

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

**IMPROVIZACE V SOUDOBE ARTIFICIÁLNÍ HUDBĚ
A MOŽNOSTI JEJÍHO VYUŽITÍ V PEDAGOGICKÉM PROCESU**

Disertační práce

PhDr. Wanda Dobrovská

Obor: Hudební teorie a pedagogika
Vedoucí práce: doc. MgA. Mgr. Vít Zouhar, Ph.D.

Olomouc 2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Improvizace v soudobé artificiální hudbě a možnosti jejího využití v pedagogickém procesu* vypracovala samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje.

V Praze 31. března 2012

PhDr. Wanda Dobrovská

Poděkování

Děkuji doc. MgA. Mgr. Vítu Zouharovi, Ph.D. za vedení, podporu a mnoho užitečných podnětů.

OBSAH

ÚVOD	6
1 IMPROVIZACE	11
1.1 Pojem a předmět improvizace	11
1.2 Improvizace jako aspekt a aspekty improvizace	15
1.3 Specifika hudební improvizace	17
2 PROMĚNY V POJETÍ IMPROVIZACE V HUDBĚ 20. STOLETÍ	20
2.1 Odkaz minulosti	20
2.2 Ústup improvizace z vážné hudby v 19. století	24
2.2 Myšlení o improvizaci ve 20. století	28
3 IMPROVIZACE V ARTIFICIÁLNÍ HUDBĚ V NOVÝCH HUDEBNÍCH KONTEXTECH 20. STOLETÍ	34
3.1 Materiál hudební kompozice	36
3.2 Náhoda v hudbě (aleatorika) / Evropa	41
3.3 Náhoda v hudbě (neurčenost) / Amerika	60
3.4 Konceptualismus	72
3.5 <i>Spirit murmur</i> Alana Hovhanesse	78
3.6 Improvizace a zápis hudby / grafické partitury	90
3.7 Improvizace a komunikace	98
3.8 Improvizace a nová česká hudba	105
3.9 Milan Grygar/Kamil Doležal: <i>Krajina</i>	107
3.10 Tomáš Pálka: <i>Les gouttes</i>	113

4 IMPROVIZACE V HUDEBNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU JAKO RETRANSLAČNÍ MODUL K SOUČASNÉ ARTIFICIÁLNÍ HUDBĚ	126
4.1 Improvizace v edukačním procesu	126
4.2 Improvizace v programech všeobecně-vzdělávacího školství	129
4.3 Improvizace v programech odborného školství	133
4.4 Metodologické materiály pro výuku improvizace	138
4.5 Mimoškolní vzdělávací projekty	146
5 BEHAVIORÁLNÍ POJETÍ IMPROVIZACE (volných technik)	153
5.1 Hudba jako sociální aktivita	153
5.2 Sounding	182
6 ZÁVĚR	190
LITERATURA	203

ÚVOD

Fenomén improvizace je ze své podstaty obtížně uchopitelný, ale pokud je to možné, po rámcovém vymezení pojmu a předmětu improvizace včetně historických a mimohudebních souvislostí je v této práci pojetí *hudební improvizace* omezeno na takové její projevy, které korelují s „volnými“ technikami v artificiální hudbě 2. poloviny 20. století a hudbě současné (míněna zejména aleatorika, indeterminacy, princip náhody, minimalismus/repetitivní princip, konceptualismus, intuitivní hudba aj.). Z této perspektivy se ukazuje, že improvizace nikdy z této hudby nevymizela (jak se nezřídka uvádí),¹ nýbrž se - v souvislosti s rozšířením a následnou transformací tradičního (evropského) hudebního systému a proměnou materiálu hudební kompozice (jeho rozšířením na veškeré akustické kontinuum) „přesunula“ do tvůrčí dílny hudebního tvůrce, a jedním z cílů této práce je poskytnout orientační body, jimiž je fenomén improvizace zachycen v hudebně-myšlenkových reflexích protagonistů nových hudebních směrů ve 20. století včetně jejich aplikací do tvůrčího procesu a forem šíření hudby. Jedním z podstatných zjištění přitom je skutečnost, že v oblasti soudobé vážné hudby se pojem improvizace dostal do kategorie výrazů s opačným hodnotovým určením, než s jakým byl vnímán v minulosti a dosud stále je používán v hudbě jazzové,

1 Srv. Moore, Robin: The decline of improvisation in Western art music: an interpretation of change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 1992, 23(1), s. 61-84.

etnické (lidové) a mimoevropské.

Situace, kdy dojde k přehodnocení nějakého hudebního pojmu, není v dějinách hudby ojedinělá (typické příklady poskytují pojmy *sekvence* nebo *sinfonia*), a něco podobného se děje - jedná se o aktuální a aktivní proces - i pojmu improvizace. Zatímco v oblasti hudby jazzové a etnické (lidové) se pojem improvizace používá v jeho klasickém významu ve vztahu k virtuózní exhibici hudebníka či zpěváka (podobně jako v klasické hudbě arabské či indické), schopnost improvizovat se pokládá za projev (a doklad) mistrovství a improvizace jako taková je ceněna jako nejvyšší stupeň hudebně-tvůrčího procesu, v oblasti současné artificiální hudby se improvizace (ve svém klasickém pojetí) na téměř celé jedno století dostala mezi starou veteš, odmítanou jako rutina, stereotyp či „klišé“. Její principy - nepředvídatelnost, nečekanost, akce „bez přípravy“ (spatra) atd. - však i v této hudební oblasti fungují dál v podobě výše zmíněných technik a postupů. Dokonce by se dalo říci, že podíl improvizace se v soudobé artificiální hudbě zvýšil a stále zvyšuje úměrně tomu, jak vystupuje do popředí nebo je v popředí udržován (jistě i silou tlaku copyrightu) požadavek na originalitu jako měřítko umělecké hodnoty díla, a to do té míry, do jaké je každý tvůrčí proces vedoucí ke vzniku hudebního díla cestou neprobádaným teritoriem bez opory úhelných kamenů a pravidel jakéhokoliv stávajícího systému.²

S pomocí zmapování stavu reflexe pozornosti věnované hudební improvizaci v tuzemském všeobecně vzdělávacím a

² Pojem „improvizace“ se do soudobé artificiální hudby vrací v souvislosti s postupujícím stíráním hranic mezi novou „vážnou“ hudbou a moderním jazzem; na evropské, respektive světové scéně není výjimkou, že v komorních uskupeních s variabilním obsazením hrají vedle sebe jazzový hudebník, hudebník s klasickým akademickým vzděláním a hudebník z jiné nežli evropské kultury.

hudebním školství se tato práce pak pokouší vymezit roli a funkci, jaká je přisuzována fenoménu hudební improvizace (z pozice tvůrců vzdělávacích programů) vzhledem k předpokládanému osobnostnímu rozvoji a (předpokládané) odborné vybavenosti absolventů žáků a studentů na úrovni základního, středního i terciárního vzdělání. Jak je zřejmé, v edukaci se s improvizací v podobách, v nichž se vyskytuje v soudobé artificiální hudbě (třebaže nikoliv pod pojmem „improvizace“), počítá, ale uplatňuje se z větší části jako „hra“ na elementárním stupni vzdělávání. Později - na vyšších vzdělávacích stupních - se pak tento její rozměr přesouvá do mimohudebních oblastí (tanec, divadlo),³ kam v této práci už sledována není, ale odvolávám se na toto její využití ve vlastní muzikoterapeutické praxi, v níž - vzhledem ke své muzikologické a hudebně-publicistické specializaci na soudobou hudbu - pracuji v receptivních aktivitách se soudobou artificiální hudbou a v aktivní muzikoterapii s technikami široce využívanými právě na výše zmíněné elementární rovině hudebního vzdělávání a v hudební praxi neméně široce uplatňovanými v sofistikovaných, esteticky a filosoficky obhajovaných tendencích a stylech.

Předmět, vymezený tématem této práce (tj. improvizace / současná artificiální hudba / edukace), není - alespoň pokud je mi známo - systematicky zpracován ani v zahraniční, ani v tuzemské literatuře, což jeho detekci fatálním způsobem znesnadňuje. Hudebně-teoretické materiály o improvizaci v kontextu současné artificiální hudby (20. a 21. století) je nutno hledat v časopisech, ve sbornících, v monografiích a s jistou opatrností v literárních autoreflexích hudebních

3 Na divadelní fakultě AMU v Praze mají studenti 3. a 4. ročníku oboru herectví jako povinný předmět hudební improvizaci. Pedagogem je Vratislav Šrámek. (Informace platná pro ak. rok 2011/12.)

tvůrců, skladatelů i interpretů, avšak i tyto stopy nás často vyvádějí z oblasti současné artificiální hudby směrem do jazzu nebo do etnické/mimoevropské hudby. Zatímco v části věnované výskytu volných technik v soudobé vážné hudbě je záběr širší, v části věnované aplikací improvizčních postupů ve formě volných technik používaných v moderní artificiální hudbě do edukačního procesu je - z praktických důvodů - zúžen na tuzemské edukační prostředí. Systematická teoretická reflexe potenciálního propojení současné artificiální hudby a edukačního procesu skrze fenomén improvizace nemá v odborné literatuře žádný zásadní opěrný bod a - opět - je zapotřebí jít do praxe a pracovat s komentáři adekvátně orientovaných hudebně-pedagogických projektů, které tvoří alternativní nabídku vedle, nebo v rámci, vzdělávacích programů státem supervidovaného školství,⁴ anebo hledat mezi tituly kvalifikačních prací studentů vysokých škol - takto se lze dostat k cenným podnětům,⁵ nelze si však činit nárok na úplnost.

Hlavním záměrem této práce je - a to byl také podnět, který mne ke zpracování tohoto tématu přivedl - podpořit přesvědčení, že skrze hudební improvizaci („hravého“ typu) vede cesta k porozumění soudobé artificiální hudbě. Vycházím ze své mnohaleté zkušenosti hudební publicistky, během níž opakovaně dostávám zpětnou vazbu zejména od posluchačů rozhlasových pořadů, že lidé soudobé hudbě „nerozumí“, a tedy ji neposlouchají nebo odmítají. Když však zjistí, že k ní vede cesta, kterou se mohou i oni sami dát, otevře se jim i přístup k jejímu pochopení.

Věřím, že tato práce bude prospěšná pro pracovníky v

4 Response (1988), Klangnetze (1993), NaturPassagen (2009), Slyšet jinak (2001→), Spielbar (2010→) apod.

5 Zouhar, Vít (2005); Drkula, Petr (2006); Pertlová, Adriana (2008); Synek, Jaromír (2008); Všetíčková, Gabriela (2011).

oblasti všeobecné i speciální hudební pedagogiky, jak pedagogy, tak studenty, a že v ní naleznou užitečné podněty i hudebníci a hudební teoretikové.

1

IMPROVIZACE

1.1 Pojem a předmět improvizace

Pojem improvizace pochází z latinského „improvisus“ ve významu nepředvídaný, nečekaný. Latinská předpona pro- dodává pojmu význam před-, ale na rozdíl od předpony pre- je to význam vektorový: směrem dopředu, vpřed. Prō-vidēre znamená předvídat, vidět dopředu, zřít dopředu. Předpona im- je zpětnou asimilací přizpůsobená předpona in- ve významu ne- nebo proti-. Improvisus (adj.) je úkaz, jev či děj ne-před-viděný, předem neviděný, tedy neznámý.

Prostor pro improvizaci se otevírá tam, kde předem není znám nebo stanoven průběh nebo směr akce, výsledek či cíl, kde není „vidět dopředu“ (prōvidēre) - až již z příčin objektivních nebo subjektivních (neexistence vize) - a je nutno činit rozhodnutí ze vstupních dat, která poskytuje situace v přítomném okamžiku.⁶

Z latiny přešel výraz do italštiny („improvvisare“),⁷

6 Méně užívané synonymum extemporizace nabízí další, zpřesňující významové určení: ex tempore = z (potřeby) času, z okamžité potřeby.

7 V roce 1547 použil termín „improvvisare“ Girolamo Amelonghi: „...tenere un discorso, comporre versi o musica per immediata ispirazione, senza preparazione“ = držet projev, skládat verše nebo hudbu z okamžité inspirace, bez přípravy - viz *Dizionario etimologico della lingua italiana*, sv. 3, heslo „improvvisare“.

odkud se rozšířil v 17. století do francouzštiny („improviser“), v 18. se začíná vyskytovat v němčině („improvisieren“). Ve všech třech uvedených jazycích, k nimž má historicky nejbližší také čeština, tedy improvizovat znamená jednat *spatra*,⁸ neboli pohotově, „bez předchozí meditace stvořit naráz plod více či méně umělecký jako náčrtek, báseň, řeč, hudební kus apod.“⁹

Podle anglického výkladového slovníku Merriam-Webster¹⁰ improvizovat znamená:

(1) komponovat, recitovat, hrát nebo zpívat z okamžité potřeby

(2) konat, vymýšlet nebo upravovat naráz (*offhand*)¹¹

(3) konstruovat (*fabricate*) mimo konvenční rámec

Slovník spisovného jazyka českého definuje improvizaci jako „projev, výkon, zvláště umělecký, tvořený bez přípravy, *spatra*; výtvar narychlo připravený bez dostačujících náležitých prostředků.“¹² Děj či jev může mít improvizací ráz, improvizovat lze program, zábavu či oběd, improvizace je považována za zvláštní schopnost (hudebníka, básníka, řečníka).

Vzhledem k tomu, že improvizace jako určitý typ jednání se nevyskytuje jen v uměleckých oborech, nýbrž i v různých přesahových a mimouměleckých oblastech jako management, vědecké obory, psychoterapie, vývojářský průmysl, sport, řemeslné specializace apod., je obtížné, ne-li nemožné najít

8 Malá, ale pro sledování výskytu a použití improvizace v hudbě důležitá poznámka: význam spojení „projev *spatra*“ se úplně přesně nekryje s významem spojení „projev z paměti“. V mluveném projevu z paměti znamená „doslova“, zatímco *spatra* je sice z paměti, ale současně také „vlastními slovy“.

9 *Ottova encyklopedie obecných vědomostí*, díl XII., s. 544.

10 *Merriam-Webster's Concise Dictionary of English Usage*. Springfield: Merriam-Webster, 2002.

11 V hovorové češtině výraz „z fleku“.

12 *Slovník spisovného jazyka českého II*, Praha: Academia, 1989, s. 172.

univerzální definici, která by byla pro všechny oblasti stejně uspokojivá co do vymezení obsahu pojmu a jeho výkladu a která by specifikovala průběh improvizace jako aktivity, jež se děje v čase, tzn. aby zahrnovala rovněž, co improvizaci předchází a k čemu vede nebo jaké jsou její výstupy. V každém z oborů - uměleckých i mimouměleckých - je improvizace nahlížena z jiné historické perspektivy, což možnosti uchopení předmětu improvizace stejnou měrou komplikuje i zjednodušuje. Na jedné straně nás může snaha o komplexnost zavést až ke starověké epické poezii a řečnickým školám¹³ a cestou k vymezení improvizace v hudbě pak může hrozit ztráta orientace nebo opominutí pro obor esenciálních zjištění, na druhé straně pak, využijeme-li k vymezení předmětu a smyslu improvizace podněty z mladých mimouměleckých oborů, v nichž si jejich teoretikové začali improvizace jako jednání a metody řešení situací všimnout teprve nedávno,¹⁴ pomůže nám to zaujmout k fenoménu nezatížený postoj.

Ve starověké epické poezii a starověkých rétorických školách se improvizace uplatňovala ve funkci mnemotechnické, dekorativní a manipulativní orálně-kulturní pomůcky.¹⁵ Jako taková byla nesena spíše různými formami repetitivní a variací stávajících vzorců a figur (obratů), nežli potřebou či požadavkem inovace. To platilo ještě i pro *commedia dell'arte*¹⁶ a zabýváme-li se fenoménem improvizace v jeho novodobém pojetí, v němž je akcentována vynalézavost, inovativnost a „jinakost“, je dobré mít na paměti, že až do konce 18. století

13 Landgraf, Edgar: *Improvisation as art: conceptual challenges, historical perspectives*. New York: Continuum International Publishing Group, 2011.

14 Weick, Karl E. (1999); Leybourne, Stephen & Sadler-Smith, Eugen (2006); Fisher, Colin M. & Amabile, Teresa M. (2009).

15 Landgraf, Edgar: *Improvisation as art: conceptual challenges, historical perspectives*. New York: Continuum International Publishing Group, 2011, s. 45.

16 Spolin, Viola: *Improvisation for the theatre: a handbook of teaching and directing techniques*. Evanston: Northwestern University Press, 1963.

byla improvizace stále založena převážně na obměňování stávajících modelů (v divadle dějových struktur, v hudbě melodicko-harmonických postupů).¹⁷

V případě mimoumeleckých oborů je zase nutno mít na paměti, že fenomén improvizace přebírají většinou z oborů uměleckých (autoři se odvolávají zejména na zdroje z oblasti jazzové hudby a divadla) jako aplikovaný jev, užitečný je nicméně jazyk, jímž o improvizaci pojednávají, protože je díky větší exaktnosti a technicistnímu charakteru pregnantnější a na věci, které se jeví být pod nánosy historických pohledů na předmět improvizace v širokém spektru dotčených oborů spleťtité, nabízí někdy názornější pohled (Kalermo, Jonna & Rissanen, Jenni, 2002;¹⁸ Leone, Ludovica, 2010¹⁹).

17 Srv. Nettle, Bruno, et al.: *Improvisation*. In: Sadie, Stanley & Tyrrell, John (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians XII*, 2001, London: Macmillan Publishers, s. 94-133.

18 Jonna Kalermo a Jenni Rissanen zavádějí do svého oboru, jímž je vývoj technologií, dvojí typ improvizace, *novice improvisation*, neboli aktivitu jedinců, kteří nemají žádné zkušenosti a jen malé a úzce omezené znalosti, a *skilled improvisation*, neboli aktivitu jedinců, kteří mají zkušenosti, jsou důvěrně obeznámeni s materiálem (v tomto případě s příslušnými technologiemi) a mají komplexní a širokou představu o základních principech vývojového procesu a různých fázích a úkonech, které proces obnáší. V situaci, v níž nejsou k dispozici metody nebo procesní modely a je nutno improvizovat, se „novicové“ nedokáží dobře rozhodovat, nevolí správné postupy a selhávají, zatímco „praktikové“, kteří uplatní své předchozí zkušenosti a dovednosti dosahují dobrých výsledků. (Srv. Kalermo, Jonna & Rissanen, Jenni: *Agile software development in theory and practice*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2002.)

19 Leone, Ludovica: *A critical review of improvisation in organizations: open issues and future research directions*. (Přednáška na konferenci věnované strategii, organizaci a technologii.) London: Imperial College London Business School, 2010.

1.2 Improvizace jako aspekt a aspekty improvizace

Budeme-li se zabývat fenoménem improvizace, budeme muset vždy v nějaké fázi, nebo opakovaně řešit dilema, zda zůstat výhradně v oblasti hudby - ať již hudební edukace, hudební pedagogiky nebo hudební praxe, nebo pojednávat předmět napříč různými životními aktivitami člověka ve světě a hudbu nahlížet jako jednu z těchto aktivit.

V prvním případě budeme improvizaci vztahovat k interpretaci a kompozici,²⁰ v druhém budeme za jejím uplatněním vstupovat do antropologie, psychologie, sociálních věd a dalších oborů a téma, již tak dosti těžko diferencovatelné, se ještě více rozmělní a nebude ho již téměř možno uchopit. Nikoliv náhodou je mnoho zajímavých titulů týkajících se improvizace možno nalézt ve sbornících z různých konferencí nebo projektů,²¹ jejichž tématem je sice „improvizace“, ale přístupové cesty autorů jednotlivých příspěvků k tématu nejsou předem specifikovány a až teprve při editaci sborníku nebo jiných výstupů z konference dochází ex post k detekci funkcí,

20 Pressing, Jeff: *Improvisation: methods and models*. In: Sloboda, John A. (ed.): *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford: Clarendon Press, 1988, s. 129-178; Rzewski, Frederic: *Nonsequiturs: writings and lectures on improvisation, composition and interpretation 1965-1994*. Köln: Musiktexte, 2007.

21 Sloboda, John A. (ed): *Generative processes in music*. Oxford: Clarendon Press, 1988; *Musica Nova*. Copenhagen: Danish ISCM Section, 1995; Sawyer, Keith R.(ed.): *Creativity in performance*. Greenwich/London: Ablex, 1997; *Konference Hudební pedagogika a výchova - minulost, přítomnost, budoucnost* (pořádaná katedrou hudební výchovy PF a katedrou muzikologie FF UP Olomouc, 21.-22.11.2002); Dohnalová, Lenka (ed.): *Hudební improvizace* (sborník celostátní konference konané 1. - 2. listopadu 2005). Praha: Česká hudební rada - Divadelní ústav; Solis, Gabriel & Nettle, Bruno (ed.): *Musical improvisation: art, education and society*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 2009.

které se ve vztahu k fenoménu improvizace jeví být na základě přednesených témat aktuální s výhradou, že ani takový výstup nezajišťuje objektivitu, neboť je limitován okruhem momentálně zúčastněných.

Zabývat se improvizací pouze z hlediska jejího uplatnění v hudbě, potažmo hudební pedagogice je o něco jednodušší, avšak ani tak nemůžeme její přesahy do jiných uměleckých i mimouměleckých oborů zcela eliminovat, což je jen dobře a mně konkrétně to v druhé části této práce umožňuje vztáhnout poznatky a zkušenosti nabyté z dlouhodobého profesního zájmu o současnou artificiální hudbu na vlastní pedagogickou praxi v předmětu Muzikoterapie.

I zaměříme-li se však ve sledování improvizace pouze na hudební terén, musíme ještě dále rozlišovat s ohledem na oblast aktivit, v níž chceme projevy a způsoby improvizace detekovat. Funkční preference se může lišit podle toho, co je hlavní náplní činnosti, jejíž je improvizace součástí: podle toho budiž improvizace nahlížena jako (1) umění a (2) postoj, přičemž v prvním případě je ještě zapotřebí zavést další rozlišující hledisko - (a) uplatnění v rámci disciplin hudebně-interpretací odbornosti, estetiky a percepce hudby a (b) uplatnění v rámci volnočasových aktivit (stačí jediný profesionál, který dokáže vzít do ruky nějaký hudební nástroj a koordinovat oddechové/zábavné provozování hudby). Obě, respektive všechny tři oblasti se navzájem překrývají a doplňují a věnujeme-li se jedné, neznamena to, že zbývající podceňujeme nebo nezohledňujeme. Na papíře se ale nelze všem věnovat současně, nýbrž jen jedné po druhé a jejich oddělené pojednávání je nutno chápat jako pomocné opatření pro účel jejich deskripce a s vědomím jejich provázanosti se zbývajícími.

1.3 Specifika hudební improvizace

Zúžíme-li si ohnisko pozornosti, v jejímž centru je improvizace jako univerzálně aplikovaná nebo aplikovatelná mentální aktivita člověka, na obor hudby, stále máme ještě poměrně široký prostor k několikerému přístupu k tématu, a byla by možná škoda zaměřením na jediný aspekt, byť už v rámci hudebního oboru, odsunout do pozadí aspekty ostatní. Muzikologie si dlouho s fenoménem improvizace nevěděla rady²², ještě v 50. letech převládalo mínění, že improvizace se nedá vysvětlovat, ale v posledních několika desetiletích se improvizaci začala se zvýšeným zájmem, s nímž jde ruku v ruce i systemizace předmětu, věnovat etnomuzikologie,²³ a situace se začíná měnit. S použitím „tripartitního modelu hudby“ Alana Merriama²⁴ budiž poukázáno na skutečnost, že improvizaci lze nahlížet jako předmět reflexe (konceptualizace předmětu), jako způsob chování (behaviorální pojetí) a jako umění (tvorbu). V této práci pojednávám improvizaci v první řadě jako umění, a dále jako typus chování a jako socio-kulturně reflektovaný jev. Toto posledně uvedené hledisko má své opodstatnění při zjišťování toho, jaký význam fenoménu přikládá, nebo v určitém historickém období přikládala ta či ona kultura, jak se jeho hodnocení proměňuje v rámci jedné kultury a napříč

22 Mezi prvními se o ní pokusil psát maďarský muzikolog Ernst Ferand: *Die Improvisation in der Musik*. Zürich: Rhein Verlag, 1938.

23 Lortat-Jacob, Bernard (1987); Bailey, Derek (1992); Berliner, Paul F. (1994).

24 Merriam, Alan P.: *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964, s. 33.

kulturami apod. V tomto směru jsou systematické výzkumy teprve v počátcích, nicméně způsob, jakým se například Bruno Nettl v textech, v nichž sumarizuje výsledky svých pozorování z prostředí arabské a indické hudební kultury,²⁵ uchyluje v pasážích věnovaných improvizaci k srovnávání s obdobnými jevy a situacemi v západní kultuře, je a v budoucnu jistě i bude nezbytnou cestou reflexe vlastní kultury v novém globálním prostoru. Na příslušném srovnávacím materiálu Nettl dokumentuje přístup různých kultur k hudební struktuře a hudebnímu dění v minulosti a současnosti a mimo jiné tyto rozdíly předkládá jako alespoň částečné vysvětlení skutečnosti, proč uhlazená (*polite*) západní společnost staví ve svém hodnotovém systému kompozici výše nežli improvizaci, která je v hudebních slovnících charakterizována vždy spíše jako řemeslo (*craft*) nežli jako umění (*art*).²⁶

Nicméně Willy Apel, autor hesla *improvisation* v *Harvard Dictionary of Music* charakterizuje improvizaci jako „art of performing music“ (...improvizace je umění provozovat hudbu jako okamžitou reprodukci souběžných mentálních procesů, tzn. bez pomoci zápisu, skici nebo paměti...),²⁷ a v *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* je improvizace charakterizována jako tvorba (*creation*) s výhradou, že každé provedení hudebního díla zahrnuje do určité míry i prvky improvizace a každá improvizace spočívá do určité míry na

25 Srv. Nettl, Bruno: *The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. Urbana: Illinois University Press, 1983.

26 Podle Bruna Nettla v arabské kultuře nemá hudba jako umění nikterak významnou pozici, tím pádem nemá ani žádné zvláštní místo v intelektuálních konceptech. Na behaviorální rovině se to pak projevuje nízkým statutem profesionálních hudebníků ve prospěch vyššího statutu řemeslně zdatných amatérů, s jejichž *modus vivendi* je spojována představa svobody. Následkem toho se improvizace i jako forma hudebního chování těší nejvyšší prestiží s puncem kulturní priority. Podoby hudby (styl) jsou pak plodem rozhodování činěných v systému založeném na improvizaci. Srv. Nettl, Bruno (1983), s. 227.

27 *Harvard Dictionary of Music*, 1953, s. 351-352.

daných konvencích nebo pravidlech.²⁸

Úvahy o improvizaci (konceptualizace improvizace) jsou záležitostí západní kultury - stejně jako konceptualizace hudby. Improvizace a kompozice jsou často považovány za zcela oddělené procesy, ale jsou to současně i dvě stránky téhož procesu. Bruno Nettl srovnává fenomenální rychlost, s níž byl Franz Schubert - podle všeho - schopen zkomponovat sonátu, s pohotovou kombinační schopností přetvářet materiál v indické improvizaci a navrhuje považovat (1) kompozici vedoucí od náčrtu k formě, která je ještě korigována a revidována, (2) improvizaci a (3) kompozici v orální/aurální tradici za varianty téhož procesu - vedoucího k vytváření hudby.²⁹

28 *The New Grove Dictionary of Music and Musicians XII*. London: Macmillan Publishers, 2001, s. 94.

29 Nettl, Bruno (1983), s. 29-30.

PROMĚNY V POJETÍ IMPROVIZACE V HUDBĚ 20. STOLETÍ

2.1 Odkaz minulosti

Klást do vztahu improvizaci a artificiální hudbu 20. století se zdánlivě jeví být ne-li přímo kontraproduktivní, tedy přinejmenším násilné. Asi jako „drbat se na opačném uchu přes hlavu“. Co může být hudbě, jejíž identita je budována pod supervizí striktně kontrolovaných logických procesů, resp. která je vůbec přísně kontrolována a definována přesnými, analyticky vystopovatelnými pravidly, spoutána a v průběhu století ještě více spoutávána do notového zápisu, na jehož preciznosti tvůrci této hudby trvají, majíce vizi realizace do detailů odpovídající jejich představám, vzdálenější nežli „projev (výtvar, výkon) prováděný „bez důkladnější přípravy“?³⁰

V hudebním umění lze improvizaci sledovat za prvé jako součást mistrovské výbavy umělce, zpravidla, a z historického pohledu zejména, interpreta, za druhé jako součást pedagogické (sociokulturní) výbavy vykonavatelů určitých profesí – učitele, kantora, vedoucího oddílu, pastora, baviče atd.

Ačkoliv improvizace jde svou podstatou jakoby přímo proti jakémukoliv teoretickému uchopení, minulost evropské hudební kultury nám zanechala v podobě slovních a notových zápisů

³⁰ *Ottova encyklopedie obecných vědomostí XII*, s. 544.

významné svědectví o teoretické reflexi hudební praxe, jejíž nedílnou součástí byla improvizace. Jakkoliv musíme mít na paměti, že motivací pro vznik mnoha traktátů v 17. a 18. století byla spíše nespokojenost toho či onoho autora s nešvary, které viděl v dobové hudebně-provozovací praxi,³¹ jsou pro nás právě tyto prameny zdrojem poučení neméně cenným nežli samotné dochované rukopisy, opisy nebo tisky skladeb.

Provozování hudby je záležitostí živé, každodenní praxe a teprve když se něco začne „zadržávat“ nebo „nefunguje“, přichází čas vědomé reflexe a snahy zachytit to, co se dosud osvědčovalo, dřív, než se to – při absenci nějakého archivního mechanismu – ztratí nebo zapomene. Ornamentika v barokní hudbě byla věcí provozní praxe, ozdoby se většinou do notového zápisu nevypisovaly nebo byly kódovány dobově srozumitelnými znaky.

Takzvané zdobení v hudbě bylo obdobou improvizace v *commedi dell'arte*. „Předem dána“ byla melodie nebo harmonický postup, na úrovni vyšších formálních celků pak se od hudebníka nebo zpěváka očekávalo, že bude improvizovat ornamentiku v repetičích nebo reprízách (například od zpěváka se čekalo, že bude při návratu v *da capo* áriích zpívat zdobenou verzi). Způsoby zdobení doznávaly změn v čase, ale lišily se i v jednotlivých hudebně-kulturních regionech. Flétnistka, umělecká vedoucí souboru Collegium Marianum a badatelka v oblasti barokní hudby, gestiky, deklamace a tance Jana Semerádová specifikuje tři rozdílné metody ornamentiky podle národně-stylové příslušnosti: v italském prostředí bylo zvykem nezapisovat žádné ozdoby a vše ponechávat na interpretovi, ve francouzském hudebně-kulturním prostředí vykrytalizoval

31 Brian Robins: An interview with Gustav Leonhardt: In: *Goldberg Early Music Magazine* (rovněž na osobní stránce Briana Robinse <www.earlymusicworld.com>).

„systém symbolů podobných rychlopisu“,³² jimiž hudebníci zachycovali tzv. *agréments*, a němečtí hudebníci měli ve zvyku vypisovat všechny ozdoby v plném znění. V praxi, kterou do značné míry potvrzují i dobové tisky skladeb, to tedy patrně vypadalo tak, že zatímco Lully, Couperin nebo Bach zdobením po hudebníkovi nepožadovali, Corelli, Vivaldi a italští operní skladatelé s aktivním dotvářením kusu ze strany hudebníka nebo pěvce naopak počítali. „V moderní hudbě je téměř všechna ornamentika vtělena do notového zápisu. Ve staré hudbě se ornamentika někdy úplně vynechávala nebo naznačovala konvenčními značkami; ve skutečnosti to byl interpret, jenž byl vykonavatelem skladatelova záměru tím, že ‘vkusně’ a stylově improvizoval na danou melodii nebo téma.“³³ Povšimněme si výrazu „vkusně“, budeme s ním mít co do činění, až dojde na uplatňování improvizčních praktik do nové artificiální hudby 20. století. Vkus a také přiměřenost byly v hudbě barokních mistrů, naznačené zápisem základních charakteristik hudební věty a „finalizované“ zdobením při každém provedení, příkazy dne a v dobových spisech jsou to často opakovaná slova. Řada zásad, které platily pro techniky zdobením v 17. a 18. století, jsou zásady platné pro hudební improvizaci obecně, a v kapitole věnované moderní hudbě 20. století nám mohou být vítanými orientačními vodítky na cestě za znovunalezením improvizace, která zdánlivě z vážné hudby ustoupila a jejíž identifikační znaky se dramaticky proměnily. Kromě toho nám mohou posloužit rovněž pro demonstraci srovnání: „Při komponování předpokládal skladatel, že se jeho ozdoby budou dělat, a proto neděláme-li je, porušujeme jeho tvůrčí záměr

32 Semerádová, Jana: Ornamentika a improvizace barokní hudbě. In: *Hudební improvizace. Sborník celostátní konference 1. - 2. listopadu 2005*. Praha: Česká hudební rada - Divadelní ústav, s. 28-49.

33 Tamtéž, s. 29.

zrovna tak, jako kdybychom měnili jeho notový zápis."³⁴

V souvislosti s oživením zájmu o historickou organologii a trendem historicky poučené interpretace, nastartovanými Gustavem Leonhardtem po druhé světové válce, se dnes už většina dobových spisů zásadní povahy vztahujících se k předmětu hry na hudební nástroj dočkala novodobých reedic, některé dokonce jsou i přeloženy do češtiny.³⁵ Skrze jejich studium (a ovšem především pod vedením zkušeného pedagoga specializovaného na interpretaci staré hudby) vede cesta dnešního žáka nebo studenta odborné hudební školy k improvizaci jako tradiční hudebně-řemeslné dovednosti, ovšem s výhradou, že historicky poučená interpretace je další oborová specializace, to znamená že není běžnou součástí výuky zpěvu, hry na hudební nástroj nebo ansámblové hry.³⁶

34 Tamtéž, s. 29.

35 Quantz, Johann Joachim: *Pokus o návod jak hrát na příčnou flétnu*. Praha: Supraphon, 1990; Bach, Carl Philip Emanuel: *Úvaha o správném způsobu hry na klavír*. Brno: Paido, 2002.

36 Na hudební fakultě pražské AMU se historicky poučená interpretace vyučuje na katedře teorie a dějin hudby jako dvousemestrový fakultativní předmět pro studenty 3. ročníku instrumentálních oborů a povinný předmět pro 2. ročník oboru hudební teorie. Na brněnské JAMU existuje předmět „Stará hudba“, rovněž volitelný, zajišťován externími pedagogy, v jeho rámci se vyučuje i „aplikovaná hudební ornamentika“. Za specializovanými pedagogy musí zájemci buď na kurzy – v České republice například na Mezinárodní letní školu staré hudby ve Valticích nebo na Letní školu barokní hudby v Holešově, nebo do zahraničí. Po desetiletí si drží renomé Schola cantorum Basiliensis, kde se vyučuje rovněž předmět Improvizace ve staré hudbě, porůznu po Evropě však působí řada zkušených hudebníků a pedagogů na dalších scholách, na kurzech v rámci specializovaných festivalů i jako soukromí konzultanti.

2.2 Ústup improvizace z vážné hudby v 19. století

Improvizace je součástí tvůrčího procesu vedoucího ke vzniku hudebního díla, proto tento stručný exkurz o několik století zpět není beze smyslu. V minulosti tato fáze tvůrčího procesu probíhala běžně (takřka normativně) „na očích“ případných pozorovatelů - zpěváků, hudebníků, posluchačů. Dílo bylo „kýmsi“ v určité, dobově obvyklé a všeobecně srozumitelné formě koncipováno a konečnou podobu dostávalo při živém provedení. Neexistovalo striktní rozštěpení osoby hudebníka (hudebního umělce) na skladatele a interpreta, za to však existovala poměrně detailní metodika na „dotváření“ hudebního díla při jeho realizaci, a to s ohledem na jeho funkčnost, charakter prostředí, v němž bylo realizováno, a estetické priority zadavatelů zakázek nebo adresátů (percipientů) díla. Hudební umělec byl v první řadě „interpret“ - hudebním umělcem se stal tak, že se naučil zpívat, ovládat hudební nástroj nebo hudební nástroje, přičemž součástí této dovednosti byla od určitého stupně řemeslné vyspělosti i vlastní kreativita v rámci systémových mantinelů (improvizace) a příležitostně takový hudebník - kreativitou dostatečně zaujatý - vytvářel nové skladby nebo byl o jejich vytváření žádán. Často se pak podílel i na jejich interpretaci jako aktivní hudebník, zpěvák nebo dirigent.

Obecně se má za to, že improvizace se vytratila z vážné hudby s nástupem atonality a dodekafonie. Do značné míry je to pravda. Ústup improvizace z koncertních pódíí, na nichž zněla

vážná hudba, je ale ve skutečnosti jen jedním z více projevů provázejících zásadní změny, k nimž došlo na přelomu 19. a 20. století v samotné mentalitě a rozložení sil v euroamerické (západní) kultuře.

Improvizace jako vrcholná řemeslná dovednost se široce uplatňovala ještě v 19. století, kdy fenomenální mistři svého nástroje platili vždy zároveň i za vynikající improvizátory. Všichni významní hudební skladatelé byli zároveň i koncertními umělci a jak se lze dočíst z jejich životopisů i z dobových reflexí jejich koncertního vystupování, umění improvizovat bylo součástí jejich řemeslné výbavy, Rossiniho rozhodnutí nenechávat pěvce koloratury improvizovat, nýbrž jim je vypisovat, však tuto tradovanou paušalizaci přinejmenším zpochybňuje, nevrhá-li na ni přímo jiné světlo, neboť jeho vrození sahá už do času života Beethovenova. Gioacchino Rossini se údajně chtěl takto pojistit proti svévolné praxi operních primadon, „které se v hlavních rolích rády producírovaly a notový zápis svými na odiv stavěnými koloraturami a dalšími okrasami měnily často k nepoznání“.³⁷ I Jana Semerádová uvádí Rossiniho zásah do stávající praxe jako mezník, po němž byl „ve vážné hudbě zapomenut prvek improvizace (ozdoby a kadence), který hraje významnou úlohu zejména v barokní hudbě, a to jak vokální, tak i instrumentální.“³⁸ A ostatně i velcí improvizátoři jako Ludwig van Beethoven a generace romantických hudebních tvůrců už vypisovali kadence svých instrumentálních koncertů, jakož i různé fantazijní formy, a zajisté se už i oni setkávali s takovými hudebními projevy, které činily z improvizace trn v jejich oku už hluboko v 19. století, jak o tom podává zprávu

37 Dvořák, Vít: *Událost v ženevské opeře: Rossini z kulturáku*. Opera Plus, 14. 5. 2010.

38 Semerádová, Jana (2005), s. 30.

například Louis Spohr, který píše o hlomozném provádění Beethovenových symfonií v roce 1816: „Každý jednotlivec (člen symfonického orchestru v Římě - pozn. wd) provádí ozdoby, jak mu napadne, obaly skoro na každém tónu, takže ensemblový zvuk se podobá víc rámusu, který vydává preludující a ladící orchestr, než harmonické hudbě.“³⁹

Ještě dřív, než se hudba vydá za hranice tonality, kam ji improvizace jako řemeslná dovednost na nejvyšším, mistrovském stupni nějakou dobu nebude moci následovat, rozštěpí se osobnost hudebního tvůrce na dvě složky, skladatele a interpreta, přičemž skladatel bude „improvizací“ objevovat a experimentovat, a interpret bude dál improvizovat v tonálním systému, který ho (bude-li chtít improvizovat) odvede na dlouhou dobu do jazzu a v 50. letech (u nás cca o třicet později) k historicky poučené interpretaci a k barokní hudbě.

V tuto chvíli teprve můžeme poukázat na skutečnost, že improvizace ve smyslu „mistrovství“ - tak, jak ji dodnes vnímá například indická klasická nebo arabská hudba - je vrcholným stupněm ovládnutí příslušné dovednosti, ať ji máme za řemeslo či umění.

Jejími oporami jsou ve většině hudebních kultur, a až do proměny materiálu hudebního umění počátkem 20. století byly i v západní kultuře, hudební systém a tradice. Proto také se řemeslná dovednost interpretů staré hudby s improvizací v oblasti soudobé artificiální hudby z větší části mívá, neboť i když existují zpěváci nebo hudebníci, kteří se věnují jak interpretaci staré, tak i soudobé hudby, své improvizací schopnosti z oblasti staré hudby nemohou v nové hudbě funkčně uplatnit (pokud k tomu ve skladbě nepřipraví cestu sám autor

39 Haas, Robert (1931): *Aufführungspraxis*. Potsdam: Akademische Verlagsgesellschaft, Athenaion, s. 225. (Citováno z Rychlík, Jan: *Pověry a problémy jazzu*. Praha: Supraphon, 1959, s. 88.)

nového díla), protože se změnila pravidla systému a koneckonců i vkus.

Po rozštěpení osobnosti hudebního tvůrce na skladatele a interpreta přestalo být na improvizální fázi tvůrčího procesu vedoucího ke vzniku nového hudebního díla „vidět“ - přenesla se do ateliéru hudebního tvůrce. Zajímavá je v této souvislosti proměna postoje samotného skladatele, který se octl nejen „vedle“ interpreta, jehož ale k životu své hudby - přinejmenším až do vynálezu syntezátoru - nezbytně potřebuje, ale octl se i mimo posluchače. Americký hudební publicista Alex Ross, autor knihy *Zbývá jen hluk* dokládá statistikami z koncertního života na sklonku 19. století, jak postupná převaha starší hudby nad soudobou na programech klasických koncertů a úprk většinového publika za populární hudbou zahnal skladatele „do kouta“, kde si ze své izolace udělal znouzectnost.⁴⁰ (Je to situace s dlouhodobým dopadem - skladatel dnes v rozhovoru běžně řekne, že ho publikum nezajímá.)

Zatímco skladatel si nějakého úbytku improvizace nejspíš vůbec nevšiml - neboť kreativních možností mu jeho nová situace v ateliéru a s novým materiálem hudební skladby, jímž se začalo od Russolových časů stávat veškeré akustické kontinuum, poskytovala mnoho, interpretům kreativita chybět začala a v důsledku toho nejen že hráli, ale stále hrají raději hudbu starší než novou, v čemž je podporuje i zaměření hudebně-vzdělávacího systému na všech úrovních.

40 Ross, Alex: *Zbývá jen hluk*. Praha: Argo, 2012, s. 48.

2.3 Myšlení o improvizaci ve 20. století

Ze všech oborů, až již uměleckých či mimouměleckých, které jeví o fenomén improvizace zájem, je z oblasti teoretické reflexe artificiální - vážné - hudby 20. století improvizaci věnována pozornost nejmenší. Skutečnost, že „stav věci“ není nikterak rámcově podchycen, má své opodstatnění, a vždycky ho bude mít, neboť se jedná o předmět z jeho vlastní podstaty nezachytitelný, v neustálém procesu a kvasu, a tak každý, byť sebedetailněji založený pokus o sumarizaci bude už v okamžiku publikace dílčí, protože bude přinejmenším o krok za živou praxí. Současně je však o improvizaci i mezi hudebními odborníky čím dál větší zájem a z úhlu pohledu svých oborů se mu věnují hudebníci, muzikologové, pedagogové, publicisté, muzikoterapeuti aj. a z bilaterální i multilaterální spolupráce mezi těmito odborníky a institucemi pak vzchází akce, které zahrnují už i oblast živého umění. V roce 1995 se v Kodani konal 1. skandinávský festival improvizace, zaštitěný dánskou sekcí ISCM. Z konference byl vydán sborník⁴¹ a spiritus agens celé akce, dánský skladatel Carl Bergstrøm-Nielsen, od té doby (společně s Henrikem Ehlandem Rasmussenem) pořádá konferenci a kurzy každoročně. V roce 2005 proběhla pod pořadatelskou hlavičkou České hudební rady v Praze konference na téma improvizace, navázaná na vlnu zájmu, který se od roku 2004 začal systematictěji k fenoménu hudební improvizace

⁴¹Nielsen, Carl-Bergstrøm: *New Music and Improvisation*. In: *Musica Nova*. Copenhagen: Danish ISCM Section, 1995.

obracet z podnětu Evropské hudební rady,⁴² a to zvláště k funkci improvizace v pedagogické praxi a k funkci improvizace v praxi různých kultur. Z konference byl vydán sborník, na jehož některé příspěvky se v této práci odvolávám. Podobnou akci pořádala o rok později Polska rada muzyczna – byla to konference nazvaná *Ad libitum*, s podtitulem „improvizace jako prvek kulturní výchovy“.⁴³ Akce se ujala a jako živý festival se koná každý rok v listopadu ve Varšavě. Obnáší koncerty, workshopy a přednášky.⁴⁴

Ve srovnání se zahraniční nabídkou prací věnovaných některému aspektu improvizace v hudbě 20. století (Bailey, Derek, 1980; Chase, Mildred Portney, 1988; Feisst, Sabine, 1997; Rothenberg, David, 2002; Rzewski, Frederic, 2007; Landgraf, Edgar 2011) je česká literatura poměrně chudá. Z historické perspektivy zprostředkovávají reflexi fenoménu improvizace knihy od Emila Františka Buriana (1928)⁴⁵, Jana Rychlíka (1962)⁴⁶ a Václava Jana Sýkory (1966),⁴⁷ jimž se 20. století dostává sice do ohniska pozornosti prostřednictvím jazzové hudby, ale protože všichni autoři působili rovněž v oblasti hudby artificiální, uvádějí dobově aktuální souvislosti a nabízejí erudovaný pohled i na tento materiál, byť okrajově. Přinejmenším lze v jejich zjištěních sledovat cestu, po níž se improvizace v průběhu 20. století vytrácela. Bohužel nejmladší z uvedených knih je bezmála padesát let

42 22.-24. října 2004 Evropská hudební rada uspořádala v Haagu evropskou konferenci na téma *Improvizace v hudbě*, mezi participanty byl český skladatel a pedagog Ivo Medek s příspěvkem o vztahu mezi dětskou kreativitou a současnou vážnou hudbou (*From children's creativity to contemporary improvised music*).

43 Konference se konala ve dnech 6. až 10. listopadu 2006 ve Varšavě, její součástí byly rovněž workshopy a koncerty. Z České republiky vedli workshopy pedagogové z JAMU Markéta Dvořáková a Ivo Medek.

44 Stav v roce 2011.

45 Burian, Emil František: *Jazz*. Praha: Aventinum, 1928.

46 Rychlík, Jan: *Pověry a problémy jazzu*. Praha: SNKLHU, 1959.

47 Sýkora, Václav Jan: *Improvizace včera a dnes*. Praha: Panton, 1966.

stará a improvizací se z úhlu pohledu artificiální hudby 20. století od té doby u nás nikdo nezabýval. Emil František Burian píše o krizi romantického orchestru a do svých úvah zahrnuje i aktivity Bohuslava Martinů a Aloise Háby.

Tituly Jana Rychlíka a Václava Jana Sýkory je potřeba vnímat i s ohledem na čas jejich vydání. Rychlík v *Pověřích a problémech jazzu* opírá svá aktuální zjištění týkající se praxe jazzové hudby o historicky prověřené skutečnosti z oblasti barokní hudby (v jeho době dosud nepodpořené novodobým zájmem o historicky poučenou interpretaci, avšak kdyby měl tyto informace už tenkrát k dispozici, na mnoha místech jeho textu by jistě posloužily jako pádný doklad toho, co mu nezbývalo, přiznaně, formulovat jako pouhé hypotézy), patrně aby nabídl hodnověrnou argumentaci pro opodstatněnost žánru, který se v 50. letech netěšil podpoře státní kulturní politiky. Srovnává generálbas a akordové značky (generální bas považuje za přesnější) a celou jednu kapitolu věnuje improvizaci včetně sledování stop, jimiž postupně mizela z pódíí a scén vážné hudby.⁴⁸ Věnuje se rovněž pedagogickému aspektu improvizace, principu, na který jsem narážela po celou dobu zpracovávání tématu této práce a který k němu z jiného úhlu pohledu přistupuje rovněž z etnomuzikologických pozic,⁴⁹ a sice individuální podstatě edukačního procesu, pro niž je velmi obtížné pojednávat o improvizaci na obecné rovině, protože má do značné míry intimní charakter. Právě na této – subjektivní – rovině se však odehrává podstatná složka procesu: předávání

48 Rychlík, Jan (1959), s. 80. Viz též pozn. 10.

49 Bruno Nettl uvádí poznatky z vlastní praxe studia perské hudby: učitel žákovi strukturu *radifu* nevysvětluje, nýbrž předvádí mu různé podoby variací melodických postupů, augmentací a diminucí motivů apod., a žákovi musí dojít (učitel mu to nesdělí), že vůdčím prvkem improvizace je sama struktura. Nettl zdůrazňuje význam individuálního vztahu mezi učitelem a žákem. Srv. Nettl, Bruno: *The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. Urbana: Illinois University Press, 1983, s. 393.

zkušeností obdobou „ústního podání“. „Ten, jenž se obdivoval mistru, zapisoval si jeho způsob improvizovaných obměn a variací ... učitel pomáhal oblíbenému žáku tím, že mu sám ozdoby vypisoval. (...) Zachovaných dokladů není mnoho, neboť umělci i učitelé své praktiky žárlivě střežili.“⁵⁰ Všimá si také improvizace jako kolektivní aktivity a upozorňuje na to, že ve staré hudbě dokonce existovala i vokální praxe kolektivní improvizace (známým příkladem je Allegriho Miserere).

O sedm let mladší - nicméně vzhledem k našim současným potřebám přesto již relativně starým - titulem je *Improvizace včera a dnes* od Václava Jana Sýkory. Navzdory stáří titulu mnohé myšlenky z této knihy jsou aktuální stále a užitečná je i přehlednost, s níž autor téma pojednává. Stejně jako u Jana Rychlíka, i u Václava Jana Sýkory sehrála iniciační podnět ke zpracování tématu patrně aktuální kulturně-spoločenská objednávka, související s potřebou vymezit v dobovém kulturně-uměleckém spektru místo jazzu. Duch celé knihy je nesen snahou dokázat, že improvizace není převratnou inovací, kterou do hudby vnesl teprve jazz ve 20. století, nýbrž že je stará jako hudba sama a provází hudbu v celé její historii - a autor přehledně, ale i dosti detailně výskyt a podoby improvizace v dějinách hudby sleduje, včetně notových příkladů. V současnosti - tedy v 60. letech 20. století - poukazuje na stále živou improvizaci, vedle jazzu, v oboru varhanní hry, ve folklóru a rovněž - na rozdíl od Jana Rychlíka - už zachycuje i nástup aleatoriky. I v jejím případě však opět poukazuje na to, že ani tato technika není v dějinách hudby novum.⁵¹ V jednotlivostech se odvolává na knihu Ctirada Kohoutka *Novodobé*

50 Rychlík, Jan (1959), s. 87.

51 Používá výraz „kostičková hra“.

*skladebné teorie západoevropské hudby*⁵², která byla na dlouhou dobu u nás jediným utříděným zdrojem informací o poválečné hudební moderně, ovšem bez masivní možnosti poznat tuto hudbu i živě a v kulturně-uměleckém dialogu.

Krátkou kapitolu věnuje Václav Jan Sýkora improvizaci a pedagogice. Na začátku si klade dvě základní otázky: (1) Jak je využívána improvizace v hudební výchově a (2) jak je možno vychovávat a působit k rozvíjení improvizčních schopností, neboli jak je zajištěna výuka improvizace?⁵³ Poukazuje na přirozené projevy hudebnosti u dítěte, které jsou improvizční podstaty a vedou od aktivit spjatých s rytmem po aktivity začleňující pozvolna i melodické chápání, přičemž jsou obvykle spojeny i s vizuální nebo vizuálně-dějovou představivostí a pohybem. S potěšením konstatuje, že z hudebně-pedagogických procesů mizí direktivní směřování přirozené hudebnosti do tonální soustavy. „Chápe se pozvolna, jaká škoda bylo odtržení elementární hudební výuky od výchovy pohybové a také od všeobecné výchovy múzické, umělecké,“⁵⁴ uvádí Václav Jan Sýkora - již v roce 1966. Nejsem si jista, zda „pozvolné chápání“ od té doby již dosáhlo svého dna či vrcholu. Autor vidí příčinu úbytku kreativních (hudebních) aktivit dětí i v rozmachu průmyslu reprodukované hudby - v jeho době reprezentovaným rozhlasem, magnetofonem, gramofonem, televizí - a připomíná stále platná doporučení Jenana Jacquese Rousseaua, Jana Ámose Komenského, ale také - poměrně široce - Emila Jacquese Dalcrozea a Carla Orffa.⁵⁵ Všechna literatura, o které se

52 Kohoutek, Ctirad: *Novodobé skladebné teorie západoevropské hudby*. Praha: Panton, 1962.

53 Sýkora, Václav Jan (1966), s. 65.

54 Tamtéž, s. 66.

55 O aplikaci Orffových metod v českém hudebním školství ještě v té době psát nemohl. Pavel Jurkovič, který k nám Orffovy metody zaváděl, teprve v té době u Carla Orffa studoval, a *Česká Orffova škola* (autorů Petra Ebena a Ilji Hurníka) vyšla až v roce 1982.

zmiňuje jako o užitečné pro zapojování principů improvizace do výuky v hudebních předmětech, a dostupné tuzemským pedagogům, je staršího data, poválečné vročení mají pouze dva tituly směřující spíše do populární hudby, *Improvizujeme na kytaru*⁵⁶ a *Tajemství akordových značek*.⁵⁷

56 Urban, Štěpán: *Improvizujeme na kytaru*. Praha: Panton, 1964.

57 Šolc, Milan: *Tajemství akordových značek*. Praha: SHV, 1964.

„V improvizaci nemohu dosáhnout téže konceptuální excelence jako v kompozici.“ (Gavin Bryars)⁵⁸

3

IMPROVIZACE V ARTIFICIÁLNÍ HUDBĚ V NOVÝCH HUDEBNÍCH KONTEXTECH 20. STOLETÍ

V zájmu neodchýlit se od záměru propojení improvizace jako kreativní aktivity v hodinách hudební výchovy se současnou artificiální hudbou zahrnující v použití materiálu a jeho zpracování veškeré zvukové kontinuum, uvádím názory hlavních představitelů hudební moderny druhé poloviny 20. století – Johna Cage, Pierra Bouleze, Karlheinz Stockhausena, Witolda Lutoslawského aj. – na improvizaci. Pokud bychom se chtěli i terminologicky přiblížit metodám, které ve svých skladbách uplatňují a jejichž principy jsou dnes už i dobře využitelné jako modelová cvičení v hodinách hudební výchovy, museli bychom se pojmenování „improvizace“ zřejmě vzdát, protože výše zmíněným autorům se s ním v tradičním významu pojmu, který se k této aktivitě váže, spojovalo to, co se snažili usilovným hledáním nových zvukových a tektonických možností hudby překonat, proti čemu se aktivně stavěli a vůči čemu se mnohdy

58 Bailey, Derek: Free Improvisation. In: Cox, Christoph & Warner, Daniel: *Audio culture: readings in modern music*. New York/London: Continuum, 2004, s.263.

až úzkostlivě vymezovali, jak o tom svědčí nejen jejich tvorba, ale i jejich četné články, eseje a publikace, a rovněž i přednášky na mezinárodních festivalových platformách například v Darmstadtu (Internationale Ferienkurse für Neue Musik, 1. ročník 1946) nebo Donaueschingenu (Donaueschinger Kammermusikaufführungen zur Förderung zeitgenössischer Tonkunst, 1. ročník 1921).

Text doplňuji třemi analýzami: analýzou klavírního koncertu *Lousadzak* (1944) od Alana Hovhanesse (1911-2000) jako ukázkou raného využití postupu, pro který se později vžil název aleatorika, dále ukázkou zpracování grafické partitury Milana Grygara (1926) *Krajina* členem souboru MoEns Kamilem Doležalem (1957) pro hudební realizaci a analýzou skladby Tomáše Pálky (1978) *Les gouttes* (2007) jako příkladu uplatnění konceptuálních principů ve funkci návodů nebo doporučení, na jejichž základě teprve interpret realizuje výslednou podobu skladby nebo její části, která tak může být při každém provedení do určité míry odlišná od provedení minulého nebo budoucího, v nové české hudbě.

3.1 Materiál hudební kompozice

„Höchste Strenge ist zugleich höchste Freiheit,“ cituje Theodor W. Adorno německého básníka Stefana Georgeho (1868-1933) v souvislosti s analýzou Schönbergova odklonu od klasicistní estetiky, v níž se určující tonální plán a melodicko-harmonická struktura sonátové formy hlavnímu představiteli Druhé vídeňské školy jevila být beze smyslu (sinnlos) a z níž východisko našel v principu dodekafonie.⁵⁹ Příčina skutečnosti, že improvizace se z umělé hudby v průběhu první poloviny 20. století zdánlivě vytratila,⁶⁰ netkví ani tak v utužování pravidel kompoziční techniky nastartované na jedné straně enharmonicko-chromatickým systémem v rámci dur-mollové tonality a na druhé straně různými, více či méně životaschopnými pokusy o vykročení z tonálního systému v čele s Schönbergovou metodou kompozice s dvanácti vzájemně usouvzaženými tóny (1911).⁶¹

Schönberg sám nevnímal proces zpřesňování pravidel jako omezující, nýbrž jako osvobozující, a takto ho pro estetiku nové hudby převzal i Adorno (1949).⁶² A Arnold Schönberg nebyl jediný, kdo si průběžně kladl otázky po vztahu svobody a řádu, který shledával mezi tvůrčím záměrem a materiálem. Podobným

59 Adorno, Theodor Wiesengrund: *Der dialektische Komponist*. In: Arnold Schönberg zum 60. Geburtstag, 13. September 1934. Wien. s. 19.

60 Srv. Moore, Robin: The decline of improvisation in Western art music: an interpretation of change. In: *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* 23, 1992(1), s. 61-84.

61 Schönberg, Arnold: *Harmonielehre*. Wien: UE, 1911.

62 Adorno Theodor Wiesengrund: *Philosophie der neuen Musik*. Tübingen: Mohr, 1949.

otázkami se zabýval například i Alois Hába v konceptu „osvobozené hudby“. V duchu zásad romantické estetiky není skladatel tím, kdo by měl poznávat řád světa (přírody) a projektovat jej do své tvorby, nýbrž tím, skrze kterého se do jeho tvorby „intuitivně“ řád projektuje a on jej teprve posléze poznává.⁶³

To, co zatlačilo improvizaci jako přirozenou součást aktuálně provozovaného hudebního díla do pozadí, nebyl tedy ani tak stále více se komplikující kánon kompozičního řemesla, jako spíše zásadní, přesunem gnoseologického ohniska do vědy a aplikované techniky podmíněná změna paradigmatu od prožitku k reflexi. Vedle proměny paradigmatu, v hudbě mapované různými snahami o nové uspořádání materiálu hudební kompozice, řeší hudebníci i předefinování – pro hudbu 20. století naprosto zásadní! – tohoto materiálu. Do projekce nové podoby světa západní kultury proniká industriální charakteristika.

Materiál, s nímž hudebník pracuje, je akustické podstaty – až do 19. století byla přístupem hudebníka k tomuto materiálu kultivace jednak po linii organologické, jednak samotného systému. Nárůst zvukových a hlukových podnětů v industrializovaném světě obrátil pozornost hudebníků více ke zvukům v tradičním pojetí takzvaným „nehudebním“ (což dnes už se cítím nucena uvádět v uvozovkách) a prakticky po celou první polovinu 20. století je vedl k výše zmíněnému „předefinování materiálu“. Hudebním materiálem se staly tóny, zvuky i hluky, ty už ovšem nebylo možno organizovat do „starých“ forem. Byl to dlouhý proces, v němž pro improvizaci v tradičním slova smyslu nebylo místo, protože proces samotný byl nesen kreativitou okamžiku a zahrnoval položky, k nimž tvůrci – skladatelé, interpreti, ale i teoretikové

63 Spurný, Lubomír: Intuice či reflexe? Několik poznámek k estetice „osvobozené hudby“. In: *Musicologica*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.

přistupovali „bez přípravy“: na práci se zvukem (hlukem) jako materiálem hudební skladby vskutku připraveni nebyli. Rozhodně byli ale v tomto procesu často konfrontováni s různými náhodnými úkazy a jevy.

Improvizace však - jak na to opakovaně upozorňují autoři traktátů i hudebníci - není libovůle, i ona, aby se mohla „dít“, vyžaduje určitá vstupní data, jejichž zdrojem pro ni dosud byl po staletí se vyvíjející hudební systém. Rozšířením materiálu hudební kompozice na veškeré zvukové kontinuum vyvstala nutnost transformovat pravidla systému, inovovat je nebo rozšířit tak, aby se mohla vztahovat nejen na práci v rámci hudebního, nýbrž na práci v rámci akustického kontinua. A tento proces je pořád aktivní a šest „zásad“ Luigiho Russola se i po téměř sto letech zdá být pořád aktuální.⁶⁴

Vědecké poznání je založeno na pozorování a následné analýze a jakkoliv se proces umělecké tvorby s metodami vědeckého zkoumání ze své podstaty míjí, na úrovni kreativních procesů myšlení se obě oblasti poznávání prostupují. Improvizace ve svém principu odporuje objektivizaci, a proto tam, kde se volá po objektivitě, fixaci, přesnosti či zpřesňování, zdánlivě nenalézá uplatnění.

Improvizace se však ve skutečnosti ani z artificiální hudby (druhou vídeňskou školou počínaje) nevytratila, pouze se na nějaký čas přenesla z pódia do „studia“ - tj. do pracovny či ateliéru hudebního skladatele, a k jejímu zdánlivému vymizení dochází až při výstupu z této „laboratoře“ - neboť umělecké dílo odtud vychází svým způsobem „finalizováno“, tedy vybaveno tak, aby jej bylo možno „distribuovat“ k opakovanému použití: fixováno notovým zápisem a ideálně, v podobě tiskového vydání posléze nabídnuto jako sériový

⁶⁴Russolo, Luigi: *L'arte dei rumori*. Milano: Futuriste di Poesia, 1916. (Angl. *The art of noises*. New York: Pendragon Press, 1986.)

(obchodovatelný) produkt na trh.

Přenesením prostoru pro kreativitu (který je i prostorem improvizace) z koncertního pódia do ateliéru také došlo k oddělení hudebního tvůrce od interpreta, jež se nejvíce dotklo právě umělé hudby. Prostor pro „kreativitu okamžiku“ na koncertním pódiu se začátkem 20. století začal otevírat v jazzu - který neměl oporu v estetice ani sociokulturním prostředí evropského umění, a ani dobří modernisté nebyli s to rozpoznat v něm více nežli kolorizující inovaci. (Zachovává však systém - tj. funkčně-harmonické myšlení, tedy možnou oporu pro improvizaci.) A ačkoliv čas od času skladatelé adaptovali prvky nebo vlivy jazzu do své umělé tvorby a vznikla tak četná díla, která nezapadla a jsou součástí koncertního repertoáru dodnes, jako stylový trend se tato cesta ukázala být dosud málo průchodná. Hudební praxe nicméně ukazuje, že sbližování jazzu a takzvané vážné hudby je tendence stále potentní a probíhá ve vlnách už více než sto let, přičemž každé další sblížení (po každé další disparaci) je organičtější a rozpoznat, zda jde o jazz nebo hudbu vážnou, už mnohdy není možné pouze podle znějícího tvaru, nýbrž na základě sekundárních informací o oblasti působnosti hudebníků, zaměření festivalu či vydavatelství apod.

A stejně jako interpret - pokud neuhnul do některé z oblastí non-umělé hudby, kde vlastní kreativita zůstala součástí pódiového hudebního projevu, a spokojil se s rolí reprodukčního umělce, „artisty“ v tom nejlepším slova smyslu, který oslňuje svými výkony na hranici možného (a kde není velký rozdíl mezi Houdinim a Paganinim), se stranou tvořivého experimentu octl i posluchač. I on od jisté doby ztrácí možnost *ocenit* mistrovství tvůrce, pokud jde o jemné finesy v rámci poznaných struktur, tak jak ji měl ještě v době, kdy

hudbě kralovala sonátová forma, i později, kdy se hojně pěstovaly různé fantazijní formy na všeobecně známá témata a transkripce byly hudebním modem vivendi.

Z psychologického hlediska lze takový nedostatek systémové opory vnímat jako nebezpečí ztráty jistoty nebo ztráty identity - což může být klíčem k pochopení mnoha snah o nový řád v rámci artificiální hudby, které provázejí hudbu nejen první, ale i druhé poloviny 20. století v podobě individuálních, detailně formulovaných systémů skladatelských osobností jako Olivier Messiaen,⁶⁵ John Cage,⁶⁶ Pierre Boulez,⁶⁷ Iannis Xenakis,⁶⁸ Steve Reich⁶⁹ ad.

65 Messiaen, Olivier: *Technique de mon langage musical*. Paris: Leduc, 1966.

66 Cage, John: *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1961; česky: *Silence: přednášky a texty*. Praha: Tranzit, 2010.

67 Boulez, P.: *Boulez on Music Today*. London: Faber and Faber, 1971.

68 Xenakis, Iannis: *Musiques formelles*. Paris: Stock musique, 1981. (Angl. *Formalized Music*. Stuyvesant: Pendragon Press, 1992.)

69 Reich, Steve: *Writings on music*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2002.

3.2 Náhoda v hudbě (aleatorika) / Evropa

V intencích pojetí svobody jako možnosti operovat v dosud neobsazeném prostoru se dodekafonie osvědčuje až do nástupu hudební moderny po druhé světové válce. Nové hudbě (Neue Musik) už ale dodekafonie nestačí - její princip rozšiřuje na seriální *koncept*, který pojme už i zvukový materiál. Sotva se ale metoda práce s řadami široce ujala, začínají hudební tvůrci narážet na její limity. (Multiserialismus ústí v detailní předepisování průběhu všech složek hudební struktury a nároky na přesnou reprodukci jsou mnohdy tak mimořádné, že jsou na hranicích realizovatelnosti.)

Spásné řešení nabízí *koncept* náhodného výběru, ten je však záhodno sledovat po dvou liniích, evropské a americké.⁷⁰ V americkém hudebně-kulturním prostředí se estetika zvuku jako součásti materiálu hudební kompozice formovala osobitou cestou (Charles Ives, Harry Partch, Henry Cowell), nezávisle na podnětech z řad evropských futuristů, a třebaže se postupně ukazuje (například publikováním korespondence mezi Johnem Cagem a Pierrem Boulezem),⁷¹ že rozdíly mezi těmito liniemi nebyly vždy motivovány výlučně objektivními estetickými, ekonomickými či technologickými pohnutkami, nýbrž že ve hře byly nejednou i motivy povahy čistě individuálně psychologické, tedy osobní (což - opět - implikuje nutnost nebo potřebu zohledňovat v práci s hudebními materiálem, ať

70 Srv. Feisst, Sabine: *Der Begriff „Improvisation“ in der neuen Musik*. Sinzig: Studio, 1997.

71 Pierre Boulez/John Cage: *Correspondance et documents*. Winterthur: Amadeus Verlag, 1990.

již v analýze nebo ve zprostředkovávání tvůrčích aktivit, psychologické a sociální aspekty), je možno nalézt jistá zobecnění: v evropském kulturním prostředí v tendenci k řešení tenze analytickým přístupem (formou systémových definic - v čemž si protagonisté poválečné hudební moderny počínají v podstatě stejně nebo podobně jako představitelé druhé vídeňské školy), v americkém hudebně-kulturním prostředí v generování inovací (jakoby) bezprostředněji přímo z všednodenní akustické reality.

V evropské hudbě 20. století bylo uvedení aleatoriky - v podobě náhodného výběru - do procesu hudební skladby v podstatě obdobou Schönbergova rozbití tonality, neboli do značné míry intelektuálně korigovaným opatřením motivovaným snahou „osvobodit“ hudbu.⁷²

Náhodnému výběru může podléhat jakýkoliv parametr: výška tónu, jeho délka, síla, barva, či gesto. Výběr se provádí buď skutečně hodem kostky (latinsky *alea* = hrací kostka), nebo využitím prvků z teorie her (příklad: Iannis Xenakis ve skladbách *Duel* a *Strategie*) nebo počítačovou operací. Specifický způsob výběru nabízí různé typy nekonvenčně pojednaného hudebního zápisu, které otevírají - opět - prostor kreativnímu podílu interpreta.

Hudební dílo je - tradičně - fixováno notovým zápisem a hudební tvůrci z okruhu nové hudby věnují značné úsilí snahám o nalezení způsobů, jak prvek náhody dostat do hudební struktury tak, aby jej bylo možno zahrnout do notace. Neubráním se paralele s industriálním principem mechanizace, s tendencí - která se osvědčila jako progresivní - vyvinout soukolí, které nějakou dobu vydrží a bude fungovat (bude takříkajíc „šlapat“). K tomu účelu je ale nutno eliminovat

⁷²Kategorie svobody je konstantou improvizace napříč oblastmi lidských aktivit.

„chybu“ v matematickém smyslu, tj. je nutné určité zjednodušení a nějaký čas trvalo, než umělci za prvotním okouzlením mechanizací světa kolem sebe odhalili také její úskalí (a sice že odvádí pozornost od přítomnosti nebo ředí přítomnost, roztahuje čas na posloupnost stejných okamžiků, ideálně nekonečnou repetitivnost, která je zárukou bezchybného chodu stroje nebo nějakého zařízení a eliminuje prostor pro „kreativitu okamžiku“) a namísto vnímání chyby jako ohrožení systému ji začali naopak do procesu zahrnovat, tj. připouštět výskyt náhodných, nepředvídatelných jevů, které jsou živnou půdou improvizace. Že to má opačný efekt - tedy opětovnou komplikaci systému - je nasnadě a artificiální hudba 20. století (naposledy masivně repetitivní směry typu minimal music apod.) o tom přináší takřka nekonečnou množinu dokladů. Geneze historického procesu poválečného vývoje hudby je už poměrně dobře zpracována,⁷³ v českém jazyce je dostupná práce Miloše Navrátila,⁷⁴ skripta Miloše Schnierera⁷⁵ a zejména poslední dva díly souhrnných Dějin hudby od Nadi Hrčkové.⁷⁶

Měli-li bychom - alespoň stručným přehledem - ve vztahu k tématu této práce postupovat v rekapitulaci milníků tohoto procesu v tvorbě nejvýznamnějších představitelů poválečné hudební moderny chronologicky, začali bychom Johnem Cagem.⁷⁷ Protože jsme však v Evropě, považují za legitimní začít položkou, která se - zatím - v reflexi hudebního myšlení druhé

73 Austin, William W. (1966), Vogt, Hans (1972), Griffiths, Paul (1981), Danuser, Hermann (1984), Simms, Bryan R. (1986), Morgan, Robert P. (1991), Cook, Nicholas & Pople, Anthony (2004).

74 Navrátil, Miloš: *Nástin vývoje evropské hudby 20. století*. Ostrava: Montanex, 1993.

75 Schnierer, Miloš: *Hudba 20. století*. Brno: JAMU, 2005.

76 Hrčková, Nada: *Dějiny hudby VI - 20. století (1) a (2)*. Praha: Ikar, 2006, 2007.

77 V Americe a v Evropě byla náhoda jako formotvorný princip uváděna do hudby v podstatě nezávisle, na základě ne zcela identických estetických nebo filosofických konceptů. V americkém hudebně-kulturním prostředí o něco dříve, více méně však v tentýž (historický) čas.

poloviny 20. století jeví v evropském kontextu jako nejintenzivnější, a to jsou aktivity tvůrců nové hudby kolem osobnosti Pierra Bouleze. (Ve skutečnosti stojí na začátku uvádění principu náhody do hudby druhé poloviny 20. století oba tito hudební tvůrci, protože proces se odehrával z valné části formou jejich vzájemné komunikace, zpočátku vstřícné, později oponentní.)

Jako většina jevů v nové hudbě (s výjimkou rozšíření materiálu hudební kompozice na veškeré akustické kontinuum), ani práce s náhodnými procesy není objevem moderny 20. století. Hudební historie nás zavádí do středověku, kdy si křesťanští mniši házeli čtyřmi různě ohnutými železnými hůlkami podle náhodného principu, aby získali „krásnou melodii“. A z 18. století - v souvislosti s rozmáhajícím se vydavatelským trhem - se dochovaly publikované metody, které měly umožnit i úplným amatérům komponovat hudbu bez znalosti technik nebo pravidel skladby („ohne musikalisch zu seyn“).⁷⁸ Některé z nich byly založeny na využití hrací kostky nebo jiných postupů postavených na prvku náhody jako prostředku k výběru určité hudební fráze (tvaru) z většího množství daných možností.⁷⁹

V polovině 50. let 20. století definoval Werner Meyer-Eppler⁸⁰ v rámci práce se zvukovým materiálem jako aleatorické takové postupy, „jejichž průběh je zhruba neměnný, avšak v

78...jak se praví v podtitulu jedné „musikalisches Würfelspiel“, jejíž autorství je připisováno W. A. Mozartovi (vyd. posth. 1793, Berlin-Amsterdam: Johann Julius Hummel) a po jejíchž stopách se vydal Vít Rambousek v rámci studijních úkolů v předmětu Počítače a hudba na Fakultě informatiky Masarykovy univerzity.

79V knize *Der allezeit fertige Polonaisen und Menuetten Komponist* (1757) podává Bachův žák Johann Philipp Kirnberger (1721-1783) návod, jak s využitím hrací kostky zkomponovat „bezpočet polonéz, menuetů a příslušných trií“. Podobné návody podává C. Ph. E. Bach (1759 nebo 1779), Maximilian Stadler (1781), či Joseph Haydn (1791).

80Meyer-Eppler, Werner: *Statistische und psychologische Klangprobleme*. In: *Die Reihe 1*, 1955, s.22-28.

jednotlivostech ponechán na náhodě" (*deren Verlauf im groben festliegt, im einzelnen aber vom Zufall abhängt*).⁸¹ Meyer-Eppler vycházel ve svých aplikacích na akustiku a hudbu z teorie informací. Studoval náhodné sónické fenomény při používání statistických procesů a nazval je aleatorické.⁸² Za aleatorický postup nepovažuje nekontrolovanou náhodu, nýbrž pouze drobná vychýlení.

Pro hudbu termín popularizoval Pierre Boulez. Ve svém eseji *Aléa* (1957)⁸³, v němž ovšem spíše než na Meyera-Epplera navazuje na Mallarmého báseň *Un coup de dés* (1897)⁸⁴, k níž se uchýlil jako k významnému materiálu, s jehož pomocí generoval rozsáhlý argumentační aparát pro formulace svého pojetí principu náhody a rovněž i improvizace, rozlišuje dvojí typ náhody (*le hasard*). Náhodný jev podle něho může být do hudby uveden buď nedopatřením nebo automaticky, přičemž jde o dva krajní póly s náhodou na jedné a totální kontrolou na druhé straně. Ve skutečnosti jsou to dva různé způsoby, jak zacházet s náhodou.

K náhodným procesům, které se v hudbě vyskytují „nedopatřením“, je Boulez velmi kritický. Techniky jako hod kostkou nebo „orientační notaci“ považuje za maskování nedostatku skladatelovy invence. Takovými postupy - podle Bouleze - se skladatel zdánlivě snaží eliminovat sebe jako subjekt tvůrčího procesu, což ve skutečnosti není možné,

81 Meyer-Eppler, W. (1955), s. 22.

82 Zde počíná dlouhotrvající terminologická houšť. Během cca dvaceti let se v textech a diskusích objevují termíny aleatorika (malá/velká, řízená/volná), statistická kompozice, otevřená forma, chance operations, indeterminacy, orientační notace, vieldeutige Form aj. s jen drobnými významovými posuny podle toho, jaký aspekt nebo aspekty jsou v procesu definování pojmu akcentovány.

83 Boulez, Pierre: *Aléa*. In: *Nouvelle revue française, 1957/59*, česky in: *Konfrontace 1969/3*. Praha: Svaz českých skladatelů, s. 38-48.

84 Mallarmé, Stéphane: *Un coup de dés, 1897*, česky: *Vrh kostek* (první český překlad vyšel v překladu Vítězslava Nezvala ve výboru *Poesie*, Praha: Rudolf Škeřík, 1931).

protože subjekt je v procesu stále přítomen: subjektivní je totiž touha eliminovat subjektivitu. Pierre Boulez shledává za těmito experimenty vlivy východní (říká „orientálně nalíčené“) filozofie s cílem zastřít elementární nedostatek kompozičního řemesla. Boulezova kritika zde zjevně míří proti Johnu Cageovi: už v roce 1951, když pracoval na první knize své skladby *Structures*, vyjádřil v dopise Cageovi výhrady vůči jeho způsobu zacházení s náhodnými procesy ve skladbě *Music of Changes*. Doslova: „Jediné, odpusťte, co se mi pranic nelíbí, je metoda absolutní náhody (házení mincemi). Já naopak jsem přesvědčen, že náhodu je potřeba dostat pod krajní kontrolu.“⁸⁵

V podmínkách evropské kulturní tradice je umění chápáno jako poznávací proces. Náhoda provázející tento proces v podobě různých nepředvídatelných aspektů je rušivým, zavádějícím elementem, který může celý proces odklonit od původního směru k nějakému, jakkoliv fiktivnímu nebo hypotetickému cíli. Umělec-tvůrce musí tedy hledat způsob, jak se náhodě pokud možno vyhnout a udržet si maximální kontrolu nad celým procesem. To znamená eliminovat vše, co by mohlo být detekováno jako cizorodý prvek, a to i kdyby to mělo přijít skrze vlastní nevědomí. Obecně se tato tendence projevuje v estetice hudby druhé poloviny 20. století akcentací originality jako nejvýše hodnocené vlastnosti uměleckého díla jak po stránce obsahové, tak i z hlediska použitých technologií. Současně se skrze ni projevuje (člověku patrně vrozená) touha po řádu, který je jako opozitum chaosu podkladem pro udržitelnost života, přičemž projekcí oné touhy je v evropské hudbě vývoj funkční harmonie. Funkční harmonie je oporou systému jako „zástupce“, reprezentant „přirozeného řádu“. Se vstupem zvuku do materiálu hudební skladby vyvstává

85 Nattiez, Jean-Jacques: *The Boulez-Cage Correspondence*. Cambridge-New York: Cambridge University Press, 1993, s. 112.

potřeba jiného uspořádání - se stejným cílem, tedy aby systém byl funkční, aby poskytoval záruku udržitelnosti nebo obnovitelnosti.

V americké hudební kultuře se tento aspekt (nutnost kontroly a originalita jako kritérium umělecké hodnoty) zdaleka tak neujal, což můžeme názorně vidět na dvojitým významu termínu „eklekticismus“ v reflexích hudebních projevů. Charakterizovat v evropském kontextu umělecké dílo (hudební skladbu) jako eklektické znamená nějak je hodnotit, „známkovat“ je (v tomto případě je lehce degradovat), zatímco v amerických (nebo i anglických) textech má výraz „eklektický“ význam čistě popisný, nehodnotící.

Ovšem i americký koncept kalkulující v procesu umělecké tvorby s náhodou s sebou nese ambici po eliminaci subjektu v podobě sebevyjádření umělce. Oběma přístupům je společné negativistické vymezování (toho, co chtějí odmítnout), namířené v důsledku proti subjektu hudebně-tvůrčího procesu. Zajisté by z tohoto úhlu pohledu mohla vzniknout docela zajímavá jungiánská psychologická analýza některých stěžejních děl poválečné hudební moderny - ohledně míry sebenenávisti, která se projektuje do hudby na poslech často velmi nepříjemné.

Pokud jde o „automatickou náhodu“, je - podle Pierra Bouleze - součástí kontrolovaného procesu, do něhož vstupuje prostřednictvím přednastavených parametrů (mřížek, číselných řad a jiných struktur). Ani tento přístup nebere Boulez příliš na milost, považuje ho za mechanický (automatický) a přirovnává ho k fetišismu. Avšak akceptuje jej jako pomocný postup při organizování hudebně-zvukového kontinua skladby. „Skladatelská tvorba by chtěla dosáhnout dokonalé, zrcadlově hladké, nedotknutelné objektivity. Zcela prostě: schematismus

zaujme místo vynalézavosti; představivost omezí svou službu na to, že vymyslí komplexní mechanismus, jehož úkolem je vytvářet mikroskopické a makroskopické struktury - tak dlouho, až nakonec vyčerpání všech možných kombinací signalizuje konec díla."⁸⁶

Nedopatření zavrhuje Boulez zcela, automatismus v krajnostech. Obojí jsou jen různé způsoby, jak se vyhnout nutnosti rozhodování, a obojí nevyhnutelně vede tak či onak k náhodě. Náhoda je stejně v hudební skladbě vždycky přítomna a není možné zcela ji vyloučit - o tom se skladatel sám přesvědčil, když pracoval na první knize skladby *Structures*: „...náhoda se vplíží tisícerými škvírami, které nelze žádným způsobem ucpat.“⁸⁷ Nakonec tedy Pierre Boulez nevyhnutelnost náhody připouští (když skladatel aktivně zasahuje do procesu kompozice, náhoda se tam stejně dostává z náhodných setkání skladatelova života a hudebního vkusu), ale zaujímá k ní nepřátelský postoj. Tato nevraživost je odvozena ze dvou esteticky vnímaných kategorií pro Bouleze charakteristických: obnovy a nezbytnosti.

Obnova: náhodu nelze obnovit. Vždycky zůstane sama sebou - náhoda v jedné hudební situaci způsobí totéž jako náhoda v jiné situaci.

Nezbytnost: náhoda není nezbytný prvek v kompozici, tudíž nic nevyjadřuje (je beze smyslu, nemá žádný význam). A když dílo nic nevyjadřuje, ztrácí opodstatnění.

Pokud jde o improvizaci v jejím klasickém pojetí - jako hru bez přípravy a bez partitury - i vůči ní byl Boulez navýsost kritický: nazýval ji „psychodramaty, která mají význam

86 Boulez, Pierre: Aléa. In: *Konfrontace 3*, Praha: Svaz českých skladatelů, 1969, s. 39.

87 Tamtéž, s. 41.

primárně pro jejich autory".⁸⁸ Ve stati *Construire une improvisation* (1961) definuje Pierre Boulez improvizaci jako „násilnou vsuvku“ do hudby „volného rozměru“, a to ať už se jedná o hudbu nezapsanou a šířenou jen „napodobováním“ (jako je improvizace v jazzu, tedy obdobou „orální“ tradice), nebo o hudbu zapsanou, jako v dílech představitelů hudební avantgardy konce 50. let nebo na začátku 60. let ve skladbách, do jejichž konečné podoby mohli zasáhnout svým výběrem i interpreti.⁸⁹ Termín improvizace v titulu článku ovšem odkazuje především na Boulezovu kompozici *Deuxieme improvisation sur Mallarmé* (1958) a je míněn v užším smyslu než pojem improvizace běžně užívaný v kadenci, v jazzu atd.

Avšak hodně se blíží definici, kterou poskytl Karlheinz Stockhausen v dopise Boulezovi koncem roku 1953. „Stockhausen: Jsem čím dál tím víc ve statistické kompozici: seriální improvizace vstupuje do limitů seriálních prostorů času, výšky a intenzity. - Boulez: Jak to myslíte, improvizace mezi limity...? - Stockhausen: Znamená to volbu konkrétní délky, výšky nebo síly v rámci daného „prostoru“.⁹⁰ A takto chápe koncept improvizace vlastně i Pierre Boulez a jeho pojetí lze vztáhnout na moderní artificiální hudbu en gros: improvizace není jen interpretovou okamžitou volbou hudebních prvků v nějakém vymezeném „prostoru“ interpretace, ale je skladatelovou volbou v prostoru komponování.

Ve stejné době pracoval Pierre Boulez na *Troisième sonate pour piano*. Je to skladba o pěti větách, které skladatel

88 Boulez, Pierre & Billaz, André: Entretien avec Pierre Boulez. In: *Revue des Sciences Humaines*, LX(189), 1983, s. 115.

89 Boulez, Pierre: *Construire une improvisation*. In: *Points de repère I: imaginer*. Paris: Bourgeois, 1995, s. 445.

90 Nepublikovaná korespondence z Nadace Paula Sachera v Basileji. Citováno podle Davida Walterse (2003).

nazývá „formanty“,⁹¹ pro celou formu pak má označení „konstelace“. Aby zdůraznil své terminologické pojetí,⁹² dává klíčovému třetímu formantu název *Constellation-Miroir*. Pět formantů (pouze tři vyšly tiskem) lze hrát v osmerém pořadí, o němž rozhoduje interpret. Je to *mobile forme*, otevřená forma, v níž každý díl může být prvním či závěrečným. Možnosti volby jsou i v rámci jednotlivých formantů: například první formant *Antiphonie* je psán na samostatných papírech, které lze seřadit čtverým způsobem. Třetí sonáta je prvním dílem, v němž Boulez skrze otevřenou formu nabízí interpretovi možnost výběru. To je „náhoda pod kontrolou“, zatímco vrcholem absolutního serialismu v Boulezově tvorbě jsou *Structures (1a)*.

Improvizaci pak Pierre Boulez akceptuje jako náhodu uplatněnou „na místní úrovni“. Jako příklad uvádí rubato. Rubato nejsou – podle Bouleze – jen drobné výchyly v tempu, ale principiálně jde o „mobilitu“, tedy otevřenost a v tomto případě nepřesnost dalších hudebně-zvukových parametrů – například dynamiky nebo hlasové polohy. Pierre Boulez hovoří o artikulační ohebnosti. Ale i takto uplatněná náhoda by – podle Bouleze – měla být zapsána (nebo zapsatelná, pozn. wd) do partitury a neponechávána na libovůli interpreta (neboli opět náhoda pod kontrolou=řízená náhoda, „*un hasard dirigé*“).⁹³

Na začátku 60. let už se stává čím dál více zjevné, že čerstvý vítr inspirace přichází z amerického hudebního prostředí, a přední evropští skladatelé z okruhu nové hudby na to reagují po svém. Karlheinz Stockhausen například téměř s každým svým dílem mění i „etiketu“ jeho stylového určení: hovoří o

910 „formantech“ mluví Pierre Boulez i v eseji *Aléa* v souvislosti s kombinacemi strukturálních „formantů“ se spontánní improvizací v indické hudbě.

92 Terminologie je součástí osobitého světa Boulezovy hudby (po „konstelaci“ si například oblíbil termín „labyrint“).

93 Boulez, Pierre: *Où est-on?* In: *Points de repère I*. Paris: Bourgeois, 1995, s. 505.

punktuální formě, skupinové formě (Gruppen Form), statistické formě, variabilní formě, vícevýznamové formě (vieldeutige Form), okamžité formě (Moment Form).

Boulezův esej *Construire de improvisation*, stejně jako *Troisième sonate pour piano*, jsou výsledkem skladatelova dlouhodobého, a často vnitřně rozporuplného zájmu o uplatňování náhodných procesů v hudbě. Pierre Boulez vzal jev náhody na vědomí jen velmi nerad a snahou dostat jev pod kontrolu strávil prakticky celé jedno desetiletí. Existenci neurčitých a náhodných jevů v hudbě diskutoval v letech 1949 až 1952 též s Johnem Cagem a jistě pro něho jako zapřisáhlého serialistu nebylo snadné začlenit tyto jevy do konceptu totálně organizovaného materiálu hudební kompozice. Že si takovou cestu nakonec našel, svědčí o jeho pravdivosti jako umělce, nezapřel ale ani člověka s egem – a o tom možná svědčí oněch skoro deset let snah o vymezení pojmů i vlastního vztahu vůči nim, jakož – a zejména – i vůči jevům, které zastupují. Jako inspiraci k *Troisième sonate* uvádí Mallarmého *Un coup de dés*, David Walters (2003)⁹⁴ ale soudí, že v pozadí skladby jsou možná – dokonce mnohem spíše – Mallarmého poznámky k jeho projektu *Le Livre*, neseného snahou vyloučit z tvorby hledisko náhody. Básník v popisu nikdy nerealizovaného projektu představuje knihu, která nikde nezačíná a nikde nekončí, její stránky jsou volné a je možné je různě zaměňovat a číst v libovolném pořadí. Mallarmé míní, že takovou knihu by mohli různí „operátoři“ („opérateurs“) předčítat různému publiku, a vždycky by to pro všechny byl jedinečný zážitek a jedinečná interpretace.⁹⁵ Když Mallarmé mluví o nespécifikovaných

94 Walters, David: Boulez and the Concept of Chance. In: *Ex Tempore (A Journal of Compositional and Theoretical Research in Music)* XI/2. San Diego: University of California, 2003.

95 Mallarmé hovoří o „čistém díle“, v němž je náhoda v podobě hlasu spisovatele eliminována strukturou a otevřeností díla a následně mizí.

aspektech tohoto „ideálního“ otevřeného díla, používá termín „konstelace“ (plurál). Boulez nicméně uvádí, že *Troisième sonate pour piano* vytvořil nezávisle na tomto projektu, o němž se údajně dozvěděl, až když už byl s prací na kompozici hodně daleko. V eseji *Construire une improvisation* vysvětluje své pojetí „řízené náhody“, neboli limitované nepřesnosti jako kompoziční techniky, která umožní uvést do skladby nepřesnost, a přitom zachovává kreativní kontrolu. Působí to – s dovolením – jako trochu schizoidní ambice mít to i to, neboli mít mermomocí všechno pod kontrolou a přitom být i tolerantní – což z podstaty věci dost dobře nejde, a také György Ligeti – už o první knize *Structures* – napsal, že je to jako nutkavá neuróza.⁹⁶ Když ve zmiňovaném eseji Boulez zaujal rozhodné stanovisko proti náhodným operacím (ve smyslu samoúčelným) a docela arogantně označil ty, kdo je používají, za hlupáky a nekompetentní, bylo to zjevně namířeno proti Cageovi a John Cage se také ohradil, řka, „...když jsem to byl já, tak ten princip rezolutně odmítal, když je to Mallarmé, tak je to pro něho najednou přijatelné. Takže teď Boulez prosazuje náhodu, akorát to musí být jeho náhoda...“⁹⁷

Podle všeho Pierre Boulez zkrátka v době, kdy byla aleatorika jako tvůrčí princip hodně aktuální (v 50. a 60. letech), měl problémy s obyčejnou spontaneitou. Když má interpret hrát z notového zápisu, který je v detailech nepřesný, byť je ona nepřesnost záměrem, má většinou tendenci uchylovat se k různým „soudobým klišé“.⁹⁸ Proto musí být

Neboli opět projekce touhy po objektivitě, za níž by zmizel básníkův záměr, potažmo básník sám.

96 Ligeti, György: Pierre Boulez. Entscheidung und Automatik in der Structure 1a. In: *Die Reihe 4 (Junge Komponisten)*, 1958, s. 63.

97 Peyser, Joan: Boulez. *Composer, conductor, enigma*. London: Schirmer, 1976, s. 129.

98 Boulez, Pierre: Où est-on? In: *Points de repère I*. Paris: Bourgeois, 1995, s. 505.

svoboda interpretova výběru i jeho spontaneita usměrňována a projektována. Ve vší poctivosti se nicméně k problematice improvizace v hudbě vracel i v následujících desetiletích. V rozhovoru s André Billazem v roce 1983 poznamenává, že improvizace se uplatňuje v rámci stávajících „formálních struktur“ předávaných „ústním podáním“, které zůstává nezapsáno.⁹⁹

A ještě v roce 1993 se Pierre Boulez snaží s obsahem pojmu improvizace vypořádat, když míní, že „improvizace je určitým druhem psaní, i když nemateriální podstaty“.¹⁰⁰

Shrňme objektivizujícím výstupem, že Pierre Boulez vyslal do světa termín „aleatorika“ pro hudební postup, který už před tím používal John Cage a před ním ještě také například Alan Hovhaness (analýzu jehož skladby *Lousadzak* uvádím v této práci), Henry Cowell (ve Smyčcovém kvartetu č. 3, *Mosaic Quartet*, z roku 1935, v němž využívá jako formotvorného principu řazení a opakování částí skladby podle volby interpretů), ba dokonce už i Charles Ives.¹⁰¹

Naproti tomu Boulezův kolega a neméně výrazný představitel nové poválečné avantgardy Karlheinz Stockhausen neměl s uplatňováním principu náhody v hudbě žádné problémy. Iniciačním dílem v tomto směru je jeho *Klavierstück XI* (1956).¹⁰² Skladba je zapsána na jediném velkém listu papíru – čistém, tj. bez předtištěných osnov. Je na něm uvedeno 19 hudebních fragmentů zapsaných pro klavír na dvě ruce, tj.

99 Boulez, Pierre & Billaz, André: Entretien avec Pierre Boulez. In: *Revue des Sciences Humaines* 189, 1983, s. 115.

100 Boulez, Pierre: Le texte et son pré-texte. Entretien avec Peter Szendy. In: *Genesis 4. Écritures musicales aujourd'hui*. Paris: ITEM, 1993, s. 139.

101 Block, Geoffrey: Remembrance of dissonances past: the two published editions of Ives's Concord Sonata. In: Lambert, Philip (ed.): *Ives Studies*. New York: Cambridge University Press, 1997, s. 42.

102 Stockhausen nepoužíval termín aleatorika, nýbrž „vieldeutige Form“, statistická kompozice apod.

každý na dvojosnově umístěné někam na plochu papíru. Součástí koncepce skladby je i grafické pojetí zápisu, rozložení fragmentů na stránce je nepravidelné, nezařezávají ani systematicky k jednomu okraji, ani nejsou v úplně vyrovnaných horizontálních řadách, pokrývají list na způsob „obrazu“, proporcemi svého umístění na listu zapojují vizuální percepci. Fragменты jsou různé délky trvání. Pořadí, v němž fragmenty v rámci skladby jako celku zazní, si volí interpret. (Na konci každého fragmentu je instrukce týkající se tempa - skladatel doporučuje šesteré tempo T1-T6, dále dynamiky a artikulace („Anschlag“). Tempo a „úhoz“ mění charakter fragmentů do té míry, že se interpret - pokud má dostát skladatelově konceptu - musí naučit každý fragment v šesti různých tempech a u každého fragmentu musí nacvičit i různé způsoby, jak po něm navázat další (zvolený) fragment. (Neboli provést skladbu neznamena jen zahrát jednotlivé fragmenty v nějakém libovolném pořadí, ale znamena to, že zvolené pořadí při každém provedení determinuje i proměny fragmentů - v tempu, dynamice a artikulaci - a proměny skladby jako celku jsou mnohem komplexnější.)¹⁰³

Další z protagonistů evropské nové hudby Luciano Berio s principem náhody pracuje pouze okrajově (a spíše ve významovém posunu směrem k neurčitosti). Přijímá ji jako jednu z možností, ale příliš mu na srdci neleží. Ve skladbě *Sequenza I* pro sólovou flétnu (1958) předepisuje pořadí a intenzitu zvuků, ale délku trvání tónu uvnitř daného rámce vymezeného tempem metronomu ponechává na interpretovi. V *Sinfonii* (1968) - ve třetí větě - žádá začlenit při živém provedení na

103 Ze stejné doby jako Stockhausenův *Klavierstück XI* pochází i *Intermission 6* pro jeden nebo dva klavíry od Mortona Feldmana a *25 stran* pro jednoho až dvacet pět klavíristů od Earle Browna, což je jedno z mnoha potvrzení (hudebně-)historického jevu, že nové hudební myšlenky a tendence se formují nezávisle na sobě na různých místech v téže době.

koncertě úryvek ze skladby, která je současně na programu koncertu, a v závěru zařazuje (konceptuální) interakci mezi zpěváky a dirigentem. (Něco podobného použil už ve skladbě *Circles* v roce 1960. Instrumentální gestika – v partech harfy a bicích nástrojů – navazuje na deklamaci zpívaného textu. Berio pro zápis skladby použil postupy známé z proporcionální notace.)¹⁰⁴

Dokonce i Witold Lutoslawski, který je uváděn jako jeden z nejvýznamnějších tvůrců aleatorické hudby, přijal ve skutečnosti princip náhody velmi rezervovaně, v podstatě podobně jako Boulez *rubato*. Stejně jako Pierre Boulez chápe Lutoslawski náhodu spíše jako výrazotvorný nežli formotvorný prostředek a přísně vzato, nedá se hovořit o improvizaci. Hudba je přesně notována. Poprvé skladatel použil tento postup v *Jeux vénitiens* (1961) a posléze v dalších skladbách ze 60. let (*Trois poemes d'Henri Michaux*, *Quartet for Strings*, *Paroles tissées*, *Symphony No. 2*, a zejména *Livre pour orchestre*). Cestu k tomuto postupu našel přes Cageův klavírní koncert (který slyšel v roce 1960 z rádia) a přestože se mu nelíbil ani zvuk Cageovy hudby, ani Cageova filosofie, zaujalo ho použití principu neurčenosti (*indeterminacy*). Aplikoval tuto myšlenku na metroritmický plán (velmi podobným způsobem jako Alan Hovhaness ve svém „spirit murmur“). Princip náhody spočívá v jeho pojetí pouze v rozvolnění časových vztahů mezi zvuky, nemá ale vliv na formu jako celek. Sám Lutoslawski nepovažoval tento zásah do zvukového průběhu skladby za nikterak inovativní, ale vítal jej jako prostředek k obohacení

104 V letech 1960-1971 vyučoval Berio na několika hudebních školách ve Spojených státech. Jeden z jeho žáků, David Carlson vzpomíná, že kompoziční postup, který Berio studentům demonstroval na své skladbě *Circles*, mezi sebou nazývali „Berio boxes“. Carlson uvedený postup použil ve své opeře *Anna Karenina* (2007) a z rozhovoru s ním (o této opeře) jsem se o „beriovských rámečcích“ dozvěděla.

metro-rytmické stránky díla.

„...právě takové prvky aleatorické techniky mi otvírají cestu k uskutečnění řady zvukových představ, které by pro mne jinak zůstaly zcela v oblasti fantazie. Nezajímají mne nicméně takové vymoženosti aleatoriky, jakými je například vynesení náhody do role činitele určujícího základní průběh skladby, nebo moment překvapení pro posluchače, nebo dokonce i samotného skladatele, pramenící z nemožnosti předvídat každou další verzi provedení skladby.“¹⁰⁵ Tím, kdo o skladbě rozhoduje, zůstává pro Witolda Lutoslawského skladatel a náhoda zapracovaná v předem přesně určeném rozsahu je pouze způsobem realizace záměru, nikoliv vlastním záměrem. „...nejde mi o to, aby se skladba lišila provedení od provedení (jako to chce Cage nebo Stockhausen) ... nechci se ani zříkat svého podílu na odpovědnosti za skladbu tím, že bych ji přenášel na interprety. Smysl mého snažení je čistě v konkrétním výsledku ve zvuku.“¹⁰⁶

Muzikolog Stefan Jarociński vymezuje Lutoslawského „aleatoriku“ vůči oběma silným tendencím v hudbě 60. let - to jest vůči naprostému odmítání tradičních hudebních systémů a forem, a/nebo vůči matematizaci hudebně-kompozičních postupů s použitím zákona velkých čísel a teorie pravděpodobnosti (čehož je příkladem zejména Iannis Xenakis a jeho stochastická hudba): Lutoslawski, podle Jarocińského „ve své podstatě klasik“, odmítl oba tyto extrémy a zvolil vlastní cestu začlenění principu náhody „pouze“ v rozsahu metroritmického plánu hudby/skladby.¹⁰⁷ Sám Lutoslawski měl pro tento postup

105 Citováno z programové brožury festivalu Warszawska Jesien, 1961.

106 Morgan, Robert P.: *Twentieth-century music: a history of musical style in modern Europe and America*. New York: Norton and Company, 1991, s. 375-376.

107 Jarociński, Stefan: *Witold Lutoslawski: Materiały do monografii*. Krakow: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1967.

výraz „aleatorika textury“, v popularizačních textech adaptovaný jako „řízená aleatorika“. Pro Lutoslawského je důležité, aby použité postupy nevedly k anarchii, protože náhoda zde nemá vliv na formu (alespoň podle skladatelových představ - ve skutečnosti zde náhoda jako formotvorný faktor přece jen funguje, protože části skladby, kde dochází k rozvolnění časových vztahů mezi zvukovými objekty (termín Pierra Schaeffra) zní slyšitelně odlišně od ostatních částí skladby).

Své vlastní pojetí aleatoriky představoval Witold Lutoslawski i na přednáškách. V roce 1962 v Berkshire Music Centre v Tanglewoodu (1962) vysvětlil „své“ pojmy malá a velká aleatorika (*malý aleatorizm* a *duží aleatorizm*): malou aleatoriku jako mírnou variabilitu detailů v metro-rytmickém průběhu skladby (*ad libitum* v *Jeux vénitiens*), velkou aleatoriku jako formotvornou metodu s uplatněním principu náhody, kdy dochází k alternaci části nebo i celých vět kompozice (jako v Boulezově *Troisième sonate pour piano* nebo Stockhausenově *Klavierstücku XI*). I Lutoslawskému, stejně jako jeho skladatelským vrstevníkům, zabralo několik let přemýšlení o nových kompozičních postupech, definování pojmů i ověřování funkčnosti těchto postupů v praxi - ve vlastní tvorbě. V souvislosti se skladbou *Trois poemes d'Henri Michaux* hovořil o „částečné aleatorice“ (čímž ji vymezoval vůči aleatorice volné, neboli absolutní, o které ovšem on hovořil jako o „klasické“). V českém terminologickém prostředí se nejčastěji označuje pojmem řízená aleatorika, který ale nevystihuje úplně přesně Lutoslawského pojetí - skladatel měl na mysli skutečnost, že některé parametry skladby nejsou zcela ponechány náhodě tak, jak je tomu u volné aleatoriky, nýbrž jsou pouze o něco méně přesně definovány.

Teoretickou oporu pro své pojetí aleatoriky našel Lutoslawski, podobně jako Stockhausen, v Meyer-Epplerovi („aleatorické procesy jsou postupy, jejichž průběh je zhruba neměnný, avšak v jednotlivostech ponechán na náhodě“) a zdůrazňoval, že hudební díla komponovaná v této intenci nejdou za konvence a tradice evropské hudby.

Podobně jako Witold Lutoslawski využívá princip náhody i György Ligeti - ve skladbě *Atmospheres* například žádá volnou repetici čtyřtónového motivku, jde mu ovšem spíše o sónický efekt, nikoliv o nějakou zásadní inovaci. Tenze mezi vůlí zachovat (si) nad tvůrčím procesem co největší vědomou kontrolu a intuitivním puzením k překračování omezujících limitů směrem k osvobození, která byla v Evropě nesmírně silná nejen v hudbě, ale v umění vůbec, přivedla pak Ligetiho na několik let do blízkosti hnutí Fluxus (podobně ostatně i Stockhausena). Po premiéře *Atmospheres* v Donaueschingenu (1961), které byly podle autorových vlastních slov přijaty současně „jako skandál i s velkým potleskem“,¹⁰⁸ vytvořil Ligeti několik skladeb v kontextu svého díla výjimečných a blízkých „networkové“ estetice hnutí Fluxus: lehce sebeironizující orchestrální *Fragment* (1961), graficky notovanou varhanní skladbu *Volumina* (1961), vokálně-instrumentální *Aventures* na bezeslovný text (1962) a tři skladby, které byly zařazeny mezi publikace a performance hnutí Fluxus - *Trois bagatelles pour David Tudor* (1961), *Budoucnost hudby - kolektivní kompozice* (1961) a *Poème symphonique* pro 100 metronomů (1962).

Vzhledem k tomu, že se zdá, že pro představitele evropské hudební moderny byla aleatorika zhusta spíše metodou, jak nikoliv dostat improvizaci do hudby, nýbrž jak se jí vyhnout,

108 Lobanova, Marina: *György Ligeti: style, ideas, poetics*. Berlin: Ernst Kuhn, 2002, s. 383.

neboť představuje potenciální nebezpečí rutiny či „klišé“, je na místě položit si otázku, jakého prostoru se skutečně v aleatorice improvizaci dostává.¹⁰⁹

Příležitost k improvizaci nabízí více aleatorika volná nežli aleatorika řízená.¹¹⁰ Rozvolňuje se zápis, tradiční notový zápis je doplněn nebo nahrazován novými soustavami znaků, slovními pokyny či kresbami, časový průběh skladby bývá zpravidla regulován údaji v sekundách, ne vždy je předepsáno nástrojové obsazení. Krajním projevem je interpretace tzv. grafických partitur, kdy je konečná podoba skladby vložena do rukou interpreta, který se tak stává spoluautorem skladby. Opět - nemusí jít nutně o improvizaci, nýbrž pouze o spoluúčast interpreta. Z podstaty věci však má volná aleatorika k improvizaci mnohem blíže než aleatorika řízená.

109 Karlheinz Stockhausen nebyl zaujat ani vůči improvizaci v klasickém pojetí. Sám byl (v době svých studií) považován za vynikajícího improvizátora. Když v době studií v Kolíně n/R hrál v barech na klavír, vyhledal ho na koleji kouzelník, požádal ho, aby mu zahrál nějakou improvizaci, a pozval ho ke spolupráci: cestovali po Německu, mág kouzlil a Stockhausen improvizoval podle jeho triků. Improvizaci používal k dosažení nekonečné „momentové formy“, a poskytl tím inspiraci dalším hudebním tvůrcům nejen z oblasti vážné hudby. Miles Davis například ve své autobiografii (1989, s. 329) uvádí: „Vždycky jsem psal cirkulárním způsobem a díky Stockhausenovi jsem si uvědomil, že už nechci hrát pořád od osmi taktů k osmi taktům, protože já nikdy své písně neukončuji: pořád pokračují dál. Díky Stockhausenovi jsem pochopil hudbu jako proces eliminace/ubírání a přidávání.“

110 Aleatorika není pojmově zaměnitelná s improvizací. I v jazzové improvizaci se vyskytuje prvek náhody nebo libovůle - ale realizace probíhá jiným způsobem.

3.3 Náhoda v hudbě (neurčenost) / Amerika

Do moderní hudby se aleatorika nakonec dostala spíše přes filosofické a tvůrčí podněty Johna Cage než přes teoretická východiska Wenera Meyera-Epplera. (A evropští skladatelé si toho byli vědomi. Witold Lutoslawski v rozhovoru maďarskému hudebnímu publicistovi Andrási Vargovi řekl, že „... tento kompoziční prvek je znám už dlouho, ale evropští skladatelé ho zanedbávali. Až Cage k němu jejich pozornost znovu obrátil.“)¹¹¹

John Cage si ve 30. letech vyvinul metodu blízkou principu serialismu: experimentoval s pětadvacetitónovým systémem vymezeným rozsahem dvou oktáv. Tóny neorganizoval do řady a nepoužíval techniky aplikované v dodekafonii, nicméně stanovil (si) pravidlo, že ve vícehlasé skladbě se jednotlivé hlasy ke každému z pětadvaceti tónů mohou vrátit, až teprve po uvedení všech ostatních tónů (čili tón se nesmí opakovat, dokud nezazní - v daném hlase - všechny ostatní tóny).¹¹² Zřejmě proto Cageovi Henry Cowell, kterému mladý hudebník několik svých skladeb poslal, poradil, aby šel studovat k Arnoldu Schönbergovi. John Cage, jemuž Schönberg vytýkal nedostatek citu pro harmonii, se na přechodný čas sblížil s dvanáctitónovým systémem a schönbergovským serialismem, svou pětivětou klavírní skladbu *Metamorphosis* (1938) charakterizoval jako „dvanáctitónovou skladbu (sestávající) z fragmentů řady, netvořících variace - transpozice těchto

111 Varga, Bálint András: *Lutoslawski Profile*. London: Chester, 1976.

112 Příklad: *Sonáta pro dva hlasy* (1933).

fragmentů jsou odvozovány z intervalů v řadě,¹¹³ ale v Schönbergových stopách se nevydal.

Povšimněme si skladatelova negativního vymezení vůči variačnímu principu. Arnold Schönberg pokládal variační princip za prostředek k udržení kontinuity hudebního díla, John Cage naopak směřoval - v té době samozřejmě zatím spíše intuitivně - k co nejdůslednější eliminaci jakýchkoliv vztahů v hudebním předivu. „Schönberg při výuce kladl důraz na repetici a variaci,“ uvádí Cage, „dokonce i variaci - aby nám to zjednodušil - vykládal jako repetici.“¹¹⁴ Tím také Cage zdůvodňuje, proč se nenamáhal (v druhé polovině 30. let) s variacemi a ve svých raných skladbách pro bicí nástroje nebo klavír si vystačil jen s opakováním.

Další cesty nicméně vyvedly Johna Cage z úzce determinovaného hudebního světa blíže k moderní době Gesamtkunstwerku - spolupracoval s filmařem Oscarem von Fischingerem (což ho přivedlo k zájmu o hluk a o rytmus a zabýval se též problematikou notace pro bicí nástroje) a s choreografy Mercem Cunninghamem a Marthou Graham. Skladba *Imaginary Landscape No. 1* (1939) je považována za první skladbu v hudební historii, která kombinuje „live“ elektroniku s aleatorní složkou. Je napsána pro čtyři interprety, jeden hraje na klavír (pro způsob zacházení se zvukem klavíru se později vžil název „prepared piano“ - do českého jazyka bohužel nepřesně překládaný, ale už zavedený jako „preparovaný klavír“), další na činel a dva hudebníci obsluhují dva gramofony napojené na zesilovače a pouštějí desky různými rychlostmi.

113 Cage, John: Notes on Compositions I, 1933-1948. In: Kostelanetz, Richard (ed.): *John Cage: writer. Previously uncollected pieces*. New York: Limelight, 1993, s. 6.

114 Cage, John & Retallack, Joan: *Musicage: Cage muses on words art and music*. Hannover: NH: University Press of New England, 1996, s. 176.

Aby zřetelněji vplynuly na povrch rozdíly mezi východisky osvobozovacích tendencí v moderní hudbě v Evropě a Americe, je na místě připomenout, že ve 40. letech měl Cage blízko rovněž k jazzu, vedl hudebně-experimentální třídu na Škole designu v Chicagu a učil skupinovou improvizaci. Něco takového se evropské poválečné hudební moderně na několik desetiletí vyhnulo.¹¹⁵

S náhodnými procesy v hudbě začal John Cage řízeně pracovat až v padesátých letech. Předcházelo tomu osobní seznámení s Pierrem Boulezem (v roce 1949 odjel Cage na šestiměsíční pobyt do Paříže studovat hudbu Erika Satieho), setkání pro oba umělce objevné a podnětné (pro Bouleze skrze Cageovy *Sonatas and Interludes*, pro Cage skrze Boulezovu *Deuxieme sonate pour piano*), třebaže v polovině 50. let se Boulez od Cage a jeho estetiky distancoval,¹¹⁶ a zájem o východní filosofii, který mu - mimochodem - Pierre Boulez později s notnou dávkou ironie vytýkal a dodnes nemá pro takové přístupy pochopení.

V roce 1951 se Cage seznámil s čínskou *Knihou proměn (I-ting)*. Ze stejné doby pochází jeho *Koncert pro preparovaný klavír a komorní orchestr*, první skladba, v níž Cage cíleně využil princip neurčenosti. V díle se zaměřil především na práci se zvukem. Součástí instrumentaria je nejen velká skupina bicích včetně vodního gongu, ovládaná čtyřmi hráči, ale rovněž rozhlasový přijímač a role orchestru v podstatě spočívá ve zmnožování zvukové deformace zpřítomnělé v hudbě již preparovaným klavírem. Skladba je sestavena s pomocí tabulky o 14 polích ve vodorovné a 16 polích ve svislé řadě (16 hudebníků - bez sólisty). Pro každé políčko je

115 Jazzové idiomy používá Cage například ve skladbách *Third Construction* (1941), *Credo in Us* (1942) a *Jazz Study* (1942).

116 A Cage nemohl pochopit, jak může Boulez teoretickou rozdílnost nadřadit přátelství.

specifikován zvukový objekt. Jde o konflikt mezi strukturou a svobodou, mezi improvizací a řádem. Skladba se odvíjí v čase na základě posunu definovaného tabulkou. V první části má klavírní part výrazně improvizální charakter, zatímco orchestr se řídí pravidly podle tabulky. V druhé části se klavír řídí pravidly z alternativní tabulky, která má stejnou strukturu jako tabulka pro orchestr, ale zvukové objekty v ní jsou definovány pro klavír. Ve třetí větě klavír i orchestr hrají podle téže tabulky (podle níž hrál orchestr v první větě). Klavír je tak „osvobozen“ od své touhy (nebo také nutnosti) po sebevyjádření. Toto, myslím, dost souvisí s Cageovým pojetím improvizace.

Jakkoliv John Cage v hudbě vítal neurčenost, nepředvídatelnost, náhodu, k improvizaci jako takové (k pojmu a k významu, který si s sebou tento pojem z historie nese) se stavěl rezervovaně a odrazoval interprety od toho, aby jeho skladby improvizovali. Zpočátku - ve 30. letech - se sice sám k improvizaci hlásil, ale zjistil, že když se pokouší zpětně své improvizace zapsat, výsledek je slabý a ukazuje tedy i na slabost této metody¹¹⁷. Pořád ale ještě považoval improvizaci za součást kompozice. V roce 1935 napsal *Quest* pro malé amplifikované zvuky a klavír sólo, dvouvěté, nenotované dílko, jehož první věta byla určena pro amplifikované zvuky mechanických hraček a jiných drobných objektů a měla improvizální charakter. V té době začal promýšlet svůj koncept čtyř hlavních aspektů kompozičního procesu (materiál, struktura, metoda a forma), z něhož mu nakonec logicky vyšla polarita improvizace a organizace. Ze čtyř uvedených aspektů pouze struktura - podle Cage - nepřipouští improvizaci, což skladatele vedlo k tomu, že strukturu učinil základem

117 Kostelanezt, Richard (ed.): *John Cage: writer. Previously uncollected pieces*. New York: Limelight, 1993, s. 29.

kompozice. Je-li organizována struktura (která v Cageově případě nestojí na funkční harmonii, nýbrž na stanovení časových úseků a proporcí), improvizaci lze použít jako kompoziční prostředek v materiálu, metodě i formě, jinými slovy s materiálem, metodou i formou lze zacházet volněji. (Materiál - podle Cage - sestává ze zvuků a tich. Metodou je postup od tónu k tónu a formou je „morfologická linie zvukové kontinuity“.)¹¹⁸ Vedle struktury, která jediná nemůže být improvizována, nýbrž pouze organizována, může být ještě organizován (i improvizován) materiál a může být organizována (i improvizována) metoda.¹¹⁹

Zdá se, že improvizace, respektive obsah toho pojmu ležel Cageovi na srdci nebo v žaludku téměř stejně jako Pierru Boulezovi, třebaže každý k němu přistupoval z jiných estetických a kulturně-filosofických pozic. Zatímco Boulez se ohrazoval proti plané virtuozitě v reprodukčním umění, Cage odmítal umění jako projekční plátno emocí nebo prostředek k sebevyjádření tvůrce uměleckého díla. (Sebevyjádření je také základním aspektem improvizace v hudbě 19. století, a odtud je už jen krůček k exhibici.) Měl výhrady dokonce i k „automatickému psaní“, neboť vychází z podvědomí nebo nevědomí tvůrce uměleckého díla (u hudebníka podvědomé návyky, automatické vzorce a idiomy).¹²⁰ Subjektivitu, artistní schopnosti, virtuozitu nahlížel Cage jako vstupní brány ke

118 Kostelanetz, Richard (ed.): *John Cage*. New York: Praeger Publishers, 1968, s. 78-79.

119 Charles, Daniel: *For the birds*. Boston: Maryon Boyars, 1981, s. 36.

120 Ani Boulez automatické psaní příliš neuznává. Pokud tento termín uvádí, má spíše na mysli surrealisty (Breton), používá jej však metodologicky a jako takový jej sbližuje s náhodou vzniklou nedopatřením. Figuruje v jeho koncepci otevřené formy, v níž vedle pojmů mobilita (ve významu otevřenost) a parentéze (vsuvka) používá i pojem improvizace (s despektem). Otevřenou formou vymezuje své dílo vůči skladbám Johna Cage komponovaným s využitím náhodných procesů a vůči Cageově estetice neurčenosti. (Srv. Pierre Boulez/John Cage: *Correspondance et documents*. Wintherthur: Amadeus Verlag. 1990.)

kultu osobnosti, což bylo zcela proti jeho estetickému přesvědčení. „Chci se vyvarovat improvizace. Lidé, kteří improvizují, se většinou uchylují k tomu, co mají rádi a co nemají rádi, a k paměti, a neobjeví nic, čeho by si nebyli už vědomi.“¹²¹ Improvizace vypovídá o hudebníkovi (interpretovi), nikoliv o tom, co je (= co se děje, co probíhá).

I John Cage se snažil o odosobněné umění. Strukturoval hudbu podle tabulek, později stejným způsobem využíval 64 hexagramů *I-t'ingu*, přičemž eliminoval výběr zvuků podle toho, zda se mu líbí (nebo nelíbí), tím, že házel mincí. Nebo zvuky vybíral a organizoval je podle kazů na papíru, podle mapy hvězdné oblohy apod. Skrze tyto postupy vyloučil záměrné vztahy mezi zvuky a vytvořil nový typ abstraktní hudební kontinuity, v níž není místo pro „individuální vkus a vzpomínky (psychologie), ani pro literaturu a umělecké 'tradice'“. ¹²² Takové pojetí jde proti improvizaci, v níž komunikace hraje důležitou roli jak ve staré hudbě (kterou Cage na mysli neměl), tak v jazzu (který Cageovi posloužil jako srovnávací médium).

„Náhodné operace jsou disciplinou, zatímco improvizace žádnou disciplinou není“. ¹²³ Přesto, dodejme, je pro náhodné operace i pro improvizaci společná nepředvídatelnost.

Cage také předefinoval pojem experiment. Podle něho experiment a improvizace nejsou totéž, protože improvizace nevede k nové zkušenosti, nýbrž jen k tomu, co už člověk zná. Důsledná aplikace náhodných procesů však vede k tomu, že nakonec je předurčen úplně každý aspekt zvuku a interpret nemá

121 Turner, Steve Sweeney: John Cage's practical utopias - John Cage in conversation with Steve Sweeney Turner. *The Musical Times* 131, 1990, s. 472.

122 Cage, John: *Silence: přednášky a texty*. Praha: Tranzit, 2010, s. 59.

123 Kauffman, Stanley; Cage, John & Alfred, William: The changing audience for the changing arts. In: *The arts: planning for change*. New York: Associated Councils of the Arts, 1966, s. 46.

vůbec žádnou volnost. To je i případ skladby *Music of Changes* z roku 1951, která je psána důsledně s použitím *Knihy proměn*. To přivedlo Cage k zavedení principu neurčenosti ještě i do fáze interpretace díla - ve skladbě *Concert for piano and orchestra* (1957-58) a ve *Variations I-VIII* (1958-78). Interpret má v nich zajištěn alespoň jistý stupeň svobody, může však skutečně v neurčitostních partiturách improvizovat?¹²⁴

David Tudor, který byl od počátku 50. do poloviny 70. let jedním z Cageových „dvorních“ interpretů, nepovažoval partitury, v nichž John Cage uplatňoval princip neurčenosti za příležitost nebo instrukci k improvizaci a každé provedení předem velmi pečlivě připravoval podle Cageových propozic.¹²⁵ Cage očekával od všech interpretů tutéž disciplinovanost a své skladby vybavoval přesnými instrukcemi ohledně materiálu i způsobů jeho zpracování.

Přál si, aby interpreti neměli žádný záměr, aby se snažili vytvářet situace, v nichž je nejistý výsledek. Chtěl, aby se neuchylovali k návykům - k čemuž podle něho improvizace svádí, k subjektivitě a k předvídatelnému jednání. Cageovskou literaturou obíhá příběh, který možná Cage vůči improvizaci (v jejím klasickém pojetí) na nějaký čas zatvrdil ještě nad rámec horizontu jeho estetiky: Leonard Bernstein v roce 1964 připravoval koncert z děl Johna Cage (*Atlas Eclipticalis*), Mortona Feldmana (*out of last pieces*) a Earla Browna (*Available Forms II*) a rozhodl se začlenit do provedení volnou improvizací hráčů (protože mu připadalo, že kompozice k

124 V předmluvě k *Music of Changes* Cage uvádí, že notace je místy iracionální, takže nechť se interpret rozhodne, co bude hrát a co vynechá.

125 Holzaepfel, John: *David Tudor and the performance of American experimental music, 1950-1959*. New York: City University of New York, 1994, s. 8.

takovému uchopení vybízejí). John Cage ho čtyři měsíce před koncertem požádal, aby použití improvizace zvážil: „Ani jednomu z nás tří nejde v naší práci o improvizaci. Improvizace je hrou, v níž se cvičí paměť a vkus, a to je přesně to, co my, každý jinak, ve své hudbě neděláme.“¹²⁶ Dirigent od improvizovaných částí neustoupil. Hudebníkům se jejich party nelíbily, hráli stupnice, úryvky z jiných skladeb, povídali si spolu, experimentovali s mikrofony, které měli připojené na nástroje, šlapali po elektronickém zařízení.¹²⁷

Stejně jako pro Pierra Bouleze, ani pro Johna Cage nepřestal být fenomén improvizace živým tématem v tom smyslu, že k němu nebyl s to zaujmout indiferentní postoj. Od poloviny 70. let do poloviny 80. let vytvořil pět kompozic, které opatřil titulem Improvizace, a v rozhovoru se skladatelem Davidem Copem vysvětloval, že improvizaci (dosud) odmítal proto, že by ho mohla vést k vyjadřování pocitů, když jeho cílem ve skutečnosti je hudbu, a tedy i improvizaci od vzpomínek a pocitů osvobodit. „Chci hudbu, ve které to nedělám. Takže teď pokud improvizaci používám, tak jen v situacích, v nichž mám úplně minimální vliv.“¹²⁸

Příkladem „minimálního vlivu“ budiž skladby, v nichž se v roli hudebních nástrojů používají rostliny, *Child of Tree* (1975) a *Branches* (1976). *Child of Tree* je kompozice ve formě improvizace pro amplifikovaný kaktus a další zvukové zdroje vyrobené z rostlin. Partitura spočívá v instrukcích pro hudebníka, kterak vybrat 10 nástrojů s použitím náhodných

126 John Cage to Leonard Bernstein. Dopis ze 17. října 1963. In: Library of Congress, Washington D. C., Bernstein Collection.

127 Miller, Leta: Cage, Cunningham and collaborators: The odyssey of Variations V. In: *The Musical Quarterly* 85(3), 2001, s. 549-550.

128 Cope, David: An interview with John Cage. In: *The Composer Magazine* 1980, 10/11, s. 21.

operací podle *Knihy proměn*. Všechny nástroje mají být zhotoveny z rostlinného materiálu, nebo to má být přímo příslušný materiál (například listy ze stromů, větve apod.). Jeden z nástrojů by měl být luska (chrastítka) z tropického keře poinciána, který roste v Mexiku. Strukturálním rámcem skladby je stanovený čas jejího trvání - 8 minut. Sólista - perkusionista - sleduje čas podle hodinek a naplňuje jej - Cage v instrukcích ke skladbě říká „pročišťuje“ (*clarifies*) - improvizací, která je vlastní interpretací kompozice.“¹²⁹

Na *Child of Tree* volně navazuje skladba *Branches* (1976) pro hráče na bicí sólo, duo, trio nebo orchestr (nebo libovolný počet hráčů). Partitura/zápis sestává opěr pouze z pokynů pro interpreta (interprety), pokud je interpretem sólista, začíná provedení skladbou *Child of Tree*.¹³⁰ Proti klasickému pojetí improvizace zde Cage míří volbou nástrojů tak absolutně neznámých, že se interpret nemůže opřít o žádné zkušenosti, ani nemůže sáhnout do paměti pro naučené návyky, a navíc křehkých, takže se během provedení skladby obvykle zničí a pro každé další provedení je zapotřebí činit nový výběr „nových“ nástrojů, čímž se eliminuje „paměť“.

Inlets (Improvisation II) jsou skladbou pro tři hráče na lastury zčásti naplněné vodou, jednoho hráče na lasturu využívajícího cirkulární dech a zvuk ohně. Délka skladby není určena. Hráči se dotýkají amplifikovaných lastur a vyluzují žbluňkavé zvuky. Součástí hudby je zvuk borových šišek nebo ohně (živě nebo z pásu) a jeden tón vyluzovaný na lasturu používanou jako trubka.¹³¹ Tyto i další skladby s titulem improvizace - *Improvisation III* (1980), *Improvisation IV* (1982) a *Improvisation A+B* (1986), stejně jako řada jiných

129 Cage, John: *Child of Tree*. Edition Peters, 1975.

130 Cage, John: *Branches*. Edition Peters, 1976.

131 Cage, John: *Inlets*. Edition Peters, 1977.

Cageových skladeb z tohoto období jsou ve své podstatě více koncepty nežli kompozice. Jdeme-li po stopách improvizace, pak zde jsme plně v realitě děje, který je improvizován z okamžité inspirace. Akce je připravena - protagonistům jsou přiděleny „role“ aktérů a „rekvizity“ v podobě zvukových zdrojů, avšak její průběh nelze předvídat. Délka jejího trvání je, nebo u Cage čím dál častěji není, předem dána, způsob provedení je na aktérovi/aktérech. Povšimněme si - opět - podobnosti s přístupem představitelů evropské hudební moderny a představitelů newyorské školy k principu opakování, pro který improvizaci zavrhovali. Cage na mnoha místech hovoří o nutnosti eliminovat paměť. Opakování souvisí s pamětí, je to její vlastnost. Evropská moderní hudba do značné míry vyřazuje paměť tím, že předkládá skladby tak komplikované, že se na paměť nelze spolehnout a hra nové hudby z notového zápisu je normou. Newyorská škola, která se zformovala kolem Johna Cage, jde ještě dál, v zájmu eliminace paměti eliminuje i notový zápis, neboť i v jeho případě existuje potenciální možnost „naučení“ se něčeho z paměti, a nahrazuje jej konceptem. Vpouští tak na scénu / na pódium improvizaci jako techniku, která umožňuje nebo i přikazuje interpretovi, aby vstupoval do akce jako tabula rasa, a eliminuje improvizaci jako žánr sui generis (jako disciplínu). To je také nejspíš příčina toho, proč se hudební modernisté obecně pojmu improvizace vyhýbali a nahrazovali jej pojmenováními typu aleatorika, indeterminacy aj.

Vzhledem k tomu, že tato práce vzniká s cílem nalézt využití v tuzemském pedagogickém prostředí, vyslovuji naději, že si pedagogové najdou text Johna Cage *Indeterminacy*, který vyšel spolu s dalšími dvěma texty pod souhrnným názvem *Kompozice jako proces* ve sborníku Cageových textů *Silence*

(1961)¹³². Všechny tři texty vznikly jako přednášky pro Darmstadtské letní kurzy 1958 a jsou nyní dostupné i v českém jazyce (2010).¹³³

Sama přednáška o indeterminacy (v českém překladu *Silence* je důsledně užíván výraz neurčenost) má nekonvenční formu. Cage v ní vysvětluje princip neurčenosti na příkladech několika skladeb – jsou jimi Stockhausenův *Klavierstück XI*, *Intersection 3* od Mortona Feldmana, *Indices* od Earla Browna, Cageova vlastní skladba *4 Systems* a *Duo II for Pianist* od Christiana Wolffa, přičemž každou analytickou část plus závěrečné shrnutí uvádí větou „toto je přednáška o kompozici, která je neurčená co do provedení“ – zkusme si to představit. Nikdy jsem na žádné konferenci, kolokviu nebo semináři neslyšela ze strany přednášejícího nic, co by čas od času posluchače jen tak mimochodem nadzdvihlo. John Cage byl ve svém potírání návyků v uměleckém projevu důsledný.

Německá muzikoložka Sabine Feisstová ve své přednášce o vztahu Johna Cage k improvizaci dospívá k poznání, že Cageův postoj k fenoménu improvizace se během jeho života měnil, zprvu ji uplatňoval jak jako kompoziční metodu, tak jako prostředek realizace díla interpretem, v 50. a 60. letech se vůči ní zatvrdil, ale v 70. letech se k ní opět vrátil. Feisstová upozorňuje na to, že Cageova neurčitostní notace vyžaduje po interpretovi vykonání mnohdy rozsáhlých příprav ještě před vlastním provedením díla. Avšak „navzdory větší účasti interpreta v kreativním procesu není provedení totožné ani s improvizací, ani s kompozicí“.¹³⁴

132 Cage, John: *Silence*. Middletown: Wesleyan University, 1961.

133 Cage, John: *Silence: přednášky a texty*. Praha: Tranzit, 2010, s. 18-56.

134 Feisst, Sabine M.: John Cage and Improvisation – An Unresolved Relationship. In: Solis, Gabriel & Nettle, Bruno (ed.): *Musical improvisation: art, education and society*. Chicago: University of Illinois Press, 2009, s. 50.

Vše závisí na tom, jak vykládáme pojmy výkon, interpretace, kompozice a improvizace. Cage improvizaci odmítal proto, že se mu s obsahem pojmu i s pojetím improvizace v koncertní praxi spojovalo množství významů, který šly proti jeho estetice. Vůči improvizaci se vymezoval převážně negativně - odmítal intuici, sebevyjádření, paměť a projevy založené na vkusu, rutinu, předvídatelnost a opakování. Improvizaci akceptoval pouze v jednom jediném jejím významu: jako akci s nepředvídatelným průběhem a výsledkem. Zřejmě proto mohl také improvizaci v 70. letech znovu zahrnout do své metodologické výbavy, aniž musel činit estetické kompromisy. Co donaueschingenské publikum v roce 1954 odmítlo jako dětinské neodadaistické hrátky¹³⁵ (a co Carl Orff v jiném kontextu a jen o pár let dříve - 1950 - publikoval jako výsledek své téměř dvacetileté práce v podobě svého Schulwerku¹³⁶), vrátilo improvizaci její původní, respektive paralelně stále platný význam jako projevu spatra, syceného energií přítomného okamžiku. Přišla však přitom o své označení („improvizace“), neboť to dále plní svou funkci v oblasti staré hudby, jazzu a hudby etnické. Máme-li co do činění s konceptualismem, performance art, site-specific projekty apod., mějme na paměti, že máme stále co do činění s improvizací, třebaže akce tohoto typu takovým pojmem neoznačujeme.

135 Do Donaueschingenu přijel John Cage a David Tudor v roce 1954 na pozvání Heinricha Strobela a jejich vystoupení bylo odmítnuto jako „childish neo-Dada“. Srv. Cook, Nicholas & Pople, Anthony: *The Cambridge History of Twentieth-Century Music*, 2004, s. 355.

136 Orff, Carl & Keetmen, Gunild: *Musik für Kinder*. Mainz: Schott, 1950→

3.4 Konceptualismus

Převedením kompozice, interpretace a improvizace na společného jmenovatele konceptu se řeší mnoho problémů, které ve 20. století vyvstaly v souvislosti s rozšířením materiálu hudebního umění na veškeré hudebně-zvukové kontinuum: především otázky zápisu hudby, který se komplikuje počínaje už enharmonicko-chromatickým systémem a dále přes dodekafonii až k multiseriálistu a v EA hudbě se již řeší na zcela jiných úrovních. Odtud - z fixace hudebního tvaru v podobě akustického záznamu - se praxe archivace hudební skladby přenáší i do oblasti akustické hudby nebo hudby s akustickou i elektroakustickou složkou a údajně cca třetina aktuálně vznikající artificiální hudby na světě už neexistuje ve formě partitury na papíře, nýbrž ve formě akustického záznamu na některém médiu (například na kompaktním disku) nebo v úložišti dat na některém serveru, přičemž hudební skladba je i z takového záznamu opakovaně reprodukovatelná stejně jako z hudebního zápisu na papíře.¹³⁷

V předchozím textu jsem na několika místech uvedla výraz *koncept* kurzívou, abych upozornila na to, že ani konceptualismus jako směr není v evropské hudbě, respektive v evropském umění novum. Jako koncept vlastně začíná každé umělecké dílo. Je pak jen otázkou, v jakých parametrech a do jaké míry jejich specifikace a kombinace je koncept zpracován,

137 Podle sdělení hudebního skladatele Marka Piačka, který vyučuje předmět Zvuk na katedře mediamatiky na Fakultně humanitních věd Žilinské univerzity.

když jej jeho iniciátor sděluje nebo sdílí. I skladby barokních mistrů předpokládající ornamentiku, která není vypsána v notách, a u nichž není přesně specifikováno nástrojové obsazení, jsou v tomto smyslu konceptuální.

Hovoříme-li pak o zdobení jako o improvizační praxi, která je - dnes už opět - i součástí výukového procesu v oboru staré hudby, můžeme o improvizaci analogicky hovořit i v soudobém konceptuálním umění, byť, máme-li k improvizaci výhrady jako k rutinnímu postupu, třeba jen pracovně.

Posun nebo rozdíl oproti praxi staré hudby je v nové hudbě v tom, že sledovat konceptualismus po hudební linii je umělé hledisko, protože v současné době je fenomén konceptu vnímán šířeji jako východisko nejen hudební, ale jakékoliv, často i multižánrové umělecké realizace. Hudba v něm nachází uplatnění v rámci moderního pojetí Gesamtkunstwerku, kde může být v jeho centru i na periferii (příkladem mohou být některé kompozice Heinerja Goebbelse nebo Mauricia Kagela), i samostatně v podobě hudebních, hudebně-zvukových i čistě jen zvukových výstupů.¹³⁸

Podstatnou změnu zaznamenává hudební projev v moderním pojetí konceptu na úrovni hudebních znalostí a dovedností, s nimiž umělec do konceptu vstupuje - ať již na jeho počátku nebo v konečné fázi jeho realizace. Současný konceptualismus přehodnocuje tradiční pojetí profesionality. Cítím, jak i mně činí potíže se s tím vyrovnat, protože jsem vychována a vzdělána v duchu evropské kultury a těžko se mi přijímá představa, že koncept může realizovat hudební profesionál i hudebně nevyškolený jedinec. Na druhé straně právě tato otevřenost, která v podobě kreativního podílu na realizaci

138 V souvislosti s konceptem se můžeme setkat i s různými dalšími termíny, například „akční notace“. To jsou slovní nebo grafické instrukce pro akci, jejíž součástí je zvuk. Příklad: *Mikrophonie* od Karlheinz Stockhausena (akční notace live electronic hudby). Akční notací sui generis byly i loutnové tabulatury.

konceptu přirozeně zahrnuje i improvizaci, umožňuje přístup k současné artificiální hudbě i lidem, kteří se hudbou nezabývají na profesní bázi a vyhledávají ji, ať už aktivně či receptivně, hlavně pro některou z jejích rekreativních funkcí.

Tradiční význam termínu improvizace ztrácí v konceptualismu význam, akcentuje se v něm nicméně nové pojetí fenoménu improvizace, s nímž se na jedné straně - v oblasti živé hudby - setkáváme v koncertním životě počínaje specializovanými festivaly a konče velmi aktivní mezinárodní improvizací scénou, na níž působí vedle sebe hudebníci z artificiální hudby staré i nové, jazzu i mimoevropských kultur, a na druhé straně v edukačních programech zejména na úrovni předškolního a základního školního vzdělávání, mimohudebních předmětů a oborů (divadlo, tanec, výtvarné umění), a v neposlední řadě rovněž v psychoterapeutické praxi, kde je muzikoterapie - aktivní ve formě více či méně řízené improvizace i receptivní ve formě poslechu hudby včetně současné hudby artificiální - užitečnou a účinnou pomocnou neverbální disciplinou.

Člověk, který realizuje koncept hudebně nebo jako hudební složku komplexněji založené multimediální akce, hudební řemeslo znát může, ale také nemusí: nemusí umět hrát na hudební nástroj, nemusí umět číst noty, nemusí znát hudební teorii. Zde vstupujeme na nejistý terén, ale aby tato práce mohla přinést něco nového, obrací se od improvizace v hudbě 20. století, následně přenášené do pedagogické praxe, vnímané tradičně, k akcentaci tohoto nového pojetí improvizace, s nímž si hudebníci v současné koncertní - podotýkám vážnohudební - praxi, ani pedagogové na všeobecně vzdělávacích i odborných hudebních školách nevědí příliš rady.

Všechny techniky definující nebo zohledňující v některém

ohledu prvek „svobody“ v hudbě, řeší otázky míry kontroly a volnosti. Týká se to improvizace i všech dalších „směrů“ v hudbě 20. století jako aleatorika, stochastická kompozice, indeterminacy, otevřená forma, chance operations atd. a nakonec i konceptualismu.

Jak jsme se mohli přesvědčit, i John Cage, který je považován za téměř „apoštola“ svobody v hudbě a umění, své hudební kompozice designované jako koncepty, vybavoval velmi detailními instrukcemi pro přípravnou fázi každého takového díla. V tomto směru není velký rozdíl mezi tradičně pojatou improvizací, k níž může přistoupit hudebník nebo pěvec až teprve po náležitě, často mnohaleté přípravě, a mezi konceptuální improvizací, která vyžaduje přípravu možná kratší, ale o nic méně důkladnou.

Pokusme se podrobit srovnání jednotlivé požadavky na aktéra tradičně pojaté improvizace a improvizace konceptuální.

Tradiční improvizace - jako hudební disciplína - předpokládá jistý předcházející učební proces včetně pravidelného cvičení.

Konceptuální improvizace nikoliv.

Tradiční improvizace předpokládá jisté zkušenostní zrání. Čím více zkušeností, tím lépe, tím „svobodněji“ a kreativněji si umělec může počínat, protože zkušenosti mu dodávají pocit jistoty. (Arciže odvrácenou stranou této jistoty je nebezpečí klišé nebo rutiny, avšak to buď ponechme stranou nebo nehodnotme negativně, protože, měli-li bychom se uchýlit k argumentaci odpůrců improvizace jako tradiční hudební disciplíny, kteří chtějí mít „umění nikoliv jako nápodobu života, nýbrž jako sám život“, i rutina patří k životu a pokud se život nezmění v pouhou rutinu, není na ní nic zase až tak zavrženíhodného.)

Konceptuální improvizace nevyžaduje řemeslné zkušenosti, ale jisté zkušenosti přece jenom předpokládá. Ty jsou ovšem spíše osobnostní, výrazně psychologické charakteristiky. Aktér se nemůže opřít o (hudební) systém, v němž se naučil operovat, o nějaký systém se ale nakonec „opře“, jinak by nevyvinul vůbec žádnou akci (což je v krajnosti také možná realizace konceptu). Systém mu zčásti poskytne výchozí - připravená - situace, zčásti jej vytěží ze svých vlastních dispozic. Zkušenosti zde tedy znamenají poznání o sobě samém, o svých dispozicích.

Avšak i tradiční improvizace předpokládá jisté psychické vybavení aktéra, byť ne tak enormní jako improvizace konceptuální. Má více parametry výkonu, který vyžaduje motorický trénink a trénink paměti.

Na druhé straně však ani konceptuální improvizace nevyřazuje, a nikdy nemůže zcela vyřadit paměť. Nemůže-li se aktér „opřít“ o jevy a procesy poznané v rámci vědomě i podvědomě naučeného systému, má k dispozici vždycky ještě paměť těla a svých osobních zážitků a psychického nastavení.

Obě oblasti se pak překrývají v jevu, který mnoho umělců dobře zná jako trému. O trémě konceptuální umělci obvykle nehovoří, což je škoda a myslím, že by to mohlo být užitečné téma pro všechny zúčastněné strany. Koncept jako prostor pro improvizaci znamená prostor pro kreativitu. Tréma v podobě psychického bloku však může kreativitu v daném okamžiku naopak zadusit a obrovská příležitost v podobě konceptu přichází vniveč. Vezmeme-li v úvahu, že předpokladem jak tradiční improvizace, tak i improvizace konceptuální je jistá psychická zralost, odvaha a schopnost nést odpovědnost, vyjde nám na jedné straně pomyslné rovnice nebezpečí tradiční improvizace v podobě rutiny a prázdné exhibice a na druhé straně nebezpečí

konceptuální improvizace v podobě manifestace psychických úchylek. (Tréma pak může být i užitečným signálem skutečnosti, že dotyčný či dotyčná na aktivitu toho či onoho typu dosud nemá.)

3.5 *Spirit murmur* Alana Hovhanesse

Hudebních tvůrců, kteří cestou za „osvobozením“ hudby vstupovali na nová a nová teritoria, věnovali mnohdy desetiletí nebo i celý život mapování nového terénu, jeho estetickému a filosofickému propojení (nebo ukotvení), formulovali, přeformulovali, nacházeli nová pojmenování pro staré obsahy a vypůjčovali si stará pojmenování pro obsahy nové, mnohdy se vyjadřovali málo srozumitelně nejen verbálně v komentářích ke svému tvoření, ale i ve svém uměleckém projevu, protože jejich umělecká tvorba byla (a je) zároveň i cestou hledání, je mnoho. Pro účely této práce jsem se zastavila jen u těch, jejichž význam je v jistém smyslu iniciační, a to zejména proto, abych poskytla pedagogům nebo lektorům směr k další investigaci. V soudobé hudbě (včetně improvizace) platí, že nelze vyučovat finalizované věci, neboť předmět našeho zájmu je sám v procesu.

Jsou nicméně možná ohlédnutí do historie, která rozšiřují rámec sledovatelných souvislostí, a tak nyní věnuji prostor analýze skladby amerického skladatele Alana Hovhanesse *Lousadzak*, která je zajímavým a domnívám se, že v tuzemském hudebním prostředí nepříliš známým příkladem raného použití aleatoriky.

Alan Hovhaness (1911-2000), vlastním jménem Alan Vaness Chakmakijan, americký skladatel s arménskými a skotskými předky, byl jedním z nejvýkonnějších vážnohudebních tvůrců 20.

století. Jeho skladatelský odkaz zahrnuje přes 400 opusů, z toho 65 symfonií. Toto množství je zčásti dáno stylem jeho hudby. Osvojil si hudební jazyk, který mu umožňoval psát relativně snadno a rychle, v podstatě na způsob skladatelů tzv. populární hudby - anebo - což je samozřejmě tématu této práce bližší, na způsob barokních a klasicistních mistrů (jejichž hudba - kterou dnes konzumujeme jako vážnou - platila svého času za „zábavnou“). Z evropské hudby si Alan Hovhaness pro základ svého stylu sáhl po renesančních a barokních kontrapunktických technikách, a kromě toho široce zužitkovával postupy tradiční arménské hudební kultury a hudebních kultur mimoevropských (zejména indické a japonské).

Generačně byl Alan Hovhaness vrstevníkem Henryho Cowella, George Gershwinu nebo Aarona Coplanda, a rovněž Johna Cage. Narodil se a vyrůstal v Bostonu, získal tradiční hudební vzdělání (mimořádně, v roce 1942 byl krátký čas žákem Bohuslava Martinů v Tanglewoodu, tato epizoda ovšem skončila neslavně) a zpočátku psal hodně pozdně romanticky znějící hudbu. Jako k výraznému vlivu se hlásil k Jeanu Sibeliovi. V bostonských hudebních kruzích byl příležitostně dokonce nazýván „americkým Sibeliem“ a se Sibeliem se i osobně setkal - v roce 1935 při své návštěvě Finska. Tuto stylovou orientaci, diferencovanou uplatňováním barokních kompozičních postupů, sledoval zhruba do konce 30. let. (Skladby z tohoto období posléze zničil.)

V roce 1940 přijal místo varhaníka v kostele sv. Jakuba ve Watertownu poblíž Bostonu. Byl to kostel arménské církve a Hovhaness se tam dostal do důvěrného kontaktu s arménskou liturgickou hudbou, která je převážně monodická a modální, a také se tam seznámil s tvorbou arménského národního skladatele Komitase (1869-1935). Toto prostředí postupem času převzalo

rozhodující roli v ovlivnění skladatelova hudebního myšlení. Iniciační vliv na Hovhanesse mělo setkání s řeckým malířem a mystikem Hermonem di Giovanni.¹³⁹ Poznali se na začátku 40. let a skladatele toto setkání přivedlo k zásadnímu přehodnocení nejen jeho přístupu k psaní hudby, ale jeho pohledu na hudbu obecně. Hudební historikové dnes, vybaveni patřičným nadhledem, resp. časovým odstupem, vyhodnocují 40. léta v Hovhanessově tvorbě jako krizi podobnou té, jíž svého času – a o několik desítek let později – prošel třeba Arvo Pärt, Henryk Górecki nebo John Tavener.

Hermon Di Giovanni byl také „duchovním otcem“ techniky „spirit murmur“, kterou Alan Hovhaness poprvé uplatnil v roce 1944 ve skladbě *Lousadzak op. 48* – jednovětém koncertantním díle pro klavír a smyčce.¹⁴⁰ K samotné technice Alan Hovhaness uvádí: „Hermon di Giovanni říkal, že něco takového slýchá ve stavech vytržení. Že slýchá takový zvláštní mumlavý zvuk a pokusil se ho nějak popsat. Přestože chtěl být kdysi zpěvákem, nebyl to hudebník a v hudbě se nevyznal. Když to popisoval, snažil jsem se představit si, jak by se to dalo zapsat, a tak jsem vytvořil tu jakoby aleatorickou notaci a nazval jsem to

139 Hermon di Giovanni [Hermolaus Ionides] (? 1901-1962) pocházel z Řecka (narodil se v Mytilene na ostrově Lesbos), nicméně po většinu svého života žil v Bostonu. Původně chtěl být operním zpěvákem, zdravotní problémy mu to znemožnily. (Jméno Hermon di Giovanni přijal jako pseudonym pro svou vysněnou pěveckou kariéru, a pak už si ho ponechal). V Bostonu se mu říkalo „bostonský Sokrates“, byl členem volného kruhu přátel se společnými intelektuálními a filosofickými zájmy. Do této skupiny patřil i Alan Hovhaness. Hermon di Giovanni začal malovat až po své čtyřicítce. Několik di Giovanniových obrazů visí v galerii university Bates College ve městě Lewiston (ve státě Maine). Informace o Hermonu di Giovanniim jsem získala od potomků jeho příbuzných. Alan Hovhaness na malíře celý život vzpomínal jako na svého „duchovního vůdce“ a učitele. Říkal, že mu di Giovanni zpřístupnil „duchovní sílu“ k vytvoření *Velikonoční kantáty* (1953) a svou *Symfonii č. 6 „Nebeská brána“* (1959) pojmenoval podle jednoho di Giovanniova obrazu.

140 Hovhaness, Alan: *Lousadzak*. Peermusic Classical, 1963.

‘spirit murmur’¹⁴¹ (Pokud jde o český ekvivalent, pomenu-li otrocký překlad „mumlání ducha“, nejvýstižněji by se snad dal aplikovat název jedné skladby Štěpána Raka - „hlasy z hlubin“.)

Nepříliš známý fenomén „spirit murmur“ je dílčí záležitostí v rámci skladatelských technik 20. století a jako takový následně ne-adaptován případnými Hovhanessovými následovníky, nicméně svým principem natolik zobecnitelný, že jeho uplatnění lze nalézt - byť ne pod tímto označením a bez souvislostí s Alanem Hovhanessem - v hudbě mnoha jiných skladatelů, Hovhanessových současníků i příslušníků dalších generací včetně představitelů minimalu.

Možná měla tato technika i bezprostředně praktický význam: na počátku 40. let založil Alan Hovhaness amatérský orchestr - s cílem hrát hudbu založenou na čistých intervalech, jak ji poznal v kostele arménské církve, a možná že v této technice zohlednil i tuto okolnost - než by své muzikanty „týral“, aby hráli přesně, raději udělal z nouze ctnost.¹⁴²

To, co sám Hovhaness nazval „spirit murmur“, se nazývá - i ve starší hudbě - „senza misura“, tedy bez metrické specifikace, v notovém zápisu bez taktových čar. Alan Hovhaness však „spirit murmur“ nepovažoval jen za typ zápisu, nýbrž současně za jakousi akustickou „ikonu“ s přímým vztahem ke specifickému významu. Ve skutečnosti má jeho „spirit murmur“ mnohem blíže k minimal music, ale tento směr tenkrát ještě neměl svou stylovou etiketu, a tedy ani své - dnešní - pojmenování. Takže „spirit murmur“ bývá uváděn do souvislostí spíše s hudební modernou, která byla aktuální stylovou

141 Howard, Richard: *Rozhovor s Alanem Hovhanessem*, 2005, <www.hovhaness.com>.

142 Budiž na tomto místě poukázáno na instruktivní souvislost takového řešení.

platformou Hovhanessovy generace, a je považován za jeden z nejstarších projevů aleatorické hudby. Alan Hovhaness sám použil výraz „něco jako aleatorická notace“ („*that kind of aleatoric notation*“).

Prakticky a konkrétně „spirit murmur“ ve skladbě *Lousadzak* vypadá tak, že v partituře s dosud stanoveným metrem a zapsanými taktovými čarami nastane – buď jednomu nástroji nebo skupině nástrojů nebo všem zúčastněným – část „senza misura“, čímž dochází k oslabení diktovaného metrického tepu. Nikoliv však k jeho rozpadu, spíše k jeho jakémusi „zvnitřnění“ – místo metrického předpisu drží tento „tep“ v orchestrálních partech rytmicko-melodická figura, kterou příslušný nástroj nebo nástroje neustále opakují bez požadované nutnosti vzájemné synchronizace. Pokud má hru „senza misura“ předepsánu sólista, je jeho part i v těchto částech vypsán (a má rovněž do jisté míry repetitivní charakter), ale interpret je svobodnější, autonomnější jak pokud jde o pozici v souboru, tak pokud jde o uchopení materiálu, s nímž může navázat těsnější kontakt a ve frázování mu v jemných nuancích vyhovět i vzhledem k nejružnějším aktuálním podnětům.

V anglicky vydané partituře je k označení „senza misura“ připojen ekvivalentní termín „free tempo“ („ve volném tempu“), za rytmicko-melodickou figurou, která je vypsána ve všech hlasech, následuje výrazová charakteristika „humming effect“ („hukot“) a ke značce pro opakování $\dot{\cdot}$ s charakteristikou „infinite repeat“ („opakovat donekonečna“) je připojeno vysvětlení „*means to repeat phrase in brackets many times continuously in free time until Stop signal from conductor*“ („neboli mnohokrát a neustále opakovat frázi uvedenou v závorkách ve volném tempu, dokud dirigent nedá pokyn

k jejímu ukončení“).

V *Lousadzaku* se „spirit murmur“ objevuje celkem třikrát, vždycky v jiném významovém kontextu. Není exponován jako zajímavá technika, nýbrž jako funkční strukturotvorný a významotvorný prostředek. Poprvé nastává hned po devatenáctitaktovém úvodu, který je svěřen pouze hlubokým smyčcům. V jejich přednesu zazní melodická fráze, na kterou posléze navazuje part sólového nástroje. Klavír tedy nastupuje rovnou „senza misura“ a stejně tak i houslová a violová sekce, k nimž se přidávají rovněž violoncella (kontrabas umlká). Část „senza misura“ orchestru signalizuje pizzicato sólová viola rytmicko-melodickým motivem (hudebníci mají ve svých partech pokyn „wait for solo viola“, „počkat na violu sólo“), který posléze všichni - pizzicato - přebírají a opakují, jak uvedeno výše.

The image shows a musical score for the piece "Senza misura" from Alan Hovhaness's "Lousadzak". The score is arranged in a system with seven staves. The top staff is for Piano, starting with a dynamic marking of *f* and a tremolo marking (*trem.*). The second staff is for Violin 1, with the instruction "Senza misura - Free Tempo" and a "humming effect" marking. The third staff is for Violin 2, with a "SOLO pizz." marking. The fourth staff is for Solo Viola, with a "SOLO pizz." marking. The fifth staff is for All Violas, with a "pizz." marking. The sixth staff is for Violoncellos, with a "pizz." marking and a "long" marking. The seventh staff is for Contrabass, with a "pizz." marking. The score includes various musical notations such as rests, notes, and dynamic markings.

Příklad 1: Alan Hovhaness, *Lousadzak*, strana 3. Peermusic Classical, 1963.

Po cca minutě - v partituře po frázi sólového nástroje ústící v obou rukou do oktávy kontra A / velké A - smyčce umlkají a po nějakou dobu klavír pokračuje „senza misura“ sám, pak se sazba obnovuje a v této podobě setrvává až do konce prvního dílu skladby.

The image displays a musical score for a section titled "Senza misura". It features five staves: Piano (Pa.), Violin 1 (Vln. 1), Violin 2 (Vln. 2), Viola (Vla.), and Violoncello (Vcl.). The piano part is active, playing a continuous melodic line in the right hand and a long note in the left hand. The string parts are marked "silent" and each has a long note. The score is written in a key with one sharp (F#) and a 2/4 time signature.

Příklad 2: Alan Hovhaness, *Lousadzak*, strana 4. Peermusic Classical, 1963.

Podruhé nastává „senza misura“ ve třetím dílu (s. 20, část 11), který má formální podobu a-b/a1-b1, přičemž části „a“ a „a1“ stojí na responsoriálním „zpěvu“ klavíru a sólových

houslí. Po 25 taktech, v partituře notovaných ve 3/4 metru, kdy klavír a sólové housle hrají pouze za podpory kvinty držené polovinou dělené houslové sekce, jsou z druhé poloviny téže sekce „povolány“ housle sólo k nově exponované části „senza misura“ - a s rozměrným, jedenatřicetišestnáctinovým motivem zůstávají „senza misura“ osamoceny po 15 taktů, až do konce responsoriální části „a“.

Příklad 3: Alan Hovhaness, *Lousadzak*, strana 22. Peermusic Classical, 1963.

Jejich mise tím ovšem nekončí, ponechávají si svůj motiv i hru „senza misura“ i v celé části „b“, ale jejich motiv současně přebírá celá druhá polovina dělené houslové sekce. Ostatní hrající nástroje mají metrum zachováno, ale vlastně hraje jen klavír - zvonivou, quasi triolovou hudbu za podpory držené kvinty prvních houslí. Část „a“ i „b“ tohoto dílu se v obměně opakuje, hra „senza misura“ je ovšem žádána až v návratu části „b“ (tedy „b1“), a to ve stejné podobě jako

poprvé - tj. v celé skupině druhých houslí a po celou dobu trvání této části.

Potřetí a naposledy nastupuje hra „senza misura“ po čtvrté, „hymnické“ části a uvozuje reminiscenční a sumarizující závěr skladby. Pokyn „senza misura“ dostávají všichni zúčastnění hudebníci včetně sólisty - klavír má nicméně ve svém partu přerušovanými čarami naznačeno frázování.

The image shows a musical score for the piece "Senza misura" from "Lousadzak" by Alan Hovhaness. The score is for piano (Pa.), violins (Vln. 1, 2), viola (Via.), violoncello (Vlc.), and double bass (Cb.). The piano part is marked "Senza misura" and features a series of chords. The string parts are marked "Senza misura - Free Tempo" and "pizz." (pizzicato). The cello part is marked "SOLO" and "pizz.". The double bass part is marked "All Cellos" and "pizz.". The score includes a "humming effect" instruction for the strings.

Příklad 4: Alan Hovhaness, *Lousadzak*, strana 36. Peermusic Classical, 1963.

Nástup „spirit murmur“ je podobný jako na začátku - tj. uvozen pizzicato rytmicko-melodickým motivem, tentokrát však od sólového violoncella a i motiv je strukturován jinak než v úvodu. Postup je však stejný a po dvou stránkách partitury část „senza misura“ končí a do konce skladby se už neobjeví.

Vzhledem k mimohudebním souvislostem tohoto fenoménu můžeme - chceme-li - vzít v úvahu i myšlenku návratu z transu do reality, kde „hlasy z hlubin“ už přestávají být slyšet (avšak zkušenost s jejich detekcí je zachována). A ovšemže stabilizaci v realitě je nutno masivně stvrdit (tento díl začíná na s. 38 částí 29, Allegro, a do konce skladby trvá ještě čtyři a půl minuty).

„Lousadzak“ je skladatelův novotvar, slovo odvozené z arménštiny - a znamená Úsvit světla (s prostorem pro širší asociace a symboliku). Anglický titul zní *Coming of Light*. Skladba stojí na počátku Hovhanessova tzv. arménského období (1943-1951) - v těchto letech skladatel komponoval hudbu záměrně založenou na melodii, s minimálním ohledem na harmonii, resp. harmonicky statickou (pouze s basovou prodlevou nebo drženou kvintou).

Metoda „spirit murmur“ se pro něho stala běžným postupem i v jeho další hudbě a je charakteristická pro jeho individuální styl.

Ve 40. letech se už velmi intenzivně sbíraly síly k nástupu pozdější poválečné hudební moderny a Alan Hovhaness si pro *Lousadzak* užil své. Skladba se poprvé hrála v Bostonu se skladatelem u klavíru. Alan Hovhaness si na posilu do svého amatérského orchestru pozval ještě i několik hráčů z Bostonského symfonického orchestru, tedy profesionály, kteří údajně nad jeho hudbou ohrnovali nos. (Připadala jim příliš jednoduchá a také příliš „orientální“ - protože skladatel v ní použil některé arménské idiomy. Naopak, hudebníci jeho orchestru byli spokojení. „Muzikanti v mém amatérském orchestru se neušklíbali,“ vzpomíná Hovhaness v rozhovoru. „Líbilo se jim to, protože nemuseli myslet na to, aby si

počítali a aby hráli v rytmu - mohli hrát, jak chtěli.“)¹⁴³

Rok po bostonské premiéře se *Lousadzak* hrál v New Yorku a zde dokonce skladba podnítila skandál. Na koncert přišla řada místních skladatelských autorit, mimo jiné i John Cage, ale také například Aaron Copland, Virgil Thompson nebo Lou Harrison. Lou Harrison byl ovšem překvapen - podle jeho vlastních slov „to od prvního tónu znělo dobře“ a on pořád čekal, kdy se to zvrtně k horšímu, a nedočkal se. Obecenstvo skladbu přijalo s nadšením a Hovhaness z ní uvedl jednu část jako přídavek. Vzápětí za ním přišel do zákulisí John Cage a řekl mu, že ho vyhledá Lou Harrison, protože chce na tu skladbu psát kritiku. „A byla to nejlepší kritika, jaké se mi do té doby dostalo,“ vzpomínal Alan Hovhaness.¹⁴⁴

(Lou Harrison v recenzi na skladbu u příležitosti jednoho z jejích následných provedení napsal: „Po celou dobu se ve skladbě téměř nic neděje, jsou tam unisonové melodie a velmi dlouhé basové prodlevy, což obojí zní velmi arménsky. Zní to ale také velmi moderně - elegantní prostotou a důslednou modalitou, což nakonec působí stejně autoritativně a silně jako dvanáctitónová kompozice rakouského typu (= 2. vídeňské školy, pozn. wd). Není tam vůbec harmonie, a brilantnost některých částí tohoto klavírního koncertu vyvěrá pouze z energie myšlenky.“)¹⁴⁵

A Lou Harrison později popsal i elektrizující atmosféru newyorského koncertu. „Byli tam všichni serialisté,“ uvádí. „A rovněž i amerikanisté, jak ze skupiny Aarona Coplanda, tak i z tábora Virgila Thompsona. A tady se před nimi najednou objevilo něco, co se vzalo odkudsi z Bostonu a o čem nikdo

143 Howard, Richard: *Rozhovor s Alanem Hovhanessem*, 2005, www.hovhaness.com.

144 Tamtéž.

145 Miller, Leta E. & Lieberman, Fredric: *Lou Harrison: composing a world*. New York: Oxford University Press, 1998.

z nás nikdy předtím neslyšel a lišilo se od toho i od toho. O přestávce nebylo ve foyer daleko k pozdvižení - všichni křičeli, jeden přes druhého. Skutečný poprask." A ještě: „Samozřejmě to bylo tím, že se tady objevil nějaký chlapík z Bostonu, píše hudbu zjevně krásnou a přehlednou a nepatří do žádného tábora..."¹⁴⁶

Dílo ovšem muselo čekat ještě dalších téměř 40 let, než se ho ujal někdo ze sféry hudebního průmyslu a upozornil na ně jako na unikátní příklad rané aleatoriky a také jako na krásnou hudbu. Tím někým byl Keith Jarrett, který Hovhanessův *Lousadzak* nastudoval pro koncertní provozování a s Orchestrem amerických skladatelů pod taktovkou Dennise Russella Daviese ho i nahrál.¹⁴⁷

146 Tamtéž.

147 CD MusicMasters Records, Musicmaster 66204, 1990.

3.6 Improvizace a zápis hudby / grafické partitury

Jít po stopách improvizace v artificiální hudbě druhé poloviny 20. století až do současnosti znamená také jít po stopách „svobody“ v partiturách nebo jiných typech hudebních zápisů z příslušného období. Jedna věc je, kolik prostoru ponechává tvůrce hudebního díla improvizaci nebo neurčenosti v konceptu skladby a/nebo její realizace, druhá věc je, kolik prostoru ponechává improvizaci - nebo nějakému druhu volnosti - v hudebním zápisu.

Hudební zápis není totéž co hudební dílo, a to ani v nejdetailejněji zapsaných partiturách skladeb modernistů typu Pierra Bouleze, Iannise Xenakise nebo Györgye Ligetiho.

I tradiční hudební zápis je „grafickou notací“, termínem grafická partitura se nicméně v nové hudbě označuje zápis hudby jinak než tradičně na řádcích notových osnov na jednotlivých listech papíru následujících za sebou jako v knize. Grafická partitura může mít podobu not zapsaných do notových osnov, ale jsou to třeba jen fragmenty osnov rozvržené volně po papíru jako ve Stockhausenově skladbě *Klavierstück XI* nebo různé obrazce z notových osnov jako ve skladbách George Crumba (příklad: cyklus *Makrokosmos I*), Petera Maxwella Daviese (příklad: skladba *Eight Songs for a Mad King*) aj.¹⁴⁸ Nejčastěji však grafická partitura zcela opouští symboliku tradiční notace a má podobu vizuálních

148 Ani grafická partitura však není objevem nové doby - srv. partitury skladeb Baude Cordeira, skladatele 15. století, například notový zápis jeho *Belle, bonne, sage* ve tvaru srdce.

artefaktů, které jsou současně i výtvarně-uměleckými objekty.

Grafickou notaci¹⁴⁹ začali ve větším měřítku ve 20. století využívat skladatelé jako Morton Feldman (*Projection I*), Earle Brown (*December 1952* z cyklu *Folio*¹⁵⁰), v Evropě pak Sylvano Busotti (*Five Piano Pieces for David Tudor*, 1959), Iannis Xenakis (*Metastasis*, 1954), a v souvislosti s přesunem ohniska pozornosti k parametru tónu rovněž Karlheinz Stockhausen (*Zyklus*, 1959), Krzysztof Penderecki (*Threnos*, 1960), Toru Takemitsu (*Ring*, 1961; *Corona*, 1962)¹⁵¹ a mnoho jiných.

Pro Anestise Logothetise, který si začal vypracovávat vlastní, osobitý svět grafické notace už koncem 50. let, se tvorba grafických partitur stala centrální tvůrčí metodou,¹⁵² Cornelius Cardew zase vytvořil monumentální projekt *Treatis*, na němž pracoval pět let (1963–1968) a v konečné verzi má 193 stran. Cardew poskytuje jen minimální nebo vůbec žádné instrukce pro hudební nebo hudebně-zvukovou realizaci grafického zápisu, ponechává naprostou svobodu interpretům. Vyústěním tohoto jeho směřování bylo nakonec založení Scratch Orchestra (1969)¹⁵³, velkého souboru s proměnlivým obsazením, v němž působili hudebníci profesionální i amatérští včetně členů jazzové improvizáčnické skupiny AMM.

Z titulu tématu této práce je zajímavé, že u zrodu Stockhausenovy skladby *Zyklus* byla didaktická idea: skladbu *Gruppen* psal Karlheinz Stockhausen na objednávku Symfonického

149 Termín „hudební grafika“ (musikalische Grafik) zavedl Roman Haubenstock-Ramati v rámci hudebně-teoretické diskuse iniciované koncem 50. let. V roce 1959 uspořádal v Donaueschingenu ve spolupráci s Universal Edition první výstavu grafických partitur.

150 Považována za první (novodobou) grafickou partituru.

151 V tomto informativním přehledu uvádím vždy první grafickou partituru každého uvedeného skladatele.

152 Jeho nejznámějším dílem je *Odyssey*, New York: Edition Peters, 1963.

153 Scratch Orchestra se rozpadl dva roky po svém vzniku kvůli politickým rozporům mezi členy.

orchestru Německého rozhlasu Kolín, tedy pro tradiční orchestr. V průběhu práce na kompozici zavrhl EA složku a rovněž metricky nespecifikované části pro orchestr, nicméně přesto shledal,¹⁵⁴ že hráči na bicí nástroje (obsadil jich celkem 12) měli se studiem a realizací svých partů v souhře problémy a že by patrně potřebovali speciální průpravu. Požádal tedy ředitele darmstadtských letních kurzů Wolfganga Steineckeho, zda by nevypsal v Darmstadtu soutěž pro hráče na bicí nástroje. Na Steineckeho námitku, že neexistuje materiál, s nímž by mohli adepti do soutěže jít, a výzvu adresovanou Stockhausenovi, že napíše-li takovou skladbu, on soutěž uspořádá, reagoval skladatel zkomponováním skladby *Zyklus*. Je to tedy svým způsobem instruktivní skladba, byť pro již erudované a zkušené hudebníky, podobně jako Bachův Dobře temperovaný klavír.

Skladba je notována, nicméně žádá po hudebníkovi improvizaci. Partitura má podobu knihy v kroužkové vazbě a hráč na bicí se rozhoduje, kterou stránkou začne. Může partiturou listovat i opačným směrem. *Zyklus* má 17 částí, všechny by měly mít stejnou délku trvání, a každá je ještě rozdělena do 30 časových úseků, jejichž délku si stanoví interpret sám. Materiálem je devět skladatelem definovaných tónů (použitého instrumentaria), hudebník vytváří sónickou plochu accelerandem a diminuendem a zesilováním a zeslabováním dynamiky. Interpret musí osvědčit iniciativnost, výběr kombinací zvukových objektů a kombinací oněch kombinací je zcela na něm.

Vazbu na edukační proces má také počítačový program UPIC¹⁵⁵ na převádění grafických symbolů do zvuku, který vyvinul Iannis

154 Skladba byla poprvé uvedena v roce 1958 jako součást abonentního cyklu *Musik der Zeit* (který, mimochodem, uvádí Kolínský rozhlasový orchestr dodnes) pod vedením skladatele, Bruna Maderny a Pierra Bouleze.

155 Unité Polyagogique Informatique (polyagogická počítačová jednotka).

Xenakis v 70. letech. Výchozím vstupem pro konstruování zvukového nebo audiovizuálního zážitku je grafické gesto. Zařízení umožňuje uživateli pomocí tabletu kreslit, editovat a ukládat spektrogramy a vytvářet tak hudbu bez účasti lidského prvku (který se podílí na iniciačním grafickém gestu, ale nikoliv už na vzniku hudby z tohoto gesta).

V samotném pojmenování UPIC je „p“ zkratkou pro výraz poly-agogika, což je Xenakisův novotvar a má stejný kořen jako ped-agogika. Agogos znamená řecky cestu k poznání. Xenakis, který sám neměl klasické hudební vzdělání, počítal s využitím systému UPIC jako poly-agogické pomůcky v ped-agogice, neboli pedagogické pomůcky, která může být ku prospěchu jak hudebním tvůrcům, tak dospělým hudebním amatérům, i dětem (což způsob akademického hudebního vzdělávání, uplatňujícího jediný přístup vůči všem, neumožňuje).

Xenakis poněkud předběhl dobu, ale vývoj technologií jeho myšlenku nakonec dostihl, a v roce 1987, kdy byl UPIC zdokonalen na systém pracující v reálném čase, se skutečně mohl z pomůcky pro skladatele stát výukovou poly-agogickou učební pomůckou pro dospělé i děti.

Systém se dodnes používá¹⁵⁶ a na jeho principu vznikají další softwarové produkty (například HighC, MetaSynth, Coagula aj.).¹⁵⁷ Se zkušenostmi z práce se systémem UPIC v edukačním procesu seznámil vedoucí Ateliérů UPIC Gerard Pape účastníky 11. ročníku konference Evropské ligy uměleckých škol v Nantes,¹⁵⁸ některá jeho zjištění pro zajímavost uvádím: děti od pěti do sedmi let s pomocí systému UPIC kreslí a poslouchají,

156 V roce 1985 bylo s podporou francouzského Ministerstva kultury založeno centrum Les Ateliers UPIC (dnes CCMIX), které spolupracuje mimo jiné i s pedagogy a univerzitami a podílí se na přípravě a realizaci projektů zaměřených na využití počítačů v hudební pedagogice.

157 Souhrnně označované jako AudioPaint Systems.

158 ELIA (European League of Institutes of the Arts) pořádá konferenci jednou za dva roky.

co z takového grafického gesta vzchází, aniž by se staraly o to, zda výsledek je nebo není „hudba“. Naproti tomu dětem ve věkové kategorii od deseti do dvanácti let už záleží na tom, zda vygenerovaly hudbu nebo ne, a ptají se lektora například, jaké grafické gesto systému nabídnout, aby „z toho byl Mozart“.¹⁵⁹ Pape z toho vyvozuje závěr, který je dobrým podnětem k zamyšlení – jakkoliv se Xenakis snažil vyvinout nástroj, který umožňuje naprostou otevřenost a nezaújatost, už i elementární hudební vzdělání ze základní školy zasévá do dětí strach z toho, aby při kreslení „neudělaly chybu“.¹⁶⁰ Autor uvádí, jak obtížné bylo přesvědčit děti, že pro UPIC neexistuje jen jedno jediné možné nebo „správné“ grafické gesto, nýbrž že je možné kreslit cokoliv a jakkoliv a každý si může najít takový způsob komunikace se systémem, jaký mu vyhovuje, neboli co ho zajímá a co cítí jako sobě vlastní.¹⁶¹

Jak je zřejmé, grafická notace implikuje improvizaci. Není s ní totožná, nemusí ji nutně vyžadovat, ale svou, vzhledem k hudbě neurčitostní podstatou dává improvizaci přirozeně prostor a je na tvůrci grafické partitury, do jaké míry se pokusí improvizaci limitovat přesnými instrukcemi týkajícími se výběru materiálu a jeho organizace, nebo ji zahrne do konceptu díla jako příležitost pro kreativní akci interpreta.

Partitura skladby Earla Browna *December 1952* na první pohled vůbec nevypadá jako potenciální hudební skladba, nýbrž jako abstraktní kresba nebo grafika, k jejíž deskripci by bylo možné přistoupit z kunsthistorické pozice – s poukazem na souvislosti prostorové proporcionality a geometrických prvků

159 Pape, Gerard: A „polyagogic“ approach to the use of the computer in music pedagogy. In: Corcoran, Kieran & Delfos, Carla (ed.): *ArtFutures. Current issues in higher arts education*. Amsterdam: ELIA, 2010, s. 74-79.

160 O pocitu frustrace hudebníků viz dále v souvislosti s příkladem realizované vizuální partitury Milana Grygara. A v souvislosti s trémou: možná je tréma preventivním intuitivním opatřením proti frustraci.

161 Pape, Gerard (2010), parafrázováno.

vizuálního vyjádření - a vnímat ji jako autonomní, významově samonosné dílo. Hudební interpret - ať sólista či ansámbl - ze „zápisu“ nevyčte ani obsazení, ani výškové parametry, ani tempo či rytmus, ani pořadí, v jakém zobrazené prvky realizovat. V podobě takové „partitury“ poskytuje skladatel interpretovi v podstatě jen syrový materiál a žádá po něm, aby s ním nějak naložil, tedy „improvizoval“. Earle Brown, který začínal jako jazzový trumpetista, v jednom rozhovoru uvedl, že experimenty s otevřeným notovým zápisem v 50. letech podnikal jednak pod vlivem dynamické estetiky Jacksona Pollocka a Alexandra Caldera, jednak v nepřiznáváné snaze zjistit, „proč vážnohudební muzikanti neumí improvizovat“.¹⁶²

Zatímco Brownovi šlo o improvizaci jako spontánní reakci na vizuální vjem a grafická partitura mu byla pro takový záměr ideálním médiem, John Cage a Morton Feldman cítili potřebu vztah mezi grafickou notací a improvizací nějak vymezit.

Feldman se po iniciačním setkání s Cagem v roce 1949 vymanil z webernovského vlivu (*Illusions*) a své nové skladby začal zapisovat grafickými schématy (*Projection I*, 1950). Míra volnosti ponechaná interpretovi mu však nevyhovovala, a tak po intenzivním období tvorby grafických partitur, mezi nimi i *Intermission 6*, která je na pohled hodně podobná Stockhausenovu *Klaviestůcku XI*, upustil od vizuální notace a vrátil se k notovému zápisu do předepsaných osnov, v němž specifikuje výšku tónů, ale nikoliv už délku jejich trvání. V *Durations 2* (1960) ještě není specifikováno ani metrum, tempo, či rytmus, ale partitury z konce 60. let už vypadají zcela konvenčně.

John Cage se, jak už víme, improvizaci v jejím tradičním pojetí bránil a u svých skladeb, jakkoliv „netradičně“

162 Srv. video portrét skladatele na www.earle-brown.org.

zapsaných, žádal před vlastním provedením kompozice detailní přípravu. Improvizaci, která jde ale ruku v ruce s experimentální notací a naopak v ní nalézá prostor, který jí i v rámci notované hudby historicky náležel a o který během 19. a první poloviny 20. století přišla, nahrazuje konceptem.¹⁶³

Anestis Logothetis rozlišuje grafickou notaci a hudební grafiku. Hudební grafiku považuje za prostředek improvizace, v grafické notaci popírá jakékoliv konvenční čtení zápisu.¹⁶⁴

Pro úplnost u grafických partitur budiž řečeno, že do tohoto fenoménu se promítají i sociologické, ekonomické a politické dobové jevy, jak je toho svědectvím například Cardewův nebo Cageův postoj k notaci. Cornelius Cardew interpretoval tradiční notový zápis jako zástupný symbol hierarchického vztahu mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem, který žádá po interpretech, aby se podřídili vůli skladatele. Grafická partitura výrazně aspektovaná principem neurčenosti takový vztah eliminuje (ponechává-li však ve hře více aktérů, staví je před rozhodnutí buď spolupracovat nebo si najít nezávislou pozici v rámci celku). John Cage došel k podobnému poznání, když shledal skladbu *Music of Changes* „dílem více nelidským než lidským, protože ho zrodily náhodné operace“ a dílo má „znepokojivé rysy Frankensteinova monstra“, který má z hlediska mezilidské komunikace podobu „diktátora“. Cage takovou situaci považuje za charakteristickou pro západní hudbu, jejíž „vrcholná díla jsou příklady nahánějícími

163 Příklady graficky zapsaných skladeb Johna Cage: 59'0.5' pro hráče na smyčcový nástroj (1953), *Music for Carillon No. 2* a *No. 3* (1954), 26'1.1499'' pro hráče na smyčcový nástroj (1955), *Haiku* (1958), *Aria* (1960), *Cartridge Music* (1960), *WBAI*. (1960), *Ryoanji* (1985). U některých partitur skladatel připouštěl jejich souběžnou realizaci s jinými skladbami.

164 Logothetis, Anestis: *Graphische Notation*. In Kroner, Hartmut (ed.): *Anestis Logothetis: Klangbild und Bildklang*. Wien: Lafite, 1998, s. 224.

hrůzu".¹⁶⁵ Právě toto poznání přivedlo Cage k tomu, že začal hledat způsob, jak předat interpretovi informaci co nejúplněji, a přitom na něho nevyvíjet autoritativní tlak, a k experimentům s grafickými partiturami.¹⁶⁶

Zvláštním případem grafické notace jsou aurální partitury, vytvořené ex post podle znějícího díla - původně vzešly z praktických potřeb tvůrců elektroakustické hudby a měly funkci technických scénářů, orientačních (papírových) záznamů akce zachycené na zvukovém nosiči. Klasickým příkladem aurální partitury je „poslechová partitura“ (*Hörpartitur*) skladby *Artikulation* (1958) od Györgye Ligetiho. Vytvořil ji Rainer Wehinger v roce 1970¹⁶⁷ a je to svého druhu transkripce, grafická vizualizace slyšené kompozice, která zpřístupňuje dílo analytickému vnímání.

Otázky zápisu hudby se v současné době masivně přenášejí do oblasti digitálních technologií, které snadným přístupem k tradičnímu notovému zápisu tento zápis ještě více konvencionalizují a sériovou koncepcí své nabídky odsouvají do pozadí příležitost k dalším experimentům.¹⁶⁸

165 Cage, John: *Silence: přednášky a texty*. Praha: Tranzit, 2010, s. 36.

166 Průběžně se mu u nich vracelo téma improvizace a - u vědomí, že celá tato, dodnes neuzavřená diskuse probíhala z větší části v politicky rozděleném světě - stranou svých estetických zásad dokázal improvizaci nahlédnout v rezonanci s individualistickou anarchií a svobodou, zatímco předem dané a řízené parametry hudebního díla mu symbolizovaly vůli mocenských struktur. Ve skladbách *Etcetera* (1973) a *Etcetera 2/4 Orchestras* (1985) řeší Cage roli dirigenta v čele orchestru.

167 Wehinger, Rainer: *Hörpartitur to György Ligeti's Artikulation 1958*. Mainz: Schott, 1970.

168 PC softwarové programy na vytváření partitury souhrnně označované jako scorewriters, například *Finale*, *Sibelius*, *Encore* ad. Existují rovněž PC programy na grafickou vizualizaci hudby (*MikiDrop*, *G-Force*, *AVS*, *Dexster* ad.).

3.7 Improvizace a komunikace

Ve všem, co bylo až dosud o improvizaci řečeno, byl fenomén improvizace nahlížen zpravidla jako individuální záležitost, ať již jako vrcholně mistrovská disciplína příslušného oboru, jako nežádoucí projev prázdné rutiny nebo jako vlastní tvůrčí proces supervidovaný jeho aktérem (skladatelem nebo interpretem). Pohled na improvizaci jako na kolektivní aktivitu vede k potřebě zohlednit komunikační aspekt fenoménu improvizace, který je mimohudební položkou hudebního díla a jako takový jej protagonisté moderní artificiální hudby 20. století, kteří v reakci na naléhavě pocitovanou potřebu zorientovat se v možnostech, které skýtá nový hudebně-zvukový materiál, v podnětech, které jim přináší, i v nárocích, které na ně svou novostí klade, do svých konceptů dlouho nezahrnovali.

Povšimněme si jevu deperzonalizačních tendencí, které jsou společné mnoha směrům hudební moderny dokonce bez regionálních evropsko-amerických rozdílů. Vzhledem k tomu, že technologický vývoj stále pokračuje, je každé sumarizující zjištění překonáno s každým dalším vývojovým skokem v oblasti nových médií, nicméně více než sto třicet let po vynálezu fonografu a sto let po vydání Russolova manifestu *L'arte dei rumori* si snad už můžeme troufnout poukázat na jisté průvodní jevy moderního experimentálního hudebního umění související s proměnou materiálu hudební kompozice a jeho rozšířením na veškeré zvukové kontinuum, k čemuž patří i vznik a vývoj

zařízení na nahrávání, editaci a reprodukci zvuku ve funkci hudebního nástroje sui generis. Snaha modernistů, mnohdy hraničící s obsesí, mít celý proces vzniku, zápisu a realizace hudebního díla pod kontrolou, stejně jako úsilí o eliminaci subjektu skladatele nebo interpreta a o přenesení agens tvůrčího procesu vně vědomých přání, vůle nebo vzpomínek jedince, jakož i rezignace na jakoukoliv možnost kontroly by klidně mohla být přirozenou odpovědí na industriální dimenzi světa, která lidem v Evropě a Americe vstoupila na sklonku 19. století do života jako skutečné novum, jako realita nejen akustická, ale i jako nový modus vivendi.

Touha po dokonalosti je přirozenou duchovní ambicí člověka (a nemá nic společného s výkonností - je to vnitřní pohonná síla, vyjádřená krédem „cesta je důležitější nežli cíl“) a je-li člověk náhle konfrontován se skutečností, že mu do jeho pozemské reality, v níž sám sebe viděl jako relativně nejdokonalejší entitu a z níž se vztahoval k absolutní dokonalosti v podobě nějak definovaného božství, vstupuje něco dokonalejšího než on sám, není těžké vidět na jedné straně v úsilí o přesnost vyjádření záměru, o přesnost zápisu, o přesnost provedení hudební kompozice odraz podvědomé touhy vyrovnat se s frustrací z bezmoci vůči „šlapajícímu“ soukolí, a na druhé straně v rezignaci na možnost kontroly v některé fázi anebo ve všech fázích hudebně-tvůrčího procesu výraz přijetí této bezmoci, ať už skrze postoj pragmatický nebo duchovní.

Vývoj technologií vynesl do popředí skutečnost, již předtím nikdy v hudební historii nebylo nutno zohledňovat - a sice podíl/účast lidského prvku v tvůrčím procesu, a tedy i možnost nebo míru možnosti jeho substituce či eliminace. Živým tématem se tento předmět stal v 50. a 60. letech - jistě i v

souvislosti se zaváděním elektronických studií do mediálního, zábavního a vývojového průmyslu, jakož i na výzkumná a univerzitní pracoviště - a jak je patrné i z předchozího textu, dotýká se i funkce improvizace v hudbě. Tendence mít proces pokud možno co nejvíc pod kontrolou může v důsledku vést až k tomu, že člověk předá zcela kontrolu stroji - a to včetně začlenění náhodných operací.

Paralelně s úbytkem improvizace ze scény artificiální hudby ve 20. století bychom mohli sledovat úbytek komunikace v procesu vzniku a realizace hudebního díla, a to různou měrou na třech rovinách: (1) mezi tvůrcem a interpretem (pokud jsou to dvě různé osoby), (2) mezi interprety a (3) mezi tvůrcem nebo interpretem a posluchačem.

Určující rys improvizace - projev spatra - je i určujícím rysem komunikace, verbální i neverbální, přičemž ze strany hudebních tvůrců je v moderní hudbě ohledně její komunikační funkce značný deficit (to je pravděpodobně také jeden z důvodů, proč v soudobé artificiální hudbě nalézáme nejružnější volné techniky včetně improvizace obvykle pod nějakou „etiketou“, zpod jejíhož krytí je možno je reflektovat a řídit). Protagonisté nové hudby si tento deficit uvědomovali různou měrou a reagovali různým způsobem podle svých estetických a filosofických priorit: John Cage označením hudby generované náhodnými operacemi za „více nelidskou než lidskou“ a konceptuálními projekty, György Ligeti třemi, cageovskou estetikou silně ovlivněnými performancemi, Karlheinz Stockhausen konceptem intuitivní hudby.

Ligetiho kompozice *Budoucnost hudby - kolektivní kompozice* (1961) je interaktivní happening, který si skladatel připravil pro stejnojmennou přednášku v roce 1960. György Ligeti v něm přiznává přímou inspiraci Johnem Cagem a v „koncertní verzi“

akce spočívá v tom, že skladatel stojí na pódiu, nemluví a publikum „interpretuje“ pokyny zapsané na tabuli: mručet, hlučet, tleskat atd. Skladatel v performanci reflektuje ztrátu komunikačního kontaktu mezi hudebním tvůrcem a posluchačem, ale nesděluje, jaký má na situaci názor. Sarkasmus může být na jeho straně směrem k publiku, ale dává pro něj v konceptu prostor i postoji publika směrem k sobě. Je to test podstaty hudební komunikace – komunikace mezi pódiem a auditoriem – v tom je zároveň hloubka kompozice. Její neurčenostní, improvizální charakter spočívá v míře, do jaké není předem jasné, jak se situace vyvine.

Mezi mnoha dalšími „etiketami“, jimiž Karlheinz Stockhausen označoval v různých fázích své skladatelské cesty různé metody a techniky, se vyskytuje pojem intuitivní hudba: jakkoliv je to možná další matoucí termín v dosti nepřehledném teritoriu, jeho obsah se vztahuje přímo k tomu, co je jádrem improvizace jako živé praxe v kterémkoliv hudebním, uměleckém i mimouměleckém projevu. I Stockhausen cítil potřebu vymezit sebe a svou hudbu vůči improvizaci v jejím tradičním pojetí jako mistrovské, respektive rutinní disciplíny. Pojem „improvizace“ se mu nespojoval se spontánním projevem. „Snažím se vyhýbat se pojmu improvizace, protože to vždycky znamená, že tu máme určitá pravidla, týkající se stylu, rytmu, harmonie, melodie, pořadí částí skladby a tak dále.“¹⁶⁹

Stockhausenovu „intuitivní hudbu“ reprezentuje soubor patnácti textů („*Aus den sieben Tagen*“), v nichž jsou formulovány instrukce k hudební akci. Vlastní akce je improvizací. Jako příklad uvádím koncept *Richtige Dauern* (Pravá trvání):

169 Stockhausen, Karlheinz: *Intuitive Music* (přepis přednášky z videa *United Artists, London, 1971*). In: Maconie, Robin (ed.): *Stockhausen on music: lectures and interviews*. London/New York: Marion Boyars, 1989, s. 113.

Hraj nějaký zvuk
Hraj ho tak dlouho
dokud ti nebude připadat
že bys měl přestat

Hraj znovu nějaký zvuk
Hraj ho tak dlouho
dokud ti nebude připadat
že bys měl přestat

a tak dále

Přestaň
když ti připadá
že bys měl přestat

Avšak ať hraješ nebo přestáváš hrát:
neustále naslouchej ostatním

Nejlepší je hrát
když lidé poslouchají

Nezkoušej¹⁷⁰

La Monte Young svou skladbu *Composition No. 5* (1960) určuje pouze verbálním pokynem: „Nakresli rovnou čáru a jdi po ní.“ Intuitivní hudba je v podstatě synonymum pro volnou improvizaci, která otevírá prostor skupinové akci. Je to

170 Existuje nahrávka z 26. srpna 1969, na níž koncept realizuje šest hudebníků: hráč na klávesy, hráč na kontrabas, perkusionista, hráč na klarinet a saxofon, pozounista (Vinko Globokar) a Karlheinz Stockhausen, který vstupuje hlasem a bambusovou flétnou. Akce trvá 21 minut.

„hudba jako proces“, bez partitury, často i bez jakýchkoliv psaných nebo grafických instrukcí. Postrádá řemeslně-mistrovskou charakteristiku tradičně pojaté improvizace, často vrůstá do meditativního rozměru.

O tomto typu improvizace se však velmi těžko píše, protože je to fenomén, který uhýbá před fixací. S improvizací tohoto typu lze jen „zacházet“ - jako s hudební aktivitou, která se děje teď a tady, a cokoliv, co ji předchází, nebo co ji následuje, je už něco jiného - buď plán, projekt, koncept, nebo vzpomínka, reflexe apod. Ale není to sama improvizace.

„Všechno vzniká v přítomném okamžiku,“ uvádí Markus Stockhausen, který intuitivní hudbu vyučuje, dá-li se o výuce tak vágního předmětu hovořit. Pedagogické vedení spočívá v podpoře, povzbuzení, v neposlední řadě rovněž v poskytnutí bezpečného rámce prostoru a času pro příslušnou aktivitu. „Dobrá improvizace v sobě vždy zahrnuje intuici, a intuitivní hraní zahrnuje vždy také improvizální techniky a zkušenosti. Učím improvizální dovednosti - stupnice, rytmy, melodie, harmonii, student musí umět rychle přecházet mezi jazyky a styly, jen tehdy se může osvobodit.“¹⁷¹

Povšimněme si ambice „osvobození“. V oblasti hudebně-zvukového kontinua jako svébytného světa s vlastní historií, geografii a systemizací se přirozená touha člověka, který se v tomto svébytném světě pohybuje, po osvobození opakovaně manifestuje proměnami materiálu a žánrových a gestických priorit, ve 20. století schönbergovskou dodekafonií, Hábovým konceptem „osvobozené hudby“, postwebernovským serialismem, konceptualismem newyorské školy a dalšími způsoby, z nichž o některých byla řeč výše, a analogicky v oblasti psychického kontinua se tatáž touha manifestuje jako autenticita sebe sama

171 Parafrazováno z poznámek uvedených na stránce Markuse Stockhausena <www.intuitive-music-and-more.com>.

vprostřed okolního světa. Intuitivní hudba/volná improvizace akcentuje tento pól, avšak nutno okamžitě dodat, že tento „typus“ je možný právě díky tomu, že ve 20. století je materiálem hudebního umění veškeré hudebně-zvukové kontinuum, a že už vlastně nejde o umění hudební, nýbrž hudebně-zvukové. Volná improvizace je tak už stejnou měrou, ne-li více o komunikaci nežli o hudbě, ale hudba je jejím absolutně nepostradatelným základem. Není také od věci připomenout, že tento typ improvizace - s důrazem na jeho komunitní a komunikační funkci - se dobře osvědčuje v muzikoterapii.

3.8 Improvizace a nová česká hudba

Jít po stopách aleatoriky, náhodných procesů, indeterminacy a dalších otevřených konceptů v nové české hudbě znamená buď paběrkovat v tvorbě hudebních tvůrců aktivních v 50. a 60. letech s afinitou vůči experimentu, jichž není mnoho, a některé jevy - například tendenci k depersonalizaci tvůrčího procesu v souvislosti se vstupem nových technologií do hudby - nelze vůbec analogicky sledovat, protože interakce nových médií a umění se uskutečňovala do značné míry mimo tuzemské hudebně-kulturní prostředí. Ne že by zdejší umělci o elektroakustické hudbě nevěděli (ostatně na krátký čas měli dokonce možnost pracovat v experimentálním zvukovém studiu založeném v Českém rozhlasu v Plzni v roce 1965, jehož zařízení však během 70. let rychle stárlo, neboť nebylo inovováno), ale nedostávalo se jim nejen technického vybavení, ale ani možnosti potřebných kontaktů a otevřené výměny informací na mezinárodní úrovni, která - jak je zřejmé z předchozího textu - je pro novou hudbu naprosto esenciální.

Postupy řízené aleatoriky adaptovali ojediněle nemnozí čeští skladatelé, ve větší míře Pavel Blatný (1931), Luboš Fišer (1935-1999) a členové tvůrčí skupiny Camerata Brno,¹⁷² příležitostně též Ilja Hurník, Marek Kopelent, Petr Eben aj. K osvobození hudby skrze notaci směřoval rovněž Zbyněk

172 Bártová, Jindřiška: Camerata Brno. *Acta musicologica et theatrologica* 10, Brno, 2004.

Vostrák¹⁷³, s jeho hudbou se však lze v koncertním provozu - zatím - setkat jen minimálně, což smysl aplikace poznatků do hudebně-výchovného a hudebně-vzdělávacího procesu dosti oslabuje. Stěžejními díly české moderní artificiální hudby jsou v tomto směru části volného triptychu Luboše Fišera *Patnáct listů podle Dürerovy Apokalypsy* (1965), *Caprichos* pro komorní a smíšený sbor (1966), *Requiem* (1968) a Klavírní sonáta č. 5 (1974). Luboš Fišer, inspirován polskou školou (reprezentovanou Witoldem Lutoslawskim), se v tomto období zajímal o sónické aspekty hudební kompozice a v práci se zvukovými objekty uplatňoval i principy řízené (takzvané malé) aleatoriky. Používá proporční notaci - aleatorické pasáže vypisuje bez taktových čar.

Další otevřené koncepty v české moderní hudbě nalezneme v tvorbě Miroslava Ponce (1902-1976), Milana Grygara (1926) nebo Milana Knížáka (1940). V 90. letech se jejich realizací (spolu s realizací grafických a konceptuálních partitur Anestise Logothetise, Johna Cage, Cornelia Cardewa, Michaela Nymana, Daniela Goodeho aj.) zabýval český soubor Agon, jehož protagonisté - Petr Kofroň a Martin Smolka - jsou hudební skladatelé a z hlediska širšího kontextu je zajímavé shledat jejich postoje vůči improvizaci podobnými postoji reprezentantů evropské a americké hudební moderny, o nichž byla řeč výše. "Grafické partitury a koncepty nejsou zajímavé tehdy, když na jejich základě z hudebníka spontánně teče něco, co vychází z tradičního řádu, (...) nýbrž tehdy, je-li na jejich základě možno - často za cenu velkého znásilnění spontánnosti a tradičního řádu - najít řád nový."¹⁷⁴

173 Srv. Pudlák, Miroslav: *Zbyněk Vostrák: idea a tvar v hudbě*. Praha: H+H, 1998.

174 Kofroň, Petr & Smolka, Martin: *Grafické partitury a koncepty*. Olomouc: Votobia, 1996, s. 9.

3.9 Milan Grygar/Kamil Doležal: *Krajina*

Jako ukázkou práce s grafickou partiturou zde uvádím realizaci jedné z partitur Milana Grygara Kamilem Doležalem pro koncerty souboru MoEns v roce 2011. Vizuální představitivost zahrnuje u Milana Grygara rovněž dimenzi prostoru a času, byť v kresbách a grafikách přítomnou latentně, avšak do té míry reálně, že umělec podstupuje svá díla dále k hudebně-zvukovému ztvárnění. Pro vyjádření přítomnosti zvuku v obraze si Grygar v 60. letech 20. století přizpůsobil specifický žánr akustické kresby, v níž je zvuk obsažen v grafickém gestu, jakoby v něm „svinut“ (termínem Davida Bohma),¹⁷⁵ ale i reálně přítomen přímo v procesu tvorby díla, jehož akustické výstupy (zacházení s různými pomůckami) jsou zaznamenávány na pás a posléze, reprodukovány, dílo provázejí (nebo mohou provázet). Potud je dílo přístupné především nebo spíše z výchozí pozice výtvarného nazírání. Na akustické kresby navázal Grygar později konceptuálními partiturami, jimiž integroval svůj rukopis ještě organičtěji do hudební matérie – neboť jejich realizace je transformována až do dimenze hudební interpretace v klasickém koncertním formátu. Grafický záznam je v nich podkladem pro hudební ztvárnění, vzhledem k tomu však, že se jedná o záznam jedinečný, samo o sobě autonomní výtvarné dílo, je i jeho ztvárnění (interpretace) jedinečné a porovnatelné vždy jen samo se sebou při případném opakovaném ztvárnění (interpretaci), přičemž vzniká jistý prostor pro variabilní

175 Bohm, David: *Rozvíjení významu*. Příbram: Unitaria, 1992.

interpretační uchopení.¹⁷⁶



Příklad 5: Milan Grygar, *Krajina*.

Vizuální partitura s názvem *Krajina* (2010) má podobu archu bílého papíru s nakreslenými barevnými tečkami, nerovnoměrně rozptýlenými po ploše papíru. Umělecký vedoucí souboru MoEns, klarinetista Kamil Doležal¹⁷⁷ pojednal partituru jako skladbu pro pět hudebníků: hráče na basklarinet, pozoun, klavír,

176 Partitury Milana Grygara realizovali Erhard Karkoschka a Jean Yves Bousseur, soubor Agon a soubor MoEns.

177 Kamil Doležal byl rovněž členem souboru Agon.

marimbu a činel. Základní zvuková představa vychází z vizuální abstrakce „krajiny“ symbolizované kresbou. „Krajina“ může být asociována s přírodní scénérií, ale rovněž třeba s „krajinou duše“, charakter této jakési krajiny tedy ponechávám stranou, neboť právě abstraktní vyjádření poskytuje prostor uchopit dílo skrze individuální systém daný mnoha proměnnými. Kamil Doležal toto základní abstraktní nastavení projektuje do analogické zvukové situace: „konstanta“ akordů klavíru a trylků marimby zadává prostor, v němž se dějí body, jimiž jsou časované tóny ve vzájemně komunikující lince basklarinetu a trombonu, zahušťované činelem.

Příklad 6: Kamil Doležal, *Partitura Krajiny*.

Závažným strukturotvorným prvkem je měřený čas - skladba

trvá sedm minut a její průběh je rozvržen do sedmi minutových segmentů, v nichž se má v partu basklarinetu, trombonu a činelu vždy odehrát předem určený „děj“: v první minutě nastupuje svým tónem (Cis) trombon a po něm basklarinet (fis). V druhé minutě se propojí linka z tónů D (trombon), ais (basklarinet) a H (trombon) a do děje vstupuje rovněž - jedenkrát - činel. A tak dále - viz obrázek. Notový zápis specifikuje výšku tónu a přibližný okamžik jeho nástupu během 60 vteřin příslušného segmentu. Předem dáno je rovněž tempo (pomalé). Délka tónu specifikována není, všechny noty jsou zapsány stejným grafickým znakem (používaným v tradiční notaci pro celou notu), skutečnost, že se jedná o nástroje melodické implikuje legatovou artikulaci a délka tónu je tedy limitována až zprostředkovaně časem zbývajícím do nástupu následujícího segmentu nebo tónu a fyziologickou dispozicí hráče. Forma je více méně symetrická, založená na postupném zahušťování zvuku, které vrcholí ve čtvrtém, tedy prostředním segmentu. V pátém segmentu mají basklarinet i trombon o jeden tón méně, avšak napětí dosažené ve čtvrtém segmentu setrvává jednak ve velkém tónovém rozpětí linky a jednak ve stále „husté“ účasti činelu. Zbývají pouze dva minutové segmenty, v nichž se hudební dění zklidní, ale jen zčásti - hudba (skladba) přestává, tak jako je vizuální partitura „krajiny“ jen „fotografií“ jakési krajinné reality, která je živá a v pohybu, byť by to mělo být jen na úrovni buněčného chvění, tak i živě provedená skladba je jen výsečí zvukové reality existující v čase před ní i po ní, která se v této podobě na sedm minut potkává se svým grafickým předobrazem.

Hudebně-zvukové pásmo v partech marimby a klavíru je vzhledem k výše popsanému dění autonomní, avšak nikoliv zcela nezávislé: podléhá stejnému členění na minutové segmenty.

Nenese „děj“, vytváří prostředí, realitu archetypu, který je neměnný, ale v různých kontextech se jeví vždy trochu jinak (trylek marimby).

Jakkoliv je řada parametrů v této skladbě předem dána (celková délka jejího trvání, délka jednotlivých segmentů, výška tónů), je zde pro hráče na melodické nástroje (a na činel) určitá míra volnosti¹⁷⁸ v dynamickém a agogickém průběhu věty a dokonce i v délce trvání jednotlivých tónů, protože jejich nástup není dán na vteřinu přesně, nýbrž jen přibližně vzhledem k umístění noty v segmentu, k počtu not v segmentu a také vzhledem k pozici a počtu not v témže segmentu u spoluhráče. Podobně i v partech marimby a klavíru je určitá míra volnosti v pojetí agogiky a – pro hráče na marimbu – v tempu přecházení od jednoho trylkovaného tónu k dalšímu (počínaje čtvrtým segmentem).

Je to ten typ volnosti, o němž mluví Alan Hovhaness i Witold Lutoslawski: nikoliv prostor pro libost či libovůli interpreta, ale prostor pro jeho pocit svobody. „Chci, aby hudebníci hráli s chutí, aby se necítili svázaní. Problém většiny soudobé hudby je v tom, že interpreti se cítí frustrovaní nároky na přesnost hry.“¹⁷⁹

Ve výsledku má tedy dílo vlastně dvě partitury. Jednu vizuálně grafickou a jednu hudebně grafickou. Vzhledem k tomu, že zde o této kompozici pojednávám přímo z koncertní praxe, nikoliv zprostředkovaně přes objektivizující hudební zápis ve formě sériového (obchodovatelného) produktu, není ani vizuálně grafický, ani hudebně grafický podklad provázen psanými verbálními instrukcemi, které by jinak byly součástí projektu. V této fázi existence díla je verbální specifikace dalším

178 S respektem k averzi Kamila Doležala vůči improvizaci jako muzikantskému „blábolení“ se v analýze jeho realizace Grygarovy partitury pojmu improvizace důsledně vyhýbám.

179 Kamil Doležal v rozhovoru s autorkou této práce, únor 2012.

(třetím) nezbytným podkladem k realizaci díla, avšak je zde přítomna jako derivát „orální tradice“ či „ústního podání“, které není zachytitelné jako proces, nýbrž až teprve v reflexi. Význam této složky v procesu vedoucím k finálnímu tvaru díla jsem vydedukovala z rozhovoru s Kamilem Doležalem a můžeme se pokusit vztáhnout toto zjištění (tento poznatek) na novou hudbu obecně: tam, kde jde o experiment, inovaci, novátorství, se dramaticky zvyšuje podíl psychosociální a komunikační složky v tvůrčím procesu. Od tvůrce vizuální partitury přes jejího realizátora až po vlastní koncertní provedení se na finálním uměleckém (hudebním) díle podílí čas vzájemného naslouchání, chápání a interakce. Mnohokrát mne během práce na tomto tématu napadlo, že vkus - tak jak se jej dovolávají strážci „správné hry“ v barokních pojednáních o zdobení nebo jak jej odmítá John Cage v souvislostí s improvizací - je vlastně empatie. V nové hudbě - respektive máme-li tu v podobě společného díla Milana Grygara a Kamila Doležala intermediální artefakt, tedy v novém umění jde mnohem více o souznění myslí, o naladění na stejnou vlnu, o spřízněnost vize atd. - neboli o exaktně obtížně postižitelné jevy - nežli tam, kde zacházíme s již s „hotovými“ produkty. Nemyslím, že by se nám přitom z procesu nutně vytratila improvizace jako archetypální tvůrčí aktivita v prostředí kultury před sebearchivací: budiž konstatováno, že neuralgickým bodem je „pouze“ sám termín improvizace.

3.10 Tomáš Pálka¹⁸⁰: *Les gouttes*

Skladba *Les gouttes* (2007) je psána pro kytaru (bezpražcovou), basklarinet, bicí nástroje a klavír, jejím mottem a inspirací je báseň Michaely Plachké *Kapky*, která je uvedena na první straně partitury.¹⁸¹ Klavírista nehraje na klávesy, nýbrž na struny nástroje, skladatel žádá několikerou techniku této hry, její popis uvádí vždy na příslušném místě v notovém zápisu a na druhé straně partitury poskytuje instruktážní fotografickou legendu.



180 Tomáš Pálka (1978) absolvoval kompozici u Pavla Zemka-Nováka na konzervatoři v rodném Brně, poté na HAMU v Praze pod vedením Marka Kopelenta. Jako spoluzakladatel a člen skladatelského sdružení Konvergence se od roku 2002 podílí na uvádění děl skladatelů mladé generace z celého světa. Zúčastnil se několikrát kompozičních kurzů v Českém Krumlově a rovněž v Dartingtonu (GB) a v Semmeringu (A). V roce 2004 byl pozván organizací Sacem do Paříže na tříměsíční rezidenční pobyt. Příležitostně působí rovněž jako houslista nebo klavírista. Vytvořil řadu skladeb pro sólové nástroje a různá komorní seskupení, orchestry a sbory, v nichž se odvolává na duchovní hodnoty, které vyznává. Na ZUŠ Biskupská (Praha) vyučoval kompozici a improvizaci.

181 *Dej mi kapku / dám ti moře / až přijde den / kdy naše ruce / v sobě spočinou*
Dej mi svíci / dám ti slunce / ty bílé květy / už na nebi zůstanou
Dej mi ruku / dám ti život / navěky

Hráč hraje na struny buď prstem nebo nehtem, trsátkem, jímž může být - viz obrázek - například kreditní karta, hrotem tužky apod.

Vlastní notový zápis kombinuje notaci tradiční (s možností vynechat na stránce notovou osnovu pro nástroj, který zrovna nehraje) a proporční. Vzhledem k tomu, že skladatel zpracovává výchozí materiál do značných zvukových detailů, které nelze znázornit s pomocí ustálené znakové soustavy (která neexistuje), obsahuje partitura množství verbálních instrukcí. V metroritmické složce struktury mizí význam taktové čáry, svislé čáry v partituře usnadňují hudebníkům orientaci v souhře a jsou naznačeny šrafovaně. „Metrum“ je - pro klavír, který má na začátku a na konci skladby časoměrnou funkci - v tradičně notované části partitury vyznačeno pro každý segment zvlášť. V proporčně notované části jsou jednotlivé segmenty definovány délkou trvání ve vteřinách. Vlastní notový zápis má 8 stran, celková délka skladby je cca 10 minut.

dlouhých a stejně vysokých tónů, tón s quasi přírazem, osamostatněný „příraz“.

Část B1 (1:27-2:24, partitura strana 2). Vstup basklarinetu (strana 2) signalizuje akci, která nastupuje velmi pozvolna, prací s materiálem, jehož parametry jsou dosti důsledně definovány na pomezí zvuků hudebních a nehudebních, zčásti představeným v úvodu skladby, zčásti doplněným o další rytmický model, motivek s neurčenými tónovými výškami (kytara, strana 2). Rytmickou figuru klavíru, tj. postup ve čtvrtových hodnotách (tónů a pomlk) přebírá vibrafon, který nyní spolu s basklarinetem dodává znělé tóny. Poněvadž generovaná zvuková plocha je dosud velmi neagresivní, udržována spíše v tišší dynamice, střídá hráč na vibrafon měkkou paličku (znělý tón) s tvrdou (cinkání) a basklarinetové figuře, která je nejdynamičtější z dosud použitého materiálu (je odvozena z modelu tónu s přírazem), je ponecháván delší čas na *sustain* (průběh signálu). Klavír se stahuje do zvukově kolorizující role a klavíristovi je zde poprvé dána na vědomost možnost volby - nehtem, trsátkem nebo hrotem tužky s odkazem na obrázek č. 3 v legendě na druhé úvodní straně partitury, přičemž materiál je doporučeno v průběhu skladby střídát za účelem změny tónu. Napětí se stupňuje pedálovým *sustain* efektem (klavír, strana 2 dole). Basklarinetová figura je



stále táž -

- jejím šestým opakováním se nicméně zásadně mění pojetí hudebního proudu: od tohoto okamžiku vstupuje do zápisu jako další dimenze časová proporce (specifikována buď doporučeným počtem opakování segmentu nebo délkou jeho trvání) a interpretace se relativizuje směrem k větší otevřenosti. Klavírista má pokyn „hrát dle libosti cokoli z předchozího materiálu, vycházet z hudebního pulzu předchozího bloku, postupně jej zrychlováním zahušťovat“ (2:25-3:19).

15x - 8x - postupně zrychlovat, začít v dynamice *ppp* skončit v dynamice *fff*

skupinky hrát v libovolném pořadí
pizzicato - dle libosti

jemně rozlad'ování tónu
při opakování postupně zvětšovat amplitudu rozlad'ování

sf > *p*

bez pedálu

(bez pedálu)

Kyt.

Bkl.

Vib.

D.bl.

T.T.

Gong

Klav.

hrát dle libosti cokoli z předchozího materiálu,
vycházet z hudebního pulzu předchozího bloku,
postupně jej zrychlováním "zahušťovat"

Příklad 8: Tomáš Pálka, *Les gouttes*, strana 3.

Pokyn k postupnému zrychlování se vztahuje i na kytarový a bicí part (stále vibrafon), současně roste i dynamika. Kontinuitu formy drží basklarinetová figura, nosným prvkem struktury je variovaný rytmický model s neurčenými tónovými

výškami, představený nejprve v kytarovém partu a nyní adaptovaný rovněž pro part vibrafonu.

Část B2+B3 (3:20-4:31-5:48, partitura strana 3-4). V cca dvouapůlminutové části před korunou se rozvolnění směrem k okamžitému řešení zvukové situace ještě dále stupňuje: ze zápisu zcela mizí orientační symboly pro metrum, délka jednotlivých segmentů (do koruny je jich celkem pět) je definována ve vteřinách. Nejprve kytara, a po ní (cca po minutě) též vibrafon, hrají zpočátku zvukové prvky v pořadí, v němž jsou zapsány, posléze je však už hráči volí v libovolném pořadí, kytara s možností tóny oktávově transponovat. Hráč na bicí obsluhuje už i dřevěné bloky, tom-tomy a gong a hraje „nahodilé údery dřevěnou paličkou“, klavír hraje akcenty „nahodile dle libosti“, před korunou se mu pak vrací motivek z úvodu skladby a hráč jej vkládá „dle libosti v průběhu opakování“.

Příklad 9: Tomáš Pálka, *Les goutttes*, strana 4.

Vícerozměrnost hudební struktury zde dodává part basklarinetu - nástroj na počátku této části hraje jediný *sustain* tón (d), který se v jejím cca polovině (4:31) vrací s naléhavostí doplňující akci a rostoucí dynamiku.

Koruna (5:48) je přibližně v místě zlatého řezu (cca v šesté minutě z celkových deseti) a je branou do zvukové introverze, která zde představuje vrchol formy. Další část skladby (C1,5:50-7:07, partitura strana 4-5) je nesena pouze zvukovou identitou (bicí bez vibrafonu), k níž jsou vedeny i laditelné nástroje jako klavír (úder dlaní i nehty do strun různé výšky, opět dle libosti a rovněž *ad libitum* zrychlovat a zpomalovat) a kytara, *ad libitum* volí výšky tónů ve svém

vstupu i hráč na basklarinet, hlavním požadavkem souhry je syrrytmičnost, již si hráči hlídají podle kytary.

Příklad 10: Tomáš Pálka, *Les gouttes*, strana 5.

Tah této části determinují perkuse, nosným významotvorným činitelem je kinetika, zejména agogika - accelerando a diminuendo - a rytmus: hustota *attacků*, akcentace. Je to část v rámci celé skladby nejvypjatější. V partituře je zapsána v podstatě na jediné straně (její úvodní segment v perkusích ještě na straně 4, a potom na celé straně 5), délka trvání - součtem jednotlivých segmentů vymezena devadesáti vteřinami,¹⁸³ během nichž dochází k několika gradacím vypointovaným perkusemi. Hudebníci pracují se zápisem a současně i se

183 Na nahrávce trvá 77 vteřin.

zkušeností získanou v dosavadním průběhu provedení. V souhře v tuto chvíli nejde už „pouze“ o to správně reprodukovat zápis, aby bylo dosaženo nějakého očekávaného výsledku, nýbrž o to udržet se s pomocí nástrojů (zde nikoliv ve smyslu hudebních, nýbrž „pracovních“) v akci, jejíž výsledek je méně podstatný nežli akce sama, může být variabilní, a ať je nebo bude jakýkoliv, je (nebo bude) „dobrý“.

The image shows a musical score for a chamber ensemble. The instruments listed are Kyt. (Guitar), Bkl. (Clarinet), Vib. (Vibraphone), D.bl. (Double Bass), T.T. (Trumpet), Gong, and Klav. (Piano). The score is divided into measures of 10 and 5 seconds. The guitar part includes markings for 'pizzicato' and 'arco'. The piano part includes markings for 'pp' and 'ppp'. The score is marked with 'asymetricky stále podobné' (asymmetrically always similar).

Příklad 11: Tomáš Pálka, *Les gouttes*, strana 5.

V této části (viz příklad) také skladatel do zápisu vrací orientační taktové členění, u něhož potom setrvává až do konce skladby.

Část C2 (7:08-7:49, partitura strana 6) přináší zklidnění po předchozím vzruchu, manifestované rytmickou pravidelností a drženými souzvuky v klavíru podporovanými stejně dlouhými tóny

v basklarinetu. Hudebníci hrají podle zápisu, pouze hráč na kytaru může svobodně hrát vypsané tónové motivky kdekoliv během časového segmentu (taktu) a jednotlivé tóny může nechat přeznívat.

Forma ústí do části a2 (7:50-10:09, partitura strana 7-8), která odpovídá úvodu (a2), zápis se od časového určení vrací k metrické specifikaci jednotlivých segmentů, objevují se zde všechny hlavní rytmické modely, z nichž jako první ustupuje ten, který byl do struktury uveden jako poslední (kytara, strana 7 dole), celá část je téměř dvojnásobné délky oproti části úvodní.

S vědomím, že některých oblastí současné artificiální hudby, v nichž lze hledat uplatnění improvizčních postupů, jsem se dotkla jen okrajově, a na některé se vůbec nedostalo (například na sound art, který by si zasloužil být pojednán spolu s grafickou notací), zastavuji se na tomto ještě alespoň orientačně u postavení improvizace v procesuální (minimalistické)¹⁸⁴ hudbě, respektive – opět – u postoje jednoho z jejích reprezentantů vůči improvizaci.

V hudbě založené na repetitivních procesech, ať již generovaných studiovým zařízením (fázový posun), nebo v podobě akustického konceptu (skladba *In C* Terryho Rileyho) mnoho prostoru pro improvizaci není. Individualizace partů v souhře a heterofonní pojetí souhry neznamena volný prostor pro kreativitu interpreta nebo interpretů, nýbrž pouze rezignaci

184 Hudební minimalismu představuje – paralelně s improvizací – další významnou bránu k soudobé artificiální hudbě použitelnou v edukačním procesu – srv. Všeticková, Gabriela: *Komponování dětí v hudební výchově s přihlédnutím k hudebnímu minimalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011.

na kontrolu některých parametrů.¹⁸⁵ Taková „volnost“ v repetitivní partituře znamená, že si každý „hraje to své“, ale to není princip improvizace. V extrémních případech (jimiž jsou některé partitury Steva Reicha, Michaela Gordona aj., v nichž je kombinována live složka s elektronickou stopou) je pro dirigenta nejdůležitější synchronizovat dění v notách s klikem ve sluchátkách a pro hudebníka v orchestru počítat si a „neztratit se“, což by se mohlo stát, kdyby se zaměřil na souhru. Je to ještě integrálnější interakce mezi hudebním tvůrcem a novými technologiemi, ústící v poznání, že připustíme-li nové technologie, všechno pod kontrolou mít prostě nelze a některé aspekty hudebního díla jsou na hudebníkovi zcela nezávislé. (Proces se děje a nutnost kontroly je tak extrémní, že ztratit ji na okamžik, znamená ztratit se zcela.) Je to přijetí náhody, nepřesnosti, či neurčenosti (chceme-li) tváří v tvář novým technologiím, nicméně zkušenost, kterou lze aplikovat i v čistě akustickém hudebně-zvukovém prostoru.¹⁸⁶

Hovoří-li Steve Reich o „procesech“, opět se tím vymezuje vůči improvizaci jako postupu v rámci daných pravidel. „V hudebním procesu improvizovat nemůžete,“ uvádí Reich. „Jsou to dva vzájemně se vylučující koncepty.“¹⁸⁷

Další významný představitel minimalistické hudby, anglický skladatel Gavin Bryars, uvádí jako hlavní příčinu toho, proč se jako praktický hudebník – hráč na kontrabas – odvrátil od improvizace, niterný emoční rozpor mezi nastavením skladatele

185 Ostatně heterofonie hudebního tkaniva budovaná na základě fázového posunu je při provedení zejména ve větším ansámbly v interpretační náročnosti srovnatelná s náročností multiseriálních partitur.

186 Mnoho postupů objevených při práci s elektronickým zvukovým zařízením aplikovali hudební tvůrci zpět do své práce s akustickým materiálem a techniky jako fragmentace, stříhy, „klipovitost“, fázový posun rozhojňují výrazové prostředky moderní hudby.

187 Reich, Steve: Music as a gradual process. In: *Writings about music*. London: Universal Edition, 1974, s. 11.

a nastavením improvizátora. „Souvisí to s časem, kdy jsem se přestal živit provozováním hudby a začal jsem učit,“ uvádí v dopise adresovaném Dereku Baileymu.¹⁸⁸ Když se po čase měl vrátit na pódium a improvizovat s hudebníkem, s nímž předtím často hrával, shledal, že k navázání na dřívější praxi mu schází „jak fyzický, tak emoční trénink,“ musel by se tedy pokusit zachytit něco, co patří minulosti, a bylo by to „neetické“.¹⁸⁹

Vstup a rozvoj volných technik v moderní artificiální hudbě úzce souvisí nejen s limity interpretačního umění, ale také s technologickými inovacemi. V souvislosti s EA hudbou si hudební tvůrci začali více všímat akustické povahy tónů, a následně zvuků včetně registrace skutečnosti, že zvuky mohou být zčásti determinovány a zčásti nedeterminovány (estetické východisko Boulezových „formantů“ v *Troisième sonate pour piano*).

Je svým způsobem symptomatické, že proces „rozvolňování“ vstupoval do moderní hudby zpočátku převážně na ploše komorních, zejména sólových kompozic – (1) skladatel měl lepší přehled o průběhu tvůrčího procesu, (2) komunikace mezi skladatelem a interpretem byla snazší a (3) interpret, jemuž je ponechána volba, si může zvolit přístup k rozhodování – buď předem, tj. před vystoupením, nebo spontánně, tj. nechat realizaci akce na „inspiraci okamžiku“. Je-li interpretů více a skladatel si nepřeje mít jako výsledek anarchii, musí se buď všichni dohodnout předem (případ Stockhausenovy sklady *Momente*), nebo musí skladatel poskytnout nějaký dešifrovací

188 Bailey, Derek: Free Improvisation. In: Cox, Christoph & Warner, Daniel: *Audio culture: readings in modern music*. New York/London: Continuum, 2004, s.262.

189 Tamtéž, s. 263.

klíč - byť k jediné skladbě nebo k jedinému provedení.¹⁹⁰

Nikoliv ojedinělá zkušenost skladatelů s „nepochopením“ při realizaci jejich děl koncipovaných, komponovaných nebo zapsaných nekonvenčním způsobem (viz Cageova zkušenost s koncertem dirigovaným Bernsteinem), vedla - a vede - hudební skladatele ve 20. století k zakládání vlastních souborů, jejichž členové spolu mohou bezprostředně sdílet estetické a technické náhledy na nový materiál hudební kompozice.¹⁹¹

190 Tak postupuje Pierre Boulez ve skladbách *Structures II, ...explosante.fixe* nebo v orchestrálních kompozicích *Pli selon pli, Eclat, Domaines*. Tím, kdo „dešifruje“, je dirigent (v jehož roli Pierre Boulez stojí postupem času častěji nežli v roli skladatele).

191 Nejstaršími soubory tohoto typu byly Stockhausen Group (zal. 1964), Sonic Arts Union (zal. 1966, jeho protagonisty byli Robert Ashley, David Behrman, Alvin Lucier a Gordon Mumma), Musica Elettronica Viva (zal. 1966) a Free Music Group (1969).

„Představte si, že se zítra probudíte a všechna hudba mezitím zmizela.“ (Bill Drummond)¹⁹²

4

IMPROVIZACE V HUDEBNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU JAKO RETRANSLAČNÍ MODUL K SOUČASNÉ ARTIFICIÁLNÍ HUDBĚ

4.1 Improvizace v edukačním procesu

Identifikovat prvky a projevy improvizace v edukačním procesu znamená klást si otázky jak řečnické, tak i praktické, v každém případě však odvozené z hudební praxe (komponování a provozování hudby). Je pro člověka přirozené improvizovat, a jsou z ontogenetického hlediska nějaké fáze v lidském životě pro improvizaci příhodnější nežli jiné? Lze se improvizaci naučit, je možné ji vyučovat a kde vede - vede-li - hranice mezi improvizací jako přirozenou behaviorální schopností člověka a jako dovedností či uměním? Jaká je role a rozsah využití improvizace v různých hudebních žánrech a jak jsou její techniky specifikovány, aby mohla být předmětem výukového procesu? Je improvizaci možno definovat jako kontinuum sui generis rozprostírající se od závazně strukturovaného projevu přes projevy více či méně strukturálně otevřené až po projevy volné a předem nenaplánované? Existují obecně využitelné

192 „Imagine Graffiti“, které Bill Drummond od roku 2008 umísťuje v různých zemích na různá místa vždy v jazyce příslušné země. Dosud jich vytvořil 20 - srv. <www.the17.org/graffiti.php>.

metody výuky improvizace hudebníků, studentů hudebních oborů a širší populace zahrnující děti, mladé lidi i dospělé?

Názorný přístup k uchopení konceptu improvizace v edukačním procesu nabízí Patricia Shehan Campbellová:

- (1) improvizace jako metoda výuky hudby
- (2) výuka hudební improvizace
- (3) hudební improvizace jako model učení.¹⁹³

První přístup dává pedagogům na různých vzdělávacích stupních a v různých kontextech - počínaje předškolním a konče postgraduálním vzděláváním - možnost zahrnout do výuky improvizaci jako prostředek k hlubšímu pochopení hudby, která je součástí dané kultury. Campbellová uvádí jako příklad hodiny hudební výchovy na základní škole, v nichž děti vytvářejí na podkladu rytmického materiálu poskytnutého pedagogem skladby pro bicí nástroje, čímž si danou rytmickou strukturu lépe - experientálně - osvojí, nebo poslechové cvičení na terciární úrovni vzdělávání, v nichž studenti identifikují tóny, intervaly, motivy, melodie, souzvuky, rytmy a další složky hudební struktury s podobným zacílením, tedy skrze analytickou schopnost hlouběji hudbě porozumět.¹⁹⁴

Výuka hudební improvizace je úžeji zaměřeným pojetím týkajícím se odborného hudebního vzdělávání a vztahuje se na žánry, jejichž je improvizace z tradice integrální součástí. Tato cesta za improvizací vede z větší části mimo evropskou, respektive západní kulturu, a v ní pak především do lidové hudby, staré hudby a jazzu. V těchto oblastech je improvizace uměleckým vrcholem, protože je přednostním kritériem pro

193 Campbell, Patricia Shehan: Learning to improvise music, improvising to learn music. In: Solis, Gabriel & Nettle, Bruno: *Musical improvisation: art, education and society*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 2009, s. 119-142.

194 Tamtéž, s. 120.

posuzování hudby.

V procesu vytváření hudby (třetí přístup) se člověk „učí“ - tedy dozvídá - o sobě, o druhých lidech a o světě mimo hudbu. V tomto případě se jedná o práci s drobnějšími hudebními projevy, například úryvky písní nebo kratšími rytmickými modely. Způsob, jímž je každý člověk dále zpracovává, obměňuje, rozvíjí atd., se liší a je tolik možností, kolik je - v hodině nebo workshopu - přítomných lidí. Tyto různé způsoby vyjadřování ukazují na individuální podstatu emoční, sociální a intelektuální identity člověka a jsou podmíněny zkušenostmi a prostředím. Děti se „hudební improvizací učí“, když spontánně a bez ovlivňování dospělých, kteří to „myslí dobře“, vyskají, prozpěvují si a zahrnují různé zvuky a rytmus do svých projevů a pohybů. Vkládají do nich přitom i to, co porůznu zaslechnou, dávají tomu nový kontext a vlastní emoční význam a jakoby mimochodem zjišťují, kdo jsou, v jakých vztazích jsou s druhými lidmi a jak mohou iniciovat nejrůznější vlastní aktivity.

Improvizaci lze tedy sledovat jako interpretační techniku (součást výuky hry na hudební nástroj nebo zpěvu) nebo jako koncept (teorie a publikace o improvizaci). Lze - do určité míry - mapovat její příležitostný výskyt v učebních osnovách příslušných předmětů a oborů, její výskyt jako obligátní techniky a ojedinele rovněž jako samostatně vypracovanou metodu (Dalcrozeho metoda).¹⁹⁵ Vzhledem k tomu, že zacházení s improvizací v edukačním procesu je ve své podstatě aplikace výskytu a využití fenoménu v hudební praxi a jako takové je determinováno konkrétním kulturním prostředím daným jazykem a historickými, politickými i ekonomickými kontexty regionu, zaměřuji se v této části své práce - z praktických důvodů - na prostředí tuzemského školství.

195 Spector, Irwin: *Rhythm and life: the work of Émile Jacques-Dalcroze*. Stuyvesant: Pendragon Press, 1990.

4.2 Improvizace v programech všeobecně-vzdělávacího školství

V oblasti všeobecného a nyní už i základního uměleckého školství se lze v České republice systémově opřít o rámcové vzdělávací programy vypracované pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, gymnázia a základní umělecké vzdělávání jako součást výstupů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knihy). Jedná se o vládní strategii vytyčující závazný rámec pro vzdělávací systém v České republice formou konkrétních podnětů pro práci škol, které mají dále možnost vytvářet si vlastní vzdělávací programy na úrovni institucí i tříd, tj. s ohledem na zaměření školy, schopnosti a zkušenosti pedagogů a dispozice a priority žáků – tedy školní vzdělávací programy a třídní vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy jsou postupně uváděny do praxe od roku 2002, kritikové nového programu však neshledávají v školském systému výraznější změny.¹⁹⁶

Rámcové vzdělávací programy stanovují úkoly, specifika a cíle vzdělávání na příslušném stupni, přičemž v rámci cílů edukačního procesu definují klíčové kompetence, neboli potenciál vědomostí, dovedností, schopností a postojů důležitých (=klíčových) pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Klíčové kompetence jsou definovány pro každou vzdělávací etapu, příslušný rámcový vzdělávací program obsahuje takzvanou „vzdělávací nabídku“ pro možnost výběru

196 Srv. Váňová, Růžena: Školský systém v českých zemích - vývoj a současný stav. In: Vališová, Alena a Kasíková, Hana (ed.): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 88.

metod a prostředků k podpoře a dalšímu pěstování klíčových kompetencí a v podobě formulovaných „očekávaných výstupů“ vodítko k ověření míry dosažení doporučených cílů.

Podle těchto rámcových metodických dokumentů se v hudební výchově počíná předškolním vzděláváním až po gymnaziální úroveň počítá s improvizací v rámci učebního plánu předmětu Hudební výchova nebo (na gymnáziu) hudebního oboru. Na úrovni předškolního stupně vzdělávání figuruje hudba jako jeden z prostředků, jimiž „se může dítě vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady“¹⁹⁷ (vedle řeči, výtvarného projevu a dramatického projevu) a které se podílejí na komunikačních kompetencích. (Dalšími takzvanými klíčovými kompetencemi jsou kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské.) Součástí „vzdělávací nabídky“ jsou na této úrovni hudební a hudebně pohybové hry a činnosti a mezi očekávanými výstupy vzdělávacího procesu se na straně dítěte předpokládá schopnost koordinovat lokomoci a polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou, napodobit jednoduchý pohyb nebo gesto podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu, sladit pohyb se zpěvem, sluchově rozlišovat zvuky a tóny a zacházet s jednoduchými hudebními nástroji, vše v podstatě ve formě nápodoby nebo improvizace.

Z pěti oblastí vzdělávacího procesu se s uplatněním hudby počítá v oblasti biologické, psychologické, interpersonální a sociokulturní (pátou oblastí je oblast enviromentální), čili hudba je manifestována jako absolutně nepostradatelná složka osobnosti a osobnostního rozvoje. Ve vzdělávací nabídce, jakož i v očekávaných výstupech jsou opakovaně uváděny hudební a pohybové hry a činnosti, rozvíjení dovedností receptivních, produktivních a komunikačních, zpěv, zacházení s jednoduchými

197 *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 13.

hudebními nástroji i improvizace, zde jak jako dovednost komunikační, tak jako schopnost vnímat a vyjadřovat vlastní prožívání.

Na úrovni základního vzdělávání¹⁹⁸ se improvizace žádá v mluveném projevu v rámci komunikační a slohové výchovy. Učebním materiálem v předmětu Hudební výchova je převážně píseň, na hudební improvizaci dochází v očekávaných výstupech v podobě předeher, meziher a doher (s využitím tónového materiálu písně) a v rámci nejjednodušších hudebních forem, spolu s rytmizací a melodizací jednoduchých textů, schopností doprovodit nějakou činnost - hudební i nehudební - jednoduchými hudebními nástroji a reagovat pohybem na hudbu (vyjádřit metrum, tempo, dynamiku, směr melodie). Vokální a nástrojová improvizace je realizována - stejně jako na stupni předškolního vzdělávání - i hravou formou (hra na ozvěnu, hra na otázku a odpověď). Nechybí ani pohybová improvizace. Je zde i položka záznamu hudby, vokální i instrumentální - který připouští grafické řešení (zachycení melodie písně grafickou linkou), a to i na II. stupni, kde se již od žáků očekává znalost notopisu. Na II. stupni je v předmětu Hudební výchova očekávána už i počítačová gramotnost žáků - v podobě schopnosti zaznamenávat hudbu pomocí počítačových programů a hrát a tvořit doprovody nejen s pomocí nástrojů Orffova instrumentaria, ale také keyboardu a počítače.

Na improvizaci se v hudební výchově na základní škole postupem času pohlíží čím dál tím více pouze jako na dovednost, zatímco její další aspekty, široce využívané na předškolním vzdělávacím stupni, se přesouvají do dramatické výchovy a taneční a pohybové výchovy. V rámci taneční pohybové výchovy dostává pedagog prostřednictvím rámcově vzdělávacího programu dokonce metodologický návod k trojímu možnému pojetí

198 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

improvizace - (1) improvizace v rámci průpravných cvičení, (2) improvizace jako svět absolutní svobody (!) a (3) improvizace s námětem, a má možnost pojednat improvizaci jako tvůrčí uměleckou aktivitu včetně reflexe a společné analýzy a hodnocení žáky vytvořené taneční kompozice. Tím samozřejmě není řečeno, že něco podobného by nemohl dělat pedagog v předmětu Hudební výchova, realita praxe základních uměleckých škol a pedagogických fakult, kde je možnost srovnávat mezi pojetím jednotlivých uměleckých oborů, nicméně ukazuje, že na improvizací aktivity jsou mnohem lépe vybaveni pedagogové dramatických, výtvarných a tanečních oborů než pedagogové oborů hudebních.

V tomto vymezení se improvizace přenáší i do studijního plánu hudebního oboru na gymnáziích,¹⁹⁹ kde už představuje poměrně náročnou dovednost: student by na této úrovni měl být schopen vytvořit jednoduchou vokální kompozici písňového typu (s předvětím a závětím, ve formě periody), v instrumentálních činnostech pak zahrát a improvizovat rytmicko-melodický doprovod k písni, vytvořit jednoduché aranžmá nebo instrumentální kompozici (hudební větu, malou písňovou formu, rondo). Součástí hudební gramotnosti je orientace v notovém a grafickém zápisu instrumentálních kompozic, znalost moderních hudebních nástrojů a nových technologií.

199 *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

4.3 Improvizace v programech odborného školství

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání²⁰⁰ byl schválen v květnu 2010 poradou vedení MŠMT, v současné době probíhají školení ředitelů a pedagogů ZUŠ, aby v září 2012 mohly základní umělecké školy začít vyučovat podle svých školních programů (které si podle tohoto RVP vytvoří - Výzkumný ústav pedagogický k tomuto účelu připravil i Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů).²⁰¹ Hudební obor je definován ve dvou oblastech - hudební interpretace a tvorba (zahrnuje sólovou hrou a kolektivní výuku) a recepce a reflexe hudby (hudební teorie). Do rámce oboru je zařazen rovněž samostatný předmět Multimediální tvorba, umožňující práci ve třech modulech - (1) hra na elektronický klávesový nástroj, (2) technika záznamu, reprodukce a zpracování zvuku a (3) tvorba hudby prostřednictvím digitálních technologií. Tato možnost je čerstvě se otvírající cestou pro experientální poznávání současné artificiální hudby, zejména v těch jejích podobách, v nichž je materiálem hudebního díla zvuk. Na druhé straně se však z nabídky a očekávaných výsledků v nástrojových a pěveckých oborech téměř ztrácí improvizální aktivity. Schopnost improvizovat se na úrovni základního uměleckého školství očekává pouze v oboru hry na bicí nástroje, v oboru hry na cimbál a v oboru skladba - zde v podobě schopnosti vyjadřovat emoce hudebními prostředky, spontánně improvizovat na různé náměty, časem s používáním vlastních motivů i

200 *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010.

201 Manuály jsou dohledatelné na stránkách Výzkumného ústavu pedagogického <www.vuppraha.cz>.

hudebních symbolů a citací, a rozvíjet hudební představivost v sólové i skupinové improvizaci. Od studenta skladby na základní umělecké škole se také čeká, že bude využívat poznatky o novějších skladebných technikách a trendech a notační počítačové programy.

Základní umělecké školství nám tak poskytuje dosti názorný obraz toho, kam se improvizace soustřeďuje: do oblasti populární hudby, folklóru a ke stolu (klavíru či počítači) skladatele. Učební plány jsou zaměřeny na vybavení studentů základními znalostmi a dovednostmi, které poté – případně – mohou uplatnit v oblasti improvizace, komponování a využívání nových technologií v hudbě. Jak však uvádí Jiří Pejcha v práci, v níž srovnává systém hudebního vzdělávání v České republice a Velké Británii, „praxe je taková, že školy kladou důraz (...) pouze na interpretaci děl vážné hudby a nezbývá tak žádný prostor například pro jazzovou improvizaci...“²⁰² Dodejme: ... o improvizaci v oblasti vážné hudby ani nemluvě.

Stojí jistě za povšimnutí, že se nám zde po cestě za odborným hudebním vzděláním z výukového procesu zcela vytratila improvizace typu „hry“, která ulpěla kdesi na „elementární“ úrovni vzdělávacího systému, čímž jsme si zároveň i zabouchli dveře k nové hudbě nebo jsme si k ní přístup značně ztížili.

V České republice je osm pedagogických vysokých škol, student oboru hudební výchova musí zvládat hru na hudební nástroj (nejčastěji to bývá klavír nebo housle). S improvizací se zde setkává buď jako s metodou elementární hudební výchovy, to však obvykle bez zprostředkování potenciální souvislosti tohoto typu improvizace s některými progresivními směry současné umělecké hudby, nebo jako s praktickou dovedností k využití v kontextu rekreativních aktivit, tedy schopností

202 Pejcha, Jiří: *Komparace systémů hudebního vzdělávání v České republice a Velké Británii*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 26.

improvizovat doprovod k lidové nebo populární písni podle akordových značek. To - vzhledem k tomu, že vážná hudba během 20. století opustila nejen funkčně-harmonický systém, ale materiálové kontinuum vymezené tónem (ve prospěch zvuku) vůbec - již nemá s moderní artificiální hudbou nic společného. (Hudební improvizace je na pedagogických fakultách pro studenty hudební výchovy volitelně výběrovým předmětem, v jehož rámci by se měli naučit - nebo by měli dostat možnost naučit se - především doprovodit píseň podle akordových značek, eventuálně realizovat číslovaný bas, fugato nebo jazzový chorus.)

Pokud jde o konzervatoře a hudebních akademie, v roce 2010 byl vydán Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Hudba.²⁰³ Klíčových kompetencí je v něm definováno sedm, a vedle nich ještě dalších šest odborných kompetencí, z nichž pro ovládnutí základů uměleckých činností hudební oblasti (to je definice první z těchto odborných kompetencí) se od absolventa mj. očekává, že zvládne základy hry z listu, improvizace a doprovodu. Improvizace figuruje i v požadavcích na splnění společného odborného základu. Jeho součástí je hra na obligátní nástroj a v jejím rámci doprovod podle akordových značek a improvizace.

Podle Jiřího Pejchy (2010) absolventi konzervatoři málokdy dokáží své vynikající instrumentální dovednosti uplatnit jinak než při interpretaci hudebních děl z notových záznamů. „Často žáci postrádají schopnost improvizace, dále schopnost tzv. hry podle sluchu a nedokáží ani dobře vyjádřit své vlastní hudební myšlenky a představy.“²⁰⁴ Dodejme: čili to, co zcela přirozeně činili nebo měli šanci činit na úrovni předškolního vzdělávacího zařízení. V osnovách konzervatoří, ani v rámcovém

203 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82 - 44 - M/01 Hudba a 82 - 44 - P/01 Hudba. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 19. 4. 2010.

204 Pejcha, Jiří (2010), s. 23.

vzdělávacím programu se - na rozdíl od RVP pro MŠ, ZŠ a gymnázia - mezi očekávanými výsledky už nevyskytují prakticky žádné položky vztahující se k rozvoji hudební tvořivosti žáků. Schopnost improvizace se v učebním obsahu odsouvá na periferii.

Prostor dostává na Konzervatoři a Vyšší odborné škole Jaroslava Ježka, která je zaměřena na jazz a populární hudbu. Řadu teoretických předmětů má však společnou s konzervatořemi, kde se vyučuje klasická hudba, a rovněž i součástí hlavního oboru - hry na hudební nástroj, zpěvu, dirigování nebo skladby - je výuka klasické hudbě. Hudebníci připravovaní na profesní dráhu v oblasti populární - non-artificiální - hudby jsou tedy vlastně vybaveni univerzálněji než absolventi klasických hudebně-vzdělávacích zařízení, což se v praxi projevuje jejich flexibilitou a větší otevřeností.

Přestože zahrnout do tématu improvizace v soudobé vážné hudbě i podněty z této oblasti, zejména z jazzu, znamená připustit jeho ještě další rozměňování, příležitostně se tomu nelze vyhnout mimo jiné právě z toho důvodu, že teoretické i instruktivní texty a školy z oblasti non-artificiální hudby často zahrnují i odkazy na historické, estetické a praktické jevy v hudbě „vážné“, a jsou mnohdy jediným zdrojem alespoň zčásti systemizovaných informací o tématu.

Pokud jde o hudební akademie, tvoří si výukové programy (studijní plány) samy. Studijní programy a obory musí splňovat pouze určité podmínky, aby mohly být schváleny Akreditační komisí MŠMT ČR. Mohou se tedy školu od školy lišit. Improvizace se ve studijních plánech vyskytuje na obou akademiích múzických umění, v Praze a v Brně, jako volitelný předmět. Na Janáčkově akademii múzických umění v Brně je předmět „Stará hudba“ zajišťován externími pedagogy, v jeho

rámci se vyučuje „aplikovaná hudební ornamentika“,²⁰⁵ a od roku 2010 zde funguje katedra jazzové interpretace (teorii jazzové improvizace přednáší David Dorůžka). Volitelný předmět Improvizace je rovněž na katedře skladby a dirigování (garantem je Jaroslav Štastný).²⁰⁶ Obligátní součástí výuky na konzervatořích i akademiích je improvizace pouze v oboru hry na varhany, a pouze zde se lze v oblasti artificiální hudby odvolat i na novou literaturu speciálně zaměřenou na osvojení improvizace jako hudebně-řemeslné dovednosti. V podstatě je to jediný titul, *Varhanní improvizace* od Jaroslava Vodrážky (1988).²⁰⁷ V ostatních oborech improvizace jako součást profesní výbavy pěvce nebo hudebníka požadována není, a tedy se - s výjimkou oborů zaměřených na jazz a folklor - obligátně nevyučuje.

Pro úplnost budiž ještě dodáno, že na pražské HAMU je improvizace jedním z požadavků, které musí v rámci přijímacího řízení splnit uchazeč o studium na katedře bicích nástrojů,²⁰⁸ a posléze je součástí předmětu Rytmus a zvuk nebo samostatným předmětem jako Jazzová improvizace.

Překvapující, leč potěšitelné je zjištění, že jako volitelný předmět si lze improvizaci zapsat také na katedrách hudební vědy na pražské a olomoucké filozofické fakultě.

205 Vyučující Dagmar Glüxam, informace platná pro akademický rok 2011/12.

206 Srv. Štastný, Jaroslav: Problémy výuky improvizace na vysoké hudební škole. In: *Hudební improvizace*. Sborník celostátní konference 1. - 2. listopadu 2005. Praha: Česká hudební rada - Divadelní ústav.

207 Vodrážka, Jaroslav: *Varhanní improvizace*. Praha: Supraphon, 1988.

208 Zkušební komise určí nástroje a adept 3 až 5 minut improvizuje.

4.4 Metodologické materiály pro výuku improvizace (a)

Fenomén improvizace je v jistém, poměrně významném smyslu velmi individuální záležitostí, jak z hlediska pedagoga, tak z hlediska studenta nebo žáka, a proto vnímám (a bylo tomu tak i po celou dobu zpracovávání tématu této práce) značně silnou diskrepanci mezi každou snahou o sumarizaci poznatků, o zevšeobecnění všeho druhu, ať již získaná z literatury nebo z praxe (z rozhovorů s pedagogy a umělci nebo z praktických hodin se studenty), o metodologické definice nebo o nalezení nějakého teoretického rámce, a skutečným stavem věcí v praktické výuce, v koncertní praxi a v životě.

Navíc vzhledem k tématu této práce je nutno podotknout, že o podílu soudobé hudby uchopené skrze sobě vlastní improvizální techniky ve výuce hudebních předmětů (hudební výchovy, zpěvu, hry na hudební nástroj, hudební pedagogiky) nepojednává - pokud je mi známo - žádná takto zaměřená publikace. Existují nicméně práce, tuzemské i zahraniční, jejichž autoři ten či onen aspekt předkládaného tématu v různé míře zpracovávají, dotýkají se ho či s ním přinejmenším počítají. Poměrně bohatá je literatura k hudebním hrám a činnostem na předškolním stupni vzdělávání. Právě na této úrovni se k dětem nejvíc dostává novátorská koncepce moderní hudby v podobě hravé, variabilní organizace zvuků a improvizace. V předškolní hudební výchově jde o to, hravou formou zvládnout aktivity, které si snadno vymyslí každý pedagog. Paradoxně nejen že lze právě tyto aktivity směle klasifikovat jako improvizální, ale mají také hodně blízko k takovým projevům soudobé artificiální hudby, které jsou v

centru pozornosti této práce. (Samozřejmě koncepcí, nikoliv požadovanou úrovní osobnostní vyzrálosti ve všech dotčených oblastech.)

Stále funkční je česká verze Orffova Schulwerku,²⁰⁹ systematické péče o dědictví Orffovy koncepce hudební výchovy se v České republice dostalo v polovině 90. let založením České Orffovy společnosti.²¹⁰ Často zmiňovanými tituly v pracích studentů pedagogických fakult a v článcích v odborných časopisech jsou práce Libuše Kurkové,²¹¹ Z. Stiborové,²¹² nebo M. Liškové,²¹³ za velmi dobrou je stále považována metodická příručka Jany Marcolové.²¹⁴ Je určena k výuce improvizčních dovedností dětí, pro pedagogy obsahuje metodické pokyny a praktická cvičení a směřuje k podpoře vlastní kreativity žáků. Podobně koncipoval svou celoživotní hudebně-výchovnou práci s dětmi i Pavel Jurkovič.²¹⁵

Pro hudební vzdělávání na základním stupni existují nové učebnice hudební výchovy (pro 4. stupeň od M. Liškové a L. Hurníka, pro 5. stupeň od M. Liškové, pro II. stupeň od autorského kolektivu L. Charalambidis - L. Hurník - Z. Císař - J. Pilka - D. Matoška). Autoři prací a článků se často odvolávají na titul Sedlák, F. a kol.: *Nové cesty hudební výchovy na základní škole* (Praha: SPN. 1977). Užitečné podněty lze najít i na edukačních portálech - například článek Libuše Čulíkové *Hry v hudební výchově na základní škole* na metodickém

209 Eben, Petr - Hurník, Ilja: *Česká Orffova škola*. Praha: Suprahopn, 1982.

210 <www.orff.cz>

211 Kurková, Libuše: *Hudebně pohybové hry v mateřské škole*. Praha: SPN, 1989.

212 Stiborová, Zora: *Hudebně pohybové hry*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1995.

213 Lišková, Marie: *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006.

214 Marcolová, Jana: *Klavírní improvizace pro děti předškolního věku a žáky 1. - 3. ročníku LŠU: metodická příručka pro pedagogy*. Praha: Panton, 1983.

215 Jurkovič, Pavel: *Kreativita v hudební výchově*. In: *Musica 1997*, s. 26-27; Jurkovič, Pavel: *Hudební nástroj ve škole*. Praha: Muzikservis, 1998.

portále www.rvp.cz (článek obsahuje jedenáct námětů v podobě hudebních her, které autorka sama vymyslela a vyzkoušela ve vlastní pedagogické praxi a mezi nimiž je i performance s použitím nástrojů z Orffova instrumentáře).

Pro gymnaziální stupeň existují učebnice hudební výchovy pro 1. a 2. ročník od autorského kolektivu L. Charalambidis - Z. Císař - L. Hurník (a G. Radosa), další podněty lze nalézt například v metodologicky zaměřených titulech E. Kulhánkové,²¹⁶ Z. Šimanovského²¹⁷ a B. Knopové.²¹⁸ Je-li učebnice Emila Hradeckého *Hrajeme na klavír podle akordových značek*²¹⁹ považována za první učebnici svého druhu u nás, vypovídá to poměrně dost o délce cesty, která improvizaci v jejím moderním pojetí jako hudebně-tvůrčího experimentu k pedagogům i jejich žákům ještě zbývá. (Autor v publikaci podává výklad intervalů a akordů až po dominantní nónový akord s malou nebo velkou nónou a v notových ukázkách uvádí příklady doprovodů k populárním a lidovým písním.)

4.4 Metodologické materiály pro výuku improvizace (b)

Mapovat výskyt improvizčních technik v instruktivní literatuře jako jsou školy hry na hudební nástroj, pěvecké školy a další metodické příručky a publikace zabývající se hudebně-provozovací praxí, předmluvy k hudebním skladbám apod. je úkol pro reprezentanty jednotlivých hudebních oborů, a skutečně takové práce existují a vznikají (do výběru uvedeného v této práci zařazují tituly, které se alespoň v jedné

216 Kulhánková, Eva: *Hudebně pohybová výchova. Metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. Praha: Portál, 2000.

217 Šimanovský, Zdeněk: *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2001.

218 Knopová, Blanka: *Činnosti hudebně-pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.

219 Hradecký, Emil: *Hrajeme na klavír podle akordových značek*. Praha: Edit, 1991.

kapitole věnují možnostem uplatnění improvizace v soudobé artificiální hudbě). Výchozí hledisko pro téma této práce je, zda se příslušné učebnice improvizaci vůbec věnují nebo nikoliv. V dalším kroku je nutno odlišit přístup k improvizaci v jejím tradičním pojetí jako nejvyššímu stupni hráčského či pěveckého mistrovství a přístup k improvizaci v jejím moderním pojetí jako způsobu zacházení s hudebně-zvukovým materiálem.

Oba zmíněné přístupy jsou metodologicky naprosto odlišné.²²⁰ V prvním případě dochází v edukačním procesu na improvizaci až po určitém čase. Třebaže se zřejmě i u člověka, který se připravuje na dráhu hudebního profesionála, dají vysledovat stopy k improvizální aktivitě na nějaké elementární úrovni (jíž se v této práci budu poměrně podrobně věnovat a mám pro ni etiketu „zvídavost“), která byla nejspíš jedním z podnětů, které ho k zájmu o hudbu přivedly, chce-li „umět“ zpívat nebo hrát na hudební nástroj, být „umělcem“ (etiketa „virtuozita“), bude si muset nejdřív osvojit potřebné znalosti a dovednosti.

V druhém případě je právě tento přístup to, co umožňuje znovuobjevit improvizaci a sledovat ji v artificiální hudbě 20. století.

Z hlediska tématu této práce je tedy užitečné obrátit pozornost k takovým titulům, v nichž má improvizace v příslušných oddílech jí věnovaných pokrytí nejen historické, ale je zaměřena i k soudobé hudbě, a to buď přímo napojením na postupy a techniky nové hudby včetně příkladů ze skladeb současných skladatelů (jako je tomu v sešitu *Living Piano*

220 A nejen metodologicky, ale i profesně. Když se dnes chce někdo naučit hrát na hudební nástroj, chce na onen nástroj prostě umět hrát, a improvizaci bude brát jako bonus nebo „obtěžování“. Ten, kdo bude do hudby a zvuku přistupovat skrze improvizaci, zase nebude mít ambici být virtuózem.

Moniky Hildebrand),²²¹ nebo podporou elementární hravosti a kreativity ve formě různých zvukových, ale i pohybových a mezioborových cvičení.

Bohužel v českém jazyce je takových prací dostupných jen málo, avšak díky zvědavým zástupcům jednotlivých instrumentálních a pěveckých oborů se k nám dostávají i zahraniční tituly, které tito pedagogové vyhledávají, uvádějí je do praxe a ve vlastních textech na ně upozorňují též své kolegy. Tak to činí například Jan Kvapil ve své práci *Zdobení a improvizace ve výuce hry na zobcovou flétnu* (2011)²²² nebo Jiřina Jiříčková v práci *Podněty k elementární klavírní improvizaci* (2011).²²³

Z analýzy literatury, kterou oba uvedení autoři v oboru svých nástrojů mapují, vyplývá, že mnozí, bohužel stále převážně zahraniční tvůrci novodobých nástrojových (a můžeme se domnívat, že i pěveckých) škol chápou, že už si dnes nelze vystačit s tradičními postupy vedoucími k osvojování především nebo výhradně klasicko-romantického repertoáru, nýbrž že je třeba rozšířit metodiku i o postupy směřující k poučené interpretaci staré hudby a také k interpretaci hudby soudobé a nové.

Obě práce jsou určeny především pedagogům základních uměleckých škol, z nichž se však potom mnozí žáci hlásí na konzervatoře, a má-li se bludný kruh důrazu na výkon na úkor kreativity někde přetnout, pak je to právě na této úrovni školství.

Jan Kvapil, vycházející z poznání, že ve výuce hry na příčnou flétnu se žák i jeho pedagog na všech úrovních dříve či později setkají (a musí nějak vypořádat) s fenomény zdobení

221 Hildebrand, Monika: *Living Piano - Lebendiges Klavier*. Wien: Universal Edition, 2003.

222 Kvapil, Jan: *Zdobení a improvizace ve výuce hry na zobcovou flétnu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.

223 Jiříčková, Jiřina: *Podněty k elementární klavírní improvizaci*. Ústí n/L: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2011.

a improvizace, velmi přehledně a názorně odděluje metodologii výuky v oblasti staré hudby - kde má improvizace známý a nepominutelný podíl - a terén soudobé hudby, kde se improvizace detekuje a uplatňuje mnohem méně nebo spíše složitěji. Ideálně - nebo teoreticky - je tedy při hře na hudební nástroj nebo v pěvecké výchově nutno osvojit si improvizaci dvojího druhu. Jednu pro starou hudbu, druhou pro novou hudbu.

V analýze zahraniční literatury Jan Kvapil zvláště poukazuje na kapitoly, v nichž autoři příslušných škol (Engel, 1990; Köneke-Mascher, 1991) uvádějí návody a cvičení směřující například k práci se zvukem nebo s grafickou notací: „Grafická cvičení obsahující řadu improvizčních prvků se nejdříve hrají na hlavicí a později na celou flétnu a žák se v nich učí základním hudebním dovednostem - rozlišování zvuku a ticha, vysokých a hlubokých tónů, délek zvuků a v neposlední řadě rozvíjí fantazii a vlastní tvořivost. Grafický zápis též představuje první seznámení s prvky později využívanými v moderních skladbách a zvukových hrách.“²²⁴ Jiným příkladem jsou aleatorické pasáže v podobě skupinky not - pouze hlaviček - v rámečku, které je možno hrát v libovolném rytmu, pořadí nebo je náhodně opakovat. V učebnicích hry na hudební nástroj jsou uváděny i příklady z moderní hudby, jejichž zápis není rytmicky jednoznačný a žák je tedy nucen rytmickou stránku skladby „nějak“ uchopit, čímž už de facto improvizuje.²²⁵

Rovněž Jiřina Jiříčková v analýze vybraných titulů upozorňuje i na kapitoly nebo oddíly věnované improvizaci, a to buď na úplném počátku procesu seznamování se s hudebním nástrojem nebo na vyšším stupni hráčské vyspělosti, kdy žák dostává možnost konfrontace například s grafickou notací (Ehrenpreis-Wohlwender, 1995), aleatorickými pasážemi nebo

224 Kvapil, Jan (2011), s. 103.

225 Tamtéž, s. 104.

minimal music a je veden k vlastní tvorbě například formou improvizace skladby podle básně nebo podle obrázku, přičemž může postupovat i jen podle textových instrukcí (Hildebrand, 2003), tedy konceptuálně. Autorka si ve své studii všímá i povědomí tuzemských pedagogů o zahraničních titulech, které věnují prostor improvizaci. Z tohoto úhlu pohledu vychází nejlépe práce Fritze Emontse (1992), zatímco k ostatním školám si čeští pedagogové „teprve hledají cestu“.²²⁶

Snad budou přibývat další řešerše podobné práci Zuzany Průšové²²⁷ s nadějí, že je naši pedagogové budou uvádět do praxe nebo sami budou vytvářet podobné školy. Autorka tituly, které analyzuje, využívá ve své pedagogické praxi a věnuje se i improvizaci - upozorňuje, že „celosvětový trend počátečního vyučování klavírní hry vychází především ze sluchové metody“.²²⁸

Jak bylo řečeno, příležitostně je i při omezení tématu pouze na artificiální hudbu zapotřebí nahlédnout i do zdrojů v oblasti jazzu, což činím zařazením vybraných titulů do seznamu literatury. Publikací věnovaných jazzové improvizaci je rozhodně víc než publikací věnovaných improvizaci v soudobé vážné hudbě (osobně o žádném nevím), jsou dostupné i v českém jazyce a improvizace jako předmět je součástí výuky hry na hudební nástroje na školách zaměřených na jazz. Studenti se zde dostávají až k jazzové dodekafonii. Základními příručkami v tomto směru jsou dva díly *Jazzových praktik* Karla Velebného²²⁹, novější *Praktická jazzová harmonie* Milana Svobody²³⁰, užitečné informace najdeme rovněž v textech Mojžíra

226 Jiříčková, Jiřina (2011), s. 3.

227 Průšová, Zuzana: *Moderní zahraniční materiály pro výuku klavírní hry*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.

228 Průšová, Zuzana (2006), s. 42.

229 Velebný, Karel: *Jazzová praktika*. Praha: Panton, 1967; Velebný Karel: *Jazzová praktika II*. Praha: Panton, 1978.

230 Svoboda, Milan: *Praktická jazzová harmonie*. Praha, 2002.

<<http://www.milansvoboda.com/skripta.html>>

Bártka (o společném jmenovateli jazzové praxe a aleatoriky)²³¹
nebo Lukáše Duchoně (s kapitolou věnovanou výuce
improvizace)²³².

231 Bártek, Mojmír: *Improvizace a aleatorika v hudbě*. Brno: JAMU, 1980.

232 Duchoň, Lukáš: *Fenomén jazzové improvizace v české teoretické reflexi a v českém jazzu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

4.5 Mimoškolní vzdělávací projekty

Paralelně se systemizovanou a institucionálně monitorovanou výukou na školách existuje rovněž nabídka různých výukových projektů, které školy mohou využít k rozšíření nebo obohacení svých vlastních programů. I mezi nimi je nutno vydělit ty, které začleňují improvizaci – nebo „improvizaci“ (uvozovky proto, že ne vždy se v souvislosti s používanými technikami hovoří jako o improvizaci, a rovněž s ohledem na chápání významů pojmu improvizace mezi hudebními tvůrci z oblasti moderní artificiální hudby), jejíž podoby se snoubí s projevy, technikami, styly a estetickými prioritami moderní vážné hudby (eliminují tedy improvizaci jako umění „zdobit“ průběh melodie, hrát podle číslovaného basu, „napodobovat“ styly a vytvářet doprovody k písním na základě funkčně harmonické představivosti nebo podle akordových značek).

Nabídky takového typu přicházejí z živé koncertní praxe, což je pochopitelné: hudební umělci věnující se nové artificiální hudbě dostávají zpětnou vazbu z koncertního provozu a šířeji z hudebně-průmyslového prostředí o zájmu posluchačů o tuto hudbu a mají tedy prioritní zájem o výchovu nového publika. O programech *Slyšet jinak*,²³³ *Klangnetze* a *Response* byla zmínka už na jiném místě této práce, pro tuzemské hudebně-vzdělávací prostředí jsou užitečné zejména výstupy projektu *Slyšet jinak*, který vznikl v roce 2001 z

233 Srv. Synek, Jaromír: Pedagogické aspekty projektu *Slyšet jinak*. In: Dohnalová, Lenka (ed.): *Hudební improvizace: sborník celostátní konference 1.-2.listopadu 2005*. Praha: Česká hudební rada – Divadelní ústav, 2005, s. 9-13.

iniciativy hudebního skladatele Víta Zouhara a pedagoga Jaromíra Synka na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého Olomouc (v návaznosti na oba zmíněné projekty) a je to svou podstatou projekt otevřený, nabývající stále nových podob a dimenzí.²³⁴

Jako další příklad zde uvádím projekt, který soubor Musikfabrik představil na Mezinárodním hudebním festivalu Varšavský podzim v roce 2011. Projekt se jmenuje *Spielbar* a jeho tvůrci jej charakterizují jako „novou hudbu pro amatéry i profesionály“. Z hlediska tématu této práce splňuje oba póly, o jejichž propojení je zde usilováno: novou artificiální hudbu s využitím improvizčních postupů na jedné a edukační prostřednictvím na straně druhé.

Členové kolínského souboru Musikfabrik připravili sborník²³⁵ původních skladeb autorů druhé poloviny 20. století a autorů současných se záměrem zpřístupnit zájemcům z řad dětí, mládeže i dospělých, a to jak hudebních profesionálů, tak i amatérů, moderní artificiální hudbu. Je to v podstatě alternativní výukový program zaměřený na poznání a pochopení současné artificiální hudby. Jeho hlavním pozitivem je skutečnost, že nalézá cestu, jak zpřístupnit současnou hudbu ještě jinou nežli receptivní formou – a sice formou aktivní. Právě zde (například) je možné převzít základní dělení z muzikoterapie – na muzikoterapii receptivní a aktivní – a pracovat s těmito přístupy stejným způsobem, byť nikoliv k terapeutickému, nýbrž k hudebně-vzdělávacímu a hudebně-výchovnému cíli.

Do kompendia, které je otevřeným projektem, jsou vybírány

234 Srv. Synek, Jaromír: Composing in the classroom. Program kurzu Slyšet jinak s Filharmonii Hradec Králové. In: *Acta facultatis philosophicae Universitatis Prešovensis*, zborník katedry hudby Inštitútu hudobného a výtvarného umenia Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, De Musica II. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011, s. 161-172.

235 *Kompendium Neuer Musik für Profi- und Laienensembles*. Ed.: Ensemble MusikFabrik, Silke Egeler-Wittmann a Matthias Handschick. Freiburg, 2011→.

skladby, které umožňují variabilní ztvárnění, aktivní podíl interpretů na procesu jejich ztvárnění, a je možno nacvičit je velmi rychle a (případně i) bez znalosti not. Projekt je založen na pojetí hudby jako zábavy, jako nástroje k pěstování koncentrace a k rozvíjení kreativity s důrazem na zvukový experiment, v němž v projektu metodologicky splývá umělecká tvorba a edukace.

Koordinátoři projektu - Silke Egeler-Wittmannová a Matthias Handschick - jsou současně pedagogové (na všeobecně vzdělávacích školách) a aktivní hudební umělci, Egeler-Wittmannová dirigentka, Handschick skladatel. Egeler-Wittmannová vyučuje německý jazyk a hudební výchovu na gymnáziu v Grünstadtu, kde rovněž vede soubor AG Neue Musik.²³⁶ Matthias Handschick vyučuje hudbu na gymnáziu v Lörrachu a podílí se na řadě hudebně-pedagogických projektů zaměřených na novou uměleckou hudbu.²³⁷

V teoretické rovině je projekt opřen o solidní historickou, filosofickou, ba dokonce i medicínskou argumentaci.²³⁸ Z komentáře k projektu je zřejmé, že zkušenosti s přijímáním nové hudby jak v koncertní, tak i v pedagogické praxi byly - a jsou - všude v Evropě podobné, avšak na západ od našich hranic se iniciativní podněty ke změně tohoto stavu začaly formovat už na počátku 70. let a jejich integrace do hudebně-vzdělávacích programů byla více v kontaktu s aktuálním stavem v oblasti nově vznikající hudby nežli u nás, kde jsme možnost napojit se na mezinárodní koncertní praxi dostali s dvacetiletým zpožděním, které bylo ve skutečnosti ještě delší, neboť mezitím se priority nové hudby do jisté míry proměnily a - jak se ukázalo v prvních letech po roce 1989 - na stav nové

236 Soubor AG Neue Musik založil Manfred Peters v roce 1970. Pod vedením Silke Egeler-Wittmannové se soubor představil i v České republice - v roce 2003 na Expozici nové hudby v Brně.

237 Například Jugend komponiert nebo Produktive Musikdidaktik für allgemein bildende Schulen.

238 Srv. <<http://spielbar.musikfabrik.eu>>.

hudby koncem 60. a začátkem 70. let se už nedalo navázat, bylo možno jej pouze zahrnout do aktivit směřovaných k zaplňovaným bílým míst v mozaice poznání novodobé evropské a světové hudební kultury.²³⁹ V koncertní praxi (v oblasti živé hudby) jsme si, zejména nástupem nových generací do hudebních škol a díky působení absolventů hudebních oborů na konzervatořích a akademiích v praxi, už s mezinárodní hudební scénou krok docela srovnali, v hudební pedagogice však stále ještě nemáme klíč k tomu, jak uchopit novou hudbu nějakým základním modelem použitelným na všech stupních a úrovních hudebního vzdělávání s výsledkem v pozitivním a iniciativním přístupu k nové vážné hudbě.

Kdy lze očekávat takovou změnu? Až budou z pedagogických škol vycházet absolventi, kteří budou i aktivními hudebníky – mezi nimi se jistě najde nejdříve možná méně, ale později i více takových, kteří budou svými muzikantskými (a pěveckými) aktivitami dosahovat i do oblasti moderní vážné hudby a dokáží si sami najít způsoby, jak tuto hudbu (aktivně) zprostředkovat i svým žákům a studentům, a shrnou své zkušenosti do teoretických nebo metodologických výstupů. Projekty jako kompendium *Spielbar* jim mohou být povzbuzením a inspirací, aby oslovovali ke spolupráci hudební umělce, skladatele a interprety, ze svého okolí. Praxe ukazuje, že k takovému funkčnímu modelu je zapotřebí dostatečně velká zásoba „materiálu“ k provozování hudby, tedy instruktivní „repertoár“, do něhož se bez problémů vejde i řada koncertních skladeb hudebních modernistů 20. století, a samozřejmě i odpovídající metodika, která je i v sousedním Německu stále ještě ve stadiu procesu,²⁴⁰ třebaže informací a materiálu k

239 S trochou nadsázky ovšem můžeme konstatovat, že nás tím pádem minuly pokusy o systémové zavádění praxe nové hudby do škol, které v Německu dosud ztroskotávaly, protože nová hudba u nás nezněla ani na koncertech.

240 Tvůrci kompendia nicméně mají přece jen na co navazovat: zmiňují například takzvanou „červenou řadu“, hudebně vzdělávací edici vydávanou

hudebnímu a zvukovému experimentování (s tradičními hudebními nástroji i s předměty a zvuky a hluky všedního dne) zde mají pedagogové díky teritoriálně i časově (historicky) větší nabídce a podpoře k dispozici přece jenom více.

Projekt *Spielbar* vybavuje hudebníky a pedagogy oním potřebným „materiálem“, tedy repertoárem, ale s ním současně i didakticky cennými informacemi. Je koncipován interaktivně, s možností pracovat s ním v tištěné i elektronické podobě. Elektronická verze je otevřená, v původním objemu (z podzimu 2011) se šedesáti skladbami, plánována na tři další roky - v závislosti na možnostech výzkumného pracoviště pro produktivní hudební didaktiku na Vysoké hudební škole a Vysoké škole pedagogické ve Freiburgu, a s ambicí být v každém kvartálu rozšiřována o další příspěvky.

Spielbar poskytuje několik možností výběru skladby pro práci se studenty: (1) podle skladatele²⁴¹ nebo (2) podle skladby.

U každého skladatele, pokud je v kompendiu více jeho skladeb, pak je možno vybírat dále podle titulů. Výběr rovnou podle skladeb se podřizuje čtyřem různým kritériím podle potřeb skupiny:

(a) podle počtu účinkujících ve skupině (libovolný počet / malá skupina / větší skupina

(b) podle obtížnosti (malá / střední / velká)

(c) podle obsazení (libovolné / pro nekonvenční zvukové zdroje / s hudebními nástroji klasického instrumentaria / pro hlasy a tělo)

(d) podle délky trvání skladby (libovolná / méně než deseti minut / více než deset minut).

od roku 1969, jejíž součástí byl i díl věnovaný kolektivní improvizaci (Band 50, Wien 1973, autorka Lilli Friedemann).

241 Ve sborníku jsou zastoupeni (mimo jiné) John Cage, Cornelius Cardew, Terry Riley, Frederic Rzewski, Dieter Schnebel, Karlheinz Stockhausen, Christian Wolff. Nejvíce skladeb v něm mají Mathias Spahlinger a Kurt Schwitters.

U obtížnosti je zohledněna věková kategorie, náročnost na nazkoušení, komplexnost a speciální požadavky na realizaci skladby. Rovněž jsou u každé skladby uvedeny předpoklady pro její realizaci - tedy s jakým vybavením by skupina měla k jejímu studiu přistupovat (například je-li k jejímu zkoušení nutná znalost not, rytmická sebejistota účinkujících, znalost specifických hráčských technik, zkušenosti s improvizovanou hudbou, otevřenými projekty nebo ansámblovou hrou apod.). K výběru pomůže pedagogovi i charakteristika autorského záměru nebo zaměření skladby: zda jde o dílo čistě hudební, nebo akcentující komunikační aspekt umění, nebo o zvukový koncept, vně hudby směřující projekt atd.), doporučená metodika jejího studia a popis studijního materiálu. U každého skladatele jsou uvedena základní biografická data, u každého titulu pak údaje o vydavateli (případně majiteli práv na skladbu) a další užitečné odkazy. Vše je pojednáno stručně a přehledně.

Za hlavní cíl a zisk považují autoři projektu integraci nové hudby do pedagogického procesu, za dílčí zisky pak - a to budiž zdůrazňováno opakovaně - podporu a rozvíjení komunikačních kompetencí u studentů, jejich estetického úsudku a schopnosti rozhodovat (se) a dekódovat ve smyslu nahlížet pod povrch jevů, což jsou, připomeňme, i stěžejní položky uváděné v rámcových vzdělávacích programech zmiňovaných v této práci.²⁴²

Projektů spojujících novou hudbu a edukační proces, v nichž hraje podstatnou roli improvizace nebo ve větší či menší míře uplatněný princip interpretační svobody, by se jistě našlo více. Namátkou budiž připomenut čtyřdílný video projekt

242 S hudbou se zde počítá rovněž jako s prostředkem k rozvoji a podpoře schopnosti vyjadřovat se a sdělovat své prožitky, pocity a nálady (podobně jako řečí nebo prostředky jiných umění - výtvarného, dramatického apod.).

Dereka Baileyho *On the edge*²⁴³, nebo jedinečný projekt Billa Drummonda *Scores 18-76*.²⁴⁴ Skotský hudebník (nar. 1953) jej spojil se svým pěveckým sborem The 17,²⁴⁵ který založil v roce 2004 s úmyslem provozovat hudbu, která nemá žádnou historii, nemusí být nutně na slova nebo text a závazné pro ni nejsou ani parametry melodičky nebo rytmu. Může být ztvárňována mnoha lidskými hlasy nebo také žádným. Nahrávku každého koncertu lze přehrát pouze jednou, poté je mazána. Sbor může tvořit tolik lidí, kolik se jich chce v čase koncertu akce zúčastnit: stávají se tím doživotními členy sboru.²⁴⁶

Každý takový projekt přináší něco známého a něco naopak inspirativního a nelze najít jediný, který by byl příkladný nebo vzorový, neboť ani improvizace ze své podstaty taková není a být ani nechce nebo nemá. Konstatování lektora z jednoho z Baileyho dokumentů o nedostupnosti aktivního provozování hudby (které s účastníky své třídy pojednává ve formě improvizace), protože hudba v této podobě zcela vymizela nejen z ulic, ale i z jejich domovů a veškerá hudba, která tyto lidi obklopuje, je „ready made“, se může za nějaký čas stát alarmujícím zjištěním i pro nás.²⁴⁷ Improvizaci v obchodě s hudebními nosiči nenajdeme. Ovšemže se vydávají i nosiče a nahranými improvizacemi, ale to není improvizace, nýbrž nahraná improvizace – možná toto je další z příčin, proč improvizace zdánlivě mizí, v tomto případě z centra pozornosti teoretiků: nelze ji uchopit jako hotový produkt a analyzovat. Za skutečnou improvizací je zapotřebí vypravit se na živý koncert, nebo sám improvizovat.

243 Bailey, Derek: *On the edge*. Channel 4 TV, UK. Režie: Jeremy Marr, 1992.

244 *Scores 18-6*. Halesworth: Penkiln Burn, 2006.

245 Drummond, Bill: *17*. London: Beautiful Books, 2008.

246 Srv. <www.the17.org>.

247 Nicméně svého času (v roce 1966) na ni upozorňoval už i u nás V. J. Sýkora (viz 2. kapitola).

BEHAVIORÁLNÍ POJETÍ IMPROVIZACE (volných technik)

5.1 Hudba jako sociální aktivita

Hudební výchova je předmět, který naplňuje vzdělávací cíle ve třech základních oblastech:

historické znalosti
teoretické znalosti
praktické dovednosti

Vzhledem k všeobecným cílům výchovy a vzdělávání se na cestě osobnostního rozvoje člověka v největší šíři uplatní praktické dovednosti, zatímco osvojování historických a teoretických znalostí rychleji narazí na sociální a intelektuální limity žáka či studenta stejně jako na limity vzdělávacího systému, jehož priority jsou, pokud jde o osvojování znalostí, v jiných předmětech.

Je-li jedním aspektem výchovy k hudbě chápáno seznamování s tradicemi a kulturním dědictvím komunity, k níž člověk místem a dobou svého narození a dosavadního života přísluší, je to povaze hudby jako umění ne zcela vlastní aplikace přístupu, který se osvědčuje v exaktních předmětech a v předmětech vyžadujících faktografické znalosti. Zatímco historickou látku lze podávat jako příběh (s nutným zlem memorování letopočtů) a v zeměpisu či přírodopisu lze některé části výuky spojit s vizualizací, která nevyžaduje plně

rozvinutou schopnost abstraktního myšlení či abstraktní představivosti, zprostředkovávat znalosti z oblasti hudební historie je velmi obtížné, protože k jejich smysluplnému pochopení je už zapotřebí mít obecně historické povědomí a nadto i jakousi zkušenost s hudebním materiálem, k němuž se dané znalosti vztahují. Zprostředkovávaná fakta mají smysl jen v příslušném kontextu - v hudbě reflektovaném jako její stylová identita. I studenti vyšší odborné školy měli v testu v rámci předmětu Hudební výchova ještě problém identifikovat souvislosti 18. století (racionalismus) - hudební klasicismus (jako styl) - Mozart, přičemž se jedná o poměrně zjednodušené schéma. A nezáleželo na tom, zda otázka vyučující²⁴⁸ směřovala od slyšené hudby k znalostem, nebo naopak. Neboli poznal-li student, že „by to mohl být Mozart“ nebo alespoň „nějaká klasika“, ještě to neznamenal, že si s tímto poznáním spojuje vědomí nějakého historického času, jímž je klasicistní hudba osudově podmíněna - přičemž, a o to je celý proces složitější, zmíněná podmíněnost není bezprostředně dána dějinnými událostmi, které žáku nebo studentovi mohou vytanout na paměti z dějepisu, nýbrž děním na hlubší rovině těchto událostí - společenskými vztahy, duchovními myšlenkovými proudy, výrobními technologiemi atd. A naopak, dokázal-li student bez slyšené hudby zařadit Mozarta anebo klasicismus do 18. století, neznamenal to automaticky, že pozná klasicistní hudbu (neřku-li hudbu W. A. Mozarta), když ji uslyší. V tom případě bezpochyby naplnil cíl předmětu Hudební výchova v tom smyslu, že osvědčil „znalost“. Ale nikoliv v tom smyslu, že skutečně bytostně zakouší tradici své kultury a identifikuje se s ní. Něčeho takového lze skrze hudbu dosáhnout jen tak, že si člověk hudbu naposlouchá a naposlouchat si ji neznamená jedenkrát skladbu slyšet v hodině hudební výchovy, ale setkávat se s ní opakovaně v různých prostředích a situacích

248 Autorky této práce.

svého života - včetně mimoškolního. Jinak se jedná pouze o objektivní faktografickou znalost, která nikterak nezakládá pocit příslušnosti ke kultuře či tradici. Pocitová stránka věci je v látce předmětu Hudební výchova nesmírně důležitá, protože hudba komunikuje skrze emoce, vyvolává je, podněcuje, i proměňuje, a roli přitom sehrává veškerý kontext, ve kterém se člověk a hudba spolu potkávají.

Významovou hloubku skutečnosti, že hudba je součástí kulturního dědictví, je možná účelné interpretovat tak, že hudba je součástí duchovního dědictví příslušné kultury. Pak se na horizont preferencí dostávají takové funkce hudby, které mají více co dělat s jejím filosofickým pojetím jako systému poznání a s pojetím jejího materiálu jako aparátu takového systému poznání. Osvojování hudebních dovedností a hudebně-historických a teoretických znalostí je v tomto případě k vzhledu do tohoto pojetí předpokladem. Hudba se zde nicméně sbližuje i s exaktními obory, bezprostředně s fyzikou a matematikou. Akustická analýza materiálu hudby je gnoseologickým základem evropského hudebního systému (potažmo hudebních systémů všech velkých světových kultur) a nejednou poskytuje i oporu, „důkazní prostředky“ nebo pojmoslovný aparát filosofickým směrům nebo školám (zatímco jako umění pojmové myšlení přesahuje). Filosofie - pokud pracuje s hudbou - si bere z hudby to, co v praktickém hudebním životě, při komponování a provozování hudby, není v popředí, už samotnou skutečností, že to je možné, nicméně hudba významně expanduje i do jiných oblastí lidského konání a myšlení, od kosmologie (Pythagorejci používali poznané akustické zákonitosti hudby pro demonstraci matematického základu vesmíru, ve středověku byla hudba součástí quadrivia - vedle geometrie, aritmetiky a astronomie) po muzikoterapii.

„Hudba je fascinující tím, že má řád, který není triviální, ale je řádem složitosti a komplexity. V tom je také

specifikum konce moderní doby ... je nucena myslet něco s vědomím složitosti, aniž musí myslet reduktivně. Snaží se složitosti ubírat a musí hledat nástroje, modely a paradigmaty, kde jsou řád a složitost spolu schopny koexistovat. A to je moderní hudba," říká filosof Miroslav Petříček,²⁴⁹ který se zabývá přesahy mezi filosofií a uměním včetně(!) hudby. Nejkomplexněji propojil současnou artificiální hudbu s filosofií Theodor Wiesengrund-Adorno, který paralelně s filosofickým vzděláním získal i vzdělání hudební - a byl spjat s druhou vídeňskou školou. V další modernistické vlně - postwebernovské - našel v hudbě pro své myšlení oporu Umberto Eco, v 50. letech spolupracovník hudebního skladatele Luciana Beria, který k výkladům podstaty myšlení používá principů seriální hudby. Serialismus si rovněž vypůjčil Claude Lévi-Strauss jako výkladovou paralelu k antropologii.²⁵⁰

Dostát zmíněnému cíli předmětu Hudební výchova - zprostředkovat tradici a kulturní dědictví - také skrze hudbu 20. století, předáváním znalostí o významných umělcích a dílech a poslechem hudby 20. století, je těžší nežli činit tak skrze hudbu starších epoch, protože z hudby minulosti můžeme koneckonců k poslechu vybírat takové skladby, které by svého času nejspíš vyhověly zařazení do žánrů non-artificiální hudby, zatímco ve 20. století je už „artificiálnost“ kulturní normou, k níž se ale je nutno procesem výchovy a vzdělání teprve dopracovat. Jak také z hudebního dědictví 20. století

249 Petříček, Miroslav: Moderní hudba je nepochybně možná. In: *His-Voice*, 4/2003.

250 Mimochodem, tendence identifikovat se s hudební tradicí některé mimoevropské kultury - indické, africké, čínské, indiánské - je projevem, nebo možná i důsledkem nedostatečně, mělce, zprostředkovaného zakořenění ve vlastní kultuře. Je samozřejmě také reflexí globalizačního trendu a je velkým úkolem pro výchovné procesy a vzdělávací systémy najít způsob nebo způsoby, jak uchopit vztah mateřské a světové kultury, domova a světa, tak, aby člověk procházel svým životem s oporou v jistotě, kterou archetypálně poskytuje ochranné prostředí rodiny, a s otevřeností vedenou přirozenou touhou po poznávání toho, co je „za obzorem“.

vydělit skutečně kulturní tradici, nezatíženou historicko-politickými prioritami té či oné doby, které jsou dosud mnohdy ještě velmi živé a nedovolí oddělit hodnotu uměleckého přínosu díla od jeho sepětí (nebo od sepětí jeho tvůrce) s mimohudebními reáliemi? Vzhledem k tomu, že v této práci pojednávám právě hudbu 20. století, považuji za nutné na tomto místě vyznat, že pokud jde o milníky nějaké novodobé hudební tradice, resp. takové, které rozhojňují tradici již existující, volila bych velmi opatrně a pokud možno vždy včetně zohlednění i jisté míry „non-artificiálnosti“ – například jednu část ze *Svěcení jara* Igora Stravinského (pokud možno i s videem, například v choreografii Maurice Béjarta), *Bolero* Maurice Ravela, část *Montekové a Kapuleti z Romea a Julie* Sergeje Prokofjeva. Vazbu na non-artificiální hudbu v těchto příkladech zajišťuje originální koncepce děl jako baletů. Komunikují především rytmickou složkou, která je v nich tak zásadní, že ani novodobá choreografická zpracování nejdou dál nežli k baletní neoklasice, a tak výrazná, že je s to podržet tyto skladby jako autonomní umělecká díla i na koncertním pódiu.

Předávat znalosti o hudbě, ale i učit děti či studenty hudebním dovednostem, vyžaduje komunikaci o hudbě a komunikaci hudbou.²⁵¹ Hudba je vyjadřovací systém sui generis, „jazyk“, jímž je možné se dorozumívat jen v případě, že si člověk jeho nástroje osvojí. Osvojení vyjadřovacích prostředků hudby je ostatně nezastupitelným mezistupněm k možnosti převzetí výše uvedených historických informací a k sebeidentifikaci s nimi jako s kódy tradice vlastní kultury. Zatímco předávat hudebně-historické znalosti je ještě do určité míry možné bez přímého simultánního kontaktu s hudebním materiálem, k němuž se tyto

251 Srv. Miell, Dorothy; MacDonald, Raymond & Hargreaves, David J.: *Musical communication*. New York: Oxford University Press, 2005, jako jednu z prvních prací, které pojednávají o tématu hudby jako komunikačního média.

znalosti vztahují, předávání teoretických znalostí o hudbě jako komunikačním systému je bez tohoto kontaktu už téměř nemožné. Komunikovat hudbou je zapotřebí se učit stejně jako komunikovat jazykem - a osvědčují se i podobné postupy, tedy pozorování, napodobování, opakování, zpětná vazba. S evropským hudebním systémem přichází člověk do kontaktu už v předškolním věku - bohužel spíše „pasivně“ nežli aktivně, pokud bychom chtěli poslech hudby považovat za pasivní psychosomatický stav, jímž ale ve skutečnosti není ani v případě, že je nedobrovolný, tj. že je člověk hudbě „vystaven“ podobně jako pasivní kuřák dýmu z cigaret mezi kuřáky. Už v předškolním věku se tedy dítě - tím, že hudbu slyší někoho provozovat, přehrávat ji z nějakého zařízení nebo že ji samo nebo s někým hraje či zpívá - seznamuje s diatonickým dur-mollovým systémem a získává tak základy pro svou budoucí hudební představivost a pro své budoucí hudební myšlení. S jakýmkoliv jiným hudebním systémem se takto hudebně vybavený člověk později setká, bude mu zpočátku znít jako „cizí řeč“, „nebude mu rozumět“ v tom smyslu, že v něm nebo jím nebude schopen komunikovat. (Na emocionální bázi - vzhledem k povaze hudby - samozřejmě nejspíš „rozumět“ bude.)

V rámci hudební výchovy pak se v orientaci v tomto systému utvrzuje - prostřednictvím hudebně-kreativních aktivit, vlastních praktických hudebních dovedností, přičemž poznání hudebního systému zůstává z větší části na zkušenostní, zážitkové bázi, v teoretické rovině zpřístupňované až v odborném hudebním výcviku. Na tomto, poměrně elementárním stupni dochází k založení budoucího „neporozumění“ moderní artificiální hudbě, jejíž tvorba, interpretace i poslech vyžaduje v dosti značné míře analytický přístup, tj. schopnost představit si a vyposlouchat struktury bez opory v nějakém předem daném modelu, přičemž nejde už jen o hudební formu, nýbrž i o hudební, tónový a zvukový materiál a způsob jeho

organizování.

Jako cesta ke zpřístupnění moderní artificiální hudby 20. a 21. století - domnívám se - se mohou uplatnit hudebně-kreativní činnosti na bázi improvizace nebo s podstatným podílem improvizace. Přestože - jak uvádím v 1. kapitole této práce - je v artificiální hudbě 20. a 21. století dovedena organizace hudebního, resp. hudebně-zvukového materiálu do takových důsledků, že zápisy skladeb často už nevystačí se zavedenou znakovou soustavou, ale vyžadují zvláštní aparáty vysvětlivek, což se v estetické reflexi stavu hudební kultury projikuje do preference originality jako do jednoho z nejvíce ceněných rysů uměleckého díla, tvůrčí proces je na druhé straně otevřen naprosté svobodě ve volbě materiálu, vyjadřovacích prostředků i zpracování zvoleného materiálu včetně parametrů, které nelze grafickým (ani zvukovým) zápisem fixovat, jako je například průběh struktury v čase, variabilita obsazení nebo částí formálního celku, prostorové řešení zvuku apod. Tudy lze do oblasti současné artificiální hudby vstoupit v hudebně-kreativních aktivitách, aniž by bylo nutno účastníky hodiny, lekce, cvičení či workshoppu seznamovat s kompozičními metodami této hudby, k čemuž je nebo by bylo nezbytné seznámení s odbornými hudebními pojmy na více nežli všeobecné úrovni. (Osvojit si odbornou hudební terminologii - tj. co je melodie, rytmus, barva, harmonie, stupnice, interval atd. - není možné přístupem, který se osvědčuje v exaktních a na faktografii založených předmětech, je to dlouhodobý proces srovnatelný s procesem zrání a konečné pochopení každého pojmu je determinováno individuálně.)

Jinými slovy, k artificiální hudbě 20. a 21. století nevede v hudební výchově ani tak cesta skrze poslech vybraných děl, ani skrze faktografické informace o významných osobnostech nebo kompozicích či systému, resp. spíše systémech, poněvadž nejvýznamnější skladatelé 20. století

(Messiaen, Boulez, Xenakis, Stockhausen aj.) dospěli k formulaci vlastních systémů a většinou je i teoreticky pojednali, nýbrž skrze zkušenost s materiálem hudební skladby, který je týž v tvořivé aktivitě v hodině hudební výchovy jako v tvůrčím procesu, v jehož centru je hudební skladatel a který vede ke vzniku hudební skladby. S takovou zkušeností - která by však měla být dlouhodobě opakovaná a variovaná, nikoliv tedy ve formě pouhé „ochutnávky“ - se pak může dítě či student časem v příslušném kontextu potkat se soudobou artificiální hudbou a nejen jí „porozumět“, ale také k ní dokázat zaujmout kritický přístup.

Vedle takto přímé výchovy k hudbě je hudební výchova také procesem výchovy hudbou, což je jedna z jejích nejkrásnějších předností. Od současné artificiální hudby se tím vzdalujeme jen zdánlivě - ve skutečnosti právě ona s otevřeností nekonečného množství možností svobodně nakládat s materiálem hudební skladby poskytuje prostor pro zacházení s hudbou nikoliv jen jako s předmětem estetického zkoumání, nýbrž - a to široce - jako s prostředkem osobnostního rozvoje na individuální i sociální bázi.

Hudebně-kreativními aktivitami se lze přibližovat k naplňování množství cílů výchovy a vzdělávání. Úspěch takového procesu se nemusí ukázat hned, nýbrž až za hodně dlouhou dobu a ani tehdy si ho člověk ještě nemusí „uvědomit“ - uvědomění je další fáze, v níž se člověk „s vděkem“ rozpomíná na to, kde ke své znalosti nebo ke svému postoji, názoru, metodě atd. přišel.

Hudebně-kreativní aktivity vhodně podněcují a usměrňují přirozenou zvědavost a schopnost zvědavosti. Kreativita jako taková patří k výbavě člověka jako duchovní bytosti - je to mentální proces, jehož výstupy jsou nové myšlenky, nápady, nebo nové souvislosti, k nimž jedinec dospívá buď vědomě nebo intuitivně. Už jen z pouhého výčtu oborů lidských činností

nebo způsobů uplatnění a chování člověka, v nichž je kreativita jednou z položek vědeckých výzkumů - (mj.) filosofie, estetika, psychologie, historie, psychometrika, pedagogika, kognitivní vědy, umělá inteligence, architektura, ekonomika, obchod, management, reklamní průmysl - je patrné, že tvořivost, ať už vnímána jako schopnost vrozená nebo vycvičená, dalekosáhle přesahuje rámec umění, s nímž je všeobecně spojována, což je nutno mít na paměti jako obecnou sociální danost, aby si dospívající jedinci nenesli z dětských, mnohdy už předškolních let do života zábrany, předsudky a bloky typu „neumím kreslit“, „neumím zpívat“.

Hudebně-kreativní činnosti s podílem improvizace například dobře korespondují s teorií prvku náhody v tvůrčím procesu. Ačkoliv v hudbě se, takto formulována, začala vyskytovat až ve 20. století, v oblasti vědy se pro ni připravovalo pole už od 17. století s vyústěním v teorii pravděpodobnosti. V hodinách hudební výchovy se otevírá prostor pro hry typu házení kostkou (komu padne jednička, bude hrát na činelky, komu dvojka, bude zpívat atd.) či tahání kartiček (s názvy nástrojů, které si takto účastníci cvičení rozdělí, písniček, které budou jednotlivci nebo dvojice, trojice atd. předvádět). Úroveň a náročnost her reguluje vyučující podle zdatnosti členů skupiny, hod kostkou může vést třeba i k rozdělení jednotlivých tónů, které účastníci cvičení zpívají podle pokynů učitele nebo někoho ze skupiny. (O uplatnění náhodných procesů v artificiální hudbě 20. století pojednávám na jiném místě.)

Zaměřením na výchovu hudbou může být hudební výchova doplňkem etické výchovy, která se už na některých základních školách vyučuje s cílem předcházet nežádoucím sociálním jevům jako šikana, vzájemné ubližování, agrese atd., nebo může do etické výchovy přinést významné podněty. Zážitkové aktivity vedou k vytváření a upevňování pozitivních návyků, které pak

mohou děti přenášet i vně rámce vyučovací hodiny - do prostředí své třídy, rodiny i jiných společenských struktur.

Neméně cenné je rozvíjení představivosti, přivádění k vědomí a touze po rozvoji a seberealizaci, ke zjišťování vrozených schopností (biblické „hřivny“), které nemusí být nutně identifikovány jako „hudební“, nýbrž jako jakákoliv jiná osobnostní vlastnost nebo předpoklad, která nebo který se při skupinové aktivitě uplatní či vyjde najevo. Výchova k toleranci, ke schopnosti utvářet si vlastní úsudek, možnost zakusit pocit svobody, uspokojení, respektu od ostatních a schopnost projevit respekt druhému a dát mu pozitivní zpětnou vazbu, „osahat“ si pocit sounáležitosti s druhými lidmi, pracovat na společném díle, naslouchat druhému - to jsou jen namátkou zachycené zisky ze skupinových hudebně-kreativních činností, z nichž výstupy jsou vždycky jedinečné vzhledem k věkové kategorii svěřenců, počtu jedinců ve skupině, čase, po který se podobným činnostem už věnujeme, osobnostem členů skupiny, charakteru skupiny jako takové, vynalézavosti pedagoga a prioritám, s nimiž do daných činností se svými žáky či studenty vstupuje.

Hudebně-tvořivé aktivity se mohou významným způsobem uplatnit v různých fázích procesu „socializace“ dítěte a stejným způsobem mohou být nápomocné i v terapeutických programech a v programech zaměřených na osobnostní rozvoj bez věkového omezení. Dítě přichází do školy s jistou sociální výbavou, kterou získalo v předškolních zařízeních a zejména v rodině. Tvořivý přístup v hudebně-výchovných hodinách nenásilným, neboť na neverbální bázi založeným způsobem, rozvíjí sociální dovednosti v oblasti komunikace, umožňuje učinit zkušenost s postoji proaktivivity či iniciativnosti a najít proporční rámec pro rané (u dětí) nebo rigidní (u dospělých) postoje pasivity, dominance, submisivity atd. Skupinová cvičení, hry, simulace a podobné aktivity jsou pro

členy skupiny příležitostí k získávání sociálních dovedností, učí je nalézat vlastní tvořivé schopnosti a zacházet s nimi v souladu se vztahovým prostředím v komunitě, poskytují bezpečný rámec pro odbourávání nejružnějších bloků, napomáhají nalézt a upevnit pocit jistoty a postoje samostatnosti a odpovědnosti na úrovni, na níž je ten který člen skupiny svou zralostí schopen je adaptovat, umožňují dotknout se schopnosti empatie a ohleduplnosti k druhým lidem. Uvědomění sama sebe jako sociální bytosti je zajisté předpokladem k (pozdějšímu) hledání vlastní kulturní a spirituální identity, při němž může hudba sehrát nezastupitelnou roli průvodkyně.

Pedagogovi nebo lektorovi napomáhají tato cvičení poznat členy skupiny blíže a pracovat s nimi s ohledem na jejich schopnosti, zájmy, přání, ale také deficity.

Skupina ve třídě nebo na workshopu vytváří sociální prostředí, které se dříve či později - jako kterékoliv jiné sociální prostředí - začne nějak specificky projevovat na základě podnětů, které do něho členové skupiny přinášejí. Každý člen skupiny přichází vybaven určitými sociálními dovednostmi a zkušenostmi a celkem přirozeně je projevuje ve skupinové interakci - „dává je k dispozici“. Ve skupinové hudební aktivitě se takové „vklady“ poměrně brzy ukáží, stejně jako se ukáží zmíněné „deficity“. Například při předem blíže nekoordinovaném výběru hudebních nástrojů (které lektor prostě jen sám nabídne už vysypané na hromadu na šátek na zemi nebo v košíku, v krabici apod.) si budou dominantní jedinci už během přípravné, instruktivní fáze, vyhlížet nástroje, o které by stáli a s nimiž by je bavilo něco podnikat, a budou to spíše nástroje rytmické se suchým a ostrým zvukem, které naopak u nejistých, spíše submisivních členů skupiny vzbuzují obavy. Ti se naopak během instruktivní fáze budou spíše strachovat, aby se instrukce nevyvinula tak, že by na ně připadl nějaký výrazný hudební nástroj, někdy se budou obávat

i blížící se aktivity samotné (kterou mohou vnímat i jako aktivitu „hrozící“ - tj. budou muset něco dělat, budou se muset nějak projevit), a budou buď vyčkávat nebo i oni vyvinou iniciativu, avšak s opačnou motivací - vybrat si takový hudební nástroj, na který se toho moc dělat nedá, na který lze vedle výrazného zvuku vyluzovat i zvuky tiché (šoupáním, třením, třesením), který se příliš neprosadí.

Samotná fáze výběru hudebních nástrojů má tedy pro učitele nebo lektora značnou výpovědní hodnotu a vyplatí se s ní pracovat a modifikovat ji. Pokud vyučující chce získat ze skupinových aktivit signály o sociální identitě členů skupiny, nabídnou se mu nejspíše a nejméně deformovaně vždy při prvním zadání. Pokud by chtěl s tímtéž zadáním pracovat i příště, měl by počítat už i se zkušeností, kterou učinili jednotliví členové skupiny i skupina jako celek s příslušnou činností (výběr nástrojů) minule. Při provádění činnosti se také vyplatí nespěchat. Nejedná se o prosté rozdělení nástrojů jako přípravu k další aktivitě - provozování hudby, nýbrž o činnost, která má význam sama o sobě. Sám učitel vytěží nejcennější zkušenost z pozorování a, zejména má-li skupinu větší, měl by mít dost času, aby si všiml počínání všech svých svěřenců, v němž rovněž hraje roli čas. Například pro jedince, kteří jsou zvyklí „poslouchat dospělé“, protože když poslouchají, jsou chváleni, bude „vyberte“ v pokynu „vyberte si nástroj“ důležitější než skutečnost, jestli se dotyčnému ten či onen nástroj líbí nebo jestli by si to s ním chtěl zkusit. Takové dítě se pak může jevit zdravě sebevědomě a iniciativně, protože uposlechlo pokyn a podle očekávání by mělo být nejspíše pochváleno. To se ale může změnit, pokud bude následující fáze improvizacího charakteru a dítě je zvyklé být chváleno jen za to, že udělalo, co se mu řekne.

Jak dlouho tedy bude jednotlivým členům skupiny trvat, než si při prostém pokynu „vyberte si nástroj“, nástroj vyberou,

je pro učitele významné poznání. Je dobré nedávat dětem předem žádné časové omezení, výběr nástrojů je sám o sobě tak důležitou činností, že se vyplatí vyhradit pro něj čas a případně i o tento čas zkrátit nebo omezit další fáze hodiny nebo lekce, ale je také dobré počítat s tím, že může nastat situace, kdy bude nutné tuto fázi verbálně ukončit dřív, než budou mít všichni své nástroje vybrány. Nejspíše k tomu nedojde, ale učitel by i na tuto situaci měl být připraven pro svou vlastní jistotu. Během času, kdy si děti nástroje vybírají, se mění psychické nastavení ve skupině od pocitů vybuzených instrukcí směrem k pocitům indikovaným příslušností k skupině, a pro dítě nebo děti, které se ještě pořád nerozhodly, který nástroj si vyberou, začíná být významnější nikoliv skutečnost, že si ještě nevybraly, nýbrž že ještě nemají v ruce žádný nástroj a čeká se na ně, čímž jsou jakoby „vidět“, což možná na začátku nechtěly a právě proto otálely. (Na rozdíl od jedinců, kteří poslouchají, aby byli pochváleni, jsou tyto děti nejspíš také zvyklé poslouchat, ale nikdo je za to, že poslouchají, nechválí, a tak s „posloucháním“ nikterak nespěchají a podvolí se až pod tlakem.)

„Výběr nástrojů“ je vynikajícím cvičením pro detekci sociální identity členů skupiny. Variantu (nazvěme ji A) výběru z připravené hromady jsem popsala výše. Jinou variantou (B) může být rozdání nástrojů učitelem – bez možnosti výběru. Učitel obejde děti a každému dá hudební nástroj zcela náhodně vybraný z krabice. Další varianta (C) přináší hudební nástroje opět na hromadě uprostřed skupiny, ale členové skupiny si je nejdřív jen z místa, na kterém sedí, mají prohlédnout. Představit si, jaký má ten který nástroj zvuk a jak bych na něj sám hrál, co bych s ním mohl dělat. Potom teprve následuje instrukce „vyberte si nástroj“, ale ještě stále na dálku. Pak teprve děti jdou k hromadě a nástroj, který si ze svého místa vybraly, si vezmou. Vráť se na své místo a nástroj si

osahávají, zkoušejí, co všechno s ním jde dělat. Opět je dobré dát členům skupiny - i učitelům - dostatek času. Všímat si nejen kreativity, ale i bezradnosti. Tuto variantu lze ještě dále modifikovat - například dát dětem možnost, pokud se jim nástroj, který si vybraly, nelíbí, odnést ho zpět na hromadu a vybrat si z těch, co tam ještě zůstaly, nějaký jiný, anebo lze tuto modifikaci použít jako samostatnou variantu. Jinou variantou (D) je nechat děti rovnou přistoupit k hromadě a nekoordinovaně si zkusit různé hudební nástroje. Pak je nechat opět - bez nástrojů - usednout na svá místa a v duchu uskutečnit svůj výběr. Rozhodnout se, se kterým z nástrojů, které jsem si vyzkoušel/a, bych teď chtěl/a hrát. Následuje pokyn k fyzickému výběru a další fáze může být podobná jako ve variantě C, protože zkusit si nástroje uprostřed místnosti na hromadě, jeden po druhém, a obklopen ostatními dětmi, je jiná zkušenost než mít teď už závazně jen jeden nástroj. Zdrojem zajímavých zkušeností může být varianta (E), kdy výběr nástrojů necháme proběhnout podle některé z výše popsaných variant a pak členy skupiny vyzveme, aby si ve skupině někoho vyhlédli a nástroj, který si vybrali, mu nabídli.

Všechny tyto možnosti vypovídají o tom, jak se vypořádáváme s různými sociálními situacemi a danostmi a mají významný přesah směrem k tomu, jak se učíme nakládat se svým životem.

Všechny lze také chápat jako svého druhu podobenství, která mohou účastníkům cvičení přinést cenné zkušenosti do života. Cennější o to, že jsou předávány neverbální formou, prostou poučováním, a že si je každý může přetlumočit na té úrovni své zralosti a svého poznání, na níž zrovna je. Varianta B je například podobenstvím o tom, jak se vypořádáváme s tím, co je nám dáno - se svými schopnostmi i se svými omezeními. Přidělí-li mi učitel - bez možnosti výběru - triangl a mám s ním potom po celou vyučovací hodinu realizovat

různá zadání, je na mně - nebo na vstřícném učiteli, aby mne přivedl k tomu - abych cvičeními prošel se svým trianglem co možná nejlépe, tj. abych využil možností, které triangel jako bicí nástroj s vysokým, ostrým, dlouho doznívajícím zvukem nabízí, abych je nenechal ležet ladem, aby mě to bavilo a abych si užil té činnosti ve společenství ostatních. Není to tak snadné, jak se to takto napsáno zdá. Znamená to možnosti trianglu nějak zjistit - vyposlouchat. Učitel mi je může sdělit, ale to není totéž, jako když si je „osahám“. Někdy - myslím, že docela často - potřebujeme, aby nám druzí lidé řekli, jaké máme přednosti, k čemu máme talent, jaké máme schopnosti, v čem jsme dobří. Aby ten talent ale „ožil“, musíme se s ním naučit zacházet a to už je jen na nás. Musíme si ho „osahat“ a používat ho. Tak také zjistíme, že to je to, co nás „baví“ a čím spolu-neseme i komunitní vědomí. Asi nás nebude moc bavit, když budeme do trianglu jen slabounce tukat, a do skupinového souladu moc nepřispějeme, budeme-li do trianglu mlátit, co to dá. Možná si v duchu pomyslíme, škoda, že jsem nedostal bubínek nebo maracasky, to by se mi líbilo víc. Vzhledem k tomu, že takový nebo podobný postoj provází mnoho lidí celým životem a že zde pojednávám improvizální hudební techniky jako nikoliv hudebně-výchovné, nýbrž psychologicky a sociálně poznávací, nabízí se v případě aplikace této varianty pro učitele možnost dát během úvodní fáze této varianty najevo její zážitkový charakter: dnes bude každý pracovat s hudebním nástrojem, který na něho připadl, příště vám je rozdám zase jinak (a samozřejmě realizovat ono slíbené „příště“ pokud možno hned v další hodině). To je instrukce mírně osvobozující a zbavuje pocitu determinace, na druhé straně se tím ale poněkud oslabuje její dopad. Vedení takových cvičení vyžaduje kreativitu a přizpůsobivost především od učitele, a svým způsobem žádá od něho i odvalu, protože i on je při realizaci těchto aktivit nastaven na

improvizaci, to znamená reaguje na aktuální situaci. Zadání může být na začátku silnější - každý dnes bude pracovat s hudebním nástrojem, který na něho připadne - a podle situace (tři děti z patnácti si očividně nevědí se svou harfičkou, činelky a dřívky rady, jedno řeže do trianglu, až to rve uši, a jedno tříská maracaskou o podlahu, že se zdá, že hudební nástroj, který učitel přivezl jeho kamarád z Bolívie, příští hodiny nedožije) je lze změnit až v průběhu cvičení - příště bude mít každý zase jiný nástroj a tak dnes zkuste hrát s tím, který máte, tak, aby se vám to líbilo a aby zvuk „orchestru“, který tu teď spolu takhle máme, také k něčemu vypadal. Přičemž pokyn „k něčemu vypadal“ nesměřuje primárně k estetické kategorizaci, nýbrž k uvědomění komunikace ve skupině. „Souhru“ sledujeme hudebníma ušima, ale interpretujeme (si) ji z hlediska sociologických a psychologických parametrů. Dítěti, které jen občas brnkne o strunu harfičky, nevytýkáme, že je není slyšet, a v některé z dalších hodin s ohledem na ně vymyslíme nějakou hudební aktivitu, ve které bude mít dost času najít a „osahat“ si své „místo“ ve skupině tak, aby samo dostalo zpětnou vazbu, že je ho slyšet a že je to příjemné (že ho to baví). Iniciujeme třeba cvičení ve dvojicích, přičemž k němu směřujeme partnera, kterého jsme si už v předchozích hudebních aktivitách vyzorovali jako empatického a dobře komunikujícího. Sebestředného „mlátiče“ se budeme ptát, jak slyší souhru skupiny, vyzveme ho, ať vede na svůj nástroj s někým v souhře celé skupiny dialog. Ne vždy se všechno daří, některé věci potřebují čas, někdy i hodně času, a někdy něco nejde vůbec. Obvykle to bývá tehdy, když je ve skupině nějaký hodně problémový jedinec s asociálními sklony - zkušenost je taková, že v takových případech je lepší od některých aktivit upustit (stává se to spíše ve skupinách s adolescentními účastníky).

Na rozdíl od varianty B, ve které hudební nástroje rozdává

učitel, jsou ostatní varianty o vlastním výběru nástroje. To je opět velmi cenná paralela se zkušeností, jíž je každý z nás vystavován opakovaně znovu a znovu po celý život - rozhodování. Vybrat si hudební nástroj znamená vědět, co potřebuji nebo co chci, a abych to věděl, musím to nejprve zjistit. Abych to zjistil, musím dostat možnost to zjistit a musím si tu možnost nebo možnosti vyzkoušet. Ve skutečném životě vyzkoušet si možnost znamená nejednou i učinit bolestnou zkušenost, což je sice nedobré, ale ještě horší je, že pak člověk často raději už ponechá možnosti, které se mu nabízejí, nevyužity, protože se oprávněně a celkem pochopitelně obává bolesti, jíž se chce raději vyhnout. Hudebně-kreativní aktivity jsou příležitostí k detekci nabízených možností a jejich testování bez nebezpečí podstupování hluboce bolestných zkušeností a s nadějí získat do takových situací adekvátní osobnostní výbavu.

Především je tu tedy nabízená možnost, resp. nabízené možnosti. Hodina nebo lekce má charakter hry, takže se do aktivity může zapojit i ten, kdo má nebo by měl spíše tendenci zakrývat si před možnostmi oči (aby se nezranil, aby „nenaletěl“, aby si nenaběhl, aby neselhal, aby se neztrapnil, aby někoho nezklamal) a zůstat pasivní. Vyzkoušet si hudební nástroje jeden po druhém je báječná příležitost, jak zjistit, co potřebuji. Proto je dobré vyhradit na tuto fázi dostatek času - aby členové skupiny skutečně procítili možnost samostatně si vybírat a posléze se i samostatně rozhodovat. Nenechávat za sebe rozhodovat jiné tam, kde se mohu rozhodovat sám, upřednostňovat vlastní rozhodování, a budovat si tak imunitu vůči manipulaci. Při práci se skupinou dospělých je výběr hudebního nástroje vynikajícím prostředkem k následné sebereflexi - která obsahuje i vzpomínky - při práci s dětmi zůstáváme spíše na neverbální rovině a projevy, které (si) vyhodnotíme jako významné, zpracujeme do aktivit

v následujících hodinách. Samostatný výběr hudebního nástroje dává pocit svobody, který do značné míry eliminuje nespokojenost s tím, co je člověku dáno a zdánlivě nic se s tím nedá dělat (varianta B). Vědomí, že jsem si nástroj vybral sám - navíc po té, co jsem měl možnost vyzkoušet si i jiné - posiluje sebedůvěru a ochotu obhájit si svou volbu a nést za ni odpovědnost.

Z pedagogického hlediska je dobrá i ta část této fáze, ve které se už členové skupiny pro některý z hudebních nástrojů rozhodli, ale ještě jdou usednout zpět na svá místa. Není totiž jisté, jestli se na každého nakonec skutečně dostane ten nástroj, který si vybral. Na některý hudební nástroj si může myslet několik lidí. V čase, kdy členové skupiny už mají v duchu vybráno, ale nástroj ještě nedrží v ruce, se přání posílí do té míry, že v podobě jakési vzpomínky zůstane i po té, co dojde na fyzický výběr nástrojů, a nezkomolí se dodatečnou korekcí vyplývající z dosažení něčeho jiného, než co si dotyčný původně přál. Nikdy nelze zpětně úplně s jistotou zjistit, kdo všechno si myslel na nějaký nástroj (častým kandidátem bývá bubínek), který je v instrumentariu z důvodů buď zvukových nebo finančních jediný, do určité míry však takto favorizovaný nástroj i zájem o něj poznáme, protože jakmile zadáme pokyn k výběru hudebních nástrojů, zamíří k němu hned několik členů skupiny a zmizí z hromady mezi prvními.

Situace „něco jsem chtěl a dostal to někdo jiný“ se v životě každého z nás opakuje znovu a znovu. Bezprostředně po té, co někdo rychlejší než já sáhl po bubínku, na který jsem si myslel (a jiný bubínek už tu není), se odehraje celý gejzír psychologicky i sociálně charakteristických stavů. Úlek nebo překvapení - ježda, to jsem nečekal, toho jsem se nenadál. Zmatek - co teď? Vztek, zklamání, frustrace. Někdo se pokusí o zvolený nástroj třeba i zabojet nebo takovou pohnutku v sobě

pocítí. Docela těžké je, když v takové situaci člověk na chvíli ztratí orientaci a než se vzpamatuje, většina hudebních nástrojů je rozebrána (na výběr by vždycky! mělo být o hodně více nástrojů, než kolik je členů skupiny) a jemu nezbývá než brát to, co je. Takže realizuje variantu B, ale ve znevýhodněné pozici, protože ostatní si vybrali a „na mě zůstaly jen zbytky“. V takové chvíli se osvědčuje instrukce k výměně nástroje, pokud se někomu ten, který si vybral a ještě, už zpět na svém místě, vyzkoušel, nelíbí - dotyčnému to poskytne dodatečné vědomí volby a pedagogovi signál, že v případě tohoto člena skupiny nebyla cesta od prvotní instrukce k její konečné realizaci úplně přímá.

Výše popsaná varianta E je poměrně náročná, ale její efekt je velmi průkazný. Necháme-li proběhnout výběr hudebního nástroje podle některé z variant A, C nebo D a potom vyzveme členy skupiny, aby nástroj, který si vybrali a který už mají v ruce, dali někomu jinému, žádáme po nich, aby se vzdali toho, co si přáli a co si možná i vybojovali. Je to „jejich“, těšili se na to, těší se, jak budou na nástroj hrát. Předškolní děti jsou ochotny takto „obdarovat“ své kamarády ve skupině více než starší děti a činí tak spontánně, u dospělých se často k takovému aktu váží různé vzpomínky a asociace, které je později - při závěrečné feedbackové fázi - možno zpracovat. Rozdíly jsou i v tom, mají-li členové skupiny nástroj, který si vybrali, dát někomu, koho si vyhlédnou, anebo třeba jen svému sousedovi (kterému by ho, kdyby si mohli vybrat, komu nástroj dají, nedali). O neulpívání jako o vyzrálém životním postoji ke světu vnějšímu a vnitřnímu můžeme mluvit ve skupině s dospělými, kteří jsou schopni mentální a intelektuální reflexe. Pro děti je takové cvičení cennou a, předkládáno jako hra, bezpečnou zkušeností s postojem, který by měl být součástí výbavy, s níž do dětského kolektivu přicházejí už z rodiny, ale ne vždycky tomu tak bývá.

Na konci výběrací fáze se tak členové skupiny ocitají v podobném vztahu k hudebnímu nástroji jako ve variantě B (nemají nástroj, který si původně vybrali, nebo který by si pravděpodobně vybrali, kdyby měli možnost volby), ale rozdíl je ve způsobu, jak k nástroji přišli. Zatímco varianta B je zprostředkovaně více o osobnostních danostech, varianta E je více o sociální identitě. Vzdávám se něčeho, co je nebo by mohlo být „moje“, a dávám to někomu jinému – buď někomu, koho jsem si sám vybral, nebo někomu náhodnému (sousedovi), a sám dostávám něco, o co jsem původně nestál a možná o to pořád nikterak nestojím. Není snadné přivést toho, kdo není zvyklý se dělit a neumí zakoušet radost, může-li někomu něco dát, avšak těší ho, když sám něco dostává, k poznání, že „dávat je více než brát“. Touto aktivitou se ocitáme v oblasti mezilidských vztahů, aniž bychom se zcela vzdalovali od provozování hudby, z něhož je činnost odvozena. V hudební skladbě, jejíž součástí je kolektivní improvizace, je vzájemná vstřícnost hráčů podmínkou fungování hudby – hudebníci si „dávají“ prostor pro sóla, navzájem se poslouchají, reagují na sebe. Při výměně hudebních nástrojů jde o několikerou zkušenost:

(1) Jde o zkušenost s pocitem neulpívání. To je bezpochyby schopnost, ke které mnozí lidé nikdy ani nedojdou, ale má-li dítě možnost poznat ji v rámci hudebně-výchovných aktivit, dostává předmět Hudební výchova hlubší smysl. Vedle osvojování hudebních znalostí a dovedností zprostředkovává dětem nebo studentům i etické a filosofické postoje, a to prakticky.

(2) Dále jde o akt darování – jako sociální dovednost a jako vztahovou zkušenost. Zejména druhá ze jmenovaných položek má svůj význam na cestě osobnostního rozvoje a zrání. „Darovat“ v tomto případě neznamena jít do obchodu a koupit

někomu dárek k narozeninám. Znamená to povýšit pocit uspokojení z toho, že udělám radost druhému člověku tím, že se vzdám něčeho, co je mi libé, co je „moje“, nad rozčarování z toho, že „mi ubude“. Při nákupu v obchodě se také vzdávám něčeho svého - finančního obnosu - ale peníze jsou vzhledem k subjektu dárce objektivizujícím fenoménem a k vlastnímu předmětu aktu darování si ten, kdo dává, většinou nestačí vytvořit nějaký osobní vztah, jaký už ale je přítomen například v čase investovaném do svépomocně vyrobeného dárku nebo v něčem - hmotném i nehmotném - čeho se ten, kdo dává, vzdává „ze svého“. Skutečným darem totiž pak není předmět jako takový, nýbrž emoce, s níž dárce akt darování uskutečňuje.

(3) Na druhé straně aktu darování je ten, kdo je obdarováván a i to může být pro leckoho cenná zkušenost. V těchto pozorováních a zejména v závěrech vycházím ze skupinové práce s dospělými, protože mám za to, že s dětmi je sice možné - a domnívám se, že nesmírně užitečné - výše popsané aktivity provozovat, ale jejich analýza má své limity, dané procesem zrání osobnosti. Hudebně-kreativní činnosti zpřístupňující dětem a studentům psychickou a sociální realitu a poskytující jim nástroje k detekci a následnému rozvoji samostatnosti, odpovědnosti, vřelosti, respektu ke svobodě a empatie v ideálním případě podpoří výchovné působení rodiny a školních i mimoškolních vzdělávacích a zájmových zařízení, někdy však mohou účastníkům výukových lekcí přinést překvapivé poznání. Bohužel je pak zapotřebí počkat, až osobnost dozraje a to, na co se v oblasti etické výchovy nedostalo v dětství a mládí, vyvstane v podobě nejrůznějších psychických a sociálních problémů a dospělý člověk si uvědomí, že naráží na jakési své hlubinné bloky a chce s tím něco dělat. Pak se aktivity, které zde popisuji, osvědčují stejně dobře s dospělými jako s dětmi, liší se však svými výstupy.

Analytická část hodiny je delší a hlubší a hlavní slovo v ní mají účastníci kurzu či workshopy. V této fázi se například nejednou ukazuje, že schopnost přijmout dar může být pro někoho i problém. Nese-li si člověk s sebou životem zkušenost, že něco je za něco a za všechno se platí, často opakovaně a mnohonásobně víc, než je hodnota toho, co získává (následky dlouhodobých, neřešených traumat), může se u něho vyvinout obranný mechanismus raději nic nechtít nebo nepřijímat a nedůvěřovat ani zdánlivě nezištně nabízeným odbarovávacím gestům, aby se vyhnul utrpení. Přijmout nabízený dar s vděčností, avšak bez ponížení, a užít si radost z daru může být pro někoho zcela neznámá psychická situace, kterou cítí více jako ohrožující nežli jako pozitivně stimulující.

(4) V prostém aktu, jímž je nabídnutí hudebního nástroje, který jsem si sám vybral, případně i vybojoval, a mám pocit uspokojení z toho, že se mi to podařilo a že budu teď s nástrojem v hodině dál pracovat, někomu jinému, je latentně založen i prožitek uvědomění vztahu k druhým lidem.

Ve variantě E výběru hudebních nástrojů je rovněž nejsilněji obsažen aspekt empatie, který je při realizaci hudebně-kreativních činností směřovaných k hledání, ověřování a formování psychické a sociální identity členů skupiny i skupiny jako vyššího celku, svého druhu „organismu“, nesmírně cennou, byť křehkou položkou.

Český jazyk nabízí v tomto směru nádhernou víceznačnost slova „poslouchat“, kterou oceníme zvláště v práci s hudbou. Máme na mysli stále hudebně-improvizační aktivity, avšak i improvizace (jak o tom svědčí i výpovědi interpretů uvedené v příslušné kapitole) je činností založenou na určitých pravidlech, s oporou v poznaném řádu a následující jistou instrukcí, resp. dohodou. Význam slovesa poslouchat ve smyslu „být poslušný“ a poslouchat ve smyslu „naslouchat někomu nebo

něčemu" se názorně projeví právě při aktivitě improvizčního charakteru anebo s improvizními prvky. Počínaje výběrem hudebních nástrojů přes jednotlivá cvičení až po závěrečnou feedbackovou fázi vede učitel nebo lektor členy skupiny pokyny, které jsou stručné a jednoznačné. „Vyberte si hudební nástroj" je jiná instrukce než „vyberte si hudební nástroj, který se vám líbí". Jakou instrukci učitel zvolí, je vcelku lhostejné, v následující aktivitě by ale měl mít tuto úvodní instrukci stále na paměti - v prvním případě děti pracují s nástrojem, který si vybraly, aniž učitel ví, proč si ho vybraly. (Tuto pohnutku ale může učinit tématem závěrečného „povídání".) V druhém případě učitel ví, že děti pracují s hudebním nástrojem, který si vybraly proto, že se jim „líbil", a zpětnovazební otázka pak nebude znít, „proč sis vybral ten a ten nástroj", ale „proč se ti ten a ten nástroj líbí".

Ve skupině si brzy všimneme dětí, které jsou zvyklé „poslouchat" ve smyslu být poslušné. Plní instrukce, někdy soutěživě, těší se na pochvalu (kterou jim samozřejmě poskytneme - ale v hudebně-kreativních hodinách je na místě chválit všechny, protože u každého se najde něco, za co si zaslouží být pochválen). Instrukce v hudebně-kreativních činnostech ale nejsou rozkazy a od členů skupiny mnohem více nežli poslušnost „na slovo" žádáme schopnost naslouchat. Proto také věnujeme tak velký prostor výběru hudebních nástrojů, protože už v této fázi vedeme děti nebo studenty k naslouchání. „Zkoušení" hudebního nástroje může být časově náročná záležitost - čím více možností, co všechno se dá s nástrojem dělat, dítě objeví, tím více se mu otevírá schopnost naslouchat. Povzbuzujeme tedy děti, ať jen zkoušejí nástroje nebo nástroj dál, ať nalézají třeba i neobvyklé možnosti, nehudební - položit hudební nástroj na nějakou plochu, kutálet s ním, zabalit ho do šátku a dívat se, jaký má

tvár a tak podobně, hladit ho, čichat k němu. V následné fázi, kdy už skutečně „děláme hudbu“, je schopnost naslouchat ještě důležitější. Mimo jiné se člověk přestává primárně zaměřovat na výkon, na to, jestli to či ono „dělá dobře nebo špatně“, a místo toho soustřeďuje pozornost na to, co „je“ - v našem případě na to, co slyší.

Nakonec je vždycky dobré pokusit se získat od členů skupiny zpětnou vazbu, v případě dětských skupin ale obezřetně, mějme na paměti, že děti vyjadřují své city mnohem otevřeněji a budeme-li dostatečně pozorní, získáme i dostatečný feedback. Doporučuji také po hodině napsat si poznámky o průběhu cvičení, protože se ještě mohou objevit cenné souvislosti.

Sdvojím významem slovesa poslouchat souvisí i otázka motivace. Člověku lze přikázat, aby něco udělal, a on to - z nějakých důvodů - skutečně i udělá, ale nelze ho přimět, aby to udělat chtěl, když sám nechce - touha chtít něco udělat vychází z nitra člověka. Takový člověk má motivaci. Navenek se to projevuje tím, že činnost, kterou vykonává, ho zjevně baví, počíná si v ní iniciativně, kreativně nebo podle potřeby i empaticky, vždy ale proaktivně. Při nedostatku motivace se dostavuje nuda nebo únava nebo nesoustředěnost. Dobrá motivace znamená dostatek podnětů v přiměřené míře - tj. ani ne málo, ale ani přemíru, dobře komunikovaných, tj. srozumitelných a uchopitelných.

Třebaže v této kapitole pojednávám provozování hravých hudebně-tvořivých činností především z hlediska osobnostního rozvoje člověka, uplatní se zkušenost, kterou si z nich účastníci hodin, lekcí nebo workshopů odnášejí, i v jejich kontaktech se soudobým hudebním uměním, s artificiální hudbou, která je publiku bez odborného hudebního vzdělání široce nedostupná. Ve větší míře nežli hudba ještě první poloviny 20. století totiž pracuje jako se svým materiálem se zvukem,

přičemž takto inovovaný materiál vede k novým kompozičním postupům a hudebním formám, které se jeví „nesrozumitelné“. Ze své mnohaleté zkušenosti hudební publicistky vím, že i člověk s širokým kulturním rozhledem se tváří v tvář hudebnímu odborníkovi - interpretovi, skladateli, muzikologovi - jaksi automaticky pasuje do pozice nevzdělance, který současné hudbě „nerozumí“.

Je zvláštní, že raději připustí, že jí nerozumí, než by řekl, že ho nebaví, neřku-li štve či obtěžuje. Věnovat větší prostor hudebně-kreativním aktivitám v rámci předmětu Hudební výchova znamená zakládat porozumění budoucích posluchačů vážné hudby pro současnou artificiální hudbu. Jak uvádí Pierre Boulez v rozhovoru k příležitosti udělení čestného doktorátu JAMU, současní skladatelé - od poloviny 20. století - v podstatě každou svou skladbou vytvářejí novou hudební formu (na rozdíl od minulosti, kdy hudební forma vznikala po mnoho desítek nebo i stovek let přispěním někdy i generací hudebních tvůrců). Zdá se to až neuvěřitelné, ale i tvůrce dejme tomu spektrálního hudebního díla musí proces tvorby svým způsobem „bavit“ - kde by jinak byla jeho motivace?

Odhlédneme-li od estetické funkce hudby, která je ostatně jen jednou z více jejích funkcí (náboženská, sebevyjadřovací, společenská, taneční, zábavní, politická, scénická aj.), je hudba nezastupitelně svébytným prostředkem komunikace. Snaží-li se nizozemský skladatel Ton de Leeuw (1926-1996) spříznit svou hudbou kulturu Západu, zaměřenou na techniku, a Východu, upřednostňující filosofický přístup k životu a světu, nebo měl-li americký skladatel Steve Reich (1936) ještě před svým - zatím posledním - obdobím ambici psát takovou hudbu, aby jí rozuměli lidé všude na světě bez ohledu na kulturní a jazykové rozdíly, vyjadřují tím v podstatě bytostně pociťovanou touhu po komunikativnosti hudby jejími vlastními prostředky - bez nutnosti nebo potřeby analyzování, vysvětlování, výkladů. Po

komunikativnosti hudby základními výrazovými parametry, jimiž jsou melodie, rytmus, barva (harmonii zde neuvádím, protože geneticky souvisí s tónovým systémem západní hudby), postupy se sémantickými rysy jako gradace, kontrast, dynamika a akustickými danostmi vyplývajícími z přirozené alikvotní řady tónů.

Moderní a současná artificiální hudba je posluchačům často „nesrozumitelná“, nepřístupná, avšak stává se, že dostane-li se jim výkladu „o“ skladbě, jsou schopni a ochotni ji vyposlechnout a mnohdy se jí skutečně i nechat oslovit, tj. navázat s ní cosi jako komunikační vztah. Podotýkám nicméně, že je poněkud zarážející, aby člověk byl schopen otevřeně a s pozitivně vyladěnou myslí vyposlechnout hudební dílo jen tehdy, připraví-li mu k poslechu skladby někdo cestu. (Čímž neříkám, že nemá význam sdělovat informace o tvůrcích a jejich dílech – to je však až další, hlubší, svým způsobem esoterická rovina poznání, která má smysl až teprve po prvotním navázání kontaktu, autenticita jehož motivace spočívá ve fyziologické stimulaci těch funkcí vědomí, jimiž vnímáme hudbu. Kromě toho na tomto místě vědomě pomíjím hudbu spjatou s textem, který nese přímo, symbolicky nebo i latentně vlastní sdělení díla.) Právě v tomto vztahu – „nepoučený“ posluchač na jedné a poučující odborník na druhé straně – shledávám zdroj ostychu, s nímž se posléze vzdělaní a kulturní lidé přiznávají ke své „neznalosti“ současné artificiální hudby. Žádají výklad, neboli návod, jak hudbu poslouchat a co v ní slyšet. K poslechu Bachovy nebo Mozartovy hudby nic takového nepotřebují (k poslechu hudby 19. století – s výjimkou virtuózních skladeb – ovšem už trochu ano). Z hlediska osobnostního zrání se tím ve vztahu k současné artificiální hudbě obrazně a svým způsobem staví do pozice toho, kdo dosud ještě není s to stát samostatně na svých nohou, potřebuje pomoc, oporu, radu. Není přitom jisté, zda si s poučením,

s nímž člověk vyposlechne nějakou konkrétní skladbu, vystačí i při poslechu jiné - protože vyjadřovací prostředky a formy současné artificiální hudby jsou mnohotvárné a jejich originalita dílo od díla je spíše pravidlem nežli výjimkou, takže do důsledků vzato, s každým novým hudebním dílem by měl přicházet i výklad, jak ho poslouchat a co v něm slyšet (což se zhusta skutečně i děje a autory takových komentářů bývají sami skladatelé).

Mizivá schopnost komunikovatelnosti některých skladeb tkví samozřejmě v jejich nevydařenosti jako uměleckých děl - když architekt vymyslí špatný projekt, dům se podle něho nedá postavit nebo spadne. Když skladatel napíše špatnou skladbu, nepozná se, že je špatná podle toho, že nejde zahrát, a nemá co kam padat, protože hudba je umění pomíjející s časem a s ním i jakoby „padající“. Nespadnout - abych zůstala u příoměru - znamená pro hudební skladbu zanechat pozitivně reflektovanou stopu ve vědomí posluchače. V případě informacemi podpořeného poslechu skladby není výjimkou, že posluchač na vyposlechnutou hudbu zapomene dřív, než po koncertě dojde na parkoviště nebo na stanici autobusu a zapamatuje si možná tak útržky z komentáře, které se mu při absenci nějaké významuplné stopy po vyposlechnuté hudbě stávají v mysli balastem.

V osnovách hudební výchovy je věnován velký prostor předávání znalostí a vědomostí o hudbě, dějinách hudby, významných osobnostech a skladbách. Prověřování naučených znalostí je pak podkladem pro hodnocení žáků a studentů - jedinečná možnost vypěstovat skrze hudebně-kreativní činnosti v potenciálních budoucích posluchačích vážné hudby schopnost přistupovat k hudebnímu dílu na základě vlastních zkušeností s materiálem hudby, samostatně (se) rozhodovat o tom, zda stojí či nestojí za to, abych jeho poslechu věnoval svůj čas, a případně ho odmítnout ne proto, že „nejsem dost na výši,

abych mu porozuměl", nýbrž proto, že „není dost na výši, aby mohlo být považováno za umělecké dílo“, je tak ponechávána ladem.

Komunikace znamená dorozumívání. Nerozumím-li hudbě, je to pro mne signál, že v procesu komunikace mezi mnou a hudbou něco vážne. K detekci takového deficitu je zapotřebí mít schopnost „jasně“ komunikovat, k jejímuž osvojení jsou hudebně-kreativní činnosti ideálním a takřka neomezeným polem příležitostí. „Všechny části sdělení jsou v souladu“, je první z požadavků na funkční komunikaci podle Virginie Satirové. Další jsou: „vztahy jsou nenucené, svobodné a upřímné“, „člověk má sebeúctu“, „dokáže akceptovat druhé lidi“, „dokáže reflektovat kontext“.

Výhodou těchto činností je jejich neverbální charakter. Neverbálnost zastupuje nedostatečnou slovní zásobu, neobratnost v reprodukování naučeného nebo v popisování pocíťovaného (u dětí), bloky v slovním vyjadřování způsobené zábranami, předsudky, emočními zraněními (u dospělých). Neverbální vyjádření umožňuje větší otevřenost. Spojeno s kreativní činností improvizacího charakteru vede člena skupiny k posílení sebejistoty („to, co bych si myslel, že neumím, mi vlastně jde!“), k nahlédnutí vlastních schopností a rezerv. Aktivita ve skupině s sebou nese i zkušenost s proporcionalitou - je poměrně běžné, že ponechá-li se nějaká činnost probíhat dostatečně dlouho, lze její průběh reflektovat obdobně jako průběh nějaké hudební formy, přičemž dynamika směřuje od počáteční nevyrovnanosti k poměrně proporčnímu „tvaru“ na konci.

Příkladem budiž cvičení se zpívaným tónem. „Najděte si svůj tón“, zní úvodní zadání (předcházet může ještě instrukce - představte si tento tón nejdřív v duchu). Každý z účastníků cvičení si najde svůj tón, zazpívá ho a drží ho. Podle věku členů skupiny a také podle času, který už skupina strávila

společně, lze s materiálem dále pracovat, například skrze pokyn, „porovnejte si tón tak, jak ho teď slyšíte, s tím, který jste si předtím představovali v duchu“ nebo „pokud se vám nelíbí, změňte si ho“ atd. V určité fázi cvičení vedeme jeho účastníky k tomu, aby si všimli, co slyší kolem sebe - v bezprostředním sousedství, proti sobě, aby si našli - sluchem - tón nebo tóny, které se k jejich tónu hodí, a naopak takový nebo takové, se kterým nebo se kterými se necítí v souladu. Postupně se zvuk, který skupina vyluzuje, ustálí na nějakém tvaru - může to být jediný tón, nějaký harmonický souzvuk, ale může to být i disonantní souzvuk, v každém případě je ale dynamicky a tempově vyrovnanější než na začátku.

Podobně lze vymyslet cvičení i s hudebními nástroji. Úvodní instrukce zní, po té, co si účastníci vyzkoušeli, co všechno se dá s nástrojem, který si vybrali, dělat, „najděte si nějaký zvuk svého nástroje, nějaký tón, melodický nebo rytmický motivek“, a s ním pak pokračuje práce v souhře.

Komunikační vzorce lze v hudebně-kreativních aktivitách střídát dle vlastní fantazie. S hudebními nástroji v rukou lze sehrávat příběhy - pohádkové nebo i ze života. Dva členové skupiny vedou svými nástroji dialog, ostatní je sledují a snaží se vyjádřit slovy, o čem jejich rozhovor je. Celá skupina „hraje“ a jednotliví členové si podle zvuku hledají někoho, s nímž by se chtěli „domlouvat“, s nímž by chtěli hrát, zkoušejí to, najdou si sebe navzájem, jdou k sobě, paralelně se odehrává rovina skupinového zvuku. Doporučuji vždy raději iniciovat vlastní kreace, protože jsou neseny autenticitou a v dětech, studentech nebo dospělých účastnících workshopu podpoří jejich motivaci, neboť na hlubinné rovině vycítí vitalitu inspirace přítomného okamžiku, která vede společnou aktivitu úrodnějšími cestami nežli naučené a pouze předávané instrukce.

5.2 Sounding

Se studenty oboru psychologie na Vyšší odborné škole pedagogicko-psychologické jsem v rámci výuky muzikoterapie prováděla cvičení, které jsem modifikovala podle metody „sculpting“²⁵² rodinné terapeutky Virginie Satirové²⁵³ a nazvala je „sounding“.

Sculpting („sochání“) je metoda určená pro práci ve skupině a zaměřená na zjišťování sociální identity v rámci mezilidských vztahů, komunikace a interakce. Satirová ji uplatňovala primárně v rodinné terapii, ale dá se aplikovat na sociální realitu obecně. Technicky spočívá v tom, že dobrovolník ze skupiny vymodeluje - „vysochá“ - konkrétní sociální situaci s pomocí ostatních přítomných, kteří jsou „materiálem“ jeho díla. V sérii feedbackových fází zaměřených na percepci a interpretaci znázorněných tělesných gest a pozic v prostoru a následného re-modellingu „sousoší“ je poté pod supervizí lektora protagonista veden k nalezení podstaty problému, který znázornil, a případně i k naznačení cesty jeho řešení. Akce probíhá zčásti neverbálně, pro smysluplnou detekci dílčích jevů je důležité mít dostatek času na percepci (k níž, jak ukazuje praxe, je zapotřebí účastníky cvičení neustále směřovat, neboť mají tendenci jevy rovnou interpretovat). Podobu výchozí situace - podle základních

252 Srv. Satir, Virginia: *The new peoplemaking*. Mountain View: Science and Behavior Books, 1988.

253 ... s níž jsem se seznámila v rámci dvoustupňového muzikoterapeutického výcviku ve Středisku pro mládež a rodinnou terapii při oddělení léčby závislostí Všeobecné fakultní nemocnice v Praze pod vedením dr. Jitky Vodňanské a dr. Yvony Lucké; součástí výcviku byla rovněž praktika jiných neverbálních technik.

informací, které poskytne protagonista - navrhuje obvykle lektor. (Pro protagonistu je samo cvičení většinou hodně zátěžové a předkládá-li k řešení situaci ze svého života, se kterou si neví rady, je uchopení výchozí situace lektorem taktičtějším nehledě na to, že - opět z vlastní zkušenosti - nezaujatého lektora často napadne „umělecká“ projekce předložené situace z potřebného objektivizujícího nadhledu.) Důležité rozhodnutí, které musí lektor spolu s protagonistou učinit na začátku akce - po poskytnutí informací ze strany protagonisty a před vlastním modelováním - je, zda si protagonista přeje být součástí „obrazu“ nebo do něho obsadí své „alter ego“. Obojí má své výhody i nevýhody, v prvním případě student/ka přispívá do feedbackových fází prožitkovým materiálem, v druhém případě má možnost spolunahlížet situaci z pozice pozorovatele, a tedy do určité míry nestranně. Osobně se mi osvědčilo spolehnout se vždycky na pocit studenta nebo studentky, který přinášel nebo která přinášela „své“ téma, a přizpůsobit formu soundingu pozici, kterou si protagonista v cvičení sám pro sebe zvolil. Každopádně v rolích pozorovatelů procházejí cvičením ti účastníci cvičení, kteří neparticipují v „obrazu“, a jejich postřehy jsou velmi užitečné jak v průběžných, tak i v závěrečné feedbackové fázi.

Analogické cvičení soundingu („zvučení“) jsme realizovali v tomto rozvržení:

(1)Prezentace tématu (protagonista); Cca 5 minut (viz níže)

(2)Stanovení formy soundingu (lektor); Cca 5 minut

(3)Výběr a přidělení hudebních nástrojů a zvuků „figurantům“ (tj. členům skupiny); čas předem neurčen, obvykle cca 5-15 minut

(4)Sounding; čas předem neurčen

- (5) Analýza předchozí fáze; čas - podle potřeby²⁵⁴
- (6) Závěrečný feedback a vyhodnocení cvičení
- (7) Poslech hudby; cca 5 minut

V prezentační fázi se osvědčil požadavek na připravenost tématu. Bylo na studentech a studentkách, zda si budou přát realizovat v soundingu své téma, během semestru však bylo méně vyučovacími hodinami nežli počet studentů v ateliéru a studenti věděli, že na koho se v soundingu nedostane, bude muset k získání zápočtu absolvovat náhradní receptivní program. Jmenovitě jsme měli určeného vždy jednoho studenta / jednu studentku s vlastním tématem na příští hodinu plus jednoho náhradníka, a dotyčný si tak mohl své téma rozmyslet a jeho prezentaci dobře připravit, což studenti skutečně dělali. Téma mělo být aktuální, avšak nikoliv traumatické (šlo o výuku, nikoliv o terapii), a mělo se vztahovat k nějaké sociální interakci. Studenti měli k dispozici několik tématických okruhů:

- (a) akusticko-prostorový model vlastní rodiny před 5 / 10 / 15 / 20 lety
- (b) „zapeklitá situace“
- (c) zážitek, který nemohu vypustit z mysli
- (d) komunikační problém

(Samozřejmě si však mohli připravit téma i vně těchto okruhů.)

Náš sounding měl v každé hodině (byly to vyučovací trojhodiny) jinou formu. Studenti byli obeznámeni s podstatou cvičení a věděli, jaký má smysl, přinášeli tedy většinou iniciativně taková témata, která se dala znázornit se zapojením malé skupiny přítomných (tři až sedmi figurantů).

²⁵⁴ Fáze (4) a (5) se opakují, dokud poskytují dostatek materiálu pro analýzu i obměňování.

Vyskytlo se však i téma, pro které jsem nenalezla jiný rámec nežli dvojici (tu jsem však v průběhu cvičení obměňovala), nebo téma, které jsem protagonistce vůbec nenechala rozdělit mezi jednotlivce a navrhla jsem je „ozvučit“ kolektivně.²⁵⁵

O výběru nástrojů jsem se v širších souvislostech zmiňovala v tomto textu výše. V soundingu si protagonista vybírá z nabídnutých hudebních nástrojů takové, jež nejlépe zvukem charakterizují role nebo postavy, které chce do své situace uvést. Především hledá vhodný nástroj a zvuk pro charakteristiku své vlastní role v situaci. Je tedy dobré poskytnout dotyčnému dost času, aby si nástroje nejdřív nezávazně vyzkoušel (a to i v případě, že s nimi pracujeme častěji, a že je tedy zná - sounding však poskytuje nový kontext), a pak teprve vybral pro sebe i pro ostatní členy skupiny takové, které bude do soundingu potřebovat. V této fázi komunikuje protagonista s ostatními neverbálně. Figuranty si rovněž vybírá sám, svěří jim nástroje, instruuje je ohledně pozice v místnosti (někoho posadí na židli, jinému pokyne, aby se položil na lavici, jiného nechá chodit po místnosti nebo stát čelem ke dveřím, zohledňuje i nastavení figurantů vůči sobě navzájem a prostorové a zvukové proporce) a předvede jim jejich identifikační zvuk. Celou zvukovou scénu modeluje a upravuje tak dlouho, dokud nemá pocit, že odpovídá - alespoň rámcově - situaci, kterou na začátku hodiny prezentoval jako své téma, jinými slovy že je to zvuková manifestace jeho

255 Bylo to téma „smrti“. Studentka přišla během krátkého času třikrát do kontaktu s fenoménem smrti a potřebovala se v tom „vyznat“. Po velmi pregnantní prezentaci, v níž figurovaly tři dějové zkušenosti, se mi jako „téma“ jevila smrt a potřeba dívky ujasnit si svůj vztah ke smrti. V soundingu oněch tří situací by se mohlo téma rozmělnit, navrhla jsem tedy skupině, aby studentce smrt z jejích příběhů „ozvučila“ kolektivně v uzavřeném kruhu. Dívka měla možnost vybrat a rozdat hudební nástroje, nebo to nechat na ostatních, zvolila druhou možnost. Sama dostala triangl a pokyn, aby, když toho bude mít dost, do něho udeřila. Při závěrečné fázi komunikovala pocit uvolnění a rovnováhy, na otázku, zda rovnováhy sebe v přítomném okamžiku nebo mezi sebou a oněmi zážitky, potvrdila to druhé (zkušenost poznání).

záměru.

Vlastní zvukový obraz už tím de facto vzniká, už jej slyšíme. Přesto si vyhradíme čas i na předvedení - nebo i opakované předvádění - obrazu. To je sounding. Ti, kdo v něm participují zvukem, vnímají své pocity - jak se jim realizuje svěřený zvuk, jak a kde vnímají další zvuky, zda by chtěli něco ve svém zvuku nebo ve vztahu k ostatním zvukům nebo v rozmístění zvuků v prostoru mít jinak nebo změnit a tak dále. Pozorovatelé si všímají toho, co vidí a slyší. To je, mimochodem, nejnáročnější zadání, poněvadž lidé mají obvykle tendenci věci a jevy rovnou interpretovat. (Interpretace přitom je v tomto cvičení vyhrazena především, nikoliv pouze, ale především protagonistovi. A nemusí patřit k finalizovaným výsledkům cvičení, protože je zapotřebí zohlednit i čas po skončení výuky, v němž se budou některé fáze z cvičení účastníkům bezpochyby ještě v mysli vracet. Nasměrování je užitečnější nežli soud vyřčený jako hotový proto, že hodina už končí, a s patřičnou instrukcí - například „poznamenejte si, co vás ještě následně k dnešnímu cvičení napadne“ - se lze k podnětům vrátit v další hodině.) Pozorovatelé mohou procházet prostorem a sledovat scénu z různých stran.

Délka trvání této fáze není určena, protagonista ví - nebo mu to lektor v této fázi připomene - že je to jeho téma, jeho situace, a že si může dát libovolný čas na to, aby se ji pokusil demonstrovat. Když se sounding ustálí, necháme jej nějaký čas probíhat. Účastníci cvičení, kteří mají přiděleny role v soundingu, plní přesně pokyny, které jim protagonista svěřil. Přesnost je důležitá, amplifikuje pocity, ale necháme-li cvičení chvíli probíhat, k malým změnám stejně dochází (někdo potřebuje změnit nepohodlnou pozici, nebo se nějak vymezit vůči nepříjemnému zvukovému kontextu) a my si jich co nejpozorněji všímáme. Jsou to významné signály, které mohou mít pro protagonistu velkou výpovědní hodnotu.

Po určitém čase, který je na subjektivním rozhodnutí lektora z atmosféry v daném místě a rovněž i z jeho vlastního pocitu jistoty, tuto fázi soundingu přeručíme a přistoupíme k dílčí analýze. To je verbální část, účastníci zvukového obrazu setrvávají na svých místech a poskytují protagonistovi zpětnou vazbu ze své role. Pozorovatelé připojují svá zjištění. Protagonista je veden ke snaze porozumět tomu, co mu ostatní sdělují, zařadit si to do svých vlastních souvislostí a případně si podněty, jimž nerozumí, ověřit modifikací původního nastavení. Takto se může fáze soundingu a následné analýzy několikrát opakovat, až se nakonec dobereme jistého variantního tvaru, u něhož skončíme a přikročíme k závěrečné feedbackové fázi.

V této fázi je podstatné zejména udržet hranici mezi sdílením zkušeností všech účastníků cvičení, ať již na straně participantů zvukového obrazu nebo pozorovatelů, a interpretací, která je přednostním právem protagonisty.

Cvičení má až překvapivě dobré výsledky, což se potvrdilo zejména u studentů, kteří byli k podobným technikám a metodám spíše skeptičtí (podotýkám znovu, že šlo o studenty, kteří se připravovali na uplatnění v psychosociálních oborech) a přihlašovali se do něho se svými tématy mimo jiné i proto, aby měli „splněno“. Právě jejich skepse je nicméně vedla k prezentaci témat, na kterých si chtěli funkčnost metody sami ověřit, a efekt byl následně o to průkaznější.

Prakticky každý sounding přinesl některá zajímavá zjištění týkající se vnímání akustické reality. Například ve zvukové realizaci tématu „hádky“ mezi spolužačkami, která probíhala v interakci obměňované dvojice formou třídílné struktury „před hádkou-hádka-po hádce“, mínila protagonistka na postřeh někoho z pozorovatelů, že, pokud byla v dvojici fyzicky přítomna sama za sebe, v žádné z fází se na svou partnerku nedívala, že „měla tak komplikovaný zvuk, že na něj musela upřít většinu

pozornosti". Podotýkám, že zvuk si sama vybrala a mohla si ho v průběhu cvičení změnit. Takové zjištění se samozřejmě dále analyzuje už mimo hudební prostor, avšak hudebně-zvukové médium je zde rychlým a dobře rozpoznatelným dodavatelem hledaných obsahů.

Z jiného soundingu pochází příklad „nehrající babičky". Tento sounding je zároveň i ukázkou jedinečné schopnosti hudby sloučit do společné struktury množství jevově nekompatibilních obsahů. V poměrně komplikovaném zvukovém obraze rodiny měl samostatnou zvukovou roli i „program", který protagonistka odřekla, aby mohla jít popřát babičce k narozeninám. Jako nosný prvek tématu jsem vyhodnotila stanovení komunikačních priorit a navrhla studentce, která v soundingu své téma realizovala, aby přidělila hudební nástroje a zvuky šesti členům skupiny. V soundingu byla za sebe sama, dále tam byl „program" (bubínek), babička (dřívka), rodiče jako samostatná mikrojednotka (matka-triangl, otec-činely) a bratr (maracas). Participanti byli rozmístěni do prostoru (v tématu šlo mimo jiné o složitou synchronizaci časových dispozic všech zúčastněných). Ve feedbackové fázi byla protagonistka dotázána, co slyšela: slyšela především otce, v závěru rovněž matku, „program" neslyšela (ačkoliv figurant svůj motiv na bubínek průběžně hrál), zato slyšela babičku, která - navzdory instrukci - nedělala nic. (Zvukově se neidentifikoval rovněž „bratr", i on navzdory instrukci, avšak jeho zvuk protagonistka také skutečně neslyšela.)

Po závěrečné feedbackové fázi následoval krátký receptivní blok - poslech hudby s možností uvolnit se, relaxovat, zaujmout jakoukoliv pohodlnou pozici a nechat podněty z předchozího cvičení doběhnout nebo usadit již v jiném, posunutém kontextu. Před ukončením hodiny doporučuji vždy si ověřit, zda účastníkům soundingu neleží ještě něco hodně palčivého na srdci a dát možnost vrátit se k otázkám, které

přetrvávají nebo vyvstanou, opět v příští lekci.

Hudební vzdělávání a výchova hudbou a k hudbě začíná v předškolním věku dítěte a v podstatě nikdy nekončí - ani najde-li si člověk nakonec vztah k hudbě „pouze“ pasivní, tedy poslechem, ani věnuje-li se hudbě aktivně. V prvním případě je samozřejmé, že narůstá poslechová zkušenost s nově poznávanou hudbou, ale prohlubuje se i zkušenost s hudbou již poznanou. Opakovaným poslechem se člověk učí slyšet do hloubky hudebních struktur, zjemňuje a zpřesňuje si svou rozlišovací schopnost a s ní i schopnost kritického úsudku, a všímat si hudby i v jiných jejích funkcích nežli ve funkci estetické na jedné a různých pokleslých funkcích na druhé straně. Aktivním provozováním hudby získává člověk totéž, a ještě mnohem víc - provozuje-li hudbu, je nasnadě, že musí získané dovednosti cvičením neustále udržovat, případně prohlubovat, pracuje tedy na sobě a svém osobnostním rozvoji jako jedinec i sociální bytost, vyžívá k odpovědnosti, odvaze, schopnosti samostatného a správně načasovaného rozhodování, k uvědomění svého místa v životě, ve světě, mezi lidmi, poznává širší možnosti neverbálních komunikačních modů a prohlubují se jeho zkušenosti na spirituální rovině bytí. V průběhu života se role hudby jako psychosociálního stimulantu bude nejspíš proměňovat, dětem hudebně-kreativní aktivity poslouží jako inspirace a prevence různých bloků, dospělým pak, pokud jde o bloky, už spíše jako terapie. Nazmar nepřijde ani hudebně-teoretické poznání, protože člověku na určité úrovni zralosti a vzdělanosti poskytne „materiální“ (protože akustikou ověřené) svědectví o duchovních fenoménech a skutečnostech, které jsou předmětem dalších oborů lidské činnosti jako filosofie, medicína, religionistika, antropologie.

ZÁVĚR

Jedním ze stěžejních výsledků, dosažených během zpracovávání tématu této práce, je široce variabilní, rozdílné a někdy až rozporuplné chápání fenoménu improvizace mezi hudebníky a pedagogy.

Zejména od hudebníků působících v oblasti soudobé artificiální hudby přichází často negativní zpětná vazba na téma improvizace konkrétně v této umělecké sféře, přičemž následná diskuse nejednou vede ke zjištění, že všem účastníkům diskuse jde v podstatě o totéž, avšak dorozumívají se pojmy, s nimiž každý spojuje jiný okruh otázek či obsahů.

Pro odlišení volné hudebně-tvůrčí techniky v hudbě staré, jazzové nebo lidové/mimoevropské na straně jedné a v hudbě nové na straně druhé je v této práci charakterizována „improvizace v jejím tradičním nebo klasickém pojetí“. To je improvizace jako hudební disciplína. Vzhledem k tomu, že jsem s různými metodami a technikami známými z novodobých kompozičních směrů ve své pedagogické a muzikoterapeutické praxi zacházela zároveň i jako s improvizací ve smyslu sociální dovednosti, nečiní mi potíže identifikovat improvizaci ani v kontextu moderní artificiální hudby všude tam, kde je v některé z fází hudebně-tvůrčího procesu vedoucího ke vzniku hudebního díla akcentován princip volnosti, otevřenosti, náhody, variability rozhodování nebo

řešení atd.

Výstupy hudebně-teoretického myšlení, které máme k dispozici v podobě množství článků, statí, studií a publikací z autorských dílen protagonistů moderní artificiální hudby 20. století, a to hudebních tvůrců i teoretiků, přispívají jen málo k porozumění výskytu některých základních principů v této hudbě, které sice mají společného jmenovatele (například realizaci hudebního projevu spatra), ale urputná snaha autorů oněch textů najít přesný výraz pro vlastní postup, vymezit jej vůči všemu, co v daném oboru předcházelo i co existuje paralelně, a přesvědčit o jedinečné signifikanci formulovaného postupu i nalezeného výrazu vede v důsledku nejen ke značné terminologické nejednoznačnosti, ale - protože jde o procesy odehrávající se v současné době, a tedy provázené i snahami o vzájemné teritoriální vymezování mezi jednotlivými osobnostmi, skupinami a školami - také k neochotě společně výrazy pro identické jevy přijmout.²⁵⁶

Tato práce je tedy kolorována snahou se stejnou urputností, s jakou dotyční autoři uvádějí do oběhu stále nové a nové termíny, jít po stopách postupů, které byly na samém počátku určující pro fenomén improvizace jako techniku spontánního komunikačního projevu spatra, třebaže nikoliv bez přípravy, a s předem nestanoveným výsledkem. Nemusíme jej nazývat improvizací - pokud se nám pojem improvizace spojuje s představou stereotypu, prázdné artistní rutiny nebo klišé. Jak jej však tedy nazývat?

Zdá se, že tento problém mají pouze hudebníci, a mezi nimi pouze ti, kteří se věnují současné artificiální hudbě (arciže

256 K tomu přispívá pochopitelně ještě i jazyková bariéra: překládáním dochází k významovým posunům a některé výrazy, které se v příslušném jazyce vyskytují přirozeně, mohou v překladu působit neobratně, a tedy méně přijatelně: příkladem budiž *indeterminacy*, která jako neurčenost nebo neurčitost má v českém jazyce jen vágní výpovědní hodnotu, nebo výraz *prepared piano*, který zaužívaným překladem preparovaný klavír o svůj význam zcela přišel. Za dobrý překlad naproti tomu považuji výraz *mobile form*, překládaný jako otevřená forma.

ne paušálně všichni). Jakmile z této oblasti jen vykročíme do jazzu, který má v některých svých projevech k nové vážné hudbě hodně blízko, přestává být vymezení pojmu improvizace vůči stereotypním návykům aktuální a do pojmu se vejde jak improvizace v jejím tradičním pojetí, v jazzu stále živá, tak i postupy vídané a slýchané na současné improvizační a elektronické scéně.

Není na teoreticích, aby vytvářeli pojmy pro jevy, které jsou dosud stále v kvasu, nebo by to bylo počínání dosti pošetilé. Stále více hudebníků, profesionálů i amatérů, hraje souběžně hudbu vážnou i populární v některém z mnoha jejích žánrů, a zde se přirozeně s improvizací setkávají, až již - opět - v jejím tradičním pojetí nebo v podobě experimentální techniky.

Cestu k vyvedení pojmu improvizace ze „škatulky“, v níž vcelku nespravedlivě uvízl jako kontrakreativní dovednost, otevírá čím dál více rovněž uplatňování improvizace jako skupinové techniky. Nová artificiální hudba je v tomto směru dosud ještě značně křehká na to, aby bylo možno odvažovat se sumarizací, stále ještě intenzivně řeší otázky hudebního zápisu a na samém prahu je i v řešení otázek hudební pedagogiky týkajících se improvizace v nové artificiální hudbě. Domnívám se, že propojení artificiálního a non-artificiálního pólu zde bude nezbytností.

Každopádně praxe už tuto cestu naznačuje. Na mezinárodní hudební scéně funguje mnoho souborů, v nichž účinkují pospolu hudebníci hrající na nástroje akustické, elektronické, klasické, etnické i „na počítače“. Neinterpretují hudební zápis, nýbrž kontext, jímž je přítomný čas dané události (koncertu) a prostor, v němž událost probíhá, včetně zvukových podnětů (hovor, šepot, šum z publika). Součástí kontextu je i mentální dimenze, rozpoložení hudebníků, které je jiné při zkoušce a jiné na koncertě s publikem. Zkoušení je přítom

vlastní „přípravnou fází“ improvizace, je srovnatelné s klasickým „cvičením“. Zjednodušeně řečeno, interpreti necvičí stupnice, nýbrž společný „dech“, společný modus vivendi, „mente“ vzájemné komunikace. Hudebníci si průběžně vymezují mantinely improvizace, například se záměrně vyhýbají motivům a tématům, což jsou obvyklé záchytné body nejen pro interprety, ale i pro posluchače.

Houslista Lukáš Kuta a kytarista Ivan Bureš v kompozici *Atonality* šli ještě dál: „Pod pojmem free si lidé představují většinou něco spojeného s jazzem. My jsme se - aby to bylo opravdu free - omezili ještě víc, shodli jsme se, že se budeme o hudbě - o formě, stylu, průběhu - jenom bavit a nebudeme spolu předem nic zkoušet nebo hrát. Jedno z dohodnutých pravidel ke skladbě bylo, že musí být důsledně atonální - nejsou tam žádné takzvané konsonantní intervaly ani souzvuky, a není tam ani tonika.“²⁵⁷

Akceptaci improvizace jako integrální součásti experimentu v nové hudbě se staví i tradiční koncertní provoz, jehož aktérům je jasné, že kreativně pojednaná improvizace nabourává, nebo by mohla nabourat mnohé ze zde fungujících stereotypů. Kolektivní improvizace zasahuje do hierarchického schématu provozování hudby v čele s dirigentem nebo uměleckým vedoucím: hudebníci a pěvci vycházející z vážnohudebních konzervatoří a akademií jsou připravováni na sólistickou dráhu nebo na řízenou hru v orchestru či souboru. Podle not a s dirigentem. Posun pojetí improvizace od individuální akce směrem ke kolektivnímu projevu je jedním z klíčových zjištění, která se k tématu této práce vztahují.²⁵⁸ Zdá se, že

257 Lukáš Kuta v rozhovoru pro rozhlasový pořad *Improvizace v soudobé hudbě* (Český rozhlas 3 - Vltava: Hudební fórum 3. 3. 2010). Lukáš Kuta v rozhovoru ovšem také uvedl, že vzhledem k tomu, že má absolutní sluch, je pro něho snazší orientovat se pouze podle tónu a nikoliv podle intervalových nebo funkčně harmonických souvislostí.

258 Ostatně rub tohoto procesu lze detekovat i skrze dirigentské aktivity Pierra Bouleze, které nakonec v umělcově portfoliu převládly nad činností

improvizace jako dávná pra-technika stojící na počátku hudby, se vrací ke svému kolektivnímu modu založenému kdysi na komunikaci zvukem a rytmem. S tím, jak se postupem času etablovala na parametru melodie, se individualizovala, a v nynějším návratu jejího kolektivního modu přichází opět ke slovu parametr rytmu, ale transformovaný a v úplně jiné, nové zvukové dimenzi.

Potenciálně ohroženy jsou rovněž zájmy vydavatelů notových materiálů, i vydavatelů zvukových nosičů. Improvizaci sice lze v nějaké formě vtělit do hudebního zápisu a lze ji i konzervovat v podobě zvukového záznamu, ale její podstata spočívá v jedinečnosti okamžiku – pro umělce i posluchače – a ve většině případů se tak stává pro sériové obchodní využití neupotřebitelná.

S výjimkou umělců působících v oblasti nové artificiální hudby nikdo jiný s pojmem improvizace zásadní problém nemá. Přitom stačí jen opravdu málo: pouze uvažovat improvizaci nikoliv jako praxi úzce hudební (tj. jak je koncipována a jak je v edukačním procesu obvykle komunikována), nýbrž jako praxi sociální. Znamená to překročit hudebně-zvukovou realitu a v reflexi fenoménu improvizace průběžně zohledňovat i sociální a historické aspekty. Tento přístup je rovněž teprve v počátcích, jak o tom svědčí například nedávno publikovaný sborník prací věnovaných improvizaci z různých úhlů pohledu (etnomuzikologického, pedagogického, hudebně-interpretčního, muzikologického, hudebně-teoretického),²⁵⁹ k němuž budou v souvislosti s reflektovanými dopady globalizace a programy podporovanými nadnárodními organizacemi typu UNESCO jistě přibývat další tituly.

skladatelskou: zatímco hudební kompozice jako proces se stále více otevírá, funkci dirigenta lze nahlížet jako konzervaci stavu věcí „pod kontrolou“.

259 Solis, Gabriel & Nettl, Bruno (ed.): *Musical improvisation: art, education and society*. Chicago: University of Illinois Press, 2009.

Jistěže bychom se mohli fenoménem improvizace zabývat pouze jako jevem zvukového kontinua, avšak eliminací jejích behaviorálních a kontextuálních funkcí²⁶⁰ bychom se připravili o kulturní přesahy tohoto fenoménu, jejichž adaptace se možná už brzy stane podmínkou soužití v nových ekonomických a sociálních strukturách současného světa.

Merriamův tripartitní model (myšlení o hudbě / chování vůči hudbě / tvorba hudby) je převzat z etnomuzikologie. Tento úhel pohledu bude s největší pravděpodobností stále aktuálnější nejen v hudební praxi, kde se už - jak uvedeno výše - spontánně uplatňuje, nýbrž i v praxi pedagogické. Model multikulturního světa (o němž ještě vůbec nevíme, zda a jak bude dlouhodobě fungovat), aplikován na hudbu, činí z evropské hudební tradice, ba i z evropské hudební soustavy pouhý jeden zcela rovnoprávný článek globální kulturní mozaiky. Evropská hudební soustava se ocitá na roveň jiným vyspělým i méně vyspělým hudebním kulturám a soustavám, které poskytují materiál pro srovnávací analýzu. Improvizaci v tomto materiálu identifikujeme jak jako mistrovskou hudební disciplinu, spjatou s tradicí a systémem, tak jako komunikační aktivitu směřující k sociálně a kulturně aspektovanému poznání. Zdá se, že v multikulturním světě je vnímáno jako obzvláště přitažlivé právě toto druhé pojetí improvizace, v němž je akcentována možnost a také potřeba paralingvální komunikace. (Aspekty hudby a zvuku, srozumitelné stejně všem lidem na světě, se zabývali teoreticky i ve své tvorbě mimo jiné Ton de Leeuw²⁶¹

260 Srv. tripartitní model Alana Merriama pro studium etnomuzikologie: (1) koncepty o hudbě, (2) chování ve vztahu k hudbě, (3) hudba jako zvukové umění. (Merriam, Alan P.: *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964, s. 33.)

261 Leeuw, Ton de: Musik im Orient und Okzident - ein soziales Problem. In: *The World of Music XI(4)*, 1969, s. 6-17; Robindoré, Brigitte: *Nemají-li vizi, lidé hynou: rozhovor s Tonem de Leeuwem*. In: *Harmonie* 1996(3), s. 22-23.

nebo Steve Reich.²⁶²)

Pro úplnost však budiž řečeno, že toto pojetí nesměřuje proti improvizaci jako mistrovské disciplině, proti „umění“ ve smyslu něco umět, neboť nad „diskriminaci“ (tj. vylučování minority, vymezování se vůči minoritě nebo jako minorita) a „asimilaci“ (tj. přizpůsobení, splynutí minority s většinou) vynáší (kulturní) pluralitu.

S improvizací v pedagogické praxi se nejčastěji setkáváme jako s hudebně-řemeslnou dovedností, směřující jednak - úzce - do sféry profesionálního hudebního umění (o čemž je pojednáno výše), jednak do široké oblasti zájmové činnosti, v níž je zapotřebí (a s trochou nadsázky řekněme, nikdy není dost) iniciátorů a koordinátorů rekreativních aktivit nejrůznějšího druhu. Improvizací se v tomto kontextu obvykle míní schopnost korepetovat na základě akordových značek, případně - na o něco vyšší úrovni - improvizovat v určitém stylu na základě osvojení „jazyka“ daného stylu. S odhlédnutím od snahy mapovat i zde improvizaci v jejím pojetí jako sociální nebo hudebně-sociální praktiky, s použitím literatury uvedené v závěru této práce konstatuji, že zde jsou v našem školství značné rezervy. Podle Zdeňka Bergera²⁶³ je navzdory učebním osnovám, skriptům a jiným metodologickým pomůckám, které mají pedagogové k dispozici, situace v praxi taková, že „...většina absolventů klavírních oddělení konzervatoří a kateder hudební výchovy improvizovat neumí.“ Autor zahrnuje do sféry své pozornosti i základní umělecké školy, kde se sice v osnovách hovoří o improvizaci, ale ve skutečnosti se tam vyučuje téměř výlučně hudební interpretace, a příčinu ústupu improvizace ze scény shledává v třífázovém modelu podílu jednotlivce na existenci

262 Reich, Steve: *Writings on music*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2002.

263 Berger, Zdeněk: *Výchova k tvořivosti - klavírní improvizace na konzervatoři a pedagogické fakultě*. Olomouc: epedagogium, 2003, <<http://epedagog.upol.cz/epedl.2003/mimo/clanek21.htm>>.

hudby (dělení skladatel - interpret - posluchač), který vtiskl improvizaci punc periferního jevu. Zkušenost, kterou jsem učinila dotazováním mezi pedagogy základních uměleckých a podobně zaměřených škol, je identická. Pedagogové (a také budoucí pedagogové) se často musí improvizaci „učit“, aby ji sami mohli vyučovat. Znamená to podstupovat „riziko“, které s sebou vlastní improvizací praxe i její aplikace ve výuce nese. „Jistě, i my v těch programech improvizaci máme,“ cituji jednoho z mnoha pedagogů, s nimiž jsem na téma výuky improvizace zaváděla řeč, „ale nikdo si to do svých školních a třídních programů nedává, protože ani ty pedagogy to nikdo nenaučil.“²⁶⁴

Není to přitom zkušenost pouze z tuzemského hudebně-vzdělávacího prostředí. P. S. Campellová ve studii zabývající se integrací improvizace do pedagogického procesu na všech úrovních základního i odborného vzdělávání uvádí nejběžnější „výmluvy“ pedagogů, kteří ponechávají improvizaci jako jednu z možností nabízených v příslušných kurikulárních projektech stranou své pozornosti: „Učit improvizaci? Ne, když jsem sám/sama nikdy neimprovizoval/a.“ „Improvizace je pro 'jazzmany', ne pro mé studenty ve violoncellové třídě nebo v pěveckém sboru.“ „...není snad interpretace hudby dostatečně kreativní záležitostí, takže improvizace v kurikulu už je nadbytečná?“²⁶⁵

Meritum věci tkví zčásti v determinaci kulturním prostředím, ta se však zřejmě bude pozvolna měnit. Kulturní podmíněnost lze nicméně do určité míry nahlížet i jako výhodu, neboť stojí-li improvizace mezi hudebně-kulturními prioritami na periférii zájmu stávajícího systému, necítí se učitelé a

264 Z rozhovoru s pedagogem pražského Gymnázia Jana Nerudy, které má statut gymnázia s hudebním zaměřením.

265 Campbell, Patricia Shehan: Learning to improvise music, improvising to learn music. In: Solis, Gabriel & Nettle, Bruno: *Musical improvisation: art, education and society*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 2009, s. 137.

žáci pod tlakem nutnosti zahrnovat improvizaci do svých aktivit, ať k ní vztah mají či nemají, nebo ať si vzájemně rozumí či nerozumí, a svým způsobem (tím, že se jí v praxi edukačního procesu dostává jen příležitostného prostoru i uplatnění) je oslabován i význam improvizace jako virtuozní disciplíny, v níž hudební modernisté nevidí více nežli prázdnou exhibici.

Klíčovým momentem je zde individuální aspekt improvizace (jak o tom byla již rovněž řeč v předchozích kapitolách). Na základních uměleckých školách, konzervatořích i hudebních katedrách pedagogických fakult působí pedagogové, kteří mají k improvizaci vztah, mají ji rádi, připadá jim smysluplná a stojí jim za to věnovat čas a energii různým formám jejího vyučování, a stejně tak je tomu i v hudebních předmětech a oborech na všeobecně vzdělávacích školách. Během zpracovávání tématu této práce jsem například navštěvovala semináře improvizace pořádané Katedrou hudební výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze, byla jsem pozvána na mezinárodní interpretační kurzy Hudba bez hranic, které pořádala Konzervatoř Teplice a jejichž součástí byla výuka improvizace v soudobé hudbě a průběžně jsem se dozvíдалa i o jiných institucionálních aktivitách, za nimiž však vždycky stála kreativní osobnost některého pedagoga nebo hudebníka (což je trochu problém v edukačním procesu na pedagogických fakultách, protože improvizace není předmět, který by se dal vyučovat kolektivně, a na jeho individuální výuku přitom není v rámci učebních plánů prostor).

S tím, kde se improvizace stýká s moderní artificiální hudbou - tedy tam, kde improvizace není exhibicí virtuozity, nýbrž objevováním, experimentováním, hrou - se setkáme jen v mateřské škole a příležitostně ještě na prvním stupni základní školy. Čas na recepci artificiální hudby (nejen soudobé) ale přichází později a do té doby už hudebně-improvizační aktivity

z učebních programů příslušných předmětů zmizí - bez ohledu na vzdělávací programy.

Na rozdíl od uměleckého prostředí nenaráží improvizace v edukačním prostředí na problém terminologický, ale i zde je vnímána a aplikována jen v úzkém smyslu, a v důsledku je zde udržována už pouze jako disciplína, jako standardní řemeslná dovednost: její alternativní podoby fungující v moderní artificiální hudbě pod jinými etiketami, její sociálně dimenzované funkce, neřku-li její vazby na multikulturní identitu současného světa se příliš nezohledňují.

V literatuře, s jejíž pomocí jsem se pokoušela dát tématu mé práce, které je ze své podstaty značně bezbřehé, nějaká omezení, jsem se setkala i s argumentací pedagogů, kteří z vlastní praxe vědí, jaké pensum informací - mimochodem i v souvislosti s nutností globálního rozhledu - je nucen současný hudební pedagog obsáhnout, a dá se pochopit, že nepatří-li improvizace k prioritám oboru či předmětu, nemusí mít pedagog už časovou ani mentální kapacitu na její integraci do výuky. Improvizace se nedá vyučovat „formálně“, jejím předpokladem je zaujetí jak na straně pedagoga, tak na straně žáka.

Užitečné by však rozhodně byly interdisciplinární diskuse, jichž dosud není mnoho a - opět - iniciativa je zde převážně na straně zaujatých jednotlivců z příslušných oborů a někdy je těžké získat o konání akce včas informace. Za předpokladu, že akce jako Mezinárodní interdisciplinární konference na téma *Vliv zvuku a hudby na člověka*²⁶⁶ nebo Mezinárodní symposium k Evropskému roku kreativity a inovací na téma *Etnopedagogické a muzikoterapeutické paradigmy v hudobnej pedagogike* jako součást řešení projektu Inovativní hudebně-edukační modely akcentující etnopedagogické a muzikoterapeutické přístupy v dalším vzdělávání učitelů hudby²⁶⁷ čas od času probíhají,

266 České Budějovice, 17.-19. července 1997.

267 Ružomberok, 27. - 30. dubna 2009.

vyslovuji naději, že jejich výstupy vejdou dříve či později v obecnější známost pro všechny, kdo u sebe ještě cítí rezervy k tomu, že by mohli improvizaci začlenit do svých učebních plánů.

Výstupem ružomerského sympozia byl sborník,²⁶⁸ v němž mne zaujalo opakované pojetí muzikoterapie jako synonymní matérie pro improvizaci využitelnou takto v edukačním procesu. Součástí kurikulární transformace hudebního školství na Slovensku je implementace muzikoterapeutických a etnopedagogických prvků do oblasti hudební výchovy a vzdělávání, a to v souvislosti s podporou a rozvojem kulturní a hudební gramotnosti. Snad by mohly tyto podněty posloužit i jako inspirace pro tvůrce hudebně-vzdělávacích programů v České republice, kde se dosud této iniciativy systémově nikdo neujal.

Připouštím, že ačkoliv se sama zajímám o muzikoterapii už téměř dvacet let,²⁶⁹ dlouho jsem se zdráhala přijmout ji jako disciplinu vně jejího terapeutického dosahu. Odrazovalo mne od toho její hojné komerční využívání napojené na koncertní praxi, kde jako „lektori“ působili (a působí) hudební umělci, většinou z oblasti non-artificiální hudby, často bez odborného hudebního vzdělání a převážně bez certifikace nějaké odborné léčebně zaměřené instituce. Muzikoterapie je pomocná psychoterapeutická disciplína a terapie je léčebný proces, který předpokládá na jedné straně odborníka na problematiku lidského zdraví a na druhé pacienta, tedy nemocného.

Zdá se však, že pojmu muzikoterapie se děje něco podobného jako pojmu improvizace, tedy že se s ním široce operuje i mimo

268 V době dokončování této práce dosud v přípravě.

269 Svě zkušenosti z jejího „předávání“ (výuky budoucích psychologů a sociálních pracovníků) jsem zpět na hudbu aplikovala v přednáškách pro hudební konferenci „Hudba jako hodnota a její role v procesu evropské integrace“ [*Hudba jako fenomén sebereflexe člověka v evropské kultuře*, 1996] a pro muzikologické sympozium „Vliv zvuku a hudby na člověka“ [*Hudební struktura jako projekce obsahů vědomí*, 1997].

jeho domovskou psychoterapeutickou sféru jako s metodologickým komplexem využitelným všude tam, kde se ukazuje být plodné spojení sociálních, psychických a hudebních dovedností. Muzikoterapie zde pak skutečně může být synonymem pro improvizaci v jejím pojetí jako tvořivého experimentování i sociální praktiky.

Čas od času tomuto aspektu věnují pozornost i autoři instruktivních titulů, Jan Kvapil si například všímá, že „zdobení a improvizace mají též zásadní význam výchovný, protože umožňují rozvíjet hudební schopnosti žáka, učí jej porozumět stylu a studovaným skladbám a při vhodném uchopení látky učitelem představují účinný nástroj pro rozvoj tvořivosti od útlého dětství.“²⁷⁰

Na začátku je zapotřebí zaujmout k hudební kreativě postoj jako k aktivitě primárně směřující k nalézání, budování, potvrzování, rozvíjení identity - individuální i sociální, a teprve v druhé řadě případně jako k umělecké tvorbě. Kupodivu, do jaké míry si pedagog není jist v zacházení s fenoménem hudební improvizace, do stejné míry se patrně neodvážá vstupovat na hudebně-psychologické teritorium, do jehož gesce otázky identity, sebe-realizace, sebe-vědomí atd. náleží. Pokud nicméně tento krok pedagog, a ostatně i hudebník učiní, dokáže komunikovat svým žákům nebo studentům hudbu v mnohem širším záběru, zajímavěji a smysluplněji jako projekci tvořivé schopnosti, kterou si v sobě - snad až na výjimky - každý člověk geneticky nese. Zaměřením na výcvik psychosociálních dispozic a dovedností se hudba stává prostředkem a nikoliv cílem. Hudbě takový přístup rozhodně neubírá na její autonomii a jedinečnosti jako výsostného uměleckého oboru. Ostatně někteří z hudebníků, o kterých byla v textu této práce v různých souvislostech, dokonce ve své

270 Kvapil, Jan: *Zdobení a improvizace ve výuce hry na zobcovou flétnu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 8.

profesi propojují hudbu a psychologii.²⁷¹

Jít po stopách improvizace v současné artificiální hudbě znamená jít po stopách proměny materiálu hudební kompozice, která nastala počátkem 20. století a dosud je otevřeným procesem. Přenést - a přenášet - pak tyto principy do edukační sféry znamená hledat a poskytovat příležitost pro kreativitu, a to nejen na úrovni kurikulárních programů, ale i na úrovni individuální, a rozšířit pojetí hudby o sociální dimenzi předmětu, tj. o komunitní a komunikační aspekt hudby.

Aktivní, tvořivé zacházení se zvukem je cesta k soudobé artificiální hudbě, k její detekci, k jejímu „chápání“, k její kritice i k její tvorbě. Je to současně i cesta k poznání sebe sama a k psychické a sociální osobnostní integritě.

271 Například bývalý ředitel CCMIX Gerard Pape (zakladatel souboru CLSI) je skladatel a psychoanalytik.

LITERATURA

Adorno, Theodor Wiesengrund: Der dialektische Komponist. In: *Arnold Schönberg zum 60. Geburtstag, 13. September 1934*. Wien, s.18-23.

Adorno Theodor Wiesengrund: *Philosophie der neuen Musik*. Frankfurt a/M: Europäische Verlagsanstalt, 1966, 203s.

Amelonghi, Girolami: *La Gigantea insieme con La nanea*. Fiorenza: A. Ceccherelli, 1566, 43s.

Apel, Willi: Art. Improvisation. In: *The Harvard Dictionary of Music*, Cambridge, 1953, s.351-352.

Austin. William W.: *Musik in the twentieth century, from Debussy through Stravinsky*. New York: Norton, 1966, 708s.

Bach, Carl Philip Emanuel: *Úvaha o správném způsobu hry na klavír*. Brno: Paido. 2002, 391s.

Bailey, Derek: Free Improvisation. In: Cox, Christoph & Warner, Daniel: *Audio culture: readings in modern music*. New York/London: Continuum, 2004, s.255-306

Bailey, Derek: *Improvisation. Its nature and practice in music*. Ashbourne: Moorland, 1980, 254s.

Barnes, Jonathan: Creativity and composition in music. In: Philpott, Chris & Plummeridge, Charles (ed.): *Issues in music teaching*, London/New York: Routledge/Falmer, 2001, s.92-104.

Bažant, Jaromír: *Metodika klavírní improvizace*. Plzeň: Geoworks System, 1997, 244s.

Benson, Bruce Ellis: *The improvisation of musical dialogue: a phenomenology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 200s.

Berger, Zdeněk: *Nové možnosti při výuce klavírní improvizace na katedře hudební výchovy pedagogické fakulty*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001.

Bergstroem-Nielsen, Carl: Graphic notation as a tool in describing and analyzing music therapy improvisations. In: *Music Therapy*, 12(1), 1993, s.40-58, <<http://vbn.aau.dk/files/14524203/GNT.pdf>>.

Bergstroem-Nielsen, Carl: New music and improvisation. In: *Musica Nova*. Copenhagen: Danish ISCM Section, 1995, <<http://www.logosfoundation.org/kursus/9205.html>>.

Berliner, Paul F.: *Thinking in jazz: the infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press, 1994, 883s.

Blaszkiewicz, Tereza: *Aleatoryzm v tvůrčnosti Witolda Lutosławskiego*. Gdańsk: Państwowa wyższa szkoła muzyczna w Gdańsku, 1973, 132s.

Block, Geoffrey: Remembrance of dissonances past: the two published editions of Ives's Concord Sonata. In: Lambert, Philip (ed.): *Ives Studies*. New York: Cambridge University Press, 1997, s.27-50.

Boden, Margaret A.: Creativity and unpredictability. In: *Stanford Education and Humanities Review IV(2)*, 1995, s.123-139.

Bohm, David: *Rozvíjení významu*. Příbram: Unitaria, 1992, 169s.

Boulez, Pierre: Aléa. In: *Nouvelle revue française*, 1957/59, česky in: *Konfrontace 1969/3*. Praha: Svaz českých skladatelů, s.38-48.

Boulez, Pierre: *Boulez on Music Today*. London: Faber and Faber, 1971, 144s.

Boulez, Pierre: *Orientations: Collected Writings*. London & Boston: Faber and Faber, 1986, 541s.

Boulez, Pierre & Nattiez, Jean-Jacques (ed.): *Points de repere I, II, III*. Paris: Bourgois, 1995, 2005a, 2005b, 578, 779, 758s.

Boulez, Pierre: *Stocktakings from an apprenticeship*. Oxford: Clarendon Press, 1991, 316s.

Bresgen, Cesar: *Die Improvisation in der Musik*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1986, 116s.

Brinkmann, Reinhold (ed.): *Improvisation und neue Musik*. Mainz/London: Schott, 1979, 136s.

Burian, Emil František: *Jazz*. Praha: Aventinum, 1928, 200s.

Cage, John: *For the Birds. John Cage in conversation with Daniel Charles*. Boston/London: Maryon Boyars, 1981, 239s.

Cage, John: *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1961, 276s.; česky: *Silence: přednášky a texty*. Praha: Tranzit, 2010, 279s.

Cage, John & Knowles. Alice (ed.): *Notations*. New York: Something Else Press, 1969, nestr.

Cage, John & Retallack, Joan: *Musicage: Cage muses on words art and music*. Hanover: NH: Wesleyan University Press, 1996, 360s.

Campbell, Edward: *Boulez, music and philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, 281s.

Campbell, Patricia Shehan: Learning to improvise music, improvising to learn music. In: Solis, Gabriel & Nettle, Bruno: *Musical improvisation: art, education and society*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 2009, s.119-142.

Cardew, Cornelius: *Scratch music*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1974, 128s.

Cardew, Cornelius: *Stockhausen serves imperialism, and other articles*. London: Latimer, 1974, 126s.

Cook, Nicholas & Pople, Anthony: *The Cambridge History of Twentieth-Century Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, 818s.

Cope, David: *New directions in music*. Dubuque: W. C. Brown, 1976, 271s.

Cortelazzo, Manlio & Zolli, Paolo (ed): *Dizionario etimologico della lingua italiana, sv. 3*. Bologna: Zanichelli, 1979-1988.

Cowell, Henry: *New Musical Resources*. New York: Cambridge University Press, 1996, 178s.

Csikszentmihályi, Mihály & Rich, Grant Jewell: Musical improvisation: a systems approach. In: Sawyer, Keith:

Creativity in performance. London: Ablex Publishing Group, 1997, s.43-66.

Danuser, Hermann: *Die Musik des 20. Jahrhunderts*. Laaber: Laaber, 1984, 465s.

Davis, Miles: *Miles: the autobiography*. New York: Simon and Schuster, 1990, 441s.

Deliege, Irene & Wiggins, Geraint A.: *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press, 2006, 427s.

Dohnalová, Lenka (ed.): *Hudební improvizace: sborník celostátní konference 1.-2.listopadu 2005*. Praha: Česká hudební rada - Divadelní ústav, 2005, 58s.

Dolmetsch, Arnold: *Interpretace hudby 17. a 18. století*. Praha: SNKLHU, 1958, 209s.

Donington, Robert: *The interpretation of early music*. London: Faber Music, 1974, 766s.

Drábek, Václav (ed): *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Studia Pedagogica 23. Praha: UK, 1998.

Drkula, Petr: *Hudební tvořivost v aktuálních proměnách obecného a pedagogického anglofonního diskurzu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 180s.

Drummond, Bill: *Scores 17-76*. Halesworth: Penkiln Burn, 2006.

Drummond, Bill: *17*. London: Beautiful Books, 2008, 409s.

Duchoň, Lukáš: *Fenomén jazzové improvizace v české teoretické reflexi a v českém jazzu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 79s.

Eben, Petr & Hurník, Ilja: *Česká Orffova škola*. Praha: Suprahopn, 1982.

Fähndrich, Walter (ed.): *Improvisation*. Winterthur: Amadeus, 1992, 163s.

Feisst, Sabine M.: *Der Begriff „Improvisation“ in der neuen Musik*. Sinzig: Studio, 1997, 283s.

Feisst, Sabine M.: John Cage and Improvisation - An Unresolved Relationship. In: Solis, Gabriel & Nettle, Bruno (ed.): *Musical*

improvisation. art, education and society. Chicago: University of Illinois Press, 2009, s.38-51.

Fisher, Colin M. & Amabile, Teresa M.: Creativity, improvisation and organizations. In: Rickards, Tudor; Runco Mark A. & Monger, Susan (ed.): *The Routledge Companion to Creativity*, Abingdon: Routledge, 2008, s.13-24.

Fischlin, Daniel & Heble, Ajay (ed.): *The other side of nowhere: jazz, improvisation, and communities in dialogue*. Middletown: Wesleyan University Press, 2004, 439s.

Fritsch, Johannes & Barthelmes, Barbara (ed.): *Improvisation - Performance - Szene*. Mainz: Schott, 1997, 67s.

Globokar, Vinko: *Vdih, izdih*. Ljubljana: Slovenska matica, 1987, 126s. (Něm. *Einatmen, ausatmen*. Hofheim: Wolke, 1994.)

Goldstein, Malcolm: *Sounding the full circle*. Sheffield: Goldstein, 1988.

Grečmanová, Helena; Urbanovská Eva & Novotný, Petr: *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, 159s.

Griffith, Frank: *Teaching improvisation in UK music higher education: final report*. London: Brunel University, 2003, 5s.

Griffiths, Paul: *Modern music: a concise history*. New York: Thames and Hudson, 1994, 216s.

Griffiths, Paul: *Modern music and after*. Oxford: Oxford University Press, 1995, 373s.

Griffiths, Paul: *Modern music: the avant garde since 1945*. London: J. M. Dent, 1981, 331s.

Hamilton, Andy: The art of improvisation and the aesthetics of imperfection. In: *British Journal of Aesthetics* 40, 2000(1), s.168-185.

Hamilton, Andy: The Art of recording and the aesthetics of perfection. In: *British Journal of Aesthetics* 43, 2003(4), s.345-362.

Haynes, Bruce: *The end of early music: a period performer's history of music for the twenty-first century*. New York: Oxford University Press, 2007, 284s.

Holzaepfel, John: *David Tudor and the performance of American experimental music, 1950-1959*. New York: City University of New York, 1994, 395s.

Howard, Richard: *Rozhovor s Alanem Hovhanessem*, 2005, <www.hovhaness.com>.

Chase, Mildred Portney: *Improvisation: music from the inside out*. Berkley: Creative Arts Book Company, 1988, 130s.

Jarociński, Stefan (ed.): *Witold Lutoskawski: materiały do monografii*. Krakow: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1967, 91s.

Jarociński, Stefan: Witold Lutoslawski. In: Jarociński, Stefan (ed): *Polish Musik*. Warszawa: PWN-Polish Scientific Publishers, 1965.

Kaczyński, Tadeusz: *Rozmowy s Witoldem Lutoslawskim*. Krakow: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1972, 71s.

Kalermo, Jonna & Rissanen, Jenni: *Agile software development in theory and practice*. Jyväskylä: Univesity of Jyväskylä, 2002, 188s.

Kamoche, Ken N.; Cunha, Miguel Pina & Cunha, Joao Vieira (ed.): *Organizational improvisation*. London: Routledge, 2002, 307s.

Kauffman, Stanley; Cage, John & Alfred, William: The changing audience for the changing arts. In: *The arts: planning for change*. New York: Associated Councils of the Arts, 1966, s.23-52.

Klapil, Pavel: *Klavírní improvizace jako součást estetické výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1975, 210s.

Kofroň, Petr & Smolka, Martin: *Grafické partitury a koncepty*. Olomouc: Votobia, 1996. 92s.

Kostelanetz, Richard: *Conversing with Cage*. New York: Limelight Editions, 1987, 299s.

Kostelanetz, Richard (ed.): *John Cage*. New York: Praeger, 1970, 237s.

Kostelanetz, Richard: *John Cage: an anthology*. New York: Da Capo Press, 1991, 239s.

Kostelanetz, Richard: *John Cage, writer. previously uncollected pieces*. New York: Limelight Editions, 1993, 281s.

Krones, Hartmut (ed.): *Anestis Logothetis: Klangbild und Bildklang*. Wien: Lafite, 1998, 240s.

Kvapil, Jan: *Zdobení a improvizace ve výuce hry na zobcovou flétnu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 157s.

Landgraf, Edgar: *Improvisation as art: conceptual challenges, historical perspectives*. New York: Continuum International Publishing Group, 2011, 176s.

Lébl, Vladimír: *Elektronická hudba*. Praha: SHV, 1966, 104s.

Leone, Ludovica: *A critical review of improvisation in organizations: open issues and future research directions*. London: Imperial College London Business School, 2010.

Leeuw, Ton de: *Musik im Orient und Okzident - ein soziales Problem*. In: *The World of Music XI*, 1969(4), s.6-17.

Leybourne, Stephen: *Improvisation within management: oxymoron, paradox, or legitimate way of achieving?* In: *International Journal of Management Concepts and Philosophy II*, 2007(3), Plymouth: Inderscience Enterprises, s.224-239.

Leybourne, Stephen & Sadler-Smith, Eugen: *The role of intuition and improvisation in project management*. In: *International Journal of Project Management* 24, 2006, s.483-492.

Ligeti, György: *Pierre Boulez: Entscheidung und Automatik in der Structure 1a*. In: *Die Reihe. Informationen über serielle Musik* 4, 1958, s.38-63.

Lobanova, Marina: *György Ligeti: Style, ideas, poetics*. Berlin: Kuhn, 2002, 449s.

Logothetis, Anestis: *Zeichen als Aggregatzustand der Musik*. Wien/München: Jugend & Volk, 1974, 55s.

Lokšová, Irena & Lokša, Jozef: *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003.

Lortat-Jacob, Bernard (ed.): *L'improvisation dans les musiques de tradition orale*. Paris: SELAF, 1987, 274s.

Loudová, Ivana: *Moderní notace a její interpretace*. Praha: AMU, 1998, 178s.

Medek, Ivo: *From children's creativity to contemporary improvised music*. Haag: European Music Council (konference Improvisation in music), 22.-24. října 2004.

Medek, Ivo: Improvizace a její podoby v současné hudbě. In: Dohnalová, Lenka (ed.): *Hudební improvizace: sborník celostátní konference 1.-2.listopadu 2005*. Praha: Česká hudební rada - Divadelní ústav, 2005, s.2-4.

Medek, Ivo; Zouhar, Vít & Žalčíková, Lenka: To the teamwork creativity. In: *Filosofické koncepcie v hudbe a umení 6*, Banská Bystrica: Akadémia umení, 2010, s.31-33.

Medek, Ivo & Piňos, Alois: *Řád hudební kompozice a prostředky jeho výstavby*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004, 54 s.

Medek, Ivo: *Úvod do procesuality jako komplexní kompoziční metody*. Brno: JAMU, 1998.

Merriam, Alan P.: *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964, 358s.

Messiaen, Olivier: *Technique de mon langage musical*. Paris: Leduc, 1966, 2. sv. (71, 61s).

Messiaen, Olivier: *Vingt lecons d'harmonie*. Paris: Leduc, 1944.

Meyer-Eppler, Werner: Statistische und psychologische Klangprobleme. In: *Die Reihe 1*, 1955, s.22-28.

Miell, Dorothy; MacDonald, Raymond & Hargreaves, David J.: *Musical communication*. New York: Oxford University Press, 2005. 433s.

Miller, Leta E. & Lieberman, Fredric: *Lou Harrison: composing a world*. New York: Oxford University Press, 1998, 148s.

Moore, Robin: The decline of improvisation in western art music: an interpretation of change. In: *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music 23*, 1992(1), s.61-84.

Morgan, Robert P.: *Twentieth-century music: a history of musical style in modern Europe and America*. New York: Norton, 1991, 554s.

Motte, Diether: *Harmonielehre*. Kassel/London: Bärenreiter, 1986, 281s.

Mozart, Leopold: *Důkladná škola na housle*. Praha: Klassic, 2000, 216s.

Nattiez, Jean-Jacques: *The Boulez-Cage Correspondence*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1993, 168s. (Pierre Boulez/John Cage: *Correspondance et documents [1949-1962]*. Wintherthur: Amadeus, 1990, 234s.)

Nedělka, Michal: Klavierimprovisation in der Weiterbildung der Musiklehrer in der Tschechischen Republik. In: *Musiklernen - ein Leben lang*. Wien: Universal Edition, 2004, s.350-352.

Nedělka, Michal: Preference v klavírní improvizaci. In: *Olomoucká jarní muzikologická konference*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, s.127-128.

Nedělka, Michal: Výuka klavírní improvizace v zrcadle evropské hudební kultury. In: *Výchova k evropanství*. Liberec: Technická univerzita, 1966, s.145-154.

Nettl, Bruno: *The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. Urbana: Illinois University Press, 1983, 410s.

Neumann, Frederick: *Ornamentation in baroque and post-baroque music*. Princeton: Princeton University Press. 1983, 630s.

Nicholls, David: *John Cage*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 2007, 144s.

Nyman, Michael: *Experimental music: Cage and beyond*. New York: Schirmer Books, 1974, 154s., ²1999, 195s.

Oliveros, Pauline: Harmonic anatomy: women in improvisation. In: Fischlin, Daniel & Heble, Ajay (ed.): *The other side of nowhere: jazz, improvisation, and communities in dialogue*. Middletown: Wesleyan University Press, 2004, s.50-70.

Orff, Carl & Keetmen, Gunild: *Musik für Kinder I*. Mainz: Schott, 1950, 155s. (II, 1952, 122s.; III, 1953, 122s.).

Parsch, Arnošt; Piňos, Alois & Štastný, Jaroslav: *Náhoda, princip, systém, řád*. Brno: JAMU, 2004, 222s.

Partch, Harry: *Genesis of a Music*. Madison: Wisconsin University Press, 1949, 518s.

Paton, Rod: *Living music: improvisation guidelines for teachers and community musicians*. West Sussex County Council, 2000, 134s.

Patterson, David Wayne (ed.): *John Cage: music, philosophy and intention, 1933-1950*. New York/London: Routledge, 2009, 279s.

Pavlicevic, Mercedes: Improvisation in music therapy: human communication in sound. In: *Journal of Music Therapy XXXVII*, 2000(4), s.265-285.

Pavlicevic, Mercedes: Improvisation in music therapy: does a musical analysis suffice? In: *SA Journal of Musicology 19*, 2000, s.47-55.

Paynter, John: *Hear and now: an introduction to modern music in schools*. London: Universal, 1972, 96s.

Paynter, John & Aston, Peter: *Sound and silence: classroom projects in creative music*. London: Cambridge University Press, 1970, 365s.

Pejcha, Jiří: *Komparace systémů hudebního vzdělávání v České republice a Velké Británii*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 71s.

Pertlová, Adriana: *Výuka soudobé hudby na gymnáziích v České republice a Německu a možnosti jejího aktivního zprostředkování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008.

Petříček, Miroslav: Moderní hudba je nepochybně možná. In: *His-Voice*, 2003(4), http://www.hisvoice.cz/clanek_252_moderni-hudba-je-nepochybne-mozna.html.

Peterson, Ivars: Mozart's Melody Machine. In: *Science News 160*, 2001(9), Washington DC: Society for Science and the Public, 25. 8. 2001.

Peyser, Joan: *Boulez: composer, conductor, enigma*. London: Cassell, 1977, 303s.

Peyser, Joan: *To Boulez and beyond*. Lanham: Scarecrow Press, 2008, 333s.

Popovič, Mikuláš: *Teoretické aspekty klavírní improvizace (doprovod lidové písně)*. Ústí n/L: Pedagogická fakulta UJEP, 1994, 182s.

Prendergast, Mark: *The ambient century: from Mahler to trance: the evolution of sound in the electronic age*. London: Bloomsbury, 2001, 498s.

Pritchett, James: From choice to chance: John Cage's Concerto for prepared piano. *Perspectives of new music* 26, 1988, 26, Nr.1, s.50-81.

Průšová, Zuzana: *Moderní zahraniční materiály pro výuku klavírní hry*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 65s.

Pryer, Anthony: Graphic notation. In: Latham, Alison (ed.): *The Oxford companion to music*. Oxford: Oxford University Press, 2002, s.537.

Pudlák, Miroslav: *Zbyněk Vostřák: idea a tvar v hudbě*. Praha: H+H, 1998, 158s.

Quantz, Johann Joachim: *Pokus o návod jak hrát na příčnou flétnu*. Praha: Supraphon, 1990, 287s.

Raclavský, Jiří: *Koncepce stochastické hudby Iannise Xenakise*. http://xenakis.sweb.cz/xenakis_stochastika.html.

Rae, Charles Bodman: *The Music of Lutoslawski*. London: Omnibus, 1999, 320s.

Reich, Steve: *Writings on music*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2002, 254s. (Původně *Writings about music*, Halifax: Nova Scotia, 1974, 78s.)

Robindoré, Brigitte: Nemají-li vizi, lidé hynou: rozhovor s Tonem de Leeuwem. In: *Harmonie* 1996(3), s. 22-23.

Ross, Alex: *Zbývá jen hluk*. Praha: Argo, 2012, 578s.

Rothenberg, David: *Sudden music: improvisation, sound, nature*. Athens: University of Georgia Press, 2002, 214s.

Russolo, Luigi: *L'arte dei rumori*. Milano: Futuriste di Poesia, 1916, 92s. (*The art of noises*. New York: Pendragon Press, 1986, 87s.)

Ruud, Even: *Music therapy: improvisation, communication, and culture*. Gilsum: Barcelona Publishers, 1998, 204s.

Rychlík, Jan: *Pověry a problémy jazzu*. Praha: SNKLHU, 1959, 141s.

Rzewski, Frederic: *Nonsequiturs: writings and lectures on improvisation, composition and interpretation 1965-1994*. Köln: Musiktexte, 2007, 576s.

Sadie, Stanley & Tyrrell, John (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan Publishers, 2001.

Sarath, Edward: *Music theory through improvisation: a new approach to musicianship training*. London: Routledge, 2010, 369s.

Sauer, Theresa: *Notations 21*. New York: Mark Batty Publisher, 2009, 318s.

Satir, Virginia: *The new peoplemaking*. Mountain View: Science and Behavior Books, 1988, 400s.

Sawyer, Keith: *Creativity in performance*. Greenwich/London: Ablex Publishing Group, 1997, 320s.

Sborník textů. Steve Reich - John Cage. Praha: Petr Kofroň, 1987, 128s.

Sborník textů. Adorno - Cage - Partch - Lébl. Praha: Petr Kofroň, 1988, 147s.

Sedlák, František (ed.): *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: SPN, 1983, 282s.

Semerádová, Jana: *Improvizace a ornamentika v barokní hudbě*. In: Dohnalová, Lenka (ed.): *Hudební improvizace: sborník celostátní konference 1.-2.listopadu 2005*. Praha: Česká hudební rada - Divadelní ústav, 2005, s.28-49.

Schneider, Hans; Bösze, Cordula & Stangl, Burkhard (ed.): *Klangnetze: ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*. Saarbrücken: Pfau-Verlag, 2000.

Schnierer, Miloš: *Hudba 20. století*. Brno: JAMU, 2005, 265s.

Schönberg, Arnold: *Die formbildenden Tendenzen der Harmonie*. Mainz: Schott, 1957, 191s.

Schönberg, Arnold: *Harmonielehre*. Wien: UE, 1911, 476s. (Wien: UE, Jubiläumausg. 2001. 520s.)

Schönberg, Arnold: *Stil und Gedanke*. Frankfurt a/M: Fischer Verlag, 1976, 514s.

Simms, Bryan, R.: *Music of the twentieth century: style and structure*. New York: Schirmer Books/London: Collier Macmillan Publishers, 1986, 264s.

Skowron, Zbigniew: *Lutoslawski on music*. Lanham/Plymouth: Scarecrow, 2007, 347s.

Skowron, Zbigniew (ed.): *Lutoslawski studies*. Oxford: Oxford University Press, 2001, 370s.

Sloboda, John A. (ed): *Generative processes in music*. Oxford: Clarendon Press, 1988, 298s.

Sloboda, John A.: *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1985, 291s.

Solis, Gabriel & Nettle, Bruno (ed.): *Musical improvisation: art, education and society*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 2009, 357s.

Solomon, Larry J.: Improvisation. *Perspectives of new music*, 1982-3, 21, Nr.1/2, s.71-78.

Spector, Irwin: *Rhythm and life: the work of Émile Jacques-Dalcroze*. Stuyvesant: Pendragon Press, 1990, 411s.

Spolin, Viola: *Improvisation for the theatre: a handbook of teaching and directing techniques*. Evanston: Northwestern University Press, 1963, 398s.

Spurný, Lubomír: Intuice či reflexe? Několik poznámek k estetice „osvobozené hudby“. In: *Musicologica*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s.230-237.

Stevenson, Alan: *Analysis of Karlheinz Stockhausen's Klavierstück V; Analysis of Luciano Berio's Circles*. Melbourne: The University of Melbourne, 1982, 78 s.

Stockhausen, Karlheinz: Intuitive Music (přepis přednášky z videa United Artists, London, 1971). In: Maconie, Robin (ed.): *Stockhausen on Music: Lectures and Interviews*. London/New York: Marion Boyars, 1989, s.112-125.

Stockhausen, Karlheinz: Von Webern zu Debussy - Bemerkungen zur statistischen Form (1954). *Texte I*, Köln: DuMont Schauberg, 1963, s.75-85.

Stucky, Steven: *Lutoslawski and his music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, 252s.

Stumme, Wolfgang (ed.): *Über Improvisation*. Mainz: Schott, 1973, 129s.

Synek, Jaromír: Composing in the classroom. Program kurzu Slyšet jinak s Filharmonií Hradec Králové. In: *Acta facultatis philosophicae Universitatis Prešoviensis*. Prešov: Prešovská univerzita, 2011, s.161-172.

Synek, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008.

Synek, Jaromír: Pedagogické aspekty projektu Slyšet jinak. In: Dohnalová, Lenka (ed.): *Hudební improvizace: sborník celostátní konference 1.-2.listopadu 2005*. Praha: Česká hudební rada - Divadelní ústav, 2005, s.9-13.

Svoboda, Milan: *Praktická jazzová harmonie*. Praha, 2002, <www.milansvoboda.com/skripta.html>.

Sýkora, V. J.: *Improvizace včera a dnes*. Praha: Panton, 1966, 81s.

Šťastný, Jaroslav: Problémy výuky improvizace na vysoké hudební škole. In: Dohnalová, Lenka (ed.): *Hudební improvizace: sborník celostátní konference 1.-2.listopadu 2005*. Praha: Česká hudební rada - Divadelní ústav, 2005, s.24-26.

Tilbury, John: *Cornelius Cardew (1936-1981): a life unfinished*. Copula, 2008, 1071s.

Trenkamp, Anne: The Concept of „alea“ in Boulez's Constellation-Miroir. In: *Music and Letters* 57, 1976(1), s.1-10.

Turák, František: *Improvizácia: staronový prostriedok hudobnej tvorivosti*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2002, <<http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek32.htm>>.

Turner, Steve Sweeney: John Cage's Practical Utopias - John Cage in Conversation with Steve Sweeney Turner. In: *The Musical Times* 131, 1990, s.469-472.

Ulbrich, Jiří: Interkativní zvuková tvorba Golana Levina. In: *Opus musicum* 42, 2010(4), s.47-61.

Váňová, Hana: *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989.

Varese, Edgar: The liberation of sound. In: Cox, Christoph & Warner, Daniel: *Audio culture: readings in modern music*. New York/London: Continuum, 2004, s.17-21.

Varga, Bálint András: *Lutoslawski profile*. London: Chester Music, 1976, 58s.

Velebný, Karel: *Jazzová praktika*. Praha: Panton, 1967, 125s.

Velebný, Karel: *Jazzová praktika II*. Praha: Panton, 1978, 99s.

Vodrážka, Jaroslav: *Varhanní improvizace*. Praha: Supraphon, 1984, 74s.

Vogt, Hans: *Neue Musik seit 1945*, Stuttgart: Reclam, 1972, 486s.

Vránek, Tomáš: *Anatomie improvizace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1996, 142s.

Všetičková, Gabriela: *Komponování dětí v hudební výchově s přihlédnutím k hudebnímu minimalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011, 236s.

Všetičková, Gabriela: *Komponování jako součást hudební výchovy*. Mezinárodní webový sborník hudební výchovy 1, Ostrava, 2009, s.580-591.

Walters, David: Boulez and the Concept of Chance. In: *Ex Tempore (A Journal of Compositional and Theoretical Research in Music) XI/2*, San Diego: University of California, 2003.

Watson, Ben (2004): *Derek Bailey and the story of free improvisation*. London/New York: Verso, 2004, 443s.

Webern, Anton (ed. Willi Reich): *Der Weg zur neuen Musik*. Wien: UE, 1960, 73s.

Weick, Karl E.: The aesthetic of imperfection in orchestras and organizations. In: Cunha, Miguel Pina & Marques, Carlos Alves (ed.): *Readings in organization science*. Lisbon: ISPA, 1999, s.541-563.

Weid, Jean-Noël von der: *Die Musik des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Insel, 2001, 729s.

Wigram, Tony: *Improvisation: methods and techniques for music therapy clinicians, educators and students*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2004, 237s.

Wilson, Peter Niklas: *Hear and now: Gedanken zur improvisierten Musik*. Hofheim: Wolke, 1999, 235s.

Xenakis, Iannis: *Musiques formelles*. Paris: Stock musique, 1981, 260s. (Angl. *Formalized music*. Stuyvesant: Pendragon Press, 1992, 387s.)

Xenakis, Iannis: „Trápit“ se pro každé „proč“. In: *Opus musicum 1988(3)*.

Zimmermann, Bernd Alois (ed. Christoph Bitter): *Intervall und Zeit*. Mainz: Schott, 1974, 156s.

Zohar, Danah & Marschall, Ian: *Spirituální inteligence*. Praha: Mladá fronta, 2003, 288s.

Zorn, John (ed.): *Arcana: musicians on music*. New York: Granary Books, 2000, 379s.

Zorn, John: *Arcana II*, 2007, 294s.; *Arcana III*, 2008, 249s.; *Arcana IV*, Hips Road, 2009, 402s.; *Arcana V*, Hips Road, 2010, 459s.

Zouhar, Vít: Hudební výchova bez bariér? K projektům Klangnetze a Slyšet jinak. In: *Acta paedagogicae III*. Olomouc/Prešov, 2004, s. 71-77.

Zouhar, Vít: Každý může být skladatelem. In: *His Voice 2005(3)*, s. 10-12.

Zouhar, Vít: Ke genezi programu Slyšet jinak. In: Dohnalová, Lenka (ed.): *Hudební improvizace: sborník celostátní konference 1.-2.listopadu 2005*. Praha: Česká hudební rada - Divadelní ústav, 2005, s.4-7.

Zouhar, Vít: Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům. In: *Inovace v hudební pedagogice a výchově. K poctě Lea Kestenberga, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29.11.-1.12.2007 v UC UP v Olomouci*, Olomouc 2008, s.186-190.

Zouhar, Vít & Medek, Ivo: Music making in the classroom: possibilities for Czech music education. In: *The 2nd world conference on arts education, 25-28 May 2010, Seoul*. Seoul, 2010, s.1-3.

Zouhar, Vít: *Postmoderní hudba? Německá diskuse na sklonku 20. století*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 258s.

Zouhar, Vít: *Projekty Response, Klangnetze a Slyšet jinak ve výuce hudební výchovy: komponování jako výuková metoda*. Habilitační přednáška konaná dne 27.6.2005 na PdF OU v Ostravě.

Zouhar, Vít; Medek Ivo & Synek, Jaromír (ed.): *Slyšet jinak '03: tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*. Sborník ze semináře zaměřeného na rozvoj kreativity v hudebních činnostech konaného 18. - 20. 11. 2003 na Katedře hudební výchovy PdF UP v Olomouci, Brno: JAMU, 2004.

Zouhar, Vít: *Slyšet jinak. Komponování jako výuková metoda i nástroj k poznávání hudebních skladeb*. In: *Aeduca 2006*, Olomouc 2007, s.1-5.

Žemla, Jan: *Sonáty pro klavír Luboše Fišera*. Brno: Masarykova universita, 2006, 59s.

PRAMENY (partitury)

Berio, Luciano: *Circles for female voice, harp and 2 percussion players* (1960). London: UE, 39s.

Berio, Luciano: *Sinfonia for eight voices and orchestra* (1968). London: UE, 1972, 135 s.

Boulez, Pierre: *Structures: 2 pianos a 4 mains*. London: UE, 1955, 90s.

Boulez, Pierre: *Deuxieme improvisation sur Mallarmé* (1958). London: UE, 24s.

Boulez, Pierre: *Troisieme sonate pour piano*. Wien/London: UE, 2007.

Cage, John: *Concerto for piano (prepared) and chamber orchestra*. New York: Henmar Press/Edition Peters, 1960, 67s.

Cage, John: *Child of Tree*. New York: Edition Peters, 1975, 4s.

- Cage, John: *Branches*. New York: Edition Peters, 1976.
- Cage, John: *Inlets*. New York: Edition Peters, 1977.
- Cowell, Henry: *Mosaic Quartet for strings* (1935). New York: Associated Music Publishers, 1962.
- Doležal, Kamil: *Partitura Krajiny*. 2011. Rukopis.
Grygar, Milan: *Krajina*. 2010. Kresba, rukopis.
- Hovhaness, Alan: *Lousadzak*. New York: Peermusic Classical, 1963, 56s.
- Lutoslawski: *Gry weneckie na orkiestre* (1961). Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1962, 49s.
- Pálka, Tomáš: *Les gouttes*. 2007. Rukopis.
- Stockhausen, Karlheinz: *Klavierstück XI* (1956). Wien/London: UE, 1957.
- Stockhausen, Karlheinz: *Zyklus*. London: UE, 1960.
- Wehinger, Rainer: *Hörpartitur to György Ligeti's Artikulation* 1958. Mainz: Schott, 1970.

INSTRUKTIVNÍ LITERATURA

- Beilová, Vlasta: *Barevné cinkání*. Cheb: Music Cheb, 1997.
- Bernatík, Rudolf: *Klavírní doprovody písní hudební výchovy pro I.-IV. ročník základní školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1984. 173s.
- Drášil, Jaroslav: *Klavírní improvizace doprovodů. Díl 1*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1987, 171s.
- Drášil, Jaroslav: *Klavírní improvizace doprovodů. Díl 2*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988, 230s.
- Ehrenpreis, Claudie & Wohlwender, Ulrike: *123 Klavier. Klavierschule für 2-8 Händen*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 1995, 63s.
- Emonts, Fritz: *Europäische Klavierschule 1*. Mainz: Schott, 1992, 88s.

Engel, Gerhard; Heyens, Gudrun; Hünteler, Konrad & Linde, Hans-Martin: *Spiel und Spaß mit der Blockflöte. Schule für die Sopranblockflöte*. Mainz: Schott, 1990 (2 díly, 80, 55s.).

Ertl, Barbara: *Jede Menge Flötentöne! Die Schule für Altblockflöte mit Pfiff. Band 1*. Manching: Holzschuh, 2004, 88s.

Evans, Julie & Philpott, Chris (ed.): *A practical guide to teaching music in the secondary school*. Abingdon: Routledge, 2009, 105s.

Faltus, Leoš a kol.: *Řízená improvizace klavírního doprovodu lidových písní*. Praha: SPN, 1982, 96s.

Heilig, Sieglinde: *Easy Going. Leichtes Spiel auf der Sopranblockflöte. Ein Lehrwerk mit Knut und seinen Freunden. Band 1*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 2004, 92s.

Hildebrand, Monika: *Living Piano - Lebendiges Klavier*. Wien: Universal Edition, 2003, 24s.

Hoerburger, Christian: *Kinder erfinden Musikstücke*. Essen: Die blaue Eule, 1991, 232s.

Hradecký, Emil: *Hrajeme na klavír podle akordových značek*. Praha: Edit, 1991, 91s.

Klapil, Pavel: *Doprovod lidových písní Čech a Moravy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993, 118s.

Köneke, Hans-Wilhelm & Mascher, Ekkehard: *Die Flötenuhr*. Celle: Moeck, 1991, 124s.

Mainz, Ines & Nykrin, Rudolf: *Klavier spielen und lernen 1*. Mainz: Schott Musik International, 2000, 80s.

Marcolová, Jana: *Klavírní improvizace pro děti předškolního věku a žáky 1. - 3. ročníku LŠU: metodická příručka pro pedagogy*. Praha: Panton, 1983, 36s.

Maute, Matthias: *Blockflöte & Improvisation. Forme und Stile durch die Jahrhunderte. Eine Anleitung*. Wiesbaden/Leipzig/Paris: Breitkopf & Härtel, 2005, 148s.

Meier, Brigitte & Zimmermann, Manfredo: *Blockflötengeschichten 1*. München: Ricordi, 1997, 57s.

Meier, Brigitte & Zimmermann, Manfredo: *Blockflötengeschichten*
2. München: Ricordi, 1998, 65s.

Rothe, Gisela & Rahlf, Christa: *Blockflötensprache und
Klanggeschichten, Band 1,2.* Kassel/Fulda:
Bärenreiter/Mollenhauer, 1997, 78s.

Waterman, Fanny & Harewood, Marion: *Me and my Piano.* Faber
Music, 1988→.

VYBRANÉ INTERNETOVÉ ZDROJE

Česká Orffova společnost: <www.orff.cz>

Klangnetze: <www.klangnetze.st>

London Sinfonietta: <www.londonsinfonietta.org.uk>

Rámcové vzdělávací programy: <www.rvp.cz>

Slyšet jinak: <www.slysetjinak.upol.cz/new>

SpielBar: <<http://spielbar.musikfabrik.eu>>.

Resumé

Disertační práce se zabývá tématem improvizace v soudobé artificiální hudbě jako retranslačním modulem s potenciálem zpřístupnit soudobou hudbu dětem, studentům i dospělým na základě pochopení funkce a výskytu improvizačních technik a postupů v soudobé artificiální hudbě a zapojení vlastní kreativity. Zamýšlí se nad proměnami fenoménu improvizace v hudbě 20. století a jde po jeho stopách do oblastí, v nichž se pojmoslovně nevyskytuje vůbec, omezeně nebo dokonce tabuizovaně, a s pomocí souvislostí historických a žánrově přesahových jej detekuje ve vybraných volných technikách moderní hudby jako aleatorika, indeterminacy, konceptualismus, tvorba grafických partitur, intuitivní hudba. Pátrá po příčinách averze protagonistů moderní hudby 20. století Pierra Bouleze, Johna Cage a dalších (Witolda Lutoslawského, Györgye Ligetiho, Karlheinz Stockhausena) vůči improvizaci, jejíž projekcí je zakonzervování pojetí improvizace jako netvůrčí rutiny. S nástupem nových generací hudebních tvůrců, nových stylů (minimalismus) a s přehodnocením modernistického paradigmatu směrem k postmoderně se situace mění: v oblasti současné artificiální hudby je sice improvizace stále okrajovou záležitostí, již se zde během 20. století stala, ale nalézá stále širší uplatnění v edukačním procesu – byť i zde zatím spíše v podobě různých mimo školu iniciovaných projektů, aplikovaných nicméně následně v hudebně-vzdělávacím rámci, jak je toho dokladem již více než deset let fungují projekt Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty v Olomouci Slyšet jinak. Disertační práce se zabývá také antropologickou dimenzí

fenoménu hudební improvizace - na konkrétním příkladu práce v hodinách muzikoterapie.

Práce je rozdělena do čtyř částí. První se věnuje pojmu improvizace a jeho významové šíři. Druhá mapuje podoby improvizace v hlavních proudech moderní artificiální hudby v druhé polovině 20. století včetně tří analýz hudebních skladeb. Třetí část je zaměřena na detekci příležitostí k uplatnění volných technik v tuzemském edukačním systému a čtvrtá část přináší ukázkou práce s hudebně-improvizačními technikami ve výuce studentů psychologie.

Abstract

The dissertation deals with the topic of improvisation in contemporary classical music as relay module with the potential to open contemporary music to children, students and adults on the basis of understanding of the improvisation techniques functions and occurrences in contemporary classical music and their own creative engagement. It reflects the transformations of the improvisation phenomenon in the music of 20th century and follows its trails into the fields, where its occurrence as term is either none, or limited, or refused, and through historical and cross-genre links detects it in several free modern music techniques as aleatoric, indeterminacy, concept art, graphic scores, intuitive music etc. The dissertation looks for causes of the aversion towards improvisation in concepts of new music protagonists like Pierre Boulez, John Cage and others (Witold Lutoslawski, Györgye Ligeti, Karlheinz Stockhausen) and subsequent approach to improvisation as non-creative routine. Situation begins to alter with the arrival of new generations of music

producers, new styles (minimalism) and with the paradigmatical reassessment from modern art to postmodern: improvisation is still viewed as marginal phenomenon in the area of the contemporary classical music, but it is receiving more and more wider use in educational process - even though here, too, so far rather in form of various out-of-school initiated projects, however subsequently applied within musical education, as could be demonstrated on the more than 10 years running project Different Hearing by the Department of Music Education on the Faculty of Education Olomouc. The dissertation deals also with the anthropological dimension of the phenomenon of improvisation - on the particular illustration of the work in music therapy lessons.

The dissertation is divided into four parts. The first part is focused on the term of improvisation and the width of its significance. The second one looks at forms of improvisation in main streams of the modern classical music in the second half of the 20th century including three analysis of musical works. The third part is concentrated on the detection of opportunities to using free techniques in Czech educational system and the fourth part brings an example of the work with music improvisation techniques in the psychology classes.

Klíčová slova

Improvizace, kreativita, hra, aleatorika, princip náhody, indeterminacy, sociální praxe, koncept, notace.

Key words

Improvisation, creativity, play, aleatoric, chance operations, indeterminacy, social practice, concept, notation.