

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE  
**HUDEBNÍ FAKULTA**

Studijní program: doktorský  
Studijní obor: hudební teorie  
Specializace: teorie interpretace

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**PRÁCE NA ROZVOJI TALENTU INTERPRETA –KLAVÍRISTY**

**MgA. Libuše Tichá**

Školitel: Prof. MgA. Vladimír Tichý, CSc.

Oponenti práce:

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: Ph.D.

Praha 2008

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE  
**FACULTY OF MUSIC**

Program of Study: Doctoral  
Field of Study: Theory of Music  
Specialization: Theory of Interpretation

**DISSERTATION**

**PIANIST'S TALENT DEVELOPING**

**MgA. Libuše Tichá**

Faculty mentor: Prof. MgA. Vladimír Tichý, CSc.

Thesis opponents:

Date of defense:

Academic degree awarded: Ph.D.

Prague 2008

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem doktorskou disertační práci s názvem:  
**PRÁCE NA ROZVOJI TALENTU INTERPRETA –KLAVÍRISTY**  
vypracovala samostatně pod odborným vedením školitele s použitím uvedené  
literatury a pramenů.

V Praze dne.....

.....  
podpis studenta

## **Upozornění**

Využití a společenské uplatnění výsledků disertační práce nebo jakékoliv  
nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy, tj. souhlasu autora  
a AMU v Praze.

## **Abstrakt**

### **Práce na rozvoji talentu interpreta-klavíristy**

Talent je jedním ze základních předpokladů hudebně interpretační činnosti. Je jedním z faktorů, které vstupují do interpretačního procesu, ovlivňuje jej a zároveň je jím dále formován a rozvíjen. Péče o talent je nedílnou součástí hudebně interpretačního umění. Talent je spoluurčován vrozenými a dědičnými předpoklady a zároveň vlivy prostředí a výchovy. Vyznačuje se všeobecnou hudebností, anatomicko-fyziologickými dispozicemi a vlohami: hudebním sluchem, smyslem pro rytmus, smyslem pro komplexní hudební prožitek atd. Klavíristický talent je pak též vázán na specifika klavírní hry. Rozvoj hudebních schopností sledujeme v procesu vývoje duševního růstu jedince od narození do dospělosti. Ve shodě s názory moderní psychologie věnujeme pozornost rozvoji schopností, důležitých pro hudebně interpretační činnost: je to sluchová představivost, senzomotorická inteligence, koordinace mezi sluchem a pohybem, tvarová představivost, sémiotická funkce myšlení, estetický cit, sebekázeň aj. V procesu rozvoje hudebního talentu hraje významnou úlohu pedagog. V počátku se soustřeďuje na objevování a odkrývání talentu a poté na jeho tvořivý rozvoj od počátečního pojetí interpretační činnosti jako hry až po výchovu k interpretačnímu výkonu jako výkladu hudebního díla. V tomto procesu věnuje pozornost rozvoji přirozené tvořivosti a fantazie při budování hudební představy, čtení a výkladu notového zápisu, specifikům klavírního zvuku a klavírní techniky, metodice cvičení. Zastřešujícím cílem pedagogického procesu je pak dosažení fáze rozvinutého klavírního myšlení jako specifické oblasti obecného hudebního myšlení. Klavírní myšlení v našem pojetí zahrnuje syntézu všech mentálních složek klavíristického talentu. Specifické projevy vyspělého klavírního myšlení jsou pozorovatelné ve výkonech zralých interpretačních osobností a promítají se i do kompozičního myšlení – zejména v případech skladatelů, věnujících se zároveň klavírní interpretační činnosti a obohacujících významně svým dílem klavírní literaturu o skladby, výrazně respektující specifika klavírní hry.

## **Abstract**

### **Pianist's talent developing**

Talent is one of the basic requirements for being interpret. It is one of variety of factors affecting, forming and consequently developing interpretative process. Care for talent is integral part of musically interpretative art. Talent is determined by inborn and hereditary abilities as well as by surrounding influences and upbringing. There are few signs of talent – general musicalness, physiological and anatomical properties, and abilities such as ear for music, sense for rhythm, sense for complex perceiving music, etc. Piano talent is also connected to the piano play elaboration. We can notice advancement of one's music abilities through process of mind development since birth until adulthood. According to modern psychology, we focus on development of skills and abilities important for musically interpretative work or auditory imagination, motoric intelligence, coordination between hearing and movement, form imagination, semiotic thinking, aesthetic sense, discipline, etc. One of the most important factors during the process of developing one's talent is a teacher. At first, the teacher has to focus on discovering and uncovering student's talent, afterwards on its creative development. The interpretative work conceptualized as a game should be followed by interpretative guidance leading into an achievement – expression of music piece. During this period, the teacher targets at evolving student's natural creativity while forming music imagination, score reading and explication, specification of the piano sound and the piano technique, methods of practice. The final goal is to reach phase of fully developed piano thinking as a specific area of general music thinking. Piano thinking, as we understand it, includes synthesis of all the mental components of piano talent. Specific expressions of developed piano thinking are noticeable through playing performed by mature artists. They intervene in compositional skills as well – especially in case of music composers who dwell on piano playing. The piano literature benefits from such personalities for they thoroughly respect the piano play specifics.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	8
<b>1. Hudební talent</b> .....	11
<b>2. Rozvoj hudebních schopností dítěte jako součást jeho duševního růstu od narození do dospělosti</b> .....	19
2.1. Rané období .....	21
2.2. Předškolní období .....	26
2.3. Mladší školní věk .....	29
2.4. Starší školní věk .....	31
2.5. Adolescence .....	32
<b>3. Specifika klavírní hry</b> .....	34
<b>4. Počátky klavírního vyučování</b> .....	40
4.1. Objevování a odkrývání hudebního talentu .....	40
4.2. K tvořivému vyučování dětí předškolního a mladšího školního věku hře na klavír .....	45
<b>5. Interpretační výkon jako výklad hudebního díla</b> .....	51
5.1. K pojmu interpretace .....	51
5.2. Od notového zápisu k realizaci .....	52
5.3. Práce s notovým textem jako východisko a počátek budování hudební představy .....	55
5.4. Otázky historicky poučené interpretace v kontextu počáteční fáze výuky klavírní hry .....	62
<b>6. Klavírní tón</b> .....	70
6.1. K historii názorů a úvah o klavírním tónu .....	70
6.2. Práce klavíristy na kultivaci klavírního tónu .....	74
<b>7. Klavírní technika</b> .....	80
7.1. Obecné zásady .....	80
7.2. Prvky techniky v počátečním klavírním vyučování v české hudebně-pedagogické praxi .....	87
<b>8. Cvičení</b> .....	97

<b>9. Klavírní myšlení .....</b>	<b>106</b>
9.1. Pojem klavírního myšlení .....	106
9.2. K hudebnímu myšlení a jeho psychologické a muzikologické reflexi .....	108
9.3. Klavírní myšlení jako specifická forma hudebního myšlení ....	110
9.3.1. Hudební představy v klavírním myšlení a jejich typy	111
9.3.2. Faktory, podílející se na budování a zrání hudební představy klavírního díla .....	119
9.3.3. K operační složce klavírního myšlení .....	123
9.3.4. Paměť a zapamatování hudební představy klavírního díla .....	125
9.3.5. Klavírní sazba a specifika notového zápisu klavírní skladby .....	129
<b>Závěr .....</b>	<b>136</b>
<b>Notové příklady .....</b>	<b>138</b>
<b>Seznam pramenů a literatury .....</b>	<b>182</b>

## Úvod

Klavírní interpretace, technika, estetika klavírní hry, celková komplikovanost klavírního výkonu, to vše klade - zejména ve svých vrcholných formách - nesmírné nároky na interpreta, a to jak v oblasti psychické, tak v oblasti fyzické. Ke splnění takovýchto nároků zdaleka nestačí spoléhat pouze na vrozené schopnosti s víceméně intuitivním přístupem k jejich rozvoji, anebo přesvědčení, že jde především o otázku odhodlání a vůle, že je tedy možno špičkového výkonu dosáhnout samotnou tvrdou dřinou. Vše řečené samozřejmě nelze ani v nejmenším pominout, avšak je zřejmé, že ke splnění nároků, jež jsou dnes na klavírního interpreta kladeny, je nezbytná též určitá *dobře promyšlená strategie*, pokud jde o efektivní a cílevědomé rozvíjení hudebních vloh a technických dovedností, smysluplné využití sil, o jejich účelné a cílené „nasazování“ tam a tehdy (pouze tam a pouze tehdy), kde a kdy je to nutné a nezbytné z hlediska co nejefektivnějšího dosažení zamýšleného účinku.

Takováto racionální strategie, vyváženě doplňující a podporující intuitivní a emocionální složku interpretova výkonu, by měla zohledňovat maximum dosavadního poznání a vědění o hudbě, a to sdělené především těmi, kdo jsou přímými aktéry – tedy vynikajícími interpretačními osobnostmi klavírního oboru, i vynikajícími klavírními pedagogy, a to vždy s pokud možno co nejvyšší oporou v poznání hudebně teoretickém. Významnou úlohu přitom hrají i poznatky, nashromážděné hudební psychologii.

Podstatným faktem je, že *interpretace je výkladem skladatelova záměru*, a vlastní práce interpreta tedy začíná již okamžikem prvního setkání s notovým zápisem, v okamžiku první fáze procesu postupného hledání, formování a krystalizace budoucí interpretační představy. Již v tomto procesu „krystalizace“ přichází ke slovu komplex všeho toho, co souhrnně nazýváme hudební tvořivostí: fantazie, invence, schopnost koncentrace, zvuková představivost konkrétní, jasná, dostatečně ostrá, přitom zároveň trvalá, ale též flexibilní, pohotová atd. To vše společně s talentovými předpoklady jako je hudební sluch, rytmické cítění, přirozená muzikalita, plně funguje již od prvního okamžiku, ještě než se prsty dotknou klaviatury, a následně pak – stále, po celou dobu hry - až do doznění posledního tónu skladby.



*Interpretační výkon* je v procesu vrcholné, koncentrované aktivity jednotlivce jakousi zprostředkující fází, vyrůstající z hudebního zápisu a následně ústící do hudby znějící. Hudební teorie dokáže dnes již velmi podrobně analyticky zmapovat výchozí fázi – tedy hudbu v její zapsané podobě, v jejích silách a schopnostech je rovněž analytický pohled na fázi cílovou – hudbu znějící. Považujeme za užitečné pokusit se alespoň částečně rozšířit dosavadní teoretické poznání oné části interpretačního procesu, projevující se v průniku obou uvedených oblastí (hudby zapsané i hudby následně znějící) a tím přispět k hlubšímu poznání oné interpretační strategie, zmíněné v úvodu tohoto oddílu, nezbytné jak z hlediska samotného interpretačního výkonu, tak z hlediska jeho kvalitní přípravy. Prohloubení takového poznání by mohlo přinést praktický užitek klavírní pedagogice – ale nejen jí.

Předkládaná disertační práce je rozčleněna do 9 kapitol.

Vstupní 1. kapitola je věnována pokusu o charakteristiku hudebního talentu jako předpokladu rozvoje hudebnosti, i jeho rozmanitých aspektů, nahlížených zejména hudební psychologii a některými pohledy praktických hudebních pedagogů.

Vlastní „osa“ celé práce se opírá o 2. a 9. kapitolu: zatímco 2. kapitola *Rozvoj hudebních schopností dítěte jako součást jeho duševního růstu od narození do dospělosti* usiluje o postižení potenciálních možností podchycení a rozvoje jednotlivých složek hudebního talentu ve sledu etap vývoje jedince od raného období jeho vývoje až po stadium adolescence, nazírajíc daného jedince jako výchozí specificky strukturovaný, dynamicky a procesuálně se vyvíjející samostatný subjekt a zároveň objekt pedagogického působení, 9. kapitola *Klavírní myšlení* předkládá pokus o definici a obhájení pojmu *klavírního myšlení* (jako specifické formy obecnějšího pojmu *hudebního myšlení*), vyjadřujícího cílový stav, výsledek onoho pedagogického působení (a později – za předpokladu, že jde o skutečně tvůrčí osobnost – i působení vlastní seberozvíjející aktivity). Zde ještě lze poznamenat, že pod pojmem *klavírní myšlení* zahrnujeme klavírní myšlení kompoziční a interpretační, neshledávající mezi těmito dvěma oblastmi ostrou hranici. – „Most“, spojující „pilíře“ obou kapitol, představují pak další mezi nimi rozprostřené kapitoly (3. *Specifika klavírní hry*, 4. *Počátky klavírního vyučování*, 5. *Hudební výkon jako interpretace hudebního díla*, 6. *Klavírní tón*, 7. *Klavírní technika*, 8. *Cvičení*), zaměřené vesměs

k k nejdůležitějším vybraným aspektům otázek, týkajících se hledání pokud možno co nejefektivnější cesty od stavu antropologických předpokladů (2. kapitola) ke stavu rozvinutého klavírního myšlení jako předpokladu ovládnutí klavírního interpretačního umění (9. kapitola).

V předkládané disertaci jsem vycházela z publikovaných zkušeností významných klavírních pedagogů, autorů významných klavírních škol, z názorů interpretů – klavíristů, z poznatků hudební psychologie a v neposlední řadě ze zkušeností z vlastní dvacetileté pedagogické práce na různých typech a stupních škol.

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému školiteli prof. Vladimíru Tichému, CSc., za cenné podněty, rady a připomínky ke koncepci i formulaci textu mé práce a za celkové vedení mého doktorského studia, a paní prof. Aleně Vlasákové za mnoho cenných podnětů a inspiraci při konzultacích, v nichž mi s mimořádným zaujetím a obětavostí otevírala široký rozhled po nesmírně bohaté oblasti klavírní pedagogiky. Mé poděkování patří též účastníkům Semináře hudební teorie Hudební fakulty AMU za četné obohacující podněty, které mi poskytli svými připomínkami k dílčím tématům, předneseným v Semináři, a konečně – Hudební fakultě AMU za možnost uskutečnění doktorského studia.

## 1. Hudební talent

*Talent* je nepominutelným předpokladem hudebně interpretační činnosti.

Výzkum talentu náleží tradičně do kompetence *psychologie*, výzkum hudebního talentu pak do okruhu zájmu *hudební psychologie*.

Prvotní identifikace (rozpoznání) existence a míry hudebního talentu u konkrétního jedince (zpravidla dítěte) a péče o jeho systematický rozvoj od prvních kroků až po případný vstup na profesionální dráhu je úkolem *hudební pedagogiky*.

*Hudební teorie* – konkrétně *teorie interpretace* – převážně pojímá talent jako samozřejmý a priori daný fakt a svým přístupem k řešení specifických otázek interpretace směřuje především k teoretické reflexi uměleckého výkonu z aspektu analytického a systematického, orientujíc se zejména k jednotlivým z celku vyčlenitelným a uchopitelným složkám interpretova výkonu (např. práce se zvukem - tónem, jeho barvou, práce s tempem, agogikou, dynamikou, otázky tektoniky, artikulace, užití pedálu, výběr prostředků s ohledem na požadavky stylovosti, atd.).

Vycházíme z přesvědčení, že *talent ve skutečnosti není pouhým předpokladem, rámcem, podmínkou interpretační činnosti, nýbrž aktivním činitelem* interpretačního procesu, konkrétního úsilí o hudebně interpretační pojetí a svrchovaný výkon, tedy zápasu, který podstupuje tvůrčí hudební interpret vždy stále znovu a znovu. *Talent je tedy jedním z faktorů, jež do tohoto procesu vstupují a rozhodujícím způsobem jej ovlivňují, sám pak je tímto procesem nadále formován, rozvíjen, kvalitativně „přetavován“*. Každým krokem, každou studovanou a poté interpretovanou skladbou, ale již samotným procesem hledání a výběru skladeb k interpretaci, utváření a krystalizace interpretačního názoru ke konkrétní zvolené skladbě, hledání a výběru prostředků k vyjádření vykrystalizovaného názoru, studiem skladby a konečně vlastním interpretačním výkonem a následně i působením zpětné vazby ze strany posluchačů a kritiky, dochází tedy i k posunu v procesu rozvoje talentu, jeho možného prohlubování, kultivace, zjemňování diferenciací interpretačních schopností, zároveň s aktivní vědomou snahou čelit nebezpečí zplanění, rutiny, stereotypu. Zmíněnou aktivitu

v době studia vyvíjí zpočátku učitel, postupně ji přenáší na žáka, aby ji on poté, v období dospělosti samostatně, uvědoměle a s plnou zodpovědností převzal zcela do svých rukou.

*Péče o talent je tedy přímo nedílnou součástí hudebně interpretačního umění; svědectvím řečeného jsou koneckonců též mj. publikované výpovědi velkých interpretů (Richter<sup>1</sup>, Rubinstein<sup>2</sup>....).*

*Malá československá encyklopedie<sup>3</sup> uvádí pod heslem talent: „Endogenní struktura specifických vloh podmiňující rozvoj specifických schopností – předpokladů pro výjimečně úspěšné vykonávání určité konkrétní činnosti; struktura aktuálně se projevujících vysoce kvalitních osobních vlastností člověka, umožňující mu podávat v určité oblasti (činnosti) vysoký výkon i za velmi náročných podmínek; někdy též nositel této struktury (jedinec mimořádně výkonný v určité činnosti, talentovaný jedinec). T. jako konkrétní projevovalá stránka schopností spojená s vysokým výkonem a ovlivňovaná osobnostními i vnějšími faktory je silně vázána na nadání, chápané jako mimořádně příznivá struktura vrozených vloh zvl. charakteru. Proto je v některých psychol. koncepcích nadání interpretováno jako základna talentu.“*

Zaměřme nyní svou pozornost na výklad pojmů *hudební nadání, hudební talent, hudební genialita* - konkrétně ve vztahu ke klavírní interpretaci.

*Hudebním nadáním je podle Ivana Poledňáka<sup>4</sup> obecně míněn souhrn a osobité propojení hudebních schopností, nezbytných k tomu, aby se jím disponující jedinec mohl úspěšně zabývat hudební činností, resp. různými druhy hudebních aktivit. Mezi tyto navzájem propojené schopnosti počítáme vrozené a dědičné předpoklady hudebního rozvoje, anatomicko-fyziologické dispozice a vlohovou výbavu určitého specifického typu.*

V souvislosti s úvahami o vrozených a dědičných předpokladech hudebního rozvoje nelze nepřipomenout diskusi, probíhající zejména v první polovině 20. století, avšak i dnes stále živou a aktuální, a to – diskusi psychologů, muzikologů i pedagogů o podílu vrozených a dědičných předpokladů, a naproti tomu - vlivu prostředí a výchovy na rozvoji hudebních schopností dítěte. Na tuto otázku existují různé odpovědi, mnohdy velmi vyhraněné a polaritní. Jednu z krajností

---

<sup>1</sup> Viz Jurík, Marian: *Richter*. Supraphon, Praha 1974. Str. 40-50.

<sup>2</sup> Viz Rubinstein, Artur: *Moje mladá léta*. H & H Praha, 2001; Rubinstein, Artur: *Moje mnohá léta*. H & H Praha, 2003.

<sup>3</sup> *Malá československá encyklopedie*. Academia, Praha 1987. Str. 117, heslo *talent*.

představuje stanovisko, zastávající přesvědčení o určujícím a výhradním významu dědičnosti, zaujímané zejména psychology Seashorem<sup>5</sup>, Révészem<sup>6</sup>, Mjönem<sup>7</sup> aj.. Opačné stanovisko pak představují tendence, interpretující hudebnost jako fakt podmíněný v první řadě sociálními faktory a kladoucí hlavní důraz právě na prostředí a výchovu jako podstatné zdroje a činitele rozvoje hudebních schopností. Muzikologie mnohdy – zejména s poukazem na příklady slavných hudebních rodin (např. rodina Bachů, rodina Bendů aj.) – zdůrazňovala zásadní vliv genetických faktorů. Avšak zároveň – tváří v tvář uvedeným příkladům - je nesporné, že právě v takovýchto případech hrály (a hrají) zároveň podstatnou roli i každodenní vliv prostředí, přímé hudební podněty, působení vzorů, i soustavně vedená výchova dítěte k aktivní hudební činnosti již od jeho raného věku – to vše jako samozřejmá součást jeho života. S těmito otázkami pak souvisí i otázky a diskuse, týkající se problematiky raných projevů mimořádného hudebního nadání a fenoménu tzv. „zázračných dětí“ (Mozart, Beethoven...), v návaznosti na to pak otázky další – případného „stropu“ původně slibně se rozvíjejícího talentu, anebo otázky nezbytnosti vlivu dalších faktorů (kromě čistě hudebních), nezbytných pro stimulaci plného rozvoje tvůrčí osobnosti v plném slova smyslu. Tematicke „zázračných dětí“ – klavíristů věnuje zevrubnou pozornost např. C. A. Martienssen<sup>8</sup>. Zajímavou problematikou k možným úvahám pak jsou i případy pozdějšího projevení se mimořádného talentu, někdy až v období dospívání nebo dospělosti (Svjatoslav Richter).

Nemáme důvodu preferovat kteroukoli ze zmíněných krajností a zaujímané přesvědčení o významu a nepominutelnosti zásadního vlivu obou faktorů, působících v procesu optimálního hudebního zrání každého jedince od raného věku až po období zralosti v neustálém vzájemném propojování, interferenci, synergii, harmonické souhře.

Dalším předmětem pozornosti při úvahách o posuzování hudebního, tedy i klavíristického talentu jsou *anatomicko-fyziologické dispozice*, tj. vrozené či dědičné anatomicko-fyziologické zvláštnosti nezbytné pro jednotlivé hudební

---

<sup>4</sup> Poledňák, Ivan: Poledňák, Ivan: *Stručný slovník hudební psychologie*. Editio Supraphon, Praha 1984. Str. 233, heslo *nadání*.

<sup>5</sup> Seashore, Carl Emil: *The Psychology of Musical Talent*. New York 1919.

<sup>6</sup> Révész, Géza: *Talent und Genie: Grundzüge einer Begabungspsychologie*. Bern 1952.

<sup>7</sup> Mjön, J. A.: *Die Vererbung der musikalischen Begabung*. Berlin 1934.

<sup>8</sup> Viz Martienssen, Carl Adolf: *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Opus, Bratislava 1985. 1. kap. *Komplex schopností zázračného dieťaťa jako vzor*. 2. kap. *Zázračné dieťa W. A. Mozarta*. 3. kap. *Pedagogika Leopolda Mozarta*. 4. kap. *Komplex schopností zázračného dieťaťa*. Str. 13-19.

aktivity obecně, zvláště pak o hudební aktivity na vrcholné profesionální úrovni. K dispozicím tohoto druhu v případě posuzování předpokladů pro klavírní hru náleží v první řadě nepochybně anatomická stavba ruky, jednotlivých prstů, ale i zápěstí a celé paže. V širším smyslu pak celého těla, neboť pohybová aktivita při klavírní hře se neomezuje pouze na oblast paže, nýbrž na tělesný organismus jako celek – např. pokud jde o způsob sezení u klavíru s ohledem na práci klavíristy s těžištěm těla i jeho částí, odvíjenou od kinestetického prožitku hudebního proudu.

Pokud jde o anatomii ruky, je nutným předpokladem přirozená pohyblivost a flexibilita prstů ve všech jejich článcích, flexibilita dlaně, rozměry dlaně a prstů, jimi dosažitelné rozpětí, schopnost uvědoměle vnímat svalové pocity, hmatová citlivost konečků prstů. V. Jůzlová zdůrazňuje nezbytnost vnímání svalových pocitů při hře: „ ... hráč může kontrolovat svoje pohyby na základě svalových pocitů“<sup>9</sup> T. B. Judovina-Galperina konstatuje, že „každý dotek kláves je fyziologický proces. Pro rozeznávání taktilních počitků jsou v centrálním nervovém systému zvláštní oblasti, kterým se předává informace od různých okřsků kůže...Čím více je v bříškách prstů nervových zakončení, tím silnější reakce na dotyk předmětu (u některých lidí reagují kožní receptory dokonce na přiblížení k předmětu, ještě před dotykem). Taktilní citlivost je čistě individuální jev“<sup>10</sup>. Podle W. Bardase „jediným fyziologickým předpokladem, který je základem a východiskem rozvoje zručnosti, je schopnost naprostého uvolnění svalů, jejich pružnost a pohyblivost... Pouze v tomto případě je zcela možná úplná inervace zamýšleného pohybu.“<sup>11</sup> Komplexnější výklad této problematiky podává Nejgauz: „Pro opravdové ovládnutí těla je důležité – a pro klavíristu ne méně než pro balerinu – znát „začátky a konce“ aktivity, nulové napětí (mrtvý bod) a maximum napětí (to co se u strojů nazývá „projektovaná kapacita“), ovšem nejen znát, ale umět to také při hraní použít... Pro dosažení techniky, která nám dovolí interpretovat celou klavírní literaturu, je nutné využívat všech anatomických pohybových možností, kterými je člověk od přírody vybaven, počínaje sotva postřehnutelným pohybem posledního článku prstu, celého prstu, dlaně, předloktí, ramene až do zapojení zad, prostě pohybem celé vrchní části těla, počínaje od jednoho opěrného bodu – konečků prstů na klaviatuře a konče

<sup>9</sup> Jůzlová, Věra: *Práce u klavíru*. Editio Supraphon. Praha 1982. Str. 56.

<sup>10</sup> Judovina-Galperina, Taťána B.: *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí*. Brno 2000. Str. 47.

<sup>11</sup> Bardas, Willy: *Psychologie klavírní techniky*. LYNX, Brno 2002. Str. 9.

druhým opěrným bodem – na židli.<sup>12</sup> Na otázky anatomicko-fyziologických dispozic a jejich rozvoje klade velký důraz L. Šimková: „Lidská činnost vyrůstá z tělesné síly člověka. Váhou konstantou těla je hmota kosterní soustavy. Dynamickou silou lidského těla je jeho svalová soustava, která zajišťuje jeho rovnováhu... Kořen různých forem svalového pohybu nalézáme v pohybové formě kloubů. Svaly základní pohyb kloubu usměřňují a stabilizují.“<sup>13</sup>

Dispozice tedy bezprostředně souvisí s konstitucí organismu jako celku i jeho konkrétních částí, jejichž funkce je od hudebního projevu v rámci konkrétního daného oboru neodmyslitelná. Posuzování dispozic však není možné provádět izolovaně od hudebních činností: můžeme je posuzovat jen ve vztahu ke konkrétním hudebním činnostem a požadavkům těchto činností na dispoziční výbavu. Tyto požadavky jsou velmi rozmanité při srovnávání jednotlivých interpretačních oborů (srv. rozdílné požadavky, pokud jde o klavír, zpěv, dechové nástroje dřevěné, žesťové...), ale i při srovnání jednotlivých stylových, žánrových, typových specifik zamýšleného hudebního studia (takovýto rozdíl lze názorně dokumentovat např. srovnáním dispozičních požadavků na klasický zpěv *bell canto* s požadavky na jazzový hudební projev).

František Sedlák v souvislosti s úvahami o schopnostech, podílejících se na hudebním nadání mluví o *vlohách*, tj. o individuálních neuropsychických vlastnostech každého jedince jako neopakovatelné individuality. Projevují se v elementární rovině sluchovými schopnostmi a smyslem pro rytmus, ve vyšší rovině smyslem pro komplexní hudební prožitek v celé jeho strukturní komplexnosti. Sedlák je charakterizuje následovně: „Hudební vlohy spatřujeme v anatomických a psychofyziologických kvalitách mikrostruktury mozku, nervové soustavy a analyzátorů, zvláště pak sluchového a pohybového. Jsou psychofyziologickými jevy, objevujícími se např. v emocionální citlivosti k hudbě, ve způsobu hudebního vnímání, v úrovni hudební aktivity i v celkovém vztahu k hudbě. Jsou *mnohostranné*, vystupují v hudebním vývoji jedince velmi brzy a vytvářejí *široce rozložený potenciální základ*, který se za příznivých vnějších podmínek může změnit v reálný projev, tj. v hudební schopnost, která je již „slitinou“ vrozeného (přirozeného) a získaného výchovou... Umožňují rychle a s malou unavitelností si osvojovat hudební činnosti a vytvářet trvale kladný vztah k hudbě. Hudebně disponovaný jedinec projevuje *zvýšený zájem o hudbu* již

<sup>12</sup> Nejgauz, Genrich: *O umění klavírní hry*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. Str. 74, 63.

<sup>13</sup> Šimková, Ludmila: *Organická klavírní hra*. KOPP, České Budějovice 2007. Str. 13.

v raném věku, vyhledává ji a touží po *hudební seberealizaci*. Silné hudební vlohy se pak projevují i ve zvýšené motivaci, v úsilí překonávat překážky...<sup>14</sup>. V oblasti vloh je rovněž nutno – zejména v souvislosti s faktem, že v případě klavíru jde o nástroj vícehlasý – počítat u klavíristy s požadavkem a vyššími nároky na specifický druh intelektových schopností analytických, kombinačních, zvukoprostorové a časoprostorové představivosti, smyslu pro orientaci ve vícedimenzionální struktuře, schopnosti simultánního myšlení ve více paralelně probíhajících prouděch – podobně, jako je tomu např. u dirigentského oboru.

Dispozice i vlohy se projevují a působí nejen kvantitativně ve svém součtu, nýbrž – a to je velmi podstatné – kvalitativně – způsobem vzájemného propojení, syntézy, dynamického procesu. Dalším podstatným rysem dispozic a zejména vloh je skutečnost, že v jejich případě nejde o cosi statického, neměnného, jednou provždy daného, nýbrž o jev procesuální, časově se vyvíjející, zrající. Tato skutečnost je důležitá zejména s ohledem na pedagogické vedení, učení, které je nutno pojímat jako zásah, externí vstup do tohoto procesu, tento proces ovlivňující. D. Markiewiczová v této souvislosti připomíná nutnost věnovat pozornost „osobním vlastnostem žáka, bez jejichž formování se zdá být nemožné dosáhnout optimálních výsledků ve hře na klavír. - Základní vlastnost, která stimuluje všechny ostatní, je *zájem*, který následně vyvolává *chuť k činnosti*. Zájem je nutno u dětí neustále udržovat změnou prostředků, zaváděním prvků přinášejících do hodiny novinky a různorodost... Další vlastnost je *pozornost* či *schopnost se soustředit*... Záhy je také třeba pracovat na rozvíjení *schopnosti dělit svou pozornost*. Již na nejnižší úrovni znalosti hry probíhá myšlení v několika vrstvách současně... Nezbytné je také pracovat na rozvoji *samostatnosti myšlení*... S výchovou k samostatnému myšlení souvisí další požadavek, aby žák již od nejsnadnějších úkonů na klaviatuře *sebekriticky naslouchal své hře*... Současně s výchovou ke kritickému a samostatnému myšlení učitel vede dítě k *přesnosti* při provádění úkolů.“<sup>15</sup>

V rámci této kapitoly připomínáme stručně pokusy o klasifikaci hudebních schopností, podniknuté několika autory:

C. E. Seashore vyčlenil celkem 25 samostatných hudebních schopností a seřadil je do pěti skupin: a) základní sensorické schopnosti projevující se jako počítky a vjemy akustických vlastností tónu, b) hudební činnosti, c) hudební

<sup>14</sup> Sedlák, František: *Základy hudební psychologie*. SPN, Praha 1990. Str. 37-38.

<sup>15</sup> Markiewiczová, Danuta: *Psychologické faktory*. In: *Dítě u klavíru*. Praha 1977. Str. 27-28.



paměť a fantazie, d) schopnosti spojené s hudebním intelektem, e) schopnosti k hudebnímu cítění a prožitku (emocionální reakce na hudbu, hudební vkus, schopnost emocionálně se projevit hudbou)<sup>16</sup>.

Těplovovi stačí k postižení jádra hudebnosti pouze tři schopnosti: a) smysl pro tonalitu (tonální cítění), b) hudební představivost a její vyšší rozvojový stupeň, nazývaný „vnitřní sluch“, c) smysl pro rytmus, projevující se vnímáním a prožíváním metricko-rytmické struktury, které může vyústit v tělesné pohybové reakce.<sup>17</sup>

Sedlák pak předkládá vlastní klasifikaci hudebních schopností: a) hudebně sluchové, zajišťující rozlišování vlastností tónů a jejich vztahů v rovině horizontální a vertikální, b) psychomotorické, umožňující postihovat časové členění hudby (rytmus, metrum, hybnost, tempo), c) analyticko-syntetické, tvořící předpoklady pro identifikaci hudebně výrazových prostředků, hudebních tvarů a pro jejich syntetizaci ve strukturované celky a jejich útvary, d) hudebně intelektové schopnosti jako předpoklad pro operace a činnosti percepční, interpretační a hudebně tvořivé.<sup>18</sup>

M. Franěk konstatuje, že „základním problémem je, jak definovat hudební schopnost. Je tato schopnost určena jediným faktorem, či má více složek? Pokud má hudební schopnost více složek, souvisí spolu nějak tyto složky, či jsou navzájem nezávislé?“<sup>19</sup> V této souvislosti připomíná Révészem navržený pojem „hudebnosti“ (muzikality) ve smyslu „potřeby a schopnosti rozumět autonomním účinkům hudby a prožívat je. Hlavním kritériem hudebnosti je hloubka, s kterou je člověk schopen proniknout do umělecké struktury díla. Hudebnost je tedy podle Révésze hlavním faktorem hudební schopnosti, který prostupuje všechny druhy hudebních činností. Z této definice vyplývá, že hudebnost zahrnuje (1) schopnost rozumět hudbě, neboť hudba představuje specifický druh komunikace, který předává zprávy, jež nejsou přenášeny ostatními komunikačními kanály; (2) hudebnost není jen otázkou schopnosti, ale také motivace, potřeby hudby vycházející z jejího autonomního účinku.“<sup>20</sup>

Setkáme-li se s výrazně nadprůměrnou, vysokou, popř. maximální mírou nadání, mluvíme o *talentu*, v případě maximální míry – o *genialitě*. Talent ani

---

<sup>16</sup> Citováno podle: Sedlák, František: *Základy hudební psychologie*. SPN, Praha 1990. Str. 41-42.

<sup>17</sup> Těplov, Boris M.: *Psychologie hudebních schopností*. Přeložil Libor Melkus. SHV, Praha 1965.

<sup>18</sup> Sedlák, František: *Základy hudební psychologie*. SPN, Praha 1990. Str. 41-42.

<sup>19</sup> Franěk, Marek: *Hudební psychologie*. Karolinum, Praha 2005. Str.148.

<sup>20</sup> Tamtéž, str.149.

genialita nejsou objektivně měřitelné, přesto jsou poznatelné. Jejich podstata není kvantitativní, nýbrž kvalitativní. Hranici mezi talentem a genialitou nelze přesně vymezit. Obojí se vyznačuje nestandardním, nevšedním, mimořádným výkonem; geniální výkon pak navíc výraznou jedinečností, neopakovatelností, dokonalostí.

## 2. Rozvoj hudebních schopností dítěte jako součást jeho duševního růstu od narození do dospělosti

Jak již bylo řečeno výše, hudební (koneckonců jakýkoli) talent není konstantním, neměnným stavem, nýbrž *procesem*, probíhajícím v čase, a to v souladu s celkovým duševním i tělesným zráním osobnosti, počínaje okamžikem, kdy dotyčný jedinec spatřil světlo světa, ba dokonce ještě dříve, uvážíme-li podněty, jež přijímal již v průběhu prenatálního období. Proto, hodláme-li se detailněji věnovat rozboru talentu a práce na jeho kultivaci, nepochybně nebude nepatřičné, seznámíme-li se blíže s průběhem obecného tělesného a zejména duševního zrání osobnosti v časovém rozpětí od narození do dospělosti, tedy zhruba do 18 let věku. Této problematice se věnuje řada autorů z nejrůznějších aspektů – jak v oblasti obecné psychologie osobnosti (Jung), tak v oblasti sociální a pedagogické psychologie (Mareš, Helus, Křivohlavý aj.), i v oblasti psychologie hudební (Těplov, Nazajkinskij, Poledňák, Sedlák, Dušek, Franěk, Holas aj.). I když se může zdát, že poslední jmenovaná oblast bude našim úvahám nejbližší, nejeví se nám v této chvíli optimálním východiskem s ohledem na fakt primární orientace na jednotlivé složky hudebnosti; vývojové hledisko zde zpravidla netvoří hlavní osu výkladu a je uplatněno příležitostně, je-li to nezbytné v souvislosti s pojednáním té či oné složky hudebních schopností. Jako vhodné východisko se nám jeví práce Jeana Piageta a Bärbel Inhelderové *Psychologie dítěte*<sup>21</sup>, podávající celostní, plastický, logicky strukturovaný, o bohatý výzkum opřený teoretický obraz vývoje dětské psychiky v uvedeném časovém rozmezí. I když se Piagetův text nezaměřuje přímo na hudbu, hudební vnímání, myšlení a projev, přesto nám – jak bude dále patrné – poskytuje dostatek možností aplikovat prezentované poznatky na problematiku vývoje hudebních schopností a možnosti jejich pedagogického usměrňování, ošetřování, kultivace.

Piagetova práce nám představuje proces zrání a poznávání nikoli jako pouhé nabývání a hromadění zkušeností na základě vršící se sumy vjemů a počitků, nýbrž jako proces neustálé permanentní interakce mezi vnějšími vlivy

---

<sup>21</sup> Piaget, Jean – Inhelderová, Bärbel: *Psychologie dítěte*. Z francouzského originálu *La psychologie de l'enfant* přeložila Eva Vyskočilová. Portál, Praha 2007.

prostředí a aktivními činnostmi osobnosti. Piagetův text je členěna do 5 kapitol, které ovšem nepředstavují primárně chronologické hledisko, pokud jde o sledování jednotlivých událostí a procesů v průběhu vývoje osobnosti dítěte, byť sled kapitol není v zásadním rozporu ani s chronologií sledovaného vývoje. Je však třeba zdůraznit, že jednotlivé kapitoly ve svém sledu postihují spíše dílčí oblasti, segmenty, z nichž psychika jako celek sestává: 1. kapitola je věnována senzomotorické úrovni inteligence, tedy oblasti prožitku a vnímání tělesného pohybu, hmatových podnětů, kinetické a kinestetické aktivity. Tato úroveň hraje podstatnou roli v nejranějším období vývoje a připravuje půdu pro další formy vnímání a jednání v následujícím vývoji. Přitom platí, že bude fungovat i nadále, byť již ne v hlavní roli (obecně platí, že každá nová etapa vyplývá z předcházející, a zároveň ji přerůstá v etapu kvalitativně novou a odlišnou). 2. kapitola se věnuje vývoji vnímání, vjemovým činnostem, zrodu jednoduchých pojmů a operací. 3. kapitola je zaměřena na otázky sémiotické funkce; významná pozornost je zde věnována paměti a struktuře představ, a zejména řeči. Obsahem 4. kapitoly jsou konkrétní myšlenkové operace a meziosobní vztahy, 5. kapitola je věnována etapě puberty a k ní náležícím výrokovým operacím. Závěr práce shrnuje a zobecňuje faktory duševního vývoje: prvním z nich je organický růst, druhým – úloha učení a zkušeností, třetím – sociální interakce a přenos.

S ohledem na cíl a záměr naší práce jevílo se nám výhodné strukturovat souhrn poznatků Piagetova výzkumu nikoli podle zmíněných dílčích oblastí, nýbrž primárně podle časové osy, dané sledem následujících hlavních etap vývoje:

- a) rané období (do 3 let),
- b) předškolní věk (od 3 do 6 let),
- c) mladší školní věk (od 6 do 11 let - I. stupeň ZŠ),
- d) starší školní věk (od 11 do 15 let - II. stupeň ZŠ),
- e) adolescence (od 15 do 18 let - střední škola).

Takovýto způsob členění nám umožní snáze a logičtěji k jednotlivým obecným vývojovým etapám přiřazovat etapy vývoje hudebních schopností a činností, nazírané z pohledu pedagoga, navíc nám umožní – kromě postižení a charakteristiky hlavního cíle celého procesu vyučování a výchovy hudebníka –

formulovat i dílčí cíle jednotlivých etap, což se nám jeví jako smysluplné i s ohledem na fakt, že uvedené etapy korespondují s jednotlivými stupni škol.

Níže podáváme – jak bylo zmíněno – v chronologickém pořadí přehled hlavních událostí, resp. procesů v průběhu vývoje osobnosti dítěte a doplňujeme vlastními poznámkami či komentáři k případným hudebním konsekvencím či aplikacím.

## 2.1. Rané období

V raném období vývoje hraje klíčovou roli *senzomotorická (smyslově pohybová) inteligence*. Okamžik jejího zrodu je zřejmě obtížné přesně stanovit. Obecně převládá názor, že se tak děje asociačním přiřazováním podmíněných reflexů k nepodmíněným. Piaget rozlišuje 6 na sebe navazujících stadií rozvoje senzomotorické inteligence. Již v souvislosti s pojednáním I. stadia Piaget konstatuje: „Jak studiem chování zvířat, i sledováním elektrických vln nervového systému bylo prokázáno, že organismus nikdy nezůstává pasivní, ale projevuje *celostní a spontánní rytmickou činnost...*“<sup>22</sup>

I když jsme si vědomi, že pojem rytmu, užitý v jiném kontextu, než hudebním, není totožný s pojmem rytmu hudebního, přesto si můžeme bez rizika velké chyby dovolit konstatování, že vzájemný průnik pojmu rytmu, jak jej užívá Piaget, s rytmem hudebním je značný, resp. že je všeobecně uznávaným faktem, že hudební rytmus vyrůstá a rozvíjí se právě z oněch tělesných, fyziologických projevů organismu, které má Piaget na mysli<sup>23</sup>. Pro nás je pak potěšujícím zjištěním, že již v nejranějším I. stadiu vývoje můžeme pozorovat být velmi elementární, přesto však konkrétní a hmatatelný projev raného hudebního chování.

Stadium II. charakterizuje Piaget jako stadium osvojování prvních zvyků. Z hlediska našich úvah není sporu o tom, že zvyk a jeho fungování je podmínkou osvojení a rozvoje jakékoli dovednosti, hudební nevyjímaje.

---

<sup>22</sup> Piaget, str. 13.

<sup>23</sup> Piaget, tamtéž; srv. Tichý, Vladimír: *Úvod do studia hudební kinetiky*. HAMU, Praha 1994, 2. vydání 2002. Str. 24: „... periodický sled impulsů je zřejmě s to vyvolat v hráči na nástroj, zpěvákovi, tanečnickovi i posluchači určité pocity libosti... Takováto reakce na podněty periodické pulzace, projevující se u člověka již ve velmi raném věku, má podle našeho soudu fyziologické, resp. psychofyziologické kořeny (proto mluvíme o kinestézii), v mnoha případech k ní dochází i při nehudební činnosti, jakou je např. práce, chůze, dýchání, sport apod. Z poznání těchto skutečností vychází i metodika Orffova Schulwerku, realizující ideu hudební výchovy dětí předškolního věku zejména rozvojem jejich rytmického citění, rozvíjejíc jejich přirozený smysl pro pohyb.“

III. stadium, situované do 4. až 5. měsíce vývoje dítěte, charakterizuje Piaget vznikem a rozvojem *koordinace mezi viděním a uchopováním*. V 6. měsíci pak konstatuje vzájemnou korespondenci mezi *zrakovým a dotykově kinestetickým vjemem*.

Piaget se ve svém textu (a zřejmě i v experimentech, o něž se jeho text opírá) soustřeďuje téměř výhradně na oblast vizuálních vjemů, auditivní vjemy jsou tedy prakticky mimo oblast jeho zájmu. Nás by zajisté zajímaly zejména výsledky pokusů, soustředěných na zkoumání koordinace mezi *slyšením a uchopováním*, což by poukazovalo opět k zárodečným projevům smyslu pro hru na nástroj. Předpokládejme, že se nedopustíme příliš hrubého zkreslení, vyslovíme-li per analogiam hypotézu, že ke koordinaci mezi slyšením a uchopováním dochází podobným způsobem a v přibližně stejném období, jako ke zmíněné koordinaci mezi viděním a uchopováním. Podobně je tomu s otázkami vzájemné korespondence mezi *zrakovým a dotykově kinestetickým jevem*. Každodenní praktická zkušenost nás poučuje, že děti si velmi brzy všimají zvukového efektu při manipulaci s nejrůznějšími předměty, a tento fakt je pro ně zdrojem zvýšeného zájmu a libosti. Koneckonců – nelze považovat nejrůznější chrastítka a jiné podobné zvuk generující hračky právě pro nejmenší děti za jejich první – samozřejmě elementární – hudební nástroje a jejich manipulaci s nimi za – opět velmi elementární – projev hudebního chování? Avšak ať už tento fakt hodnotíme jakkoli, je jistě přinejmenším potvrzením naší (opět vůči Piagetem vysloveným poznatkům rozšiřující) hypotézy o vzniku a rozvoji vzájemné korespondence též mezi *sluchovým a dotykově kinestetickým vjemem*. Tato rozšiřující konstatování považujeme za velmi důležitá při hledání kořenů hudebního myšlení a jednání, jež bude později ústředním bodem a těžištěm našich úvah.

V 6. měsíci je prokázána schopnost vnímat a rozlišovat velikost, v 9. měsíci – tvar: Piaget mluví o tzv. „vjemových konstantách“ - „konstantě velikosti“ a „konstantě tvaru“. - Opět platí, že Piagetovy výzkumy se opírají především o experimentální pozorování vizuálních vjemů. Zde – snad s větší mírou opatrnosti – vyslovujeme hypotézu, že k obdobnému rozlišování dochází zřejmě i v souvislosti s vjemy auditivními: v případě zvuku lze předpokládat, že *představa velikosti* bude odvozována zejména z dynamické stránky vnímaného zvuku (*ff – pp*), zčásti též z ténbrové (srv. „tlustý“ zvuk tuby a „úzký“ zvuk hoboje). *Představu tvaru* navozuje průběh melodické linie, anebo – abychom

neopustili elementární úroveň vnímání – např. stoupající, klesající, oscilující či rovný tón sirény.

Jako další stupeň rozvoje vnímání konstatuje Piaget vnímání příčinných vztahů: mluví o *dotykově kinestetické kauzalitě*: upozorňuje na vznik „hmatového dojmu nárazu, tlaku, odporu, váhy“ v souvislosti se skutečným zrakovým (a my opět doplňujeme – *těž sluchovým*) vjemem.

V 6. až 11. měsíci se objevují v zárodečné podobě první projevy řeči. Tím vstupuje do hry nový faktor, a to *sémiotická*, resp. *symbolická funkce*, a to ve své první fázi – fázi spontánního žvatlání, v 11. až 12. měsíci pak se rozvinuvší ve schopnost rozlišování fonémů nápodobou (proces rozvoje senzomotorické inteligence, nastíněný v úvodu v souvislosti s výchozí fází, tím ovšem nekončí: i tento proces pokračuje dále!). - Na tomto místě lze opět konstatovat zrod další složky hudebního projevu, a to vokálně intonační – byť opět na zcela elementární úrovni: je nepochybné, že právě ve fázi spontánního žvatlání přináší dítěti potěšení právě zvuková stránka projevu: o verbální obsah v tomto okamžiku vlastně ještě nejde; zato je však patrná jednoduchá rytmická strukturace a směřování k elementární struktuře melodické – přinejmenším přirozenou tendencí ke stoupání a klesání hlasové polohy, vyjevující střídání napětí a uvolnění, pohybu a klidu apod. Uvedené konstatování platí koneckonců pro veškerá dětská říkadla – včetně otázky, zda jde více o projev slovesný či hudební...

Dále pokračuje zároveň proces rozvoje senzomotorické inteligence svým IV. stadiem, charakterizovaným Piagetem jako stadium „úplnějších výkonů praktické inteligence“, projevující se pokrokem a zdokonalením schopnosti *uplatnění vhodných a účelných prostředků k dosažení určitého cíle*. V 11. až 12. měsíci nastupuje V. stadium, charakterizované jako „hledání nových prostředků na základě diferenciac známých schémat“. Uvedené skutečnosti jistě není třeba detailně rozebírat a komentovat: jejich význam pro budoucí hudební rozvoj (podobně, jako pro celou řadu dalších možných činností) je zřejmý.

Pro poslední, VI. stadium senzomotorického období, odehrávající se mezi 1. až 2. rokem věku, je charakteristická schopnost vyvolání *představy nepřítomného předmětu nebo dění*. V této souvislosti mluví Piaget o pěti druzích takového jednání – v pořadí od nejjednodušších po nejsložitější: 1. *oddálená nápodoba (v nepřítomnosti předlohy)*, 2. *symbolická či fiktivní hra*, 3. *kresba, grafický obraz*, 4. *obrazná představa*, 5. *slovní vybavení události*.

I zde lze sledovat další kořeny budoucích hudebních schopností – v tomto případě – hudební představivosti a fantazie (lze si představit a napodobit melodii, rytmus, hudební nástroj, lze si hrát na hudebníka a napodobovat jeho projev zvukově i pohybově...)

V 18. měsíci mluví Piaget o „koperníkovské revoluci“: nastává konec „nevědomého egocentrismu“, vzniká vědomí vlastního „já“, dítě samo sebe umísťuje jako objekt mezi jiné objekty. Mezi 1,5 až 2 roky věku dítěte končí senzomotorické období jeho vývoje (resp. období dominantní role senzomotorické funkce). Objevuje se nová základní funkce pro vývoj pozdějšího jednání: schopnost představovat si „něco“, tj. označovaný předmět, událost, pojmové schéma, prostřednictvím „symbolu“, „znaku“: v této chvíli se chápe vedoucí role již rozvinutá „sémiotická funkce“. Ve dvou letech dítě začíná formulovat jednoduché věty – nejdříve o dvou slovech. 2. rokem věku začíná tzv. „předoperační“ období, potrvá až do 7. až 8. roku.

Samostatnou pozornost věnujme Piagetovu sledování citového rozvoje dítěte. O klíčovém významu právě raného období pro budoucí citový rozvoj obecně není nejmenšího sporu. Je plně opodstatněné a logické, že mu Piaget věnuje pozornost hned v souvislosti s pojednáním I. a II. etapy senzomotorického období, byť dítě ještě nerozlišuje „já“ a „ne-já“ (Piaget mluví o „počátečním adualismu“): „City pozorovatelné v tomto adualistickém kontextu zprvu vznikají z obecných rytmů, které odpovídají rytmům spontánních a globálních činností organismu, jako je střídání stavu napětí a uvolnění atp. Tyto rytmy se diferencují, jak dítě vyhledává podněty příjemné a vyhýbá se nepříjemným.“<sup>24</sup>

Citovaná tvrzení mohou znovu vyvolat úvahy o kořenech rozvoje smyslu pro rytmus (viz výše), avšak lze zde vyčíst i další pozoruhodné náměty k úvahám, týkajícím se hledání předpokladů budoucí hudebnosti a jejího rozvoje: konstatuje-li Piaget ve skutečnostech, jakými jsou střídání stavu napětí a uvolnění, vyhledávání podnětů příjemných a vyhýbání se nepříjemným, zárodek a předpoklad budoucího citového rozvoje (již i tento fakt sám má nepochybně úzkou souvislost s rozvojem hudebnosti), můžeme jeho úvahu opět rozšířit o svou hypotézu, a to – přesvědčení o možnosti hledat a nalézat v uvedených skutečnostech zárodek a předpoklad citu estetického, tak příznačného pro hudební vnímání a projev. Budeme-li chtít myšlenkovou linii



nastíněnou Piagetem sledovat ještě dále, můžeme uvažovat, že v jím uvažovaných skutečnostech lze najít – samozřejmě opět ve zcela elementární formě – předpoklad budoucího rozvoje takových forem specificky hudební inteligence, jako je cit formově tektonický, nebo harmonický...

Piaget srovnává citový a poznávací aspekt jednání takto: „Poznávací aspekt jednání spočívá v jeho strukturaci. Citový aspekt však záleží v jeho energetickém náboji.“<sup>25</sup> Tím jakoby podtrhuje jeho kvalitativní, exaktními metodami méně snadno uchopitelný charakter. V souladu se svým obecným myšlenkovým postupem konstatuje i o této oblasti dětské psychiky, že během III. a IV. stadia senzomotorického období (resp. dominance senzomotorické funkce) *k organickému uspokojování přibývá uspokojování psychologické*. Uvedené konstatování můžeme v kontextu našich úvah interpretovat jako cestu od sluchových vjemů příjemných – nepříjemných k vjemům esteticky libým – nelibým, hudebně, harmonicky, tektonicky aj. uspokojivým – neuspokojivým atd.

Do V. a VI. období (viz výše konec „nevědomého egocentrismu“, vznik vědomí vlastního „já“, resp. zřetelné oddělení „já“ a „ne-já“ přibližně v 18. měsíci) situuje Piaget decentraci citů na druhou osobu, která je zároveň odlišná i podobná „já“, nejčastěji osobu rodiče. Tento fakt znamená novou skutečnost a kvalitu v citovém rozvoji.

Při pozornosti, věnované ranému období, jsme průběžně komentovali ty stránky vývoje dětské psychiky, z nichž budou vyrůstat a na jejichž základě se budou rozvíjet budoucí hudební schopnosti dítěte v dalších etapách jeho zrání; jak se ukázalo, jde o velmi široké a bohatě diferencované spektrum základů a předpokladů. *Rané období probíhá ještě mimo profesionální pedagogické vedení, důležitou roli při podchyzení a péči o rozvoj hraje především rodinné prostředí*. Pro budoucího pedagoga, který převezme zodpovědnost za hudební rozvoj v následujícím – předškolním – období, však nemusí být zcela bez zajímavosti rozumět i proběhnuvšímu procesu období raného: může tak zdokonalit, prohloubit svůj pohled a názor na to, co a jak vlastně má u dítěte rozvíjet, na co navazuje a kam dále směřovat. Z těchto důvodů jsme považovali za smysluplné komentovat podrobně i rané období, i když samo o sobě není předmětem bezprostřední profesionální pedagogické aktivity.

---

<sup>24</sup> Piaget, str. 27.

<sup>25</sup> Piaget, str. 26.

## 2.2. Předškolní období

Do druhého, předškolního období vstupuje dítě vybaveno bohatou paletou předpokladů duševního rozvoje, vývoj předpokladů je nastartován – jak jednotlivě, tak v jejich vzájemné interakci, stejně jako ve vzájemné interakci vlastního aktivního jednání s vlivy a podněty prostředí. Projevuje již relativně značně rozvinutou míru senzomotorické inteligence, vnímání, schopnosti vjemových činností, jsou u něho položeny základy sémiotické funkce v souvislosti s rozvojem paměti a představivosti, a zejména počátků řeči. Důležitým faktem je citový rozvoj. U dítěte lze pozorovat zřetelné spontánní projevy *raného hudebního chování*, smyslu pro rytmus, koordinaci a vzájemnou příčinnost mezi sluchovým a dotykově kinestetickým vjemem, schopnost rozlišovat kvantitativní a kvalitativní rozdíly zvukového vjemu – dynamiku a objem vnímaného zvuku a jeho představy, jeho ténbrou stránku, napětí, pohyb v tónovém prostoru. V souvislosti s rozvojem řeči se dítě začíná projevovat jednoduchými vokálními intonacemi, zároveň se u něho rozvíjí fantazie a schopnost nápodoby. Rozvíjí se smysl pro hru. Nástup citového rozvoje s sebou nese i předpoklady a *rozvoj citu estetického*.

Počátkem tohoto období – kolem 3. roku věku – dochází v citovém vývoji dítěte k řadě nových fenoménů, nazývaných souhrnně podle Ch. Bühlerové „křizí vzdoru“. „Dítě se vyznačuje *potřebou sebeuplatnění, nezávislosti* a rozmanitými druhy *rivality*, vůči jednomu z rodičů (oidipovský komplex) nebo vůči starším vůbec. To vše se neustále projevuje jak v citové stránce produktů symbolické hry, tak v účinném a neherním jednání. Toto sebeuvědomování, které je spíše sebehodnocením než introspektivním sebepoznáváním, vede sice dítě k tomu, aby se stavělo proti osobě druhého, ale zrovna tak je podněcuje, aby usilovalo o náklonnost a úctu druhého člověka, neboť *v tomto období mu na prvním místě jde o hodnocení.*“<sup>26</sup>

Uvedené skutečnosti souvisí s další důležitou podmínkou zdárného rozvoje hudebních schopností, jíž je pravidelnost, soustavnost a dosahování výkonu. Ke kvalitnímu naplnění uvedených podmínek je nezbytná pozitivní motivace, pro jejíž rozvinutí se zde pedagogovi otevírá široký prostor – od uznání a pochvaly za dobrý výkon až po stimulaci trvalého pocitu oprávněné radosti dítěte z hudební činnosti jako projevu jeho individuality.

---

<sup>26</sup> Piaget, str. 104.

V průběhu předškolního období dochází k výraznému pokroku v *rozvoji řeči* (sémiotická funkce). V jeho důsledku dochází k bohatému *vytváření obrazných představ a rozvoji paměti*. Piaget rozlišuje dvě kategorie obrazných představ: „*reprodukční představy*, které pouze vyvolávají již známé a dříve pozorované jevy, a *anticipační představy*, které zobrazují pohyby nebo transformace i jejich výsledky, ačkoli se předtím neúčastnily na jejich realizaci.“<sup>27</sup> V souvislosti s pamětí zdůrazňuje význam vlastní činnosti dítěte pro zapamatování: „Učení v pořadí činnost – vnímání má lepší výsledky, než v pořadí vnímání – činnost.“<sup>28</sup>

Mezi řečí a jejím rozvojem na jedné straně a hudební řečí a jejím rozvojem na straně druhé lze shledat několiké paralely. První srovnání se týká sdělovací funkce; v této věci jsme si vědomi zásadního rozdílu mezi sdělením verbálním a hudebním: zatímco k verbálnímu sdělení dochází prostřednictvím pojmů, sdělení hudební je bezpojmové. Přesto však není sporu o tom, že slovo i hudba představují různé formy komunikace. Druhému srovnání lze pak podrobit jazyk a „*hudební řeč*“<sup>29</sup> jako strukturu; zde lze konstatovat četné paralely jak ve strukturnosti samotné, tak ve způsobu jejího rozvoje v procesu vývoje jedince: srv. strukturní skutečnosti, jako segmentaci na různých hierarchických úrovních, funkčnost, analogii mezi jazykovou a hudební větou jako „časovým minimem“ hudebního proudu (Janeček<sup>30</sup>), uplatňování výrazu „syntax“ při analýze hudebního jazyka (Risinger<sup>31</sup>), možnost aplikovat Wittgensteinovo pojetí podstaty a fungování jazyka jako specifické hry i na analýzu hudební struktury (Tichý<sup>32</sup>). Na základě uvedených paralel můžeme vyslovit hypotézu, že – při vhodných

---

<sup>27</sup> Piaget, str. 67.

<sup>28</sup> Piaget, str. 75-76.

<sup>29</sup> *hudební řeč* – viz Risinger, Karel: *Hudební řeč*. In: Kolektiv autorů: *Dějiny české hudební kultury 1. 1890-1918*. Academia, Praha 1972. str. 193: „Termínem *hudební řeč* v přeneseném slova smyslu (hudba přirozeně není řeč a nemůže být s řečí ztotožňována) rozumíme souhrn technických prostředků hudebního vyjadřování, které se historicky vyvinuly (byly postupně vypracovány) v určité relativně samostatné a společensky kulturně podmíněné oblasti. Rovina hudební řeči je obecnější než rovina uměleckých slohů, směrů a stylů, protože v rámci jedné a téže hudební řeči se mohou utvářet různé slohy, směry a styly. Jednotlivé technické prostředky mohou být různým způsobem místně a časově individualizovány, propojovány a hierarchizovány. Na druhé době není ovšem hudební řeč faktorem historicky neměnným; podléhá změnám pod tlakem střídy jednotlivých slohů, směrů a stylů, tyto změny jsou ovšem velmi povlnné. ... Složky hudební řeči můžeme v zásadě rozdělit do tří hlavních skupin: 1. Složky zvukově prostorové (vertikální). Sem patří tónové výšky a jimi tvořené celky, dále pak zvukové témbry a případně též odstíny dynamiky. 2. Složky časové (horizontální). Patří sem rytmus a metrum, dále pak útvary hudebně formové, v užším slova smyslu tempo, případně agogika. 3. Složky prostorově časové (vertikálně-horizontální). Sem patří časové rozvinutí tónových výšek, případně jimi tvořených celků, tj. melodie, harmonie a polyfonie, případně též faktura. Ve všech těchto oblastech mohou existovat celky hierarchické a útvary nehierarchické. Je nutné si uvědomit, že nižší celky se samy stávají prvky celků vyššího řádu.“

<sup>30</sup> Janeček, Karel: *Tektonika*. Supraphon, Praha 1968. Str. 23.

<sup>31</sup> Risinger – viz pozn. výše.

<sup>32</sup> Tichý, Vladimír: *Chaos a hudba*. In: *Živá hudba IV*. ÚTĚ HAMU, TOGGA, Praha 2005. Str. 166.

podmínkách – se rozvíjí hudební myšlení analogickým způsobem a tempem jako řeč: pokud míru rozvoje řeči posuzujeme rozsahem slovní zásoby a mírou schopnosti chápání a konstrukce komplikovanějších, členitějších, vícevrstevnějších, vnitřně diferencovanějších větných struktur, pak míru rozvoje hudební řeči (a s ní spojených praktických hudebních schopností) můžeme posuzovat rozsahem zásoby osvojených intonačních prostředků a mírou schopnosti chápání a konstrukce komplikovanějších, členitějších, vícevrstevnějších, vnitřně diferencovanějších hudebních struktur. Věc je v hudební oblasti poněkud nesnadnější, než ve verbální: zhruba řečeno – zatímco jazyk je rozvíjen v interakci s obraznými (v souladu s Piagetem míněno – vizuálními) představami, které v tomto stadiu jsou schopny fungovat již i odděleně od prvotních dotykově kinestetických schopností, v případě hudebního jazyka, pokud má být rozvíjen směrem k aktivní hudebně interpretační činnosti (hra na nástroj, zpěv), je nezbytná interakce hudebně intonačních prostředků s obraznými (v tomto případě auditivními) představami a navíc – s dotykově kinestetickými schopnostmi (hra na nástroj), popř. schopnostmi vnitřně tělesně kinetickými (zpěv). Jak je patrné z předcházející části textu, rozebírající rané období, i k této specifické interakci jsou položeny elementární základy již od raného období. *Vhodný způsob rozvoje v této oblasti je již z velké míry v rukou učitele – a samozřejmě rovněž dítěte, které již od začátku není pouhým pasivním objektem, nýbrž aktivním subjektem, plně se spolupodílejícím na vlastním rozvoji.*

Zmíněné dvě kategorie obrazných představ, reprodukční a anticipační, mají i (lze dokonce říci – zejména) v oblasti hudebního myšlení plně opodstatnění – v hudbě i výchově k ní dochází k uplatnění obrazných představ reprodukčních i anticipačních - od pouhé nápodoby až po invenčně bohaté hudební myšlení tvůrčí – kompoziční i interpretační. Podobně se jako plně opodstatněná a pedagogickou praxí osvědčená jeví Piagetova myšlenka o paměti a zapamatování: *je prokázáno, že k zapamatování hudby samotné i jakéhokoli s jejím studiem spojeného úkolu dochází snáze a přirozeněji, je-li to spojeno s aktivní činností, než spoléháme-li pouze na pasivní vjem.*

Podle Piageta „ve věku mezi čtyřmi až pěti a dvanácti až patnácti roky ... můžeme ve zrakovém vnímání rozlišit dva druhy jevů: 1. účinky pole neboli účinky centrace, které nepředpokládají žádný (aktuální) pohyb očí a jsou patrné

v jediném poli centrace...; 2. vjemové činnosti, které předpokládají přemísťování pohledu v prostoru nebo srovnávání v čase.“<sup>33</sup>

Uvedené konstatování lze interpretovat jako od věku 4 až 5 let existující dualitu *vnímání celostního*, lze též říci – *syntetického*, a *vnímání diferencujícího – analytického*. Tyto skutečnosti jsou opět z hlediska rozvoje praktických hudebních schopností velmi důležité: práci na rozvoji hudebních schopností bez pozorného zřetele jak k detailu, tak k celku i k vzájemným vnitřním vazbám mezi obojím si vůbec nelze představit. Stanovení věku, kdy k formování a krystalizaci této duality ve vývoji dětské psychiky dochází, považujeme za velmi podstatnou informaci.

### **2.3. Mladší školní věk**

Z předcházejícího období si dítě přináší již relativně rozvinuté schopnosti v oblasti řeči, fantazii, schopnost nápodoby, *rovněž pak na elementární úrovni rozvité základní schopnosti hudební. Veškeré jmenované skutečnosti vytvářejí optimální předpoklady pro další rozvoj hudebních schopností a dovedností.*

V souvislosti s výzkumem schopnosti nápodoby popisuje Piaget pokusy s dětmi, jejichž úkolem bylo reprodukovat pohyblivá gesta, a srovnával reprodukci s předlohou: „Žádali jsme děti, aby pohyby ... reprodukovaly současně s námi, během našeho pomalého předvádění, nebo hned potom. Na jedné straně se děti při reprodukci dopouštěly mnoha chyb, vyplývajících z převahy motorických „dobrých tvarů“ (symetrické pohyby) nad všemi ostatními tvary. Na druhé straně – což je velmi zajímavé - jsme zjistili, že až *do pěti let dochází k velkému rozdílu (je velmi nápadný do tří let, pak se zmenšuje) mezi souběžnou reprodukcí a reprodukcí bezprostředně následující. Teprve v šesti letech je bezprostředně následující reprodukce tak dobrá jako reprodukce souběžná.*“<sup>34</sup>

Zaměřili jsme pozornost na tento detail Piagetova textu, protože jsme přesvědčeni, že v uvedeném věku, situovaném na rozhraní předškolního a mladšího školního věku, hraje právě při studiu hry na nástroj významnou roli *nápodoba předlohy hudebního výkonu učitele*. Je nepochybné, že v tomto věku, kdy ještě nemůže být řeči o schopnosti samostatného výkladu notového textu (dítě se s notovým zápisem teprve začíná seznamovat), verbální „návod“ může

---

<sup>33</sup> Piaget, str. 38.

<sup>34</sup> Piaget, str. 69.

posloužit pouze jako pomocný pokyn, poukazující k některému detailu, složce hudby nebo jiné dílčí skutečnosti, avšak v jeho moci není sdělit hudební skutečnost jako celek. Za takovýchto podmínek je praktické předvedení vzoru pro nápodobu vhodnou a přirozenou možností, jak dítě přivést ke konkrétnímu výkonu. Jak je patrné z podtržené části citátu Piagetova textu, věk 6 let (počátek období mladšího školního věku) je optimálním věkem, kdy lze začít takto propracovávat hudební výkon v podobě konkrétních požadavků a již s relativně vysokou mírou přesnosti.

Sedmým až osmým rokem končí podle Piageta tzv. „předoperační období“, dítě si samo začne vytvářet operace. Následuje tzv. „vrcholné období“ – do 11 až 12 let, v jehož průběhu se utvářejí struktury konkrétních operací. V praktickém smyslu to znamená např. rozvoj schopností matematických, logických, schopnosti třídění jevů a informací, schopnosti představy prostorových a časových struktur a operace s nimi, schopnosti operativních činností v oblasti kauzality a nahodilosti jevů.

Uvedené skutečnosti otevírají opět nové možnosti pro pedagogické vedení rozvoje hudebních schopností. Zároveň s využíváním všech dosud popsaných cest postupu se nově nabízí možnost *motivovat žáka k pokusům pronikat do vnitřního ustrojení hudební struktury*, i možnost *rozvíjení technických stránek hudební interpretace* v užším i širším smyslu – právě s využitím rozvíjejících se operačních schopností. V uvedeném období je žádoucí doplnit studium nástrojové hry hlubším studiem základů hudební teorie a jednoduchou hudební analýzou studovaných skladeb, vedenou funkčně tak, aby získané poznatky o struktuře skladby, autorově záměru, stylovém kontextu apod. vedly u žáka k prohloubení schopnosti samostatného hledání a budování interpretační představy.

K výrazným posunům dochází v oblasti citové a sociální: podle Piageta „„já“ u sedmiletého a staršího dítěte je socializovanější, než „já“ v raném dětství, které je na pohled značně sociálně podmíněné. I když povrchní pozorování mluví zdánlivě proti, počáteční sociální závislost dětí ve věku od dvou do sedmi let ve skutečnosti svědčí o minimu socializace, protože jednání je v tomto věku nedostatečně strukturované.“<sup>35</sup> – Dále je konstatován rozvoj *smyslu pro spolupráci*; Piaget, odvolávaje se na R. F. Nielsenovou, uvádí, že v uvedeném časovém rozmezí dochází k celkem pravidelnému vývoji od osamocené práce ke spolupráci.

„Jedním z podstatných výsledků citových vztahů mezi dítětem a jeho rodiči či dospělými, kteří hrají jejich úlohu, je zrod zvláštních *citů morální závaznosti neboli svědomí*.“ To se stává „*zdrojem povinností, závazných vzorů, výčitek svědomí a někdy i sebetrestání*.“<sup>35</sup>

*I když poslední odstavce poukazují k celkovému zrání osobnosti, nelze přehlédnout některé skutečnosti (viz podtržené části textu), které opět považujeme za velmi podstatné z hlediska rozvoje hudebního talentu v širším slova smyslu, proto na ně upozorňujeme.*

#### **2.4. Starší školní věk**

Je to období přípravy citového přerodu dospívání – tzv. „*afektivní transformace*“, spojené s procesem *puberty, pubescence*. Piaget situuje pubertu u dívek do 13 let, u chlapců do 15 let věku. *Malá československá encyklopedie* charakterizuje pubertu jako „... období dospívání ... charakterizované pohlavním dozráváním a výraznými změnami v duševním životě jedince; etapa celkového vývoje lidského jedince předcházející adolescenci.... Souběžně s tělesným vývojem dochází v p. k psychosociální emancipaci od světa dětství s jeho existenční i citovou závislostí na rodičích, manifestované bouřlivými a často nevyváženými snahami o seberealizaci. Rychlý vývoj a zdokonalování schopností jsou poznamenány nerovnoměrností, promítající se do rozumové, emocionální i morální sféry života pubescenta. Větší či menší míra nevyrovnanosti, lability, vnitřní rozkolísanosti a konfliktnosti patří k typickým znakům p., jež se často vyhrocují v tzv. pubertální krizi spadající do širší vývojové normy období dospívání. Tyto krize směřují k nové integraci (restrukturaci) osobnosti.“<sup>37</sup> V současnosti je všeobecně přijímán názor, že v souvislosti s vývojem podmínek se v poslední době věk puberty snižuje. - V uvedeném období se subjekt vymaňuje z konkrétního a obrací se k *neréálnému a k budoucnosti*. Je to období prudkého *citového a sociálního rozvoje*. Piaget mluví o intelektuálních transformacích: „Ve skutečnosti dodávají intelektuální transformace... daleko větší význam faktorům sociálním... než se tušilo.“<sup>38</sup> V operační oblasti lze sledovat dosažení dalšího stupně: rodičí se formální myšlení restrukturuje konkrétní

---

<sup>35</sup> Piaget, str. 105.

<sup>36</sup> Piaget, str. 110.

<sup>37</sup> *Malá československá encyklopedie, V.* Academia, Praha 1987. Str. 203, heslo *puberta*.

<sup>38</sup> Piaget, str. 134.

operace (lze souhrnně charakterizovat jako rozvoj abstraktního myšlení). Období je charakterizováno též zabýváním se ideálními, nadosobními hodnotami.

V námi sledované oblasti rozvoje hudebnosti lze nejspíše uvedené složité období charakterizovat jako období intenzivního hledání jistot a hodnot, prohlubování *vnímání a cítění hudebního obsahu*, smyslu pro estetickou hodnotu, kladení důrazu na emocionalitu a výraz hudebního projevu, ale také obracení se do světa snů a fantazie a s tím spojené hledání nových dosud nepoznaných oblastí inspirace. V tomto složitém období může právě hudba být *předmětem i prostředkem naplnění onoho hledaného ideálního, nadosobního přesahu sebe sama*, může fungovat jako cesta východiska z oné vývojové „krize osobnosti“ a jejího překonání. Dosažený stupeň intelektuálního zrání zároveň umožňuje věnovat pozornost též prohloubenému a diferencovanějšímu studiu disciplin hudebně teoretických, estetických a historických s akcentem na rozvoj kritického myšlení, srovnávání, vlastního hodnocení...

## 2.5. Adolescence

Období *adolescence* je období mezi pubertou a věkem vstupu jedince do společnosti dospělých, jímž vrcholí. Podle *Malé československé encyklopedie* je adolescence (lat. adolescentia) „... etapa růstu a dospívání lidských jedinců, zahrnující období od skončení puberty do úplné fyzické a psychické zralosti. Období dozrávání inteligence, citové stabilizace a konečné strukturace hodnot. U dívek nastává mezi 12.-18. rokem, u chlapců mezi 14.-20. rokem.“<sup>39</sup>

V souvislosti s obdobím adolescence zřejmě není nutné vyzdvihovat nějaká specifika čistě hudební. Adolescence je *celostní proces* rozvoje osobnosti. Všechny výše pojednané složky psychiky se i nadále paralelně a ve vzájemné interakci rozvíjejí a fungují. V kontextu naší problematiky lze snad pouze obecně poznamenat, že vzájemný kontakt žáka a učitele nabývá z velké části podoby partnerského jednání. U žáka se předpokládá taková míra dosažení samostatnosti, sebekázně, sebekontroly, smyslu pro povinnost a obecné duševní zralosti, že zmíněný *partnerský, tedy v jistém smyslu kolegiální vztah mezi pedagogem a žákem by měl být tou nejfunkčnější variantou práce na rozvoji žákovy talentu*. Předpokládá se přirozená autorita pedagoga, daná jeho odbornou způsobilostí, kvalifikací i společenským renomé, zkušenostmi odbornými i



obecně životními, u žáka pak – respekt a uznání této autority, schopnost přijímat jeho pokyny, u obou pak vzájemný respekt a tolerance bez bariéry, dané věkovým rozdílem, schopnost argumentované diskuse a respektu event. i k odlišnému stanovisku, i když s ním dotýčný účastník diskuse nemusí souhlasit. Pokud jsou uvedené podmínky alespoň zčásti naplněny, lze doufat v úspěšné absolvování této etapy a vstup do světa dospělých.

Závěrem budiž poznamenáno, že veškeré v této kapitole vyslovené hypotézy, týkající se aplikace Piagetových poznatků na oblast hudebních schopností, byly mnohonásobně potvrzeny a ověřeny mými zkušenostmi a poznatky z vlastní pedagogické praxe a jsou i v souladu s názory, poznatky a závěry, formulovanými literaturou, zaměřenou na pedagogickou problematiku nástrojové – konkrétně klavírní – hry (Vlasáková<sup>40</sup>, Judovina-Galperina<sup>41</sup>, Martienssen<sup>42</sup>, Jůzlová<sup>43</sup>, Šimková<sup>44</sup> aj.)

---

<sup>39</sup> Malá československá encyklopedie, I. Academia, Praha 1984. Str. 42, heslo *adolescence*.

<sup>40</sup> Vlasáková, Alena: *Klavírní pedagogika*. AMU, Praha 2003.

<sup>41</sup> Judovina-Galperina, Taťána B.: *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí*. LYNX, Brno 2000.

<sup>42</sup> Martienssen, Carl Adolf: *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Opus, Bratislava 1985.

<sup>43</sup> Jůzlová, Věra: *Práce u klavíru*. Editio Supraphon, Praha 1982.

<sup>44</sup> Šimková, Ludmila: *Klavírní prvouka*. Supraphon, Praha 1983. Tatáž: *Základy klavírního tónopohybu*. Panton, Praha 1979. Tatáž: *Organická klavírní hra*. KOPP, České Budějovice 2007.

### 3. Specifika klavírní hry

Dosud jsme se věnovali úvahám o hudebním talentu s důrazem na zaměření k hudebnímu vnímání a hudebnímu projevu, úvahám o struktuře, složkách a faktorech hudebního talentu, spolupůsobících při jeho formování a fungování, to vše s poukazem na procesualnost jeho rozvoje (zejména v období dětství a dospívání); proto jsme své úvodní úvahy kromě aspektu obecně a hudebně psychologického (1. kapitola) formulovali i v průmětu na časovou osu, zohledňující obecný vývoj dětské psychiky od narození až po vstup do světa dospělých, opírajíce se o koncept Jeana Piageta (2. kapitola). S ohledem na zaměření našeho tématu je nyní na místě „zaostřit hledáček“ naší pozornosti na specifika interpretace klavírní, tedy na ty rysy požadavků na klavíristický talent, jimiž se klavírní hra a požadavky na ni výrazně odlišují od požadavků hry na ostatní nástroje.

První faktor, určující uvedené požadavky, je dán konstrukčním principem nástroje a způsobem tvoření tónu. Z této skutečnosti vyplývají následující specifika:

Tón je tvořen úderem kladívka na strunu. Tím jsou dána dvě omezení: prvním je nemožnost po úhozu jakkoli ovlivňovat, tvarovat, „modelovat“ znějící tón dynamicky ani barevně, a též nemožnost uplatnění vibrata, rovněž důležitého výrazotvorného prvku hry na mnohé nástroje. S tím vším souvisí i druhé omezení, a to fakt doznívání: struna se chová podle zákonů fyziky a produkuje zvuk sice stálého kmitočtu, avšak s rovnoměrným poklesem amplitudy až do úplného ticha (tzv. „tlumené kmity“). Touto vlastností, kterou sdílí klavír zároveň s drnkacími a některými bicími nástroji, je zdánlivě výrazně handicapován proti nástrojům smyčcovým, dechovým a zejména zpěvu, kde má interpret netušené, prakticky nekonečné možnosti barevného i dynamického výrazového modelování již při zaznění jediného znějícího tónu. Dokonce ani možnost částečného ovlivnění doznívajícího zvuku dodatečným dotykem ruky se strunou drnkacího či blanou bicího nástroje nepřichází u klavíru v úvahu. Uvedená omezení ovšem lze překonat, o čemž nás bohatě přesvědčuje praktická zkušenost s poslechem mistrovské klavírní interpretace: melodická fráze pod dotykem prstů mistra dýchá, zpívá, doslova žije; exaktně vzato – jde o iluzi, ale právě v dokonalém

ovládnutí schopnosti vytvořit tuto iluzi, která se v konečném účinku stává realitou, spočívá jedno ze základních tajemství velkého klavíristického umění.

Za uvedený „handicap“ je klavír bohatě odměněn jiným – rovněž konstrukčním – specifickým, a to dokonale vyřešeným rezonančním řešením (rezonanční deska, rezonanční prostor), umožňující vytváření bohatého spektra jemných barevných odstínů rozeznáním strun rezonancí při stisknutém pedálu. Zároveň s ovládnutím nejrůznějších způsobů úhozu na klávesu poskytuje tento prostředek klavíristovi netušené možnosti barevného ozvláštňování zvuku rozeznáváním bohaté škály alikvotních tónů.

Uvedené nároky jsou u klavíru komplikovány i faktem zprostředkujícího mezičlánku mechaniky: klavírista se musí vyrovnat s faktem, že mu jeho nástroj neumožňuje přímý kontakt se zdrojem zvuku a přímý vliv na konkrétní zvukový výsledek. Zatímco pro pěvce a hráče na dechový nástroj melodická fráze „dýchá“ vždy a od samého počátku zcela přirozeně a spontánně v souladu s jeho dechem (odstraňují-li se poruchy dechu, odstraňují se poruchy skutečného, reálného dechu), melodická fráze houslisty „dýchá“ v souladu s „dechem“ jeho smyčce, klavírista takovouto reálnou oporu nemá a „dech“ jeho melodické fráze musí souznít s „imaginárním dechem“ jeho představy. Klavírista tedy musí počítat s nutností překonávat neustále jistou nástrojem danou „bariéru“, komplikující realizaci jeho ideální představy. Přímý tělesný kontakt hráče na smyčcový nástroj se zdrojem zvuku – strunou a ji rozeznávajícím smyčcem, hráče na dechový nástroj s náustkem, je u klávesového nástroje nahrazen nepřímým kontaktem se strunou, zprostředkovaným klávesou a kladívkovou mechanikou. Výhodou moderního klavíru je, že onen zprostředkující mezičlánek mechaniky je fakticky naprosto neviditelný a nepocítovatelný, takže klavírista může hrát rovněž se subjektivním pocitem přímého tělesného kontaktu se zdrojem zvuku a může si pěstovat do nejjemnějších nuancí pocit vzájemné vazby mezi hmatovým a sluchovým vjemem při hře.

Z konstrukce nástroje vyplývají i značně zvýšené nároky fyzické a psychofyzické: v souvislosti s klavírní hrou je nezbytné respektovat požadavek fyzické zdatnosti, fyzické síly na jedné straně a prostorově i časově jemně diferencované pohybové schopnosti na straně druhé, to vše v součinnosti různých částí těla a různých hierarchických úrovní anatomické stavby těla - od správného sezení u nástroje, přes činnost svalů zad a paží, přes zápěstí až po konečky prstů a jejich pohyby při hře. Ať již jde o náročnou mistrovskou virtuózní

hru, anebo dětský hudební výkon, odpovídající svou náročností aktuální úrovni jeho vyspělosti, vždy se vyplatí věnovat racionální, soustředěnou a strategickou pozornost způsobu vynaložení sil na daný úkol (interpretační výkon na pódiu, dávka zátěže při cvičení, výběr repertoáru apod.) a hospodaření s nimi. V případě mistrovské virtuózní hry jde v těchto souvislostech o situaci srovnatelnou s tréninkem a přípravou vrcholového sportovního výkonu. Jak v případě zmíněného srovnání s vrcholovým sportem, tak v samotné hře na klavír (koneckonců – na každý nástroj, avšak v případě klavíru – vzhledem k výše konstatované mimořádné náročnosti - dvojnásob) platí zásada a nezbytnost promyšleného řádu a hygieny při nakládání s vlastními silami. S uvedenými požadavky pak úzce souvisí i bohaté spektrum prostředků klavírní techniky, jejíž osvojení patří k základní profesionální výbavě klavíristy. Klavírní techniku nelze však redukovat pouze na „gymnastiku“ prstů, zápěstí, paží atd., spíše než „gymnastikou“ je „choreografií“ prstů a všech dalších zúčastněných tělesných partií na klavíru, tělesně pohybovou strukturou, odvozenou od struktury prováděné hudby a úzce s ní propojenou.

S konstrukcí klavíru bezprostředně souvisí i problematika ladění a od ní se odvíjející další specifika. První z nich se projevuje již v samotných prvopočátcích hry na nástroj: dítě, které se začíná učit hře na smyčcový nástroj, musí v počátečním období vyvíjet jisté úsilí k dosažení čisté intonace a kultivovaného tónu, malý klavírista již má výšku tónu předpřipravenou: z pohledu neodborníka se jeho výkon může hned od počátku jevit jako hudba, zatímco u malého houslisty registruje pouze pokusy a hledání. Tato „výhoda“ klavíru a „nevýhoda“ houslí má však i svůj rub: zatímco malý houslista je od počátku nucen věnovat pozornost intonaci a tím neustále procvičovat, trénovat a kontrolovat své sluchové schopnosti (konkrétně – ostrost sluchu při identifikaci tónové výšky), klavírista, pokud není aktivizaci jeho sluchu neustále věnována patřičná pozornost, ocitá se v nebezpečí zanedbání této důležité složky hudebního talentu. – V dalším vývoji jsou v souvislosti se stabilním naladěním nástroje a nemožností ovlivnit intonaci spojena i ona omezení, jež byla popsána v úvodu této kapitoly.

Další specifikum klavíru jako klávesového nástroje, související s laděním, je dáno faktem rovnoměrně temperovaného ladění. O pozitivních i negativních aspektech rovnoměrně temperovaného ladění bylo již napsáno a řečeno tolik, že by bylo nošením dříví do lesa na tomto místě je znovu rozebírat. My zde zmiňme pouze

problémy, jež je někdy nutné řešit v souhře s nástroji v přirozeném ladění, a fakt jisté jednotvárnosti, vyplývající z faktu rovnoměrně rozdělené oktávy, což je reklamováno zejména v kontextu diskusí o interpretaci hudby starších historických období a slohů. Tyto problémy jsou však plně vyváženy bohatými možnostmi, jež rovnoměrná temperatura otevřela skladatelské tvorbě v rozvoji tonálně harmonického myšlení umožněním modulace do vzdálených tónin, alterace, enharmoniky a posléze zrušení tonálního centra. Tento vývoj inspiroval právě v oblasti klavírní tvorby k výrazným kompozičním výkonům skladatele od J. S. Bacha přes W. A. Mozarta a L. v. Beethovena, J. Brahmsa, F. Liszta, F. Chopina, A. Skrjabinu, S. Rachmaninovu až po S. Prokofjeva, M. Ravela, A. Schönberga, B. Bartóka, I. Stravinského, D. Šostakoviče... a přispěl tak nemalou měrou k rozvoji klavírního umění, klavírního myšlení a zároveň s dalšími vlivy tak spoluvytvářel tlak na promýšlení nových technických a výrazových prvků a postupů interpretačního řešení klavírní hry.

Právě vyslovenými úvahami jsme se již vzdálili specifikům, vyplývajícím z konstrukce nástroje a posunuli jsme se ke specifikům klavírního stylu, resp. žánru. Obecně lze říci, že klavír - jako vícehlasý nástroj s bohatou historií a tradicí - klade zvýšené požadavky na intelektuální schopnosti hudebníka - kombinační schopnosti, schopnost vzhledu do vnitřních strukturních vztahů, analytické schopnosti, paměť... Je tomu tak zejména v souvislosti s harmonickou a polyfonní strukturou klavírních skladeb, s nejrůznějšími způsoby klavírní stylizace a požadavku její správné, plastické a přesvědčivé realizace; to vše předpokládá a vyžaduje jistou spolehlivou míru analytických schopností interpreta, pokud se nemá utopit v bezbřehém moři not při čtení a realizaci klavírního notového zápisu. V tomto ohledu se klavírista více než kterýkoli jiný interpret (snad jedině s výjimkou varhaníka) blíží svým přístupem dirigentovi, oba pak skladateli. Podobnou nepsanou úlohu na sebe bere mnohdy v komorním souboru nebo jako doprovod solisty melodického nástroje či pěvce: automaticky se předpokládá, že on je ten, kdo je schopen číst partituru jako celek. Zmíněnými analytickými schopnostmi nikterak nemáme na mysli obligátní „školní“ rozbor skladeb, nýbrž spíše schopnost postřehu, invence, fantazie při pohledu do notového zápisu, schopnost rozlišit podstatné od nepodstatného, pochopit důležité souvislosti - to vše zcela v duchu výroku A. Weberna: „Uši vás

vždycky povedou správně, ale musíte vědět proč<sup>45</sup>. Tvořivý analytický postřeh je pak i cestou k pochopení daností, souvislostí, rozdílů a specifík slohových.

Ke specifikům klavírní hry patří i tradicí zavedené a vžitě různé formy prezentace: hra sólová, komorní, sólová hra s orchestrem, klavírní doprovod sólového nástroje nebo zpěvu, klavír v orchestru. Každá z těchto forem se liší od ostatních dalšími specifiky jak co do technické náročnosti, tak co do funkce (viz např. výše zmíněnou roli klavíristy jako v jistém smyslu „dirigenta“ komorního souboru, zcela jiná je role klavíristy jako sólisty v souhře s orchestrem a opět odlišná – role klavíristy jako orchestrálního hráče apod.). Klavír při realizaci klavírního výtahu orchestrální partitury je schopen vyvolat iluzi orchestrálního zvuku. – V tolika různých rolích nemůže žádný klasický nástroj klavír zastoupit.

Klavírní hra má v jistém smyslu univerzální charakter: zatímco houslista má vždy své housle, klavírista musí být připraven hrát na různých nástrojích. Při koncertním zájezdu musí počítat s tím, že bude musit vystupovat i na méně kvalitním nástroji, než na jaký je zvyklý. Jan Panenka popisuje potíže, jež provázejí klavíristu s omezenými možnostmi cvičení a přípravy před koncertem v cizím místě nebo zemi. V žádném případě mu nesmí vadit, že na pódiu hraje na nástroj, na který není zvyklý<sup>46</sup>. Svjatoslav Richter dokonce v tomto faktu shledával pozitivum a inspiraci: zastával názor, že dobrý pianista „najde společnou řeč“ s každým nástrojem a konstatoval, že při mnohých koncertních vystoupeních právě v místech, kde klavír zdánlivě nevyhovoval standardním kvalitativním požadavkům, se mu podařilo podat zcela mimořádný interpretační výkon, aniž by byl narušen handicap nástroje, a naopak, možnost vybrat si pro koncertní vystoupení z několika mistrovských nástrojů v něm vyvolávala úzkost a pocit nejistoty a nakonec negativně poznamenala jeho výkon na pódiu.<sup>47</sup>

Závěrem této kapitoly se vracíme ještě jednou k problému, vyplývajícímu z konstrukce nástroje a podstatnému z hlediska pedagoga, zejména toho, který uvádí do světa klavírní hry ty malé a nejmenší klavíristy. Na rozdíl od smyčcových nástrojů klavír nemá zmenšeninu pro počáteční výuku dětí: učitel musí počítat s tím, že neexistuje možnost přizpůsobit rozměry nástroje velikosti dítěte. Problémem je především vzdálenost kláves a také tlak, nutný k funkčnímu úhozu klávesy. Obtíže přináší též výška umístění klaviatury

<sup>45</sup> Citováno podle Stravinskij, Igor: *Rozhovory s Robertem Craftem*. Supraphon, Praha 1967. Str. 435.

<sup>46</sup> Panenka, Jan: *Pianistova práce před koncertem*. In: *Živá hudba V*. SPN, Praha 1973. Str. 209-212.

<sup>47</sup> Viz *Svjatoslav Richter – hádanka*. Třídílný francouzský dokumentární film. Scénář a režie Bruno Monsaigone, produkce Ideále Audience & IMG Artists, 1998.

s ohledem na velikost dítěte sedícího u nástroje. Jde však o problémy, které lze řešit, aniž by došlo k přetěžování dítěte.

Z uvedených specifík klavírní hry vyplývají i požadavky na klavíristický talent jako na specifickou podobu talentu interpretačního: jsou to specifické požadavky v rovině psychické i fyzické, avšak zároveň s nimi neoddělitelně spjaté a organicky se propojující požadavky obecně hudební. Přes všechna specifika klavírní hry nezapomínejme, že její výuka je především výukou hudby a rozvíjením hudebnosti dítěte. Závěrem ocitujme G. G. Nejgauze: „Jeden známý profesor – učitel klavíru – občas říkal, ne bez hrdé skromnosti, přičemž zjevně pokládal svá slova za zákon: „Já neučím hudbě, já učím hrát na klavír.“ Podruhé tento případ připomínám, protože s podobným názorem mezi pedagogy se doposud setkáváme. Neumím si představit nic nesprávnějšího. I kdyby učil na bicí nástroje, i tehdy by musel zároveň s hrou na nástroj učit i hudbě. Tím víc, učí-li hrát na klavír, který je, jak už jsem jednou dokazoval, jediným a nezaměnitelným nástrojem pro *hudební výuku* z té prosté příčiny, že na klavír je možné zahrát a uslyšet naprosto všechno. Když klavírní pedagog a jeho žák spolu studují ne hudbu, ale jen hru na klavír (jak se to dělá, o tom nemám jasnou představu), pak jsou oba povinni učit se hudbě u nějaké třetí osoby, právě u *učitele hudby*.“<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Nejgauz, Genrich: *O umění klavírní hry*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. Str. 136.

## 4. Počátky klavírního vyučování

### 4.1. Objevování a odkrývání hudebního talentu

Objevování a odkrývání hudebního talentu je úkolem klavírního pedagoga, neoddělitelným a neodmyslitelným od veškeré jeho práce jako celku. Zdaleka přitom nejde pouze o jednorázový akt, nýbrž spíše o permanentní proces. Diagnóza talentu neprobíhá izolovaně. Jde zároveň ruku v ruce s rozvojem talentu v procesu vlastní výuky hry na nástroj: mezi rozvojem talentu a diagnózou funguje zpětná vazba. Diagnóza v uvedeném procesu probíhá na několika hierarchických úrovních: něco se vyjeví ihned, okamžitě, během 10 minut, něco po hodině, něco až po měsíci, něco po roce práce. V počáteční fázi se diagnóza týká elementárních, avšak primárních předpokladů hudebnosti – smyslu pro rytmus, sluchových schopností, manuálních dispozic, elementární paměti; v dalších fázích pak představivosti, fantazie, smyslu pro stavbu, porozumění struktuře skladby a schopnosti vnitřního procítění jejího hudebního smyslu. V procesu práce na rozvoji talentu žáka učitel neustále hledá rovnováhu mezi přístupem „hrát“ a „hrát si“<sup>49</sup> – spolu s otázkami, zda ono „hrát si“ má být samo o sobě cílem, anebo spíše prostředkem ke sledování cíle plného rozvoje osobnosti hudebníka a člověka, a zároveň též, zda v souvislosti s oním „hrát“

---

<sup>49</sup> Viz Tichá, Libuše: *Hrát (či hrát si) na klavír?* In: *Hudební pedagogika a výchova. Minulost, přítomnost, budoucnost.* Univerzita Palackého, Olomouc 2004. Str. 152: „Hrát“ či „hrát si“ na klavír? - Z takto položené otázky může vzniknout dojem, že půjde o polemiku mezi dvěma směry výuky: jedním z nich je výuka na špičkové hudební úrovni, vedoucí třeba až k profesionální dráze, ale bez patřičného akceptování specifík dětské psychiky, bez přihlídnutí k citlivosti dětské duše a touze dětí po hře. Druhým pólem v tomto pohledu pak je výuka bez náležitých hudebně odborných nároků, kterou je možno charakterizovat slovy některých rodičů, přivádějících svého potomka do hudební školy: ať se dítě naučí hrát si „jen tak pro radost“. Vyhraněnost těchto dvou přístupů odhaluje ihned nemilosrdně jejich nedostatky. Tak, jako dítě, vedené dobře hudebně, ale bez patřičné míry hravosti a citlivosti, nebude patrně dosahovat výsledků, kterých by bylo schopno dosáhnout při způsobu práce lépe odpovídajícím mentalitě dětského věku, ani dítě vedené hravěji a citlivěji, ale s nedostatečnými nároky odbornými, nebude mít ze hry onu očekávanou radost prostě proto, že mu tuto radost povrchní a špatná hra těžko může přinést. Vhodná motivace spolu s tvořivostí a přiměřenou náročností odbornou je jedním z důležitých rysů práce klavírního pedagoga.“



zvolí za prioritu technický rozvoj žáka, anebo jeho hudební rozvoj – a z něj vycházející potřebu zdokonalovat techniku hry. Další rozhodnutí je třeba učinit v souvislosti s otázkou, zda upřednostnit šíři anebo hloubku záběru, anebo zda (a jak) hledat optimální rovnováhu mezi těmito dvěma přístupy.

Každý hudební pedagog zajisté mnohokrát zažil typickou situaci v podobě návštěvy rodičů s dítětem předškolního nebo mladšího školního věku, formulujících přání či požadavek zjištění a odborného posouzení míry hudebního talentu dítěte, s tím, že na výsledku požadovaného ohodnocení závisí event. další rozhodování o zařazení či nezařazení dítěte do studia hry na nástroj. V této souvislosti je třeba si uvědomit závažnost takového rozhodnutí i je doprovázející pocit zodpovědnosti, komplikovaný navíc vědomím skutečnosti, že na základě jednorázového „otestování“ nelze takovýto jednoznačný verdikt vynést. Případně v takovéto situaci lehkomyšlně vyslovené jednoznačné „ne“, rodiči v dané chvíli „černobíle“ pochopené, by mohlo předem zmařit možnost rozvoje a skvělou budoucnost možná mimořádnému talentu, případně jednoznačné „ano“ by naopak u ambiciózně uvažujících rodičů mohlo vyvolat falešné představy, nereálné naděje a očekávání. – Uvedená situace nepochybně vyžaduje moudrý a zralý přístup ze strany pedagoga i rodičů. Pedagog by měl v dané chvíli – zároveň s prvotním „testováním“ - též promluvit s dítětem i rodiči (mnohdy, dokonce ve většině případů hudebními neprofesionály), rozebrat s nimi celou situaci, promluvit o možnostech perspektiv, pozitivním přínosu studia hudby pro rozvoj dítěte, zároveň upozornit též na povinnosti a omezení, které dítěti ze studia vyplynou, pokud má být smysluplné a hodnotné, a vyzvat je k trpělivosti, ocenit a přivítat jejich snahu dítě ve studiu podpořit a povzbuzovat. - Je to vlastně již první zkouška nejen dítěte, ale i rodičů, pokud jde o schopnost jejich spolupráce, důležitá mj. proto, že u dětí předškolního i raně školního věku je aktivní a soustavná spolupráce rodičů nezbytná, má-li být výuka hodnotná a smysluplná.

Co se však vlastně od pedagoga v této chvíli očekává, pokud jde o konkrétní první – zkušební – kontakt a komunikaci s dítětem? Rada? Test? Expertíza? Diagnóza? Analýza? – Nejspíše asi toto všechno dohromady – a k tomu ještě něco navíc: láska k dětem, empatie a schopnost vcítit se do jejich duše, umění chápat svět jejich myšlení i her, schopnost vnímat realitu jejich očima.

Dítě by v tomto okamžiku nemělo mít tísnivý pocit, že je na vyšetření u lékaře. Spíše by mělo mít radost, že má možnost předvést něco, co má v sobě, kus velkého bohatství, o něž se s oním dospělým, který si s ním chce hrát, může podělit. Ten dospělý by je neměl zklamat, a to ani tehdy, kdyby u něj úplně všechny ony zázračné schopnosti neshledal.

A nyní k onomu vlastnímu testu, expertíze, diagnóze, analýze, a konečně – radě. Co vlastně chceme zjišťovat a analyzovat, a jak při tom můžeme postupovat? – Je zřejmé, že postup je stanoven sledovaným cílem, nikoli naopak. Co je tedy cílem onoho zcela prvotního a bezprostředně následujícího zjišťování? – Nepochybně rozpoznání míry hudebního nadání a inteligence, tvořivosti, fantazie, představivosti, paměti, fyzických předpokladů, a též osobního zájmu, vnitřní motivace. Něco z řečeného lze poznat nebo odhadnout ihned, bezprostředně, při prvním setkání, něco následně, až při vlastní práci s dítětem. Vesměs jde o poznatky neměřitelné, velkou roli tedy hraje učitelův odhad, intuice, profesionální zkušenost.

Běžným prvním krokem je – dát dítěti možnost elementárním způsobem *projevit hudebnost*: zazpívat písničku, opakovat po učiteli krátký melodický úryvek, reprodukovat potleskem předvedený rytmický model. Již uvedené elementární hudební projevy umožní zkušenému učiteli získání prvních poznatků o hudebním sluchu a rytmickém citění dítěte, ale zároveň – byť spíše v podobě okamžitého „záblesku“ než hlubšího ohledání – vypoví „mezi řádky“ mnohé i o povaze a temperamentu dítěte: projev může být živý, uvolněný, půvabný, ladný, přirozený, nebo naopak napjatý, křečovitý, může z něj vyzařovat „jiskra“, vitalita anebo naopak netečnost, lhostejnost, může být výrazný či nevýrazný, plochý. Nenápadnou pozornost by měl učitel věnovat též fyziologickým předpokladům, a to nejen manuálním dispozicím, pro klavírní hru samozřejmě velmi podstatným, ale i fyzickým předpokladům v širším slova smyslu; mnohé prozradí např. již příchod dítěte: chůze může být pružná, nebo naopak tvrdá, toporná. Žádný z těchto projevů samozřejmě není jediný rozhodující a žádný také není definitivní. Všechny se však podílejí tím či oním způsobem na onom prvním dojmu, jímž dítě může zaujmout a upozornit na svůj talent, byť zatím spíše jako *potenciální možnost* než jako již rozvinutý fakt a proces. Při vyhodnocení vlastního výkonu dítěte věnuje učitel soustředěnou pozornost zejména stupni intonační a rytmické kvality projevu a zvažuje míru a příčinu případných nečistot, nedokonalostí, nepřesností: mohou být dány okamžitým nesoustředěním,

rozrušením v dané situaci (trémou), ale také skutečným nedostatkem hudebnosti. Též nerozvinutá schopnost správně posadit tón v hlasu ještě nemusí znamenat absenci sluchových schopností. Pokud možno co nejsprávnější vyhodnocení všech těchto skutečností není vždy snadné, je však velmi důležité a zodpovědné.

Po prvním počátečním jednorázovém otestování hudebních schopností přichází na řadu další, postupné podrobnější a hlubší poznávání, jež je možné právě až *v procesu dlouhodobější práce*. Jde o schopnost učení a rozvoje tvořivosti, melodického a harmonického sluchu, smyslu pro rytmus a pro klavírní zvuk, rozvoje paměti, fantazie, představitivosti, celkové kultivace hudebního projevu, manuálních předpokladů, a o schopnost rozvíjet a zdokonalovat technické dispozice. Další upřesňování odhadu míry talentu pak je možné s přihlédnutím k postupně dosahovaným výsledkům, jejich kvalitě i kvantitě, i k úsilí a času, nezbytnému k jejich dosažení.

Lze konstatovat, že již v této fázi je hodnocení hudebnosti úzce a obousměrně spjata s vlastním procesem učení: úkoly a zadání jsou formulovány s ohledem na aktuální vyspělost a talentové možnosti dítěte, talent je pak zároveň neustále pozorován a testován v průběhu práce – tedy na základě splněných úkolů. Již od začátku je nezbytné věnovat pozornost elementárním technickým problémům, což však neznamená, že by mělo jít o výuku prstové techniky v podobě samoúčelného výcviku technických schopností, drilu. Shodně s Nejgauzem<sup>50</sup> konstatujeme požadavek, že hudební rozvoj musí předcházet rozvoji technickému, nikoli naopak. Od samého počátku se držíme zásady, že volba toho či onoho konkrétního technického řešení vyplývá z potřeby realizace konkrétní hudební představy. Prvotně tedy věnujme pozornost péči o přirozené cítění do času rozprostřené hudební myšlenky, fráze, melodie, harmonického toku, a z jejího charakteru vyplývajících nuancí barevných, agogických, dynamických, harmonických i jiných a od toho odvozujeme techniku a způsob hry, jímž lze takto procítěnou myšlenku pokud možno co nejvýstižněji, nejvěrněji, nejpřesvědčivěji uvést v živý klavírní zvuk. Nezapomínejme tedy, že technika není cílem, nýbrž prostředkem. To nemusí bránit tomu, aby i v rozšiřování technických možností nalézalo dítě potěšení, ať již v uvědomění si vlastních

---

<sup>50</sup> Nejgauz, Genrich: *O umění klavírní hry*. Z ruského originálu *Ob iskusstve fortepiannoj igry*, vyd. Muzgiz, Moskva 1961, přeložila D. Šimonková. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. Str. 63.

pokroků, tak i v technickém cvičení samotném, jež může vnímat jako svého druhu hru. Samozřejmě z hlediska strategie učení je dosažení určitého stupně technické vyspělosti též cílem (v tomto případě dílčím): učitel jej musí mít jasně vytyčený, aby mohl naplánovat metodickou cestu k němu. Tato strategie je však strategií učitelovou, nikoliv žákovou, zejména, jde-li o dítě předškolního či raně školního věku. V očích dítěte je a má zůstat hrou.

Ideální odpověď na otázku, týkající se priority rozvoje hudebnosti či technických možností, zní, že v tomto i dalších stadiích práce je nezbytné věnovat vyváženě péči oběma složkám, neboť rozvoj samotné hudebnosti bez náležité péče o rozvoj techniky by záhy narazil na neschopnost realizace, a naopak – rozvoj technických schopností se zanedbáním rozvoje hudebnosti by vedl pouze k bezduchému drilu. Požadavek zmíněné vyváženosti ovšem neznamená, že by mělo být nezbytné nebo povinné dodržovat jej v každém okamžiku. Mnohdy se ukazuje jako užitečné dočasně ustoupit od pravidelného vršení dalších a dalších technických problémů a zadat úkol tak, aby si dítě mohlo zahrát jen tak – pro radost ze hry, bez nutnosti zvládat opět další technický problém. Zejména ona radost ze hry může v takovéto chvíli umožnit svobodné zaměření právě na tu rovinu projevu, v níž se rozvíjí ona fantazie, tvořivost, a plné procítění hudby jako estetické hodnoty. Jindy je naopak vhodné vytyčit do popřední pozornosti určitý technický problém a akcentem na jeho zvládnutí si připravit prostor opět pro další – budoucí – práci na rozvoji hudebnosti, již na kvalitativně vyšší úrovni. Takovýmto střídáním akcentu na rozvoj techniky a rozvoj hudebnosti stavíme jakési „pilíře“ jako odrazové můstky pro další postup.

Zatímco prvotní, počáteční, vstupní diagnóza talentu byla faktem jednorázovým, následná diagnóza v průběhu výuky je faktem procesuálním, permanentním, dynamickým – v plném slova smyslu – i s ohledem na vzájemnou interakci aktivity žáka a učitele, v jiné rovině pak rozvoje hudebnosti a techniky, a konečně v ještě jiném pohledu – rozvoje a hodnocení talentu.

## **4.2. K tvořivému vyučování dětí předškolního a mladšího školního věku hře na klavír**

Otázek, které je nutno klást si v souvislosti s klavírní výukou dětí, je mnoho. - Co je podstatné při nástrojové výuce, zejména v její počáteční fázi? Čím vlastně s dětmi u klavíru začít? - Odpověď je jednoznačná: hudbou! - Vše ostatní se od hudby odvíjí a jí je podřízeno: tvoření tónu, postavení ruky, kterému klavírní pedagog přikládá tak velký význam, i čtení notového textu. Výuka hry na klavír je především uměleckou výchovou a výchovou k tvořivosti. Bez této priority by se snadno mohla stát pouhým výcvikem prstové artistiky. Hudbu s dětmi u klavíru hledáme a tvoříme od úplného počátku. Už jeden, či dva tóny mohou být rozeznány nekonečně mnoha způsoby a učitel se snaží spolu s dítětem tuto bohatou zvukovou škálu objevovat. Již v první lekci by měl žák pod vedením učitele usilovat o vytvoření tónu co nejkrásnějšího, kultivovaného, barevného. Jak může dítě bez jakékoli zkušenosti s klavírní hrou takový tón vytvořit? Nejpřirozenější cestou je nápodoba hry učitele: žák musí procítit způsob jeho pohybu při tvoření tónu a přejmout jej. Tak, jako učí matka chodit své dítě, přidržuje je a nepustí, dokud nezíská určitou stabilitu, podobně by měl učitel vést paži svého žáka při tvorbě prvních tónů, při hře jednoduchých říkadel a písniček. Je to metoda mnohem účinnější a citlivěji reagující na žáka, než sebepečlivější verbální popis „technologie“ tvoření tónu. Určujícím faktorem celého tohoto procesu pak je především sluch. Již od prvních pokusů dítě sluchem vnímá a kontroluje, nakolik tón, který vytvořilo, odpovídá jeho představám, jak se mu líbí, jak tón výrazně ovlivní, ponoří-li ruku do kláves prudce, nebo naopak měkce a opatrně, s větší, či menší tíhou, rychlejším, či pomalejším pohybem, s využitím množství nuancí mezi krajními body těchto možností. Takto postupně se dítě už od počátku učí realizovat vlastní zvukové představy. To, že postupuje od velkých pohybů celou paží až ke hře drobné prstové techniky, je zásada vycházející jak z poznatků psychofyzilogického vývoje dítěte, tak i z dispozic dnešních nástrojů, vyznačujících se poměrně robustní mechanikou.

Hra napodobením učitele, hra na „ozvěnu“ je u dětí první nejpřirozenější metodou nástrojové výuky; hra písniček a drobných skladeb podle sluchu je metodou známou a osvědčenou. K těmto postupům práce však je nezbytná velmi těsná spolupráce s rodiči, a ani u malých dětí s nimi dlouho nevystačíme. Studium nových skladeb z notového textu, běžně známé z práce pokročilejších

žáků i hotových pianistů, je zvláště u žáků předškolního věku vhodné odsunout na dobu, kdy je dítě rozvinuto hudebně i technicky do té míry, aby bylo schopno další náročný úkol, jímž pro ně četba notového textu bezesporu je, zvládnout tak, aby toto čtení not neochromilo jeho do té doby rozvinuté schopnosti a dovednosti a nevedlo je ke hře strnulé, suchopárné a nemuzikální. Jak tento komplikovaný úkol vyřešit a náročné období ve vývoji nejlépe překlenout?

Přechod mezi hrou podle sluchu a hrou z notového textu by neměl být v žádném případě ostrý. Inspirací pro tento pozvolný přechod nám mohou být principy Suzukiho školy<sup>51</sup>. Tato metoda, vzniklá původně pro vyučování houslové hry, byla po velkých úspěších přepracována i pro potřeby výuky klavírní. Jejím základním principem je opakovaný mnohonásobný poslech jednotlivých skladeb a cvičení. Teprve až po jejich sluchovém osvojení a zapamatování se žáci seznamují též s jejich notovým zápisem a skladby pak následně hrají. Nezastáváme názor, že klavírní verze Suzukiho školy je vyřešena optimálně, avšak princip, podle něhož se dítě, které zatím s notovým zápisem nemá téměř žádné zkušenosti, učí číst noty na skladbách, o nichž má jasnou zvukovou představu, je nutno respektovat. Autor školy tento postup přirovnává k procesu osvojování mateřské řeči v raném věku: dítě se rovněž učí nejdříve mluvit a teprve poté číst a psát. Opakovaný poslech skladbiček musí být pro dítě vždy zajímavý. Je dobře aktivizovat jeho pozornost ukládáním dílčích úkolů: dítě může postupně určovat charakter hudby, jednoduše analyzovat s pomocí učitele formu, melodii, fakturu, jednoduché harmonické jevy. Už při poslechu si notový zápis prohlíží, určuje směr pohybu melodie, rozlišuje malé kroky a větší skoky. Množinu not, s nimiž se dítě seznamuje, je vhodné rozšiřovat přirozeně postupně, ale už od počátku je dobré používat houslový i basový klíč jako jednotný souvislý systém. Pro detailní zvládnutí textu je samozřejmě třeba noty číst, ale v žádném případě by to neměl být pro dítě pouhý převod jedné „šifry“ - notového grafického symbolu - do „šifry“ druhé - písmenného názvu noty - bez rozvíjení schopnosti konkrétní zvukové představy. Zvuková představa, vytvořená na základě poslechu, umožňuje žákovi, aby notový zápis „dešifroval“ do podoby znějících tónů, resp. do podoby znějící hudební myšlenky. Smyslem a cílem řečeného je vybudovat a zafixovat pevnou vazbu, vedenou po ose notový zápis → zvuková představa → úhoz klávesy. Možnou metodou, vedoucí rovněž k

---

<sup>51</sup> Suzuki, Shinichi: *Suzuki Piano School*. Secaucus, New Jersey 1978.

upevňování této vazby, je intonování studovaných skladbiček. Dítě zpívá jednotlivé hlasy zapsané skladby jmény not, což mu předem osvojená sluchová představa dobře umožní. Postupně, jak dítě zvládá čtení not stále lépe, lze poslechové seznamování omezovat, případně vést rozvoj dále dvěma směry: část skladeb studovat s žákem nadále podobným způsobem a část studovat bez předchozího seznámení s jejich zvukovou realizací, jen na základě notového zápisu. Zpočátku je vhodné volit pro tento způsob studia skladby s přehledným a dobře čitelným textem. Mezi těmito dvěma krajními možnostmi existuje přirozeně mnoho mezistupňů, které jsou při práci používány nejčastěji.

V počáteční fázi výuky klavírní hry existuje i mnoho dalších způsobů, jak usnadnit dětem pochopení smyslu a charakteru studovaných skladeb a jak jim co nejnázorněji přiblížit jejich strukturu a formu.

Jednou z takových možností je podkládání studovaných skladeb textem. Prvotní dětský projev je přirozeně spojen s jednoduchými říkadly a písničkami. Podobným způsobem, podle uvedeného vzoru, je možno „otextovat“ první drobné skladby, případně najít text, který charakterem a členěním zvolené skladbě odpovídá. Pomocný deklamační faktor může nenásilně přispět k přirozenému cítění její strukturace na hierarchické úrovni nejnižší (rytmus a metrum) i vyšší (členění na úrovni článků, polovět, drobných vět atd.). Dětem se takto stane obrys a struktura skladby přehlednější, srozumitelnější a tím i snadněji a přirozeně zapamatovatelnou. K názorné orientaci ve struktuře studované skladby může posloužit též jednoduchý grafický náčrt jejího průběhu v času i tónovém prostoru; takové zobrazení vizuálně ozřejmí členění, formu, pohyb melodie, ale také dynamický oblouk, střídání napětí a klidu, symetrii nebo asymetrii celku. Vizualní náčrtek napomůže vytváření obrazné představy hudebního průběhu i jeho zapamatování.

Další z možností je propojení cítění hudebního pohybu s nejrůznějšími formami tělesných pohybových aktivit (využití podpory kinestetického faktoru); takovou aktivitou může být tleskání, dirigování, tanec, pochod ...

Uvedené metody práce stavějí především na žákových hudebních schopnostech a estetickém cítění, rozvíjejí jeho tvořivost, spoléhají především na

jeho intuitivní a emocionální osobnostní složku<sup>52</sup>. Současně je nepochybně možné, vhodné a užitečné rozvíjet u dětí také racionální pohled na nově získávané poznatky<sup>53</sup>. Vše, co žák hraje mu - samozřejmě přiměřeně jeho věku a schopnostem - vysvětlujeme také teoreticky: intervaly, akordy, tóniny, základní harmonické funkce, jednoduché formy. Jsou-li pojmy jako tercie, kvinta, tónika, dominanta, melodie, doprovod, dur, moll, repríza běžně a smysluplně užívány ve výuce, stanou se pro děti naprosto samozřejmými. A že jejich poznání a pochopení smyslu a obsahu těchto pojmů má pro jejich studium hry nesmírný význam, je více než jasné, neboť jim nenásilně umožní hlubší vhled do struktury hudby, kterou hrají, do řádu, organizujícího tuto strukturu, do hierarchie, pořadající vzájemný vztah všech elementů, které ji spoluvytvářejí. Okamžitý konkrétní praktický efekt se projeví např. ve faktu snadnějšího zapamatování i relativně složitější struktury studované skladby, především však v její smysluplnější interpretaci: dítě jistě smysluplněji např. vystaví vrchol fráze či skladby, porozumí-li stavbě formové a harmonické struktury dané skladby, než, bude-li spoléhat pouze na svou intuici a cítění. Stejně tak je nepochybně např. snadnější zapamatovat si harmonický průběh jako sled akordů, jejichž vnitřní strukturu i funkčnímu průběhu žák porozuměl, než zapamatování nestrukturované a nehierarchizované množiny všech jednotlivých tónů, podílejících se na tomto harmonickém průběhu. Podobný smysl má vhled do motivické a formální struktury skladby – vše samozřejmě v míře náročnosti, odpovídající žákovu věku a stupni vyspělosti. Z hlediska další perspektivy studia hudby je pak nesporně výhodné - a pro žáka i zajímavé - nahlédnout do skladatelské „kuchyně“ mnohem dříve, než o tom bude jednou - to již na systematické úrovni - poučen ve speciálních hudebně teoretických disciplínách.

Při verbální komunikaci s dítětem lze doporučit užívání metaforických přirovnání (zvony, ptáčky, bručení medvěda, mraky, sluníčko...) k usnadnění srozumitelnosti učitelových sdělení. Přiřazování metafor k základním hudebně terminologickým pojmům může být pro dítě vhodnou a nenásilnou cestou k jejich pochopení a osvojení. Lze pracovat i se zvukomalbou, ta by však měla být použita jako jedna z cest k hudbě, nikoliv od hudby. Měla by být prostředkem

---

<sup>52</sup> Srv. výše (2. kapit.) s Piagetovými názory a poznatky týkajícími se předškolního a mladšího školního věku, zejména pak senzomotorické inteligence, semiotické, resp. symbolické funkce, vytváření obrazných představ, rozvoje paměti, smyslu pro hru, úlohy nápodoby, citového rozvoje.

<sup>53</sup> Srv. tamtéž - Piagetem charakterizované předoperační období (do 7 až 8 let) a jemu odpovídající možnosti a schopnosti dítěte.



vedoucím k pochopení toho, co se děje v hudbě samotné, nikoli cílem, v němž by měl být spatřován primární smysl hudby.

Počítejme s tím, že dítě vnímá hudební projev v jeho celostnosti, není (na rozdíl od hudebního profesionála) hned od počátku zvyklé rozlišovat jednotlivé složky hudebního projevu, jak je vyčlenila hudební teorie. Pomocí metaforických přirovnání dítěti usnadňujeme cestu k jejich diferenciaci – ne proto, abychom snad z něj hned v samém začátku chtěli vychovávat hudebního teoretika, nýbrž proto, abychom mu pomohli nasměrovat a soustředit pozornost na každou složku zvlášť – a sobě, abychom vytvořili komunikační nástroj, s jehož pomocí o těchto složkách hudebního projevu – při práci na zdokonalování interpretačního výkonu – budeme moci s dítětem mluvit.

Stručně k práci na technice (podrobněji dále v samostatné kapitole): v přístupu k technice v počáteční fázi klavírního vyučování nastal v české klavírní škole v posledním čtvrtstoletí posun od preferování prstové techniky k upřednostnění hry vahou paže s využitím velkých pohybů a se zapojením svalstva celého těla i rozvoje citlivosti konečků prstů, teprve poté postupným přenášením akcentu na aktivní práci prstů a rozvoj drobné motoriky. Je to způsob poskytující bezesporu nepoměrně větší zvukové možnosti a zároveň mnohem šetrnější k celému svalovému aparátu vzhledem k nebezpečí přetěžování drobných svalů ruky v případě předčasné a přílišné preference prstové techniky.

Nezapomínejme na motivační a výchovnou funkci pódiové praxe. Poskytujeme dítěti již od rané fáze jeho hudebního studia možnost vystupovat před veřejností, představovanou zpočátku rodiči, kamarády a spolužáky, i jejich rodiči, a prezentovat před nimi své první výsledky. Úspěch na koncertě je velmi povzbuzující, je to i zkušenost, je to zároveň impuls, podněcující v dětech při srovnávání s výkony jiných dětí zdravou soutěživost. Neměla by se však stát prestižní záležitostí za každou cenu: případná cena v soutěži by neměla být cílem, nýbrž jedním z motivujících prostředků v rámci celkového procesu výchovy mladého hudebníka.

Obecně poskytujeme dítěti dost možností a prostoru k samostatnosti projevu – byť v rámci jasně vymezených hranic našich požadavků. Mějme přitom na mysli veškeré aspekty hudebnosti a hudebního talentu, které jsme zvyklí uplatňovat při posuzování zralých výkonů, se samozřejmým předpokladem, že přirozená hudebnost dítěte je přítomna ve všech ohledech, složkách, po všech

stránkách, avšak v „embryonální“ podobě, zatím nerozvinuta, připravena k rozvíjení.

Tvořivé kombinování nejrůznějších postupů a metod - individuálně, s ohledem na žákovu osobnost, na míru jeho talentu a schopnosti, jeho věk i na další okolnosti jeho studia je znakem učitelského mistrovství. Dobří klavírní pedagogové pak toto učitelské mistrovství spojují při své výuce s nesmírnou láskou k dětem i k hudbě a s velikým osobním nasazením. To je nepochybně cesta, která pomáhá hledat a nalézat správný směr při hledání odpovědi na otázku, zda „hrát“ či „hrát si“.

## 5. Interpretační výkon jako výklad hudebního díla

### 5.1. K pojmu interpretace

Výraz *interpretace* znamená v obecném smyslu *výklad* určité skutečnosti, resp. vysvětlení, vyjadřující kromě konstatování dané skutečnosti též individuální pohled interpretující osoby (*interpreta*) na danou skutečnost, anebo ještě přesněji – výklad, vyjadřující danou skutečnost viděnou prizmatem individuálního pohledu interpretující osoby. Platí tedy, že určitá skutečnost, událost, jev, myšlenka může mít více – někdy i protichůdných – výkladů, interpretací. V tomto smyslu mluvíme např. o interpretaci dějin, filozofie, zákona (tzv. „právní názor“) apod.

V umění mluvíme o interpretaci v případech těch uměleckých oborů, u nichž je proces tvorby rozložen do dvou v jistém smyslu oddělených, ale přesto propojených fází - autorské a realizační. V evropské tradici se takto vyvinuly konkrétně obory dramatické a hudební. V obou případech je tomu tak, že dílo, jemuž autor vtiskl písemnou podobu (v případě dramatického oboru ve formě textu, v případě hudby – ve formě notového zápisu), je pak následně čteno, studováno a realizováno, tedy interpretováno, vykládáno.

V souvislosti s obecnou úvahou o pojmu interpretace zmiňme též další výrazy, které bývají při zběžném hovoru často chápány jako synonyma pojmu *interpretace*: je to např. *reprodukce*<sup>54</sup>, *provedení*<sup>55</sup>, *přednes*<sup>56</sup> skladby nebo literárního či dramatického útvaru. Veškeré uvedené výrazy vyjadřují fakt realizace díla. Avšak právě výraz *interpretace* jednoznačně a závazně nejen představuje realizaci, ale – a to je podstatné - akcentuje *výklad* skladby, jejího

---

<sup>54</sup> *Reprodukcí* zpravidla rozumíme znovuvedení, v širším a vyšším smyslu v podstatě podobný význam jako *interpretace*, v užším a elementárním smyslu – opakování dříve slyšené struktury (např. melodické, harmonické, rytmičké, popř. rozsáhlejší a komplikovanější zapamatovatelné struktury. Záměrem úkolu „reprodukce“ může být test paměti...

<sup>55</sup> O *provedení* mluvíme ve smyslu konkrétní živé realizace díla na koncertě, ve studiu, na semináři, při hodině, při studiu skladby apod., např.: „Skladba zazněla v provedení S. Richtera“.

<sup>56</sup> *Přednesem* skladby se běžně míní ty složky interpretačního výkonu, které překračují čistě mechanickou „strojovou“ realizaci přečteného notového zápisu. Mluví-li se o požadavku „věrnosti“ zápisu, jeho plného respektování, mohlo by se zdát, že „nejvěrnější“ realizace je právě ta strojová, řídící se slepě jen tím, co je předepsáno. Primitivnost takového zdání je nabíledni: i ten nejvěrnější způsob interpretace přináší „coś navíc“, co zápis nikdy nedokáže obsáhnout, co je nutno vyčíst „mezi řádky“ zápisu, něco, co dodává realizaci duši, čím se právě liší interpretace od pouhé reprodukce. V jiném smyslu je pod pojem „přednesu“ zahrnován soubor skladeb, vybraných právě k prezentaci onoho námi výše charakterizovaného „přednesu“ – na rozdíl od hry stupnic, akordů, etud atd., vybraných k prezentaci zvládnutí určitých specifických technických prostředků.

zápisu, tedy *osobitý vstup tvůrčí individuality interpreta* do procesu tvorby. Interpret v tomto procesu vystupuje jako zprostředkující subjekt mezi autorem a posluchačem, svým interpretačním výkladem tlumočí, zprostředkovává a oživuje autorovo sdělení, zašifrované do textového nebo notového zápisu.<sup>57</sup>

Základním kamenem k teoretické reflexi fenoménu *interpretace hudebního díla*, resp. *hudební interpretace*, je v české hudební teorii práce Jaroslava Zicha *Kapitoly a studie z hudební estetiky*.<sup>58</sup>

## 5.2. Od notového zápisu k realizaci

Je zřejmé, že hudební interpretace je procesem, probíhajícím ve třech na sebe navzájem navazujících fázích:

- a) přečtení a *pochopení notového zápisu*,
- b) budování, zrání a *krystalizace představy* hudebního díla,
- c) *realizace* vykrytalizované představy.

Součástí hudebního talentu je schopnost tuto cestu úspěšně a na svrchované úrovni absolvovat. Všestranně zralý interpret se po této cestě pohybuje suverénně a zcela samostatně. Prochází jednotlivými kroky, promítá do nich jak interpretační tradici, obecnou historickou zkušenost, jasný cíl, opírající se o esteticky vyhraněnou ideu, tak i svou osobní neopakovatelnou osobnost, projevující se osobitou invencí, fantazií, temperamentem...

Je přirozené, že v počátcích studia klavírní hry nelze jednotlivé uvedené kroky s úspěchem zvládnout bez pomoci učitele. Začínajícímu klavíristovi k tomu chybí zkušenosti v užším i širším smyslu, znalosti širších souvislostí

---

<sup>57</sup> K dokreslení řečeného citujeme Glenna Goulda, vyjadřujícího obdiv k interpretačnímu mistrovství Svjatoslava Richtera: „Vždy jsem byl přesvědčen, že je možné rozdělit interprety do dvou kategorií: na ty, kteří se snaží maximálně využít nástroj, a na ty, kteří to nedělají. V první kategorii, pokud lze věřit historickým knihám, by mohly najít místo takové legendární postavy, jako Liszt a Paganini, a řada údajně démonických virtuosů z novější doby. Do této kategorie patří v zásadě hudebníci, kteří kladou do popředí svůj vztah k nástroji, ať hrají na cokoli, a tento vztah se stává středem pozornosti. Do druhé kategorie naopak patří hudebníci, kteří se snaží pominout celou otázku mechanismu hry a vytvářejí iluzi přímého spojení mezi sebou a hudební partiturou a pomáhají tak posluchači dosáhnout pocitu spoluúčasti – nikoli na interpretaci, ale na samotné hudbě. Myslím, že v naší době nemáme lepší příklad tohoto druhého typu hudebníka, než je Svjatoslav Richter. Svjatoslav Richter vlastně staví mezi skladatele a posluchače svou nesmírnou osobnost jako jakýsi spojovací článek. Získáváme tak dojem, že znovu objevujeme příslušné dílo, a to ze zcela odlišné perspektivy, než jsme dosud byli zvyklí.“ Citováno podle francouzského dokumentárního filmu *Svjatoslav Richter – hádanka*. Scénář a režie Bruno Monsaïgneon, produkce Ideále Audience & IMG Artists, 1998.

<sup>58</sup> Viz Zich, Jaroslav: *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Supraphon, Praha 1975.

kompozičních, slohových, historických, estetických, nejsou zvládnuty technické problémy ani není rozvinuta schopnost samostatně je řešit. Stále platí, že talent sám je pouze potenciální možností, jeho rozvoj a kultivace neprobíhá automaticky „samopohybem“: pokud by tomu tak bylo, podobal by se rozvoj talentu chaotickému procesu, závislému na hře náhodných a těžko předvídatelných vlivů a faktorů. Je zřejmé, že cíl – schopnost mistrovské klavírní interpretace – je ve své celkové konečné (a zároveň – nikdy nekončící) podobě natolik mimořádným, důmyslným a sofistickým faktem, že nelze předpokládat, že by jeho dosažení mohlo být pouze výsledkem souhry náhod (i když vliv náhodného podnětu – např. inspirace neobyčejným zážitkem, stimulující náhlý nečekaný vhled – nelze též nikdy vyloučit). Je tedy zřejmé, že zejména v počátečním stadiu je úloha učitele jako průvodce po zmíněné cestě od notového zápisu k realizaci zásadní a nepominutelná, a to ve dvou ohledech: první spočívá v udělování přímých rad a instrukcí, jak co konkrétně dělat: jak porozumět zápisu, jak vybudovat představu, jak se vyrovnat s technickými problémy, stojícími v cestě k realizaci, jak skladbu realizovat. Řečené rady a instrukce se vztahují zejména k aktuální situaci při řešení interpretace konkrétní studované skladby. Z hlediska rozvoje talentu a jeho perspektiv je však mnohem podstatnější - o to však nesnadněji definovatelné - působení učitele, stimulující a rozvíjející u žáka samostatnou schopnost orientace v uvedených otázkách a jejich řešení. Není pochyb o tom, že za ideální lze považovat takovou podobu učitelova působení, při němž lze v dlouhodoběji nazíraném průběhu pedagogického procesu konstatovat postupné „přelévání“ kompetence a zodpovědnosti za vyřešení uvedených otázek z učitele na žáka. Výstupem takto vedeného procesu pak by měla být relativně zralá interpretační osobnost, schopná dospět k *vlastnímu pojetí*<sup>59</sup> studované skladby. Jako samozřejmost podotýkáme, že jednou nalezené a dosažené výsostné pojetí v případě opravdového mistra není jediným dosaženým řešením „jednou provždy“: jsou

---

<sup>59</sup> K řečenému konstatuje Jaroslav Zich: „...pojetí je dáno tím, jak interpret určitou hudbu chápe... Především je patrné, že „chápání“ skladby (resp. nějakého jejího úseku) není podmíněno ničím jiným než tím, co interpret v dané hudbě „vidí“, tedy konečkonců *obsahem, který v ní nalézá*; pojem „obsah“ přitom míníme v nejširším slova smyslu. Je pak jistě přirozené, že umělcem „viděný“ obsah má na jeho výkon vliv, a to v tom smyslu, že se do jeho výkonu přímo „promítne“. Heslovitě se také o umělci říká, že „jak to cítí, tak to hraje (zpívá)“, přičemž slovy „jak to cítí“ se zřejmě rozumí, *co* v dané hudbě „cítí“, tj. obsah, který, jak již řečeno, v ní nalézá. Heslo tedy vyjadřuje skutečnost pro nás velmi důležitou, že umělec dává svému výkonu určité obsahové zaměření. A právě toto zaměření nazveme pojetím skladby. Stručně řečeno, *pojetí je obsahová stránka výkonu*. Viz: Zich, Jaroslav: *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Supraphon, Praha 1975. Str. 113.

známy četné příklady mistrovských nahrávek skladeb týmž interpretem, pořízené v různém věku, vždy na vrcholné úrovni a přece různé, odrážející též proces vývoje osobnosti interpreta v průběhu celého života<sup>60</sup>. - Ožehavým problémem, na nějž (a s nímž!) může pedagog zejména při práci s mimořádně talentovaným žákem narazit, je – v případě setkání se se značně nestandardním žakovým řešením – možnost a nutnost rozpoznat rozhraní mezi originalitou jako projevem silné výrazné individuality a osobitosti na jedné straně, a „quasi-originalitou za každou cenu“, popř. prostě nepochopením autorova záměru, projevujícím se nežádoucím, extremistickým překročením za hranice norem stylové, estetické, umělecké únosnosti na straně druhé. Chybný odhad a z něj vyplývající pedagogova reakce může vést v prvním případě k potlačování skutečné originality, ve druhém případě – k absenci umělecké kázně. - Na takovýto problém neexistuje žádný návod; jeho zdárné řešení záleží již jen a jen na osobnosti pedagoga, na jeho vyhodnocení dané situace, opírajícím se o schopnosti a zkušenosti umělecké i pedagogické – a o jeho lidskou zralost.

Zcela na okraj tohoto odstavce uvedme nezbytnost širšího poučení, zkušenosti a studia pro rozvoj schopnosti samostatného budování a realizace hudební představy na základě přečtení a prostudování notového textu. Učitel nástrojové hry a jeho působení přece – přes veškerý klíčový význam, který pro výchovu hudebníka bezpochyby má – nejsou jediným faktorem, ovlivňujícím jeho

---

<sup>60</sup> Viz např. několikanásobnou realizaci nahrávky kompletu Beethovenových klavírních sonát Friedrichem Guldou: „Beethovenova klavírní tvorba je předmětem Guldova celoživotního zápasu o její pravdivé ztvárnění. Jeho čtyři souborná provedení Beethovenových sonát vždy znamenala významnou uměleckou událost. Roku 1953 hodnotila kritika Guldovo předvedení Beethovenových sonát ve Vídni jako interpretaci, která splňovala všechny požadavky. Bylo to provedení jasné, v každém směru přehledné, všeobecně odpovídající charakteru Beethovenovy hudby. Druhé kompletní předvedení Beethovenových sonát, které Gulda nahrál pro gramofonovou firmu DECCA, uznával už celý hudební svět jako senzační událost. Dokonce i prominentní kritici a hudební vědci na základě tohoto provedení revidovali dotehdy platné představy o ideální interpretaci Beethovena. Při třetím souborném provedení sonát pro Rakouský rozhlas, ve snaze nestát se sám sobě otrokem, začal Gulda pochybovat o všeobecně platných a ustálených, neměnných představách o interpretaci Beethovena. Vystoupil s koncepcí, která vyvolala protichůdné názory. A konečně počtvrté, opět na gramofonových deskách (firma AMADEO), chtěl se ukázat v novém světle, lépe než v předešlých nahrávkách, které nyní považuje za „akademické“, „školsky vzorové“. Roku 1967 nahrál opět en bloc čtvrtou sérii Beethovenových sonát. Je to nahrávka zralého, vyhraněného umělce.“ Viz: Jurík, Marian: *Beethoven. Friedrich Gulda*. Sleeve note souborné gramofonové nahrávky Beethovenových klavírních sonát Friedrichem Guldou, Opus, Bratislava (převzato od firmy Amadeo Schallplatten, Wien) 1967. – Jako další příklad řečeného uvedme dvojí nahrávku Bachova Dobře temperovaného klavíru Svjatoslavem Richterem: první z let 1946-48, a druhou, pořízenou o čtvrtstoletí později – v letech 1970-73. V komentáři k druhé nahrávce se Richter vyjádřil: „Když se pouštím do Temperovaného klavíru, vždy se mě zmocňuje touha podívat se na dílo z různých stran, vyhnout se úzké dogmatické pozici. Jsem přesvědčen, že Bacha je možno hrát různě, s různou artikulací a různou dynamikou. Jen aby se zachoval celek, jen aby se nakreslily hlavní rysy stylu. Hlavní je, aby provedení bylo přesvědčivé.“ Viz: Jurík, Marian: *Richter*. Supraphon, Praha 1974. Str. 42.

zraní. Významnou roli zde hraje adeptovo studium a znalost hudební historie, hudebně teoretických a hudebně estetických disciplin a z nich vyplývající schopnost kvalitní hudební analýzy, srovnávání a hodnocení, a obecně – posluchačská zkušenost, hluboký a široký zájem o hudbu...

### **5.3. Práce s notovým textem jako východisko a počátek budování hudební představy**

Notový zápis skladby je východiskem pro interpretační realizaci hudebního díla. Jeho úkolem je - *zprostředkovat představy* a myšlenky skladatele, hudební tvar, který vznikl ve skladatelově mysli, interpretovi. Je tím základním, oč se interpret při budování své představy<sup>61</sup> opírá. Říkáme-li „tím základním“, nezapomínáme ani na existenci dalších vlivů, působících na utváření interpretační představy, jako je stylové a žánrové zařazení díla, interpretační tradice, jde-li o dílo všeobecně známé, autorské pojetí, je-li autor současně též interpretem

---

<sup>61</sup> K řečenému viz Poledňák, Ivan: *Stručný slovník hudební psychologie*, str. 302-311, heslo *představa*: „Pod pojmem představa rozumíme specifický druh obsahu v souhrnu všech obsahů paměti, totiž takový obsah, který si podržuje kvalitu „konkrétní smyslovosti“. Obrazně řečeno, představa je odloupený kus paměti, který je vtažen do aktuálního obsahu vědomí a vystupuje zde v úloze velmi podobné úloze vjemu. Hudební představivostí rozumíme schopnost záměrně užívat představ v procesu tvůrčí práce (hudební tvořivosti vůbec) a v procesech „vnitřní reprodukce“ hudebního díla (projevu vůbec) na základě paměti nebo notového zápisu... Jeden typ představ zachycuje spíše jedinečné jevy, zatímco tzv. obecné představy zachycují celé třídy jevů (... viz představu „barokní orchestrální sazby“, „chopinovské melodie“, „martinůvských harmonických spojů“ atp.) ... O síle představivosti některých jedinců svědčí např. tvorba hluchého Beethovena či Smetany, opírající se právě jen o rozvinutou a skvěle pracující představivost, a tedy bohaté, jasné představy... Nejvíce pozornosti bylo věnováno dosud věnováno metodice rozvoje hudebních představ na odborných hudebních učilištích při výchově skladatelských či interpretačních adeptů... Metodika rozvoje hudební představivosti je ovšem i na těchto školách opřena především o empirii... Těplov konstatoval, že schopnost sluchového představování je jednou z hlavních složek hudebního sluchu. Nejde ovšem jen o to, mít hudební představy, ale především o to, mít možnost záměrně jimi operovat. Jen pak lze hovořit o tzv. vnitřním sluchu... Těplov se dále zabývá charakteristikou hudebních představ. Konstatuje ohromné rozpětí ve výraznosti a živosti představ. Na jedné straně jsou zde zcela mlhavé a schematické obrazy, na druhé straně takový stupeň konkrétnosti, který se blíží skutečnému slyšení reálných zvuků... Představy mohou být zobecňovány i v jiné rovině, totiž časové. Dílo je zde beze zbytku ztráty charakteristiky vztahů, jež je konstituují, jaksi časově kondenzováno. Takto může být „přehlédnuto“ v jednom časovém okamžiku, což je např. nezbytné při interpretaci. Jde tu o jakýsi simultánní obraz sukcesivního procesu hudebního dění, tedy o přetransponování časových vztahů na prostorové... Sluch školeného hudebníka se vyznačuje právě zvláštním „slitím“ sluchových představ se zrakovými obrazy notového zápisu... Těplov si dále všimá mj. hlubokého a těsného vztahu mezi hudebními sluchovými představami a vokální motorikou... Domyslíme-li věc z pedagogického hlediska, vidíme, že pro vytváření zásob hudebních představ slyšené hudby, což je podmínkou dalšího rozvoje přístupů k hudbě, je nezbytný aktivní přístup, tj. zapojení motoriky a tedy především pěvecké „zpracovávání“ slyšené hudby... (Jako spornější se jeví některé další postupy, např. vnitřní nebo tichý zpěv melodie současně s hranou skladbou). Nakonec se Těplov zabývá problémy spjatými s rozvojem hudební představivosti. Vyvrací názor, podle něž děti mají daleko výraznější, živější a hojnější představy než dospělí. Představy se nerozvíjejí samy sebou a samy za sebe, ale právě v procesu takových činností, pro něž jsou nezbytně potřebné.“

apod. Přes to všechno však zůstává notový zápis nepochybně základním východiskem interpreta.

Notový zápis prošel v minulosti značným vývojem. Od neumatické notace a středověkých tabulatur se notové písmo postupně vyvíjelo, měnilo a zpřesňovalo, notace se stávala podrobnější a zápis se postupně kromě základních parametrů - výšky a časového uspořádání - začal zabývat též artikulací, dynamikou, barvou, výrazem, agogikou. V Bachových, či Händlových skladbách má interpret k dispozici zpravidla pouze výškové a rytmické uspořádání skladby, zatímco ostatní složky, jako artikulace, tempo, dynamika, či uplatnění ozdob jsou obvykle plně v kompetenci interpreta. Avšak již ve skladbách Mozartových je zapsaných informací mnohem více. Mozart vpisuje často do textu obloučky, i když tyto obloučky je třeba vnímat spíše jako označení „smyků“, než jako ohraničení frází, jak je později nacházíme v notovém zápisu Lisztově, či Chopinově. Rovněž dynamická označení najdeme u Mozarta poměrně často. Nejde však ještě o úplný detailní zápis dynamiky, který známe ze zápisu skladeb Beethovena a po něm následujících autorů. U Mozarta jde spíše o základní určení dynamiky a také o zápis takových dynamických řešení, která by nemusela být pro interpreta zcela zřejmá. Jde především o různé zlomy, zvraty a kontrasty. Rovněž výběr Mozartem užívaných dynamických označení je ten nejzákladnější: *f*, *p*, *fp*. Případný předpis *crescenda* nebo *decrescenda* směřuje pak k těmto dynamickým stupňům jako hraničním. Dynamiku často vůbec nepíše tehdy, kdy přirozeně vychází z logiky průběhu skladby, a také v místech analogicky vycházejících z míst předchozích. Tempová a výrazová označení jsou u Mozarta pravidlem, stejně jako značení ozdob tam, kde si jejich realizaci jednoznačně přeje. V Mozartově notovém zápisu tak máme možnost vidět směřování, jež určitého vrcholu dosáhlo v notovém zápisu Beethovenově. Beethoven jako by nic ve své skladbě nechtěl nechat na libovůli interpreta: notový zápis opatřuje množstvím různých dynamických označení, plně využívá dynamickou škálu od *pp* až po *ff*, do skladeb vpisuje velmi hustě podrobná výrazová označení (např. *Etwas lebhaft und mit der innigsten Empfindung*), poznámky k artikulaci, podrobné tempové údaje včetně agogických změn; výjimečně jsou v Beethovenově zápisu i návrhy použití pedálu. Jak velký rozdíl oproti době Bachově, kdy řešení těchto složek bylo plně v ruce interpreta!



Co všechno z myšlenek a představ skladatele tedy může notový zápis zprostředkovat interpretovi? - Jde samozřejmě především o *hudební myšlenku*<sup>62</sup> díla. Onu myšlenku musí v notovém zápisu interpret hledat a nalézat. Každou notu, každý oblouček, každé tempové, výrazové, či artikulační označení se musí interpret snažit pochopit v souvislosti s ostatními elementy a v kontextu hudebního proudu celé skladby. Napsal-li skladatel *sforzato*, měl by si interpret klást otázku, proč právě tento tón či akord považoval za důležitý. Bude-li interpret hrát *sforzato* bez pochopení jeho smyslu v kontextu hudebního dění, nejspíše bude působit prázdňě, zbytečně a nepatříčně, nelogicky, jako následek bez příčiny (podobně by tomu bylo u herce, recitujícího text, jehož smysl a obsah by mu unikal). Zde se dále lze ptát, zda a jak rozumíme onomu samotnému znaku *sf*? Na takto zdánlivě zbytečně položenou otázku (znak *sf* přece rozumí každý!) zhusta odpovídáme: znamená důraz, akcent, tedy silně zahraný tón. Není však takovýto výklad příliš povrchní, plochý, „jednorozměrný“? Příručky italského hudebního názvosloví uvádějí český překlad tohoto italského výrazu – „užij síly, důrazně“. Je však jasné, že tímto znaménkem skladatel označuje významný tón či souzvuk, jenž má zaznít zněle, avšak tato znělost není v tomto případě cílem, ale mnohem více prostředkem: prostředkem ke zvýraznění onoho tónu či souzvuku, k jeho ozvláštnění, upřednostnění, vynesení. Skutečný český ekvivalent italského výrazu *sforzato* zní – namáhavě, usilovně. Uvědomíme-li si tento význam označení *sf*, je jasné, že s pouhým odlišením síly při jeho realizaci nevystačíme. Uvedený předpis se při realizaci musí promítnout i do agogiky a barvy zvuku: barevně plný nástup tónu či souzvuku spolu s malým časovým pozdržením dá zvuku větší naléhavost, než pouhé mechanické navýšení hlasitosti (vyjádřitelné navýšením množství dB). Je samozřejmé, že podobné problémy mohou nastat i při čtení a následné realizaci takových znamének notového zápisu, jako je *crescendo* a *decrescendo*. V příručkách italského hudebního názvosloví čteme nejčastěji (ve shodě s běžnou praxí) – „zesilovat, se vzrůstající silou, a s ubývající silou, stále slaběji“. Lze předpokládat, že skladatel měl na mysli plný význam italského výrazu *crescere*, tj. vyrůst, narůstat, přibývat, přibývat na ceně, v případě italského *decrescere* – ubývat, klesat, ochabovat, slábnout. A podobně je na tom valná část používaných označení: je *allegro* jen

---

<sup>62</sup> Výraz „hudební myšlenka“ je zde míněn ve smyslu, formulovaném K. Janečkem ve spisu *Tektonika*. Praha 1968. Str. 33-94 (kapitola II *Hudební myšlenky*).

rychle, nebo i vesele? Je *legato* jen vázaně, nebo i hladce, plynně? Je *accelerando* a *ritenuto* pouze pokynem pro zrychlení a zpomalení, nebo bychom našli mnohem bohatší, detailnější a tedy adekvátnější výklad těchto termínů?

Tyto problémy s výkladem a realizací notového textu pramení z faktu, že notový zápis hudebního díla je především velmi přibližný a ne zcela přesný. Ač je mnohdy vnímán jako graf, grafem v pravém, exaktním slova smyslu není. Jde spíše o *symboly*, jež postupně vykristalizovaly do podoby, kterou známe a používáme. Ač se škála těchto symbolů postupně velice rozšiřovala a také doplňující slovní aparát nabýval na kvantitě, pravdou zůstává fakt, že převod znějící hudební myšlenky do notových symbolů a je doprovázejících různých znamének je vždycky jen jakýmsi základním zachycením ideje skladatele, při jejímž znovuoživení, tedy rozeznění, hraje interpret nezastupitelnou roli. Naprostou nezbytností pro interpreta v této souvislosti je *co nejhlubší a nejzaostřenější pochopení oné do zápisu uložené skladatelovy ideje*, a to jak vcelku, tak zároveň do nejmenších detailů<sup>63</sup>. Co musí asi tomuto pochopení předcházet, je jasné: bez hlubokého poznání hudby, její struktury, stylových a žánrových souvislostí, může být interpretace jen stěží autentická, odpovídající autorově představě. Podrobné a důkladné vzdělání interpreta, obsahující disciplíny zaměřené k těmto problémům, je nezbytnou podmínkou smysluplné interpretace. Genrich Nejgauz nazývá ono hledání skladatelovy ideje „prací na uměleckém obraze“<sup>64</sup>. Co tato „práce na uměleckém obraze“, tedy ono rozkrývání notového zápisu musí obsahovat? Interpretovi komplikuje tuto práci skutečnost, že realizace jeho hudebních představ je limitována jeho technickými možnostmi a že dokonce tyto hudební představy jsou oněmi technickými

---

<sup>63</sup> K řečenému velmi výstižně poznamenává Ivan Moravec: „Často se stává, zejména u citlivějších jedinců, že se jim naráz objeví vnitřní smysl a emocionální obsah některého okamžiku ve skladbě. Tyto vzácné okamžiky proniknutí k podstatě díla přicházejí často na samém počátku práce, kdy sice skladba ještě není zvládnuta, ale kdy také není její kouzlo oslabeno stálým opakováním a perným vypracováním. Je to právě uvědomovací síla vnitřního posuzovatele, která umožní zachytit technicko-výrazové prostředky, kterých žák použil instinktivně a třeba nedokonale v inspirovaných okamžicích své práce. Kdyby si natočil takový posvěcený okamžik při začátcích studia, zjistil by velmi pravděpodobně, že jeho vlastní výkon není schopen v něm jako posluchači probudit totéž pohnutí, jaké prožíval při hraní. Neměl totiž ještě a nemohl mít zvládnuty v plné míře všechny výrazové prostředky, které potřeboval k dokonalému vyjádření své představy. Jeho prožívání se obývalo více v jeho nitru, než bylo konkrétně realizováno v tónech a jejich vzájemných vztazích.“ Viz Moravec, Ivan: *Problém posuzování výkonů druhých a otázka sebekontroly*. In: *Živá hudba 1976*. AMU - SPN, Praha 1976. Str. 357.

<sup>64</sup> Viz Nejgauz, Genrich: *O umění klavírní hry*. Z ruského originálu *Ob iskusstve fortepiannoj igry*, vyd. Muzgiz, Moskva 1961, přeložila D. Šimonková. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983, str. 15-28. Srv. výše v našem textu – kapitola 2.2 k Piagetovu pojetí „vytváření obrazných představ“ v předškolním období vývoje a s tím související problematiku; Piagetem konstatovaný fakt je ovšem elementárním předpokladem Nejgauzem formulované nepoměrně komplexnější skutečnosti, související mj. s rozvojem estetického citu a obecně – s celkovým zráním osobnosti.

možnostmi zpětně ovlivňovány. Nejgauz k onomu propojení techniky a myšlenky říká: „Čím je jasnější to, co se má udělat, tím je jasnější i to, jak se to má udělat. Sám cíl už ukazuje prostředky k jeho dosažení“<sup>65</sup>.

Čím ono „objevování myšlenky“ zapsaného díla pro interpreta začíná? Z kterého hlediska by měl onen složitý a mnohodimenzionální problém uchopit? - Především je třeba udělat si dojem o skladbě jako o celku. Mladším, méně zkušeným žákům skladbu zpravidla představí učitel. Pokročilejší interpreti se pokoušejí utvořit si základní představu díla orientačním přehráním textu na nástroji a následným pročtením skladby bez klavíru (event. v opačném pořadí). Otázkou do diskuse v této souvislosti je poslouchání nahrávek téže skladby v různých interpretacích. Neoddiskutovatelným faktem je, že v případě začátečníků a méně zkušených žáků je poslech dobré interpretace studované skladby jednoznačně vždy přínosný. Samozřejmostí je, že tato zásada by se neměla týkat všech studovaných skladeb: i žák na elementární úrovni se může pokusit rozklíčovat, dešifrovat a následně interpretovat notový text pouze na základě notového zápisu. Předpokladem úspěchu takového přístupu ovšem je již jistá míra předběžných hudebních zkušeností, tvořených zásobou představ, znalostí a dovedností, nabytých při hře podle sluchu. K řečenému poznamenává Alena Vlasáková: „Poznávání notového zápisu je vázáno na předběžné pochopení hudebního jevu, který je znázorněn (notovým) hudebním znakem.“<sup>66</sup> Z hlediska výuky hry – konkrétně její počáteční fáze: učíme se mnoha věcem zároveň; mj. se též musíme *naučit číst* zápis. Zápis je pro nás v této fázi tedy předmětem i nástrojem učení zároveň: čtením notového zápisu se učíme číst notový zápis.

K diskusi vede poslech nahrávek u zkušenějších interpretů: nepovede návyk pravidelně studovat nové skladby společně s poslechem jejich nahrávek, vytvořených špičkovými interprety, k neschopnosti porozumět aktivně notovému textu ve všech jeho významech a nuancích? A co hůř, nepovede tato praxe k potlačení individuality interpreta a ke vzniku jakési odosobněné „obecně ideální“ interpretace? Ze všech těchto důvodů je užitečné užívané postupy střídat a kombinovat. Je samozřejmé, že v 21. století se nechceme ani nemůžeme vyhýbat poslechu nahrávek nejlepších interpretů. Pro vlastní osobní rozvoj je

---

<sup>65</sup> Viz Nejgauz, G.: *O umění klavírní hry*, str. 63. Srv. výše v našem textu – kapitola 2.1. – Piagetem zmiňovaný rozvoj schopnosti „uplatnění vhodných a účelných prostředků k dosažení určitého cíle“ a „hledání nových prostředků na základě diferenciací známých schémat“ již v raném období vývoje.

<sup>66</sup> Vlasáková, Alena: *Klavírní pedagogika*. AMU, Praha 2003. Str. 138.

však určitě obecně užitečné poslechnout si skladbu až po důkladném prostudování pouze na základě notového textu a až po získání jasně samostatné vlastní hudební představy. Při takovémto přístupu ke studované skladbě pak mohou řešení zvolená jinými interprety naši vyžívající hudební představu obohatit a posunout na vyšší úroveň, neměla by ji však už rozbít, či úplně zničit. Různé nahrávky téže skladby mohou přinášet různá řešení a tedy různé výklady téhož notového textu. Srovnání těchto různých řešení může pak být interpretovi školou porozumění a chápání jemných odstínů a různých významů jednotlivých složek textu<sup>67</sup>. V žádném případě však není žádoucí, aby interpret vytvářel svou představu hudebního díla pouhou kompilací jednotlivých nahrávek, aniž by se sám pokusil utvořit si na základě textu vlastní názor. Celistvým uchopením skladby získá pak interpret především představu o jejím zaměření, tvaru, charakteru, rozsahu, stylu, obrysu, náladě, obtížnosti, tónině, taktu, formě, faktuře.

Od celistvého pohledu a povšechného čtení je postupně třeba orientovat pozornost k jednotlivým složkám a detailům, zaměřit při čtení pozornost na hlavní složky skladby, formální členění a strukturu, to vše s pozorností, věnovanou klíčovým bodům skladby, poznávat tempové a rytmické uspořádání skladby, seznamovat se s harmonickou, případně polyfonickou strukturou, melodickou linkou, doprovodnými hlasy. Při takovémto podrobném studiu textu interpret objevuje nejen krásu a obsah díla jako celku, ale také krásu a výraz jeho jednotlivých detailů. Poznává smysl, řád a logiku jednotlivých segmentů a jejich organické zapojení do vyváženého celku. Shrnuto - skrze viditelné proniká při studiu zapsané skladby k onomu neviditelnému, našemu zraku skrytému, avšak z hlediska smyslu dané skladby podstatnému. V neposlední řadě musí v této fázi studia hráč hledat interpretaci výraznou, zajímavou a vynalézavou, současně též jednoduchou a přirozenou.

---

<sup>67</sup> Ivan Moravec se vyjadřuje ke srovnávání a hodnocení nahrávek výkonů druhých: „Je pro nás radost i posilou, najdeme-li u druhého umělce pojetí díla shodné s naším. Chceme-li však dosáhnout objektivního nebo alespoň objektivnějšího obrazu o umění druhého, jehož pojetí je odlišné, musíme v jistém smyslu obětovat své vlastní představy o díle... Je-li poslouchající schopen pochopit i odlišný umělecký typ, přerůstá úzce subjektivní přístup k interpretaci stává se schopným uplatňovat vyšší kritéria při jejím hodnocení. Na této úrovni posuzuje sílu, pravdivost a přesvědčivost, s jakou druhý umělec realizuje své individuální představy o skladbě... Je naším cílem, aby se žák naučil rozpoznávat znaky velkého umění. Dosáhne-li toho, pak to vlastně znamená, že je potenciálně uschopněn podobně úroveň jednou dosáhnout. Ve velkém umění rozpoznává to, co má v latentním bohatství svého nitra. V této schopnosti vidím jeden z velkých projevů talentu... Chci na žácích, aby rozšiřovali svůj obzor co nejčastějším a nejkoncentrovanějším poslechem umění druhých, a aby byli tolerantní k výkonům, které neodpovídají jejich subjektivním představám.“ Viz: Moravec, Ivan: *Problém posuzování výkonů druhých a otázka sebekontroly*. In: *Živá hudba 1976*. AMU - SPN, Praha 1976. Str. 355-358.

Součástí tohoto stadia práce je též hledání a nalézání odpovídajících technických řešení jednotlivých detailů, jednotlivých částí skladby i jejího celku.

Otázkou k diskusi v souvislosti se studiem notového textu je problém preferencí úhlu pozornosti vůči jednotlivým aspektům studia díla. Starší klavírní metodiky preferovaly rozdělení interpretačního studia skladby do několika fází: např. Carl Czerny rozděluje studium skladby do tří period: „Nejdříve se jedná v pomalém tempu o nácvik přesného znění notového zápisu, o určení správného prstokladu. Ve druhé fázi se tempo stupňuje, ve třetí konečně jde o studium přednesu, o propracování jemnějších přednesových odstínů.“<sup>68</sup> Tento názor, odsouvající práci na obsahu a výrazu až do poslední, závěrečné fáze studia skladby, přetrvává u mnoha klavírních pedagogů až do dnešní doby. Naproti němu lze postavit stanovisko moderní klavírní pedagogiky, usilující o *uchopení smyslu* studované skladby a z něj vyplývajícího výrazu již od samého počátku jejího studia – se samozřejmým požadavkem postupného neustálého hledání a prohlubování. Toto stanovisko vyjadřuje již G. Neugauz: „Práce na uměleckém obraze musí začínat současně se začátkem výuky klavírní hry... je-li dítě schopno reprodukovat nejprostší melodii, je nutno dosáhnout toho, aby toto prvotní „provedení“ bylo *výrazné*, tj. aby charakter první interpretace přesně odpovídal charakteru („obsahu“) dané melodie.“<sup>69</sup> Neznamená to, že onen první, tradiční, způsob (napřed čtení v pomalém tempu bez výrazových odstínů atd.) nemá vůbec žádná pozitiva. To, že obtížný úkol – komplexní nastudování skladby – je rozdělen do několika postupných, tedy snadněji dosažitelných kroků, je bezesporu z metodického hlediska výhodné. Avšak negativa, která při tomto postupu převažují, jsou natolik závažná, že jej zpochybňují. Pouze mechanické přehrávání notového textu je podstatně odlišné od sledovaného cíle – smysluplné tvořivé interpretace. Technická realizace pak není tímto postupem odvozována z prvotní umělecké představy, stává se samoúčelem, a v konečném výsledku se může od žádoucího hledaného technického řešení, odpovídajícího záměru skladby, podstatně lišit. Obecně lze říci, že nemuzikální cvičení otupuje tvořivost, fantazii, sluch, zvukovou představivost. Mechanickým přehráváním skladby posléze zcela vyprchá kouzlo uměleckého účinku díla, jeho poznávání a zároveň tvořivého prožitku při jeho realizaci. Ve svém důsledku může takovýto postup nakonec zablokovat cestu k tvořivé interpretaci.

---

<sup>68</sup> Citováno podle Böhmová, Zdeňka: *Kapitoly z dějin klavírních škol*. Praha 1973. Str. 87.

<sup>69</sup> Neugauz, Genrich: *O umění klavírní hry*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. Str. 16.

#### 5.4. Otázky historicky poučené interpretace v kontextu počáteční fáze výuky klavírní hry

Historicky poučená interpretace barokní hudby je téma již dlouho v nejrůznějších diskusích frekventované, má své zastánce i oponenty, na obou stranách padají nejrozmanitější argumenty.<sup>70</sup> Nehodláme zaujímat v této debatě roli rozhodčího, ani se pouštět do hledání odpovědí na speciální otázky, týkající se interpretace barokní hudby. Na tomto místě jde výhradně o zaměření pozornosti k některým aspektům přístupu k této otázce v pedagogické praxi, konkrétně – v souvislosti s počáteční fází výuky klavírní hry.

Vycházíme z přesvědčení o významu polyfonie pro rozvoj právě klavíristického talentu, a to již od raného stupně. Polyfonní hra rozvíjí smysl pro vícevrstevný hudební projev, tříbí schopnost jednotlivé vrstvy navzájem zvukově i artikulačně rozlišovat a ozvláštňovat, rozmanitě je vůči sobě situovat do pozice popředí a pozadí a vytvářet iluzi plastického, bohatě strukturovaného prostoru<sup>71</sup>. Schopnost samostatného, uvolněného vedení simultánně probíhajících hlasů je záležitostí nikoli jen kompoziční, ale stejnou měrou i interpretační. Díky tomu všemu je polyfonie jedním z důležitých východisek pro vše ostatní, co klavírní hra obnáší. Je samozřejmé, že klavírní polyfonie není pouze barokní záležitostí, a stejně – baroko neznamena jen polyfonii. Přesto pravděpodobně nedojde ke sporu, pokud půjde o tvrzení, že v průsečíku pojmů baroko – polyfonie – klavírní hra se jmenuje J. S. Bacha, reprezentující vrchol toho, co v této oblasti existuje,

---

<sup>70</sup> Otázky stylovosti interpretace jsou neustále diskutovány, tato diskuse nikdy neskončí. Požadavky stylovosti jsou formulovány zejména v souvislosti s problematikou tzv. historicky poučené interpretace, do protikladu je v diskusi mnohdy kladen požadavek historické věrnosti na jedné straně a aktuální umělecké přesvědčivosti na straně druhé. I. Poledňák k tomu poznamenává, že každý z obou požadavků může být legitimní (vyhovění prvnímu uspokojí historika, vyhovění druhému – estetika – viz níže poznámka u kapitoly 5.4). Podle našeho názoru je nesporné, že naplnění požadavku stylovosti by se nemělo stát jediným cílem, měl by být podřízen základnímu cíli, který by měl být zřetelně formulován, ať již jde o cíl umělecký nebo pedagogický. Ještě k otázce stylovosti: v případě J. S. Bacha může splnění požadavku vrcholné umělecké přesvědčivosti, rezignující na požadavek „historické věrnosti“, být naopak dokladem Bachova nadslohového, nadčasového rozměru (viz Richterova nebo Gouldova interpretace, Webernova instrumentace...), tedy faktu, že Bach (podobně jako Shakespeare či Rembrandt) dokáže aktuálně oslovit i nás a naše současníky, mající zažitou zkušenost se Schönbergem, Kafkou, Picassem... Lze si též položit Schönbergovu otázku „Co je to styl?“ – Případné úvahy o stylovosti ovšem nemusí být vztahovány pouze k hudbě historické: stejná diskuse o stylovosti či nestylovosti interpretace může proběhnout i v souvislosti s interpretací Chopina, Debussyho, Prokofjeva... Naší problematiky se pak dotýká otázka – v kterém vývojovém stadiu, jakým způsobem mají být řešeny otázky stylu a stylovosti, jaké otázky mají být v této souvislosti kladeny atd.

<sup>71</sup> Uvedené konstatování je bezděčně potvrzováno komentářem Svjatoslava Richtera k jeho rozhodnutí se pro studium a interpretaci Bachovy hudby: „Jen tak, bez zvláštního entuziasmu, abych se vyvaroval jednostranného vývoje přinutil jsem se nastudovat osmačtyřicet preludií J. S. Bacha. Ale tehdy jsem pocítil okouzlení bohatstvím jeho polyfonie. Bachův svět se mi stal vlastním.“ Viz Jurík, Marian: *Richter*. Supraphon, Praha 1974. Str. 41.

ocitá ve zcela mimořádném, jedinečném postavení, a jako takové je z hlediska výchovy klavíristů zcela nepominutelné – což koneckonců obecná široce sdílená pedagogická zkušenost potvrzuje.

Máme za to, že výše naznačený spor mezi zastánci a oponenty historicky poučené interpretace, pokud se odehrává na nejvyšším myslitelném stupni uměleckého mistrovství, těžko lze rozsoudit ve prospěch jedné či druhé strany. V žádném případě samozřejmě nelze zpochybnit legitimitu, argumenty ani umělecké výsledky zastánců myšlenky historicky poučené, autentické interpretace. Avšak ani při plném respektování požadavku historické autenticity bachovské interpretace nelze zároveň diskvalifikovat např. Richterovo interpretační pojetí Bachova *Temperovaného klavíru* s poukazem na nestylovost. Při veškeré „nestylovosti“ pojetí Svjatoslava Richtera – poměřováno pravidly a zásadami historicky poučené interpretace – nelze nevnímat Richterův projev jako živý, strhující, svrchovaný, rovněž bezezbytku naplňující ideu Bachovy hudby, autentický – byť samozřejmě jinak: podobně, jako je tomu v případě inscenace Shakespearova dramatu na současné scéně (tam rovněž není pochyb o tom, že k naplnění Shakespearovy autorské ideje a k dosažení plné autenticity není nezbytný způsob inscenace přesně ve stylu alžbětinského divadla 16. století – počínaje způsobem hereckého projevu a konče řešením scény, kostýmů a dalších rekvizit). Zdá se, jako by z této krátké úvahy vyplývala obecně formulovatelná odpověď: rozhodující není otázka, zda interpretace takového díla je historicky věrná anebo se od zásad historicky poučené interpretace odklání; v každém z obou případů je rozhodující umělecká přesvědčivost, „jiskra“ konkrétního interpretačního projevu.<sup>72</sup>

V současné době máme možnost vědět o interpretační problematice barokní hudby mnoho. Díky bohatému muzikologickému výzkumu jsou na tomto poli k dispozici informace, jež byly ještě nedávno zasunuty v archivech a pro širší

---

<sup>72</sup> Řečené komentuje Ivan Poledňák: „Značně jinak vyznívá Bachův Dobře temperovaný klavír v cembalovém podání třeba Zuzany Růžičkové, nebo v klavírním podání Svatoslava Richtera; nebo Smetanova Má vlast v podání České filharmonie s Václavem Talichem, nebo v „experimentálním“ pojetí anglického orchestru hrajícího na nástroje ze smetanovské doby. A i v uvedených příkladech nejde právě jen o rozdíl ve volbě nástroje či nástrojů (cembalo, resp. klavír atp.): jde o celkovou míru uplatnění požadavku „historické věrnosti“ interpretace. Z pohledu hudebního historika je zřejmě vhodnější takový interpretační přístup, který usiluje o stylovou věrnost, z hlediska hudebního estetika (či kritika) by patrně měly být všechny možné přístupy otevřené a hodnocení by nemělo být předpojaté. Richterovo nepřilíš „stylové“ pojetí Bacha bylo muzikantsky strhující a odkrývalo nové roviny Bachovy sémantičnosti...“ Viz Poledňák, Ivan: *Hudba jako problém estetiky*. Karolinum, Praha 2006. Str. 167.

veřejnost nedostupné. V důsledku rozvoje znalostí i zájmu dochází k prohlubování specializace na barokní interpretaci; podobné prohloubení specializace lze koneckonců pozorovat i ve vztahu k Nové hudbě, i k jednotlivým vybraným oblastem hudby klasicko-romantické epochy, k oblasti jazzu a nonatřificiální hudby, k oblasti hudby mimoevropské... Současný stav poučení si přirozeně vyžaduje jiný přístup: pro správné stylově čisté, opravdu historicky poučené interpretační uchopení barokní hudby je - v kombinaci se samozřejmým požadavkem ovládnutí umění nástrojové hry - nezbytná též jistá míra muzikologické erudice.

Právem je pak pociťována i potřeba reflektovat uvedený stav a přiměřeně jej promítat do výukového procesu při výuce nástrojové hry, a to počínaje již základním stupněm. Jaké konkrétní otázky a úkoly tedy stojí před hudebním pedagogem, má-li své zadání a poslání splnit skutečně na úrovni? – Máme za to, že je lze formulovat následovně:

- a) Kdy – v které chvíli - začít věnovat pozornost specifikům barokní interpretace? Tj. – začít rozvíjet hudebnost obecně (i při jednoduchých příkladech např. z Bacha) a teprve následně vést k naplňování specifických požadavků stylové interpretace, nebo hned v samotném počátku specifické požadavky formulovat a vyžadovat jejich naplnění?
- b) Jaké pokyny a požadavky dát dítěti v počátku, předem?
- c) K tomu všemu se samozřejmě přidružují obecné otázky výběru autorů a skladeb, respektujícího zároveň stupeň vyspělosti dítěte (v obecném i hudebním smyslu), metodická hlediska (tedy podíl studia vybraných skladeb na rozvoji pianistických schopností a dovedností), dále rovněž cíl - poznávání a rozšiřování repertoáru, úkol všeobecného rozvoje hudebnosti a zájmu o hudbu.

K první otázce - *kdy* tedy začít věnovat pozornost specifikům barokní interpretace: bylo by samozřejmě přehnaným požadavkem v samém počátku výuky hry na nástroj – v pěti až šesti letech věku – vychovávat specialisty na barokní hudbu, Novou hudbu, Chopina... V této fázi je nepochybně primárním cílem odhadnout u dítěte míru hudebního talentu, rozvíjet a pěstovat jej, motivovat a probouzet u dítěte zájem o hudbu v celé její šíři. K tomu všemu mu předkládat co nejbohatší repertoárové spektrum – z hlediska rozmanitosti stylů i



interpretačních možností, a v dalších fázích pak s dítětem postupně objevovat, propracovávat a prohlubovat stylová specifika jako něco zcela samozřejmého, vyrůstajícího z jeho přirozené hudebnosti a obohacujícího ji.

Přesto však podle našeho názoru a zkušenosti není důvod odkládat zájem a péči o otázky barokní interpretace do budoucna: již při prvním seznamování s konkrétní skladbou začíná zároveň proces krystalizace a zrání interpretační představy – a to jak u vyspělého interpreta, tak u začátečníka. Případný záměr prvotního nastudování skladby ve smyslu přečtení a technického, popř. pamětního osvojení a teprve následného „naplňování“ obsahovou a stylovou představou postrádá smysl. Vždyť ani ono technické osvojení není beze „stylu“: ono naplňování pak by ve skutečnosti znamenalo zbytečnou pracovní fázi přepracovávání jednoho – nesprávného – stylu na onen požadovaný správný. Zejména však je nutno ctít zásadu: již od počátku, od prvního čtení not usilovat o hledání a budování interpretační představy a ruku v ruce s ní – hledání jí odpovídajících technických prostředků.

Zároveň s řečeným ovšem musí být zdůrazněno, že požadavek slohové čistoty interpretačního výkonu není v popsané fázi primárním cílem, nýbrž prostředkem, cestou k obecnému rozvoji hudebnosti dítěte vůbec. Je to situace srovnatelná např. s komponováním harmonických či polyfonních cvičných úkolů ve výuce harmonie a kontrapunktu: aktuálním cílem uplatňování klasických pravidel v takovémto případě není přece dosažení schopnosti zkomponovat dokonalou mozartovskou sonátu, nýbrž - úsilí o rozvoj harmonického myšlení a sluchu, a k tomu slouží pracovní pravidla jako nezbytný metodický prostředek.

Rozhodně není na místě dogmatický přístup, trvající na jediném možné a správné podobě interpretačního výkonu. Při dotváření zvukové podoby barokní skladby je třeba brát v úvahu rovněž individualitu interpreta a jeho hudební a technickou vyspělost. Jiné řešení tempa, artikulace či ozdob je třeba zvolit pro začátečníka, jiné pro pokročilejšího studenta. Jestliže vyspělejší žák může hrát rychlé skladby rychleji a pomalé pomaleji než méně pokročilý, v případě volby obdobného tempa začátečníkem se stanou rychlé běhy pravděpodobně nezřetelnými a pomalé fráze ztratí celistvost a široký dech. Podobné otázky je třeba řešit i při hře ozdob. Má smysl perfektně podle všech pravidel dokonale provedená ozdoba, pokud by jí mělo být dosaženo na úkor živého výrazu celé fráze, nebo dokonce skladby? Dodržení pravidel není samo o sobě zárukou dobré

a přesvědčivé interpretace! Pravidla je nutno předkládat jako faktor, přispívající k vyvarování se nesprávných řešení, avšak nezajišťující řešení nejlepší. Je třeba učit děti hledat a naplňovat při hře skladatelovu hudební myšlenku, nejen plnit bez ducha a mechanicky pravidla. Je žádoucí ponechávat prostor pro fantazii a tvořivost dítěte, nedopustíme její zadušení neprodyšným krunýřem dogmatických pouček.

K další otázce: *Jaké pokyny a požadavky* dát dítěti v počátku, jakým způsobem korigovat, usměrňovat, tříbit jeho již konkrétní pokus o interpretační výkon? - Pracovat již v této fázi s urtextem? – Pokud ano, jaké konkrétní pokyny dát dítěti k frázování a artikulaci, tempu, dynamice, agogice, rytmickým specifikům, ozdobám? Jak je srozumitelně a přesvědčivě sdělit, aby je vnitřně přijalo za své, nikoli jako pouhé povinné informativní instrukce?

Je třeba vycházet z faktu, že notový zápis je vždy jen znakem, schématem, symbolem, záznamem skutečnosti, kterou *nikdy zcela bezezbytku zapsat nelze!* Interpret vždy stojí před úkolem tento znak dešifrovat, pochopit a živě realizovat. Mezi oním schematickým zápisem a konečným znějícím výsledkem *je vždy prostor pro interpretovu iniciativu*. To platí i tehdy, jde-li o hudbu novodobější provenience - např. Sukovu či Debussyho – se zápisem stanovujícím velmi přesné tempové požadavky, předepisujícím mnoho jemných dynamických, agogických, výrazových detailů do nejmenších podrobností. I tehdy stále zůstává široký prostor pro individuální vklad interpreta, do něhož promítá – vědomě i nevědomě – svou osobnost, temperament, a to i při plném vyhovění obecně deklarovanému požadavku respektu vůči notovému zápisu. O to více pak řečené platí při interpretaci hudby, u níž takto podrobný zápis neexistuje: k dobovým zvyklostem barokní kompoziční a interpretační praxe patří – jak je všeobecně známo - lakoničtější, prostší způsob zápisu – bez onoho vyznačování výrazových detailů, bez vypisování dynamiky, tempa, bez agogických požadavků, ba mnohdy i v jednodušší sazbě s předpokladem dotvoření při interpretaci. Nikdo nepochybuje o tom, že to vše neznamena, že hudba má znít bez výrazu, dynamiky, agogiky... Mnohá vydání barokních skladeb v minulosti dávnější i méně dávné, revidovaná i upravovaná pedagogy (včetně renomovaných) s ohledem na různé interpretační i pedagogické potřeby (mnohdy včetně zásahu i do vlastního notového textu), byla vedena snahou o pomoc při řešení tohoto problému. Negativním důsledkem těchto snah jsou nánosy dnes již mnohdy

zastaralých, překonaných, nepřesvědčivých, na dobovém vkusu závislých, historicky neopodstatněných způsobů interpretačního výkladu a je zcela na místě tyto nánosy v pedagogické praxi eliminovat, pracovat tedy s urtextem.<sup>73</sup> S tím pak souvisí dvojitá otázka: jak správně přečíst, dešifrovat onen barokní notový zápis, jak mu správně porozumět? Jak má barokní hudba skutečně – v reálném zvuku - znít?

K oběma otázkám jsou dnes k dispozici a jsou respektovány zdroje informací, nepoměrně bohatší, než tomu bylo v době vzniku oněch kritizovaných revizí a úprav. V souvislosti s historicky poučenou barokní interpretační praxí je studium a znalost dobových literárních a pramenných materiálů nezbytným požadavkem. – K otázce, jak má hudba znít, je zde bohužel pro nás však jednou provždy definitivně vztyčena informační bariéra: chybí to nejpodstatnější, a to dobový zvukový záznam. Pro historickou hudební interpretaci nemáme tedy přímý důkaz o její skutečné podobě. Skoro jakoby se chtělo říci: není tento fakt důvodem k rezignaci na hledání *zvukového ideálu* historicky poučené autentické interpretace? – Rozhodně nikoli! – Koneckonců, stále zde kromě literárních pramenů jsou původní „svědkové“ dobové interpretace, a to historické hudební nástroje se svými – na jedné straně – technickými a zvukovými omezeními, na straně druhé – specifiky, individualitou, nezaměnitelným charakterem... Pod prsty vzdělaného tvořivého hudebníka ožívají a přibližují nám a našim současníkům zvukovou podobu tehdejší hudby.

Jak řešit uvedené otázky v elementární výuce? Dítě by se v každém případě mělo s autentickou grafickou podobou urtextu seznámit, avšak v této fázi ještě není k samostatné práci s urtextem připraveno. Jako optimální se jeví pracovat současně s urtextem i dobrým revidovaným vydáním a spolu s dítětem tyto dva texty porovnávat. Urtext díky přehlednosti a snadnější čitelnosti umožní zvláště začínajícímu interpretovi adekvátnější a rychlejší porozumění textu, než složité revidované texty, mnohdy plné množství drobných notiček vypsanych ozdob, v nichž se základní linie a smysl často zcela ztrácí. Urtext zároveň poskytuje dítěti nejvíce svobody. Nechť samo na vlastní oči vidí, v jakém smyslu

---

<sup>73</sup> Např. u nás velmi rozšířené vydání *Dobře temperovaného klavíru* Johanna Sebastiana Bacha v revizi Vladimíra Polívky, vycházející evidentně z vydání téhož díla v úpravě Carla Czerného, obsahuje mnoho textových chyb, z nichž většina je přejata právě už z Czerného vydání. Jde zejména o doplňování, či naopak rušení posuvek se záměrem „opravit“ Bachovy „chyby“ (ve skutečnosti jde v takovýchto případech o nepochopení Bachova polyfonního záměru). Rovněž artikulace, dynamika i řešení ozdob je v uvedené revizi spíše v duchu romantickém, než barokním.

je původní autorův zápis dále možno dešifrovat, vykládat a dotvářet. Nechtě je mu však současně předložen praktický příklad řešení, a to příklad vypracovaný odborníkem, zevrubně seznámeným s celou šíří i hloubkou problematiky. Nechtě není též vynechána nebo podceněna možnost výkladu a pochopení barokního slohu v širším slova smyslu – v souvislosti s výtvarným projevem, architekturou... Porozumění a hlubší prožitek ducha barokního slohu vede zcela přirozeně i k pochopení smyslu všech zmiňovaných interpretačních pravidel a jejich – nikoli pasivnímu, nýbrž vrcholně aktivnímu a smysluplnému naplnění. – Tomuto záměru míří vstříc např. Dostalova revize Bachovy *Knížky pro A. M. Bachovou*<sup>74</sup>, doplněná průvodním historickým textem a metodickými poznámkami i řadou vyobrazení včetně reprodukcí dobového výtvarného projevu, faksimile Bachova rukopisu aj. Rozsah a stupeň náročnosti je přiměřený věku adresáta. Zároveň však by mohl být pro tvořivého pedagoga inspirací k vlastní iniciativě, pokud jde o přiblížení a zprostředkování poznání světa baroka vyučovaným dětem. Tento odstavec uzavíráme citací A. Vlasákové: „Aby byl pedagog klavírní hry schopen rozvíjet fantazii svých žáků, musí ji mít především rozvinutou on sám.“<sup>75</sup>

Vzhledem k absenci přímého bezprostředního zvukového dokladu je nutno konstatovat, že naše všeobecně sdílená představa barokní interpretace, zprostředkovaná pouze verbální cestou je nutně *vždy pouze hypotézou* – ač vysoce pravděpodobnou. Zachovala se nám pouze informace – byť zevrubná a při současném stavu znalostí historických textů o zásadách interpretace detailně propracovaná. Musíme se však smířit s tím, že možnost autentického prožitku je nám jednou provždy odepřena. Takováto hypotetická představa umožňuje pouze poučenou rekonstrukci.<sup>76</sup> I kdyby ona hypotéza snad byla v některém ohledu chybnou – mylným pochopením oné verbální informace, anebo prostě v důsledku faktu, že některé věci hudby jsou verbálně nesdělitelné – i v takovém případě se nám v jí vymezeném rámci otevírá prostor pro interpretaci jako jednu z nekonečného počtu potenciálních možností výkladu daného notového textu, umožňující osobitý a svrchovaný individuální interpretační projev - pokud se této příležitosti chopí tvůrčí interpretační osobnost – a v pedagogickém procesu –

---

<sup>74</sup> *Skladby pro Annu Magdalenu Bachovou*. Výběr, revize, průvodní historický text a metodické poznámky Jan Dostal. Editio Supraphon, Praha 1980.

<sup>75</sup> Vlasáková, Alena: *Klavírní pedagogika*. AMU, Praha 2003. Str. 105.

tvůrčí osobnost pedagoga, schopná zároveň onu jiskru tvořivosti v rámci daných závazných pravidel historicky poučené interpretace zažehnout u svých žáků.

Není bez zajímavosti ocitovat na tomto místě myšlenku Daniela Barenboima, bezesporu uznávané autority ve věcech interpretace J. S. Bacha. Jeho kompletní nahrávka obou dílů Bachova *Dobře temperovaného klavíru* je přesvědčivým dokladem jeho hlubokého pochopení hudebního smyslu a sdělení Bachova díla: „Zabývat se čistě jen historickou interpretační praxí a pokoušet se zvukově napodobovat starší styly hry považují za omezené, neživotné, zpozdilé. Mendelssohn a Schumann se pokoušeli zasadit Bacha do své doby, tak jako Liszt svými prepisy pro jiné nástroje a Busoni svými úpravami. Také Leopold Stokowski se o to pokoušel v Americe se svými orchestrálními aranžemi. Vždy šlo o snahu přiblížit Bacha té či oné době. Posuzováno z tohoto úhlu pohledu, když by někdo hrál Bacha a znělo by to jako Boulez, neměl bych s tím žádný filosofický problém. Filosoficky mám problém s někým, kdo se pokouší napodobit, jak to tehdy znělo. Že se v Bachově době tato apoggiatura hrála pomalu nebo jistá ozdoba zase rychle – toto vědět a napodobit nestačí. Musím rozumět, proč to tak bylo. Proto to považuji za čistě scholastický postoj, vzhledem k minulosti za velmi nebezpečný, neboť je to spojeno s ideologií a fundamentalismem také v hudbě. Dnes můžeme vidět, že kolikrát bolesti a násilí fundamentalismus vede.“<sup>77</sup>

Zcela v souladu s Barenboimovým citátem lze v obecnější poznámce připomenout Webernovu instrumentaci *Ricercaru* z *Hudební obětiny*. Jeho způsob úpravy bezesporu zachovává smysl a jádro Bachovy hudby, ač se to děje ve zvukovém odění 20. století. Přesto je Weberův přístup k výkladu Bacha všeobecně respektován, o hodnotě jeho uchopení není nejmenších pochyb. Podobně lze uvažovat o interpretaci Bachova Umění fugy, tedy díla, z jehož zápisu nevyplývá žádná instrumentační představa. Každé konkrétní provedení Umění fugy je tedy vlastně „aranž“, přičemž i zde se můžeme setkat s pojetími, respektujícími barokní instrumentář a přesně dodržovaná pravidla dobové interpretace, i s přístupy odlišnými, avšak přesto umělecky svrchovanými.

---

<sup>76</sup> Zmíněná rekonstrukce je v jistém smyslu srovnatelná s nedávnou rekonstrukcí vybombardovaného chrámu Frauenkirche v Drážďanech podle zachovaných plánů...

<sup>77</sup> Barenboim, Daniel: *Ich bin mit Bach aufgewachsen*. In: sleeve note k souborné nahrávce Bachova *Dobře temperovaného klavíru*, díl I. Warner Music Group Company, 2004. Str. 18.

## 6. Klavírní tón

### 6.1. K historii názorů a úvah o klavírním tónu

Velmi podstatným faktem hodnocení klavíristického výkonu je *klavírní tón*. Krásným, barevným, bohatým, plastickým klavírním tónem se vyznačují nezapomenutelné výkony Svjatoslava Richtera, Arthura Rubinsteina, Vladimíra Horowitze, Lazara Bermána, Vladimíra Ashkenazyho, Marthy Argerich, Eugena Indjice, Ivana Moravce, Ivana Klánského ... Klavírní tón je tradičně předmětem pozornosti klavírních pedagogů, hudebních kritiků, soutěžních porot ...

Lze si položit si otázku - co je to vlastně „klavírní tón“? Co vše se skrývá za tímto pojmem? Co vše jej spoluvytváří? Je dán způsobem úhozu, témbrem, dynamikou, laděním nástroje, jeho konstrukcí, materiálem a kvalitou struny, či jinými faktory, jako např. akustikou koncertního sálu, nebo dokonce „záznaky techniky nahrávacího studia“, anebo spíše - souhrou všech těchto a případně ještě dalších faktorů? Co z toho všeho vlastně může klavírista svým výkonem opravdu ovlivnit? Je klavírní tón, jeho charakter a kvalita objektivně posuzovatelný, nebo jde o jakýsi mýtus, vážící se – společně s dalšími mýty – ke jménům velkých a charismatických osobností interpretačního umění?

Tyto a podobné otázky byly, jsou a budou kladeny vždy znovu a znovu při snahách odhalit neodhalitelné tajemství nejhlubší podstaty vrcholného mistrovského klavírního interpretačního výkonu. - Jak může kvalitu tónu ovlivnit hráč na nástroj obecně?

Lze nepochybně konstatovat, že různé nástroje poskytují instrumentalistovi k tvoření a formování tónu různý prostor: hráč na dechový nástroj může kvalitu tvořeného tónu ovlivnit intenzitou dechu, způsobem nátisku, volbou mezi několika možnostmi uplatněného alikvotního tónu, u dřevěných nástrojů způsobem zakrytí dírky, resp. způsobem stisku klapky, volbou vhodného plátku nebo strojku, u žesťového nástroje pak volbou nátrubku, použitím sordinky, u lesního rohu navíc vsunutím levé ruky do korpusu... Podobné možnosti má hráč na smyčcový nástroj: kvalitu a charakter tónu může bezprostředně ovlivnit volbou struny, způsobem vedení smyčce – rychlostí jeho pohybu, tlakem na strunu, místem dotyku smyčce se strunou (hra *sul ponticello*, *sul tasto*), dále pak uplatněním hry *spicato*, *saltando*, *sautillé*, *martelé* a mnoha

dalších způsobů techniky pravé ruky, dále pak užitím flažoletů, pizzicata... Hráč uplatňující drnkací techniku (harfista, kytarista) má – díky bezprostřednímu kontaktu prstů se strunou – prakticky nekonečno možností, jak charakter tónu ovlivnit. V případě dechů i strunných nástrojů pak navíc přistupují možnosti intonačních odchylek - jemných „rozladění“, umožňujících např. zintenzivnění výrazové naléhavosti zostřením citlivých tónů, možnosti oživení a ozvláštnění výrazu užitím různých druhů vibrata, i vytváření nejrůznějších variant smysluplných interferencí při vzájemném doladování se při realizaci souzvuků v komorním souboru. Hráč na bicí nástroje pak může charakter tónu ovlivnit silou úderu, volbou paličky, místem úderu na membránu nástroje, způsobem úderu (přímý úder, „sedlá“ rána, odražený úder, úder s větší či menší spoluúčastí tření o membránu atd.) A při tom všem jsme již vůbec neuvažovali zpěv a možnosti pěvce, nelimitované žádným mezičlánkem v podobě hudebního nástroje: pěvec, jehož hudebním „nástrojem“ je jen a jen jeho tělo - hlasivky, hrdlo, ústa... má absolutně největší možnost ovlivňovat charakter a výraz vytvářeného tónu – vždy ihned, v každém okamžiku!

Jaké jsou v tomto pohledu možnosti klavíristy? Zdá se, že nepatrné: intonace je dána předem laděním nástroje; v možnosti práce s intonačními odchylkami přece nemá klavírista žádný prostor. Barva je pak z velké části určena konstrukcí nástroje, materiálem kladívek a strun. Hlavní možností klavíristy je tedy práce s dynamikou a s časem (ten se však, jak se zdá, kvality tónu netýká). V tomto pohledu snad by mohlo být klavíristovi „útěchou“, že varhany jsou na tom ještě hůře: varhaník nemůže bezprostředně ovlivnit ani dynamiku tónu (nepočítáme-li těžkopádné možnosti použití válce a žaluzií), jedině, co mu zbývá, je již jen práce s časem. – Zhruba takovýmto způsobem uvažovali o možnostech tvoření klavírního zvuku na přelomu 19. a 20. století němečtí teoretici klavírní hry Friedrich Adolf Steinhausen a Eugen Tetzl, přistupující k otázkám klavírní techniky především z fyziologického hlediska, a vnímající klavír pouze jako „stroj“, přenášející mechanicky pohyb ruky na kladívko; zvukový výsledek je potom bezpodmínečně limitován hranicemi možností tohoto stroje<sup>78</sup>. Tetzlova argumentace vychází z faktu, že to jedině, co

---

<sup>78</sup> Citováno podle Martienssena, C. A.: *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Z německého originálu *Schöpferischer Klavierunterricht 2. unveränderte Auflage*, vyd. VEB Breitkopf und Härtel Musikverlag, Leipzig 1957, přeložil Mikuláš Strausz. Opus, Bratislava 1985. Viz 8.kapitola *Náuka o tvorbe klavírního tónu v 19. storočí*, str. 30-31, 9. kapitola *Tézy Eugena Tetzela*, str. 32-34, 10. kapitola *Fyzikálne argumenty proti Tetzlovým tézám*, str. 34-36,

může klavírista ovlivnit, je rychlost kladívka: ať stiskne klávesu tlakem nebo krátkým úderem, jemně nebo prudce, při stejné síle bude i kvalita tónu stejná, protože pákový mechanismus kladívku udělí prvotní impuls a kladívko pak již samo – setrvačností – se pohybuje udělenou rychlostí po pevně stanovené dráze kolem osy otáčení, a v okamžiku dopadu na strunu s ním nemají klavíristovy prsty žádný kontakt a tedy žádnou možnost jeho pohyb jakkoli ovlivnit. Tetzlova argumentace je racionální a logická, zdá se, že nevyvratitelná. Tetzl, který založil na tomto stanovisku svou klavírní pedagogiku, ovlivnil svými názory celou řadu následovníků. Správnost svých tezí si navíc nechal potvrdit odbornými posudky tří autorit z oboru fyziky, Maxe Plancka, Krigara-Menzela a H. Rubense.

- Vyplývá z toho tedy, že máme rezignovat na ideál klavírního tónu, že bychom měli skutečně veškeré myšlenky a svědectví o schopnosti velkých klavíristů považovat za pouhý mýtus? - Rozhodně nikoli, s takovýmto závěrem se nehodláme smířit, vždyť naše vlastní posluchačská zkušenost s vrcholnými pianistickými výkony nás přesvědčuje o opaku! Lze však najít pro potvrzení této zkušenosti též teoretické argumenty anebo nám nezbývá než konstatovat, že tu funguje cosi iracionálního, exaktně nevysvětlitelného?

Carl Adolf Martienssen, klavírista a pedagog, zmiňuje a komentuje argumentaci, již odborná teoretická a pedagogická veřejnost Tetzlovým tezím oponovala a usilovala o jejich vyvrácení. Mezi uváděnými argumenty rozlišuje argumenty fyzikální, umělecké a psychologické.<sup>79</sup>

Zdá se, že nejméně přesvědčivé jsou první jmenované – fyzikální. Jejich hlasatelé zřejmě usuzují, že tezím – v podstatě mechanistickým – lze účinně čelit pouze stejně mechanistickými protiargumenty. Zmiňme nejpodstatnější oponenty – Franze Marschnera a A. Thausinga. Podle Marschnera lze zpěvnějšího tónu dosáhnout tím, že po úderu se pomocí většího tlaku na klávesu zdvihne dusítko výše, čímž se zvětší prostor kolem struny a ta může kmitat ve větších amplitudách. Tento omyl, založený nepochybně na subjektivní iluzi, vyvrátil kromě Tetzla i Ludwig Riemann: „Především – po úderu se amplituda nezvětšuje. Velikost rozkmitu po úderu ihned klesá. Dusítko se už při polovičním úderu nachází tak vysoko, že jej nedosáhne ani nejsilnější amplituda! Domněnka, že struna kmitá slaběji v důsledku blízkosti anebo dokonce dotyku dusítka, je

---

11. kapitola *Umelecké vyvrátenie Tetzlových téz*, str. 36-40, 12. kapitola *Psychologické vyvrátenie Tetzlových téz*, str. 40-43.

<sup>79</sup> Martienssen, Carl Adolf: *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Opus, Bratislava 1985. Str. 34-43.



v základu nesprávná. Základní tón s dozívajícími alikvotními tóny zaniká jen při bezprostředním dotyku plsti, a to ve středních a vysokých polohách ihned a v hlubokých polohách velmi rychle.<sup>80</sup>

Námitka A. Thausinga je přijatelnější. Podle něho je značný rozdíl, stiskneme-li se klávesa pomalu a opatrně, anebo rychlým prudkým úderem. V prvním případě se kladívková páka dává do pohybu postupně, nemění svůj směr a kladívko udeří do struny pevně, ale klidně. Naproti tomu – při prudkém úderu na klávesu se kladívková páka značně rozechvěje a výsledkem je podle Thausinga nepříjemný, řinčivý tón, který každý klavírník diagnostikuje jako příznak nedostatečně upevněné hlavy nebo páky kladívka. – Toto Thausingovo tvrzení nelze zcela zavrhnout. Avšak Thausing je nikdy nedoložil fyzikálním experimentem.

Pokud se při diskusi bere v úvahu pouze fyzikální rovina neboli změna tvaru kmitů, Tetzlovy teze jsou nevyvratitelné. Pokud se však zkoumání rozšíří *na celý komplex klavírního zvuku*, pak už řadu let existují argumenty proti Tetzlovi: Ludwig Riemann<sup>81</sup> zdůrazňuje, že estetické působení tónu provází ještě množství vedlejších šumů, jejichž výsledkem – zároveň s ním – je celkový účín. Uvádí následující šumy: před momentem tvoření tónu - úder prstu na klávesu, neboli šum, který se mění podle tvrdosti a měkkosti konečků prstů a podle síly úderu (tvrdý, měkký, krátký apod.). Dále pak šumy, vyvolané třením ploch součástí z plsti a kůže, třením mechanických pružin a pákových kloubů. A konečně - při a po vytvoření tónu: šum, vznikající úderem klávesy o podklad; šum, vznikající vzestupným pohybem klávesy; šum, zapříčiněný tělesným dotykem hráče: posun, smýkání, klouzání prstů po klávesách.... Riemann z toho vyvozuje: „Jestliže síla vedlejších šumů částečně závisí na způsobu úhozu, lze i v tom vidět příčinu názoru, že klavírní tón závisí na úhozu. Nejzřetelněji se to projevuje při umělecké hře vahou, která se dosud používala pouze intuitivně. Při ní prsty zůstávají v nejužším kontaktu s klávesami, takže (částečným eliminováním vedlejších šumů) tón je čistší, jasnější a plnější.“<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> Riemann, Ludwig.: *Das Wesen des Klavierklanges und seine Beziehungen zum Anschlags*. Leipzig 1911.

<sup>81</sup> Riemann, Ludwig: tamtéž.

<sup>82</sup> Riemann, Ludwig: tamtéž.

## 6.2. Práce klavíristy na kultivaci klavírního tónu

Podstatnější skupinou argumentů, oponujících Tetzlovým tezím, jsou argumenty umělecké. V této souvislosti budiž řečeno, že Tetzl a jeho následovníci zkoumali výhradně nástroj a jeho fyzikální vlastnosti, místo, aby se soustředili na subjekt hráče jako původce zvuku, generovaného na nástroji, a jeho psychofyzický vztah k němu. Je přece známou skutečností, že barva tónu téhož nástroje se pod rukou různých hráčů úplně změní: stává se, že interpret, pro jehož hru je charakteristický průzračný, jasný tón, dokáže svůj zvukový záměr realizovat i na nástroji měkkého, tlumeného zvuku – jakoby se naladil na „společnou vlnu“ s nástrojem. Na nástroji, který je hráči v podstatě cizí, se rozezná právě ten tón, ta barva zvuku, která vždy byla spojena s charakteristikou a osobitostí hráče. Lze se ptát: je z uměleckého hlediska skutečně důležité a pedagogicky smysluplné racionálně vědecky zjišťovat, na jakém fyzikálním základě se tón změnil? K této otázce Martienssen výstižně poznamenává: „Pochopitelně, z čistě fyzikálního hlediska uvedený klavírista přistupoval k nástroji zvláštním způsobem. V jeho hře legato ustoupilo non legatu, non legato asi lehkému staccatu, pedály byly krátké a rázné, basy hrál lehkým jasným úderem, případně je i zkracoval, kantilénu hrál trochu robustněji a s velmi diferencovaně dávkovanou silou, rytmus při minimálních časových rozdílech trochu zostřil, vedlejší hlasy většinou tlumil a hrál je vzdušným leggierem. To by byl v hlavních rysech vědecký fyzikální obraz tónové proměny velmi měkkého nástroje v nástroj s jasným tónem. Ale z pedagogického a uměleckého hlediska není důležitý tento obraz, nýbrž otázka, jestli hráč vůbec může vnést na základě rozumové úvahy všechny tyto úpravy do své hry na koncertě.“<sup>83</sup> – Je zcela zřejmé, že při konkrétním vystoupení je naprosto nemožné mít pod racionální kontrolou a ovlivňovat všechny tyto faktory na základě rozumové kalkulace. Mnohodimenzionální zacházení s nástrojem může vycházet pouze z jediného východiska: tímto východiskem je živá, invenční, inspirovaná, *tvůrčí hudební představa*, (lze srovnat s Janečkovu *syntetickou myšlenkou*), uvedená v život prostřednictvím přirozených manuálních schopností hráče, umocněných (nikoli pouze nahrazených) jeho technickou výbavou a v neposlední řadě jeho analytickým poznáním a obecnou hudební zkušeností.

Lze uvažovat i následujícím způsobem: pokud se v závislosti na intenzitě úhozu mění zároveň síla i barva tónu, bylo by možno namítnout, že jde pouze o

hru se slovy, zda se hovoří o síle nebo o barvě tónu. A přece: představme si učitele, který žákovi řekne: „Zahraj tento tón slaběji nebo silněji“, anebo – „Zahraj tento tón tmavěji, měkčeji“. V tom, co učitel těmito slovy vzbudí v představě žáka, je zásadní rozdíl. V prvním případě – usměrněním pozornosti žáka na rozdílnou sílu tónu – vede žáka pouze k „fyzikálnímu experimentu“. Naopak – druhý případ je názornou ukázkou toho, jak lze orientovat žákovu pozornost na zvukovou oblast, a tím podněcovat jeho sluchovou aktivitu, fantazii, kreativitu.

Nejpodstatnější kategorií argumentů, vznesených proti Tetzlovým tezím, jsou argumenty psychologické.

Tetzel popsal nástroj z fyzikálního hlediska, aniž si kladl otázku, která je z hlediska uměleckého nepominutelná: jaké *psychické* podněty oživují nástroj? – Podle Tetzla kromě fyziky je fyziologie (otázky motoriky, jejího zdokonalování a rozvoje) jedním ze základů úspěchu klavírního pedagoga. Jeho omyl spočívá v tom, že při zkoumání techniky nebral v úvahu její psychickou, subjektivní stránku, tedy prožitek, představu a její zrání. Podle jeho názoru „k dosažení pěkného úderu je nezbytný především temperament, velkorysost chápání, smysl pro umění, cit pro styl, vkus a jemné školení a *pozorné ucho schopné při hře posoudit výsledek*.“<sup>84</sup> Sluch tedy Tetzel pojímá jen jako orgán, zajišťující *následnou kontrolu*; sluchový prožitek pro něho není základním, výchozím zdrojem budování hudební představy: jeho místo a funkci spatřuje až v závěrečné fázi interpretačního procesu. Zmiňuje úlohu sluchu jen okrajově a podává pouze fyziologické vysvětlení tam, kde by do podstaty dokázal proniknout spíše psychologický faktor. Motorická oblast musí být totiž při hře na nástroj velmi těsně spjata se sluchem a zvukovou představivostí. Tato chyba v Tetzlově myšlení, přesněji – v prožívání – vysvětluje i to, proč odmítal přesvědčení mnohých mistrovských interpretů jako „pověru“.

O co všichni mistři interpretace – zhusta podvědomě – usilují? – O nalezení tělesných prostředků hry, odpovídajících podstatě hudební myšlenky, která má být sdělena. Všichni totiž intuitivně cítí, že *nástroj žije pod jejich rukama jen tehdy, když si zvuková tvořivost vytvoří adekvátní tělesné prostředky hry*.

Podstatným faktorem, který rozhodně nelze přehlédnout při úvahách nad

---

<sup>83</sup> Martienssen, Carl Adolf: *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Opus, Bratislava 1985. Str. 37.

<sup>84</sup> Citováno podle Martienssen, Carl Adolf: *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Opus, Bratislava 1985. Str. 40.

klavírním tónem a jeho modelováním, je pedál a klavíristova práce s ním. Zde je nutno konstatovat, že pedál má v klavírní hře mnoho dalších souvislostí: pedalizaci řeší a realizuje klavírista ve vztahu k harmonické struktuře, k melodii a frázování i artikulaci. Z výstavby frází a jejich sledu i s ohledem na artikulaci a stylovost odvozuje klavírista obecnou kvantitu pedalizace („mnoho pedálu“, „málo pedálu“), časovou hustotu, rytmus pedalizace (po kratších či delších úsecích), hloubku ponoru pedalizace i její charakter. Pedál umožňuje řešení některých specifických technických problémů hry vyplývajících z obtížného nebo jinak neřešitelného způsobu užití prstů při hře určitých konkrétních míst ve skladbě usnadněním prodloužení, resp. zadržení znění některých tónů nebo souzvuků. Tyto všechny souvislosti představují důležité aspekty pedalizace, týkají se však již jiných oblastí, než vlastní problematiky klavírního tónu a práce s ním, byť s ní též úzce souvisí. Samotný klavírní tón je použitím pedálu primárně ovlivňován ve své barvě: stisknutím pedálu se oddálí všechna dusítka od strun a umožní jejich rezonanční rozeznění: bohaté spektrum rozeznělých alikvotních tónů ovlivňuje velmi výrazně barvu tvořeného tónu směrem k větší plnosti, bohatosti, barevnosti. Dokonce lze pozorovat, že takto rozeznělý tón při delším zadržení v průběhu svého trvání mění barvu, postupně se „přebarvuje“ vlivem postupně se měnících poměrů mezi znějícími alikvoty (i tento snadno pozorovatelný jev popírá původní Tetzlovu tezi o tom, že vše je určeno pouze prvním okamžikem úderu kladívka o stunu a vše další je pak již výhradně věcí doznívání). Z hlediska klavírní praxe, potřeb rozvoje smyslu pro slyšení a tvoření klavírního tónu lze doporučit jedině: neustále pozorně a vnímavě naslouchat tvořenému tónu při různých způsobech přístupu k pedalizaci, a podobně jako při práci ruky na klaviatuře, i při práci s pedálem si shromažďováním zkušeností pěstovat a prohlubovat jemný smysl pro vztah mezi ovládnutím pedálu a kvalitou výsledného zvuku; v této souvislosti též zaměřovat pozornost na vztah mezi pedalizací a akustikou prostoru, resp. na vliv akustiky prostoru na pedalizaci a výslednou barvu klavírního zvuku.<sup>85</sup>

V počátečním klavírním vyučování není žádný důvod k odkládání použití pedálu na pozdější dobu. Již první dlouhé tóny, či přenášení tónů po klaviatuře např. přes oktávy („hra na zvony“<sup>86</sup>) je vhodné hrát se stisknutým pravým

---

<sup>85</sup> G. Nejgauz cituje básnivý výrok Antona Rubinštejna: „Duše klavíru – to je pedál“. Viz Nejgauz, Genrich: *O umění klavírní hry*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. Str. 109.

<sup>86</sup> Janžurová, Zdena – Borová, Milada: *Klavírní školíčky pro děti čtyř- až sedmileté*. Panton, Praha 1978. Str. 32, 46.

pedálem. Zvýší se tím mnohonásobně zvukové možnosti nástroje, dítě získává bohatší zvukovou zkušenost a má tak možnost vytvářet si plnější představu klavírního zvuku. Nejde v tomto případě ještě samozřejmě o pedálovou techniku, jak tomuto pojmu rozumíme v obvyklém slova smyslu, spíše o seznámení se s pedálem a jeho zvukovými a barevnými možnostmi.

Ani s ovládnutím techniky užití pedálu není nutno čekat rok, či dva, jako tomu bylo v dřívějších metodikách. Dítě se může naučit používat pedál v jednoduchých skladbičkách velice brzy. Jak pedál současný, tak i synkopický patří ke standardní výbavě pianisty a je zvládnutelný i začínajícím klavíristou. Příímý pedál zpravidla žádné větší obtíže při nácviu nepřináší, se synkopickým pedálem je práce trochu složitější. Důležité je naučit děti cítit a vnímat následnost pohybu ruky a nohy a naučit je stále sluchem sledovat čistotu harmonických změn při výměnách pedálu. Dejme dětem dostatečný čas pro ono uvědomění si následnosti pohybu rukou a nohy a uslyšení výměny harmonií a prvá cvičení s použitím pedálu je nechme hrát v pomalém tempu, s pocitem klidu a dostatku času na uskutečnění všech fází složitého zvukově pohybového komplexu. Je možné pomoci kontrole jednotlivých fází onoho celku pojmenováním a hlasitým fázováním, jímž učitel provádí žáka jednotlivými segmenty celého procesu ( např. „1. hrají ruce, 2. noha vymění pedál, 3. posloucháme znějící souzvuk“). Důležité je též naučit začátečníka udržovat stálý kontakt nohy s pedálem, což mu umožní citlivější ovládnutí pohybu pedálu, nehledě na to, že to také zabrání nežádoucím zvukům, jež by použití pedálu pohybem shora mohlo způsobovat. Použití pedálu ve skladbách je pro začátečníky zpravidla potřebné zapsat do notového zápisu, už od počátku však děti musí vědět, že zápis pedálu je vždy pouze rámcový a použití pedálu je nutno vždy řídit především sluchem. Je třeba jim vysvětlit, že pedál je možné stisknout, podobně jako klávesu, mnoha způsoby: především různě hluboko, což způsobí různé přeznívání basových, či naopak diskantových tónů, a také různě rychle, či naopak pomalu. Tyto všechny nuance jsou zápisem pedálu nepostižitelné a záleží na interpretovi, jak bohaté prostředky používání pedálu si osvojí a jak vhodně je dokáže použít. Je vhodné, aby se děti co nejdříve pokoušely pedalizovat samostatně podle sluchu a vypěstovaly si tak schopnost mnohostranného, zvuk nástroje obohacujícího a současně na zvuk nástroje reagujícího pedálu.

Před závěrem kapitoly stručně zmiňme ještě některé další zajímavé pohledy na problematiku tvoření klavírního tónu. Genrich Nejgauz mluví v této

souvislosti o kombinaci čtyř fyzikálních veličin: síla  $F$ , hmota  $m$ , rychlost  $v$  a výška  $h$ . To co ale podle něho kvalitu tónu nejvíce ovlivní, je nejen souhra těchto čtyř veličin, ale především *hudební představitivost a celkový osobnostní vklad interpreta*<sup>87</sup>. Tobias Matthay, anglický klavírista a pedagog, poukázal na funkci různých svalů ruky i celé horní poloviny těla a její vliv na charakter tvořeného tónu. Pro vytvoření plného barevného tónu musí pianista zapojit svaly celé paže i skupiny velkých zádových svalů; pro hru rychlou, brilantní, bez nároku na znělost a espressivitu zvuku je třeba užít drobných prstových svalů<sup>88</sup>. Ivan Klánský v jedné ze svých přednášek<sup>89</sup> předvedl názorně, jak charakter tónu ovlivňují takové faktory, jako je tíha a rychlost, vložené do pohybu ruky při úhozu klávesy. Počítáme-li dvě krajní možnosti obou těchto veličin, tedy velká či malá tíha a velká či malá rychlost, jejich vzájemnou kombinací vzniknou čtyři krajní možnosti tvoření tónu a tedy i zvuku. Z těchto čtyř krajních možností se v klavírní hře uplatňují především možnosti, kombinující protilehlé faktory, tedy buď velkou tíhu s malou rychlostí – vznikne znělé *espressivo*, charakteristické pro romantický hudební projev, nebo malou tíhu s velkou rychlostí – vznikne hra lehká a brilantní, typická pro projev klasicistní. Kombinace velké tíhy s velkou rychlostí a malé tíhy s malou rychlostí se v klavírní hře uplatní spíše výjimečně. První případ např. ve vypjatých výrazově drsných a razantních místech hudby skladatelů 20. století (Bartók, Prokofjev), druhý případ např. ve zvukomalebných plochách impresionistů. Samozřejmostí je, že při své hře pianista užívá především nekonečně jemnou škálu pohybových a tedy i zvukových možností, ležících v meziprostoru, vymezeném uvedenými krajními body.<sup>90</sup>

<sup>87</sup> Nejpgauz, Genrich: *O umění klavírní hry*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. Str. 65: „Při tvoření tónu na klavíru energie ruky (prstů, předloktí, celé ruky atd.) přechází v energii zvuku. Energie úhozu, kterou převezme klávesa, je určena silou  $F$  působení naší ruky a výškou  $h$  zvednutím ruky před spuštěním na klávesu. Závisle na jednotkách  $F$  a  $h$  má ruka v okamžiku úhozu různou rychlost  $v$ . Právě tato veličina ( $v$ ) a hmota ( $m$ ) těla při úderu (prstu, předloktí, celé ruky atd.) určuje energii, kterou dostává klávesa.“

<sup>88</sup> Citováno podle Hoffmeister, Karel: *Klavír. O nástroji a hráči, o klavírní hře, pedagogice a literatuře*. Hudební matice Umělecké besedy, Praha 1939. Str. 80-81: „Činitele úhozu – jež Matthay jmenuje divným označením „Muskelkomponenten“ – rozlišuje tři. Je to více méně uvolněná váha paže, je to ruka, jsou to prsty. První způsob úhozu je onen, kde jsou *prsty samy* činný, co ruka volně spočívá a paže se nese. Způsob druhý dává připojení se činnosti ruky k činnosti prstů, co paže opět se sama nese. Třetí způsob pak těží ze *spuštěné váhy paže* ve spojení s činností prstů a ruky. Pohyb prstů je vlastní tedy všem třem způsobům, úhoz či pohyb ruky způsobu prvním a druhému, úhoz z paže a její pohyb připouští pouze užití způsobu třetího. Vedle toho jsou ovšem možny modifikace všech oněch způsobů i všech těchto pohybů. Činnost prstů o sobě, tedy prvý způsob úhozu připouští sice velikou rychlost hry, je však na úkor tónu, který je v tomto případě malý a nejistý. Způsob druhý je sice poněkud na újmu rychlosti, ale dává tón jistší a větší. Způsob třetí skýtá tón v *pp* i ve *ff* stejně plný, leč rychlé hry nepřipouští. Podle toho volíme ovšem pro to které místo skladby případný pohyb.“

<sup>89</sup> Klánský, Ivan: Přednáška na Gymnáziu Jana Nerudy v Praze konaná dne 19.5.2006 pro studenty a pedagogy školy.

<sup>90</sup> Abych si sama ověřila, jak mohou tyto předpoklady v praxi fungovat, rozhodla jsem se na semináři hudební

Shrnutí: jak je zřejmé z předchozího, klavírní tón není jednoduše vymežitelný pouze akustickými parametry (i když jejich platnost nepopíráme). Je však výslednicí složité souhry faktorů fyzikálních, fyziologických a psychologických i faktorů společensko-historických (stylových a žánrových). Dále také lze – snad bez rizika omylu – vyslovit tezi, že fenomén *klavírního tónu* nelze posuzovat izolovaně, nýbrž v kontextu – časovém, prostorovém, stylovém, žánrovém ... - ve stejném smyslu, v jakém definuje Janeček fenomén *hudebního zvuku*: žádný zvuk není a priori ani hudební, ani nehudební, hudebním se stává v okamžiku zapojení do hudebního kontextu<sup>91</sup>. Charakter tónu jako součásti melodické linie, harmonické nebo polyfonní věty, punktuální nebo jiné faktury je dán nejen jím samotným, ale též – a to především – jeho postavením v rámci celku hudební struktury (fráze, souzvuku, hudební věty atd.). Řečené dotvrzují i obecné závěry tvarové psychologie (Gestaltpsychologie), řešící tuto otázku kladením důrazu na kontext, začlenění jednotlivých počitek do celkového vjemu, na němž se podílejí. Předmět je vnímán jako celek a každý počitek i vjem má v tomto celku své místo. Tentýž počitek i vjem má tedy v rámci různých vjemů a jimi tvořených komplexů různý význam: konkrétní tón určité výšky, barvy, síly, délky může být součástí různých melodií, jejichž smysl je dán nikoli prostým součtem jednotlivých tónů, nýbrž celkovým jimi tvořeným tvarem, daným jejich vzájemnou kombinací a spolupůsobením. Teprve od vnímaného celku se pak odvozuje smysl každého jednotlivého tónu. Kterýkoli uvědomovaný prvek vjemu je tedy vnímán na pozadí ostatních, nikoli odděleně sám o sobě.

---

teorie na HAMU uspořádat malý poslechový test s účastníky semináře. Jejich úkolem bylo sluchově identifikovat a zařadit do tabulky různé příklady těchto čtyř krajních kombinací. Výsledky testu potvrdily pravdivost Klánské tezi v souladu s fungováním pozorované skutečnosti.

<sup>91</sup> Janeček, Karel: *Tektonika*. Supraphon, Praha 1968. Str. 8-9.

## 7. Klavírní technika

### 7.1. Obecné zásady

*Technikou* obecně rozumíme souhrn praktických dovedností, ovládnutí „řemesla“ své činnosti, odbornou znalost způsobů, jak dosáhnout uvedených dovedností. Je nepochybné, že bez techniky by interpret nebyl schopen své hudební představy realizovat, zůstaly by pouze v jeho mysli. Na rozvoji techniky pracujeme od samotného počátku klavírního vyučování. Tato práce pak provází klavíristu po celý život; představa, že by někdy v životě dosáhl stavu, kdy by mohl konstatovat dosažení cíle dokonalého ovládnutí techniky a tedy možnost věnovat se již jen „čistému Umění“, je nemyslitelná a nesmyslná.<sup>92</sup>

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

Platí obecná zásada, že na klavírní technice je nutno pracovat promyšleně, práce na technice musí mít řád. Živelná práce, spoléhání na náhodu je neefektivní. Při práci na technice je třeba neustále mít na paměti zásadu, že *jejím smyslem je přispět k realizaci hudební představy*. Představa je tedy prvotní a technika se odvíjí od ní, nikoli naopak. Zvuková představa by měla být co nejkonkrétnější. Budujeme ji tektonicky od celku k detailům. Při budování samotné představy hraje pak velkou roli nejen interpretovo hudební vzdělání, ale velkou měrou zároveň působení všech složek jeho osobnosti, individuality, osobní a umělecké zralosti, zkušenosti: to vše se projeví bohatostí jeho fantazie, invence, intuice... Budovat představu je tedy složitější proces, než následné hledání cesty k její realizaci. Představu bychom si měli vytvořit jako ideu -

---

<sup>92</sup> Zde bychom mohli ještě rozvinout úvahu o *technice v užším smyslu* a *technice v širším smyslu*. Úvahy předkládané v naší kapitole se soustřeďují výhradně na techniku v užším smyslu (viz úvodní charakteristiku: „souhrn praktických dovedností, ovládnutí „řemesla“ své činnosti, odborná znalost způsobů, jak dosáhnout uvedených dovedností“). Technikou v širším smyslu lze pak rozumět i např. techniku čtení a studia notového textu, analytické práce s ním, techniku organizace cvičení, denní pracovní rozvrh... Tato témata přerůstají již rámec této kapitoly a některé jejich aspekty jsou pojednány v jiných kapitolách této práce.



nezávisle na tom, zda jsme nebo nejsme schopni ji na klavíru realizovat. K této ideji se pak snažíme co nejvíce přibližovat. Technika tedy slouží jako prostředek k realizaci této představy – ideje.

Pianistu můžeme přirovnat k dirigentovi i orchestrálními hráčům současně. Pianista – „dirigent“ vytváří představu, pianista „orchestrální hráč“ tuto dirigentovu představu konkrétně realizuje ve zvuku. Oněmi orchestrálními hráči jsou pianistovy ruce. Čím jasnější představu pianista – „dirigent“ má, tím srozumitelnější a přehlednější pokyny může svým rukám – „orchestrálními hráčům“ dávat. (Na rozdíl od skutečného dirigenta nemá ovšem možnost v případě nezbytnosti své hráče vyměnit). Jako onen „orchestrální hráč“ musí pak pianista současně i vědět, jak to provést, aby dirigentovy pokyny mohl realizovat.

V přístupu k práci jednotlivých prstů se setkáváme se dvěma odlišnými názory. Podle staršího, dnes již překonaného názoru, reprezentovaného např. I. Moschelesem a F. J. Fétisem, by mělo cvičení směřovat k dosažení maximální virtuozity a bravury každého prstu, bez ohledu na jeho odlišné dispozice a schopnosti, tedy ve výsledku k úplnému vyrovnání rozdílů mezi jednotlivými prsty tak, aby ruka jako celek fungovala jednotně, homogenně, naprosto vyváženě<sup>93</sup>. Druhý názor, reprezentovaný především F. Chopinem, naopak vybízí k podpoře a efektivnímu smysluplnému využití individuality každého prstu, obrací tak původní zdánlivý nedostatek fyziologie ruky v pozitivum s cílem vytěžit z něj maximum možností. Chopin řekl: „Dlouhou dobu jsme jednali proti přírodě, když jsme cvičili prsty tak, aby byly stejně silné. Protože každý prst je zformován rozdílně, je lepší nepokoušet se zničit zvláštní způsob úhozu každého prstu, ale naopak ho rozvíjet... Je tolik rozdílných zvuků, kolik je prstů.“<sup>94</sup> Tento přístup je vlastní převážné většině současných moderních pianistů i klavírních pedagogů.

---

<sup>93</sup> K řečenému viz Böhmová, Zdeňka: *Kapitoly z dějin klavírních škol*. Praha 1973, str. 94, k Moschelesově a Fétisově *Metodě metod (Méthode des méthodes)*: „Nestejnou sílu jednotlivých prstů chtějí autoři metody metod překonat hlavně cvičením trylků všemi prsty a ve všech stupních síly počínaje od pianissima až do nejsilnějšího forte, s crescendo a decrescendo. Zprvu pomalý pohyb se má postupně zrychlovat až do nejvyššího tempa. Nelze ovšem nevidět, že přepínáním zdvihu a síly izolovaného úhozu je pro lidskou, a zejména pro dětskou ruku velmi nebezpečné.“

<sup>94</sup> „For a long time we have been acting against nature by training our fingers to be all equally powerful. As each finger is differently formed, it's better not to attempt to destroy the particular charm of each one's touch but on the contrary to develop it... As many different sound as there are fingers.“ Viz Eigeldinger, Jean-Jacques: *Chopin: Pianist and Teacher as seen by his Pupils*. Cambridge University Press, Cambridge 1986. S. 32-33.

Stručnou, byť podstatnou poznámku věnujme otázkám postavení ruky na klaviatuře – zejména s ohledem na skutečnost, že v české klavírní metodice se stále ještě lze setkat s negativními následky dogmatického přístupu v souvislosti s uplatňováním zásad, formulovaných V. Kurzem<sup>95</sup>. Ideálem rozhodně není statické „postavení ruky“ ve smyslu Kurzových zásad, ani opačný extrém – ruka ochablá, bezvládná, „hadrovitá“, nýbrž ruka pružná, nestrnulá, uvolněná, připravená k akci a reagující na aktuální situaci; v této souvislosti Rusové mluví o „ukázněné ruce“, aniž by vyvíjeli úsilí o pevné postavení ruky předem<sup>96</sup>. Takovýto přístup považujeme za optimální a z hlediska dalšího rozvoje perspektivní, neboť umožňuje plné propojení hudební představy s pohybovou realizací, odvozenou z výchozí představy a přirozeně ji naplňující. – Poznámku k otázkám postavení ruky doplníme několika zásadami: Zavěšení rukou do kláves hráči přináší přirozenou stabilitu a pocit jistoty při hře. Hrejme soustředěně, dbejme na volnost a pružnost celé paže a zároveň na ekonomii a předvídání pohybů. Rozhodující je vnímavý kontakt konečků prstů s klávesami, prostřednictvím prstů se na klávesy přenáší váha a pohyb celé paže a celého těla.

Vyhraněně sofistický pohled na otázky klavírní techniky má Ivan Klánský<sup>97</sup>: osvědčuje v něm svou příslovečnou schopnost přesného postřehu, zaostření pozornosti na podstatu problému a jeho exaktního pojmenování, i schopnost předložit konkrétní řešení. Konstatuje, že základní otázky klavírní

---

<sup>95</sup> Viz Kurz, Vilém: *Technické základy klavírní hry*. SNKLHU, Praha 1966. - O významu, přisuzovaném V. Kurzem postavení ruky, svědčí i fakt, že této problematice věnuje ve své publikaci celou samostatnou kapitolu: str. 7-11, kapitola *Postavení ruky*: „Pevný a nezměnitelný tvar 2.-5. prstu je hlavní podmínkou jisté techniky a krásného úhozu. Jeví se to především v rychlých pasážích, které mají znít pronikavě. Má-li přitom přijít každý tón k platnosti, musí každý prst udeřit svou klávesu s největší možnou energií a silou. A tu nemůže mít, nejsou-li prsty pevné... tón udeřený prstem nepevným bude neurčitý a mnohem slabší nežli tón udeřený prstem zaokrouhleným a napjatým... Aby ruka udržovala trvale svůj správný tvar, jest nutno prsty a dlaň poněkud napnout... V prstech samých jest napětí soustředěno v kloubu nehtového článku, který má vždy zřetelně vystupovat a musí být železně pevný.“

<sup>96</sup> Viz Frič, Roman: *Psycho-fyzické aspekty klavírní hry*. In: *Talent*, říjen 2006. Str. 12: „V technice klavírní hry představuje nejdůležitější článek realizující zvuk v konečné podobě ruka, její funkce a utváření. V ruské klavírní metodice však nemůže být v žádném případě řeč o držení ruky. Tento pojem ani dost dobře nezná, zatímco v české metodice se dlouho vlivem dogmatizace Kurzových zásad udržel a zanechal po sobě neblahé následky. Proč však ruští pedagogové tzv. „stavění ruky“ nikdy neznali? Vycházeli z principu, že současně se změnou polohy prstů se mění i tvar ruky, a jelikož jde o neustálý proces, nelze jej zachytit ve statickém stavu. Od počátku vyučování klavírní hry není ruka stavěna do pevné pozice, neboť (nehledě na velkou ztrátu času) tento způsob brzdí rozvoj přirozené hry... Ruská pedagogika užívá termín „ukázněná ruka“, tzn. postavení ruky a prstů, předpokládající určitou pohotovost a pružnost svalů, která dovoluje volně řídit vlastní pohyby během hry. Ukázněná ruka vylučuje napětí svalů, ale i jejich ochablost.“

<sup>97</sup> Přednáška Ivana Klánského na Gymnáziu Jana Nerudy v Praze konaná dne 19.5.2006 pro studenty a pedagogy školy.

techniky se týkají dimenze prostorové, časové a zvukové, tedy – stručně řečeno – *kam, kdy, jak: kam s prstem a rukou jít, v jaký čas a jakým způsobem.*

K první otázce – *kam*, týkající se prostorové dimenze klavírní techniky: v této souvislosti je třeba si uvědomit, že důležitým rámcem jsou bezpochyby fyziologické meze, dané velikostí a stavbou ruky a pohybovými dispozicemi každého jedince. Avšak – a to je podstatné – rozhodujícím faktorem, který je nezbytné při práci na technice respektovat, je skutečnost, že pohyby ruky jsou řízené mozkiem. Je prokázáno, že převážná většina problémů ruky při hře má svůj původ v hlavě, a teprve zbývající část problémů vyplývá ze zmíněných fyziologických limitů. Je tedy třeba věnovat pozornost především správnému *myšlení* při ovládnutí lidské ruky a dávat ruce jasné, srozumitelné, přehledné pokyny.

Interpret by při své hře měl vědomě usilovat o umístování prstů na optimální místa kláves - zpravidla do středu jejich šířky: to vede k subjektivnímu pocitu jistoty na klaviatuře. Pocit jistoty pak umožní svobodnější a volnější hru. Naopak, jak je známo ze zkušenosti, na interpretův subjektivní pocit nejistoty mozek automaticky reaguje pokynem k opatrnosti, повеlem „nehrát naplno“. To se projeví hrou opatrnou, nesvobodnou, neznělou, zvukově přiškrcenou. Navození pocitu jistoty je zvláště důležité při rozehrávání se na počátku cvičení a má nesmírný vliv na kvalitu zvuku i všechny ostatní složky klavírní hry. Při opakování mozek „zapisuje“ zkušenost; pro kvalitu „zápisu“ je nezbytné dodržovat zásadu koncentrovaného a plně uvědomělého, přesného vedení pohybů ruky po klaviatuře.

Základní pohyby ruky na klaviatuře směřují doleva a doprava. Při pohybu od bílých k černým a naopak směřují od těla k víku klavíru a zpět, tedy kolmo na základní pohyby. V případě pohybu k víku a zpět jde spíše o mozkiem registrovaný subjektivní pocit než o příliš velký reálný pohyb. Pohyby na klaviatuře doleva - doprava a od těla – k víku se navzájem kombinují a strukturují do složitějších pohybových komplexů.

Racionálnímu pohybu po klaviatuře bezprostředně napomáhá správná volba *prstokladu*. Při řešení optimálního prstokladu je nezbytné vycházet z potřeby ruky, ale zároveň (a to nebývá vždy dostatečně doceňováno!) z logiky myšlení: struktura prstokladu by měla vyplývat ze strukturace hudby a měla by splňovat podmínku přehlednosti, racionální uchopitelnosti, s tím související představitelnosti, rychlé naučitelnosti a snadné zapamatovatelnosti. Prstoklad,

komplikovanější ve své logice, působí při hře větší problémy, než prstoklad komplikovaný pouze pohybově. Zkušenost ukazuje, že i složitější komplexy pohybů lze vycvičit, zatímco nelogický prstoklad působí obtíže vždy. Při rozhodování o těchto otázkách je nezbytné správně „dešifrovat“ notový zápis a též pokusit se odpovědět si např. na otázku, zda a do jaké míry skladatel při grafickém řešení zápisu sledoval cíl přesného rozdělení úkolů mezi pravou a levou ruku, anebo zda dával přednost snadnější a názornější čitelnosti hudebního proudu jako celku s vyzdvižením logiky vývoje jeho jednotlivých linií (přístup skladatelů k zápisu z tohoto hlediska bývá různý). Na základě takového studia notového textu pak lze dospět k rozhodnutí, zda je pro optimální vyznění skladby lepší variantou volba prstokladu respektujícího logiku hudby, avšak komplikovanějšího pohybově, anebo naopak. Při volbě prstokladů je třeba přihlížet nejen k technickým nárokům, ale také k požadavkům zvukovým; např. ve znělých plochách při skoku na vzdálený, ale důležitý basový tón je lépe využít silného 3. prstu, než sice k basové poloze blíže umístěného, ale slabšího prstu 5. Ideální je vyřešit prstoklad co nejdříve, již od počátku studia nové skladby, a zajistit a upevnit tak jeho stabilitu.

S promýšlením i realizací prstokladů souvisí i zvláštní pozornost interpreta *hierarchické struktury hudby* s primárním zaměřením na interpretačně technický aspekt: v hudebním průběhu interpret vyhledává nadřazené body – impulsy. Ty se v rámci celku seskupují v logicky uspořádaný sled a ke každému z nich se zároveň váže určité množství podřazených prvků melodických, harmonických, rytmických apod. Opěrné body – impulsy hlídá interpret při hře vědomě, dění mezi nimi je třeba zautomatizovat, vědomí se nemůže soustředit na každý detail. Při studiu skladby je třeba věnovat pozornost rozhodnutí se pro optimální volbu oněch důležitých orientačních opěrných bodů. Impulsy mohou jít po těžkých dobách, po akcentech, po důležitých tónech, akordech atp. Volba impulsů musí být logická a vycházet z *logiky* interpretované skladby<sup>98</sup>. Impulsové tóny, které máme pod kontrolou, bychom měli zahrát vždy zcela správně, vše ostatní, zautomatizováno, se odvíjí od nich. Pohyb ruky po klaviatuře je pak subjektivně vnímán jako příjemný. Případná změna prstokladu na tónech v místě impulsů nepřináší problém. To však neplatí pro místa, která jsme zautomatizovali.

---

<sup>98</sup> I z této potřeby je zřejmé, že porozumění tektonice a tektonickému myšlení je interpretovi prakticky užitečné.

Působení impulsů se projevuje i při hře jevu zdánlivě tak jednoduchého, jako je trylek: při hře je důležité aktivně nastartovat trylek impulsem, pak jakoby vzdát se aktivní kontroly a nechat hrát prsty, poté se vrátit a opět s nasazením aktivního vědomí dohrát konec trylku či dotryl. Je třeba vědět, *kdy* přesně do trylku vědomě vstoupit, kdy se „vzdálit“ a kdy se vrátit.

*Při cvičení je třeba budovat představu.* Zkušený hudebník může představu budovat i bez cvičení, studiem notového zápisu bez nástroje. Zároveň s budováním představy je třeba cvičit koordinaci pohybů rukou společně s myšlením. V pomalém tempu kontroluje interpret vše, brzy následuje vyhledávání impulsů - již s ohledem na konečné tempo! - a poté je nutno věnovat poměrně dlouhý čas vycvičení a zafixování skladby v konečném tempu. Ke cvičení je radno přistupovat inteligentně, vědomě a soustředěně, s vědomím konkrétního cíle a cesty k němu; cvičíme-li mechanicky, musíme vědět, proč. Cvičit špatně je horší, než necvičit vůbec.

K časové dimenzi klavírní techniky – *kdy*: tato otázka se týká realizace jak časové mikrostruktury skladby (rytmu, metra), tak její časové makrostruktury (forma, tektonika). Základem rytmické přehlednosti a srozumitelnosti je zvýrazňování těžkých a odlehčování lehkých dob, což při hře souvisí se svalovou prací. Opět i v této rovině platí, že vše se odvíjí od představy. Míra diferenciací mezi vahou těžké a lehké doby je různá podle charakteru hudby. Úseky hudby, kde je pulzující rytmická složka dominantní, se obvykle střídají s horizontálně plynoucími úseky, kde je dominantní melodicko-harmonická linie: řečené bezprostředně souvisí s formově-tektonickým kompozičním řešením dané skladby. Volba střídání pulsujících a horizontálních ploch je velice důležitá; zde je nutno zdůraznit význam analýzy skladatelova záměru, vtěleného do zápisu, v procesu budování interpretační představy. Nestírejme rozdíl mezi horizontální a pulzující hrou! Nelze hrát současně horizontálním i pulzujícím způsobem.

Při řešení rytmické složky hry je důležitá variabilita, fantazie při volbě rytmických impulsů. Impulsy mohou být silnější, slabší, delší, kratší, čtenější, řidší. Dlouhé hodnotě je vhodnější přiřadit pomalý ponor do klávesy. Rytmická představa intenzivně souvisí se svalovými pocity. Svalové pocity jsou hudbou navozovány i u posluchače: v této souvislosti mluví Jaroslav Zich o tzv. „vtělesňování“<sup>99</sup>. Případná interpretační nejistota se bezděčně projevuje předčasným nástupem impulsu při hře: to je třeba pečlivě hlídat a zabránit tomu.

Ztráta pozornosti může vést až k vynechávání impulsů, což vede ke ztrátě kontroly nad interpretací. Rytmicovou působivost pulsujících ploch podpoří nepatrně zpožděný nástup impulsu. U horizontálních ploch naopak impulsy musí přicházet včas, aby nebyla porušena celistvost a plynulost horizontální linie.

S jiným výrazovým hlediskem, pokud jde o drobné časové posuny v interpretaci, souvisí hra *sostenuto*, při níž dochází k posunům v průběhu též horizontálních ploch. V tomto případě však nejde již o nástup impulsu natolik razantní, jako u pulzujících ploch, a podstata tohoto výrazového prostředku spočívá nejen v otázce *kdy*, ale také – *jak*. Jsme schopni postřehnout vědomě časový interval nad mezí časové diference, která je podle Janečka 0,1 sek.<sup>100</sup>, podle Tichého 1/15 sek.<sup>101</sup>, podle Ivana Klánského 0,2 sek.<sup>102</sup>. Zpoždění *sostenuto* se odehrává v menším časovém intervalu. Při hře *sostenuto* tedy nevycházíme z představy časového posunu. Realizace *sostenuto* vyplývá z komplexnější představy výrazové a zvukové; z té vyplývá též navození správného svalového pocitu. Do okruhu této problematiky spadá též hra *rubato*. Chceme-li na konci fráze realizovat *ritardando*, je třeba během fráze čas stlačit, aby výsledné trvání zůstalo nezměněné.<sup>103</sup>

Třetí Klánským formulovaná otázka – *jak* – se týká zvukové dimenze klavírní techniky, tedy práce s klavírním tónem. Inspirativní pro úvahy o dané problematice jsou názory a pohledy velkých klavíristů a klavírních pedagogů; podrobněji jsme tuto problematiku pojednali v 6. kapitole *Klavírní tón*.

Závěrem tohoto oddílu se pokusme o formulaci několika obecných tezí z hlediska, spojujícího dílčí pohledy jednotlivých výše řešených otázek práce na klavírní technice v jediný pohled celostní, syntetizující.

1. Hudební struktura – z kompozičního i interpretačního hlediska – není pouhý sled jednotlivých izolovaných zvuků, nýbrž organismus, vnitřně mnohonásobně hierarchicky propojený nejrůznějšími funkčními vazbami. Interpret – zejména klavírista, jehož nástroj se, jak již bylo řečeno, v mnoha ohledech podobá orchestru – musí být schopen svět těchto vazeb

---

<sup>99</sup> Viz Zich, Jaroslav: *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Supraphon, Praha 1975. Str. 198.

<sup>100</sup> Janeček, Karel: *Tektonika*. Supraphon, Praha 1968. Str. 25.

<sup>101</sup> Tichý, Vladimír: *Úvod do studia hudební kinetiky*. HAMU, Praha 1994, 2. vydání 2002. Str. 19.

<sup>102</sup> Klánský, Ivan: Přednáška na Gymnáziu Jana Nerudy v Praze konaná dne 19.5.2006 pro studenty a pedagogy školy.

<sup>103</sup> K řečenému viz Nejgauz : „Často připomínám žákům, když přijde místo, které vyžaduje *rubato*: *rubare* znamená italsky "krást" – když čas ukradnete a brzy ho nevrátíte, tak se z vás stane zloděj; když nejdřív tempo zrychlíte, pak ho vzápětí zpomalte; zůstaňte čestným člověkem – obnovíte tím i rovnováhu a harmonii.“ Nejgauz, Genrich: *O umění klavírní hry*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. Str.29.

plně pochopit a realizovat: musí být schopen vybudovat si plastickou představu celku a ovládat techniku hry. Pokus o interpretační realizaci bez představy a bez zvládnutého řemesla vede pouze k výsledku plochému, nevýraznému, povrchnímu, podobajícimu se spíše plakátu než živé výpovědi, případně zcela mylnému či nesrozumitelnému.

2. Nespokojujeme se rutinními, byť „zaručenými“ návody „správné“ interpretace, jako je např. mnohdy univerzálně aplikovaná zásada vytáhnutí sopránu, zdůraznění fugového tématu při nástupu kdykoli v průběhu fugy apod. Mechanické spoléhání pouze na takováto doporučení bez hlubšího promyšlení a procítění souvislostí vede zhusta opět k projevu pouze rutinnímu, průměrnému.
3. Mistrovská hra (jak nás mohl a stále může přesvědčit mnohonásobný poslech i analýza mnoha konkrétních výkonů) se vyznačuje plasticitou projevu, vyjevující zcela přirozeně jak smysl každého detailu melodického, harmonického, rytmického, artikulačního, dynamického, barevného aj. v kontextu skladby jako celku, tak i logický smysl vzájemných hierarchických vztahů mezi jednotlivými prvky i segmenty hudební struktury, tedy vztahů mezi podstatným a méně podstatným, mezi „popředím“ a „pozadím“ vytvářeného uměleckého obrazu; to vše provedeno srozumitelně, přehledně, umělecky přesvědčivě, přirozeně – bez úsilí o originalitu za každou cenu, a přesto originálně – s bezprostředním vkladem osobního pohledu a temperamentu. Dosažení takového stavu znamená dosažení zralého mistrovství. Pro nás by takovýto stav měl být vzorem a cílem našeho neustálého směřování.

## **7.2. Prvky techniky v počátečním klavírním vyučování v české hudebně-pedagogické praxi**

Hodláme-li uvažovat o tom, jak (jakým způsobem a s jakou mírou akcentu) by bylo vhodné v počátečním klavírním vyučování rozvíjet techniku hry, nelze se vyhnout zamyšlení jaké konkrétní impulsy jsou nezbytné k tomu, aby se přirozené hudební schopnosti dítěte, dosud nedotčeného hudebním školením, optimálně harmonicky všestranně rozvíjely. Jak se ukazuje, lze se setkat s různými názory klavírních pedagogů na tuto otázku. Zatímco *Klavírní škola pro*

*začátečníky* autorského kolektivu Böhmová - Grünfeldová - Sarauer<sup>104</sup> klade hned v počátečních lekcích značný důraz na výcvik prstové techniky, autorky *Klavírní školičky*<sup>105</sup> a čtyřdílné *Nové klavírní školy*<sup>106</sup> Zdena Janžurová a Milada Borová zdůrazňují nutnost věnovat péči především přirozenému rozvoji hudebnosti dětí a jejich tvořivosti. Péče o rozvoj techniky samozřejmě v jejich pojetí není opomenuta, technické prvky jsou však do práce včleněny nenásilně a s vědomím jejich funkce jako prostředku, nikoli cíle.

V uvedených souvislostech je možno poznamenat, že lze – a je vhodné – stanovit si určité metodické postupy, cesty a opěrné body, pilíře, kudy onen rozvoj techniky vést, jak vhodně tento složitý a mnohvrstevný proces uspořádat – počínaje hrou jediného tónu, poté jednoduchých melodií, dvojjzvuků, trojjzvuků – vždy s neustálou pozorností ke zvuku nástroje, se zaměřením na možnosti a zvukový výsledek úhozu portamento, staccato, hry legato atd., to vše neustále nikoli samoučelně, nýbrž v úzkém vztahu ke konkrétní hudební představě.

Výchozím základním prvkem klavírní hry je bezesporu hra jediného tónu; je tedy přirozeným a logickým řešením začínat klavírní vyučování právě hrou jednotlivých tónů. Moderní klavírní školy pro začátečníky obvykle toto řešení volí, avšak v nedávné minulosti bývaly počátky klavírního vyučování řešeny často zcela odlišně. Již zmiňovaná *Klavírní škola pro začátečníky* Böhmové, Grünfeldové, Sarauera z r. 1956, stále ještě v našich školách hojně používaná, začíná po uvedení několika málo lidových písní hned výcvikem prstové techniky v pětiprstové poloze. Žákům jsou předkládána pouze technická prstová cvičení, prezentovaná bez jakéhokoli vztahu k hudebnímu projevu; ruka je v nich vedena k statickému postavení. Pohyb jednotlivých prstů je zde navíc uměle rozčleněn do několika, nejčastěji čtyř pomocných fází, jež zcela zabraňují přirozenému volnému pohybu a užití váhy paže (za všechny příklady viz návod u cvičení úhozu 1.A na str. 10: „Žák přesně, hlasitě a rázně počítá: RAZ – zdvihneme prst pružně nad klávesu, DVA – dopad prstu na klávesu bez úhozu, TŘI – stisk klávesy – úhoz, ČTYŘ – prst pustí hbitě klávesu, ale nevzdaluje se od ní, zůstává s ní v doteku“ a dále u cvičení 4. na str. 12: „Popis cvičení 2. a 3. prstem: otevřená ruka, palec bezzvučně přitiská klávesu. Žák počítá: RAZ – úhoz 2. prstem, DVA – klid, TŘI – úhoz 3. prstem, současný zdvih 2. prstu do původní

<sup>104</sup> Böhmová, Zdeňka - Grünfeldová, Arnoštka - Sarauer, Alois: *Klavírní škola pro začátečníky*. Praha 1956.

<sup>105</sup> Janžurová, Zdena – Borová, Milada: *Klavírní školička pro děti čtyř- až sedmileté*. Panton, Praha 1978.

<sup>106</sup> Janžurová, Zdena - Borová, Milada: *Nová klavírní škola*. Praha 1993.



výše nad klávesu – dobře vázat, ale nepředržovat, ČTYŘ – klid“). - Tím základním se stává prstový úhoz, vázání dvou tónů, tedy hra legato, a to při současném němém zadržení další klávesy. - Tento postup vede ke hře strnulé, nesvobodné a nepřirozené, a je navíc pro teprve se vyvíjející dětskou motoriku nesmírně náročný. Nároky zvukové pak při tomto způsobu nácviku mohou být pouze minimální. Takovýto způsob uchopení klavírního vyučování nebyl v devatenáctém a ještě po celou první polovinu dvacátého století u nás ničím výjimečným. Na přelomu 19. a 20. století však vzniklo mnoho metodických prací (R. M. Breithaupt, Deppeho žačka E. Calandová, Leszetyckého žačka M. Bree, T. Matthay), ukazujících vhodnější cestu klavírního vyučování. Akcentují vesměs především duševní moment klavírního výkonu a zdůrazňují zároveň nutnost užití váhy paže a součinnosti celé paže i celého těla při hře. Autoři *Klavírní školy pro začátečníky* (Böhmová, Grünfeldová, Sarauer) si nepochybně uvědomovali nutnost reflektovat nové poznatky, jak o tom svědčí slova z úvodu: „V duchu moderní klavírní metodiky přistupujeme v technické části školy vedle prstového výcviku také ke druhům techniky, které vyžadují součinnosti paže: především ke zpěvnému úhozu, nezbytnému pro přednes melodie (espressivo), a k odtahu, později k úhozu dopadem paže a ke skokům... Tato cvičení považujeme za velmi důležitá, neboť budí smysl pro kvalitu tónu a jeho odstínění. Tím velmi pomáhají rozvíjet žákovo hudební citění.“<sup>107</sup> Tento proklamovaný záměr se autorům však podařilo naplnit jen do určité míry. I když *Klavírní škola* přinesla mnohé cenné inovace, autoři se nedokázali v potřebné míře odtrhnout od dřívějších postupů zastaralých škol.

V našem prostředí také dnes hojně rozšířená *Evropská klavírní škola* F. Emontse<sup>108</sup> řeší počátky výuky hrou dvojzvukových a trojzvukových klastrů, jež dítě rozeznává současně 2. a 3., nebo 2., 3. a 4. prstem, jimiž hraje na klaviatuře vždy na sousedních dvou či třech černých klávesách. Při tomto způsobu se dítě učí hrát vahou paže a využívat veškeré zvukové možnosti, jež mu hra vahou paže umožňuje. Je zřejmé, že autorovi jde též o získání větší opory, tedy i stability při hře dvěma, popř. třemi prsty současně. Otázkou zůstává, zda právě úzké černé klávesy jsou pro získání jistoty a z ní vycházející stability a volnosti nejvhodnější. Pravděpodobným důvodem, proč autor školy zvolil tento postup,

---

<sup>107</sup> Viz Böhmová, Zdeňka - Grünfeldová, Arnoštka - Sarauer, Alois: *Klavírní škola pro začátečníky*. Úvod, str. 3.

<sup>108</sup> Emonts, Fritz: *Europäische Klavierschule*. Schott, Mainz, Band 1 1992, Band 2 1993, Band 3 1994.

je fakt, že použitím pouze černých kláves se ocitáme v pentatonickém modu, který je v počátečním hudebním vyučování často užíván při improvizaci právě proto, že v jakékoli – i náhodně zvolené – kombinaci tónů vede vždy k harmonicky a zvukově souladnému výsledku a to je jistě výhodou tohoto postupu. Pentatonika je ale vzdálená evropskému durmollovému systému a autor tedy brzy pentatoniku černých kláves kombinuje s hrou na bílých klávesách a následující výběr lidových písní pocházejících z různých evropských zemí je pak samozřejmě zasazen v tomto durmollovém systému. V souvislosti s prvními stránkami této populární a atraktivní školy si lze také klást mj. otázku: jakým způsobem přispívá hra klastrů v počátečním vyučování k rozvoji melodicko-harmonické představivosti, témbrového slyšení, tvořivosti a svobody a odvahy při hře? Je nepochybné, že bohatý zvuk klastrů může být pro děti inspirující a stimulující, současně máme za to, že podněcuje spíše témbrové slyšení, fantazii, odvalu, než přímo melodicko-harmonickou sluchovou představivost. Tyto složky sluchu jsou však nepochybně stimulovány při hře následujících lidových písní a při tvořivé práci s nimi.

Naprostá většina současných moderních klavírních škol začíná hrou jednotlivých tónů úhodem portamento s užitím váhy i aktivity celé paže. Hra postupuje od velkých pohybů, které jsou pro vyvíjející se dětskou motoriku nejpřirozenější postupně k menším a komplikovanějším pohybům. Současně je nutné věnovat pozornost rozvoji aktivity a citlivosti konečků prstů a organické návaznosti jejich pohybu na pohyb paže. U pohybů, jimiž dítě tvoří jednotlivé tóny, zároveň již od počátku usilujeme o jejich scelování do jednolitého oblouku, korespondujícího s logikou hudební fráze. Nespornou výhodou tohoto postupu jsou jak poměrně snadná možnost zachování uvolněnosti celého těla, tak i možnosti zvukové. Především však tento způsob neklade na začátečníka nepřiměřené požadavky pokud jde o koordinaci pohybů jednotlivých prstů.<sup>109</sup> Velikost pohybu paže by neměla zabraňovat citlivé aktivitě konečku prstu. Alena Vlasáková k tomu poznamenává: „Častou chybou učitele bývá hra prvních melodií v portamentu příliš velkými pohyby paží. Polštářky prstů jsou neprobuzeny a necitlivě dopadají bez hmatové aktivity na klávesy. Naopak prst, který vyslovuje tón a zpívá ho s pocitem citlivého dotyku, se neprohne

---

<sup>109</sup> Vlasáková, Alena: *Klavírní pedagogika*. AMU, Praha 2003. Str. 121: „Vzhledem k tomu, že hra portamento nezávisí na vzájemné součinnosti prstů, odpadá pro začátečníka komplikovaný problém. Prostřednictvím úhozu portamento dosáhne dítě snadněji dobře znějícího tónu.“

v nehtovém článku, ani po úhozu nezatlačí do klávesy, v době znění tón nedusí – nechává ho volně vydechnout, jen ho poslouchá a na konci bere s sebou. Vždy je nutné tón doposlouchat.“<sup>110</sup>

*Klavírní školička* a čtyřdílná *Nová klavírní škola* Zdena Janžurové a Milady Borové jsou prvními českými klavírními školami, uchopujícími počátky hry tímto způsobem.<sup>111</sup> V prvních lekcích se žáci seznamují se zvukem celého nástroje, a to hrou jednotlivých tónů ve všech polohách („Hra na zvony“, „Hra na zvířátka a děti“). Děti jsou vedeny ke hře uvolněné, znělé, se zapojením svalstva celé horní poloviny těla, s užitím spíše velkých, a tedy pro dítě zřetelných pohybů. Citlivé bříško každého jednotlivého prstu, kterým se dotýkají kláves, je tak posledním článkem onoho celého složitého komplexu pohybového mechanismu, podílejícího se na hře. Vše se děje přirozeně, napodobením hry učitele, s jeho pomocí dítě přejímá jeho způsob pohybu, a to za současné kontroly sluchové. Sluchová představa znějícího tónu je v tomto procesu východiskem celého složitého komplexu činností, současně je sluch též korektorem celého procesu. Od počátku je tak budována pevná vazba sluchové a motorické složky, jež je východiskem hry disponující bohatou škálou zvukových nuancí. Hra tak vyplývá ze soustředěného vědomí, z představy, a jako taková je pravým opakem hry mechanické, bezduché, odtrhující techniku od hudby a jejího smyslu. Podstatné je, že i hra jednotlivých tónů jednou rukou, jednotlivými prsty se tak stává smysluplným hudebním projevem, vycházejícím z jasné hudební představy a následně je s ní konfrontována. Pro snadnější budování hudební představy autorky svá průpravná cvičení podkládají texty s dětskou tematikou. Hra jednotlivých tónů je postupně obohacována jednoduchou rytmickou strukturou, a to opět přirozeně, nápodobou - hrou na ozvěnu, poté jednoduchou melodií, počínaje malou tercií, vycházející z melodiky dětských popěveků. Pro rozvoj těchto dovedností jsou využívána lidová říkadla, jež může dítě melodizovat onou výše zmíněnou malou tercií, i jednoduché lidové písně do rozsahu kvinty (z důvodu

---

<sup>110</sup> Vlasáková, Alena: *Klavírní pedagogika*. AMU, Praha 2003. Str. 121.

<sup>111</sup> *Klavírní školička* vyšla poprvé v roce 1978 a byla reakcí autorek na rozpor mezi tehdejšími názory na moderní klavírní vyučování a praxí, běžnou na českých hudebních školách. Současně také vycházela vstřícnostem posouvat věk počátku klavírní výuky z tehdy běžných sedmi až osmi let níže, a to až ke čtyřem letům. Dalšími tehdy u nás převratnými tendencemi v metodách práce byl v tehdejší době ne zcela běžný důraz na rozvoj tvořivosti dětí, jejich hravosti, na rozvoj přirozené hudebnosti a uměleckého cítění, a to jak pokud jde o úpravu doprovodů lidových písní i říkadel, akcent na improvizaci, tak o výběr skladbiček, o výtvarné řešení, způsob realizace jednotlivých lekcí i celého vyučovacího procesu. Z hlediska koncepce technického řešení jde pak v Česku o první a dosud nejkomplexněji pojatou klavírní školu, respektující poznatky moderní klavírní pedagogiky.

snadné přehlednosti), jež žák hraje nejprve jedním zvoleným prstem, postupně již střídáním všech prstů, stále však pohybem celé paže, tedy portamento. Na osvojení hry jednotlivých tónů každou rukou zvlášť naváže pak plynule hra střídavě oběma rukama – při rozdělení jednoduché melodie mezi obě ruce tak, aby žák postupně zvládl jejich vzájemnou koordinaci. Důraz je kladen také na tvoření dynamických a výrazových nuancí znějících tónů.<sup>112</sup>

Hra portamento je brzy obohacena o staccato („Hra na slepičku“), jež je vytvořeno zkrácením portamentového úhozu a zároveň obohaceno o prvek jisté „energetické“ aktivity. Výrazný posun přináší hra legato. Základní novum tkví ve faktu, že při vázané hře je nutno mnohem více počítat se vzájemnou součinností prstů a s jejich vzájemnou koordinací. Větší prostor tak získává aktivita dlaně a prstů, bez tak zřetelné spolupráce pohybu paže, jako tomu bylo u portamentové hry. Zároveň však je nezbytné zajistit, aby v důsledku soustředění pozornosti na aktivní práci prstů nepřišly vniveč správné návyky užívání váhy paže a zapojení svalstva celé horní poloviny těla při hře. Je to jeden z klíčových momentů počátečního klavírního vyučování. Autorky tomuto úkolu věnují patřičnou pozornost. Nejprve se žák učí vázat pouze dva bezprostředně sousedící tóny. První tón hraje stejným způsobem jako při hře jednotlivých tónů portamento: vahou celé paže, užitím zřetelných pohybů, vedených svalstvem celé paže i zad, s nezbytným požadavkem citlivosti a aktivity konečků prstů. Druhý tón pak vzniká aktivním pohybem prstu, přecházejícím plynule přes zápěstí do celé paže a zádového svalstva, odtažením z klávesy vzhůru. Autorky ve *Školičce* přirovnávají vázání dvou tónů k houpačce. Dále užívají vázané dvojice tónů v malých skladbičkách. Stejným způsobem se poté žáci učí spojovat postupně tři, čtyři i pět tónů. Celý nácvik legata, jako ostatně všech nových prvků techniky v této škole, je realizován na hudebním základě s maximálním zapojením hudební představivosti a tvořivosti.

Velký význam legatové hře pro počáteční klavírní vyučování přisuzuje Ludmila Šimková ve své *Klavírní prvouce*<sup>113</sup>. V metodických poznámkách ke své Klavírní prvouce doporučuje začínat výuku hrou portamento, ale co nejdříve přejít k legatové hře: „Základním prvkem klavírní hry je *legato*, jež nejplněji

---

<sup>112</sup> Samozřejmostí je bohatý a nápaditý klavírní doprovod jednotlivých skladbiček, vytvořených skladatelem Lubošem Slukou. Celkový inspirativní a tvořivý ráz celé publikace výrazně podtrhují a dotvářejí, dětskou fantazii rozvíjejí a dětskou duši kultivují citlivé a poezie plné ilustrace Josefa Palečka.

<sup>113</sup> Šimková, Ludmila: *Klavírní prvouka*. Supraphon, Praha 1983. Klavírní škola vytvořená výhradně na podkladě českých, moravských a slovenských lidových písní.

odpovídá povaze hudební fráze, a proto i prostupuje celou *Prvouku*. Prožitek legatové vazby tónů je však nejen klíčem k živé reprodukci fráze, ale má své důsledky i v dalším rozvoji klavírní techniky. Vnitřní souvislost tónů, vlastní legatové hře, je i nepostradatelnou vlastností fráze portamentové, staccatové, dvojhmatové a akordické. ... Tóny melodie má dítě chápat ve vztahu k celku, tj. frázi, jíž je vlastní vnitřní dynamický pohyb se svou kulminací a spádem. Vzhledem k tomu, že začátečníkovi je obtížnější stmelit v celek řadu portamentových tónů, nesetrváváme u hry portamento příliš dlouho. Dítě může začít s hrou legato již dříve, v některých případech i po 2 – 3 týdnech výuky.<sup>114</sup> Pohybovému řešení veškeré problematiky klavírní hry věnuje Šimková mimořádnou pozornost, někdy možná až na úkor pozornosti, jež by měla být věnována též ostatním složkám, především rozvíjení sluchové představivosti a citlivosti slyšení.

Po osvojení hry legato dvou až pěti tónů přichází na řadu nový technický prvek, jímž je hra dvojjzvuků. Böhmová - Grünfeldová - Sarauer řeší tento prvek nejprve nácvikem tercií s jedním zadržným a druhým opakovaně hraným tónem, poté pokračuje nácvikem tercií a kvint současně v tenutu a brzy též ve staccatu. Emontsova *Evropská klavírní škola* ve vstupní části, počítající s hrou bez not, napodobením podle sluchu, začíná, jak už jsme zmínili výše, hrou dvojj- a trojjzvuků na černých i bílých klávesách, poté se však - po přechodu na hru podle not - důsledně drží dlouhou dobu v každé ruce pouze jednohlasu. Teprve až v druhé polovině prvního dílu školy se objeví nácvik hry dvojhmatů, a to podobně jako u Böhmové - Grünfeldové - Sarauera - se zadržnými tóny v jednom a opakovanými tóny v druhém hlasu. Autorky *Školičky* použily pro nácvik dvojhmatů nejdříve sekundy, žádných zadržných tónů neuvádějí. Výhoda sekund je ve větší stabilitě a možnosti opory při hře pro malou a subtilní dětskou ruku. Po nácviku sekund přichází na řadu brzy také nácvik tercií, kvart a kvint. Pro procvičení dvojjzvuků následuje kromě drobných skladbiček a písniček také z úvodu známá „hra na zvony“, která takto různě obměňována prochází značnou částí *Školičky* jako důvěrný pomocník při zvládnutí nových obtížných prvků. Důležité je při nácviku dvojhmatů vést žáky k současnému zaznění obou tónů. Nesmí toho však být dosaženo ztuhnutím ruky, k čemuž mohou děti někdy při hře dvojhmatů inklinovat, nýbrž právě naopak hrou citlivými prsty při současně

---

<sup>114</sup> Šimková L.: *Klavírní prvouka*, str. 4.

uvolněné paži a současné precizní zvukové představivosti i kontrole sluchové. Právě citlivost konečků prstů je to, čemu je při nácviu dvojhmatů potřeba věnovat zvýšenou pozornost. Pro rozvoj této citlivosti prstů je velmi vhodné, jestliže dítě před zahráním dvojjzvuku položí prsty na klávesy, konečky prstů se lehce dotkne kláves, které bude hrát a probudí tak aktivitu nervových zakončení v konečcích prstů, inervuje je, a tím vyšle impuls po nervových drahách až do mozku. Dítě pak následující dvojjzvuk zahraje s jasnou hmatovou představou.

Od hry dvojjzvuků vede přirozená a logická cesta ke hře akordů. V *Klavírní škole pro začátečníky* Böhmové - Grünfeldové - Sarauera je nácvik akordů řešen podobně, jako nácvik dvojhmatů, tedy jedním zadržným tónem a opakovaně hraným dvojhmatem. V *Klavírní školičce* je nácviu akordů věnována mimořádná péče. Nejprve jsou nacvičovány klastry dvou sekund nad sebou, teprve poté kvintakord, postavený ze dvou tercií. Sekundový souzvuk poskytuje malé dětské ruce větší stabilitu a jistotu, následující kvintakord pak už dítě zvládá na základě předchozích zkušeností, tedy snáze. V obou případech autorky volí postup od souzvuku rozloženého k současně znějícímu. Takovýto postup umožní žákovi aktivovat nervová spojení mezi mozkiem a konečky prstů a současně si vytvořit předem jasnou zvukovou představu. Dítě uslyší zamýšlený souzvuk nejprve rozloženě, tedy srozumitelněji, současně získá hmatovou zkušenost při ponoru příslušné klávesy, a teprve na základě této inervace a jasné zvukové představy tvoří harmonicky znějící souzvuk. Volnost paže a soustředěná mysl jsou samozřejmou podmínkou. Autorky podkládají i tato průpravná cvičení textem ke zpěvu a stimulují tak i v případech těchto cvičných úkolů projev hudební, nikoli pouze technický.

Technickým prvkem, který svým řešením úzce souvisí s vázanou hrou více tónů, je hra stupnic. Novým problémem k osvojení je při hře stupnic přemísťování se po klaviatuře do různých poloh nikoliv přenesením či skokem, nýbrž pomocí podkladu palce a překladu ostatních prstů. *Klavírní škola pro začátečníky* věnuje při osvojení hry stupnic pozornost především teoretické stránce pochopení a ovládnutí problematiky stupnic a jejich uspořádání. F. Emonts ve své *Evropské klavírní škole* též důkladně vysvětluje principy durové i mollové stupnice, poté připojuje průpravná cvičení, přidávající k známým prvkům postupně podklad palce i překlad ostatních prstů přes palec. *Klavírní školička* uvádí mnoho průpravných cvičení, a to jak se zaměřením na podklad palce pod druhý, třetí i čtvrtý prst, tak i na překlad ostatních prstů přes palec. Zajímavým

nápadem je hraní pouze podkládajících a překládajících prstů dané stupnice bez výplně ostatních prstů a tónů, tady jakéhosi „prstokladového obrysu“. Všechna tato procvičování jsou opět podložena textem a tvoří malá hudební cvičení. Vhodným způsobem nácvičku stupnic v tomto elementárním stadiu je postupné přidávání tónů: nejprve dítě zahraje základní tón stupnice – s tím, že přitom užije pohybu celé paže a dosáhne znělého pevného zvuku. Po krátké pauze jej zopakuje lehce v rychlém tempu a ihned přidá druhý tón stupnice – opět plným, znělým zvukem, se závěsem prstu do klávesy. Poté zahraje už první dva tóny stupnice v rychlém sledu za sebou a opět se plnou vahou zavěsí do klávesy posledního, tentokrát třetího tónu. Stejným způsobem hraje postupně čtyři, pět, šest, sedm a nakonec všech osm tónů stupnice. Plnou vahou se zavěsí vždy do posledního hraného tónu, na kterém chvíli spočine. Mezi jednotlivými skupinami tónů může žák volným pádem spustit ruku podél těla, čímž docílí naprostého uvolnění. Stejně pak procvičuje zvolenou stupnici také od malíku k palci a později též oběma rukama současně v protipohybu. Takovýmto způsobem lze nacvičit poměrně rychle hru stupnic hbitou a pohotovou, avšak současně volnou a svobodnou.<sup>115</sup>

Osvojením tří základních druhů úhozu – portamento, staccato a legato, hry dvojhmatů a akordů a hry stupnic představují ty nejzákladnější prvky klavírní techniky, na něž pak v dalších dílech vícedílných klavírních škol navazuje nepřeborné množství dalších prvků a problémů, jimž je potřeba věnovat pozornost při dalším rozvíjení nejen klavírní techniky ale celé široké oblasti klavírní hry.<sup>116</sup> V našich úvahách pak budiž zdůrazněno, že smyslem není – nejdříve se učit ovládat nástroj a poté, později, začít tvořit hudbu, nýbrž – tvořit ji od samého počátku, ruku v ruce s postupným zvládnutím technických prvků.

Závěrem kapitoly o technice a výchově k ní budiž podtrženo, že je nezbytné neustále zdůrazňovat myšlenku, že dosažení a osvojení techniky hry není smyslem a cílem, nýbrž prostředkem. V této souvislosti lze poukázat na výrok Svatoslava Richtera, pronesený jím v souvislosti se studiem etud F. Liszta: „Teď pracuji na Lisztových etudách. Je to jedna z nejtěžších bariér pro klavíristu

---

<sup>115</sup> Janžurová, Zdena - Borová, Milada: *Nová klavírní škola*. 2. díl. Praha 1993. str. 132.

<sup>116</sup> Dlužno poznamenat, že při své práci s dětmi učitelé přesto, že se v hlavní linii zpravidla drží jedné, či dvou vybraných škol, pro zvládnutí specifických problémů užívají kombinace širšího výběru klavírních škol. V této souvislosti bych chtěla mimo výše zmiňované čtyři tituly jmenovat některé další, např. *Školu hry na klavír*

virtuosa. Je velmi těžká i pro mne. Ale budou moji posluchači spokojeni, když se jenom blýsknu lehkostí, volností provedení těchto etud? K čemu dosahuji oné lehkosti a volnosti, ne-li proto, abych vyjádřil myšlenky ukryté v každém díle?“<sup>117</sup>

---

(*Škola hry na fortepiano*) A. Nikolajeva a kol., Thompson, J. *Modern Course for the Piano*, Kurteva M. *Klavírná škola pre začiatčnikov*, Bastien J. *Bastien Piano Basic*, a bylo by možno jmenovat řadu dalších.

<sup>117</sup> Jurík, Marian: *Richter*. Supraphon, Praha 1974. Str. 46.



## 8. Cvičení

Franz Liszt zhruba před stopadesáti lety napsal: „Za našich dnů bohužel až příliš často vidíme rodiče, kteří opírajíce se o několik skvělých příkladů, otupují a vyčerpávají své děti převážně mechanickým cvičením. Činí tak z pohnutek, jež nemají naprosto nic společného s láskou ke kráse. Počítají s tím, že děti prozradí nějakou jiskřičku talentu a že i z nejnepatrnější vyhlídky na potřebnou zručnost kyne nějaká naděje na zisk. Jde jim o dosažení neplodné virtuosity, většinou bezduchého a často nesmyslného přednesu mistrovských děl, která při prázdném omílání nejsou pochopena. Usilují o výkony nevalné ceny, které okamžitým úspěchem nezískávají na hodnotě. Těchto svěřenců se nedotkne žádný jiný duchovní vývoj a ocitají se v nebezpečí (nejsou-li obzvláštním způsobem nadáni), že zpustnou i při svém zcela zvláštním druhu technické dovednosti.“<sup>118</sup>

Z Lisztova výroku jsou patrné důvodné obavy z nesprávně vedeného cvičení jako neodmyslitelné součásti interpretační činnosti v kterémkoli nástrojovém nebo hlasovém oboru. Liszt právem varuje před cvičením ve formě drilu a poukazuje na nebezpečí nejen neúčelnosti, nýbrž až škodlivosti takového počínání.

Považujeme za smysluplné ve světle řečeného věnovat v této kapitole stručnou pozornost problematice *cvičení* nástrojové hry. Pokusme se odvíjet své úvahy od funkce cvičení, od nich potom přejdeme ke konkrétním formám a vlastní realizaci cvičení. Naznačený směr uvažování nám pak vyjeví obsah pojmu *cvičení* jako jev vícevrstevný, mnohotvárný.

Funkcí, resp. cílem cvičení – ve smyslu nejen hudebně interpretačním, nýbrž i obecném – může být udržování fyzické a psychické kondice, zdokonalování a rozvoj schopností překonávat překážky, docilování vyšší výkonnosti, rehabilitace (znovunabytí) motorických schopností např. po úrazu nebo po onemocnění, rozcvičení ve smyslu „rozpohybování“ např. po probuzení, v širším smyslu – po předcházející nečinnosti nebo delší pauze v uvedené činnosti (takovouto funkci plní v případě hudební interpretace – rozehrání, rozezpívání před výkonem), cvičení mentálních schopností – paměti, představivosti, operačních dovedností, cvičení koordinace a kooperace

---

<sup>118</sup> Liszt, Franz: *O svých současnicích*. SNKLHU, Praha 1956. Str. 193.

mentálních a motorických schopností; popřípadě by bylo možno nalézt ještě další, specifické funkce spojené se specifickými cíli. Je zřejmé, že každá z uvedených funkcí, resp. cílů si vyžaduje jinou, specifickou formu cvičení.

Naznačené formy cvičení mohou mít velmi rozmanité podoby konkrétní realizace, avšak jedno by jim mělo být společné: neměly by se stát bezduchým samoučelným drilem. Správné cvičení by mělo být *motivované, uvědomělé, koncentrované, cílevědomé, koncepční, soustavné, invenční*. Je zřejmé, že jednotlivé uvedené atributy správného cvičení do sebe zapadají, jeden vyplývá z druhého, všechny navzájem souvisí. Má-li cvičení mít smysl a má-li splnit svůj cíl, je nutné jasné *uvědomění si cíle*, jehož chceme dosáhnout, a problému, jemuž má být cvičení věnováno, a je nezbytná *koncentrace* na problém samotný i na průběh cvičení. Praktická zkušenost ukazuje, že hodina motivovaného, intenzivně soustředěného cvičení je efektivnější, než několik hodin nezúčastněného dokola „omílaného“ nemotivovaného bezduchého přehrávání. *Soustavnost* a *cílevědomost* cvičení je pak nezbytným předpokladem trvalosti jeho výsledků. Je zřejmé, že každodenní navracení se ke konkrétnímu cvičení spojenému s konkrétním problémem, úkolem, cílem je z hlediska dosažení cíle i trvalého ukotvení dosaženého nepoměrně efektivnější, než snaha vyřešit určitý problém, splnit určitý úkol, dosáhnout určitého cíle jednorázovým „náporem“. Soustavnost a cílevědomost pak vyžaduje i schopnost *koncepční, strategické úvahy* při vytyčování cílů krátkodobých (v řádu dnů až týdnů), střednědobých (v řádu týdnů až měsíců), dlouhodobých (v řádu roků). Součástí takovéto strategické úvahy by mělo být vyhodnocení stávajícího stavu a vytyčení cíle i cesty - *metody cvičení*, vedoucí k danému cíli. Úvaha tohoto druhu by měla zohledňovat faktory psychologické i fyziologické, např. různou míru efektivity cvičení v různé denní době, nebo faktor únavy, jemuž lze čelit např. rozčleněním doby cvičení vkládáním přestávek anebo střídáním druhů úkolů, vnášejícím do cvičení kontrast, střídáním míry fyzické zátěže – to vše invenčně, zároveň s vědomím nutnosti individuálního přístupu: denní rozvrh činností, který je pro určitého jednotlivce optimální, může být pro druhého nevhodný a naopak. Totéž platí i pro denní počet hodin cvičení: opět i v tomto případě je nezbytný individuální přístup, neexistuje univerzální recept na ideální počet cvičných hodin.

Řečené se týkalo formy realizace cvičení; forma cvičení je - při péči o dodržení všech výše popsaných zásad – odvislá od obsahu cvičení: zcela jiný obsah představuje např. cvičení, jehož cílem je nastudování nové skladby jako

celku, a naproti tomu cvičení, věnované perfektnímu technickému osvojení detailu na úrovni jednoho nebo několika málo taktů, anebo konečně cvičení, věnované přípravě na konkrétní výkon na koncertním pódiu nebo na interpretační soutěži.

V souvislosti se snahami o zajištění optimální kvality, kvantity a celkové organizace a vedení cvičení je nezbytné – v případě dětských interpretů – zdůraznit zásadní úlohu učitele i rodičů. Zatímco dospělý interpret musí být schopen vše si organizovat sám, u dítěte nelze očekávat míru zkušenosti, která by mu v této věci plnou samostatnost umožnila. Učitel musí kvalifikovaně zvážit a s důkladnou znalostí aktuálního stavu i individuálních schopností a vlastností dítěte rozhodnout (podobně jako v jiné situaci např. lékař), co je v dané chvíli aktuálně třeba činit, rodiče pak po dobu, kdy je dítě mimo přímý vliv učitele, musí dohlédnout, aby pokyny a doporučení učitele byly správně plněny. Spolupráce rodičů s učitelem je z hlediska zajištění správného, efektivního a prospěšného cvičení zejména u malých dětí nezbytná. Přitom nelze zapomínat, že dítě musí být do cvičení motivačně zainteresováno, není vhodný stav, kdy by cvičení přestalo být dítěti radostí a stalo by se mu nepříjemným utrpením. Proto je třeba zvládnutí každého i drobného a zdánlivě nevýznamného detailu pozitivně ocenit, pochválit a u dítěte neustále povzbuzovat kladnou motivaci, spojenou s radostí z úspěšného zvládnání jednotlivých obtíží a překážek.

Vyplácí se dávat přednost trpělivému, nenásilnému přístupu před násilným „lámáním“ překážek; zdůrazňovat dobrý subjektivní pocit již v samotném okamžiku cvičení, „hned teď“, nikoli pocit nepříjemného pocitu v aktuálním okamžiku cvičení s nadějí, že „zítra“ dospějí „trnitou cestou“ k dokonalému výkonu. Znovu – zároveň s akcentem na nenásilnost, plynulost cvičení připomínáme též nezbytnost důrazu na spojitý prožitek tělesný (pohybový, hmatový) i duševní („obsah“ oné vyvíjené pohybové aktivity). K řečenému dodejme, že naznačený přístup je blízký zásadám i jiných druhů cvičení v obecném smyslu, jak je můžeme poznat např. studiem hathajógy, již je též vlastní soustředění na každý detail i celek – zároveň s koncentrací na obsah (duševní, duchovní, mentální, psychický...), to vše mj. právě v propojení duševní a senzomotorické dimenze bytí. Na tomto místě ocitujme pro zajímavost a ilustraci řečeného několik vět z publikace K. Wenera *Hathajóga*<sup>119</sup>, věnovaných

---

<sup>119</sup> Werner, Karel: *Hathajóga. Základy tělesných cvičení jógických*. Olympia, Praha 1969. Str. 35.

zásadám správného cvičení jógy: „Především je třeba odložit představu, že tělesnou zdatnost můžeme získat pouze „v potu tváře“ a že k radostnému cíli vedou pouze krušné prostředky. Vycházíme naopak ze zásady o jednotě cíle a prostředku. Cílem je radostný život, proto prostředek k němu musí také vzbuzovat radost ze života. Hathajógická cvičení nám musí dát od prvního dne příjemný pocit radosti, harmonie a svěžesti. Když tomu tak není, necvičíme správně a musíme hledat chybu – buď jsme nasadili příliš rychlé tempo, nebo si činíme přílišné násilí v netrpělivé snaze, abychom cvik provedli dokonaleji, než nám dosavadní pružnost těla dovoluje... Prostředek je tu současně cílem a cíl prostředkem. Neobětujeme přítomný čas a svou energii pro budoucí radost, nýbrž to, co děláme, děláme pro radost již přítomnou, zažívanou v okamžicích cvičení.“

Z vyslovených obecných úvah vyplývají praktické zásady a postupy, jimiž by seměl učitel klavírní hry řídit ve své práci. Cvičení, zaměřené na konkrétní úkol, by mělo co nejpřímější cestou vést k vytyčenému cíli - např. k ovládnutí nového hudebně technického problému, k nastudování dané skladby, ke zvýšení úrovně hry či prohloubení uměleckého projevu. Kroky postupu musí být voleny přiměřeně: při příliš rychlém postupu a velkých krocích žák nový úkol nezvládne, postup se neurychlí, nýbrž naopak – zablokuje, a žák pak zvládá nové skladby velice obtížně bez patřičné svobody, jistoty, nadhledu, porozumění a pocitu volnosti. Ve hře se navíc v takovémto případě objevuje v důsledku nadměrné zátěže řada nepřesností a chyb; žák si často při takovémto cvičení zafixuje řadu nesprávných návyků, jejichž pozdější náprava může stát mnoho sil a zabrat mnoho času. Zvolíme-li naopak dlouhodoběji postup příliš pomalý, žák bude setrvávat na dosažené úrovni, nebude plně využito jeho možností a časem může ztratit motivaci, hraní pro něj přestane být zajímavé.

Při studiu nové skladby je samozřejmé, že se skladbou je třeba nejdříve se seznámit jako s celkem. V případě začátečníka velká část tohoto úkolu leží na učiteli: měl by žákovi skladbu vcelku zahrát, spolu s ním ji stručně rozebrat, pomoci mu orientovat se v její formě a stavbě, nalézt důležitá místa a vrcholy, poznat a pochopit charakter, všimnout si zajímavých míst, či řešení, prohlédnout si její klavírní sazbu a mnoho dalšího. Dalším krokem, který je v případě začátečníků rovněž převážně učitelovou prací, je vyřešení prstokladu s přihlédnutím k manuálním možnostem a dispozicím žáka, popř. upřesnění

tempa, artikulace, dynamiky a agogiky (v případě barokní skladby je tento úkol nezbytný).

Následujícím krokem je detailní vypracování všech jednotlivostí od malých částí postupně až k celku. Tato fáze je nejdelší, nejjobsáhlejší a nejpracnější. Pro zvýšení efektivity práce a pro usnadnění zvládnutí nových obtížnějších úkolů mladšími žáky je vhodné dočasné rozdělení problému na více dílčích jednodušších úkolů. Všichni žáci znají ono cvičení zvláště pravou a zvláště levou rukou, které pomůže při počátečních těžkostech při čtení notového textu. Je však možno jít ještě dále a oddělit čtení od hry a nejdříve zvládnout pouze čtení nové skladby formou intonování textu při současném pojmenovávání zpívaných not. Dítě tedy zpívá jména not, čímž se může soustředit pouze na melodický průběh, aniž by bylo zatěžováno technickou realizací. V další fázi pak stejným způsobem zvládá rytmickou složku studované skladby: ťukáním rytmického průběhu dané skladby např. na víko klavíru, a to nejlépe při dodržení rozdělení textu mezi obě ruce dle zápisu. Chceme-li dosáhnout lepšího propojení představy rytmické struktury s celým zněním studované skladby, může učitel současně s žakovým ťukáním rytmu hrát danou skladbu nebo její part jedné, či druhé ruky na klavír. Skladbu pak dítě může „dirigovat“ a současně zpívat, pochodovat, tancovat na ni, zkrátka – prakticky pohybem proniknout do její struktury a charakteru co nejhluběji, seznámit se se skladbou důvěrně, uchopit ji do své představy a cítění, prožít její průběh, či „příběh“. Dítě si tak vytváří bohatou, barvitou hudební představu studované skladby, která je povede k bohatému a barvitému hudebnímu projevu.

Je třeba zaměřovat pozornost též na pohybové a technické zvládnutí hraných skladeb. Při nácviku lze použít malá průpravná pohybová cvičení i bez nástroje<sup>120</sup>. Příkladem takovýchto průpravných cvičení může být například napodobení „natírání štětce“ při nácviku hladkého legata pasáží a stupnic, houpání houpačky při nácviku odtahu, „deště, padajícího z plujících mraků“ - při nácviku drobných vertikálních pohybů prstů zároveň se současným horizontálním pohybem paže, „odskok žáby“ při nácviku staccata od kláves a podobně.

Pohybové vyřešení interpretované skladby je důležitou součástí práce na jejím nastudování. Jde o složitý komplex pohybů, který je třeba u žáků postupně rozvíjet: od jednotlivých elementárních pohybů postupně budujeme složitější

---

<sup>120</sup> Mnoho inspirativních pohybových cvičení uvádí Alena Vlasáková. Viz Vlasáková, Alena: *Klavírní pedagogika*. AMU, Praha 2003. Str. 114-119.

pohybové komplexy, jejichž jednotlivé segmenty musí mít žák předem zvládnuté, zažité a zautomatizované. Při studiu skladeb je třeba předkládat žákovi návody pohybových řešení jednotlivých technických problémů, ukázat jim způsob, jak který z nich řešit, vytvořit jakousi „choreografii“ hrané skladby. To zpravidla významně zkvalitní a urychlí studium.<sup>121</sup> Při hře na nástroji pak je vhodné vytvořit z nových technických prvků malá průpravná cvičení. Tento způsob studia můžeme koneckonců vidět i v mnohých klavírních školách (např. Böhmová – Grünfeldová - Sarauer<sup>122</sup>, Suzuki<sup>123</sup>, Thompson<sup>124</sup>). Podle individuálních potřeb žáka může učitel vyjmout ze struktury skladby nový obtížný prvek a tímto cvičením umožnit žákovi soustředit pozornost cele na jeho osvojení, bez nutnosti rozměňovat pozornost jejím dělením mezi mnoho dalších souvisejících, předcházejících i následujících jevů. Vyčleněním dílčího úkolu z celku žák získá také více času pro ovládnutí právě onoho nového, obtížného prvku. Žák si může o onom vyčleněném prvku vytvořit také detailnější, koncentrovanější představu, což velmi podstatně přispívá k jeho zvládnutí. I při hře těchto průpravných cvičení pěstujeme stále pocit volnosti a pohodlí při hře, pocit opření se do kláves.

Podle zkušenosti velká většina problémů při hře začínajících pianistů pochází z nejasné, nezřetelné, nevyhraněné představy. Typickým příkladem takovéto situace je např. „škobrtání“ hry tečkovaného rytmu, které ve většině případů není nedostatkem manuálního původu či problémem koordinace, ale je

---

<sup>121</sup> Uvádím příklad z vlastní pedagogické praxe a zkušenosti: žákyně hrála etudu č. 8 z Czerného Etud op. 261 (fakturu uvedeného místa lze charakterizovat jako šestnáctinový rozklad dvojhlasu ve stranném pohybu, při němž samotný pohyblivý spodní hlas probíhá v osminách; metrická struktura daného místa, ostinatné sekvenční průběh motivického dění a rytmus změn harmonických funkcí umožňuje členění a periodicitu pohybu nejen na základní úrovni šestnáctin, osmin či čtvrtek, ale též na úrovni polovin taktu, taktů i dvojtaktů). - Hra byla poznamenána klopýtavostí, pohybovou strnulostí, těžkopádností, roztržitostí; žákyně vkládala příliš mnoho pohybu a energie do každé osminové hodnoty. Předvedla jsem jí pohybové řešení, spojující vždy půl taktu do jednotitého elipsovitého pohybu. Z impulsu se tedy při takovémto řešení odvíjí vše, co se odehrává v průběhu následné půlové hodnoty - vylehčeno a pohybově připojeno k první či třetí taktové době. Žákyně byla schopná tímto způsobem zahrát etudu ihned bez jakéhokoliv cvičení rytmicky i zvukově vyrovnaně, pohybově uvolněně s daleko vyšší tónovou kulturou, a to v tempu dvojnásobném oproti předchozímu klopýtavému provedení. Velkou roli při tvoření oněch oblých pohybů hraje právě zápěstí. Je to nejpohyblivější kloub nejen celé paže, ale i celého těla, jako jediný kloub se může ohýbat všemi směry.

<sup>122</sup> Böhmová, Zdeňka - Grünfeldová, Arnoštka - Sarauer, Alois: *Klavírní škola pro začátečníky*. Praha 1956.

<sup>123</sup> Suzuki, Sinichi: *Suzuki Piano School*. Secaucus, New Jersey 1978.

<sup>124</sup> Thompson, John: *Modern Course for the Piano*. The Willis Music Company. Florence, Kentucky, USA 1994, 1995.

způsobeno právě nedostatečně přesně, či nedostatečně zřetelně vytvořenou představou. Podobné problémy i řešení často shledáváme při vedení a vzájemném odlišení polyfonních hlasů, při hře dvojhlasu jednou rukou, při hře skoků, v případě komplikovanější artikulace apod. Vytvoření jasné, konkrétní představy umožní vyřešit mnoho zdánlivě čistě technických problémů.

Při cvičení jde kromě poznávání, osvojování a zapamatování skladeb především o ukládání mnoha pohybů, užívaných při hře do podvědomí, o spojování, řetězení jednotlivých pohybů do větších celků, řetězců, jejichž „těžiště“, záchytný bod, impuls při hře interpret sleduje vědomě, vše ostatní je „navěšeno“ na tento impuls - opěrný bod - a od něj se odvíjí. Ovšem neustálou hrou v rychlém tempu, ve kterém žák kontroluje vědomě pouze ony opěrné body, se stává v paměti zachycená „stopa“ studované skladby postupně méně zřetelnou, srozumitelnou a spolehlivou. Žák poté přestává svou hru „ovládat“, větší podíl při kontrole hry získává pohybová složka: ruce tedy ovládají a určují akci, která by měla být ovládána mozkiem. V této souvislosti instrumentalisté mluví o „přebrané skladbě“. Při cvičení je proto vhodné skladbu prohrávat též v pomalém tempu, při kterém je možno promýšlet, proposlouchávat a kontrolovat jednotlivé segmenty, podrobně hmatově procházet jednotlivé detaily, a opětovně je skládat v celek. Celek je pak jistější, spolehlivější, interpret má provedení více „ve své moci“. Větší díl pozornosti je při tomto způsobu cvičení možno věnovat jednotlivým složkám: harmonickému průběhu, melodické lince, rytmické složce, barvě, dynamice, agogice, artikulaci, tektonice, atp. Tímto analytickým zacílením pozornosti určitým směrem se žák lépe vyhne stereotypu a mechaničnosti při cvičení. Narušovat stereotypy je možné též hrou variant: nejen všeobecně rozšířenými rytmickými variantami, ale též variantami úhozovými, artikulačními, dynamickými a změnami tempovými. Hra variant je pro rozvoj myšlení při hře i pro rozvoj prstové techniky velkým stimulem. Dalším způsobem narušování stereotypů při cvičení může být např. vydělení některého hlasu (např. basu) nebo složky (např. harmonie, melodie) celého hudebního proudu, nebo hra figurativně stylizovaných akordů harmonicky, či naopak figurativní rozklad akordů předepsaných skladatelem v sazbě čistě harmonické, homofonní. Jedním z nejúčinnějších způsobů narušování stereotypů je hra v extrémně pomalém tempu. Přináší zvláště začínajícím pianistům obrovský užitek. Mnohdy slyšíme zejména mladší žáky hrát rychle, ale nepřesně a nesrozumitelně. Uložíme-li jim, aby tutéž skladbu zahráli extrémně pomalu, často

zjišťujeme, že nejsou schopni ji zahrát vůbec, a to ani z not, o hře z paměti již vůbec nemluvě. Skladbu totiž hráli mechanicky, „po prstech“, aniž by přesně věděli a slyšeli, co hrají. Jejich sluchová představa je pouze přibližná, nepřesná, a není při hře příliš aktivizována. Jakmile jsou při hře v extrémně pomalém tempu narušeny jejich pohybové stereotypy, ztratí orientaci ve skladbě a vůbec nevědí, co a jak mají hrát. Hrou v extrémně pomalém tempu jsou přivedeni k hlubšímu poznání studované skladby, jsou nuceni vytvořit si, zvláště při hře z paměti, konkrétní, jasnou zvukovou představu, a tuto představu pak při hře realizovat. Zvyšuje se tedy výrazně podíl sluchové a uvědomělé rozumové složky při hře, což následně vede k větší jistotě, smysluplnosti a bezpečnější kontrole celého interpretačního výkonu.

Samostatnou úlohu tvoří při cvičení hra stupnic a akordů. O této problematice bylo napsáno již mnoho. Nemá smysl zde vše opakovat, poznamenejme jen několik drobných postřehů, týkajících se hry stupnic a akordů začínajícími pianisty. Ke hře stupnice bychom měli přistupovat stejně jako k melodii, k písničce: i hra stupnice by měla být vnímána jako hudební projev, a ne jen jako „suché“ bezobsažné technické cvičení. I při hře stupnice bychom měli dbát na ladný zvukový průběh se začátkem, rozvojem k vrcholu a následným uzavírajícím zakončením. Žák by měl vést celou paži ve směru hry a pěstovat pocit horizontálního pohybu po klaviatuře. Citlivému ponoru prstů do kláves může napomoci představa „braní si tónů“ jednotlivými prsty. Patřičnou pozornost je třeba věnovat včasnému, ale klidnému a plynulému podkladu palce. Stejný díl pozornosti současně věnujeme prstům, překládaným přes palec. Jejich aktivita dodává hře stupnic jistotu a živost. Stejný princip „braní si tónů“ je dobré podporovat také při hře dvojhmatů a akordů. Žák si „bere“ dva, tři, čtyři tóny, které předem slyší v představě; citlivé konečky prstů je ve většině případů vhodné připravit na klávesy předem tak, aby dotekem prstu s klávesou bylo propojení mezi bříškem prstu a mozkem aktivizováno ještě před samotným úhozem. Sluchem pak žák kontroluje zvukovou kvalitu a současné znění všech tónů. Pro hru vícezvuků je vhodným průpravným cvičením, jak jsme již zmínili v kapitole o technice, nejdříve hra rozloženě, teprve poté současně. Při hře rozloženého vícezvuku žák dotykem citlivého bříška prstu na jednotlivé klávesy zaktivizuje dráhy mezi mozkem a konečkem prstu, rozeznáním jednotlivých tónů vytvoří jasnou a zřetelnou zvukovou představu a je tak dobře připraven na následnou zvukovou realizaci harmonického vícezvuku. Podobné principy fungují



těž při hře polyfonního vícehlasu. Při nácviu polyfonie žákům velmi pomáhá sluchové uvědomění si jednotlivých hlasů v případě dvojhlasu, či všech hlasů v případě vícehlasu. Samostatné nastudování jednotlivých hlasů, postupné přidávání dalších hlasů, hraných nejdříve učitelem, poté teprve žákem samotným, napomáhá slyšení a hře horizontálních linií a vícevrstevnosti vícehlasu. Je-li dvojhlas psán pro jednu ruku, pak jeho nácviu velmi napomůže také cvičné odlišení artikulace –např. jeden hlas legato, druhý staccato.

Závěrem ocitujme A. Bloka: „Abychom mohli vytvářet umělecká díla, je nutné to umět dělat.“<sup>125</sup> A právě cvičení má být cestou, jak tohoto cíle dosáhnout, jak co nejlépe a nejefektivněji ovládnout všechny prostředky, nutné k realizaci oněch uměleckých děl, tedy ke smysluplné a přesvědčivé interpretaci hudby.

---

<sup>125</sup> Citováno dle Nejgauz, Genrich: *O umění klavírní hry*. Str. 63.

## 9. Klavírní myšlení

Z předcházejících kapitol je zřejmé, že rozvoj klavíristického talentu je proces, zasahující široké spektrum složek osobnosti. Proces kultivace talentu předpokládá harmonický rozvoj k hudební oblasti zaměřených schopností mentálních i fyziologických, kultivaci emoční i racionální oblasti – to vše ve vzájemné harmonické rovnováze směřující k ideálnímu cíli plně rozvinutého *hudebního sluchu* (v širším slova smyslu<sup>126</sup>), *hudební senzomotoriky* a *hudebního myšlení*.

Touto kapitolou hodláme vyjádřit přesvědčení, že klavírní hra s sebou nese množství natolik specifických atributů, že v souvislosti s ní lze mluvit o *klavírním myšlení* jako o specifické formě hudebního myšlení.

### 9.1. Pojem klavírního myšlení

Záměrně mluvíme o myšlení *klavírním*, nikoli klavíristickém, podobně, jako bychom mohli mluvit o myšlení *vokálním*, a nikoli pěveckém; z uvedeného přirovnání snad názorně vysvítá smysl našeho terminologického rozhodnutí: pod pojmem *vokálního myšlení* míníme nejen to, co se týká přímo samotného pěveckého projevu, ale i dalších s ním spojených oblastí, tedy s vokální oblastí spojeného myšlení kompozičního, popř. specifické oblasti vztahu slova a hudby apod. - Podobně i námi zvolený výraz *klavírního myšlení* zahrnuje – kromě oblasti klavíristické též s ní spojenou oblast skladatelskou, popř. další oblasti myšlení, vykazující úzké souvislosti s klavírní hrou.

Dalším podstatným argumentem pro naše terminologické i systematické rozhodnutí může být i fakt výsadního postavení klavíru mezi klasickými evropskými hudebními nástroji: v porovnání s nimi vystupuje nejčastěji v sólové hře bez účasti dalších nástrojů; v tomto uplatnění je díky bohatým možnostem harmonického i polyfonního vícehlasu naprosto svébytný, soběstačný a nezávislý, má nejbohatší sólovou literaturu, historicky je spjat s velkými slohovými

---

<sup>126</sup> Zde je míněn nejen sluch ve smyslu schopnosti rozeznávání tónových výšek a jejich vztahů (sluch absolutní a relativní), nýbrž i schopnost orientace v harmonické struktuře (sluch harmonický), schopnost rozeznávání barevné kvality zvuku, smysl pro sluchovou registraci slohových atributů a estetických kvalit slyšeného apod.

epochami – od klasicismu (v širším smyslu již od baroka) až po nejnovější současnost - a výrazně se podílí na utváření jejich hudebního jazyka. Zvláštní je i jeho postavení vůči ostatním nástrojům v souborové a orchestrální hře: nesnadno se zvukově spojuje s ostatními nástroji, za všech okolností se samostatně prosazuje, zachovává si plnou „suverenitu“<sup>127</sup>: tento fakt musí respektovat jak skladatel při práci na instrumentaci, tak interpret při výkonu na pódiu i v nahrávacím studiu, a konečně případně i režisér nahrávky a zvukový mistr. – I tyto zvláštnosti klavíru se podílejí na výrazném vytyčení oblasti *klavírního myšlení* jako vyhraněného „teritoria“. Uvedené skutečnosti považujeme za dostatečný argument pro vyslovení názoru, že klavírní hra (v oblasti kompoziční, interpretační, provozovací aj.) vykrytalizovala v průběhu historického vývoje v samostatný *hudební druh*<sup>128</sup>, tato skutečnost je rovněž důvodem pro zvláštní pozornost oblasti *klavírního myšlení*.

---

<sup>127</sup> K podpoře naší argumentace lze očitovat myšlenky Jarmila Burghausera, poukazující k jisté výjimečnosti a výlučnosti klavíru ve vztahu k ostatním nástrojům, z kapitoly, věnované klavíru, publikované v práci Jana Rychlíka a kolektivu *Moderní instrumentace*, Panton, Praha 1968, str.645: „Pokud jde o uplatnění klavíru jako nástroje *sólového*, spokojíme se jen konstatováním, že je nástrojem bez doprovodu jiných nástrojů zdaleka nejvíc uplatňovaným, alespoň pokud jde o obor vážné hudební literatury a pokud nehledíme na varhany v jejich *kultovní* funkci. - Obrovitá literatura sólového klavíru (odhlédneme-li od sólové literatury jeho předchůdce), je poznamenána technickými a stylizačními přístupy některých velikých osobností, pro něž byl klavír hlavním nebo jedním z hlavních prostředků vyjádření. Hned na počátku stojí L. van Beethoven, u něhož zejména svět posledních klavírních sonát je zcela specifický i po klavírně technické stránce; a i když jej nelze ani dnes ani kdy jindy klást za vzor pro převahu abstraktního myšlení nad ohledy zvukovými, přece jen musí být základním pramenem studia pro každého, kdo se chce zabývat klavírní stylizací. - Dalšími takovými mezníky v osobitém přístupu ke klavírní stylizaci jsou Robert Schumann (jehož hutnost i niterné bohatství dědí Johannes Brahms), Fryderyk Chopin (jenž ve své pastelové barevnosti a snové křehkosti je praotcem impresionistů) a Ferenc Liszt, mistr vrcholné brilance a romantické zvukovosti. - Nejosobitějšími klavírními stylizátory 20. století jsou především oba největší impresionisté Debussy a Ravel, pozoruhodné po této stránce je také dílo F. Busoniho (velmi poučná jsou jeho zpracování děl Bachových!); zatímco P. Hindemith rozvíjí moderní zvukovost a technický přístup tak trochu po linii Schumann-Brahms, vyhrocuje své klavírní dílo S. S. Prokofjev do ostře řezaných linií novoklasicistních.“ - A dále tamtéž na str. 646 o zvláštích klavíru v souborové hře: „Je zvláštní, teoreticky dosud neprozkoumanou a nevysvětlenou skutečností, že zvuk klavíru *nemá spájivých předpokladů*, že v souborové hře buď nápadně, osamoceně vystupuje, nebo naopak zaniká, aniž vytváří specifické, homogenní barevné směsi. Jen částečnými důvody budou asi skutečnosti, jako jeho poměrně vysoká horní dynamická hranice v hluboké poloze (zde se totiž klavíru s jeho stabilními dobrými 85 dB hned tak nějaký nástroj nevyrovná...); anebo měkce chladné působení poměrně ze všech nástrojů nejlépe provedené rovnoměrné temperatury, kterou nelze žádným způsobem ovlivnit během hry ve smyslu výrazové intonace; anebo – a možná nejvíc – velká vzdálenost mezi akcí hráče a vlastním vznikem tónu, zprostředkovaná složitým mechanismem a vylučující opravdu významné výrazové oživení hraných tónů ve smyslu vibrat, jemných dynamických proměn apod. - Je jisté, že zvuk klavíru působí v orchestru vždy jako cizí prvek, jako zásvit všedního, denního světla do kouzelně barevně nasvícené scény. Jen v jazzových souborech ... se klavír uplatňuje velice vhodně v doprovodu i sólových úsecích, přinášejících do zvuku ostatních nástrojů vždy jakýsi tón sebeironizující rezignace, bolestné bezmoci nebo až trýznivě křečovitě rozpolcenosti. - Jemnosti úderového odstínění, agogických volností a pedalizačních fines (činící ze *sólového* klavíru nejvýznamnější sólový nástroj vůbec, nepočítáme-li funkčně odlišné varhany) v souborové hře, snad s výjimkou nejmenších komorních souborů, beznadějně zanikají a mohou se podmínečně a omezeně uplatnit nejspíše ještě ve formě klavírního koncertu s orchestrem, což je dosud stále nevhodnější forma takového spojení.“

<sup>128</sup> *Hudební druh*, viz Bajer, Jiří: *Hudební druhy a žánry. § 1. Vývoj v hudebních družích a žánrech*. In: Kolektiv autorů: *Dějiny české hudební kultury 1. 1890-1918*. Academia, Praha 1972. Str. 169: „Pod pojmem *hudební druh*

*Klavírní myšlení* nazýváme tedy jako specializaci obecnějšího pojmu *hudebního myšlení*. V úvahách o klavírním myšlení pak hodláme zohlednit a shrnout veškeré důležité poznatky, pokud jde o specifické v předcházejících kapitolách pojednané dílčí faktory, podílející se na existenci a rozvoji klavíristického talentu. Východiskem by nám měl být právě muzikologii a hudební psychologii definovaný pojem *hudebního myšlení*, oním specializujícím faktorem pak – podtržení právě *specifik klavírního myšlení*.

## 9.2. K hudebnímu myšlení a jeho psychologické a muzikologické reflexi

*Hudební myšlení* jako specifická forma myšlení v obecném smyslu je, jak bylo zmíněno již výše, předmětem výzkumu a úvah hudební psychologie i muzikologie.

Sám výchozí a zastřešující fenomén *hudebního myšlení* je jednotlivými autory pojímán velmi mnohotvárně, mnohostranně, mnohovrstevně, z nejrůznějších úhlů pohledu. Úhel pohledu i hierarchie jednotlivých pojednávaných skutečností závisí na oboru, resp. specializaci každého autora: úhel pohled psychologa je odlišný od úhlu pohledu muzikologa, u toho zase hraje výraznou roli jeho specializace hudebně estetická, historická, nebo teoretická. Významným a cenným obohacením uvedených pohledů jsou postřehy praktických hudebníků - skladatelů a interpretů, vyslovené na základě vlastní zkušenosti, sebereflexe, introspekce.

V širším, komplexnějším a obecnějším smyslu se hudebním myšlením zabývají hudební estetika a hudební psychologie. Otakar Zich pojímá hudební myšlení jako budování hudebních útvarů (*kompoziční myšlení*) a jejich sledování (*poslech*, ale též *výklad* ve smyslu interpretace). Vladimír Helfert spojuje hudební myšlení s *hudební logikou*. Ve svých úvahách rozlišuje *inspirační zdroj*, tj. širší myšlenkové, stylové, životní zázemí tvůrčího subjektu (úmyslně zde nemluvíme o

---

je myšlen historicky vzniklý souhrn děl, jimž je společné nástrojové či vokální obsazení, podmiňující kompoziční postupy. Slovo *druh* se sice také používá k vzájemnému odlišení různých umění, např. hudby od divadla nebo literatury, v takových případech však mluvíme o *druzích uměleckých*. Oba jazykově blízké pojmy se vyskytují v odborné literatuře celkem běžně a je nutné počítat s jejich paralelní existencí. - *Hudební žánr* určují proti hudebnímu druhu převážně fakta obsahová („vnitřní“ vyjadřovací prostředky na rozdíl od „vnějších“ prostředků provozovacího aparátu), podmíněná především sociální funkcí, prostředím, jemuž je skladba určena a s tím spjatými způsoby její interpretace. Hudební žánr není tedy podřízen druhu, nýbrž má svou vlastní vývojovou logiku která se s vývojovou logikou druhu může i křížit. (Například žánr slavnostního pochodu může být součástí různých hudebních druhů.) Vedle určení tektonického (forma) a provozovacího (druh) představuje tak žánr další, relativně samostatnou kategorii určení hudební tvorby.“

skladateli, neboť *tvůrčí* přístup osvědčuje – nebo by měl osvědčovat – nejen skladatel, ale též interpret a posluchač), *inspiraci* (psychologický akt „nápadu“), *tvůrčí práci*, v níž se hudební myšlení, skutečná tvorba uskutečňuje. Podle Josefa Burjanka<sup>129</sup> dochází při hudebním myšlení k *převádění vjemů do představ* a k *abstrahování vjemu i představ* do „zhuštěného“ abstraktního nenázorného vědění<sup>130</sup>; zároveň též naopak – k rozvíjení abstraktních myšlenkových komprimátů opět do sluchových představ. Při pohledu na myšlenkovou složku hudební struktury shledává Burjanek určité analogie a průniky se strukturou jazykovou. Speciální, o experimentální výzkum opřené poznatky k oblasti hudebního myšlení přináší Marek Franěk<sup>131</sup>. O sémiotický pohled obohatili úvahy o hudebním myšlení Jaroslav Volek a Jaroslav Jiránek<sup>132</sup>.

Zatímco hudební estetika a psychologie rozvíjejí úvahy o hudebním myšlení spíše v širší, obecnější rovině, hudební teorie si všímá myšlenkových operací v konkrétní skladatelské i interpretační práci s hudební strukturou a ji tvořícím materiálem – zvukem, i prvky a substrukturami - melodií, harmonií, rytmem, tektonickými funkcemi aj. V tomto rámci jsou k některým speciálním otázkám hudebního myšlení zaměřeny v oblasti české hudební teorie práce Josefa Huttera, Emila Hradeckého, Karla Janečka, Jaroslava Zicha, Karla Risingera, Jana Vičara, Vladimíra Tichého aj.

Jak je zřejmé, jednotliví autoři, přistupují k pojednání fenoménu *hudební myšlení* z velmi rozdílných pozic a pro nás není nikterak snadné nalézt jednoduchou sjednocující „osu“, o niž by se mohl opřít náš výklad *myšlení klavírního*. V této názorové bohatosti se však svým způsobem zrcadlí bohatost a složitost jevu samotného. Přehledný a jasně strukturovaný obraz fenoménu *hudebního myšlení* v širokém spektru pohledů podává Ivan Poledňák v publikaci *Hudba jako problém estetiky*<sup>133</sup>. Ve 13. kapitole *Hudební myšlení a emoce* upozorňuje na různotvárnost obsahu pojmu *myšlení* vůbec: v myšlení shledává jak *řešení problémů*, tak i *volně plynoucí bezděčné vzpomínání, kupení, srážky, transformace vjemů a představ, uvědomování si pocitových a citových stavů*,

---

<sup>129</sup> Burjanek, Josef: *Hudební myšlení. Dvě studie k psychologii a estetice problému*. Brno – Praha 1970.

<sup>130</sup> Lze srovnat s Janečkovou tzv. „syntetickou myšlenkou“. Viz Janeček, Karel: *Tektonika*. Praha 1968. Str. 73-79.

<sup>131</sup> Franěk, Marek: *Hudební psychologie*. Karolinum, Praha 2005.

<sup>132</sup> Jiránek, Jaroslav: *Hudební sémantika a sémiotika*. Olomouc 1996.

<sup>133</sup> Poledňák, Ivan: *Hudba jako problém estetiky*. Karolinum, Praha 2006.

prožitky různých fantazijních dějů. Dále konstatuje těsné vazby mezi *myšlením, jazykem-řečí a činností*. Zmiňuje *myšlenkové operace* a v jejich rámci sledává *rozlišování a srovnávání jevů, analýzu a syntézu, indukci a dedukci, rozlišování podstaty a jevových stránek, generalizaci*. Do oblasti myšlení zahrnuje též *emocionální prožívání událostí vnitřních* (včetně našeho poznávacího a realizačního úsilí) a *vnějších* (silné, nápadné, překvapivé podněty z okolního světa, zejména mezilidských vztahů). V úvaze o uměleckém myšlení zmiňuje *myšlení v „obrazech“*.<sup>134</sup>

V souvislosti s hudbou pak Poledňák rozlišuje *myšlení při hudbě, myšlení o hudbě* (jak je udělána, proč je tak udělána, jak působí...) a *myšlení hudbou*. Soudíme, že zejména poslední z vyjmenovaných možností (i když zdaleka ne jako jediná) se týká aktivit kompozičních a interpretačních, tedy těch, které jsou středem našeho zájmu a úvah. *Skladatelskému a interpetačnímu myšlení* věnuje Poledňák pak závěrečnou část této kapitoly.

### **9.3. Klavírní myšlení jako specifická forma hudebního myšlení**

Nyní, po krátkém exkurzu do oblasti muzikologie a hudební psychologie, se navrátme opět k vlastní klavírní hře.

Je nepochybnou a historií potvrzenou skutečností, že mimořádných výkonů v oblasti klavírního myšlení dosáhli v historii hudebníci, kteří v jedné osobě dokázali ovládnout vrcholné mistrovství zároveň v oboru kompozice i klavírní interpretace: Beethoven, Schumann, Liszt, Chopin, Smetana, Rachmaninov, Debussy, Ravel, Prokofjev, Bartók, Šostakovič... Právě hluboká a důvěrná znalost problematiky klavírní hry propojená s ovládnutím kompozičního oboru jim umožnila vytvořit díla, která patří k reprezentativnímu základu klavírní literatury, vytyčujícím náročné normy klavírního oboru. Tato díla jsou produktem vysoce rozvinutého specificky *klavírního myšlení*.<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> K uvedenému I. Poledňák poznamenává: „Někteří psychologové používají pojem myšlení tak, že pod tímto slovem rozumějí jen řešení problémů. Existují však problémy (např. citové či morální), které takto úzce chápané myšlení nedokáže řešit či dokonce vyřešit. A existuje myšlení, které žádné problémy neřeší - jako příklad uveďme volně plynoucí bezděčné vzpomínání. Je tedy zřejmě vhodnější chápat pojem myšlení ve větší šíři.“ Tamtéž str. 171-172.

<sup>135</sup> V této souvislosti nebude bez zajímavosti ocitovat myšlenku Ivana Klánského z rozhovoru, publikovaného v Literárních novinách: „Dělení na interprety a skladatele se používá posledních 300 let. Do té doby označení hudebník znamenalo, že dotyčný skládal, hrál na několik nástrojů, bavil hudbou. Bach jistě hrál na varhany vynikajícím způsobem, ale mluvíme o něm hlavně jako o hudebním skladateli. V té době to byli hudebníci - a my je prezentujeme jako skladatele. Smetana sám o sobě jakožto o skladateli valné mínění neměl - prezentoval

### 9.3.1. Hudební představy v klavírním myšlení a jejich typy

Již vlastní *hudební představa*<sup>136</sup> klavírního díla (ať máme na mysli představu skladatelovu, anebo zatím nerealizovanou, avšak v mysli již vykrytalizovanou představu interpretovu<sup>137</sup>) není jen pouhou představou čistě *auditivní*, tedy výhradně sluchovou představou zvukového výsledku: i kdyby byla sebevícе „fotograficky“ věrnou, v mysli a fantazii dokonale vygenerovanou představou budoucího zvuku, nebyla by z hlediska požadavků klavírního myšlení úplná, pokud by nebyla těsně organicky provázána s jasnou představou *taktilní* (*dotykovou*), *haptickou* (*hmatovou*) a *motorickou* (*pohybovou*), pokud jde o nejrůznější aspekty kontaktu hudebníkovy ruky s *klaviaturou* a s ním propojené pohybové akce ve smyslu kinetickém i dynamickém. Právě v případě výše zmíněného typu skladatele-klavíristy zcela zřejmě od samého počátku hledání a vytváření představy budoucího tvaru komponované skladby se jako zcela samozřejmý jeví fakt *propojení* představy čistě hudební - ve smyslu Janečkem popsané *hudební myšlenky*<sup>138</sup> - a představy *taktilní, haptické a motorické*<sup>139</sup>.

---

se jako pianista (třeba ve svém dopise Lisztovi). Dneska je skladatelů, kteří by byli zároveň výbornými interprety, minimálně – a vice versa. Zlom vidím na přelomu 19. a 20. století - od té doby musíme už mluvit o dvou koležích. Začínal jsem taky jako skladatel, pak se ale dráha stočila jinudy a nešlo to dělat obě na stejné úrovni současně, musel jsem si vybrat.“ (*Srdce, hlava, impuls, ruka a zpět*. Rozhovor s klavírním virtuosem a profesorem HAMU Ivanem Klánským vedli Vladimír Tichý a Marie Kratochvílová. Literární noviny, Praha 2006).

<sup>136</sup> Viz *Malá československá encyklopedie*, V. Academia, Praha 1987. Str. 157, heslo *představa*: „...psychický obraz restrukturované části reality, reprodukcující buď dříve vnímanou skutečnost, nebo fantazii vytvořený obsah vědomí; svébytný obraz skutečnosti spojený s regulací (korekcí) činnosti (jednání, aktů) subjektu; fantazijně paměťový fenomén nazývaný v minulosti též *fantasma*; výsledek představivosti (*imaginace*) tvořící hypotetickou hranici smyslového a rozumového prostoru poznání. Představy vznikají na základě vjemů jako výsledky vnitřní psychické aktivity; jejich obsah závisí na složitých interakcích procesů dekodování paměťových stop a fantazijních aktivit a může být činností exteriorizován. Subjektivně prožívaná představa bývá charakterizována jako úlomkovitá (vjem je celistvý), vybledlá (vjem je živý, vykreslený do všech detailů) a ryze „vnitřní“ (vjem je spojován s obj. světem přímo, p. zprostředkovaně). Může být buď časově určená (p. vázaná k minulosti je vzpomínka, k budoucnosti přání, nebo obava, strach), nebo indiferentní (fantazijní p.)... Základním kritériem klasifikace představ je způsob jejich vzniku: *paměťové* p. vznikají aktualizací stopy po dřívějších vjemech nebo po složitější zkušenosti senzoriální povahy; mechanismus jejich vzniku byl v psychologii nejčastěji vykládán asociacními zákony. *Fantazijní* představy vznikají pasivní nebo tvůrčí syntézou částí paměťových představ; dělí se na fantazijní představy reprodukcující (účast reprodukcující nebo rekonstruující fantazie) a v užším slova smyslu tvůrčí (účast tvořivé fantazie). *Anticipační* a *cílové* představy souvisí s regulačními funkcemi představ v rámci cílevědomé činnosti člověka. Druhým kritériem klasifikace představ je senzoriální modalita, v níž se vyskytují. Tři základní typy představových obsahů (zrakový, sluchový, pohybový) doplňují další, často kombinované smyslové modalita (představy chuťové a čichové, pohybu a polohy těla, představy zrakově čichové). Třetí klasifikační hledisko vychází z konkrétnosti či abstraktnosti a úlomkovitosti či schematičnosti představ, aby umožnilo postižení věrnosti evokace původní vjemové zkušenosti ve vztahu k paměťovým i fantazijním aktivitám. Zcela zvl. Skupinu tvoří hypnagogické představy, které jsou typické pro stav přechodu z bdělosti do spánku (netečnou ospalost, malátnost) a svým charakterem se blíží halucinacím.“

<sup>137</sup> S ohledem na naše pojetí *klavírního myšlení* jako fenoménu společného skladatelů i interpretů, resp. nezbytného pro úspěšný výkon těchto hudebních činností na svrchované úrovni, nebudeme v dalším textu, pokud k tomu nebude zvláštní důvod, mluvit odděleně o skladatelů a o interpretů, nýbrž souhrnně – o *hudebníkovy* (koneckonců k řečenému viz i zmínku na toto téma ve výše v poznámce citované myšlenky Ivana Klánského).

<sup>138</sup> Viz výše Janeček: *Tektonika*.

Rozvinutá *senzomotorická inteligence*<sup>140</sup>, zaměřená k výše zmíněným specifikům a navzájem je těsně provazující, je jedním z nezbytných atributů klavírního myšlení, a to jak z hlediska požadavků na klavírní hru, tak již z hlediska požadavků na kompoziční činnost, zaměřenou k tvorbě obsahově i technicky náročných skladeb<sup>141</sup>.

Každá z těchto kategorií představ se vyznačuje košatě rozvětvenou *hierarchicky uspořádanou strukturací*. V oblasti auditivní (sluchové) je to mnohvrstevně hierarchicky strukturované pole možností rozprostírajících se mezi jediným tónem, představujícím elementární prvek, a hudební skladbou, představující strukturu jako celek. V meziprostoru mezi elementárním prvkem a strukturou jako celkem pak lze shledat mnoho hierarchických úrovní, na nichž se nacházejí útvary rozmanitých podob, rozměrů, tvarů atd., vystupujících vůči hlavní struktuře jako jí podřazené substrukтуры, navzájem propojené bohatými vztahy<sup>142</sup>. - V oblasti senzomotorické jsou nejjemnějším strukturním článkem dotykové (taktilní) pocity, hmatové (haptické) akce i akce pohybové (motorické), strukturním celkem v této oblasti pak je komplexní pohybová aktivita celého těla, tj. harmonické rozvinutí pohybů paže, ruky, jednotlivých prstů až po akci jejich konečků, to vše ve vazbě na správné sezení u klavíru, respektující optimální polohu těžiště trupu i paží v prostoru z hlediska smysluplného a ekonomického vynakládání fyzické energie při hře. V těchto souvislostech nezapomeňme ani na ovládání pedálu jako rovněž významný článek celkové senzomotoriky klavírní hry s nepřehlédnutelným vlivem na zvukový výsledek.

Před hudebníkem stojí permanentně dvojí úkol: pracovat na neustálém zjemňování, rozvětvození, rozvíjení diferencovanějšího a košatějšího strukturování, kultivaci vlastních schopností jak v oblasti budování sluchových představ, tak v oblasti rozvoje představ dotykových, hmatových, pohybových, a zároveň též neustále dbát o *organické propojování* obou oblastí. Případné preferování kterékoli oblasti na úkor druhé by vedlo pouze k výsledku buď technicky nezvládnutému, anebo naopak – technickému, avšak obsahově a

---

<sup>139</sup> Viz výše ve 2. kapitole Piaget.

<sup>140</sup> Viz dtto tamtéž.

<sup>141</sup> V této souvislosti uveďme jako příklad drobnou poznámku M. Mendelssohnové-Prokofjevové, dokreslující obraz přístupu S. Prokofjeva (v dané situaci autora i interpreta díla zároveň) ke klavíru a klavírní hře: „Sergej Sergejevič ... si sedl ke klavíru a začal opakovat Andante (ze své Druhé klavírní sonáty). Po druhém klavírním večeru byl spokojen. Řekl, že tentokrát „cítí nástroj lépe.““ Viz Mendelssohnová-Prokofjevová, Míra: *O Sergeji Sergejeviči Prokofjevovi*. In: *Cesta k hudbě socialistického života*. SHV, Praha 1961. Str. 195.

<sup>142</sup> Rečené zcela koresponduje s Janečkovým pojetím *hudebních myšlenek* a jejich vztahů. Viz Janeček, Karel: *Tektonika*. Praha 1968. Str. 33.



výrazově prázdnému. Péče o rozvoj obou zmíněných oblastí klavírního myšlení v jejich vzájemném propojení je v raném období studia klavírní hry převážně v rukou a režii pedagoga, v pokročilejším stadiu studia – alespoň pod jeho kontrolou. Mnohé z toho probíhá spontánně, samovolně, *přirozenou cestou*. Avšak v žádném případě se nelze vyhnout racionálnímu, *vědomému přístupu* k uvedeným úkolům. Jde tedy o *řešení konkrétního daného problému*<sup>143</sup> *spojené s přístupem spontánním, intuitivním*. I když popsany proces má podrobně propracované obecné metodické postupy, přesto vyžaduje citlivý a diferencovaný přístup k jednotlivým adeptům studia hudby: každý představuje samostatnou individualitu, vybavenou určitými individuálními schopnostmi sluchovými, pohybovými, mentálními, temperamentem. – Netřeba zdůrazňovat, že onen proces by neměl skončit dnem ukončení studia: skutečně tvůrčí osobnost se nikdy nespokojí s jednou dosaženým výsledkem a na rozvoji svých schopností pracuje neustále po celý život...

Uvedená konstatování se obecně vzato jistě netýkají pouze klavírní hry; i houslista, violoncellista, klarinetista, fagotista aj. hraje bohatě strukturovanou hudbu, vyvíjí hmatovou a pohybovou aktivitu, řeší otázky správného sezení či postoje, klarinetista a fagotista navíc otázky dechu a nátisku... V souvislosti s klavírní hrou však z důvodů, které byly již víckrát zdůrazněny výše<sup>144</sup>, je nutno konstatovat, že jak budování hudební představy auditivní, sluchové, tak rozvíjení s ní provázané představy taktilní, haptické, motorické, tedy dotykové, hmatové, pohybové, jsou nepoměrně komplikovanější, rozvětvenější, v mnoha ohledech o několik řádových úrovní náročnější, než je tomu u jiných nástrojů. Pokud jde o komplikovanost samotné hudební představy, jsou na tom do jisté míry podobně všechny klávesové nástroje; v oblasti rozvíjení taktilních a haptických představ přináší však klavírní hra v souvislosti se specifiky klavírního úhozu další, z hlediska klavírního myšlení velmi podstatný, dokonce lze říci – jeden z nejpodstatnějších okruhů nároků a požadavků.

Již *elementární článek* struktury senzomotorických představ je v případě klavírního myšlení velmi bohatý a diferencovaný: zvažme jen několik příkladů metaforické slovní charakteristiky elementárních dotyků nebo pohybů ruky na klaviatuře (s tím, že skutečné možnosti jsou nekonečně bohatší): *dotyky* - lehké, těžké, vláčné, uvolněné, toporné, krátké, dlouhé, ostré, tupé, jemné, hrubé,

---

<sup>143</sup> Srv. výše Poledňák, Ivan: *Hudba jako problém estetiky*. Karolinum, Praha 2006.

<sup>144</sup> Viz výše kapit. 3.

pevné, labilní, hladké, drsné, silné, robustní, sametové, měkké, tvrdé, prudké, důrazné, rozhodné, nasmělé, hebké, něžné, pružné, hladivé... *běhy* – rychlé, perlivé, zvonivé, jiskřivé, plynulé, zřetelné, nezřetelné, klidné, neklidné, bravurní, spěšné, loudavé, nervózní, neurotické... *skoky* – bravurní, lehké, velké, střední, malé, rychlé, váhavé, prudké, smělé, ladné, jisté, nejisté, riskantní...

Podobně můžeme metaforicky slovně charakterizovat několika příklady možnosti zvukového výsledku rozmanitých druhů klavírního úhozu:

*zvuk*<sup>145</sup> - ostrý, temný, měkký, jasný, sametový, jemný, kulatý, tupý, drsný, světlý, tvrdý, sladký, plný, hrubý, tmavý, teplý, zářivý, čistý, vřelý, barevný, zvonivý, chladný, průzračný, široký, úzký, kovový, studený, svítivý, zastřený, hladký, matný, průrazný, sytý, tenký, jásavý, prázdný, hebký, medový, nevýrazný, smutný, suchý, bohatý, dutý, příjemný, nosný, rovný, tlumený, hřejivý, lesklý, něžný, pronikavý, lahodný, nepříjemný, pevný, plochý, hutný, jiskřivý, veselý, (mečivý), dunivý, konkrétní, řezavý, silný, syrový, znělý, otevřený, šťavnatý, krásný, šedivý, agresivní, hluboký, lehký, slabý, (šustivý), tajemný, bezbarvý, hladivý, chudý, (ječivý), křišťálový, plechový, výrazný, stříbrný, svěží...

Jak je zřejmé, již na této elementární úrovni existuje velmi *široká množina možných představ* - jak pokud jde o rozmanité možnosti úhozu, tak i pokud jde o bohaté možnosti výsledného zvuku. Tento fakt může poskytnout hudebníkovi příležitost neustále hledat, odkrývat, zkoušet, promýšlet, ověřovat možnosti *vzájemných souvislostí* mezi oblastí dotyků a pohybů ruky na klaviatuře i s nimi spojených hmatových a svalových pocitů na jedné straně a oblastí zvuků a sluchových vjemů na straně druhé. Takovéto hledání prohlubuje hudebníkovo poznání a zároveň přispívá ke zdokonalování jeho vlastních schopností; to vše ve spojení s pozitivními pocity z poznaného i z vlastního zdokonalení, a v neposlední

---

<sup>145</sup> V uvedeném výčtu je použito několik příkladů z výsledků výzkumu, podniknutého J. Štěpánkem a O. Moravcem na půdě Zvukového studia HAMU. Viz: Štěpánek, Jan – Moravec, Ondřej: *Barva hudebního zvuku a její slovní popis*. AMU, Praha 2005. Při vyhodnocení dotazníkového průzkumu se 120 respondenty ze řad pedagogů a studentů HAMU a JAMU a interpretů hudebních těles z různých míst ČR bylo shromážděno celkem 1964 slovních atributů, které profesionální hudebníci používají k popisu barvy zvuku, z nichž 1199 se vyskytlo pouze jednou, 765 alespoň dvakrát a 475 alespoň třikrát. Získané slovní atributy byly seřazeny do frekvenčního slovníku podle klesajícího počtu výskytů v dotaznících. V našem výčtu jsme uvedli celkem 86 příkladů nejčastěji uváděných slovních atributů ze začátku slovníku (první výraz – *ostrý* – uvedlo 94 respondentů, poslední námi uváděný výraz – *svěží* – se v odpovědích vyskytl patnáctkrát). Dotazník nebyl zaměřen na žádný konkrétní nástroj; ne všechny uváděné atributy lze tedy spojovat s kterýmkoli nástrojem, v našem případě – klavírem. V našem výčtu jsme zachovali výrazy tak, jak je uvádějí autoři výzkumu, pouze jsme dali do závorky ty, které podle našeho mínění není v žádném případě vhodné spojovat s klavírním úhozem. Přesto zůstává drtivá většina výrazů, jejichž přiřazení k určitému druhu klavírního úhozu podle našeho názoru je možné. To je mj. i jistý argument pro konstatování nebyvalých barevných možností klavírního zvuku.

řadě – i s estetickým prožitkem jak z bezprostředně vnímaného klavírního zvuku, tak i s tím spojeného tělesného pohybu ...

V souvislosti se studiem hudebních představ fungujících již na elementární úrovni nesmíme opomenout *úzkou souvislost mezi senzomotorickou inteligencí a smyslem pro rytmus*. Tato skutečnost již byla konstatována v rámci úvah o rozvoji hudebních schopností v raném vývojovém období.<sup>146</sup> Na tomto místě, při úvahách o elementární úrovni představ připomeňme znovu pouze kinestetický fakt *vtělesňování* spojený s prožitkem primárně úderného charakteru klavírního tónu (úhoz na klávesu → vědomí úderu kladívka o strunu → sluchově vnímatelný nástup tónu úderem, „nárazem“, podstatně odlišný od způsobu „nasazení“ tónu v případě zpěvu, nástrojů dechových a smyčcových). Zdá se, že v oblasti samotného rytmického myšlení nepřináší klavírní hra ve srovnání s jinými nástroji žádná natolik výrazná specifika, abychom je zde opět dopodrobna museli rozebírat. Uvedme snad pouze tolik, že u klavíru jako vícehlasého nástroje se přirozeně setkáváme nepoměrně častěji s kinetickými jevy typu polyrytmiky, polymetriky a jiných rytmických komplikací, provázejících mnohdy polyfonní anebo jinak vrstvenou fakturu. To se však týká nejen klavíru, ale všech klávesových nástrojů; koneckonců vícehlasu – byť omezeného – jsou schopny i další strunné nástroje. A naopak – nesporně silnějším konkurentem při úvahách o této oblasti by byly nástroje bicí<sup>147</sup>.

Na vyšších hierarchických úrovních reálně hudebních představ i reálně znějící hudby již máme co do činění nejen s izolovaným tónem, nýbrž s komplexně ustrojeným *průběhem časově strukturovaného zvukového proudu jako nositele hudebních myšlenek, tedy s hudební řečí*<sup>148</sup>, představovanou souhrnem *intonačních prostředků*<sup>149</sup> *melodických, tonálně-harmonických, polyfonických, metroritmických, dynamických, stylizačních*<sup>150</sup>, propojených

---

<sup>146</sup> Viz výše 2. kapitola Piaget, a též Tichý, Vladimír: *Úvod do studia hudební kinetiky*. HAMU, Praha 1994, 2. vydání 2002. Str. 24.

<sup>147</sup> Nutno říci, že v některých pohledech hudebníků 20. století může být klavír – jako strunný nástroj úderný – vnímán podobně: viz např. autorský komentář P. Hindemitha k k 5. části jeho *Klavírní suity 1922 - Ragtime*: „Neber žádný ohled na to, co ses naučil v hodinách hry na klavír. Hrej tuto skladbu hodně divoce, ale vždy přesně v rytmu jako stroj. Na klavír se dívej jako na nějaký zajímavý bicí nástroj a podle toho jednej.“ Viz Herzfeld, Friedrich: *Musica nova*. Mladá fronta, Praha 1966. Str. 219.

<sup>148</sup> K *hudební řeči* viz výše podrobnou poznámku pod čarou ve 2. kapitole *Duševní růst dítěte od narození až do dospělosti*.

<sup>149</sup> Viz Asafjev, Boris: *Hudební forma jako proces*. SHV, Praha 1965. - Jiránek, Jaroslav: *Asafjevova teorie intonace, její geneze a význam*. Academia, Praha 1967.

<sup>150</sup> Viz výše Janeček, Karel: *Tektonika*. Supraphon, Praha 1968. Str. 33-94, kapitola II. *Hudební myšlenky*.

bohatým předivem vnitřních formově tektonických vztahů<sup>151</sup>. Na této hierarchické úrovni se naše dosavadní úvahy o vztahu auditivních a senzomotorických představ stávají komplikovanějšími: zároveň s výše popsanými představami, vázanými především na témbrovou kvalitu zvuku a jí odpovídající kvalitu úhozu, vystupují další, hierarchicky vyšší útvary, na jejichž vzniku se podílejí již ne jednotlivé tóny, nýbrž tónové komplexy – horizontální, vertikální, horizontálně-vertikální; tyto komplexy ve svých celcích již nejsou pouhými sumami jednotlivých tónů, nýbrž tvoří nedělitelné vnitřně organicky provázané jednotky (melodie, akordy, vícehlasé věty harmonické a polyfonní). Všechny je třeba chápat primárně v jejich celistvosti, od toho odvíjet jejich představu zvukovou i senzomotorickou a tak ji pak následně i realizovat. Řečená teze opět je obecně platná pro veškerou instrumentální hru, popř. pěvecký projev: specifikem klavíru je však skutečnost, že na rozdíl od zpěvu nebo dechového či smyčcového nástroje jeho melodická fráze jako sled reálných úhozů zdánlivě není schopna „dýchat“, „rozezpívat se“ s ohledem na fakt, že klavírní tón ihned po rozeznění odeznívá a každý další úhoz představuje nové „nasazení“<sup>152</sup>; přesto nás však mistrovská klavírní hra přesvědčuje o opaku: Richterův, Rubinsteinův, Indjicův, Klánského klavír dokáže „dýchat“, „zpívat“, „vyprávět“ naprosto přirozeně! - Řešení je v podstatě jednoduché: jak očekávaná podoba melodické fráze, tak i ji v život uvádějící motorická akce ruky musí být od samého počátku cítěna ve své komplexnosti, jako vnitřně nedělitelná jednotka; nikoli tedy jako několik samostatných pohybů prstů, ruky, paže, nýbrž jako *jediný integrální pohyb*, na němž se určitým způsobem přiměřeně a ve vzájemné harmonické součinnosti prsty, ruka i paže spolupodílejí. Řečené platí stejnou měrou i pro hru vertikálních jednotek – akordů, i pro komplexy vícehlasé (harmonický sled, polyfonie). - Nic z toho, co bylo řečeno v předcházející úvaze, by nemělo ovšem bránit možnosti, ba nezbytnosti vnitřního modelování fráze, vnitřního odstínění jednotlivých tónů souzvuku s ohledem na požadavek projevu melodicky i harmonicky smysluplného, přirozeného, pružného, živoucího. Právě naopak: prožitek tělesného pohybu ruky na klaviatuře má v sobě cosi „tanečního“, prožitek pohybu na klaviatuře vlastně umožňuje odstranit v subjektivním pocitu

---

<sup>151</sup> Viz výše Janeček, Karel: *Tektonika*. Supraphon, Praha 1968.

<sup>152</sup> U dechového nástroje je zcela přirozené (a vůbec to není třeba zvláště řešit a vysvětlovat), že z jediného výchozího nasazení (dechu a zároveň jazyka) se rozvíjí celistvá fráze bez dalšího přerušování; naopak – každé nové nasazení znamená zcela přirozeně konec jedné a počátek další fráze. Totéž platí analogicky pro pohyb smyčce a jeho změny při hře na smyčcové nástroje.

hudebníka onu „bariéru“ zprostředkující mechaniky, oddělující jej od zdroje zvuku – struny, a vnímat vznikající hudební frázi přímo, bezprostředně, nezprostředkovaně. Skladatel, nadaný klavírním myšlením, tak je vlastně tvůrcem hudební myšlenky a v jistém zároveň i „choreografem“ pohybu klavíristovy ruky...

Ve vazbě na hudební zvukový proud se v hudebním myšlení projevuje i vliv třetího druhu představ, a to poměrně abstraktních<sup>153</sup> *představ vizuálních, zrakových*, rodících se z několika zdrojů. Jedním z nejčastějších zdrojů vizuálních představ je průběh hudebního proudu samotného a jeho asociativní zrakové spojování s notovým zápisem. Prostorové *představy tvaru a velikosti*<sup>154</sup> jsou vyvolávány na základě analogie již z průběhu melodické linie, ze směru pohybu (oblouk, linie zvlněná, oscilující, přímá...), z melodického ambitu (rozpětí mezi nejnižším a nejvyšším tónem), z dynamické stránky hudby (*ff* je vnímáno jako „větší“ zvuk, než *pp*), z pozice a uspořádání souzvuku v tónovém prostoru (akord rozložený přes několik oktáv je nejspíše vnímán jako mohutnější, rozměrnější, než akord o celkovém rozpětí intervalu kvinty, situovaný do jedno až dvoučárkované oktávy; samotný tón v basové poloze klavíru je vnímán jako mohutnější, objemnější, než tentýž tón v poloze vysoké). Na nejvyšších hierarchických úrovních pozorování – na základě tzv. *pozorovacího zaměření*<sup>155</sup> na konkrétní průběh skladby se v naší mysli formuje představa určitého – byť velmi abstraktního – tvaru jejího obrysu, proporcí, procesu vývoje, směřování, situovaného do jakési – opět abstraktní – představy časoprostoru; takovéto představy se generují nejen v mysli hudebníků, ale i hudbu vnímajících posluchačů – za předpokladu soustředěného, aktivního poslechu. Tento druh představ přes jejich vizuální charakter nelze pro jejich míru abstrakce přesně např. graficky zaznamenat. Velmi přibližně lze však pro názornost (např. z pedagogických důvodů) naznačit jejich podobu jako grafický náčrt uplatněné hudební formy, náčrt tektonického průběhu s nákresem tektonických bloků, gradací, vrcholů<sup>156</sup>, náčrt tzv. dynamické formy u Otakara Zicha<sup>157</sup>; s uvedeným

<sup>153</sup> Srv. výše Burjanek, Josef: *Hudební myšlení*. Brno – Praha 1970.

<sup>154</sup> Srv. výše 2. kapitola Piaget a náš komentář.

<sup>155</sup> Termín Jaroslava Zicha. Viz Zich, Jaroslav: *Sdělovací schopnost hudby*. In: *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Supraphon, Praha 1975. Str. 198.

<sup>156</sup> Viz náčrty tektonického průběhu skladby u Karla Janečka v *Tektonice*, event. u dalších autorů, zaměřujících se na otázky stavebního řešení hudebního celku.

<sup>157</sup> Viz Zich, Otakar: *Symfonické básně Bedřicha Smetany*. Praha 1924.

druhem představ souvisí i časté přirovnávání hudby k architektuře, popř. – s ohledem na její procesuální charakter - také k plynoucímu toku...

Dalším zdrojem vizuálních představ v mysli hudebníka je *notový zápis*. Obecně se soudí, že zraková („fotografická“) představa notového zápisu v kombinaci s představou sluchovou a senzomotorickou napomáhá lepšímu zapamatování skladby, než by tomu bylo bez ní. Zde však nutno zároveň dodat, že ještě kvalitnější oporu zapamatování poskytuje *spojení sluchové představy s představou logickou*, vyvozenou z analytického pochopení logiky, systému, řádu, vyčteného ze zápisu (tím se však již dostáváme za hranice oblasti vizuálních představ, více o tom bude pojednáno níže). Velmi podstatnou informaci však zápis poskytuje – a to již na první zběžný pohled – o *sazbě, faktuře*: již na první pohled, bez podrobného čtení, si lze se značnou mírou pravděpodobnosti utvořit obraz a představu charakteru určité pasáže, oddílu a plochy s ohledem na technickou obtížnost či snadnost, „hustotu“ hudebního dění, standardní konvenčnost či naopak neobvyklost, stupeň virtuozity, neproměnnost či naopak proměnlivost v časovém průběhu, případnou četnost změn atd.

Zatímco výše popsané úvahy o zdrojích vizuálních představ, spojených s hudebním myšlením, by se mohly – opět - týkat v podstatě i problematiky hry na jiné nástroje, existuje i další zdroj vizuálních představ, rovněž prostorového charakteru společný pouze klávesovým nástrojům. Jde o *představy, spojené s klaviaturou*, tentokrát s jejím zrakovým vjemem: ve svém uspořádání nám již v samých počátcích studia klavírní hry klaviatura poskytuje prvotní a základní představu o tónovém systému v podobě, do níž vykrytalizoval v evropské hudební kultuře, o diatonice a chromaticce, o stavbě intervalů a akordů, později bývá též nezbytnou pomůckou k názorné a přehledné orientaci v harmonickém systému při studiu harmonie a polyfonie, a to i těm, kdo studují hru na jiný nástroj, než klávesový (i to je jeden z důvodů zařazování povinné klavírní hry pro neklavíristy). I když již v pokročilejším stadiu studia mladý klavírista nemusí zrakem kontrolovat pozici ruky na klaviatuře a její případné změny (prostorovou orientaci na klaviatuře má již zautomatizovanou natolik, že vizuální kontrola není nutná), přesto je nepochybné, že klaviaturou rovněž „myslí“ a jeho vnitřní zrak mu její podobu a prostorovou pozici neustále připomíná. I nadále zůstává v mysli

zakódován obraz klaviatury jako „tónoprostorový“ model „terénu“, v němž se odehrává hudební „dění“.<sup>158</sup>

Pro úplnost úvah o vizuálních představách připomeňme v krátkosti též jev tzv. *synestézie*, tj. vznik vizuálních *barevných představ* v souvislosti s poslechem hudby, nebo zvuku vůbec. Dispozice k němu jsou individuální, někteří jedinci jimi disponují, jiní nikoli. Též se vedou spory o jeho původu: existují názory, že *synestézie* vzniká asociacemi, i názory, že jde o určité specifické vrozené dispozice. Jevo *synestézie* zde uvádíme pro úplnost; pouštět se do rozboru jeho psychologické podstaty by znamenalo již překročení cílů této kapitoly, i naší práce.

Znovu zdůrazňujeme *propojenost, provázanost, integritu různých druhů představ*, odehrávajících se v mysli hudebníka-klavíristy, spolupodílejících se na jeho hudební aktivitě, tedy *propojenost sluchové představy znějící hudby* i jí odpovídající *představy taktilní, haptické a motorické* a konečně je doplňující a o další dimenzi obohacující *představy zrakové* s nutností neustálého prohlubování vzájemných vazeb mezi nimi. Jak je zřejmé, ne všechny uvedené druhy vizuálních představ jsou vlastní pouze klavírnímu myšlení; avšak provázáním, propojením s představami sluchovými, hmatovými a pohybovými i ony se mezi specifika klavírního myšlení organicky včleňují.

Důsledným propojením všech tří druhů představ, vázaných na klavírní hru, vzniká *komplexní představa klavírního díla* jako *syntéza představy auditivní, senzomotorické a vizuální*.

### **9.3.2. Faktory, podílející se na budování a zrání hudební představy klavírního díla**

V samotné výše konstatované „třidimenzionální“ podstatě hudební představy není zásadního rozdílu mezi představou skladatele a interpreta. Rozdíl mezi skladatelovým a interpretovým nakládáním s hudební představou spočívá v kontextu a průběhu jejich vlastní tvůrčí činnosti, tj. ve východisku procesu budování představy a v cílovém výstupu tohoto procesu. Zatímco kompoziční

---

<sup>158</sup> Srv. s tezí Ivana Klánského o prostorové dimenzi klavírní techniky v souvislosti s technickým řešením pohybu ruky na klaviatuře, akcentující propojenost motorické složky s prostorovou představou klaviatury v 7. kapitole *Klavírní technika*.

proces počíná jakoby „od nuly“<sup>159</sup> a končí notovým zápisem, zachycujícím představu, vzniklou ve skladatelově mysli, interpretační proces na něj navazuje interpretovým studiem skladatelova notového zápisu, jeho dešifrací, pochopením, vedoucím ke krystalizaci vlastní představy; konečným výstupem pak je interpretační výkon, usilující o dokonalou živou hudební realizaci vytvořené představy. Charakteristice procesu hledání, budování, zrání a krystalizace hudební představy – ve světle analýz a úvah I. Poledňáka<sup>160</sup> a s ohledem na výše naznačená specifika klavírní hry – budeme věnovat podrobnější pozornost v následujícím textu.

**Hudební myšlení klavíristy-skladatele**<sup>161</sup>, jevící znaky jak spontánní intuitivní aktivity, tak i racionální aktivity operačního typu, je odpovědí či reakcí na výzvu fenoménu hudebního nástroje – klavíru (klavír je nutno vnímat nejen jako znamenitě akusticko-technicky vyřešený a zkonstruovaný mechanismus, schopný pod dotekem prstů umělce produkovat krásné zvuky, nýbrž jako fenomén s vlastní historií a bohatým mnohvrstevným historickým „nánosem“ konotací hudebních i mimohudebních, okřídleně řečeno – jako „živoucí bytost s vlastní duší“), tedy odpovědí na výzvu historickým vývojem vyvinutých a vykrystalizovaných nesmírně bohatých výrazových i technických možností klavírní hry: samotný prožitek klavírní hry je organicky propojeným prožitkem čistě hudební stránky projevu (ve smyslu živé intonace v asafjevovském slova smyslu), zároveň též hmatové a pohybové (senzomotorické) stránky hry („choreografie“ ruky na klaviatuře). – Z praktické zkušenosti je zřejmé a historií je potvrzeno, že veškeré zmíněné formy a postupy kompozičního myšlení se u skladatelů-klavíristů (viz výše jmenovaní Beethoven, Schumann, Liszt, Chopin...) velmi účinně a s výhodou snoubí se školením získanými dovednostmi a zkušenostmi v oboru klavírní hry.

---

<sup>159</sup> Jak bude patrné z dalšího textu, ve skutečnosti žádná „nula“ v tomto smyslu neexistuje: výchozí bod kompozičního procesu při práci na každé nové skladbě ve skutečnosti není počátkem, nýbrž výslednicí, bodem průniku autorovy hudební, umělecké a obecně životní zkušenosti, vlivu školení, jeho slohového zakotvení, dobového kontextu, celkového duchovního společenského klimatu, obecně řečeno – ohniskem jím cítěného paradigmatu hudební řeči, existujícího nezávisle na rozhodnutí pro práci na dané skladbě, již dávno před tím, než k danému rozhodnutí vůbec došlo.

<sup>160</sup> Poledňák, Ivan: *Hudba jako problém estetiky*. Karolinum, Praha 2006. Str. 175-176.

<sup>161</sup> Charakteristiku obecně skladatelského myšlení v tvůrčím procesu formuluje I. Poledňák takto: „Skladatel hudebně myslí tak, že si prostřednictvím hudby (nebo přinejmenším v těsných souvislostech s hudbou) něco uvědomuje, poznává, formuluje (toto „něco“ může být velice různé“ nějaký zážitek, cit, nějaká fantazijní představa, „mimohudební“ myšlenka, hudebně zvuková konfigurace, nějaký technicko-tvárný postup atd.); že tvořivě uplatňuje své školením získané kompoziční dovednosti; že rozehrává svůj smysl pro „hru“ s hudebním materiálem a s možnostmi jeho organizace.“ Viz výše Poledňák, str. 175-176.



Vše konstatované je v plném souladu s námi zdůrazňovanou tezí o souhře myšlení v oblasti auditivní, senzomotorické i vizuální, a jejich vzájemné provázanosti, to vše jako jeden z motivujících faktorů hudební, a koneckonců jakékoli činnosti<sup>162</sup>. Řečené bychom mohli doplnit i dalšími poznámkami ke kompozičnímu myšlení: způsob hudebního myšlení je určen též danou hudební kulturou (teritoriem) a dobovými hudebními zvyklostmi, každá hudební kultura a epocha disponuje určitým hudebním materiálem a určitou hudební „logikou“; na počátku tvůrčího aktu stojí záměr, týkající se uplatnění vytvářené hudby, konstrukce hudební struktury; na akt skladatelské práce lze nahlížet jako na řešení problému<sup>163</sup>. Toto vše pak – mimo jiné – oplývá četnými výraznými specifiky právě ve vazbě na *hudební druh klavírní hudby*, na jednotlivé s tímto druhem související žánry.

Rovněž v případě aktivity **klavíristy-interpret** jde – v souladu s Poledňákovým textem<sup>164</sup> – o velmi náročnou činnost, spojenou s bohatou množinou úkolů nejrůznějšího druhu, rozsahem a náročností úkolů nikoli nepodobnou činnosti skladatele. Lze konstatovat, že obecný rámec hudebního myšlení klavíristy-interpret je v mnoha ohledech v podstatě srovnatelný s výše formulovaným obecným rámcem hudebního myšlení skladatele: i v interpretační činnosti je přítomna ve vzájemném souladu spontánní intuitivní aktivita i racionální aktivita operačního typu, prožitek klavírní hry je – v její celistvosti – prožitkem čistě hudební, „intonační“ stránky projevu, organicky propojené s hmatovou a pohybovou stránkou hry, to vše v souhře s bohatým zapojením intelektu – od výchozího pochopení skladatelova záměru, vtěleného do zápisu skladby, až po řešení ideální přehledné a zvukově srozumitelné struktury výsledného mnohvrstevného, hudebně výrazného a přesvědčivého hudebního projevu.

---

<sup>162</sup> Viz Piaget – 2. kapitola této práce.

<sup>163</sup> Viz Poledňák, Ivan: *Hudba jako problém estetiky*. Karolinum, Praha 2006. Str. 176.

<sup>164</sup> K interpretačnímu myšlení Poledňák uvádí: „Myšlení interpreta je už jaksí předem ukotveno, predestinováno příslušnou interpretovanou hudbou, jež je výsledkem „cizího“ hudebního myšlení. Interpret (a pak i posluchač) se snaží pochopit danou hudbu (hudební dílo, projev), její prostředky, konstrukci, smysl, „obsah“; usiluje osvojit si ji v plném rozsahu a plně hloubce – ne náhodou se zde mluví o tzv. sekundární tvorbě. Úkolem interpreta je „rozlousknout skladatelův notový zápis, pochopit a svým způsobem (znovu)prožít skladatelův tvůrčí proces, pomocí svého vnitřního psychického vybavení i hudebnické technické výbavy vytvořit adekvátní zvukovou realizaci pochopené skladby. Interpret k tomu používá všechny dosud osvojené schopnosti, dovednosti, znalosti, zkušenosti včetně těch širších, životních. Ve své interpretaci musí například respektovat (či aspoň reflektovat) dobový sloh i individuální styl, vzít v potaz někdejší i soudobé interpretační zvyklosti, vážit míru a podobu svého osobního vkladu. Interpret posluchači hudbu nejen zvukově realizuje, ale zároveň i „vykládá“ – vždyť slovo interpretace znamená totiž mj. „vydolování“, výklad smyslu.“ Viz Poledňák, Ivan: *Hudba jako problém estetiky*. Karolinum, Praha 2006. Str. 187-188.

U klavíristy-skladatele i klavíristy-interpreta hraje významnou roli zapojení racionální činnosti, projevující se řešením ideálního uspořádání bohatě a plasticky strukturovaného hudebního proudu (mj. za spoluúčasti vizuální představivosti, ale též kombinačního myšlení apod.) jako jednoho ze specifíků klavírního myšlení.

- Všechny zmíněné skutečnosti jsou a fungují – ať už uvědoměle či do jisté míry podvědomě – „v pozadí“ tvůrčího zrodu a zrání skladatelovy i interpretovy představy klavírního díla, resp. projevu. Tomuto rámci je – u obou – podřízen jak výchozí nápad (ať již ve formě okamžitého „vnuknutí“, vzhledu<sup>165</sup> či výsledku cílevědomého soustředěného hledání<sup>166</sup>, vždy však podřízený kritickému výběru a zhodnocení), tak jeho postupné zrání, krystalizace, ústící do konkrétní podoby představy definitivního konečného tvaru, vtělené v případě skladatele do notového zápisu, v případě interpreta do interpretačního výkonu. Na celém popsaném procesu se společně podílí invence<sup>167</sup>, intuice<sup>168</sup>, fantazie<sup>169</sup>, představivost, estetický cit, emoční inteligence, inspirace světem hudebním i mimohudebním, obrazotvornost, schopnost operačního myšlení při řešení otázek tektonické výstavby celku, polyfonie, nástrojové sazby a všech dalších složek a náležitostí jak kompoziční, tak i interpretační techniky; to vše pak opřeno o slohové „prostředí“, skladatelovu i interpretovu uměleckou i životní zkušenost, vycházející ze skladatelova i interpretova osobnostního stylu a

---

<sup>165</sup> *Vhled* - „jeden ze základních pojmů gestaltismu, označující takovou psychickou aktivitu, která vytváří svou zdánlivou spontaneitou „efekt okamžitosti“ v procesu řešení problémů. Rozumí se tím náhlé nalezení řešení bez subj. zdůvodnitelnosti této skutečnosti.“ Citováno dle *Malé československé encyklopedie VI.* Academia, Praha 1987. Str. 533.

<sup>166</sup> Viz příklad „dobývání“ definitivního dokonalého tvaru hudební myšlenky Beethovenem, dokumentovaný R. Rollandem na příkladu šesti variant melodie tématu Smutečního pochodu z *Eroiky*, dosvědčujícím názorně postup autorova hledání. Rolland, Romain: *Beethoven I. Velká tvůrčí období I. Od Eroiky k Appassionatě.* SHV, Praha 1966. Str. 73.

<sup>167</sup> *Invence* (lat.) - „vynalézavost, nápaditost, schopnost obohatit dané vlastním přínosem; jedna z podmínek vytváření nových, myšlenkově originálních produktů. Vzniká a působí v součinnosti s dalšími tvořivými (kreativními) aktivitami (imaginací, fantazií, intuicí).“ Citováno dle *Malé československé encyklopedie III.* Academia, Praha 1986. Str. 84.

<sup>168</sup> *Intuice* (lat.) - „1. *filoz.* Schopnost postihovat pravdu cestou bezprostředního nazírání bez předchozího log. důkazu. 2. *psychol.* způsob získávání poznatků bez log. úvahy a analýzy, nezávisle na přímé konfrontaci s realitou; vybavování zkušenosti, která neprošla jasným uvědoměním, zůstala pod prahem vědomí a zanechala ve vědomí latentní stopy. Hl. znaky i.: náhlost, neočekávanost (příbuznost s jevy revelace a vzhledu), bezděčnost a spontaneita nalezeného řešení. Přes zdánlivou náhodnost a iracionalitu „zření“ je i. projevem a výsledkem zákonité aktivity lidské psychiky.“ Citováno dle *Malé československé encyklopedie III.* Academia, Praha 1986. Str. 82.

<sup>169</sup> *Fantazie* (řec.) - „1. představivost, obrazotvornost, obrazivost, 2. *psychol.* lidská schopnost vytvářet nové obrazy a souvislosti; představa zobrazující skutečnost v neidentické podobě; proces akt. utváření nových celků...“ Citováno dle *Malé československé encyklopedie II.* Academia, Praha 1985. Str. 395. *Fantazie* (řec.) - „1. představivost, obrazotvornost, obrazivost, 2. *psychol.* lidská schopnost vytvářet nové obrazy a souvislosti; představa zobrazující skutečnost v neidentické podobě; proces akt. utváření nových celků...“ Citováno dle *Malé československé encyklopedie II.* Academia, Praha 1985. Str. 395.

rozdíjejí jej – s neustálým soustředěním na „svět klavíru“ a celou jeho bohatou tradici, byť nelze ignorovat ani vzájemné vazby se světem „mimoklavírním“<sup>170</sup>.

Po úvahách nad Poledňákovým náčrtem hudebního myšlení kompozičního a interpretačního, zaměřených v našem textu na *specifika klavírního myšlení*, přistupme ke srovnání, shrnutí a zobecnění: jak vlastní Poledňákovy teze, tak i naše komentáře k uvedené otázce jen potvrzují oprávněnost našeho předpokladu, vysloveného v úvodu této podkapitoly, a to – že není zásadního rozdílu mezi hudební představou, zrající v mysli klavíristy-skladatele a klavíristy-interpreta; *rozdíl spočívá ve východisku procesu budování představy a v cílovém výstupu aktivity každého z nich; cílovým výstupem je v případě skladatele notový zápis, v případě interpreta jeho výklad v podobě interpretačního výkonu, tj. zvukové realizace*. V případě klavírního myšlení interpretačního tedy jde o aktivitu o míře kreativity v jistém smyslu souměřitelné s mírou kreativity, jíž oplývá klavírní myšlení kompoziční; že obojí, byť se liší prostředky a formou cílového výstupu, představuje ve své podstatě srovnatelnou, ekvivalentní míru kreativity, tvořivosti.

### 9.3.3. K operační složce klavírního myšlení

Jak je patrné z četných poznámek vyslovených výše, pro klavírní myšlení je – díky výrazně komplikované struktuře hudebního proudu, realizovatelného a realizovaného klavírem - charakteristická též výrazně vyšší míra nároků na *operační stránku myšlení*, než je tomu v případě hudebního myšlení, vázaného na jiné nástroje nebo zpěv; ve smyslu této úvahy se klavírista svým způsobem myšlení blíží více dirigentovi, než hráči na kterýkoli melodický nástroj nebo pěvci.

Hudební strukturu nazíranou z aspektu melodického, harmonického, kinetického, polyfonického, fakturního, nástrojově stylistického, aj. je v exaktním smyslu obecně nutno chápat jako svého druhu útvar s mnohými vlastnostmi množiny, posloupnosti, kombinací hudebních substruktur a prvků, jimi tvořených a je tvořících analogií, podobností, symetrií, proporcí.... O nezbytnosti operačního

---

<sup>170</sup> V této souvislosti lze například připomenout užitečnost a smysluplnost pozorného poznání a pochopení Beethovenových symfonií pro zralý výklad jeho zejména pozdních klavírních sonát, neboť vývoj Beethovena - klavírního skladatele a Beethovena – symfonika jsou jen dvě strany téže mince: poslední Beethovenovy klavírní sonáty nesou bezesporu výraznou a silnou stopu jeho symfonismu. Jiným vzájemným vztahem jsou poznamenány naopak symfonické skladby Prokofjevovy a Ravelovy: v symfonických partiturách obou je zřetelně patrný vliv jejich „klavírismu“. Poučení o takovýchto skutečnostech – jako hlubší proniknutí do skladatelova tvůrčího myšlení - nemusí být bez užítu pro žádného interpreta, ať již jde o klavíristu či dirigenta.

myšlení při hledání řádu hudební struktury, při úsilí o smysluplné uspořádání jejích prvků a substruktur, tedy ve vzájemné koordinaci při budování představy uplatněného myšlení kombinačního, variačního, srovnávacího, hierarchizujícího, strukturotvorného, vykazujícího schopnosti indukce a dedukce, analýzy a syntézy - souhrnně schopností, které nejsou vzdáleny myšlení matematickému<sup>171</sup>, o tom všem rozhodně není pochyb v případě klavíristy-skladatele.

Výše v našem textu vyslovené teze jsou dostatečným důvodem k tvrzení, že podobným nárokům musí vyhovovat i myšlení klavíristy-interpretů. Již sám fakt, že se interpret snaží *rozluštit skladatelův notový zápis, pochopit a znovuprožít skladatelův tvůrčí proces, pochopit prostředky a konstrukci dané skladby, osvojit si ji v plném rozsahu a hloubce*, je argumentem pro takovéto tvrzení. K řečeným argumentům pak přibývají další, související s *technickou stránkou* realizace skladby, pokud jde o *prostorové a motorické* aspekty jeho výkonu. To vše je nezbytným předpokladem správné (tím není míněno „jediné možné“) interpretace, tj. přesvědčivého výkladu díla.

K rozvoji operační stránky hudebního myšlení významně přispívá správně vedená *hudebně teoretická průprava*, zaměřená k propojení logického uvažování a praktických dovedností v operačních úkonech s hudebním materiálem. K řečenému cituji myšlenku V. Tichého: „Hudební teorie nechce a ani nemůže nahradit inspiraci, invenci, fantazii tvůrčího umělce. Hudební teorie však může tvůrčímu umělci - skladateli i interpretovi - být užitečná jako nástroj, s jehož pomocí dokáže lépe svou inspiraci, invenci, fantazii uchopit a usměrnit, znásobit a umocnit - tím, že mu umožní racionální vhled 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>172</sup>. V této souvislosti klade Tichý otázku: „K čemu jsou hudebnímu umělci užitečné hudebně teoretické znalosti?“ – následně na ni odpovídá následujícími body:

---

<sup>171</sup> Srv. Franěk, Marek: *Hudební psychologie*. Karolinum, Praha 2000. Str. 162: „Existuje obecné přesvědčení, že hudební nadání je spojeno s nadáním pro matematiku. Jako vysvětlení se často uvádí skutečnost, že hudba je založena na matematických základech. Pochopení těchto základů, které si člověk osvojuje při aktivní hudební činnosti, by se mělo projevit i v matematice.“ K řečenému viz též Tichý, Vladimír: *Hudba a matematika*. In: *Rytmus 94/95* č. 2. Přítomnost, Praha 1995. Str. 7-8.

<sup>172</sup> Tichý, Vladimír: *Smysl a poslání hudební teorie při vysokoškolském studiu hudby*. In: *O identifikaci a kultivaci uměleckého talentu*. AMU, Praha 1996. Str. 54-59.

1. Představují zhuštěnou sumu zkušeností předchozích generací, a to zejména pokud jde o otázky znalosti materiálu a jeho povahy, aspekty akustické a psychologické a jejich průmět do skladatelské a interpretační praxe (souvislosti a důsledky zejména harmonické, polyfonní, nástrojové a instrumentační aj.) a o otázky problematiky hudební tektoniky z hlediska praktických potřeb kompoziční a interpretační praxe.

2. Slouží jako nástroj pochopení struktury interpretované hudby a proniknutí k její podstatě (např. v otázkách interpretace polyfonních forem) a k poznání kompozičně technologických aspektů studované skladby a tím proniknutí ke skladatelovým záměrům z hlediska stylu a hudebního sdělení.

3. Jsou školou samostatného tvůrčího myšlení. V této úloze funguje hudební teorie společně ruku v ruce s disciplinami hudebně estetickými a hudebně historickými jako prostředek intelektuální kultivace, „gymnastika mozku“, a jako zdroj inspirace, podnětů, impulsů.

#### **9.3.4. Paměť a zapamatování hudební představy klavírního díla**

Otázky paměti a zapamatování skladby se týkají jedné z neoddělitelných součástí hudebního a tedy i klavírního myšlení. Obecně lze konstatovat, že bez existence paměti by nebyla možná ani existence hudby. Hudební proud nemůžeme vnímat v jediném okamžiku: vždy je rozprostřen do času, v každém okamžiku reálně existuje jako pouhý časový bod, vše předcházející již odeznělo a existuje pouze v naší paměti, vše následující dosud nezaznělo a má v naší mysli pouze podobu očekávaného. Jakmile skladba dozněla, neexistuje reálně již vůbec, existuje pouze v naší mysli – v podobě, v níž jsme si ji zapamatovali. S faktem zapamatování počítá i kompoziční „strategie“: pokud by skladatel nepředpokládal funkci paměti, byly by nesmyslné veškeré návraty a znovuvvedení tematického materiálu v průběhu skladby, tektonická funkce reprízy nebo reminiscence by ztratila opodstatnění. K zapamatování veškerých (nejen hudebních) událostí dochází spontánně, samovolně. To však je z hlediska hudebně interpretačních potřeb málo: hudební interpret musí rozvíjet své paměťové schopnosti promyšlenou, uvědomělou a soustavnou prací. I když hra z paměti není nezbytnou podmínkou interpretace, k tradici sólové klavírní interpretace jako součást vrcholového klavírního výkonu patří. Pozorným

sledováním mistrovských výkonů se potvrzuje i názor, že v okamžiku jejich realizace na pódiu by neustálé vzhlížení k notovému partu včetně nezbytného rušivého otáčení stránek apod. znamenalo nežádoucí pokles nebo ztrátu koncentrace na samotný výkon.<sup>173</sup>

Paměť není něčím stálým, neměnným. Její kapacita a trvalost se mění s věkem, je závislá na stavu svěžesti či únavy, zkušenost nás poučuje o možnostech zkvalitňování schopnosti zapamatování cvičením a aktivním užíváním paměti. M. Franěk v souvislosti s pamětí konstatuje tyto základní vlastnosti: „1. upadá během času; 2. množství informací, které je možné v paměti uchovat simultánně, je omezené; 3. paměť je specializovaný systém, jehož prvky jsou ve vzájemné interakci.“<sup>174</sup> Dále upozorňuje na rozlišení tzv. *krátkodobé a dlouhodobé paměti*. V souvislosti s hudebním myšlením „krátkodobá paměť má klíčovou roli při okamžitém zpracovávání akustických informací. Abychom mohli vnímat krátkou melodii či třeba jen identifikovat výškové intervaly po sobě následujících tónů, nebo si uvědomovat harmonické změny, musí být zaregistrované akustické informace zachyceny po určitou dobu v krátkodobé paměti... Při poslechu a vnímání hudby dochází k aktivaci odpovídajících hudebních znalostí uložených v dlouhodobé paměti. V dlouhodobé paměti se zpravidla ukládá: hudební systém, stupnice, vztahy mezi tóny, vztahy mezi souzvuky, barvy hudebních nástrojů (třeba i konkrétní lidské hlasy), obecné formové rysy hudby, hudebněteoretické znalosti (např. notace), konkrétní hudební díla či jejich úryvky (u lidí s fenomenální pamětí i celé rozsáhlé skladby, u běžných lidí třeba jen písně).“<sup>175</sup>

Karel Janeček při řešení otázek časového průběhu hudby charakterizuje jako základní segment hudebně formového celku tzv. *časové minimum*, tedy úsek, který je při poslechu bezprostředně přesně zapamatovatelný<sup>176</sup>. Pro názornost uvádí jako příklad takového úseku osmitaktovou periodickou drobnou větu (tento údaj je samozřejmě velmi přibližný; přesně nelze rozsah takového úseku stanovit: zapamatovatelnost závisí na míře jednoduchosti či

---

<sup>173</sup> V tomto ohledu je proslulá Richterova hra z not v pozdním období jeho tvůrčího vývoje pouze výjimkou, potvrzující pravidlo; koneckonců zastáváme přesvědčení, že Svatoslav Richter i za těchto okolností znal interpretovanou skladbu do posledního detailu a otevřený part na pultu jeho nástroje plnil spíše psychologickou funkci – pro „vnitřní komunikaci“ interpreta s autorem, „přítomným“ alespoň v zápisu...

<sup>174</sup> Viz Franěk, Marek: *Hudební psychologie*. Karolinum, Praha 2005. Str. 88.

<sup>175</sup> Viz tamtéž.

<sup>176</sup> Janeček, Karel: *Tektonika*. Supraphon, Praha 1968. Str. 23.

komplikovanosti jeho struktury a zároveň též na individuálních dispozicích vnímajícího jedince<sup>177</sup>). Váže tedy charakteristiku tektonického minima na funkci *krátkodobé paměti* a předpokládá u posluchače při poslechu rozsáhlejších hudebních útvarů funkci *paměti dlouhodobé*, která sice již neumožňuje přesné zapamatování hudby do nejmenšího detailu, avšak umožňuje orientaci v hudební formě díky posluchačově *schopnosti identifikace* navracejících se hudebních myšlenek – např. v sonátové repríze nebo v rondu. Jako při jiných činnostech, i při poslechu hudby platí, že paměťové schopnosti lze cvičením zkvalitňovat, zdokonalovat. Posluchač s bohatou posluchačskou zkušeností se díky vycvičené paměti orientuje i ve struktuře komplikovanějších útvarů snadněji, než posluchač bez takovéto zkušenosti.

Vše dosud řečené se ovšem týkalo funkce paměti posluchače. V případě hudebníka jsou požadavky na paměť nesrovnatelně vyšší: při klavírní interpretaci je nezbytné v časovém rozsahu standardního fungování dlouhodobé paměti podat v každém okamžiku skladby pamětní výkon na plně kvalitativní úrovni paměti krátkodobé – ve smyslu schopnosti udržet a v pravý čas vyjevit veškeré informace, uložené v hudební představě, přesně a do nejmenšího detailu. Proto zde platí výše již uvedený požadavek promyšlené, soustavné a uvědomělé práce na rozvoji paměťových schopností. K tomu ovšem nestačí pouhý mechanický dril, i když neustálým opakovaným přehráváním se nepochybně paměťová stopa v mozku prohlubuje a upevňuje, přesto takovýto postup sám o sobě není efektivní ani z hlediska ekonomického nakládání s časem a energií vynaloženou na cvičení, ani z hlediska kvality výsledku, pokud jde o trvalost a spolehlivost paměťového „záznamu“. *Plně efektivní je cvičení s promyšlenou strategií, zapojující v činnost operační myšlení v práci s budovanou komplexní představou klavírního díla, tj. se všemi jejími složkami – představou auditivní, senzomotorickou i vizuální.* Takováto strategie je pak součástí *techniky v širším slova smyslu*. Konkrétně to znamená např. usilovat o zapamatování ne jednotlivých základních elementů – tónů, nýbrž přímo o zapamatování jimi tvořených útvarů horizontálních (melodických frází) a vertikálních (souzvuků akordických i neakordických) jako celistvých stavebních jednotek, uspořádaných navzájem v logický a kauzálně propojený celek hudební struktury, to vše zároveň ve vazbě na logické prostorové řešení pohybu rukou na klaviatuře ve spojitosti

---

<sup>177</sup> Traduje se např., že Mozart byl s to na základě jediného poslechu zapsat celou skladbu – Allegriho *Miserere*;

s živou představou zvukovou, hmatovou, pohybovou, a též ve spojitosti s vizuální představou notového zápisu i tónového prostoru, modelově reprezentovaného strukturou klaviatury.

Podle Fraňka můžeme v této souvislosti zmínit model tzv. *pracovní paměti*; „podle tohoto modelu se systém pracovní paměti skládá z následujících tří modulů: 1. centrální operační jednotka, 2. fonologická smyčka, 3. opticko-prostorový náčrtník<sup>178</sup>. Jak je zřejmé, naše úvahy nejsou s tímto pojetím v rozporu: první modul odpovídá našemu operačnímu myšlení, druhý – myšlení v auditivní oblasti, třetí – myšlení v oblasti vizuální a prostorové. Franěk v této souvislosti nezdůrazňuje samostatně oblast senzomotorickou, protože centrem jeho pozornosti je především myšlení, spojené s vnímáním (tedy poslechem) hudby. Lze ovšem soudit, že senzomotorickou oblast ani zcela nevyklučuje: jako pohybovou, tedy spjatou s prostorem, je možné zahrnout ji obecně v rámec třetího modulu.

Franěk dále zmiňuje i jiné dělení mechanismů fungování paměti, a to podle charakteru a struktury informací, které jsou zapamatovávány, a to na *paměť deklarativní* a *procedurální*: „Pojem *deklarativní paměť* se vztahuje ke vzpomínkám, které si můžeme vědomě vybavit a jasně definovat. Jedná se zejména o fakta, či rovněž o určité životní události nebo příhody. Informace, které odpovídají svojí strukturou deklarativní paměti, se zapamatovávají velmi rychle a nevyžadují přitom mnoho opakování. Oproti tomu *procedurální paměť* zahrnuje skutečnosti, které nemají charakter příhod či faktů, ale jedná se o kontextově specifické informace, jako třeba různé perceptuální nebo motorické dovednosti... Procedurální paměť má v hudbě důležitou funkci... Hra na hudební nástroj je vysoce automatizovaná činnost, která využívá pevně naučené komplexy pohybů. Stejně tak notový zápis hudebník nečte postupně notu po notě, ale pracuje s naučenými vzorci melodií, harmonií či rytmů.“<sup>179</sup> - Řečené opět potvrzuje námi vyslovenou tezi o uplatnění pracovní strategie propojení operačního myšlení v práci s představou auditivní, senzomotorickou i vizuální – a to ne až v cílové fázi studia - po vybudování dokonalé hudební představy studované skladby, ale již od počátku, od prvního čtení notového zápisu a od prvního vstupního interpretačního nápadu. Systematická péče o rozvoj techniky

---

z takového příkladu ovšem nelze ovšem odvozovat všeobecnou normu.

<sup>178</sup> Viz Franěk, Marek: *Hudební psychologie*. Karolinum, Praha 2005. Str. 90-91.



zapamatování jako součásti techniky v širším smyslu by měla začít být věnována ne až v pokročilém stadiu studia klavírní hry, ale již od prvních kroků jejího poznávání v raném období studia. Jak je zřejmé z dříve již mnohokrát konstatované – ve srovnání s jinými hudebními nástroji vysoké – míry komplikovanosti klavírního myšlení a z ní vyplývající náročnosti též na intelektuální stránku hudebního výkonu, všestranná hudebně teoretická průprava jako účinná opora paměti je pro klavíristu nezbytností. Pochopení a uvědomění logických vztahů pořadajících hudební strukturu na základě analytického přístupu ke studované skladbě napomáhá bezpečnému zapamatování a vybavení jejího průběhu i každého jejího detailu při hře.

### **9.3.5. Klavírní sazba a specifika notového zápisu klavírní skladby**

Klavírní myšlení ve všech svých složkách a aspektech se výrazným způsobem projevuje v nástrojové stylizaci klavírního partu. Lze říci, že stylizační invence, promítající se do klavírní sazby, respektující a akcentující veškerá specifika klavírního myšlení a klavírní hry, je nedílnou součástí projevu skladatelské invence – zároveň s invencí melodickou, harmonickou, rytmickou, tektonickou aj. Zejména skladatelé-klavíristé této složce hudební invence přiřkládají mimořádný význam<sup>180</sup>; osobitost jejich stylu se nezdá promítá výsostnou měrou právě do této oblasti. Je zcela samozřejmé, že skladatel v procesu utváření hudební představy - od prvopočáteční fáze jejího zrodu až do krystalizace konečného tvaru – soustřeďuje svou pozornost jak k formování hudebně auditivní představy, tak zároveň s ní propojené představy senzomotorické, tedy oné „choreografie prstů a ruky“ na klaviatuře. V následujících příkladech uvádíme několik příkladů klavírní sazby,

---

<sup>179</sup> Tamtéž str. 91-92.

<sup>180</sup> Jako doklad řečeného lze uvést svědectví S. Prokofjeva z jeho *Autobiografie*: „Roku 1932 jsem napsal Pátý klavírní koncert. ... Vytvořil jsem si nové koncepce jak s touto formou zacházet, napadly mě různé postupy (pasáž přes celou klaviaturu, v níž levá ruka předbíhá pravou; akordy v klavíru a orchestru, které se navzájem přehlušují; atd.,...“ Viz Prokofjev, Sergej: *Autobiografie*. In: *Cesta k hudbě socialistického života*. SHV, Praha 1961. Str. 59. - Na rozhovor s Prokofjevem na toto téma vzpomíná A. Chačaturjan: „Napsat koncert je velmi těžké“, řekl (Prokofjev), „je třeba, aby k tomu byl bezpodmínečně nápad. Radím vám, abyste si zapisoval všechny nápady týkající se faktury a nečekal, až dozraje celý plán. Zapisujte si jednotlivé pasáže, zajímavé úryvky. Nemusí to být nutně po pořádku. Pak z těchto „cihel“ složíte celek.“ Viz Chačaturjan, Aram: *Několik myšlenek o Prokofjevovi*. Tamtéž, str. 214.

charakteristické pro hudební řeč skladatelů, kteří přispěli významnou měrou k obohacení a vývoji klavírního myšlení.

Beethoven ve svých pozdních klavírních sonátách obohacuje klavírní zvuk klasicismu uplatněním krajních poloh klavíru, využitím širokého rozpětí partu levé a pravé ruky a posouvá tak klasicistní zvukový ideál k nastupující plnozvučné romantické zvukovosti (viz příloha - notový příklad č.1 - *Sonata f moll* op. 57 *Appassionata*, 1. věta - a notový příklad č. 2 - *Sonata c moll* op. 111, 2. věta).

Velmi častým a typickým projevem Schumannova myšlení je bohatá figurativně-akordická stylizace klavírního partu s melodickou linií vrchního hlasu nebo basové linie „zakomponovanou“ do akordické figurace (příklad 3 - *Sonata g moll* op. 22, 1. věta, příklad 5 - *Lístky do památníku* op. 124, č. 6 *Ukolébavka*, příklad 6 - *Dětské scény* op. 15. *O cizích zemích a lidech*). Totéž řešení volí Schumann i v případě technicky snadné kompozice, adresované dětským interpretům (viz příklad 4 - *Album pro mládež. Popěvek*).

F. Chopin ozvláštňuje svůj poetický klavírní styl častým využíváním rozmanitých možností vzájemného dočasného „rozvázání“ pohybu partu obou rukou: proti „pevné“ rytmické pulsaci levé ruky dosahuje uvolněným rozpohybováním partu pravé ruky nevšedního účinku (příklad 7 - *Nocturna* op. 27 č. 2, příklad 8 - *Nocturna* op. 62 č. 1, příklad 9 - *Nocturna* op. 15, č. 2).

F. Liszt s oblibou využívá plného zvuku klavíru v celém rozsahu nástroje v technicky náročném partu (viz příklad 11 - Liszt: *Mephisto-Walzer*, č. 1 - a příklad 12 - *Etudes d'exécution transcendente. Etude XII. Chasse neige*).

Pro Debussyho klavírní styl jsou charakteristické rozmanité podoby snově mihotavých figurací, rozprostírající se jako zvukový „závoj“ do tónového prostoru a poskytující interpretovi příležitost prezentace klavírního zvuku v nejjemnější škále jeho barevných možností (viz příklad Příklad 13 - *Suite Bergamasque. Clair de Lune*, příklad 14 - *Dětský koutek. Doctor Gradus ad Parnassum*, příklad 15 - *Preludia II*, č. XI *Les tierces alternées*, příklady 16, 17, 18 - *Preludia II*, č. XII. *Feux d'artifice*).

Prokofjevův klavír je – zejména ve skladatelově raném tvůrčím období – charakteristický ostře řezanými „železnými“ rytmy, vyžadujícími pregnantní interpretační projev, s promyšleným řešením dělby úlohy pravé a levé ruky a jejich vzájemné koordinace (viz příklad 19 - *4 skladby pro klavír* op. 4, č. 4 *Ďábelské našeptávání*, příklady 20, 21, 22 - *1. klavírní koncert Des dur* op. 10;

uvedený příklad č. 21 je zároveň ukázkou důmyslně pianisticky vyřešeného ovládnutí tří pásem klavírního partu dvěma rukama.

Toccatově rytmicky pregnantní je i klavírní projev B. Bartóka (viz příklad č. 23 – *Allegro barbaro*).

Mistrovské vládnutí prostředky klavírního myšlení prokazuje Bedřich Smetana ve všech svých klavírních skladbách. Za všechny uvedme tři příklady z *Českých tanců* (příklad č. 24 – *Furiant*, č. 25. – *Dupák*, č. 26 – *Obkročák*, č. 27 – *Skočná*). Smetanova klavírní sazba je vždy invenčně stylizovaná jak s ohledem na veškeré vrcholné nároky a požadavky klavírní hry, tak zároveň svrchovaně citlivá k světu lidového hudebního projevu a českému charakteru zpracovávaných tanců.<sup>181</sup>

Zajímavým příkladem k našim úvahám může být vrchol Franckova *Preludia, chorálu a fugy* pro klavír (příklad 28). Autor, ač sám nebyl koncertním klavíristou (byl varhaníkem), osvědčuje svrchované ovládnutí klavírního myšlení – jako tomu je též v naší ukázce – v místě simultánního průběhu tří tematicky i fakturně samostatných a navzájem odlišných pásem. Uvedené místo je myšlenkovým těžištěm celé skladby, tektonickým „ohniskem“ do něhož se promítá stěžejní tematický materiál preludia, chorálu i fugy. Toto místo, jako koneckonců celá skladba, svědčí o autorově zralém mistrovství, může nám posloužit jako přesvědčivý příklad klavírního myšlení, inspirovaného bohatou zkušeností Franckova myšlení varhanního.

Při sledování klavírní sazby, jejích charakteristických znaků i jejího vývoje a proměn v průběhu času není bez zajímavosti věnovat pozornost grafické stránce notového zápisu právě v souvislosti s charakterem klavírní sazby té či oné skladby: i z několika výše ocitovaných příkladů je zřejmé, že grafická stránka zápisu se zvolenou sazbou bezprostředně souvisí; např. Prokofjevův zápis jasně stanoví promyšlený podíl pravé a levé ruky na realizaci hybných pasáží a sledů rytmizovaných úderů, volbou nestandardního třísnovového zápisu Prokofjev opět činí vícevrstevnost hudebního proudu čitelnější, názornější a přehlednější, z podobného důvodu sahá k třísnovovému zápisu i Debussy, a to

---

<sup>181</sup> K řečenému viz pozn. J. Jiráňka, vyslovená v souvislosti s charakteristikou klavírního stylu V. Nováka: „...dovedl, právě tak jako kdysi Smetana, podrobit výsostně virtuózní stylizaci ryze národní lidové hudební prvky“. Viz: Jiránek, Jaroslav : *Hudební druhy a žánry. § 2. Klavírní tvorba*. In: Kolektiv autorů: *Dějiny české hudební kultury 1. 1890-1918*. Academia, Praha 1972. Str. 170.

i v případě všech tří osnov situovaných v diskantové poloze. V případě Schumannova zápisu je opět názorně vyznačena „skrytá“ melodická linie, která se při realizaci vhodným interpretačním odstíněním musí vyčlenit i zvukově. Podobný úzký vztah mezi volbou způsobu zápisu a zamýšlenou sazbou lze sledovat i v dalších případech. - Jak se též ukazuje, grafické řešení zápisu vyjadřuje mnohdy i svou vizuálně-výtvarnou stránkou cosi z výrazového charakteru hudby. Srovnajme z tohoto hlediska jemně tkaný zápis Debussyho hudební představy s robustním pojetím Bartókovým, zápis uvolněné sazby Chopinovy s „tanečním“ Smetanou či razantním Prokofjevem.

Pozornost skladatelů grafické formě zápisu rozhodně není samoučelná: vždyť notový zápis je jedinou komunikační cestou, zprostředkujícím znakem, nástrojem sdělení informace o skladatelově představě interpretovi. Kromě objektivního exaktního záznamu všech jednotlivých konkrétních tónů, které mají zaznít, a informace o jejich časové lokalizaci, kdy mají zaznít, a konečně - technických pokynů, jak mají zaznít, je zcela evidentně v moci a možnostech notového záznamu sdělit i více: ono těžko postižitelné „cosi“, co pozornému a vnímavému interpretovi oku vysvítá jakoby „mezi řádky“ notového zápisu. Zde se nabízí srovnání s grafickou podobou zápisu poezie; zkusme přepsat např. Mallarméovu či Nezvalovu báseň do souvislého nepřetržitého textu na způsob prózy: i při přesném dodržení textu do poslední hlásky se cosi podstatného nenávratně vytratí... Tak jako zápis veršů nejsou „pouhá slova“, ani zápis hudby nejsou „pouhé noty“. V autorově notovém zápisu je zakódován nejen technický sled tónů a souzvuků v čase, ale naznačen i jeho záměr, představa realizace v rovině výrazové i technické, v oblasti auditivní i senzomotorické. Je to v pravém slova smyslu ona již výše zmiňovaná „choreografie ruky“, uplatňující nepřeborné množství nejrůznějších individuálních nápadů v té či oné skladbě. To však zdaleka neznamena, že je vše vyřešeno: zápis má charakter požadavku, „zadáni“, avšak také podnětu, inspirace. Je to první podnět a výzva k tvořivému naplnění, nikoli jen k povinnému splnění. A od inspirovaně pochopeného zápisu se začíná odvíjet druhá fáze tvůrčího procesu vedoucího k živé realizaci skladby – procesu interpretace, výkladu díla.

Jako zvláštní a zajímavý případ se v rámci našich úvah jeví Musorgského *Kartinky (Obrázky z výstavy)*. O této skladbě se někdy soudí, že její sazba není příliš „klavírní“. K tomuto pohledu zřejmě přispívá i fakt kongeniální Ravelovy orchestrace, v jejímž susedství by mohl být (a někdy bývá) originál nahlížen až

jakoby jakási klavírní „skizza“ ke konečné, Musorgským neuskutečněné (a s ohledem na fakt, že podle všeobecného mínění „neovládal techniku instrumentace“, - neuskutečnitelné) orchestrální realizaci. Takováto úvaha jako by ponižovala Musorgského klavírní verzi až na úroveň, srovnatelnou s úrovní jakéhosi klavírního výtahu. O tom, že tomu tak není, nás rychle přesvědčí srovnání původního partu *Kartinek* s jakýmkoli standardním klavírním výtahem symfonické, operní aj. partitury: z takového srovnání vyjde part *Kartinek* jednoznačně a nepochybně jako svrchovaně klavírně cítěný a myšlený ve smyslu veškerých výše v této kapitole pronesených úvah (viz příklady 29 až 32), avšak natolik originální, osobitý, že i těžko zařaditelný – jako koneckonců veškerá Musorgského tvorba (nejen klavírní).<sup>182</sup>

S případem Musorgského je v mnoha ohledech srovnatelný i Leoš Janáček: u obou jmenovaných skladatelů není sporu o vyhraněné originalitě každého z nich, promítající se do veškerých složek jejich hudebního projevu, tedy i do

---

<sup>182</sup> K řečenému viz též úvahy významných osobností na toto téma: I. Stravinskij a D. Šostakovič vyvracejí běžně tradovaný citovaný názor, že „Musorgskij neovládal techniku instrumentace“ (zde budiž poznamenáno, že i kompozice klavírní skladby, respektující veškerá zvuková a technická specifika a požadavky klavírní hry, je svého druhu instrumentací); Stravinskij, vzpomínaje na svá studentská léta u Rimského-Korsakova, konstatuje: „Tehdy, pod vlivem mistra, který skoro celé dílo Musorgského překomponoval, jsem opakoval to, co se obvykle říkalo o jeho „velikém talentu“ a „slabém hudebním řemesle“ i o „významné službě“, kterou prokázal Rimskij jeho „zmateným“ a „nehratelným“ partiturám. Velmi brzy jsem však poznal zaujatost takového názoru a svůj vztah k Musorgskému jsem změnil... Pokud jde o můj vlastní názor, domnívám se, že i při určité omezenosti technických prostředků a „nemotorném způsobu psaní“ se projevuje v jeho partiturách nekonečně víc opravdové hudebnosti a pravé intuíce než v „dokonalých“ úpravách Rimského.“ (Stravinskij, Igor: *Rozhovory s Robertem Craftem*. Supraphon, Praha 1967, str. 86-87). Šostakovič pak dotvrzuje fakt Musorgského klavírního cítění, poznamenává: „Jako pianistu srovnávali Musorgského s Antonem Rubinštejnem. Velmi často se mluví zejména o jeho klavírních „zvonech“. I nepřátelé mu přiznávají mimořádné mistrovství klavírního doprovodu. V této oblasti nebyl purista, ve svém mládí se uplatňoval jako pianista...“ (Volkov, Solomon: *Svědectví. Paměti Dmitrije Šostakoviče*. AMU, Praha 2005, str. 337); dále pak k nerealizovaným Musorgského instrumentačním návrhům: „Báječně instrumentoval jednotlivé árie, báječně instrumentoval tichou hudbu a sólový tón uměl ocenit... Efekt je velmi barevný a zajímavý. Musorgskij zde už míří kupředu do dvacátého století.“ (Tamtéž, str. 342). K míře hudebního náboje *Kartinek* se vyjadřuje V. Holzknicht v kontextu úvah o Ravelově instrumentaci tohoto díla: „Instrumentace každé části *Obrázků* ... vychází z charakteru líčeného předmětu a z Musorgského stylizace. ... Tato instrumentace upozornila na málo známé dílo, které – jak se ukázalo, bylo neobyčejné a bez nadsázky mistrovské.“ (Holzknicht, Václav: *Maurice Ravel*. Editio Supraphon, Praha 1967, str. 140-141). A konečně originální klavírní verze *Kartinek* v interpretačním pohledu: Pavel Štěpán hodnotí Richterovu interpretaci *Kartinek* slovy: „Musorgského *Kartinky* zná každý pianista tak dobře, že srovnává výkon se svými představami a je spokojen, když z tohto srovnání s vymyšleným ideálem vyjde interpret čestně. Richter tento ideál rozmetá na kusy a ukáže, že *Kuřátka* zní na klavíru lépe než ve skvělé Ravelově instrumentaci a že *Baba Jaga* je asi skrytá v klavíru – podle toho, s jakou zuřivou silou a nenávisť se na něj Richter vrhá.“ (Citováno podle Jurík, Marian: *Richter*. Supraphon, Praha 1974, str. 29). – Z uvedených citátů snad přesvědčivě vyplývá, že v případě Musorgského tvorby (klavírní i ostatní) jde o fenomén nesnadno zařaditelný a nesnadno uchopitelný standardními analytickými postupy: jako nesmírně obtížné a problematické se jeví posuzování klavírní sazby jeho skladeb odděleně od hudebního projevu jako celku. Svědectví o Richterově výkonu při interpretaci *Kartinek* je přesvědčivým dokladem toho, že jde o dílo, v němž jsou potenciálně obsaženy veškeré bohaté obsahové, výrazové, zvukové i technické možnosti klavírní hry, avšak v podobě velmi originální, nestandardní, nesmírně svobodně projevené, na vzorech nezávislé a nesvázané jakýmkoli dobovými konvencemi. Tyto možnosti jsou pak pro skutečného interpreta-klavíristu výzvou a inspirací.

námi sledované klavírní sazby. Jako názorný příklad řečeného může posloužit vstupní plocha 1. věty Sonáty pro klavír 1.X.1905 – *Předtucha* (příklad 33). Úvodní takty, exponující hlavní téma, jsou kompozičně řešeny jako tři simultánně probíhající linie, resp. pásma: vrchní - melodické, kantabilní, pohybově uvolněné, proti němu spodní – zvukově plné, harmonické, vyjádřené homofonně posazenými akordy, a uvnitř mezi nimi - linie třetí, rázná a úsečná, ostře rytmizovaná, akcentovaná, s následným průmětem i do linie spodní. Rozdělení úkolů, spojených s realizací těchto tří současně probíhajících a přitom tak výrazně odlišných pásem mezi pravou a levou ruku tak, aby se dosáhlo výsledku výrazově přirozeného a přesvědčivého při zachování vyhraněného charakteru každé z popsaných tří linií, je zajímavým úkolem a lákavou výzvou pro každého klavíristu. – Podobné problémy k řešení pak přinášejí i další takty – zároveň s úkolem zajistit kontinuitu i patřičné kontrasty při prudkých změnách faktury, typických pro Janáčkův klavírní styl.

Specifický problém klavírní sazby představuje v kompoziční i interpretační oblasti klavírní polyfonie. Vzorovými příklady nám mohou posloužit J. S. Bach, A. Rejcha, D. Šostakovič, P. Hindemith. Ve svých velkých klavírních fugových cyklech řešili – z našeho úhlu pohledu nazíráno - v podstatě týž problém, a to – nutnost spoutat bohatě se rozvíjející vícehlasé předivo polyfonních kompozic omezením, plynoucím z požadavků a technických a výrazových možností klavírní hry. Jde tu vlastně o vzájemný průnik obecně polyfonního myšlení a myšlení klavírního. V tomto smyslu není rozdílu mezi Bachovým *Dobře temperovaným klavírem*, Rejchovými *36 fugami pro klavír*, Šostakovičovými *24 preludii a fugami* a Hindemithovým cyklem *Ludus tonalis*. Rozdíly jsou dány pouze rozdílným slohovým zakotvením a osobní tvůrčí originalitou každého z autorů (srv. příklady 34 až 38).

Příklady zajímavé klavírní sazby, uvedené v této kapitole, by bylo možno doplnit o další jména skladatelů 20. století – Schönberga, Weberna, Bouleze, Ligetiho aj., tím bychom však již vykročili za hranice našeho zadání, proto tuto možnost pouze zmiňujeme jako možnou cestu dalšího - specializovaného - badatelského zájmu.

Je zřejmé a nepochybné, že notový zápis je jedinou autentickou komunikační cestou mezi skladatelem a interpretem. Pozornosti a péči, kterou věnoval autor zápisu svých hudebních myšlenek, by měla odpovídat i stejně pečlivá a soustředěná pozornost interpretova při čtení notového zápisu.

Postupným seznamováním se s celou tvorbou jednotlivých skladatelských osobností a osvojováním si způsobu jejich hudebního (tedy i klavírního) myšlení a cítění prohlubuje interpret také svou schopnost porozumět i těm jemným a mnohdy zdánlivě skrytým významům zápisu, které by mu při méně pozorném povrchnějším způsobu čtení zůstaly neodhaleny.

## Závěr

Hlavním cílem této práce bylo postihnout specifika klavíristického talentu, jeho objevování a odkrývání, následně pak - cílevědomé práce s ním s využitím a zohledněním maxima znalostí o procesu rozvoje osobnosti talentovaného jedince od dětství do dospělosti. Konstatování talentu není konstatováním nějakého definitivního jednou provždy daného stavu, nýbrž mnohem více – konstatováním potenciální možnosti uskutečnění procesu práce na jeho rozvoji, tedy úkolu jak pro pedagoga, tak pro talentovaného jedince samotného. V práci jsme tento proces pojali jako proces poučeného, cílevědomého, racionálně strukturovaného směřování od uchopení talentu - jako výchozího bodu – k rozvinutému klavírnímu myšlení jako specifické formě hudebního myšlení, zahrnující cestu od budování představy a všech jejích složek (auditivní, hmatové, motorické, vizuální) až po její realizaci. Na ploše takto pojaté práce jsme se zaměřili zejména k otázkám objevování a odkrývání hudebního talentu, tvořivého vyučování mladých klavíristů, hledání a vytváření hudební představy, v souvislosti s realizací představy pak kultivaci klavírního tónu a práce s ním, otázkám rozvoje technických schopností jako předpokladu realizace hudební představy. Závěrečná kapitola *Klavírní myšlení* pak byla věnována rozboru klavírního myšlení jako syntéze všech mentálních složek klavíristického talentu ve vyspělé, rozvinuté podobě; jejím cílem bylo nastavit vizi ideálního stavu, k němuž by pedagogické úsilí při práci s mladými pianisty mělo směřovat. Speciální pozornost byla věnována hudebním představám a jejich povaze (v klavíristickém myšlení interpretačním i kompozičním jako dvěma fázím jediného procesu), procesu zrání hudební představy, úkolu operační složky klavírního myšlení, úloze paměti a spontánním i technickým aspektům zapamatování klavírního díla. Závěrečné ukázky mistrovské klavírní sazby v reprezentativních dílech významných skladatelů-klavíristů by měly být ukázkou a dokladem úzkého propojení faktoru auditivního i senzomotorického v úzké vazbě na klavír a jeho možnosti technické i zvukové již v autorově výchozí skladatelské představě a následně – úzkého propojení klavírního myšlení skladatelského a interpretačního, pokud jde o tvůrčí výkony opravdových mistrů.

V úplném závěru zmiňme alespoň ve stručné zkratce možnosti dalších potenciálních oblastí pro event. uvažování o rozvoji klavírního myšlení v širším



smyslu: podobně, jako v případě výše pojednaných úvah, mohli bychom věnovat svou pozornost též emočnímu aspektu klavírního myšlení, aspektu estetickému a historickému, otázkám volby a budování repertoáru, klavírní technice v širším smyslu a myšlení o hudbě obecně.

V souvislosti s cílevědomě zaměřeným výběrem a budováním interpretova repertoáru to může být zvažování, zda se rozhodnout pro specializované zaměření na určitou slohovou oblast, anebo pro rovnovážné zastoupení všech slohových oblastí. Může to být rozhodnutí pro koncepční záměr koncertní prezentace nebo nahrávky kompletního uceleného souboru klavírních děl určitého autora, popř. celoživotní pozornost dílu zvoleného autora. Jinou motivací pro interpretovo rozhodnutí se pro určitý výběr repertoáru může být potřeba řešit určitý problém nebo okruh s klavírní hrou úzce spojených problémů technických, estetických, uměleckých, nebo potřeba veřejně prezentovat určitý estetický názor. Zajímavou oblastí hudebního (tedy i klavírního) myšlení jsou kritické návraty k vlastním uměleckým výkonům po mnoha letech s cílem jejich revize – např. v případech nových nahrávek již dříve nahraných skladeb – a přehodnocující dřívější pojetí na základě nových zkušeností i celkového osobního a uměleckého zrání. Zde se dotýkáme další podstatné otázky, týkající se schopnosti sebehodnocení jako projevu lidské i umělecké zralosti a zároveň jako podmínky dalšího úspěšného uměleckého růstu.<sup>183</sup> Se všemi těmito otázkami, záměry a rozhodováním souvisí strategické úvahy o vytyčování cílů krátkodobých i dlouhodobých...

---

<sup>183</sup> K řečenému viz poznámku Ivana Moravce: „Opojení z koncertu nebo zklamání koncertem nedává žákovi jistotu o skutečné hodnotě provedení. Možnost důkladné analýzy nebo i jen revize prchavého, a tudíž nespolehlivého dojmu z koncertu dává teprve dobrý zvukový záznam. Je nejspolehlivějším dokladem o umění druhých. Ve vlastní práci žakově je pak neocenitelným zrcadlem, v němž se žák naučí poznávat sama sebe, protože mu dává možnost odstupu od vlastní práce. Odstoupit od vlastní práce znamená možnost podívat se na ni zvenčí jako na práci cizího člověka. Každý žák je schopen poznat v záznamu svého výkonu hrubší technické chyby, chyby v rytmu, ve vyrovnanosti rukou, neurčitost úhozu i řadu jiných elementárních nedostatků. Obtížnější je postihnout nedostatky jemnější, jako je třeba malé vnitřní napětí, malá přesvědčivost nebo vady v celkové stavbě díla. Bude-li však žák poctivý, a bude-li k poctivosti veden, uslyší právě tolik, kolik pro ten okamžik potřebuje. Poznání úrovně vlastního umění přichází úměrně s jeho rozvojem. Žák, který není schopen hloubky, nerozezná pravděpodobně její nepřítomnost ve svém záznamu. Avšak srovná-li svůj výkon s jiným, který netrpí tímto nedostatkem, může svůj nedostatek objevit. Poslech vlastního výkonu nezaručuje tedy okamžité zmoudření žakovo a není patentem na bleskové postupy k vysokým metám. Ukazuje však žákovi vždy o kousek dál. Využije-li pak poctivě a pracovitě všech podnětů z poslechu, může postupovat velmi rychle kupředu.“ Viz: Moravec, Ivan: *Problém posuzování výkonů druhých a otázka sebekontroly*. In: *Živá hudba 1976*. AMU - SPN, Praha 1976. Str. 356-357.

## Notové příklady

### Seznam příkladů:

- Příklad 1 Beethoven: *Sonata f moll* op. 57 *Appassionata*, 1. věta
- Příklad 2 Beethoven: *Sonata c moll* op. 111, 2. věta
- Příklad 3 Schumann: *Sonata g moll* op. 22, 1. věta
- Příklad 4 Schumann: *Album pro mládež. Popěvek*
- Příklad 5 Schumann: *Lístky do památníku* op. 124, č. 6 *Ukolébavka*
- Příklad 6 Schumann: *Dětské scény* op. 15. *O cizích zemích a lidech*
- Příklad 7 Chopin: *Nocturna* op. 27 č. 2
- Příklad 8 Chopin: *Nocturna* op. 62 č. 1
- Příklad 9 Chopin: *Nocturna* op. 15 č. 2 (ukázka a)
- Příklad 10 Chopin: *Nocturna* op. 15 č. 2 (ukázka b)
- Příklad 11 Liszt: *Mephisto-Walzer*, č. 1
- Příklad 12 Liszt: *Etudes d'exécution transcendente. Etude XII. Chasse neige*
- Příklad 13 Debussy: *Suite Bergamasque. Clair de Lune*
- Příklad 14 Debussy: *Dětský koutek. Doctor Gradus ad Parnassum*
- Příklad 15 Debussy: *Preludia II*, č. XI *Les tierces alternées*
- Příklad 16 Debussy: *Preludia II*, č. XII. *Feux d'artifice* (ukázka a)
- Příklad 17 Debussy: *Preludia II*, č. XII. *Feux d'artifice* (ukázka b)
- Příklad 18 Debussy: *Preludia II*, č. XII. *Feux d'artifice* (ukázka c)
- Příklad 19 Prokofjev: *4 skladby pro klavír* op. 4, č. 4 *Ďábelské našeptávání*
- Příklad 20 Prokofjev: *1. klavírní koncert Des dur* op. 10 (ukázka a)
- Příklad 21 Prokofjev: *1. klavírní koncert Des dur* op. 10 (ukázka b)
- Příklad 22 Prokofjev: *1. klavírní koncert Des dur* op. 10 (ukázka c)
- Příklad 23 Bartók: *Allegro barbaro*
- Příklad 24 Smetana: *České tance. 1. Furiant*
- Příklad 25 Smetana: *České tance. 6. Dupák*
- Příklad 26 Smetana: *České tance. 8. Obkročák*
- Příklad 27 Smetana: *České tance. 10. Skočná*
- Příklad 28 Franck: *Preludium, chorál a fuga*

- Příklad 29 Musorgskij: *Kartinky. Promenáda*
- Příklad 30 Musorgskij: *Kartinky. Bydlo*
- Příklad 31 Musorgskij: *Kartinky. Tanec kuřátek ve skořápkách*
- Příklad 32 Musorgskij: *Kartinky. Trh v Limoges*
- Příklad 33 Janáček: *Sonata pro klavír 1.X.1905. 1. věta Předtucha*
- Příklad 34 Bach: *Dobře temperovaný klavír I. Fuga č. 16 g moll*
- Příklad 36 Rejcha: *36 fug pro klavír. Fuga č. 8 D dur*
- Příklad 37 Rejcha: *36 fug pro klavír. Fuga č. 13 C dur*
- Příklad 38 Šostakovič: *24 preludií a fug op. 87. Fuga č. 16 b moll*
- Příklad 39 Hindemith: *Ludus tonalis. Fuga duodecima in F#*

**Příklad 1** Beethoven: *Sonata f moll op. 57 Appassionata*, 1. věta

The image displays a page of musical notation for the first movement of Beethoven's Sonata in F minor, Op. 57, 'Appassionata'. The score is written for piano and consists of six systems of music, each with a treble and bass clef staff. The key signature is three flats (F minor) and the time signature is 3/2. The notation includes various musical symbols such as slurs, accents, and dynamic markings like *f*, *pp*, and *cresc.*. Fingerings are indicated by numbers 1-5. There are also some performance instructions like *tr.* (trill) and *tr.* (trill) with wavy lines above notes. The score is densely packed with notes and rests, reflecting the complex and dramatic nature of the piece.

**Příklad 2** Beethoven: *Sonata c moll* op. 111, 2. věta

The image displays a musical score for Beethoven's Sonata c moll op. 111, 2. věta, consisting of four systems of piano and bass staves. The first system includes a first ending bracket labeled "1." and a second ending bracket labeled "2.", with the instruction "Listesso tempo" above the second ending. Dynamics include *sf*, *p*, *f*, and *p*. The second system features a *sempre f* marking. The third system contains various musical notations such as slurs, ties, and fingerings. The fourth system is characterized by repeated notes in the right hand, marked with *sf* dynamics and fingerings. The score is written in C minor and 3/4 time.

Příklad 2 (pokračování)

The musical score consists of four systems of piano music, each with a treble and bass clef staff. The first system features a treble staff with sixteenth-note runs and a bass staff with chords and eighth notes, marked with *sf* (sforzando) and fingerings 1-5. A first ending bracket is present in the treble staff. The second system continues with similar textures, including a *f* (forte) marking and a *p* (piano) marking in the treble staff. The third system includes a *p* marking and a *cresc.* (crescendo) marking in the bass staff, along with complex fingering patterns like 5 1 3 2 4 1 3 and 5 1 3 2 5 1 3. The fourth system concludes with *sf* markings and intricate fingering such as 1 4 1 3 and 2 1 4.

**Příklad 3** Schumann: *Sonata g moll* op. 22, 1. věta

Musical score for Schumann's *Sonata g moll* op. 22, 1. věta. The score is in G minor, 4/4 time, and consists of three systems of piano and treble clef staves. The first system includes dynamic markings *sf* and *p*. The second system includes a '4' marking. The third system includes '5 4' and '3 2' markings. The piece features complex rhythmic patterns and dynamic contrasts.

**Příklad 4** Schumann: *Album pro mládež. Popěvek*

Musical score for Schumann's *Album pro mládež. Popěvek*. The score is in G minor, 4/4 time, and consists of two systems of piano and treble clef staves. The first system includes the marking *[espressivo]*. The second system includes the marking *[pp]*. The piece features complex rhythmic patterns and dynamic contrasts.

**Příklad 5** Schumann: *Lístky do památníku* op. 124, č. 6 *Ukolébavka*

Musical score for Schumann's *Lístky do památníku* op. 124, č. 6 *Ukolébavka*. The score is in G major and 3/4 time. It consists of two systems of piano accompaniment. The first system starts at measure 17 and ends at measure 22. The second system starts at measure 23 and ends at measure 28. The music features a gentle, lulling melody in the right hand and a simple harmonic accompaniment in the left hand. Fingerings and articulation marks are clearly indicated throughout.

**Příklad 6** Schumann: *Dětské scény* op. 15. *O cizích zemích a lidech*

Musical score for Schumann's *Dětské scény* op. 15. *O cizích zemích a lidech*. The score is in G major and 4/4 time. It consists of two systems of piano accompaniment. The first system starts at measure 1 and ends at measure 6. The second system starts at measure 7 and ends at measure 13. The music features a rhythmic melody in the right hand and a steady accompaniment in the left hand. The tempo changes from *ri - tar - dando* to *a tempo* at measure 7. Fingerings and articulation marks are clearly indicated throughout.



**Příklad 7** Chopin: *Nocturna* op. 27 č. 2

Measures 50-52 of Chopin's Nocturna op. 27 no. 2. The score is in B-flat major and 3/4 time. Measure 50 starts with a piano (*pp*) dynamic. The right hand features a melodic line with a trill and a triplet. The left hand has a steady eighth-note accompaniment. Measure 51 continues the melodic development with a trill. Measure 52 shows further melodic ornamentation with a trill and a triplet. The score includes fingering numbers and performance markings like *tr* and *Ted.*

**Příklad 8** Chopin: *Nocturna* op. 62 č.1

Measures 68-71 of Chopin's Nocturna op. 62 no. 1. The score is in D major and 3/4 time. Measure 68 begins with a *poco più lento* tempo change and a *dim.* dynamic marking. The right hand has a melodic line with trills and slurs. The left hand features a *dolce* accompaniment. Measure 69 continues the melodic line with a trill. Measure 70 shows the right hand playing a complex figure with slurs and a *poco rall.* marking. Measure 71 concludes with a *a tempo* marking and a trill. The score includes extensive fingering and performance markings like *tr*, *dolce*, *poco rall.*, and *a tempo*.



Příklad 11 Liszt: *Mephisto-Walzer*, č. 1

The image displays five systems of musical notation for Liszt's *Mephisto-Walzer*, No. 1. Each system consists of a right-hand part (treble clef) and a left-hand part (bass clef). The key signature is three flats (B-flat major or D-flat minor), and the time signature is 3/4. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. The first system features a piano (*p*) dynamic. The second system continues with piano dynamics. The third system includes the instruction *molto espress.* and a *pp* dynamic marking. The fourth system is marked *leggiero* and *pp legatiss. e dolciss.*. The fifth system concludes the page with piano dynamics. The notation includes complex rhythmic patterns, including sixteenth-note runs and triplet figures.

**Příklad 12** Liszt: *Etudes d'exécution transcendente. Etude XII. Chasse neige*

(49)

(50)

51

52

\*) Taktstrich gemäß St (in EA fehlend) / barline according to St (in EA missing) / barre de mesure selon St (manque dans EA)

**Příklad 12 (pokračování)**

8' 11'

53 *ff* *strepitoso*

*f* *ff* *strepitoso*

1 2 5 1 4

*Red.* 1 2 1 2 1

\*

55

*f* *ff* *strepitoso*

24

*Red.* \*

1 2 1 2 1

57

*f* *ff* *strepitoso*

1 5 5 5

2 1 3 2 2 1 3 2 3 2 3 3

**Příklad 13** Debussy: *Suite Bergamasque. Clair de Lune*

27 *Un poco mosso*

*pp*

29

31 *p*

33

35 *cresc.*

The image shows a page of musical notation for the piece 'Clair de Lune' by Debussy. The score is written for piano and consists of five systems of music, each with a treble and bass clef. The first system starts at measure 27 with the tempo marking 'Un poco mosso' and the dynamic 'pp'. The second system starts at measure 29. The third system starts at measure 31 with the dynamic 'p'. The fourth system starts at measure 33. The fifth system starts at measure 35 with the dynamic 'cresc.'. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, slurs, and fingerings. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The overall mood is serene and contemplative.

**Příklad 14** Debussy: *Dětský koutek. Doctor Gradus ad Parnassum*

45 Tempo I

pp

pp

48

51

54

*cresc.*

En animant peu à peu

57

*f*

5

4

2

3

2

Příklad 14 (pokračování)

60

2 4 2

63

66

Très animé

3 2 4 2 1 5

*f* *f*

2 5

69

72

*più f* *ff* *ff* *ff*



**Příklad 15** Debussy: *Preludia II*, č. XI *Les tierces alternées*

Musical score for measures 23-27. The piece is in 4/5 time. Measure 23 starts with a piano (*p*) dynamic. The right hand plays a series of chords, and the left hand plays a bass line. Fingerings are indicated by numbers 1-5. The key signature changes from one flat to two flats, then to one sharp, and finally to one flat.

Musical score for measures 28-32. The piece continues in 4/5 time. The right hand plays chords, and the left hand plays a bass line. Fingerings are indicated by numbers 1-5. The key signature changes from one flat to two flats, then to one sharp, and finally to one flat.

Musical score for measures 33-37. The piece continues in 4/5 time. The right hand plays chords, and the left hand plays a bass line. Fingerings are indicated by numbers 1-5. The key signature changes from one flat to two flats, then to one sharp, and finally to one flat. A *sopra* marking is present above the right hand in measure 34. The piece ends with a piano (*p*) dynamic.

**Příklad 16** Debussy: *Preludia II*, č. XII. *Feux d'artifice* (ukázka a)

The first system of the musical score consists of three measures. The upper staff (treble clef) features a melodic line with a series of eighth notes, each marked with a slur and a fermata. The lower staff (bass clef) provides a harmonic accompaniment with chords and eighth notes. A first ending bracket labeled '8' spans the first two measures. The instruction *les basses légères et harmonieuses* is written below the second measure. An asterisk (\*) is placed above the first measure.

The second system of the musical score consists of three measures. The upper staff (treble clef) continues the melodic line with slurs and fermatas. The lower staff (bass clef) continues the harmonic accompaniment. The first measure is marked with *pp*. The second measure is marked with *pp* and includes the instruction *glissando m.d.*. The third measure is marked with *pp* and includes the instruction *m.g.*. A first ending bracket labeled '8' spans the first two measures. The instruction **Rubato** is written above the third measure. An asterisk (\*) is placed above the third measure.

**Příklad 17** Debussy: *Preludia II*, č. XII. *Feux d'artifice* (ukázka b)

Musical score for measures 31-32. The score is written for piano and features a complex texture with multiple staves. The upper staves contain dense, arpeggiated chords, while the lower staves feature a bass line with a forte (*f*) dynamic. The music is characterized by intricate rhythmic patterns and a sense of movement. The score includes a first ending bracket over measures 31-32, marked with an 8-measure rest. A second ending bracket is also present, marked with an 8-measure rest and a 3/8 time signature. The key signature is one flat (B-flat major/D minor).

Musical score for measures 33-35. The score is written for piano and features a complex texture with multiple staves. The upper staves contain dense, arpeggiated chords, while the lower staves feature a bass line with a mezzo-forte (*m.f.*) dynamic. The music is characterized by intricate rhythmic patterns and a sense of movement. The score includes a first ending bracket over measures 33-35, marked with a 6-measure rest. A second ending bracket is also present, marked with a 6-measure rest and a 6/8 time signature. The key signature is one flat (B-flat major/D minor).

**Příklad 18** Debussy: *Preludia II, č. XII. Feux d'artifice* (ukázka c)

The image displays two systems of musical notation for Debussy's *Preludia II, No. 12, 'Feux d'artifice'*. The first system, starting at measure 82, features a 6/8 time signature and a key signature of one flat. It includes a treble clef with a 6/8 time signature, a bass clef, and a grand staff. The music is marked with a forte *f* dynamic. It contains two triplet markings over the bass line and eighth-note patterns in the bass clef. The second system, starting at measure 84, is marked with a *più fe cresc.* instruction. It features a 2/8 time signature and a key signature of one flat. The treble clef has a 2/8 time signature. The music is marked with a fortissimo *ff* dynamic and includes several accented eighth-note patterns in the bass line. The score concludes with four bass clef staves at the bottom of the page.

**Příklad 19** Prokofjev: 4 skladby pro klavír op. 4, č. 4 *Ďábelské našeptávání*

*Prestissimo fantastico*

First system of the musical score. It consists of two staves. The upper staff (treble clef) contains a series of chords, each held for a full measure, with a dynamic marking of *p*. The lower staff (bass clef) contains a continuous eighth-note accompaniment. A dashed box with the number '8' is drawn under the first measure of the lower staff.

Second system of the musical score. The upper staff (treble clef) features a melodic line with a dynamic marking of *ff* and a *dim.* marking at the end. The lower staff (bass clef) continues the eighth-note accompaniment. A fermata is placed over the final measure of the upper staff.

Third system of the musical score. The upper staff (treble clef) has a melodic line with a dynamic marking of *p*. The lower staff (bass clef) continues the eighth-note accompaniment. A dashed box with the number '8' is drawn under the first measure of the lower staff.

Fourth system of the musical score. The upper staff (treble clef) contains a series of chords, each held for a full measure. The lower staff (bass clef) continues the eighth-note accompaniment.

Fifth system of the musical score. The upper staff (treble clef) features a melodic line with a dynamic marking of *ff* and a *dim.* marking at the end. The lower staff (bass clef) continues the eighth-note accompaniment. A fermata is placed over the final measure of the upper staff.

**Příklad 20** Prokofjev: 1. klavírní koncert Des dur op. 10 (ukázka a)

The musical score is presented in three systems, each consisting of a grand staff with a treble and bass clef. The first system begins with a treble clef staff containing a melodic line with triplets and octaves, marked with a piano (*p*) dynamic. The bass clef staff provides harmonic accompaniment. The second system continues the melodic line in the treble clef, marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, while the bass clef staff features a pizzicato (*pizz.*) accompaniment. The third system includes a measure number '180' and features glissando (*gliss.*) markings over the melodic line. The score concludes with a final system of accompaniment in both staves.

**Příklad 20** (pokračování)

The musical score is presented in three systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The first system begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bass staff contains a melodic line with triplets and a glissando. The grand staff includes a piano accompaniment with chords and arpeggios. The second system continues the melodic and accompanimental lines, featuring more triplets and glissandos. The third system concludes with a treble clef and a key signature of one sharp, ending with a piano accompaniment of chords and arpeggios. Dynamic markings include *mf cresc.*, *gliss.*, *f*, and *pp*. Performance instructions such as *poco* and *p* are also present. The page number 190 is located at the bottom center.

**Příklad 21** Prokofjev: 1. klavírní koncert Des dur op. 10 (ukázka b)

Musical score for Prokofiev's 1st Piano Concerto, measures 287-290. The score is in D major and 3/4 time. It features a grand piano (piano) part and orchestral parts for Violin (V-nl), Clarinet (Cl.), and Oboe (Ob.). The piano part is marked *p dolce* and includes complex chordal textures with some 7th chords. The violin part has trills (*tr*). The clarinet and oboe parts have long, sustained notes. The measure number 290 is printed at the bottom of the system.

Musical score for Prokofiev's 1st Piano Concerto, measures 291-294. The score is in D major and 3/4 time. It features a grand piano (piano) part and a Violin (V-nl) part. The piano part is marked *p pochissimo più agitato* and features a rapid, rhythmic pattern. The violin part is marked *p* and has a slower, sustained line. The measure number 294 is printed in a box at the beginning of the system.



**Příklad 22** Prokofjev: 1. klavírní koncert Des dur op. 10 (ukázka c)

23

*crescendo*

240

*ff*

*mf*

Příklad 23 Bartók: *Allegro barbaro*

The musical score is presented in five systems. The first system is in bass clef with a forte (*ff*) dynamic. The second system introduces a treble clef with a forte (*f*) dynamic and a *dimin.* marking. The third system features a piano (*p*) dynamic and another forte (*ff*) dynamic. The fourth and fifth systems continue with complex textures and forte (*ff*) dynamics. The music is characterized by dense chords and rhythmic patterns.

U. E. 10590

Příklad 24 Smetana: České tance. 1. Furiant

Presto (♩ = 92)

*ff rinforz.* *sf* *sf* *P* *sf*

*m.s.* *sf* *sf* *sfz* *P* *sfz*

*m.s.* *sf* *sf* *sfz* *P* *sfz*

*m.s.* *sf* *sfz* *sfz* *P* *sfz*

*sffz* *sf* *sfz* *sfz* [*sempre ff*] *m.d.* *m.s.*

*Red.* *Red.* *Red.* *Red.* *D*

**Příklad 24 (pokračování)**

1 4 1 3 2 4 1 3 2 4 3 m.d. m.s. 2 3 1 1 3  
*P* *m.s.* *rallentando*

**Vivo, ma non presto (J.-72-76)**

30 35 40 45 50  
*Vivo, ma non presto* *ritenuto* *a tempo* *rallentando*  
*sf ff* *P* *ff* *P* *ff*  
*P* *ff* *P* *ff*

**Příklad 25** Smetana: *České tance*. 6. *Dupák*

Vivacissimo (♩ = 184)

*ff martellato*

*P x*

*P x*

*cresc.*

*fp leggiero*

*f*

*p*

*f*

*f*

*mp*

*Red. x*

*Red. x*

*Red. x*

**Příklad 26** Smetana: *České tance. 8. Obkročák*

Allegro (♩ = 126)

Národní melodie\*)  
Moderato assai (♩ = 76)

*f*

*mf*

*P* ×

*sempre simile*

*P* ×

*più f*

*P* ×

*più p*

*P* ×

Un pochettino allegro (♩ = 100)

Detailed description of the musical score: The score is for a piano piece in 2/4 time, key of B-flat major. It consists of five systems of two staves each (treble and bass clef). The first system is marked 'Allegro (♩ = 126)' and features a forte (*f*) dynamic. The second system is marked 'Moderato assai (♩ = 76)' and includes a 'Národní melodie\*' section. Dynamics range from piano (*P*) to mezzo-forte (*mf*). The third system includes the instruction 'sempre simile' and a 'più f' dynamic. The fourth system is marked 'Un pochettino allegro (♩ = 100)' and features a 'più p' dynamic. The score is heavily annotated with fingering numbers (1-5) and includes 'P ×' markings, likely indicating pedal points or specific performance techniques. The piece concludes with a final cadence in the fifth system.

**Příklad 27** Smetana: *České tance. 10. Skočná*

Vivace (♩ = 160) *Inon legato!*

The musical score is written for piano and bass. It consists of seven systems of two staves each. The tempo is marked 'Vivace' with a quarter note equal to 160 beats per minute. The key signature has one flat (B-flat). The score includes various dynamics such as *f* (forte), *ff* (fortissimo), *p* (piano), and *crescendo*. Fingerings are indicated by numbers 1-5. There are also markings for 'Red.' and '\*' below the bass staff. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

**Příklad 28** Franck: *Preludium, chorál a fuga*

The image displays a musical score for a piano piece, consisting of five systems of music. Each system contains a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The first system includes fingering numbers (4, 3, 1, 2, 4, 5) above the first measure of the treble staff. The second system features a dynamic marking of *ff* (fortissimo) in the bass staff. The third system includes a dynamic marking of *f* (forte) in the bass staff. The fourth system is marked *con molto fuoco* (with much fire) in the bass staff. The fifth system includes a dynamic marking of *f* in the bass staff. The score is filled with complex rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and various articulations such as accents and slurs.



Příklad 29 Musorgskij: Kartinky. Promenáda

10

10

13

13

16

16

19

19

22

22

*attacca*

**Příklad 30** Musorgskij: *Kartinky. Bydlo*

*Sempre moderato, pesante*

*ff*

*sim.*

7

14

21

28

*dim.*

35

*sf cresc. sf sf sf sf*

*sempre pesante e poco allarg.*

*con tutta forza*

Detailed description: This is a page of a musical score for a piano piece. It consists of six systems of music, each with a treble and bass staff. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The piece is titled 'Bydlo' from the 'Kartinky' cycle by Modest Mussorgsky. The tempo and mood are indicated as 'Sempre moderato, pesante'. The score includes various dynamic markings: 'ff' (fortissimo) at the beginning, 'sim.' (sostenuto) below the first system, 'dim.' (diminuendo) above the system starting at measure 28, and a series of 'sf' (sforzando) markings with a 'cresc.' (crescendo) marking at the start of the final system. Performance instructions include 'sempre pesante e poco allarg.' (always heavy and slightly broadening) and 'con tutta forza' (with all force) for the final system. Measure numbers 7, 14, 21, 28, and 35 are clearly marked at the beginning of their respective systems.

**Příklad 31** Musorgskij: *Kartinky. Tanec kuřátek ve skořápkách*

Scherzino  
Vivo, leggiero

*pp*  
*una corda*

6

11

17

*mf* *cresc.* *f* *sf*

Trio

23

*ppp*

The musical score is written for piano in 2/4 time. It begins with a piano (*pp*) dynamic and the instruction *una corda*. The first system (measures 1-5) features a melody in the right hand with slurs and accents, and a bass line with chords. The second system (measures 6-10) includes a triplet of eighth notes in the right hand and a bass line with a triplet of eighth notes. The third system (measures 11-16) continues the melodic and harmonic development. The fourth system (measures 17-22) shows a dynamic increase from *mf* to *sf*, with a *cresc.* marking and a fermata over the final measure. The fifth system (measures 23-27) is the Trio section, marked *ppp*, featuring a melody of eighth notes in the right hand and a bass line with chords and trills (*tr*) in the right hand.

**Příklad 32** Musorgskij: *Kartinky. Trh v Limoges*

34

*f* *f* *sf* *f* *f cresc.*

36

Meno mosso, sempre capriccioso

*sf* *sf* *sf* *ff*

3 1 2 3 1 2 1 1

38

39

1 3 5 4 5

40

*poco accel.*

3 2 1 2 1 2 1 2 1 3 2 1 2 1

*attacca*

**Příklad 33** Janáček: *Sonata pro klavír 1.X.1905*. 1. věta *Předtucha*

Con moto. ♩ = 72

The first system of the musical score for 'Předtucha' by Janáček. It consists of two staves, treble and bass clef. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 6/8. The tempo is 'Con moto' with a quarter note equal to 72 beats per minute. The music begins with a piano (*pp*) dynamic. The right hand features a melodic line with eighth notes and some slurs. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines. Dynamics change to *mf* and then *f* with a *marc.* (marcato) marking. There are some accents (^) and a triplet of eighth notes in the right hand.

The second system of the musical score. It continues the two-staff format. The right hand has a more active melodic line with eighth notes and slurs. The left hand continues with a steady accompaniment. Dynamics include *f* and *rit. dim.* (ritardando diminuendo). There are several accents (^) and a triplet of eighth notes in the right hand. A *red.* (ritardando) marking is present in the bass line.

The third system of the musical score. The right hand continues with a melodic line, and the left hand has a more rhythmic accompaniment with eighth notes. The dynamic is *mf a tempo*. There are several accents (^) and a *red.* (ritardando) marking in the bass line.

The fourth system of the musical score. The right hand has a melodic line with slurs. The left hand has a rhythmic accompaniment. The dynamic is *cresc.* (crescendo) leading to *f*. There are several accents (^) and a *red.* (ritardando) marking in the bass line.

The fifth system of the musical score. The right hand has a melodic line with slurs. The left hand has a rhythmic accompaniment. The dynamic is *fff tvrdo* (fortissimo, fortissimo). There are several accents (^) and a *rit.* (ritardando) marking. There are also *red.* (ritardando) markings in the bass line.

**Příklad 33** (pokračování)

First system of musical notation. The right hand (treble clef) features a melodic line with a trill and a fermata. The left hand (bass clef) has a bass line with a trill and a fermata. Dynamics include *fff* and *ppp*. The instruction *una corda* is present.

Second system of musical notation. The right hand has a melodic line with a trill and a fermata. The left hand has a bass line with a trill and a fermata. Dynamics include *dolce*, *pp*, and *marc.*. The instruction *f* is present.

Third system of musical notation. The right hand has a melodic line with a trill and a fermata. The left hand has a bass line with a trill and a fermata. Dynamics include *mf*.

Fourth system of musical notation. The right hand has a melodic line with a trill and a fermata. The left hand has a bass line with a trill and a fermata. Dynamics include *cresc*.

Fifth system of musical notation. The right hand has a melodic line with a trill and a fermata. The left hand has a bass line with a trill and a fermata. Dynamics include *f* and *ff*. First ending bracket (1.) is present.

Sixth system of musical notation. The right hand has a melodic line with a trill and a fermata. The left hand has a bass line with a trill and a fermata. Dynamics include *mf*. Second ending bracket (2.) is present.

**Příklad 34** Bach: *Dobře temperovaný klavír I. Fuga č. 16 g moll*

The image displays a musical score for Fuga No. 16 in G minor, BWV 860, by J.S. Bach. The score is presented in five systems, each consisting of two staves (treble and bass clefs). The key signature is G minor (two flats) and the time signature is 3/4. The score includes various musical notations such as notes, rests, and ornaments, along with fingerings and articulation marks. The systems are labeled with measure numbers: 4, 7, 10, and 14. The first system shows the beginning of the piece with a treble clef and a bass clef. The second system starts at measure 4, the third at measure 7, the fourth at measure 10, and the fifth at measure 14. The score includes various musical notations such as notes, rests, and ornaments, along with fingerings and articulation marks.

**Příklad 34 (pokračování)**

The image displays a musical score for piano, consisting of six systems of music. Each system contains two staves: a treble staff and a bass staff. The music is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 3/4 time signature. The score includes various musical notations such as eighth and sixteenth notes, rests, and slurs. Fingering numbers (1-5) are placed above or below notes to indicate fingerings. Measure numbers are enclosed in small boxes at the beginning of each system: 17, 20, 28, 26, 29, and 32. The notation is complex, featuring many beamed notes and intricate rhythmic patterns.



**Příklad 35** Rejcha: *36 fug pro klavír. Fuga č. 8 D dur*

The image displays a musical score for a fugue in D major, consisting of five systems of two staves each (treble and bass clef). The score is numbered 38 through 49. The key signature has two sharps (F# and C#). The music is characterized by complex rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and frequent use of accidentals. The first system (measures 38-39) shows the beginning of a new phrase. The second system (measures 40-41) continues with intricate melodic lines. The third system (measures 42-43) features a prominent sixteenth-note pattern in the bass. The fourth system (measures 44-45) shows a melodic line with a slur and a fermata. The fifth system (measures 46-49) concludes with a dense texture of sixteenth notes in both hands.

**Příklad 36** Rejcha: 36 fug pro klavír. Fuga č. 13 C dur

**Allegro moderato**

*f*  
*giocosamente e ben accentuato, non troppo legato*

The first system of the musical score shows measures 1 and 2. The treble clef staff begins with a treble clef, a common time signature, and a forte (*f*) dynamic marking. The bass clef staff begins with a bass clef and a common time signature. The music consists of eighth and sixteenth notes in both hands.

The second system of the musical score shows measures 3 and 4. The treble clef staff continues with eighth and sixteenth notes. The bass clef staff continues with eighth and sixteenth notes.

The third system of the musical score shows measures 5 and 6. The treble clef staff continues with eighth and sixteenth notes. The bass clef staff continues with eighth and sixteenth notes.

The fourth system of the musical score shows measures 7 and 8. The treble clef staff continues with eighth and sixteenth notes. The bass clef staff continues with eighth and sixteenth notes. A mezzo-forte (*mf*) dynamic marking appears in measure 8.

The fifth system of the musical score shows measures 9 through 12. The treble clef staff continues with eighth and sixteenth notes. The bass clef staff continues with eighth and sixteenth notes.

**Příklad 37** Šostakovič: 24 preludií a fug op. 87. Fuga č. 16 b moll

The first system of the musical score for the fugue. It consists of two staves: a treble clef staff on top and a bass clef staff on the bottom. The key signature is B-flat major (two flats). The time signature is common time (C). The music features a complex texture with multiple voices. A triplet of eighth notes is marked with a '3' in the bass staff.

The second system of the musical score. It continues the complex texture from the first system. A quintuplet of eighth notes is marked with a '5' in the bass staff.

The third system of the musical score. It features a change in time signature to 3/4. A quintuplet of eighth notes is marked with a '5' in the bass staff.

The fourth system of the musical score. It continues the fugue's development with various rhythmic patterns and voice entries.

The fifth system of the musical score. It features a quintuplet of eighth notes marked with a '5' in the bass staff.

The sixth system of the musical score. It features two triplet markings with the number '3' in the bass staff.

Příklad 37 (pokračování)

The musical score consists of six systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is three flats (B-flat major or D-flat minor). The time signature is 3/4. The score includes the following elements:

- Tempo and Dynamics:** The piece starts with a tempo marking *poco rit.* and a dynamic marking *p.* (piano). It later changes to *a tempo*. There are also dynamic markings *f* (forte) and *mf* (mezzo-forte).
- Articulation and Phrasing:** The score features numerous slurs, accents, and phrasing slurs. There are also fermatas and hairpins.
- Technical Elements:** The score includes several triplets (marked with a '3'), quintuplets (marked with a '5'), and a septuplet (marked with a '7'). There are also various rhythmic patterns and rests.
- Staff Changes:** The time signature changes from 3/4 to 5/4 in the fourth system and back to 3/4 in the fifth system.

**Příklad 38** Hindemith: *Ludus tonalis. Fuga duodecima in F#*

Very quiet (♩. ca. 40)

*p dolce*  
L. H.

R. H.

4

5

7

9

*p* *cresc.*

10

*dim.* *mp* *cresc.* *mf*

13

*dim.* *p* *pp*

## Seznam pramenů a literatury

### Literatura:

Andraszewska-Vlasáková Alena: *Počáteční vyučování klavírní hry*. VVUP, Praha 1981.

Asafjev, Boris: *Hudební forma jako proces*. SHV, Praha 1965. Z ruského originálu *Muzykalnaja forma kak process*, vyd. Nakl. Muzgiz, Moskva 1930, přeložil Bedřich Jičínský.

Bajer, Jiří: *Hudební druhy a žánry. § 1. Vývoj v hudebních družích a žánrech*. In: Kolektiv autorů: *Dějiny české hudební kultury 1. 1890-1918*. Academia, Praha 1972.

Baloghová, Dagmar: *Metodika klavírní hry I*. SPN, Praha 1990.

Barenboim, Daniel: *Ich bin mit Bach aufgewachsen*. In: sleeve note k souborné nahrávce Bachova *Dobře temperovaného klavíru*, díl I. Warner Music Group Company, 2004.

Barenboim, Daniel – Said, Edward W.: *Parallels and Paradoxes. Explorations in Music Society*. First Vintage Books Edition, New York 2004.

Barbaras, Renaud: *Vnímání. Esej o smyslově vnímatelném*. FILOSOFIA-ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, Praha 2002.

Bardas, Willy: *Psychologie klavírní techniky*. LYNX, Brno 2002.

Böhmová, Zdeňka: *Kapitoly z dějin klavírních škol*. Praha 1973.

Borová, Milada.: *Příprava nadaných dětí předškolního věku ke klavírní hře*. Panton, Praha 1973.

Bree, Malwine: *Die Grundlage der Methode Leschetizky*. Schirmer, New York 1902.

Breithaupt, Rudolf M.: *Die natürliche Klaviertechnik*. C. Kahnt Nachfolger, Leipzig 1912.

Burjanek, Josef: *Hudební myšlení. Dvě studie k psychologii a estetice problému*. Brno – Praha 1970.

Caland, Elizabeth: *Die Deppesche Lehre des Klavierspiels*. Ebner'schen Musikalienhandkung, Stuttgart 1904.

Cooke, James Francis: *Great Pianists on Piano Playing*. Dover Publications, Inc., Mineola, New York 1999.

Cypin, Gennadij M.: *Svjatoslav Richter – tvorčeskij portret*. Muzyka, Moskva 1987.

*Dítě u klavíru*. Sborník statí pedagogů o otázkách klavírního vyučování. Uspořádal J. Dostal. Supraphon, Praha 1977.

Doležalová, Emma: *Praktická metodika hry na klavír*. SNKLHU, Praha 1957.

Dolmetsch, Arnold: *Interpretace hudby 17. a 18. století*. SNKLHU, Praha 1958.

Eigeldinger, Jean-Jacques: *Chopin: Pianist and Teacher as Seen by his Pupils*. Cambridge University Press, Cambridge 1986.

Elder, Dean: *Pianists at Play*. Kahn & Averill, London 1989.

*Etudy o klavíru. Interpretace, technika, pedagogika, estetika*. Výběr statí uspořádala Věra Jůzlová. Editio Supraphon, Praha 1987.

Franěk, Marek: *Hudební psychologie*. Karolinum, Praha 2005.

Frič, Roman: *Psycho-fyzické aspekty klavírní hry*. In: *Talent 10*. Ostrava 2006.

Herzfeld, Friedrich: *Musica nova*. Mladá fronta, Praha 1966.

Hoffmeister, Karel: *Klavír. O nástroji a hráči, o klavírní hře, pedagogice a literatuře*. Hudební matice Umělecké besedy, Praha 1939.

Holas, Milan: *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. AMU, Praha 1998.

Holzknicht, Václav: *Maurice Ravel*. Editio Supraphon, Praha 1967.

Chačaturjan, Aram: *Několik myšlenek o Prokofjevovi*. In: *Cesta k hudbě socialistického života*. SHV, Praha 1961.

Janeček, Karel: *Tektonika*. Supraphon, Praha 1968.

Jiránek, Jaroslav: *Asafjevova teorie intonace, její geneze a význam*. Academia, Praha 1967.

Jiránek, Jaroslav : *Hudební druhy a žánry. § 2. Klavírní tvorba*. In: Kolektiv autorů: *Dějiny české hudební kultury 1. 1890-1918*. Academia, Praha 1972.

Jiránek, Jaroslav: *Hudební sémantika a sémiotika*. Olomouc 1996.

Judovina-Galperina, Taťána B.: *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí*. Z ruského originálu přeložila Věra Jůzlová. LYNX, Brno 2000.

Judovina-Galperina, Taťána B.: *Muzyka i zdorovje*. Sojuz chudožnikov, Petrohrad 2002.

Jurík, Marian: *Beethoven. Friedrich Gulda*. Sleeve note souborné gramofonové nahrávky Beethovenových klavírních sonát Friedrichem Guldou, Opus, Bratislava (převzato od firmy Amadeo Schallplatten, Wien) 1967.

Jurík, Marian: *Richter*. Supraphon, Praha 1974.

Jůzlová, Věra: *Práce u klavíru*. Editio Supraphon. Praha 1982.

Klánský, Ivan: *Srdce, hlava, impuls, ruka a zpět*. Rozhovor s klavírním virtuosem a profesorem HAMU Ivanem Klánským vedli Vladimír Tichý a Marie Kratochvílová. *Literární noviny* 14.6.2004. Praha 2004.

Kogan, Grigorij M.: *U vrat mastěrstva. Rabota pianista*. Muzyka, Moskva 1969.

Kurz, Vilém: *Technické základy klavírní hry*. SNKLHU, Praha 1966.

Liberman, Jevgenij.: *Práce na klavírní technice*. Přeložila L. Šimková. Arco Iris, Praha 2003.

Liszt, Franz: *O svých současníkách*. SNKLHU, Praha 1956.

Mach, Elise: *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves*. Dover Publications, Inc., New York 1991.

Máchová, Anna: *Metodika počátků výuky klavírní hry*. SPN, Praha 1982.

*Malá československá encyklopedie*. Academia, Praha 1984 (I), 1985 (II), 1986 (III, IV), 1987 (V, VI).

Markiewiczová, Danuta: *Psychologické faktory*. In: *Dítě u klavíru*. Sborník statí pedagogů o otázkách klavírního vyučování. Uspořádal J. Dostal. Supraphon, Praha 1977.

Martienssen, Carl Adolf: *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Z německého originálu *Schöpferischer Klavierunterricht, 2. unveränderte Auflage*, vyd. VEB Breitkopf und Härtel Musikverlag, Leipzig 1957, přeložil Mikuláš Strausz. Opus, Bratislava 1985.

Matthay, Tobias: *The Act of Touch*. The Boston Music Co., Boston 1913.

Medvecká-Hodžová, Jelena: *Základné metodicko-pedagogické tézy vyučovania klavírnej hry*. VŠMU, Bratislava 1989.

Mendelsohnová-Prokofjevová, Mira: *O Sergeji Sergejeviči Prokofjevovi*. In: *Cesta k hudbě socialistického života*. SHV, Praha 1961.



Moravec, Ivan: *Problém posuzování výkonů druhých a otázka sebekontroly*. In: *Živá hudba 1976*. AMU - SPN, Praha 1976.

Nejgauz, Genrich: *O umění klavírní hry*. Z ruského originálu *Ob iskusstve fortepiannoj igry*, vyd. Muzgiz, Moskva 1961, přeložila D. Šimonková. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983.

Panenka, Jan: *Pianistova práce před koncertem*. In: *Živá hudba V*, SPN, Praha 1973.

Poledňák, Ivan: *Stručný slovník hudební psychologie*. Editio Supraphon, Praha 1984.

Poledňák, Ivan: *Hudba jako problém estetiky*. Karolinum, Praha 2006.

Prokofjev, Sergej: *Autobiografie*. In: *Cesta k hudbě socialistického života*. SHV, Praha 1961.

Piaget, Jean – Inhelderová, Bärbel: *Psychologie dítěte*. Z francouzského originálu *La psychologie de l'enfant* přeložila Eva Vyskočilová. Portál, Praha 2007.

Révész, Géza: *Introduction to the Psychology of Music*. Longmans, Green, London 1953.

Riemann, Ludwig.: *Das Wesen des Klavierklanges und seine Beziehungen zum Anschlangs*. Leipzig 1911.

Risinger, Karel: *Česká hudební teorie mezi léty 1945-1970*. In: *Živá hudba VIII*. SPN, Praha 1983.

Risinger, Karel: *Hierarchie hudebních celků v novodobé evropské hudbě*. Panton, Praha 1969.

Rolland, Romain: *Beethoven I. Velká tvůrčí období I. Od Eroiky k Appassionatě*. Z francouzského originálu *Beethoven – Les grandes époques créatives* přeložil Stanislav Hanuš. SHV, Praha 1966.

Rubinstein, Artur: *Moje mladá léta*. Z anglického originálu *My Yuoung Years* přeložila Vlasta Dvořáčková. H & H Praha, 2001.

Rubinstein, Artur: *Moje mnohá léta*. Z anglického originálu *My Many Years* přeložila Vlasta Dvořáčková. H & H Praha, 2003.

Růžičková, Zuzana: *Interpretační praxe v barokní hudbě se zřetelem k cembalu a klávesovým nástrojům*. SPN, Praha 1985.

Rybarič, Richard: *Vývoj európskeho notopisu*. Opus, Bratislava 1982.

Rychlík, Jan a kolektiv: *Moderní instrumentace*. Panton, Praha 1968.

Sandor, Gyorgy. *On Piano Playing. Motion, Sound and Expression*. Schirmer Books, New York 1981.

Sedlák, František: *Základy hudební psychologie*. SPN, Praha 1990.

*Skladatelé o hudební poetice 20. století*. Uspořádal Ivan Vojtěch. Praha 1960.

Stravinskij, Igor: *Rozhovory s Robertem Craftem*. Supraphon, Praha 1967.

Sýkora, Václav Jan: *Dějiny klavírního umění*. Panton, Praha 1973.

Šimková, Ludmila: *Klavírní prvouka – metodické poznámky*. Editio Bärenreiter, Praha 2003.

Šimková, Ludmila: *Organická klavírní hra*. KOPP, České Budějovice 2007.

Šimková, Ludmila: *Základy klavírního tónopohybu*. Panton, Praha 1979.

Šmidt-Šklovskaja, Anna: *O výchově pianistických návyků*. Ego-Press, Karlovy Vary 1996.

Štěpánek, Jan – Moravec, Ondřej: *Barva hudebního zvuku a její slovní popis*. AMU, Praha 2005.

Těplov, Boris M.: *Psychologie hudebních schopností*. Přeložil Libor Melkus. SHV, Praha 1965.

Tichá, Libuše: *K tvořivému vyučování dětí předškolního a raně školního věku hře na klavír*. In: *Hudební výchova 1/2002*. UK PedF, Praha 2002.

Tichá, Libuše: *Rozvoj talentu interpreta – klavíristy*. In: *Acta humanita 1/2004*. Žilina 2004.

Tichá, Libuše: *Hrát (či hrát si) na klavír?* In: *Hudební pedagogika a výchova. Minulost, přítomnost, budoucnost*. Univerzita Palackého, Olomouc 2004.

Tichá, Libuše: *K diskusi o povaze a původu klavírního tónu*. In: *Aktuální otázky současné hudebněvýchovné teorie a praxe*. UJEP PedF, Ústí n. Labem 2006.

Tichá, Libuše: *Technika v počátečním klavírním vyučování*. In: *Hudební výchova 3/2006*. UK PedF, Praha 2006.

Tichá, Libuše: *Hudební výkon jako interpretace notového textu*. In: *Kontexty hudební pedagogiky I*. UK PedF, Praha 2007

Tichá, Libuše: *Discovering and Uncovering Talent during Piano Classes*. In: *Everything depends on a good beginning J. A. Komenský*. UK PedF, Praha 2007.

- Tichá, Libuše: *Klavírní myšlení*. In: *Živá hudba XV*. AMU, Praha 2008.
- Tichý, Vladimír: *Úvod do studia hudební kinetiky*. HAMU, Praha 1994, 2. vydání 2002.
- Tichý, Vladimír: *Hudba a matematika*. In: *Rytmus 94/95* č. 2. Přítomnost, Praha 1995.
- Tichý, Vladimír: *Smysl a poslání hudební teorie při vysokoškolském studiu hudby*. In: *O identifikaci a kultivaci uměleckého talentu*. AMU, Praha 1996.
- Tichý, Vladimír: *Chaos a hudba*. In: *Živá hudba IV*. ÚTH HAMU, TOGGA, Praha 2005. Str. 166.
- Timakin, Jevgenij M.: *Výchova pianisty*. Edy´s Score, Rokycany 1992.
- Vlasáková, Alena: *Klavírní pedagogika I. – elementární stadium výuky*. H&H, Praha 1992.
- Vlasáková, Alena: *Klavírní pedagogika*. AMU, Praha 2003.
- Volek, Jaroslav: *Hudební struktura jako znak a hudba jako znakový systém*. Opus musicum, Brno 1981.
- Volkov, Solomon: *Svědectví. Paměti Dmitrije Šostakoviče*. Přeložili Hana Linhartová a Vladimír Sommer. AMU, Praha 2005.
- Werner, Karel: *Hathajóga. Základy tělesných cvičení jógických*. Olympia, Praha 1969.
- Wittgenstein, Ludwig: *Filosofická zkoumání*. FILOSOFIA-ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, Praha 1998. FILOSOFIA-ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, Praha 2002.
- Zich, Jaroslav: *Prostředky výkonného umění*. In: *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Supraphon, Praha 1975.
- Zich, Jaroslav: *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Supraphon, Praha 1975.
- Zich, Otakar: *Estetické vnímání hudby. Estetika hudby*. Editio Supraphon, Praha 1981.
- Zich, Otakar: *Symfonické básně Bedřicha Smetany*. Praha 1924.

## **Prameny**

- Aaron, Michael: *Piano Course*. Mills Music, Inc., Miami 1945, 1973.
- Aaron, Michael: *Adult Piano Course*. Belin, Inc., Miami 1945, 1973.

Bach, Carl Philipp Emanuel: *Úvaha o správném způsobu hry na klavír*. Z německého originálu *Versuch über die wahre Art, das Klavier zu spielen*, vyd. VEB Breitkopf & Härtel Leipzig, Musikverlag, 1957, přeložil Vratislav Bělský. Paido, Brno 2002.

Bach, Johann Sebastian: *Klavierbüchlein für Anna Magdalena Bach 1725*. Bärenreiter Kassel-Basel-London-New York-Prag 1957, 1985.

Bach, Johann Sebastian: *Skladby pro Annu Magdalenu Bachovou*. 15 klavírních skladeb pro střední i vyšší ročníky LŠU. Výběr, revize, průvodní historický text a metodické poznámky Jan Dostal. Editio Supraphon, Praha 1980.

Bartók, Béla – Reschofsky, Sándor: *Zongoraiskola*. Rószavölgyi & Co., Budapest 1913.

Bastien James: *Bastien Piano Basics*. Kjos West, San Diego 1985.

Böhmová, Zdeňka - Grünfeldová, Arnoštka - Sarauer, Alois: *Klavírní škola pro začátečníky*. SNKLHU, Praha 1956, Supraphon, Praha 1991.

Borová, Milada: *Od peřinky ke školičce a ještě trochu dále*. Panton, Praha 2004.

Burnam, Edna May.: *Ministeps to Music*. Willis Music Co., Cincinnati 1988.

Burnam, Edna May.: *A Dozen a Day*. The Willis Music Company, Florence, Kentucky 1996.

Couperin, François: *L'art de toucher le Clavecin*. Beyer, Paris 1717.

Emonts, Fritz: *Europäische Klavierschule*. Schott, Mainz, Band 1 1992, Band 2 1993, Band 3 1994.

Garścia, Janina.: *Abecadlo*. PWM, Kraków 1968.

Gelatova, O. – Viznaja, I.: *V muzyku s radostju*. Kompozitor, Sankt Petěrburg 2006.

Grindea, Carola and her pupils: *We make our own Music*. Kahn & Averill, London 1982.

Heumann, Hans-Günter: *Klavierspielen – mein schönstes Hobby. Die moderne Klavierschule für Jugendliche und Erwachsene*. Schott, Mainz 1995.

Hurník, Ilja – Eben, Petr: *Česká Orffova škola*. Praha – Bratislava 1969.

Janžurová, Zdena – Borová, Milada: *Klavírní školička pro děti čtyř- až sedmileté*. Panton, Praha 1978.

- Janžurová, Zdena - Borová, Milada: *Nová klavírní škola*. Praha 1993.
- Katanskij, Vladimir: *Škola samoučitel igry na fortepiano*. Izdatělstvo V. Katanského, Moskva 2005.
- Klánský, Ivan: *Zamyšlení nad prsty lidské ruky z hlediska klavírního pedagoga*. Přednáška, proslovená před Uměleckou radou HAMU při příležitosti profesorského jmenovacího řízení dne 20.4.1995.
- Klánský, Ivan: Přednáška na Gymnáziu Jana Nerudy v Praze konaná dne 19.5.2006 pro studenty a pedagogy školy.
- Kleinová, Eliška: *Škola hry z listu na základě čtyřruční hry*. Supraphon, Praha 1982.
- Krištop, L. P.: *Škola junogo pianista*. Kompozitor, Sankt Petěrburg 2004.
- Kurteva, Milena: *Klavírna škola pre začiatečnikov*. H plus, Bratislava 1994.
- Marcolová, Jana: *Klavírní improvizace pro děti předškolního věku a žáky 1.-3. ročníku LŠU*. Panton, Praha 1983.
- Martenot, Madeleine - Martenot Ginette: *L'Étude vivante du piano*. H. Lemoine, Paris 1968.
- Nikolajev, Alexandr: *Škola igry na fortepiano*. Muzgiz, Moskva 1958.
- Oplištilová, Iva – Hančilová, Zuzana.: *Klavíhrátky*. Přípravný pracovní sešit – *S pastelkou u klavíru*. WinGra, Praha 2003.
- Oplištilová, Iva – Hančilová, Zuzana.: *Klavíhrátky*. Pracovní sešit 1 – *S tužkou a gumou u klavíru*. WinGra, Praha 2003.
- Oplištilová, Iva – Hančilová, Zuzana.: *Klavíhrátky*. Pracovní sešit 2 – *Cestování s klavírem*. WinGra, Praha 2004.
- Pervozvanskaja, Taťjana: *Teoria muzyki dlja malenkich muzykantov i ich roditelej*. Kompozitor, Sankt Petěrburg 1999.
- Průšová, Zdenka – Janžurová, Zdena: *S písničkou u klavíru*. Panton, Praha 1974.
- Suzuki, Sinichi: *Suzuki Piano School*. Secaucus, New Jersey 1978.
- Svjatoslav Richter – hádanka*. Třídílný francouzský dokumentární film. Scénář a režie Bruno Monsaigone, produkce Ideále Audience & IMG Artists, 1998.
- Šimková, Ludmila: *Klavírní prvouka*. Supraphon, Praha 1983.
- Thompson, John: *Modern Course for the Piano*. The Willis Music Company. Florence, Kentucky, USA 1994, 1995.

## Seznam použitých notových materiálů

- Bach, Johann Sebastian: *Das wohltemperierte Klavier I.* Edition Peters, Leipzig 1971.
- Bartók, Béla: *Allegro barbaro.* Universal Edition, Wien 1918.
- Beethoven, Ludwig van: *Klaversonaten.* Edition Peters, Leipzig.
- Debussy, Claude: *Children's Corner, Suite bergamasque.* Ed. Peters, Leipzig. Edition Peters - Clasic Edition, Frankfurt 1970.
- Debussy, Claude: *Préludes II.* Polskie wydawnictwo muzyczne, Kraków 1970.
- Franck, César: *Praeludium Choral und Fuge.* Edition Peters, Leipzig.
- Hindemith, Paul: *Ludus tonalis.* Wiener Urtext Edition, Schott, Wien 1989.
- Chopin, Fryderyk: *Nocturnes.* Polskie wydawnictwo muzyczne, Kraków 1975.
- Janáček, Leoš: *Sonata pro klavír 1.X.1905.* Hudební matice Umělecké besedy, Praha 1924.
- Liszt, Franz: *Etudes d'exécution transcendente.* Wiener Urtext Edition, Schott / Universal Edition, Wien.
- Liszt, Franz: *Mephisto-Walzer.* Schott's Söhne. Mainz.
- Mussorgski, Modest P.: *Bilder einer Ausstellung .* Edition Peters, Leipzig 1975.
- Prokofjev, Sergej S.: *Četyre pjesy dlja fortepiano, soč. 4.* Muzyka, Moskva 1982.
- Prokofjev, Sergej S.: *Koncert Nr. 1 dlja fortepiano s orkestrom, soč. 10.* Muzyka, Moskva 1981.
- Rejcha, Antonín: *36 fug pro klavír.* Editio Supraphon, Praha 1973 .
- Schumann, Robert: *Album pro mládež* op. 68. Bärenreiter Editio Supraphon, Praha 1979.
- Schumann, Robert: *Kinderszenen* op. 15. Editio Musica, Budapest.
- Schumann, Robert: *Albumblätter* op. 124. Bärenreiter, Kassel 1998.
- Schumann, Robert: *Sonata g moll* op. 22. Edition Peters, Leipzig.
- Smetana, Bedřich: *České tance.* Editio Supraphon, Praha 1979.
- Šostakovič, Dmitrij D.: *24 preludii i fugi, soč. 87.* Muzyka, Moskva 1972.