

časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

1/2017

# HUDEBNÍ VÝCHOVA



Jaroslav Bláha

Letošní ročník je rozdělen do dvou bloků. Do prvního bloku patří dva medailonky, které uzavřou vývojovou etapu vrcholného baroka. Jsou svým způsobem specifické, a to hned z několika důvodů. První medailonek představuje dvojici anglických umělců: architekta Christophera Wrena a skladatele Henryho Purcella. Podstata originality jejich uměleckého projevu spočívá ve specifčnosti anglického baroka, jejímž východiskem je odlišný vývoj ostrovního a kontinentálního umění, jehož geneze je spojena již s raným středověkem (viz *Hudba a obraz*, roč. 17, 2009). Ve druhém medailonku se setkávají dva umělci odlišných národností – Dán Buxtehude působící v Německu a Němec Willmann, jenž patřil mezi nejvyhledávanější umělce v Praze, kteří jsou názorným příkladem migrace umělců v období baroka, jejímž důsledkem je do značné míry internacionální charakter barokního umění. Zde je třeba připomenout, že zařazení některých umělců – z těch, které budeme sledovat v tomto ročníku cyklu, jsou to kromě Vivaldiho vlastně všichni – je velice komplikované. Je možné je zařadit jak do vrcholného, tak i do pozdního baroka. Matoucí jsou životní data, především pak data úmrtí. Tak např. Henry Purcell zemřel roku 1696, a je tedy zařazován do vrcholného baroka<sup>1</sup>, zatímco Arcangelo Corelli skonal roku 1713, je tedy spojen s pozdním barokem<sup>2</sup>. Jiný pohled nabízejí data narození – u Corelliho 1653, u Purcella 1659. Podobných argumentů dokazujících relativitu zařazení umělců do jisté vývojové fáze baroka bychom našli ještě víc.

Druhý blok uvádí závěrečnou etapu baroka označovanou jako pozdní baroko. První medailonek tohoto bloku je pokusem o obecnou charakteristiku této komplikované vývojové periody, která otevírá obdobně znepokojivé otázky jako geneze tohoto slohového období – nikoliv však ve vztahu k předcházejícímu, ale k následujícímu období, ať již rokoku či klasicismu. Ročník 2017 uzavírá medailonek sledující komparaci malířského a hudebního projevu známé dvojice italského pozdního baroka v Benátkách: Giovannioho Battisty Tiepola a Antonia Vivaldiho.

Znovu upozorňuji, že všechny hudební ukázky analyzované v jednotlivých medailoncích najdete např. na internetovém serveru [www.youtube.com](http://www.youtube.com) a obrazové ukázky na [www.wga.hu](http://www.wga.hu).

#### *Medailonky na rok 2017:*

1. Vrcholné baroko IV.  
Christopher Wren a Henry Purcell
2. Vrcholné baroko V. Michael Leopold Willmann a Dietrich Buxtehude
3. Vývojové tendence pozdního baroka
4. Pozdní baroko I.  
Giovanni Battista Tiepolo a Antonio Vivaldi

#### *Vrcholné baroko IV.*

##### *Christopher Wren a Henry Purcell*

Sir Christopher Wren a Henry Purcell jsou nesporně stěžejními osobnostmi anglické architektury a hudby vrcholného baroka. Oba dokázali originálním způsobem propojit svébytnou anglickou tradici s aktuálními tendencemi francouzského (případně i holandského) a italského baroka. A právě tato symbióza protikladů je u Wrena i Purcella projevem odvahy, s jakou dokázali transformovat zdánlivě nesourode prvky do osobitého celku díla. Přitom návaznost na předchozí anglickou tradici byla u obou umělců odlišná především s ohledem k jejímu evidentně rozdílnému odkazu.

Anglická sakrální architektura vrcholné a pozdní gotiky patřila k nejprogresivnějším projevům soudobé evropské architektury. Pak však ustrnula ve vývojovém klišé nekonečných variací, které způsobily, že s renesancí se Anglie vyrovnávala jen letnými doteky, které šly mimo její podstatu. Konzervativní „pozdne středověké“ prostředí ovládalo Anglii ještě na začátku 17. století. Teprve cesty Iniga Jonese do Itálie stály na počátku zásadní proměny anglické architektury, jejím odklonem od pozdně středověké manýry. Ač to vyznívá paradoxně, počátky barokní architektury v Anglii jsou spojeny s opožděným nástupem renesance – tzv. „renesančního klasicismu“ neboli palladianismu. Jonesova asimilace Palladiova klasicismu byla osobitá a svou střídmostí a strohostí navýsost anglická.

V hudbě bylo postavení Anglie v kontextu evropské hudby diametrálně odlišné. Na přelomu 16. a 17. století se stala

severským centrem raně barokní hudby – a to v těsné návaznosti na madrigalisty (Thomas Morley či Thomas Weelkes) jako současníky italských madrigalistů Gesualda da Venosy a virginalisty (John Bull a William Byrd), generační vrstevníky skladatelů florentské cameraty.

Paradoxní okolnosti – rozsáhlý požár Londýna roku 1666, který zničil 13 200 domů a 87 kostelů – souvisí s uplatněním římského barokního klasicismu v anglické barokní architektuře. V důsledku této katastrofy se dostal nejvýznamnější anglický architekt poslední čtvrtiny 17. a první čtvrtiny 18. století, Sir Christopher WREN (1632–1723) k lukrativní zakázce: v „novém stylu“ vystavěl v Londýně 53 kostelů a katedrálu sv. Pavla. Je to především odvážná konstrukce, nápadité variace tvarosloví římského barokního klasicismu, s ohledem na anglické puritánství citlivé využití dekorativních prvků ad., které pasovaly Wrena na klíčového architekta anglického barokního klasicismu. Z hlediska reakce na kontinentální (především italské) vlivy je nejdůležitější Wrenovou stavbou katedrála sv. Pavla, 1675–1711 (obrazová příloha 1, HV 1/2017, obr. 1, 2). Ta zjevně navazuje na římský monumentální barok, ať již na sakrální stavby Pietra da Cortony či především Carla Rainaldiho. Zároveň se však Wren inspiroval francouzskou architekturou barokního klasicismu. Její vliv vykazuje západní průčelí s mohutným portikem se zdvojenými sloupy korintského řádu. Obdobné řešení, včetně monumentálního trojúhelníkového štítu, vykazuje Perraultovo východní průčelí pařížského Louvru z roku 1667. Wren však rozhodně nepřejímal koncept jiného architekta, ale dokázal asimilovat různé vlivy a přetransponovat je do osobitého řešení. Důkazem je i katedrála sv. Pavla. V této monumentální stavbě působí poněkud nesourode kontrast důsledně stereometrické a statické klasicistní kupole s dynamicky proclenenými barokními věžemi v západním průčelí, jejichž vrchní část nápadně připomíná Borrominiho. Tento ambiciózní Wrenův projekt, jehož cílem byl protestanský chrám, který by byl důstojným protějškem katolického chrámu sv. Petra v Římě, dospěl k zdárnému naplnění. Stal se nejvýznamnějším barokním protestanským kostelem v Evropě. Wrenovy menší městské kostely vycházejí z holandského typu chrámu s důrazem na klasicistní

<sup>1</sup> Kačic, L. *Dějiny hudby III. Baroko*. Praha : Euromedia Group, 2009, s. 204–208.

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 231–235.

řád celku – i u nich se často prosazují věže borrominiovského typu.

Restaurace Stuartovců v osmdesátých letech je spojena s dovršením středního období anglického baroka zásluhou jednoho z nejvýznamnějších anglických skladatelů, který zaujal pozici klíčové osobnosti anglické národní hudební tradice: Henryho Purcella (1659–1695), varhaníka westminsterského panství a člena královské kapely, dvorního skladatele Karla II., Jakuba II. a Viléma III.. Jeho zásluhou se anglikánská církevní hudba vypracovala na úroveň hudby kontinentální Evropy a přitom si zachovala svou specifickou.

Kontakty s předchozí tradicí získal Purcell již jako sborista v Královské kapli, kde zpíval Tallisovy a Byrdovy anthemy (tradiční skladba pro sólisty, sbor a nástroje pro bohoslužby anglikánské církve). Se soudobou italskou hudbou seznámili Purcella jeho učitelé Cooke, Humfray, Blow. Všichni tři se výrazně podíleli na vývoji anglické sakrální hudby, zejména pak v rozvinutí již zmíněné klíčové formy anthem. V krystalizaci Purcellova hudebního projevu sehrál důležitou roli i vliv francouzské barokní hudby, zejména pak vliv instrumentálního stylu J.B. Lullyho (především skladeb pro smyčcové nástroje). Nejpodstatnější však byla Purcellova schopnost asimilace, s níž dokázal přetavit všechny vlivy do naprosto osobitého hudebního projevu. Jeho typické znaky jsou geniálním dovršením charakteristických rysů vývoje anglické hudby od vrcholné gotiky: prosté a přehledně

členěné melodické linie a v důsledku toho i pečlivě vypracovaná a přehledná hudební forma postavená na precizním kontrapunktickém mistrovství, osobitá harmonie vycházející ze svébytnosti anglické hudební tradice s gotickými kořeny a k tomu pestrá zvuková barevnost. Nejpodstatnější je však jeho mimořádně bohatá invence.

Purcell vynikl ve všech dobových žánrech. Na již zmíněné anthemy soustředil svou pozornost především v rané fázi své tvorby – tedy asi od konce sedmdesátých let 17. století do poloviny let osmdesátých. Typické i specifické znaky Purcellových anthems jsou především tečkovaný rytmus, paralelní tercie a využívání nepřipravených septim.

Zdánlivě „exotickým“ žánrem jsou ódy a uvítací písně. Ty jsou však spojeny s Purcellovými povinnostmi dvorského skladatele tří anglických králů. Ódy připomínají kantáty pro sbory, sólisty a smyčcový orchestr – někdy zvukově oživené dechovými nástroji (trubky, zobcové flétny, hoboje). Právě v tomto žánru Purcell vycházel z Lullyho – především v instrumentaci – přitom si však zachoval osobitost svého hudebního projevu. Názorným příkladem je notová ukázka z Arise my Muse z roku 1690.

Z hudebně dramatických skladeb H. Purcella je rozhodně jeho nejslavnějším dílem první anglická opera Dido a Aeneas (1689). Dodnes je na repertoáru operních scén – i když především jako zpestření. Přitom Dido a Aeneas nebyla napsaná pro profesionální operní soubor, ale pro amatéry (divčí penzion).

Vrcholem Purcellovy instrumentální tvorby jsou skladby pro smyčcové soubory. Ve svých raných skladbách navázal na anglický tradiční polyfonní styl bez číslovaného basu. V těchto skladbách se uplatňuje i souzvuková pestrost harmonie tradičního anglického stylu. Ve vrcholné fázi své tvorby Purcell prokázal osobitost, s jakou se vyrovnal s vlivem italské hudby středního baroka – a to nejen ve využití generálního basu, ale i v půvabu zpěvných melodií a ukázněné kadenční harmonii. Přesvědčivým příkladem je suite pro smyčcový orchestr Abdelazer, která často připomíná hudbu Purcellova současníka Arcangela Corelliho (1653–1713) či jiných italských skladatelů vrcholného baroka – z jiného zorného úhlu anticipuje styl G.F. Händla, který výrazně ovlivnil anglickou hudbu pozdního baroka. Aria ze suity Abdelazar je zajímavá i tím, že její téma si vybral anglický skladatel 20. století Benjamin Britten ke své slavné skladbě Průvodce mladého člověka symfonickým orchestrem.

V celkovém výčtu typických znaků je nezbytně nutné zdůraznit návaznost na anglickou tradici, která se projevuje především v harmonii – a to jak uplatněním paralelních tercií a sext jako dědictví gotiky či využíváním disonancí. S harmonií souvisí i stále důslednější směřování k tonalitě, která se v plné míře prosadila až v pozdním baroku, tedy v první polovině 18. století. □

## HUDEBNÍ VÝCHOVA

časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní, ročník 25/2017/číslo 1

### ŘÍDÍ REDAKČNÍ RADA

**Předsedkyně:** PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D. (PedF UK, Praha)

**Členové:** doc. PhDr. Ivana Ašenbrennerová, Ph.D. (PdF UJEP, Ústí nad Labem), prof. PhDr. Eleonóra Baranová, CSc. (PedF UMB, Banská Bystrica, SR), Mgr. Ivana Čechová (PedF UK, Praha), prof. Belo Felix, Ph.D. (PdF UMB, Banská Bystrica, SR), PaedDr. Jan Holec, Ph.D. (PedF JU, České Budějovice), prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc. (PdF UHK, Hradec Králové), PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D. (ZUŠ Mladá Boleslav), PhDr. Helena Justová (PedF UK, Praha), PhDr. Blanka Knopová, CSc. (PdF MU, Brno), doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc. (PedF UK, Praha), PhDr. Jiří Kusák, Ph.D. (PdF OU, Ostrava), prof. Mgr. art. Irena Medňanská, Ph.D. (FF PU, Prešov, SR), prof. PaedDr. Eva Michalová, CSc. (UMB, Banská Bystrica, SR), prof. PaedDr. Michal Nedělků, Dr. (PedF UK, Praha), prof. Mag. Dr. Franz Niermann (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Rakousko), doc. Mgr. Jana Palkovská (PedF UK, Praha), prof. PhDr. Stanislav Pecháček, Ph.D. (PedF UK, Praha), prof. UŠ dr. hab. Wiesława Aleksandra Sacher (Wydział Pedagogiczny i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polsko), prof. Dr. Carola Schormann (Fach Musik, Leuphana Universität Lüneburg, SRN), doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc. (PdF ZU, Plzeň), doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc. (PedF UK, Praha), doc. Mgr. Art. PhDr. Jozef Vereš, CSc. (PdF UKF, Nitra, SR)

**Vedoucí redaktorka:** PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D.

**Grafická úprava a sazba:** Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS. (zdenka.urb.art@gmail.com)

**Vydává:** Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta – vydavatelství, vychází 4x ročně, časopis je vydáván za finanční spolupráci Nadace Českého hudebního fondu, roční předplatné 260 Kč plus poštovné a balné, jednotlivý výtisk 65 Kč + poštovné a balné

**Předplatné zajišťuje:** A.L.L. Production s.r.o., P.O. BOX 732, 111 21 Praha 1, telefon: 234 092 851 nebo 840 30 60 90, e-mail pro objednávky: predplatne@predplatne.cz, www.predplatne.cz

### Upozornění autorům:

Text příspěvků zasílejte v elektronické podobě na e-mailovou adresu: casopisHV@gmail.com.

Redakce si vyhrazuje právo na nezbytné úpravy rukopisů a jejich krácení, příspěvky nejsou honorované. Texty procházejí recenzním řízením (jsou posuzovány dvěma odborníky z různých pracovišť).

### Adresa redakce:

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta – vydavatelství, M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, web: <http://khv.pedf.cuni.cz>

### Administrace, objednávky a fakturace:

e-mail: [viera.cernochova@seznam.cz](mailto:viera.cernochova@seznam.cz)

© Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2017  
MK ČR E 6248, ISBN 1210-3683

## FROM THE CONTENT

The introductory article by Vladimír Tichý *Music Theory Teaching* deals with the issue of music theory teaching, e. g. practically oriented musicological discipline with the aim of learning general rules of the music speech. Its studies require spontaneous contact with sounded music material and at the same time the employment of a rational activity. Musically-theoretic studies should educate to individual creative thinking.

The essay by Jitka Pejřimovská *The Chosen Thoughts by František Sedlák Connecting the Area of Music Pedagogy and System Music Therapy* focuses on agreements and differences in creative attitudes present in music education and in the system music therapy.

The article by Vladimír Novotný *Methodology of Work with a Guitar Orchestra* might help leaders or conductors to work more effectively and students to understand music better.

The study by Veronika Ševčíková and Jindřich Schwarz *Film as a Means of Music Popularization: Film in the Context of Music Popularization* defines the term music popularization and investigates the film as a means of music popularization. Through the analysis of Forman's *Amadeus*, as the example of an efficient intermediary of Mozart's music to a wide public, they define general principles viewing the film as a highly efficient means popularizing music.

Jiří Červený reflects the advantages and disadvantages of special and inclusive education in the environment of the visually impaired in his article *Handicapped Person in Society – Special or Inclusive Education?*

The part About Music in English brings the article by Irina V. Malykhina *Technical and Pedagogical Possibilities of the Disklavier*.

The magazine issue concludes with the list of Music Anniversaries in January, February and March 2017.

## AUS DEM INHALT

Der Einleitungsartikel von Vladimír Tichý *Musiktheorie lehren* beschäftigt sich mit der Problematik der Musiktheorielehre, d. h. praktisch orientierter Musikdisziplin mit dem Ziel die allgemeine Gesetzmäßigkeit der Musiksprache kennen zu lernen. Ihr Studium beansprucht einen spontanen Kontakt mit tönendem Musikmaterial und zugleich das Einbeziehen der rationalen Aktivität. Das musikalisch-theoretische Studium soll das selbständige kreative Denken heranbilden.

Der Beitrag von Jitka Pejřimovská *Ausgewählte Ideen von František Sedlák verbinden das Gebiet der Musikpädagogik und der Systemmusiktherapie* konzentriert sich auf die Übereinstimmungen und Differenzen kreativer Vorgänge, die beim Musikunterricht und Systemmusiktherapie vorhanden sind.

Der Artikel von Vladimír Novotný *Die Methodik der Zusammenarbeit mit einem Gitarrenorchester* kann dem Leiter oder dem Dirigent behilflich sein, effektiver zu arbeiten, und den Studenten ermöglicht er die Musik besser zu verstehen.

Die Studie von Veronika Ševčíková und Jindřich Schwarz *Der Film in der Rolle des Vermittlers der Filmpopularisierung: Der Film im Kontext der Musikpopularisierung* definiert den Begriff der Musikpopularisierung und untersucht den Film als ein Musikpopularisierungsmittel. Anhand *Forman's Amadeus – Analyse*, die diesen Film zu einem hervorragenden Beispiel, des effektvollen und effektiven Vermittler Mozarts Musik an breite Öffentlichkeit gekrönt hat, kann man das allgemeine Wahrnehmen des Filmes, als ein hochwertiges Mittel der Musikpopularisierung betrachten.

Über die Vor- und Nachteile des speziellen und inklusiven Schulwesens für die Sehbehinderten, denkt in seinem Artikel *Der behinderte Mensch in der Gesellschaft – spezielles oder inklusives Schulwesen?* Jiří Červený nach.

Die Rubrik *Englisch über die Musik* bringt den Artikel von Irina V. Malykhina *Technical and Pedagogical Possibilities of the Disklavier*.

Die Zeitschrift schließt der Überblick Der Musikjubiläen im Januar, Februar und März 2017 ab.



Časopis HUDEBNÍ VÝCHOVA  
je vydáván za finanční spoluúčasti  
NČHF

## EDITORIAL

Vážení čtenáři,

otevíráte letošní první číslo časopisu *Hudební výchova*, v němž opět naleznete informace o aktuálním dění v hudební výchově, novinky z oblasti hudebněpedagogického výzkumu nebo materiály či inspirace pro výuku.

Úvodní článek Vladimíra Tichého *Učit hudební teorii* se zabývá problematikou výuky hudební teorie, tj. prakticky orientované muzikologické disciplíny s cílem poznání obecných zákonitostí hudební řeči. Autor v něm poukazuje na skutečnost, že výuku hudební teorie není možné oddělovat od živé hudby, neboť vyžaduje spontánní kontakt se znějícím hudebním materiálem a zapojení racionální aktivity. Takový způsob výuky hudebně teoretických disciplín pak výrazně napomáhá výchově k samostatnému tvůrčímu myšlení.

Příspěvek Jitky Pejřimovské *Vybrané myšlenky Františka Sedláka pro-vazující oblast hudební pedagogiky a systémové muzikoterapie* je zaměřen na shody a difference kreativních postupů přítomných v hudební výchově a v systémové muzikoterapii.

Článek Vladimíra Novotného *Metodika práce s kytarovým orchestrem* přináší specifické poznatky a praktické zkušenosti s umělecko-pedagogickým vedením hudebního tělesa tohoto typu.

Studie Veroniky Ševčíkové a Jindřicha Schwarze *Film jako prostředek popularizace hudby: Film v kontextu popularizace hudby definuje pojem popularizace hudby a zkoumá film jako prostředek popularizace hudby. Prostřednictvím analýzy Formanova Amadea, jakožto příkladu efektivního a efektivního zprostředkovatele Mozartovy hudby široké veřejnosti, definuje obecné principy nahlížení na film jako na vysoce účinný prostředek popularizující hudbu.*

*Se svým postojem k problematice inkluzivního x speciálního vzdělávání, který vychází z osobní zkušenosti z prostředí zrakově handicapovaných, nás ve svém příspěvku Postižený člověk ve společnosti – speciální, nebo inkluzivní školství? seznámí Jiří Červený.*

Rubrika *O hudbě anglicky* tentokrát přináší článek Iriny V. Malykhiny *Technical and Pedagogical Possibilities of the Disklavier*, v němž se jeho autorka zabývá využitím tzv. disklavíru, tj. akustického klavíru se zabudovaným systémem záznamu a přehrávání, v hudební pedagogice.

V příštím čísle časopisu se můžete těšit mj. na příspěvek Kateřiny Dyrtrtové *Tonalita a atonalita – způsob nastávání*, v němž autorka rozvíjí vybrané úvahy publikace *Atonalita* (2015) k prozkoumání obecných otázek světa umění 20. století. Pohled na tvorbu Jiřího Laburdy pro dětské sbory nabídne ve svém příspěvku Stanislav Pecháček. Problematikou formativního vlivu hudebně pohybových paralel v hudebním a osobnostním rozvoji žáků se bude ve svém příspěvku zabývat Eva Jenčková.

Vše dobré přeje Petra Bělohávková



## OBSAH

Abstracts	3	<b>PŮVODNÍ DIDAKTICKÉ STUDIE</b> Vladimír Novotný: Metodika práce s kytarovým orchestrem	17
<b>PŮVODNÍ VĚDECKÉ STATĚ A VÝZKUMNÉ ZPRÁVY</b>			
Vladimír Tichý: Učit hudební teorii	4	<b>PŘEHLEDOVÉ ČLÁNKY A STUDIE</b>	
Jitka Pejřimovská: Vybrané myšlenky Františka Sedláka	7	Jiří Červený: Postižený člověk ve společnosti – speciální, nebo inkluzivní školství?	19
provazující oblast hudební pedagogiky a systémové muzikoterapie		Redakce: Významná ocenění udělená hudebním pedagogům	21
Veronika Ševčíková, Jindřich Schwarz: Film jako prostředek			
popularizace hudby (1. část) – Film v kontextu popularizace hudby	13	<b>JUBILEA, ZPRÁVY, RECENZE, STÁLÉ RUBRIKY</b>	
		Petra Bělohávková: Z hudebních výročí (leden–březen 2017)	24
<b>NOTOVÁ PŘÍLOHA</b>		Irina V. Malykhina: O hudbě anglicky – Technical and pedagogical possibilities of the disklavier	25
Bohumír Hanžlík: Jak se Honza učil latinsky (1. část)			
<b>OBÁLKA</b>			
2. strana: Jaroslav Bláha: Několik poznámek k cyklu Hudba a obraz, ročník 2017			

## ABSTRACTS

### TICHÝ, V. To teach music theory

**Abstract:** Music theory is practically oriented musicological discipline closely related to composition and interpretation aiming to identify general musical regularities. To study music theory requires spontaneous contact with sounding musical material as well as contact with rational activity. Musically theoretical study should be teaching everyone individual creative thinking while studying music. In case of harmony and counterpoint, this is done by systematic interpretation, written composite creation of harmonic exercises, harmonic analysis of musical forms, and analyzing examples from masterful composition. Educational process is led from simple to complex. Combination of systematic interpretation and analysis of chosen examples is required also by science of musical forms. Interpretation completed by analysis cannot stagnate as a simple description. On the contrary, it should endeavor to be tectonically functional commentary on examined phenomenon. A separate category is a so-called active analysis.

**Keywords:** music theory, musical structure, systematic interpretation, the general rules of the language of music, harmonic exercises, contrapuntal tasks, work rules, musical form, analysis, creative thinking, active analysis

prof. Vladimír Tichý, CSc., Institute of Music Theory, Music and Dance Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague, e-mail: vladimir.tichy@hamu.cz

### PEJŘIMOVSÁ, J. Selected ideas of

### František Sedlák – interconnects field of Music Pedagogy and Systematic Music Therapy

**Abstract:** Selected ideas of František Sedlák – interconnects field of Music Education and Psychology and Systematic Music Therapy. Similarities and differences creative methods presented in Music Pedagogy and Systematic Music Therapy.

**Keywords:** Music psychology, tonality, emotion, narration, system music therapy.

Mgr. et Mgr. Jitka Pejřimovská, PhD., Institute of Music Therapy of the Czech Republic, e-mail: guta.pelegrim@seznam.cz

### ŠEVČÍKOVÁ, V., SCHWARZ, J. Film as a means of Music Popularization (part 1). Film in the context of Music Popularization

**Abstract:** Study defines the term music popularization and observes film as a means of music popularization. Through the analysis of Forman's film Amadeus as an example of effective and efficient intermediary of Mozart's music to the general public it defines general principles of considering film as highly efficient means popularizing music. It observes the potential of film as a means and form of popularization of particular knowledge of musicology.

**Keywords:** Music, film, music popularization, film as a means and form of music popularization, film and musicology.

doc. PhDr. Veronika Ševčíková, Ph.D., Mgr. Jindřich Schwarz, Ph.D., Departement of Music, Faculty of Education, University of Ostrava, e-mail: veronika.sevcikova@osu.cz; jincom@seznam.cz

### NOVOTNÝ, V. Methodology of working with guitar orchestra

**Abstract:** This article is focused on methodology and conductors work with the guitar orchestra. It shows the way which every conductor should think of at the beginning of the work with the ensemble. It can help music educators or conductors of different types of orchestra to work more efficient and help students to understand their music better.

**Keywords:** guitar ensemble, orchestra, work with orchestra, guitar, methodology of the guitar orchestra

Mgr. Vladimír Novotný, Department of Music Education, Faculty of Education, J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem, e-mail: ahura@seznam.cz

### ČERVENÝ, J. Person with disabilities in the society. Special or Inclusive education?

**Abstract:** Author of the article compares the inclusive and special education of disability children and youth with respect to the music education of visual disabilities.

**Keywords:** inclusive education, special education, medical disability, visual disabilities

Mgr. Jiří Červený, Department of Music Education, Faculty of Education, Charles University, e-mail: j.j.cervený@isp24.cz

# UČIT HUDEBNÍ TEORII

Vladimír Tichý

**Anotace:** Hudební teorie je prakticky orientovaná muzikologická disciplína s těsnou vazbou na problematiku kompozice a interpretace s cílem poznání obecných zákonitostí hudební řeči. Její studium vyžaduje spontánní kontakt se znějícím hudebním materiálem zároveň se zapojením racionální aktivity. Hudebně-teoretické studium má být při studiu hudby pro každého školou samostatného tvůrčího myšlení. V případě harmonie a kontrapunktu se tak děje systematickým výkladem, písemnou kompoziční tvorbou harmonických cvičení a formou analýzy příkladů z mistrovských kompozic. Výukový postup probíhá cestou od jednoduchého ke složitějšímu. Kombinaci systematického výkladu a analýzu zvolených příkladů vyžaduje i nauka o hudebních formách. Výklad, doplněný analýzou, nesmí ustrnout na pozici prostého popisu, nýbrž měl by usilovat o tektonicko-funkční komentář zkoumaných jevů. Zvláštní kategorií představuje tzv. aktivizovaná analýza.

**Klíčová slova:** hudební teorie, hudební struktura, systematický výklad, obecné zákonitosti hudební řeči, harmonická cvičení, kontrapunktické úlohy, pracovní pravidla, hudební forma, analýza, tvůrčí myšlení, aktivizovaná analýza.

Stojíme-li před úkolem definovat obor hudební teorie, stanovit jeho předmět a vytyčit jeho hranice, nepředpokládáme, že by to mohlo být spojeno s problémy. Jakmile však pokus o takovouto definici učiníme, dojdeme záhy ke zjištění, že obecně vžitě představy o tom, co je hudební teorie, jsou v praxi často nepřesné a mnohoznačné, a to i mezi hudebními profesionály. – Každý, kdo se profesionálně zabývá hudbou, každý, kdo ji v té či oné formě a na tom či onom stupni studuje nebo studoval, i každý, kdo k hudbě má pouze amatérský vztah, přišel totiž dříve či později do styku s hudební teorií a má o ní určitou vlastní představu: hudební teorie se mu může jevit jako přehled pojmů a terminologie, bezprostředně spjatých s hudební praxí, nebo jako soubor pojmů, souvisejících s určitými konkrétními elementárními hudebními dovednostmi (sluchovými, rytmickými). Jiný uživatel ji chápe jako popis hudebních skladeb a možností způsobů jejich interpretace, nebo jako soubor pracovních pravidel, kdysi kompoziční a interpretační praxí respektovaných, dnes negovaných, anebo naopak – soubor pracovních pravidel, dnes kompoziční a interpretační praxí respektovaných, dříve neslýchaných; v obecnějším přístupu bývá pak mnohdy hudební teorie chápána jako přehled znalostí o hudbě, jimiž se „sluší“ disponovat, chceme-li se profesionálně věnovat hudbě – ať už ve smyslu uměleckém, muzikologickém, pedagogickém, popularizačním, kritickém nebo jiném, popřípadě jako vše, co je napsáno o hudbě (tedy od vědeckých prací z oboru muzikologie – včetně hudební estetiky a historie – až po texty popularizační a kritické), anebo dokonce jako jakýkoli verbální projev týkající se hudby.

Jak vidno, lze se setkat s poměrně pestrou paletou pohledů a názorů na podstatu, smysl a konkrétní praktický přínos oboru hudební teorie, pro něž zde hledáme definici nebo přílehlavou charakteristiku. Zmíněná pestrost pohledů nepochybně souvisí s úhlem zmíněných stanovisek: jinak se zřejmě obor jeví muzikologovi a jinak praktickému hudebníkovi. Ve druhém ze jmenovaných případů zase zcela jiný obraz o hudební teorii bude mít skladatel než např. pěvec. Jinou představu bude mít asi konzervatorista než posluchač vysoké hudební školy nebo hudebník s bohatou praxí v oboru. Rovněž nezapomeňme, že s hudební teorií mají co do činění i jiné obory: např. hudební psychologie, hudební pedagogika, hudební akustika aj. – A samozřejmě i laik, který nic z těchto věcí nestudoval, si rovněž něco pod pojmem hudební teorie představuje.

Co tedy opravdu je hudební teorie, v čem tkví její podstata? Stručná odpověď na takto položenou otázku může znít: Hudební teorií rozumíme prakticky orientovanou muzikologickou disciplínu, těsně se přimykající k problematice hudební skladby a interpretace, zaměřenou na zkoumání hudební struktury, jejích stránek, jejích vnitřních vztahů, ji organizujících principů apod., a to buď z kompozičně technického aspektu (tzv. skladebné nauky), nebo s cílem hlubšího poznání a formulace obecných zákonitostí hudební řeči.

Často se setkáváme se ztotožňováním hudební teorie s muzikologií: hudební teorie a hudební věda jsou v takovémto pohledu chápány jako synonyma. Avšak *hudební teorie není synonymem hudební vědy!* Tím nemá být řečeno, že mezi oběma obory není vzájemný vztah. Avšak k podstatě a funkci hudební teorie neodmyslitelně patří těsná vazba

k hudební praxi. Vztah hudební teorie k hudební vědě můžeme charakterizovat jako analogický vztahu lingvistiky k vědě literární.

A zde se rodí druhá otázka: K čemu je hudební teorie užitečná praktickému hudebníkovi? – Odpovídáme: „Hudba je živý organismus. Je to projev živého tvůrce – podobně, jako je vůně projevem živé květiny. Její sdělení je adresováno živému posluchači. Není to tedy ‚věc o sobě‘, je to prostředek komunikace mezi živými subjekty – podobně jako jazyk, nebo třeba gesto či úsměv. Podobně jako jazyk je hudba bohatě vnitřně strukturována, hierarchizována, funkčně organizována. Hudební tvar vzniká spontánně – z přirozené potřeby tvůrce – a spontánně je i vnímán – z přirozené touhy vnímajícího. Z povahy a podstaty struktury hudby vyplývají možnosti jejího vývoje a nevyčerpatelná, nikdy nekončící proměnlivost. Svět hudby – to je svět tónů a nejrozmanitějších vztahů mezi nimi. Bohatý svět plný tajemství, nevědění krásy i fantazie, ale také krystalicky jasný svět přísného řádu a až matematicky exaktní logiky. Hudba je architektura v tónech, hra, v čase probíhající proces, pohyb, přísně logicky uspořádaná struktura. Je to krásný zvuk, kosmos nekonečně proměnlivých možností tvarů, množin, kombinací, hierarchií. Hudba je znějící myšlenka, specifický to projev inteligence a ducha. Neustále usilovat o rozkrytí, objasnění, zpřístupnění, výklad, komentář, interpretaci substance jevu zvaného ‚hudba‘, předkládat řečené k promýšlení – to vše je úkolem hudební teorie.“

Často slýcháme: toto hudebník z hlediska svého praktického výkonu potřebuje, toto naopak nepotřebuje. – Co to však znamená – potřebovat něco?

K holému přežití koneckonců stačí schopnost opatřit si potravu a najít jeskyni jako úkryt před nepohodou. Nepotřebuje však člověk přece jen něco víc než pouze to, co je bezprostředně upotřebitelné a okamžitě využitelné? Hudební teorii nelze přece vnímat pouze jako jakýsi „recept“, „návod k použití“. Ten by koneckonců pro skutečnou tvůrčí osobnost byl zbytečný, protože skutečná tvůrčí osobnost žádný návod nepotřebuje. A tomu, kdo tvůrčí schopnost postrádá, by takový návod nebyl nic platný. Žádný „recept“ nemůže chybějící tvůrčí schopnost nahradit. Hudební teorie nechce a ani nemůže nahradit inspiraci, invenci, fantazii tvůrčího umělce. Může mu však být užitečná jako nástroj, s jehož pomocí dokáže lépe svou inspiraci, invenci, fantazii uchopit a usměrnit, znásobit a umocnit – tím, že mu umožní vhléd do materiálu, s nímž pracuje, zprostředkujíc mu přehled o možnostech, jež mu materiál poskytuje, a přispívajíc tak ke zkáznění výběru prostředků, prohloubení a pročištění ekonomie práce s nimi. To vše nemusí a ani nemůže být na úkor kvality inspirace, invence, fantazie u toho, kdo jí opravdu oplývá.<sup>1</sup> Řečené potvrzuje výstižně a se stručností sobě vlastní Anton Webern známým výrokiem: „Uši vás povedou vždycky správně, vy však musíte vědět, proč.“<sup>2</sup> Tento Webernův výrok komentuje Igor Stravinskij: „Webern nebyl spokojen s jistou pasivitou poslechu. (...) Nestačí slyšet, nýbrž je nutné poslouchat; je to výzva k aktivnímu vztahu k hudbě.“<sup>3</sup>

A nyní tedy otázka třetí: Jak učit hudební teorii? – Odpověď začneme příkladem na téma, jak hudební teorii neučit. Uvedený příklad není vymyšlený, vychází ze živých zkušeností autora tohoto článku nikoli profesionálních (tedy nikoli ze zkušeností skladatele, hudebního teoretika a pedagoga), nýbrž ze zkušeností rodičovské. Tímto příkladem je situace na základní škole v předmětu *Hudební výchova*, kde byly děti postaveny před jednoduchý úkol: Naučit se znát notovou osnovu, klíč, názvy a správný zápis not na linkách

a v mezerách, tedy konkrétně – vědět, že *g*<sup>1</sup> leží na druhé lince, a umět je správně zapsat, aniž by však přitom zároveň byla věnována jakákoli sebemenší pozornost tomu, že ono *g*<sup>1</sup> nějak zní, a aniž by byl učiněn sebemenší pokus zabývat se tím, jak vlastně zní! – Nesmyslnost takového přístupu je více než zřejmá: Než otevírat dveře k pochopení hudby takto, to raději nepodnikat nic.

Jak tedy učit hudební teorii? – Především budiž řečeno: hudební teorie, má-li mít smysl, vyžaduje nevyhnutelně živý, spontánní a čínorodý kontakt se znějícím hudebním materiálem zároveň se zapojením operačního myšlení, tedy racionální aktivity.

Ilustrujme řečené několika příklady výuky tradičních hudebně teoretických disciplín – s platností pro všechny stávající stupně výuky, tj. od základního přes středoškolský až po vysokoškolský. Začneme citací několika vět z úvodu publikace *Harmonicky myslet a slyšet*: „Někteří harmonicky myslí, ale neslyší. Jiní harmonicky slyší, ale nemyslí. Mnozí harmonicky nemyslí ani neslyší, jen se učí poučky. To je vůbec nejhorší varianta! Naším cílem je – učit se harmonicky myslet i slyšet.“<sup>4</sup> – Co to znamená – *harmonicky slyšet*? Je nepochybné, že „slyšení“ hudby (tedy i harmonické slyšení) není pouhým slyšením ve smyslu obecného auditivního počítku: slyšením v uvedeném případě rozumíme bohatě strukturovaný, vnitřně hierarchizovaný a dynamický spontánní vjem, vyznačující se mnoha vnitřními funkčními vazbami a vztahy ve smyslu zvukoprostorovém i časovém (hudební struktura je nikoli statická, nýbrž procesuální). Takto pojaté „slyšení“ probíhá spontánně, intuitivně, jeho hloubka a kvalita je individuální, u každého jednotlivce jiná – v závislosti jak na vrozených schopnostech, tak na míře, hloubce a rozsahu dosavadních zkušeností z kontaktu s hudbou. Příkladem a dokladem harmonického slyšení pro nás může být vloha, spočívající ve schopnosti spontánního přirozeného výběru a použití akordů na klávesovém nástroji či kytaře při improvizovaném doprovodu melodie písně, anebo tvorba smysluplné harmonické věty, opírající se o čistou intuici např. při klavírní improvizaci.

Co to znamená *harmonicky myslet*? – Podobně jako jazyk, i hudba má svůj řád,

který si však při spontánním poslechu vůbec nemusíme konkrétně, hmatatelně uvědomovat, jehož přítomnost však intuitivně, podvědomě „mezi řádky“ pociťujeme. – Právě vědomé poznání onoho skrytého řádu a formulaci jeho principů nám zprostředkovává hudební teorie prostřednictvím svých disciplín. Hudební teorie neznamená pouhá konstatování v hudbě vyzorovaných jevů a skutečností, ale objevování a nalézání celé řady vztahů, fungujících uvnitř organismu hudební struktury na všech jejích hierarchických úrovních (tj. od mikrostruktury přes mesostrukturu až po makrostrukturu) a spolupodílejících se na její celistvosti, jedinečnosti, smysluplnosti, na organizaci všech faktorů, majících podíl se na její existenci. – A zde se ocitáme přímo v centru problému: Naším cílem nemůže být pouhé „načtení“ definic, pravidel, formulací principů a zákonitostí. Má-li být studium harmonie jako hudebně teoretické disciplíny smysluplné, je nezbytné hledat a realizovat veškeré možné cesty k vzájemnému provázání a propojení harmonického myšlení a slyšení. V případě harmonie se tak děje několika způsoby: písemnou kompoziční tvorbou harmonických cvičení na základě předem daného zadání, obsahujícího formulaci konkrétního úkolu (např. vytvoření harmonické věty modulující z dané tóniny do jiné, rovněž zadané tóniny apod.), nebo na základě zadání generálbasu, či jako harmonizace zadané melodie. To vše se děje s respektováním závazných pracovních pravidel. K samotným pravidlům budiž poznamenáno: nejde o normativní předpis typu např. pravidel českého pravopisu! Jejich funkce je čistě metodicko-didaktická: Je nutno chápat je jako „pravidla hry“ praktického procvičování. Zde se tedy dostáváme k dalšímu pohledu na výuku hudební teorie: Neusilujme o zapamatování povinné sumy znalostí nebo o kvantitu výkonu, nýbrž o „hru“ v roli procvičování, tréninku, „gymnastiky mozku“ při aktivní práci s harmonickým materiálem, tedy shrnuto – o řízenou aktivitu. Konkrétní volba a formulace pracovních pravidel by měla respektovat též stupeň hudební a obecně mentální vyspělosti žáka. Na středoškolské úrovni se standardně vychází z pravidel odpovídajících harmonickému myšlení klasičko-romantického slohu, při studiu na vyšším stupni vyspělosti lze aplikovat pracovní

<sup>1</sup> Viz TICHÝ, Vladimír. Smysl a poslání hudební teorie při vysokoškolském studiu hudby. In: *O identifikaci a kultivaci uměleckého talentu*. Praha: AMU, 1996, s. 54–55.

<sup>2</sup> Citováno dle STRAVINSKIJ, Igor. *Rozhovory s Robertem Craftem*. Praha: Supraphon, 1967, s. 435.

<sup>3</sup> Tamtéž.

<sup>4</sup> Viz TICHÝ, Vladimír. *Harmonicky myslet a slyšet*. Praha: AMU, 2011, s. 15.

pravidla odvozená z pracovních postupů skladatelů 20. až 21. století (toto pořadí má přirozenou logiku: pravidla hudební řeči skladatelů 20. století převážně navazovala na klasicko-romantické základy, ať již tomu tak bylo ve smyslu jejich dalšího rozvíjení, anebo naopak záměrné negace). Takto – kromě oné metodické funkce „pravidel hry“ – přispívá procvičování podle zadaných pravidel k bližšímu a hlubšímu poznání kompozičního myšlení dané epochy nebo individuálního stylu konkrétní skladatelské školy či osobnosti. – Nedílnou součástí posilování a upevňování vzájemné vazby mezi harmonickým myšlením a slyšením pak musí být i následná zvuková realizace vypracovaného cvičení na klávesovém nástroji spojená se sluchovou a teoreticko-kritickou analýzou vypracovaného úkolu. Tato analýza by se neměla omezovat na pouhou kontrolu dodržení či porušení zadaných pracovních pravidel, měla by usilovat též o konstatování a vyzdvižení osobitosti přístupu, zajímavosti nápadů, invence konkrétního řešení dosažené zároveň v rámci respektování daných pracovních pravidel.

Popsanou tradiční metodu propojování harmonického myšlení a slyšení formou procvičování kompozičních úloh dle konkrétního zadání obohatil v českém hudebně teoretickém prostředí v období šedesátých let 20. století Karel Janeček publikací *Harmonie rozbořem*<sup>5</sup> s návrhem možnosti metody studia harmonie formou analýzy vybraných příkladů z mistrovských skladeb evropské hudby. V předmluvě osvětluje svůj záměr: „Předkládám naši hudební veřejnosti knihu, v níž jsem se pokusil důsledně uplatnit *analytickou metodu* pro obor, o němž převládá mínění, že jej lze náležitě zvládnout jedině „s tužkou v ruce“, tj. *metodou kompoziční*. Přivádí mě k tomu poznatek z vlastní dlouholeté učitelské zkušenosti, že kompoziční metoda, pokud nevede až k profesionálnímu skladatelství, je přespříliš dlouho odvrácena od živé hudby a běžné hudební praxe... Není tajemstvím, že naši profesionální hudebníci neskladatelé stojí často bezradní i nad zcela základními harmonickými jevy, uplatní-li se jen poněkud složitějším způsobem (v bohatší stylizaci), a to i v hudbě, s níž jsou důvěrně sžiti.“<sup>6</sup> Janečkův návrh

se osvědčil a analytická metoda výuky harmonie našla své místo ve výuce harmonie zároveň s metodou kompoziční a v kombinaci s ní.

Shrneme-li vše řečené o výuce harmonie, můžeme říci, že výukový postup probíhá cestou od jednoduchého ke složitějšímu systematickým výkladem harmonických principů a na něj navazujícím procvičováním kompozičních úloh na základě zadání v rámci závazných pracovních pravidel (formulovaných v souladu se systematickou výkladu). Paralelně s tím zároveň procvičováním schopnosti harmonické analýzy vybraných příkladů z hotových mistrovských kompozic, to vše s cílem živého a organického propojení harmonického slyšení znějící hudby (znějící reálně nebo i jen v představě) a teoretické reflexe, to vše s cílem, lapidárně vyjádřeným výše citovaným výrokem Antona Weberna a komentovaným Igorem Stravinským, jako výzva k aktivnímu vztahu k hudbě.

Analogicky bychom mohli charakterizovat optimální metodicko-didaktický přístup k výuce nauky o kontrapunktu. I zde platí, že cesta k ovládnutí předmětu nevede cestou memorování pouček („kánon je když...“), nýbrž organickým propojením řešení kompozičních kontrapunktických úloh a zároveň analýzy vybraných příkladů z děl mistrů polyfonie vokální, instrumentální i moderní. V případě kompozičních úloh platí totéž, co bylo řečeno v souvislosti s výukou harmonie: Pracovní pravidla nesmějí být pojmána jako text k zapamatování a memorování, nýbrž jako vymezení mantinelů pro praktická řešení zadaných úloh. Opět i zde platí zásada smysluplného propojení systematického výkladu, osvětlujícího podstatu problému, a z něj vyvozených závazných pravidel a tréninku praktické orientace v problematice polyfonní sazby jak formou analytickou, tak formou kompoziční.

Třetí velkou hudebně teoretickou disciplínou, která by zde měla být zmíněna a okomentována, je nauka o hudebních formách. Má-li být její úloha kvalitně splněna, podíl analýzy vhodně zvolených příkladů skladeb zároveň se systematickou osou výkladu je neodmyslitelný. Zde budiž řečeno, že výklad, doplněný analýzou, by neměl ustrnout na pozici prostého popisu, nýbrž měl by usilovat o odhalení a pojmenování tektonické funkce zkoumaných jevů: Měl by nejen konstatovat, „jak je to uděláno“, ale klást

otázky „proč je to uděláno právě takto?“ – a ve společné seminární diskusi na ně hledat odpovědi. Velmi vzrušující, inspirativní a přirozenou kreativitu pohledu podněcující se stává takováto diskuse v okamžiku, kdy dospěje k vzájemnému průniku a interferenci pohledů z pozice stavby celku, uplatnění melodiky, harmonie, kinetiky a dalších na zkoumané hudební struktuře se podílejících složek, fungujících ve vzájemné synergii a interakci jako formotvorné faktory při vytváření kontrastů i souvislostí a spolupodílejících se na stavbě celku. – V rámci takovéto diskuse lze např. hledat odpověď na otázku, proč bylo v kompoziční práci porušeno některé z obecně platných pravidel (příkladem řečeného mohou být např. paralelní oktávy na konci 3. taktu vstupní *Promenády* Musorgského *Kartinek*, nebo proslulý zdvojený citlivý tón v motivu Smetanova *Vyšehradu*). Učitel může žákům uložit, aby se pokusili takto „zjištěnou chybu“ opravit, tj. nalézt vlastní alternativní řešení respektující pravidla. Výsledek je jasný: Ač se snaží sebevíce, lepší variantu neobjeví, originál je vždy nejpresvědčivější. A tu se znenáhla začne objevovat odpověď na uvedenou otázku, která ovšem např. konkrétní odchylku od pravidel harmonie osvětlí a legalizuje z pohledu nikoli harmonického, nýbrž tektonického. – Popsaný přístup (hledání vlastního alternativního řešení analyzované skladby nebo jejího úseku a jeho následné srovnání s původním originálem) rovněž ve své pedagogické a muzikologické práci Karel Janeček někdy uplatňoval a takovýto postup nazval aktivizovanou analýzou. Uplatnil ji např. též v týmové publikaci *Dílo a život Bedřicha Smetany*, 1. sv. – *Smetanova komorní hudba*. K metodě aktivizované analýzy zde píše: „Sebešíře založená tektonická analýza, opírající se o spolehlivé výsledky analýz specializovaných, nemůže beze zbytku prosvětlit vše, čím hudební dílo vyznívá, a nemůže tudíž být ani práva jeho nejnvtitnější podstatě. (...) Je však možno proniknout k podstatě díla znatelně dále, jestliže se do výzbroje potřebné pro odborný výzkum vřadí ještě *praktické experimentování s objektivně zjištěnými pracovními možnostmi*. Mním tím praktické vyzkoušení objektivně možných postupů, mezi nimiž musel v dané situaci skladatel volit. Konfrontace možnosti, jíž skladatel využil, s možnostmi, jež pominul, může

<sup>5</sup> JANEČEK, Karel. *Harmonie rozbořem*. Praha: SHV, 1963.

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 7.



pak osvětlit skladatelův výrazový záměr v detailu i v celku, může vyjasnit hudební smysl právě odplývající hudby...“<sup>7</sup>

Co říci na závěr? Snad tolik, že hudební teorie a její výuka zdaleka není jen souhrnem toho, „co se sluší znát“, není jen povinným výčtem pravidel k memorování. Je to specifický způsob přemýšlení o hudbě a „myšlení hudbou“. Aktivní objevení a poznání kompozičně technických aspektů studované skladby otevírá cestu k proniknutí ke skladatelským záměrům z hlediska stylu a hudebního sdělení. Hudebně teoretické studium může být při studiu hudby pro každého školou samostatného tvůrčího myšlení, zdrojem inspirace, podnětů, impulsů, prostředkem intelektuální kultivace, „gymnastikou mozku“ při práci s hudebním materiálem. Při správném uchopení může být vnímáno jako vzrušující detektivka s nádherným výstupem a vyústěním – „skladatel přistižen při činu“.

□

<sup>7</sup> Viz JANEČEK, Karel. Aktivizovaná analýza. In: JANEČEK, Karel. *Smetanova komorní hudba*. Praha: Supraphon, 1978, s. 32.

## Literatura

- HAVLÍK, Jaromír, ed. *Rozumět hudbě: sborník vybraných příspěvků z kolokvia Hudební analýza jako prolnutí interpretace, invence a intuice pořádaného KTDH HAMU 26. 11. 2014 v Praze*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2015. 85 s. ISBN 978-80-7331-376-0.
- HŮLA, Zdeněk. *Nauka o kontrapunktu. 1. [díl], Vokální polyfonie*. Praha: SNKLHU, 1958. 271 s.
- HŮLA, Zdeněk. *Nauka o kontrapunktu. 2. [díl], Instrumentální polyfonie*. Praha: SHV, 1965. 387 s.
- JANEČEK, Karel. *Hudební formy*. 1. vyd. v SNKLHU. Praha: SNKLHU, 1955. 491 s.
- JANEČEK, Karel. *Harmonie rozbořem*. Praha: Státní hudební nakladatelství, 1963. 213 s.
- JANEČEK, Karel. *Základy moderní harmonie*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1965. 383 s.
- JANEČEK, Karel. *Smetanova komorní hudba: kompoziční výklad*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1978. 466, [1] s. Dílo a život Bedřicha Smetany; sv. 1.
- RISINGER, Karel. *Hierarchie hudebních celků*. 1. vyd. Praha: Panton, 1969. 228 s. Hudební vědy. Řada B; Sv. 8.
- STRAVINSKIJ, Igor, CRAFT, Robert a VOJTĚCH, Ivan, ed. *Rozhovory s Robertem Craftem*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1967. 476 s., [22] s. obr. příl. Hudba v zrcadle doby; sv. 5.

TICHÝ, Vladimír. *Harmonicky myslet a slyšet*. 2., opr. a rozš. vyd. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2011. 297 s. Hudební pedagogika; sv. 3. ISBN 978-80-7331-199-5.

TICHÝ, Vladimír. K výuce předmětu Rozbor skladeb pro posluchače interpretačních oborů na vysoké hudební škole. In: HAVLÍK, Jaromír, ed. *Rozumět hudbě: sborník vybraných příspěvků z kolokvia Hudební analýza jako prolnutí interpretace, invence a intuice pořádaného KTDH HAMU 26. 11. 2014 v Praze*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2015. ISBN 978-80-7331-376-0.

TICHÝ, Vladimír. Smysl a poslání hudební teorie při vysokoškolském studiu hudby. In: *O identifikaci a kultivaci uměleckého talentu: sborník z konference pořádané k 50. výročí založení AMÚ: 3. října 1996*. 1. Praha: Akademie múzických umění, 1996. 75, [9] s. ISBN 80-85883-18-X, s. 54–55.

TICHÝ, Vladimír. *Úvod do studia hudební kinetiky: (k systematice hudebního rytmu, metra a tempa)*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, 2002. 175 s. Studijní texty. ISBN 80-7331-897-0.

TICHÝ, Vladimír. Vztah základního výzkumu a pedagogické aplikace v oboru hudební teorie. In: *K aktuálním otázkám hudební teorie*. Praha: AMU, 2000. ISBN 80-85883-68-6, s. 16–22.

# VYBRANÉ MYŠLENKY FRANTIŠKA SEDLÁKA PROVAZUJÍCÍ OBLAST HUDEBNÍ PEDAGOGIKY A SYSTÉMOVÉ MUZIKOTERAPIE

Jitka Pejřimovská

**Anotace:** Vybrané myšlenky Františka Sedláka provazující oblast hudební pedagogiky a psychologie a systémové muzikoterapie. Shody a difference kreativních postupů přítomných v hudební výchově a v systémové muzikoterapii.

**Klíčová slova:** hudební psychologie, tonalita, emoce, narativita, systémová muzikoterapie.

## Úvod

František Sedlák je významnou osobností proudu modernizace hudební pedagogiky a výchovy především pro období druhé poloviny 20. století. V nově pojaté hudební výchově se otevíral prostor pro prožívání dítěte, žáka a pro jeho hudební kreativitu. Nový přístup ale vyžadoval vědecké osvětlení a opodstatnění především hudebního myšlení, ke kterému se vyjadřuje Fr. Sedlák ve své vědecké

publikaci *Úvod do psychologie hudby*.<sup>1</sup> Přibližně v době vydání této publikace nabývá na rozvoji i česká muzikoterapie. Nabízí se porovnání, jak myšlenky Fr. Sedláka, uvedené v této publikaci, připravily rozvoj systémové muzikoterapie, která v tomto období, od 80. let 20. století, vznikala. Je vhodné poznamenat, že proud modernizace hudební výchovy je jednou z bází, kromě psychoterapie,

umožňující nástup muzikoterapie jako oboru.<sup>2</sup>

V textu se budeme věnovat myšlenkám Fr. Sedláka shrnutých v *Úvodu do psychologie hudby* ve čtyřech myšlenkových okruzích, které propojují cíle hudební výchovy a muzikoterapii: „o hudbě a lidství“, „o kooperaci vědomí a nevědomí“, „o emocích a tonalitě“ a „o hudbě a životním příběhu člověka“.

<sup>1</sup> SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. Praha: SPN, 1981. 76 s. SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. 2. díl. Praha: SPN, 1986. 140 s.

<sup>2</sup> PEJŘIMOVSKÁ, Jitka. *Význam muzikoterapie v hudobnej edukácii*. Ružomberok, 2015. Dizertačná práca. Katolícka univerzita. Pedagogická fakulta, s. 17–32.

## O hudbě a lidství

František Sedlák akcentuje význam hudebnosti pro život člověka jako individuality i pro vyspělost kultury a myšlení celé společnosti. Zasazuje se o modernizaci hudební výchovy jako o fenomén obecného dopadu. V *Úvodu psychologie hudby* Fr. Sedlák říká: „... je třeba vztahovat hudebnost k jedinci, k jeho ontogenetickému a fylogenetickému vývoji a chápat ji, jako komplexní psychologicko – sociologický jev...“<sup>3</sup> a dospívá k vrcholné myšlence: „Estetické se mění v etické.“<sup>4</sup>

Upozorňuje, že již od antiky poruchy hudebních schopností „znamenají újmu v harmonickém rozvoji osobnosti, protože omezují emocionalitu a etické působení hudby v lidském vědomí...“<sup>5</sup> „Chudost hudebnosti“ připravuje člověka „o možnosti mezilidské komunikace a duševní hygieny“ a „o specifické činitele poznávání a prožívání světa.“<sup>6</sup> Hudebnost definuje nejen jako „hudební vlohy, schopnosti a tvorbu“, ale jako celoživotně se utvářející „hudební vkus s potřebou zážitků hudby.“<sup>7</sup> Hudební zážitky a jejich potřeba je přirozenou součástí života člověka. Hudba není fenoménem životního nadbytku, ale je bytostnou součástí života. Spolu s Vl. Helfferdem František Sedlák konstatuje, že každý „normální člověk je hudební“ a s J. A. Komenským, že rozvoj hudebního vývoje je možný u všech dětí.<sup>8</sup> Jeho vědecká činnost potvrzuje význam hudební tvořivosti nejen ve vztahu k samotné hudební tvořivosti, ale k obecně tvůrčím, citovým a myšlenkovým vlastnostem a schopnostem člověka, a u dítěte – žáka, k jeho utvářející se osobnosti. Fr. Sedlák hudební výchovu a pedagogiku emancipuje nejen jako vědní disciplínu, ale jako významnou společenskou dimenzi uskutečňující lidství. Je třeba, aby tento mocný apel o významu hudby, který modernizace hudební výchovy

vniesla do společenského povědomí, neupadal ani dnes.

Muzikoterapie tento odkaz Fr. Sedláka převzala a ze své optiky zpracovala. Pro muzikoterapii je specifické to, že primárně, ve většině situací, nesměruje pozornost klienta k hudbě jako k umění, ale pozornost klienta je směřována k jeho niterným prožitkům, které vyjadřuje hudebně. Niterné prožitky jedince jsou tak v hudbě zpředmětněny.<sup>9</sup> Muzikoterapeut pak, ve spolupráci s klientem, téměř bezprostředně hudební kreaci klienta spoluutváří, a tak ovlivňuje jeho niterné prožívání a emoční zkušenost. Muzikoterapie se tímto způsobem vztahuje k prožitkům člověka vážících se k životu samému. Klade si za cíl vyvolat a ukotvit žádoucí změnu ovlivněním tělesných funkcí, navodit žádoucí změnu v prožívání, emoční osobnostní stabilitě, myšlení a jednání člověka jako individuality, v jeho sociálním vztahování se, ve způsobech komunikace s druhými lidmi i v jeho povaze „soubytí“ s osudovým děním, které jedinec vnímá ve svém životním příběhu. Muzikoterapie optimalizuje život člověka pomocí svých typických prostředků: terapeutického vztahu, práci s hudbou a reflektujícím rozhovorem.<sup>10</sup>

V hudebních aktivitách jedince se zrcadlí způsob a kvalita jeho sebevnímání, sebesdílení, sebpřijetí a sebeuskutečnění, ale i přijetí nahodilých událostí života, takových událostí, které významně limitují touhy a přání člověka. Hudební ztvárnění vynášejí senzitivně niterné prožitky člověka do vědomí a velmi často znamenají ve srovnání se sebereflexí verbální povahy obohacení výpovědi o vnitřním životě člověka. Proto má tak jedinečný a nezastupitelný význam práce s hudbou v kontextu muzikoterapie. Fr. Sedlák hovoří o poznání, které vyplývá ze zkušenosti z tvořivé hudební činnosti. Tutéž vazbu, emoční zkušenosti a poznání, specificky sleduje i muzikoterapie. Následující podkapitola nahlíží vztah emoční zkušenosti a poznání z optiky kooperace mimovědomých a vědomých procesů.

## 2. O kooperaci vědomí a nevědomí

<sup>9</sup> SEDLÁK, František, VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 192–200.

<sup>10</sup> PEJŘIMOVSKÁ, Jitka. *Význam muzikoterapie v hudební edukaci*, s. 48–53.

Ve středu lidského vědomí se nachází „já“ člověka. „Já“ přesahuje do nevědomí, ale vše, co se odehrává ve vědomí člověka, se k „já“ vztahuje. Nicméně lidské vědomí neproniká zcela vším, co jest esencí života jedince, neproniká plně tzv. autonomními systémy a funkcemi, které se odehrávají v těle, mimo vědomí a dějí se neuvědomovaně. Přesto, mezi vědomím a autonomními strukturami, nevědomím, existuje přirozená součinnost. Přemostění a průchodnost „vzájemného sdělování“ oběma směry, mezi nevědomím a vědomím, se projevuje pozitivně, ale i negativně. Úraz či onemocnění CNS narušuje psychické procesy, ale i extrémní emoční prožitek, který ohrožuje integritu „já“, se po pomyslném mostě přesouvá a z psychické či sociální bolesti se stává nemoc manifestující se somaticky, resp. s psychosomatickou složkou. Přesto lze konstatovat, že optimální součinnost vědomí a nevědomí je předpokladem a projevem zdraví a života. Na tuto jednotu poukazuje Fr. Sedlák, když osvětluje hudební vnímání, tvorbu představ a myšlení jako heuristický proces.<sup>11</sup>

Již časové členění hudby: rytmus, metrum, puls i tempo váže Fr. Sedlák jednak k neuvědomované reflexní činnosti a jednak k emočním uvědomovaným prožitkům. „Pulsace počítacích dob“, píše Fr. Sedlák, „je určitým prototypem jednoho z autonomních motivačních systémů osobnosti, tzv. cirkulárního reflexu...“<sup>12</sup> a konstatuje dále: „rytmické cítění“ lze „považovat za schopnost vnímat a prožívat emocionální výraz časového průběhu hudby (rytmu, metra, pulsu)...“<sup>13</sup> Fr. Sedlák si všímá i kinestéze, propriocepce a hmatově prostorové orientace – momentů činnostního „jádra“, kde dochází k prvému kroku součinnosti neuvědomovaných a vědomých procesů. Kinestézi charakterizuje jako „schopnost rozlišovat rozsah a intenzitu pohybu, včetně polohy těla bez zrakové kontroly.“<sup>14</sup> Osvětluje řízení motorických složek, při realizaci hudby, v propojení výkonných svalů, ruky a hlasivek s centry v mozku. Dále zmiňuje i časovost hudby a přítomnost fyzikálního, objektivně měřitelného času i existenci času „subjektivního – psychického času“.

<sup>11</sup> Srovnej: SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. 2. díl. Praha: SPN, 1986.

<sup>12</sup> Tamtéž, s. 56.

<sup>13</sup> Tamtéž, s. 56.

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 56, 69.

<sup>3</sup> SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*, s. 51.

<sup>4</sup> Srovnej: Hudebnost je charakterizována jako „komplex hudebních vloh a na jejich základě vytvořených hudebních schopností, jenž spolu s vkusem a s potřebou hudby umožňuje umělecké chápání a zážitek z hudby, popř. hudebně uměleckou tvorbu“. Viz SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*, s. 27–73.

<sup>5</sup> SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*, s. 20–27.

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 20–27 a 51.

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 56.

Hudební myšlení osvětluje jako proces „od názorného k nenázornému“ a poukazuje na vztah reflexní činnosti a intencionality, zaměřenosti lidského vědomí. Poukazuje na mocné emoční apely vyvěrající z hlubin nevědomí, které hudba evokuje a následně zpracovává, a tak rozvíjí hudebně myšlenkový proud ve vědomí, lze dodat, s jeho dramatickým obloukem. Konstatuje zapojení neuvědomovaných procesů při vypětí tvůrčího myšlení. Hudební intuici charakterizuje jako „nevědomou kombinatorní aktivitu.“<sup>15</sup> Estetické city charakterizuje jako „rozumové“ a „silnou účast nevědomí“ konstatuje u hudební inspirace.<sup>16</sup> Lze říci, že Fr. Sedlák osvětlil, že právě skrze kooperaci nevědomí a vědomí se lidský intelekt vzpíná k tvořivosti a umělecké inspiraci. Teprve zde je člověk cele přítomný a připraven „heuristicky poznávat“. Tento způsob poznávání tak Fr. Sedlák emancipuje s kauzálně logickým myšlením.<sup>17</sup>

Osvětlením procesu hudebního vnímání, představ a myšlení Fr. Sedlák předznamenává i pojetí systémové muzikoterapie. Empirická zkušenost muzikoterapie nachází další oporu v poznacích neurověd i ve výzkumu věnovanému edukační muzikoterapii.<sup>18</sup> Jeví se jako pravděpodobné, že významnou úlohu v kooperaci mezi nevědomím a vědomím nesou „niterné haptické pocity“. Zde se zapojují visceroreceptory, které propojují informaci, jako pocity o stavu těla s vědomím. „Esenciální a fyzické já“ kooperuje s emočně-kognitivním „já“. Nevědomí se ve vědomí prezentuje nejdříve jako „pocitové tušení“ a utváří spolu s emočním a myšlenkovým zpracováním, včetně zpracování podnětů z vnějšího světa, ve vědomí obraz „já“ a skutečnosti. Emoční zkušenost a kognice, kognitivní „já“, pak diferencují a nově integrují základní schéma „tušení“ vystupující

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 98–99.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 98–99.

<sup>17</sup> Srovnej: SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. 2. díl, 140 s.

<sup>18</sup> SETH, A. K., FRISTON, K. J. Active interoceptive inference and the emotional brain Dostupné 1. 1. 2016 na: <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/royptb/371/1708/20160007.full.pdf>

PEJŘIMOVSKÁ, Jitka. *Význam muzikoterapie v hudobnej edukácii*. Ružomberok, 2015. Dizertačná práca. Katolícka univerzita. Pedagogická fakulta, 171 s.

PEJŘIMOVSKÁ, Jitka. *Edukační systémová muzikoterapie. Muzikoterapie*. Muzikoterapeutický institut ČR, 2016, č. 3.

z nevědomí. Niterná zkušenost je základem pro navazující myšlenkové procesy, rozhodování a jednání. Poznání a vhled kognitivního „já“, je-li podpořeno vůlí a afektivním souhlasem, vstupuje v podobě konání člověka „do světa“. Emoční prožitek, myšlení a konání zpětně ovlivňuje ale i nevědomí. Funkční uspořádanost nevědomí a vědomí v současné době významně poznatkově obohacují neurovědy, kde se zjišťuje kooperace nižší a vyšší úrovně řízení ve vlastnosti nižší úrovně predikovat a vlastnosti vyšší úrovně detailněji a přesněji mapovat a nacházet souvislosti. Viscerální pociťování lze považovat za základ zkušenosti, za základ prvního obrazu ve vědomí, které je dále modulováno dvěma cestami, jako emoční a kognitivní zpracování (ve vědomí). V hudebních kreacích se viscerální pociťování ovlivňuje skrze hudební výraz, témbrovou kvalitu, způsobem práce s tempem, akcentací, agogikou a kinestézí. Pokud sledujeme edukační muzikoterapeutický rozměr, empiricky se prokazuje, že děti od předškolního věku spontánně realizují hudební kreace, kde motivické jádro je neseno prací s témbrem, sonoristikou. Často připojují taneční pohyby a zpěvní elementární projevy. Tyto elementární hudební činnosti se vývojově objevují v období dozrávání CNS a utváření její neuronální prostorové sítě. Své elementární hudební improvizace, kde děti vyjadřují své prožitky, tvoří zajímavě až elementárně „originálně“, soustředěně a se zaujetím. Vytvářejí na lehce ovladatelných nástrojích hudebně barevné plochy a vlny s emočním nábojem, kde je zřetelný motivický vývoj a rozvoj konfigurací. Tato skutečnost je významná proto, že dítě v předškolním a raně školním věku není vývojově vybavené k tomu, aby to, co prožívá, plně vyjádřilo slovy a aby slovní instrukce rodičů a vychovatelů bylo schopné beze zbytku naplnit ve svém jednání. Přesto ale se právě v tomto vývojovém období utváří osobnostní identita dítěte rozhodujícím způsobem. Úkolem edukace je nalézt „mediátory“, které by zkušenost dítěte transformovaly v jeho poznatky, jako nadosobní „závažnost“. Je třeba v tomto věku rozvíjet teleologické rozhodování a jednání. Pokud Fr. Sedlák proměnu od hudebního vjemu k myšlení vyjadřuje konstatováním změny, kdy „názorné se stává nenázorným“, lze říci, že systémová muzikoterapie nachází jako mediační prostředek

od psychofyziologické „jáské“ zkušenosti (jako subjektivní varianta doteku se skutečností) k „noetickému rozměru“, „nad jáského“ kontextu (invariant), právě hudbu. Tento koncept podporuje zkušenost, že děti tohoto věku se „hudebně“ sebevyjadřit „umí“, a to překvapivě bohatě. Jemnou senzitivitu hudebního vnímání podporují i jiné nezávislé experimenty, např. děti od 6 až 12 let, zjišťuje J. Kraus, rozlišují mezi hudebními „obsahy“ jednotlivých *Goldbergovských variací J. S. Bacha*.<sup>19</sup> Děti, pokud se jim nabídne práce s hudebními kreacemi, scény se zvířátky i scény z pohádek, velmi ochotně je hudebně ztvárňují. Do těchto scén se projektují jejich vlastní emoční zkušenosti a mnohdy je i slovně „dovysvětlí“ a doplní. Přítomnost mechanismů projekce a interiorizace jsou pak zřejmé. Dítě „zkouší“ a učí se „své individuální mody soubytí prožívání, hodnocení, očekávání, rozhodování a jednání – ve světě“. Pro edukaci je podporujícím zjištěním i ta skutečnost, že tyto procesy se dají navodit na úrovni nejelementárnější hudební práce, s témbrem zvuku a tónů.

I v těchto nejelementárnějších kreacích dítě lze rozpoznat, jak se dítě vypořádává s vývojovými nároky, v jakém intrapsychickém tempu se děje jeho žádoucí psychická činnost navozující zrání CNS, jak podpořit potřebné vyvážení mezi niterným prožíváním a vnější aktivitou dítěte, nebo kdy poskytnout podporu dospělého a kdy projevit nárok na dítě k jeho samostatnosti. Elementární hudební kreace jsou činnosti dětmi ochotně přijímané. Lze tak hudebně „snadno“, v momentu zájmu dítěte o činnost, podpořit žádoucí vývoj osobnostní identity dítěte.<sup>20</sup> Zhudebnění scén z pohádek je dětmi realizováno i v podobě hudebně náročnějších hudebních kreací, kde hudebně tvorné motivy mají rytmicko-melodický charakter, ale i zde, kromě dramatického oblouku, viz níže, je práce s hudebním výrazem, barvou, tempem a agogikou rozhodujícím způsobem přítomna. Rozmanitost a kvalita, s kterou děti svůj vnitřní život reprezentují

<sup>19</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha. Karolinum 2007, s. 139.

<sup>20</sup> PEJŘIMOVSKÁ, J. *Význam muzikoterapie v hudobnej edukácii*. Ružomberok, 2015. Dizertačná práca. Katolícka univerzita. Pedagogická fakulta, 171 s.; PEJŘIMOVSKÁ, J. *Edukační systémová muzikoterapie. Muzikoterapie*. Muzikoterapeutický institut ČR, 2016, č. 3.

ve svých hudebních kreacích, bývá zpravidla překvapující, i když je hudební kreace provedena elementárními hudebními prostředky. Bylo by ochuzením v edukačně cílené hudební kreativě tento její rozměr nevyužívat.

#### Exemplifikace:

*8letý chlapec, nadprůměrně inteligentní se sklonem k introverzi, si volí ke zhudebnění scén pohádky motivickou práci s barvou zvuků a tónů. Vyjadřuje děj o ohrožení a jeho překonání „zvířátky v lese“.*

*V jeho hudební kreaci se objevuje rozmanitá varieta hudebních motivů, vytvořených více méně pouze prací s hudebním témbrem, s vyjádřením množství rozličných motivů, s překvapivými výrazovými nuancemi, které ale působí jako rozsáhlá a celistvě strukturovaná (košatá) kompozice – jako celistvost hudební kreace.*

V závěru této podkapitoly lze připomenout, že viscerální pocity souvisí s kooperací nevědomí a vědomí a stojí v bázi vzniku emocí a kognice. Kognitivní struktury v hudebních kreacích vznikají významovou hierarchizací a zřetěžením hudebních ploch s různým emočním nábojem. Proto se budeme v další kapitole věnovat tématu emocí a jejich vztahu k tonalitě.

### 3. O emocích a tonalitě

Další významnou styčnou plochou myšlenek Fr. Sedláka a muzikoterapie je spojení mezi emocionalitou a tonalitou. Fr. Sedlák hovoří o „emocionálním prožívání tonality.“<sup>21</sup> K tonalitě se váží prožitky „ukončenosti.“<sup>22</sup> Fr. Sedlák spolu s J. Kresánkem osvětluje tonalitu v „protiklad(u) oscilace a centralizace, odstředivé a dostředivé síly.“<sup>23</sup> V tónině rozlišuje tóny „organizující“ a „organizované“, jejichž uspořádáním vzniká melodie, kde je možné rozpoznat odstředivost, povětšinou směřující k dominantním harmonickým funkcím a dostředivost směřující k tonalitě. Tóny tóniky navozují prožitek „ukončenosti“ oproti jiným, které vykazují „tendenci dále pokračovat.“ Fr. Sedlák poznamenává, že „tonalita se může přenést“, za určitých okolností, i „na jednotlivé intervaly, ryt-

<sup>21</sup>SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl, s. 36–39, 106.

<sup>22</sup>SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl, s. 33–34.

<sup>23</sup>SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl, s. 109.

mické, melodické a často i barevné prvky.“<sup>24</sup> I tato skutečnost přenesené tonality se v muzikoterapii, při elementárních improvizacích, nachází.

Z hlediska systémové muzikoterapie je třeba propojit do vztahu dvě linie – linii hudební a linii prožitkovou. Klienti muzikoterapie v elementárních hudebních improvizacích, které jsou hudebními celky, vyjadřují to, co prožívají. Důležité je, že klienti prožívaná psychická napětí, uspokojení a naplnění vyjadřují v hudebních elementárních celcích, kde platí podobně zásada odstředivosti a dostředivosti jako u hudebních skladeb nebo lidových písní. Emocionální prožívání hudby se odvíjí od uspořádání hudebních témat odstředivosti a dostředivosti. Pro muzikoterapii je důležité, že dostředivost hudebního proudu ústí do tonality navozuje prožitky „ukončenosti“, emoční atraktivitu, která převažuje nad úzkostí a strachem. Princip převažující emoční atraktivitu nad adverzitou se jeví jako vrozený a je potvrzen i psychoanalytickými a neuropsychologickými výzkumy.<sup>25</sup> Terapie pak, včetně systémové muzikoterapie, tento princip využívá jako jeden z hlavních terapeutických prostředků.

Emoční prožitky ukončenosti, prožitky uspokojení, utišení, či emočního vyvrcholení v závěru hudebního celku jsou právě tím atraktivním emočním fenoménem, který převažuje a dovoluje adekvátně zpracovávat psychické prožitky vyjádřené hudební vlnou odstředivosti, prožitky psychického vzrušení a napětí. Pokud máme vyjádřit schematicky to, co jsou psychické tísně a poruchy, můžeme říci, že jsou to situace, kdy převažuje úzkost a strach v nastalé situaci nebo v trvalé připravenosti jedince vnitřně takto negativně hodnotit a prožívat. Terapie spočívá v navození opačné balance – očekávání a uskutečnění převažující atraktivních emocí ve výsledku. Tomuto trendu zcela a přirozeně vyhovuje hudební organizace, její uspořádanost. V závěru hudebního celku se objevuje uspokojující ukončenost – hudební i prožitková. Fr. Sedlák poukazuje na vztah emočního prožitku „ukončenosti“ v tonálním

<sup>24</sup>SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl, s. 37.

<sup>25</sup>ROTH, Gerhard. Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. PONĚŠICKÝ, Jan. Neuropsychologický a hlubinně psychologický pohled na psychoterapii. Československá psychologie. 2008, LII, 6, s. 625–630.

závěru hudebního celku připravil poznání významné terapeutické vlastnosti hudby, specifické převažující atraktivních emocí nad negativními, kterou systémová muzikoterapie terapeuticky užívá. Hudba, protože „převahou atraktivních emocí ve výsledku“ disponuje, prožívání jedince touto svou vlastností obohacuje a terapeuticky na něj působí. Tento princip je v systémové muzikoterapii stěžejní a znamená podstatu optimalizujícího působení hudby na prožívání člověka. Poměrně často se proto stává, že klient, který přichází s emoční tísní, která není odplavena rozhovorem, v hudebním zpředmětnění svých prožitků prožívá osvobození svého „já“ od této tísně a úzkosti. Tento optimalizující vliv práce s hudbou v systémové muzikoterapii byl potvrzen a obhájen i výzkumem a navazující pilotní studií.<sup>26</sup> Fr. Sedlák konstatováním vazby mezi „tonalitou“ a „emocionálním prožíváním ukončenosti“ otevřel cestu terapeutickým strategiím.

Fr. Sedlák dále osvětluje kooperaci podkorových center a mozkové kůry, funkci „paměti a hippocampu“, které umožňují prostoupení zapamatovaných obsahů do vědomí s následnou myšlenkovou strukturací. Konstatuje: „... paměťové stopy se ukládají nejen v mozkové kůře, ale také v podkorové oblasti, ve staré kůře (paleokortexu), v retikulární formaci mozkového kmene, limbickém a diencefalických systémech. Jejich dílčí části (thalamus, hypothalamus, hippocampus) se podílejí na regulaci endokrinní soustavy, jsou anatomicko-fyziologickým základem motivací a emocí, které upevňují paměťové stopy a výrazně urychlují proces (vědomého) zapamatování...“<sup>27</sup>

Z hlediska systémové muzikoterapie lze uvedené zdůvodnění Fr. Sedláka myšlenkově rozvést do konstatování: emoční napětí, úzkost a strach narušuje regulaci autonomních, nevědomých funkcí organismu, které se optimálně stávají bází pro nasedající vědomé zpracování. Proto „předtušení atraktivních prožitků ve výsledku“, tedy i emoční prožitky „ukončenosti“ ve vazbě na tonalitu v závěru

<sup>26</sup>PEJŘIMOVSKÁ, Jitka. Význam muzikoterapie v hudební edukaci. Ružomberok, 2015. Dizertační práce. Katolícka univerzita. Pedagogická fakulta, 171 s.

PEJŘIMOVSKÁ, Jitka. Edukační systémová muzikoterapie. Muzikoterapie. Muzikoterapeutický institut ČR, 2016, č. 3.

<sup>27</sup>SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl, s. 62–63.

hudebního celku, napomáhají vstupu prožitků z implicitní paměti do explicitní a dále k vědomému zpracování. Tíhnutí k pozitivním prožitkům je vrozené, je potvrzováno i chováním dětí intaktní populace během práce s hudbou v kontextu muzikoterapie. Výzkumem bylo prokázáno a obhájeno, že ke zhudebnění „si vybírají“ děti pozitivní scény z pohádek a v jejich zhudebnění se objevuje právě „ukončenost“ a emoční uspokojení a naplnění. Lze vyvodit, že optimalizující prožitkový princip hudby děti spontánně nalézají a využívají jej.<sup>28</sup>

Jak bylo již uvedeno, děti své prožitky hudebně vyjadřují senzitivně, bohatě a tímto způsobem se vyjadřují „rády“, a to spontánně, bez předchozího dlouhého zácviku. Děti ale nejen že vybírají ke zhudebnění pozitivně emočně laděné scény, často jsou to scény „oslav vítězství dobra nad zlem“, ale i jejich vlastní hudební ztvárnění nese rys hudební „ukončenosti“, uspořádanosti, kde dostředivost dostatečně vyvažuje, resp. prožitkově převažuje odstředivost. Jinak je tomu ale u dětí, které trpí různými potížemi, dysfunkcí v rodině a projevují se u nich sklony k potížím typu ADD, ADHD nebo SPU. Ty statisticky významně častěji, jak bylo zjištěno v pilotní studii navazující na výzkum intaktní populace dětí, vybírají ke zhudebnění scény častěji i takové, které nepředstavují „vítězství dobra nad zlem“. Zajímavé ale je, že jejich hudební kreační přesto tíhnou k hudební „ukončeným“ ztvárněním.<sup>29</sup> Znamená to, že lze usuzovat na optimalizující vlastnost hudby.

Osobnostní nastavení jedince, nyní míníme jak děti, tak i dospělého jedince, určuje i jeho snahy, jak uspořádat okolní svět dle svých představ a provádět kontrolu této „moci“. Každý člověk usiluje o dosažení hodnot smyslu svého života. Ve svém životním příběhu profiluje svou osobní identitu a „odhaluje v něm smysl života“. Člověk v životním

příběhu vyjadřuje vzorec toho, „jak by to mělo v životě být.“<sup>30</sup> Pohádka je proto tím fiktivním příběhem, ideálním vzorem, invariantem, kam děti projikují své osobní zkušenosti a kde jsou salutogenně ošetřena i jejich emoční zranění. V životě přicházející momenty, kdy vstupuje do života jedince životní nahodilost. Životní osudové „náhody“ mohou podporovat představu člověka o životě, ale mohou ji i mařit a limitovat. Limitují-li se snahy člověka uspořádat svět kolem sebe dle jeho „představ a přání“, životní příběh se mnohdy vymyká kontrole svého nositele a v těchto případech vyvstává a jedince ohrožuje úzkost z vlastního selhání. Životní události, „odporují-li a maří-li“ přání člověka, zapříčiňují i „utrpení já“. Stabilita „já“ a identity vyžaduje životní příběh reinterpretovat, hledat nově jeho významy a invarianty. Práce se životním příběhem znamená narativitu, kterou je možné sledovat jak v modu vyprávění, tak v hudebních kreačních. Jak bylo uvedeno, ve vyprávění nejmenších dětí je životní příběh zastoupen vyprávěním fiktivních příběhů, pohádek, kam děti projikují to, co žijí ve svém životě – rozpoznávají se tak rysy osobních příběhů dětí a dotvářejí se různé podoby dramatického oblouku relevantního „typu“ příběhu. Dramatický oblouk příběhu je přítomen ve vyprávěném příběhu i v hudebně ztvárněném, kde dramatický nosný oblouk příběhu vyhovuje hudební „ukončenosti“, s atraktivním emočním prožitkem. Hudební ztvárnění napomáhá optimalizovat dramatický oblouk životního příběhu, dotekem subjektivní varianty s invarianty. Tím se naplňuje muzikoterapeutická žádoucí změna.<sup>31</sup>

#### 4. O hudbě a životním příběhu člověka

Muzikoterapie, jako terapie, se zabývá ve významné míře potížemi životního příběhu člověka, kam je možné vřadit i fiktivní příběhy – dětské pohádky, bajky, ale i autentická (i autobiografická) vyprávění z vlastního života. Dramatický oblouk, kterým si sobě samým vykládáme příběh svého života slovy či myšlenkovým uchopením, není jen konstatováním objektivních skutečností, ale je obohacen subjektivní dramatickostí, zcela

jedinečným výkladem života. Výkladem toho, „co je dobré“, „jak by život měl probíhat“ a „jak by se měl na jeho utváření člověk podílet“. Tento niterný a „jásky jedinečný“ výklad minulosti z optiky „dneška“ je ale i utvářejícím „plánem“ života člověka pro budoucnost.<sup>32</sup> Proto je nutné se životnímu příběhu člověka terapeuticky věnovat. Velmi často je dramatický oblouk životního příběhu narušen. Po existenciální otázce, která se dostavuje po vstupu nahodilosti do života člověka, pokud jeho přání limituje, absentuje „odpověď“: „Jak mám nyní správně ve svém životě vše pochopit a jednat?“. Dramatický oblouk bývá narušen trhlinou, když emoční apel tázání existenciální otázky není vyvážen uspokojivou odpovědí. Jindy se objevují v příběhu „přeskoky“ prožitků, těch částí příběhu, které ve skutečném příběhu byly a „měly by k němu i ve vyprávění patřit“, ale chybí. Vzhledem k limitujícím nahodilostem je důležité se umět „v prostředí poskytujícím bezpečí se otevřít“ a nalézat nový způsob vztahu „já“ k životu. Jinak řečeno, v některých momentech života může člověk uplatnit svou moc a kontrolu nad událostmi svého života, jindy ale události možnost vlastní kontroly nad životem „roztrhají“ a je nutné delegovat svou moc kontroly nad svým životem mimo sebe. Hudba toto bezpečné prostředí delegování moci („naděje na pomoc k přežití bez selhání“) poskytuje. Lze, vzhledem k vědecké práci Fr. Sedláka, konstatovat, že jde o uplatnění „heuristického způsobu poznání“.<sup>33</sup>

I zde připravuje Fr. Sedlák půdu pro muzikoterapeutický vhléd tím, že jeho výklad od vnímání hudby po hudební myšlení je prochnut „heuristickým“ vhlédem. Fr. Sedlák komplexně zdůvodňuje povahu „hudebního myšlení“. Popisuje detailně proces od „náznaků vnímání hudebních tónů“ k „nenázornému abstraktnímu myšlení“.<sup>34</sup> „Hudební myšlení“ odlišuje od „pojmového myšlení“, společně s O. Zichem, a včleňuje hudební myšlení k „heuristickému

<sup>28</sup> PEJŘIMOVSKÁ, Jitka. *Význam muzikoterapie v hudební edukaci*. Ružomberok, 2015. Dizertační práce. Katolícka univerzita. Pedagogická fakulta. 171 s. Výzkum byl proveden u dětí ve věku od 5 do 10 let intaktní populace.

<sup>29</sup> PEJŘIMOVSKÁ, J. *Význam muzikoterapie v hudební edukaci*. Ružomberok, 2015. Dizertační práce. Katolícka univerzita. Pedagogická fakulta. 171 s.; PEJŘIMOVSKÁ, J. *Edukační systémová muzikoterapie. Muzikoterapie*. Muzikoterapeutický institut ČR, 2016, č. 3.

<sup>30</sup> Srovnej CHRZ, V. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007, s. 10–15.

<sup>31</sup> Srovnej: CHRZ, V. *Resilience ve stáří: žánry narativní konstrukce*. In *Československá psychologie 2016, roč LX*. č. 1, s. 53–63

<sup>32</sup> CHRZ, V. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. 150 s. ISBN 80-86174-11-5.

<sup>33</sup> Srovnej: CHRZ, V. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. 150 s. ISBN 80-86174-11-5

<sup>34</sup> SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. 2. díl. Praha: SPN, 1986, s. 106–115.

způsobu poznávání.<sup>435</sup> Operace hudebního myšlení člení na „poznávání identity, rozdílů, vztahů v hudební výstavbě, postžení formotvorného útvaru,... převáděním látkové podstaty tónů v tónový pojem.“<sup>436</sup> Vyslovuje jednotu sluchově národného s myšlenkovou uspořádaností nenárodného myšlení. Osvětluje třemi kroky, od „hudebního vjemu“ k „abstraktním představám“ a k „nenárodnému vědomí.“<sup>437</sup> Fr. Sedlák uvádí názor A. Welleka, „že představy hudební ... jsou spjaty s emocionálními kvalitami díla a se schopností sdělovat citové a myšlenkové podněty obsažené v hudbě.“<sup>438</sup>

Vrcholné momenty hudebního myšlení jako jsou intuice, Fr. Sedlák charakterizuje jako „nevědomou kombinatorní aktivitu, bez uvědomělého usuzování.“<sup>439</sup> Hudební inspiraci charakterizuje jako „silné vnitřní vzrušení... s účastí nevědomí.“<sup>440</sup>

Konstatuje v citaci S. Ch. Rappoporty „estetické emoce podmíněné hudbou ... jako vyšší city se rozvíjejí spolu s kognitivními složkami, s intelektem a hudebním myšlením. Prostřednictvím citů je možné ovlivňovat rozumové procesy, motivaci, vůli.“<sup>441</sup> Fr. Sedlák provazuje orientační reflex v biologické výbavě člověka s intencionalitou ve vědomí jako podstatou tvořivého myšlení,<sup>442</sup> které Fr. Sedlák výstižně charakterizuje: „umožňuje poznávat, prožívat, pronikat do její struktury (hudby), postihovat její strukturální vztahy a zajišťovat všestranné hudební aktivity.“<sup>443</sup>

Pojetí a vědecké koncepty Fr. Sedláka směřují proces hudebního myšlení od „národného k nenárodnému“ a těmito myšlenkovými koncepty připravuje muzikoterapeutický kontext – směřování člověka skrze hudbu – k životu žitému, současně poznávanému

a uchopovanému, kde je jedinec neustále konfrontován se skutečností a výzvou – „být otevřen k novému objevování“, včetně delegování své kontroly nad životem mimo sebe sama. Vědecký koncept Fr. Sedláka o „heuristickém způsobu poznávání“ v hudebním myšlení s osvětlením hudební inspirace a intuice v systémové muzikoterapii přerůstá do dramatického oblouku narativního příběhu. Zkušenost objevování, otevření se osudovým změnám je v hudbě provázena prožitky radosti a i jistoty tam, kde původně nahodilost života limitovala přání a vůli člověka.<sup>444</sup>

Hudba vytváří, v různých svých stylech (typech), charakteristické uspořádání dramatického oblouku životního příběhu, a znamená tak různou strategii zcelování jeho trhlin a přeskoků. Hudební styly (typy) esteticky nosné hudby představují prototypy, invarianty, v kterých se individuální varianta klienta potkává s nadindividuální.<sup>445</sup> Přesto příběh jednotlivce neztrácí na své jedinečnosti, naopak, je obohacen invariantem, prototypem hudebního řešení životní tísně. I zde, v životním příběhu člověka, hudba může vnést optimalizující změnu. K osvětlení, jak práce s hudbou v systémové muzikoterapii přibližuje autentické prožívání příběhu jedincem, uvedeme dva příklady edukační systémové muzikoterapie:

#### Exemplifikace:

*Dívka si měla zvolit scénu ke zhudebnění z pohádky „O Karkulce“. Přes nabídky pozitivně emočně laděných scén, si prosadila scénu setkání Karkulky s vlkem. Tu ztvárnila chodem tónů od 1. k 5. stupni dur tóniny v malé oktávě, s výrazovým vystižením „hrozivosti“ setkání Karkulky s vlkem. Poslední motiv této kreačky byl identický motiv chodu od 1. k 5. stupni dur*

*tóniny, ale již v diskantové poloze se zcela jiným emočním nábojem. Dívka dodává: „Karkulka se již přestala bát“.*

*Proč dívka zvolila tuto hudební kreačku? Protože ve svém životě právě přestála „hrozivou“ limitující událost – onemocnění matky. Dívka měla potřebu „vyjít z hrozivosti“ a najít nově perspektivu pro svůj životní příběh, který do této pohádky projikovala.*

*Dalším příkladem je desetiletá dívka, která z pohádky „O kocourovi v botách“ zhudebnila celou druhou část a tu zazpívala. Její projev byl hudebně kreativní. Struktura hudební kreačky byla blízká elementárnímu rondu s couplety a codou. Zpěv trval přes 4 minuty. Kreačka byla originálně, intonačně čistě a hudebně velmi uspokojivě řešena. Dívka ve svém životě prožila velmi tíživé události, které ji vystavovaly prožitkům osamocení. Přesto „hudební svět“ byl pro ni přístupnou a přívětivou alternativou světa, alternativou s „živými a chápajícími postavami v příbězích událostí jejich života.“<sup>446</sup> Tak příběh jak v modu vyprávění, tak v modu zhudebnění působil salutogenně.*

Zhudebnování pohádek dětmi je velmi vědná a nosná činnost. Co vše tato práce přináší muzikoterapeutovi?

Zhudebněná pohádka poskytuje možnost sledovat, jaká témata si do příběhu dítě projikuje ze svého skutečného života. V reinterpretaci pohádky je možné najít znaky osobitého prožívání. Zhudebnění epizody či příběhu optimalizuje a odhaluje další prožitkové, emoční i myšlenkové nuance postupů, v procesu „zcelení trhlin a přeskoků“,

ty se hudebně mohou sanovat, protože hudba jemněji než slovo diferencuje prožitek jedince, a proto nabývá i síly k nové integraci příběhu do ucelenosti. Zde spolupůsobí tíhnutí hudby k uspořádanosti, viz výše, která optimalizuje proces zvědomění, prostupnost z nevědomí do vědomí (viz výše). Usnadňuje nejen zvědomění, ale i „vtěsnění“ – to, aby se chtěné a zamýšlené stalo možné a uskutečnitelné.<sup>447</sup>

Lze se ptát: „Nebylo by snad pomocí jednoduchých elementárních postupů muzikoterapie, s cílenou prací

<sup>446</sup> PEJŘIMOVSKÁ, J. Význam muzikoterapie v hudobnej edukácii. Ružomberok, 2015. Dizertačná práca. Katolícka univerzita. Pedagogická fakulta, s. 148–150.

<sup>447</sup> PEJŘIMOVSKÁ, J. Význam muzikoterapie v hudobnej edukácii. Ružomberok, 2015. Dizertačná práca. Katolícka univerzita. Pedagogická fakulta, s. 171 s.

<sup>435</sup> SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl. Praha: SPN, 1986, s. 106–115.

<sup>436</sup> SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl. Praha: SPN, 1986, s. 111.

<sup>437</sup> SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl. Praha: SPN, 1986, s. 106–115.

<sup>438</sup> In: SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl. Praha: SPN, 1986, s. 84.

<sup>439</sup> SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl. Praha: SPN, 1986, s. 98–99.

<sup>440</sup> SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl. Praha: SPN, 1986.

<sup>441</sup> SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl. Praha: SPN, 1986, s. 71.

<sup>442</sup> SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl. Praha: SPN, 1986, s. 95.

<sup>443</sup> SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2. díl. Praha: SPN, 1986, s. 106.

## Jak se Honza učil latinsky

♩ = 114

Voice

Flute

Clarinet

Bassoon

Piano

D A Hm A F#m G A B Hm A G F#m Hm/D A/E

8

♩ = 108

♩ = 120

Vce

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno.

D/F# G A Hm F#m G Em F#m9 A7 D

**Vypravěč:** *Velevážené publikum! Slyšte a vizte náš poučný kus, nikde nevidaný a neslýchaný, který se zove „Jak se Honza učil latinsky – opera rustica de Honza discere latinus“.*

17 **A**  $\text{♩} = 180$

Vce  
Sbor: Za le - sí - kem za ho - ra - ma, v Lho - tě Zlá - ma - ný,

Fl.  
Cl.  
Bsn.

Pno.  
D F#m Hm A7 D G A7 D

25

Vce  
ži - li by - li tá - ta s má - mou s Hon - zou le - ni - vým.

Fl.  
Cl.  
Bsn.

Pno.  
D F#m Bm A7 D G A7 D

33 **B**

Vce  
Hon - za, sy - nek je - di - ný, jak jsme řek - li le - ni - vý. Na pe -

Fl.  
Cl.  
Bsn.

Pno.  
A7 D G D A7 D E7 A7 D7



42 ♩ = 120

Vce  
ci se po - řád vá - lel, ce - lý tý - den pro - za - há - lel.

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno.  
A<sup>7</sup> D A D G A D A D D B<sup>7</sup>

50

Vce  
Máma: 1. Kdo - pak bu - de vstá - vat? Vo - du no - sit, dř - ví ští - pat,  
Táta: 2. Kdo - pak bu - de vstá - vat? Trá - vu ko - sit, po - le o - rat,

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno.  
E<sup>b</sup> B<sup>7</sup> E<sup>b</sup> B<sup>7</sup> E<sup>b</sup> B<sup>7</sup> E<sup>b</sup> B<sup>7</sup> E<sup>b</sup> B<sup>7</sup> E<sup>b</sup> B<sup>7</sup>

56

Vce  
kdo - pak bu - de vstá - vat, dvo - rek za - me - tat.  
kra - vám vo - du dá - val, kou - kej Hon - zo vstát!

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno.  
E<sup>b</sup> C<sup>7</sup> F<sup>m</sup> E<sup>b</sup> B<sup>7</sup> E<sup>b</sup> E<sup>b</sup>

61  $\text{♩} = 51$  rit.....  $\text{♩} = 140$   $\text{♩} = 108$

Vce Já chci ješ-tě spát, o jíd-le si zdát!

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno.  $Gm$   $Abm$   $Gm$   $Cm$   $Abm$   $G$

rit.....

68 **D** Mazurka

Vce Máma: Ten kluk bu-de tluš tý, šun ka,bů ček, ji-tr-ni-ce,

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno.  $C^6$

76

Vce a-by mo- hl rús-ti, mu-sí jis-ti ješ-tě vi-ce, mu-sí pí-ti, mu-sí jis-ti, buch-ty, ji - tr - ni - cc.

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno. 8  $G^7$   $C$   $G^7$   $C$



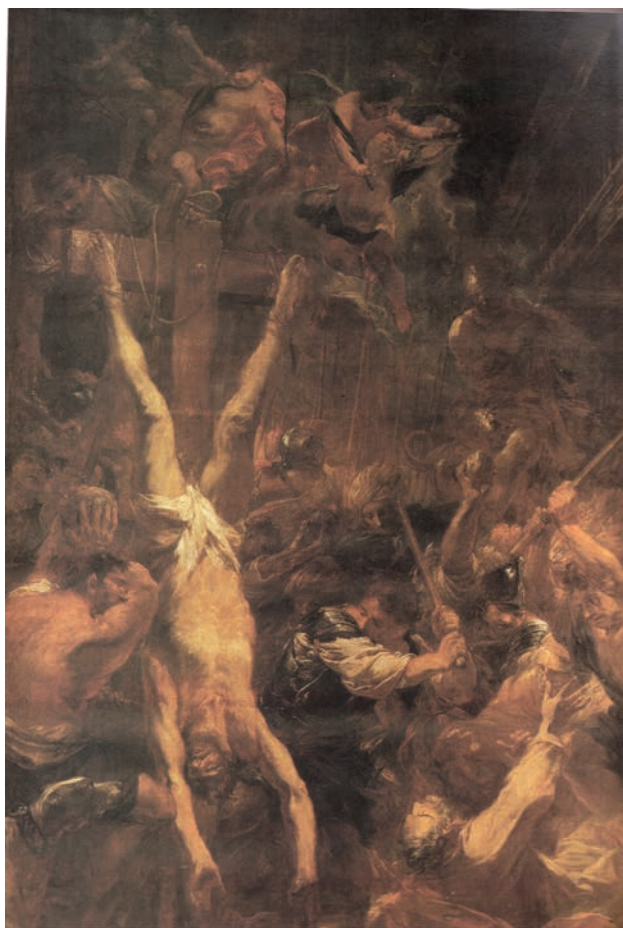
Obr. 1 Christopher Wren, Katedrála sv. Pavla, západní průčelí, 1675–1711, Londýn



Obr. 3 Purcell, Úryvek z Arise my Muse



Obr. 2 Christopher Wren, Katedrála sv. Pavla, interiér, 1675–1711, Londýn



**Obr. 4** Michal Leopold Willmann, *Umučení sv. Filip a Jakuba*, po 1700, Kutná Hora-Sedlec, kostel Nanebevzetí P. Marie

Buxtehude Organ Works

Buxtehude  
Praeludium in F# Minor  
BuxWV 146

1

**Obr. 6** Dietrich Buxtehude, *Preludium fis moll*, Bux WV 146



**Obr. 5** Michael Leopold Willmann, *Čtrnáct sv. pomocníků*, 80. léta 17. století



**Obr. 7** Canaletto, *Bucintoro, Benátky*, 1745–50, olej na plátně, 57 × 93 cm, Fundacion Thyssen-Bornemisca, Pedreibes



**Obr. 9** Guillaume Coustou, *Krotitelé koní*, 1745, mramor, v. asi 350 cm, Champs Élisées



**Obr. 8** Balhasar Permoser, *Apoteóza prince Eugena*, 1718–21, mramor, v. 230 cm, Österreichische Galerie, Vídeň



**Obr. 10** Giovanni Battista Tiepolo, Nanebevzetí a korunovace P. Marie (detail), freska, 1200 × 450 cm, 1737–39, kostel Santa Maria della Visitazione, Benátky

### La Primavera

Antonio Vivaldi

Piano

**Obr. 12** Antonio Vivaldi, Čtvero ročních dob, Jaro, 1. věta (zač.)



**Obr. 11** Giovanni Battista Tiepolo, Vidění sv. Anny, 1759, olej na plátně, 244 × 120 cm, Gemäldegalerie, Drážďany

84 E *mf*

Vce

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno.

Táta: Jen at' sle - ze z pe - ce,

90

Vce

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno.

řek bych, že nám hod - ně vy - rost, a pra - co - vat ne - chce, jen nám do - ma je - nom pro zlost,

96

Vce

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno.

mu - sí pro - to ně - čím být, ře - mes - lu se na - u - čit!

100 **F** ♩. = 52

Vce

Fl.

Cl.

Bsn. SOLO

Pno.

Slow - rock

D A D A

104

Vce

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno.

D D#di7 Em D A7

107 ♩. = 63 **G**

Vce

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno.

Honza: Já chci být pá-nem, já chci být pán! Sbor: Pá - ni, ti se

D F D



113

Vce maj, ti nic ne - dě - laj, pá - ni, ti se dob - ře - ma - jí, prá - ci ne - znaj,

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno. *Em<sup>9</sup>* *F#m*

119

Vce **H** ne - dě - la - jí! Pá - ni, ti se maj, ti nic ne - dě - laj. Pe - če - ní ho - lu - bi

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno. *D* *Dm*

125

Vce *a tempo* lí - taj jim do hu - by, jí - del - nu, ku - chy - ni o - brá - tí na - ru - by. Pá - ni, ti se maj,

Fl.

Cl. *rit.....*

Bsn. *a tempo*

Pno. *A* *Dm* *A<sup>7</sup>* *rit.....* *D*

130 **I**

Vce ti nic ne - dě - laj. Za - se se o - zva - lo Hon - zo - vo bři - cho, kru - če - lo ne - vin - ně, ne - by - lo ti - cho!

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno. *Dm A Dm A7* rit.....

136 **Polka** ♩ = 110

Vce Jed - lo, pi - lo, jed - lo, ve - přo, ze - lí, kned - lo. Čty - ři pyt - le bram - bo - rů, ryb - ník, po - le

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno. *D G A7 C°*

143

Vce a ho - ru. A když všech - no sněd - lo, hned mu by - lo líp, a teď se to bři - cho špu - lí,

Fl.

Cl.

Bsn.

Pno. *A7 D G A7*

s pohádkovým příběhem, možné mnoho agresivního až krutého z chování dětí odstranit a nahradit vnitřní radostí, jistotou a štěstím?“ „Nemá snad hudebník mocný výchovný nástroj ve svých rukou?“ Vystává ale i další otázka: „Lze muzikoterapeutické postupy využít i v oblasti hudební výchovy s ohledem na psychicky bezpečné prožívání?“ „Napomáhají snad muzikoterapeutické postupy pochopení toho, jak v hudební výchově propojit a vyvážit zkušenost a poznatky?“ V odpovědi se lze oprávněně domnívat, že i zde vztah: „subjektivní varianta a invariant“ – je možné vnímat jako „jistící“ způsob kooperace mezi dvěma modalitami lidské intencionality. Hudební kreace představují subjektivní variantu a hudební uspořádanost a její organizace poskytuje invariant. Fr. Sedlák pak analýzou intencionality lidského vědomí v procesu hudebního vnímání, představ a myšlení otevřel prostor diskurzu, který je aktuální a v dnešní době živý a který je významný i pro muzikoterapii. Otevírá se zde otázka nejen „hudební gramotnosti“, ale i otázka „gramotnosti lidství“.<sup>48</sup>

## Závěr

Text zhodnocoval význam proudu modernizace hudební výchovy 20. století z optiky konceptů hudební psychologie Fr. Sedláka. Proud modernizace hudební výchovy otevřel prostor pro hudební zkušenost dítěte, žáka, ale bylo třeba opory pro nalézání bezpečných způsobů propojení subjektivity s objektivitou ve vědní oblasti. Fr. Sedlák byl významnou osobností, která se účastnila v podobě vědecké práce i v podobě pedagogické činnosti na emancipaci esteticky nosné hudby, jako fenoménu utvářejícího kulturu a společenský étos, fenoménu utvářejícího „lidství“ v lidském životě. Fr. Sedlák ve svém „Úvodu do psychologie hudby“ ozřejmil principy a souvislosti – vpojení autonomních a nevědomých procesů do hudebního myšlení, intuice a inspirace, význam tonality pro emocionální prožívání a význam „heuristického způsobu poznávání“ v hudebním myšlení. Živé „znovunalezení významu hudby pro dítě a společnost“ prezentované zastánci modernizace hudební výchovy v 20. století, připravily rozvoj

systémové muzikoterapie, včetně edukační větve – a to jak pro terapeutickou práci s dětmi s riziky neuropsychických oslabení, tak pro práci na utváření osobnostní identity dítěte i pro práci s narativitou, životním příběhem, který je často vystaven i tlaku nepříznivých životních událostí. Přenosný je i v muzikoterapii prezentovaný vztah bezpečné kooperace subjektivity a objektivit, reprezentovaný ve vztahu hudební kreace a uspořádanosti hudby, ve vztahu subjektivních variant a invariantu, do oblasti hudební výchovy. Systémová muzikoterapie dnes může specifický způsob práce s hudebními kreacemi a fiktivními příběhy nabídnout hudební výchově s vědomím, že pouze navazuje ne hudebně vědní práce druhé poloviny dvacátého století, kde bezesporu již trvale zapsanou osobností je Fr. Sedlák. Vztahem mezi hudební výchovou a postupy systémové edukační muzikoterapie se otevírá cesta k zamýšlené „hudební gramotnosti“ a „gramotnosti lidství“.

□

## Literatura

CHRZ, Vladimír. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86174-11-2.

CHRZ, Vladimír. Resilience ve stáří: žánry narativní konstrukce. *Československá psychologie*. 2016, LX, č. 1, s. 53–63. ISSN 0009-062X.

CHRZ, Vladimír, NOHAVOVÁ, Alena, SLAVÍK, Jan. *Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: aktuální výzva pro výuku psychologie a její dialektiku*.

*Studia pedagogica*. 2015, 20, č. 3. ISSN 1803-7437.

KRESÁNEK, Jozef. *Tonalita*. 1. vyd. Bratislava: Opus, 1983. 406 s.

PEJŘIMOVSKÁ, Jitka. *Význam muzikoterapie v hudební edukaci*. Ružomberok, 2015. Dizertačná práca. Katolícka univerzita. Pedagogická fakulta. 171 s.

PEJŘIMOVSKÁ, Jitka. *Edukační systémová muzikoterapie*. *Muzikoterapie*. Muzikoterapeutický institut ČR, 2016, č. 3. ISSN 2464-5761. Dostupné na: <http://www.mi-cr.cz/products/cislo-3-listopad-2016> nebo <http://www.mi-cr.cz/casopis-muzikoterapie> (A)

PEJŘIMOVSKÁ, Jitka. *Muzikoterapie – specifika a nároky na vzdělávání v kontextu profese sociální práce*. In *XIII. Hradecké dny sociální práce na téma „Podpora člověka v jeho přirozeném prostředí“*, 23. a 24. září 2016 v Hradci Králové, sborník v tisku (B)

PONĚŠICKÝ, Jan. *Neuropsychologický a hlubinně psychologický pohled na psychoterapii*. In *Československá psychologie*. 2008, LII, č. 6, s. 625–630. ISSN 0009-062X.

ROTH, Gerhard. *Aus Sicht des Gehirns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2003. ISBN 9783518583838

SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby I: Hudební schopnosti a jejich rozvoj*. 1. vyd. Praha: SPN, 1981. 76 s.

SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby: určeno pro posl. fak. pedagog., filozof. a AMU*. [Díl] 2. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 140 s.

SEDLÁK, František, VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., v nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2013. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.

SETH, Anil K., FRISTON, Karl J. *Active interoceptive inference and the emotional brain*. Dostupné 1. 1. 2016 na: <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/royptb/371/1708/20160007.full.pdf>



**NADACE  
ČESKÝ  
HUDEBNÍ  
FOND**

Časopis HUDEBNÍ VÝCHOVA  
je vydáván za finanční spoluúčasti  
NČHF

<sup>48</sup>Srovnej: CHRZ, V., NOHAVOVÁ, A., SLAVÍK, J. *Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: aktuální výzva pro výuku psychologie a její dialektiku*. *Studia paedagogica*. 2015, 20, č. 3.

# FILM JAKO PROSTŘEDEK POPULARIZACE HUDBY (1. ČÁST)

## FILM V KONTEXTU POPULARIZACE HUDBY

Veronika Ševčíková, Jindřich Schwarz

**Anotace:** Studie definuje pojem popularizace hudby a zkoumá film jako prostředek popularizace hudby. Prostřednictvím analýzy Formanova *Amadea*, jakožto příkladu efektivního a efektivního zprostředkovatele Mozartovy hudby široké veřejnosti, definuje obecné principy nahlížení na film jako na vysoce účinný prostředek popularizující hudbu. Zkoumá potenciál filmu jako prostředku a formy popularizace konkrétních muzikologických poznatků.

**Klíčová slova:** Hudba, film, popularizace hudby, film jako prostředek a forma popularizace hudby, film a muzikologie.

Z pohledu etymologického odkazuje termín „popularizace“ k latinským slovům „populus“ či „popularis“ („lid, lidu milý“). „Popularizovat“ tak znamená „činit něco populárním“. Jde tedy o proces, jehož cílem je veřejné šíření poznatků a názorů, obeznamování veřejnosti se skutečnostmi a fakty, jevy a procesy prostřednictvím srozumitelného výkladu budícího zájem o téma. V kontextu vědy a edukace je takto označován způsob prezentace odborných a vědeckých poznatků, který je otevřený a lákavý pro širokou veřejnost. Vymezení sousloví „popularizace hudby“<sup>1</sup> je pak dáno konkrétní zmíněného procesu v oblasti hudby, muzikologie a hudební výchovy jako „svébytná, širší vrstvy zájemců zasahující prezentace muzikologických poznatků obecně přístupnými formami a médii“<sup>2</sup>.

### Film jako prostředek popularizace hudby

Film jako klíčový typ dramatického umění, komunikační prostředek maximálního dosahu a vlivu i souhrnné označení pro kinematografii je přitom prostředkem popularizujícím hudbu již ze své podstaty, neboť hudba je jeho

ústrojnou a neodmyslitelnou součástí.<sup>3</sup> Proces popularizace hudby zde přitom často začíná dalece před uvedením snímku do kin, na obrazovky. Autorství filmové hudby bývá obvykle prezentováno nejen v tištěných propagačních materiálech díla (např. v reklamních prospektech, na plakátech, billboardech), paralelně také v kinoupoutávkových kampaních (prostřednictvím filmových trailerů a teaserů), ale rovněž bývá zmiňováno v rámci rozhlasových či internetových reklamních spotů. Filmovou hudbu, obvykle na úrovni prezentace oblasti hlavního hudebního tématu, zprostředkovává ve vybraných případech produkční společnost také vydáním singlu, častěji pak především v kompletní podobě v rámci tzv. soundtrackového alba. Jde o doprovodné produkty filmového díla vznikající paralelně s jeho výrobou.<sup>4</sup>

Přestože každý film obsahující hudbu logicky určitou měrou přispívá k její popularizaci, hudebně popularizační potenciál každého jednotlivého produktu se velmi různí. Popularizační potenciál díla jde ruku v ruce především s diváckou atraktivitou, jíž určuje mnoho faktorů – námět, žánrová charakteristika, herecké obsazení, osobnost režiséra, získaná ocenění, ale také účinnost reklamní podpory snímku. Významným faktorem je rovněž kvalita díla, nikoli však ve významu umělecké hodnoty, ale jako souhrn vlastností, které určitým způsobem korespondují s aktuálními očekáváními a se vkusem diváka. Naopak samozřejmě platí, že čím méně těchto parametrů film splňuje, tím je jeho hudebně popularizační potenciál menší.

### Formanův *Amadeus* jako příklad efektivního a efektivního zprostředkovatele Mozartovy hudby široké veřejnosti

Je evidentní, že v diskutovaném kontextu popularizace hudby výše jmenovaným proměnným nejvíce odpovídají hudební filmy, zejména pak jejich subžánrová kategorie filmové biografie o hudebních osobnostech. To ostatně dokazuje také statistika Česko-Slovenské filmové databáze (dále jen ČSFD), kde se v celkovém hodnocení jako 76. nejoblíbenější film (1 711 fanoušků)<sup>5</sup> a 37. nejlepší film (89,1 % při 44 971 hodnocení)<sup>6</sup> objevuje legendární snímek *Amadeus*.<sup>7</sup> Film *Amadeus* z roku 1984, který získal osm

<sup>1</sup> „Popularizace hudby“ („hudební popularizace“) je aktuální a komplexní proces, předmět muzikologických konferencí a odborných publikací i samostatný vysokoškolský studijní obor (např. na Katedře hudební kultury PdF Západočeské univerzity v Plzni nebo Katedře hudební výchovy PdF Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem).

<sup>2</sup> LÉBL, Vladimír, POLEDŇÁK Ivan. *Hudební věda III: Historie a teorie oboru, jeho světový a český vývoj*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 854.

<sup>3</sup> Filmy, které neobsahují žádnou hudbu, jako např. Hitchcockův snímek *Ptáci* (*Ptáci* [film]). Režie Alfred HITCHCOCK. USA, 1963.), či obsahují hudby jen velmi málo, jako např. Zemeckisův *Trosečník* (*Trosečník* [film]). Režie Robert ZEMECKIS. USA, 2000.), jsou výjimkami.

<sup>4</sup> Základním benefitem filmového soundtracku, samostatně a dramaturgicky kompaktně vydaného hudebního alba, je možnost opakovaného poslechu filmové hudby mimo kontext snímku: jednotlivé hudební úseky (sekvence, skladby) je možné slyšet v konstantní hlasitosti (nezní skrze dialogy) bez zvukových efektů či děje; jsou zde prezentovány celé, ne jako úryvky, jejichž délka je vázána na filmový stříh; seznamujeme se zde také s hudebními čísly, které ve filmu nezazněly, případně byly jen hudební impresí (konceptně méně významným motivem). Z hlediska popularizace hudby jej lze vnímat jako pomyslný most k další hudbě daného autora, interpreta, hudebního stylu apod., neboť obsahuje řadu informací (např. názvy skladeb, jména autorů hudby, interpretů apod.), které posluchače odkazují na další související hudební produkty a kontexty.

<sup>5</sup> *Žebříčky* | ČSFD.cz [online]. [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/zebricky/nejlepsi-filmy/?show=complete#highlight-chart-2971>.

<sup>6</sup> *Žebříčky* | ČSFD.cz [online]. [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/zebricky/nejjoblenejsi-filmy/?show=complete#highlight-chart-2971>.

<sup>7</sup> *Amadeus* [film]. Režie Miloš FORMAN. USA, 1984.

Oscarů, čtyři Zlaté glóby a řadu dalších cen, je dílem světově proslulého českého režiséra Miloše Formana.<sup>8</sup> Ten do hlavních rolí obsadil do té doby méně známé herce, jejichž profesní kvality však mj. potvrdila nominace (Tom Hulce v roli Mozarta) a získání Oscara (F. Murray Abraham jako Salieri). Snímek adaptuje stejnojmennou divadelní hru Petera Shaffera, od roku 1979 trvale celosvětově inscenovanou. V rámci bezmála tříhodinového díla zazní jednačtyřicet převážně Mozartových skladeb,<sup>9</sup> přičemž velká část z nich je zde prezentována diegeticky,<sup>10</sup> a to buďto formou situačně inscenovaných hudebních čísel (nejčastěji Mozart hrající či komponující), nebo formou originálně inscenovaných divadelních výstupů (jde o od syžetu filmu zcela dramaturgicky oddělená nastudování Mozartových oper). Důkazem hudebně popularizačního potenciálu filmu je soundtrack *Amadea*, který v roce 1984 získal cenu Grammy za nejlepší album z oblasti vážné hudby.<sup>11</sup> V témže roce ovládl žebříček hitparády amerického magazínu Billboard<sup>12</sup> v kategorii vážné hudby. Soundtrackového alba *Amadea* se během prvních dvou měsíců prodalo sto tisíc a do konce roku 1986 více než jeden milion kusů.<sup>13</sup> Film *Amadeus* navíc akceleroval zájem o Mozartovu hudbu, což vedlo k vzestupu prodeje i jiných Mozartových nahrávek. Falca,

<sup>8</sup> Forman ovšem není režisérem, který by k hudebnímu filmu přistupoval opakovaně (jako např. Ken Russell nebo Jaromil Jireš). S výjimkou filmové adaptace divadelního muzikálu *Vlasy* (*Vlasy* [film]. Režie Miloš FORMAN. USA, Západní Německo, 1979.) v jeho filmografii žádný další takový snímek nenalezeme.  
<sup>9</sup> *Amadeus* (1984) - Soundtracks - IMDb [online]. [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <http://www.imdb.com/title/tt0086879/soundtrack>.

<sup>10</sup> Diegetická hudba je ta, kterou „mohou postavy filmu slyšet“ („can be heard by characters in the film“), je tedy součástí filmové reality a její zdroj je většinou ve filmu buď zobrazen přímo (tzv. onscreen music), anebo na něj odkazuje děj. Podrobně k problému např. BUHLER, James, David NEUMEYER a Rob DEEMER. *Hearing the movies: music and sound in film history*. New York: Oxford University Press, 2010. ISBN 01-953-2779-9.

<sup>11</sup> *Past Winners Search* | GRAMMY.com [online]. [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: [http://www.grammy.com/nominees/search?artist=&field\\_nominee\\_work\\_value=&year=1984&genre=All](http://www.grammy.com/nominees/search?artist=&field_nominee_work_value=&year=1984&genre=All).

<sup>12</sup> *Billboard – Music Charts, News, Photos & Video* | Billboard [online]. [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <http://www.billboard.com/>.

<sup>13</sup> BAMBARGER, Bradley. Classical Keeping Score. *Billboard*. USA: Nielsen Business Media, Inc., 2000, 112(5): 54. ISSN 0006-2510.

hvězdu rakouské hudební scény 80. a 90. let 20. století, inspiroval *Amadeus* v roce 1985 k napsání písně Rock Me Amadeus, která se stala celosvětovým hitem.<sup>14</sup>

Na názorném příkladu Formanova *Amadea* lze tedy funkčně ilustrovat obecné principy nahlížení na film jako na vysoce účinný prostředek popularizující hudbu, kterou efektně a efektivně zprostředkovává široké veřejnosti. Popularizace hudby přitom může být jak primárním cílem filmu (u hudebních dokumentů a zásadně i u filmových biografii o hudebních osobnostech), tak i jeho sekundárním projevem.

### **Film jako prostředek popularizace muzikologických poznatků**

Klademe-li na filmový produkt z pohledu hudby a muzikologie legitimní a z pohledu hudební edukace nanejvýš žádoucí požadavek účinné popularizace odborných poznatků a názorů a požadavek vědecky korektního seznamování veřejnosti se sociokulturně a historicky správnými a relevantními skutečnostmi a fakty (adekvátně pochopenými a interpretovanými jevy a procesy), pak lze pracovat pouze s vybraným, poměrně úzkým segmentem filmových snímků splňujících řadu specifických kritérií. Jde především o díla, která staví primárně na vědou ověřených faktech, o díla, která minimalizují, či dokonce eliminují fikci. Na tvorbě filmů tohoto typu zpravidla spolupracují odborníci (muzikologové, hudební publicisté i aktivní umělci), kteří přinášejí náměty a podílejí se na scénářích (např. Zdeněk Mahler opakovaně u filmů *Koncert na konci léta*, *Božská Ema*, *Amadeus*, *Zapomeňte na Mozarta*, *Wolfgang A. Mozart*, dvanáctidílního televizního seriálu *Dynastie Straussů*, televizního filmu *Dvořák v Americe*<sup>15</sup> a několika televizních dokumentů).

Za muzikologicky zcela exaktní lze zpravidla považovat pouze hudební

<sup>14</sup> MORTON, Ray. *Amadeus: Music on Film Series*. USA: Limelight Editions, 2011.

<sup>15</sup> *Koncert na konci léta* [film]. Režie František VLÁČIL. Československo, 1979.; *Božská Ema* [film]. Režie Jiří KREJČÍK. Československo, 1979.; *Amadeus* [film]. Režie Miloš FORMAN. USA, 1984.; *Zapomeňte na Mozarta* [film]. Režie Miloslav LUTHER. Západní Německo, Československo, 1985.; *Wolfgang A. Mozart* [film]. Režie Juraj HERZ. Rakousko, 1991.; *Dynastie Straussů* [film]. Režie Marvin J. CHOMSKI. Rakousko, 1991.; *Dvořák v Americe* [film]. Režie Zdeněk TYC. Česko, 1998.

dokumenty,<sup>16</sup> i když vysoká míra odborné poučenosti se zrcadlí i ve snímcích režisérů, kteří se opakovaně nebo dokonce dlouhodobě vrací k hudebním filmům odkazujícím ke kontextu tzv. artifiční hudby (např. již zmíněný Jaromil Jireš, dále Carlos Saura nebo Gérard Corbiau). I jejich snímky lze vzhledem k jejich přístupu k hudbě (hudba nekoloruje, ale je sama aktivní nositelkou idejí a významů, ustavitelkou motivací a hybatelkou děje), k jejich prvotřídní řemeslné úrovni a neskrývaným uměleckým ambicím nezastírajícím muzikologické školení pokládat za filmy, které zprostředkovávají hodnotný hudebně vědecký materiál.

V kontextu popularizace hudby však současně nelze opomenout ani takové produkty, které ve jménu autorského pojetí sice bohatě fabulují a obsahují zjevné prvky fikce, ale jejichž těžištěm stále zůstávají konkrétní muzikologické poznatky artikulované v rovině větší, či menší odborné poučenosti. Vznikají tak zpravidla zcela svébytná, působivá a hudebníky i muzikology hojně diskutovaná filmově-hudební sdělení. Jde např. o snímek *Všechna jitra světa*<sup>17</sup> Alaina Corneaua, zachycující především kompoziční a interpretační filozofii a estetiku mistra violy da gamba Sainte-Colombea. Příběhová linie filmu včetně uměleckého a lidského sporu mezi Sainte-Colombem a jeho vzpurným a ambiciózním žákem Marinem Maraisem je ryzí divácky poutavou fikcí, největší hodnotou filmu je pak hudba současného katalánského génia poučené barokní interpretace Jordiho Savalla.<sup>18</sup>

Filmy, na jejichž tvorbě se aktivně podílejí hudební vědci a jejichž primárním cílem je zprostředkovávat divákům konkrétní muzikologické poznatky (jde o snímky dokumentární nebo snímky k dokumentárnímu formátu tihnoucí), mají ze své povahy samozřejmě značný hudebně popularizační potenciál, na druhou stranu je evidentní, že jejich divácký ohlas je minimální, což dokazuje např. statistika ČSFD, kde má většina snímků tohoto typu evidováno maximálně jen několik desítek hodnotitelsko-uživatelských

<sup>16</sup> Problematice hudebního dokumentu bude věnována samostatná pasáž v dalších dílech tohoto pojednání.

<sup>17</sup> *Všechna jitra světa* [film]. Režie Alain Corneau. Francie, 1991.

<sup>18</sup> Jordi Savall je univerzální osobnost hudebního vědce, gambisty, dirigenta, hudebního skladatele, zakladatele hned několika souborů věnujících se staré hudbě, zejména pak barokní.

hlasů.<sup>19</sup> Důvodů, proč jsou snímky tohoto typu divácky méně atraktivní, je mnoho, za všechny je třeba jmenovat především absenci prvoplánovité příběhovosti s potenciálem několikvrstevného pointování, faktická nepřítomnost atraktivního děje artikulovaného dynamickými filmovými prostředky a samozřejmě zpravidla nepřítomnost velkých hvězd filmového mainstreamu. Důležité rovněž je, že tento typ filmů automaticky předpokládá silný, vnitřně motivovaný zájem diváka o dané téma (širěji o problematiku umění, historie, estetiky atd.), a tudíž i jistou, a to nemalou míru znalostí, dovedností a postojů, které se k vymezenému tématu váží. Svou roli nepochybně také sehrává minimální propagace tohoto typu kinematografie, obtížná dostupnost těchto snímků (chybějící distribuce a titulkování do češtiny) a holý fakt, že diváci preferují dokumentární filmy o hudbě a hudební filmy s dokumentaristickou ambicí nebývají uživateli komerčních internetových databází, kde by veřejně a systematicky prezentovali svého názory a hodnocení.

### Hudebně popularizační potenciál filmu

Jak již bylo uvedeno, film disponuje značným hudebně popularizačním potenciálem, který je dán několika faktory. Základním pilířem tohoto potenciálu je přitom vždy popularita každého jednotlivého produktu, díky níž oslovuje potenciálně velmi vysoký počet recipientů. O současné oblíbenosti filmu hovoří např. vysoká návštěvnost kin,<sup>20</sup> počty uživatelů registrovaných na filmových databázích,<sup>21</sup>

návštěvnost filmových festivalů<sup>22</sup> a nepřímo také skutečnost, že 96 % českých domácností vlastní televizor.<sup>23</sup>

Dalším podstatným faktorem je srozumitelnost filmu coby formy sdělení, díky čemuž je přístupný kvalitativně značně diverzifikovanému diváckému spektru. Pro vnímání filmu je zapotřebí zrak, sluch a kognitivní funkce. Úroveň těchto dispozic může mít samozřejmě zásadní vliv na to, jak je divák schopen film vnímat a co mu tedy může film zprostředkovat. Na druhou stranu lze konstatovat, že na bazální úrovni je film schopen zprostředkovat vjem prakticky komukoli. Významnou roli hraje také snadná dostupnost filmu (fyzická i cenová). Dnešní divák již není závislý na programové nabídce kin či televizních stanic, není ani limitován prodejní nabídkou filmových nosičů. Díky internetu a přenosným zařízením (chytrý mobilní telefon, notebook, tablet) je dnes mnoho filmů dostupných prakticky ihned, často zcela zdarma (např. na serveru YouTube),<sup>24</sup> nebo za minimální paušální poplatek za stahovaná data (např. na Ulož.to<sup>25</sup> či HellSpy).<sup>26</sup>

Zcela zásadním faktorem je vztah filmu a hudby, v důsledku čehož se divák logicky stává současně divákem i posluchačem. Film je zdrojem široké hudební nabídky, a to nejen hudby převzaté, ale také původní filmové hudby, k jejímuž vzniku navíc dává impuls. Film tak může divákům zprostředkovat jednak hudbu jim známou, avšak traktovanou ve zcela jiném kontextu, jednak hudbu převzatou, s níž dosud neměli aktivní posluchačskou zkušenost, a rovněž hudbu zcela novou. Tím může diváky – posluchače motivovat k dalšímu poslechu související hudby, čímž může být nově rozšířena posluchačská základna daného interpreta, autora hudby, hudebního žánru atd.

<sup>22</sup>Např. Mezinárodního filmového festivalu Karlovy Vary se v roce 2017 (Závěrečná tisková zpráva 9. 7. 2016. In: KVIFF Tiskové zprávy [online]. [cit. 2017-01-23]. Dostupné z: <http://www.kviff.com/img/history/2016/zaverena-tiskova-zprava-51-rocnik.pdf>.) zúčastnilo 13 224 návštěvníků.

<sup>23</sup>Infografika: Jak jsou na tom české domácnosti s vybavením televizory? – Nielsen Admosphere [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: <http://www.nielsen-admosphere.cz/press/infografika-jak-jou-na-tom-ceske-domacnosti-s-vybavenim-televizory/>.

<sup>24</sup>YouTube [online]. [cit. 2017-20-01]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/>.

<sup>25</sup>Ulož.to [online]. [cit. 2017-20-01]. Dostupné z: <http://uloz.to/>.

<sup>26</sup>HellSpy [online]. [cit. 2017-20-01]. Dostupné z: <http://www.hellspy.cz/>.

Mocným nástrojem v diskutovaném kontextu je přitom synergický marketing filmového a hudebního průmyslu, v rámci něhož se film a hudba vzájemně propagují. Jeho typickými produkty jsou filmový soundtrack, filmové partitury a další související notový materiál (např. filmové melodie v různých instrumentacích a především elementárních úpravách, zpěvníky obsahující písně z filmů), titulní písně a ústřední melodie, či obsazování hudebních osobností (nejčastěji populárních zpěvaček a zpěváků z oblasti popmusic) do filmových rolí. Problematice synergického marketingu filmu a hudby jako významným prvkům hudebně popularizačního potenciálu filmu bude pak věnován další díl naší studie. Svou pozornost zaměříme především na dva okruhy problémů: na fenomén písně a hudebního tématu jako základních prvků cross-promotion synergického marketingu filmu a hudby a na filmové tie-in produkty jako prostředky popularizace hudby.<sup>27</sup>

□

### Literatura

BAMBARGER, Bradley. Classical Keeping Score. *Billboard*. USA: Nielsen Business Media, Inc., 2000, 112(5): 54. ISSN 0006-2510. BUHLER, James, David NEUMEYER a Rob DEEMER. *Hearing the movies: music and sound in film history*. New York: Oxford University Press, 2010. ISBN 01-953-2779-9. DRÁBEK, Václav. *Popularizace hudby*. 1. vyd. Praha: H&H, 1992. ISBN 978-80-85467-84-4. LÉBL, Vladimír, POLEDŇÁK Ivan. *Hudební věda III: Historie a teorie oboru, jeho světový a český vývoj*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. POLEDŇÁK, Ivan a Jiří FUKAČ. *Úvod do studia hudební vědy*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1257-8. SCHWARZ, Jindřich. *Film jako prostředek popularizace hudby*. Ostrava, 2016. Disertační práce. Ostravská univerzita v Ostravě, PdF, KHv. Školitelka Veronika ŠEVČÍKOVÁ. VIČAR, Jan. *Hudební kritika a popularizace hudby*. 1. vyd. Praha: KLP, 1997. ISBN 80-859-1727-0.

<sup>27</sup>Čtyři studie představené v rámci cyklu Film jako prostředek popularizace hudby prezentují výběrově klíčová témata artikulovaná ve stejnojmenné disertační práci obhájené v říjnu 2016 na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity (SCHWARZ, Jindřich. *Film jako prostředek popularizace hudby*. Ostrava, 2016. Disertační práce. Ostravská univerzita v Ostravě, PdF, KHv. Školitelka Veronika ŠEVČÍKOVÁ.). Autoři cyklu v současnosti připravují rozsáhlou odbornou monografii na dané téma, která je vyústěním jejich pět let trvajících badatelské spolupráce ústící do roviny školní didakticko-metodické aplikace problematiky.

<sup>19</sup>Výjimkou je jistě snímek *Magický hlas rebelky* (*Magický hlas rebelky* [film]. Režie Olga Sommerová. Česko, 2014.), který hodnotilo klednu2017 celkem 1 535 uživatelů (ČSFD.cz [online]. [cit. 2017-01-2]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/372330-magicky-hlas-rebelky/prehled/>).

<sup>20</sup>Aktuálně vévodí návštěvnosti českých kin snímek *Všechno nebo nic*, který dle statistiky kinobox.cz (*Top 20 v kinech ČR – 2. týden 2017* | *Kinobox.cz* [online]. [cit. 2017-01-23]. Dostupné z: [http://www.kinobox.cz/top20kino/2017/tyden\\_2](http://www.kinobox.cz/top20kino/2017/tyden_2)) vidělovtydnuod9.do15.ledna2017 celkem 45 150 diváků.

<sup>21</sup>Např. ČSFD má dnes 344 605 uživatelů, měsíčně eviduje 1 500 000 až 2 000 000 unikátních přístupů.

# METODIKA PRÁCE S KYTAROVÝM ORCHESTREM

Vladimír Novotný

**Anotace:** Tento článek je zaměřen na metodiku práce a dirigentův přístup k orchestru tohoto typu. Ukazuje a upozorňuje na základní hudební elementy, kterých si každý vedoucí souboru musí být vědom a na které se musí připravit při studiu partitury. Může pomoci vedoucím či dirigentům pracovat efektivněji a studentům pomáhá více porozumět hudbě, kterou hrají.

**Klíčová slova:** kytarové orchestry, orchestr, souborová hra, ansámbl, práce s orchestrem, kytara, metodika práce s kytarovým orchestrem.

## Úvod

Komorní hra je při výuce hudby na základních uměleckých školách, konzervatořích i vysokých školách nedílnou součástí klasického vzdělávání. Posouvá jednotlivé hráče interpretačně, hudebně i technicky na vyšší úroveň a motivuje je k lepším výkonům. Práce na společném díle, touha spolupracovat a zlepšovat se, spolu s přátelstvím, které je nedílnou součástí spolupráce v souboru či orchestru, mají v současném školství rozhodně co nabídnout a ukázat.

Kytaru jako součást komorního tělesa můžeme nejčastěji vidět jako doprovodný nástroj, nejčastěji při hře s flétnou, houslemi a také se sólovým zpěvem. Dále je poměrně časté uplatnění dvou, tří či čtyř kytar v komorní hře, o čemž svědčí poměrně velká nabídka soutěží v komorní hře pro tato uskupení: Jako příklad bych uvedl soutěže organizované MŠMT<sup>1</sup>, „Hradecké Guitarreando“ organizované ZUŠ Střezina v Hradci Králové a ze zahraničí populární Omišguitarfest<sup>2</sup>. Kytarové soubory větší velikosti vznikají při základních školách hlavně od 90. let 20. století a v současnosti jich v Čechách existuje více než třicet.

Osobně se práci s kytarovým orchestrem věnuji více než osmnáct let, a to zejména při vedení Pražského komorního kytarového orchestru, dále diriguji Mezinárodní kytarový orchestr na každoročním Kytarovém festivalu v Brně a v neposlední řadě spolupracuji s dalšími soubory ve světě (Itálie, Francie, Belgie, USA, Hong Kong), kde jako dirigent příležitostně hostuji. Nicméně nikde jsem nenašel knihu či metodiku, která by se zabývala prací s tímto typem souboru, snad kromě publikací Andrew Clarka (USA), Hiroki Niiboriho (JAP) a Rostislava Coufala (CZ), které budu citovat později. Ale i tyto práce jsou velmi úzce zaměřené a nemohou se srovnávat

s literaturou, která je určena například pro smyčcové soubory či pěvecké sbory. Právě tyto důvody mě vedly k napsání tohoto článku, který bude doufám všem kolegům kytaristům i případně jiným vedoucím souborů nápomocný.

## Historie

Historie kytarových, respektive mandolín-kytarových orchestrů ve světě je mnohem starší než v Čechách. U nás najdeme jen několik zmínek o orchestrech působících za éry 1. republiky (Odbor mandolinistů ve Vršovicích, Klub mandolinistů a kytaristů v Nuslích, Mandolinistický sbor v Hostivaři<sup>4</sup>), významný je zejména mandolínový orchestr Moravan, který dodnes působí v Brně. Z nově vzniklých souborů jsou nejzásadnější Kytarový orchestr na ZUŠ Střezina v Hradci Králové, Kytarový orchestr při ZUŠ Jeseník, Pražský komorní kytarový orchestr nebo již neexistující královéhradecký Bohemia guitar orchestra.

Ve světě začaly vznikat podobné soubory již na konci 19. století a ve své době byly velmi populární<sup>5</sup>. Mezi nejstarší patří zajiště Bostonský mandolínový orchestr, který vznikl již v roce 1897<sup>6</sup>, nebo další podobné orchestry z Evropy, především německé, rakouské, či francouzské. V těchto typech souborů někdy působí až 100 hráčů. Samostatnou kapitolou je Niibori Guitar Orchestra, založený v roce 1957 v Japonsku<sup>7</sup>, který v některých případech

mívá i více než 400 členů<sup>8</sup>. Kromě specifického metodického plánu používá tento největší světový kytarový orchestr i více než třicet druhů kytar.

## Práce s kytarovým orchestrem

Dovolil jsem si tuto kapitolu systematicky rozdělit na menší podkapitoly, aby práce s nimi byla jednodušší a čtení přehlednější a srozumitelnější.

### Předzkouškové přípravy dirigenta

Zkouška každého hudebního tělesa je vždy časově náročná a zkoordinovat množství lidí v orchestru je náročné a vyčerpávající. Každá minuta zkoušky je však velmi drahocenná. Proto je naprosto zásadní zkoušku naplánovat a minimálně v hrubých rysech se plánu držet. Aneb čím více je zkouška vašeho souboru efektivnější a produktivnější, tím spokojenější budete vy i vaši posluchači na koncertě. Úspěch se, jak se často říká, nerodí náhodou, bývá za ním vždy spousta tvrdé práce.

### Repertoár

Na samém počátku práce s kytarovým orchestrem si dirigent či vedoucí souboru musí stanovit **didaktické cíle** práce se souborem, poznat jeho technickou i interpretační úroveň a při výběru skladeb na ně brát ohled. Je například orchestr složen ze samých začátečníků, nebo jsou naopak hráči v souboru technicky i hudebně na vyšší?

**Pro kolik hlasů** má být skladba určena? Andrew Clark se ve své Two-Year Classical Guitar Ensemble Curriculum for Pre-college Educational Settings zaměřuje na výběr repertoáru pro jednotlivé typy souborů. Od začátečníků, kterým je doporučeno se držet jednoduchých melodií, v levé ruce zůstat pouze v první poloze a postupně se zlepšovat a posouvat v technice

<sup>8</sup> NIIBORI, Hiroki. Conductor Hiroki Niibori. *The Guitar Orchestra*. Japan, 1999, 1999(3), 16–17.

<sup>1</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/zakladni-umelecke-vzdelavani>

<sup>2</sup> <http://www.strezina.cz/hradecke-guitarreando-368/>

<sup>3</sup> <http://www.omisguitarfest.com/>

<sup>4</sup> KRAJÍČEK, Martin. *Mandolína: Historie, organologie, repertoár*. Brno, 2008. Bakalářská. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Jana Perutková, Ph.D.

<sup>5</sup> Harvey Turnbull, et al. „Guitar.“ Grove Music Online. Oxford Music [online]. [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.grove.knihovnahk.cz/subscriber/article/grove/music/43006>

<sup>6</sup> CARTER, Walter. Dayton Mandolin Orchestra history. *Dayton Mandolin Orchestra* [online]. 1998 [cit. 2013-03-29]. Dostupné z: <http://daytonmandolin.net/History.html>

<sup>7</sup> NIIBORI, Hirokim. History of the guitar Orchestra in Japan. *History of the guitar Orchestra in Japan: The first period*. 1998, s. 1–2.

hry výše. Jeho práce je zaměřena hlavně na výběr repertoáru dle těchto kritérií. Pro orchestry složené ze začínajících hráčů to je velmi užitečná publikace, v našich podmínkách však z důvodů větší technické i věkové různorodosti nepříliš prospěšná. Druhým dílčím problémem bývá naprosto rozdílný repertoár v USA a v ČR.

Dalším důležitým faktorem při volbě repertoáru je **volba krátko- či dlouhodobých cílů** pro orchestr. Kam orchestr v této sezóně směřuje? Jaké má plány? Chystá se soubor v nejbližší době na sou-těž, koncerty, přehrávky či zájezd? Vedení orchestru musí všechny tyto informace vzít v potaz při výběru repertoáru, při plánování zkoušky samotné i při vytváření dlouhodobějších cílů.

Neméně důležitý je i **výběr aranží, případně aranžéra skladeb** pro soubor. Pouhé násobení hlasů v jednotlivých partech k plnému zvuku příliš nepomůže. Pokud tedy z tria uděláte orchestr tak, že v každém hlase bude sedět šest hráčů, tak efekt nebude rozhodně šestkrát výraznější. Dr. Hiroki Niibori o tom píše ve svém článku s názvem *What is „contemporary guitar orchestra“?*

*...určitě žijí lidé, kteří si myslí, že prime guitar (rozuměj klasická kytara španělského typu, pozn. překladatele) je tak dokonalá, že více kytar stejného typu vytvoří více dokonalého zvuku, ale to je velká chyba. Je to stejné, jako si myslet, že čtyři klavíry mohou mít lepší zvuk než jeden.... To krásné na kytarových orchestrech je, že každý jednotlivý part má svůj vlastní rozsah, barvu, individualitu a vztah k hudbě. A dirigent je zde nutný proto, aby jednotlivé části hudby zkompletoval v celek ...<sup>9</sup>*

### Studium partitury

Nejdůležitější a nejnáročnější část přípravy dirigenta na zkoušku. Jakmile tento základní pilíř dirigentovy práce zanedbáte či podceníte a budete před nastoupeným souborem nejistí, vaši svěřenci vše hned poznají a dají vám to najevo.

Základním krokem při pročitání partitury je **identifikace problematických míst a pasáží** a to technických, interpretačních i artikulačních. To vám pomůže si tato místa dopředu připravit a didakticky zpracovat, takže se jimi orchestr může zabývat na začátku při rozehrávacích cvičeních. Tento postup dokáže ušetřit spoustu času

<sup>9</sup> NIIBORI, Hiroki. Conductor Hiroki Niibori: What is „contemporary guitar orchestra“? *The Guitar Orchestra*. Japan, 1997, 1997(1), 34-35.

a pomůže vám i hráčům si zvnitřnit a lépe zapamatovat složitější úseky skladby<sup>10</sup>.

Dále je zásadně nutné **rozpoznání frází** (kde je napětí, klimax a antiklimax), akcentů a celkového interpretačního pojetí. K tomu může dopomoci poslech dostupných nahrávek, vyhněte se však jejich kopírování. Rozhodujte se podle sebe a rozšiřujte si své obzory. Rozmyslete si své vlastní ideální pojetí díla a objektivně zhodnoťte, zdali je reálně dosažitelné s ohledem na čas, úroveň vašeho orchestru atp.

Zaměřte se na také **formu skladby**, repetice (budete při opakování doslovní či ne) atp. Vyhovuje tempo skladby Vašemu pojetí? Psal jej přímo skladatel nebo editor? Je vhodné použití rubata?

Stačí **dynamika** zapsaná, anebo budete skladbu doplňovat či pozměňovat? Budete skladbu interpretovat doslovně dle autorových pokynů, či ji budete upravovat? Je to vhodné? Jaká je vhodná artikulace ve vámi vybrané skladbě?

Volbu **tempa** popisuje R. Coufal ve své publikaci s názvem *Práce s kytarovým orchestrem na ZUŠ a konzervatořích* takto:

*„Volbu správného cílového tempa skladby či jejich jednotlivých částí je velmi podstatná a ve výsledku zásadně ovlivňuje estetické vnímání posluchače. Každá skladba má hranici nejnižšího a nejvyššího tempa, kterou nelze při interpretaci přesáhnout, aby mohla být posluchačem dobře vnímána a chápána...“<sup>11</sup>*

### Nehudební aspekty zkoušky souboru

Tyto logistické či přípravné aspekty může dirigent přeměřovat na další členy souboru a vytvořit jakýsi řídicí výbor. Tyto drobnosti jsou však poměrně důležité a nezbytné, takže se jim určitě nevyhnete.

**Začátek zkoušky** by měl být vždy včas. Nemělo by se čekat na opozdilce, tím pádem totiž nemotivujete své svěřence, aby chodili na zkoušky přesně. Také přístup vedoucího souboru by měl být motivující, neměl by působit unaveně či snad otráveně. Jeho prací je přenést své nadšení na členy svého orchestru a motivovat je tak ke zkoušce a k práci na společné skladbě.

Stojánky na noty, židle a podnožky pro hráče by měly být připraveny ve zkušebně již ve chvíli, kdy žáci přicházejí. Vyvětrejte, aby v místnosti byl čerstvý vzduch a všem

<sup>10</sup> WOLFE, Unita Liberta. *Choral Unit Standarts and support materiál for primary schools in South Africa*. Pretoria, 2001. University of Pretoria.

<sup>11</sup> COUFAL, Rostislav. *Práce s kytarovým orchestrem na ZUŠ a konzervatořích*. Hradec Králové, 2016.

se lépe pracovalo. Každý hráč by měl mít na zkoušce dostatek prostoru pro pohodlný, ale správný posez u svého nástroje. Tato příprava opět šetří čas pro zkoušku.

Je velmi výhodné očíslovat začátky řádků v partituře i v jednotlivých partech, výrazně to šetří čas, pokud nezačínáte hrát vždy od začátku. Takto můžete vy i hráči rychleji najít místo, od kterého začínáte, a nezdržujete se počítáním jednotlivých taktů.

### Rozsazení kytarového orchestru

na zkouškách i na koncertech se řídí dvěma hlavními principy. Za prvé – všichni hráči musí bezpodmínečně vidět na dirigenta. Za druhé – velmi záleží na akustice. Tedy čím lepší akustika, to znamená, čím lépe se hudebníci slyší navzájem na podiu, tím více otevřený může být tvar písmene U. V extrémních případech velmi nepřející akustiky je potřeba hráče natěsnat k sobě co nejbliž, aby se navzájem slyšeli co nejvíc. Nicméně pravidlo číslo jedna je neměnné.

### Zahřívací, tedy „warm-up“ cvičení by

měla trvat cca 5 až 15% celkového času zkoušky. Měla by být zaměřena na procvičení obtížných míst skladby, souhru, na společné vnímání pulsace skladeb, artikulaci a dynamiku. Čím profesionálnější a zkušenější orchestr, tím méně je potřeba se věnovat těmto cvičením. Neopakujte dokola stejná cvičení, buďte kreativní, tím se vyhnete habituaci mezi členy souboru. Pohybujte se mezi členy orchestru, nestůjte na jednom místě, vyhnete se monotónnosti a nudě. Sedněte si mezi jednotlivé hlasové skupiny a uslyšíte váš ansámbl z jiné stránky.

### Komunikace mezi orchestrem a vámi

jako dirigentem by vždy měla být ve všech hudebních i nehudebních aspektech oboustranná. Učte své studenty naslouchat vašim pokynům, na druhou stranu musíte i vy vnímat jejich potřeby a názory... Hráči v orchestru musí cítit, že jsou pro orchestr přínosní a důležití. Nevěnujte se pouze vašim oblíbeným, ale všem! Občas stačí vtípek, mrknutí či úsměv. Pro většinu členů je hra v kytarovém orchestru jakýsi relax a víceméně nadstavba při hře na kytaru sólo. Mějte to při vedení souboru na paměti<sup>12</sup>

### Literatura

CARTER, Walter. *Dayton Mandolin Orchestra history*. *Dayton Mandolin Orchestra* [online].

<sup>12</sup> *Derek Hasted: Setting up an Ensemble group* [online]. Hampshire: Derek Hasted, 1998 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <http://www.derek-hasted.co.uk/classroom/lesson/2/>



1998 [cit. 2013-03-29]. Dostupné z: <http://day-tonmandolin.net/History.html>  
COUFAL, Rostislav. *Práce s kytarovým orchestrem na ZUŠ a konzervatořích*. Hradec Králové, 2016.  
*Derek Hasted: Setting up an Ensemble group* [online]. Hampshire: Derek Hasted, 1998 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <http://www.derek-hasted.co.uk/classroom/lesson/2/>  
Harvey Turnbull, et al. „Guitar.“ Grove Music Online. Oxford Music [online]. [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.grove.knihovnahk.cz/subscriber/article/grove/music/43006>

KRAJÍČEK, Martin. *Mandolína: Historie, organologie, repertoár*. Brno, 2008. Bakalářská. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Jana Perutková, Ph.D.  
NIIBORI, Hiroki. Conductor Hiroki Niibori. *The Guitar Orchestra*. Japan, 1999, 1999(3), 16–17.  
NIIBORI, Hiroki. Conductor Hiroki Niibori: What is „contemporary guitar orchestra“? *The Guitar Orchestra*. Japan, 1997, 1997(1), 34–35.  
NIIBORI, Hiroki. History of the guitar Orchestra in Japan. *History of the guitar Orchestra in Japan: The first period*. 1998, s. 1–2.

WOLFF, Unita Liberta. *Choral Unit Standarts and support materiál for primary schools in South Africa*. Pretoria, 2001. University of Pretoria.

## POSTIŽENÝ ČLOVĚK VE SPOLEČNOSTI – SPECIÁLNÍ, NEBO INKLUZIVNÍ ŠKOLSTVÍ?

*Výhody a nevýhody speciálního a inkluzivního školství*

Jiří Červený

**Anotace:** Autor článku se zabývá srovnáním inkluzivního a specializovaného vzdělávání zdravotně handicapovaných se zřetelem k hudebnímu vzdělávání zrakově postižených.

**Klíčová slova:** inkluzivní vzdělávání, zdravotní handicap, uplatnění ve společnosti.

V tomto textu shrnuji svůj osobní postoj k dnešnímu trendu vzdělávání handicapovaného (zdravotně znevýhodněného) člověka. Vycházím ze své osobní zkušenosti v prostředí zrakově handicapovaných, ze zkušenosti přátel jinak zdravotně znevýhodněných, ale především z mnoha pramenů získaných během vypracování své bakalářské (*Osobnost Jana Drtiny a systém péče o zrakově postižené*) a diplomové (*Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené a uplatnění jejich absolventů v praxi*) práce. Z odborné literatury je nutné zmínit zejména knihu B. Titzla *Postižený člověk ve společnosti* a prameny, které vydává a digitalizuje Slepecké muzeum v Brně. Za důležité rovněž považuji vyjádření Rudolfa Volejníka (viceprezidenta Sjednocené organizace nevidomých a slabozrakých ČR) k problematice inkluzivního vzdělávání, který české školství pro zrakově handicapované prezentuje jako něco, co by ve světě mohlo být považováno jednak za exkluzivní, jednak určené pro ty rodiče, kteří chtějí svým dětem dopřát co nejlepší základní vzdělání a nejvhodněji je tím připravit pro celoživotní inkluzi (studia i profesní a lidské uplatnění).

V následujícím textu shrnuji to, co osobně považuji v rámci problematiky integrace a inkluze zdravotně znevýhodněných za zajímavé a důležité. Vycházím z výše (a v závěru) uvedených zdrojů, se zřetelem na hudební vzdělávání zrakově handicapovaných dětí a mládeže.

Považuji za správné, že naše legislativa již umožňuje rodičům, kteří se rozhodnou své zdravotně znevýhodněné dítě od předškolního věku integrovat do tzv. zdravé společnosti bez pomoci speciálních škol, své rozhodnutí realizovat. K tomuto postoji mne vede především zkušenost mnohých zrakově znevýhodněných respondentů z doby, kdy byli ubytováni na internátě těchto speciálních škol. K přesunutí do některé ze speciálních školek a škol s internátem a tím k oddělení zdravotně znevýhodněných dětí od jejich rodiny mnohdy docházelo již kolem třetího roku života dítěte. Tyto zkušenosti snad nejvíce nahrávají příznivcům inkluzivního školství, v tomto případě škol v místě bydliště dítěte, přestože současná možnost týdenních cyklů mezi domovem a školským zařízením už není zdaleka tak krutá jako v době, kdy řád ústavů umožňoval pouze krátké návštěvy jednou za měsíc a odejzd pouze

na letní prázdniny. Zároveň ale je třeba připomenout, že se najdou i rodiče, kteří o své handicapované dítě od jeho narození z různých důvodů žádný zájem neprojevují, čímž tyto děti od dětství předávají do výchovy specializovaným ústavům a speciálním školám.

Na základě osobních zkušeností považuji za problematické vidět speciální školství jako něco, co je přežitkem či překážkou při integraci (inkluzi) zdravotně handicapovaných, znevýhodněných občanů do většinové společnosti.

Od počátku devadesátých let se často setkávám až s určitou rivalitou zastánců inkluzivního vzdělávání a zastánců speciálního školství. Je ke škodě těm, kterých se tyto spory týkají především, že určitá tolerance obou táborů není větší. Vždyť je třeba vycházet z té skutečnosti, že i dvě stejně handicapované děti, např. v oblasti zrakového postižení, nemusí mít podobné sociální zázemí, obdobné intelektuální vybavení, ani stejnou sílu odolávat tlaku většinového prostředí. Tato jistá netolerance vnáší zmatek a neklid zejména mezi rodiče a pedagogy, kteří se snaží o co nejlepší přípravu znevýhodněných na samostatný život.

Ke lepšímu pochopení problematiky bych osobně potřeboval, aby se srozumitelněji mluvilo o naší legislativě týkající se vzdělávání zdravotně znevýhodněných (handicapovaných) v návaznosti na Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením<sup>1</sup>. Je zavádějící, že se o jednotlivých skupinách handicapovaných nemluví samostatně. Mnoho zmatku, a to hlavně pro účely legislativy, nastává kvůli zařazení všech znevýhodněných do jedné skupiny. Ať už jsou to nevidomí, tělesně nebo jinak znevýhodnění – i laikovi je jasné, že každá skupina kromě tolerance a ochoty řešit jejich běžné starosti potřebuje odlišné podmínky pro své úspěšné vzdělávání a zařazení do intaktní společnosti.

Na základě svých znalostí vývoje systematické péče o vzdělávání a uplatnění handicapovaných členů naší společnosti (především zrakově handicapovaných) bych chtěl připomenout, že každá změna nemůže probíhat ze dne na den, že musí vycházet z určité tradice. V našem případě je touto tradicí spíše cesta speciálního školství. Myslím, že není dobré podlehnout tlaku jak finančnímu, tak společenskému a bez určité opatrnosti opouštět cestu, na níž v tomto případě speciální školství získalo během více než dvě stě let trvajících vývoje své zkušenosti a především doložitelné výsledky.

Téma inkluzivního vzdělávání nebo téma speciálního školství se mne osobně týká. Sám jsem prošel jako žák a student dvěma speciálními školami, které dnes již neexistují a o nichž si myslím, že mohou časem velmi chybět. První z nich byla Základní devítiletá škola internátní pro děti se zbytky zraku ve Šporkově ulici v Praze 1, druhou školou byla Konzervatoř pro zrakově postiženou mládež, dnešní Konzervatoř a střední škola Jana Deyla, která také již nemá statut speciální školy. Patřím též k těm zrakově znevýhodněným, kteří v předškolním věku navštěvovali běžnou sídlištní mateřskou školu. Tuto skutečnost a zkušenost považuji téměř za zázrak, protože se v té době psaly roky 1970 až 1972. K objektivnímu srovnání inkluzivního vzdělávání se vzděláváním ve speciálním školství chybí (nejen mně) dlouhodobá studie. Alespoň v prostředí zrakově handicapovaných tato studie neexistuje. Na základě osobních zkušeností bych byl velmi opatrný s jednoznačným

odmítnutím možností, které speciální školství nabízelo k přípravě studentů se speciálními potřebami pro studium a pro budoucí plnohodnotný život. Zatím jsem se spíše setkal s touto skutečností, že se děti, které se s pomocí rodiny i školy snažily projít školou s inkluzivním přístupem, nakonec vracely do speciálních škol.

Je zajímavou skutečností, že s inkluzivním vzděláváním nastávají větší problémy na 2. stupni ZŠ. Handicapovaní žáci se často dostávají do určité izolace, práce s asistentem jim brání k navazování hlubších kontaktů se spolužáky. Setkal jsem se i s určitou rivalitou mezi vyučujícím a asistentem znevýhodněného dítěte.

Často se zapomíná, že speciální školství, tedy v mém případě složení tříd ze zrakově handicapovaných žáků a později studentů, bylo z pohledu rozsahu zrakového postižení velmi rozličné a tím v podstatě docházelo k přirozené integraci, o které se dnes nemluví. Tuto zkušenost jsem získal jak na zmíněné ZDŠI pro děti se zbytky zraku Šporkova, tak i na Konzervatoři pro zrakově postižené, kde v osmdesátých letech byla třída z pohledu zrakových vad velmi integrovaná.

Bohužel nikdo se neptá, jak tuto problematiku integrace a inkluze vidí samotní znevýhodnění – ať už ti, kteří již mají osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním, nebo ti, kteří prošli vzděláváním ve speciálních školách. Většina mnou dotázaných zrakově znevýhodněných zdůrazňuje, že na integraci a inkluzi musí být handicapovaný jedinec připravený. Zároveň mám dojem, že nechceme slyšet, alespoň v oblasti zrakově handicapovaných, varovné hlasy ze zahraničí, které nás upozorňují zejména na jev určité negramotnosti těžce zrakově znevýhodněných, kteří inkluzivním vzděláváním již prošli. Osobně si neumím představit svou práci učitele hudby bez znalosti Braillova písma a notopisu.

Mnoho se nemluví (z mého pohledu) o tom nejpodstatnějším: jak inkluze, tak i integrace jsou pro toho, koho se bezprostředně týkají, celoživotním procesem. Vzhledem k možnostem českého školství v oblasti vzdělávání především těžce zrakově postižených chybí srovnání, které by dokládalo finanční a další náklady na jednotlivé kroky vzdělávání oběma cestami péče o handicapované v oblasti školství (finanční realita, asistenti, dostupnost).

Z pohledu zrakově handicapovaných se jeví jako inspirativní model německý, který pracuje s integrací, inkluzí až v momentě, kdy jsou jednotliví handicapovaní studenti pro tento krok připraveni, tj. umí v případě nevidomých a těžce zrakově postižených obsloužit sami sebe, zvládají prostorovou orientaci, ovládají Braillovo písmo (což podle výpovědi mnohých není v poslední době zdaleka běžné). Tato připravenost v nedávné minulosti odpovídala zhruba dovednostem na úrovni 2. stupně ZŠ (u některých žáků spíše přechodu na střední školu). Pro ty, kteří s těmito základními požadavky mají z objektivních důvodů problémy, by měla zůstat jednoznačně zachována cesta kvalitního speciálního školství a na něj navazujících kvalitních sociálních institucí.

Tento pohled na problematiku přípravy pro integraci nebo inkluzi zastávalo mnoho respondentů mého výzkumu. Jedním z výsledků speciálního vzdělávání zrakově handicapovaných učitelů hudby je skutečnost, že více než 80 % těchto handicapovaných je ve svém oboru dlouhodobě zaměstnáno. Zde bych chtěl poukázat na tu skutečnost, že kromě zaměstnávání handicapovaných v organizacích, které je zastupují nebo si je sami handicapovaní pro své uplatnění a pomoc obdobně založili, žádné jiné zaměstnávání obdobné procento nedosahuje.

Jako učitel hudby s dlouholetou praxí na jedné ze základních uměleckých škol bych dal při srovnávání výsledků vzdělávání dětí ve speciálním a inkluzivním školství přednost příkladům z praxe: zajímavé by např. bylo porovnat v dlouhodobém časovém rozpětí cestu alespoň dvou konkrétních dětí, které by měly přibližně stejné sociální podmínky a které by byly přibližně stejně zdravotně znevýhodněné. Totéž srovnání by bylo zajímavé i v případě, že by porovnávané děti byly z různých sociálních poměrů a s odlišným intelektovým vybavením.

Po přečtení knihy Borise Titzla *Postižený člověk ve společnosti* si nelze neuvědomit, jakými proměnami péče o zdravotně znevýhodněné prošla společnost v průběhu dějin a co vše se dnes považuje v této oblasti za již běžné. V podstatě denně se můžeme setkat s lidmi těžce handicapovanými při jejich cestě za prací, za zábavou a za seberealizací. Zároveň je potřebné zdůrazňovat to, co by mnohým mohlo v denním životě více pomáhat, co by usnadňovalo jejich snahu o zařazení

<sup>1</sup> Convention on the Rights of Persons with Disabilities, OSN, 2006, v ČR 2007.

do společnosti, jejich snahu o užitečnost pro své blízké i širší okolí. Nemusí to být jen těžce zdravotně znevýhodnění spoluobčané, ale mohou to být maminky s kočárky, stárnoucí spoluobčané, kterým by pomohl dostatek bezbariérových přístupů do veřejné dopravy, do úřadů, kterým by pomohlo označení křížovatek fungujícími zvukovými semaforem, sníženými nájezdy na chodníky a mnoho dalších věcí, které jsou mnohdy již zakotveny v naší legislativě, ale fakticky se nedodržují nebo se nezápadně obcházejí.

Chtěl bych také připomenout, že projev komunit zdravotně znevýhodněných nese stejné znaky chování komunit majoritní společnosti – má své úspěšné i neúspěšné, své rvavé i bojící se, své silné i slabé a zklamané jedince. Také si více a více uvědomuji, že bez tolerance a ochoty majoritní společnosti pomáhat svým handicapovaným by sebevzdělanější, „rvavý“ a přitom silně zdravotně znevýhodněný jedinec těžko dosáhl svého úspěšného společenského postavení; o to více to platí o jedinci „nervavém“. Mnohdy se mi zdá, že se na tyto věci zapomíná jak mezi zdravotně znevýhodněnými, tak mezi zdravými. Při čtení pramenů, odborných dokumentů s tematikou, která nás seznamuje s oblastí speciálního školství

a inkluzivního školství, se mnohdy mně, jako čtenáři, kterého se tato literatura osobně dotýká, zdá, že množství teorie čtenáře od samotné praxe spíše vzdaluje. Myslím, že jsem se ve svých pracích pokusil tento svůj pocit trochu zmírnit a případným čtenářům tuto problematiku přiblížit z pohledu samotných zrakově znevýhodněných učitelů hudby.

Na úplný závěr tohoto textu uvádím krátký výňatek z článku Rudolfa Volejníka, zmiňovaného v úvodu, v němž se uvádí: „Na závěr trochu pozměňme slovník a všechno bude vypadat hned daleko růžověji: místo „segregované vzdělávání“ říkejme „exkluzivní vzdělávání“ a místo „ghetta“ říkejme „společensví“. Bohatí lidé upřednostňují vzdělávání svých dětí v exkluzivním prostředí uzavřených společensví sobě rovných. Rodiče nevidomých dětí, ač často nikoli bohatí, mají stejnou možnost. Je na nich, dokud jim to nerozumný aktivistický předpis nezakáže, zda zvolí inkluzi či exkluzi.“

□

#### Literatura

TITZL, Boris. *Postižený člověk ve společnosti: hledání počátků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISBN 86039-30-7.

MARTÍNKOVÁ, Květuše. *Hudba a vzdělávání ve světě nevidomých*. Rigorózní práce. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, 2015.

ČERVENÝ, Jiří. *Osobnost Jana Drtiny a systém péče o zrakově postižené*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, 2013.

ČERVENÝ, Jiří. *Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené a uplatnění jejich absolventů v praxi*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, 2015.

NOUZA, Jan, ed. et al. *Co vlastně ti nevidomí dělají?: próza a poezie nevidomých autorů*. Praha: Okamžik, 2003. ISBN 80-903247-0-3.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice. In: MICHALOVÁ, Zdeňka et al. *Speciálněpedagogická čítanka*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-109-5.

VOLEJNÍK, Rudolf. *Aktivistické inkluze NE, informované volbě ANO*. In: SONS.cz [online]. 19.1.2015. Dostupné z: <https://www.sons.cz/Aktivisticke-inkluze-NE-informovane-volbe-ANO-P4002458.html>

## VÝZNAMNÁ OCENĚNÍ UDĚLENÁ HUDEBNÍM PEDAGOGŮM

Jako každoročně, tak i v letošním roce byly u příležitosti Dne učitelů uděleny Medaile Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy 1. nebo 2. stupně za dlouholetou vynikající pedagogickou činnost. Mezi ty, kdo v rámci slavnostního ceremoniálu 28. března tohoto roku ve Valdštejnském paláci v Praze převzali z rukou ministryně Mgr. Kateřiny Valachové, Ph.D., toto nejvyšší ocenění práce a působení v resortu školství, patřila i paní Emílie Šimordová (1953). Za více než třicetileté působení se ve funkci ředitelky zasloužila o úspěšný rozvoj ZUŠ v Hulíně a pomohla tak vybudovat respektované centrum uměleckého vzdělávání v regionu. Nese významný podíl nejen na rozšíření nabídky uměleckých oborů, ale i vzniku několika hudebních a pěveckých souborů, které školu dlouhodobě úspěšně reprezentují, zejména pak na organizaci festivalu mládežnických dechových orchestrů. Nemałym dílem rovněž přispěla



Foto: archiv E. Šimordové

k rekonstrukci a modernizaci prostor, ve kterých se umělecké vzdělávání realizuje.

*K ocenění srdečně blahopřejeme!*  
Redakce

# Z HUDEBNÍCH VÝROČÍ (LEDEN–BŘEZEN 2017)

Petra Bělohlávková

2. 1. – **Milij Aleksejevič Balakirev**, 180. výročí narození ruského skladatele a dirigenta (1837–1910); **Otakar Hostinský**, 170. výročí narození českého hudebního estetika a teoretika (1847–1910)

3. 1. – **Josef Förster**, 110. výročí úmrtí českého varhaníka, regenschoriho, hudebního teoretika a pedagoga (1833–1907)

4. 1. – **Antonio Maria Mazzoni**, 300. výročí narození italského skladatele, operního pěvce a dirigenta (1717–1785)

9. 1. – **Vlasta Reittererová**, 70. výročí narození české muzikoložky, recenzentky a překladatelky (1947)

10. 1. – **Vilém Petrželka**, 50. výročí úmrtí českého skladatele a pedagoga (1889–1967)

12. 1. – **Judita Kučerová**, 60. výročí narození české folkloristky a klavíristky (1957)

14. 1. – **Pierre-Alexandre Monsigny**, 200. výročí úmrtí francouzského skladatele (1729–1817); **Zuzana Růžičková**, 90. výročí narození české cembalistky a pedagožky (1927)

16. 1. – **Arturo Toscanini**, 60. výročí úmrtí italského dirigenta (1867–1957; 25. 3. – 150. výročí narození); **František Lýsek**, 40. výročí úmrtí českého sbormistra, folkloristy a pedagoga (1904–1977)

17. 1. – **Oskar Moravec**, 100. výročí kanadského skladatele českého původu (1917–2007; 13. 6. – 10. výročí úmrtí)

20. 1. – **Emil Pollert** (vl. jm. Popper), 140. výročí narození českého operního pěvce (1877–1935)

23. 1. – **John Field**, 180. výročí úmrtí irského skladatele, klavíristy a pedagoga (1782–1837)

24. 1. – **Jan Kalenský**, 100. výročí úmrtí českého skladatele (1855–1917)

25. 1. – **Karel Chvalovský**, 40. výročí úmrtí českého kapelníka, sbormistra, skladatele a pedagoga (1902–1977); **Emil Hlobil**, 30. výročí úmrtí českého skladatele a pedagoga (1901–1897)

28. 1. – **Arthur Rubinstein**, 130. výročí narození amerického klavíristy (1887–1992)

29. 1. – **Marián Varga**, 70. výročí narození slovenského skladatele a hráče na klávesové nástroje (1947)

30. 1. – **Wabi** (vl. jménem Stanislav Daněk), 70. výročí narození českého folkového zpěváka a kytaristy (1947)

31. 1. – **Franz Schubert**, 220. výročí narození rakouského skladatele (1797–1828),

**Philip Glass**, 80. výročí narození amerického skladatele (1937)

\* \* \*

1. 2. – **Josef Vycpálek**, 170. výročí narození českého folkloristy a pedagoga (1847–1922)

2. 2. – **Ivan Mládek**, 75. výročí narození českého hudebníka a textaře (1942)

9. 2. – **Miloš Štědroň**, 75. výročí narození českého skladatele, muzikologa a pedagoga (1942)

10. 2. – **Pavel Klapil**, 75. výročí narození českého muzikologa, skladatele a pedagoga (1937);

11. 2. – **Jan Páleníček**, 60. výročí narození českého violoncellisty a pedagoga (1957)

12. 2. – **Břetislav Bakala**, 120. výročí narození českého dirigenta a skladatele (1897–1958)

13. 2. – **Ivan Štraus**, 80. výročí narození českého houslisty a pedagoga (1937)

14. 2. – **Jan Hališka**, 70. výročí narození českého violoncellisty a pedagoga (1942)

15. 2. – **Michail Ivanovič Glinka**, 160. výročí úmrtí ruského skladatele (1804–1857)

16. 2. – **Józef Kazimierz Hofmann**, 60. výročí úmrtí amerického klavíristy, pedagoga, skladatele a vynálezce polského původu (1876–1957)

17. 2. – **Josef Müller**, 200. výročí narození českého varhaníka, skladatele a pedagoga (1817–1885)

22. 2. – **Karel Pospíšil**, 150. výročí narození českého pedagoga a skladatele (1867–1929), **Niels Wilhelm Gade**, 200. výročí narození dánského skladatele a dirigenta (1817–1890); **Vojtěch Kvas**, 70. výročí narození českého muzikologa (1947)

25. 2. – **Renata Kodadová**, 70. výročí narození české harfenistky a pedagožky (1942)

26. 2. – **Jiří Bezděk**, 60. výročí narození českého skladatele a pedagoga (1947)

27. 2. – **Aleksandr Porfirjevič Borodin**, 130. výročí úmrtí ruského skladatele, lékaře a chemika (1833–1887)

\* \* \*

4. 3. – **Aleksandr Fjodorovič Gedike**, 140. výročí narození ruského skladatele, klavíristy a pedagoga (1877–1957; 9. 7. – 60. výročí úmrtí)

6. 3. – **Zoltán Kodály**, 50. výročí úmrtí maďarského skladatele a pedagoga (1882–1967); **Rudolf Bernatík**, 80. výročí narození českého klavíristy a pedagoga (1937)

8. 3. – **Josef Berg**, 90. výročí narození českého skladatele a libretisty (1927–1971)

9. 3. – **Josef Mysliveček**, 280. výročí narození českého skladatele (1737–1781)

12. 3. – **Charles-Marie Widor**, 80. výročí úmrtí francouzského varhaníka, skladatele a pedagoga (1844–1937)

14. 3. – **Johann Gottlieb Goldberg**, 290. výročí narození německého skladatele, cembalisty a varhaníka (1727–1756)

19. 3. – **Milan Kuna**, 85. výročí narození českého muzikologa a publicisty (1932)

22. 3. – **Jean-Baptiste Lully**, 330. výročí úmrtí francouzského skladatele (1632–1687)

25. 3. – **Gabriela Beňáčková**, 70. výročí narození české sopranistky slovenského původu (1947)

25. 3. – **Arturo Toscanini**, 150. výročí narození italského dirigenta (1867–1957; 16. 1. – 60. výročí úmrtí)

26. 3. – **Jacob van Eyck**, 360. výročí úmrtí nizozemského skladatele, varhaníka a kampanologa (cca 1590–1657); **Ludwig van Beethoven**, 190. výročí úmrtí německého skladatele a klavíristy (1770–1827)

27. 3. – **Jan Václav Antonín Stamic**, 260. výročí úmrtí českého skladatele, kapelníka a houslisty (1717–1757; 19. 6. – 300. výročí narození); **Mstislav Rostropovič**, 90. výročí narození ruského violoncellisty (1927–2007; 27. 4. – 10. výročí úmrtí)

28. 3. – **Josef Klička**, 80. výročí úmrtí českého varhaníka, houslisty, skladatele a pedagoga (1855–1937)

29. 3. – **Karol Szymanowski**, 80. výročí úmrtí polského skladatele (1882–1937)

□

Irina V. Malykhina<sup>1</sup>

Moscow State University of Education

**Summary:** This article contains information about a unique musical instrument – the Disklavier. Currently, there is a large number of recording and reproducing devices and many of them successfully applied in the system of music education. However, the Disklavier discovers new opportunities for music pedagogy. The article provides information about all known functions of the Disklavier and a description of the working principle of each of them. Analyzing the possibilities of the instrument, the author suggests variety options for the Disklavier use in various musical disciplines.

**Keywords:** music education, Disklavier, Midi, information technologies.

For many years electronic technologies have been introduced into the music education. The process of creating and improving recording and reproducing devices affects the methods of music teachers' work. Many researchers devoted their works to this issue: P. N. Zimin [1], I. V. Shlykova [2], R. V. Pankevich [3], etc. At the moment, the researchers have studied in detail the history of mechanical recording and reproducing instruments from the "water organ" of brothers Banu Musa to the Welte-Mignon and Ampiko, as well as recording and playback equipment from the phonograph Edouard-Leon Scott de Martinville to digital recording, etc. There are many methods of various electronic equipments use at different levels of music education, but recent years, researchers have interested in a unique instrument of Yamaha – Disklavier.

The Disklavier is an acoustic piano with embedded electronic equipment. It was established in 1986. The instrument has several functions: recording, playback, PianoSmart, connecting the Disklavier to the computer, remote connection, Silent System, SmartKey, tone generator, calibration, DisklavierRadio, karaoke. There are studies that consider individual functions (Anjali Bhatara, Anna K. Tirovolas, Lilu Marie Duan, Bianca Levy, Daniel J. Levitin [4]; K. Riley [5], etc.), but they don't give a complete coverage of the instrument in relation to the pedagogy of music education.

This article contains information about all known functions of the Disklavier, and discusses the various options for the instrument's use in music education.

**The recording function** is the fundamental function of the instrument.

The use of the other Disklavier's function is almost impossible without the recording function. It's important to note that this function will be useful both in students' individual work and in the classroom with a teacher. The Disklavier recording function is implemented in 2 stages:

1. The sensors on the hammers, pedals and under the keys of the instrument are used to measure the quality and velocity of the pianist each movement (in the range of the 1024 gradations).
2. The information from the sensors is saved in the Disklavier memory as MIDI.

As reported in the Disklavier instruction "it controls each movement of the key and hammer with maximum precision, even rapidly repeated notes" [6]. All of the electronic elements of the Disklavier are integrated into the instrument so neatly that the artist suspects nothing of their presence. Taking note of the philosopher R. Ingarden idea that each performance of the artist is unique because it can be only once [7, p. 470] it becomes obvious the importance of the recording function existence. This point of view is supported by M. S. Starcheus. She asserts that "the propulsion system is arranged so as it make two identical movements impossible" [8, p. 300].

Because each performance is unique, the artist has a problem with saving his work on piano. Now we have 4 variants of musical material fixing:

1. Memor of musician;
2. Audio record and video record;
3. MIDI record of electronic piano;
4. MIDI record of the Disklavier.

Each variant of musical material fixing (except MIDI record of the Disklavier) has its drawbacks. Memory is usually incomplete because musician has to control

a large number of actions as well as his emotions. Audio record (video record) fixes along with performance and extra noise. The electronic piano has one big disadvantage – it has no strings, so the musician can hear only electronic sound. The Disklavier is an acoustic piano (performer hears "live" sounds of the strings), it records information about all movements of the musician, not an audio sound.

The kind of the Disklavier record – PianoSmart recording. This record is divided into two types:

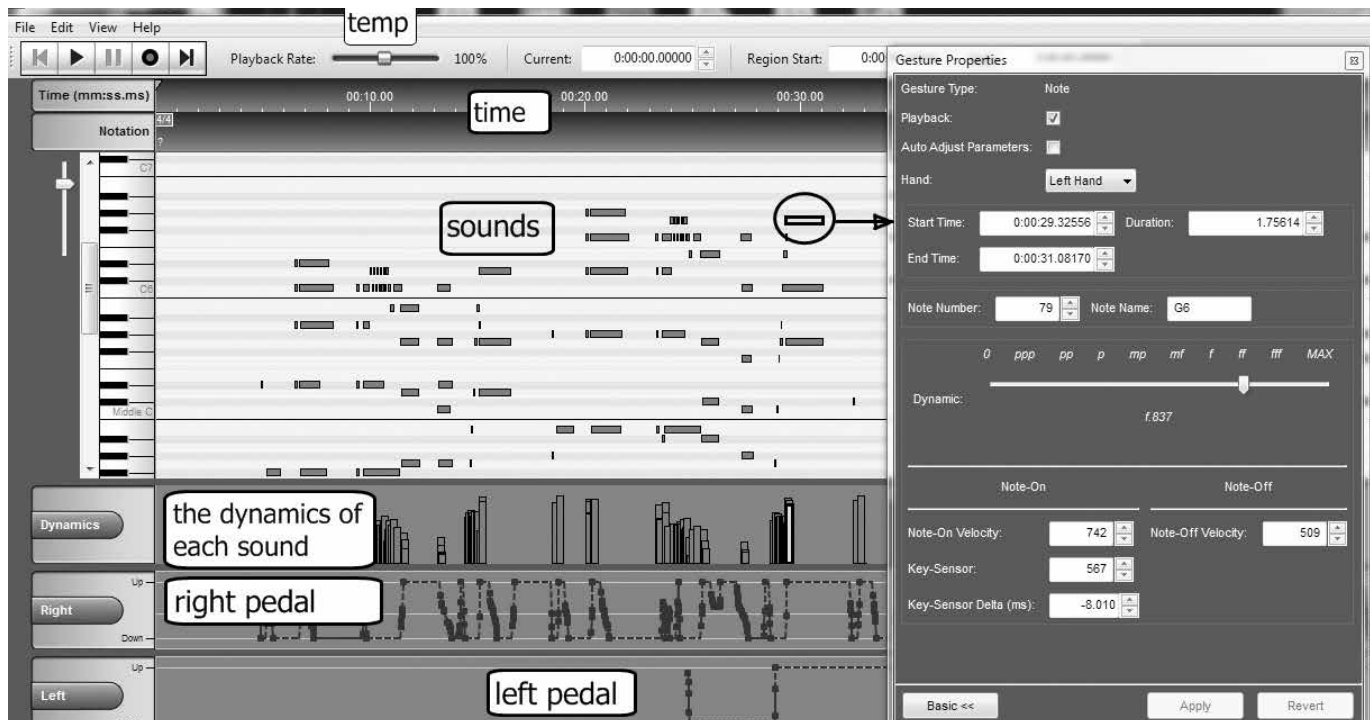
1. PianoSmart with audio sync allows to record performance of the pianist with simultaneously playback CD or audio track of USB flash drive.
2. PianoSmart with video sync allows to record performance of the pianist on the Disklavier with simultaneously connection of the camera. The camera receives MIDI signal instead of audio sound.

**The playback function** of the Disklavier will be useful both in individual work of student, in the classroom with teacher and as an accompanist for performers on other instruments (cellists, violinists, etc.), especially in the early stages of learning musical text.

The playback process in detail looks like this:

1. the control module transmits information about the quality and speed of the movement keys to the solenoids which are located under the keys;
2. the solenoids raise the rear portion of the key and return it to the place in accordance with the received information (something similar is happening with pedals). As written in the instructions: "the servo system continuously monitors the movement of each key, precisely recreating every detail of the original performance" [6].

<sup>1</sup> Iofis B. R. – scientific leader, PhD.



Special program

Because of the keys and pedals movement during playback, the Disklavier enables musicians to listen to the record in an acoustic format and see the velocity and quality of each pianist touch to the instrument. Such reproduction is different from audio record and MIDI record of electronic piano because it contains no distortion. Taking note M. S. Starcheus's idea that "the sound of the instrument is heard by the musician in another way than the audience hears" [9, p. 212] it becomes apparent that this playback will help pianists to improve their skills.

The playback function allows the pianist to compare his inside feelings (which he got during the play) with external sensations (which he got when listening to the record). After listening to his performance, the pianist clearly understands what he needs to change in his action and how to achieve it. The pianist can check the quality of his work, comparing records of different time periods (it should be noted that in the process of performance assessment, the pianist improves his self-esteem). The Disklavier also allows musician to play simultaneously with the playback (this means that the pianist can play with himself in the ensemble). For example, this use of functions can be useful when a pianist works with a fragment by the right hand, under the simultaneous recording playback of the left hand, on the Disklavier.

**The PianoSmart playback with audio sync** one can use in two variants:

1. Playing CD in acoustic version (the Disklavier mechanically reproduces the sounds of the piano and the sounds of other instruments or voices through the speakers). One can use the Disklavier in the musical literature lessons, as well as in solo and ensemble performance classes. Additionally, the Disklavier can transpose the recording up and down that may be interesting to musicians.
2. The pianist plays with simultaneous accompaniment of CD (for example, the pianist plays a concert with the orchestra, but the sound of the orchestra is transmitted through the speakers of the Disklavier, etc.). This use of function can help the pianist to analyze his play in the ensemble, the balance between instruments, etc.

**The PianoSmart playback with video sync** allows us to view the video with simultaneous accompany of the Disklavier (for example, the pianist presses a key on the video and at the same time, the same key is pressed on the Disklavier). This type of playback allows the pianist to track the relationship between mistakes and bodily movements. As noted G. M. Cypin [10, p. 127], physical stress in technically difficult areas causes many errors. In turn, the psychologist V. I. Petrushin noted that some pianists make another error, replacing the feelings of muscle tension [11, p. 59]. The function PianoSmart playback with video sync helps to detect this type of errors too.

**The function of connecting the Disklavier to the computer** is one of the most interesting for music pedagogy. This function will be useful both in student's individual work and in the classroom with a teacher.

The function of connecting the Disklavier to the computer is implemented in 2 stages:

1. The information from the sensors of the Disklavier through a MIDI cable goes into the computer.
2. All information about the movements of the pianist appears on the computer screen using a special program.

With the help of a computer program, the pianist can see his performance in great detail in the form of a diagram without the slightest distortions. The diagram shows the length, quality and velocity of pressing and leaving each key and pedal in the range of 1024 gradations. It should be noted that pianists don't always have control over the release keys, thinking only of the pressing. M. Jaell told his disciples "the finger should feel as releases the pressed key allowing it to return to its original position" [12, p. 13]. The function of connecting the Disklavier to the computer allows considering this process in details.

A particular problem for teachers is the explanation and correction of pedaling student. There are many ways of pedaling; however the teachers are faced with the problem of explaining it. Teachers (using the Disklavier) can record their pedaling to show it to the students in the form

of a graph on the computer (every pressing and leaving of the pedals is measured in the range of 1024 gradations).

Additionally, the function helps to see the whole performance from the beginning to the end in one schema. Many researchers wrote about the musical form sense, they all agree about the difficulty of working on it (M. S. Starcheus [8, p. 591], L. A. Barenboim [13, p. 235], etc.). Using traditional methods musicians can only imagine their performance as a whole. The Disklavier allows to hear and see the performance as a whole; in this case, the vision helps the hearing to work on the musical form sense.

Another advantage of this function is the recording modification of a performance in real-time: the pianist can hear all the irregularity, slowing down a quick snippet of the performance; he might consider in detail all the details on the one hand, removing from the record party on the other hand; he can experiment with phrasing, changing the volume of the performance, etc.

K. Riley used the Disklavier in the experiment with students and one of them left such a review: "Working with the Disklavier and piano roll score on the screen have been excellent tools in helping me to move to another stage of development in my own playing. Seeing the piano roll along with hearing the playback helped me to distinguish differences in interpretation. This experience has not only helped me to develop more critical ear for sound, but it has inspired me to listen more intensely as I create my own interpretation." [5, p. 36].

**The remote connection function** is quite popular, as evidenced by the information on the websites The Disklavier Education Network [14] and Disklavier video [15]. One can only use the function between two Disklaviers, configured at each other through the internet.

The remote connection function of the Disklavier is implemented in 3 stages:

1. The sensors on the hammers, pedals and under the keys of the instrument are used to measure the quality and velocity of the pianist each movement (in the range of the 1024 gradations).

2. The information is transmitted via the internet from one Disklavier to another.

3. The second Disklavier, which received this information through the internet, reproduces it in an acoustic format (the solenoids move the keys and pedals)

This entire process occurs almost instantaneously in real time. For more convenience, the participants of remote connection configure video and audio equipment to see each other and talk. Using the Disklavier musicians can hold lessons, master classes, concerts, competitions at any long distance without leaving their city. The remote connection function of the Disklavier is able to expand significantly the boundaries of music education.

The Disklavier has a number of functions, which will be reported briefly, but their application in music education is almost impossible.

**The Silent System function** works like an electronic piano. This function allows the pianist to play the instrument with headphones (special plate prevents the blows of the hammers on the strings, and all information is transmitted to the headphones in the form of the sound sample).

**The SmartKye function** was created to teach the basics of playing the piano without a teacher, in a slightly different form it is presented in the electronic piano too. The Disklavier can help to memorize any song from its database without knowing the notes. During the operation of this function, keys silently fall a few millimeters, implying that the pianist should press them. The Disklavier adapts to the pianist's playing speed. Of course, the Disklavier can't teach to sight read music notes or play by ear, but this function can raise interest on the first stage of learning to play piano.

There are technical functions. As reported in the instruction, **the tone generator function** "recreates the subtle nuances of brass, saxophone and string" [6]. **The calibration function** helps to support electronic elements of the instrument in working condition [16, p. 14]. There are the entertainment functions such as **karaoke** and **DisklavierRadio**.

Summarizing all the information in the article, the Disklavier is a unique musical instrument, its functions contain a huge potential for music education. A detailed analysis of each function separately may reveal additional possibilities of using the Disklavier in music education that may be the subject of further research.

## References

- Zimin P. N. *Istoriya fortepiano i ego predshestvennikov*. Moscow: Muzyka, 1968. 215 p. (in Russian)
- Shlykova I. V. *Issledovanie tehniceskikh sredstv obucheniya (audio i video) v processe prepodavaniya muzyki: (Na materiale uchebnoj raboty v muzykal'no-ispolnitel'skikh klassah)*. PhD dissertation (Pedagogical). Tambov. gos. muzyk.-ped. in-t im. S. V. Rahmaninova. Moscow, 2008. 160 p. (in Russian)
- Pankevich R. V. *Innovacionnye metody primeneniya informacionnyh tekhnologij v muzykal'nom obrazovanii*. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. No. 7, pp. 147–151. (in Russian)
- Anjali Bhatara, Anna K. Tirovolas, Lili Marie Duan, Bianca Levy, Daniel J. Levitin *Perception of Emotional Expression in Musical Performance*. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2011. Vol. 37. No. 3, pp. 921–934.
- Riley K. *Understanding piano playing through MIDI: Students' perspectives on performance analysis and learning*. *American Music Teacher*. 2005. pp. 33–37.
- YAMAHA DC1M4 PB IV Disklavier-Silent. // © YAMAHA-M.RU. URL: [http://yamaha-m.ru/shop/UID\\_338.html](http://yamaha-m.ru/shop/UID_338.html)
- Ingarden R. *Issledovaniya po ehstetike*. *Per. s pol'sk. A. Ermilova i B. Fyodorova*. Moscow: Izd-vo inostrannoj literatury, 1962. 572 p. (in Russian)
- Starcheus M. S. *Sluh muzykanta*. Moscow: Izd-vo MGK im. P. I. Chajkovskogo, 2003. 640 p. (in Russian)
- Starcheus M. S. *Lichnost' muzykanta*. Moscow: Izd-vo MGK im. P. I. Chajkovskogo, 2012. 848 p. (in Russian)
- Cypin G. M. *Obuchenie igre na fortepiano*. Moscow: Prosveshchenie, 1984. 176 p. (in Russian)
- Petrushin V. I. *Muzykal'naya psihologiya: ucheb. posobie dlya vuzov. 2-e izd.* Moscow: Akademicheskij proekt; Triksta, 2008. 400 p. (in Russian)
- Shveitser A. *Zhizn' i mysli*. Sost., per. s nem., poslesl., prim. i ukazateli A. L. Chernyavskogo. Moscow: Respublika, 1996. 528 p.
- Barenbojm L. A. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo*. Leningrad: Muzyka, 1974. 336 p. (in Russian)
- Yamaha disklavier education network // 2013 © Yamaha Corporation of America and Yamaha Corporation. All rights reserved. URL: <http://yamahaden.com/>
- Disklavier | VIDEO WALL // © Mashpedia, 2009-2016. URL: <http://www.mashpedia.com/Disklavier>
- Disklavier™: *Royali i pianino: Sozdany dlya tvorchestva* URL: [http://download.yamaha.com/api/asset/file/?asset\\_id=45402&language=ru&site=ru.yamaha.com//YANAHA CORPORATION P.O. Box 3, Hamamatsu, 430-8651 Japan – Piano Website – http://disklavier.yamaha-europe.com](http://download.yamaha.com/api/asset/file/?asset_id=45402&language=ru&site=ru.yamaha.com//YANAHA CORPORATION P.O. Box 3, Hamamatsu, 430-8651 Japan – Piano Website – http://disklavier.yamaha-europe.com)



ISSN 1210-3683

MK ČR E 6248

65 Kč

