

ÚVODNÍ SLOVO

Lenka Dohnalová

Vážení kolegové,

Vítáme Vás na konferenci věnované *různým aspektům hudební improvizace v různých obdobích i žánrech, v hudební pedagogice i praxi*. Účelem konference je *monitoring praxe v této oblasti u nás, diskuse o námětu*. Pokud dojdeme k společným závěrům a námětům, pak budou výstupem i určitá doporučení.

Uvedu motivaci, proč Česká hudební rada iniciovala spolu s JAMU uspořádání konference o improvizaci, přičemž pořadí neznamená hierarchizaci významnosti:

Evropská hudební rada se věnuje tématu intenzivněji od r. 2004, a to zejména funkci improvizace v pedagogické praxi a v praxi různých kultur. Téma je součástí dvou obecnějších cílů programu UNESCO, a to péče o různorodost kultur a péče o pedagogickou praxi, tj. o výchovu mladých k tvořivosti.

Druhým konkrétním podnětem je existence mezinárodního projektu *Slyšet jinak*, na kterém spolupracuje u nás JAMU s Olomouckou katedrou UP a kterému je věnována první ucelená část naší konference.

Třetím podnětem je obecný dojem většiny z nás, že ač jsme školeni v různých hudebních specializacích, nebyli jsme většinou dostatečně vedeni ke schopnosti improvizace a komplexnější znalosti o tom, co všechno může znamenat..

V letošním roce, jak bylo řečeno, jsme se zaměřili na *cíl monitorovat, jaká je u nás praxe, a to umělecká, terapeutická a pedagogická*. Předpokladem je samozřejmě určité pracovní vymezení pojmu, funkcí, které osvětlí detailněji vstupní referát doc. Medka a konkrétně rozvedou jednotlivé referáty. Na závěr předpokládáme rekapitulaci, diskusi a případné pojmenování chybějících možností. Soubor přednášek bude publikován na webu i v tištěné podobě v omezeném množství.

K dispozici je *výstavka publikací k tématu*, kterou jsme vám připravili. Součástí naší konference je také *Koncert improvizované hudby*.

První den bude věnován pedagogické a terapeutické praxi, druhý umělecké praxi, pojetí v různých kulturách a stylech. Přirozenější by bylo řazení opačné, nicméně jsme se museli přizpůsobit časovým možnostem přednášejících.

Už když jsme se domlouvali v presidiu ČHR na vymezení dílčích témat konference, vyšlo najevo, že *existují nuance v chápání mezi pojmu i různá hodnotové akcentace i mezi námi*. Prokomponovaná autorská kompozice (opus perfectum) je bezesporu významnou hodnotou evropské hudby, improvizace je inspiračním zdrojem pro profesionální tvorbu, dnes i samostatným žánrem, jestli to tak lze říci, a má řadu dalších funkcí i pro neprofesionály, jak uslyšíme.

Doc. Medek Vás jistě uvede do *analýzy pojmu*, nicméně jen stručně i ode mne: Když procházíme slovníky a literaturu, vidíme, že i pokusy o *obecná vymezení často fixují pouze určitý druh praxe v určitém historickém období nebo teritoriu* a nereflktují důsledně vývoj praxe, a tím i pojmu. Pojem má různé hranice zejména vůči pojmu kompozice a interpretace.

Mezi široké definice patří např.: „*spontánní zvukový projev*“ (Jean Yves Haymoz).

V praxi se hodí široké pojetí zejména pro terapeutickou praxi nebo praxi s dětmi, kde se používá nástroj k projevení nálady, pocitu (př. Joseph Moreno). Projev je omezen pouze reálnými možnostmi užitého nástroje a schopnostmi a náladou hráče.

Tato definice překračuje běžné meze užití termínu, není tedy všeobecně přijímána, protože termín „*improvisatio*“ vznikl, jak víme, v evropské hudební praxi jako komplement „*compositio*“. Proto jsou akceptovány spíše další definice jako: „*komponovat bez přípravy*“, „*tvořit hudbu bez partitury podle existujících pravidel*“, „*spontánní akce, ve které jsou nepředvídatelné prvky v rámci určitého systému*.“

Ne vždy se zdůrazňuje, že improvizace je aktem tvůrčím, i když míra originality je různá. Vyvíjela se také *provozovací koncertní praxe*: např. F. Liszt kombinoval na svých sólových koncertech kompozice s improvizací, což není dnes běžné.

Proporce mezi kompozicí a improvizací se v různých dobách a u různých autorů mění. Byli autoři, kteří byli velkými improvizátory a ve svých kompozicích často fixovali své improvizací postupy (R. Schumann), jiní kladli důraz na prokomponovanost a tím i maximální kontrolu nad výsledkem (R. Wagner, A. Schoenberg, K. Stockhausen v počátcích elektronické hudby).

Dnes existují jak skladatelé preferující *prokomponované opus perfectum* pod maximální kontrolou autora, tak *projekty zakládající se na individuální nebo kolektivní improvizaci*, což je vázáno i na dnešní podporovanou mezinárodní mobilitu umělců.

Doufejme, že konference přispěje k našemu přehledu a doplní také náš pohled, do jaké míry je opodstatněná projekce termínu do mimoevropských kultur.

Nyní předávám slovo děkanu JAMU, členu presidia ČHR doc. I. Medkovi:.....

IMPROVIZACE A JEJÍ PODOBY V SOUČASNÉ HUDBĚ

Ivo Medek

Vážení přátelé, dovoluji vám, abych vás přivítal na konferenci s mezinárodní účastí o improvizaci a jejím postavení s současným hudebním životě.

Problematika improvizace mne osobně zajímá z několika důvodů a již řadu let. Ty důvody úzce souvisejí s mými vlastními aktivitami jak v oblasti pedagogické, tak i umělecké. Rád bych se v této úvodní přednášce alespoň krátce zastavil u obou těchto oblastí, kterým jsme při přípravě této konference věnovali samostatné dny, byť se v jistých aspektech samozřejmě překrývají.

Samotná improvizace, jako hudební kategorie, má tři úrovně, které mají určitou hierarchickou strukturu. První úroveň je totiž určitou bází pro úrovně následující, snad – z pohledu jejich většího obecného zviditelnění – je lze nazvat úrovněmi vyššími, ovšem s tou podmínkou, že bez přímé návaznosti na úroveň první, ztrácejí význam. Tou bází je *improvizace jako schopnost určitého duševního, ale i fyzického nastavení hudebníka* slučujícího několik – zdánlivě protichůdných – elementů: schopnosti uvolnění nutné ke vnímání podnětů, ale i určité nezávislosti duševní a fyzické roviny, schopnosti aktivizace vlastní kreativity, schopnosti koncentrace a schopnosti koexistence, čili hledání vlastního místa v určité sociální situaci a zapojení se do ní. K tomu je nezbytné si vybudovat komplex vlastností, z nichž ty hlavní definoval již Cornelius Cardew jako sedm ctností improvizátora, z nichž pro nás připadá v úvahu prvních pět – *jednoduchost, integrita, pokora, tolerance a*

připravenost. Přeloženo do řeči hudebníků – nesnažit se za každou cenu prosadit, akceptovat aktivity ostatních, snažit se je poslouchat a zapojovat se do celku, být připraven reagovat na podněty a tyto sám vytvářet. Zamyslíme-li se nad uvedenými výroky, je zcela zřejmé, že se jedná o vlastnosti zcela nezbytné pro aktivity nejen improvizátora, ale každého hudebníka hrajícího v jakémkoliv žánru a jakémkoliv souboru a jsou zřejmou podmínkou jeho vývoje a výsledné excelentnosti.

Zřetelně jsem si to uvědomil, když jsem na akademii pozval předního světového hráče na dechové nástroje, sólistu a bývalého člena Boulezova *Ensemble InterContemporain* Jeana Marca Foltze, který je jedním z propagátorů aplikace aspektů improvizace do pedagogického procesu hudebníků na všech úrovních. Schopnost fyzické uvolněnosti při interpretaci krkolomně obtížných děl současných autorů byla v ostrém kontrastu se strnulostí, toporností a křečovitým postojem, tak častým nejen u studentů. Přitom cesta právě prostřednictvím improvizace na této bazální úrovni, daná dobře známými sociálně-hudebními cvičeními, která vedou jak k uvolnění, tak ke schopnosti koncentrace i aktivizace vlastní kreativity, ale i dalšími – vyššími – stupni, již svázanými i s hrou na nástroj, je známá a dostupná. Základní otázkou je, vstoupit na ni včas tak, aby se tento přístup stal integrální součástí hudebního vývoje dítěte. Jak uslyšíte z přednášky doktora Šťastného, je takováto terapie v době, kdy student vstupuje na vysokou uměleckou školu, již obtížně aplikovatelná a naráží na pocity nedůstojnosti účastnit se takovýchto cvičení, jejich neadekvátnosti vzhledem k nástrojovým schopnostem studenta a přináší velké pedagogické obtíže. Stručně řečeno, tato báze by měla vstoupit do výchovy hudebníka daleko dříve, paralelně s růstem jeho instrumentálních dovedností tak, aby došlo k organickému propojení všech vývojových rovin – technické dovednosti, hudebnosti, vědomí souvislostí, ale i prvků ze strany improvizace - schopnosti uvolnění, koncentrace, zapojení se a v neposlední řadě vývoje vlastní, nikoliv jen napodobovací kreativity, ke které často instrumentální výuka inklinuje. Jednou z cest, která si však klade za cíl rozšíření této bazální úrovně improvizace nejen mezi hudebníky, ale mezi všechny děti v hodinách HV, je projekt *Slyšet jinak*, o němž zde bude několik přednášek. Ostatně není bez zajímavosti, že improvizace, často ve spojení s jednoduchými bicími nástroji, se používá i jako prostředek pro skupinovou relaxaci v řadě zahraničních firem i v oblasti muzikoterapie.

Výše zmíněná bazální úroveň improvizace je základem jak pro interpretaci, tak i pro další dvě úrovně improvizace, které jsou však již navzájem zcela nezávislé. Druhou úroveň improvizace je *improvizace napodobovací*. Tu – ne rozdíl od její předcházející podoby – známe a praktikujeme již dlouhou dobu, zejména v oblasti klávesových nástrojů. Je to to známé – zahrát (rozuměj co nejvěrněji napodobit) v duchu daného období nebo přímo konkrétního autora. Tato úroveň je úzce spjata jak s technickou nástrojovou dovedností, tak i se znalostí teoretickou, znalostí kompozičních technik jednotlivých historických období i dobových interpretačních kladů. Domnívám se, že tato podoba improvizace i její pedagogické aspekty jsou zde přítomné vysoce vzdělané hudební obci dostatečně známé, bude jí ostatně věnována pozornost i v dalších příspěvcích, a proto si ji dovolím opustit a věnovat se alespoň anticipačně třetímu stupni improvizace, a to *improvizaci jako uměleckému artefaktu*, tedy jejímu veřejnému provozování.

Tato kapitola je nesmírně široká a má celou řadu subkapitol, neboť zasahuje celé spektrum hudby od etnické přes jazzovou až k hudbě vážné. Záměrně jsem zvolil toto pořadí zohledňující historický aspekt vstupu umělecké improvizace do světového hudebního dění. A každá ze zmíněných subkapitol má další odstavce. Jen v oblasti vážné hudby mluvíme o

improvizaci volné a řízené, která se dále rozpadá na podle způsobu, jak je řízení realizováno. Setkáváme se se širokým spektrem jdoucím od realizace různě fixovaných záznamů, principů a programů kombinujících postupy improvizace a kompozice (odtud též termín *com-provised music*) až k dirigované improvizaci. Jelikož bude této problematice věnován zítra celý konferenční den, dovolil bych si svoji úvodní přednášku zakončit krátkým shrnutím toho, co si od této konference slibujeme, a proč jsme se k její realizaci rozhodli. Když jsem právě před rokem měl plenární přednášku na mezinárodní konferenci *Improvisation in Music*, pořádanou Evropskou hudební radou na Royal Conservatorium v Haagu, zazněl zde unisono apel na větší zapojení improvizace do pedagogického procesu. Shodli jsme se mezi delegáty, že, bohužel, situace už není dobrá ani v bývalých baštách improvizace, jakou je v umělecké oblasti samo Nizozemí, a že budeme všemi prostředky tento apel podporovat a za tři, čtyři roky konferenci svoláme znovu a sdělíme si výsledky. Berme tedy tuto dnešní konferenci jako pokus o zmapování situace na české scéně, od něhož by se měly odvinout další kroky. Díky dobrým vztahům a společným zájmům s polskou stranou – a je mi velkým potěšením, že zde mohu přivítat jednoho z nejvýznamnějších polských skladatelů pana Krzysztofa Knittela – jsme se dohodli na dalším pokračování příští rok ve Varšavě, kde plánujeme velkou mezinárodní konferenci. Věřím, že se startují procesy, které povedou k daleko většímu zapojení improvizace do pedagogického procesu na všech úrovních.

Dovolte mi, abych při této příležitosti poděkoval paní doktorce Lence Dohnalové, výkonné tajemnici ČHR za organizaci této konference a řediteli pražské konzervatoře za azyl. Děkuji vám za pozornost.

KE GENEZI PROGRAMU SLYŠET JINAK

Vít Zouhar

Zatímco ve Velké Británii tvoří od roku 1992 kompoziční aktivity a improvizace žáků na všeobecně vzdělávacích školách jednu ze základních složek hudební výchovy, v kontinentálních vzdělávacích systémech patří tyto činnosti spíše k doplňkovým nebo mimoškolním aktivitám zejména mimořádně nadaných dětí. Teprve poslední rámcové plány například německých zemí Berlín a Hesensko formulují obdobné požadavky pro všechny žáky všeobecně vzdělávacích škol. Jedná se však o výjimky. Tvorba "hudebních myšlenek (*musical ideas*)" je přitom jedním ze základních požadavků anglického Národního kurikula pro hudbu.¹⁾ Komponování (*composing*) a improvizace jsou zde klíčovými aktivitami hudební výchovy společně s interpretací (*performing*) a poznáváním (*appraising*). Prostřednictvím přímé zkušenosti s vytvářením a interpretováním hudby má mít každý žák možnost formovat své hudební představy a s jejich pomocí si lépe hudbu osvojovat, chápat její funkci i strukturování a takto se seznamovat s hudební pluralitou.

Zejména díky vlivu tzv. *progresivní ideologie*, jak britský teoretik Martin Skilbeck označuje zaměření hudebních pedagogů, kteří od počátku 70. let uplynulého století včele s Johnem Paynterem syntetizovali podněty experimentální hudby a hudební pedagogiky,²⁾ došlo

¹ Viz např. George Odam: Teaching composing in secondary schools. The creative dream. In: Gary Spurge (ed.): *Aspects of teaching secondary music. Perspectives on practice*. London: RoutledgeFalmer, 2002. s. 121 -139; *The National Curriculum online*. Dostupné z <<http://www.nc.uk.net>>.

² Srovnej Martin Skilbeck: Ideologies and Values. Unit 3, Course E203. *Curriculum Design and Development*. Milton Keynes: Open University, 1976.

k prosazení komponování do anglického Národního kurikula. Oproti klasicko humanistickému pojetí hudební výchovy, čímž Skilbeck označuje aktivity reprezentované například Rhodesem Boysonem a Nicholasem Tatem, kteří kladou důraz na *learning/knowning about music*, na instruktáž žáků, na učitelovo sdělování poznatků a na zprostředkování hodnot či pravidel, je pro progresivní ideologie příznačný hlavně přesun akcentu z učení o hudbě na kreativitu a na individuální potřeby žáka. Jednosměrná instrukce učitel-žák je nahrazena interaktivní výchovou. Jak zdůrazňují například John Paynter,³⁾ Charles Plummeridge⁴⁾ nebo Ted Bunting⁵⁾ rozhodující je přitom nikoli *learning/knowning about music*, nýbrž *learning/knowning (through) music*. Východiskem i cílem takto pojatých aktivit je vlastní tvorba žáků ve třídách, nikoli pouhé osvojování interpretačních, kompozičních nebo improvizčních technik s využitím prostředků experimentální hudby. Pod tímto pojetím kompozičních aktivit se pak rozumí návrat k původnímu významu latinského výrazu *compositio*, ve smyslu "se-skládávání" předmětů dohromady. V podobném smyslu jak o něm píše kolem roku 500 Boethius v předmluvě ke druhému dílu traktátu *De institutione arithmetica*, ale také například v roce 1949 John Cage v textu *Forerunners of Modern Music*, když komponování definuje: "*Structure in music is its divisibility into successive parts from phrase to long sections. Form is content, the continuity. Method is the means of controlling the continuity from note to note. The material of music is sound and silence. Integrating these is composing.*"⁶⁾ Komponování, improvizace a interpretace se tak mohou stát přístupné všem žákům na všeobecně vzdělávacích školách bez ohledu na jejich specializované dispozice. Nikoli proto, aby se z žáků stali skladatelé, performeři nebo improvizátoři, podobně jako se z nich automaticky nestávají malíři či sochaři jen díky výuce výtvarné výchovy, nýbrž proto, aby byli podněcováni k všestranné tvořivosti.

Avšak částečně díky nepřipravenosti učitelů, částečně díky převládajícímu tradičnímu pojetí hudební výchovy, v němž reprodukční aktivity dominují nad tvořivými činnostmi, a částečně díky tomu, že východiskem tvořivých aktivit žáků se často stalo pouhé osvojování experimentálních skladeb, se v průběhu 90. let improvizací a kompoziční aktivity paradoxně staly na mnoha školách ve Velké Británii prostředkem oněch klasicko humanistických ideologií. Institucionální imperativ byl důvodem, aby se tvořivé aktivity proměnily v činnosti převážně seznamovací a napodobovací. Spíše nežli kreativita byla často důležitější znalost a ovládání tvůrčích technik. Důvody této situace jsou předmětem debat britských pedagogů,⁷⁾ avšak zdá se, že klíčový problém lze hledat převážně ve vyučovacích cílech. Přes veškeré inovační metody totiž progresivní ideologie klade důraz na osvojení hodnot vysoké kultury. Dosavadní klasicko romantický repertoár je tak pouze nahrazen skladbami stylově jinak

³⁾ John Paynter, John Aston: *Sound and silence: classroom projects in creative music*. London: Cambridge University Press, 1970.; John Paynter: Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, 2000 17 (1), 5-31.

⁴⁾ Charles Plummeridge: The Place of music in the school curriculum. In: Chris Philpott (ed.): *Learning to teach music in the secondary school. A companion to school experience*. London: RoutledgeFalmer, 2001. s. 5-18.

⁵⁾ Ted Bunting: The place of composing in the music curriculum. In: Gary Spurge (ed.): *Teaching music in secondary schools. A reader. Perspectives on practice*. London: RoutledgeFalmer, 2002. s. 166 -180.

⁶⁾ John Cage: Forerunners of modern music. In: John Cage: *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1973; ²1979. s. 62.

⁷⁾ Srovnej např. Malcolm Ross: What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 1995, č. 12, s. 185-201.

zaměřenými, aniž by se tato změna vymanila ze snahy pouhého zprostředkovávání. Zprostředkovaná skladba a její technologie je stále - či znovu - prvořadým cílem a nikoli také prostředkem. Práce s řadou, nebo s patternem tak pouze nahrazují přísný kontrapunkt, či provedení. Nikoli zkušenost, zážitek z vytváření, nýbrž osvojená hodnota, která je snadněji didakticky i metodicky uchopitelná, určuje směr vyučovacího procesu. Kreativní akt dětí se tak stává pouhým prostředkem ke zprostředkování a poznání "vysokých" hodnot.

Nicméně právě snaha o přenesení anglického motivačního programu *Response*, který komponování a improvizaci využívá jako prostředek k poznání soudobých děl,⁸⁾ byl na počátku 90. let impulzem pro vznik programů, v nichž se tvořivost stává primární aktivitou. Díky této snaze vznikl v roce 1993 rakouský program *Klangnetze*⁹⁾ a o osm let později česko-rakouský program *Slyšet jinak*¹⁰⁾. Koncepce těchto programů se v mnohém liší od britských a německých předchůdců. Cílem již není zprostředkování a osvojení referenčních skladeb 20. století, nýbrž tvořivý proces žáků a vznik jejich improvizací a skladeb. Žáci nejsou úzce specializovanými skladateli, jejichž skladby hrají profesionální interpreti, nýbrž jsou současně také interprety a vykladači svých performancí. Hranice mezi improvizací, kompozicí, performancí a interpretací se stírají. Prostředky vysoké kultury se stávají součástí masové produkce. Stejně tak se stírají vztahy v rámci interpretačních souborů. Žánrově se program otevírá nejen hudbě experimentální a konceptuální, ale také world music, improvizované hudbě, jazzové, rockové a dalším žánrům. Výukové modely, principy, metody a zásady jsou přitom obdobné jako v programech *Response*. Prostřednictvím her, vlastních exploračních, improvizčních, a kompozičních aktivit si žáci uvědomují své schopnosti v individuálních i skupinových činnostech tím jak vytvářejí improvizované zvukové (performanční) plochy a formují je do celků. Děje se tak bez požadavku na předem osvojené poznatky, dovednosti a vědomosti. Znalost notace nebo improvizčních technik není ani předpokladem, ani podmínkou, neboť žáci své skladby formují na základě zvukových improvizací, her a zážitků a fixují je s využitím grafických symbolů, slovních pokynů, či hudebních objektů.

Pod vlivem *Klangnetze* vzniká v roce 2001 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci program *Slyšet jinak* (Josef Gründler, Vít Zouhar, Jaromír Synek). Požadavek Libora Melkuse z roku 1966, aby ve třídách došlo ke spolupráci hudebních skladatelů, interpretů a pedagogů¹¹⁾ se naplnil v roce 2003, kdy v týmu *Slyšet jinak* poprvé pracovali společně pedagogové a studenti Hudební fakulty Janáčkovy akademie múzických umění (Ivo Medek, Markéta Dvořáková, Jan Kavan, Edgar Mojdl, Jana Bařínková ad.) se studenty Pedagogické fakulty UP. V rámci intenzivních kurzů a řady projektů studenti a pedagogové obou fakult vytvářejí nejen společné skladby a metodická cvičení, ale zejména společně vyučují hudební výchovu na různých typech škol. Třebaže estetická pluralita i zde zůstává výchozím zdrojem, hlavním cílem programu je podpora tvořivosti žáků, jejich koncentrace a interkulturní komunikace. Stimulování zvukových improvizací, komponování a interpretace

⁸⁾ Srovnej např. Dorothee Graefe-Hessler: *Response – Wiederhall – Antwort. Neue Musik macht Schule. Positionen*, 1999, č. 39, s. 29-31; Claudia Meyer: *Response – Zusammenspiel von kreativer Eigenleistung und der Rezeption bestehender Kompositionen*. [rukopis bez vnočení], 24 s.

⁹⁾ Programu *Klangnetze* se podrobně věnuje kniha Hanse Schneidera, Corduly Bösze a Burkharda Stangla. *"Klangnetze" Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*. Saarbrücken: PFAU Verlag, 2000.

¹⁰⁾ Východiskům programu *Slyšet jinak* je věnovaná například stat' Víta Zouhara: *Slyšet jinak: každý může být skladatelem*, *His Voice*, 2005, č. 3, s. 10-12.

¹¹⁾ Viz Libor Melkus: *Problematika hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách a příprava hudebních pedagogů*. In: Václav Holzknecht a Vladimír Poš (eds.): *Člověk potřebuje hudbu*. Praha: Panton, 1969. s. 75-76.

vlastních skladeb je klíčovým cílem projektů, přičemž je stejně tak podstatná suma dalších osvojovaných zkušeností a rozvíjených kompetencí. Estetická východiska, stejně jako materiál, technologie i tvar skladeb si volí sami žáci. V uplynulých čtyřech letech se projektů *Slyšet jinak* zúčastnilo více než 800 žáků a studentů na všech typech škol v Olomouci a v Brně.

Institucionální zakotvení podnětů programů *Klangnetze* nebo *Slyšet jinak* v současném vzdělávacím systému jak v Rakousku, tak v České republice zatím neexistuje. V Německu nebo ve Velké Británii je však evidentní posílení tvořivých aktivit v hudební výchově v kurikulárních materiálech zejména zemí s tradicí projektů jako je *Response*. Nejnovější zemské rámcové plány (*Rahmlehrplan*) pro hudební výchovu Berlína nebo Hesenska se výrazně liší například oproti Sársku. Zatímco země Berlín požaduje všestranně činnostní model hudební výchovy, v němž má zastoupení "*Musik erfinden, wiedergeben und gestalten*"¹²), Sársko vychází z tradičního pojetí orientovaného zejména na zpěv, poslech a pohyb.¹³) Naproti tomu desetileté aktivity programu *Klangnetze*, podobně jako čtyři roky trvání *Slyšet jinak* doposud nezaznamenaly žádné zásadní posuny v institucionálně definovaném pojetí hudební výchovy v obou zemích. V Rakousku i v České republice převládá ona přibližně čtyřicetiletá koncepce, v jejímž rámci jsou hudební produkční činnosti pouze okrajovým fenoménem talentovaných a pro talentované anebo se omezují na dotváření a přetváření již existujících skladeb. Přesto impulzy všech tří programů výrazně ovlivňují podobu hudební výchovy a postavení improvizace a komponování ve školních třídách na počátku 21. století. Současně dávají oborům hudební výchova i kompozice nový společenský rozměr. Skrze něj se škola stává o něco více *schola ludus*, která nabízí mnohem více, než-li pouhou nápodobu.

KOMPOZIČNÍ ASPEKTY PROJEKTU SLYŠET JINAK

Markéta Dvořáková

ÚVOD

Krédem projektu SJ jsou tři K – kreativita, komunikace a koncentrace. Koncentrace především na svět zvuků, které žák dříve nevnímal, neboť je sám nikdy cíleně nevytvářel. Koncentrace při tvoření „vlastního“ zvuku vyráběného na nástroji, který si z nabízených možných sám vybral, který někde našel nebo nejlépe – který si sám vyrobil. Ale i koncentrace a komunikace při zaznamenávání jednotlivých zvuků a poté vytváření celkové partitury. Všechny tyto činnosti však především nabízejí obrovský prostor pro dětskou kreativitu, ale rozvíjejí i konstruktivní myšlení a estetické cítění. Každá zkušenost v průběhu projektu je velice osobní a je zřejmé, že projektem poznamenání žáci skutečně jinak slyší a poslouchají.

¹² Srovnej například se standardy berlínského *Rahmenlehrplan* nebo obecným požadavkem: "Die Entwicklung von Methodenkompetenz im Musikunterricht der Grundschule bezieht sich auf das künstlerische Handeln. Schülerinnen und Schüler wählen situations- und zielbezogen aus, um ihren Gedanken, Vorstellungen und Gefühlen einen musikalischen Ausdruck zu geben. So improvisieren, experimentieren und komponieren sie mit Klangmaterial zum Gestalten von Musik." *Rahmenlehrplan Grundschule Musik*. Wissenschaft und Technik Verlag, 2004, s. 19.

¹³ Viz například: Musik. In: *Lehrpläne. Erweiterte Realschule 5*. Dillingen: Krüger Druck + Verlag GmbH, 1995, s. 95-102.

Nejen hudbu, ale i zvuky linoucí se z okolí i když je téměř úplné ticho. Soustředěný poslech ticha je mimo jiné jedním z mnoha stimulačních cvičení.

ROLE IMPROVIZACE V PROJEKTU SJ

V projektu SJ je *improvizace prostředkem k tvorbě hudební, či zvukové kompozice*. V kompozici samotné se pak může jednat o více či méně improvizované celky, jejichž rámec je však přesně definován. Znamená to, že výsledné dílo můžeme skutečně považovat za hudební kompozici, přestože se mohou její dílčí části provedení od provedení lišit. Její hlavní charakter, průběh a forma jsou fixní, neměnné a zaznamenané v partituru. Smyslem projektu je otevírat žákům nové zvukové prostory a nabízet jim cestu k nečekaným sluchovým zážitkům, které si sami kreativně vytvářejí. Improvizace je ideálním způsobem, jak si svět nových zvukových zážitků na vlastní kůži vyzkoušet.

ROLE UČITELE A SKLADATELE

Učitel nehraje roli učence a rádce, nýbrž průvodce a partnera. Dává žákům prostor pro jejich vlastní kreativitu. Z té pohotově vychází a jí se přizpůsobuje v dalším kreativním procesu. Rozhodně se nesnaží nutit žákům nějakou svou koncepci. Naopak žáky podporuje v jejich vlastních nápadech a učí se od nich. Vědění a poznání tak není jednosměrné, ale vzniká mnohanásobným interaktivním procesem mezi žáky a učitelem.

Skladatel přináší do výukového procesu své zkušenosti s hudební strukturou, improvizací, novými zvukovými možnostmi atd.. Nenutí však žáky napodobovat osvědčené postupy jakýchkoli estetických vzorců, ale nabízí nové podněty a skrze pokyny a návody vede žáky k jejich vlastní tvořivosti a objevování zvukových světů. Pokyny nemají být příliš konkrétní, ani nemají zviditelňovat hudební dovednosti vybraných jedinců. Pokud jsou součástí instrumentáře i běžné hudební nástroje, měly by být rozezvučovány nestandardním způsobem. Preferovány jsou však nástroje neběžné, či naopak velmi běžné, které však doposud nebyly za hudební nástroje považovány. Jsou to veškeré nástroje, z nichž lze vyloudit jakýkoli zvuk.

INSTRUMENTÁŘ, KTERÝ RUŠÍ BARIÉRY

Jednou z idejí projektu SJ je rušení bariér. V trojčlence učitel – žák – hudební skladatel, z níž projekt SJ vychází, se jedná o rušení bariér ve vztazích mezi učitelem a žákem (učitel je spíše partnerem než mravokárcem, viz. výše), žákem a skladatelem (tento vztah zajisté přispěje k přiblížení soudobé hudby mládeži a vymýcení značně rozšířené domněnky, že všichni skladatelé již vymřeli) a v neposlední řadě také ve vztahu mezi učitelem a hudebním skladatelem, jehož funkci na úrovni projektu SJ by měl učitel v rámci své třídy postupně plně nahradit. Jde však také o bariéry mezi žáky samotnými, bariéry, které vznikají v běžné výuce hudební výchovy na základních školách. Způsobuje je škatulkování žáků na ty, kteří ovládají nějaký hudební nástroj či umějí zpívat a na ty, kteří tyto dovednosti nemají, zjednodušeně na ty, kteří mají hudební sluch a na ty, kteří jsou tzv. „hluší jak poleno“ (samozřejmě s celou škálou nuancí mezi těmito extrémy). Toto škatulkování vychází ovšem jen z velmi zúženého pohledu na to, co si lze představit pod pojmem hudebnost, a způsobuje u odvržených žáků trauma, které se v pozdějším věku jen těžko odbourává. Žák, jenž postupně dospěje, se pak navzdory své kreativitě stává po celý svůj život (v lepším případě) pouze pasivním hudebním konzumentem, a veškeré iniciativy svého tvůrčího ducha okamžitě zahání dávno

vsugerovanými pocity: „já přece nemůžu, neumím, nemám hudební sluch“. Tato nálepka vlastně způsobuje bariéru mezi žákem a hudbou samotnou.

Projekt SJ není založen na dovednostech žáků, nýbrž povzbuzuje jejich vlastní tvořivost a povzbuzuje hudebnost, která je ukrytá v každém bez rozdílu. Pomáhá rušit bariéry, stírá rozdíly mezi těmi, kteří na něco umějí hrát a těmi, kteří neumějí. Nehraje zde roli umím – neumím, ale zkusím. Díky zvolenému instrumentáři jsou interpretační zkušenosti a dovednosti účastníků projektu v podstatě na stejné úrovni. Jedná se totiž o předměty každodenní potřeby či přírodniny, a to, jak se má správně „hrát“ na PET láhev, ořechové skořápky či kamínky, se naštěstí nelze nikde naučit. „Technika hry“ závisí čistě na vnímavosti, citlivosti, kreativě a schopnosti koncentrace každého „interpreta“.

TVORBA PARTITURY

Stejně tak jako není požadována dovednost umět hrát na nějaký hudební nástroj, stejně tak není nutná ani znalost hudební terminologie včetně hudební abecedy. Kreativita dětí tak není svázána žádnými hudebními vzorci a může se rozvíjet i v dalších oblastech, které s hudbou a tvorbou hudební skladby souvisejí – od grafického zaznamenání jednotlivého zvuku či určité hudební struktury (podnět představitosti, kreativita ve výtvarné oblasti, konotace mezi viděným a slyšeným a její transformace do grafického záznamu) až po plánování průběhu celé skladby a její formy (konstruktivní myšlení, cit pro tvar, formu). Během několika let, kdy jsou ideje projektu konfrontovány s pokaždé jinou cílovou skupinou (studenti, žáci speciálních škol, žáci základních škol, žáci základních uměleckých škol) se vykrystalizovalo několik nejčastěji užívaných variant záznamu skladby. V převážné většině z nich má určující roli dirigent, ať už dává signály jakýmkoli způsobem (ukazováním předem daných posloupností v odvíjejícím se čase na tapetové roli, vybíráním z předem daných struktur v náhodné posloupnosti, „dirigováním“ – vyzýváním jednotlivých hráčů k akci podle předem domluveného příběhu). Setkáváme se ale i s případy, kdy je funkce dirigenta zcela vyeliminována a zodpovědnost za provedení a vyznění skladby je spravedlivě rozprostřena mezi všemi hráči „orchestru“. Zpravidla se jedná o skladbu programní se skrytým příběhem a komunikace probíhá mezi všemi členy orchestru – ten, který dokončuje svůj vstup, dává signál (mrknutím, pohledem) dalšímu, který na něj naváže. Zde se dostává do popředí i sociální citění a pocit sounáležitosti, který s sebou tvůrčí práce na společném díle přirozeně přináší.

ZÁVĚR

Závěrem je třeba říct, že jakkoli nemůžou být poloimprovizované výtvořby dětí samozřejmě srovnávány s propracovanými díly soudobé literatury, pro děti je tato zkušenost nedocenitelná. Cenná pro nás je mimo jiné i v tom, že děti pochopí, že i hudební skladatelé jsou lidé z masa a krve, a že vlastně dělají to, co si ony samy ve zjednodušené podobě v projektu SJ vyzkoušely. Jejich tvorba jim pak může být bližší.

PEDAGOGICKÉ ASPEKTY PROJEKTU SLYŠET JINAK

Jaromír Synek

Projekt *Slyšet jinak* má za sebou čtyři roky hledání, experimentování, ověřování a vyhodnocování. Za tuto dobu vykrytalizovalo základní schéma intenzivního kurzu. Dovolte mi, abych v následujících okamžicích shrnul zkušenosti z uplynulých let a ve stručnosti Vás s nimi seznámil z pohledu pedagoga.

1. OLOMOUCKÉ KURZY

Podoba kurzu vychází z organizačního schématu rakouského projektu *Klangnetze*. Tento původně pětidenní kurz, zakončený dvaceti hodinami konkrétních činností s dětmi ve školách, je v olomouckém projektu strukturován do čtyřdenního intenzivního kurzu. Frekventanty jsou studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika PdF UP v Olomouci a studenti kompozice HF JAMU v Brně, lektorský tým tvoří pedagogové spolu se skladateli a interprety. V průběhu tří dnů jsou studenti nejprve „zasvěceni“ a poté „ponořeni“ do tvůrčího skupinového procesu vytváření hudebních kompozic a poté modelových hodin s jejich závěrečnou realizací na olomouckých základních, středních či speciálních školách.

Cílem úvodního setkání je uvést frekventanty kurzů do problematiky projektu, vymezit obecné i dílčí cíle a vytvořit jasnou představu o jejich podílu na realizaci projektu. Součástí je i série hudebních ukázek z minulých projektů, ale také inspiračních skladeb z oblasti současné umělé hudby.

Druhým krokem je čtyřhodinový blok motivačních a iniciačních činností a her. Úkolem dvojice lektorů, kteří pracují s patnáctičlennou skupinou, je vtáhnout své frekventanty do tvůrčí hudební atmosféry, přičemž neméně zásadní je vytvoření pozitivního sociálního klimatu uvnitř skupiny samé. *Činnosti zaměřené na uvolnění, koncentraci, verbální i nonverbální komunikaci, hledání a vytváření nových zvukových a elementárně kompozičních možností jsou vedeny snahou inspirovat dostatečným množstvím snadno zvládnutelných podnětů k vlastní aktivitě a kreativitě.* Hlas, hra na tělo, pohyb a netradiční hudební nástroje jsou prostředky vyjádření i komunikace. Každý zvuk a každý pohyb je vytvářen s plnou koncentrací a za intenzivního vnímání zvukového kontextu. Cvičení využívají kompoziční a interpretační techniky soudobé hudby, a reflektují tvorbu širšího přelomu století. *Smyslem však není nápodoba, nýbrž vytváření.* Postupně již v této fázi mají frekventanti možnost jednotlivé činnosti obměňovat a dále propracovávat. Právě tato proměna frekventanta v aktivního spolutvůrce je známkou úspěšného ztotožnění se s ideou projektu a výzvou k dalšímu kroku.

Skupinová kompozice. Vzniká jako přímá reakce na předcházející iniciační a motivační část. Pět až osmičlenné skupiny studentů se společně podílejí na *vytváření hudební kompozice*. K navození situace je využíván pokyn – tím může být časový prostor (10 minutová plocha), či v případě potřeby nehudební námět, motiv. Vymezení pokyny lektora by mělo skupinu pouze inspirovat a pomoci jí najít společnou platformu pro rovnost možností individuálních vkladů jednotlivých členů. Nezaznávají tu omezení typu - *smíte x nesmíte*, neboť cílem je objevování nových možností naplnění daného prostoru. V pedagogické praxi tuto metodu nazýváme *brainstorming (bouře mozků)* - skupina aktérů se pokouší najít optimální řešení problému. Každý prezentuje jakýkoliv nápad, ty jsou skupinou registrovány, zaznamenávány a poté společně vyhodnocovány. Dílčí invence ve vzájemných vztazích tak získávají novou hodnotu. V průběhu komponování *studenti vytvářejí grafickou partituru* nové kompozice, která umožní skladbu kdykoliv zopakovat, případně interpretovat jinou skupinou.

Jelikož *role lektora je od tohoto okamžiku spíše poradenská* a veškeré iniciativy a kompetence se přesouvají na členy skupiny, je nezbytné zdůraznit, že tvůrčí potenciál se nachází v každém jednotlivci. Sociální ani odborné kompetence v rámci skupiny nejsou nikterak z vnějšku určovány. K jejich vytváření by mělo docházet pouze na základě obecné shody o užitečnosti a prospěšnosti takového kroku. Protože se pro drtivou většinu aktérů jedná o situaci naprosto novou, může být i rozdělení rolí v rámci skupiny naprosto nepředvídatelné. Rovněž ne každý jedinec nutně musí svoji účast a zaujetí vyjadřovat nezkrotnou aktivitou. Vnitřní silný prožitek introvertního člena by se při silnějším nátlaku na jeho zapojení mohl pouze změnit v kreativní stres.

Prezentace skupinové kompozice s následným komentářem autorů a besedou všech frekventantů je významná z hlediska reflexe - návratu k zážitku, uvědomování si souvislostí s možností aplikovat novou zkušenost či poznatek do jevu nového. V minulém roce studenti poprvé a s úspěchem využili možnosti prezentovat své dílo na večerním veřejném koncertě. Ten však z hlediska záměru projektu *Slyšet jinak* nepovažujeme za zásadní, neboť naopak klademe důraz na procesualitu a vlastní tvořivost žáků.

V další fázi kurzu jednotlivé skupiny v nezměněné podobě a v rozsahu šesti hodin pracují na zadání *přípravit vyučovací jednotku* pro žáky základní, střední či speciální školy, zaměřenou na aktivizaci tvořivého potenciálu a na vytvoření krátké hudební kompozice. Z frekventantů se v tuto chvíli stávají lektori, ze studentů pedagogové. Zkušenosti získané v předcházejících dnech mají možnost aplikovat do pedagogického procesu, přičemž součástí přípravy jsou dílčí prezentace a konzultace s lektory i s kolegy v jiných skupinách. V přípravě je sice nutno zohlednit věk žáků, typ a specifika školy, nikoliv však zcela zásadním způsobem, neboť *princip elementární tvořivosti je dostupný všem dětem*. Rozdíly v odlišných hudebních schopnostech, zkušenostech a dovednostech nehrají žádnou roli, užívané herní strategie se odrážejí od archetypální tvořivosti dané každému jedinci bez ohledu na jeho hudební, sociální a kulturní zkušenosti, znalosti, schopnosti a dovednosti. Je tu možno hovořit o *bezbariérovém přístupu k hudební tvorbě a hudební výchově, o tvůrčí svobodě v maximálním měřítku a o rozšíření orffovských humanistických ideálů*.

Čtvrtý den mají studenti možnost realizovat své přípravy v konkrétních třídách pod dohledem lektorů. V posledních dvou letech to díky specializaci studentů byla Základní škola speciální – dříve zvláštní škola – v Olomouci Řepčíně. Zde více než jinde si rovněž lze ověřit onu zmiňovanou *bezbariérovost principů vycházející z nulových předpokladů*. Jediným handicapem tu může být dosud nízká pedagogická kompetence a zkušenost studentů. Z tohoto důvodu se na realizaci podílejí všichni členové skupiny s předem určenými rolmi.

Závěrečná společná supervize bezprostředně po skončení výstupů, stejně jako vyhodnocení evaluačních dotazníků mají význam reflexe nejen pro studenty ale i pro lektorský tým a tím pro přípravu příštích kurzů.

2. SLYŠET JINAK NA EXPOZICI NOVÉ HUDBY 2005

V letošním roce se projekt *Slyšet jinak* představil v Brně na festivalu *Expozice nové hudby 2005*. Účast byla zajištěna díky finanční podpoře Univerzity Palackého v Olomouci, Hudební fakulty JAMU v Brně, Ministerstva kultury ČR, Nadace ČHF, Hudební nadace OSA a Statutárních měst Olomouc a Brno. Z organizačních důvodů v mírně pozměněné podobě - tentokrát bez účasti studentů PdF. Ke spolupráci byly přizvány brněnské základní a střední školy. Ve snaze obsáhnout co možná nejširší spektrum různých typů škol a zároveň zajistit jisté možnosti srovnání v paralelních třídách byly ke spolupráci vybrány:

- a) 4. třída Základní školy Brno – Hamry
- b) 6. třída Základní waldorfské školy Brno
- c) Prima A Biskupského gymnázia Brno
- d) Prima B Biskupského gymnázia Brno

Z důvodu termínových kolizí a připomínek učitelů ZŠ a SŠ stran dlouhodobější přípravy bylo nutné harmonogram projektu částečně upravit. *Přípravná fáze* tak probíhala na školách od 25. 4. do 18. 5. 2005 a jejím cílem bylo pracovat s jednotlivými třídními kolektivy postupně ve dvou vyučovacích hodinách na motivačních a iniciačních cvičeních, herních procesech a pokynových skladbách, které dále sloužily jako východiska další práce. Dvou až tříčlenné skupiny lektorů navštěvovaly hodiny hudební výchovy, přičemž jejich činnost byla zaměřena nejen na iniciační hudební aktivity a rozvíjení hudebně kreativních dovedností, nýbrž i na dovednosti sociálně komunikativní. Již v této fázi se žáci i jejich pedagogové s nadšením zapojovali a přicházeli s vlastními nápady. Dětem byly nabízeny hudební hry bez slovních pokynů, zprvu lektory postupně variované. Kreativní přístup byl bezprostředně dětmí přijat, takže stále více mohlo být upouštěno od připravených scénářů. Pouhá hudební či hudebně pohybová inspirace se díky mnohdy neobvyklým nápadům dětí dále rozvíjela, obměňovala či zcela zásadně měnila. Princip nevázané hry, volba netradičních nástrojů a vědomí, že nic není chyba, uvolnilo spontánní kreativitu a radost z poznání neomezených možností hudebního vyjádření.

Soubory realizovaných „her“ byly následně konzultovány jednak se samotnými dětmi a jejich vyučujícími, jednak s ostatními lektory. Obzvláště příznivě působila zainteresovanost učitelů, kteří dále samostatně jednotlivé činnosti spolu s dětmi rozpracovávali a celý projekt přijali jako vítané občerstvení napříč estetickými výchovami (dětí si vyráběly jednoduché hudební nástroje, vytvářely grafické partitury, kostýmy, apod.). Díky novým podnětům zaznamenávali učitelé zajímavé pozitivní reakce dětí, významné nejen z hudebního, ale i psychologického hlediska.

Cílem *druhé fáze* bylo v průběhu tří vyučovacích hodin vytvořit hudební kompozice na závěrečné vystoupení v rámci festivalového koncertu. Děti pracovaly podle jednoduchého a jasného zadání – *vytvořit desetiminutovou hudební skladbu*, kterou bude možno kdykoliv zopakovat na základě zvolené fixace (grafické partitury, zvukových či nonverbálních pokynů dětského „dirigenta“...). Úlohou lektorů již nebylo přicházet s novými podněty a nápady, nýbrž pouze koordinovat dětské hudební aktivity. V průběhu první hodiny tak děti společně hledaly nejvhodnější formy kompozice, diskutovaly o funkcích jejích jednotlivých částí a postupně konsensuálně přicházely k finální podobě a možnostem její fixace. *Domácím úkolem* do příštího dne bylo zamyslet se a pokusit se tuto fixaci nalézt. Pozoruhodné na řešení úkolu bylo, že týmová práce všech členů pokračovala i tady a druhý den přišla každá ze skupin s jednotným řešením. V prvním případě to byly jednotlivé grafické a barevně odlišené symboly zvuků jednoduchých nástrojů, které si děti libovolně rozmístily v několika rovinách do vyznačeného prostoru. Vybraný dirigent prostřednictvím pohybu jednoduchého zvukového nástroje po symbolech rozeznával konkrétní zvuky. Druhá skupina zvolila společně vytvořenou grafickou předlohu opět usměrňovanou pokyny dirigenta, přičemž úvod a závěr – příchod a odchod - byl řešen provazovou sítí s očíslovanými míčky. Děti skrze ni postupně procházely a četností a kvalitou zvuků vlastních nástrojů reagovaly na numerické zadání. Třetí skupina pracovala s velkými míči a elektroinstalačními trubicemi, jejichž neobvyklé

možnosti rozezvučení naplnily celý prostor kompozice. Partiturou byl scénář akcí a jejich vzájemných průniků. Čtvrtá skupina reagovala na dirigentovy zvukové pokyny, které oddělovaly jednotlivé předem vytvořené zvukové plochy. Závěrečné pokyny se týkaly možností pohybového vyjádření zvukových ploch s využitím daného prostoru.

Sobotní generální zkouška tak znamenala první a zároveň poslední možnost realizovat „hotové“ kompozice a zároveň rozhodnout o celkové dramaturgii vystoupení. Zde poprvé vzhledem k časové tísní větší měrou zasahovali do struktury koncertu lektori, ovšem opět ve shodě s představami účinkujících dětí.

Závěrečný koncert v Loutkovém divadle Radost by bylo možno chápat jako vyvrcholení celého projektu. Finální podoba jednotlivých vystoupení seřazena v kompaktní tvar a současně doplněna o vizuální a světelné efekty však v celkové koncepci projektu naplňovala pouze motivační, prezentační či popularizační charakter. Hlavním cílem projektu byl samotný proces vzniku jednotlivých kompozic, kdy z pohledu jeho účastníků docházelo k poznávání neomezených možností hudebního (i nehupebního) vyjádření každého jedince, bezbřehosti kreativního přístupu k problémům, odkrývání principů a možností vytváření hudebních kompozic, či poznávání specifík týmové spolupráce. Nepoučený divák a posluchač se snad mohl domnívat, že se jedná o interpretaci skladeb současných autorů (viz recenze Petra Bakly v HIS VOICE 4/2005). Tento názor však pro posluchače poučeného stejně jako pro všechny dětské aktéry projektu neznamena nic méně nežli velkou poklonu nad jejich pozoruhodným osobitým výkonem.

Na závěr mého referátu mi dovolu krátkou parafrázi textu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, vzdělávací oblasti Umění a kultura*. (Tento dokument již byl schválen jako závazný pro základní vzdělávání):

„... V etapě základního vzdělávání je *hudební* výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, požívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí *hudební* výchova prostředky nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající. Tvůrčími činnostmi (jako je rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace...“ (RVP ZV, s.56)

Tolik parafráze *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Odpuště mi, prosím, jednu drobnou mystifikaci, které jsem se zde dopustil. Text se ve skutečnosti netýká výchovy *hudební*, nýbrž *výtvarné*. Podobné myšlenky jsem v oblasti hudební výchovy sice očekával, leč marně hledal. Možná jednou...

PS (mimo referát - k diskusi): *Projekt Slyšet jinak nepředstavuje pro HV revoluční změnu v jejím celkovém pojetí - nechce nahradit stávající koncepci. Zbývá se „pouze“ otevíráním nových možností jejího rozšíření v oblasti tvořivosti.*

IMPROVIZACE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Pavel Jurkovič

Když mě paní doktorka Lenka Dohnalová naháněla k účasti na této konferenci, přijal jsem pozvání celkem rád, neboť improvizace je součástí mého muzikantského i obecně lidského osudu. Když jsem nedávno četl na programu koncertu, na němž se zpívala a hrála moje mše, v níž jsem se namočil do pozdně renesančního stylu, četl jsem tam charakteristiku „lidový muzikant“. To mě potěšilo, i když mi bylo líto, že jsem tomuto označení nikdy zcela nedostál. Bránil mi v tom jistý stupeň hudební gramotnosti a nedostatečná paměť spoléhající na notový zápis. To jsem vždycky záviděl Jankovi Rokytovi, který stíhá oboje.

Ale teď k tomu osudu. Když mi bylo patnáct let a postihla mě puberta, byl jsem tu v Praze bez rodičů, a tak mimo pány profesory na gymnáziu tu nebylo nikoho, kontu bych vzdoroval. Sedal jsem tedy vždy v podvečer ve *Schole cantorum* u opuštěného klavíru a vyřizoval si s ním a na něm své účty se světem i své milostné pubertální city. Poučen trochu mým učitelem harmonie panem doktorem Risingerem, dobýval jsem z nástroje zmenšené akordy, ale také na usmířenou jsem bloudil po modálních tóninách nebo s přehnanými akordy⁷ hrál lidové písničky, třeba tu moji zamilovanou zbojnickou *Stavjajú, stavjajú šibeničky dvoje*, jinak v pěkně vyklenuté modální dórské, které samozřejmě víc sluší prodleva v basu a paralelní kvarty nebo kvinty k nápěvu. O

Když jsem se potom po letech setkal důvěrně s *Orffovým Schulwerkem*, byl jsem rázem doma, a tak jsem se po návratu ze Solnohradu snažil nakazit svým nadšením pro elementární improvizaci učitele na letních kurzech. Když jsem se pak po létech vrátil od *Pražských madrigalistů* do školy, vedl jsem těmito cestami své žáčky na kamenech orffovského instrumentáře. Oni pak chodili po těchto cestách rádi, a to ve smyslu zásady jednoho mého přítele, který zas lákal mladé lidi na lásku k poezii, a to úspěšně. Když jsem se ho ptal, jak to dělá, řekl mi: „To jim ukážeš tu dobytčí stezku, a oni už jdou potom po ní sami.“ A tak jsem těm dětem už od první třídy ukazoval tu dobytčí stezku prostřednictvím dětských říkadel, v jejichž rytmu se paličkami pohybovali na pentatonické řadě, některé i ve dvojici v kontrapunktickém dvojhlase, aniž to samozřejmě bylo pojmenováno, neboť jsem se vždycky držel zásady: *napřed zvuk, pak teprve pojem nebo nota*. Ve druhé třídě, kterou tu na videu uvidíte, se žáčkové zcela samozřejmě pohybovali v aiolské nebo dórské tónině, tedy v tónovém prostoru, v němž se čtyřtaktové předvětí a ve stejné míře závětí utváří přirozeně i ve vícehlasu. Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty UK zaznamenala celou vyučovací hodinu bez jediného střihu, a to bez pracné přípravy, prostě s programem, který byl právě aktuální, a to v roce 1989. Nejde o žádný sbor nebo orchestr na ZUŠ, nýbrž o jednu třídu bez zvláštního výběru, pravda, s třemi hodinami Hv týdně. Když se v roce 1988 zakládala třída s rozšířenou výukou hudební výchovy, trval jsem na tom, aby tam byly děti z příslušného školního obvodu, tedy nikoliv výběrem z celé Prahy. Při volbě mi stačila jiskra v oku, rytmické cítění a touha věnovat se hudební výchově. I pokud jde o zpěv, rozšířil se tónový rozsah často z původních tří tónů na osm během prvního ročníku. *Už na samém začátku byla improvizace důležitou a dětmi vítanou součástí téměř každé vyučovací hodiny*. Obsah záznamu: písnička „na zahřátí“, rytmická hra na tělo v sudém a lichém taktu, rozhovor na tympánech (učitel předvětí, žák závětí), improvizace v aiolské tónině na zvonkohrách, vokální improvizace (žáci trojhlasé ostinato, učitel improvizuje melodii), hlasová průprava, intonace v G dur, cvičení paměti se zobcovými flétnami, opakování trojhlasé úpravy písně „*Ó řebičku zahradnický*“, nácvik nové písně v trojhlasé úpravě podle not, pohybová improvizace. Zaznamenány jsou rovněž jakési dějiny hudby v příkladech v šesté a osmé třídě a to nikoliv poslechem, ale vlastní hudební činností, včetně improvizace. Četl jsem před dvěma léty v jednom časopise větu z pera jednoho bývalého žáka: Jen málokdy se stane, aby někdo, jako můj spolužák Jára, povoláním instalatér, uměl improvizovat v dórské tónině.

To následující už je také pro oči. To předcházející neberte probůh jako chlubení, ale jako jednu z cest, jíž se může ubírat hudební výchova, do níž se improvizace nejen „vejde“, ale měla by patřit k jejím samozřejmým součástem. Improvizace probíhá roku v roce s

gramotnosti: takto vedení žáci, cvičení zároveň v intonaci, dokážou pak zaznamenat vlastní nápěv ke čtyřveršovému textu ve formě a - b, později pak ve formách složitějších. Na elementárním stupni je pro žáky povzbuzující, když jejich melodii přehraje učitel s patřičnou harmonickou „parádou“ na klavíru.

Velmi užitečnou přípravou je *aleatorická hra* na rozhovor mezi dvěma aktéry, kteří reagují na krátká sdělení svého partnera. Po chvilce je patrné, jak oba účastníci takové hry si rozumějí, jak reagují na projev rozčilení nebo naopak vyrovnání nebo dokonce laskavosti a porozumění. V tomto smyslu přesahuje improvizace do oblasti muzikoterapie, jež se často odbývá jen na principu střídané barevnosti. Tady každá „výpověď“ vyjádřená melodicky prezentuje myšlenka. Někdy je výpověď stručná, jindy mnohomluvná, někdy přerušovaná partnerem. Tudy také vede cesta k chápání některých proudů soudobé hudby, zvláště pak tehdy, když na orffovském melodickém nástroji nastavíme nezvyklý modus *mim* se vyjadřujeme atonálně.

Jak je patrné, cesty mohou být rozličné, vždy však s radostí z hledání a nalézám.

ROZVOJ DĚTSKÉ HUDEBNÍ TVOŘIVOSTI V PODMÍNKÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Hana Váňová

Historie hudební výchovy v našem státě ukázala, že cesty k cíli nejsou přímočaré. Neumíme udržovat již jednou vyšlapané stezky a zdokonalovat je, aby nás co nejlépe vedly. Neustále se vracíme a pracně klestíme nové cesty, i když často paralelní s tou, která už byla vyšlapaná. Toto úsilí nás vyčerpává a mnohdy naplňuje skepsí, že jsme zabloudili.....

Nesluší se začínat referát pesimisticky, takže nejprve pozitiva:

Pojetí hudební výchovy na základních školách již od roku 1976 proklamuje, že tvořivost učitele a dítěte by se měla stát základním principem hudebně výchovné práce. Prostředkem k realizaci cílů a obsahu hudební výchovy se stala soustava hudebních činností (pěveckých, poslechových, instrumentálních a hudebně pohybových), které se vzájemně podmiňují a posilují ve svých účincích. Uplatňují se nejenom ve formě percepční nebo reprodukční, ale mají i objevitelský, tvořivý charakter. Produkční aktivita umožňuje žákovi, aby zpěvem či hrou na dětské hudební nástroje vytvářel vlastní hudební útvary nebo vyjádřil estetický prožitek z vnímané hudby tělesným pohybem. Důrazem na kreativní rysy všech hudebních činností se tak naše pojetí hudební výchovy vyrovnalo s obdobnými tendencemi ve světové hudební pedagogice i s podnětnými názory mnohých našich hudebních psychologů a pedagogů (Komenský, Čáda, Cmíral, Hromádka, Krch, Kříčka, Poš, Sedlák, Dostál, Jurkovič a jiní).

Hudební tvořivost je v původních dokumentech (osnovy z roku 1976 a po léta užívaná monopolní řada učebnic *Hudební výchovy* z SPN (autoři Budík, Střelák, Jurkovič, Mihule a další) včetně metodických příruček) koncipována tak, že v počátcích školní docházky se odvíjí převážně na spontánním základě a vyvěrá z dětské hry. Navazuje tak ústrojně na spontánní hudební projevy dětí předškolního věku a snaží se, aby při vstupu do školy dítě nepocítilo velký motivační rozdíl v navozování hudebně tvořivých činností. Hudební hra aktivizuje dětskou přirozenost, uvolňuje fantazii a představivost, dává dítěti příležitost pohrát si s hudbou, experimentovat s tónovým materiálem. Postupně pak tato tvořivost přechází od hry k záměrnému učení, tvořící žák si již uvědomuje, že provádí činnost podle určitého

programu, s určitým cílem a že plnění tvořivého úkolu může být spojeno s hodnocením. Při správném pedagogickém vedení by však dítě nemělo pociťovat při přechodu od hry k práci velké motivační rozdíly a mělo by prožívat stejnou radost z tvoření jako při původní hře. Podrobíme-li tvořivé prvky bližší analýze, zjistíme, že v mnohém jsou přejaty z *Orffovy metody*. Východiskem jednoduchých improvizčních pokusů je rytmus obsažený v recitovaném slově, v dětských říkankách i v tělesném pohybu. K rytmické struktuře vytvářejí žáci vlastní melodie, které se z počátku pohybují v malém tónovém prostoru, později se přes pětitónovou řadu dostávají k celé stupnici. Objevují se zde melodická a rytmická doplňovací cvičení, jež pomáhají dítěti pochopit základní výstavbu hudební věty (její symetričnost a motivickou příbuznost). Vrcholem hudebně tvořivé práce na 1. stupni základní školy je pak improvizace rytmického a melodického ronda. Myšlenka, že improvizace není jenom spontánní hra podle okamžité nálady, ale improvizátor musí respektovat určitá pravidla hudebních forem a ostatních zákonitostí je pak hlavní náplní tvořivé práce na 2. stupni základní školy. Tolik původní ideály tvůrců tzv. činnostního pojetí hudební výchovy (pracovníci tehdejšího VÚP v Praze Budík a Poledňák). Skutečností je, že realizace těchto záměrů v praxi po léta silně pokulhává. Důvodem byla a stále je častá bezradnost některých učitelů (zvláště těch starších, neproškolených) s řízením tvořivých projevů žáků, jejich osobní problémy s rozvojem vlastní hudebnosti (to se týká zejména kmenových učitelů na 1. stupni, kteří učí ve své třídě všechny předměty včetně hudební výchovy), nedocenení významu tvořivosti pro seberealizaci a hudební vývoj dítěte apod. Na 2. stupni základní školy problém naráží na nepřekonatelnou hradbu nedostatečné kontinuity ve výuce hudební výchovy (neustálá výměna učitelů a jejich požadavků a v důsledku toho často neuspokojivý stav hudebnosti žáků s neochotou přijímat nové druhy hudebních činností). Rovněž z nově vzniklých alternativních učebnic hudební výchovy (Lišková, Hurník, Jaglová) se některé principy tvořivé práce vytrácejí. Na druhé straně však vznikly učebnice, které prioritně tyto principy uplatňují (např. Kolář, Štíbrová – učebnice Hv pro 5. a 6. ročník ZŠ, nazvané Hudební dílna I. a II., nakladatelství JINAN), které však nenalezly z čistě ekonomických důvodů širší uplatnění v praxi.

Je zřejmé, že *problém dětské hudební tvořivosti na našich školách není záležitostí koncepce, ale její realizace*. Je tedy v rukou samotných učitelů. Na nich záleží, jak zvládnou tento zvláštní druh hudebně pedagogické aktivity, který vyžaduje citlivý přístup k žákovi a kromě funkce řídicí a hodnotící uplatňuje zvlášť aspekt motivační a usměrňující. Jak zaktivizují přirozenost dítěte, vyvolají u něho touhu po vlastním hudebním vyjádření, jak vytvoří příznivou atmosféru tvůrčího klimatu ve třídě, provedou nenásilnou diferenciaci tvořivých možností každého dítěte, jak budou pohotově reagovat na tvořivé pokusy a taktně je usměrňovat. Na nich také záleží, zda budou chtít o dětské hudební tvořivosti něco vědět, jestli jsou ochotni osvojit si rezervoár možných tvořivých situací, které mohou v dané fázi vývoje hudebnosti dítěti nabídnout. Vědět ještě sice neznamená umět, ale je to první krůček k úspěchu. Vždyť ostatně každá dovednost (a řízení tvořivých činností žáků je hudebně pedagogická dovednost) má zákonitě ve svém prvopočátku kognitivní fázi. Následující text by měl usnadnit učitelům právě tuto orientaci, neboť vymezuje pojem dětská hudební tvořivost a přináší metodický nástin jednotlivých etap jejího vývoje s nabídkou inventáře rozličných hudebně tvořivých dovedností.

Snad v žádné jiné oblasti lidské činnosti neexistuje taková terminologická volnost a mnohdy i nejasnost, jako v oblasti tvořivosti. V historickém vývoji byla tvořivost často skryta za jinými pojmy – hovořilo se o genialitě, invenci, inspiraci, intuici, imaginaci,

inteligenci apod. Ve 20. století krystalizuje speciální terminologie, objevují se takové názvy jako je produktivní myšlení, ingenuita, konvergentní a divergentní myšlení apod. Po roce 1950 v souvislosti s vystoupením J.P.Guilforda se ujal termín creativity (někdy též creation, creativeness). *Kreativita* pochází z latinského *creare* – tvořit, plodit, zrodit... Čeština uznává hierarchii mezi pojmy *tvorba a tvořivost*. Tvorbou se rozumí umělecká nebo vědecká činnost a její výsledek. Je to tedy vrcholný tvůrčí akt, který přináší společensky významná díla. Tvůrčí proces se skládá z jednotlivých tvořivých činností, tvořivost je tedy nezbytnou podmínkou tvorby. Pro činnost učitele ve výchovně vzdělávacím procesu volíme spíše termín tvořivost (pedagogická, hudební apod.), rovněž tak pro činnost žáka. Dále pak používáme adjektivum tvořivý s bližším specifikem proces, práce, schopnost, činnost, výsledek apod. Ve vztahu k hudební tvořivosti používáme tedy výše uvedené termíny hudební tvorba pro činnost a její výsledky v oblasti umělecké a hudební tvořivost pro činnost a její výsledky v oblasti hudebně pedagogické. V obou oblastech dále rozlišujeme, zda jde o improvizaci nebo komponování. Tyto dva základní projevy hudebně tvořivé aktivity vykazují rozdílné rysy. *Improvizace* (z latinského *improvisus* – nečekaný, nepředvídaný, nenadálý) je vymezena jako specifická činnost, která v sobě zahrnuje duchovní (tvořivou) a motorickou (hráčskou) složku a stmeluje ji v rychlé časové reakci v jeden celek, jehož výsledkem je nový hudební útvar. Zahrnuje v sobě nejenom hraní hudby „spatrá“, tj. nepřipravené provozování hudby, ale i obměňování, doplňování a obohacování skladeb již existujících. Důležitým rysem improvizace je jednota osobnosti skladatele a interpreta, tedy jednota umělce tvůrčího a výkonného, neboť tvorba a provedení nápadu spadá téměř do stejného okamžiku. *Komponování* (z latinského *compono* – skládám, sestavuji) je tvůrčí proces, v němž jednota skladatele a interpreta může být porušena. Výsledkem tohoto často dlouhodobého procesu je zapsaný hudební útvar, který může realizovat výkonný umělec, tedy někdo úplně jiný, než tvůrce. Kompoziční proces je často charakterizován uvědomělým přístupem k problému, předchozím studiím obdobných zpracování, pocitem odpovědnosti za každý takt skladby, mnohými korekcemi a hledáním nejvhodnějšího hudebního tvaru a výrazu. Mezi improvizací a komponováním existuje vzájemný vztah. Improvizace se často považuje za nižší stupeň tvůrčí práce, za jakýsi předstupeň komponování. Mnohý umělec, který hledá výraz, nejprve improvizuje a zkouší různé možnosti nejvhodnějšího hudebního vyjádření. Faktem však je, že umělecká improvizace je mnohdy náročnější než práce kompoziční, protože vyžaduje vysokou pohotovost a aktivní znalost mnohých hudebních zákonitostí i charakteristických znaků jednotlivých stylových období.

Pro *dětskou hudební tvořivost* je charakteristický zejména improvizáční projev, neboť odpovídá ontogenetickým zákonitostem a svou bezprostředností a emocionálností plně vyhovuje dětské přirozenosti, spontaneitě a hravosti. Jestliže uvažujeme o začátcích dětského komponování, musíme ho spojit se znalostí notového písma, a tedy s provozováním takových činností, jako je zpěv z not (intonace) či hra na nástroj. Pro označení dětské hudební tvořivosti se v odborné literatuře používá celá škála výrazů, počínaje hudební expresí (vyjádřením sebe sama, své mysli, citů prostřednictvím hudby), dále pak již zmíněnou improvizací, naivním dětským komponováním přes různé další termíny, jako je např. důvěrné setkání s hudební řečí, cvičení vedoucí k hledání, k odkrývání prvotních forem, samostatné hledání, hudební hra zaměřená k cíli, hravé muzicírování apod.

Východiskem pro koncepci rozvoje dětské hudební tvořivosti je v minulosti často diskutovaná otázka vztahu spontánního a řízeného. Je možné ponechat tvořícím jedincům naprostou svobodu, spoléhat se na jejich muzikalitu, spontaneitu a intuici, neovlivňovat je

vnějšími zásahy nebo je třeba jejich projevy usměrňovat, obohacovat vlastními zkušenostmi, vést k vytčeným cílům? Je jisté, že hudební tvořivost dětí vyrůstá z jejich spontaneity, a to již v raném věku. Pojí se s prvními pokusy dítěte o osvojování řeči, s napodobováním a varírováním zvuků, s emocionálně podbarvenými hrovými situacemi. Pramení z instinktivní tendence dítěte k činnosti, ze snahy manipulovat a experimentovat s tónovým materiálem, z touhy po vlastním hudebním vyjádření. Spontaneita, jež je výrazem primární hudební motivace a úzce souvisí s fantazií a živelnou inspirací, však vede dítě k nevázanému tvoření. Tyto projevy přetrvávají i na počátku školní docházky a jejich intuitivní charakter je přirozeným odrazem nedostatečné informovanosti dítěte o hudebních zákonitostech. Je vhodné (pokud to ovšem není terapeutický záměr) nenechávat dítě dlouho ve stadiu spontánních a intuitivních pokusů, ale pedagogicky ho ovlivňovat a obohacovat jeho tvořivé projevy o racionální složky. Ty se stávají kritériem správnosti a vhodnosti hudebně fantazijních představ a vnášejí do hudebního tvoření řád a logiku. Tvořivé projevy pak přecházejí ze hry v záměrné učení a stávají se průsečíkem nevědomé náhody, intuitivních hudebních obrátů, emocí a spontaneity se zacíleností, uvědomělými rozumovými kritérii a sociálními požadavky.

Rozvoj dětské hudební tvořivosti je tedy poměrně složitým jevem, v němž se v každém okamžiku střetává nejenom vztah spontánního a řízeného, ale spolupůsobí i další aspekty, které činí hudební činnost tvořivou. Tvořivost je obecně vymezována jako samostatná činnost, která přináší něco nového...Proto je při jejím rozvoji třeba sledovat i hledisko originality a samostatnosti. *Rozvojový stupeň a s ním spojená kvalita dětských tvořivých projevů je dána mírou jejich řízenosti, originality a samostatnosti.* Je evidentní, že *tvořivost má etapový charakter.* V každém z těchto hledisek můžeme odlišit *tři kvalitativně odlišné vývojové etapy*, z nichž pro počátek školní docházky je typická etapa první, v pořadí druhé etapy mají dlouhodobý charakter a jsou typické právě pro období mladšího školního věku. Třetí etapy jsou spíše cílem, ke kterému by se měl tvořivý rozvoj dítěte ubírat. Na některých školách jsou pak bohužel utopií, neboť bez soustavného rozvoje tvořivých sil dítěte jich nelze dosáhnout.

1) *Míra řízenosti:*

- a) spontánní hudební vyjádření dítěte bez znalosti logiky hudební řeči;
- b) postupná orientace žáka v základních hudebních zákonitostech;
- c) uvědomělá volba hudebně výrazových a formotvorných prostředků s ohledem na zadaný tvořivý úkol.

2) *Míra originality:*

- a) napodobování modelů;
- b) přetváření známého hudebního materiálu (variační práce);
- c) relativně původní řešení hudebně tvořivých úkolů.

3) *Míra samostatnosti:*

- a) žákova opora o učitelovo vedení;
- b) spolupřetváření se spolužáky (kolektivní tvořivost);
- c) individuální tvoření (samostatná hudebně tvořivá práce dětí).

Jednotlivé etapy rozvoje dětské hudební kreativity nabízejí *specifické tvořivé situace*, které vyžadují následující *tvořivé dovednosti dítěte*:

Ad 1a) Intuitivní a spontánní improvizace motivovaná hrou, jinou estetickou činností, námětem apod. Spolu s melodií a rytmem vzniká zároveň i text. Hra na operku. Melodizace jednoduchých slovních motivků.

Ad 1b) Rozvoj rytmické tvořivosti – rytmická ozvěna, rytmická deklamace slov, slovních spojení, vět, říkadel, rytmizace a zápis rytmické struktury textu, vyhledávání vhodných slov, slovních spojení, k zadanému rytmu, výrazové (tempové a dynamické) obohacování deklamace říkadel, elementární rytmický dvoj a vícehlas (ostinata, komplementární rytmy, kánon), rytmické variace, hra na otázku a odpověď (improvizace rytmického závěti k danému předvěti), vytváření samostatných rytmických struktur se zadaným rytmickým prvkem, improvizace rytmického ronda, rytmizace dané melodie apod.

Rozvoj melodické tvořivosti – hra na melodickou ozvěnu, melodizace slov, slovních skupin, vět, říkadel, melodizace rytmické struktury, variace dané melodie, hra na melodickou otázku a odpověď (improvizace melodického závěti k danému předvěti), vytváření melodických variant v zadaném tónovém prostoru, melodií s využitím osvojených intonačních prvků, s různou žánrovou charakteristikou, melodická improvizace v rámci malých písňových forem a malého ronda, tvorba melodie k ostinátnímu či harmonickému doprovodu apod.

Tvořivé poznávání výrazových možností hudby – experimentace s tóny, hledání vhodného tvaru k vyjádření hudebního obsahu, ověřování výrazových změn při vlastní manipulaci s různými druhy melodií (stoupající, klesající, lomená, opakované tóny, různé sledy intervalů, ukončená, neukončená, durová, mollová apod.), s rytmem (zvukomalba, metricko rytmické půdorysy jednotlivých hudebních žánrů, napodobování mimohudebního pohybu apod.), s tempem (různé druhy tempa a jeho změny), dynamikou (dynamické odstíny a změny, souvislost s agogikou apod.), s barvou (výrazové nuance dětského zpěvu a dětských hudebních nástrojů). Improvizace krátkých útvarů na základě principu kontrastu, jednotlivých hudebních žánrů (tanec, pochod, ukolébavka apod.) a žánrových obrázků (podzim, jaro, veselá, smutná písnička, vlaštovky odlétají apod.)

Orientace v základních formotvorných zákonitostech – uvědomělá práce s motivem (opakování, variace, rozšíření, dělení), improvizace čtyřtaktové věty, hra na otázku a odpověď, improvizace period, improvizace v rámci malých písňových forem a malého ronda.

Ad 1c) Improvizace jednotlivých hudebních žánrů s uvědomělým využitím příslušných hudebně výrazových prostředků, *uvědomělá improvizace* v rámci jednotlivých hudebních forem.

Ad 2a) Přímá nápodoba – hra na rytmickou, melodickou, rytmicko-melodickou, pohybovou ozvěnu. Nepřímá nápodoba (vytváření podobného hudebního útvaru), nápodoba reálných zvuků okolního světa (chybí přímý hudební model).

Ad 2b) Variace rytmické, textové, melodické, rytmicko-melodické, dynamické, tempové, výrazové, pohybové, obměny doprovodných figur, změny dur a moll apod.

Ad 2c) Řešení hudebně problémových situací – tvorba textu na známou melodii, melodizace zadaného textu neznámé písně (Ztratila se písnička), tvorba melodií na daný rytmus, improvizace rytmicko melodické struktury v daném taktu, vytváření písní na dané téma, komponování písní ke scénkám, dialogů k dětským operám, zhudebněným pohádkám apod.

Ad 3a) Doplnovací cvičení - dokončení základního tónu k melodii, rytmického či melodického úryvku, hra na otázku a odpověď, hra na řetěz či na štafetu.

Ad 3b) Horizontální aspekt kolektivní tvořivosti – společný vznik jednohlasu – hra na štafetu (řetěz), hra na otázku a odpověď, improvizace kupletů k malému rondu, střídání rolí při rytmyzaci či melodizaci říkadla apod.

Vertikální aspekt kolektivní tvořivosti – společný vznik *vícehlasu polyfonního* (rytmická či melodická ostinata k písni nebo zmelodizovaným říkadlům, kánon, prodlevy, improvizace melodií k daným ostinátům, vícehlasá melodizace říkadla (na T5 nebo v pentatonice), quodlibet apod.) a *homofonního* (lidový dvojhlas, trojhlas (s třetím hlasem na základních tónech harmonických funkcí), improvizace melodie k harmonickým funkcím apod.).

Střídání kolektivní a individuální tvořivé práce – cyklus, kdy individuální tvořivá práce ústí do společného kritického zhodnocení nápadů a nejlepší z nich se stává východiskem pro další individuální práci (vytváření textu na dané téma, jejich rytmyzace, melodizace apod.)

Ad 3c) Individuální tvoření podle zažitých algoritmů, často má již charakter kompoziční práce.

Výše uvedený inventář působí samozřejmě jako výčet možností. To, čeho učitel s žáky v tvořivém rozvoji dosáhne, závisí nejenom na kvalitách a záměrech učitele, ale samozřejmě též na individuálních možnostech žáků a rozvojovém stavu jejich hudebnosti. V závěru textu nabízíme pedagogické veřejnosti princip nazývaný *tvořivá intonace*, který využívá kreativních projevů žáků ve vazbě k intonační činnosti a vysokou měrou rozvíjí hudebnost dítěte, zejména pak hudebně intelektové schopnosti. Pěvecká aktivita se může uskutečňovat několika základními způsoby: imitací (nápodobou) slyšených písní či melodických úryvků, zpěvem z představy (reprodukcí zapamatovaných melodií), vokální intonací, tj. zpěvem podle not, pěveckou tvořivostí, zejména pak improvizací a tvořivou intonací. *Metodika tvořivé intonace* není na školách příliš známá. Nejde sice o úplně nový jev (v minulosti se myšlenka propojení intonačních a hudebně tvořivých projevů objevuje u řady zahraničních autorů (Hundeggerová, Dalcroze, Battke, Orff, Kodály), u nás pak u Pospíšila, Hromádky, Dolanského, Sedláka, Koláře a dalších. V předkládané podobě byla metodika ověřována od roku 1991 na 5. základní škole s rozšířenou hudební výchovou v Brandýse nad Labem (Tichá, Váňová). Prezentována byla i na hudebně vědních konferencích s mezinárodní účastí, pořádaných katedrou hudební výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze (*Tvořivost jako základní dimenze moderní hudební pedagogiky* - Praha 1992, *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově* - Praha 1994) a na dvoudenním semináři, věnovanému otázkám hudební improvizace (*Improvizace 1995* – Brandýs nad Labem).

Tvořivou intonací rozumíme postup, který kloubí do jednotného systému rozvoj intonačních, sluchově analytických a vokálně tvořivých dovedností dítěte a v této jednotě progresivně rozvíjí jeho hudebnost. Vymezuje se jako schopnost vědomé manipulace s hudebními představami, která se promítá i do improvizací činnosti. Dítě, které si intonačně osvojilo daný operačně tónový prostor, je schopno při improvizaci vědomě používat prvky tohoto prostoru, dříve osvojené intonační modely, vytvářet jejich varianty, začleňovat je do nových souvislostí apod. Do procesu rozvoje intonačních dovedností vstupuje tedy nově tvořivý princip, který otevírá další dimenze možného efektivního rozvoje dětské hudebnosti. Každá hudební činnost specifickým způsobem přispívá k rozvoji hudebnosti dítěte, tj. k formování jeho hudebních schopností a dovedností. *Intonace* rozvíjí systematicky hudební sluch, tonální citění a rovněž citění harmonické, a to zejména tehdy, učíme-li dítě vnímat jednotlivé stupně jako součást odpovídajících harmonických funkcí. Dále velkou měrou podporuje rozvoj schopností hudebně intelektových, zejména pak hudební představivosti a

myšlenkových operací. Intonace sama o sobě je vysoce uvědomělým rozumovým procesem, spojeným s aktivní znalostí notopisu, s přesným a postupným respektováním pracovních algoritmů (analýza notového zápisu z hlediska tóniny a tonálně výškových vazeb, vybavení si tonálně výškových představ a jejich hlasová realizace, sluchová korekce zpěvu apod.). Oproti intonaci přináší *tvořivá činnost* nejenom účast rozumu, ale evokují se i citové reakce, do činnosti se vnáší napětí, moment překvapení z výsledku, který je ve své podstatě jedinečný a nikdy nemůže být do detailu předvídan. Aktivizují se složité psychické pochody, tvořivost zasahuje do všech vrstev žákovy osobnosti, promítá se do vědomých i nevědomých procesů (projevy imaginace, intuice, inspirace apod.), formuje volní vlastnosti žáka. Aby mohlo dítě navenek vyjádřit (zazpívat) svůj hudební nápad, potřebuje k tomu funkční soubor základních hudebních schopností, v nichž opět dominuje tonální citění, schopnosti hudebně intelektové (paměť, představivost, myšlení), celý komplex schopností hudebně tvořivých (fantazie, flexibilita, fluence, senzitivita, originalita, elaborace apod.) a patřičné pěvecké dovednosti. Platí zde, že hudební tvořivost tyto schopnosti nejenom vyžaduje, ale ve svých rozmanitých projevech též intenzívně rozvíjí.

Metodika tvořivé intonace:

Základní principy tvořivé intonace:

Úspěch tvořivé intonace závisí na postupnosti jednotlivých kroků, tj. dodržování metodických řad a na respektování *obecných zásad*, které platí v každém tónovém prostoru a při práci s jakýmkoliv intonačním pojmem.

1. Rozvoj intonačních dovedností žáků základní školy probíhá výhradně na *principech tonálních metod*, vyžadujících a rozvíjejících tonální citění.
2. K vyvození operačních tónových prostorů a intonačních pojmů slouží *konkrétní hudební zkušenost*, tj. písně, které dítě dobře zná a mohou tedy fungovat jako nápěvky nebo jako opěrné písně.
3. Na melodických vazbách těchto známých písní si dítě procvičuje *tonální a výškové vztahy*, učí se notopis, solmizační slabiky a uvědomuje si čísla tonálních stupňů. Teprve po tomto procvičení může dojít k abstrakci tónových kvalit, jejich zobecnění, *vytvoření intonačního pojmu* a tedy i příslušné *intonační dovednosti*.
4. Kontrolou získaných intonačních dovedností je *sluchová analýza*, jež je v podstatě opakem intonace. Žák při ní rozeznává, ukazuje či zapisuje osvojené tonálně výškové vztahy.
5. Rozvoj intonačních dovedností spojujeme s *dětskou hudební tvořivostí*, která se realizuje v daném tónovém prostoru a v rámci osvojených intonačních prvků. Tato vazba zaručuje dítěti nejenom dovednost vědomě využít příslušné tonálně výškové vazby, záměrně manipulovat s hudebními představami, ale též dovednost analyzovat vytvořený útvar a graficky ho zaznamenat. Vazba intonace a tvořivosti se uplatňuje nejenom v oblasti vokální, ale i v instrumentální, kde platí obdobné principy.

Základním předpokladem systematickosti v rozvoji intonačních dovedností je *vymezení tónového operačního prostoru* (též intonačního prostoru), v němž se bude uskutečňovat intonační výcvik. K jeho vymezení slouží ve smyslu intonační nápěvkové metody F. Lýska *nápěvky*, tj. začátky písní nebo celé písně, jejichž melodie je vystavěna z tónů osvojovaného intonačního prostoru. Výhodné pro začátky rozvoje intonačních dovedností je, obsahují-li nápěvky úryvky *stupnicových chodů*.

Současné intonační metody nabízejí dvojí možnost v osvojování a rozšiřování intonačních prostorů:

Rozšiřování intonačního prostoru od tóniky:

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1. třítónový (1-2-3) | <i>Vyletěl holoubek (první tři takty)</i> |
| 2. čtyřtónový (1-2-3-4) | <i>Běžela ovečka (celá píseň)</i> |
| 3. pětítónový (1-2-3-4-5) | <i>Sedí liška pod dubem (celá píseň)</i> |
| 4. šestitónový (1-2-3-4-5-6) | <i>Kočka leze dírou (celá píseň)</i> |
| 5. osmitónový (1-2-3-4-5-6-7-8) | <i>Vyletěla holubička ze skály (hlavně začátek)</i> |

Rozšiřování intonačního prostoru od dominanty:

- | | |
|----------------------|--|
| 1. vazba 5-3 | <i>Houpy, houpy (celé říkadlo)</i> |
| 2. vazba 5-6-5-3 | <i>Zlatá brána (začátek říkadla)</i> |
| 3. vazba 5-3-1 | <i>V zahradě na hrušce (začátek písně)</i> |
| 4. vazba 5-6-5-3-2-1 | <i>Dej Bůh štěstí (začátek koledy)</i> |

dále pak jako v předchozím postupu.

Intonační prostor nerozšíříme o další prvky, dokud se v něm dítě nenaučí bezpečně orientovat, tj. intonovat, vědomě improvizovat, analyzovat melodie a zapisovat. Vzniku těchto dovedností napomáhají *intonační opory*. Jsou to konkrétní prostředky, které slouží ke snazšímu vybavování výškových a tonálních vztahů. Patří mezi ně např.:

- nápěvky (nápěvková metoda Fr. Lýska),
- opěrné písně (tonální písňová metoda L. Daniela),
- tónický kvintakord (metoda opěrného trojzvuku B. Čenka), intonační pomůcka, tzv. Čenkova intonační tabule,
- podkládané základní harmonické funkce k intonované melodii,
- ukazování ruky v tónovém prostoru (směr melodického pohybu),
- fonogestika, spojená s intonací na solmizační slabiky (převzato z maďarské metody Z. Kodályho (sol=so, si=ty).
- pravá ruka dlaní ven spojená s intonací na čísla stupňů (platí jen do pětítónového prostoru),
- levá ruka dlaní proti obličejí, tzv. prstová notová osnova, spojená s intonací na jména not (pouze pro tóninu C dur nebo a moll),
- magnetické tabulky,
- intonační schody,
- klaviatura apod.

Výcvik intonačních dovedností dítěte je závislý na osvojování *intonačních pojmů*, tj. zobecněných a termínem označených tonálně výškových vztahů v melodii. Dítě se učí v melodii rozlišovat, pojmenovat a intonovat následující pojmy:

- diatonické postupy (úryvky stupnicových řad) vzestupné i sestupné,
- opakované tóny,
- tónický kvintakord a jeho obměny (vzorec AMW), později též obraty,
- terciové postupy (v praxi pak uplatňovány zejména u tercií mezi vedlejšími stupni),
- volné nástupy jednotlivých stupňů (na začátku melodií a po skocích),
- melodické intervaly.

Každá nově vznikající intonační dovednost je zapojována do systému předchozích intonačních pojmů. *Současně s intonací je prováděna sluchová analýza (sluchové diktáty)* a dbá se na to, aby probíhala *v rámci osvojovaného tónového prostoru a probíraných intonačních postupů*. Stává se tak vědomou kontrolou stávajících intonačních dovedností.

V těchto vazbách se uplatňují i projevy *hudebně tvořivé činnosti* dítěte (tvorba jednohlasých i vícehlasých melodií na půdorysu jednoduchých hudebních forem s vazbou na tónové prostory a osvojované intonační pojmy).

Tvořivá intonace se může v podstatě realizovat *dvěma základními způsoby*:

Postup od rozvoje intonačních dovedností k tvořivosti:

- prvotní orientace žáka ve vymezeném tónovém prostoru pomocí nápěvků,
- uvědomění si tonálně výškových vztahů,
- procvičování intonačních dovedností v daném tónovém prostoru,
- stanovení a zopakování používaných intonačních pojmů,
- kontrola stávajících intonačních dovedností sluchovou analýzou,
- vytváření melodických variant ve vymezeném tónovém prostoru za použití zadaných intonačních prvků,
- zápis zvolené melodie (notopisem, čísla stupňů, počátečními písmeny solmizačních slabik apod.) a její intonace,
- rytmitizace melodie v sudém či lichém metru,
- výběr nejvhodnější rytmické varianty a její zápis,
- vyhledání vhodného textu za současného respektování deklamačních zákonitostí.

Postup lze obměňovat v tom, že k zapsané melodii v celých notách dítě nejprve vyhledá libovolný text (případně text na dané téma) a k němu pak deklamací určí nejvhodnější rytmickou strukturu. Výsledný útvar zapíše v notopise.

Postup od tvořivých projevů k uplatnění intonačních dovedností:

- motivace dítěte – navození určité životní situace a získání zájmu o tvořivou činnost,
- pokusy dětí o slovní vyjádření na dané téma. Je možné použít kolektivní práce, kdy na návrh (většinou učitelův) prvního verše reagují děti další textovou improvizací. Můžeme též nechat dítěti tvůrčí prostor pro samostatné vytvoření veršů. Pro urychlení této etapy tvořivé práce je často text zadán v hotové podobě,
- v případě tvorby textu dítětem - volba nejvhodnějšího textu pro další tvořivou práci a jeho společný zápis,
- rytmická deklamace textu, určení metra a nejvhodnější rytmické struktury,
- zápis zvoleného metrorytmu,
- vyčlenění tónového prostoru pro melodizaci, případně zadání patřičných intonačních prvků,
- melodizace textu – různé nápady,
- výběr nejzdařilejší melodické varianty,
- její zpěv a sluchová analýza,
- následný zápis v číslech stupňů či solmizačních slabikách, případně v notopise,
- zpětná intonace zápisu jako kontrola jeho správnosti.

Postup lze opět variovat, a to jak z hlediska jeho jednotlivých algoritmů, tak i dalších uplatňovaných prvků, zejména pak některých zákonitostí hudebních forem. Je-li rytmitizovaný a melodizovaný text čtyřverším, nabízejí se obměny uplatněných malých písňových forem (rozdíly mezi jednodílnou a různými typy dvoudílné písňové formy). V některých postupech může chybět text a melodizuje se pouze zadaná či dítětem vytvořená rytmická struktura.

Vrcholem tvořivé práce v této oblasti je tedy vznik prvních písní, jejichž rytmicko melodický „polotovár“ dítě pak v následných etapách dotváří z hlediska výrazu, vícehlasých úprav, instrumentálních doprovodů, předeher, meziher a doher, pohybových projevů apod. Jistá

elementárnost je jen projevem pedagogické dimenze. Podstatné je, že integrace intonačních a tvořivých činností umožňuje dítěti pronikat svými silami do podstaty hudby a zažít pocit jejího skutečného „tvůrce“.

V integraci intonačních a vokálně tvořivých činností je třeba zdůraznit dvojí vazbu:

- komplementární sepětí obou činností, jejich vzájemné doplňování, posilování a ovlivňování,
- progresivní účinky jejich integrace na rozvoj žákovy hudebnosti, zejména pak hudebně intelektových schopností.

Je pravdou, že v takto chápané tvořivosti jsou částečně potlačeny základní projevy nevědomé aktivity (imaginace, snění, inspirace, intuice), dětská spontaneita a fantazie. Dominantní je kombinatorická činnost dítěte ze známých prvků a regulace tvořivého projevu pomocí myšlenkových operací, avšak tato skutečnost jen potvrzuje, že v tvořivé intonaci nacházejí hudebně intelektové schopnosti velké uplatnění a současně i možnosti rozvoje. Pro spontánnější a uvolněnější tvořivé projevy dítěte nalezneme prostor v jiných fázích hodiny a v jiných tvořivých činnostech, orientovaných zejména na práci s hudebně výrazovými prostředky, na vazbu k poslechu, k pohybu a k uvolňujícím a terapeutickým účinkům hudby.

Výběrová bibliografie:

VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha : Supraphon 1989.

196 stran. ISBN 80-7058-49-2.

VÁŇOVÁ, H. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha : SPN 1984. 120 stran.

VÁŇOVÁ, H. Myšlení v dětské hudební tvořivosti. In: *Hudební výchova v profilu žáka základní školy*. Sborník katedry Hv PedFUK v Praze č. 5, s. 27 – 43. Praha – UK 1985.

VÁŇOVÁ, H. Identifikace dětské hudební tvořivosti. In: *Teoretické základy hudební pedagogiky*. Sborník katedry Hv PedFUK v Praze č. 6, s. 39 – 58, Praha – UK 1987.

VÁŇOVÁ, H. Integrace intonačních a vokálně tvořivých činností jako prostředek rozvoje dětské hudebnosti. In: *Teoretické základy hudební pedagogiky*. Sborník katedry Hv PedFUK v Praze č. 7, s. 51 – 68. Praha – UK 1990. ISBN 80-7066-191-7.

KOLÁŘ, J., VÁŇOVÁ, H., DUZBABA, O. *Počátky tvořivé intonace. Diatonika dur I*. Praha : Univerzita Karlova, 1993. 100 s. ISBN 80-7066-846-6.

KOLÁŘ, J., VÁŇOVÁ, H., DUZBABA, O. *Počátky tvořivé intonace. Diatonika dur II*. Praha : Univerzita Karlova, 1993. 138 s. ISBN 80-7066-850-4.

KOLÁŘ, J., VÁŇOVÁ, H., DUZBABA, O. *Počátky tvořivé intonace. Diatonika moll*. Praha : Univerzita Karlova, 1993. 78 s. ISBN 80-7066-838-5.

VÁŇOVÁ, H. *Průvodce učitele hudební výchovy tvořivou intonací*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 79 s. ISBN 80-7290-155-9.

PROBLÉMY VÝUKY IMPROVIZACE NA VYSOKÉ HUDEBNÍ ŠKOLE

Jaroslav Šťastný

Vážení přátelé, chtěl bych se s vámi podělit o některé své zkušenosti z výuky improvizace na JAMU. Tento předmět vedu nyní třetím rokem. Převzal jsem jej po kolegovi, který se specializoval na syntezátorovou hudbu a improvizaci vyučoval na těchto nástrojích vlastním předváděním, zaměřeným na charakteristické znaky jednotlivých stylů.

Moje pojetí je podstatně odlišné: improvizace je nesmírně rozsáhlá oblast – vyskytuje se ve všech hudebních kulturách a ve všech historických obdobích. Vzniklo tak velké množství improvizčních stylů, pracujících se specifickými idiomy a pohybujících se v rámci poměrně pevně stanovených norem (např. improvizace fugy). Kromě toho se však zhruba od druhé poloviny dvacátého století začal rozvíjet jiný přístup k improvizaci, který bere koncept „hry

bez přípravy“ prakticky doslova. Tento přístup bývá nazýván *volnou*, někdy také *neidiomatickou improvizací*, mezinárodně se vžilo označení *improvising*. Charakteristická je mnohem širší varieta zvukových a výrazových prostředků, akceptující i „nehudební“ zvuky a neortodoxní zvukové zdroje, zkrátka akcentující autentickou individualitu hráče. Právě na toto pojetí se ve své výuce zaměřuji.

Jestliže komponovanou hudbu můžeme přirovnat k psané literatuře, potom *kolektivní improvizace*, kterou zde mám na mysli, znamená jakousi analogii k mluvené řeči, k živému rozhovoru. Podobně jako v běžném životě zde neklademe důraz na obsahovou závažnost a formální správnost, ale na bezprostřednost projevu. S člověkem, který pouze odříkává naučené fráze, nedochází ke skutečné komunikaci. Je ovšem pravda, že řadě lidí to naopak vyhovuje, neboť se cítí bezpečněji pod přijatými maskami...

V improvizaci jde tedy – podle mého – o ono otevření se aktuálnímu zážitku setkání s jinými lidskými bytostmi; jde o přijetí jejich odlišnosti i své vlastní přirozenosti. Cílem takovéto výuky pak vlastně není osvojení určitých hudebních dovedností a dokonce ani primárně nestanovuje žádný ideální tvar, o jaký by usilovala. Jejím ideálem je naopak prozkoumávání osobnostního potenciálu a schopnosti jej uplatnit v kolektivu. Přitom nejde o vedení k pódiové prezentaci (tj. hudební projev orientovaný na posluchače), ale o jakési „domácí muzicírování“, jež má přinést uspokojení samo o sobě. *Cíl pak leží dokonce v mimohudební sféře, neboť zde jde o hledání nových modelů sociálního chování a mezilidské komunikace.* Je to přístup, který abstrahuje od konkrétního zvukového výsledku, ale který je nakonec možno aplikovat i na jednotlivé styly. S tímto pojetím je samozřejmě možno polemizovat a ve výuce na vysoké hudební škole sebou nese určitá úskalí.

Hudební výchova na všech stupních je v podstatě orientována na disciplínu, na potlačování přirozenosti, na vědomé sebeovládání. To je všechno nesmírně důležité a pro zdar uměleckého snažení nezbytné. Hudební výchovu je pak možno přirovnat k pomyslnému mrakodrapu, kde adept postupuje do stále vyšších pater – čím výše se nachází, tím má větší rozhled a také je na něj vidět. Protože však čím více se k něčemu přibližujeme, tím více se od něčeho jiného vzdalujeme, dochází nezdědky k určitému odcizení – od ztráty kontaktu s podzemními patry takovéto budovy, s podvědomými vrstvami, které se u profesionálních hudebníků hlásí zvláštní neuspokojeností z hudby a hledáním mimohudebního „odreagování“. Osobně považuji za dosti problematické to, že za „hudbu“ se považuje pouze určitý výsek hudební historie a hudební výchova je také orientována jen na něj. To, že se ve skutečnosti jedná o hudbu víceméně založenou na koncepci mocenské struktury, má - podle mého názoru – i určité negativní důsledky: například představa *krásy* je zde jednoznačně spojována s hierarchií a mocí. Hudební projevy, v nichž je struktura nějakým způsobem uvolněná, jsou pak hudební obcí považovány za „méněcenné“ a jaksi automaticky bývají vykazovány za hranice hudby.

Je velmi zajímavým psychologickým a sociologickým jevem, že podobné názory jsou bez odmlouvání přijímány i mladou generací, která v případě JAMU vykazuje nezdědky až militantně konzervativní postoje. Obávám se, že se jedná do značné míry o domácí specialitu, neboť ti naši studenti, kteří se dostanou na studia do zahraničí, se vrací s obzorem podstatně rozšířenějším.

Do mého předmětu přicházejí převážně studenti prvního ročníku, kteří mají pouze minimální znalost soudobé hudby a prakticky žádnou zkušenost s improvizací (nanejvýš s varhanickou improvizací v kostele, popřípadě s jazzem). V jediném případě se jednalo o

studenta, který se soustavně věnoval improvizaci (spíše etnicko-popového charakteru) již dříve. Přičítal jsem své pedagogické nezkušenosti, že v prvním roce se výuka neodehrávala podle mých očekávání. Bylo dosti těžké přimět studenty ke spolupráci, obtížně překonávali ostych a jen neochotně se zapojovali do cvičení, která jsem pro ně vymýšlel. V průběhu roku jsem si všiml, že toto nepříjemné napětí vytváří skupinka studentů, kteří byli ve svém prostředí zvyklí vynikat, být „vzorní“. Pokud tito žáci chyběli, atmosféra byla mnohem uvolněnější a ostatní náhle projevovali více tvořivého zápalu. Nakonec došlo k otevřenému konfliktu mezi studenty, kterým šlo nepokrytě pouze o získání kreditu a těmi, které předmět zaujal. Je zajímavé, že podobnou zkušenost potvrzuje i známý improvizátor George E. Lewis z výuky na amerických univerzitách.

V prvním roce jsem si dělal pečlivé přípravy, pouštěl studentům nahrávky a dělal s nimi cvičení – nejprve bez nástrojů, v druhém semestru s nástroji. Vzhledem k velmi proměnlivé docházce jsem nakonec od příprav upustil – prakticky nikdy nebylo možno splnit naplánované úkoly a bylo stejně nutno improvizovat i ve výstavbě hodiny. Připravil jsem si tedy zásobu textů, cvičení i nahrávek, abych mohl kdykoliv změnit program a pohotově reagovat. K povinnostem studentů patřila i prezentace nahrávek improvizované hudby podle jejich vlastního výběru. Znepokojivé bylo, že většina preferovala hudbu vysloveně kýčovitěho charakteru, případně pouze přednesla evidentně opsaný text, který nevyjadřoval jejich estetické postoje... V druhém roce přišli studenti noví. Jejich zájem byl upřímnější a přes silnou různorodost složení se mnohokrát v hodinách podařilo dosáhnout skutečně zajímavých výsledků, zejména při prozkoumávání nejnižších dynamických hladin. Určitým problémem zůstala u některých fixace na banální rudimenta konvenční hudby, která vždy znovu probleskovala v jejich improvizčních snahách. Obzvláště to vyniklo, když jsem pozval do hodiny Ivana Palackého, který improvizuje s živou elektronikou. Kontakt s nesystemizovaným zvukem a anarchickou hudební situací byl pro některé silně stresující a nevěděli si s ním příliš rady. Přesto jsem považoval tento ročník za podstatně úspěšnější – dokonce jeden ze studentů se rozhodl absolvovat předmět ještě jednou, i když podle studijního řádu už za něj kredit nedostane ...

V první hodině letošního ročníku jsem se pokusil studentům přiblížit, o co ve výuce půjde, pustil jim několik nahrávek významných improvizátorů a dal jim možnost odejít. Ačkoliv moje názory i hudební ukázky přijímali spíše s podivením a nedůvěrou, zvědavost je přiměla zůstat. Zvědavost je i na mé straně. Děkuji vám za pozornost.

IMPROVIZACE JAKO PROSTŘEDEK SEBEPOZNÁNÍ

Zdeněk Šimanovský

Vážené dámy a vážení pánové, rád bych nejprve předeslal, že si pokládám za čest promluvit zde, v kontextu vystoupení lidí, kterých si velmi vážím. Pokud jde o mne, dělám už desátým rokem dílny pro učitelky (a občas i pro nějakého učitele) dětí různého věku. Pracuji také už skoro deset let se studenty pátých ročníků katedry HV na pedagogické fakultě. Metody tzv. *preventivní muzikoterapie*, které občas používáme nesměřují k analýze, ale k tomu co dává dětem podporu, radost a sílu do života. Čím dál tím více si při této práci uvědomuji úzkou souvislost mezi osobností a prožitky učitele a žáka.

Improvizace v pojetí muzikoterapie směřuje k porozumění sobě, druhému, vztahům ve skupině, a kdysi se proto týkala nesrovnatelně větší části populace nežli dnes - nepočítáme-li spontánní pohybové hlasové kreace, které vznikají na různých koncertech populárních skupin různých směrů.

Improvizace jako tvůrčí projev či výtvar bez předchozí přípravy může být a je v muzikoterapii jakýmsi oknem, průzorem do témat a dějů, které se odehrávají ve vědomí a pod prahem našeho vědomí. Informace o nich nám v symbolech a metaforách přinášejí sny a představy. Mít s těmito ději a tématy „dělný kontakt“ poznávat je a nepřímou je moci ovlivňovat, to je a bylo vždy přáním člověka sužovaného vnějšími a vnitřními konflikty, ale také člověk relativně zdravého, který si chce lépe porozumět. V této souvislosti mne napadá vzpomínka na to, jak pracuje slovenská šamanka Katarína Hrčková, která zpívá v kruhu několika stovek lidí dlouhé až čtyřicetiminutové improvizované písně, které nezná. Písně k ní „přicházejí“ podobně jako snad přicházely k indiánským pěvcům „odnikud“, nebo z „informačního pole někde nad...“ a přesně zachycují atmosféru, vnitřní i vnější témata interpretky i latentní témata ve skupině.

Podobně k nám přicházejí informace, které bychom v sobě nikdy nehledali (a nenašli) také v tzv. *rodinných konstelacích*, což je *improvizace nikoli hudební, ale prožitková a dějová*. Máme při ní silný a přirozený kontakt s organizujícím principem, který pomáhá nastolovat či vytvářet harmonii a řád v určitém vztahovém systému, např. rodiny, rodu, týmu atd. Možná že by bylo lépe mluvit spíše nežli o nastolování, o *návratu k harmonii*

Vraťme se ale k improvizaci v muzikoterapii. *Spontánní hra bez přípravy nejlépe na jednoduché Orffovy nástroje je orientována na to, aby se sólistovi nebo hráči podporovanému echem skupiny dostalo hlubšího a souznějícího kontaktu se sebou samým*. Směřuje k tomu aby měl čas a prostor pro poznání a pro pochopení svých „věcí“, svých závažných témat a procesů. Taková praxe je nebo může být významným obohacením a rozšířením hranic současné hudební výchovy. Předpokládá však bezpečný prostor, zaručený osobou či lépe osobností pedagoga, dospělého, který si je vědom, že děti mají velikou touhu po sebezpoznání a po poznání toho, jak to lidově řečeno „chodí na světě“. Stejnou touhu cítily děti vždy. Už v dobách kdy jim byl člověk představován nejapně stručnou, zjednodušenou definicí. Dnes už ve větší míře víme (a můžeme si to dovolit i říci), že ve srovnání s tajemstvími světa a vesmíru ... nevíme dohromady skoro nic. Ve školách a v hudební výchově se někdy ovšem setkáme s těmi, kteří mají pocit (resp. působí dojmem) že není nic, co by nevěděli. Mají obrazně řečeno zavřené dveře a zavřená okna. Za ně jen těžko proniká hudba a kouzlo hudební improvizace, tajemství...

Učit se nevědět, je cesta. A odvážit se nevědět je šance, jsou to otevřené dveře a okna. „Kdo odmítá vidět za vlastním plotem širý svět, stává se zajatcem vlastního provincialismu“ napsal pan profesor Jaroslav Skála. Má-li být naše demokracie založena na principu fair play, na respektování toho, co je slušné, co „se dělá“ a co ne, potom bychom snad mohli pokládat za slušné i to, aby učitelé hudební výchovy více nevěděli...! Aby ve větší míře dětem férově přiznávali, co vše v životě a v hudbě je pro ně tajemstvím. *Pokládal bych za přínosné, aby učitelé a především učitelé hudební výchovy nezatajovali dětem ani sobě existenci oblastí, které lze objevovat a zkoumat*. Mnohé z nich se nacházejí na jemné hranici mezi vnějším světem a vnitřními světy dětí a dospělých. V tomto otevření oken a dveří je šance, že se děti a dospělí spolu, alespoň někdy na cestách hledání potkají. Improvizace hudební, pohybová, zpěvná a textová jim přitom, jako prastarý kompas může ukazovat směr.

Na závěr vám chci nabídnout dva videozáznamy. Jednak jeden všem dobře známý fyzikální pokus. Německý učenec Ernest Florens Friedrich Chladni, vynikající hudebník a zakladatel vědy o meteorech – meteorologie nám tímto pokusem připomíná, že hudba a dokonce i jeden jediný tón mají schopnost organizovat hmotu a že z chaosu vytvářejí řád.... (projekce videoklip: Chladniho obrazce, 32 sec.)

Další, patnáctiminutový snímek pochází z nedávné doby, kdy jsme s kolegy založili *Sekci muzikoterapie a dramaterapie pod Českou psychoterapeutickou společností při Lékařské společnosti J. E. Purkyně*. Na pravidelných setkáních zde vytváříme prostor pro výměnu informací a názorů pro ty, kteří pracují těmito metodami s dětmi, dospělými, s nemocnými anebo se zdravou populací. Snažíme se také o lepší komunikaci mezi hudebníky, psychoterapeuty a pedagogy. (Zájemci o činnost Sekce mohou psát na adresu zsimanovsky@volny.cz) Jeden z prvních počínů Sekce byla spolupráce s Kojeneckým ústavem v Praze 4, Sulická. I když jsme zatím neuskutečnili na toto téma žádný výzkum, je zřejmé že hudba působí na malé děti velmi dobře, jako silná emoční podpora, jako pohlázení, kterého se jim někdy nedostává a jako vlídný organizující princip, jako kouzlo které vytváří řád. Snímek, který uvidíte zachycuje prvopočátky muzikoterapie v tomto ústavu. V současné době už zde pracuje s dětmi od jednoho roku do tří let celkem šest muzikoterapeutů a projekt podporuje i nadace Terezy Maxové. Prosím o projekci a děkuji za pozornost!

ORNAMENTIKA A IMPROVIZACE V BAROKNÍ HUDBĚ

Význam ornamentiky jako základu k improvizaci v hudbě 17. a 18. století (důležitost studia pramenů a znalost dobového repertoáru)

Jana Semerádová

Ornamentika a improvizace v barokní hudbě je pojem, ke kterému by bylo potřeba ne toliko jedné přednášky, nýbrž nejméně dvou semestrů, a ani tehdy by to nestačilo na úplné obsáhnutí daného tématu. Díky záplavě hudebních materiálů a pramenů nebudu moci představit všechno, co se týká volné ornamentiky a potažmo improvizace v celé šíři, a poněvadž přednáším na semináři o improvizaci, tedy o tématu vpravdě praktickému, vybrala jsem co nejvíce ukázek, které budou nejlépe demonstrovat improvizaci v daném stylu.

V období baroka bylo žádoucí, aby hudebník uměl improvizovat ornamentiku na danou melodii nebo harmonii (např. od zpěváka se očekávalo, že bude zpívat při návratu v da capu áriích zdobenou verzí). Vývoj instrumentální ornamentiky probíhal souběžně s vývojem vokální ornamentiky. Podobně jako ve vokální oblasti i zde je možno rozlišit tři fáze, které korespondují se stylem raného, středního a pozdního baroka.

Způsoby ozdobování se měnily nejen v průběhu jednotlivých období baroka, ale v každé zemi byly odlišné. Národní styly daly vzniknout třem rozdílným metodám ornamentiky: Italové nezapisovali téměř žádné ozdoby, nechávali vše na interpretovi; ve Francii vytvořili systém symbolů podobných rychlopisu, kterými zachycovali *agréments*; tendence k vypisování všech ozdob v plném znění byla typická pro německého hudebníka. Na rozdíl od italské praxe francouzská a německá metoda omezovala interpreta v doplňování ozdob. Proto je typické, že na rozdíl od Corelliho, Vivaldiho a italských operních skladatelů, Lully, Couperin a Bach nevyžadovali od interpreta, aby přidával další ozdoby.

V moderní hudbě je téměř všechna ornamentika vtělena do notového zápisu. Ve staré hudbě se ornamentika někdy úplně vynechávala nebo naznačovala konvenčními značkami; ve skutečnosti to byl interpret, jenž byl vykonavatelem skladatelova záměru tím, že „vkusně“ a stylově improvizoval na danou melodii nebo téma. Při komponování předpokládal skladatel, že se jeho ozdoby budou dělat, a proto neděláme-li je, porušujeme jeho tvůrčí záměr zrovna tak, jako kdybychom měnili jeho notový zápis. Je stejně barbarské je vynechávat jako odstraňovat nadbytečnou výzdobu gotické architektury jen proto, že někdo dává přednost slohu prostšímu. Ornamentika podléhá (podobně jako víc věcí v umění) "zvykům a módám", a proto by bylo nesprávné užívat v určité hudební skladbě ornamentiky, která náleží k jinému slohovému období.

Výraz *ornamentika* (od *ornament* = ozdoba, z latinského *ornamentum*) byl do hudební teorie přenesen z výtvarné terminologie, avšak zdá se, že při vzniku představ o hudebním ornamentu hrály již dříve jistou roli i zkušenosti z rétoriky a poetiky. Muzikologický výzkum se při tom od počátku zaměřoval hlavně na studium tzv. ozdob (ekvivalenty českého termínu *ozdoby* jsou např. výrazy jako německé *Verzierungen*, francouzské *agréments* a *broderies*, anglické *graces*, *ornaments* a *embellishments* a italské *fioretti*, *fioriture*, *abbellimenti*), přičemž v popředí zájmu stál problém stylové realizace notačního zápisu děl 17. a 18. století, popřípadě otázka, nakolik je soudobý interpret oprávněn obohacovat při provozní praxi dílo ornamentikou.

Od sklonku 16. století se v dobových pojednáních o provozování hudby ustalují specifické termíny pro základní druhy ozdob (G. Caccini v *Le nuove musiche* z roku 1601, dále Praetorius, Mersenne, Loulié a další. (u nás Janovka, T.B.: *Clavis ad thesaurum magnae artis musicae* Praha; 1701).

Problematika ozdob je pak široce rozvinuta v barokních klasických školách zpěvu a nástrojové hry, někdy i přímo v notových příkladech.

Jádrem barokní ornamentiky byly namnoze nenotované a dobově srozumitelnými značkami reprezentované melodické ozdoby, jejichž úkolem bylo zvlácnit melodii, vhodnou formou (využitím disonancí, průtahů a průchodů) vyplnit větší intervaly (za skok platila již tercie), zajistit plynulé spojení tónů, oživit jednoduše zapsaný tón obalením okolními tóny, upozornit na určitý tón průtahy či skupinkami. Na přelomu 17. a 18. století se začaly rozlišovat podstatné ozdoby, jež bylo možno vyjádřit pomocnými značkami, a volně improvizované variace melodické kostry. Prvá forma byla typická zvláště pro francouzskou praxi, druhá pro italskou.

Ozdoby je třeba realizovat tam, kde je autor vyznačil, i tam kde v zápisu chybějí (např. v repetících), v zásadě se však dobové prameny shodují v tom, že se jimi nemá příliš plýtvat. Dobové ozdoby se dělí podle toho, týkají-li se začátku, závěru nebo celé hodnoty ozdobované noty.

V následujících několika ukázkách, které zahrají na barokní traverso, můžete sledovat několik aspektů vývoje barokní ornamentiky. Vzhledem k časovému omezení, nebudu mapovat vývoj ornamentiky a improvizace v 17. století, ale pro srovnání s ukázkami z 18. století jsem uvedla příklad č. 1 – způsob diminucí a zdobení u Monteverdiho. V dalších příkladech lze konfrontovat francouzský a italský přístup k ornamentování dané melodie.

Zvláštní přednáška by pak mohla patřit vývoji kadence, tedy improvizované kadenci, která byla žádána od zpěváka v áriích nebo od instrumentalisty v sólových koncertech či sonátách, zpravidla na místech označených korunou. Především v italské hudbě si zpěváci nebo

instrumentalisté dovoľovali improvizovat na fermatě přebujelé a dlouhodeché kadence, které by se dnešnímu posluchači mohly zdát až nevkusné (viz fenomenální kadence na jeden dech kastráta Farinelliho).

Význam, jaký různá hudební pojednání přisuzují rozličným typům ornamentů, dokazuje, kolik úsilí bylo v té době vynaloženo, aby ani tento charakteristický aspekt interpretace barokní opery nebyl zanedbán.

Jedním z nejcharakterističtějších rysů skladeb 17. a 18. století je právě svoboda k výběru ornamentů a nezbytnost dovednosti samotného umělce zdůraznit ornamentikou vlastní, jedinečný výraz. Za účelem získání přehledu o druzích, zápisu a užití specifických ornamentů je nezbytné studovat barokní traktáty, které se touto otázkou obzvláště pečlivě zabývají (viz příloha).

Od dob po Rossinim byl ve vážné hudbě zapomenut prvek improvizace (ozdoby a kadence), který hraje významnou úlohu zejména v barokní hudbě, a to jak vokální, tak i instrumentální. Jde o to, aby naše dnešní improvizace (volná ornamentika) v barokní hudbě byla podložena nejen praxí, tedy hojným provozováním této hudby, ale i studiem dochovaných příruček a příkladů, které by měly napovědět, kterým směrem se při improvizování v daném stylu máme ubírat.

Příklad č. 1 – Exulta filia Sion / Monteverdi

a. Monteverdi (1629), *Exulta filia Sion*

The image displays a musical score for a vocal and lute setting. It consists of five systems, each with a vocal line (treble clef) and a lute line (bass clef). The time signature is common time (C). The lyrics are written below the vocal line.

System 1: *Ec - ce Rex tu - us San -*

System 2: *- ctus*

System 3: *Ec - ce mun - di Sal - va*

System 4: *- tor ve -*

System 5: *- nit.*

Příklad č. 1

Příklad č. 2 – příklady ke společným znakům vokální a instrumentální ornamentiky: J. B. Lully: „Dans ces deserts paisibles“ z opery *Idylle sur la paix*, 1685 a J.-M. Hotteterre: „Air de Mr. Lully“ ze sbírky *Airs et brunettes* (Paris; 1723, str. 64)

I R I S.

Dans ces deserts paisi- bles, Rochers, que vostre sort est doux. Dans ces de-

BASSE-CONTINUUM.

doux. Vous estes in- sensi- ble; Trop heureux, Trop heureux qui l'est comme

BASSE-CONTINUUM.

vous. Vous estes insensible, Trop heureux, Trop heureux qui l'est comme

BASSE-CONTINUUM.

vous. Vous vous.

BASSE-CONTINUUM.

Nij

Příklad č. 2

SECOND COUPLET.

D'une rigueur ex- tre- me Mon cœur sent les plus ru- des

BASSE-CONTINUE.

coups. D'une ri- coups. L'Insensi- ble que j'ai- me Est cent fois

BASSE-CONTINUE.

Est cent fois plus ro- cher que vous. L'Insensible : que

BASSE-CONTINUE.

j'ai- me Est cent fois, Est cent fois plus ro- cher que

BASSE-CONTINUE.

vous. L'Insensi- vous.

BASSE-CONTINUE.

68 Air de M. de Lully.

Flute Seule

Tendrement
Dans ces Deserts paisibles... les Rochers que votre sort est doux,

Double
D'une rigueur Ex-ter - - - me mon cœur sent les plus rudes coups.

Jacques - Martin Hotteterre „le Romain" – ornamentované Lullyho air „Dans ces deserts paisibles" z
 AIRS ET BRUNETTES/ A Deux et Trois Dessus/ Pour les/ Flutes Traversieres/ Tirez des meilleurs
 Auteurs, Anciens et Modernes/Ensemble les Airs de Mrs. Lambert, Lully, De Bousset, &c/ Les plus
 convenables a la Flute Traversiere Seule/Ornez d'Agrémens/ Par Mr.Hotteterre le Romain/ Et
 Recueillis Par M. **** A Paris Chez Le Sieur Boivin (Paris, s.d.)

Příklad č. 3 – *N'esperez plus mes yeux* / Boesset, Bacily, Moulinié

The musical score is presented in two systems. The first system contains the vocal parts and the basso continuo. The second system contains the instrumental parts. The lyrics are in French and describe a scene of a man and a woman in a garden.

Vocal Parts:

- Soprano:** Le Ciel ja - lous de mon bon - heur, A ri - sy
- Alto:** Le Ciel ja - lous de mon bon - heur, A ri - sy
- Tenor:** Le Ciel ja - lous de mon bon - heur, A ri - sy
- Bass:** Le Ciel ja - lous de mon bon - heur, A ri - sy

Instrumental Parts:

- Violin I:** ma nait - an - te, ja - ri - sy
- Violin II:** ma nait - an - te, ja - ri - sy
- Viola:** ma nait - an - te, ja - ri - sy
- Cello:** ma nait - an - te, ja - ri - sy
- Double Bass:** ma nait - an - te, ja - ri - sy

Příklad č. 3

„N'espérez plus mes yeux“ od A. Boësseta (1637) s příklady dalších *doubles* od B. de Bacillyho a E. Moulinié (Marin Mersenne: *Harmonie universelle, contenant la theorie et la pratique de la musique*)

Clef sur la seconde ligne pour la suite précédente.
La suite précédente.
Le Ton est M^e k. naturel, 3^e naturelle.

P R E L U D E
G. Re, Sol, 3^e Mineure.

1^{re} Prélude. Modeste Simplement.
Touchement.

2^e Prélude. Modeste Simplement.
Touchement.

3^e Prélude. Modeste Simplement.
Touchement.

4^e Prélude.
Touchement.

5^e Prélude.
Touchement.

Cadence à la 3^e.

Clef sur la 3^e ligne pour la suite précédente.
On ne met point de barres dans la suite de 3^e et 4^e Prélude.
Le Ton est M^e k. naturel, 3^e Naturelle.

A. Mi, La, 3^e Naturelle.

1^{re} Prélude. Modeste Simplement.
Touchement.

Příklad č 5 – 2nd couplet (ornamentovaný)
z air *L'Hyver est enfin en retour* / Honoré d'Ambruisse

26

feux Mon sort n'est; *feux*; hé - las de ce péril ex - trême la rai - son vi - - nement
 cher - che à me des - gâger mon Coeur in - - pa - tient mépri - se le danger qu'ad
 il s'a - gi - t de re - voir ce que j'ay - - me quand il s'a - gi - t de re - voir ce que j'ay me

Honoré d'Ambruisse: Doporučení (Avis) a air „L'hyver est enfin de retour“ (str. 23-26) s ornamentovaným druhým kupletem z *Livre d'Airs/ du Sieur d'Ambruisse/Avec les seconds couplets en diminution/ menerez sur la basse continuë./ Gravés au burin par L'huillier/ avec privilege du Roy* (Paris, 1685)

L'hy-ver est en-
 - fin de re-tour Mes yeux vou-lent voir Cli-me-ne quoy qu'elle soit tous-
 - jours In sen-si-ble à ma pei-ne la voir et luy parler c'est flai-ter mon a-mour;

L'hy-ver Est; mour; A-pres cette Cru-el-le ab-sence qu'on a pû me guerir des
 maux que je res-sents Je se-roy trop heureux si Je puis quel-que temps l'en-tre-te-
 - nir de ma longue souf-fran-ce L'entrete-nir de ma longue souf-fran-ce; ce; A;

L'hy-ver est en -
fin de re-tour As yeux ou al-lés voir Cli-mé-ne quoy qu'elle soit tous-
jours In sen-si - ble à ma pei - ne la voir et luy parler c'est fla-ter mon a-mour;

L'hy-ver Est ; mour ; A-pres cette Cru el - le ab-sence qu'on a pû me guerir des
maux que je res-sents Je se-roy trop heureux si Je puis quel-quetemps l'en-tre-te-
nir de ma longue souf-fran-ce L'entrete-nir de ma longue souf-fran-ce ; ce ; A ;

Příklad č. 6 – Brunette „*L'autre jour ma Cloris*“ ve verzi od Hotetterra

Brunette tendrement

L'autre jour ma Cloris pour qui mon cœur soupire Avec un doux souris s'en vint tous

bas me di-re Mon berger mes amours m'aimeriez vous tou-jours.

On trouvera le double Page 70.

70 Double de l'autre jour ma cloris D. la Re Flute Seule

Le jour qu'il le parut dioux qu'elle a voit de char. . . mes cette bel. :

z le me dit les yeux baignez de lar . . . mes mon ber :

z ger mes . . . amours je tai . . me-ray tou-jours.

Autre double du même air

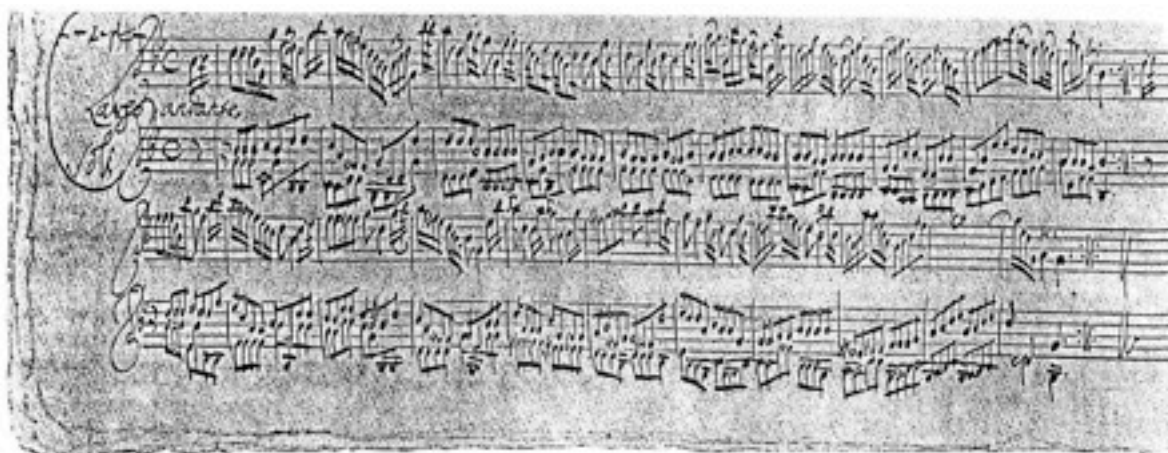
Příklad č. 6 Tři verze brunette „L'autre jour ma Cloris“.
První z *Airs et Brunettes* od Hotteterre (str. 11 a 70), druhá z *Brunettes* od Monteclaira (str. 16) a třetí z *L. Recueil de Pieces, petits Airs, Brunettes, Menuets, &c. avec des Doubles et Variations, Accomode pour les Flutes travers., Violon, Pardessus de Viole etc. par M. Blavet* (Paris; s.d.) od Michela Blaveta (str. 17).

Příklad č. 7

2

SONATA V *Allegro*

43



Giuseppe Tartini: «Largo Andante» dal Concerto D. 78. (Autografo custodito presso l'Archivio della Basilica Antoniana in Padova).



Giuseppe Tartini: Concerto D. 78. Esempi di variazione estemporanea per la parte di violino solista. (Manoscritto custodito presso l'Archivio della Basilica Antoniana in Padova).

Příklad č. 8

Příklad č. 9 – Adagio / Quantz

Adagio.

Tab. XVII:

Příklad č. 9

Adagio z Pokusu o návod jak hrát na příčnou flétnu Johanna Joachima Quantz (1752)

Cont:

TAB: XVIII.

This musical score, titled "TAB: XVIII", is a continuation of a piece, as indicated by the "Cont:" marking. It is written for a single melodic instrument, likely a guitar, and consists of 27 measures. The notation is presented on a series of staves, with some measures spanning across multiple staves. The score includes various musical notations such as eighth and sixteenth notes, rests, and slurs. Fingerings are indicated by numbers 1 through 5 in parentheses below the notes. Articulations like accents (marked with a small 'x') and dynamic markings like 'f' (forte) are present. The piece concludes with a double bar line at the end of the 27th measure.

cont:

TAB : XIX.

This musical score, titled *TAB : XIX.*, is a continuation of a piece, as indicated by the *cont:* marking. It consists of ten systems of staves, each containing a treble and a bass line. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and accidentals, along with specific fingering instructions (e.g., 1), 8), 15), 8), 4), 25), 14), 23), 8), 20), 16), 16), 26), 16), 8), 5), 12), 18), 5). The score is written in a style typical of early 20th-century musical publications, with a focus on technical detail and performance instructions.

Příklad č. 10 – Grave / Telemann

12. SONATA 3.

Grave.

The musical score is written on ten staves. The first staff begins with the title '12. SONATA 3.' and the tempo marking 'Grave.' The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, as well as triplets and fingerings (e.g., 6, 7, 8). The piece is in G major, indicated by one sharp (F#) on the treble clef. The score is a handwritten manuscript, likely from a teaching book, given the 'Příklad' (Example) title.

Příklad č. 10

Grave z Metodické sonáty č. 3 od Georga Philippa Telemanna (1732)

ZAHRANIČNÍ VZDĚLÁVACÍ CENTRA STARÉ HUDBY – MOŽNOST STUDIA HISTORICKÉ PROVOZOVACÍ PRAXE SE ZVLÁŠTNÍM ZŘETELEM K METODÁM VÝUKY "FREE ORNAMENTATION"

Pojem „historicky poučená interpretace staré hudby“ můžeme v posledních letech slyšet čím dál častěji. Zaznívá z úst hudebních kritiků i umělců, na stránkách důležitých hudebních časopisů je tomuto tématu věnován velký prostor a pomalu začíná pronikat do prostředí vzdělávacích institucí, které poskytují řemeslný a názorový základ mladé generaci interpretů.

Historická provozovací praxe a staré hudební nástroje se staly důležitým předpokladem pro uvádění „staré hudby“. Podoba historicky poučené interpretace by měla být vedena snahou o historickou věrnost s přihlédnutím k sociologickým a organologickým detailům, vystižením nálady, estetiky a podobně. Abychom mohli o této hudbě psát, zkoumat jaký byl její význam, vyřknout historický nebo estetický soud, je třeba vytvořit si co možná nejpřesnější představu o jejím tehdejší znění.

Mezi jedno z hlavních vzdělávacích center staré hudby patří již přes 50 let *Schola Cantorum Basiliensis – Musik-Akademie der Stadt Basel* (www.musakabas.ch). Studijní plán obsahuje vedle spousty zajímavých předmětů i seminář Improvizace. Improvizace pro „monodisty“ neboli hráče na melodický nástroj zahrnuje období zhruba od r. 1480 do 1800. Na začátku studia se probírají renesanční diminuce (Ortitz, Bassano, Bovicelli), v dalších semestrech rané baroko (např. Rognoni, van Eyck), baroko (např. Grounds, improvizace v Corelliho sonátách) a klasicismus na základě vyspaných ozdob od Hillera a dalších. Pochopitelně odlišný a speciálnější plán předmětu „Improvizace“ mají hráči na klávesové nástroje. Na královské konzervatoři v Den Haagu (*Koninklijk Conservatorium Den Haag* www.koncon.nl), dalším důležitým ohniskem vzdělávání mladé generace v oblasti staré hudby, je vypsán na tři semestry předmět „*Ornamentation and Diminution*“, který je povinný pro studenty oboru „early music singing“ a otevřený všem studentům zapsaných na oddělení staré hudby. Jedná se především o velmi důležitou součást studia historických vokálních technik. Student si má osvojit umění improvizace diminucí a ornamentiky, jak vokální tak instrumentální, na základě pramenů z konce 16. století až po příručky od Montéclaira, Hotteterre a Quantze. Mezi další významné instituce, kde se může dosáhnout vzdělání na poli staré hudby, patří *Royal College of Music* a *Royal Academy of Music* v Londýně či *Trossingen Hochschule*, a během posledních let se ke školám nabízející specializované oddělení pro starou hudbu přidaly další instituce nejen v sousedních zemích, v Rakousku a Německu, ale i v ostatních zemích Evropy.

prameny (výběr):

Mersenne, Marin – *Harmonie Universelle* (Paris 1636)

Bacilly, Bénigne de – *Remarques curieuses sur l'art de bien chanter* (Paris 1668)

Bacilly, B. de – *L'Art de bien chanter* (Paris 1679)

Hotteterre, J. M. – *L'Art de preluder sur la flute traversiere, sur la flute-a-bec, sur le haut-bois, et autre instrumens de dessus* (Paris 1719)

Montéclair, Michel Pinolet de – *Principes de musique divisez a quatre parties* (Paris 1736)

Lambert, Michel – *Nouveau Livre d'Airs* (Paris 1661)

Montéclair, Michel Pinolet de – *Brunetes/ Ancienes et Modernes* (Paris: Boivin s.d.)

Bacilly, B. de – *Les trois Livres d'Airs* (Paris 1668)

Moulinié, Estienne – *Airs avec tablature de luth* (Paris: Ballard 1624)

Blavet, Michel – *I. Recueil de Pieces, petits Airs, Brunettes, Menuets, &c. avec des Doubles et Variations* (Paris s.d.)

La Barre, Joseph Chabanceau de – *Airs a deux parties avec les seconds couplets en diminution* (Paris: Ballard 1669)

Cochereau, Jacques – *Recueil d'Airs sérieux, a boire et a danser* (Paris: Ballard 1714)

D'Ambruís, Honoré – *Livre d'Airs avec les seconds couplets en diminution* (Paris 1685)
 Marais, Marin – *Les Folies d'Espagne* (32 variations)
 Caccini, Giulio – *Le nuove musiche* (Firenze 1602)
 Zacconi, Lodovico – *Prattica di musica* (Venice 1592, 1622)
 Eyck, Jacob van – *Der Fluyten Lushof* (c.1649 Amsterdam)
 Herbst, Johann Andreas – *Musica moderna prattica* (1658 Frankfurt)
 Corelli, Arcangelo – *12 Sonate a violino, Op. 5* (Amsterdam 1710)
 Geminiani, Francesco – *Rules for playing in a true Taste on the Violin, German Flute, Violoncello and Harpsichord, particularly the Thorough Bass* (London 1748)
 Tartini, Giuseppe – *Traité des Agréments* (Paris 1771)
 Nardini, Pietro – *V. Sonata* (1760 Venice)
 Telemann, Gerog Philipp – *Sonates Méthodiques* (1728, 1732 Hamburg)
 Agricola, Johann Friedrich – *Anleitung zur Singkunst* (Tosi, Pietro – *Opinioni de'Cantori*) (Berlin 1757)
 Quantz, Johann Joachim – *Versuch einer Anweisung, die Flöte traversiere zu spielen* (Berlin 1752)
 Bach, Carl Philipp Emanuel – *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (Berlin 1753)
 Janovka, Thomas Balthasar – *Clavis ad thesaurum magnae artis musicae* (Praha 1701)

literatura (výběr):

Lasocki, David – *Ornamented Airs and Brunettes* (London 1980)
 Mather, Batty Bang – *Interpretation of French Music from 1675 to 1775 For Woodwind and Other Performers* (New York, Mc Ginnis & Marx 1971)
 Mather, B. B. & David Lasocki – *Free Ornamentation in woodwind music 1700 - 1775* (New York, Mc Ginnis & Marx 1976)
 Neumann, Frederick – *Ornamentation in Baroque and Post-Baroque Music with Special Emphasis on JS Bach* (Princeton University Press 1978)
 Sanford, Sally – *Vokální styl a technika 17. a 18. století* (in: *Canor* 93/3)
 Troupová, Irena – *Vokální ornamentika 17. století ve světle dobových pramenů* (FF UK 1991)
 Schmitz, Hans-Peter – *Die Kunst der Verzierung im 18. Jahrhundert Instrumentale und Vokale Musizierpraxis in Beispielen* (Bärenreiter 1983)

VÝUKA K UMĚNÍ IMPROVIZACE - MINULOST, SOUČASNOST

Jaroslav Tůma

Je dostatečně známo, jaký význam měla improvizace pro varhaníky v historických epochách. Kromě příležitosti k vlastnímu tvůrčímu uměleckému vyžití byla především nezbytnou složkou hudebního projevu dokonce i tehdy, kdy varhaník neměl žádné zvláštní umělecké ambice. Existence tohoto svébytného umění byla žádoucí vzhledem k tomu, že liturgická praxe vyžadovala a dodnes vyžaduje velkou flexibilitu v čase. Každý liturgický úkon, který má být hudebně podložen, má zpravidla různé trvání při různých příležitostech. Doba trvání se liší podle počtu věřících účastníků se bohoslužby, podle přání či schopností celebrujícího, kromě toho mají svůj vliv také různé místní zvyklosti. Dalším specifickým požadavkem kladeným na varhaníky byla a je nutnost zahrnout do liturgie i společný zpěv lidu a o svátcích též hudební čísla interpretovaná vokálně instrumentálními ansámby. Toto vše je třeba propojit, popřípadě časově doplnit. Samozřejmostí mělo a má být hudebně smysluplné propojení do jednoho velkého celku, který navíc má vyznít v duchu příslušného období liturgického roku či konkrétního svátku. Ne nadarmo tvrdí staří praktici, že varhany zní jinak v době Vánoc a jinak třeba v době postní.

Odklon od všeobecně vnímané autority církve počínaje osvícenstvím až po drtivý nástup konzumního způsobu života, který dnes válkuje vše včetně samotných kořenů kultury tzv. Západní civilizace, způsobil zásadní změny v postavení a životě církvi. V mnohých ohledech prožívá ale křesťanství i v současné době velmi intenzivní a pozitivní rozvoj, jednak zapouští kořeny na Dálném Východě, v Africe či Jihoamerickém kontinentu, jednak prohlubuje svůj vliv i v prostředích tradičních, např. v Evropě, ale to bohužel často i tím, jak využívá dříve nevídané moderní metody působení na lidi. Vzpomeňme na různá hnutí, která např. akcentují popové hudební projevy v rámci liturgie, či na různá masová shromáždění věřících. Tento novodobý fenomén vychází z principu poutí, bohužel ale v duchu masových projevů dneška se stává mělkým. Právě tento příklon k vnějškovosti částečně vysvětluje současnou rezignaci církve na jakékoli umělecké projevy, které dříve bývaly nedílnou součástí jejího života. To platí pro novodobou sakrální architekturu, pro výtvarné umění i pro postavení hudby a potažmo i varhanické a varhanářské kultury. Výjimky potvrzují pravidlo.

Za této situace došlo k velké devastaci dříve uznávaných hodnot. Prestiž hudby, která byla od středověku samozřejmou součástí liturgie, je v plenkách. Nářky nad úrovní hudby a úrovní církevních varhaníků jsou oprávněné. Každý, komu není situace lhostejná, snaží se proti tomuto stále pokračujícímu trendu bojovat. Např. je u nás v rámci hudebního školství na konzervatořích věnována varhanní improvizaci jedna hodina týdně po dobu šestiletého studia. To je jistě pozitivní. *Je ale známo, že na základních stupních hudebního školství je pozornost věnovaná improvizaci téměř nulová.* Víím ovšem i o výjimkách, např. jsou jejich nositeli absolventi AMU, z nichž někteří učí malé děti hře na klavír a zkušenosti s improvizací jsou schopni předávat i na elementární úrovni.

Nyní zpět ke konzervatořím. Situace je tady zdánlivě dobrá, viděno ovšem na papíře. Ke mně na AMU přicházejí totiž už řadu let absolventi různých konzervatoří, mám ale zkušenost, že jejich schopnost i naprosto elementární improvizace je přímo závislá na tom, odkud přišli, protože na některých konzervatořích se improvizace učí opravdu jen formálně.

Každého je možné naučit improvizovat alespoň nějak, když už ne dobře. Míra talentu je sice rozhodující, *avšak podceňována všemi zúčastněnými je vhodná metodika a zejména nutnost cvičení. Ano, improvizaci je třeba cvičit.* Jistě bude každý souhlasit s tím, že improvizace pomáhá rozvíjet i schopnost interpretace a zvyšovat tak úroveň každého uměleckého projevu. Je také bezpodmínečně nutnou v rámci liturgie. Přesto vidíme, že o kvalitní hudbu v kostelech není zájem ze strany církví, u nás se jedná zejména o církev katolickou. Priority jsou zřetelně jiné. Některé kruhy samozřejmě o zlepšení poměrů usilují. Realizují se však často více v dohledu na programy koncertů, které se v kostelech pořádají, čímž někdy připomínají cenzory z totalitních časů, než řešením třeba problémů varhanických míst a jejich financování. Bohulibé je pořádání různých seminářů pro varhaníky, kteří v kostelech v současné době hrají. Jedná se především o amatéry, kteří ale úroveň umělecké hudby nepozvednou. Budoucí profesionálové z konzervatoří mají sice improvizaci předepsanu, ale zároveň dobře vědí, že v kostelech nějakou zvláštní zběhlou či uměleckost projevu nevyužijí. Většinou dokonce o nějaké varhanické místo ani nestojí, zejména vzhledem k platovým podmínkám. Pro ilustraci připomínám, že před několika lety odešel z místa dómského varhaníka u sv. Víta v Praze vynikající varhaník a improvizátor Martin Poruba zpět do Německa na mnohem méně významné místo s odůvodněním, že při platu polovičním, než má poslední sekretářka na arcibiskupství, se zde opravdu neuživí. Motivace pro studující tedy není veškerá žádná, kromě vlastní chuti. Docela zajímavým motivem pro většinu varhaníků může být spíše latentní výzva k využití improvizace na koncertním pódiu. Zde samozřejmě přichází do úvahy všelijaké historické formy, kdy cílem bývá napodobit styl konkrétních autorů nebo alespoň varhanních škol či stylových období. Na druhé straně i touha vyjádřit se zcela podle svého gusta ve stylu současném, tedy v duchu všech dosud známých kompozičních směrů a technik. Obojí je možné a žádoucí. Kombinace těchto přístupů pak může rozvíjet schopnost improvizátora nejen překvapovat publikum spojením prvků v definitivní hudebně skladbě ne zcela dobře spojitelných, ale zejména dokázat vyhovět nástrojům, na nichž lze hrát literaturu úzce zaměřenou, kterou nemá varhaník z nějakého důvodu po ruce či vůbec ve svém repertoáru.

Argumenty pro obojí způsob přístupu tedy máme. Proti obojímu ale lze uvádět také řadu námitek. Vůči historizujícímu improvizování můžeme namítat, že my dnes těžko dosáhneme v improvizaci byť jen zlomek kvality polyfonního mistrovství J. S. Bacha, či melodické a harmonické jednoznačnosti a neotřelosti např. C. Francka či F. Mendelssohna-Bartholdyho. Proč se tedy pokoušet o vrcholně zvládnutý styl, když máme nepřeborné bohatství mistrovských skladeb? Zde však vysvětluje naše snahy právě požadavek, o kterém už bylo psáno výše, totiž o službě liturgii. Je tato ovšem žádána? Vesměs nikoli. Naproti tomu panuje i nedůvěra k vyjadřování soudobému, jelikož se právem obáváme anarchie ve výrazu i kompozičním řemesle.

Pedagoga varhanní improvizace ovšem trápí další problémy. Škol improvizace, podle kterých by se dalo učit, je samozřejmě po málu. To by až tak nevadilo, kdyby záhy nezjistil, že zatímco jeden student je schopen podle některé školy jakéhosi pokroku, jiný se cítí být naprosto mimo. Zadané úkoly či vysvětlování problémů mu nepomáhá. Je-li škola spíše stručná a blíží se spíše seznamu zadávaných úkolů s odkazy na další hudební disciplíny jako je harmonie, kontrapunkt a hudební formy, potřebuje žák velmi dobrého pedagoga, který mu vše nesčetněkrát ukáže a vysvětlí. Je-li škola hodně podrobná a systematická, může se v ní poctivý student zcela zahrabat. Měl-li by se prodrat všemi cvičeními, stráví s ní dlouhá a úmorná léta, aniž by měl záruku dobrat se nějakého výsledku. Příkladem prvního typu školy

je *Škola varhanní improvizace*, která je dílem prof. Jaroslava Vodrážky a je velmi rozumně doplněna četnými příklady improvizací na gramofonové desce. Příkladem druhým je rozsáhlá práce o klavírní improvizaci z pera skladatele a pedagoga plzeňské konzervatoře Jaromíra Bažanta. U zahraničních učebnic je situace podobná.

Další aspekt, který je velmi důležitý a o kterém je radno mluvit, je už součástí pedagogické strategie. Má se adept improvizace na každý zadaný úkol připravovat tak, že cosi mimo hodinu improvizace podle zadaného návodu vyrobí, připraví a na příští hodině doslova předvede, nebo má příště zkusit improvizovat zcela nepřipraveně? Nejde ovšem jen o jednotlivé hodiny, jde i samotnou zkoušku, která na konci semestru studium završuje. Zažil jsem v minulosti mnohokrát, že studenti si požadovanou látku připravili do poslední noty, někteří si improvizaci i napsali, ba i opatřili čísla registrů, které jim kolega na patřičném místě přidal nebo ubral. Před zkušební komisí by ale takto neobstáli, toto jsem zažil jen u natáčení „improvizace“, pro zkoušky následovalo ještě naučení se napsaných not nazpaměť. Tento proces vzniku hudby v principu ale vůbec neodsuzuji, pouze je těžké mluvit o něm jako o čisté improvizaci, protože míra připravenosti je veliká. Uvědomme si ale, že právě takto postupně od nápadu, od variant tématu, přes opakované a hned nato zapisované hudební fráze vznikala díla i velmi významných skladatelů, např. řada cyklů Petra Ebena, včetně Labyrintu světa a ráje srdce. Skladatel provedl dílo v různých stádiích jeho vývoje jako varhanní improvizace na mnoha světových festivalech. Je ovšem pravdou, že skutečná improvizace spočívá více v kouzlu okamžiku, kdy interpret neví, co v příštích chvílích přijde, byť má i tak nacvičeno mnoho stavebních kamenů, ze kterých může vycházet a je kdykoli použit. Zárukou skutečné improvizace je v každém případě téma, které je v daném okamžiku nové a nevyzkoušené, a odvaha pustit se někam, kde jsem ještě nebyl, nebo jsem se dávno nepohyboval. Ne každý je samozřejmě schopen na dané téma v dané formě provést kdykoli cokoli. Zpravidla lze zadat určitý okruh možných témat, resp. motivů, které se mohou všelijak míchat, takže student si kupříkladu zvolí hudební formu, kterou se pokouší uchopit z různých stran, a poté zhruba den předem dostane jemu do té doby neznámé téma, složené ovšem z hudebního materiálu, se kterým už se učil pracovat. Do druhého dne už samozřejmě žádnou kompozici zapsat nestihne, může však přesto dojít k docela slušným výsledkům. Tento způsob improvizování přichází do úvahy nejen na koncertech, ale zejména na improvizčních soutěžích. Smyslem takových soutěží je zachovat i pro budoucnost tvořivou složku hudebního umění, která zejména ve varhanním oboru doslova prostupuje staletími.

IMPROVIZACE V ETNICKÉ HUDBĚ

Vlastislav Matoušek

Etnická hudba/1/, která je, mimo jiné, zcela nepochybně takřka výlučně záležitostí ústní tradice, se tak zdá být přímo ideálním polem pro téměř absolutní dominanci *hudební improvizace*. Je tomu ale skutečně tak? Seriózní odpověď bychom mohli najít až kdesi na konci pomyslného „tunelu“, představujícího „horu“ badatelské práce. Místo toho předkládám k diskusi několik myšlenek, které se pokoušejí odpovědět prozatím na tři dílčí otázky, tedy jakési „první tři krůčky“ zmíněným „tunelem“.

V JAKÉM SMYSLU LZE V ETNICKÉ HUDBĚ UVAŽOVAT O IMPROVIZACI?

Etnická hudba vykazuje v drtivé většině případů řadu znaků, které improvizování tektonických struktur/2/ - stavebných částí - vylučují, nebo formotvornou funkci improvizace odsouvají do zcela podružné role. I když v etnické hudbě se jen výjimečně setkáme s hudební strukturou uzavřeného typu *opus perfectum*/3/, která zcela převládla v artificiální hudbě Evropy posledních staletí/4/, v naprosté většině případů se pracuje s fixovanými útvary (strukturami). A to i v případě převládající sóničnosti (témbrovosti) hudební řeči, charakteristické zejména pro nejarchaičtější hudební projevy, která se zdánlivě determinaci a fixovanému tvaru vzpírá nejvíce.

Běžný poslech (bez analytického zaměření) může být pro posluchače žijícího v evropském hudebním kontextu v takovém případě značně zavádějící. Na příkladu rituální klanové písně *Wongga* australských Aboridžinců z Delissaville v Severní Arnhemské zemi, jednoho z nejarchaičtějších etnik naší planety, si můžeme demonstrovat, jak překvapivě *propracovanou* a plně *fixovanou tektonickou strukturu* lze nalézt v rámci téměř naprosto *témbrového* - sónického projevu.

Př.1: CD Australia, UNESCO D 8040, France 1992, č. 6, *Wongga*, 1:58 (Matoušek 2003 CD1/2)

Tato píseň se, zejména po prvním poslechu, snadno může jevit jako nahodilá změn frází, střídajících klouzavé zpěvní "parlando" bez určité intonace s plochami samotného rytmického doprovodu. Lze mít také pocit, že píseň je výsledkem improvizace bez záchytných bodů v motivicko-tématickém materiálu. Při bližším pohledu a analýze, zejména *témbrové složky*, která je zde nositelem zodpovědné vazby jak ve vokálním partu tak i v partu "trubky" *didjeridu* (zde zvané *kanbi*) a tluček *bilma*, se ale objeví nepochybně uspořádaný vysoce *organizovaný* hudební tvar. Lze vysledovat promyšlenou a systematickou práci se třemi přesně *intonovanými klíčovými* tóny, ukotvujícími modálně začátek a konec každé z frází. Při analytickém zaměření se objeví rovněž přesvědčivě uspořádaný tektonický průběh a *organizovaný, zcela fixovaný* - předem zkomponovaný(!) - hudební útvar v kategorii malých forem: *i-a1-a2-a3-k*, tedy: introdukce, 3x opakovaná témbrově i „melodicky“ identická "verze", složená ze tří různých frází - při třetím uvedení s variací v doprovodu - *augmentovanou* rytmizací tluček *bilma* - a kóda na opakovaném základním tónu na závěr.

Na dalším příkladu z Austrálie, písni klanu, jehož totemovým zvířetem je pták *broлга*, lze demonstrovat, jak přesvědčivý „refrén“ dvojdielné formy tu vytváří pouhé stylizované napodobení ptačího „zpěvu“:

Př.2: CD Australia, UNESCO D 8040, č. 7, *Brolga* bird clan songs, 2:46

Zde je na místě zdůraznit, že tím, co tak nápadně odlišuje etnickou hudbu od kultivované hudby evropské je, mimo jiné, především převaha *otevřených forem*, kde řada složek není jednoznačně fixována a výsledný tvar se tak může při každém dalším provedení značně lišit.

Konkrétní hudební projevy různých kultur různých historických období mohou mít značně odlišnou míru ustálenosti – *fixovanosti*. Ta se může pohybovat v široké polaritě od takřka zcela volně *improvizační* či *konceptuální* – založené na záměrné neurčenosti některých parametrů hudební struktury, až po téměř absolutně *determinovanou*, ve všech podstatných parametrech pevně danou, záměrně určenou strukturu.

V praxi ovšem nalézáme míru uzavřenosti v široké *polaritě*, zpravidla někde *mezi* uvedenými krajními možnostmi – *uzavřenou a otevřenou* podobou formy. Jako případ téměř

naprosto uzavřené formy v etnické hudbě může sloužit prakticky celý obsáhlý repertoár japonského císařského ceremoniálního orchestru *gagaku*, např. skladba *Etenraku*, podobně je tomu u skladeb pro indonéský soubor gongů a metalofonů zvaný *gamelan* etc.

Př.3: CD GAGAKU I, Nippon Columbia Co. LTD. COCF-6194, CD I, č.2, *Hyojo Etenraku*, 9:12 (Matoušek 2003 CD1/14)

Dominující determinovanost většiny parametrů hudební struktury není ale charakteristická jen pro takto vysoce kultivované hudební tradice, takřka stejně fixovaná je hudba přírodních národů, třeba australských *Aboridžinců*, jak je zřejmé z předchozích příkladů. Právě u Aboridžinců se můžeme setkat s ustálenými cykly rituálních či mytologických „písni“ o mnoha položkách, jejichž souborné provedení by mohlo trvat i řadu dní/5/ etc. Také hudební folklór vykazuje jen zřídka v hudební struktuře nějaké neurčené parametry. Srov. např. *Drumul Dracului* – pro flétnu *kaval* s doprovodem dalších lidových nástrojů na MC TATROS egyuttess - Moldavai csángó zene (součást lidové hudební tradice maďarské menšiny v Moldávii).

Př.4: MC TATROS egyuttess - Moldavai csángó zene, Budapest 1991, PANTACOO, str. A, č. 3, *Drumul Dracului* (2:43), (podrobná analýza in: Matoušek 2003:60-61, CD1/12)

Naopak, příkladem značně improvizativního hudebního projevu může být třeba arabský *taksim*/6/, nebo velká část tzv. klasické hudby Indie.

Př.5: CD Turquie – Le Ney, Aka Gündüz Kutbay, PLAYASOUND PS 650078, France 1991, č. 3 *Taksim makam Nihavend* (4:25)

Fixované a improvizované hudební struktury jsou v etnické hudbě samozřejmě jen extrémními protipóly, vyskytujícími se jen výjimečně. Naprosto převažuje uspořádání smíšené, kombinující (v souvislé polaritě) parametry *fixované* - a to spíše konceptuálně, než absolutně - na způsob *opus perfectum* - s parametry *improvizovanými*.

Jako příklad takového konceptuálně-improvizační hudby s řadou neurčených parametrů může sloužit třeba „polyfonie“ ve zpěvních projevech afrických Pygmejů.

Př.6: CD Centralafrique - Anthol. de la musique des pygmees Aka, Ocora C559012 13, France 1987, č. I/6, *Nzombi*, 2:05 (Matoušek 2003 CD1/11)

Rovněž následující příklad zpěvu s píšťalkou *hindewhu* Pygmejů *Babenzéele* je, alespoň v parametru rozsahu a trvání skladby, otevřený, *neurčený*.

Př.7: LP Lidová hudba Afriky, Supraphon 0 17 1581-83, 1974, str. 3, č. 3 (4) „Sólo na píšťalku *hindewhu*“, 2:02 (Matoušek 2003:42,43, příloha 1 až 7, CD 1/3)

Skladbička je ukázkou tektonické struktury založené na principu *patternu* (opakování či vrstvení výrazného kratšího vzorce) – tedy v zásadě probíhající v pomyslném *kruhu*. Ovšem díky občasným variacím je kruh vždy dočasně pozměněn na *spirálu*. Přestože v tomto případě je naprostá většina všech parametrů determinovaných a určených, jedná se o formu *otevřenou*, a to díky neurčenému množství opakování *patternu* a tím i celkového rozsahu útvaru, a volnému - „náhodnému“ výskytu drobných variací. Pro účely teoretické reflexe a modelového nastudování, eventuálně i provedení, je pak spíše než notový záznam celé nahrávky (Matoušek 2003:příloha 1) vhodnější následující zápis postihující její konceptuální podstatu.

Hindewhu - koncept

Pygmejové (Bohencel) (zpívá a hraje mladá dívka)

model - pattern

♩ = 82

Hindewhu

Voc.

m1 m2 m3

Opakuje se 17x (pak "fade out")

lv lv úv lv lv úv lv lv úv

Občasná varianta (přeskok do horní oktávy) m2' (4x) m3' (2x)

lv lv lv lv lv úv

Občasné varianty "textu": úv lv úv;
lv lv lv;

LP Lidová hudba Afriky, Supraphon © 17 1581-83, Praha 1974, str. 3, 2.3, Sólo na píšťalku Hindewhu

V etnické hudbě se tedy improvizace uplatňuje spíše výjimečně, podobně jako opus perfectum. Výrazně převládá formotvorné působení principu konceptuality, kde jsou předem dány – stavebné prvky (model, určitý zafixovaný dílčí stavební element, zvukový idiom - např. zvuk napodobující hlas ptáka etc. Vlastní hudební útvar je pak vybudován jejich předem určeným konceptuálním rozvíjením na základě zpravidla standardních formotvorných postupů, jakými jsou např. opakování, opakování s možností variace, interakce několika prvků etc.

Takovéto konceptuální rozvíjení hudebního proudu není v pravém slova smyslu improvizací. Je *předem* determinován jeden, či několik modelů, formulí etc., a *předem* dohodnut způsob, jakým s ním bude v průběhu realizace nakládáno. I když takovýto projev navenek působí značně improvizálně, ve skutečnosti improvizací není.

2. KTERÉ Z HLAVNÍCH SVĚTOVÝCH KULTUR SKUTEČNĚ VYKAZUJÍ V TRADIČNÍ HUDBĚ VÝZNAMNĚJŠÍ PODÍL IMPROVIZACE?

Přestože ve většině etnické hudby se improvizace významněji neuplatňuje, v případě dvou kultur patřících k těm nejdůležitějším, je tomu právě naopak. Zcela zásadní a naprosto neodmyslitelnou roli má improvizace v tradiční hudbě *arabského* kulturního okruhu a v tradiční hudbě *indického subkontinentu*. U obou těchto kultur je pak ještě nápadný rozdíl mezi hudbou kultivovanou a lidovou. V lidové hudbě se improvizuje podstatně méně. Ne náhodou patří obě uvedené kultury k těm, kde v hudební řeči dominuje vysoce kultivovaná a sofistikovaná melodika (včetně systematické práce s mikrotóny!) a rytmika.

V arabské „klasické“ hudbě se i předem daná (ústně tradovaná) melodická linie takřka vždy zdobí sofistikovanou ornamentikou, zvanou arabeska, tu je třeba řadu let studovat jako speciální disciplínu etc. Již zmíněný *taksím* (srov. pozn./6/!) představuje ryze improvizací formu, která je vázána jen velice obecnými pravidly. Je dán modus – *makám* (srov. pozn./6/!), orálně zafixovaný typ ornamentiky, některé charakteristické idiomy a způsob jejich rozvíjení – zpravidla respektující např. obec. princip gradace a následného zklidnění etc.

Ukázkou takovéto improvizace je např. *Taksím makám Nihavend* tureckého hráče na rákosovou flétnu *ney* jménem *Aka Gündüz Kutbay*, uvedenou jako **Př.5**. Improvizovaná „sóla“ na opakované „chórusy“ v arabské hudbě lze detailně sledovat takřka na všech nahrávkách. Jako příklad si lze poslechnout třeba citeru *canún* a flétnu *ney* s „orchestrem“ ve

skladbě *Nagmat el Hayat* – Hvězda života v *makámu Rast* a ukázkou z padesátiminutové „klasické“ andaluské vokálně-instrumentální formy zvané *nouba*.

Př.8: CD: LA FLUTE ORIENTALE, HMAOUI Abd El Hamid, Arion ARN 64 144, France 1991, č. 10, *Nagmat el Hayat*, 2:37

Př.9: CD Maroc - Ustad Massano Tazi, Musique classique Andalouse de Fes, Ocora C 559035, Paris 1988, č. 1, *Nouba Hijaz al Kabir*, úvodní část *Bughia* – nonrhythmic overture, 2:29 /celé 52:50!/ (Matoušek 2003, CD 1/20)

Podobně zásadní roli hraje improvizace také v „klasické“ hudbě Indie, která by bez improvizovaných částí zůstala jen nepatrným torzem. Tato na nejvyšší míru kultivovaná a sofistikovaná hudba, s nesmírným spirituálním nábojem, vznikla obohacením starých védských hudebních tradic o arabské podněty v období Mughalské dynastie a je dodnes živoucí tradicí. Tehdy se také ve vyzrálé podobě objevuje, pro indickou hudbu příznačný, systém *rága - tála*, systém *melodického a rytmického* universa. Každá *rága* představuje zvláštní melodické universum, jehož transformace do konkrétní podoby zpravidla rozsáhlé, třeba i hodinové, tektonické struktury je improvizací v rámci řady obecných i speciálních parametrů. Každá *rága* musí mít například 5 až 7 tónů v oktávě, konkrétní vzestupnou (*aroha*) a sestupnou (*avaroha*) řadu tónů, které se mohou dost lišit, při improvizaci je třeba také aplikovat pro každou *rágu* charakteristická melodická jádra, systém mikrotónových flexí zvaných *šruti*, musí vyjadřovat jeden z devíti emočních stavů zvaných *nava rasa* etc., etc.

Působivost indické hudební tradice opět nejlépe doloží pár znějících ukázek:

Př.10: CD Laksmi Shankar, Ocora, C 558615, France 1989, č. 1, Khyal: Raga Ahir Bhairav/7/, 3:37 (Matoušek 2003, CD1/6)

Př.11: CD Hariprasad Chaurasia – Flutist, Chhanda Dhara SNCD 71190, Germany 1990, č. 2, Gat in Rupaktal and Teental, Raga Mian Ki Malhar, 1:12

A pro dokreslení připomínám, že jakýmsi protipólem hudby arabského okruhu a Indie, kde je role improvizace nejdůležitější, je tradiční hudba Japonska, kde se naopak zásadně neimprovizuje (srov. Př.3: *Hyojo Etenraku*).

3. LZE IMPROVIZAČNÍ POSTUPY CHARAKTERISTICKÉ PRO ETNICKOU HUDBU POUŽÍT PŘI VÝUCE V NAŠEM HUDEBNÍM ŠKOLSTVÍ?

Zde odpověď zní jednoznačně ano. *Hudební improvizace* – tedy realizace hudební performance buď zcela bez předchozí přípravy, nebo jen s velice obecnými předem danými parametry, je samozřejmě *univerzálním principem* v hudbě a funguje velice podobně ve všech kulturách. Čím dříve se nám podaří vrátit ji její bývalé důležité postavení v hudební praxi, tím lépe. Je to v hudbě jeden z nejúčinnějších prostředků stimulujících tvůrčí imaginaci a navíc jedinečné hudební dobrodružství.

Poznámky:

/1/ *Etnická hudba* - termín, podle mého názoru, nejvýstižněji označující souhrn hudebních projevů (a jevů s těmito souvisejících), spadajících, jakožto předmět zkoumání, do oblasti zájmu hudebně-vědní disciplíny zvané *etnomusikologie*. K preferenci právě tohoto termínu mne vedla zejména etymologická souvislost mezi termíny *etnomusikologie* a *etnická hudba*, coby vědní disciplíny a jejího předmětu. Uvedený termín není zatížen jinými významy, jako např. primitivní hudba, exotická hudba etc., navíc je dostatečně obecný a zahrnuje *celý předmět* etnomusikologie, na rozdíl od četných jiných, které jsou v tomto smyslu v literatuře uváděny: např. „mimoevropská hudba“ nezahrnuje evropský folklór, termín „primitivní hudba“ nemůže dost dobře sloužit k označení kultivované hudby vysokých kultur etc.

/2/ *Tektonická struktura* - termín Karla Risingra: „Tektonickou strukturou rozumím takový hudební celek, který je alespoň v oblasti jediné hudební složky utvářen hierarchicky na podkladě základních tektonických principů, to jest na podkladě zákonité periodicity identity (případně identifikovatelné podobnosti) a kontrastu.“ (Risinger 1998:12)

/3/ *Opus perfectum* – dokonalé dílo, co možno nejpřesněji a jednoznačně fixované a určené ve všech parametrech.

/4/ V zásadě je to dáno i specifikou vývoje evropské hudby, který nejméně od počátku 2. tisíciletí postupně opouštěl princip hudební kompozice jako anonymního proměnlivého výtvaru - otevřeného systému, který mohl být kdykoliv různými dalšími autory dotvářen a přetvářen dle potřeby, a nahradil jej směřováním k uzavřeným formám fixovaným zápisem - principem *res facta*, neboli *opus perfectum* – dokonalého díla.

/5/ Grove, vyd.1980, repr.1995:718

/6/ *Taksím* - forma instrumentální improvizace v arabské klasické (občas i lidové!) hudbě, sloužící nejčastěji jako předehra či interludium k písni, eventuálně jinému fixovanému druhu hudby. Má striktní modální pravidla a vždy respektuje některý *maqam* (perský *dastagh*).

Maqám – doslova „místo, stupeň“ (degree) je v arabské klasické hudbě pojem pro melodické universum, jehož součástí jsou mimo jiné i melodické formule a idiomy pro improvizaci v konkrétním modu. Ten má tetrachordální (sestupné!) uspořádání a vyjadřuje určitý afekt. Je jich kolem 300 registrovaných, 30 známých a cca 12 často používaných. V průběhu *taksímu* hudebník volně vyjadřuje *maqam* a uplatňuje vlastní styl, charakteristické prvky hry konkrétního nástroje, svoji hráčskou techniku, mistrovství, tlumočí svoje emocionální rozpoložení etc. V rámci jediného *taksímu* lze také modulovat do několika různých *maqámů*.

/7/ *Khyal* - vokální druh severoindické klasické hudby, ve kterém nechybí komplikované uplatnění variačního principu, propracované gradace, systematické návraty exponovaných "témat" etc., a samozřejmě především improvizace.

Bibliografie:

BOR, Joep etc.: *The Raga Guide, a Survey of 74 Hindustani Ragas*, Nimbus Records NI 5536/9, UK 1999
MATOUŠEK, Vlastislav: *Rytmus a čas v etnické hudbě*, Togga, Praha 2003, ISBN 80-902912-2-8 (158 str., 2 CD s ukázkami)
RISINGER, Karel: *Nauka o hudební tektonice 20. století*, Akademie múzických umění v Praze, Praha 1998, ISBN 808583-34-1

IMPROVIZACE V JAZZU

Patrik Hlavenka

O improvizaci bych rád pohovořil z pohledu jazzového hudebníka resp. o tom *jakou funkci improvizace plní v jazzové hudbě*.

Improvizace byla a je v hudbě vždy přítomna, je to její *emocionálně-kreativní složka*. Ať už zmíníme barokní hudbu, španělské flamenco, maďarskou romskou tradici, irskou folkovou muziku nebo virtuózy a skladatele jako Mozart, Beethoven, Liszt, určitě v jejich hudbě prostor pro ni najdeme.

Podíváme-li se na hudbu jazzovou a její koncepty, je možné říci, že improvizace je pro ni kamenem uhelným. Je to její jazyk a hlavní poznávací prostředek, je to hnací síla jejího vývinu. Když hudebník poslouchá jazzovou nahrávku nebo koncert – jedna z hlavních věcí, které ho zajímají je otázka čím ho daní interpreti zaujmou ve svých improvizacích na všech různých stupních.

Amatérský nebo žánru neznalý posluchač jazzového koncertu může mít v daném okamžiku pocit – teď improvizuje saxofon, potom basa a po ní bicí. Pravdou je, že *improvizují na určité úrovni nebo stupni všichni zúčastnění*. A tady se dostáváme k dalšímu *zásadnímu elementu, kterým je v jazzové hudbě dialog a komunikace*.

Sólista – hudebník, který má v daném okamžiku největší vliv na zvuk hrané skladby – na základě vymezených harmonických, rytmických a forem mantinelů, které v krajním případě nejsou žádné se snaží posluchačům a svým spoluhráčům sdělit svůj vlastní hudební

pohled na hranou kompozici a přijít s něčím novým a zajímavým ať už na poli melodie, harmonie nebo rytmu.

Ostatní spoluhráči na sólistu hudebně reagují, doplňují jeho hudební představu o své vlastní nápady nebo mu také nabízejí vlastní podněty a snaží se jej inspirovat ve stavbě a gradaci jeho sóla.

Z tohoto vyplývá skutečnost, že jestliže se má člověk stát dobrým jazzovým hudebníkem, nestačí mu k tomu dobrá znalost rytmu, stupnic, akordů a jazzové hudby, ale potřebuje také mít dobré komunikační schopnosti a musí umět dobře poslouchat své spoluhráče, analyzovat, co se v daném okamžiku na pódiu děje a rychle na tyto podněty reagovat.

Možná by někdo chtěl položit otázku, proč se právě improvizace stala základním rysem jazzové hudby. Vysvětlení je nehudební podstaty – jazz jako hudební žánr vznikl a formoval se v komunitách afrických černochoů v první čtvrtině 20. století v době velké rasové nesnášenlivosti. Improvizace v hudbě byla jeden z mála prostředků svobodného vyjádření, které si mohli černoši ve svých občanských svobodách dovolit. Nejednalo se zde o pouhé variace na danou melodii a harmonii – do improvizace se promítaly každodenní pocity, chudoba, strádání a ponižování ze strany bílé populace. I to byl důvod, proč jazz získal tak velkou oblibu u jeho posluchačů i hudebníků, kteří jej hráli. Samotný termín jazz byl hanlivým výrazem pro pohlavní styk.

Na druhé straně už v ranném stádiu jazzového vývoje se našli hudebníci mimo jazzové kruhy, kteří si hloubku tohoto vyjádření plně uvědomovali. Jedním z nich byl i český skladatel Antonín Dvořák. Během svého pobytu v USA se Dvořák o černošskou hudební tradici zajímal a nářev černošské ukolébavky použil jako téma v largu své novosvětské symfonie.

Teď bych rád zmínil *koncepční vlastnosti jazzové hudby* z různých úhlů.

Z hlediska vývoje jazzové improvizace zmíním *čtyři základní styly*:

- ranný jazz a swing
- bebop
- modální přístupy
- free jazz
- současný jazz

1. V *prvotním období* se kladl hlavní důraz na práci s melodií skladby, jejíž náznaky byly při improvizaci neustále přítomny, hráči používali chromatické průtahy ve stupnicích a jednoduchá arpeggia (rozklady) s nadstavbami bez alterací. Byl položen základ pro walking bass, bicí zněly spíše patternově. Rytmičtý puls přešel postupně z hihot na činel. Používaly se především jednoduché formy skladeb.

2. *Bebopové období* se vyznačuje nárůstem hudebního napětí a virtuozity hráčů, skladby se často hrály ve velmi rychlých tempech (400 bpm) – jako repertoár sloužily známé melodie z brodwayských muzikálů a vlastní kompozice hudebníků. Skladby měly v jejich průběhu jasně definovaná tonální centra. Při cvičení byl kladen důraz na znalost akordů a základních harmonických postupů vycházejících z evropské hudební tradice.

V improvizaci se používaly alterované tóny, harmonické substituce (např. tritónová) a vybočení z tonálních center. Basa plnila stále především funkci krácejícího basu.

3. *modální období* se vyznačuje odklonem od tonálních center. Jazzoví skladatelé se snaží více využít barev různých módů vycházejících z mollových i durových diatonických systémů. Je kladen důraz na znalost módů a jejich zvukového charakteru. Např. frygický mód

je definován především napětím mezi primou a nónou. Daleko větší prostor pro tvořivost si vytvářejí i basa a bicí.

4. *Free jazz* je tak trochu samostatnou kapitolou v jazzové improvizaci. Hudebníci sice také používají jazyk jazzu, ale z daleko menším důrazem, někdy žádným, na kompoziční materiál jiných jazzových stylů. Osvobození od harmonických a forem vztahů je zde využito k vytváření zvukových ploch, disonancí a extrémů na úrovni harmonie i rytmu. Větší hudební volnost a spontaneita s sebou přináší i větší riziko nezdaru. Průkopník byl Ornette Coleman. Mnoho vynikajících jazzových muzikantů se v průběhu své kariéry odklonilo od harmonického pojetí a začal se věnovat free jazzovým přístupům a hledali tak novou platformu pro své vyjádření – John Coltrane

5. *Současný jazz* je výsledkem všech těchto principů. Daleko patrnější je zde rovnocennost jednotlivých členů ansámblu při komunikaci a improvizaci. Velká kreativita uvnitř rytmické sekce. Využití walking bass i jiných konceptů při vedení basových linek. Použití lichého metru i prvků freejazzu uvnitř komplexních kompozičních přístupů. Vlivy a propojení jiných hudebních žánrů – především latinskoamerické hudby. Využití elektroniky a jiných výtvarných prostředků moderní doby.

Z hlediska harmonického přístupu je možné vysledovat dva základní přístupy, které samozřejmě nejsou od sebe izolovány:

1. *akordický přístup* – hudebník vnímá hranou kompozici a její harmonii v kontextu jejich akordických postupů a v improvizaci pro stavbu sóla používá především arpeggia jednotlivých akordů, což vytváří zvukový efekt horizontálního charakteru
2. *stupnicový, modální přístup* – zde jsou pro určité harmonické celky uvnitř formy použity jako stavební kámen improvizace módy neboli stupnice, jejichž použití vytváří více vertikálnější vnímání – melodické linie s menšími intervalovými skoky

Samozřejmě je třeba zdůraznit, že oba tyto přístupy se vzájemně prolínají a jen stěží by se daly aplikovat naprosto odděleně

Jazyk jazzové improvizace a cvičební přístupy lze rozlišit na:

1. *znalost akordů*
2. *znalost stupnic*
3. *stahování melodicko-harmonických a rytmických motivů* a jejich procvičování ve všech tóninách
4. *rytmická cvičení, polyrytmy*
5. *cvičení intervalů a arpeggií*
6. *hraní jazzových standardů*
7. *jamsessions* – standardy jako ideální prvek komunikace a repertoáru
8. velký důraz je kladen na *intonační cvičení*, není možné znát věci jen na teoretické úrovni, je nutné je také slyšet

Jazzová hudba v dnešní době nabízí ideální platformu pro hudebníky, kteří se chtějí zabývat především hudebním vyjádřením s majoritním důrazem na aplikaci různých improvizčních konceptů a přístupů a chtějí k tomu využívat všech dostupných prostředků.

Použitá literatura:

1) Creative Jazz Improvisation

Scott D. Reeves, Prentice Hall 2001

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| 2) Modal Jazz Composition and Harmony | Ron Miller, Advance Music 1996 |
| 3) Panoráma Jazzu | Lubomír Dorůžka, Mladá Fronta 1990 |

Hudební ukázky:

- | | |
|-------------------------------------|------------------------|
| 1) Luis Armstrong and his Hot Five, | Potato Head Blues |
| 2) Charlie Parker Quintet, | Bird Gets the Worm |
| 3) Herbie Hancock Quintet, | Mayden Voyage |
| 4) Ornette Coleman Double Quintet, | Free Jazz |
| 5) Brad Mehldau Trio, | All The Things You Are |

IMPROVIZAČNÍ PROJEKTY V PROGRAMU ČESKÁ HUDBA 2004

Lenka Dohnalová

Jen stručně pro vaši informaci příklad z praxe minulého roku.

Program zahrnul celkem asi dva tisíce akcí, z toho obsahující improvizaci tyto projekty:

V OBLASTI SOUDOBÉ HUDBY: *Investigace* v klubu Roxy (soudobá opera, multimediální tvorba, performances apod.), festivaly *Expozice nové hudby* (zde prezentován prakticky i projekt *Slyšet jinak*), *ComPosition*, dále projekt *Od soudobé komorní opery k multimediálním představením* (I. Medek, M. Dvořáková, J. Kavan ad.) v Brně, Ostravě, Opavě a Nitře, festival *Slet bubeníků* a opět festival JAMU *Setkávání Nové hudby plus* se zahraniční účastí (z Čechů I. Medek, V. Zouhar, M. Rataj, D. Dlouhý ad.)

V OBLASTI HUDBY STARŠÍ: Festivaly barokní a varhanní praxe, např. v rámci *9. Mezinárodního varhanního festivalu* speciální improvizální koncert *Pocet P. Ebenovi* 16.9. (G. Bovet-org.), dále věnován prostor v rámci *Kytarového festivalu v Mikulově*.

V MULTIŽÁNROVÉ OBLASTI: *Festival menšinových žánrů Nová Paka*
Posuďte sami.

ZÁVĚREČNÉ RESUMÉ

Pořadatel: DÚ/ČHR/ČH2004 ve spolupráci s Pražskou konzervatoří, JAMU, HAMU

Organizace: sekretariát ČHR

Účast: zástupci ZUŠ, konzervatoří, JAMU, HAMU, PaedF Praha, PaedF Olomouc, FFUK IPOS ARTAMA, HUDEKOS, celkem cca 90 účastníků

CÍLE V PEDAGOGICE

Účastníci, že shodli že:

Volná zvuková kreativita je užitečná od co nejnižšího věku (př. Mgr. Šimanovský: děti od 1- 3 let s handicapem)

Argumentace k nutnosti rozvíjet tvořivost mj. i formou hudební improvizace může být i obecná a lze ji užívat pro prosazení cíle:

- potřeba rozvíjení rukodělné kreativity s konkrétním nástrojem ve spojení s fantazijní činností (komplexní činnost mozku)
- potřeba rozvíjet vzájemnou vnímavost a kontakt v nerutinních situacích (kolektivní improvizace), tj. rozvíjet emoční a sociální inteligenci.

Dále:

Sbírat dobré příklady, a to v audiovizuální formě, argumenty, a to jak pro média, tak úředníky a specialisty ovlivňující budoucí stav (potřeba doplnit např. u projektu *Slyšet jinak*).

I. HODNOCENÍ STAVU pedagogické praxe (závěry 1.11.2005)

V současnosti, pokud se improvizace vůbec užívá, tak převažuje postup osvojení známých modelů převážně z evropského hudebního myšlení, jejich variace a poté volná tvorba. Projekt *Slyšet jinak* (Brno, Olomouc, Graz), který se realizuje od r. 2001, staví metodiku opačně od volné neidiomatické improvizace na různé nástroje (předměty i primárně mimohudební) k postupné intelektualizaci včetně netradiční formy zápisu s důrazem na sociální interakci. Zatím projekt aplikují na ZŠ, event. SŠ. Zřejmě bude potřeba dostat se ještě do nižšího věku a dokumentovat projekt audiovizuálně.

Podněty:

Bylo by zřejmě vhodné odborné veřejnosti i MŠMT poskytnout obě rozpracované metodiky, event. další a aplikovat je dle situace, kvality žáků i schopností učitele buď relativně současně nebo zvlášť. S volnou kreativitou je ovšem třeba začít co nejdříve (zkušenosti s aplikací v pozdějším věku, viz referát J. Šťastný/výuka na JAMU ad.)

PRAKTICKÁ APLIKACE

Problém tzv. rámců a osnov: Někteří se domnívají, že v tzv. rámcích není dost zdůrazněna kreativita (jako u výtvarné oblasti), jiní, že ničemu nebrání (doc. Váňová).

Je zde praktický problém uspořádání hodiny, když je jedna vyučovací hodina týdně.

Problém kvalifikace a kvality učitelů: zejm. pro nejnižší stupně ZŠ.

Podněty:

Prostudovat znovu tzv. rámce, konzultovat s MŠMT, usilovat o navýšení hodin (alespoň zčásti). Žáci s rozšířenou výukou na 3 hod. vykazují mnohem lepší výsledky.

Návrhy k uspořádání hodiny a metodice tak, aby se využila maximálně existující možnost:

- Hodina musí být strukturovaně připravená, žák motivovaný. Dějiny hudby lze absolvovat aktivně ve vlastních případech (žáci sami zpívají a hrají gregoriánský chorál, gotickou, renesanční, barokní hudbu až po současnou-viz Jurkovič).
- Motivovat lze interaktivitou, zapojováním všech, sebeorganizací žáků, pochvalou, postupným zvyšováním odpovědnosti (péče o vlastní nástroj), samozřejmě vlastním zájmem a suverenitou, ale také obstrukcí, a to zejména pro děti a mládež v období vzdoru a puberty (věty typu: to asi pro vás bude obtížné, to by vás nezajímalo, jestli chcete, můžete odejít) a současně spontánní demonstrací zájmu vlastního.
- Dobrá by byla také možnost průvodní pohybové aktivity u žáků, kterým to vyhovuje, aby se uvolnili a byli ochotni improvizovat.

Kvalita učitelů

Je třeba uvažovat o rozšíření dobrých příkladů do pedagogiky a pedagogické praxe, dále nad kvalitou a požadavky přijímacího řízení na PaedF (emoční inteligence, kreativita,

schopnost veřejného projevu apod.), event. nad řešením najímání specialistů na výuku HV i nejnižších stupních, doškolování apod.

II. UMĚLECKÁ PRAXE (závěry - 2.11.2005)

Výuka:

Praxe barokní interpretace a starší hudby se soustavně nevyučuje, bylo by potřeba zavést alespoň od středních stupňů odborných hudebních škol i mimo varhanní výuku. Nyní provádí kurzy Týnská škola.

Praxe varhanní improvizace: Pražská konzervatoř vychází připraveností nejlépe (J. Tůma), z ostatních škol je připravenost horší, učí se na vysokých školách HAMU, JAMU.

Praxe jazzové improvizace: vyučuje Ježkova konzervatoř, nově usiluje Ivo Medek o zavedení předmětu na JAMU.

Praxe hudební etnologie: Vyučuje V. Matoušek na HAMU a FF UK, usiluje o založení oboru na FF UK.

III. ZÁVĚR - PLÁN DO BUDOUCNA

V listopadu je další setkání Německé hudební rady k tématu (účast M. Kopelent, byl pozván německou stranou), příští rok organizuje Polská hudební rada seminář o improvizaci (české konference se účastnil K. Knittl, předseda Polské hudební rady).

ČHR sestaví elektronický sborník, několik tištěných, bude evidovat nebo motivovat „dobré příklady“, informuje média a MŠMT. Na příštím setkání vyhodnotí a stav a bude se věnovat dle okolností některému z dílčích témat.

Předneseno na závěry jednotlivých dnů konference

ld

INFORMACE O HLAVNÍM POŘADATELI

Česká hudební rada je českým centrem střešové nevládní organizace Mezinárodní hudební rady při UNESCO. Jejími členy jsou významné organizace českého kulturního života z oblasti praxe i pedagogiky a vědy.

Další informace: www.chr.nipax.cz; lenka.dohnalova@divadlo.cz

