovy. Její 27. ročník se ve dnech 14. až 19. srpna 2016 v Mělníce a opět potvrdil slova Jaroslava Herdena o významu těchto kurzů, tedy dalším vzdělávání pedagogů. Lektoři ve svých dílnách nabídli širokou paletu přístupů, metodických postupů a didaktických situací, které lze efektivně využít ve výuce na

a Tanečním orchestru Vladimíra Jánského, v současné době studuje na Pražské konzervatoři obor skladba (pedagog Otomar Kvěch).

¹⁹ Václav Šolc je absolventem Základní školy v Úvalech. Devět let hraje na housle, od minulého roku je členem Pražského filmového orchestru. Je také členem Mensy, rád píše povídky, věnuje se lukostřelbě, a díky přípravě na Mezinárodní hudební olympiádu se pustil do komponování skladeb. Václava Šolce do Litvy doprovodila Jiřina Jiříčková, lektorka Společnosti pro hudební výchovu, která zároveň usedla do odborné poroty soutěže.

všech typech škol. Téměř osmdesát účastníků pracovalo ve třech skupinách (od hudební výchovy předškolní po středoškolskou pedagogiku a školy s rozšířenou výukou hudební výchovy), zpívalo ve sboru a hrálo v orchestru, který tradičně vedl prof. Jiří Holubec. Kromě osvědčení získali účastníci velké množství metodických materiálů, úprav skladeb a písní a námětů k tvůrčím činnostem – a to vše za bezkonkurenčně nízké kurzovné! Tradičně byla udělena ocenění *Cena Jaroslava Herdena* za přínos školní hudební výchově, tentokrát doc. PaedDr. Anně Kobrlové, CSc., emeritnímu prof. PhDr. Vlastimilu Kobrlovi, CSc., PaedDr. Lence Pospíšilové a paní Janě Sečanské. Proto si vás dovoluji pozvat na další ročník Letní dílny hudební výchovy, který se uskuteční ve dnech 19. až 25. srpna 2017. O podrobnostech se lze informovat na stránkách SHV ČR www.shvcr.cz

Literatura

FUKAČ, Jiří. VYSLOUŽIL, Jiří. MACEK, Petr. *Slovník české hudební kultury*. Praha: Editio Supraphon. 1997. ISBN 80-7058-462-9.

GREGOR, Vladimír. SEDLICKÝ Tibor. *Dějiny hudební výchovy v Českých zemích a na Slovensku*. Praha: Editio Supraphon. 1990. ISBN 80-7058-131-X.

HELPERT, Vladimír. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1956.

GREGOR, Vladimír. *Československá společnost pro hudební výchovu (1934–1938) a mezinárodní dosah její činnosti*. Spisy Pedagogické fakulty v Ostravě sv. 29, 1974, s. 99–100.

Diskusní fórum *Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí*, Praha 2011, sborník příspěvků. NIPOS, Praha 2011. ISBN 978-80-7068-012-4.

AURA MUSICA č. 6/2014 – sborník příspěvků konference Hudební výchova pro 3. tisíciletí, Ústí nad Labem 2015. ISSN 1805-4056.

Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově, sborník příspěvků konference Praha 1994. Společnost pro hudební výchovu ČHS, Praha 1994.

Populární hudba a škola, Praha 2000, sborník příspěvků konference. PedF UK Praha 2000. ISBN 80-7290-013-7.

Teorie a praxe hudební výchovy II, Praha 2011, sborník příspěvků konference. PedF UK Praha 2011. ISBN 978-80-7290-519-5.

Teorie a praxe hudební výchovy III, Praha 2013, sborník příspěvků konference. PedF UK Praha 2014. ISBN 978-80-7290-724-3.

TICHÁ, Jiřina. *Formální umělecké vzdělávání v ČR, koncepce, výhledy*. Diskusní fórum Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Praha 2011, sborník příspěvků. K lednu 2011 se v základních školách vzdělávalo 789 426 žáků a v ZUŠ 234 565 žáků (údaj k 30. 9. 2010, v tomto počtu jsou zahrnuti i žáci ZUŠ II. stupně, ve většině případů studenti SŠ a týká se všech uměleckých oborů, nejen hudebního).

DANIEL, Ladislav. *Jaká by měla a naopak neměla být hudební výchova v tomto století?* Aura Musica č. 6 – sborník příspěvků konference Hudební výchova pro 3. tisíciletí, Ústí nad Labem 2014.

PRCHAL, Jan. *Nastává čas bít na poplach? Hudební výchova ve 21. století*. Sborník příspěvků z konference Teorie a praxe hudební výchovy II, UK Praha 2011.

HOLUBEC, Jiří. PRCHAL, Jan. *Umělecké vzdělávání v podmínkách školní hudební výchovy*. Diskusní fórum Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Praha 2011, sborník příspěvků.

K praktickému přijímání umělé hudby našeho věku

Miloš Schnierer

Abstract

The paper is focused on the practical perception problems of the 20th century art music, particularly its progressive post-romantic manifestations. It prefers a difference between informative input contact with the concrete music piece and its repeated listening. The priority elements of each music piece can be already seen in the first listening, more to the surface. They are either melody or rhythm, elsewhere harmony, chord, rhythm and tonally harmonious and dynamic feature. The paper also deals with issues of fundamental innovations in the 20th century music, i.e. the area of metro-rhythmics, dynamics and timbre sound feature as an expression tool of the musical ideas.

Key words: 20th century art music, repeated listening, music innovations

Moje dnešní vystoupení nelze chápat přísně hudebně teoreticky, i když se nelze vyhnout odborným termínům a metodám. Vzhledem k šíři tématu se soustředím na vnímání výlučně instrumentální oblasti umělé hudby 20. a našeho mladého 21. století, i když okrajově je nutné se zmínit o přijímání vokálně orchestrálních artefaktů včetně operní a baletní produkce.

Není žádným tajemstvím, že celospolečenská prestiž umělé hudby 20. století a naší čerstvé současnosti se dostala do nežádoucího pozadí. Svědčí o tom nabízené programy abonentních cyklů symfonických orchestrů a komorních sdružení, kde nejen novinky české hudby, ale též odkaz základních tvůrců české hudby uplynulého století se dostává do nezaslouženého pozadí. Přítomnost vybraných skladeb z bohatého odkazu Bohuslava Martinů, občasná pozornost reprezentativním dílům Leoše Janáčka nijak souhrnný obraz o české hudební tvořivosti nezachrání. Mám na mysli upozadování díla Josefa Suka v jeho velkých partiturách „tetralogie“, výběr z Vítězslava Nováka, kdysi vedoucího zjevu české kompoziční školy mezi dvěma válkami, naprosté zapomenutí Otakara Ostrčila a též absenci reprezentativních děl Josefa Bohuslava Foerster. Všichni tito umělci absolutní první třídy odchovali množství dalších profesionálů, kteří kromě skladatelského řemesla ovládli svým interpretačním a pedagogickým uměním českou hudební tvořivost na té nejvyšší možné úrovni měřitelné s německým a francouzským kulturním osvětím. Tato situace nutí k zamyšlení a k hledání

metodicky řečeno těch prvků, které v první řadě odbornou veřejnost a poté milovníky hudby a školní hudební výchovu mohou do budoucna ovlivnit, nemá-li se soudobá hudební kultura stát úzce menšinovou záležitostí signalizující další kulturní úpadek.

Ve svém minulém referátu na této konferenci v roce 2014 jsem se věnoval inovacím didaktických možností vnikání do podstaty hudebního vývoje s akcentem na historický progresivní proces umělé hudby od sklonku 19. století do šedesátých let minulého věku.

Vycházel jsem z určitých obtížností, které při vstupním poslechu sebou nese skladba zkoumaného období. Ovšem během uplynulých dvou let vývoj hudby pokračuje kvantitativně řečeno astronomickými měřítky jak ve vlastních tvůrčích oblastech A i NA hudby, tak v překotném vývoji společnosti, jejíž konzumentský přístup k životu je stále zřejmější. Tyto okolnosti mě inspirovaly k pojetí tohoto referátu z hlediska praktického postoje jedince k obcování s hudbou, a to jakoukoli. Je ale třeba si uvědomovat antipody a diferencovat A a NA hudbu na straně jedné a naopak sblížovací proces v řadě synkrezí, ba i stylových syntéz, které mění obohacujícím způsobem hudební jazyk našeho století. Ovšem tím je obtížnější orientace v něm.

Především kromě vnímání živé hudby na koncertech a pomocí technických možností vzniká odlišný přístup k fenoménu hudby všeobecně. Mám na mysli získávání hudby ztahováním z PC, poslech z „chytrých“ mobilů i ve sluchátkách kdykoli a kdekoli, jakož i bohužel přítomnost nejrůznějších zvuků z oblasti NA hudby v supermarketech a jinde. Sluchová lázeň tak vytváří nové fenomény v psychologii života a akcentuje onen vzpomenutý vztah k hodnotám. Nejen k těm materiálním, ale dnes bohužel i k snobisticky módním postojům k těm duchovním.

Abychom se dopracovali k náležitým výsledkům, vyjdeme z nejdůležitějších změn, které nastaly ve vývoji A hudby již v průběhu 20. století. Pomímám zásadně tradiční pohledy na hudební skladbu tak, jak je přinesl vývoj 400 let vrcholící v barokně klasicko-romantické epoše až do dlouhodobého přeznívání pozdně romantické stylovosti, která v různých modifikacích přetrvává dodnes. Vnímání umělé hudby 20. a našeho století vyžaduje odlišné postoje na rozdíl od tradiční minulosti. Zásadní inovace v A hudbě 20. století lze shrnout do tří ukazatelů. V zásadě jde o základní obrat v exponování hudební myšlenky, kterýžto pojem nadřazují nad termíny motiv – téma, i když je nevylučují.

1) V **intonacním** uspořádání hudebního materiálu došlo k změnám jak v rovině horizontální, tak vertikální. V horizontále jde o melodické pojmání hudební myšlenky, její expozici

a náležitě zpracování. Zde se nabízí mnoho možností v rozpětí od tradičního navození periodického tématu (příznačného pro neoklasické myšlení), tak otevřené neperiodické myšlenky (např. v polyfonickém myšlení Suka, Vít. Nováka nebo Hindemitha aj.), tak zcela uvolněné atonální navození melodické linie, ať jakékoli délky. Jak ve volné atonalitě, tak v klasickém dodekafonismu či seriálním myšlení. Exponování konkrétních zvuků – někdy pouze jednotlivých izolovaných tónů střídaných s pauzami, jak je známo z punktualismu Antona Weberna představuje další původní kompozičně technickou syntézu nastolování hudebních myšlenek.

Pak jsme u vertikálního koncipování myšlenek. Jednak jsou v přímé odvislosti od zmíněného klasického dodekafonismu, jednak akcentují možnosti nejrůznějších tonálně harmonických funkcí, což je příznačné nejen pro moderní A hudbu, ale také pro soudobý jazz. Exponování konkrétních zvuků s pauzami pak představuje další princip tak, jak jej známe z punktualismu Antona Weberna.

Pokud jde o vertikální pojetí hudební myšlenky, nabízí se otevřený akordický systém, který více či méně vyhovuje pojetí tonality jako spolehlivého zakotvení hudebního proudu. Tím se otevírá otázka bi- a polyakordiky – bi- a polytonality. Jak ukazuje novější nauka o harmonii v oblasti jazzové kompozice a improvizace lze zahrnout i tzv. ne-tonalitu. Dodávám podle našeho brněnského žel zemřelého Ctirada Kohoutka také pandiatoniku (např. Prokofjev).

Jako originální syntézu lineárního a vertikálního myšlení lze uvést např. počátek baletu Podivuhodný mandarín Bély Bartóka v kvartových akordických postupech.

2) S tím úzce souvisí další typ změny v pojetí **rytmu** – **metrorytmiky** jako nositele hudební myšlenky. Nejde tedy o rytmus v sekundárním, tj. jakoby v „doprovodném“ pásmu hudby, nýbrž jako nositele tématu, v němž hraje základní úlohu rytmicky podstatné sledy akordů v přísném rytmu. Zdůrazňuji dvojí pojetí rytmu: rytmus pravidelně motorický a nepravidelný ve volném střídání znějících not a pauz, které v tomto případě hrají též úlohu nosného nápadu. Příklad bezpočet nabízí díla Stravinského, Janáčka, Bartóka, Messiaena ad. Můžeme tak dojít k volné polyrytmii a polymetrii s patřičným křížením rytmických pásem a komplementárním rytmům.

3) Na třetím místě nutno zvažovat **dynamické a zvukově barevné** koncipování myšlenek buď s minimálním melodickým pohybem nebo v bohatém předivu všech složek hudby. (mj. Ligeti, Kurtág, Penderecki aj.). Zde hraje velkou úlohu široká škála decibelového měření, které např. v případě některých kompozic (např. orchestrální Varése) a také v rockové hudbě hrají primární

bezpodmínečnou roli v odpovídajícím pochopení a prožívání slyšené hudby! V A hudbě se tak dostáváme k hudbě **témbrů**.

Vhodným využitím naznačených možností lze dospět nejen k možným stylovým **sykrezím** a též ve vzácnějších případech i ke stylovým **syntézám**, což přiznávám je někdy obtížněji identifikovatelné. A to je jeden z nejdůležitějších znaků soudobé hudby zhruba řečeno počínaje 70. léty 20. století. I v současnosti bohužel existuje řada hudebních pedagogů a interpretů, kteří neuznávají, byť i přísný výběr hodnot, které vybrané oblasti a žánry NA hudby mohou přinášet a obohacovat tak celkový vývoj lidské vynalézavosti v hudbě. Mám na mysli především koncertní jazz, artrock a jazzrock, vážněji míněné muzikály, jakož i nekomerční filmovou hudbu, která se dostává v posledních letech v podobě soundtracku na koncertní podia.

V praktickém vnímání hudební skladby nelze pominout základní prvotní slyšení. Hudební psychologie zná v tomto ohledu termín **percepce**. Je to vstupní proces vnímání, kdy ani nelze vždy vědomě zachytit všechny dílčí složky a stránky hudby. V prvé řadě se jedná o ty nápadně vystupující, které se primárně zviditelňují. Ale i v této fázi se může dostavit emocionální vjem v různých fázích od nadšeného intuitivního vnímání skladby až po kategorické odmítání.

Důležitější je **opakovaný poslech**, kdy se k pozornosti dostávají i výše naznačené momenty. Ovšem podmíněné vůlí, zvědavostí, touhou po poznání. To je záležitostí **apercepce** hudby. Slovník hudební psychologie praví, že se jedná o celostní osobnostně profilované zpracování hudebního podnětu. V tomto případě se dostávají další dva faktory: představivost a možné rozvinutí hudebních zkušeností a návyků. V praktickém přístupu k hudební skladbě musíme být na ni nachystáni se soustředěnou vnitřní motorickou pohotovostí. Důležité je, která hudební složka skladby je v popředí naší pozornosti samozřejmě korigovaná rozumem. Jde o vyhmátnutí základního principu, na kterém je skladba zbudována. Posluchač, který je navyklý vnímat přednostně melodické linie nebo rytmické sekundární ukazatele konkrétního díla, může být v prvním poslechu zklamán, je-li skladba budována na složitějších prostředcích ztvárněných v polyfonních pásmech. Zvlášť, když procházejí uvolněnou tonalitou opatřenou množstvím neočekávaných akordických následností, nadto vybavených i sledem tvrdších disonancí. Takový případ může být jedním ze základních psychologických momentů, které mohou odradit od dalšího styku s moderní uměleckou hudbou. V opakovaném poslechu ovšem by mělo dojít k žádoucím pozitivním vztahům k slyšenému dílu. Teprve potom se dostáváme do nitra způsobů kompoziční techniky a k pochopení autora, zvlášť když jedno dílo porovnáme svou zkušeností s dalším artefaktem daného skladatele. Nutno připustit, že po letech návratů k původně třeba i zatracované skladbě se díky životnímu zrání a dalším hudebním zkušenostem

mohou dostavit pozitivní postoje možná i emocionálně znásobené vyžadovaným setkáním s dotyčnou hudbou. A není to pouze otázka dospívání jedince od puberty počínaje, nýbrž mnohdy úkol na celý život. Věc je ovšem, jak jsem již naznačil, komplikována četnými stylovými synkrezemi a syntézami a soudobou globalizací hudebního vývoje. Je vhodné hledat primárně výrazné základní principy, na nichž je skladba zbudována.

Dovolím si uvést několik příkladů.

Tak kontrast prvních dvou čísel **Stravinského** *Svěcení jara* vykazuje po úvodní části vystavěné na melodickém principu vzápětí nastolení ostře řezaného rytmu s patřičnými akcenty jako expozice dalšího tématu, tedy hudební myšlenky. A to byla jedna z příčin známého skandálního přijetí publika navyklého na tradiční klasicko romantickou hudbu!

Další případ vzbuzuje dílo **Bély Bartóka**. Jeho radikální neofolklorismus zahájilo *Allegro barbaro* zbudované na ostrém rytmicko harmonickém sledu akordů. Melodická linie je v tomto případě sekundární s malými intonačními výkyvy. Podobně lze charakterizovat jeho klavírní *Sonátu* nebo první větu *II. klavírního koncertu* a mnoho jiných případů!

Nezodpovězená otázka **Charlese Ivese** navozuje tehdy dosud neslýchanou stratofonni fakturu v poměru sedmi tónů atonální trubky jako tématu s pozadím přísné tonálně určité konsonantní homofonie ve smyčcích.

Varesova *Amerique* přednostně navozuje kontrast vstupní melodické myšlenky s fortissimovými náporů žestů a bicích v primárním sledu nad sekundárními dřevy a smyčci. Podmínkou je plný dynamický poslech blížící se i v domácím poslechu realitě koncertní síně!

Ligeti: *Vox aeterna* pracuje výlučně s minimálními intervalovými posuny. Pro pochopení výrazu je zde nápadná prostorová podmínka až „chrámové“ akustiky s lokálními výkyvy prostoru.

Glass: *Glasswork* – klasický minimalismus s nepatrnými změnami konsonantních akordických figurací. Nelze v tomto případě očekávat klasickou práci s motivem – tématem.

Prokofjev: obvykle motorický rytmus v pozadí v jednotě s melodickorytmickou koncepcí myšlení. Např. ve *Skytské suítě*.

Janáček: dokonalá syntéza jednoty melodicko rytmického myšlení na základě známých tvůrčích kreačí nápěvků a tzv. časovek řeči.

Messiaen: v první řadě u varhanních skladeb nápor barevného slyšení uloženého do vynalézavé registrace a dynamická škála od sotva slyšitelných pianissim do ohlušujícího náporu velkých varhan v tutti.

Martinů: důsledné melodickorytmické rozvíjení hudebního proudu ze zárodku „buňky“ (podle termínu skladatele) až k neohraničenému toku hudby.

Tak bychom mohli pokračovat ve výčtu takřka nekonečně. Chci totiž ukázat na ty prvky v hudební skladbě moderního věku, které by měly pozitivně zaujmout posluchače hned napoprvé a vzbuzovat jeho zájem buď o opětovné setkání se skladbou či s dalšími díly skladatele a tím zvědavě se propracovávat nezměrnou oblastí hudby. To vše platí opravdu především o hudbě od moderního 20. století až po současnou tzv. postmodernu. Samozřejmě, že v každém hudebním díle jsou obsaženy všechny dílčí složky a stránky hudby, chci poukazovat na ty, které fungují výrazně v popředí a umožňují tak orientaci ve skladbě a tím přispívají k jejímu pochopení.

Jsem si vědom, že naplnění výše řečených psychických požadavků nelze uskutečnit bezzbytku při poslechu živé hudby na koncertech. Zřídka navštíví svůj abonentní cyklus druhého dne. Naopak žádoucí je ponořit se do soukromí v intimním styku s hudbou. Vše ostatní je pouze vstupní informací. Zde záleží na osobním životním stylu, stupních zájmů pokud možno s maximálním soustředěním na plnění náročnosti psychických aktivit. Nelze od každé skladby naší současnosti požadovat nějaký konkrétní mimohudební obsah tak, jak to kdysi navozoval novoromantismus 19. století. V popředí stojí otázka nikoli, co daná hudba vyjadřuje, to nelze nikdy s jednoznačným úspěchem zodpovědět, nýbrž, jak na nás hudba působí, co v nás zanechává, co nám vnitřně dává. Měla by být inspirací pro další životní konání. Je vhodné na tomto místě připomenout časově monumentální díla v rozpětí od Mahlerových symfonií přes složitost polyfonní sazby Suka, Nováka i Ostrčila, (např. v jeho Křížové cestě). V takových případech a v moderní hudbě dalšího vývoje třeba ve vybraných symfoniích D. Šostakoviče nebo Alfreda Schnittkeho je opakovaný styk s dílem podmínkou, bez které nelze hlouběji takové hudbě porozumět. Vyžaduje ovšem posluchače trpělivého, vzdělaného, kultivovaného. V nadcházejícím abonentním cyklu brněnské Filharmonie bude takovým dílem klíčové **Sukovo Zrání**. V tomto orchestrálním nepřetržitějším náporu 40 minutového kompaktního díla, kde jde o dokonalou syntézu melodicko-harmonického myšlení s nejzazším rozšířením tonality a volně pojímané fugové práce. V prvním poslechu nelze vše posluchačsky zaznamenat, objevit. Ovšem setkání s komplikovaným dílem v živém poslechu na koncertě je do velké míry usnadňováno vizuální složkou – pozorování instrumentalistů, dirigenta, které je primární při sólových

kreacích, ve styku s komorní a vůbec sólistickou hudbou. V televizních přenosech umocňováno detailními záběry. Ale to je právě důvod k celoživotní kultivaci smyslů. V takovém stádiu přijímání hudby můžeme přesvědčivě mluvit o etickém a estetickém působení hudebního uměleckého díla. Aspoň k náznaku těchto výsledků jsem chtěl dojít v koncepci svého vystoupení.

Je třeba se ještě zmínit aspoň okrajově o jazzové a rockové oblasti hudby. V tomto případě hraje roli řada mimohudebních sociálních faktorů. Tak v moderním koncertním jazzu je na prvním místě vynalézavá instrumentální improvizace opřená o samozřejmost technického výkonu. Na druhém místě je to otázka výběru akordů, tedy jejich funkcí v rámci tonality, byť i širšího uvolněnějšího pojetí. Zpravidla vlastní melodické linie nejsou vždy relevantní. Tím se vydatně blíží soudobý jazz nárokům artificiální hudby. Proto také nemá masový zájem posluchačů jako rockové aktivity.

V nich přistupuje vizuální složka vnímání v případě veřejných koncertů, takže z hlediska hudební psychologie můžeme hovořit o synestetickém vnímání, kdy jeden smysl je doprovázen dojmem jiného smyslu. A právě tato synopsie, tj. spojování akustických a optických kvalit je základním požadavkem úspěšného sociálního šíření této hudby dnes možno říci v celosvětovém měřítku. To je jistě řečeno pouze rámcově. Existuje jak známo řada subžánrů rockové oblasti, které vždy nejsou předmětem tohoto masového obdivu. Ale to by vyžadovalo další konkrétní bezbřehé příklady.

Samostatným jevem v soudobém přijímání hudby jsou koncerty prezentující patřičně strukturálně aranžovanou filmovou hudbu na koncertní podium. To, co ve vizuálně akustické akci působí synteticky věrohodně (pokud filmová hudba umocňuje scénické dění a není pouhou nic neříkající kulisou), jak jsme často svědky u TV seriálů naší produkce, tak v koncertní prezentaci působí kvalitativně náročněji, pokud ji vnímá zkušený posluchač. Ale naopak, protože zpravidla není posluchačsky náročnější, vhodně bohužel doplňuje pouze běžný klasicko-romantický repertoár a nepřispívá k řešení tématu daného tímto referátem.

K vnímání aranžérských koncertních aktivit je třeba ještě dodat symfonickou instrumentaci hitů dnes již „klasických“ skupin rockové oblasti. Tak poslech písní Beatles, Queen, Rolling Stones aj. zbavených typického soundu s patřičnými decibely a absencí oné synopsie vizuálního styku s aktrý odhaluje všechny slabiny této věci. Ukazuje se, že akcent na melodické myšlení těchto aktivit oslabuje nakonec celý odkaz, byť sporadicky toho nejlepšího dědictví rockové éry jistě nepominutelné epochy ve vývoji hudby.

Tím jsme se dostali k soudobé tzv. „world music“ čerpající v rámci globalizace z nejrůznějších zkušeností hudby vůbec. Nepominutelný je v tomto smyslu světový hudební folklor velmi akcentující africké a asijské provenience.

Vidíme tedy, že s nárůstem tvůrčích hudebních aktivit příznačných pro naše 21. století se celá záležitost komplikuje, ale není nepřehledná. Jestliže nejméně dvě třetiny uplynulého století bylo možno v A hudbě charakterizovat kromě doznívání pozdního romantismu třemi proudy: radikálním neofolklorismem, dodekafonií, punktualismem a seriální technikou v intencích II. vídeňské školy a také renesancí starých technik a forem, tj. neoklasicismem neobarokem apod., nastupují od poslední třetiny století v popředí další do té doby neznámé kompoziční techniky. Kromě postwebernismu malá a velká aleatorika, minimalismus, témbry s novou jednoduchostí – citovostí, novodobou tradicionalitou včetně kombinací EAH, dostáváme tak přehled, který umožňuje vniknout do podstaty hudebního vývoje i naší doby.

Dlužno podotknout, že vývoj soudobé umělé hudby našeho století přináší velké množství zde již naznačených možností. Určitým úspěchem v naději na pozitivní přijímání hudby našeho století je pozorovatelný akcent na citovou stránku projevující se již od sklonku minulého století. Tedy důraz na rozvíjení frekventované klasicko romantické tradice, ovšem v hávu současné nové citovosti, nové jednoduchosti, zkrátka postmoderny. Čímž není řečeno, že lze jakkoli zanedbávat všechno to, co přinesl vývoj celého 20. století.

Co z toho všeho plyne pro pedagoga hudební výchovy na jakékoli škole? Především respektovat zájmy generace a právě na jejich zvyklostech a zkušenostech prezentovat náročnější projevy v přijatelné časové míře s trpělivým ozřejmením principů, na nichž jsou skladby postaveny. Zejména pak na středním stupni školství včetně konzervatoří je to možná cesta k žádoucímu ohlasu pedagoga u mládeže. Některé výsledky jsem si ověřil i na škole odtažené hudbě. Na fakultě elektrotechniky a komunikačních technologií VUT v Brně, kde již tři uplynulá léta funguje systém hudebního vzdělávání budoucích inženýrů zvukařů. Samozřejmě bez zapojení intelektu a vůle na obou stranách konání to není možné. A to nakonec platí o jakémkoli styku s kulturními hodnotami.

Závěrem bych chtěl říci, že jsem se vyhnul důsledně jakémukoli ideovému mimohudebnímu estetickému přístupu. To je další vyšší otázka, vybízející k samostatnému pokračování tohoto referátu. Rovněž tak jsem záměrně vynechal problematiku přijímání operního a baletního hudebního divadla, neboť důraz na instrumentální hudbu je opravdu v tomto ohledu primární.

Literatura

POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. ABC (Supraphon).

SCHNIERER, Miloš. *Svět orchestru 20. století: kapitoly k hudebnímu porozumění*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7040-371-3.

SCHNIERER, Miloš. *Umění žít hudbou: vybrané studie a úvahy z hudební publicistiky 1968–2008*. Brno: Tribun EU, 2009. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-805-9.

Otvorené partitúry a voľná improvizácia ako priestor pre rozvoj ansámblovej hry

Daniel Matej

Abstract

The topic of this conference contribution is the current state of, and perspectives on, ensemble performance practice education at primary and secondary art schools and at art and art-education universities through the implementation of the repertory and radical artistic concepts and procedures from the field of so called “new” (resp. “experimental”) music. The author of this contribution follows the development of this topic in the last 15 years (a period corresponding with his own pedagogical practice in this field), presents a few partial positive results of its implementation, and also notes a few arguments to support the integration of the above-mentioned repertory in the teaching process; he also proposes some practical solutions. Special attention is given to the problems of so called “open scores”, “free improvisation”, but also the use of so called “do-it-yourself instruments” (DIY), and small “lo-fi electronics” etc.

Key words: ensemble performance practice, open scores, graphics scores, verbal scores, concepts, musical games, non-idiomatic improvisation, free improvisation, coached improvisation, conducted improvisation, „do-it-yourself instruments“ (DIY), „lo-fi electronics“

Úvod – ansámblová hra ako priestor pre „kontakt so súčasnosťou“

„Jsou civilizace, které měly větší architekturu než Evropa, a antická tragédie zůstane navždy nepřekonatelná. Žádná civilizace však nevytvořila z tónů ten zázrak, jímž jsou tisícileté dějiny evropské hudby s jejich bohatstvím forem a stylů! Evropa: velká hudba a homo sentimentalis. Dvojčata, která tu ležela u těla ve stejné kolébce. Hudba nenaučila Evropana jen bohatě cítit, ale i zbožňovat svůj cit a své cítící já. Znáte to přece: houslista na pódiu zavře oči a zahraje první dva dlouhé tóny. V té chvíli posluchač zavře oči též, pocítí, jak se mu duše šíří v hrudi, a řekne si: „Jaká krása!“. A přitom to, co slyší, nejsou než dva tóny, které samy o sobě nemohou obsahovat žádnou skladatelovu myšlenku, žádnou tvořivost, tedy žádné umění ani krásu. Ale ty dva tóny se dotkly posluchačova srdce a umlčely jeho rozum i estetický soud. Pouhý hudební zvuk vykonává na nás přibližně stejný vplyv jako Myškinův pohled upřený na ženu. Hudba:

pumpa na nafukování duše. Hypertrofované duše proměněné ve veliké balony se vznášejí pod stropem koncertního sálu narážejíce na sebe v neuvěřitelné tlačenici.“ (Milan Kundera)²⁰

„Raz mi v Amsterdame jeden holandský hudobník povedal: Musí to byť pre vás v Amerike veľmi ťažké písať hudbu, pretože ste tak ďaleko od centier tradície. Musel som mu na to povedať: Musí to byť pre vás v Európe veľmi ťažké písať hudbu, pretože ste tak blízko k centráram tradície.“²¹

„Už Claude Debussy pred nejakým časom povedal, že v hudobnej kontinuite je možné skombinovať akékoľvek zvuky v akejkoľvek následnosti.“²²

„Verím, že na tvorbu hudby sa budú v stále väčšej miere používať hluky, až kým nedospejeme k hudbe, ktorá sa bude tvoriť pomocou elektrických nástrojov, ktoré nám umožnia používať akékoľvek počuteľné zvuky. (...) Vzniknú tak nové metódy, vykazujúce príbuznosť (...) so súčasnými metódami kompozície pre bicie nástroje a vôbec s metódami odpútavajúcimi sa od predstavy tónu ako základu.“ (John Cage)²³

Ansámblová hra by mala byť samozrejmom súčasťou hudobno-umeleckej edukácie na všetkých typoch a stupňoch zodpovedajúcich škôl a mala by sa týkať skupiny nielen tzv. orchestrálnych nástrojov. Nie je úlohou tohto príspevku analyzovať, prečo tomu tak v mnohých prípadoch v Čechách a na Slovensku dodnes nie je. Je však asi potrebné a užitočné skonštatovať to, že ak sa aj ansámblová hra na hudobno-vzdelávacích inštitúciách v našich krajinách realizuje, zväčša neprekračuje tie najtradičnejšie predstavy a koncepcie spojené s edukáciou v tejto oblasti.

Ako pedagóg VŠMU v Bratislave som si okolo roku 2000 (teda približne po piatich rokoch pedagogickej praxe) začal stále častejšie klásť otázku, čím a ako by som mohol prispieť k inovácii koncepcie a obsahu ansámblovej hry na našej vzdelávacej inštitúcii a posunúť ju smerom k „súčasnosti“.

²⁰ In: KUNDERA, Milan. *Nesmrtelnost*. Brno: Atlantis, spol. s r.o., 2006, s. 213. ISBN 978-80-7108-276-7.

²¹ „Once in Amsterdam a Dutch musician said to me, 'It must be very difficult for you in America to write music, for you are so far away from the centers of tradition'. I had to say, 'It must be very difficult for you in Europe to write music, for you are so close to the centers of tradition'.“ – In: CAGE, John. *Silence. History of Experimental Music in the United States*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1961, s. 73. ISBN 0-8195-6028-6 PA

²² „Debussy said quite some time ago: 'Any sounds in any combination and in any succession are henceforth free to be used in a musical continuity'.“ – Tamže, s. 68

²³ “I believe that the use of noise to make music will continue and increase until we reach a music produced thought the aid of electrical instruments, which will make available for musical purposes any and all sounds that can be heard. (...) New methods will be discovered, bearing a definite relation to (...) present methods of writing percussion music and any other methods which are free from the concept of a fundamental tone.” In: CAGE, John. *Silence. The Future of Music: Credo*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1961, s. 3–5. ISBN 0-8195-6028-6 PA

V tom období sme sa v novo pripravovanej akreditácii snažili vytvoriť niekoľko predmetov orientovaných na problematiku hudby 20. a 21. storočia (dovtedy boli takto zamerané iba posledné dva semestre štátnicového predmetu *Dejiny hudby*, aj tie sa však neskôr vo väčšine študijných programov na fakulte napokon zredukovali na jeden), čoho prirodzeným vyústením bol aj môj návrh zaviesť nový predmet *Štúdium repertoáru 20. a 21. storočia*, ktorého som sa mal stať jediným vyučujúcim.

Status „výberovosti“ (viac sa mi v danej chvíli v danom kontexte presadiť nepodarilo) spôsobil však to, že sa na predmet začali zapisovať študenti najrozmanitejšej proveniencie (teda nerovnakej úrovne umeleckej, mentálnej a technickej pripravenosti), naprieč všetkými ročníkmi a študijnými zameraniami na našej fakulte. Stávalo sa tak celkom bežne, že sa v jednom kurze stretli personálno-inštrumentálne zoskupenia, pre ktoré naozaj neexistoval žiaden repertoár, a my sme napokon skončili „len“ pri štúdiu repertoáru 20. a 21. storočia prostredníctvom „aktívneho počúvania“ hudby, na čo sme však už mali vytvorený predmet *Vybrané kapitoly zo súčasnej hudby* a ja som nemal ani najmenšiu chuť na akúkoľvek duplicitu.

Navyše, hlavnou ideou predmetu *Štúdium repertoáru 20. a 21. storočia* bolo od samého začiatku zvolený repertoár naozaj interpretačne naštudovať a na konci semestra ho aj verejne predviesť, takže, ak som sa chcel pridržať tejto idey, bol som bol nútený nájsť čo najskôr nejaké vyhovujúce riešenie.

Pod tlakom týchto okolností som sa teda vrátil k myšlienke, ktorá mi síce na úplnom začiatku – pri rozmýšľaní o koncepcii a obsahu predmetu – napadla ako jedna z prvých (patrí k najobľúbenejším oblastiam mojich umeleckých záujmov a aktivít), ktorú som však – súc si vedomý v akom nesmierne konzervatívnom prostredí sa nachádzam – v podstate hneď zavrhol: hrať tzv. „otvorené partitúry“ a venovať sa rôznym „hudobným hrám“ (odbúravajúcim u študentov rokmi nahromadené predsudky a ostych, nadobudnutý voči v podstate akýmkoľvek elementom „novej hudby“ počas rokov predošlého umeleckého vzdelávania), ktoré mali vytvoriť stimuly a priestor pre tzv. „neidiomatickú“, teda „voľnú improvizáciu“ (ako jeden z hlavných prostriedkov realizácie pohybu na poli „ešte komponovanej, ale už improvizovanej“, resp. „ešte improvizovanej, ale už komponovanej“ hudby).

A tak, aj keď som na začiatku musel nabrat' pomerne značnú odvalu a prekonať strach z odmietnutia a snád' aj zlyhania, dnes – po približne pätnástich rokoch – vidím, že urobiť tento krok bolo nielen nevyhnutné, ale aj správne rozhodnutie, ktoré napokon vyústilo do série viacerých úspešných umelecko-edukačných projektov a z toho vyplývajúcich vokálno-inštrumentálnych (neraz aj len) *ad hoc* zoskupení v domácom aj zahraničnom prostredí,

školským projektom na VŠMU studEND.doc počínajúc a medzinárodným projektom otvorenej platformy VENI ACADEMY končiac.

Ideu, koncepciu aj obsah predmetu *Štúdium repertoáru 20. a 21. storočia* som si napokon po odchode z VŠMU priniesol aj na Katedru hudobnej výchovy PdF UK, kde ju od roku 2012 realizujem pod zmeneným názvom, v rámci predmetu *Hra v ansámblí*.

Žiť „tu a teraz“, nie „tam a vtedy“

Ako ľudská bytosť, umelec aj pedagóg som skalopevne presvedčený, že by sme mali byť pripravení a schopní prežiť náš život vo všetkých jeho oblastiach a vrstvách najmä „tu a teraz“, teda v súčasnosti, a cez prizmu tejto (našej) súčasnosti nazerať aj na tradíciu, z ktorej pochádzame a ktorej sme súčasťou, resp. nazerať vôbec na minulosť ako takú. Moja (trochu trpká) životná skúsenosť a poznanie mi však hovorí, že v oblasti duševného a duchovného života (do ktorej patrí aj postoj a vzťah k umeniu) väčšina ľudí žije „v minulosti“, teda „tam a vtedy“ (jedným z hlavných dôvodov by mohlo byť, že umelecká súčasnosť neraz neposkytuje živočíšnemu druhu *homo sentimentalis* to, o čom píše Milan Kundera v texte citovanom na začiatku tohto príspevku, teda možnosť „zbožňovať svoj cit“). A to je, domnievam sa, jeden z hlavných neduhov súčasného ľudského druhu (mysliac si to zároveň predpokladám, že väčšina mojich kolegov hudobníkov a pedagógov tento môj názor – prinajmenšom potajomky – nezdieľa); neduh „úniku z reality“ predstaviteľov civilizácie 20. a 21. storočia (nikdy v minulosti tento neduh nebol tak rozšírený ako dnes, lebo väčšina ľudí žila „vo svojej dobe“, teda „vtedy a tam“, resp. vo vtedajšom „tu a teraz“).

Ako ľudská bytosť, umelec aj pedagóg sa teda snažím mojim skalopevným presvedčením „nainfikovať“ čo najviac príslušníkov môjho živočíšneho druhu a presvedčiť ich o tom, že „žiť (aj v umení) tu a teraz“ je nádherná, zaujímavá a dobrodružná cesta, po ktorej sa naozaj oplatí ísť...

Vymedzenie terénu, pozadie a súvislosti

*Otvorená partitúra*²⁴ je záznamom (nie nevyhnutne iba hudobnej) idey, ktorej interpretácia (teda materializácia) je ponechaná (do značnej miery) na interpretovi. Tento záznam môže mať – ako ukázala napokon samotná umelecká prax – buď podobu grafickej, alebo verbálnej partitúry, alebo ich rozmanitých kombinácii, nezriedka aj s použitím prvkov „tradičnej notácie“. Takýto postoj autora (idey) však nevyhnutne predpokladá zrieknutie sa predstavy jej konečnej, či ultimatívne vymedzenej premeny na (každou ďalšou interpretáciou potvrdzovanú) zvukovú podobu. Otvorená partitúra je teda otvorený priestor bez fixovanej zvukovej predstavy. Priestor, ktorý sa podobá hre (síce) s určitými pravidlami, ale (potenciálne) s nekonečným množstvom riešení, ktorých realizácia je daná výberom z nehierarchickej množiny „akýchkoľvek zvukov“ s možnosťou ich radenia „v akejkolvek následnosti“...

Jedným z dôsledkov takéhoto „otvoreného hudobného myslenia“ v rámci „otvoreného zvukového poľa“ bol aj zrod kreatívnej činnosti, ktorú jej priekopníci a tvorcovia pomenovali *neidiomatická improvizácia*.²⁵ Špeciálnym prípadom ansámblovej improvizácie, založenej na postupoch „neidiomatickej“ improvizáčnej hry je tzv. „riadená“, resp. „dirigovaná improvizácia“, ktorá znamená, že hudobný proces je „v čase“ usmerňovaný dirigentom (resp. koordinátorom), ale vnútorný (zvukový) obsah tohto procesu je kreovaný spontánne, bez predošlej prípravy, improvizáčnou cestou.

Prirodzený priestor pre riadenú improvizáciu predstavujú aj samotné otvorené partitúry, v ktorých je činnosť hráčov usmerňovaná „pravidlami hry“ (pokynmi v partitúre), avšak riešenie zadania sa v mnohých prípadoch realizuje úplne spontánne, prostredníctvom voľnej improvizácie.

²⁴ Pozn.: V odbornej literatúre sa pojem „otvorená partitúra“ prvýkrát objavuje v priebehu 50-tych rokov minulého storočia, v súvislosti s „otvorenými kompozičnými procesmi“ súhrnne nazývanými pojmami *aleatorika* (podľa rozsahu „voľnosti“ buď „malá“, alebo „veľká“) alebo *indeterminizmus* (resp. „neurčenosť“), ktorých najvýraznejším aj najvýznamnejším predstaviteľom bol – aspoň na počiatku – John Cage a ktoré ďalej vo svojej tvorbe rozvíjali najmä predstavitelia tzv. „newyorskej školy“, britskej „experimentálnej hudby“ a umeleckého hnutia *Fluxus*.

²⁵ Pozn.: V priebehu 60-tych rokov sa (spočiatku najmä na Britských ostrovoch a v USA) súbehom niekoľkých umeleckých aktivít, pochádzajúcich z prostredia už spomenutých tvorcov tzv. „experimentálnej hudby“, umeleckého hnutia *Fluxus*, euro-amerického *free jazzu* a neskôr aj z oblasti „psychedelického rocku“ začala formovať hudba, založená na úplne voľnej improvizácii, ktorú jej zakladatelia pomenovali „neidiomatickou“ (v ich ponímaní išlo o hudbu, ktorá by vyrastala – na rozdiel od tzv. „idiomatickej“ improvizácie – z úplne spontánnej, vopred nijako nepripravenej kreatívnej aktivity, mimo akejkolvek „štýlovej“ či „instrumentálnej idiomatiky“; v skutočnosti však išlo napokon predsa len o istú, aj keď neuvedomelú „idiomatiku“, vyrastajúcu z hráčskych techník a zvukovo-kompozičných postupov v podstate prevzatých z prostredia tzv. „novej“, resp. „experimentálnej hudby“...).

„Otvorenosť“ ako princíp a východisko – užitočnosť otvorených partitúr a voľnej improvizácie v pedagogickom procese

Existuje viacero argumentov, prečo je hra otvorených partitúr (teda priestor) a voľná improvizácia (teda jedna z možností naplnenia väčších, alebo menších segmentov tohto priestoru) v hudobnej pedagogike užitočná.²⁶

1. Keďže (prinajmenšom) v česko-slovenskej pedagogike (umeleckú nevynímajúc) stále pretrvávajú viac-menej autoritatívny „kantorský prístup“, založený na požiadavke (veľa ráz až takmer úplne mechanickej) reprodukcie pedagógových názorov (namiesto toho, aby pedagóg viedol adepta k jeho vlastným kreatívnym riešeniam), otvorené partitúry a voľná improvizácia vo svojej najhlbšej podstate idú proti duchu takéhoto vedenia (lebo „...*pestujú také zaujatie a zodpovednosť, s akými sa v inej hudbe stretáme iba zriedkavo*“ a stavajú „*pred interpretačným zadaniem, alebo sériou zadaní, ktoré rozširujú a nanovo definujú tradičnú interpretačnú sekvenciu štúdium-pochopenie-príprava-predvedenie*“²⁷), keďže vyzývajú adepta pedagogického procesu k hľadaniu vlastných riešení, a tým vlastne znemožňujú jednostranný, autoritatívny výklad zadania zo strany pedagóga.

2. Otvorené partitúry a voľná improvizácia sú „nehierarchickým priestorom pre každého a pre všetkých“. Na ich platforme – ako jedinej svojho druhu v oblasti hudobnej kreativity – sa môžu stretnúť skúsení aj menej skúsení, pripravení aj nepripravení, vzdelaní aj nevzdelaní, technicky zruční aj technicky menej zruční, hráči na hudobné nástroje aj hráči na hocijaké „zvuk produkujúce objekty“ (po domácky vyrobené „z hocičoho“, vrátane tzv. „lo-fi elektroniky“²⁸), dospelí aj deti.

3. Hra otvorených partitúr podnecuje a pestuje v adeptovi nielen imagináciu a kreatívne myslenie v zmysle hľadania inovatívnych interpretačných realizácií, ale vedie ho priamo k tomu, aby pochopil podstatu tvorby umeleckého diela, keďže sa od neho očakáva takpovediac aktívne „spoluautorstvo“... ; tým ho zároveň vychováva k inej (a azda ešte väčšej) miere zodpovednosti a zaangažovanosti ako hra klasických (teda presným notačným spôsobom zafixovaných) diel, keďže otvorené partitúry interpret pri každej ďalšej realizácii nanovo

²⁶ Pozn.: Pomerne dôkladnej argumentácii v prospech implementácie súčasného umenia do umeleckej edukácie sa venuje aj Tomáš Boroš. – Pozri viac: Boroš, T.: *Aktuálne otázky hudobnej výchovy – elementárna kompozícia a improvizácia v kontexte umenia 21. storočia*. In: Musica viva in schola, Brno : Masarykova univerzita, 2014, s. 132–140 [CD-ROM]

²⁷ In: NYMAN, Michael. *Experimentálna hudba: Cage a iní*. Bratislava: Hudobné centrum, 2007, s. 34–35. ISBN 978-80-88884-93-4.

²⁸ Pozn.: V anglickej terminológii sa pre takéto „po domácky vyrobené nástroje“, resp. „zvuk produkujúce objekty“ v súčasnosti používa termín *do-it-yourself instruments* (v skratke DIY), pričom špeciálnym prípadom sú drobné elektrifikované, alebo elektronické po domácky zostrojené prístroje, resp. objekty, súhrnne nazývané *lo-fi electronics*.

„oživuje“ a vytvára neopakovateľné zvukové riešenia, sú teda viac „jeho“, ako fixované partitúry (lebo tie patria takpovediac takmer „výlučne skladateľovi“...).

4. Hra otvorených partitúr – najmä tých, ktoré sa v prevažujúcej miere realizujú metódou voľnej improvizácie – v nebývalej miere vyžaduje intenzívnu a citlivú komunikáciu medzi zúčastnenými hráčmi, akési „kolektívne vedomie“ a „cítienie“, a teda často viac ako moment „spoločného hrania“ zdôrazňuje moment „vzájomného počúvania“.

5. Hra otvorených partitúr odbúrava napokon aj to, čo často mladým adeptom bráni priblížiť sa k partitúram súčasnej hudby a čo sme nazvali „nepreniknuteľnou realizačnou membránou“, danou zložitou notového zápisu a „neúprosnou“ požiadavkou jeho presnej realizácie, na ktorú vo väčšine prípadov nemajú potrebnú výbavu ani skúsenosti (keďže ich nikto v tomto type interpretácie a hudobnej ortografie nevzdeláva). Realizačné výzvy, ktoré sú založené na vysokej miere vlastného kreatívneho vkladu totiž vytvoria neraz – povedané Cageovými slovami – „prirodzene zložitú situáciu“²⁹, ale vznikajúcu (a to je najdôležitejšie) spontánnou, improvizáčnou cestou; vytvoria teda situáciu, veľmi podobnú tej, ktorú vytvára komponujúci subjekt, ale bez onej „nepreniknuteľnej realizačnej membrány“. A tým interpreta zároveň aj prirodzene vzdelávajú a vytvárajú uňho zásobáreň skúseností, ktoré mu môžu byť v budúcnosti nápomocné pri odbúravaní „realizačných membrán“ pri zložitých fixovaných partitúrach súčasných autorov...

6. No a v neposlednom rade – opodstatnenosť aj pravdivosť tejto hypotézy mi potvrdilo množstvo vyjadrení, získaných v osobných rozhovoroch s mojimi študentmi aj kolegami – hra otvorených partitúr a voľná improvizácia výrazne prispievajú k rozvoju zvukovej imaginácie, hudobnej spontaneity a vnútornej slobody potrebnej aj pre interpretáciu hudby všetkých ostatných historických období a štýlových zameraní.

Otvorené partitúry a voľná improvizácia tak teda môžu poslúžiť aj ako veľmi vhodný východiskový bod pre proces hudobnej výchovy ako takej (škoda len, že si túto jednoduchú skutočnosť väčšina pedagógov nevie, resp. nechce uvedomiť, i keď, na druhej strane, niet sa čomu diviť, keď boli po celý život masírovaní oným autoritatívnym „kantorským prístupom“...).

²⁹ „Predpokladám, že tak ako medzi ľuďmi aj medzi zvukmi existujú vzťahy, a že tieto vzťahy sú zložitejšie, než by som dokázal vymyslieť. Ak sa teda jednoducho vzdám zodpovednosti za vytváranie vzťahov, neznamená to, že ich stratím. Udržujem situáciu v akejsi prirodzenej zložitosti, ktorú môžeme pozorovať rôznymi spôsobmi.“
„...zvuky môžu takto vychádzať z vlastných centier a prenikať jeden do druhého bez prekážok vytvorených konvenciami európskej harmónie a teórie o vzťahoch medzi zvukmi a o ich interferencii (...) Pri predvedení hudby, ktorá neurčuje podobu predvedenia, čiže v ktorej činnosť hráčov produkuje proces, nie je podstatné harmonické zlučenie zvukov. Podstatné je, aby zvukom nič neprekážalo.“ – In: NYMAN, Michael. *Experimentálna hudba: Cage a iní*. Bratislava: Hudobné centrum, 2007, s. 48. ISBN 978-80-88884-93-4.

Štúdium-pochopenie-príprava-predvedenie – niekoľko užitočných „tipov“ na záver

K tomu, čo bolo povedané doteraz by som napokon rád – tak pre ilustráciu ako aj pre inšpiráciu – uviedol niekoľko príkladov možností uplatnenia otvorených partitúr v hudobno-edukačnom procese, realizovaných v ostatných rokoch na našej katedre v rámci predmetu *Hra v ansámblu*, ako aj v niektorých ďalších vzdelávacích prostrediach doma a v zahraničí (JAMU v Brne, Univerzita Palackého v Olomouci, projekt VENI ACADEMY na festivale Muzički biennale Zagreb a ď.).

Predtým však treba ešte asi povedať, že niektoré nesporné „výhody“ hry otvorených partitúr a voľnej improvizácie, ktoré sme uviedli vyššie sú – práve z dôvodu mimoriadnej konzervatívnej prostredia, v ktorom naši študenti vyrastajú – neraz paradoxne aj najväčšou „vstupnou bariérou“, bez prekonania ktorej ďalší edukačný proces nemôže zdarne napredovať. Preto je takmer vždy na začiatku potrebné formou rôznych hudobných hier (tvorcovia nesmierne progresívneho a zaujímavého projektu *Slyšet jinak* ich nazývajú „štartéry“³⁰) a neraz aj veľmi otvorených osobných rozhovorov s účastníkmi hudobno-edukačného procesu postupne odbúravať ostych a predsudky, nadobudnuté počas rokov predošlého vzdelávania (zaujímavé problémy sa potom často vynárajú pri hľadaní definícií a obsahu pojmových dvojíc „správne-nesprávne“, „vhodné-nevhodné“, „normálne-nenormálne“ a pod.). Po odstránení takýchto „vstupných bariér“ sa však už študijný proces obvykle rozbehne štandardným spôsobom a vo väčšine prípadov prinesie aj zdarné výsledky.

1. Jedna z vôbec najznámejších aj najslávnejších grafických partitúr, *December 1952* od **Earle Browna** vznikla práve v kolíske americkej experimentálnej hudby. V tom čase sa skladatelia tzv. „newyorskej školy“ zoskupení okolo Johna Cagea venovali skúmaniu rozmanitých možností „pohybu vo všezvukovom priestore“ založenom na rôznych podobách uplatnenia faktora „neurčenosti“ (resp. „náhody“) pri kreovaní hudobných procesov. Brownova partitúra je teda akoby „fotografiou“ jednej z možných konštelácií zvukovej štruktúry „webernovského typu“ v priestore a čase.³¹ V interpretačných poznámkach autor uvádza, že mu išlo o vytvorenie „grafickej situácie, ktorej implikácia má zahŕňať interpretovu reakciu ako faktor, vedúci k mnohonásobným realizáciám skladby ako početnej udalosti“. Brown svoj „náčrt situácie“ nepovažuje za „hotové dielo“, ale skôr za „proces“, do ktorého sa musí aktívne zapojiť

³⁰ Pozri viac: KOPECKÝ, Jiří – MEDEK, Ivo – SYNEK, Jaromír. *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014 a ZOUHAR, Vít – MEDEK, Ivo – SYNEK, Jaromír (eds.). *Slyšet jinak '03. Tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*. Brno: HF JAMU, Olomouc: Pdf UP, 2004

³¹ Pozn.: Browna v tomto uvažovaní o „pohyblivej hudobnej forme“ ovplyvnili najmä tzv. „mobilné plastiky“ Alexandra Caldera.

aj interpret. Z interpretačného návodu, ktorý autor poskytuje sa ďalej dozvedáme, že „skladba sa môže hrať akýmkoľvek smerom od akéhokoľvek bodu v definovanom priestore a môže sa uvádzať v akejkkoľvek rotačnej pozícii“ (t. j. daný grafický list sa môže otočiť ľubovoľne). „Žiadne ďalšie definície prvkov nie sú potrebné, okrem počiatočnej zhody na dĺžke trvania skladby“³².

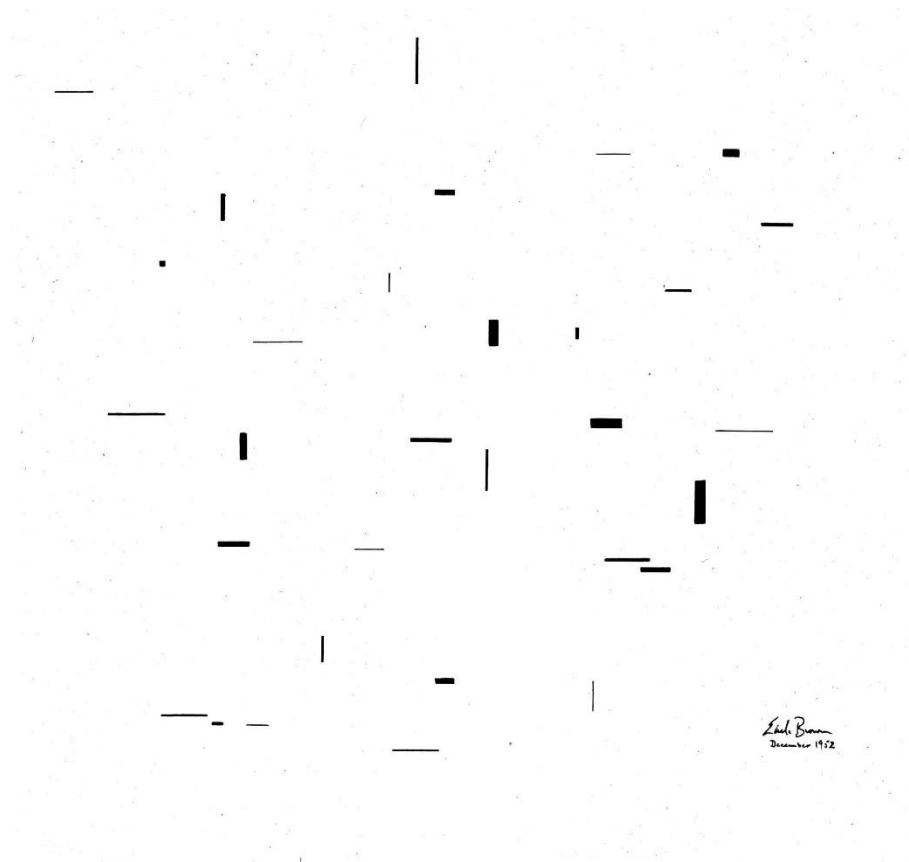
Rozmanité možnosti „čítania“ tejto partitúry (teda zvukovej reprezentácie grafických symbolov, mimochodom nie nepodobných akémusi zjednodušenému „klasickému notačnému záznamu“³³) sú jedným z dôležitých stimulov pre kreatívnu interpretačnú realizáciu. Pokiaľ ide o vyššie spomenutú „realizačnú membránu“, intuitívne zvukové stvárnenie grafických symbolov v duchu zvukového ideálu 50-tych rokov minulého storočia³⁴ môže byť vhodnou cestou napr. k objaveniu „fixovaných partitúr“ Antona Weberna, či predstaviteľov neskoršej multiseriálnej hudby „darmstadtskej školy“, teda Webernových nasledovníkov.

³² Ak ide o interpretačné stvárnenie väčším ansámblom, je vhodné dohodnúť sa prípadne aj na ďalších „koordinačných pravidlách“. Najpodstatnejším „pravidlom“ však zostáva – a to treba v procese nácviku stále pripomínať – premietnuť naozaj do zvukovej realizácie Brownovho „grafického listu“ hlavné parametre jeho vizuálnej štruktúry (teda „punktuálnu“ transparentnosť a subtilnosť), bez ohľadu na veľkosť obsadenia ansámbľu.

³³ Pozn.: Vodorovné „čiarky“ nepochybne indikujú izolované držané tóny, zatiaľ čo zvislé „čiarky“ indikujú *clustre*, rozmanitosť v ich hrúbke indikuje zase artikuláciu, farebnú kvalitu, či dynamiku; relatívna dĺžka jednotlivých zvukov je daná proporčne voči celku, v kontexte s vopred dohodnutým trvaním danej verzie realizácie.

³⁴ Pozn.: Čo sa týka kvality „zvukového stvárnenia“, je vhodné pripomenúť, že Brown bol v tejto fáze svojej tvorby – tak ako napokon ne jeden predstaviteľ európskej aj americkej avantgardy 50-tych rokov 20. storočia – inšpirovaný „webernovským punktualizmom“.

Earle Brown: *December 1952*, partitúra



2. **FOUR**⁶ z roku 1992 je jednou z posledných skladieb **Johna Cagea** a patrí do skupiny tzv. *number pieces* („číslované kusy“), ktoré vytvoril pre najrozmanitejšie obsadenia (sólové nástroje, komorné zoskupenia aj orchester) koncom 80-tych a začiatkom 90-tych rokov minulého storočia. Ich spoločným znakom je už na prvý pohľad ich názov: tvorí ho číslica, ktorá vyjadruje počet hráčov, pre ktorý bola skladba vytvorená a index pri názve označuje poradie skladby v celkovom počte skladieb vytvorených pre príslušný počet nástrojov (teda napr. *Four*⁶ znamená, že daná skladba je šiestou skladbou v poradí pre obsadenie štyroch nástrojov), pričom konkrétna inštrumentácia pri tomto označovaní nezohráva žiadnu úlohu.³⁵ Ďalším spoločným znakom, zrejším už pri zbežnom pohľade na notáciu týchto skladieb, je metóda, ktorú Cage použil na organizáciu zvukového priebehu. Cage ju nazval *time brackets*,³⁶ čo znamená, že začiatok aj koniec zvuku (a teda aj jeho možné maximálne trvanie) v skladbe

³⁵ Tak napríklad séria skladieb označených číslom *FOUR* predstavovala šesť rôznych kvartet: *FOUR* pre sláčikové kvarteto (1987), *FOUR*² pre štvorhlasý zbor (1990), *FOUR*³ pre štyroch ľubovoľných hráčov (1991), *FOUR*⁴ pre štyroch hráčov na bicie (1991), *FOUR*⁵ pre saxofónový súbor (1991) a *FOUR*⁶ pre štyroch ľubovoľných hráčov (1992).

³⁶ Pozn.: Ide o termín, ktorý by sme do slovenčiny mohli preložiť ako „časové zátvorky“.

bol daný chronometrickým údajom, ktorý bol buď fixný, alebo tiež poskytoval istú flexibilitu, danú dvojicou takýchto údajov tak pre nástup ako aj pre odsadenie zvuku.³⁷

Pokiaľ ide o obsah „časových zátvoriek“, vo väčšine prípadov sa v rámci jednej z nich (v jednom nástroji) má zahrať jediný tón, súzvuk alebo iný netónový zvuk (len vo výnimočných prípadoch ide o skupinu dvoch alebo viacerých tónov, súzvukov alebo netónových zvukov) s trvaním od cca desiatich sekúnd do cca jednej minúty. Pokiaľ ide o artikuláciu, farbu a dynamiku, zvukový materiál týchto skladieb má mať vo všeobecnosti pokojný, dynamicky prevažne mierny a farebne subtílny charakter. Všetky skladby sú notované výlučne ako party a ich koordinácia je zabezpečená (aj v prípade veľkých obsadení) len na základe chronometrických údajov³⁸. „Číslované kusy“, ako píše James Pritchett, sú teda vo všeobecnosti akési „*fragmenty zvukov plávajúcich v čase a priestore (...), obostreté tichom – z ktorého sa vynárajú a do ktorého sa aj vracajú*“.³⁹

Na rozdiel od mnohých starších Cageových skladieb, ktorých notácia, grafické alebo verbálne stvárnenie boli neraz veľmi komplikované a vyžadovali dlhodobé a dôsledné štúdium pre ich správne pochopenie (a tým odrádzali mnohých interpretov od ich realizácie), „číslované kusy“ sú naopak pomerne jednoduché tak na čítanie a pochopenie, ako aj na samotné interpretačné stvárnenie, ktoré v prípade viacerých z nich dokonca nevyžaduje ani profesionálne školených hudobníkov.

V prípade skladby *FOUR*⁶ poskytol Cage interpretom celkom jednoduchú inštrukciu: „Vyber si dvanásť rôznych zvukov s fixovanou charakteristikou (amplitúdou, zložením spektra alikvotných tónov atď.). Hraj ich v rámci flexibilných „časových zátvoriek“. Ak sú tieto spojené diagonálnou čiarou, znamená to, že zvuky, ktoré obsahujú, majú byť relatívne blízko seba (...).“ Takéto zadanie zvládne naozaj aj hudobne neškolený hráč. A to je práve, myslíme si, aj jedna z jej najväčších devíz z hľadiska použitia v edukačnom procese. Každý zúčastnený hráč si podľa Cageovej inštrukcie pripraví úplne vlastné riešenie, bez toho, aby ho „konzultoval“ s ostatnými, a tak výsledok bude „prekvapením“ (a je do značnej miery práve zodpovednosťou pedagóga, aby danú situáciu interpretoval tak, aby to bolo prekvapenie „príjemné“...).

³⁷ Tak napr. časový údaj 0'00'' – 0'45'' naľavo *časovej zátvorky* znamená, že daný zvuk môže začať v rozmedzí 0'00' – 0'45'', časový údaj 0'30'' – 1'15'' vpravo znamená, že daný zvuk môže skončiť v rozmedzí 0'30'' – 1'15'' trvania skladby.

³⁸ Pozn.: Znamená to, že interpreti musia mať k dispozícii funkčné stopky (aj to je celkom zaujímavý prvok, s ktorým sa dovtedy naozaj len málokto z adeptov edukačného procesu pri interpretácii hudby mal možnosť stretnúť).

³⁹ In: PRITCHETT, James. *The Music of John Cage*. Cambridge : Cambridge University Press, 1993, s. 202. ISBN: 0521565448.

FOUR⁶

PLAYER 1 JOHN CAGE

<p>0'00" ↔ 1'15" 0'55" ↔ 2'05" 2</p> <p>1'50" ↔ 2'35" 2'20" ↔ 3'05" 9</p> <p>2'50" ↔ 3'35" 3'20" ↔ 4'05" 11</p> <p>3'40" ↔ 4'55" 4'35" ↔ 5'45" 8</p> <p>5'15" ↔ 6'45" 6'15" ↔ 7'45" 8</p>	<p>0'00" ↔ 1'30" 1'00" ↔ 2'30" 4</p> <p>3'00" ↔ 4'00" 3'40" ↔ 4'40" 5</p> <p>4'10" ↔ 5'40" 5'10" ↔ 6'40" 2</p>
---	--

3. *Drops* (teda „Kvapky“) relatívne stále mladého Gréka **Alexisa Porfiriadisa** boli vytvorené v rokoch 2008-2009 a sú pre edukačný proces zaujímavé najmä z toho hľadiska, že predstavujú syntézu najrozmanitejších typov „pohybu v otvorenom zvukovom poli“ (využívajú prvky tradičnej, grafickej aj verbálnej notácie, ba obsahujú aj texty na recitáciu, či vokalizáciu). Sú teda akýmsi „postmoderným konglomerátom“ postupov, využívaných za ostatných viac ako šesťdesiat rokov v oblasti „experimentálnej hudby“. Pozostávajú zo 41 separátnych strán

(tvoriacich viacero „skupín podobnosti“) nielen rozmanitej notácie, ale aj rozmanitej interpretačnej náročnosti. Z doposiaľ uvedených príkladov sú teda aj „najotvorenejšie“, v tom zmysle, že si ich môže „užiť“ tak (mladý) virtuóz, ako aj začínajúci hudobník, či účastník, ktorý sa aktívne hudbe vôbec nevenuje a všetci môžu hrať spolu, v jednom ansámblí, takpovediac „bez ohrozenia kvality“ výsledku. Skladba je uvedená autorovými inštrukciami, určenými všetkým zúčastneným⁴⁰ a zároveň aj väčšina jednotlivých strán (teda samostatných partov, ktoré autor nazýva *Drops*, „Kvapky“) – pokiaľ si to vyžaduje situácia – obsahuje v spodnej časti jednoduché vysvetlivky, čo veľmi sprehľadňuje prácu tak pri „domácej príprave“, ako aj pri samotnom skupinovom nácviku. Mimoriadne zaujímavým prípadom sú strany, ktoré povahou svojho obsahu zasahujú do teritória hudobného divadla, čím interpretom predkladajú výzvy, s akými sa v bežnej hráčskej praxi nemajú možnosť stretnúť.

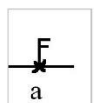
Drops predstavujú teda nielen projekt vysokej umeleckej kvality, ale v kontexte témy nášho príspevku sú aj mimoriadne vhodným materiálom na rozvoj a osvojovanie si rozmanitých „rozšírených syntetických princípov“ modernej ansámblovej hry.

⁴⁰ „Dielo *Drops* pre ansámbl dáva interpretom príležitosť skupinovej realizácie skladby s otvorenou formou prostredníctvom selekcie predpripraveného materiálu. Výsledná realizácia musí byť výsledkom dohovoru medzi hráčmi, bez účasti akejkoľvek tretej strany (dirigenta, skladateľa a pod.) a v žiadnom prípade čiastkové, ani konečné rozhodnutia nesmie robiť za iných jedna osoba. Minimálne trvanie skladby je 12 minút. (...) Ansámbl musí byť zostavený najmenej zo šiestich osôb. Želateľnými nástrojmi sú klavír, bicie, dychy a sláčiky. Ostatné nástroje sa môžu pridávať *ad libitum*. (...) Ak nie je určený počet hráčov, spôsob akým sa má *Drop* hrať, ani dynamika, hráči si môžu zvoliť spôsob, akým sa jednotlivé party zahrajú bez obmedzenia“.

Alexis Porfiriadis: *Drops*, partitúra, strana 3

Drop "syllables 1"

The exercise consists of 20 syllables arranged in a grid. Each syllable is written with a note head and a dynamic marking below it. The syllables are: Mi (p), los (pp), te (p), le (mp), car (mf), lis (mp), xan (p), A (p), lia (pp), pou (pp), cha (mf), go (p), sas (pp), Gri (ppp), go (mp), ro (p), ni (p), dros (mf), Kal (mp).

 = speak normally

- Duration: 30 sec – 2 min.

Drop "graphic 1"

The image displays a variety of musical symbols and notations used in the score. These include:

- Dynamic markings: *f*, *pp*, *ff*, *mf*, *p*, *mp*, *ppp*.
- Articulation: accents, slurs, and a 'Gl.' marking.
- Graphic elements: a dotted wedge, a wavy line, a horizontal line with a dot, a vertical line with a dot, and a horizontal line with a series of dots.
- Other symbols: a vertical line with a horizontal bar, a horizontal line with a vertical bar, and a horizontal line with a vertical bar and a dot.



= noise



= "hard" noise

- $\frac{\text{high}}{\text{middle}} \text{pitch (indefinite)}$
low
- Duration 30 sec – 2 min.

5. Ako posledný príklad by som napokon uviedol moju skladbu (resp. otvorený kompozično-improvizačný projekt) *Structures, Pages (...and Improvisations)*, ktorej podoba sa rodila a vyvíjala postupne v rokoch 2010-2012 a – na rozdiel od predošlých troch – bola priamo stimulovaná procesom hudobnej edukácie, konkrétne zrodom „otvorenej platformy“ VENI ACADEMY.

Zatiaľ, čo predošlé tri skladby prakticky vylučujú účasť akejkolvek osoby („authority“), ktorá by „za všetkých“ rozhodla parciálne, či celkové riešenia (a teda výsledná podoba realizácie vzniká na základe dohovoru všetkých zúčastnených), v „štruktúrach“ je naopak funkcia dirigenta kľúčová, pretože je to on (teda „autorita“), kto určuje celkový smer aj priebeh konkrétnej realizácie. Od „klasického dirigenta“ sa však jeho úloha líši hlavne tým, že nediriguje „ukončenú skladbu“, zafixovanú notačným záznamom, ale vytvára a rozvíja „kompozičný proces v reálnom čase“ z čiastočne predpripravených, čiastočne úplne vopred nepredvídateľných prvkov (ktoré ako také musí v danom momente akceptovať a pracovať s nimi, opäť v „reálnom čase“), pričom ansámbl mu slúži ako akýsi „hypernástroj“, na ktorom dirigent „hrá“. Dirigent teda síce riadi celkový proces (a ovplyvňuje tak *a posteriori* výslednú formu danej verzie realizácie), ale nemôže ovplyvniť konkrétny zvukový tvar jeho jednotlivých komponentov (tie musí ponechať na hráčov, teda na to, čo mu v danej chvíli „ponúknu“).

Na „hranie“ má dirigent k dispozícii 5 základných „hudobných gest“ resp. „štruktúr“ (pre ukazovanie ktorých používa prsty na ľavej ruke), 2 alebo 3 „strany“ (pre ukazovanie ktorých používa prsty pravej ruky) a „voľnú improvizáciu“ jednotlivcov (vopred určených, alebo *ad hoc* v procese vybraných), alebo vybranej skupiny hráčov (ktorá sa neurčuje vopred, ale vyberá *ad hoc* s ohľadom na daný moment riadeného procesu), pre ktorú používa vopred dohodnuté gesto. Dirigentské gestá pre ostatné riadenie procesu si buď dirigent takisto určí a dohodne s hráčmi vopred sám, alebo môže využiť napr. tie, ktoré boli vyvinuté v rámci tzv. *sound paintingu* ⁴¹.

Obsahom „štruktúr“ je päť základných hudobno-výrazových gest (pozri príklad), ktorých náplň v danej chvíli hráči vytvárajú improvizáčnou cestou, teda „v reálnom čase“. Obsahom „strán“ je hudobný materiál dvoch, alebo troch vopred dirigentom (viac-menej náhodne) vybraných jednostranových úryvkov z existujúcej notovanej hudby, ktoré sa tak stanú súčasťou partu každého hráča. Ak dirigent dáva číselné pokyny k hre iba ľavou rukou (ukazuje čísla 1–5), znamená to, že sa hrajú iba vybrané „štruktúry“, ak iba pravou rukou (ukazuje čísla 1–3), znamená to, že sa hrajú iba vybrané „strany“. Metódu, podľa ktorej na pokyn dirigenta ansámbl (resp. v danom momente *ad hoc* vybraní hráči) „hrá“ z danej „strany“ som nazval – analogicky k činnosti „dídžeja“ (teda „hrdinu našich čias“ ⁴²), ktorý takto „hrá“ z gramoplatní –

⁴¹ Pozn.: *Sound painting* („zvukomalba“) je dirigentská metóda, ktorá bola vyvinutá a štandardizovaná pre potreby „riadenej“, resp. „dirigovanej improvizácie“.

⁴² Pozn.: Prirovnanie k „dídžejovi“ sa v praxi ukázalo byť ako veľmi vhodný stimul (mladých adeptov „hra na dídžejev“ obvykle naozaj uchvátí a pobaví).

„skrečovanie partitúry“⁴³. V prípade, že dirigent kombinuje číselné pokyny ľavej a pravej ruky zároveň, znamená to, že sa „skrečuje“ daná „strana“ prostredníctvom aplikácie danej „štruktúry“. A napokon, ak dirigent dá dohodnutý pokyn hráčovi (skupine hráčov) k „improvizácii“, znamená to „hraj voľne, čokoľvek ti v danej chvíli napadne“ (prirodzene, znamená to zároveň – ako už bolo povedane vyššie – „vnímaj a pozorne počúvaj, v akom kontexte si tento pokyn dostal“).

Pozn.: Jedna z možných efektívnych ciest nácviku realizácie tejto skladby – z hľadiska edukácie – je kombinácia úlohy „hráča“ a „dirigenta“. Ak si totiž „hráči“ majú možnosť vyskúšať pozíciu „na druhej strane“, pomôže im to lepšie pochopiť (z iného uhla pohľadu) aj ich úlohu „ansámblového hráča“...

Structures, Pages (...and Improvisations) sú projektom zameraným na rozvoj modernej ansámblovej hry, zdôrazňujúc oba jej dôležité aspekty: slobodu v hľadaní aj v realizácii vlastných riešení a zároveň disciplínu a citlivosť voči celku, teda kontextu, v rámci ktorého sa tieto riešenia realizujú a ku zdarenej podobe výsledku ktorého majú prispieť. Poukazujú teda rovnovážne na moment „spoločného hrania“ aj „vzájomného počúvania“, a to „v reálnom čase“... A zároveň kladú nároky na celkom mimoriadnu hráčsku koncentráciu, keďže každý interpret musí byť pripravený v akomkoľvek okamihu „konať na pokyn dirigenta“, a podieľať sa na tvorbe výsledného hudobného tvaru „v reálnom čase“ a „bez možnosti korektúr“...

⁴³ Pozn.: *Scratching* (doslova „škrabanie“) „je technika DJ-ov a turntablistov v hre na gramofón, spočívajúca v posúvaní gramoplatne rukou vpred a vzad s cieľom vytvoriť charakteristický zvuk“. V našej odbornej terminológii sa používa tak originálny anglický termín, ako aj slovenský fonetický prepis „skrečing“, resp. „skrečovanie“. – In: <http://en.wikipedia.org/wiki/Scratching>. „Skrečovanie partitúry“ je teda *ad hoc* posúvanie sa ľubovoľným spôsobom po vybranej strane notovanej hudby improvizáčnou cestou, pričom podmienkou je, že sa musí hrať len materiál, ktorý je na danej strane zaznamenaný a nie je možné k nemu voľne improvizovať nič iné. Tým sa zabezpečí, že „všetci hrajú to isté“, ale „každý inak“...

STRUCTURES

[STRUCTURES]

gesture [left hand]	material	dynamics	tempo
1	tremolo, thrills, held tones	<i>ppp (cresc., dim.)</i>	[generally] slow
2	short, "scraggly", repeated sounds, individual <i>sfz</i> attacks, punctual structures etc.	<i>ppp - f</i>	individual
3	slow melodic movements, long tones in various registers	<i>ppp - mf - ppp (cresc., dim.)</i>	slow
4	"chaotic" structures, <i>ad libitum</i> , "cascade" attacks and "fade-outs"	<i>ppp - fff</i>	individual, but preferably fast
5	rhythmic structures played on one sound [preferably "unconventional"], <i>ad libitum</i> [morse alphabet, interrupted groups of sixteenth values etc.]	<i>ppp - mf</i>	individual or coordinated [with an effort to "find a common groove"]

Note:

the material of the "structures" 1 – 5 is to be applied freely (e. g. by improvisation), or to be used in connection of a given "page" (see PAGES)

duration min. 20 min.

© 2010/2013 DANIEL MATEJ

Záver

Umelecká výchova (resp. výchova k umeniu, či výchova umením) vždy bola, je aj bude v istom zmysle veľkou výzvou. Jej kľúčový podiel na osobnom rozvoji (duchovnom raste) jednotlivca, ako aj spoločnosti je neodškriepiteľný, a predsa sa zdá, že vplyvom stále väčšej a „úspešnejšej“ komercializácie súčasného kultúrno-spoločenského prostredia prostredníctvom nových digitálnych médií to bude výzva stále náročnejšia. Jednou z podmienok jej úspešného zvládnutia však nepochybne bude to, nakoľko ona dokáže udržiavať aktívny kontakt „so žitou skutočnosťou“ a reagovať na realie prítomnej doby. V našom prípade to konkrétne znamená „žiť (umelecky) tu a teraz“ a nie (len) „tam a vtedy“ a k tomuto „životu“ smerovať aj naše edukačné úsilie. Prítomným príspevkom sme sa snažili ukázať aspoň jednu z možných ciest k naplneniu tohto cieľa...

Pokiaľ ide o hru otvorených partitúr, voľnú aj riadenú improvizáciu, teda o „pohyb“ na teréne „ešte komponovanej, ale už improvizovanej“, resp. „ešte improvizovanej, ale už komponovanej“ hudby, podmienkou jeho úspešného „zvládnutia“ je pochopiť špecifiká

a pravidlá platiace v tomto „teréne“. Na druhej strane je však potrebné zároveň skonštatovať, že v najvšeobecnejšom slova zmysle tak v prípade tradičnej (fixovanej), ako aj experimentálnej (otvorenej) partitúry ide z hľadiska jej adekvátnej interpretácie o to isté: „porozumieť zadaniu“ a čo najdôslednejšie a najkreatívnejšie toto „zadanie zrealizovať“.

Pramene a literatúra

BOROŠ, Tomáš. *Aktuálne otázky hudobnej výchovy – elementárna kompozícia a improvizácia v kontexte umenia 21. storočia*. In: Musica viva in schola. Brno: Masarykova univerzita, 2014 [CD-ROM]

CAGE, John. *Silence*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1961. ISBN 0-8195-6028-6 PA.

CAGE, John. *Silence*. Praha: Tranzit 2010. ISBN 978-80-87259-07-8.

FALTIN, Peter. *Funkcia zvuku v hudobnej štruktúre*. Bratislava: Štátne hudobné vydavateľstvo, 1966.

KOPECKÝ, Jiří – MEDEK, Ivo – SYNEK, Jaromír. *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014.

KUNDERA, Milan. *Nesmrtelnost*. Brno: Atlantis, spol. s r.o., 2006. ISBN 978-80-7108-276-7.

NYMAN, Michael. *Experimentálna hudba: Cage a iní*. Bratislava: Hudobné centrum 2007. ISBN 978-80-88884-93-4.

SALTER, Chris. *Entangled. Technology and the Transformation of Performance*. Cambridge/London: The MIT Press 2010. ISBN 978-0-262-19588-1.

ZOUHAR, Vít – MEDEK, Ivo – SYNEK, Jaromír (eds.). *Slyšet jinak '03. Tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*. Brno: HF JAMU, Olomouc: PdF UP, 2004.

Internetové zdroje

<http://en.wikipedia.org/wiki/Scratching>

Grafické partitúry ako nástroj na rozvoj hudobného vzdelávania

Erika Krkošková

Abstract

The theme of the conference is graphic scores and their usage in the education of contemporary music. The author considers graphic notation as a tool for the development of creativity. The author also evaluates its use in the learning process for basic musical knowledge and skills.

The author examines the usage of graphic scores by using graphical animations as a teaching aid for music teachers in primary and secondary schools.

Key words: graphic scores, pedagogy, music education

Hudobná edukácia

Ako doktorand Katedry hudobnej výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského skúmam problematiku grafických partitúr vo vyučovacom procese. Vo svojom výskume vychádzam z predpokladu, že skúsenosti s rôznymi druhmi notácie pozitívne ovplyvňujú hudobný vývoj a kreativitu. Stredobodom môjho záujmu je mapovanie súčasného stavu a prístupu k experimentálnemu vyučovaniu hudby a miera informovanosti hudobných pedagógov v rámci danej problematiky. Keďže pedagogický proces prebieha v súčasnosti, mal by byť čo najaktuálnejší. Napriek tomu hudobné vzdelávanie v našich zemepisných šírkach často končí na hraniciach romantizmu, impresionizmu. Hudobný pedagóg má nesmierne množstvo zdrojov na to, aby dokázal žiakom zabezpečiť zaujímavý, inovatívny a kreatívny spôsob vzdelávania. Kvalitné a komplexné vzdelávanie prispieva nielen k atraktívnemu vyučovaniu, ale aj k formovaniu osobnosti. Multimédiá, grafická notácia a otvorené partitúry sú len zlomkom z možností ako obohatovať tradičný vyučovací proces. Spomínané príklady sú jednoduchý nástroj ako sprostredkovať zážitok z hudby. Túto problematiku je možné implementovať do hudobnej edukácie často krát jednoduchším spôsobom ako by sa mohlo zdať.

Grafické partitúry

Od začiatku 20. storočia sa začína v hudbe obdobie, kedy autori hľadajú nové spôsoby hudobného zápisu. Zvrat v hudbe nastáva najmä pôsobením Johna Cagea, ktorý svojimi experimentmi so zvukom, implementáciou náhody v kompozičnom procese zmenil vnímanie nielen hudby, ale umenia vôbec. Bol inšpiráciou pre vznik hnutia Fluxus, a tiež ovplyvnil ďalšie generácie umelcov. Keďže hudba v tomto období nabrala nové rozmery, bolo nevyhnutné hľadať aj adekvátne spôsoby hudobného zápisu. Významnou zbierkou novodobých notácií a faksimile hologramov sa stala jeho zbierka *Notations*, ktorá vyšla v roku 1969. Táto zbierka obsahuje ukážky rukopisov 296 skladateľov a stručné popisy k jednotlivým ukážkam.

Aj na území Československa v 60. rokoch vznikajú viaceré iniciatívy autorov, ktorí hľadajú nové notačné stvárnenie svojich ideí. V Čechách medzi významných autorov grafických partitúr patria Jiří Valoch alebo Milan Grygar. Osobitne na Slovensku sa grafickým partitúram venujú napríklad Milan Adamčiak, Peter Machajdík a Michal Murin.

Adamčiak sa tejto forme venuje od roku 1965, kedy začal s tvorbou grafických partitúr, vizuálnou experimentálnou poéziou a pod. Od tohto roku bola jeho tvorba realizovaná vo viacerých Slovenských mestách a na viacerých hudobných festivaloch.

V hudobnej edukácii na Slovenku je aj napriek niekoľkoročnej tradícii oblasť grafických partitúr pomerne nový fenomén. Metodológia spôsobu interpretácie v tejto sfére absentuje rovnako ako partitúry s didaktickým zameraním. Grafické partitúry primárne určené pre deti nájdeme len v zbierke *Botanická záhrada* Fera Királyho. Obsahuje 9 grafických partitúr a priestor na vytvorenie vlastných kompozícií a partitúr. Syntéza hudobného a výtvarného umenia môže byť výborný materiál pri edukácii už od materskej školy.

Príklady grafických partitúr

Záujem o problematiku grafických partitúr ma viedol k zostaveniu hier a partitúr s didaktickým zameraním. Tvorila základ k ďalšiemu rozvíjaniu a vytváraniu uceleného súboru graficko-didaktických pomôcok určených pre vyučovanie hudby.

Puzzle

Hudobné puzzle je grafická hudobná hra, ktorá svojou variabilitou poskytuje viaceré možnosti realizácie. Svojou jednoduchosťou ponúka interpretovi značnú mieru slobody. Interpretácia nevyžaduje poznať notopis. Aby sa dali puzzle skladať a obmieňať bolo použité Velcro – suchý

zips. Základ tvorí kartónová podložka 10x50 cm, na ktorej je nalepená časť suchého zipsu. Jednotlivé časti puzzle tvorí druhá časť suchého zipsu – geometrické tvary rôznych veľkostí a farieb.

Postup:

Intepret si prilepí vybrané tvary na podložku v ľubovoľnom poradí. V ďalšom kroku je potrebné priradiť k daným tvarom zvuky. Pedagóg pri prvom pokuse čo najmenej ovplyvňuje výber zvukov a tvarov. Interpret zahrá puzzle od začiatku do konca. Je možné čítať partitúru zľava do prava, zprava do ľava, a vo vertikálnej podobe aj zhora nadol alebo zdola nahor.

Pri opakovaných hraniach je vhodné brať do úvahy:

- medzery medzi danými útvarmi znamenajú ticho (pomlčky),
- veľkosti tvarov predstavujú dynamické rozdiely alebo zmeny registra nástroja,
- obdĺžniky v horizontálnej polohe by mali predstavovať dlhý kontinuálny zvuk
- každý útvar by sa mal hrať odlišným spôsobom, odlišnou technikou hry na nástroji (tento pokyn nie je nevyhnutnosťou)

Možnosti ako k hre pristupovať:

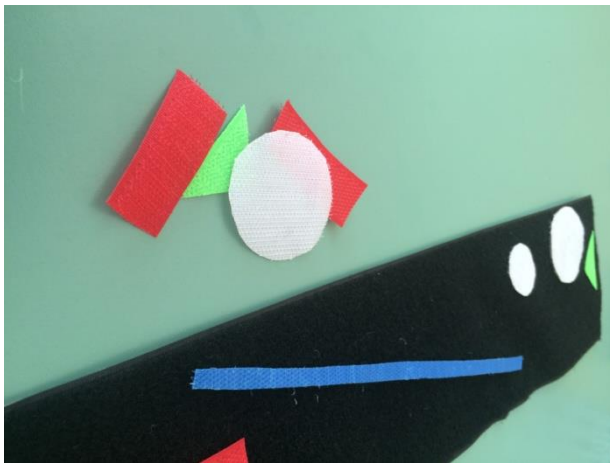
Môžeme nájsť nespočetné množstvo využitia hudobných puzzle. Prikladám dve možnosti, ktoré som overila v praxi.

Jednou z možností realizácie je vytvorenie príbehu k danej partitúre. Tento príbeh môže byť interpretovaný na začiatku skladby alebo na jej konci. U starších intepretov môže príbeh doprevádzať hranie na nástroji. Ďalší spôsob je nahráť si príbeh (nahrávač, diktafón, mobilná aplikácia) a pustiť si ho počas hrania. Týmto spôsobom si deti rozvíjajú literárne (príbeh), vizuálne (partitúra ako ilustrácia) a zvukové vnímanie.

Rozdielne stvárnenie poskladanej partitúry vzniká jej otáčaním. Najprv sa partitúra môže zahráť zľava doprava, a následne zľava doprava, pričom by sa mala otočiť aj štruktúra vybraného zvukového materiálu. Napr. ak hrám zľava doprava obdĺžnik ako stúpajúci sled tónov, tak pri otočení (hraní sprava doľava) hrám obdĺžnik ako klesajúci sled tónov.

Význam puzzle v hudobnej edukácii:

- Deti sa učia regulovať intenzitu zvuku, čiže si zdokonaľujú hranie dynamických rozdielov.
- Rozlišovaním dlhých a krátkych útvarov, a tiež prostredníctvom medzier (pomlčiek) medzi tvarmi sa u detí rozvíja rytmické vnímanie.
- Vytváraním a následným hraním vlastných partitúr sa rozvíja zmysel pre celok.
- Usporiadúvaním prvkov do celku sa budujú základy kompozície.



Ukážka 1: Fotodokumentácia grafickej hry Puzzle.

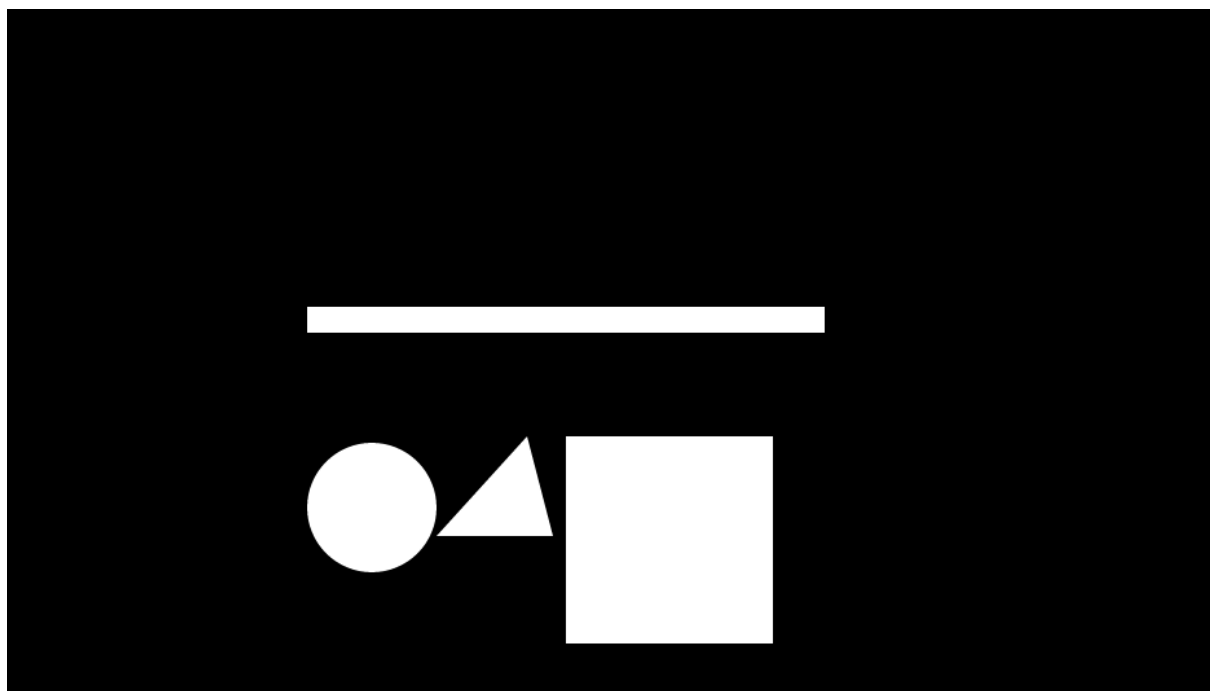
Soft

„Po roku 2000 sa stáva realitou depersonizácia procesu komponovania a dochádza k manuifikácii tradičných partitúr. Softvéry konvertujú hraný zvuk automaticky do notového zápisu, a tak softvérové aplikácie nútia hudobníkov analyzovať nové notové techniky,

nové formy zápisov a skladatelia postupne prestávajú používať tradičnú formu notácie.“
(Murin, 2012-2013, s. 20)

Animovaná partitúra *Soft* je primárne určená na účely hudobnej edukácie. Skladba využíva jednoduché geometrické útvary rozličných veľkostí a farieb, ktoré sú formálne usporiadané do štyroch častí. Prvá časť zadefinuje materiál, s ktorým sa bude pracovať. Druhá časť pracuje s týmto materiálom, pričom využíva čas a rýchlosť ako ďalší prvok, ktorý je súčasťou hudobného procesu. Zmiernenie prináša hudobne statickejšia tretia časť, a záver je rekapituláciou jednotlivých prvkov. Spôsobov realizácie môže byť niekoľko v závislosti od počtu hráčov a od výberu zvukového materiálu. K dispozícii sú štyri tvary: kruh, trojuholník, štvorec a obdĺžnik. Každý geometrický útvar reprezentuje iný zvuk, pričom môže ísť o rozličné hudobné nástroje, odlišné tóny na jednom nástroji alebo využívanie rôznych techník hrania na jednom nástroji. Veľkosti geometrických útvarov môžu znamenať dynamické rozdiely (malý útvar – piano, stredný útvar – mezzoforte, veľký – forte). Pri použití jedného nástroja môže ísť o zmenu registra (malý útvar – vyšší register, veľký útvar – spodný register). Zmeny farieb môžu byť zmeny v technike hrania, pri skupinovej interpretácii môžu byť nástroje rozdelené podľa fariem. Kruhy, štvorce a triangle reprezentujú krátke zvuky, obdĺžniky zvuky dlhé. Tieto inštrukcie slúžia ako inšpirácia a každá interpretácia môže byť odlišná.

<https://www.youtube.com/watch?v=87w5-hOTmUg>



*Ukážka 2: Snímka z animovanej partitúry *Soft*.*

Záver

Dôležitým faktorom v hudbe je naberat' zdravé sebavedomie a nebát' sa omylu, preto je významné hľadať možnosti ako to deťom sprostredkovať. Oblasť grafických hudobných hier a partitúr ponúka neobmedzené možnosti ako sa hrať a vzdelávať zároveň. Na druhej strane ponúka (nielen) žiakom rozvíjať tvorivé myslenie a vnímanie hudby v širších kontextoch. Komplexným a atraktívnym spôsobom vyučovania ako pedagógovia ponúkame radosť z hudby a záujem o získavanie nových vedomostí a zručností. Hudobný proces je kreatívny, preto dovoľme deťom zasahovať a spoluvytvárať tento proces.

Literatúra

ADAMČIAK, M. 2012-2013. *Archív III. (NÓTY) notácie a grafické partitúry*. Košice: DIVE BUKI, 2012-2013. 409 s. ISBN 978-80-970848-3-7.

ASHTON, A. et al. *Kvadrivium Čtyři svobodná umění: aritmetika, geometrie, hudba a astronomie*. Praha: Dokořán, s.r.o., 2015. 409 s. ISBN 978-80-7363-732-3.

BOROŠ, T. 2016. *Skladačky. Modely na hudobnú improvizáciu a kompozíciu*. Bratislava: RAABE, 2016. 64 s. ISBN 978-80-8140-217-3.

CAGE, J. 1961. *Silence*. Hanover: Wesleyan University Press, 1961. 276 s. ISBN 0-8195-6028-6.

CAGE, J. 1969. *Notations*. New York: Something Else Press, 1969. 345 s. ISBN 978-0685148648.

CARDEW, C. *Treatise*. Buffalo, New York: The gallery upstairs press, 1967. 193 s.

CSERES, J., MURIN, M. 2010. *Od analógového k digitálnemu...Nové pohľady na nové umenia v audiovizuálnom veku*. Banská Bystrica: Akadémia umení Banská Bystrica, 2010. 217 s. ISBN 978-80-89078-78-2.

DANIELS, D., NAUMANN, S., THOBEN, J. 2011. *See this Sound. Audiovisuology 2. Essays*. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König, 2011. ISBN 978-3-86560-687-7.

DIMPKER, CH. 2013. *Extended Notation: The depiction of the unconventional*. Zürich: LIT Verlag, 2013. 362 s. ISBN 978-3643903020.

HAUGG, G. 2007. *Beiträge zur Kompositionspädagogik und grafische Partituren*. Remagen: Verlag Kessel, 2007. 71 s. ISBN: 3-935638-99-X.

HENDRICKS, J. et al., ed. 2008. *Fluxus Scores and Instructions*. Roskilde: Museum of Contemporary Art. 2008. 230 s.

- HRČKOVÁ, N. et al. 2005. *Dejiny hudby VI, 20. storočie (1)*. Bratislava: Ikar, 2005. 552 s. ISBN 80-551-1241-2.
- KANDINSKY, W. 2000. *Bod – linie – plocha*. Praha: Triáda, 2000. 192 s. ISBN: 80-86138-16-X.
- KANDINSKY, W. 2009. *O duchovnosti v umění*. Praha: Triáda, 2009. 142 s. ISBN 978-80-87256-26-8.
- KIRÁLY, F. 2013. *Botanická záhrada*. Bratislava: ISCM, 2013. 52 s.
- KOPECKÝ, J. et al. 2014. *Hudební hry jinak*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2014. 224 s. ISBN 978-80-7460-066-1.
- LARVOVÁ, H. 2009. *Monografie Milan Grygar*. Praha: Nakladatelství Gema, 2009. 368 s. ISBN 978-80-904422-0-7.
- NYMAN, M. 2007. *Experimentálna hudba. Cage a iní*. Bratislava: Hudobné centrum, 2007. 216 s. ISBN 978-80-88884-93-4.
- PATTERSON, D. W.: *John Cage. Music, Philosophy, and Intention 1933-1950*. New York: Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-99667-9.
- TÓTH, D. 2005. *Nemá kniha*. Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení, 2005. 162 s. ISBN 80-88675-94-4.
- VETTER, M. 1977. *Hör-Spiele. Band 2*. Wien: Universal Edition A. G., 1977. 26 s. ISMN M-008-05537-9.

Budeme hudbu potřebovat i ve 21. století?

Petr Ježil

Abstract

Music has always been part of human society. This applies as well today? The company becomes the world of technology, but disappearing from it feeling emotions to balance just one technical aspect of our daily existence. One of the institutions, which should bring the young generations of music, is school.

Key words: musical, musical creativity, art, perception of the world, musical experience, artistic experience

Před 16 lety jsem se na jubilejním XX. ročníku konference *Musica viva in schola* zamýšlel nad tím, zda bude hudba a umění vůbec potřeba i ve 3. tisíciletí. Dovolte mi, abych dnes na svoje tehdejší myšlenky navázal.

Co je to vlastně umění? Každý člověk má o tomto pojmu svoji představu. Michelangelo Buonarroti (1475-1564), italský sochař, malíř, architekt a básník řekl, že cílem umění je dělat člověka šťastným. Auguste Renoir (1841-1919), francouzský malíř a sochař zastával názor, že umění se nás musí zmocňovat, musí nás strhnout. Každopádně umění je cosi podivuhodného. Pro řadu lidí cosi mimo rozumové úvahy. Můžeme působení umění vůbec vysvětlit? Proč nás může řazení a vrstvení tónů, zvuků a rytmů tak uchvátit? Proč nás mohou barevné skvrny a změť čar, hra světla a stínů uvést do nečekaného duševního vytržení? Každé umělecké dílo má na nás určitý účinek: uvolnění, povzbuzení, navození harmonie, vzbuzení pocitu krásy – nebo také zneklidnění, napětí, pohled na cosi hrozivého, a v tom nejzazším případě v nás zanechá nevělu a lítost nad ztraceným časem, v němž nemohlo být nic rozumného vykonáno.

Orientovat se v takovéto situaci není mnohdy pro člověka jednoduché. Tím více to platí pro děti, kterým chybí životní zkušenosti a odstup při pohledu na svět, který je obklopuje. Musíme jim proto pomoci. To znamená kromě jiného je vychovávat ke kladnému vztahu k umění. Při plnění takového úkolu, při výuce k umění jako celku, nám musí jít o synkretické působení, tedy o vnímání pomocí zraku, hmatu, sluchu, hlasu, pohybu atd., tedy o působení, v němž jde o výchovně vzdělávací přesah jednotlivých oborů a žánrů, které nejlépe vyhovují dětské psychice. Výchovu, vzdělávání, umění a kulturu v širším slova smyslu musíme chápat v jejich

vzájemné provázanosti jako neodmyslitelnou součást a složku lidské společnosti, jako komunikační akt. Výchova k umění a výchova uměním pomáhá našim svěřencům objevovat jiný – jejich – pohled na svět, který má tisíce různých podob. Vede je k pokoře, překonávání překážek, k přijímání vlastních pokusů, omylů a kompromisů. Jak radil americký spisovatel Kurt Vonnegut (1922–2007): „Pusťte se do nějakého umění. Nedělám si legraci. Umění není způsob, jak udělat život snesitelnější. Když budete provozovat nějaký druh umění, a je úplně jedno, jak mizerně, vaše duše poroste. Zpívejte si ve sprše. Tancujte si v obýváku s rádiem. Vyprávějte příběhy a pohádky. Napište příteli báseň, i když to bude báseň mizerná. Dělejte to, jak nejlépe dokážete. A budete obrovsky odměněni. Něco vytvoříte.“ A Yehudi Menuhin (1916–1999) se domnívá, že „každý člověk by měl být tvůrčí a něco vytvářet – bez ohledu na kvalitu svého tvoření...“

Hudební, výtvarná i dramatická výchova stojí před úkolem zavést žáky opět na půdu autentického prožitku umění a objevu vlastních tvůrčích sil a nečekaných možností vnímání našeho světa. Musíme proto bořit bariéry dnes již vyhraněných oborů. Když si všimneme, že ve středověku lze sledovat shodný vývoj zápisu slova a hudby (neumy), je těžké zdůvodnit, proč se dnes učí odděleně rytmus v poezii a rytmus v hudbě, zvukomalebnost slova a melodie v hudbě. Proč takové rytmické a dramatické skvosty, jako jsou lidová zaklínadla, zaříkávadla, skoro vymizely ze škol?

Myšlenkou prostupnosti jednotlivých druhů umění se můžeme inspirovat např. v umění pravěkých (přírodních) kultur. Hudba je zde syntetické, nevědomé zachycení stavu mysli lidí. Vyplývá ze zvláštního, extatického, psychosomatického, aktivního stavu interpretů, skladatelů, účastníků (i když dnes často pouze diváků, posluchačů), jejichž funkce se mísí. Pozdější emotivně racionální stránka výstavby skladby (vznik notace, hudebních systémů...) je zde nahrazena kolektivní účastí na tvůrčím procesu. Tato kolektivní účast je to, co činí tuto hudbu lákavou při výuce ve školách ve snaze hudebně aktivizovat, podchytit do hudby ještě nezasvěcené děti. Takovýto způsob práce, uvědomění si, je právě zážitek a vědomí celku. V praxi to znamená oživení (zprostředkování – pochopení, protože prožití) uměleckého díla; žáci poznají zážitek a vědomí celku.

Člověk si pamatuje 10% z toho, co čte, 20% z toho, co slyší, 30% z toho, co vidí, 50% z toho, co současně slyší a vidí, 70% z toho, co sám říká, a 90% z toho, co sám uskutečňuje. Nebo jinak řečeno: slyším – zapomínám, vidím – pamatuji si, dělám – rozumím. Je tedy nasnadě, že se snažíme o celostní chápání světa, o vyburcování osobní tvořivé aktivity, která je cestou k vnímání současného umění.

Od pradávna byla hudba spojována s přihlížením a pohybem a posluchači hudebníky při produkci nejen sledovali, ale sami se do ní zapojovali. Z toho bychom měli vycházet i dnes a při všech hudebních činnostech využívat tvořivé postupy. Vždyť již Jan Amos Komenský (1592–1670) razil zásadu: „Uč tomu, čemu třeba učit, ale tak, že se žák sám o věc pokouší.“

Umění je především kulturní aktivitou přispívající k sebereflexi a sebeutváření moderního člověka, svébytným žánrem, v němž od sebe nelze dost dobře oddělit procesy objevování od procesů tvoření. Jde o to oživit schopnost si hrát, kterou jsme ve všedním uspěchaném životě zapomněli. Určitá hravost je nám stále vlastní, člověk by si měl umět hrát v každém věku. A to platí i pro hudbu. Je jedinečným druhem umění, který má v lidské společnosti univerzální místo, ať si to uvědomujeme nebo ne. V hudebních tónech nachází jedinec jistou komunikační atmosféru, způsobující, že se necítí sám, opuštěný, osamoceny. Je to vzácná součást našeho jsoucná, dávající předpoklad hudbě být stále časovým a aktuálním uměním. Specifika hudebního umění spočívá právě v jeho jedinečnosti vyjádření; jistá nekonkrétnost dovoluje vnímavé duši se v hudebním tvaru najít.

Hudba je jevem lidským, veskrze společenským. Uskutečňuje se vždy v jistém sociálním kontextu. Patří k základním lidským potřebám – nejsou společnosti bez hudby, prakticky každý člověk se tak či onak stýká s hudbou, potřebuje ji k životu.

Člověk vytváří hudbu, a naopak zase ve své hudební činnosti rozvíjí, kultivuje svůj hudební smysl, své cítění, myšlení – obecně vzato, sebe sama. Dějiny hudby je možno chápat i jako dějiny člověka. Hudba – spolu s ostatním uměním a dalšími aktivitami člověka – je prostředí, kde se člověk realizuje jako svobodná, tvořivá bytost. Neměli bychom proto opomíjet *výchovu hudbou a výchovu k hudbě*. Výchova hudbou znamená, že žák získává vědomosti, dovednosti a schopnosti z hudební oblasti pomocí vlastních hudebních činností. Výchova k hudbě pomáhá dítěti pochopit svět hudby a orientovat se v něm; seznamuje se s hudebními pojmy, učí se estetickému cítění a snaží se hodnotit a chápat hudební díla.

Žijeme v neklidné době, která nám přináší netušenou možnost nových poznání, prožitků, podnětů, zážitků, inspirací, ale také chaos a pomatení hodnot, štvanici od odlesku k odlesku. Jako bychom zapomněli, že je dobré odlišovat podstatné od nepodstatného, jako by se vytratil moudrý smysl pro pořádek věcí. Lidé jsou poslední dobou čím dál víc sebestřední a nemají zájem a zhusta ani trpělivost naslouchat druhým. Sobectví triumfuje. A to bychom se jako učitelé esteticko výchovných předmětů měli pokusit změnit.

Moderní člověk chce uplatnit svou tvořivou sílu, chce se přiblížit ke smyslu věcí, světa a hlavně ke smyslu svého života. Zde všude mu pomáhá i umění a hudba. A tak ač se zdá právě hudba v moderní civilizaci něčím „nepraktickým“, „nefunkčním“, je ve skutečnosti pravým opakem, neboť pomáhá žít. Není luxusem, ale životní nutností. Ostatně z praxe je známo, že hudbu nemusíme dětem nějak namáhavě vnučovat, ale spíše jejich hudební zájmy podněcovat, rozvíjet, kultivovat. Hudba je tak konkrétním projevem mnohostranné lidské aktivity.

Aktivní vnímání a bezprostřední prožívání přiměřených hudebních podnětů kultivuje dětskou duši a pomáhá překonat povrchnost, k níž vede současný konzumní způsob života. Dětská duše je velmi citlivá, vnímavá, spontánně přijímá podněty, které ji obklopují a ovlivňují ji jak v pozitivním, tak v negativním směru. Zážitky a zkušenosti z raných let si dítě s sebou nese po celý další život.

K příjemným věcem se toužíme vracet. Prožije-li dítě s hudbou radostné chvíle, má potřebu písničku nebo oblíbenou skladbičku „donekonečna“ opakovat. Libost, která provází aktivní provozování hudby, podněcuje dítě k vyhledávání dalších a dalších hudebních podnětů. Jeho uspokojení z hudby bude bohatší, dokáže-li nejen zazpívat písničku, ale též naučí-li se naslouchat hudbě s porozuměním.

Tím, že dáváme našim žákům prostor pro jejich svobodné sebevyjádření formou zážitkových uměleckých dialogů, docílíme toho, že dojdou k poznání, nakolik je umění, jeho poznání, pochopení a umělecké rozmlouvání (ať již výtvarné, hudební nebo dramatické) spjato s utvářením identity dítěte. Snažíme se o to, aby do hodin všech estetických oborů byl zařazován nový model pojetí těchto oblastí formou dětské umělecké tvořivosti. Jedině tak – objevováním a hledáním možností tvůrčího vyjadřování, hledáním cest – totiž může dítě svobodně rozvíjet své kreativní myšlení a upevňovat v sobě lásku k umění. Je to však běh na dlouhou trať; pochopit a porozumět umění je záležitost celoživotní. Proto je třeba s výchovou uměním a výchovou k umění začít co nejdříve.

U žáků v každé třídě se objevují disproporce v procesu osvojování hudby. Žáci s příznivými předpoklady pro zpřístupnění informací zpravidla rychle přecházejí do fáze prohlubování osvojených poznatků, zatímco řada žáků zůstává ještě na úrovni prvotního osvojení těchto informací. Existují lidé – a na 1. stupni ZŠ je jich většina – jejichž nadání není zcela a přesně projevené; existují lidé, kteří nevědí, co jim bylo dáno do vínku. Je tedy potřeba, aby měli regulérní příležitost ohledávat, poznávat a kultivovat to, čeho se jim dostalo. Třeba i hudebního nadání. Ne proto, aby se stali výkonnými umělci, profesionály, ale aby poznávali jisté obecné principy a své konkrétní dispozice a vědomě s nimi mohli nakládat. Při hudebních činnostech

tak mají možnost v určitých souvislostech uvědomovat si, co a jak svojí hudební činností vlastně říkají, protože akustické trvání v čase a prostoru je jiné, než když si činnost jenom představují v sobě a pro sebe. Hudba, kterou vytvářejí, náhle prochází jejich těly a pouští je do prostoru, odkud se k nim vrací jako něco, co má najednou jinou existenci, paradoxně v jistý moment jakoby objektivní a na nich již nezávislou.

Hudební výchova poskytuje širokou paletu práce s hudbou. Jen je důležité, aby byl učitel tvořivou osobností, která citlivě reaguje na prostředí třídy a s láskou k dětem a se smyslem pro jejich vidění a vnímání světa dokázal přistoupit jako jeden z nich, obohacený svou životní zkušeností a citovým obzorem a tvořivým potenciálem svých schopností. Učitel by měl být moderátorem, který nastavuje kritické zrcadlo žákům, motivuje je k určitému postoji, vysvětluje a vede je k porozumění hudby. A může k tomu využívat nejrůznější formy – hru na klasické hudební nástroje, ale i na nástroje dětmi vyrobené, nástroje improvizované (kameny, větve, přírodniny), bláznivou recitaci básní, hlasovou improvizaci... To vše přináší nový způsob uměleckého vyjádření. Důležitá je zde otevřenost a zvědavost stejně jako schopnost to neznámé podávat hravě a snad i trochu s humorem. Snažit se probudit v dětech radost z experimentování s vlastním hlasem a tělem, s pohybem – skrze tyto pokusy mohou děti poznat hudbu úplně jinak – jako její tvůrci. Učitelé hudební výchovy ale žakovskou tvořivost příliš nerozvíjejí. Necítí ji jako přirozenou metodu a nemají cílovou představu o výsledku, ke kterému by měli se žáky dospět. Bojí se vlastní neschopnosti hrát si se zvuky a tóny a nemají potřebný přehled a nadhled.

Hudba poskytuje relaxaci. Jedinec může jejím prostřednictvím regenerovat své síly. O to by nakonec měla usilovat i hudební a estetická výchova ve školní praxi, kde vyučovací hodiny těchto předmětů by měly mít především emocionální a relaxační charakter, který vyvolává uvolnění, zklidnění, harmonizuje a osvěžuje mysl. Útočí na pravou hemisféru s akcentem na vyváženost činnosti se stále zatěžovanou hemisférou levou. I proto člověk nemůže zůstat bez hudby.

Dnes je hudby všude kolem nás dost a dost. Lidé ji ale přitom neumějí poslouchat a vnímat. Nevědí, co je to dobrá hudba. Jsou obětmi mnohdy špatného vkusu učitelů a rodičů, nikdy nevypnuté kulisy hluku měst a dnes navíc nepřetržitého proudu většinou bezduché a stále stejným, monotónním rytmem soukromých rádií a komerčních televizních stanic do hlav posluchačů vtluokané reklamy na to či ono.

Hudební výchova je (nebo by měla být) především komunikační proces, v němž „živá“ hudba zaujímá ústřední pozici. Plní v poměru k hudební výchově nezastupitelnou funkci, bez které

tato výchova jako předmět ztrácí vlastní smysl. Nedá se ničím nahradit. Má-li být součástí jakékoli hudebně výchovné práce, je třeba z hudby vycházet a k hudbě se stále vracet.

Žáci mají často za úkol v hudbě „něco“ najít a definovat podle otázek, uvědomit si něco, co sami neznají, co nemají možnost přímo poznat či ověřit si předešlou činností. Mám na mysli situace, kdy při interpretaci hudby se zapomíná právě na moment komunikace, na to, jak (a zda vůbec) hudbu přijímají a prožívají. Je proto potřeba probudit hudební smysl člověka a rozvíjet jeho základní hudební schopnosti. To je důležitý požadavek, neboť je známo, že se se soustavnou výchovou k hudbě v rodinách příliš počítat nedá, Zde zní hudba buď jen jako zvuková kulisa nebo jako hudba, jež je problematická z uměleckého hlediska.

Hudba je „druhý jazyk“, jímž se člověk vyjadřuje již od nepaměti, v podstatě každý den. Hudbě byla v dějinách lidské kultury přikládána velká důležitost a v řadě lidských aktivit se stala jejich zcela nepostradatelnou součástí jako například při nejrůznějších rituálech našich prapředků či později při chrámových obřadech nebo slavnostních ceremoniích apod.

Hudební výchova je povahou svého materiálu předmětem převážně formativním, jehož hlavní funkce spočívá v aktivaci a kultivaci lidských citů, estetických a etických, emocí, fantazie, intuice atd. Nelze ovšem nezdůraznit, že má i své racionální jádro spjaté s touto funkcí. A právě tento zákonitý vztah nebývá vždy dostatečně chápán a tak dochází k nezdravým disproporcím mezi racionálním a emocionálním.

Při hudebních činnostech by nemělo docházet k jakémukoli drezůře dětí ve snaze dosáhnout za každou cenu výkonu, který je nad dětské síly a není adekvátní jejich ještě omezenému estetickému citění. Cílem těchto činností není *jen* konečný výsledek, interpretace díla, ale hlavně soustavné a cílevědomé úsilí o rozvíjení hudebních schopností žáků, o osvojování základních hudebních dovedností a návyků, spojených s tím či oním druhem umělecké reprodukce, např. naučit se čistě intonovat, osvojit si správnou vokální výslovnost, vytříbit si cit pro rytmus, zvládnout základy hry na snadno zvládnutelné bicí a melodické nástroje, mít smysl pro estetičnost pohybu ve spojení s hudbou atd.

Děti při hudební výchově pracovat chtějí. Záleží však na učiteli, zda dokáže najít s dětmi společné téma a s ním pracovat. Na prvním stupni ZŠ se počítá s přesahem učitelovy práce do mimoškolní činnosti dětí (např. příprava veřejného vystoupení, výchovného koncertu apod.). Dát dětem prostor pro uplatnění jejich nápadů je velmi důležité. Děti nejsou svázány přesnými příkazy, jsou bezprostřednější, obohacené o pocit spoluautorství.

Každá práce s dětmi ale musí mít svůj smysl a konečný výsledek, který musí poznat nejen učitel, ale především žáci. Čím více činností (poslech, pohyb, výtvarná představa, recitace, herecký projev, společenské uplatnění) spojíme, tím lépe a intenzivněji je děti vnímají, prožívají a chápou vyjadřovací prostředky hudby.

Uplatnění principů současných trendů ve vyučování vyplývá z potřeby současné vzdělávací praxe, která přirozeně a průběžně reaguje na měnící se společenské podmínky odrážející poměry ve společnosti, technologický vývoj, vliv médií a ostatní determinanty současného života. Tyto vlivy nás staví před nutnost zamyslet se nad tím, do jaké míry mohou zavedené principy a z nich vycházející postupy obstát na cestě za efektivním vzděláváním v současných podmínkách. Životní styl dnešní civilizace jednoznačně ovlivňuje dnes již celé generace lidí; vede k narůstajícímu estetickému i etickému úpadku – přelidnění, devastace prostředí, běh o závod se sebou samým, vyhasnutí citů, genetický úpadek, rozchod s tradicí, nekritická poddajnost. Na učitelích a vychovatelích leží dnes zodpovědnost za to, aby jejich svěřenci pochopili nebezpečí konzumu, pasivity a neangažovanosti pro vývoj lidstva a naučili se žít plnohodnotný život s vizí do budoucna. Vývoj technologií a rostoucí vliv médií na životní styl současného člověka je přirozenou součástí vývoje lidstva a stává se v jistém smyslu pro člověka výzvou, jejíž správné využití může vést k dalšímu rozvoji lidského potencionálu ve všech jeho sférách, včetně duchovních a etických, nebo k dezorientaci a apatii, která může být pro vývoj lidstva zhoubná. V současné době role učitele či vychovatele více než kdykoli předtím vyžaduje aktivní poznávání životního stylu a prostředí, ve kterém lidé, respektive žáci a studenti žijí.

V současnosti pozorujeme určitou „relativizaci hodnot“. Tu je možno vnímat mnoha způsoby – mladým lidem vyhovuje, starší generace ji nechápe a obávají se jí. V hudební oblasti se kladně projevuje např. ve spontánní tvorbě hudebních amatérů (neprofesionálů), kteří vstupují na hudební scénu bez formálního hudebního vzdělání, a přesto dokáží oslovit posluchače. Ti chápou hudbu jako možnost sebevyjádření a přirozenou komunikaci se společností bez svazujících a omezujících pravidel. Odborné znalosti si osvojují cestou a nevyhýbají se ani týmové práci. Tuto skutečnost lze s úspěchem využívat jako motivaci k tvořivosti žáků. Charakteristickým znakem současné hudební produkce je také její snadná dostupnost a šířitelnost, což má za následek obrovské zvýšení počtu posluchačů. Tento fakt nutí producenty a interprety hudby umělejší i nonumělejší vycházet posluchačům vstříc a snažit se je zaujmout, nenudit, být dostatečně atraktivní a to i za cenu povrchnosti, prvoplánovosti až trivializace a bulvarizace hudební produkce.

Je málo pochopitelné, že přes obrovský výběr hudby, přes neustálé upozorňování, že cílem vzdělávání není mechanické biflování, ale dovednost poznávané aplikovat, v hudební výchově zní častěji slovo než hudba. Učitelé rádi hudbu popisují a vysvětlují, věnují se hudební nauce a zapomínají na nenahraditelné možnosti hudby samé. Je smutné, že při malé časové dotaci je často hudební výchova neefektivní, žáci se nudí a při hodinách chybí emocionální i myšlenková aktivita. Doba si žádá inovaci didaktických metod, které musí být pestřejší a atraktivnější, musí žáky aktivovat a umožnit jim seberealizaci

V současnosti pod vlivem technokratů převažuje představa o základním školním vzdělání jako o účelově a ryze prakticky zaměřené výuce. Tato představa je ale zcestná. Prosazuje se trend odbourat psaní rukou – přitom právě to je disciplína vedoucí ke zlepšení motoriky, propojení funkce mozku a ruky. Totéž platí i o instrumentální hře na lehce ovladatelné dětské nástroje, na zobcovou flétnu, kytaru. Tam všude jde, aniž si to uvědomujeme, o základní výuku estetiky. Současný způsob výuky ale zanedbává tyto stránky vývoje dítěte a zamezuje rozvoji širší vzdělanosti.

Základní výuka by neměla být ryze utilitární, posuzovat vše jenom podle užitku a prospěchu, neměla by vést jen k osvojení praktických dovedností, ale měla by od začátku cíleně rozvíjet duchovní svět dítěte, a to především do těch oblastí, které budou pozdějším vývojem zanedbávány. Výchova k citlivosti, porozumění světu, ve kterém žijeme, výchova vedoucí v neposlední řadě i k akceptaci umění jako součásti bohatého lidského života, je základním úkolem kvalitního školství. Úkolem školního vzdělání by měl být rozvoj inteligentní zvědavosti, schopnosti se samostatně rozvíjet a probuzení citlivosti k pojmu morálka, která obsahuje i úctu k názorům druhých.

V mnohotvárných kontaktech žáků s hudbou, realizovaných v cílevědomém hudebně výchovném procesu vně i uvnitř školy, si žáci kultivují sluchovou zaostřenost, sluchovou pozornost, paměť, tříbí si smysl pro přehlednost, pro formu, formuje estetický vkus. Svým bezprostředním působením si dokáže zpřístupnit cestu k nitru člověka, dokáže proniknout k jeho citům, rozvíjí je, prohlubuje i obohacuje o nové kvality. Kdyby hudební výchova nedokázala nic jiného, než naučila dítě emocionálně a esteticky prožívat skutečnost, měla by jedinečnou zásluhu o bohatství jeho osobnosti, o jeho pravdu, čistotu charakteru, o jeho lidskost. Dokáže uvést do pohybu všechny aktivační a tvořivé síly žákovy osobnosti, jeho vlohy, schopnosti a dovednosti. Dát mu základní předpoklad úspěšného rozvoje jeho vztahu k hudbě a aktivnímu muzicírování.

Do jednotného živého kontextu vstoupily hudební kultury, jež byly donedávna jen doménou historiografů (středověká a renesanční hudba apod.) a etnografů (javajská, japonská, černošská hudba – zejména transformovaná v afroamerický folklór – apod.), čímž se obrovsky zvedly nároky na znalosti a zkušenosti recipienta s rozmanitými prostředky hudební řeči a na znalost všeobecných kulturních kontextů, na jejichž pozadí je daná hudba „srozumitelná“. Na druhé straně se formuje jakási univerzální hudební řeč naší doby, lépe řečeno – formuje se několik typů této řeči (např. klasikové 20. století, experimentální hudba 20. století apod.) a na druhé straně několik typů této řeči v různých žánrech hudby tzv. populární. Obecně lze říci, že jde o vyhraňování záměrů, prostředků a kritérií a současně o jejich vždy nové přeskupování a převrstvování. Pokud jde o hudbu uměleckou, lze říci, že jak cesta všeobjímajících syntéz, tak cesta vyhraněného hledání (především pokud jde o nové vyjadřovací prostředky) je značně náročná pokud jde o přípravu posluchače. Jistě zde neblaze působí skutečnost, že tzv. vážná hudba se ocitla v uzlovém, krizovém okamžiku svého vývoje, že mnohá hledání nepřinášejí průkazné umělecké a všeobecně lidské výsledky, že se ztrácí povědomí o hodnotách atd. Obraz hudební kultury je tedy dnes velmi složitý, přičemž je zřejmé, že škola by měla žáky připravit na hudbu, s níž se mohou v životě setkávat a jež jim má zprostředkovat působivé a mnohotvárné estetické zážitky.

Toho všeho jsme si byli vědomi, když jsme před lety zakládali naši katedru výchov uměním a přizpůsobili jsme náplň naší činnosti těmto zkušenostem. Činnost naší katedry zahrnuje tři oblasti estetické výchovy: hudební, výtvarnou a dramatickou. Zajišťujeme výuku v bakalářských oborech Učitelství pro MŠ a Pedagog volného času, v magisterských nenavazujících programech (tedy pětiletých) máme na starosti estetické vzdělávání v oboru Učitelství pro I. stupeň ZŠ buď samostatně nebo v kombinaci s angličtinou či speciální pedagogikou.

Ve své činnosti se zaměřujeme na systematické propojování teoretických východisek a pedagogické praxe s ohledem na věková a individuální specifika dítěte předškolního a mladšího školního věku. Nezbytnou součástí výuky jsou odborné kurzy a exkurze, workshopy a pracovní dílny. Důraz je kladen rovněž na výstupy v podobě studentských prací a aktivit, které jsou zveřejňovány formou výstav a koncertů. Víme, že uměním můžeme ovlivnit lidi z různého sociálního prostředí. V rámci čtyřletého projektu „Výchova uměním jako komunikační akt v širším kontextu“ se naši studenti formou koncertů, výstav, tvůrčích hudebních, výtvarných i dramatických dílen, workshopů a debatních setkání setkávali s dětmi z vyloučených lokalit, se seniory z domovů důchodců, obyvateli hospiců i vězeňských zařízení... Tento náš projekt

byla ale po roce (i přes pozitivní ohlasy zúčastněných) zastaven – prý na podobné projekty nejsou finance. Protože jsme ale přesvědčeni o jeho důležitosti, snažíme se v uvedených činnostech, byť ne v takovém rozsahu, pokračovat i nadále.

Co říci závěrem? Z výše uvedeného i z našich zkušeností vyplývá, že hudba je i pro dnešního člověka nezbytná a nepostradatelná. Umění máme proto, aby nám pomohlo zorientovat se v základních otázkách: kdo jsem, kam chci jít, co chci a co nechci. Proto má pořád smysl chtít od něj víc než jen pouhou zábavu. A v tomto smyslu se snažíme připravovat i naše studenty.

Literatura

Hájek, V. **Jak rozpoznat odpadkový koš. (Eseje o stereotypech ve vizuální kultuře).** Labyrint, Praha 2011, ISBN 978-80-87260-31-9.

Hofmanová, L. **Výchova novou hudbou. O hudební výchově podle AG Neue Musik (Arbeitsgemeinschaft für Neue Musik) se Silke Egeler -Wittmann.** In: OPUS MUSICUM, r. 35/2003, ISSN 00862-8506.

Ježil, P. **Bude hudba potřeba i ve 3. tisíciletí?** In: Sborník Musica viva in schola XVII. Masarykova univerzita v Brně, Brno 2001, ISBN 80-210-2765-7.

Ježil, P. **Hudba a komunikace.** In: Didaktika řečové a neřečové výchovy v mateřské škole a na 1. stupni základní školy. UJEP v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem 2008, ISBN 978-80-7414-088-4.

Michalová, E. **Možno žít bez hudby?** In: Sborník Musica viva in schola XVII. Masarykova univerzita v Brně, Brno 2001, ISBN 80-210-2765-7.

Procházková, Z. **Jazyková propedeutika a proces konstrukce poznání.** In: Didaktika řečové a neřečové výchovy v mateřské škole a na 1. stupni základní školy. UJEP v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem 2008, ISBN 978-80-7414-088-4.

Příbáň, J. **Bratři ve strachu. Kritické myšlení v Baumanově tekuté modernitě.** In: Salon č. 507, 22.2. 2007

Sedlák, F. **Učitel – nositel hudební výchovy.** In: Estetická výchova 9/1978, r. 19.

Current Issues in Music Education and Contemporary Composers in Hungarian Music Education

Erzsébet Kemény Dombi

Abstract

In the course books in other countries like Austria, the same pieces by 20th century composers can be found. Now I am going to present interesting pieces by contemporary Hungarian composers. In the books, only two similar pieces can be found. These are *Sándor Szokolay's Alliterációk* and György Kurtág's *Games For Piano*. Every book contains significant composers and pieces. For the teachers, this provides a wide choice of pieces for students to listen to. The new course books for the 7th graders introduce more new contemporary composers and pieces than previous books did. The methods that are applied are various. These books also contain more creative tasks. The students have many opportunities to hear and enjoy contemporary music in Szeged. Today there are lots of new pieces for children such as Peter Tóth's *Agyelus Prince*. It is fun activity for the young to take part in the Youth Singing Festival or in the Fairy Music Tale.

Key words: teaching material, composers of 20th century, contemporary music, culture of Szeged

The aim of this article is to present teaching material for 20th century and contemporary music in primary school music education. Here, we analyse the new course books. In Hungary, there are two official course books teachers can choose from. So when students meet contemporary music during their studies, we ask what methods they use. What composers and pieces are included in the course books? And do they contain biographies of composers? What opportunities does the student have in nonformal learning to hear and to actively take part in the contemporary music culture of Szeged?

In the material of Hungarian primary and secondary school books, we find that the works of Béla Bartók and Zoltán Kodály receive special emphasis. Besides this, 20th century material and contemporary music are detailed in the books for 7th and 8th graders.

The course book for 7th graders by László Lukin and Mrs László Lukin(2014) includes some important information about the life of Béla Bartók and Zoltán Kodály and teaches some

important musical pieces by Bartók and Kodály like Divertimento by Béla Bartók, folk songs from Hány János and folk songs from The Spinning Room by Kodály. The methods used are singing and listening.

“*The Spinning Room*. This is a one-act theatre piece with music by Zoltán Kodály taken from Hungarian folk songs. First created in 1924 as a short cabaret with a small accompanying orchestral ensemble, Kodály expanded the work, with mime but without dialogue for a full production at the Royal Hungarian Opera House, Budapest in 1932. The songs and dances are taken from Transylvanian folk music, and include spinning choruses and musical pictures representing death, burial, betrothal and marriage folk rituals.^[31] The work is sometimes referred to as *The Transylvanian Spinning Room* in English.”

20th century and Contemporary Pieces in a course book for 7th graders by Györgyi Rápli (2015):

Pieces

Britten: The Young Person’s Guide to the Orchestra, **Stravinsky:** The Rite of Spring, **Máté Hollós:** Tündérialom, **László Sáy:** Locomotive Symphony, **Steve Reich:** Music for Pieces of Wood

Methods used: Historical overview, listening and enjoying

Bartók: Allegro barbaro

Methods used: analysing and listening

László Sáy: Creative Music activities

Method used: Creative tasks

Contemporary pieces can be found in the latest edition of Rápli’s book for 7th graders.

Other 20th century musical pieces are described in the course book for 8th graders by László Lukin and Mrs László Lukin:

Pieces

Arthur Honegger: *Second Symphony* (third movement), Prokofiev: *Classical Symphony* (third movement), *Peter and The Wolf*, Krystof Penderecki: *Threnody for the Victims of Hiroshima*, *Capriccio*, Aram Hachaturian: *Sabre Dance*, Béla Bartók: *Bear Dance*, *Allegro barbaro*, *Concerto* (second movement)

Methods used: Historical overview and listening

Stravinsky: *Petruska*

Methods used: Historical overview, listening and writing, singing

Britten: *The Little Sweep*

Methods used: Historical overview and singing

Britten: *The Young Person's Guide to the Orchestra*

Methods used: Historical overview, analysing and listening

Gershwin: *Porgy and Bess*

Methods used: Historical overview, solmisation and listening

20th and 21st century Hungarian Composers and Pieces in a course book for 8th graders by László Lukin and Mrs László Lukin:

György Kurtág: *Games*, Emil Petrovics: *Movement in Ragtime for two cymbals*, Sándor Szokola: *Alliterációk*, Sándor Balassa: *At the Door (an opera)*, Zoltán Pongrácz: *144 Sounds*, Miklós Kocsár: *Three Choirs by László Nagy*, György Ránki: *The costume of the Pomade King – Finale*

Methods used: Historical overview and listening

20th century Composers and Pieces in the course book for 8th graders by Mrs Endre Németh and Zsuzsanna Békefi (2009):

Emil Petrovics: *Movement in Ragtime for two cymbals*, Honegger: *Second Symphony (third movement)*, Stravinsky: *Petruska*

Methods used: Historical overview, listening and singing

Stravinsky: *Symphony of Psalms (third movement)*, Prokofiev: *Classical symphony (Third Movement)*, *The Love for Three Oranges*

Methods used: Historical overview, listening and creative tasks

Aram Hachaturian: *Sabre Dance*

Methods used: Historical overview, listening and creative tasks

Kodály: *Choir pieces*

Methods used: *Historical overview, listening, singing and creative tasks*

Stage works by Béla Batók

Methods used: *Historical overview, listening and creative tasks*

Orff: *Carmina Burana*

Methods used: *Historical overview, listening and creative tasks*

Britten: *The Young Person's Guide to the Orchestra, The Little Sweep*

Methods used: *Historical overview, listening and singing*

Krzysztof Penderecki: *Threnody for the Victims of Hiroshima*

Methods used: *Historical overview and listening*

The book provides an historical overview of composers Ernő Dohnányi, Leó Weiner, Pál Kadosa, László Lajtha, Pál Járdányi and choir composers Lajos Bárdos, József Karai, Tamás Daróczi Bárdos and Miklós Kocsá.

Significant composers nowadays include Sándor Balassa, Attila Bozay, Zsolt Durkó, György Kurtág, György Ligeti, András Mihály, Emil Petrovics, Rezső Sugár, Sándor Szokolay. The founder of Hungarian electronic music was Zoltán Pongrác.

Listening materials are the following:

Zoltán Pongrác: *Electronic piece*, Leó Weiner (1885-1960): *First Divertimento*, Ferenc Farkas (1905-2000): *Tavaszcímzés Choir piece*, András Mihály (1917-1997): *Apokrifek Harmadik Agitato*, Rezső Sugár (1919-1988): *Hunyadi – Hősi ének (The Heroic Song)*, György Kurtág (1926-): *Games (for piano)*, Sándor Szokolay (1931-2013): *Alliterációk*, Zsolt Durkó (1934-1997): *Psychogramma, Altamira*

Methods used: *Listening*

Both course books for 8th graders introduce György Kurtág.

György Kurtág was born in Lugos (Lugoj, Romania) on 19 February, 1926. From 1940, he took piano lessons from Magda Kardos and studied composition with Dr Max Eisikovits at Timisoara. Moving to Budapest, he enrolled at the academy of music in 1946, where his professors included Sándor Veress and Ferenc Farkas (composition), Pál Kadosa (piano) and Leó Weiner (chamber music).

From 1957 to 1958, Kurtág studied in Paris with Marianne Stein and attended the courses of Messiaen and Milhaud. As a result, he reconsidered his ideas on composition. The first work he wrote upon his return to Budapest was a string quartet. This was his first opus.

From 1958 to 1963, Kurtág worked as an accompanist with the Béla Bartók Music Secondary School in Budapest. From 1960 to 68, he was a soloist of the National Philharmonia. From 1967, he was Pál Kadosa's assistant at the Academy of Music; then in 1968 he was appointed professor of chamber music, a post that he held until his retirement in 1986.

In 2016 he was 90 years old. In September of this year he was the head of the Jury of The International Liszt Competition. He often played at concerts with his wife. (Contemporary Hungarian Composers Editio Musica Budapest, 1989, pages 207-212) The Games For Piano (two hands, four hands and two pianos) comes in eight volumes.

Contemporary music in the culture of Szeged

The students have many opportunities to sing in a choir. Based on research on contemporary musical works, it turns out that people remember better when they sing in unison. Music that people simply listen to may be less easily retained.

Opportunity to hear contemporary music in Szeged: István Vántus Contemporary Music Days, Saint Gellért Festival, Choclite Concerts for Children, Opera for Children

References

Contemporary Hungarian Composers Editio Musica Budapest, 1989, pages 207-212:

Lukin László-Lukin Lászlóné : Ének-zene 7 Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Budapest, 2014. 75-84p. 107.117.p

Lukin László-Lukin Lászlóné: Ének-zene 8 Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 2010. 60-67, 75-80-p.

Németh Endréné- Békefi Zsuzsanna: Nyolcadik daloskönyvem Apáczai Kiadó Budapest 2009.

Rápli Györgyi : Énekeskönyv 7 Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet Budapest 2015. 80-90.p.

<https://en.wikipedia.org/wiki/Sz%C3%A9kelyfon%C3%B3>

Hudební vzdělávání od konce 19. století do 90. let 20. století se zaměřením na poslech hudby

Pavel Šuranský

Abstract

Teaching of Music education was right from the beginning of music development characterized by the different functions in the perception of the music, which has, of course, changed significantly during the evolution of music. Music education is not just singing, the significant part of a comprehensive music education includes also the ability to listen to the music. At the time listening to the music works of art emotionally affected human emotional relationships between people, towards society and nation.

The basic set of recommended songs of composers – home and international – has not changed much during almost whole century, as has not the main goal of music education: teaching students to establish diverse contacts with the music, so they would be able to accept and understand music as a special means of understanding the world. Lack of teaching children to “classical music” and our failure to awaken a direct interest in music, must lead to the fact that the current general music education almost does not contribute to the education of future listeners of artificial music.

Keywords: music education; teacher; sociology; cognitive-social learning, aesthetic sensibilities; musical work; composer

Lidé potřebují hudbu i její emotivní působení při prožívání pocitu radosti, štěstí, duševního povznesení s esteticko-emocionálním působením. Hudební vývoj člověka je nepřetržitou interakcí organismu, hudebního prostředí a výchovných podnětů. Právě hudební výchova má být živnou půdou pro formování sociálního myšlení a chování žáků, i když se musí v současnosti vyrovnávat s pop kulturou, kterou produkují různá média. Je proto smutné, že hudba v současnosti, která má vychovávat člověka, sama hledá své místo v celé kultuře a společnosti.

Vývoj hudebně-pedagogického myšlení byl ovlivňován nejen globálním historickým, myšlenkovým vývojem konkrétní doby, ale i odlišným vyvíjením samotné hudby.

Ladislav Daniel ve své učebnici z roku 1956 uvedl, že „*Poslech skladeb čili receptivní výchova je nemladší ze složek hudební výchovy*“⁴⁴ a Ivan Poledňák v roce 1998 prohlásil poslech hudby za problém estetický, psychologický a pedagogický. „*Zpřístupnit žákům uměleckou hudbu je jedním z nejdůležitějších požadavků na hudební výchovu. Žáci by se měli seznámit s hudebním jazykem jako prostředkem sebevyjádření. Hudba by jim měla otevřít cestu k širšímu nazírání na kulturu a k umění vůbec. Pouze promyšlená koncepce hudebního vzdělávání, která objektivně ukáže klady a zápory komerční hudby, naučí děti hodnotit, vybírat a poslouchat kvalitní hudbu.*“⁴⁵

Již v roce 1869 byl na obecných, měšťanských a nižších reálných školách zaveden povinný předmět pod názvem „**Zpěv**“. Tento počín ohodnotil Adolf Cmíral v roce 1940 následovně: „*účelem vyučování zpěvu je: Buzení hudebního sluchu a vzdělávání libozvuku, ušlechtnění srdce a oživení vlastenecké lásky; uschopnění žáků k přednášení jednoduchých písní se zvláštním zřetelem k národním písním.*“⁴⁶

V roce 1907 bylo ve školách nařízeno probírat i hudebně-teoretické učivo. Tyto osnovy zůstaly v platnosti do roku 1915, kdy byly na základě kritiky učitelů zmodernizovány a platily až do roku 1930.

Po roce 1918 byla hudební výchova ovlivněna rostoucím vlivem hudební pedagogiky. V té době se v Evropě objevovaly reformní snahy změnit školu, také v Československu vznikaly tzv. „**české školy pokusné**.“ „**Dům dětství**“ v Horním Krnsku u Mladé Boleslavi, jehož ředitelem se stal Ferdinand Krch,⁴⁷ byl vyhledáván i pedagogy ze zahraničí. Tato škola uměleckého typu byla provozovaná v letech 1919–1924. Základem tamní pedagogické činnosti byl rozvoj dětské pohybové a pěvecké tvořivosti, výchova hudebního sluchu a pěstování elementárních kompozičních dovedností. Byla zde jasně cílená forma poslechu hudby formou literárně-hudební besídky. V jeden celek se pojily recitace, zpěv, poslech vybraných skladeb, pohyb a zmelodizované původní dětské verše na určité téma, např. Moře či Vánoce. Dojem z hudby zvyšoval obraz a diapozitivy.

Ve zpěvnících vydaných od roku 1914 do roku 1937 pro základní školy od profesora Stanislava Jiráka, Ferdinanda Sládka a Antonína Kheila⁴⁸ byly především národní písně české, moravské

⁴⁴ DANIEL, Ladislav. *Hudební výchova na národní škole*. 1. Olomouc: Krajský ústav pro další vzdělávání učitelů. 1956.

⁴⁵ POLEDŇÁK, Ivan. *Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický*. In: *Poslech hudby: Sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze, Praha 1998, s. 10–25, zkrácená verze též v Hudební výchova 1998, č. 4, s. 55–57*; Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1998.

⁴⁶ CMÍRAL, Adolf. *Hudba a škola – Články a studie o hudebně pedagogické teorii a praxi*. Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu. 1940.

⁴⁷ Archiv Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze, Fond Ferdinanda Krcha.

⁴⁸ Archiv Muzea Komenského v Přerově, Sběrka učebnic a archiv Muzea J. A. Komenského v Uherském Brodě, Sběrka učebnic.

a slovenské sestavené podle Battkeho metody, dále písně umělé od Adolfa Cmírala, Jana Maláta, Františka Škroupa. Z artificiální tvorby byly ve zpěvnících ukázky z opery „Prodaná nevěsta“ Bedřicha Smetany a z „Moravských dvojzpěvů“ Antonína Dvořáka. Žáci se také učili hymny Srbů, Chorvatů, Slovinců, Američanů, Sokolů, Čechů a Slováků.

K propagaci receptivní výchovy, poslechu hudby v hodinách hudební výchovy ve školách se brzy začal používat gramofon a od roku 1923 hudební relace vysílání Československého rozhlasu. Žáci se seznamovali převážně s díly národních skladatelů B. Smetany, (árie z oper Prodaná nevěsta, Libuše a Hubička, cyklus Má vlast), A. Dvořáka, (symfonie „Z nového světa“, Requiem, Svatební košile, Moravské dvojzpěvy, Biblické písně, árie z oper Čert a Káča a Rusalka) a s díly Z. Fibicha (árie z oper Blaník, Nevěsta messinská, Bouře a melodram Hippodamie). Ve *Zpěvníku pro školy obecné* z roku 1931 se píše: „*Smetana líčí hudbou krásu a půvab českého kraje, pěje o naší slavné minulosti a prorokuje husitskému národu vítěznou budoucnost.*“⁴⁹

Na nezájem obyvatel naší republiky o opery a koncerty vážné hudby reaguje v roce 1929 Vladimír Helfert: „*Lidí naprosto nehudebních není. I ten, kdo neumí zpívat a hrát na nástroj, hudbu vyhledává, má potřebu ji poslouchat ... Hudební inteligence je především věcí receptivní hudebnosti. Závisí na míře hudební představivosti a hudebního vkusu. Úkol hudební výchovy nemůžeme tedy spatřovat pouze ve výchově hudebního sluchu, nýbrž hlavně ve výchově receptivní hudební představivosti a hudební inteligence. To znamená: pomocí sluchu a sluchem vytříbovat a vzdělávat tuto představivost a inteligenci.*“⁵⁰

Jak se rozvíjela hudební pedagogika, tak i náplň hudební výchovy nabývala současné komplexnosti. *Zatímní normální osnovy* z roku 1930 učitelům doporučovaly, aby se dbalo koncentračních pojítek mezi hudbou a ostatními předměty. Škola si měla všimnout a propagovat hudební život v místě a rozhlase. *Nové definitivní osnovy* z roku 1933 byly po hudební stránce zpracovány velmi promyšleně. Žáci se učili rozeznávat hudební nástroje, lidské hlasy, hudební formy, také operu a sborový zpěv. Rozvíjela se základní metodika poslechu, ale našli se také učitelé, (např. J. Fiala), kteří považovali gramofon za „nepřítele rozvoje aktivního provozování hudby“.

Výběr skladeb k poslechu v hodinách hudební výchovy byl rozšířen v roce 1933 o díla dalších významných českých skladatelů. Učitelé si mohli zvolit již zmiňovaná díla Smetany, Dvořáka

⁴⁹ KHEIL, Antonín. *Zpěvník pro školy obecné pro žáky I. díl A*. Brno: Vydavatelský odbor Ú. S. J. U. 1931.

⁵⁰ HELFERT, Vladimír. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách: Na pomoc učitelům*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1956.

a Fibicha, dále opery Debora, Eva a Nepřemožení od Josefa Bohuslava Foerster, symfonické básně V Tatrách, Bouře, Toman a lesní panna, Zvíkovský rarášek a Karlštejn Vítězslava Nováka. Z děl Josefa Suka byla preferována novoromantická symfonie Asrael, pětivětá hudební báseň Pohádka léta, scénická hudba Radúz a Mahulena a klavírní suite Životem a snem. Opera Poupě, balada Osirelo dítě a opera Vlasty skon, charakterizovala dílo Otakara Ostrčila.

V roce 1936 se v osnovách škol objevila doporučená hudební díla k poslechu od skladatelů Smetany, Dvořáka, Fibicha, Karla Bendla, Pavla Křížkovského a Karla Kovařovice. – Od posledního jmenovaného opera Psohlavci a Na Starém Bělidle. Poprvé se ve škole také objevila tvorba Leoše Janáčka, především opery Její pastorkyňa, Šárka, Výlety páně Broučkovy, Příhody lišky Bystroušky a Věc Makropulos. Nechyběl ani klavírní cyklus Po zarostlém chodníčku, Mše glagolská a Zápisník zmizelého. Vedle významných českých skladatelů nabízí v tomto roce školní osnovy i opery Figarova svatba, Don Juan a Kouzelná flétna Wolfganga Amadea Mozarta. Devět symfonií, komorní hudbu Missa solemnis D dur, oratorium Kristus na hoře Olivetské Ludwiga van Beethovena. Od Richarda Wagnera mohli žáci poslouchat operu Bludný Holanďan, Lohengrin a Mistři pěvci norimberští.

I když to byla nabídka pestrá a hlavně zajímavá, žáci z ní slyšeli jen nepatrný zlomek pro nedostatek vyučovacích hodin. Vyučovala se pouze jedna hodina hudební výchovy týdně na školách obecných, na měšťanských školách dívčích pouze do třetího ročníku, na školách chlapeckých do druhého ročníku. Na středních školách byl „zpěv“ zaveden jako povinný předmět až v roce 1930.

V roce 1940 byly vydány *Nové normální osnovy pro školy obecné*, na které Adolf Cmíral v témže roce reagoval: „*Kdyby bylo zpěvu ve školách obecných a měšťanských vyměřeno více času, a kdyby měla hudební výchova v celkovém výchovném plánu našich škol příznivější situaci, jistě by se osnovy dobře osvědčily.*“⁵¹

V relacích pro školy Československého rozhlasu přibývalo přímých přenosů z divadel a koncertů. O svých dílech k dětem hovořili skladatelé J. B. Foerster, J. Suk, Jar. Kříčka, hráli: J. Kubelík, J. Heřman, J. Zelenka a další virtuosové a toto vysílání fungovalo i za války. Hudba se stala výrazem národního citění a projevem sounáležitosti. Navýšily se počty vyučovacích hodin hudební výchovy ve školách. Učební osnovy hodin zpěvu pro obecné a měšťanské školy z roku 1939 upozorňují učitele, že škola přejímá úkol „*podporovati vědomí národní pospolitosti a usnadňovati zpěvné projevy družnosti u příslušníků našeho národa.*“

⁵¹ CMÍRAL, Adolf. *Hudba a škola – Články a studie o hudebně pedagogické teorii a praxi*. Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu. 1940.

Žáci se mají účastnit živých koncertů symfonických orchestrů ve svém okolí a učitelé zvat umělce do škol.

Poslech hudby ve školách byl převážně zaměřen na díla českých skladatelů, Prodaná nevěsta B. Smetany, Rusalka, 7. symfonie d moll, 8. symfonie G dur op. 88 a 9. symfonie e moll A. Dvořáka. Kromě W. A. Mozarta, jehož opery Don Giovanni, Kouzelná flétna či Requiem d moll a Beethovenova díla Appassionata op. 57, sonáta B dur op. 106 a 9. symfonie d moll op. 125 tvoří základ poslechu hudby mistrů, je nově doporučena Bachova Mše h moll, opera C. M. Webera Čarostřelec a Haydnovo oratorium Stvoření světa.

Český hudební pedagog Adolf Cmíral v roce 1940 napsal: „*K tomu, abychom dokonale využili estetických a etických hodnot hudby a zpěvu, nevystačíme s jednostranným hlediskem hudebním, který zpěv izoluje jako odborný předmět hudební a nevšímá si spojitosti hudební kultury s ostatní výchovnou prací. Podle povahy ukázek a podle hudebních možností školy můžeme součinnost hudby s ostatními předměty řešiti několikerým způsobem a to: stručnou zmínkou nebo odkazem, živým zpěvním projevem, ilustrací na nástroji, reprodukovanou hudbou z gramofonové desky, výkladem a živou hudbou. Tak se můžeme v určitém předmětu zmíniti aspoň slovně v souvislosti s hudbou (např. se učiní zmínka o tom, že Jiráskův román „Psohlavci“ byl zhudebněn v stejnojmenné opeře Karla Kovařovice). Máme-li možnost zahráti nebo zazpívati živou ukázkou, je to ovšem působivější. Užitím gramofonu lze v různých předmětech oživit zájem dívek a vzbuditi jejich hudební vnímavost.... Velmi vhodnou a v našich školách poměrně málo využitou hudební formou jest melodram. Nejvýznamnější jsou Fibichova melodramata Štědrý den, Vodník aj.*

Hodnotná diskotéka a dobrý gramofon jsou v rukou obratného učitele velmi dokonalou pomůckou. Nezapomínejme však pro rozhlas a gramofon na živé předvádění hudby. Intimní hudební besedy bez vnějších okázalostí koncertních, konané ve třídě nebo v slavnostní síni školy a provázené přístupnými výklady, jsou i v dnešní době velkého rozvoje mechanické hudby výborným výchovným prostředkem. Mějme při tom na mysli, že chceme uskutečniti ideály Komenského a Smetanovy, ideály, které jsou podnes a zůstanou i v budoucnosti hudebními tužbami našich škol.“⁵²

Ještě v prvních poválečných letech 1946–1948 se ve školách poslouchala díla českých i světových skladatelů, rostl počet výchovných koncertů.

⁵² CMÍRAL, Adolf. *Hudba a škola – Články a studie o hudebně pedagogické teorii a praxi*. Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu. 1940.

Po roce 1948 a hlavně v roce 1953 nastala degradace hudební výchovy. Poválečné, zpolitizované školství nejen nahradilo ve zpěvnících koledy, sborové písně, hymny jiných národů Písní práce, Internacionálou, Sovětskou státní hymnou, ale i budovatelskými písněmi. Na vyšším stupni škol ministerstvo školství zrušilo vyučování hudební výchovy, změnilo výběr skladeb a zavedlo nový výchovný cíl: „*vychovávat žáky k socialistickému vlastenectví.*“ Školy obdržely nahrávky skladatelů, např. Sergeje Sergejeviče Prokofjeva: Povstaň lidé ruský z Alexandra Něvského, Modesta Petroviče Musorgského: Obrázky výstavy, Alexandra Porfijeviče Borodina: Smyčcový kvartet D dur, Petra Iljiče Čajkovského: Koncert b moll, Symfonie č. 4 f moll, Leoše Janáčka: Taras Bulba, Eugena Suchoně: Krútnava, Svätopluk, Obrázky zo Slovenska, Jána Cikkera: Juro Jánošík. Slovanský tanec č. 11 představuje tvorbu Antonína Dvořáka, Proč bychom se netěšili z Prodané nevěsty a Vltava z cyklu Má vlast Bedřicha Smetanu, Otvírání studánek Bohuslava Martinů a Dvě balady, op. 23, 2. Nešťasná vojna Vítězslava Nováka.

Hudební pedagog, který významně ovlivnil vývoj i praxi hudební výchovy, Ladislav Daniel v roce 1956 paradoxně uvedl: „*Máme-li vychovat nové generace socialistických lidí, kterým bude umění samozřejmou kulturní potřebou, je třeba je s uměním seznamovat od mládí. Zpěvem se však dá poznat pouze píseň a málo z tvorby sborové a operní, a tak by nejrozsáhlejší obory hudby orchestrální a komorní zůstaly vůbec nepoznány. Má-li si člověk oblíbit všechnu hudbu a naučit se jí rozumět, je nutné zařadit také poslech skladeb do školských osnov. Hudbu přece vytvořil člověk, je dílem celých generací, celých věků, proto učte žáky mluvit hudbou, učte je rozumět její řeči, vychovejte je tak, aby se jim hudba stala bohatým myšlenkovým a citovým světem.*“⁵³

Učební osnovy základní devítileté školy z roku 1961 definují poslech hudby takto: „*při poslechu se prohlubuje a uceluje pohled na naši národní i světovou hudební kulturu a zároveň se žáci připravují, aby se mohli stát aktivními účastníky hudebního života a vnímavými posluchači.... Poslechem a souběžným poučením získají žáci živou představu a základní znalosti o společenské úloze hudby a o jejím významu v životě našeho národa; o hlavních vývojových etapách naší a evropské hudební kultury a o jejich vzájemných vztazích; o některých vynikajících hudebnících světové úrovně (W. A. Mozart, L. van Beethoven, P. I. Čajkovskij, S. Prokofjev).*“⁵⁴

⁵³ CMÍRAL, Adolf. *Hudební pedagogika: pro konservatoře, hudební školy a soukromé studium*. 2.vyd. Praha: Edition Č. H. 1943.

⁵⁴ *Hudební výchova 6.–9. ročník. Sborový zpěv v 6.–9. ročníku (nepovinný předmět). Učební osnovy základní devítileté školy*. 2. vyd. Praha, SPN 1961. 23 s.

Školská reforma z roku 1953 nesplnila očekávání, a proto od roku 1961 začala obsahová a organizační přestavba celého školství, která trvala až do roku 1989. Učitelé hudební výchovy se měli zaměřit na symfonické skladby B. Smetany: Vltava, Smyčcový kvartet e-moll „Z mého života“, Z. Fibicha: V podvečer, L. Janáčka: Taras Bulba, E. Suchoně: Obrázky ze Slovenska, Sinfonietta rustica, D. Kardoše: Hrdinská balada, L. van Beethovena: Egmont, A. Dvořáka: Symfonie e-moll „Novosvětská“, Dumky op. 90, W. A. Mozarta: Klavírní koncert d-moll, P. I. Čajkovského: Houslový koncert D-dur, B. Brittena: Průvodce mladého člověka orchestrem, A. Moyzese: Symfonie G dur, Zbojnické píesne op. 44, J. B. Foestera: Dechový kvintet op. 95 (Scherzo), V. Dobiáše: Nonet „O rodné zemi“, B. Martinů: Otvírání studánek, Š. Jurovského: Smyčcový kvartet Melodie a dialogy, A. Chačaturjana: Gopak, O. Nedbala: Krakoviak z operety Polská krev a V. Trojana: Císařův slavík, Princ Bajaja

Z celého výčtu uvedených hudebních děl určených k poslechu vyplývá, a Poledňák to vyjádřil: *„cílem recepce v hodinách hudební výchovy není zpřístupnit, objasnit jednu předpokládanou skladbu špičkově ceněnou z hlediska umělecké hodnoty, úcty k národnímu dědictví atp., ale spíše utvářet klíče k hudbě... Forma a kvalita recepce hudby jsou dalekosáhle určovány historickou, teritoriální, kulturní, sociální, individuální situací recipientů hudby.“*⁵⁵

Od roku 1989 začala další přeměna našeho školství. Důsledky této reformy nejdou shrnout jen do pár vět. Zásadní změnou v životě škol je kurikulární reforma, nové vzdělávací programy. A to je námět na jiný, podrobnější rozbor.

⁵⁵ POLEDŇÁK, Ivan. *Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický*. In: Poslech hudby: Sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze, Praha 1998, s. 10–25, zkrácená verze též v Hudební výchova 1998, č. 4, s. 55–57); Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1998.

Prameny a literatura

Archiv Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze, Fond Ferdinanda Krcha.

Archiv Muzea Komenského v Přerově, Sbíрка učebnic a archiv Muzea J. A. Komenského v Uherském Brodě, Sbíрка učebnic.

CMÍRAL, Adolf. *Hudební pedagogika: pro konservatoře, hudební školy a soukromé studium*. 2.vyd. Praha: Edition Č. H. 1943. 106 p.

CMÍRAL, Adolf. *Hudba a škola – Články a studie o hudebně pedagogické teorii a praxi*. Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu. 1940.

DANIEL, Ladislav. *Hudební výchova na národní škole*. 1. Olomouc: Krajský ústav pro další vzdělávání učitelů. 1956.

HELFERT, Vladimír. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách: Na pomoc učiteli*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1956. 75 p.

Hudební výchova 6.–9. ročník. Sborový zpěv v 6.–9. ročníku (nepovinný předmět). Učební osnovy základní devítileté školy. 2. vyd. Praha, SPN 1961. 23 s.

KHEIL, Antonín. *Zpěvník pro školy obecné. A pro žáky*. Brno: Vydavatelský odbor Ú. S. J. U. 1933.

POLEDŇÁK, Ivan. Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický. In: *Poslech hudby: Sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze, Praha 1998, s. 10–25, zkrácená verze též v Hudební výchova 1998, č. 4, s. 55–57*); Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1998.

Význam regionální problematiky hudební výchovy

Jaroslava Rodičová

Abstract

The paper with musical and sociological focus is reflecting the specifics of regional problematics of music education enshrined in the pedagogical principles of Jan Amos Comenius. Excursion into this period of our history provides numerous comparison and reflection, not only in context with contemporary music.

Keywords: music and dance forms, music education, Jan Amos Comenius, South Bohemia, folk songs, contemporary music, education

Každý region lze chápat jako administrativně spravované krajové území vymezené na základě své rozlohy a nejčastěji vykazující i řadu společných znaků, rysů, kritérií. Život v takovéto oblasti, jež přináší nějakému většímu celku, v tomto případě území České republiky, má svá specifika, která se projevují ve všech rovinách lidské činnosti. Z hudebního hlediska se potom otázce regionu od 60. let 20. století věnuje muzikologický obor hudební regionalistika zaměřující se na specializovaný výzkum hudebního dění v přesně vymezených topograficko-regionálních souvislostech. Východiskem jejího bádání je komplexní studium hudebního dění jednotlivých lokalit, výsledkem potom typologie těchto lokalit, k níž směřuje komparace struktur a kapacit hudebního života jednotlivých míst v celém historicky sledovatelném rozsahu.⁵⁶

Vedle novodobého zájmu o regionální a interregionální souvislosti je možno vhléd do této problematiky vysledovat již v 17. století u Jana Amose Komenského, českého polyhistora – teologa, duchovního, spisovatele, filozofa, historika a pedagoga. Jeho představu vzdělávání, coby vedení člověka po správné cestě, provázela četná doporučení dotýkající se například postupného osvojování učiva na základě určitého systému. Jednotlivé zásady jako důsledný

⁵⁶ Vedle toho, že se tyto oblasti třídí podle úlohy, jakou hrály v jednotlivých epochách, se rozlišují místa převážně přijímající podněty, místa s částečnou produkční soběstačností a centra vyzářující podněty do jiných oblastí. Dalším úkolem je shromáždění, vyhodnocení a vysvětlení hudebně historických, etnomuzikologických a hudebně sociologických dat o hudebním dění v celcích vymezených na základě mimouměleckých kritérií – geografických, etnických, administrativních. FUKAČ, Jiří a VÁLKA, Josef. Hudební regionalistika. In: FUKAČ, Jiří a VYSLOUŽIL, Jiří a MACEK, Petr. *Slovník české hudební kultury*. Praha: Editio Supraphon, 1997, s. 329–330.

postup od jednoduššího ke složitějšímu, od známého k méně známému a neznámému nebo od blízkého ke vzdálenému se promítají do všech okruhů lidského poznávání.

V oblasti geografie „základem bude, jestliže v šesti letech jsa, věděti bude, že to, kde se narodil a bydlí, ves jest, neb městečko, neb město, neb zámek; též rozuměje, co pole, vrch, hora, řeka slove.“⁵⁷ Podstatou veškerého osvojování zeměpisných reálií je tedy poznání nejbližšího okolí, které dítě bezprostředně obklopuje a s nímž přichází nejčastěji do kontaktu. Z tohoto výchozího prostředí potom ve své pouti za poznáním pokračuje do vzdálenějších a odlehlejších míst. S lokalitou našeho bytí, ať už toho prvotního, ve kterém jsme vyrůstali nebo případně pozdějšího, cíleně zvoleného, souvisí všudypřítomná hudba spjatá s tímto působištěm. Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské vidí hudbu jako něco, co „...nejpřirozenější nám jest; jak se na svět dostáváme, hned písničku pád rajský připomínající zpíváme: a, á, é. Kvílení pravím a pláč nejprvnější naše muzika jest, již dítkám zbrániti nelze: aniž (by i bylo možné) sluší, protože k zdraví napomáhá.“⁵⁸ Následně se lze z výčtu toho, „v čem mládež do šesti let věku svého vycvičena býti má“⁵⁹ v oblasti muziky dočíst, že dítě „bude uměti některý veršiček z paměti zpívati.“⁶⁰ Na příkladu těchto dvou ukázek je možno vysledovat jednak potřebu Komenského se vedle dialektiky, aritmetiky, geometrie a dalších oborů zaobírat i hudbou, kterou řadí spolu s ostatními obory na stejnou úroveň a jednak je zde patrný i posun dítěte od jeho spontánního k uvědomělému projevu, který má v tomto věku probíhat pod vedením jeho rodičů, pěstounů. Netřeba tedy práci s dítětem odkládat a později se spoléhat na učitele, vychovatele, neboť „křivě rostlý strom sprímovati a z zarostlé houště štěpnici dělati těžko.“⁶¹ S podstatou těchto myšlenek nelze jinak než souhlasit i v současnosti, v době státem organizovaného předškolního vzdělávání, školních vzdělávacích programů, klíčových kompetencí a průřezových témat.

Spojí-li se tyto geografické a hudební dovednosti, které má dítě zvládnout před zahájením školní docházky, vyvstane obraz písň primárně spjaté s místem jeho raného dětství. Tyto Komenského požadavky plně korespondují i s vyspělostí dnešní dětské populace, která se při zápisu do 1. třídy zvládne zorientovat v otázkách svého bydliště stejně tak jako zazpívat jednoduchou píseň. Nejčastěji je to píseň lidová, stále nacházející své uplatnění v rodinném a následně školním prostředí, jež se však postupně odcizuje původním regionálním kulturním zvyklostem, které jsou v jednotlivých krajích více či méně stírány nebo alespoň upozadovány.

⁵⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos [STEINER, Martin]. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007, s. 36.

⁵⁸ KOMENSKÝ [STEINER] 2007, s. 59–60.

⁵⁹ TAMTÉŽ, s. 33.

⁶⁰ TAMTÉŽ, s. 37.

⁶¹ TAMTÉŽ, s. 33.

V důsledku těchto tendencí ani volba lidové písně na základě místa jejího vzniku nepodléhá v dnešní době tak intenzivně krajo­vým obyčejům jako tomu bylo v minulosti, ale je naopak ponechána volnému výběru.

Hudební specifika jednotlivých regionů lze demonstrovat na příkladu Jihočeského kraje, který však díky svému rozmanitému přírodnímu charakteru a pestré minulosti nikdy netvořil celek, ale naopak, jeho jednotlivé územní celky procházely zcela odlišným vývojem. Vedle několika královských měst⁶² patřila po dlouhou dobu převážná část tohoto území k určitému panství, do rukou jednoho držitele – buď šlechtickému rodu Rožmberků⁶³, Schwarzenbergů⁶⁴, Slavatů, Černínů⁶⁵ nebo Buquoyů⁶⁶ – což se následně promítlo do povahy prostředí a jeho obyvatel.

⁶² Status královského města měly v 17. století České Budějovice, Rudolfov, Vodňany, Týn nad Vltavou, Písek a Tábor. HULE, Miroslav. *Rybníkářství na Třeboňsku*. Třeboň: Carpio, 2000, s. 100.

⁶³ Za zakladatele rodu je považován syn Vítka z Prčice, Vítek III. mladší z Blankenbergu, a naopak Petrem Vokem z Rožmberka roku 1611 rod vymírá po meči. Základ rožmberské moci spočíval v rozsáhlém pozemkovém fondu a v předním postavení mezi šlechtickými rody. JUŘÍK, Pavel. *Jihočeské dominium*. Praha: Libri, 2008, 43–44. Podle heraldické pověsti rozdělil praotec Vítek z Prčice pět růží mezi svých pět synů. Nejstarší Jindřich dostal zlatou růži na modrém štítě a hradecké panství, druhorozený Vilém stříbrnou růží na červeném poli a s ní Landštejn a Třeboň, třetí Smil získal modrou růži na zlatém pozadí a Stráž nad Nežárkou, čtvrtý syn jménem Vok obdržel růži červenou na stříbrném štítě a stal se pánem Rožmberka a Krumlova a posledního, nemanželského syna, Sezimu, otec obdaroval ústeckým panstvím a růží černou. BĚHALOVÁ, Štěpánka a kol. *Jindřichův Hradec: město nad Vajgarem*. Jindřichův Hradec: Město Jindř. Hradec, 2002, s. 24–39.

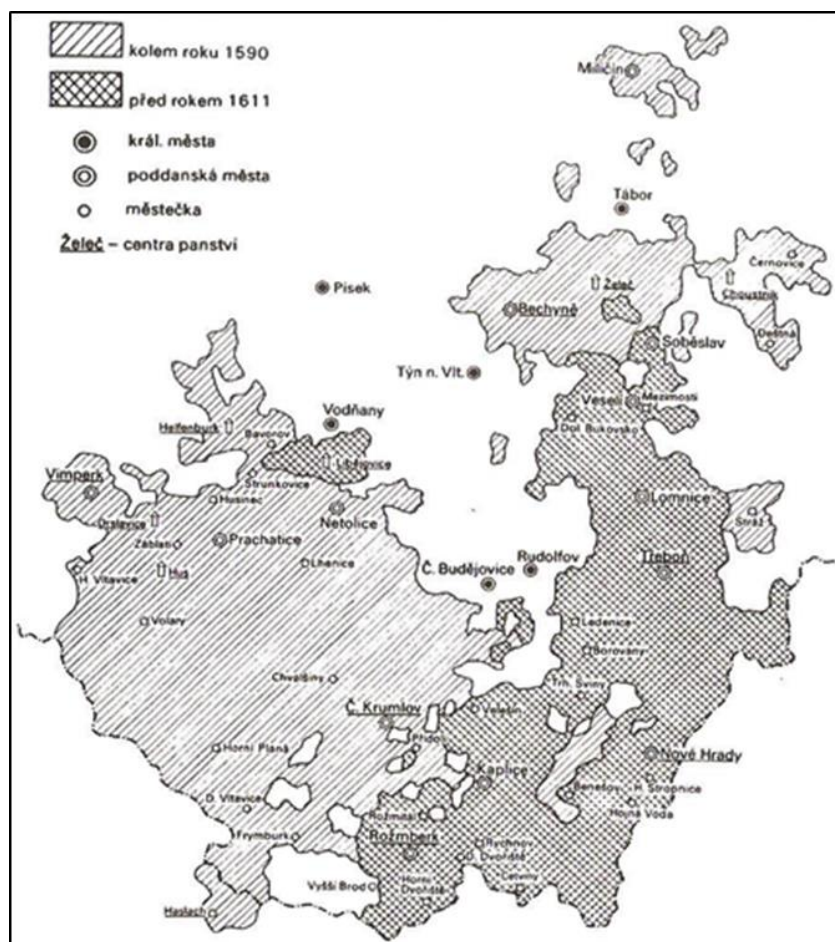
⁶⁴ Hrabě Jan Adolf I. ze Schwarzenbergu získal darovací listinou roku 1660 zchudlé třeboňské panství (49 let patřící rodu Švamberků) od císaře za své věrné služby, částečně jako splátku svých dluhů a zčásti prodejem. JUŘÍK 2008, s. 249–250.

⁶⁵ Rodu Slavatů z Chlumu a Košumberka patřilo téměř celé 17. století (1604–1693) město Jindřichův Hradec. Poté se však roku 1693 připojením dědického podílu Marie Josefy Slavatové do černínského rodového majetku stalo až do roku 1945 vlastnictvím Černínů z Chudenic. BĚHALOVÁ 2002, s. 50–51.

⁶⁶ Po bitvě na Bílé hoře připadly Nové Hrady, Trhové Sviny a řada dalších panství Karlu Bonaventurovi Buquoyovi. Po vzniku samostatného Československa byly některé z nich pozemkovou reformou zabráný a staly se tzv. zbytkovými statky, ostatní majetek zůstal v držení rodu až do roku 1945. JUŘÍK 2008, s. 396.

Rožmberské dominium roku

1590 a 1611⁶⁷



Zajímavým postřehem může být skutečnost, že životní a kulturní úroveň lidu byla nesporně vyšší tam, kde se poddaní tvůrčím způsobem podíleli na hospodářské prosperitě panství. V těchto místech se stala i veřejná manifestace lidové kultury od 19. století nejprve součástí reprezentace jednotlivých panství a později v období rozkladu feudálního řádu projevem vlastní svébytnosti.⁶⁸

Hudebně taneční projevy jihočeského venkovského lidu se pojí především s dudáckou hudbou, kterou později nahradily tak zvané bandy složené z houslí, klarinetu a dud, k nimž po roce 1866, kdy byly rozpuštěny vojenské kapely, přibyla basa, buben a různé „plechy“.⁶⁹ Základním typem zdejší taneční tradice je tanec zvaný kolečko, jehož rytmický i výrazový projev je přímo závislý na doprovodu dudácké hudby. Taneční půvab jihočeského kolečka spočívá ve schopnosti

⁶⁷ HULE 2000, s. 100.

⁶⁸ ROBEK, Antonín a VAREKA, Josef a kol. *Národopis*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 1987, s. 171.

⁶⁹ TAMTÉŽ, s. 159.

tanečníků tvořivě ozdobovat základní krok v průběhu i v závěru tance a uplatňovat furiantský rytmus vyjadřovaný dvoudobou taneční rytmizací prostřednictvím poskoků nebo přídupů v rámci třídobé melodie.

Oblast jižních Čech je hojným zdrojem rovněž hudebně folkloristického materiálu, který čítá na deset tisíc zápisů lidových písní.⁷⁰ Mnohé z nich jsou obsaženy především v Prostonárodních českých písních a říkadlech⁷¹, jež získal Karel Jaromír Erben, a v šestisvazkových Českých národních písních a tancích⁷² od Čenka Holase. K řadě dalších sborníků vzešlých z pera nejčastěji místních hudebníků a učitelů⁷³ patří z první poloviny 19. století i zápisky textů lidových písní bílého oficíra (vojáka ve výslužbě), Jana Jeníka z Bratřic. V úvodu jeho *Písní starodávných lidu obecného českého, namnoze nezbedných a pohoršlivých* stojí poněkud úsměvný návod k jejich interpretaci doplněný omluvou za autorovu hudební ngramotnost: „*Zpředu se řícti musí, že každá ta krátká píseň pro sebe jinou melodii neb arii má, kteréž všechny v měkkém tónu sazeny velmi libě k sluchu a též k srdci dorážejí. – Já tyto melodie všechny zpívat umím a líto jest mi, že muzikální neb hudební umělost neznám, sicej by se byly zde též s tak nazvanými notami napsaly.*“⁷⁴

Společensko-zábavní život v jihočeských městech v duchu hudebního folklóru udržují již řadu let soubory lidových písní a tanců, jež se z generačních, organizačních a dalších důvodů často obměňují, zanikají a znovu se rodí. Nejdlejší tradici regionálního folklórního festivalu má, v podstatě v souladu s dávnými hudebně tanečními zvyklostmi, dudácký festival ve Strakonících. Jeho počátky sahají do roku 1956, kdy se ze sjezdu českých a slovenských dudáků vyvinul nejprve celostátní a zanedlouho už renomovaný mezinárodní festival trvajícím do dnešních dnů.⁷⁵

Tento krátký exkurz do hudební sféry jižních Čech zrcadlí nejen specifika jednoho konkrétního regionu, nýbrž předkládá i určitou osnovu toho, co by mohlo být součástí hudební výchovy na

⁷⁰ Tento počet představuje plnou třetinu fondu asi třiceti tisíc kompletních rukopisných zápisů z celých Čech (zahrnujících texty včetně nápěvů), jež archivuje Ústav pro etnografii a folkloristiku ČSAV v Praze. TAMTÉŽ, s. 175.

⁷¹ Z celkového počtu asi 2 200 písní a říkadel je 700 zápisů z jižních Čech. TAMTÉŽ, s. 175.

⁷² Zde k 1 819 notacím přispěly jižní Čechy celou polovinou a s širším Milevskem dokonce téměř dvěma třetinami. TAMTÉŽ, s. 175.

⁷³ Písecký učitel Josef Janda – 2 200 lidových písní z Písku a okolí, vesnický houslista Ondřej Hůlka ze Zlaté Koruny – 160 místních oblíbených písní, ředitel pražské hudební konzervatoře Bedřich Diviš Weber – Kolovratská rukopisná sbírka, učitel Pavel Lakmajer z Hosina, hudební skladatel Karel Weiss – sbírka Český jih a Šumava v písní a dalším. TAMTÉŽ, s. 176–178.

⁷⁴ Z BRATŘIC, Jan Jeník. *Písně starodávné lidu obecného českého, namnoze nezbedné a pohoršlivé*. Praha: Československý spisovatel, 1989, s. 14.

⁷⁵ ROBEK a VAŘEKA 1987, s. 180.

MěKS STRAKONICE. 22. dudácký festival Strakonice [heslo]. *Mezinárodní dudácký festival Strakonice* [online]. [Cit. 10. 9. 2016]. Dostupné z <http://www.dudackyfestival.cz>.

jihocheských základních školách. Žáci prvního i druhého stupně by měli mít povědomí o tom, jaké hudební tradice se váží k místu jejich bydliště, k prostředí, které je mnoho let obklopuje a k němuž je nejčastěji váže i silné citové pouto.

Vedle obyčejů hudebního života, o kterých byla řeč doposud, je žádoucí, pozornost hudební výchovy zaměřit i na hudební osobnosti nějakým způsobem opět spjaté s místem, ve kterém děti vyrůstají. Z nedávno realizované regionální sociologické sondy na základní škole v Třeboni⁷⁶ vyplynulo, že žáci jsou z celé řady hudebních skladatelů, dirigentů, interpretů a dalších umělců nejvíce obeznámeni s Bedřichem Smetanou a jeho pobytem v nedalekém Jindřichově Hradci a Emou Destinnovou, která obývala zámek ve Stráži nad Nežárkou. Ostatní hudebníky propojené s jihocheskou lokalitou – Adama Václava Michnu z Otradovic, Vojtěcha Jírovce, Bohuslava a Otakara Jeremiáše, Vítězslava Nováka a Pavla Šporcla – znali buď okrajově, nebo neznali vůbec. Tedy i v tomto směru se otevírá dostatečný prostor pro další rozšiřování regionálních znalostí, které by měly být nedílnou součástí hudebního vzdělávání.

Pro hudební skladatele byly jižní Čechy často silným zdrojem uměleckých podnětů, ať šlo o slavnou historii českého lidu v kontextu s dějinami celého národa nebo o osobitou krásu krajiny či o svéráznost lidového umění a života zdejšího lidu vůbec. Mezi nejplodnější a pro národní dějiny nejvýznamnější inspirace zakotvené v jihocheském kraji patří bezesporu husitství⁷⁷, které se v hudební tvorbě hojně objevuje i ve druhé polovině 20. století. Hned za ním je to jihocheská příroda a krajina⁷⁸ – její hory, lesy, rybníky a řeky, hrady a starobylá města spolu s jejich příběhy. V neposlední řadě se pro české skladatele staly středem zájmu i místní lidové pověsti v čele se strakonickým dudákem Švandou⁷⁹ a písně, ať už z původního folklórního a sběratelského podání či přetlumočené básníky a dramatiky. Hojné regionální

⁷⁶ Sociologický výzkum na základní škole Na Sadech v Třeboni uskutečněný na jaře roku 2016 se dotýkal pátých a osmých ročníků za účasti 87 respondentů (55 žáků 1. stupně, 32 žáků 2. stupně). Základem byl písemný dotazník/ pracovní list, jehož obsahem bylo souhrnně 6 aktivit – kromě úkolů a otázek uzavřeného typu se zde objevily i poslechové činnosti. RODIČOVÁ, Jaroslava. *Povědomí o hudebních osobnostech jihocheského regionu*. Třeboň: osobní spis Jaroslavy Rodičové, 2016.

⁷⁷ Příkladem může být jednak hudba k divadelní inscenaci od Miloše Vacka (1949) či Václava Dobiáše (1952) nebo hudba filmová režiséra Otakara Vávry a skladatele Jiřího Srnky (1955) a v novější verzi režiséra Jiřího Svobody a hudebníka Michaela Kocába (2015). S husitskou tematikou souvisí i orchestrální tvorba – například symfonický pochod Karla Václava Štěpky s názvem Trocnov (1952) nebo symfonická předehra na námět Aloise Jiráska Jan Žižka (1953) od Josefa Berga. PADRTA, Karel a SOUKUP, Lubomír. *Jižní Čechy v dílech našich skladatelů*. In: PADRTA, Karel a kol. *Jihocheská vlastivěda. Hudba*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 1989, s. 147–149.

⁷⁸ Nejčastěji je to řeka Vltava, mnohokrát zpracovaná v různých obměnách včetně symfonického obrazu se zpěvem Jiřího Kosiny (1946 a 1973), zhudebnující dramatický příběh z konce světové války. Krajinu jižních Čech zhudebnil Miroslav Hlaváč v cyklech tří smíšených sborů *Z jižních Čech* (1970) a čtyř mužských sborů *Z české země* (1979). Z kantátových skladeb jihocheských autorů je to Vlasta Křen a jeho *Kantáta o jihocheské zemi* (1972) a oblíbené kantátové pásmo Františka Chodury *Jihocheskému kraji* (1962). TAMTÉŽ, s. 150–151.

⁷⁹ Pověst o strakonickém dudákovi například hudebně ztvárnil coby balet Dalibor Cyril Vačkář (1950) a jako scénickou hudbu pro inscenaci při otevření Nové scény Národního divadla napsal Jiří Malásek a Jiří Bažant (1983). Z příběhu o posledním Rožmberkovi vznikla Pauerova Zuzana Vojířová (1957). TAMTÉŽ, s. 152.

náměty spolu s nejrůznějšími prvky instrumentálního nebo výrazového charakteru mají tedy své místo i v soudobé hudbě.

Z pohledu hudební pedagogiky je více než žádoucí věnovat dostatečnou pozornost hudebním regionálním tradicím, o které se lze následně opřít a využít je i v rámci mezipředmětových vztahů v jiných souvislostech. Faktem však zůstává, že místní lidovou píseň spolu s lokálními tanci, jež by měly být nedílnou součástí hodin hudební výchovy již u nejmenších dětí na 1. stupni, mnohdy neznají žáci ani druhého stupně. Vedle školního vzdělávacího programu a jeho nastavení hraje velkou roli i osobnost pedagoga, jeho zručnost hry na hudební nástroj, hlasové dispozice a samozřejmě zainteresovanost pro tento předmět.

Literatura

BĚHALOVÁ, Štěpánka a kol. *Jindřichův Hradec: město nad Vajgarem*. Jindřichův Hradec: Město Jindř. Hradec, 2002.

FUKAČ, Jiří a VYSLOUŽIL, Jiří a MACEK, Petr. *Slovník české hudební kultury*. Praha: Editio Supraphon, 1997.

HULE, Miroslav. *Rybníkářství na Třeboňsku*. Třeboň: Carpio, 2000.

JUŘÍK, Pavel. *Jihočeské dominium*. Praha: Libri, 2008.

KOMENSKÝ, Jan Amos [STEINER, Martin]. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007.

PADRTA, Karel a kol. *Jihočeská vlastivěda. Hudba*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 1989.

ROBEK, Antonín a VAŘEKA, Josef a kol. *Národopis*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 1987.

RODIČOVÁ, Jaroslava. *Povědomí o hudebních osobnostech jihočeského regionu*. Třeboň: osobní spis Jaroslavy Rodičové, 2016.

Z BRATŘIC, Jan Jeník. *Písň starodávné lidu obecného českého, namnoze nezbedné a pohoršlivé*. Praha: Československý spisovatel, 1989.

Elektronické zdroje

MĚKS STRAKONICE. 22. dudácký festival Strakonice [heslo]. *Mezinárodní dudácký festival Strakonice* [online]. [Cit. 10. 9. 2016]. Dostupné z <http://www.dudackyfestival.cz>

Hudební aplikace při výuce hudební nauky na ZUŠ

Kristina Rafailov

Abstract

The paper deals with musical applications for smartphones and tablets and their contribution to the process of music theory education at primary music schools. Each application is described and discussed with special attention to their functionality, applicability and benefits when being used in the lessons.

Key words: music theory, elementary music education, primary music school, music application, smartphone, tablet

V současné době je výuka na základních uměleckých školách s pomocí moderních technologií běžnou součástí. Téměř každý student vlastní „chytrý“ mobilní telefon, na kterém má nainstalovanou ladičku nebo metronom. Tyto pomůcky dnes patří k běžné výbavě žáka studujícího na základní umělecké škole. V domácí přípravě se pracuje též s nahranými doprovody, internetem – poslechovými ukázkami profesionálních umělců atd. Existují ale i jiné aplikace, které mohou při výuce hudby na základních uměleckých školách pomáhat. Na obchodním internetovém portálu najdeme nepřehledné množství různých hudebních aplikací. Velké množství z nich je postaveno na podobném principu. Některé z nich mají minimální didaktický záměr. Každým dnem aplikací přibývá a některé také mizí. Exkurz do této problematiky jsem učinila přibližně v únoru roku 2016. Představím zde několik aplikací vybraných na základě kvality, různorodosti a účinnosti. Popíši, jak se s nimi pracuje, jak fungují a na konci práce kriticky ohodnotím přínosnost a využití hudebních aplikací při výuce hudební nauky na základní umělecké škole. Všechny níže zmíněné aplikace jsou vyvinuty pro android, jsou tedy dostupné jak do tabletů tak do smartphonů.

Music tutor sightread

Music tutor sightread je hudební aplikace zaměřená na čtení not, psaní not a předznamenaní stupnic. Dostupná je i „lite“ verze (zadarmo), kterou lze využít pouze pro čtení a psaní not. Aplikace je vytvořena z jednoduchého avšak plně funkčního designového prostředí. Na obrazovce je znázorněna notová osnova a ve spodní části klaviatura s názvy not. Při

procvičování „čtení not“, hráč volím tóny na klaviatuře. Při procvičování „psaní not“ zadává hráč noty na příslušné místě do notové osnovy poklepem, nebo posunutím prstu na obrazovce.

Hodnocení aplikace Music tutor sightread:

Aplikace music tutor sightread může dobře sloužit na domácí procvičování elementární hudební teorie, nelze použít v kolektivní výuce. Největší výhodou aplikace spatřuji v okamžité zpětné vazbě. Kladně hodnotím i nastavitelnost evropského systému.

Chords teacher

Je aplikace zaměřující se na procvičování intervalů a akordů. Aplikace je v anglickém jazyce. Na úvodní stránce jsou zobrazeny panely: Hraj, Volné procvičování, Nastavení, Zpět a Hráč. Aplikace je rozdělena do 39 úrovní, ve kterých se procvičují tercie, kvinty, septimy, durové a mollové kvintakordy a septakordy. V aplikaci se postupuje po velmi malých krůčcích např. v první úrovni aplikace stále dokola nabízí procvičování čisté kvinty od C, G a F. Aplikace je bez jakéhokoliv zvukového efektu a samotný design aplikace je jednoduchý. Názvy tónů jsou v bílých a černých kolečkách ve stejném grafickém systému jako je klaviatura. V případě špatné odpovědi se zvolený „tón“ – políčko zbarví červeně, v případě odpovědi správné nedostává hráč žádnou zpětnou vazbu. Ve vrchní části obrazovky uprostřed se pouze změní zadání příkladu. Zpočátku není zcela zřejmé, zda je aplikace užívána správným způsobem.

Hodnocení aplikace Chordteacher:

Absence zvukových efektů znemožňuje hráči vytvářet si zvukovou představu. Jako negativní spatřuji také velké množství stále se opakujících příkladů v lekci. Hra po krátké chvíli přestane hráče bavit.

Functional ear trainer

Aplikace Functional ear trainer se zaměřuje na procvičení sluchové analýzy. Trénuje rozpoznávání jednotlivých stupňů ve stupnici. Z nabídky jednotlivých úrovní je možná volba z durové stupnice, mollové stupnice, chromatiky v dur a chromatiky v moll.

Durová stupnice

Každá stupnice je rozdělena na procvičení konkrétní části.

- C dur – 1. tetrachord
- C dur – 2. tetrachord
- C dur – celá stupnice
- C dur – zadávané tóny z více oktáv
- Kadence je z jiné tóniny než z C dur – po celou úroveň je tónina stejná
- Kadence z jiné tóniny než C dur – výběr tónů z různých oktáv
- Náhodně vybrané tóniny – tóny z více oktáv

Procvičení prvního tetrachordu

Na obrazovce je zobrazeno osm očíslovaných čtverečků. V případě procvičování jsou první čtyři čtverečky aktivní (druhý tetrachord je v této úrovni neaktivní).

V každém příkladě je hráči zahrána kadence a po ní zazní tón, který má být určen. Po určení tónů vždy zazní ostatní stupně směrem k tónice. Hráč tak velmi brzy získá sluchovou představu každého konkrétního stupně. Stejně tak je postupováno ve výuce druhého tetrachordu ve druhé hrací úrovni. Třetí úroveň požaduje rozpoznání všech stupňů ve stupnici C dur. V další hrací úrovni jsou hráči zadávány tóny z více oktáv. Tónina po celou výukovou lekci zůstává stejná. V páté úrovni se již tóniny začínají měnit. Kadence vždy posluchače zavede do konkrétní tóniny a vybírá tóny z různých oktáv. V poslední lekci musí posluchač rozeznávat všechny stupně ve stupnici v různých oktávách a v měnících se tóninách.

Hodnocení aplikace **Functional ear trainer**:

Aplikace velmi dobře funguje. Lekce na sebe systematicky navazují. Kladně oceňuji fixaci jednotlivých stupňů k tónice. Po procvičení prvních dvou lekcí vzniká i u dříve sluchově neškoleného posluchače poměrně přesná představa konkrétních stupňů ve stupnici. Při výuce hudební nauky na ZUŠ lze tuto aplikaci využít a děti baví.

Perfekt ear 2

Perfect ear 2 je souborná hudební aplikace rozdělená do následujících částí:

- 1) intervaly
- 2) stupnice
- 3) akordy
- 4) rytmus
- 5) sluchová analýza
- 6) teorie

1. Intervaly

První výuková sekce „Intervaly“ je rozdělena na výukové podoblasti:

- 1) Porovnávání intervalů
- 2) Poznávání konkrétních intervalů
- 3) Intonace intervalu
- 4) Čtení intervalu

Porovnávání intervalu

Na obrazovce je zobrazena dvojitá notová osnova s houslovým a basovým klíčem. Pod notovými osnovami je zobrazena klaviatura. Po zaznění zvukové ukázky (dvou intervalů) je úkolem určit, který interval byl větší. Na konkrétní klávese klaviatury se v kolečku objeví název tónu, od kterého interval začal. Do notové osnovy je daný tón zaznamenán notou. Klaviatura je aktivní. Hráč má možnost si tóny na klaviatuře zahrát. Pod klaviaturou jsou panely s názvy „první“ a „druhý“, kterými volíme odpovědi. Po určení správné odpovědi se daný interval zobrazí zeleně v notové osnově v notách i v zelených kolečkách s názvem noty uprostřed na příslušných klávesách. Chybná odpověď je zobrazena červeně a přes ní ukázána správná v zeleném kolečku. Sekce „porovnávání intervalu“ obsahuje 115 úrovní. Procvičuje například velkou x malou sekundu vzestupně/ sestupně/ harmonicky.

Poznávání konkrétních intervalů

V oblasti poznávání konkrétních intervalů si můžeme zvolit konkrétní úroveň a to který interval chceme procvičovat. Např. malá/velká sekunda – vzestupně. V dalších lekcích je vždy interval procvičen sestupně a harmonicky. Takto je nakoncipováno přes stovku lekcí. Aplikace pracuje i s intervaly přes oktávu. Designově je tato část aplikace upravena stejně jako v části „porovnávání intervalu“.

Intonace intervalu

V této výukové části je opět zobrazena notová osnova a klaviatura. Po zaznění zvukové ukázky – tónu má hráč zazpívat požadovaný interval. Aplikace vyžaduje zpívat pouze vrchní nebo spodní tón intervalu, podle toho jestli je procvičován vzestupný nebo sestupný interval. Nevyžaduje zainonování celého intervalu. Ve spodní části obrazovky je zobrazena osa s názvy tónů, na které je při zpěvu zobrazen právě intonovaný tón. Aplikace má rozdílně pojmenované názvy oktáv (velká oktáva je tu označena číslem 2, malá oktáva číslem 3, jednočárkovaná číslem 4 a dvoučárkovaná číslem 5. Při zpěvu odpovědi (tónu) hráč zvolí ikonu mikrofonu v pravém spodním rohu. Mikrofon je poměrně citlivý a dobře rozpoznává intonované odpovědi.

Čtení intervalu

Tato lekce je stejně koncipovaná jako všechny předešlé. Je bez jakýchkoliv zvukových ukázek. V notách jsou zobrazeny intervaly, které hráč volí na panelech ve spodní části obrazovky.

Stupnice

- 1) Poznávání stupnic
- 2) Melodický diktát
- 3) Čtení stupnic
- 4) Přehled stupnic – teorie

Poznávání stupnic

V lekci „poznávání stupnic“ hráč zvolí požadovanou podoblast. V základní tzn. bezplatné nabídce může vybírat z:

dur x moll – vzestupně/sestupně

dur x lydická x mixolydická – vzestupně/sestupně

mollové stupnice (zde jsou obsaženy aiolská, harmonická, melodická a dórská) –
vzestupně/sestupně

frygická x lokrinská – vzestupně/sestupně

pentatonika – vzestupně/sestupně

7 modů (jónská, dórská, frygická, lydická, mixolydická, aiolská, lokrinská)

Designové prostředí je totožné jako v předchozích lekcích. Po zaznění stupnice volí hráč správnou odpověď z možností umístěných na panelech ve spodní části obrazovky. Po zadání odpovědi se daná stupnice zapíše zeleně do notové osnovy a zobrazí v zelených bublinách s názvem tónu uprostřed na konkrétních klávesách na klaviatuře. V případě špatné odpovědi se hráčem zvolená chybná stupnice objeví červeně v notové osnově i na klávesnici. Vedle špatné odpovědi je vedle zobrazena zeleně odpověď správná.

Melodický diktát

V sekci melodického diktátu si hráč nejprve vybere z úrovní:

Tón v dur – 1 tón do malé tercie

Tón v moll – 1 tón do velké tercie

3 tóny v dur – do malé tercie

3 tóny v moll – do malé tercie

Ve volně stažitelné verzi jsou aktivní zmíněné lekce. V placené verzi následuje ještě dalších 19 úrovní. Poslední lekce procvičuje všech dvanáct půltónů v oktávě.

V příkladu hráč nejprve slyší kadenci T –D a poté zazní tóny, které mají být určeny. K určení odpovědi hráč použije klaviaturu a tóny „zahraje“ na ni. V ten moment se noty automaticky zapisují do notové osnovy nad klaviaturou. Pokud chce hráč zvolené tóny opravit, vlevo pod klaviaturou jsou dvě malé notičky se symboly plus a mínus (+ –). Tak lze noty vymazat, nebo

přidat. Příklad je možné několikrát zopakovat. V notové osnově je vždy zobrazeno předznamenání znějící tóniny.

Čtení stupnic

Ve volné verzi této sekce máme na výběr z následujících úrovní:

Durová x mollová – vzestupně/sestupně

Dur x lydická x mixolydická – vzestupně/sestupně

Mollové stupnice – vzestupně/sestupně

Frygická x lokrinská – vzestupně/sestupně

Pentatonika – vzestupně/sestupně

7 modů – vzestupně/sestupně

Placená verze je rozšířena ještě o:

Celotónová x lydická x mixolydická – vzestupně/sestupně

Celotónová x chromatika – vzestupně/sestupně

Melodické mollové mody – vzestupně/sestupně

Harmonické mollové mody – vzestupně/sestupně

Závěrečná lekce – náhodný výběr ze všech stupnic

Lekce je vytvořena bez zvukového vjemu. V notové osnově jsou zobrazeny tóny stupnice s příslušným předznamenáním přímo před konkrétní notou. Na klaviatuře je stupnice znázorněna šedými kolečky s názvem noty uprostřed na konkrétní klávěse. Na panelech pod klaviaturou volí hráč odpověď.

Akordy

1) Poznávání akordů

2) Obraty akordů

3) Akordové „postupy“

4) Čtení akordu

Poznávání akordů

Do 41 lekcí je rozdělena výuka v rozpoznávání akordů. Výuka první lekce požaduje rozpoznání durového x mollového akordu znějícího vzestupně. Ve druhé lekci se stejný typ akordů procvičuje sestupně a následně ve třetí úrovni harmonicky. Stejným způsobem je výuka akordů rozčleněna až do rozpoznávání nonových akordů. V aplikaci je stejný model vyobrazení a sluchových příkladů jako v předešlých kapitolách.

Lekce se v této části aplikace věnují výuce následujících akordů:

Dur, moll, zvětšené, zmenšené, sus2, sus4, septakordy a nonové akordy.

Obraty kvintakordů

Stejným způsobem a stejné typy akordů tedy durové, mollové, zmenšené, zvětšené, sus2, sus4, septakordy a nonové akordy a jejich obraty jsou procvičovány po jednotlivých lekcích vždy nejprve vzestupně, sestupně a harmonicky. Na úplném konci je vždy „zkouška“ ze všech akordů náhodně vybraných.

Akordické kadence

Do 24 úrovní je rozdělena výuka akordických kadencí. Začíná se spojením a rozpoznáním dominanty a prvního stupně durového a dominanty a tóniky mollové akordu. Krok po kroku jsou procvičovány akordická spojení.

Akordická spojení podle posloupnosti v aplikaci:

- 1) V – I x V – Imi
- 2) IV – I x IV – Imi
- 3) IVmi – Imi x IVmi – I
- 4) IVmi – Imi x IV – I x IVmi – I x IV – Imi
- 5) IVmi – Imi x V – I x IVmi – I x V – Imi x IV – I
- 6) IVmi – V – Imi x IVmi – V – I x IV – V – I
- 7) IVmi – V – Imi x IVmi – V – I x IV – V – I

- 8) IVmi – V – I x II – V – I x Iv – V – I
- 9) I – IV – I x IIImi – IV – I x V – IV – I
- 10) V – IVmi – Imi x bIII – IVmi – Imi x Imi – IVmi – Imi
- 11) VIImi – I x IIImi – I
- 12) bVI – Imi x bIII – Imi
- 13) bVI – Imi x VIImi – I x IIImi – I x bIII – Imi
- 14) bVI – Imi x VIImi – I x bVI – I x IIImi – I x bIII – I x bIII – Imi
- 15) V7 – Imi x V – I x V7 – I x V – Imi
- 16) V7 – Imaj7 x V7 – Imi7
- 17) VIIdim7 – I x VIIdim7 – Imi
- 18) bII7 (b5) – Imaj7 x bII7 (b5) – Imi7
- 19) VIIdim7 – I x bII7 (b5) – Imaj7 x VIIdim7 – Imi x V7 – Imaj7 x bII7 (b5) – Imi7 x V7
– Imi x V – I x V7 – I x V – Imi x V7 – Imi7
- 20) IIImi7 – V7 – Imi7 x IIImi7 – V7 – Imaj7
- 21) Imi – IV – IIImi7 (b5) – V – Imi x I – ivami . IIImi7 – V – I x I – VImi – IV – V – I x Imi
– bVI – IVmi – V – Imi
- 22) Imi – IVmi – V – bVI x I – IV – V – VImi
- 23) Imi – IVmi – V7 – V – Ivami – V7 – Imi x Imi – IVami – V7 – Imi – V – V7 – Imi
- 24) Imaj7 – IV – IIImi7 – V7 – Imaj7 x Imaj – VImi7 – V – V7 – Imaj7

Čtení akordu

V lekcích nazvaných čtení akordu jsou procvičovány všechny výše zmíněné akordy pouze na základě notových příkladů. Tóny daného akordu jsou zobrazeny i na klaviatuře pod notovou osnovou.

Rytmus

- 1) Vyřukání/čtení rytmu
- 2) Rytmičtý diktát

3) Opakování rytmického příkladu

Čtení/vytukání rytmu

Lekce „vytukání rytmických příkladů“ spočívají v rytmických příkladech zobrazených na displeji. Pod příkladem je ikona metronomu vydávající příslušný zvukový efekt. Na symbol metronomu musí hráč vytukat zadaný rytmický model. Před prvním spuštěním aplikace požaduje kalibraci metronomu na dotek hráče. Aplikace velmi dobře snímá vytukaný rytmus. Tato výuková část je rozdělena do 31 lekcí. Při správném vytukání příkladu se pod každou notou objeví zelená „fajfka“. Při nesprávném vytukání se pod notami zobrazí červená šipka ve směru ve kterém hráč chyboval (zda byl dříve, nebo později).

V jednotlivých lekcích se postupně procvičují noty půlové, čtvrt'ové, osminové, šestnáctinové, tečky za notou, pomlky, trioly, sextoly. V aplikaci je i nastavitelná rychlost metronomu.

Rytmický diktát

V lekcích rytmického diktátu dostává hráč rytmický příklad ve zvukové podobě. Na displeji jsou zobrazeny noty, ze kterých je rytmický příklad poskládaný např. půlová, čtvrt'ová, osminová. Hráč zapisuje rytmický model do linky/taktu nad panel s notami.

Opakování rytmického příkladu

Lekce „opakování rytmického příkladu“ neboli rytmická imitace spočívá ve vytukání rytmického modelu. Na ikonu metronomu vytuká hráč předehraný rytmický příklad. Lekce procvičují všechny výše zmíněné rytmické modely.

Výška

- 1) Trenér sluchové analýzy
- 2) Intonační trenér
- 3) Hmatníkový trenér

Trenér sluchové analýzy

Tato výuková disciplína je zaměřená na poznávání konkrétního hraného tónu. Na displeji je zobrazena posuvná klaviatura. Hráč má možnost volit z několika oktáv. Po zaznění tónu má hráč tři pokusy na nalezení správné odpovědi. V této disciplíně nejsou žádné jiné úrovně.

Intonační trenér

V této části aplikace si hráč procvičuje intonaci. Po zaznění tónu má hráč za úkol daný tón zazpívat a zmáčknout ikonu mikrofonu. Aplikace ohodnotí intonační kvalitu. Nevýhodou zde je, že aplikace nabízí i tóny, které už nejsou v hráčově rozsahu. Přenesení tónu do jiné oktávy aplikace neakceptuje. Naopak kladně oceňují kvalitu mikrofonu. Snímá velmi dobře a po technické stránce je aplikace výborně vyvinuta.

Hmatníkový trenér

Tuto část popisované a rozsáhlé aplikace ocení především učitelé a studenti kytary. Na displeji jsou zobrazeny struny v ladění klasické kytary. Struny jsou rozděleny pražci a zobrazený hmatník je posuvný. Zobrazen je celý kytarový krk. Pod strunami jsou názvy tónů v chromatickém postupu. Aplikace vybere nějaký tón, který označí zeleným kolečkem. Hráčovým úkolem je pojmenovat daný tón. Aplikace trénuje orientaci na hmatníku kytary. V nastavení lze navolit, na kterých strunách chceme orientaci procvičovat.

Hodnocení aplikace Perfect ear

Zmiňovaná souborná aplikace Perfect ear je dosud nejlepší hudební aplikace na trhu. Elementární úrovně lze využít i ve výuce v základních uměleckých školách. Aplikaci jistě ocení i studenti konzervatoří nebo vysokých škol s hudebním zaměřením. Po plné verzi aplikace s radostí sáhnou i zkušení profesionálové. Finální úrovně se zaměřují na hluboké a profesionální hudební dovednosti. Velice kladně oceňují kapitoly věnující se sluchové analýze. Při trénování sluchových dovedností je nutné aby příklady hrála studentovi jiná osoba. Bez pomoci druhého člověka správný nácvik není možný. Často není jednoduché takového „trenéra“ najít. Aplikace v tomto případě usnadňuje nácvik sluchových dovedností.

Závěr

Na trhu existuje velké množství hudebních aplikací. Po důkladném výběru máme možnost nalézt i ty, které nám při výuce na ZUŠ mohou pomoci. Žádná z nich však není koncipována přímo pro konkrétní výuku hudební nauky na ZUŠ. Není v synchronizaci s rámcově vzdělávacím programem.

Většina aplikací je v anglickém jazyce – pro děti těžko uchopitelné. Popsané aplikace mohou pomoci při výuce pouze v doplnění v domácí přípravě. V samotné kolektivní výuce praktické nejsou. Nejsou zaměřeny na práci v kolektivu a nejsou multifunkční tzn. použitelné i pro PC.

Klady naopak spatřuji v okamžité zpětné vazbě, kterou žák při hraní hudebních her získává. Okamžitě ví, kde a v čem chybuje. České hudební školství by si jistě zasloužilo hudební edukační aplikaci konkrétně zaměřenou na požadavky rámcově vzdělávacích programů.

Bibliografické údaje

EDuckAppsSV, Perfect Ear 2, dostupné z:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.evilduck.musiciankit&hl=cs>,
[cit. 15.2.2016].

Gamya, Chord teacher, dostupné z:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=gamya.music.chord.teacher>, [cit. 15.2.2016].

Kayzen9Apps, Functional Ear Trainer, dostupné z:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kaizen9.fet.android&hl=cs>, [cit.15.2.2016]

VirtualCode.es, Music Tutor Sight Read, dostupné z:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=es.virtualcode.musicutor.sightread&hl=cs>,
[cit.10.2.2016.]

Vlivy folklorismu v klavírním cyklu Bély Bartóka *Rumunské vánoční koledy*, Sz. 57

Radka Hladilová

Abstract

Art music of the 20th century is an important period of music history. One of the directions, which penetrated into composers' way of composing, was folklorism. This paper generally deals with Béla Bartók's folkloristic activities and introduces his piano cycle *Romanian Christmas Carols*, Sz. 57. The aim of this paper is also to highlight some elements that penetrated from folk music into Bartók's compositional style and show them on specific examples within the selection of the above mentioned piano cycle.

Keywords: Art music of the 20th century, Béla Bartók, compositional styles, folklorism, folk music, piano cycles, *Romanian Christmas Carols*.

Artificiální hudba 20. století je významnou etapou dějin hudby. Skladatelé v tomto období byli inspirováni jak předchozími uměleckými styly, tak i styly novými. Jedním ze směrů, které pronikaly do tvorby skladatelů, byl folklorismus. Skladatelé se věnovali sběru původních lidových písní, jejich zápisu, detailnímu studiu, které vyžadovalo třídění lidových písní, jejich komparaci a určitou systematizaci nasbíraného folklorního materiálu.

Béla Bartók se zabýval detailní folkloristickou činností, byl lidovou hudbou silně inspirován a některé charakteristické elementy lidové hudby pronikly přímo do jeho kompozičního stylu. Neofolklorismus, který se začal utvářet již koncem 19. století, dosáhl svého rozkvětu především v první polovině 20. století. Pro Bartóka je typické proniknutí do melodicko-harmonických a metricko-rytmických struktur lidové hudby a následné využívání těchto elementů v jeho umělecké tvorbě. Tento příspěvek pojednává obecně o folkloristické činnosti Bély Bartóka, snaží se postihnout některé elementy, které pronikly z původních lidových písní do jeho klavírních skladeb. Tyto folklorní prvky budou zobrazeny v rámci několika ukázek z I. a II. řady klavírního cyklu *Rumunské vánoční koledy*, Sz. 57.

Béla Bartók a folklorismus

Béla Bartók (1881–1945) byl významným klavíristou, skladatelem a etnomuzikologem. Během studií na Hudební akademii v Budapešti poznal Zoltána Kodálye, maďarského skladatele, se kterým se podílel na sběru lidových písní. Pálová – Vrbová v obsáhlé monografii *Béla Bartók: Život a dílo*⁸⁰ uvádí, že od roku 1904 podnikal cesty do zapadlých vesnic Maďarska⁸¹, Rumunska⁸², Slovenska⁸³, východní Moravy, též na Balkán, do Turecka⁸⁴ a Severní Afriky⁸⁵. Zaznamenával lidové písně, které podle zpěvu lidí zapisoval, nahrával na fonograf a poté vědecky zpracovával. Bartók se zajímal především o prapůvodní lidové písně, které neměly nic společného se zlidovělymi městskými a cikánskými písněmi. Pronikal tedy k nejstarším folklórním vrstvám a během života se mu podařilo zapsat kolem 16 000 lidových písní. Podle Miloše Schnierera se Bartók ve své úvaze *Maďarská lidová hudba a nová maďarská hudba* vyjádřil následovně: „*Lidová píseň je tak dokonalá jako Mozartova sonáta, Bachova fuga.*“ A dále: „*Takováto melodie je klasickým příkladem neobyčejně stručného vyjádření hudební myšlenky, vyhýbající se všemu zbytečnému.*“⁸⁶

Výsledkem Bartókova folkloristického výzkumu byla rozsáhlá ediční činnost, kdy vydal např. *Rumunské lidové písně z Bihoru* (1913), *Sedmhradské maďarské lidové písně* (1921), *Lidová hudba Rumunů z Maramuru* (1923), *Maďarská lidová píseň* (1924), *Naše lidová hudba a lidová hudba sousedních národů* (1934) či *Melodie rumunských koled* (1935).

Bartók během výzkumu lidových písní zjistil, že nejstarší vrstvy lidové hudby se vyznačují pentatonickým základem. V rámci melodicko – harmonických struktur Bartók z lidové hudby využíval ve svých kompozicích **pentatoniku**, dále **celotónové stupnice** nebo **církevní mody**, které často využívá buď samostatně jako výseče, dále ve spojení s tóninami dur – mollového systému nebo dokonce dva mody znějící současně. V oblasti výstavby akordů Bartók z lidové hudby přejímá do svého harmonického systému např. časté **mixtury intervalů malé tercie, čisté kvarty, malé sexty a velké sekundy**. Pro Bartókovu akordiku je typická výstavba na základě sekund, kvart, septim, tritonů aj.

Při využití metro – rytmických struktur Bartók často využíval nepravidelného členění tzv. **bulharských rytmů**, tedy východoevropských rytmů, s nimiž se Bartók setkal při sběru

⁸⁰ PÁLOVÁ – VRBOVÁ, Zuzana. Béla Bartók: Život a dílo. 1. vyd. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1963. s. 51

⁸¹ Sběr na samotě Sziladu, Vésztő, župa Csík v Sedmíhradsku

⁸² Sběr v oblasti Banátu a Bihoru

⁸³ Sběr v oblasti Gemeru

⁸⁴ Sběr v jižní Anatolii

⁸⁵ Sběr v Biskře a alžírských osadách

⁸⁶ BARTÓK, Béla. *Maďarská lidová hudba a nová maďarská hudba*, in: *Postrehy a názory*, s. 82. Citováno z: SCHNIERER, Miloš. *Český a východoevropský neofolklorismus*, s. 84.

lidových písní v oblasti Balkánu a Turecka. Tyto nepravidelné celky se vyznačují častými změnami rytmů a akcentace. Typickým příkladem je využití těchto rytmů v Bartókově klavírním cyklu *Mikrokosmos* (1926 – 1937), v části *Šest tanců v bulharském rytmu*.

Bartók dále z lidové hudby přebírá **obměny a variování**, kdy témata jsou většinou pozměňována a nezaznívají dvakrát ve stejné podobě. Bartók používal variační princip zákona postupné proměny „nikdy dvakrát totéž“, který uváděl jako podstatný společný rys lidové hudby⁸⁷. Toto variování tématu bylo lidovým hudebníkům vlastní.

Béla Bartók: Rumunské vánoční koledy

Bartókovy *Rumunské vánoční koledy*, Sz. 57 (*Román kolindadallamok*) z roku 1915 jsou pozoruhodným, u nás však méně známým klavírním cyklem. Maďarský výraz *kolindadallamok* vychází z termínu *colindă*, česky koleda. Bartók při tvorbě tohoto klavírního cyklu čerpal ze své folkloristické činnosti. Na území dnešního severozápadního Rumunska nasbíral celkem 484 kolind, z nichž celkem 20 nápěvů použil v klavírním cyklu *Rumunské vánoční koledy*. Všechny nápěvy, které použil v tomto klavírním cyklu, byly nasbírány v letech 1909–1915.⁸⁸ Hlavním středem zájmu Bartókových folkloristických výprav byly odlehlé sedlácké vesnice rozprostírající se v Transylvánii, konkrétně se jedná o oblasti: Maramurés (na severu země), Bihor (západ Rumunska) a oblast Hunedoara a Alba (na středovýchodě).⁸⁹ Bartók následně klasifikoval rumunský folklorní materiál následujícím způsobem:

1. kolindy (*colindă* – typ vánoční koledy)
2. žalozpěvy (*bocete*)
3. další obřadní písně (svatební, prosby o déšť, etc.)
4. taneční písně (především instrumentální melodie bez textu)
5. písně, které se nevázaly k žádným zvláštním příležitostem (*doine*, v některých regionech *hore*)⁹⁰

⁸⁷ SZABOLCSI, Bence. *Béla Bartók – Weg und Werk, Schriften und Briefe*. Budapest: Corvina Verlag, 1957, s. 85. in SEDLÁČKOVÁ, Romana: *Vliv neofolklorismu a expresionismu na vyjadřovací stylistiku a kompoziční jazyk Leoše Janáčka a Bély Bartóka – hudební paralelismy dvou výrazných osobností*.

⁸⁸ YEOMANS, David. *Background and Analysis of Bartók's Romanian Christmas Carols for Piano* (1915) in ANTOKOLETZ, FISCHER, SUCHOFF: *Bartók Perspectives. Man, Composer, Ethnomusicologist*, s. 188.

⁸⁹ YEOMANS, David. *Background and Analysis of Bartók's Romanian Christmas Carols for Piano* (1915) in ANTOKOLETZ, FISCHER, SUCHOFF: *Bartók Perspectives. Man, Composer, Ethnomusicologist*, s. 186.

⁹⁰ SUCHOFF, Benjamin: *Béla Bartók Essays*, s. 115.

Z čistě hudebních důvodů však považoval Bartók rumunské kolindy za nejdůležitější z výše uvedených kategorií. Kolindy byly provozovány o Vánocích, nejčastěji na Štědrý den. Byly zpívané skupinou osmi až deseti chlapců. Podle Bartóka koledníci zazpívali „čtyři až pět kolind antifonálním způsobem, kdy se zpěváci rozdělili do dvou skupin a střídavě zpívali jednotlivé sloky písní.“⁹¹

Bartók ve svém spisu *Rumunská lidová hudba* popisuje některé zvláštnosti provozování kolind. V regionu Hunedoara např. „zpívají dvě skupiny chlapců (každá v unisonu) a vymění se po každé sloce. Výměna probíhá bez jakékoli pauzy a někdy se dokonce zpívá první osminová nota nové sloky zároveň s poslední osminovou notou předchozí sloky.“⁹² Tento způsob zpěvu naznačuje, že zpěváci se snažili zazpívat někdy delší texty kolind v kratším časovém intervalu a z praktického hlediska pak mohli navštívit více domů.

Bartók věnoval velkou pozornost textům kolind. V pojednání *Rumunská lidová hudba*⁹³ uvádí, že asi jedna třetina těchto textů nesouvisí s vánoční tematikou, která je v západoevropské kultuře spojena s náboženskými texty. Texty rumunských kolind pojednávají např. o hrdinských činech, proměnách lidí ve zvířata, objevují se zde lyrická témata. Tyto texty byly dochovány až z dávných dob pohanství.

Provozování rumunských kolind je spjato s pohanskou slavností zimního slunovratu. Později však s příchodem křesťanství byly ustanoveny oslavy vánočních svátků ve stejné době, je tedy pravděpodobné, že tyto dva svátky splynuly v jeden. Bartók uvádí, že je „opravdu zázračné, že i po mnoha staletích se tyto texty dochovaly v neporušeném stavu.“⁹⁴

Kromě textů s pohanskou tematikou nacházíme v kolindách texty náboženské povahy – jsou to např. legendy o biblických postavách. Původní texty dvaceti skladeb *Rumunských vánočních koled* obsahují výběr nejdůležitějších textů, které Bartók objevil. Jedenáct textů vychází ze světské tematiky, osm z tematiky náboženské a jeden text je fragmentem.

Bartók ve své přednášce z roku 1914 poukazuje na zajímavý jev – určitou adaptabilitu rumunské písňové poezie: „Prvním charakteristickým rysem rumunských písňových textů je absence slokové struktury (oproti maďarské a slovenské písňové poezii); jejich verše se skládají, téměř bez výjimky, z osmi slabik rozdělených na dvě trochejské dvojice.

⁹¹ SUCHOFF, Benjamin: *Béla Bartók Essays*, s. 120, 121.

⁹² YEOMANS, David. *Background and Analysis of Bartók's Romanian Christmas Carols for Piano* (1915) in ANTKOLETZ, FISCHER, SUCHOFF: *Bartók Perspectives. Man, Composer, Ethnomusicologist*, s. 187.

⁹³ SUCHOFF, Benjamin: *Béla Bartók Essays*, s. 115.

⁹⁴ SUCHOFF, Benjamin: *Béla Bartók Essays*, s. 115.

Druhým charakteristickým rysem příznačným pro využití rumunských textů je, že různé texty nejsou vázány k určité melodii; jakýkoli text kolindy může být zpíván na jakoukoli melodii kolindy.⁹⁵ Tento jev je tedy příznačným pro rumunskou lidovou hudbu.

Protože rumunská písňová poezie postrádá jasně definovanou strukturu slok, existuje tedy větší flexibilita v přizpůsobování textu k melodii. Dále se zde objevují tzv. *refrény*. Ty však nejsou členěny periodicky po každé sloce, ale jsou obvykle vloženy mezi verše, a vytvářejí tedy většinu metrických a rytmických nepravidelností u řady kolind.⁹⁶

Z hudebního hlediska jsou kolindy charakteristické pravidelně se opakujícími rytmy. Ty jsou však uspořádány do nepravidelných metrických celků. Častá je třídlíná forma, převažuje zde využití starých církevních modů i modů dalších, archaických nebo orientálních. Melodika rumunských koled se pak odlišuje podle regionů.

Klavírní cyklus *Rumunských vánočních koled* je rozdělen do dvou řad, z nichž každá čítá deset skladeb. Bartók na první straně vydání not nakladatelství Universal Edition⁹⁷ uvádí původní melodie dvaceti kolind opatřených textem a místem sběru. Světovou premiéru první řady *Rumunských vánočních koled* Bartók provedl 30. listopadu 1923 v Londýně a premiéru druhé řady 14. října 1925 v Budapešti.⁹⁸ Většina skladeb tohoto cyklu je zkomponována nejjednodušším způsobem transkripce lidových písní, kdy „*použitá lidová melodie je tou důležitější součástí skladby...přidaný doprovod, přede hry a dohry mají být považovány pouze za tzv. mounting of a jewel.*“⁹⁹ Tento výraz bychom mohli z angličtiny volně přeložit jako vystavění nebo ozdobení klenotu. Znamená to, že melodie je vyčleněna samostatně od doprovodu, a proto může být snadněji porovnána s původními nápěvy. Jednotlivé skladby cyklu *Rumunských vánočních koled* by měly vyjadřovat estetické hodnoty původních lidových písní.

V souvislosti s využitím původních melodií je nutné zmínit způsob, jakým Bartók tyto původní nápěvy využíval při komponování *Rumunských vánočních koled*. Muzikoložka Ingrid Arauco ve své odborné publikaci¹⁰⁰ zmiňuje, že díky některým typickým rysům lidové hudby – např. pohyblivým metrickým celkům, modálním stupnicím a často složité ornamentaci, by posluchači nemuseli úplně porozumět této hudbě, protože publikum bylo v té době nakloněno

⁹⁵ SUCHOFF, Benjamin: *Béla Bartók Essays*, s. 104-5.

⁹⁶ YEOMANS, David. *Background and Analysis of Bartók's Romanian Christmas Carols for Piano* (1915) in ANTOKOLETZ, FISCHER, SUCHOFF: *Bartók Perspectives. Man, Composer, Ethnomusicologist*, s. 191.

⁹⁷ BARTÓK, Béla: *Rumanian Christmas Carols*. Wien: Universal Edition, 1995. New edition, revised by Peter Bartók.

⁹⁸ YEOMANS, David. *Background and Analysis of Bartók's Romanian Christmas Carols for Piano* (1915) in ANTOKOLETZ, FISCHER, SUCHOFF: *Bartók Perspectives. Man, Composer, Ethnomusicologist*, s. 191.

⁹⁹ SUCHOFF, Benjamin: *Béla Bartók Essays*, s. 351.

¹⁰⁰ ARAUCO, Ingrid: *Bartók's Romanian Christmas Carols: Changes from the Folk Sources and Their Significance in The Journal of Musicology*, Vol. 5, No. 2. dostupné z 30. 9. 2014 na webu scholarship.haverford.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=music_facpubs

spíše západoevropské německé hudební tradici. U Bartóka proto dochází ke splynutí původní východní lidové hudby s uměleckou tradicí západní Evropy.¹⁰¹

Pro Bartóka bylo tedy při komponování stěžejní najít kompromis mezi původními lidovými nápěvy a srozumitelností pro posluchače. Lidové písně a kolindy existovaly často v několika variantách – skladatel tedy musel učinit rozhodnutí, která varianta té které kolindy bude dobrou volbou pro klavírní cyklus. Dále je nutné zmínit, že Bartók použil autentické původní melodie, ty však byly mírně zjednodušeny a uzpůsobeny. Tyto úpravy probíhaly ve třech kategoriích drobných změn. První změnou od původního nápěvu bylo **odstranění náhodných tónů a ozdob**. Za druhou změnu pak považujeme **přemístění některých taktových čar** a v třetí kategorii změn pak byly **alterace tónů a rytmiů**.¹⁰²

Následující oddíl zobrazuje ukázky jednotlivých typů Bartókových úprav.

1. odstranění náhodných tónů a ozdob:

Kolinda č. 4 / řada II, původní nápěv z vesnice Felsőoroszi v oblasti Maros – Torda, jak ji Bartók zachytil transkripcí podle nahrávky z fonografu:



Následující obrázek zobrazuje upravený nápěv, jak byl použit v cyklu Rumunských vánočních koled:

Felsőoroszi (Maros-Torda)

4.

The image shows a musical score for a piece titled 'Felsőoroszi (Maros-Torda)'. It is numbered '4.' and is in a treble clef with a key signature of one flat and a 2/4 time signature. The melody is significantly simplified compared to the original, with many ornaments removed. Below the staff, there are two lines of lyrics in Hungarian. The first line is 'Scu-lați, scu-lați bo-ieri ma-ri, (Ler Dom-nia-le!)' and the second line is 'Să a-ștear-nă me-si-le-re, refr.'. The second line of the score has lyrics 'De-vă scu-lați fe-ti-le-re, (Ler Dom-nia-le!)' and 'Să mă-tu-re cur-ți-le-re, refr.'. The word 'refr.' is written below the second line of lyrics in both instances.

Z obou příkladů lze pozorovat, že Bartók zde eliminoval ornamentaci nápěvu – odstranil zde ozdoby, které byly použity při zpěvu. Původní obrys melodie zůstává zachován. Odstraněním ornamentálních tónů zde dochází ke zjednodušení struktury nápěvu a rovněž rytmická struktura

¹⁰¹ ibid. s. 192.

¹⁰² ibid. s. 198.

je jasnější. Bartók mohl mít k odstranění ozdob různé důvody. Praktickým důvodem mohl být úmysl, že nápěv oprostěný od zdobných not bude možné lépe harmonizovat a druhou úvahou mohlo být, že původní zdobení nápěvu by nešlo jednoduše převést z hlasové polohy do klavírní verze.¹⁰³

Nápěv obsahuje pouze šest taktů, přičemž 3. a 6. takt jsou podloženy textovým refrémem. Nápěv má pravidelné šestiosminové metrum, má rozsah oktávy a probíhá v tónině F dur mixolydické¹⁰⁴. V samotné skladbě je však transponován do C dur **mixolydické**. Původní text se vztahuje přímo ke zvyku koledování:

Vy, velcí pánové, probud'te své dcery, aby mohly prostrít stůl, zamést dům, a nalít sklenice pro koledníky a Pána.

*Refrén: Pane, pojďme koledovat.*¹⁰⁵

Následující ukázka zobrazuje kompletní Kolindu č. 4.

¹⁰³ ARAUCO, Ingrid: *Bartók's Romanian Christmas Carols: Changes from the Folk Sources and Their Significance* in The Journal of Musicology, s. 205.

¹⁰⁴ V melodii nápěvu není mixolydická septima explicitně zastoupena, ale objevuje se jasně v dalších hlasech doprovodu.

¹⁰⁵ YEOMANS, David. *Background and Analysis of Bartók's Romanian Christmas Carols for Piano* (1915) in ANTKOLETZ, FISCHER, SUCHOFF: *Bartók Perspectives. Man, Composer, Ethnomusicologist*, s. 191.

Kolinda 4 obsahuje tři variace nápěvu¹⁰⁶. První variace probíhá v taktech 1–6. Melodie nápěvu je traktována v pravé ruce, přičemž doprovod levé ruky vytváří komplementární rytmus. Akordy doprovodu zde mohou být chápány vertikálně a mění se po každých třech osminových hodnotách. První takt je harmonizován akordem C dur a h moll, druhý takt F dur se **zvětšenou kvartou** a C7 s přidanou kvartou. Ve 3. taktu zní akord B dur, který obsahuje mixolydickou septimu a spadá do dominantní osy v rámci **osového systému**. Poslední tři doby 3. taktu jsou podloženy akordem d moll. Ve 4. taktu probíhá harmonie na akordech B7 a Es dur s přidanou **sekundou**. Pátý takt je harmonizován akordem B dur obsahujícím sextu a akordem C7. V taktu 6 zní akord vystavěný z tónů d, e, g, a, tedy kombinace dvou **protopentatonických buněk**. Tento akord je rozveden do akordu D dur. První variaci tedy uzavírá durový akord II. stupně.

Druhá variace probíhá v taktech 7–12. Melodie je traktována v nepozměněné formě v pravé ruce. Doprovod levé ruky postupuje jako samostatný hlas kontrapunktickým způsobem, přičemž společně s pravou rukou vytváří dvojhlas. Oba hlasy mezi sebou postupují v intervalech, a to nejčastěji v **sextách, sekundách a terciích**. Místy, kde se objevují terciové nebo sextové postupy, připomínají hlasy výseky akordů. Např. v taktu 8 se objevuje náznak C dur a F dur, 9. takt naznačuje d moll s přidanými sekundami, v 10. taktu zní v rozložené formě B dur a d moll, v 11. taktu pak G dur s přidanou kvartou a kombinace C dur a a moll, kdy toto místo působí dojmem **bitonality**. Dvanáctý takt pak uzavírá výsek akordu d moll a rozložený **pentatonický souzvuk** na tónech a, h, d. Celá variace je ukončena disonantně na intervalu **malé sekundy**.

Závěrečná třetí variace probíhá v taktech 13–18. Pravá ruka je vedena v dvoučárkované oktávě a obě ruce postupují vzhledem k sobě v akordické sazbě, která je zde velice explicitní. Třináctý takt je harmonizován akordem C dur s přidanou kvartou a B dur, přičemž v pravé ruce pozorujeme postup ze septimy do sexty. Takt č. 14 je harmonizován měkce malým septakordem od tónu d a akordem a moll, objevují se zde opět přidaná **sexta** a **septima**. V 15. taktu následuje souzvuk vystavěný ze sekund na tónech b, c, d, e a akord B dur. V 6. taktu zní septakord B7 s přidanou sextou a akord F dur. Sedmnáctý takt je harmonizován měkce malým septakordem od tónu g, na 4. době zní kvartový akord vystavěný z tónů c, f, b a celá třetí variace je zakončena akordem d moll, tedy mollovým akordem II. stupně.

¹⁰⁶ Takty 1–6 nazývám ve své práci první variací, protože za téma považuji původní melodii nápěvu.

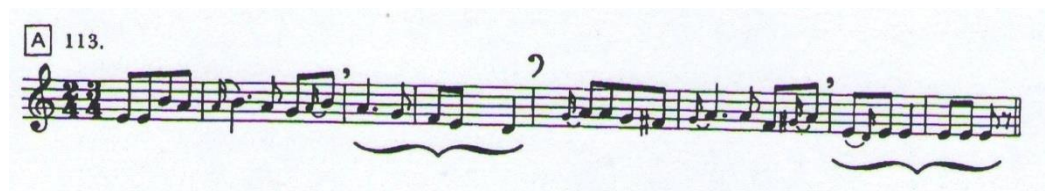
Kolinda 4 je klidného charakteru a obsahuje jak **durové**, tak **mollové prvky**. Melodika nápěvu je po celé tři variace traktována beze změn, **variována** je však **dynamika**, **harmonická složka** a **rytmika**. Dynamika v první variaci přináší nápěv v mezzoforte, ve druhé variaci, která představuje klidnější charakter, ustupuje do piana. Ve třetí variaci je pak nápěv veden ve forte, třetí variace pak tvoří vrchol skladby.

Harmonická složka je zde také variována, Bartók zde používá doškálné durové i mollové akordy a zařazuje rovněž akordy spadající do **osového systému tóniny C dur**. Často jsou k akordům přidávány **sekundy**, **kvarty**, **sextý** nebo **septimy**. Bartók tyto intervaly považuje za konsonantní. Je zde rovněž zajímavé, že první variace je ukončena na durovém akordu II. stupně a závěrečná variace na mollovém akordu II. stupně.

Výrazně je zde variována rytmika v doprovodu levé ruky. První variace je založena na komplementaritě rytmu, kdy oproti struktuře osminová, čtvrt'ová v pravé ruce, postupuje levá čtvrt'ová, osminová a naopak. Ve druhé variaci je rytmus variován, protože postupuje pravidelně v osminových hodnotách jako samostatný kontrapunktický hlas. Ve třetí variaci se objevuje syrytmické vedení obou hlasů, což tvoří protiklad k první variaci. Kolinda č. 4 je tedy zejména příkladem rytmických variací.

2. přemístění některých taktových čar:

Kolinda 6 / řada I, původní nápěv pochází z vesnice Görgényorsova v oblasti Maros – Torda:



Tato úprava nápěvu je příkladem zjednodušení ornamentiky, kdy jsou drobné hodnoty eliminovány a výraznou změnou je zde úprava metrická – přemístění taktové čáry mezi 3. a 4. taktem nápěvu.

Andante (♩. 88)

Tato změna má pravděpodobně zdůrazňovat sekvenční charakter druhého a třetího taktu a dále, že mění tón f ze silné metrické pozice na slabou (tedy z přízvučné na nepřízvučnou) a tón d z nepřízvučné na přízvučnou¹⁰⁷. Tón d výrazným způsobem uzavírá frázi. Arauco rovněž poukazuje na fakt, že sestupný sled tónů f-e-d v 3. až 4. taktu by nebyl v rámci západoevropské artificiální hudby očekávaným postupem, myšleno z hlediska předvětí a závětí. Podle Arauco by pravděpodobnější variantou v západoevropské hudbě byl např. sled tónů fis-g-a.

Premístění taktové čáry objasňuje uzavření fráze na tónu d, ale také umožňuje lépe porozumět struktuře melodie jako celku. Nápěv můžeme chápat také jako dvě paralelní fráze, kdy obě začínají intervalem čisté kvinty, první na tónu e a druhá pak na tónu d. První i druhá fráze nápěvu jsou si svým melodickým obrysem velmi podobné a vykazují určitý sekvenční charakter.

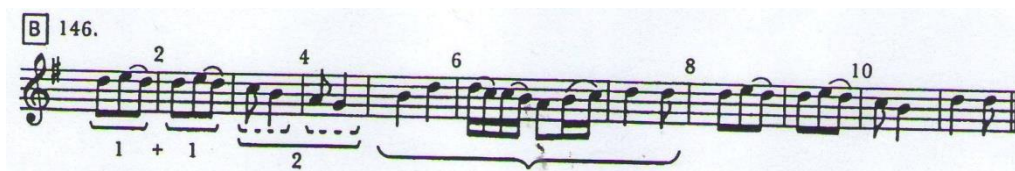
3. alterace tónů a rytmů

Kolinda 2 / řada II, původní nápěv pochází z vesnice Várhely v oblasti Hunyad. Následující obrázek ukazuje variantu nápěvu, kterou Bartók získal transkripcí podle nahrávky z fonografu.

A 102 j.

Obrázek B je ukázkou varianty nápěvu, kterou Bartók zapsal do svého zápisníku:

¹⁰⁷ ARAUCO, Ingrid: *Bartók's Romanian Christmas Carols: Changes from the Folk Sources and Their Significance* in The Journal of Musicology, s. 207.



Obrázek C pak zobrazuje upravený nápěv, který Bartók použil v Kolindě č. 2.

Tento příklad Bartókovy úpravy nápěvu ilustruje jeho snahu pozvednout strukturu nápěvu na vyšší výstavbový stupeň. Tím, že vybírá „strukturální tóny“ z prvních dvou taktů původních dvou variant (tón d z prvního taktu a tón e z druhého), udává větší určitost melodie nápěvu a jejího směru. Tento tvar melodie dává dalšímu dvojtaktí, v taktech č. 3 a 4, větší strukturální funkci a druhé dvojtaktí je tak více integrováno s předchozím hudebním materiálem. První čtyři takty tvoří frázi, která je rozdělena na vzestupnou a sestupnou část melodie a Bartók zde vytváří symetrický melodický plán, aniž by k nápěvu přidával nové tónové výšky.

Rytmika prvních dvou taktů úpravy nápěvu je zjednodušená, avšak nepostrádá formu původních variant nápěvu, protože třetí osminy taktů č. 1 a 2 byly přeloženy do doprovodu levé ruky. Opakovaný rytmický postup čtvrt'ové a osminové hodnoty nápěvu v doprovodu zajišťují větší soudržnost a kontinuitu vzniklé úpravy nápěvu.¹⁰⁸

¹⁰⁸ ARAUCO, Ingrid: *Bartók's Romanian Christmas Carols: Changes from the Folk Sources and Their Significance* in The Journal of Musicology, s. 202.

Moderato (♩ = 70) 2

Samotná Kolinda 2 je vystavěna ze dvou variací. První variace v taktech 1–11 přináší nápěv, který probíhá v tónině G dur. V prvních třech taktech je melodie nápěvu v pravé ruce vedena v **terciích** a v taktu 4 v **kvintě** a **sextě**. Sledujeme zde tedy využití intervalů typických pro lidovou hudbu. První takt je harmonizován akordem G dur, v 2. taktu na 2. době zní C dur, ve 3. taktu zní v pravé ruce tercie na tónech a, c, které společně s basovým tónem g tvoří **pentatonický souzvuk**. Dále na 2. době 3. taktu zní znovu G dur a v taktu č. 4 je fráze uzavřena akordy D dur a G dur, tedy postupem z dominanty do toniky.

Následující trojtaktí bylo původně podloženo textovým refrénem, jak zobrazuje následující obrázek:

Várhely (Hunyad)

Metrum se zde mění z tříosminového na dvoučtvrtě. Takty 5 a 6 jsou podloženy akordem G dur a v šestém taktu je využita původní ornamentace. V taktu 7 dochází ke změně metra na původní tříosminové, avšak tento takt je stále součástí textového refrénu a je harmonizován akordem D dur, je tedy ukončen na dominantě.

Další čtyři takty představují závěrečnou, třetí část nápěvu, který je vlastně paralelou prvního čtyřtaktí. Harmonie probíhá v taktech č. 8 a 9 na akordu h moll, v taktu 10 na a moll a G dur. Mollové akordy h moll a a moll spadají do paralelní mollové tóniny e moll. Takt 11 uzavírá

první variaci nápěvu na neúplném akordu G dur s přidanou sekundou, který je rozveden do akordu D dur. Celá první variace je tedy zakončena na dominantě.

Druhá variace probíhá v taktech 12–22. Melodie nápěvu je traktována v pravé ruce jako vrchní hlas beze změny. Interval, který s ní tvoří druhý hlas v pravé ruce, jsou však mírně variovány. První čtyřtaktí v taktech 12–15 využívá opět **tercií** a harmonická složka zde probíhá na akordech G dur, ve 13. taktu na 2. době a moll, v taktu č. 14 na 2. době e moll a v taktu 15 d moll a C dur. V taktech č. 16–18 následuje trojtaktí, které bylo původně podloženo textovým refrénem. První takt trojtaktí využívá intervalů kvarty a sexty, narozdíl od tercie a kvinty v první variaci (takt 5). Takt 16 je harmonizován akordem h moll. V taktu 17 je harmonická složka obohacena **pentatonickým souzvukem** na tónech d, e, g, a. Tento akord je složený ze dvou protopentatonických buněk – první na tónech d, e, g a druhá na tónech e, g, a. Druhá doba taktu 17 je harmonizována akordem C dur a takt č. 18 uzavírá trojtaktí na akordu D dur.

Celou skladbu uzavírá závěrečné čtyřtaktí, kdy melodie v pravé ruce probíhá v terciích a v posledním taktu pak v kvartách. První doba 19. taktu je harmonizována opět souzvukem složeným ze dvou protopentatonických buněk (první na tónech a, h, d, druhá na tónech h, d, e). Na druhé době téhož taktu zní akord E7. Tento akord je v taktu 20 vystřídán měkce malým septakordem od tónu e, v pravé ruce pak následuje tercie na tónech c, e, které mohou být součástí akordu C dur, v levé ruce pak na třetí době zní tercie na tónech g, h, které mohou být součástí akordu G dur nebo e moll. V taktu 21 na první době zní souzvuk složený z tónů a, h, c, d – je zde tedy patrná **Bartókova obliba využití sekund**. V levé ruce pak na třetí době zní náznak akordu A dur, který ve vertikálním pojetí s terciemi v pravé ruce na tónech g, h tvoří nónový akord od tónu a. Tento akord je v závěrečném taktu č. 22 rozveden do úplného akordu D dur.

Kolinda 2 je označena Moderato a má celkově velmi klidný charakter. Celá skladba postupuje na základě komplementarity rytmu. Obě dvě variace jsou uzavřeny na dominantě, tedy polovičním závěrem. Melodická složka probíhá beze změny, variovány jsou zde především intervaly a největší změny probíhají v harmonickém plánu, kdy se často objevují akordy využívající **sekund** a **protopentatonických buněk**.

Ve výše uvedených ukázkách byly zobrazeny nebo popsány některé konkrétní elementy, které Bartók přejímal z lidové hudby. Z hlediska metro – rytmických vztahů je v rámci klavírního cyklu *Rumunské vánoční koledy* zajímavé využití polyrytmiky v Kolindě 10 II. řady.

The image shows a page of a musical score for piano, consisting of three systems of staves. The notation is complex, featuring various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings. The first system starts with a *mf* marking. The second system includes a *cresc.* marking. The third system begins with a *f* marking, followed by a *p leggiero* marking. The score is written in a key signature with one flat and a 2/4 time signature. The music is characterized by intricate rhythmic patterns and a mix of melodic and harmonic textures.

Pro klavírní cyklus *Rumunské vánoční koledy* je typické, že Bartók zde vycházel z vokální lidové hudby. Bartók v nich využívá původní nápěvy lidových koled, které se mu podařilo zapsat či nahrát na fonograf v odlehlých vesnicích Rumunska. Pro komponování tohoto klavírního cyklu Bartók využíval téměř přesných citací lidových písní anebo jejich lehce pozměněných obměn. Jednotlivé skladby jsou zkomponovány způsobem variační práce a vykazují rysy lidové hudby karpatských kultur.

Jak bylo ukázáno na příkladech, charakteristické elementy, které u Bartóka přecházely z lidové hudby přímo do jeho kompozičního jazyka, se týkaly následujících melodicko – harmonických struktur: např. využití církevních tónin, pentatoniky, v rámci intervaliky časté sekundy, zvětšená kvarta, sexty, septimy; variování harmonie či bitonalita. Z hlediska metro – rytmických struktur Bartók přejímá z lidové hudby např. bulharské rytmy, variování rytmiky, nepravidelné členění rytmů, jak je typické u lidových písní východního nápěvu nebo polyrytmiku. Tyto elementy pramenící z folklorismu Bartók v cyklu *Rumunské vánoční koledy* propojuje s dur – mollovým systémem a kombinuje též s osovým systémem.

Klavírní cyklus *Rumunské vánoční koledy* Bély Bartóka v sobě spojuje odkaz k tradici, především díky využití melodiky původních lidových nápěvů a rovněž novátorské principy, např. využití osového systému. Bartók v tomto klavírním díle vytváří hodnotné a originální spojení prvků východoevropské a západoevropské hudby.

Literatura

ANTOKOLETZ, FISCHER, SUCHOFF: *Bartók Perspectives. Man, Composer, Ethnomusicologist*. Oxford University Press, 2000. ISBN 9780195125627.

ARAUCO, Ingrid. "Bartok's Romanian Christmas Carols: Changes from the Folk Sources and Their Significance." *Journal of Musicology* 5.2 (1987): 191-225. Print. Vol. 5, No. 2. dostupné z 30. 9. 2014 na webu:

http://scholarship.haverford.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=music_facpubs.

DOI: [10.2307/763851](https://doi.org/10.2307/763851)

HLADILOVÁ, Radka. *Třetí klavírní koncert Bély Bartóka*. Brno, 2011. 68 l. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí bakalářské práce: Michal Košut.

PÁLOVÁ – VRBOVÁ, Zuzana. *Béla Bartók: Život a dílo*. 1. vyd. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1963. 216 s. ISBN 02-015-63.

SEDLÁČKOVÁ, Romana. *Vliv neofolklorismu a expresionismu na vyjadřovací stylistiku a kompoziční jazyk Leoše Janáčka a Bély Bartóka – hudební paralelismy dvou výrazných osobností*. In *Elektronický časopis Teoretické reflexe hudební výchovy* (roč. 1, č. 1, 2004) ISSN 1803-1331. Dostupné z:

<http://www.katedrahudebnivychovy.estranky.cz/clanky/elektronicky-casopis.html>

SCHNIERER, Miloš. *Český a východoevropský neofolklorismus v artificiální hudbě 20. století: Deset studií od Janáčka k serialismu*. Brno: Editio Moravia, 2007. 263 s. ISBN 978-80-86565-06-4.

SUCHOFF, Benjamin: *Béla Bartók Essays*. University of Nebraska Press, 1992. 567 p. ISBN-10: 080326108X.

Notový materiál

BARTÓK, Béla: *Rumanian Christmas Carols*. Wien: Universal Edition, 1995. New edition, revised by Peter Bartók.

Zvukodrom – multimediálny nástroj pre skupinové vyučovanie

František Király

Abstract

The aim of this contribution is to introduce software and hardware based instrument Zvukodrom and its innovational approaches in musical education. The author introduces the reasons behind creating this instrument and its influence on educational process. He also explores further ideas of using Zvukodrom, which arise from possibilities of the instrument.

Keywords: innovational music education, elementary composition, musical games, musical thinking, realtime composition, music experiments, multimedia, software, computer

1. Teoretické východiská

Interaktívny multimediálny nástroj pre skupiny detí, som vyvinul v roku 2014, pre cyklus detských hudobných workshopov *Hudobné kakao* festivalu Konvergenie v Bratislave. Na základe objednávky festivalu som sa zameril na vývoj nástroja s jednoduchým ovládaním pre deti v rôznom veku a s vopred nedefinovanou hudobnou skúsenosťou.

Zvukodrom sa skladá z dvoch hlavných zložiek: ovládacie kontrolery (hardware pady) a software.

Pomocou dotykových padov, ktorých design som realizoval v spolupráci so sochárom Martinom Piačekom z VŠVU v Bratislave, deti jednoducho spúšťajú (zatiaľ hudobné) udalosti, ktorými vytvárajú hudbu, alebo hudobné hry. So Zvukodromom som dosiahol široké spektrum hudobno edukačných cieľov – zvukové kompozície v reálnom čase, hry so stupnicami, hry s rytmom, intonačné hry, ako aj riadenie celého priebehu deťmi – teda sprostredkovanie bipolárneho komunikačného zážitku dirigent – orchester.

Experimentálny workshop so Zvukodromom som neskôr realizoval na viacerých školách a škôlkach po Slovensku ako aj v Kalifornii v oblasti San Franciského zálivu (San Francisco, Palo Alto, San José, Santa Cruz) a vyvíjam a používam ho dodnes.

1.1 Nároky na pedagóga:

Práca so Zvukodromom vyžaduje skúseného hudobného pedagóga, ktorý:

- Dokáže odhadnúť správne použitie hudobného materiálu s ohľadom na rozvíjanie hudobných zručností detí.
- Má prehľad aj v súčasnom hudobnom dianí, vie tak reflektovať súčasnosť a kreatívne reagovať na vzniknuté situácie.
- Je schopný prispôbiť jednotlivé metódy práce so Zvukodromom tvorivému potenciálu detí.
- Má základné technické zručnosti práce s počítačom.

1.2 Pôvodný návrh vychádzal z tejto koncepcie:

- Každé dieťa obsluhuje jeden pad, jednoduchým pohybom (stlačením).

Efekt: dieťa má dobrý prehľad o tom ktorú udalosť vytvára, spozná ju a vie ju identifikovať aj v hudobne hustejšej produkcii.

- Jedno dieťa môže obsluhovať viac padov.

Efekt: možnosť vytvárania hudobných fráz (melodických, rytmických, zvukových) jedným dieťaťom.

- Software je prispôbené vytváraniu rôznych zvukových sád.

Efekt: Zvukové sady sa dajú meniť podľa potreby (hudobného-edukačného zámeru, veku a pod.)

- Proces je riadený „dirigentom“, čo môže byť pedagóg, ako aj dieťa.

Efekt: Koncentrácia detí na centrálnu osobu, ktorá im dáva pokyny na spúšťanie udalostí, evokuje chovanie hráčov v orchestri, zvyšuje mieru sústredenosti na aktuálne dianie ako aj na citlivejšie vnímanie zvukovej produkcie.

2. Rôzne zvukové sady a ich použitie

Názvy zvukových sád v nasledujúcom texte pomenúvam rámcovo typizovaným názvom, ktorý označuje charakter zvukových samplov.

2.1 Precvičovanie hudobnej teórie

Tieto cvičenia sú vhodné najmä pre deti, ktoré sú súčasťou hudobno edukačného procesu. Pomocou Zvukodromu je možné zážitkovou formou precvičiť rôzne oblasti hudobnej náuky, zoznámiť sa s hudobnou literatúrou, zahrať si hudobné hry, spoznať zvuky hudobných nástrojov, ktoré nie sú bežným inventárom hudobných škôl, ako aj zažiť rôzne kompozičné prístupy.

2.1.1 Sada STUPNICE

Každý pad má jeden tón zo stupnice, ktorá môže byť akákoľvek vrátane rôznych modov a ladení. Zvuk môže byť akýkoľvek nástroj alebo synteticky vytvorený zvuk generovaný Zvukodrom softwareom¹⁰⁹.

Použitie¹¹⁰:

- vytváranie akordov
- vytváranie známych melódií
- melodická improvizácia
- harmonická improvizácia
- intonačné cvičenia
- rytmické cvičenia
- kombinácia Zvukodromu s akustickými nástrojmi

2.1.2 Sada HUDOBNÉ NÁSTROJE

Zvuková sada je zostavená z jedného alebo rôznych nástrojov európskej, alebo mimoeurópskej proveniencie. Aktívne spoznanie širokého spektra hudobných nástrojov z celého sveta umožní zvukovo praktický prehľad o možnostiach a kultúre jednotlivých oblastí sveta. Prostredníctvom takejto sady, deti zažijú priamy kontakt so zvukom vybratého nástroja.

¹⁰⁹ Softwareový syntetizátor Zvukodromu používa jednoduchú aditívnu syntézu so základnými ADSR nastaveniami.

¹¹⁰ S deťmi začiatocníkmi som pomocou neriadeného zahrania stupnice dosiahol:

- počúvanie sa navzájom (plynulé nadväzovanie jedného tónu po druhom)
- pochopenie zmyslu cvičenia stupníc pri nástrojovej edukácii
- rytmickú plynulosť

2.2 Kompozičné cvičenia

2.2.1 Sada ZVUKY

Zvuková sada obsahujúca zvuky typu *Musique concrète*, umožňuje vytváranie zvukových kompozícií, enviromentov v reálnom čase. Práca so sadou vyžaduje dirigenta, ktorý riadi celý hudobný proces.

Rozvíja: hudobnú predstavivosť, cítenie formy a času, prácu s tichom vs. zvukom.

2.2.2 Sada HUDOBNÉ FRAGMENTY

Zaujímavou hudobnou hrou je použiť ako materiál fragmenty z jednej, alebo viacerých známych kompozícií a tie riadene mixovať v reálnom čase. Napríklad Malá nočná hudba, rozstrihaná na melodické fragmenty, ktoré sú namapované na jednotlivé pady.

Rozvíja: hudobnú kreativitu, aktívne spoznávanie hudobnej literatúry

2.2.3 Sada VLASTNÉ ZVUKY

Zvukodrom pracuje na báze počítača, preto vytváranie vlastných sád je veľmi jednoduché. Nahraťím vlastných zvukov sa dajú vytvárať originálne sady rôzneho charakteru pre rôzne použitie. Pri vytváraní vlastného hudobného materiálu v triede sa vytvára aj vzťah k nemu. Vytváraním emocionálnych vzťahov v edukácii posilňujeme efektivitu vyučovania.

2.2.4 Sada KOMBINÁCIA

Kombinovaním možností rôznych sád sa dá pripraviť vlastný zaujímavý materiál, ktorý môže ponúkať zaujímavé kreatívne aplikácie.

2.3 Iné možnosti použitia Zvukodromu

- Viac dirigentov

Pri dostatočnom počte detí, sa dá Zvukodromový orchester rozdeliť a môže byť riadený viacerými dirigentmi. Vyžitie môže byť rôzne. Kombinácie zvukových nastavení sú na kreativite pedagóga.

- Kombinácia Zvukodromu s inými nástrojmi

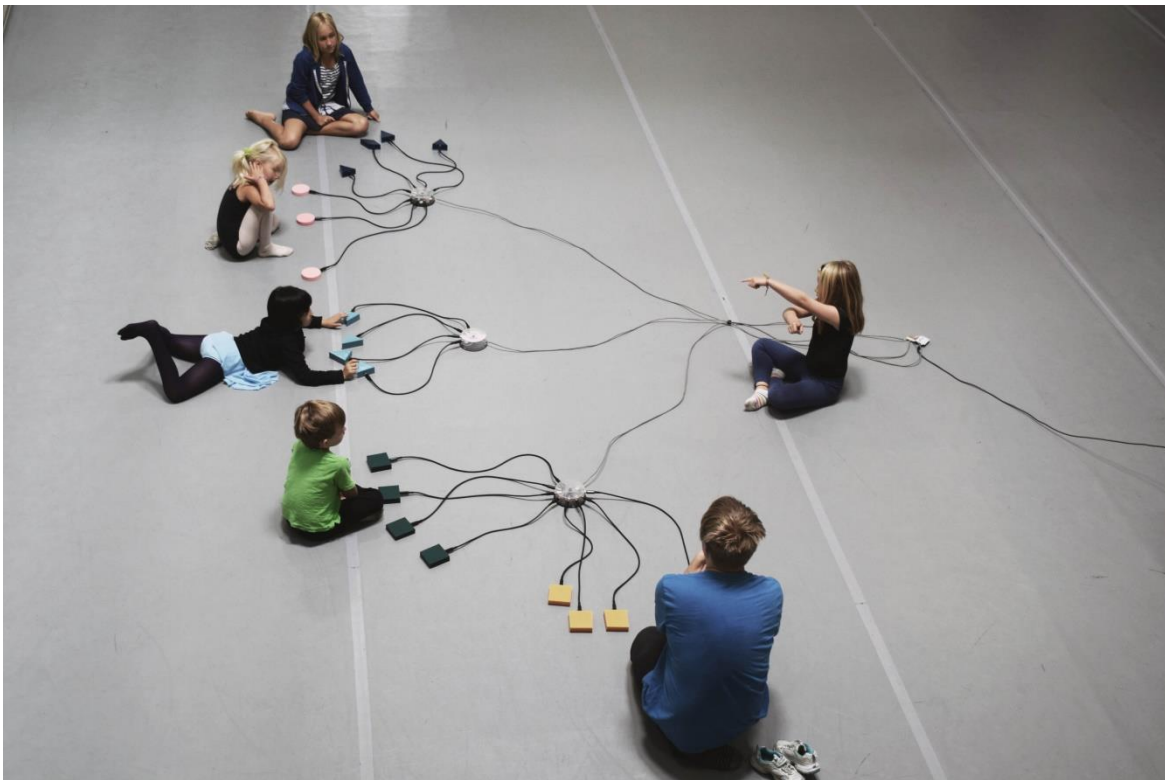
Použitie Zvukodromu ako „sprievodného orchestra“, má ambíciu byť novou platformou pre kompozície s použitím intermediálneho materiálu.

3. Vízia a ďalšie rozšírenie možností Zvukodromu

Po vyše trojročných skúsenostiach práce so Zvukodromom v prostrediach škôlok, základných škôl, základných umeleckých škôl a gymnázií, ktoré preverili charakter, záujem a spôsob práce s týmto nástrojom, mám v pláne rozšíriť platformu Zvukodromu o možnosť narábať aj s vizuálnym médiom, a to dvoma spôsobmi:

- práca s video materiálom – nahraté videosúbory
- práca s počítačovou grafikou – generovanie grafického vizuálu počítačom

Zvukodrom je platforma, ktorá má potenciál byť multimediálnou pomôckou. Najbližšie obdobie sa budem pokúšať aplikovať tento nástroj v experimentálnych edukačných prostrediach, ktoré mi umožnia lepšie zmapovať jeho využitie v praxi.



Zvukodrom (foto Zuzana Godélové – Novotová)

Literatúra

COLLINS, Nicolas: Handmade Electronic Music. New York: Routledge 2009. ISBN:0-415-99873-5.

CSERES Jozef, Michal MURIN: Od analógového k digitálnemu. Nové pohľady na nové umenia v audiovizuálnom. Banská Bystrica: Akadémia umení, Fakulta výtvarných umení 2010. ISBN 80-89078-78-3.

PUCKETTE, Miller: The Theory and Technique of Electronic Music. World Scientific Publishing Co Pte Ltd 2007. ISBN 978-981-270-077-3.

WILSON, Peter Niklas: HEAR AND NOW. Úvahy o improvizovanej hudbe. Bratislava: Hudobné centrum 2002. 260 s. ISBN 80-8884-35-7.

WILSON, Scott, COTTLE, David, COLLINS, Nicolas. The SuperCollider Book. Cambridge, MA: MIT Press 2011. ISBN 9780262232692.

Hudební vizualizace režiséra Vladimíra Síse

Ondřej Musil

Abstract

The contribution is focused on a specific area of artistic work of a noted Czech film director Vladimír Sís, which is represented by music visualizations. Generally, these are documentary films made on basis of compositions by famous Czech and foreign composers.

In the introduction a short Sís's biography is outlined. It is followed by an informative overview of various kinds of music film in consideration of certain genres such as music visualizations and documentaries. Afterwards there is a presentation of Sís's film Antonín Dvořák: Symfonie č. 9 e moll. op. 95 „Z Nového světa“ (Symphony No. 9 „From the New World“), that is preceded by a brief description of the original intention of the director, the popularization of classical music. The aim of the contribution is to open up the possibility of discussing about Vladimír Sís's work and the educational aspects of music visualizations and film in general

Keywords: Vladimír Sís, music visualization, music film, film genre, popularization of music

Vladimír Sís (1925 – 2001) představuje významnou osobnost českého filmu, především v poválečném období. Začátek jeho kariéry je často spojován s filmovými ateliéry ve Zlíně a později také s činností v brněnském hudebním divadélku Směr, které sám založil, a ve Studiu populárně vědeckých a naučných filmů. Zde se podílel na vytváření agitačních a folkloristických snímků, jako např. **Dýmka míru**, **Nový průmysl** nebo **Lidé pod sněhem**.¹¹¹

Později se jeho tvůrčí zaměření přesunulo k dokumentárním filmům, z nichž řada získala ocenění a čestné uznání, a to nejen v tuzemsku, ale i na zahraničních festivalech. Z těch nejvýznamnějších lze jmenovat dokument **Cesta vede do Tibetu** vytvořený v roce 1954, na jehož hudební složce se mimo jiné podílel významný český skladatel té doby, Miloš Vacek.¹¹²

V následujícím období již Sís působil jako režisér ve Filmovém studiu Barrandov. Kromě přetrvávající záliby v cestopisných dokumentech se zde věnoval různým filmovým žánrům, od dramát a válečných filmů až po zfilmované verze inscenací divadla Semafor, z nichž se často

¹¹¹ Srov. Vladimír Sís. *CSFD.cz: Česko-slovenská filmová databáze* [online]. ©2001-2016. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/tvurce/3281-vladimir-sis/>

¹¹² Viz MATZNER, Antonín a JÍŘÍ PILKA. *Česká filmová hudba*. V Praze: Dauphin, 2002, s. 228.

uvádí **Jonáš a Melicharová** z roku 1986, jako adaptace komediálních výstupů Jiřího Suchého a Jitky Molavcové.¹¹³ Je také zapotřebí zmínit, že v roce 1978 bylo vytvořeno jedno z nejvýznamnějších děl Vladimíra Síse, zfilmovaná verze hry Zdeňka Pospíšila **Balada pro banditu**, na níž se významnou měrou podíleli herci z brněnského Divadla na Provázku (dnes Divadlo Husa na provázku) a skladatelé Miloš Štědroň a Vlastimil Hála.¹¹⁴

Nezanedbatelný přínos Sísovy práce je také v oblasti filmů s hudební tematikou. Kromě výše zmíněné Balady pro banditu, jakožto filmu na pomezí žánrů, v tomto případě i žánru muzikálového, vytvořil Sís žánrově rovněž význačný snímek **Blues pro EFB** s podtitulem „kinokonzert“ z roku 1980, který byl věnován osobnosti Emila Františka Buriana, významného avantgardního divadelníka, skladatele a spisovatele¹¹⁵, a také **Zpívající film**, jež je svým charakterem často řazen mezi české filmové muzikály typu **Kdyby tisíc klarinetů**, **Starci na chmelu**, **Noc na Karlštejně** nebo **Trhák**.¹¹⁶ Kromě toho Sís působil i jako autor textů filmových písní. Jeho práci v tomto odvětví je možno vidět například ve filmech **Partie krásného dragouna**, **Pěnička a parapličko** či **Vražda v hotelu Excelsior**.¹¹⁷ Vzhledem k tématu disertační práce je však nejpřínosnější Sísovo dílo z oblasti hudebních filmů.

Hudební film představuje význačný, avšak v obecném měřítku poměrně jasně definovaný pojem. Primárně na něj lze nahlížet jako na termín zastřešující veškeré produkty filmové tvorby, ve kterých je znatelný výrazný hudební námět nebo hudební složka, převažující nad ostatními složkami. Podobně hudební film v obecném měřítku definují Fukač a Vysloužil.¹¹⁸ Ti mimo jiné uvádí, že se jedná o filmový produkt, v němž se realie hudby a hudebního života stávají určitou složkou jeho námětu a obsahu.

Při konkretizaci či lépe kategorizaci hudebního filmu lze vycházet například z podílu, který zaujímá hudba vzhledem ke zmíněnému námětu a obsahu. Z tohoto hlediska lze vycházet z informací, které uvedla ve své studii Veronika Ševčíková, a sice, že do subžánrových modelů hudebního filmu lze řadit záznamy koncertů a hudebních představení, dokumentů o hudbě a hudebních osobnostech, včetně stylizovaných dokumentů, filmové muzikály a zfilmované opery, taneční filmy či filmové biografie.¹¹⁹ Podobně rozlišuje druhy filmů s hudebním

¹¹³ Historie. *Semafor* [online]. Dostupné z: <http://www.semafor.cz/historie>

¹¹⁴ Balada pro banditu. *CSFD.cz: Česko-slovenská filmová databáze* [online]. ©2001-2016. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/8844-balada-pro-banditu/prehled/>

¹¹⁵ Blues pro EFB. *Filmový přehled* [online]. Národní filmový archiv, 2016. Dostupné z: <http://www.filmovyprehled.cz/film/397293/blues-pro-efb>

¹¹⁶ Více viz ROHÁL, Robert a VÍTEK CHADIMA. *České zpívající filmy*. Praha: Petrklíč, 2010, s. 93–106.

¹¹⁷ Viz poznámka 1

¹¹⁸ FUKAČ, Jiří a JIŘÍ VYSLOUŽIL. *Slovník české hudební kultury*. Praha: Supraphon, 1997, s. 303.

¹¹⁹ ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. Filmová biografie o hudebních osobnostech. *Kultura, umění a výchova*, 1(2). 2013.

zaměřením Jindřich Schwarz v jeho příspěvku z 23. ročníku konference *Musica viva in schola* s názvem „Film jako prostředek popularizace hudby“.¹²⁰ Kromě podrobnějšího popisu a dílčího rozdělení jednotlivých druhů zde však zmiňuje pojem, který se v této souvislosti neobjevuje příliš často. Jedná se o tzv. hudební vizualizace, což je další vícevýznamový pojem, který Schwarz definuje například jako spojení animovaného filmu se skladbami z oblasti vážné hudby, s uvedeným příkladem v podobě filmu *Fantazie* z produkce Waltera Disneye. Význam tohoto pojmu se ale dá interpretovat i v jiných souvislostech. Může se jednat o jedno z mnoha odbytišť hudebního showbyznysu v podobě stále aktuálních videoklipů, které dnes více či méně slouží k vizuální podpoře hudebního díla a měly by odrážet obsahy a významy konkrétních skladeb. Jiného významu nabývají hudební vizualizace coby prezentační prostředek tzv. multimediálních kompozic nebo specifické odvětví hudební notace, označované jako grafické partitury, což je oblast, která je již filmovému umění vzdálenější, nalézá však v současnosti různá využití. Mimo jiné pro didaktické účely.¹²¹

V návaznosti na Vladimíra Síse lze rovněž hovořit o hudebních vizualizacích ve smyslu filmů inspirovaných konkrétní skladbou z repertoáru klasické hudby, které pracují jak s jejím charakterem, tak i s mimohudebním obsahem či dobovým kontextem. Tyto hudební filmy, jak je běžně v tomto smyslu uváděno, byly vytvářeny v průběhu 70. a na počátku 80. let a v kontextu celoživotního režisérova díla patří k méně známým tvůrčím počínům. Vzhledem k jejich obsahu a původnímu úmyslu autora se však jedná o unikátní filmové výtvořky, které jsou u nás s trochou nadsázky jediné svého druhu, jakkoli může být dnes jejich zpracování spolu s ryze filmovou hodnotou předmětem kontroverzí. Na tomto místě je příhodné opět poukázat na příspěvek Jindřicha Schwarze. Autor sám potvrzuje, že se v případě některých hudebních filmů často jedná o pokusy, které nevykazují větší umělecké kvality. Je však otázkou, jestli vztahovat tento výrok i na díla tak zkušeného režiséra, jakým byl Síse. V případě jeho hudebních filmů je navíc prvořadý hlavně původní záměr, který spočívá především v pokusu o popularizaci hudby pomocí filmu, tedy o dodání určitého vzdělávacího přesahu, což je dnes téma mnohem aktuálnější než v době vzniku těchto snímků, a to nejen z hlediska užití klasického hudebního materiálu coby zvukové složky filmu.

Z dnešního úhlu pohledu lze diskutovat o přínosu filmové tvorby vzdělávacím potřebám, přijmeme-li premisu atraktivity a zájmu žáků či studentů v oblasti současné kinematografické,

¹²⁰ SCHWARZ, Jindřich. Film jako prostředek popularizace hudby. In: *Musica viva in schola XXIII*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2012, s. 168–172.

¹²¹ Srov. VŠETIČKOVÁ, Gabriela. Role grafických partitur a vizualizace hudby v hudebně kreativním projektu *Slyšet jinak*. *Kultura, umění a výchova*, 1(2). 2013.

televizní či jiné mediální produkce. Filmové umění, spolu s jeho vizuální a hlavně zvukovou složkou, tak může představovat odvětví, které obecně zůstává více zakotveno v jejich paměti a lze s ním proto za jistých předpokladů a v přizpůsobených podmínkách účinně pracovat.

Za ideální by se v tomto případě dalo považovat využití životopisných filmů o významných skladatelích a jiných osobnostech hudebního světa, kterých existuje velká spousta. S výjimkou dokumentárních filmů, které s výkladem ověřených údajů ze života té které osobnosti a s odkazy na zachovanou korespondenci většinou představují krátký vhled do nejvýznamnějších událostí umělecké tvorby, nabízí stylizované hudebně-životopisné filmy zpravidla určitý dramatický prvek a povětšinou vhodně vystavěný dějový spád. To jsou neopominutelné faktory, které sice předpokládají více či méně podstatné ústupky ve vykreslení děje či faktické věrohodnosti, ale dobře slouží atraktivitě a většímu zakotvení snímku v paměti diváků.

Jako nejznámější příklad filmu zaměřeného na oblast klasické hudby, lze uvést oscarový snímek **Amadeus** Miloše Formana. Z odborného hudebního hlediska je již po prvním zhlédnutí filmu jasné, že předloha Petera Shaffera pracuje s historickými fakty poněkud volněji a různé nesrovnalosti či odchylky byly logicky přeneseny i do filmu. Důležitým přínosem Formanova filmu z hlediska hudebního a hudebně-vzdělávacího je samozřejmě vcelku obsírná prezentace Mozartova díla. Jedná se o případ, kdy hudební podklad životopisně zaměřeného díla tvoří takřka výhradně skladby dané osobnosti.

Sísovy vizualizace splňují řadu výše zmíněných podmínek životopisného filmu. Na druhé straně se jedná o specifickou práci s hudebním i obrazovým materiálem, kdy hudba zásadně ovlivňuje zaměření a dějovou linii snímků. Z celkového množství Sísových hudebních filmů/vizualizací je třeba uvést stejnojmennou adaptaci kantáty Bohuslava Martinů **Otvírání studánek**, Pucciniho opery **Madama Butterfly** a Gershwinovy **Rapsódie v modrém**. Kromě těchto stěžejních vizualizací Sís také vytvořil film **Zrání** dle symfonické básně Josefa Suka, grotesku **Třesk** a seriálové pásma **Hudební archiv představuje**.¹²²

Nejobsáhlejší a zřejmě nejreprezentativnější vizualizací je adaptace Dvořákovy deváté symfonie vytvořená v roce 1977, nesoucí plný katalogový název **Antonín Dvořák – Symfonie č. 9 e-moll, op. 95 „Z Nového světa“**. Pro názornost lze předložit popis části filmu, který představuje prvních dvě věty symfonie.

¹²² Srov. Vladimír Sís. *CSFD.cz: Česko-slovenská filmová databáze* [online]. © 2001-2016. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/tvurce/3281-vladimir-sis/>

Úvod celého filmu *Sís* vystavěl na způsob dokumentárního snímku, který mapuje období konce 19. století. Na pozadí několika obecných historických faktů seznamuje diváka prostřednictvím komentáře Eduarda Cupáka a obrazových materiálů ve formě fotografií a děl výtvarného umění se společensko-uměleckým děním v Čechách, konkrétně v jednom z tehdejších hlavních kulturních center, kterým byly Karlovy Vary.¹²³ Obrazovou dokumentaci zde střídají vedle zmíněných grafických materiálů také filmové záběry s mnoha komparsisty v dobových kostýmech v celkové náladě doby, kdy bylo toto město na pozadí doznívajícího *biedermeieru* místem střetávání umělců různého zaměření. Do takto naaranžovaného prostředí zasazuje *Sís* vybraná životopisná data o skladatelově setkání s významným hudebním kritikem Eduardem Hanslickem a berlínským hudebním nakladatelem Fritzem Simrockem, kterému Dvořákovo dílo doporučil skladatel Johannes Brahms.¹²⁴

V dalším výkladu, který ve tvůrčově životě postoupil o několik let dopředu, je již zmíněn věhlas Dvořákova díla v celoevropském měřítku. Přes důležitá setkání s osobnostmi jako byl P. I. Čajkovskij, udělení čestného doktorátu univerzitou v Cambridge a zmínku o Dvořákově oblíbeném místě na Vysoké, kde rád trávil čas a zkomponoval zde velké množství svých skladeb, se děj rychlým tempem dostává k těžišti celého filmu, kterým je Dvořákovo přijetí nabídky vedení newyorské konzervatoře. Bez opomenutí řady souvisejících okolností tohoto velkého rozhodnutí a přiložení několika dobových fotografií a dochované korespondence se děj filmu dostává k samotnému dílu, Dvořákově deváté symfonii. Okolnosti jejího vzniku *Sís* doplňuje komentáři k prvnímu zaoceánskému uvedení v Carnegie Hall a následnému evropskému uvedení v Karlových Varech. Po tomto úvodu dochází k drobné přeměně ve vystavění filmu, a sice k opuštění dokumentárního charakteru a přechodu k jistému druhu vizualizace. Ta vystupuje jako obrazový doprovod ke znějící symfonii.

První věta, *Adagio – Allegro molto*, zde začíná stylizací živé venkovní produkce s obecnstvem v podobě týchž dobově oděných karlovarských komparsistů, kteří přihlížejí uvedení symfonie v podání Karlovarského symfonického orchestru, jehož členové byli skutečně přítomni natáčení. Toto spíše koncertní vyobrazení scény trvá přes celou introdukci a zahrnuje uvedení hlavního i prvního vedlejšího tématu úvodní věty.

¹²³ Karlovy Vary byly též významné z hlediska vzniku oficiálně prvního českého symfonického orchestru. (Srov. např. ZAPLETAL, Petar. České symfonické orchestry a společenská realita I. *Hudební rozhledy*. 2016, 2016(1), 54-55.)

¹²⁴ Viz např. BURGHAUSER, Jarmil. *Antonín Dvořák*. 2. vyd. Praha: KLP, 2006, s. 26–27.



Výše popsáný přechod k vizualizaci nastává až kolem 120. taktu, kdy se v doznívající mezivěťě mezi prvním a druhým vedlejším tématem objevuje kočár s koňským spřežením a v dalším záběru se objevují dva jezdci na koních, kteří projíždějí krajinou, a to v průběhu nástupu druhého vedlejšího tématu.



Jeho charakter spolu s rytmicky relativně členitým doprovodem, odlehčeným basem a synkopickými příznávkami v partech klarinetů a fagotů přináší tématu jistý taneční (pohybový) prvek. Patrně při natáčení filmu tato část evokovala projížďku krajinou. S nabývajícím dynamikou a hustotou instrumentace se obraz stříhem mění v záběr prudce tekoucí řeky a hudba přes dynamicky vypjatou vnitřní codu spěje ke konci expozice, tedy prvního oddílu sonátové formy, ve které je úvodní věta symfonie napsána. Předepsaná repetice po prvním obratu (prima volta), která vrací hudbu k uvedení prvního tématu po skončení introdukce, zde však není dodržena a pokračuje se přes seconda voltu k provedení.

Se postupným decrescendem a uváděním druhého vedlejšího tématu v různých nástrojích se i voda v řece uklidňuje. Opětovný dynamický nárůst a majestátní opakování téhož tématu v trubkách je pak provázen změnou obrazové kompozice, kde se objevují sedláci sklízějící seno na poli. Rázný charakter hudby ve fortissimu a v plném orchestrálním zvuku, zobrazený spěch sedláků a zvedající se vítr očividně odkazují na blížící se bouři. Po několika dalších záběrech sedláků, vracejících se z práce na poli, se na pozadí posledních taktů provedení vrací obraz zpět k prvotnímu zinscenovanému prostředí, kde lidé v dobových kostýmech sedí u stolků v zahradě, spolu s příznačným návratem hudby a opakováním témat v repríze.

S návratem třetího (druhého vedlejšího) tématu v 374. taktu je připojen obraz odjíždějícího vlaku, bezpochyby symbolizujícího Dvořákův odjezd do Ameriky. Vše spěje ke konečným

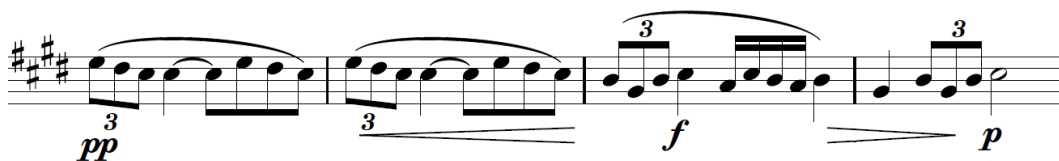
akordům první věty přes rozsáhlou codu, spolu se střídajícími se záběry orchestru, jedoucího vlaku a fotografií zaoceánského parníku.

Druhá věta symfonie, známé Largo, vstupuje svojí akordickou introdukcí dechových nástrojů a následným nástupem sóla anglického rohu do zátiší domu na Vysoké, kde, jak již bylo zmíněno dříve, Dvořák trávil volný čas a komponoval.



Obrazový doprovod začátku druhé věty je celkově koncipován jako sled fotografií a krátkých video sekvencí, které mapují různá zákoutí tohoto domu, včetně Dvořákovy pracovny. Je zde vidět i dochovaná fotografie Dvořákových dětí a jeho symbolický odjezd z domova na sedadle kočáru za kočím. Úmysl režiséra je zde evidentní. Mimohudební výklad druhé věty je často chápán jako nostalgický odraz Dvořákových pocitů při opuštění vlasti a nejistých očekávání z nového působiště.¹²⁵ Odsud se přenáší obraz na přírodní scenérie z českého prostředí.

S uvedením druhého a třetího tématu s teskným charakterem, který umocňují tremola smyčcových nástrojů, se přidávají rovněž scény s dětmi, které mohou v divákovi evokovat odkaz na Dvořákovo dětství, případně na jeho vlastní děti.



Staccatové tóny hoboje ve čtvrtém tématu a postupné zapojení dalších nástrojových sekcí vrací obraz od domu na Vysoké zpět ke Karlovarskému symfonickému orchestru, který setrvává až do opětovného nástupu hlavního tématu po dynamickém vrcholu věty.

¹²⁵ Viz např. Symfonie č. 9 „Z Nového světa“. Antonín Dvořák [online]. ©2005-2016. Dostupné z: <http://antonin-dvorak.cz/symfonie9>



Obrazová stránka se taktéž vrací zpět k původním přírodním motivům, konkrétně k panoramatickému záběru luk a lesů, následovanému projížděkou v kočáře, obklopeném dětmi, několika scénám s vodou a západem slunce. Vše končí rozostřením obrazu při posledních akordech violoncell. Teskný nádech věty umocňují i zastavené akordy na korunách v taktech 107-109, lehce ikonicky připomínající úzkost, která brání v interpretaci, stejně jako drobné harmonické změny v doprovodu při opětovném uvedení témat, jako například u hlavního tématu v taktu 101, kdy je tónika vystřídaná akordem subdominantním s přidanou sekundou na tónu „as“ v prvních a druhých houslích, namísto akordu dominantního, kterým je téma podloženo na začátku věty. Podobný případ se odehrává v taktech, kde se objevuje mollová subdominanta namísto durové z předešlého uvedení.

Z předešlého textu je patrné, jaký měl režisér Vladimír Sís záměr při realizaci tohoto filmu. Primárně nešlo o natočení filmu s hudebním doprovodem známé skladby ještě známějšího skladatele, ale spíše o vytvoření obrazového doprovodu k této skladbě, který měl umocnit její emotivní charakter, spolu s hudebním a sémantickým obsahem, a vyzdvihnout kontext vzniku díla, což by v ideálním případě mělo pomoci divákům lépe pochopit skladatelům záměr a možná i snáze proniknout do světa klasické hudby.

Literatura a zdroje

Antonín Dvořák – Symfonie č. 9 e-moll, op. 95 „Z Nového světa“ [film]. Režie Vladimír Sís. ČSR, Československá televize Praha, 1977.

FUKAČ, Jiří a Jiří VYSLOUŽIL. *Slovník české hudební kultury*. Praha: Supraphon, 1997, s. 303. ISBN 80-7058-462-9.

Balada pro banditu. *CSFD.cz: Česko-slovenská filmová databáze* [online]. ©2001-2016 [cit. 2016-09-12]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/8844-balada-pro-banditu/prehled/>

Blues pro EFB. *Filmový přehled* [online]. Národní filmový archiv, 2016 [cit. 2016-09-12]. Dostupné z: <http://www.filmovyprehled.cz/film/397293/blues-pro-efb>

BURGHAEUSER, Jarmil. *Antonín Dvořák*. 2. vyd. Praha: KLP, 2006, s. 26–27. ISBN 80-86791-26-2.

Historie. *Semafor* [online]. [cit. 2016-09-12]. Dostupné z: <http://www.semafor.cz/historie>

ZAPLETAL, Petar. České symfonické orchestry a společenská realita I. *Hudební rozhledy*. 2016, **2016**(1), 54-55. ISSN 0018-6996.

MATZNER, Antonín a Jiří PILKA. *Česká filmová hudba*. V Praze: Dauphin, 2002, s. 228. ISBN 80-7272-013-9.

ROHÁL, Robert a Vítek CHADIMA. *České zpívající filmy*. Praha: Petrklíč, 2010, s. 93–106. ISBN 978-80-7229-235-6.

SCHWARZ, Jindřich. Film jako prostředek popularizace hudby. In: *Musica viva in schola XXIII*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovi univerzity, 2012, s. 168–172. ISBN 978-80-210-6106-4. Dostupné z:

http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica_viva_in_schola_xxiii.pdf

Symfonie č. 9 „Z Nového světa“. *Antonín Dvořák* [online]. ©2005-2016 [cit. 2016-09-12]. Dostupné z: <http://antonin-dvorak.cz/symfonie9>

ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. 2013. Filmová biografie o hudebních osobnostech. *Kultura, umění a výchova*, 1(2) [cit. 2016-09-12]. ISSN 2336-1824. Dostupné z:

http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=5&clanek=27

Vladimír Sís. *CSFD.cz: Česko-slovenská filmová databáze* [online]. ©2001-2016 [cit. 2016-09-12]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/tvurce/3281-vladimir-sis/>

VŠETIČKOVÁ, Gabriela. 2013. Role grafických partitur a vizualizace hudby v hudebně kreativním projektu Slyšet jinak. *Kultura, umění a výchova*, 1(2) [cit. 2016-09-12]. ISSN 2336-1824. Dostupné z:

http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=5&clanek=30

Hudobná improvizácia v umeleckom vzdelávaní základných umeleckých škôl

Nikolaj Nikitin

Abstract

Topic discusses is the importance of integrating the principles of musical improvisation in to the educational process. Collective and individual musical subjects, or playing an instrument bringing space to develop imagination and creativity through improvisation. Improvisation is part of music from its beginnings. Improvisation is a part of jazz music, experimental music, or as a separate genre – free improvisation. My basic aim is to present the possibilities, methods and techniques of teaching improvisation. I am focused to music games for elementary music schools.

Keywords: music improvistion, music games, pedagogy, music education

Improvizácia je umelecký, interpretačný, tvorivý proces v reálnom čase. Vyžaduje značnú mieru predstavivosti a kreativity. Potrebuje interpreta, ktorý je pozorným poslucháčom s analytickým myslením, no zároveň má tvorivého ducha. Rozvíjať improvizačné schopnosti je ideálne súčasne s výučbou hry na nástroji, a to už v rámci prípravného štúdia. Rád by som preto na začiatku vymedzil pojem hudobnej improvizácie a jej princípov. Tak isto predstavím konkrétne metódy ako hudobnú improvizáciu u žiakov rozvíjať.

Hudobná improvizácia je interpretačné umenie, ktoré spája viacero umeleckých a tvorivých činností. Súčasťou hudobnej improvizácie je umenie hrať na hudobnom nástroji, umenie vytvárať vlastné hudobné nápady v reálnom čase (práca s motívom, melódiou, rytmom). Patria medzi ne aj charakteristické prejavy originality a jedinečnosti (výraz, cítenie, osobný štýl) ako u autorskej, alebo originálnej interpretácii napísaného diela. Pridanou hodnotou improvizácie je dotváranie hudobného diela vlastným hudobným materiálom. Z pohľadu klasického hudobníka sa v 20. storočí vyformovalo niekoľko nových hudobných smerov, v ktorých sa stala improvizácia aktívnou súčasťou. V dnešnej dobe je hudobná improvizácia najviac etablovaná v súčasnej experimentálnej hudbe (aj ako samostatný žáner „voľná improvizácia“). V prípade voľnej improvizácie, grafických partitúr, alebo dielach s priestorom pre improvizáciu, vyžadujú si diela svoje pravidlá, mantinely, alebo dohodnutý plán pre improvizátorov. To zabraňuje

chaosu, či nude. Pravidlá sa môžu týkať hudobnej komunikácie medzi hudobníkmi, dynamickými kontrastami, farbami zvukov a podobne.

Druhým priestorom pre hudobnú improvizáciu, je hudba vychádzajúca z ľudovej tradície, z tradície európskej hudby, z tradície amerického blues a džezu. Vplyvom džezovej hudby, návratu k folklóru, či hľadaniu autenticity v interpretácii „starej“ hudby, už neostáva interpret odkázaný iba na precíznu hru z notových partov. Čítanie akordických značiek, generálneho basu, alebo grafických partitúr sa stáva bežnou praxou aktívneho hudobníka. Hudobníci s džezovým zázemím už síce nepochádzajú z „ulice“ (s absenciou nielen hudobného, ale často aj všeobecného vzdelania – ako tomu bývalo v prvej polovici 20. storočia), sú to akademicki vzdelaní hudobníci s totožným vzdelaním ako klasickí interpreti. V 20. storočí sa stala hudobná improvizácia ťažiskom džezovej hudby (blues, pop). Tu funguje na princípe vytvárania vlastných melódií, rytmov, či sprievodnej hre do formových a harmonických schém existujúcej skladby. Napríklad „blues“, „rhythm changes“, džezové štandardy, atď. Improvizácia do džezových skladieb je preto štýlovou improvizáciou vyžadujúcou ovládať hudobný štýl. Interpret musí poznať jazyk džezovej hudby, výrazové prostriedky a musí mať teoretické vedomosti.

Vo svojom príspevku nadväzujem na svoje doterajšie pedagogické skúsenosti s výučbou fenoménu hudobnej improvizácie pri hre na saxofón, taktiež novú skúsenosť s vedením skupiny detí bez hudobného vzdelania. Možnosti hudobných nástrojov pre elementárne vzdelávanie poskytuje viacero tradičných aj netradičných spôsobov, ako od samotného začiatku možno formovať improvizáčne schopnosti. Cvičenia a hry môžu spojiť kreativitu a fantáziu so správnymi návykmi, osvojením si technických vlastností nástroja, zručností, správneho dýchania, a podobne. Už Improvizácia na najnákladnejšej úrovni žiaka zapája do procesu vytvárania jedinečnej skladby. Žiak dielo nielen pasívne prijíma, ale ho svojím zásahom aj dotvára a posúva do inej roviny.

Hudobné hry nevyžadujúce hudobné vzdelanie, či ovládanie nástroja

K týmto hrám ma inšpiroval tím pedagógov Univerzity Palackého v Olomouci (SYNEK, J., ZOUHAR V., CUFALOVÁ, G.). Po absolvovaní semináru „Slyšet jinak“ na PdfUK, rozhodol som sa zaradiť niektoré metódy do svojho výskumu pre ich efektívnosť a všestrannosť. „Slyšet jinak“ vo mne otvorilo nový pohľad na prácu so skupinou. Progresívnymi a zároveň zábavnými metódami vytvorili lektori prostredie rovnosti a rovnakých šancí a možností sa prejaviť. Tým

odovzdáva tento projekt veľmi dôležitý psychologický kód, ktorý ma azda najviac obohatil. Hudobné hry, či originálne netradičné nástroje sú prispôbené každej úrovni žiaka a úspešne eliminujú hierarchizáciu. Naopak, dávajú priestor aj iným ako hudobným vlohám. Veľmi ľahko sa dá zistiť, aké rozličné schopnosti (kreativita, fantázia, organizačné schopnosti, pohybové nadanie) jednotliví študenti skupiny majú. Oceňujem tiež formu hier, nakoľko každý prijíma svoju rolu a pohybuje sa v istých mantineloch. Zapojenie daných metód do štandardného vyučovacieho procesu je dôležité nielen pre rozvoj zručností, improvizácie, fantázie, či kreativity, ale aj pre celkový vývin osobnosti. Metódu možno adaptovať aj v špeciálnych školách, či rôznych centrách pre deti.

Na základe tejto skúsenosti, vytvoril som dve hry. Hru „**24in6**“ (24 hodín v 6 minútach) v spolupráci s kolektívom a hlavne kolegyňou Annou Čonkovou. Neskôr som ju prepracoval a aplikoval na žiakoch ZUŠ Vrbenského v Bratislave s pomocou kolektívu kolegov. Hra je 6 minútovou skladbou, rozdelenou na 6 častí (nemusí byť presne po minútach).

Šesť častí, tvorí šesť fáz ich bežného dňa (ráno, doobedie, obed, poobedie, večer, noc). Deti sú na začiatku dotazované na ich denné aktivity a zvuky s nimi spojené. Deti majú možnosť vybrať si akékoľvek predmety, či primitívne hudobné nástroje na napodobnenie vybraných zvukov. Už v tomto momente pracuje kreativita a fantázia dieťaťa naplno. Žiaci si vybrali zvuky ktoré sa im spájajú s bežnými dennými aktivitami. Od zvuku budíka, cez štrnganie riadov, zvukov elektrospotrebičov, až po tlmené ambientné zvuky pri zaspávaní. V tejto prvej fáze sa vyprofilujú žiaci, ktorých zaujíma zvukovosť, rytmus, či melódia. Všetky tieto zložky sú veľmi dôležité a žiakov treba k nim nabádať a viesť o každom výstupe rozhovor. Celý postup sa zakresluje a zapisuje na tabuľu. Skladba sa postupne vytvára po jednotlivých častiach. Centrom skladby je veľká generálna pauza. Okrem samotných zvukov, pracuje sa s dynamikou, tempom a snažíme sa deti naviesť na vytvorenie príbehu celého dňa. Po nacvičení všetkých častí, riadil 6 minútový výstup určený dirigent, ktorý sledoval čas a ukazoval prechody medzi jednotlivými časťami. Žiaci sa tak stali súčasťou kompozície, sami si určovali zvuky a navzájom sa dopĺňali a spolu komunikovali. Práve termín hudobná komunikácia vnímam nadradene voči sólovej improvizácie. Tak ako prvé skladby ktoré sa žiaci učia, obsahujú stavebnú logiku, v ktorej funguje princíp otázka- odpoveď, tak aj v skupinovej improvizácii tento princíp vytvára poriadok a systém. Komunikácia v hudobnej improvizácii je o vzájomnom počúvaní sa a spontánnych reakciách na spoluhráčov.

Druhá hra „**Hudobný vesmír**“ vznikla na zadanie pre workshop na ZUŠ Vrbenského. Témou celodenného workshopu, pre deti „z ulice“ bol „vesmír“. Tento projekt mal tri zložky.

Pohybovú, výtvarnú a hudobnú. Na konci sa spojili výstupy tanečníkov s hudobníkmi. Deti si počas dňa mohli vyskúšať každú skupinu.

Začiatok hry bol malým brainstormingom o vedomostiach detí o vesmíre. Vysvetlené boli pojmy ako planéta, hviezda, či kométa. Tu sa deti veľmi aktívne a radi zapájajú. Tak isto pripomínam deťom slnečnú sústavu. Hra je postavená na ceste do vesmíru z planéty Zem. Deti si opäť mohli vybrať s inštrumentára predmety, či nástroje (Orffov inštrumentár). Zvuky mohli priradiť ku konkrétnym vesmírnym telesám, ako je kométa, alebo hviezda. Niektoré deti si vybrali abstraktnejšie obrazy, ako vesmírny prach, mliečnu dráhu a podobne. V tejto hre nešlo o vytvorenie kompozície, či jedného celku, ale skúmanie zvukov a práce s počúvaním sa. Deti sme radili do rôznych skupín. Nimi vybrané zvuky sme zoradzovali časovou postupnosťou, alebo sme ich s kolegyňou zapínali a vypínali gestom a porovnávali sme súhrn jednotlivých skupín, či jednotlivcov. Skladbu sme väčšinou riadili od úplného ticha až po explóziu – novu.

Deti 2 skupín, ktoré som viedol spolu s kolegyňou prirodzene tiahli k bicím nástrojom. Tento workshop sme preto situačne sústredili na prácu s rytmami. Do budúca určite plánujem doplniť hru o presnejší scenár, kvôli pozornosti žiakov. Čím jasnejšie sú mantinely a jednoduchšie pravidlá, tým ľahšie sa so žiakmi pracuje. Hudobné hry sú najprirodzenejšou cestou, ako u žiakov vybudovať vzťah k vystupovaniu a vlastnému prejavu. Zároveň nevytvárajú neprirodzenú hierarchiu, či diskrimináciu kvôli väčšiemu – menšiemu talentu. Už v tejto prvej fáze, sa vyprofilujú žiaci, ktorých zaujíma zvukovosť, rytmus, či melódia. Všetky tieto zložky sú veľmi dôležité a žiakov treba k nim nabádať a viesť o každom výstupe rozhovor. Základným princípom improvizácie je práve individualita a kreativita. Častým problémom u žiakov, je otvoriť sa živej tvorbe. Pri prvých skúsenostiach so skupinou detí (7–14 r.) som sa stretol aj s pasivitou a neistotou. Napriek pozornosti a záujmu, je ťažké vyvolať v žiakoch odvahu. Pokiaľ sa neskôr počas hudobného vzdelania nepracuje práve so spontánnosťou a sebavedomím, môže tento blok pretrvať. Častým problémom profesionálnych hudobníkov hrajúcich napríklad džez, že sa viažu na zaužívané klisé v podobe rozkladania akordov a hrania stupníc podľa metodických pravidiel. Spontánnosť a „hravosť“ by nemala chýbať ani u skúsených improvizátorov.

Prvé kroky k improvizácii na hudobnom nástroji

Pri žiakoch, ktorí si už svoj nástroj vybrali pokračujem a rozvíjam možnosti improvizáciu prispôsobenú technickej úrovni žiaka. Tieto lekcie prebiehajú už na individuálnych vyučovacích hodinách. Opäť to môžu byť hudobné hry a cvičenia.

Pre žiakov, ktorí už majú prvé skúsenosti s nástrojom, je veľmi dôležité zapojiť ich už ako hráčov hudby. Pri zobcovej flaute sú žiaci vo veku 6-7 rokov často krát znudené zo základných technických cvičení, ktorým hudobný rozmer chýba. O ich nevyhnutnosti však polemizovať nechcem. Práve túto technickú časť zvyknem obohacovať tým, že dám žiakom možnosť s novým tónom pracovať inak. Rôzne rytmizácie, vytváranie dvoj zvukov s pedagógom. Kým žiak opakuje jeden tón, pedagóg má možnosť meniť za klavírom harmonizáciu, rytmus, alebo doplniť melódiu.

Či už ide o prácu s jedným, alebo niekoľkými tónmi, mojou praxou, je púšťať, hrať jednoduché piesne, hrať akordickú alebo melodickú slučku. Neustále treba obohacovať a rozširovať mantinely s riadnym vysvetlením. Veľmi zaujímavým a jednoduchým spôsobom, je využitie pentatonických stupníc. Z praxe osvedčenou metódou, je nechať deťom dotvárať jednoduché skladby. V školách hry na nástroj je dlhé roky etablovaná metóda. Väčšinou ide o doplnenie melódie v priestore niekoľkých taktov.

Pokročilejšie techniky improvizácie

Zvládnutím predošlých cvičení a hier môžeme deti naviesť na spojenie melódie, harmónie a rytmu a vytváranie prvých improvizácii v kontexte tonálne funkčného systému. Veľmi dobrým spôsobom je zaslučkovanie kadencie IV, V, I, alebo II, V, I. Tieto cvičenia sa samozrejme vzťahujú na všetky tóniny, ale aj základné stupnice (mol, dur). Netreba však zanedbať prácu s menšími bunkami (tón, tóny, pentatonika) tiež v kontexte kadencie. Rozvíja to kreatívny prístup, ako postaviť hudbu z niekoľkých tónov v priestore jednoduchej kadencie.

Základy džezovej improvizácie

Žiak nadobudol základné poznatky o intervaloch, akordoch a základných troch harmonických funkciách. Má vzťah k populárnej hudbe, alebo priamo k džezovej. Skôr ako sa postím so žiakmi do hrania, počúvame nahrávky. Vnímame rytmus, prízvuk na druhej a štvrtej dobe, swingovanie, a všetky odlišnosti od klasického hrania. Pracujeme s tleskaním, spievaním.

Ideálnym momentom je, ak žiak začne sám spontánne „muzicírovať“ a zapája sa do nahrávok hlasom a bubnovaním rytmov.

Nahrávky vyberám z rôznych období, nesústredím sa ešte na konkrétne štýly a epochy džezovej hudby. Prvé džezové skladby volím podľa technickej úrovne žiaka. Väčšinou ide o 12 taktové bluesové formy, alebo džezové štandardy ako Autumn Leaves, kde je zapamätateľná melódia s veľmi logickým harmonickým plánom aj formou. Žiaka opäť konfrontujem s nahrávkou. Ďalším krokom je hranie s podkladmi. Dostupné sú rôzne nahrávky a aplikácie určené na takéto cvičenie.

Prvé džezové improvizácie skúšam na najjednoduchších džezových formách akými sú napríklad molové blues, blues, alebo modálne skladby postavené na 1-2 akordoch. Prvý krát si štýlovosť uvedomujeme a cielene prispôbujeme hru štýlu. Doteraz získané skúsenosti s prácou so zvukom, rytmom povyšujeme z hier na umelecký výstup a vytváranie hudobného celku.

Zhrnutie

Hranice medzi jednotlivými hudobnými štýlmi sa stierajú, a aj samotní interpreti musia ovládať mnohé techniky a spôsoby hry, ktoré sa už dlhodobo vymykajú štandardu „klasického“ interpreta. Veľakrát môžeme rovnakého hudobníka počuť hrať ako folklór, tak i klasickú hudbu, súčasnú experimentálnu hudbu, či džez. Často však interpreti vážnej hudby pristupujú k improvizácii príliš intuitívne, nakoľko u nich nebola táto schopnosť systematicky rozvíjaná. Preto je dôležité metodicky podchytiť už žiakov v primárnom umeleckom vzdelávaní a konfrontovať ich s rozličnými žánrami a druhmi hudby. Považujeme za nutné zoznámiť ich s fenoménom improvizácie a rozvíjať u nich aj túto schopnosť. Ľudová hudba, či raný džez chrtili talenty (prevažne išlo o hudobných analfabetov), ktoré kvalitou svojich improvizovaných výkonov posunuli hudbu ulice na úroveň veľkého umenia. Pre súčasného profesionálneho interpreta je nevyhnutné v menšej či väčšej miere zvládnuť improvizovaný výkon. Špeciálne to platí pre nástroje, akým je saxofón, ktorého využitie prichádza podstatne neskôr ako u príbuzných nástrojov a svoju zlatú éru zažil práve v tanečnej a džezovej hudbe 20. storočia. Improvizácia dáva priestor jednak na spontánne „muzicírovanie si“ pri jednoduchých piesňach, ale aj na vytváranie jedinečnej skladby naživo pred publikom. Je prejavom skutočnej slobody v hudbe, ktorá je vždy jedinečná a originálna. Pole možností využitia improvizovaných schopností je dnes v hudobnej praxi veľmi široké. Tak, ako je dôležité od začiatku rozvíjať

detský talent metodicky a systematicky v rámci zručností ovládania hudobného nástroja, rozvoja hudobného sluchu, rytmu, či teórie hudby, je dôležité formovať aj improvizáčne schopnosti spojené s predstavivosťou, kreativitou a fantáziou.

Lietratúra

MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.

PLANÝ, Petr. *Aspekty recepce hudební mluvy a pojetí improvizace na mimohudební náměty na ZUŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3937-2.

VASQUEZ, Martin a Monika NEVOLOVÁ. *Bud'te mistry improvizace*. Praha: Grada, 2013. *Psychologie pro každého*. ISBN 978-80-247-4556-5.

Nonartificiálny spev, ako súčasť vokálnej edukácie v súčasnom hudobnom školskom systéme na Slovensku

Iveta Štrbák Pandiová

Abstract

Theme paper highlights the current state of the music school system (elementary music schools, conservatories and artistically oriented high schools) in the context of vocal education, primarily aimed at nonartificial genres of music and singing technique.

Keywords: vocal education, nonartificial music, music education.

Hlasová produkcia je zložitou, koordinovanou činnosťou sluchového, dýchacieho, hlasového a artikulačného ústrojenstva, ktorej súhru nervovo-svalových fyziologických a psychologických procesov riadi a kontroluje mozog a centrálna nervová sústava. Koordinácia a súhra nie sú vrodené, ale získané v procese ontogenézy a výchovy.¹²⁶ Hlasová činnosť sa v podstate vyvíjala paralelne so zdokonaľovaním sluchu a je fyziogeneticky staršia ako reč.¹²⁷ Práve preto považujem za nevyhnutné odborné, erudované pedagogické vedenie mladých začínajúcich spevákov. V hudobnej vede sú nepovšimnuteľné dva samostatne stojace žánrovo-štýlové okruhy artificiálnej a nonartificiálnej hudby. Ich bipolarita sa v značnej miere prejavovala najmä v 20. storočí, kedy sa v istom momente javili ako osobitě diferencované celky, na druhej strane sa v nich objavili aj vzájomné vplyvy a paralely. Na bipolaritu týchto dvoch okruhov v súčasnosti poukazujú takmer všetky disciplíny hudobnej vedy. Naším zámerom je upriamiť pozornosť na niektoré kľúčové rozdiely najmä v oblasti hudobnej pedagogiky, a to konkrétne vo vokálnej edukácii. Keďže pojem edukácia v sebe zahŕňa tradičný dualizmus vyjadrený termínmi výchova a vzdelávanie¹²⁸, budeme sa snažiť rešpektovať tieto dva aspekty aj pri vokálnej edukácii v kontexte nonartificiálnej hudby. V prvomrade by sme chceli poukázať na miesto nonartificiálneho spevu v školskom vzdelávacom systéme na Slovensku v súčasnosti, na možnosti dovzdelávania pedagógov v tomto smere a na súčasné trendy vo vokálnej edukácii.

¹²⁶ RANINEC, Jozef: *Ludský hlas a jeho kultivovanie*. SAV, Bratislava, 2003. s. 37–38.

¹²⁷ MIRONOV, Sergej: *Detský spevácky zbor*. VEDA, Bratislava, 2004, s. 10–11.

¹²⁸ MEDŇANSKÁ, Irena: *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešovská Univerzita v Prešove. Prešov, 2010, s. 27.

Pokiaľ ide o hudobnú výchovu na základných školách, ktorá v istej miere zahŕňa i elementárnu hlasovú výchovu, nedá sa s istotou konštatovať, že spĺňa funkčné kritériá formovania hudobného vkusu mládeže. Hudobné ukážky a piesne z oblasti nonartificiálnej hudby sa sústreďujú predovšetkým v učebniciach pre 9. ročník, pričom sa napr. vývoju džezu venuje približne šesť vyučovacích hodín. Učitelia majú k dispozícii metodickú príručku, ktorá im ponúka stručne a prehľadne spracovaný vývoj tohto žánru. Tým, že v súčasnosti žijeme v globálnej a náhle sa meniacej spoločnosti ovládanej médiami, formujúci sa hudobný vkus dnešnej mládeže pri týchto podmienkach sa stáva aj pri najväčšej snahe vyučujúceho pedagóga neovládateľným. Motivácia je pritom nespochybniteľne účelnou hnacou silou k dosiahnutiu želaných vokálno-technických výsledkov. „*Od motivácie závisí, akým smerom človek vyvíja činnosť, k akému výsledku chce dospieť a akú energiu musí vynaložiť na dosiahnutie cieľa.*“¹²⁹

V učebných osnovách, ktoré vydalo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pre Hlasovú výchovu a Spev pre základné umelecké školy sa v repertoári pre prvý stupeň základného štúdia eliminujú žánrovo-štylové okruhy nonartificiálnej hudby. Tie sa objavujú až na druhom stupni základného štúdia, kde sa odporúča nadviazať na úroveň výsledkov žiakových schopností a zručností získaných na prvom stupni a v prípade jeho inklinácie k tanečnej a populárnej piesni mu poskytnúť priestor a odbornú prípravu, aby mohol poznávať a interpretovať rozličné štýly.¹³⁰ V súčasnosti sa čoraz viac objavuje na tomto stupni umeleckého školstva požiadavka na výučbu nonartificiálneho spevu už v začiatkoch hlasovej výchovy. Tejto požiadavke vyhovujú predovšetkým mladí hlasový pedagógovia, aj to neoficiálne, mimo predpísaného štátneho vzdelávacieho programu. Pedagógovia so znalosťami a skúsenosťami z klasického, operného spevu sú na základných umeleckých školách konfrontovaní s odlišnými požiadavkami na výučbu spevu a sú nutní vytvárať svoju individuálnu metódu na výchovu mladých jazzových, muzikálových, či popových spevákov.

Musíme však konštatovať, že mnohí hlasoví pedagógovia základných umeleckých škôl študovali v čase, keď hudobná pedagogika, ako aj hudobná veda v oblasti nonartificiálnej hudby tvorila isté vákuum, ba bola posunutá na perifériu záujmu. Cieľom transparentného vokálneho prejavu podľa *Františka Tugendlieba* je natoľko presvedčivá interpretácia, aby nikoho ani len nenapadlo pochybovať o tom, že je to umenie. Cestu k týmto vytýčeným cieľom často olemujú neúčelné, nevýrazné a málo podnetné hlasové cvičenia, ktoré navyše neriešia

¹²⁹ ŤAHÚN MENDELOVÁ, Antónia: *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ*. Antónia Ťahún Mendelová: Kremnica, 2010.

¹³⁰ KOLESÁROVÁ, Anna: *Učebné osnovy pre hlasovú výchovu, spev*. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 14.8. 1995 pod číslom 729-15 ako učebné osnovy pre základné umelecké školy. Bratislava: MŠRS, 1995, s. 19.

technický problém súvisiaci s tým ktorým štýlom vokálneho prejavu v oblasti nonartificiálnej hudby. Pričom motivácia môže byť nepochybniteľne účelnou hnacou silou k dosiahnutiu želaných vokálno-technických výsledkov. „*Od motivácie závisí, akým smerom človek vyvíja činnosť, k akému výsledku chce dospieť a akú energiu musí vynaložiť na dosiahnutie cieľa.*“¹³¹

Motivačnými faktormi pri jednotlivých hlasových cvičeniach môžu byť:

- a) rytmické motívy známych melódií s pôvodným textom, preformované ako jednotónové hlasové cvičenia
- b) texty známych piesní transformované do klasických melodických hlasových cvičení
- c) melodické motívy využívané zo známych piesní s pôvodným textom
- d) melodické motívy využívané zo známych piesní s pridaním rôznych slabík a vokálov
- e) využitie *scat* vokálov na typické swingové alebo bluesové krátke melodické motívy

Napriek predchádzajúcim skúsenostiam a vhodnej kvalifikácii by hlasový pedagóg mal vedieť, že viac než v ktorejkoľvek staršej vokálnej metodike je potrebné v prvom rade viesť k podpore a zachovaniu individuálnej farby hlasu (nájsť si svoj vlastný hlas). Cvičenia a hlasové „tréningy“ by mali byť zamerané na: spevnenie hrudného „transparentného“ vokálneho prejavu, spojenie vokálneho prejavu s pohybom tela, spojenie hrudného „chest voice“ s hlavovým „head voice“ registrom, zámerné uvoľnenie rovných tónov v závislosti od daného vokálneho štýlu (jazz, muzikál, šanzón, pop-rock...), pestovanie vokálnej improvizácie v závislosti od daného vokálneho štýlu (jazz, muzikál, šanzón, pop-rock...), prácu s mikrofónom, rôznymi zvukovými technikami, ktoré sú dôležitým faktorom „*nielen z hľadiska orientácie v priestore, ale poskytuje aj prenos informácií či už v podobe prirodzených zvukov, hovoreného slova alebo hudby.*“¹³² Na Slovensku výrazne absentuje odborné zázemie zamerané hlavne na jej interpretáciu a metodiku vyučovania. Chýbajú nám taktiež interpretačné a špecializačné kurzy pre učiteľov a pedagógov, ktorí by sa mohli a mali vzdelávať, zdokonaľovať a kvalifikovať aj v tomto smere.

Musíme však konštatovať, že istú platformu v našom kontexte v oblasti stredného a vysokého školstva začínajú zastávať konzervatóriá a vysoké školy (PF UKF v Nitre) v rámci hereckých odborov a Hudobná a umelecká akadémia Jána Albrechta v Banskej Štiavnici. Súčasťou

¹³¹ ŤAHÚN MENDELOVÁ, A.: *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ*. Antónia Ťahún Mendelová: Kremnica, 2010. s. 16, 213 s. ISBN 978-80-970429-8-1.

¹³² BREZINA, Pavol: *Východiská formovania osobnosti zvukového režiséra*. In: Sapere Aude 2011 : evropské a české vzdelávání. Recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí, Hradec Králové, 21.–23. března 2011. – Hradec Králové : Magnanimitas, 2011, s. 168.

hudobno-dramatického odboru napríklad na katedre hudby UKF je i spev, ktorý má za cieľ rozvíjanie kultivovaného spievania, a to prostredníctvom vyučovania základov hlasovej hygieny, hlasovej výchovy, sólového spevu a ansámblového spevu. Predpokladom dostatočnej rovnováhy medzi jednotlivými integratívnymi zložkami tohto programu je aj zvládnutie kultivovaného hlasového prejavu, poznanie fyziológie a metodiky rozvíjania hlasu, na základe čoho je absolvent schopný analyzovať hlasové prejavy žiakov a viesť ich k rozvoju vokálnych i prednesových schopností. Hlasová výchova má teda v tomto odbore nesporný význam. Taktiež chvályhodnú základňu medzi priekopníkmi nonartificiálnej vokálnej edukácie tvoria niektoré centrá voľného času, ktoré v rámci svojich aktivít ponúkajú spevácke kurzy (workshopy, dielne) zamerané na tento druh spevu.

Rôzne pohľady na tvorbu tónu ako aj technické cvičenia vyplývajú skôr z rôznych, viac či menej dostupných informačných zdrojov, alebo vlastných speváckych skúseností pedagógov. Žijeme v dobe neustále sa rozmáhajúceho sveta *šoubiznisu* a medializovaných speváckych súťaží, ktoré sú mladou generáciou ostro sledované a tým pádom zodpovedné za ich postupne vytvárajúci sa hudobný vkus a vzory. Vokálne návyky a techniky, ktoré sú u nich v mnohom prípade len „odsledované“ a imitované, nestoja na pevných základoch.

Pevnými základmi rozumieme – rozpracovanú jednotnú metodiku nonartificiálneho spevu, pevne zameraný odbor na nonartificiálny spev už od primárnej hudobnej edukácie (základné umelecké školy) s pokračovaním štúdia na konzervatóriu, s možnosťou špecializácie na jazzový alebo muzikálový spev. Vyššie uvedené „kroky“ by vytvorili pevnú platformu a vyšší umelecký, profilovaný potenciál vokálnej edukácie v oblasti nonartificiálnej hudby na Slovensku.

Literatúra

BREZINA, Pavol: *Východiská formovania osobnosti zvukového režiséra*. In: Sapere Aude 2011 : evropské a české vzdelávaní. Recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí, Hradec Králové, 21.–23. března 2011. – Hradec Králové : Magnanimitas, 2011. ISBN 978-80-904877-2-7, s. 168.

KOLESÁROVÁ, Anna: *Učebné osnovy pre hlasovú výchovu, spev*. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 14. 8. 1995 pod číslom 729-15 ako učebné osnovy pre základné umelecké školy. Bratislava: MŠRS, 1995, ISBN: 80-7098-073-7.

MEDŇANSKÁ, Irena: *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešovská Univerzita v Prešove. Prešov, 2010, ISBN 978-80-555-0149-9.

VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, Jarmila: *Pěvecká příprava učitelů hudební výchovy*. Praha: SPN, 1976, s. 5.

Hoppe, Oliver: *Pop-rockový spev*. Bratislava: Oliver Hoppe, 2008, ISBN 978-80-969952-5-7, 106 s.

ŠTRBÁK PANDIOVÁ, Iveta: *Aktuálne otázky hlasovo-výchovných metód a techník vo vokálnej príprave budúcich učiteľov hudobno-dramatického odboru*. In: Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe VII : sborník příspěvků z mezinárodní konference, Ústí nad Labem, 10. březen 2012 / Ivana Ašenbrenerová. – Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2012. – ISBN 978-80-7414-475-2, s. 353–361.

ŤAHÚN MENDELOVÁ, Antónia: *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ*. Antónia Ťahún Mendelová: Kremnica, 2010. ISBN 978-80-970429-8-1.

Ľudová pieseň – klenotnica národa

Emília Sadloňová

Abstract

The author presents project, the aim of which is adaptation of folklore songs for voice and piano by contemporary Slovak composer Pavol Krška. The project is the result of pedagogical practice needs. All songs were composed for specific interpreters in the specific key e.g. a baritone. The project gives a chance to other voice groups of a tenor and a bass to include songs to their repertory. The same principle works also in case of the adaptation for female voices.

Key words: Paul Krška, modification of folk song, process of education, voice training, voice type, project

Úvod

Pri budovaní speváckych základov na území Slovenskej republiky je správne, keď ich študent – elementarista¹³³ začne budovať v slovenskom jazyku. Slovenský jazyk je z hľadiska ortofónie ideálnym jazykom¹³⁴ a slovenská ľudová pieseň hudobným materiálom, ktorý spĺňa všetky atribúty notového materiálu vhodného na ich praktickú aplikáciu vo výučbe spevu.¹³⁵ Úpravy ľudových piesní, ktoré sú obsahom projektu Ľudová pieseň – klenotnica národa sú zo skladateľskej dielne žilinského skladateľa Pavla Kršku. Inšpiráciou editorky sa stala práca Kataríny Lapšanskej,¹³⁶ Anny Korínskej¹³⁷ a Jely Krčméry – Vrteľovej.¹³⁸

¹³³ Spevák – začiatočník, nie je obmedzený vekom. Budovať a fixovať správne spevácke návyky prostredníctvom spevu ľudovej piesne je možné v každom veku.

¹³⁴ Ortofónia sa zaoberá správnym tvorením hlások a ich spájaním v súvislej reči. Hovorí o tom, ako sa majú hlásky správne spájať.

¹³⁵ Pri výbere piesne je potrebné, aby učiteľ zohľadnil hlasový rozsah speváka a uprednostnil pri jej výbere strednú hlasovú polohu speváka.

¹³⁶ Slovenská vokálna pedagogička Katarína Lapšanská pôsobila na Základnej umeleckej škole v Martine, kde vychovala niekoľko generácií spevákov. K jej absolventom patrí tenorita Peter Koppal, sopranistka Ľubica Rybárska a iní. V spolupráci s klaviristom Božidarom Vongrejom zostavili album Do, re, mi, fa, ktorý obsahuje ľudové piesne pre spev a klavír pre žiakov mladšieho školského veku.

Zita Hudcová – Frešová v rokoch 1934 až 1962 pôsobila ako sólistka Opery Slovenského národného divadla, kde naspievala sopránové party vo vyše 90 operách domáceho a svetového repertoáru. Bola zároveň prvou interpretkou a propagátorkou slovenskej piesňovej tvorby. Patrí k zakladateľskej generácii pedagógov slovenskej speváckej školy. Bola veľkou propagátorkou slovenskej piesňovej tvorby. Zostavila album Slovenská piesňová tvorba, v ktorom nachádzame i slovenské ľudové piesne. Pedagogicky pôsobila na žilinskom konzervatóriu a Vysokej škole múzických umení v Bratislave.

¹³⁸ Jela Krčméry – Vrteľová pedagogicky pôsobila na bratislavskom konzervatóriu. Je editorkou albumov Piesne piatich storočí, v ktorých slovenskí študenti spevu nachádzajú piesne vhodné pri budovaní speváckych základov.

Archívy slovenských hudobných skladateľov jednotlivých skladateľských generácií ponúkajú úpravy ľudových piesní dostatočnom množstve.¹³⁹ Ich uplatniteľnosť v procese výučby je však často determinovaná hlasovou polohou a rozsahom piesní. Práve tieto dva atribúty sa stali hlavným podnetom pre vznik projektu Klenotnice.¹⁴⁰

1 Pavol Krška a ľudová pieseň

Žilinský skladateľ Pavol Krška (1949) patrí k plodným autorom. K vrcholom jeho tvorby patria veľké vokálno – inštrumentálne skladby na slovenské texty Requiem (1989), Stabat Mater (1990), Omša (1993), Te Deum pre sóla, zbor, organ resp. orchester. Naplno sa v nich prejavuje jeho vlastný hudobný jazyk a skladateľský rukopis. Úpravy ľudových piesní pre spev a klavír sú výsledkom spolupráce vokálnych pedagógov na rôznom stupni umeleckého školstva so skladateľom.

Hudobný jazyk Pavla Kršku je nezameniteľný. Eva Michalová ho charakterizuje nasledovne: „Krška vo svojej hudobnej tvorbe nadväzuje na kompozičné princípy prof. Moyzesa, hľadá v hudobnom tvare obraz blízky jeho postulátom pri odkrývaní krásy slovenskej ľudovej piesne, ale tiež aj pri výbere jedinečnosti farebnej zvučnosti nástrojov. Dlhoročný kontakt so Štátnym komorným orchestrom a so študentmi Konzervatória v Žiline ovplyvnil aj výber jeho kompozičných žánrov. V jeho tvorbe sa skrýva nenápadný, ale citel'ný zástoj pedagogických aspektov, najmä vo výbere hudobných žánrov a v inštrumentácii. Ťažisko jeho hudobnej tvorby je v komornom žánri, ktorý neskôr rozširuje o vokálno-inštrumentálne diela vychádzajúce z biblických obrazov a textov. V jeho dielach nájdeme meditatívnosť, hĺbavosť, ale aj kontrastné časti plné dramatického vypätia.“¹⁴¹

O svojej práci pri úpravách ľudových piesní skladateľ hovorí: „Ľudová pieseň je taká bohatá a rôznorodá obsahom, že každá generácia si tam môže nájsť tú svoju. Môj vzťah k tomuto bohatstvu sa tiež vyvíja. Z kompozičného hľadiska sú to vybrúsené skvosty. Tým, že ľudová pieseň si vystačí sama bez sprievodu, pri úprave musím dávať pozor, aby som nenarušil melódiu, či obsah, aby som nedával do popredia klavír. Musím brať do úvahy pre akú vekovú skupinu je tá – ktorá pieseň a potom sa snažím nájsť také riešenia, ktoré by mi pomohli zvýrazniť obsah jednotlivých piesní. Niekedy sa to darí viac, inokedy menej. I kompozičná

¹³⁹ Tradícia úprav slovenských ľudových piesní pre spev a klavír siaha do začiatku 19. storočia.

¹⁴⁰ Samotný podnet vyšiel z potrieb repertoáru z študentov, teda z praxe.

¹⁴¹ MICHALOVÁ, Eva: Pavol Krška. In: 100 slovenských skladateľov. Ed. Marián Jurík, Peter Zagar. Bratislava : Národné hudobné centrum, 1998, s. 162.

práca ide niekedy veľmi rýchlo a inokedy sú to týždne, kým prídem, na takú úpravu, s ktorou som spokojný. Ale je to veľmi zaujímavá skladateľská práca.“¹⁴²

K prvým upraveným piesňam patria piesne Zakukala kukulienka, Spievaj si slávičku, Spievaj že si spievaj, Na tej lúke na zelenej, U susedov tam je topol.¹⁴³ Reakcia odbornej verejnosti bola veľmi priaznivá a skladateľ bol zahľtený požiadavkami o úpravy ľudových piesní pre rôzne stupne umeleckého školstva. Následne prišli žiadosti o umelé piesne.

Pavol Krška sa vyznal: „V mladosti som nemal bližší vzťah k slovenskej ľudovej piesni. Až keď som piesne začal dotvárať klavírnym sprievodom objavil som ich krásu.“¹⁴⁴ Svoje inšpirácie a podnety k vokálnej tvorbe sám autor zaradil do niekoľkých okruhov:

- žiadosti priamo od žiakov ZUŠ a študentov konzervatórií,
- žiadosti od učiteľov ZUŠ a konzervatórií,
- žiadosti od priateľov,
- požiadavky z koncertnej praxe.

Úpravy ľudových piesní sa až do roku 1998 šírili v rukopisoch. V roku 1998 pri príležitosti XVI. ročníka Medzinárodnej speváckej súťaže Mikuláša Schneidra- Trnavského dostal skladateľ objednávku od žiakov zo speváckej triedy Emílie Sadloňovej na úpravu ľudových piesní pre soprán, tenor a bas ¹⁴⁵.

Tri slovenské ľudové piesne pre soprán, tenor a bas vyšli v roku 1998 v náklade 100 ks v nakladateľstve HALAČ Žilina. Už na súťaži v Trnave bol o ne veľký záujem, ktorý pokračoval i po súťaži. Dnes je celý náklad rozdáný a nachádza sa v súkromných archívoch.¹⁴⁶

¹⁴² KRŠKA, Pavol. Slovenské ľudové piesne zv. 1b. s. 3

¹⁴³ Úpravy ľudových piesní vznikli pre konkrétnych žiakov mladšieho školského veku speváckeho oddelenia Základnej umeleckej školy Frisca Kafendu vo Vrútkach, kde v tom čase editorka pedagogicky pôsobila.

¹⁴⁴ KRŠKA, Pavol. Slovenské ľudové piesne zv. 1b. Žilina : Edis, 2008 s. 3.

¹⁴⁵ Podmienkou súťažných propozícií bolo, aby súťažné skladby vyšli tlačou.

¹⁴⁶ Notový materiál, ktorý je vydaný v rámci projektu KEGA, alebo Grantu mesta Žilina je nepredajný. Je na riešiteľskom kolektíve ako sa postará o jeho propagáciu a distribúciu.

Tab. 1: Tri ľudové piesne pre soprán, tenor a bas

Názov piesne	Hlasový rozsah	Hlasová skupina
<i>Zjedzte ma vlčky, zjedze</i>	$e^1 - f^2$	<i>soprán</i>
<i>Keď ja pôjdem k dievčaťu...</i>	$e^1 - e^2$	<i>tenor</i>
<i>Videu som si frajeročku ...</i>	$G - d^2$	<i>bas</i>

Požiadavky študentov boli veľmi konkrétne, hlavne čo sa týkalo tóniny, hlasovej polohy piesní a počtu slôh.¹⁴⁷ Vokálna linka tenoru neobsahuje vysokú tenorovú polohu. V parte piesne pre soprán sú obsiahnuté i často problematické prechodné tóny sopránu. Poloha a rozsah úpravy ľudovej piesne pre bas je v strednej hlasovej polohe tohto hlasu.

V roku 2008 z iniciatívy Katedry hudby Fakulty prírodných vied Žilinskej univerzity vyšiel zošit úprav slovenských ľudových piesní s jednoduchým názvom *Slovenské ľudové piesne pre spev a klavír*.¹⁴⁸

¹⁴⁷ Študent Stanislav Bartko (bas) bol veľký folklorista. Zo svojho rodiska priniesol krásnu ľudovú pieseň *Videu som si frajeročku v kostole*. Na žiadosť Pavla Bršlíka (tenor) vznikla úprava ľudovej piesne *Keď ja pôjdem k dievčaťu švárnemu*. Pre študentku Stanislavu Imriškovú (soprán) upravil skladateľ pieseň *Zjedzte ma vlčky zjedzte*. Pavol Krška poznal študentov z hodín hudobnej teórie i z ich koncertnej praxe. Piesne upravil podľa ich požiadaviek. Tento silný osobnostný aspekt je zvláštnym bonusom úprav týchto ľudových piesní.

¹⁴⁸ Vydanie nôt finančne podporilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky prostredníctvom grantového projektu KEGA „Národné a nadnárodné v európskych hudobných prejavoch“ š.3/6031/08 MŠ SR, vedúca projektu PhDr. Renáta Beličová, PhD.

Tab. 2: Slovenské ľudové piesne pre spev a klavír

Názov piesne	Hlasový rozsah	Hlasová skupina
<i>A v tom našiem dvore</i>	$d^1 - f^2$	<i>mezzosoprán</i>
<i>Čože je to za prekrásne vtáča</i>	$f^1 - f^2$	<i>barytón</i>
<i>Hej, hore háj</i>	$a - d^2$	<i>barytón</i>
<i>Hladajte mi, hladajte</i>	$d^1 - e^2$	<i>mezzosoprán</i>
<i>Keď ja pôjdem k dievčaťu švárnemu</i>	$e^1 - e^2$	<i>barytón</i>
<i>Na tej lúke, na zelenej</i>	$b - c^2$	<i>mezzosoprán/ barytón</i>
<i>Padá dážď</i>	$b - c^2$	<i>barytón</i>
<i>Pýta sa Anička</i>	$e^1 - d^2$	<i>mezzosoprán</i>
<i>Spievaj že si spievaj</i>	$d^1 - a^1$	<i>mezzosoprán/ barytón</i>
<i>Šenkovala šenkárička</i>	$d^1 - d^2$	<i>barytón</i>

Slovenské ľudové piesne pre spev a klavír obsahujú desať piesní, z ktorých sedem textová zložka a hlasová poloha predurčuje do repertoáru mužského hlasu barytónu. Ide o pôvodné tóniny piesní, ktoré skladateľ upravil pre konkrétnych študentov žilinského konzervatória. Dve piesne patria do repertoáru mezzosopránu. Pieseň *Spievaj že si spievaj* patrí k piesňam, ktoré môže interpretovať detský, mužský i ženský hlas.

Skladateľ Krška nemal z úprav piesní žiaden finančný profit, preto sa kolektív, ktorý sa podieľa na organizácii Medzinárodnej speváckej súťaže Rudolfa Petráka pokúsil o zmenu, výsledkom

ktorej je projekt Ľudová pieseň – klenotnica národa. Zásľuhou súťaže došlo i k medzinárodnej propagácii práce Pavla Kršku i slovenskej ľudovej piesne.¹⁴⁹

1.1 Ľudová pieseň – klenotnica národa

Úpravy ľudových piesní, ktoré sú obsahom projektu Ľudová pieseň – klenotnica národa vznikali v časovom rozpätí 20-tich rokov. Obsahom projektu Ľudová pieseň – klenotnica národa je 10 albumov ľudových piesní pre spev a klavír pre detské, ženské a mužské hlasy. Cieľom riešiteľky projektubolo usporiadať piesne tak, aby naplnili atribút využiteľnosti v praxi podľa hlasových skupín a tiež podľa stupňa technickej náročnosti.

Prvá rada piesní obsahuje piesne pre mužské hlasy. Noty vyšli v rámci projektu Ľudová pieseň – klenotnica národa v roku 2008 v náklade 300 ks.¹⁵⁰ Rada s číselným označením jedna obsahuje tri zošity piesní. Prvým zošitom, ktorý tvorí základ rady označenej ako 1a,1b a 1c je zväzok 1b – *Slovenské ľudové piesne pre spev a klavír zv.1b*. V tomto zväzku sú piesne, ktoré nájdu uplatnenie v repertoári stredného mužského hlasu – barytónu. Ide piesne v pôvodných tóninách.

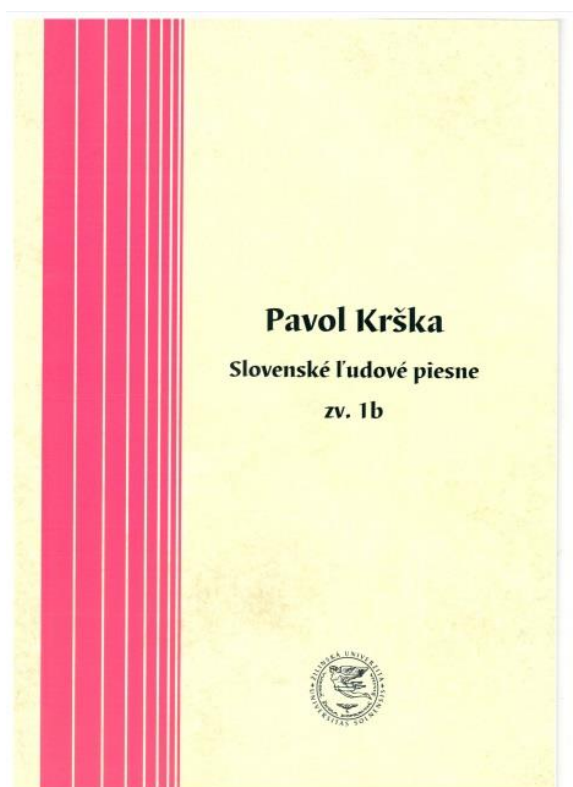
Potreba piesní práve v polohe hlasového stredného barytónu vyšla z pedagogickej praxe.¹⁵¹ Jednotlivé piesne upravoval skladateľ pre konkrétnych študentov nielen pre potreby ich technického a interpretačného rastu, ale i pri príležitosti rôznych prezentáciách. Cyklus obsahuje zbojnícke a milostné piesne.

¹⁴⁹ Albumy, ktoré boli vydané v rámci projektu Ľudová pieseň – klenotnica národa, sa stali hlavnými cenami na Medzinárodnej speváckej súťaži Rudolda Petráka v Žiline v roku 2008 v kategórii základných umeleckých škôl IA,IB, IC.

¹⁵⁰ Projekt finančne podporilo mesto Žilina, poslanec Slovenskej národnej rady za SNS Mudr. Štefan Zelník a Občianske združenie Voces iuvenum – Mladé hlasy.

¹⁵¹ Mladý tenor, 17 ročný študent Marek Belko prišiel s požiadavkou nielen inej tóniny, ale i nového hudobného jazyka. Tak to bolo napríklad v prípade piesne Hej, hore háj dolu háj. Pieseň pre tenor upravil už Mikuláš Schneider-Trnavský, ale jej rozsah i poloha neboli vhodné v rámci procesu školenia mladého tenoru pre jej exponovanú polohu.

Obr. 1: Ukážka obálky albumu Slovenské ľudové piesne 1b.



Vo zväzku sa nachádza 15 piesní: *Akos' mi Anička – Čože je to za prekrásne vtáča – Hej, hore háj – Hej, pofukuj, povievaj – Ide furman dolinou – Kde si bola, Anulienka moja – Keď ja pôjdem k dievčaťu švárnemu – Limbora, limbora – Na tej lúke, na zelenej – Prší, prší, len sa leje – Pýta sa Anička – Sedela na vršku plakala – Šieu som od milej – Takú som si frajerôčku – V zelenom hájičku.*

Tab. 3: Slovenské ľudové piesne zv. 1b

Názov piesne	Rozsah	Hlasová skupina
<i>Akos' mi Anička</i>	$e - e^2$	<i>barytón</i>
<i>Čože je to za prekrásne vtáča</i>	$cis - e^2$	<i>barytón</i>
<i>Hej, hore háj</i>	$a - d^2$	<i>barytón</i>
<i>Hej, pofukuj, povievaj</i>	$c^1 - d^2$	<i>barytón</i>
<i>Ide furman dolinou</i>	$cis^1 - cis^2$	<i>barytón</i>
<i>Kde si bola, Anulienka moja</i>	$c^1 - c^2$	<i>barytón</i>
<i>Kde si bola, Anulienka moja</i>	$c^1 - c^2$	<i>barytón</i>
<i>Keď ja pôjdem k dievčaťu...</i>	$c^1 - c^2$	<i>barytón</i>

<i>Limbora, limbora</i>	$cis^1 - cis^2$	<i>barytón</i>
<i>Na tej lúke, na zelenej</i>	$a - c^2$	<i>barytón</i>
<i>Prší, prší, len sa leje</i>	$ais - fis^2$	<i>barytón</i>
<i>Pýta sa Anička</i>	$d^1 - d^2$	<i>barytón</i>
<i>Sedela na vršku plakala</i>	$c^1 - c^2$	<i>barytón</i>
<i>Šieu som od milej</i>	$h - c^2$	<i>barytón</i>
<i>Takú som si frajerôčku</i>	$d^1 - d^2$	<i>barytón</i>
<i>V zelenom hájičku</i>	$a - c^2$	<i>barytón</i>

Stredný hlasový register tvorí základ pri budovaní speváckych základov každého hlasu. Tabuľka 3 ukazuje, že ideálna hlasová poloha barytónu je v rozsahu $h - d^2$. Z praxe opäť prišla požiadavka upraviť hlasové polohy piesní i pre ostatné mužské hlasové skupiny – tenor a bas. Editorka vychádzala z praxe a inšpirovala sa vydavateľstvom C. F. Peters Leipzig.¹⁵² Čo sa týka úprav tónin pre tenor, bolo zámerom nevyužívať vysokú tenorovú polohu vzhľadom k tomu, že mladé hlasy, ale i zrelí elementaristi sa môžu v dôsledku technickej nezrelosti zvládnutia tejto polohy dostať pomerne rýchlo do hlasovej indispozície rôzneho stupňa. Rovnako to bolo i pri výbere tónin pre bas. Tu sa zohľadňovala nielen vysoká poloha, ale i krajné spodné tóny v rozsahu basu. Ohlasy učiteľov spevu z praxe boli veľmi priaznivé. Návrhy na zlepšenie sa týkali grafickej úpravy piesní.¹⁵³

¹⁵² Vo vydavateľstve Peters vyšli piesňové cykly F. Schuberta vo všetkých hlasových polohách.

¹⁵³ Pri dvojstránkovej piesni musí klavirista prevracat' stranu, čo je nie veľmi praktické z hľadiska korepetície.

Tab. 4: Slovenské ľudové piesne zv.1a, 1b, 1c

Názov piesne	Tónina tenoru	Tónina barytónu	Tónina basu
<i>Akos' mi Anička</i>	<i>B dur</i>	<i>G dur</i>	<i>F dur</i>
<i>Čože je to za krásne vtáča</i>	<i>C dur</i>	<i>A dur</i>	<i>G dur</i>
<i>Hej, hore háj</i>	<i>E dur</i>	<i>D dur</i>	<i>B dur</i>
<i>Hoj, pofukuj, povievaj</i>	<i>H dur</i>	<i>G dur</i>	<i>D dur</i>
<i>Ide furman dolinou</i>	<i>A dur</i>	<i>Fis dur</i>	<i>As dur</i>
<i>Kde si bola, Anulienka moja</i>	<i>D dur</i>	<i>B dur</i>	<i>As dur</i>
<i>Keď ja pôjdem k dievčaťu...</i>	<i>a moll</i>	<i>f moll</i>	<i>e moll</i>
<i>Limbora, limbora</i>	<i>fis moll</i>	<i>cis moll</i>	<i>h moll</i>
<i>Na tej lúke, na zelenej</i>	<i>d moll</i>	<i>b moll</i>	<i>as moll</i>
<i>Prší, prší, len sa leje</i>	<i>d moll</i>	<i>cis moll</i>	<i>g moll</i>
<i>Pýta sa Anička</i>	<i>F dur</i>	<i>D dur</i>	<i>C dur</i>
<i>Sedela na vršku plakala</i>	<i>G dur</i>	<i>F dur</i>	<i>Es dur</i>
<i>Šieu som od milej</i>	<i>g moll</i>	<i>e moll</i>	<i>d moll</i>
<i>Takú som si frajerôčku</i>	<i>F dur</i>	<i>D dur</i>	<i>B dur</i>
<i>V zelenom hájičku</i>	<i>f moll</i>	<i>d moll</i>	<i>c moll</i>

Druhá rada úprav ľudových piesní Pavla Kršku vyšla v roku 2010. Obsahuje piesne, ktorých text predurčuje do repertoáru ženských hlasov. Zošit 2a obsahujú úpravy pre soprán a zošit 2b pre mezzosoprán. Každý z uvedených zošitov obsahuje 9 piesní. Ide o identické piesne v dvoch hlasových polohách: *A v vtom našiem dvore – Ej, hora, hora – Mat' moja, mat' moja – Od Oravy dážd' ide – Škoda ťa šuhajko – Ten vad'ovský kostelíček – Veľká sa mi škoda stala – Zaspievalo*

vtáča – Zjedzte ma, vlčky, zjedzte. Piesne v tomto zošite sú z regiónu Myjavy, Liptova i Turca. Od interpreta sa vyžaduje znalosť dialektu jednotlivých regiónov.

Tab. 5: Slovenské ľudové piesne 2a a 2b.

Názov piesne	Tónina sopránu	Tónina mezzosopránu
<i>A v tom našiem dvore</i>	<i>e moll</i>	<i>d moll</i>
<i>Ej, hora, hora</i>	<i>e moll</i>	<i>c moll</i>
<i>Mať moja, mať moja</i>	<i>c moll</i>	<i>a moll</i>
<i>Od Oravy dážď ide</i>	<i>F dur</i>	<i>D dur</i>
<i>Škoda ťa šuhajko</i>	<i>E dur</i>	<i>Des dur</i>
<i>Ten vad'ovský kosteliček</i>	<i>Es dur</i>	<i>Des dur</i>
<i>Veľká sa mi škoda stala</i>	<i>B dur</i>	<i>G dur</i>
<i>Zaspievalo vtáča</i>	<i>B dur</i>	<i>G dur</i>
<i>Zjedzte ma, vlčky, zjedzte</i>	<i>F dur</i>	<i>D dur</i>

Obr. 2: Ukážka rukopisu skladateľa piesne Zaspievalo vtáča¹⁵⁴

ANDANTE AMOROSO

ZASPIEVALO VTÁČA...

Pavol KRŠKA

I ZASPIE-VA-LD VTA-ČA MA EO-SO-DRE-VI-ME:

EJ, KOPU ČO ŽE-DE-NE, EJ, VE-SLI HO NE-MI-NIE.

Tretia rada úprav ľudových piesní našla tiež uplatnenie v repertoári ženských hlasov. Zošity 3a a 3b obsahujú piesne *A ja taká čárna – Do dvorčeka do dvora – Hladajte mi, hladajte – Ja bývam na jame – Keď sa ja podívam – Preletela lastovička – Sadaj slnko sadaj – V širom poli – Z rána slniečko.*

¹⁵⁴ Zdroj archív skladateľa.

Tab. 6: Slovenské ľudové piesne zv. 3a a 3b.

Názov piesne	Tónina sopránu	Tónina mezzosopránu
<i>A ja taká čarná</i>	<i>a moll</i>	<i>cis moll</i>
<i>Do dvorčeka do dvora</i>	<i>Des dur</i>	<i>B dur</i>
<i>Hladajte mi hladajte</i>	<i>Des dur</i>	<i>B dur</i>
<i>Ja bývam na jame</i>	<i>c moll</i>	<i>a moll</i>
<i>Keď sa ja podívam</i>	<i>F dur</i>	<i>D dur</i>
<i>Preletela lastovička</i>	<i>B dur</i>	<i>G dur</i>
<i>Sadaj slnko sadaj</i>	<i>A dur</i>	<i>F dur</i>
<i>V šírom poli</i>	<i>Es dur</i>	<i>C dur</i>
<i>Z rána slniečko</i>	<i>G dur</i>	<i>Es dur</i>

Štvrtá rada úprav ľudových piesní 4a a 4b obsahuje piesne, ktorých text zložka umožňuje zaradiť do repertoáru detského, ženského i mužského hlasu. V zošite je pestrá paleta piesní. Nájdeme tu piesne ľubostné, zbojnícke, pracovné i úspávanku. Zošity sú v dvoch hlasových polohách a obsahujú piesne *Ach, leto, leto – Na zelenej lúke – Páči sa mi páči – Páslo dievča pávy – Spievaj si slávičku – Spievaj, že si spievaj – Spiže dieťa, spiže – Šuhajko si vedie – Tá lišovská nevesta – U susedov, tam je topol’ – Varila som, varila – Ved’ sme mi neprišli.*¹⁵⁵

Piata rada piesní je určená deťom mladšieho školského veku. Jej špecifikom je, že súčasťou notového materiálu sú i omaľovánky¹⁵⁶, ktoré korešpondujú s textami piesní. Zošit obsahuje piesne, ktoré vyšli už v predchádzajúcich zošitoch. Piata rada zohľadňuje hlasovú polohu a rozsah pre deti – chlapci i dievčatá mladšieho školského veku.

¹⁵⁵ Noty sú v tlači.

¹⁵⁶ Výtvarná zložka je prácou študentky Katedry Mediamatiky Žilinskej univerzity Michaely Beránkovej, ktorá pracovala pod pedagogickým vedením Mgr. art. Paulíny Čiernej, ArtD.

Zošit obsahuje piesne *Ach, leto leto – Keď ja budem maširovať – Páči sa mi páči – Páslo dievča pávy – Na tej lúke, na zelenej – Páslo dievča pávy – Spievaj si slávičku – Spievaj, že si spievaj – Spiže dieťa, spiže – Tá lišovská nevesta – U susedov, tam je topol' – Varila som, varila – Ved' sme mi neprišli.*¹⁵⁷

Tab. 7: Slovenské ľudové piesne pre deti

Názov piesne	Hlasový rozsah	Hlasová skupina
<i>Ach, leto, leto</i>	$d^1 - h^1$	<i>detský hlas – chlapec</i>
<i>Keď ja budem maširovať</i>	$c^1 - des^2$	<i>detský hlas – chlapec</i>
<i>Na zelenej lúke -</i>	$a - g^1$	<i>detský hlas</i>
<i>Páči sa mi páči</i>	$e - c^2$	<i>detský hlas</i>
<i>Páslo dievča pávy</i>	$c^1 - d^2$	<i>detský hlas</i>
<i>Spievaj si slávičku</i>	$d^1 - a$	<i>detský hlas</i>
<i>Spievaj že si spievaj</i>	$dis^1 - c^2$	
<i>Spiže dieťa, spiže</i>	$a - a^1$	<i>detský hlas</i>
<i>Tá lišovská nevesta</i>	$d^1 - d^2$	<i>detský hlas</i>
<i>U susedov, tam je topol'</i>	$d^1 - d^2$	<i>detský hlas</i>
<i>Varila som, varila</i>	$h - h^1$	<i>detský hlas – dievča</i>
<i>Ved' sme mi neprišli</i>	$b - g^1$	<i>detský hlas</i>

¹⁵⁷ Noty sú v tlači.

Záver

Projekt Ľudová pieseň – klenotnica národa obsahuje 58 úprav ľudových piesní pre spev a klavír z rôznych oblastí Slovenska z pera skladateľa Pavla Kršku. Napriek faktu, že v projekte prevažujú ľudové piesne pre ženské hlasy, autorka sa v príspevku zameriava na prvú radu piesní, ktoré sú určené mužskému interpretovi. Jej pozornosť sa upriamuje na obsah jednotlivých zošitov. Zvláštnu pozornosť venuje analýze rozsahu vokálneho partu barytónu i analýze jednotlivých tónin piesní v tenorovej a basovej polohe. Ľudové piesne, ktoré sú súčasťou projektu Ľudová pieseň – klenotnica národa obohatili repertoár žiakov a študentov spevu i slovenských vokálnych interpretov. Najbližšie k nim majú študenti a absolventi slovenských konzervatórií. Z hľadiska prehľadnosti jednotlivých zošitov oceňuje odborná verejnosť abecedne zoradenie piesní a presné a zameranie jednotlivých zošitov na konkrétnu hlasovú skupinu. Skladateľ používa na označenie tempa výrazy v slovenskom jazyku. Len výnimočne využíva talianske názvoslovie.

Literatúra

BANÁRY, Boris. *Slovenské národné obrozenie v hudbe*. Martin : Tlačiarne SNP, 1990.164 s. ISBN 80-7090-063-6.

KRŠKA, P. [online]. [2016- 06-16]. Dostupné z <http://hc.sk/hudba/osobnost-detail/982-pavol-krska>

KRŠKA, P. 1998. *Slovenské ľudové piesne pre soprán, tenor a bas*. Žilina : HALAČ, 1998, 12 s.

KRŠKA, P. 200. *Slovenské ľudové piesne pre spev a klavír*. Turčianske Teplice : Vydavateľstvo Ben £M 30 s. ISBN 978-80-970040-8-8.

KRŠKA, P. 2008. *Slovenské ľudové piesne pre spev a klavír*. 1. vyd. Žilina : KH FPV ŽU, 2008. 32 s. ISBN 978-80-970040-8-8.

KRŠKA, P. 2013. *Slovenské ľudové piesne zv. 1a*. 1. vyd. Žilina : EDIS, 2013. 32 s. ISMN 979-0-9010009-4-0.

KRŠKA, P. 2013. *Slovenské ľudové piesne zv. 1b*. 1. vyd. Žilina : EDIS, 2013. 32 s. ISMN 979-0-9010009-6-4.

KRŠKA, P. 2013. *Slovenské ľudové piesne zv. 1c*. 1. vyd. Žilina : EDIS, 2013. 32 s. ISMN 979-0-9010009-7-1.

KRŠKA, P. 2013. *Slovenské ľudové piesne pre spev a klavír zv. 2a*. 1. vyd. Žilina : EDIS, 2013. 32 s. ISMN 979-0-9010009-8-8.

KRŠKA, P. 2013. *Slovenské ľudové piesne pre spev a klavír zv. 2b*. 1. vyd. Žilina : EDIS, 2013. 32 s. ISMN 979-0-9010009-9-5.

KRŠKA, P. 2013. *Slovenské ľudové piesne pre spev a klavír zv. 3a*. 1. vyd. Žilina : EDIS, 2013. 32 s. ISMN 979-0-68508-000-2.

KRŠKA, P. 2013. *Slovenské ľudové piesne pre spev a klavír zv. 3b*. 1. vyd. Žilina : EDIS, 2013. 32 s. ISMN 979-0-68508-000-8.

SADLOŇOVÁ, E. 2007. *Ľudová pieseň v tvorbe Pavla Kršku a jej využitie v procese výučby hlasovej výchovy na vysokej škole*. In: Acta Musica. Kontexty edukačných vied v dimenziách informačnej spoločnosti. 1336-5126, 2007, 1, s. 229–232.

Výsledky hudebně výchovných výzkumů ve vztahu k RVP

Alžběta Hrbáčová

Abstract

The article deals with recent state of knowledge and abilities of leavers of compulsory music education. First, it introduces curricular structure and desired outcomes of FEP, then it lays the outcome of research dealing with this topic, and in the end it compares this outcome with desired outcome of FEP.

Key words: FEP; music education; music activities; primary school; research

Potřeba hudby se projevuje už od pravěku, již z této doby existují doklady o hudebních nástrojích. Ve starověku tomu nebylo jinak – Řecko, Čína či Egypt měli svou hudební kulturu. Tato tradice pokračovala také ve středověku, kde hudba měla své místo mezi sedmi svobodnými uměními. Hudba od nepaměti patřila k základnímu vzdělání člověka a stejně je tomu i dnes.

V současnosti podobu základního vzdělávání na nejvyšší úrovni upravuje *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. *Bílá kniha*. Podle ní je „základní vzdělávání v současnosti jedinou vzdělávací etapou, které se povinně účastní každé dítě v ČR a která vytváří základ pro celoživotní učení u celé populace“.¹⁵⁸ V souladu s Bílou knihou je zformulován *školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* a *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP) platný od roku 2007. Zatímco Národní program vzdělávání vymezuje vzdělávání jako celek, RVP udává závazné rámce pro jednotlivé stupně vzdělávání a tvoří podklad pro školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách. RVP se pohybuje na obecné úrovni, ŠVP je konkretizací jeho cílů.¹⁵⁹ Oproti předchozím osnovám dává RVP značnou volnost ve zpracování ŠVP.

RVP vymezuje klíčové kompetence jako cíle vzdělávání a promítá je do očekávaných výstupů. Hudební výchovu řadí do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Podle RVP „*Hudební výchova*

¹⁵⁸ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001 [cit. 2016-09-11]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>. část II. B.6, s. 47.

¹⁵⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016 [cit. 2016-09-11]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

*vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechoových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy.*¹⁶⁰

Ve vokálních činnostech by absolvent povinné hudební výchovy podle RVP měl uplatňovat pěvecké dovednosti a návyky při zpěvu i při mluvním projevu, zpívat intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase i vícehlase a dokázat ocenit kvalitní vokální projev druhého. V instrumentálních činnostech zvládá reprodukovat různé motivy, témata i části skladeb, vytváří a volí jednoduché doprovody a provádí jednoduché hudební improvizace. V hudebně pohybových činnostech dokáže rozpoznat některé z tanců různých stylových období a zvolit vhodný typ hudebně pohybových prvků k poslouchané hudbě. V poslechoových činnostech se orientuje v proudu znějící hudby, vnímá užité hudebně výrazové prostředky a charakteristické sémantické prvky a chápe jejich význam v hudbě. Dokáže zařadit slyšenou hudbu do stylového období a porovnat ji z hlediska její slohové a stylové příslušnosti s dalšími skladbami.¹⁶¹

Aktuálním pojetím hudební výchovy na základních školách a jejím vlivu se zabývalo a zabývá mnoho výzkumů. *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově* z roku 2010 přináší celkový pohled na hudební výchovu z pohledu učitelů i žáků. Pro tento příspěvek jsou důležitější výsledky, které vyplývají z odpovědí žáků. Hudební výchova je jimi považována za méně důležitý předmět, který je ovšem užitečný a přináší nové poznatky. Na druhé straně nemá vliv na utváření vztahu k hudbě. V hodinách převládají činnosti, kterým dominuje zpěv. Při instrumentálních činnostech žáci nejčastěji používají nástroje Orffova instrumentáře, především bubínek a ozvučná dřívka. Hudebně pohybovým činnostem se v hodinách věnují nejméně. V poslechoových činnostech je pozornost věnována vážné i populární hudbě. Z výsledků také vyplývá, že multimedia jsou ve výuce využívána dostatečně, ale převážně pouze učitelem, a také že užívání učebnic není pro výuku zcela typické.¹⁶² Obdobné výsledky přináší diplomová práce Ludmily Vackové, absolventky Univerzity Karlovy.¹⁶³ Touto

¹⁶⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016 [cit. 2016-09-11]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf. s. 81.

¹⁶¹ Tamtéž.

¹⁶² CRHA, B. – JURČÍKOVÁ, T. – PRUDÍKOVÁ, M. *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově: Teoretické reflexe hudební výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 288 s. ISSN 1803-1331.

¹⁶³ VACKOVÁ, L. *Aktuální pojetí hudební výchovy na II. stupni základních škol v souvislostech Rámcového vzdělávacího programu: diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2009. 81 l. 13 l. příl. Vedoucí diplomové práce Jaroslav Herden.

problematikou se zabývá také bakalářská práce Evy Mojžíšové, studentky Masarykovy univerzity.¹⁶⁴

Další výzkumy Katedry z let 2012¹⁶⁵, 2015¹⁶⁶ a 2016¹⁶⁷ se zaměřují na poslechové činnosti. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže* respondentům předložil zvukový dotazník obsahující 33 hudebních ukázek z oblasti artificiální i nonartificiální hudby. Úkolem dotazovaných bylo vyjádřit postoj k těmto ukázkám a pokusit se je zařadit do správného stylu. Z výsledků vyplývá, že respondenti s absolvovanou pouze povinnou hudební výchovou zauímají ke slyšené hudbě nejméně pozitivní postoj ve srovnání s ostatními skupinami.¹⁶⁸ K jejich nepreferovanějším stylům patří rock'n'roll, disco, reggae, romantismus a pop. Je zřejmé, že v jejich preferencích převládají styly z oblasti nonartificiální hudby. Podobně dopadla i tolerance, jen disco a pop nahradil rock a soul. Naopak nejméně tolerované žánry jsou electro dance, dechovka, free jazz, hip-hop a elektronická hudba. Dále z výsledků vyplývá, že preference zcela nesouvisí s identifikací. Nejbezpečněji respondenti poznali reggae, dechovku, muzikál, rock'n'roll a pop. Je patrné, že absolventi povinné hudební výchovy se hůře orientují v oblasti artificiální hudby, ale pozitivní je, že nepatří k nejméně tolerovaným stylům.¹⁶⁹

Výzkum Postoje vysokoškolských studentů v České republice k artificiální hudbě prvních dvou třetin 20. století předložil respondentům 10 hudebních ukázek, k nimž měli rovněž vyjádřit svůj postoj a pokusit se identifikovat skladatele. Navíc měli respondenti možnost poslech předčasně ukončit a uvést důvod, proč tak učinili. Výsledky ukazují, že absolventi povinné hudební výchovy jsou ke slyšené hudbě nejméně tolerantní a nejčastěji k ní zauímají neutrální postoj. Preferují ukázky v neoklasicistním stylu – Bartóka, Martinů a Hindemita, tolerují navíc Debussyho. Negativní postoj zauímají k avantgardním skladbám Pendereckého, Ligetiho a Schönberga. Skladatele 20 století spíše neznají. Poslech ukončovali předčasně z časových důvodů nebo kvůli nezájmu.¹⁷⁰

¹⁶⁴ MOJŽÍŠOVÁ, E. *Hudební výchova na 2. stupni ZŠ z pohledu Rámcového vzdělávacího programu: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2015. 90 l. 4 l. příl. Vedoucí bakalářské práce Ivo Bartoš.

¹⁶⁵ CRHA, B. – SEDLÁČEK, M. – KOŠUT, M. – JURČÍKOVÁ, T. – PRUDÍKOVÁ, M. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 177 s. ISBN 978-80-210-6103-3.

¹⁶⁶ CRHA, B. a kol. *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k artificiální hudbě prvních dvou třetin 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 248 s. ISBN 978-80-210-8089-8.

¹⁶⁷ CRHA, B. a kol. *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k artificiální hudbě poslední třetiny 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2016.

¹⁶⁸ Respondenti byli rozděleni do 4 skupin podle hudebního vzdělání – základní, středoškolské, rozšířené (ZUŠ apod.) a profesionální (konzervatoř, hudební obory VŠ).

¹⁶⁹ CRHA, B. – SEDLÁČEK, M. – KOŠUT, M. – JURČÍKOVÁ, T. – PRUDÍKOVÁ, M. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 177 s. ISBN 978-80-210-6103-3.

¹⁷⁰ CRHA, B. a kol. *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k artificiální hudbě prvních dvou třetin 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 248 s. ISBN 978-80-210-8089-8.

Výzkum *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k artificiální hudbě poslední třetiny 20. století* dokresluje obraz o posluchačích, jejich postojích a orientaci v hudbě. Jednalo se o období výzkumu z předchozího roku, tentokrát s 12 ukázkami. Opět se potvrzuje, že respondenti s povinným hudebním vzděláním k hudbě nejčastěji zauímají neutrální postoj a jsou k ní nejméně tolerantní. Z hudebních ukázek preferují Košuta, Pärta a Góreckého, tolerantní jsou navíc k Blatnému. Naopak negativně vnímají hudbu Lachenmanna, Máchy a Pendereckého. Dále se potvrzuje, že se posluchači neorientují ve skladatelích 20. století a tvorbu přisuzují spíše zahraničním autorům. Poslech ukončují opět z časových důvodů nebo kvůli nezájmu.¹⁷¹

Z výsledků výše uvedených výzkumů je patrné, že absolventi povinné hudební výchovy se neorientují ve světě artificiální hudby. Lepší přehled mají o hudbě nonartificiální, ovšem lze předpokládat, že to není zcela zásluhou hudební výchovy, ale spíše masmédií. Následující výzkumné sondy se zabývají dalšími činnostmi hudební výchovy.

Marek Slaný, absolvent Masarykovy univerzity, ve své diplomové práci¹⁷² zkoumal dovednosti v oblasti vokálních a instrumentálních činností. Výzkum se skládal ze dvou částí – dotazníkového šetření a praktického prověření dovedností. V dotazníku měli žáci správně doplnit taktové čáry, uvést příklad stupnice, která není durová ani mollová, doplnit do taktů chybějící hodnoty, vytvořit doprovodný rytmus, přiřadit k akordům kytarové značky, uvést příklad písně začínající na 5. stupni a dokončit hudební frázi. Přibližně čtvrtina žáků zvládá správně doplnit taktové čáry a přiřadit kytarové značky. V ostatních úkolech žáci spíše neuspěli. Nejtěžším úkolem pro ně bylo uvést píseň, která začíná na 5. stupni. Nezvládl jej nikdo. V druhé fázi výzkumného šetření žáci dostali píseň s rytmickým doprovodem, který měli interpretovat pomocí kelímků. Většina žáků zvládala pouze jednu z činností – zpěv, nebo rytmický doprovod. Druhý úkol, který žáci plnili, byl zaměřen na intonaci. Žáci dostali úryvky populárních písní, u kterých měli určit tónorod, stupeň, kterým začínají, a poté je zazpívat v různých tóninách. Všechny tyto úkoly jim činily značné potíže.¹⁷³

Diplomová práce¹⁷⁴ Petry Arnoštové, absolventky Masarykovy univerzity, zkoumala dovednosti v jednotlivých činnostech. Z oblasti vokálních činností měli respondenti pro sólový

¹⁷¹ CRHA, B. a kol. *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k artificiální hudbě poslední třetiny 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2016.

¹⁷² SLANÝ, M. *Kompetence žáků druhého stupně základních škol v hudební výchově: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2016. 75 l. 17 l. příl. Vedoucí diplomové práce Petr Hala.

¹⁷³ SLANÝ, M. *Kompetence žáků druhého stupně základních škol v hudební výchově: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2016. 75 l. 17 l. příl. Vedoucí diplomové práce Petr Hala.

¹⁷⁴ ARNOŠTOVÁ, P. *Hudební výchova – ideál a realita (reflexe praktického výzkumu): diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2013. 97 l. 4 l. příl. Vedoucí diplomové práce Ivo Bartoš.

zpěv a cappella na výběr ze dvou lidových písní začínajících na 3. stupni a dále měli zazpívat durový a mollový kvintakord. Více než polovina žáků nezvládá volný nástup 3. stupně a raději tento úkol vzdala. V intonaci jsou si nejistí, se správným dýcháním, srozumitelností textu a dodržováním rytmu nemají větší problémy. Nedostatky v intonaci dokazuje také neschopnost většiny žáků zazpívat durový a mollový kvintakord. Celkově lze jejich výkony v této oblasti považovat za průměrné. V instrumentálních činnostech měli žáci pojmenovat 2 vybrané nástroje Orffova instrumentáře a poté na zvolený nástroj předvést rytmické cvičení. Většina žáků správně pojmenuje alespoň jeden z vybraných nástrojů, ovšem rytmické cvičení nezvládají. Celkově jsou jejich dovednosti v této oblasti průměrné. V hudebně pohybových činnostech měli žáci poznat polku, určit, na kolik dob tento tanec je, zataktovat dvoudobé schéma a předvést základní krok polky. Přibližně polovina žáků polku pozná a dokáže zataktovat dvoudobé schéma. Ovšem většina nedokáže určit, na kolik je dob se tento tanec tančí, a ještě méně žáků je schopno předvést základní polkový krok. Schopnosti z této oblasti lze hodnotit jako lehce podprůměrné. Do poslechových činností byla zařazena identifikace durového kvintakordu s určením počtu znějících tónů a poslechový test se zařazením dané skladby do stylového období. Většina žáků nedokáže pojmenovat akord, určit počet znějících tónů a tónorod. Rovněž nezvládá zařadit slyšenou hudbu do stylového období. Výkony v této oblasti jsou naprosto nedostačující a ze všech oblastí vůbec nejhorší.¹⁷⁵

Z výsledků výzkumů vyplývá, že absolventi povinné hudební výchovy nesplňují požadavky, které klade RVP. Ve vokálních činnostech sice v jisté míře uplatňují pěvecké dovednosti a návyky, také jsou rytmicky přesní, avšak intonace jim činí značné potíže. V instrumentálních činnostech poměrně zvládají reprodukovat rytmické úryvky, ale nedokáží vytvořit jednoduchý doprovod a lze pochybovat také o jejich schopnosti improvizace. Co se týče hudebně pohybových činností, absolventi nepoznají ani typický český tanec a nedokáží předvést jeho základní krok. Poslechové činnosti jsou zřejmě nejhorší oblastí. I když jsou žáci hojně obkloповáni hudbou, neorientují se ve znějící hudbě a ve značné míře ji ani nedokáží zařadit do příslušného stylového období. Otázkou zůstává, zda RVP klade nepřiměřené požadavky, nebo by se mělo změnit pojetí hudební výchovy.

¹⁷⁵ ARNOŠTOVÁ, P. *Hudební výchova – ideál a realita (reflexe praktického výzkumu): diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2013. 97 l. 4 l. příl. Vedoucí diplomové práce Ivo Bartoš.

Literatura

ARNOŠTOVÁ, P. *Hudební výchova – ideál a realita (reflexe praktického výzkumu): diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2013. 97 l. 4 l. příl. Vedoucí diplomové práce Ivo Bartoš.

CRHA, B. – JURČÍKOVÁ, T. – PRUDÍKOVÁ, M. *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově: Teoretické reflexe hudební výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 288 s. ISSN 1803-1331.

CRHA, B. – SEDLÁČEK, M. – KOŠUT, M. – JURČÍKOVÁ, T. – PRUDÍKOVÁ, M. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 177 s. ISBN 978-80-210-6103-3.

CRHA, B. a kol. *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k umělé hudbě prvních dvou třetin 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 248 s. ISBN 978-80-210-8089-8.

CRHA, B. a kol. *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k umělé hudbě poslední třetiny 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2016.

MOJŽÍŠOVÁ, E. *Hudební výchova na 2. stupni ZŠ z pohledu Rámcového vzdělávacího programu: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2015. 90 l. 4 l. příl. Vedoucí bakalářské práce Ivo Bartoš.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001 [cit. 2016-09-11]. Dostupné

z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016 [cit. 2016-09-11]. Dostupné

z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

SLANÝ, M. *Kompetence žáků druhého stupně základních škol v hudební výchově: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2016. 75 l. 17 l. příl. Vedoucí diplomové práce Petr Hala.

VACKOVÁ, L. *Aktuální pojetí hudební výchovy na II. stupni základních škol v souvislostech Rámcového vzdělávacího programu: diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2009. 81 l. 13 l. příl. Vedoucí diplomové práce Jaroslav Herden.

**Vliv hudebního vzdělání na výběr důvodů předčasného ukončení poslechu
ve výzkumu postojů vysokoškolských studentů v České republice
k umělé hudbě poslední třetiny 20. století**

Markéta Szendiuchová

Abstract

The contribution “Reasons for early termination of listening time” presents the results of one of the categories of the research surveyed covering the attitudes of university students in the Czech Republic towards the artificial music of the last third of the 20th century. The list is compiled on the basis of selecting different reasons for the premature ending of the listening samples from the chosen questionnaire. The results are based on the differentiation of the respondents divided by the level of music education obtained, in the elementary, extended and professional music education subgroups.

Key words: research, student, music education, premature ending of the listening samples

ÚVOD

Projekt výzkumu *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k umělé hudbě poslední třetiny 20. století* uzavírá sérii výzkumných aktivit týmu Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Cílem letošního výzkumu bylo zjistit stylovou a žánrovou preferenci k umělé hudbě poslední třetiny 20. století v těchto dílčích kategoriích: postoj respondentů k ukázkám, identifikace autorů ukázek, statistika doby poslechu a důvody předčasného ukončení poslechu.

Základní soubor byl zastoupen všemi vysokoškolskými studenty v České republice. Charakteristika výběrového souboru je determinována faktorem dosaženého hudebního vzdělání, který rozdělil respondenty do tří podsouborů podle úrovně získaného hudebního vzdělání: povinného, rozšířeného a profesionálního. Více než polovina respondentů 54 % prošla povinnou hudební výchovou v rámci základního a středního vzdělávání. Podsoubor

respondentů s rozšířeným hudebním vzděláním byl zastoupen 41 % a profesionálně hudebně vzdělaných bylo 5,2 % z celkového počtu respondentů.¹⁷⁶

Výběr hudebních ukázek se snažil vyhovět požadavku zachytit co možná nejširší technické a především estetické tendence postmoderny. Vybrané hudební ukázky byly vytvořeny v posledních 50 letech. Vedle kompozic autorů nedávno zemřelých byly do výběrového souboru zařazeny i kompozice autorů doposud žijících. Zvukový dotazník rovněž výrazně akcentoval tvorbu českých autorů. V následující tabulce jsou tyto ukázky odlišeny kurzívou.

Tabulka 1: Pořadí ukázek zvukového dotazníku

Pořadí ukázek zvukového dotazníku
1. Arvo Pärt: <i>Berlínská mše (Gloria)</i> 1990
2. <i>Pavel Blatný: Pocta Gustavu Mahlerovi</i> 1982
3. Helmut F. Lachenmann: <i>Ausklang pro klavír a orchestr</i> 1984
4. <i>Michal Košut: Symfonie č. 2 „Via Sotterranea“ (3. věta)</i> 2003
5. <i>Ctirad Kohoutek: Panteon</i> 1970
6. Henryk Górecki: <i>Symfonie č. 3 „Symfonie písní žalostných“ (2. věta)</i> 1976
7. <i>Otmar Mácha: Varianty (malá studie pro orchestr)</i> 1968
8. <i>Miloslav Ištvan: Hry</i> 1977
9. Steve Reich: <i>Different Trains (1. věta)</i> 1988
10. <i>Svatopluk Havelka: Pocta Hieronymu Boschovi</i> 1974
11. Olivier Messiaen: <i>Od kaňonů ke hvězdám (Poušť)</i> 1974
12. Krzysztof Penderecki: <i>Jákobovo probuzení</i> 1974

¹⁷⁶ CRHA, B., KOŠUT, M., HLADILOVÁ, R., HRBÁČOVÁ, A., KUČEROVÁ, L., MUSIL, O., RAFAILOV, K., RODIČOVÁ, J., SEDLÁČEK, M., SZENDIUCHOVÁ, M., ŠURANSKÝ, P.: *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k umělecké hudbě poslední třetiny 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. (v tisku)

Jestliže se respondenti během poslechu ukázek zvukového dotazníku rozhodli poslech ukončit, měli možnost zvolit jeden nebo více důvodů ukončení poslechu. Možných důvodů předčasného ukončení poslechu bylo nabídnuto sedm, z nichž možnost zvolit „jiný důvod“ poskytla respondentům prostor pro volnou odpověď k vyjádření vlastního důvodu ukončení poslechu. V následující tabulce je uveden přehled důvodů předčasného ukončení ukázek tak, jak byl nabídnut v dotazníku respondentům.

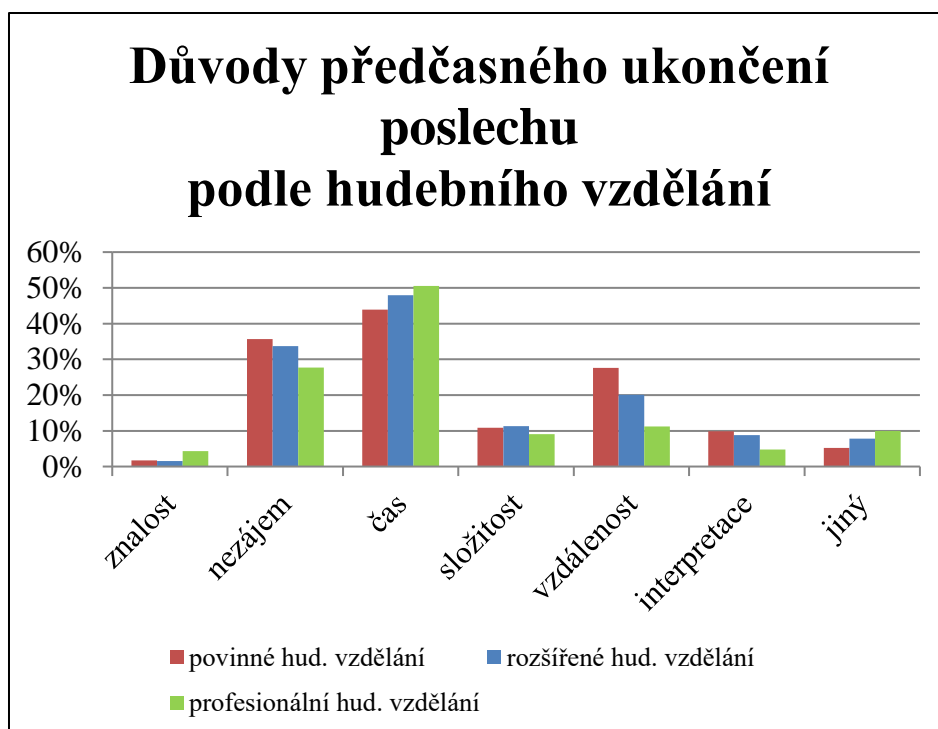
Tabulka 2: Možnosti důvodů předčasného ukončení poslechu

Možnosti důvodů předčasného ukončení poslechu	Zkrácený název
1. skladbu znám	znalost
2. skladba mne vůbec nezaujala	nezájem
3. nemám čas ji poslouchat do konce	čas
4. je pro mne příliš složitá a nerozumím jí	složitost
5. je příliš vzdálena populární hudbě, kterou poslouchám	vzdálenost
6. nelíbí se mi interpretace dané skladby	interpretace
7. jiný důvod (uveďte jaký)	jiný důvod

1. Vliv hudebního vzdělání na výběr důvodů předčasného ukončení postoje

Nejčastěji respondenti všech podsouborů uváděli důvod „nemám čas“. Druhým nejčastějším důvodem předčasného ukončení poslechu byl *nezájem*. Největší rozdíly mezi podsoubory byly u důvodu *vzdálenost*, volba tohoto důvodu násobně rostla s úměrně klesajícím stupněm dosaženého hudebního vzdělání. V podobné míře naopak volili respondenti všech podsouborů důvod „skladba je pro mne příliš složitá a nerozumím jí“. Nejméně pak respondenti všech podsouborů volili důvod „skladbu znám“. U důvodu *interpretace* a *jiného důvodu* jsou rozdíly mezi podsoubory nižší, četnost volby u těchto důvodů se pohybuje okolo 10 %.

Přehled četnosti volby jednotlivých důvodů mezi podsoubory přináší následující graf.

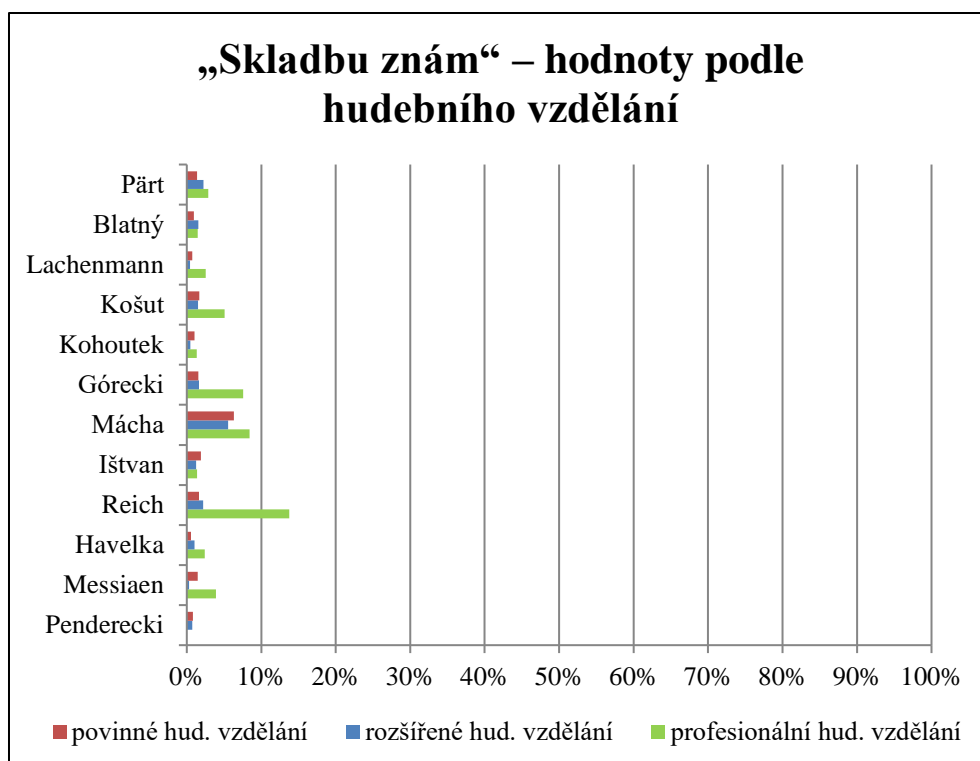


Graf 1: Důvody předčasného ukončení poslechu podle hudebního vzdělání

Konkrétní četnost uvádění jednotlivých důvodů ukončení u všech ukázek s ohledem na hudební vzdělání respondentů bude analyzována dále.

1.1 Znalost

Poměry hodnot u prvního z možných důvodů ukončení poslechu, kterým byla znalost skladby, zobrazuje následující graf. Z grafu je patrné, že hodnoty jsou velmi podobné u respondentů v podsouborech povinného a rozšířeného hudebního vzdělání, kteří volili tuto možnost ukončení poslechu pouze zřídka. Četnost volby se zvýšila u respondentů s profesionálním hudebním vzděláním, přičemž se objevují i zajímavé rozdíly mezi jednotlivými ukázkami.



Graf 2: Důvod znalost – hodnoty respondentů podle hudebního vzdělání

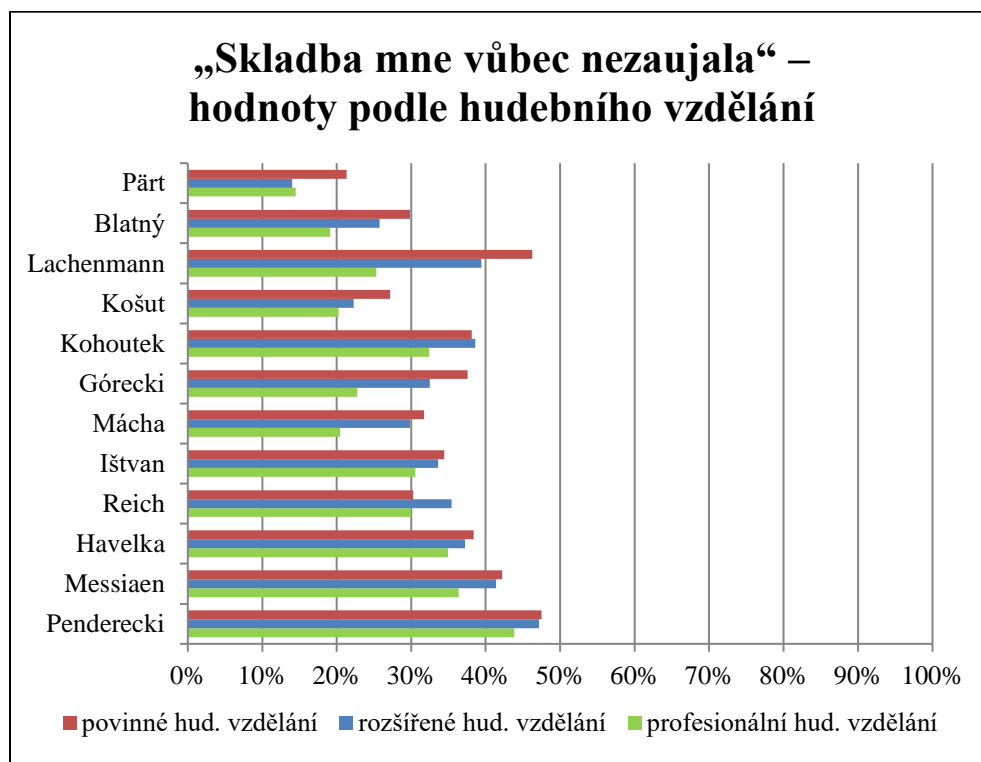
Respondenti s povinným a rozšířeným hudebním vzděláním nejpočetněji volili důvod *znalost* u ukázky Otmara Máchy. Respondenti s profesionálním hudebním vzděláním uvedli nejčastěji důvod znalost u Reicha, Máchy a Góreckého. Možným vysvětlením umístění Reicha a jeho skladby *Different Trains*, je užití simulovaných zvuků jedoucích vlaků a právě proto byla tato novátorská hudba snáze rozpoznatelná u respondentů s profesionálním hudebním vzděláním. U ukázek Blatného, Ištvana, Pendereckého, Kohoutka došlo k sjednocení výsledných hodnot, tyto ukázky patřily k nejméně známým u respondentů všech podsouborů.

Je nezbytné připomenout, že hodnoty důvodu „skladbu znám“ nevypovídají o míře povědomí respondentů o jednotlivých ukázkách. Z výsledných hodnot 0,51% správných pokusů o identifikaci autorů ukázek, lze posuzovat povědomí, které mají čeští vysokoškolští studenti o autorech hudby poslední třetiny 20. století.¹⁷⁷

¹⁷⁷ tamtéž

1.2 Nezám

Graf 3 prezentuje výsledky druhého z nabídnutých důvodů ukončení poslechu – „skladba mne vůbec nezaujala.“



Graf 3: Důvod nezám – hodnoty respondentů podle hudebního vzdělání

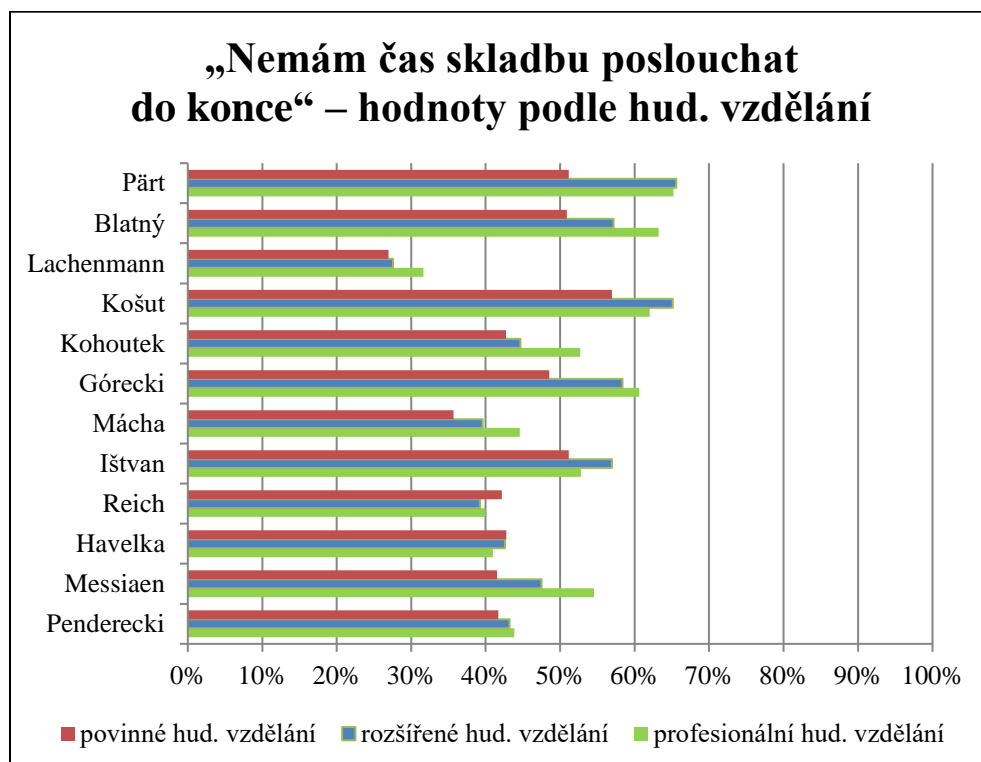
Nejvýraznějším znakem jsou klesající hodnoty důvodu s analogicky vyšším stupněm dosaženého hudebního vzdělání respondentů. Vliv hudebního vzdělání je významným faktorem – respondenti s vyšším hudebním vzděláním méně často přerušovali poslech z důvodu nízkého zaujetí vybraných ukázek. Obecně jsou hodnoty u respondentů s povinným a rozšířeným hudebním vzděláním vysoké, výsledné hodnoty se u většiny ukázek pohybují za hranicí 30 %.

Podle počtu uvedení důvodu *nezám* jsou hodnoty u ukázek Ištvana, Reicha, Havelky a Pendereckého velmi vyrovnané ve všech třech podsouborech. Ukázky Pendereckého a Lachenmanna ukončovali respondenti nejčastěji z důvodu nízkého zaujetí, tyto ukázky zároveň patřily k ukázkám s nejvyšším počtem negativních hodnocení.¹⁷⁸ Respondenti s povinným, rozšířeným i profesionálním hudebním vzděláním s nejmenší četností ukončovali poslech z důvodu nezám u ukázek Blatného, Košuta, Pärta.

¹⁷⁸ tamtéž

1.3 Čas

Následující graf 4 zobrazuje výsledné hodnoty respondentů, kteří poslech přerušili z časových důvodů.



Graf 4: Důvod čas – hodnoty respondentů podle hudebního vzdělání

Obecně jsou hodnoty tohoto důvodu nejvyšší ze všech nabídnutých důvodů ukončení poslechu, více než třetina výsledných hodnot překračuje 50 %. Zajímavé je, že u většiny ukázek tento důvod uvedli nejčastěji respondenti s profesionálním hudebním vzděláním. Příčinou je skutečnost, že respondenti s profesionálním hudebním vzděláním volili ve srovnání s ostatními respondenty méně často důvody *vzdálenost*, *nezájem* a *interpretaci*, a častěji tedy ukončili poslech z důvodu *čas*.¹⁷⁹ Důvod *čas* o něco méně uváděli respondenti s rozšířeným hudebním vzděláním a nejméně respondenti s povinným hudebním vzděláním.

Zřetelné je vyčlenění ukázky Lachenmanna, jehož hodnoty jsou u všech podsouborů s výrazným odstupem nejnižší. Po odtržení ukázky Lachenmanna jsou hodnoty následujících ukázek velmi vyrovnané a to zejména v podsouborech respondentů s povinným a rozšířeným hudebním vzděláním. Ukázky s nejvyšší četností u důvodu *čas* – Pärt, Košut, Blatný patří k ukázkám, které respondenti nejméně často přerušovali z důvodu *nezájem*. Výsledky těchto

¹⁷⁹ viz Graf 1 – Důvody předčasného ukončení poslechu podle hudebního vzdělání

dvou důvodů ukončení poslechu se tedy vzájemně přeskupovaly, tedy čím vyšší byl u ukázky počet důvodů *čas*, tím nižší byla četnost důvodu *nezájem*.

1.4 Složitost

Následující graf představuje výsledky důvodu ukončení poslechu „skladba je pro mne příliš složitá a nerozumím jí“.



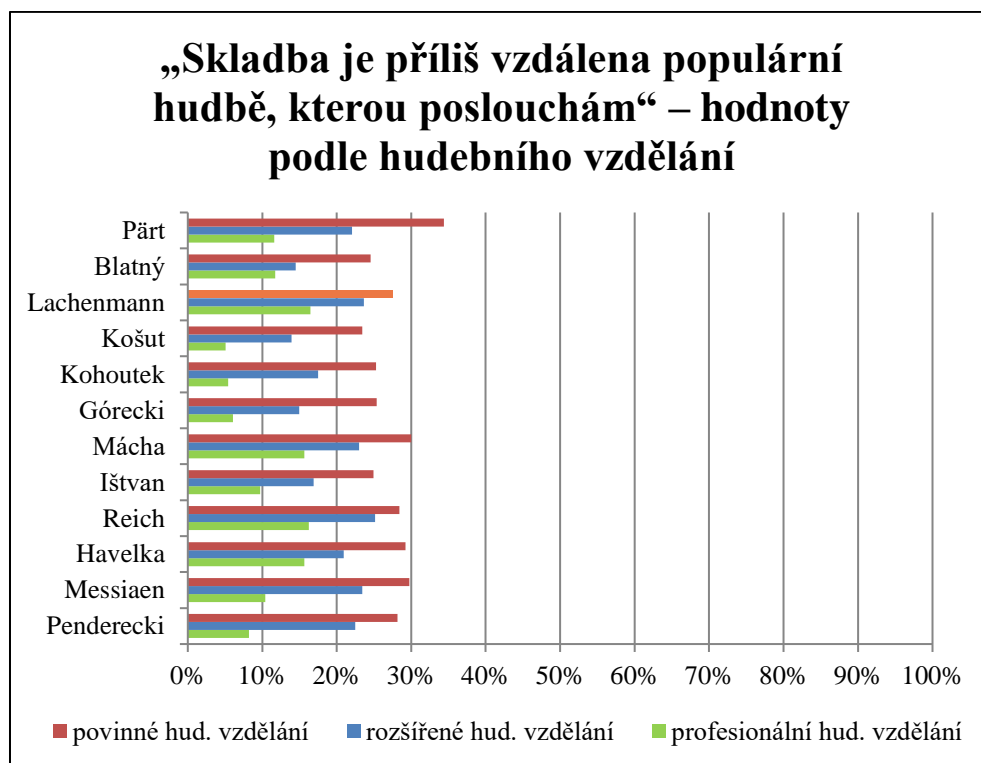
Graf 5: Důvod složitost – hodnoty respondentů podle hudebního vzdělání

Obecně jsou hodnoty u tohoto důvodu nízké a rozdíly u jednotlivých ukázek mezi podsoubory malé. Výjimkou je ukázka Lachenmanna, která je mírně odtržena od ostatních a zároveň se u této ukázky projeví největší rozdíly mezi podsoubory. Respondenti všech podsouborů se sjednotili ve výběru tří nejsložitějších ukázek – Lachenmann, Havelka, Messiaen.

Respondenti všech podsouborů shodně volili nejméně složité ukázky – Košut, Górecki, Blatný, Pärt, Ištvan. Pořadí skladeb bylo mezi podsoubory proměnné, ale rozdíl mezi výše zmíněnými skladbami u respondentů s povinným a profesionálním vzděláním je zanedbatelný. U respondentů s rozšířeným vzděláním je rozpětí hodnot mezi těmito ukázkami 4,23 %.

1.5 Vzdálenost

Graf 6 prezentuje četnost zastoupení důvodu ukončení poslechu „skladba je příliš vzdálena populární hudbě, kterou poslouchám“.



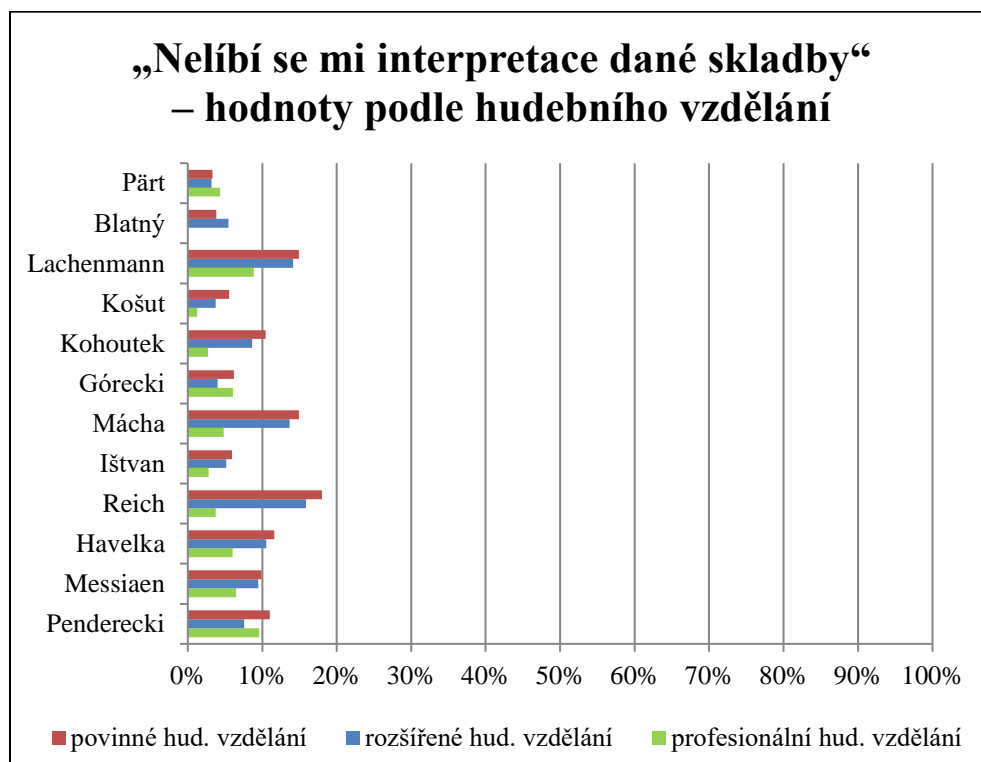
Graf 6: Důvod vzdálenost – hodnoty respondentů podle hudebního vzdělání

Podle očekávání volili tento důvod u všech ukázek nejvíce respondenti s povinným hudebním vzděláním. U respondentů tohoto podsouboru hodnoty u většiny ukázek přesahují 25 %. Velmi vyrovnané jsou rozpětí hodnot mezi jednotlivými podsoubory. U respondentů s profesionálním vzděláním se četnost důvodu „skladba je příliš vzdálena populární hudbě, kterou poslouchám“ úměrně snižovala.

K ukázkám s nejvyšší četností ukončení poslechu z důvodu „skladba je příliš vzdálena populární hudbě, kterou poslouchám“ patřili Lachenmann, Reich, Mácha. Neočekávané je umístění ukázky Pärta, která byla nejčastěji přerušována respondenty s povinným hudebním vzděláním. Její pozice je překvapivá, protože u většiny z možných důvodů ukončení poslechu se ukázka Pärta svou výslednou hodnotou blíží k ukázkám, které měly nejvyšší počet pozitivních hodnocení – Pärt, Košut, Blatný, Górecki, Ištván (soudržnost také u důvodu *čas a složitost*).

1.6 Interpretace

Poměry hodnot u dalšího z možných důvodů předčasného ukončení poslechu, kterým byla interpretace skladby, přináší následující graf 7.

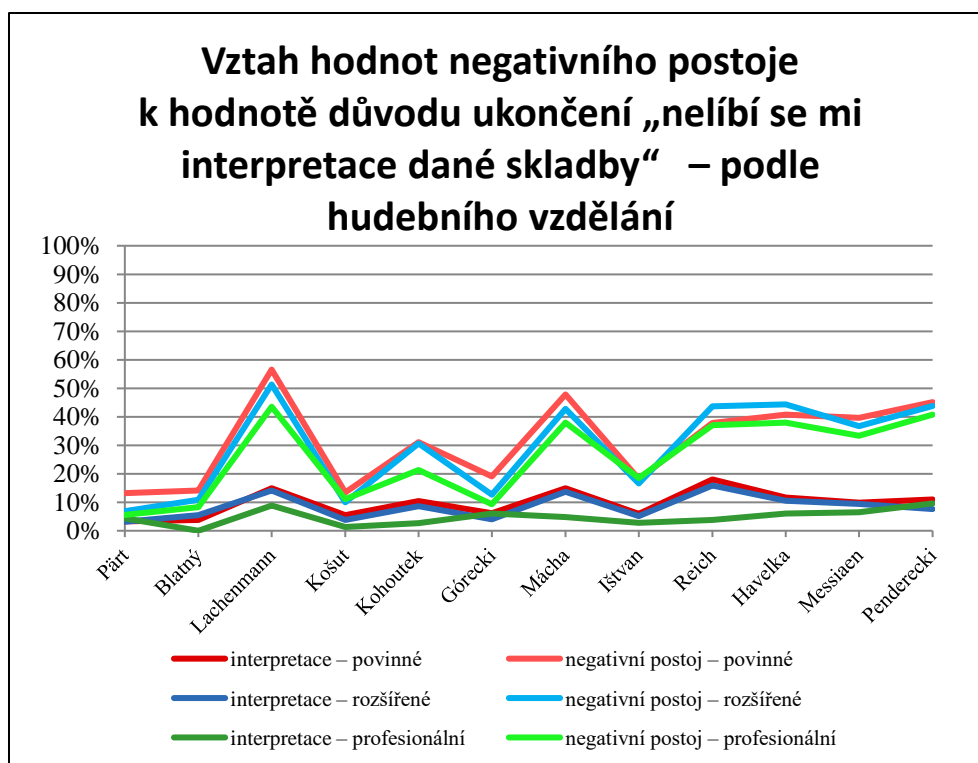


Graf 7: Důvod interpretace – hodnoty respondentů podle hudebního vzdělání

Důvod „nelíbí se mi interpretace dané skladby“ nepřesahuje 10 % četnost volby ze všech možných důvodů ukončení poslechu.¹⁸⁰ U respondentů s profesionálním hudebním vzděláním se četnost volby snížila na 4,76 %. Z grafu je velmi dobře patrné, že respondenti podsouborů s povinným a rozšířeným hudebním vzděláním volili tento důvod násobně častěji. Největší rozdíly mezi dvojicí podsouborů a respondentů s profesionálním hudebním vzděláním měly ukázky Reicha, Máchy, Lachenmanna a Kohoutka. Je zajímavé, že způsob provedení skladby byl důvodem k přerušení poslechu právě u respondentů s nižším dosaženým hudebním vzděláním. Ukázka Lachenmanna a Máchy zároveň patří k ukázkám s nejvyšším počtem negativních hodnocení. Nejnižší četnost přerušení z důvodu interpretace měly ukázky Pärta, Košuta, Ištvana a Góreckého.

Vztah hodnot odmítnutí a hodnot důvodu ukončení poslechu „nelíbí se mi interpretace dané skladby“ zobrazuje následující korelační graf.

¹⁸⁰ viz Graf 1 – Důvody předčasného ukončení poslechu podle hudebního vzdělání



Graf 8: Vztah hodnot negativního postoje k hodnotě důvodu interpretace – podle hudebního vzdělání

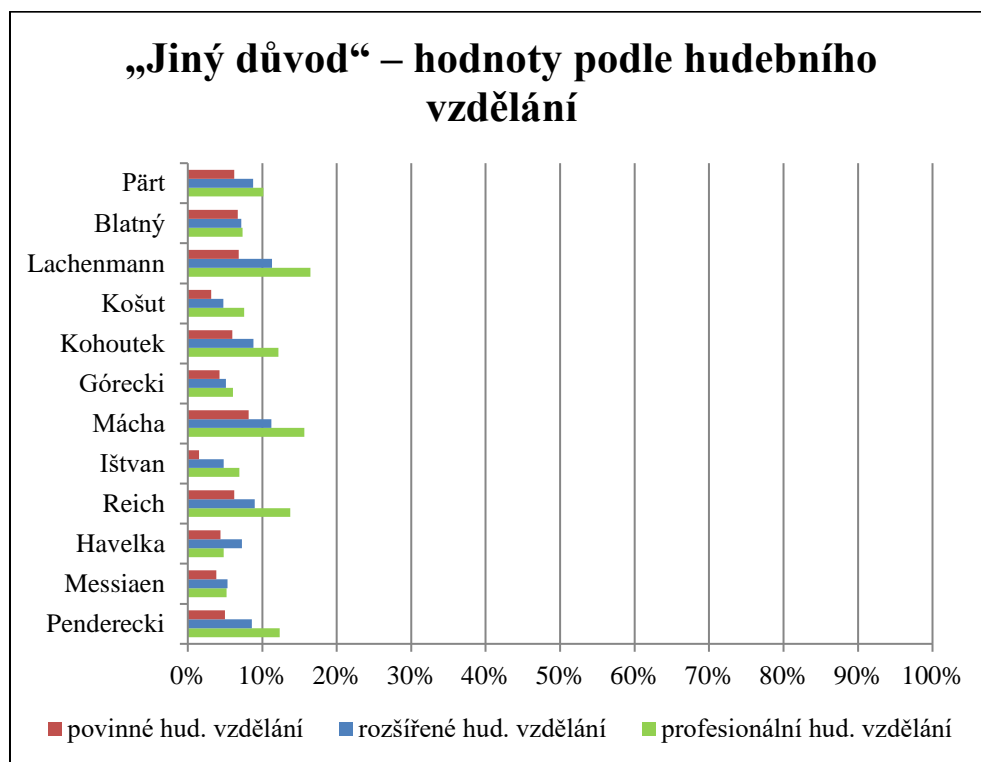
Zde je vidět, že volba tohoto důvodu sjednotila respondenty s povinným a rozšířeným hudebním vzděláním, obě křivky korelují shodně s negativním postojem. Propojení negativního postoje s nelibostí interpretace skladby je vyústěním dezinterpretace pojmu *interpretace*. Je celkem reálně nepravděpodobné, že právě hudebnímu vkusu respondentů s povinným a rozšířeným hudebním vzděláním nejvíce vadil způsob provedení skladby. Daleko pravděpodobnější je, že namísto pojmu *interpretace skladby* si zaměnili význam, *jak daná skladba zní*, a proto v případě, že se jim skladba nelíbila, volili tento důvod ukončení poslechu. Tuto domněnku potvrzují závěry loňského výzkumu postojů vysokoškolských studentů v České republice k umělé hudbě prvních dvou třetin 20. století.¹⁸¹ U respondentů s profesionálním hudebním vzděláním se provázanost negativního postoje s neochotou přijetí interpretace skladby nepotvrdila.¹⁸²

¹⁸¹ CRHA, B., BĚBAROVÁ, M., HLADILOVÁ, R., JURČÍKOVÁ, T., KUČEROVÁ, L., OSTRÝ, F., SZENDIUCHOVÁ, M., ŠRÁMKOVÁ, K., VOBORNÁ ZÁLESKÁ, Z.: *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k umělé hudbě prvních dvou třetin 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 175.

¹⁸² viz oddíl 4.2.4 kapitoly Postoj respondentů k ukázkám

1.7 Jiný důvod

Poslední možností důvodu ukončení poslechu byla volba „jiného důvodu“, tedy možnost vlastní odpovědi. Výsledky tohoto důvodu ukončení poslechu přináší následující graf.



Graf 10: Jiný důvod – hodnoty respondentů podle hudebního vzdělání

Nejvyšší hodnoty se nejčastěji objevují u podsouboru profesionálně vzdělaných respondentů, ovšem celkově jsou rozdíly mezi podsoubory malé. Nejvíce volili respondenti všech podsouborů jiný důvod u ukázek Lachenmanna a Máchy. Vyrovnané hodnoty u respondentů všech tří podsouborů se objevili u Blatného, Messiaena a Góreckého.

Závěr

Nejčastěji respondenti všech podsouborů uváděli důvod „nemám čas poslouchat skladbu do konce“. Na druhém místě byl u podsouborů povinného a rozšířeného hudebního vzdělání důvod „skladba mne vůbec nezaujala“. Respondenti s profesionálním hudebním vzděláním volili *nezájem* stejně často jako respondenti s povinným hudebním vzděláním důvod *vzdálenost*. Nejméně pak respondenti všech podsouborů volili důvod „skladbu znám“. U *interpretace, složitosti a jiného důvodu* jsou rozdíly mezi podsoubory nižší, četnost volby u těchto důvodů se pohybuje okolo 10 %.

Největší rozdíly mezi respondenty s různým hudebním vzděláním byly u důvodu „skladba je příliš vzdálena populární hudbě, kterou poslouchám“. Respondenti s rozšířeným hudebním

vzděláním volili důvod *vzdálenost* dvakrát častěji než respondenti s profesionálním vzděláním a respondenti s povinným hudebním vzděláním pak téměř třikrát častěji. U důvodu „nemám čas poslouchat do konce“ hodnoty úměrně rostly s vyšším stupněm dosaženého hudebního vzdělání. Naopak u *nezájmu* byly hodnoty respondentů s povinným hudebním vzděláním v porovnání s ostatními podsoubory nejvyšší. V podobné míře volili respondenti všech podsouborů důvody „skladba je příliš složitá a nerozumím jí“ a „nelíbí se mi interpretace dané skladby“. Možnost vlastní volné odpovědi, tedy *jiný důvod* a „skladbu znám“ nejčastěji uváděli respondenti s profesionálním hudebním vzděláním.

Ve výzkumu *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k umělé hudbě poslední třetiny 20. století* byl vliv hudebního vzdělání patrný z četnosti volby důvodu „skladba mne vůbec nezaujala“ a také z důvodu „skladba je pro mne příliš složitá a nerozumím jí“. Respondenti s vyšším hudebním vzděláním méně často uváděli tyto důvody než respondenti s povinným a rozšířeným hudebním vzděláním. Podle očekávání nejčastěji respondenti s profesionálním hudebním vzděláním přerušovali poslech z důvodu „skladbu znám“. Skutečná znalost a poučenost o hudbě poslední třetiny 20. století je u respondentů všech podsouborů jen velmi malá.

Literatura

CRHA, B., BÉBAROVÁ, M., HLADILOVÁ, R., JURČÍKOVÁ, T., KUČEROVÁ, L., OSTRÝ, F., SZENDIUCHOVÁ, M., ŠRÁMKOVÁ, K., VOBORNÁ ZÁLESKÁ, Z.: *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k umělé hudbě prvních dvou třetin 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8089-8.

CRHA, B., KOŠUT, M., HLADILOVÁ, R., HRBÁČOVÁ, A., KUČEROVÁ, L., MUSIL, O., RAFAILOV, K., RODIČOVÁ, J., SEDLÁČEK, M., SZENDIUCHOVÁ, M., ŠURANSKÝ, P.: *Postoje vysokoškolských studentů v České republice k umělé hudbě poslední třetiny 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. (v tisku)

Musica viva in schola XXV.

Editor: doc. Mgr. Petr Hala, Ph.D. et Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita v roce 2016
1., elektronické vydání, 2016

ISBN 978-80-210-8467-4

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.P210-8467-2016

