



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

Diplomová práce

Metody výuky klavírní hry, jejich přednosti a zápory

Vypracovala: Bc. Tatyana Konopleva
Vedoucí práce: Mgr. Dinara Suleymanová

České Budějovice 2017

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 25. 4. 2017

.....

Bc. Tatyana Konopleva

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat Mgr. Dinaře Suleymanové za cenné rady a zkušenosti při výběru literatury a doc. Františku Hudečkovi, CSc. za odborné konzultace. Dále chci poděkovat své kolegyni Anně Ostanině za sdílení zkušeností a Mgr. Janě Jarolímové za pomoc s jazykovou korekturou.

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá prvopočátky výuky hry na klavír a jejími metodickými specifiky. Popisuje metodu formou hry jako efektivní způsob výuky předškoláků a mladších školáků, dále formování jejich hracího aparátu a vliv psychologického aspektu, který je důležitý pro zdárný průběh samotné výuky i následná pokročilejší stádia, bez nutnosti budoucích oprav.

Klíčová slova: metoda hry, pozornost, vnímání, hrací aparát, psychologické aspekty.

Abstract:

The thesis deals with the beginnings of learning to play the piano and its methodological specifics. It describes a method in the form of games as an effective way of teaching preschoolers and younger school children, as well as shaping their gaming system and influence the psychological aspect, which is important for ensuring that the actual teaching and follow more advanced stages, without gambling corrections or repairs.

Keywords: method in play form, attention, perception, plays apparatus, psychological aspects.

Obsah

Úvod	1
1 Hudební psychologie	5
1. 1 Historický vývoj hudební psychologie	6
1. 2 Vnímání hudby od prenatálního období do batolecího věku.....	9
2 Efektivní způsob výuky předškoláků a mladších školáků.....	14
2. 1 Přednosti výuky hry na klavír v raném věku dítěte	15
2. 2 Výuka předškoláků formou hry	21
2. 3 Rozvoj pozornosti mladšího předškoláka v metodě formou hry.....	24
2. 3. 1 Poruchy pozornosti	28
2. 4 Etapy období při výuce formou hry.....	32
2. 5 Role rodičů při výuce předškoláků	35
3 Výuka hry na klavír na elementárním stupni.....	38
3. 1 Rozvoj pocitu metra a rytmu v počátcích výuky	39
3. 2 Seznámení s klaviaturou	44
3. 3 Notová gramotnost	46
3. 4 Tvorba individuálního repertoáru	48
4 Formování hracího aparátu mladšího předškoláka	52
4. 1 Gymnastika neboli přípravná cvičení	52
4. 2 Dýchání.....	55
4. 3 Správné sezení u klavíru.....	56
4. 4 Tónotvorba a postupné seznámení s druhy klavírního úhozu	60
5 Psychologický aspekt v počáteční výuce.....	66
5. 1 Příjemná atmosféra a psychické rozpoložení jako základ hry.....	66
5. 2 Psychologická příprava žáka na pódiovou zkušenost.....	67
5. 2. 1 Příprava žáka na vystoupení	68

5. 2. 2 Psychologické předpoklady předškoláků a mladších školáků pro pódiovou zkušenost	68
5. 2. 3 Podstata pódiového neklidu.....	69
5. 2. 4 Druhy reakcí na pódiové prožívání stresového stavu.....	70
Závěr	73
Seznam zdrojů	75

Úvod

V moderním světě se klavírní pedagogická praxe potýká s velkým počtem problémů. Mnohdy je výuka hry na klavír dostupná studujícím na rozdílné úrovni hudebních schopností a odlišném stupni nadání. Fyziologické a psychicko-emoční složky, jakož i nesprávně osvojené návyky, kladou na praktikující pedagogy vysoké nároky a mohou zapříčinit vypjaté situace.

V této diplomové práci se zaměřím na vybrané zvláštnosti výuky hry na klavír. Vše podložím metodickým výzkumem, za pomoci kterého se pokusím najít optimální přístup k řešení daných problémů, které se vyskytují v klavírní pedagogice a metodice. Hlavním cílem této práce je bližší analýza hráčských způsobů v metodice výuky hry na klavír pro předškoláky a mladší školáky, coby nejúspěšnější cesty pro výchovu pianistických návyků.

Mezi dílčí cíle této práce patří následující:

- 1) Prozkoumat specifika výuky předškoláků a mladších školáků.
- 2) Systematicky analyzovat výchovu pianistických návyků v počátečním období výuky hry na klavír.
- 3) Potvrdit význam psychologického elementu ve výchově klavíristů v počáteční fázi studia.

Metodika práce je zvolena tak, že nejprve bude popsána problematika v obecných souvislostech a následně bude zvolen vhodný systém k naplnění stanovených cílů. Celý postup je založen na studiu psychologické a hudební literatury, která popisuje a srovnává přední klavírní metodiky, jež obsahují základní pokyny k prvopočátkům vyučování malých dětí hře na klavír. Tato odborná literatura (včetně cizojazyčné, převážně ruské) je vhodným zdrojem informací s vysokou přidanou hodnotou pro světovou praxi a může být podkladem pro samotnou pedagogickou a metodickou činnost.

V procesu výuky každého začínajícího klavíristy existuje zásadní období pro samotné osvojení hráčských návyků. V této etapě vystává před pedagogem úkol naučit žáka základním dovednostem a pohybovým návykům při hře. Úspěšnost procesu osvojení je pak určujícím faktorem dalšího odborného růstu žáka. Avšak profesionální přístup učitele hry na klavír nespočívá jenom v tom, že žáka naučí na nástroj hrát. Studium hudby totiž vyžaduje zapojení mnoha psychických procesů v souladu s psychickým stavem jedince,

keré zapřičiňují zajímavost učebního procesu a mají vliv na budoucí osobnost hudebníka. Důraz pouze na senzomotorické schopnosti bez pochopení hudebního obsahu a drobných nuancí interpretačního a učebního procesu přivádí interpreta k obtížnému a necelistvému studiu. Na druhou stranu přílišné zamýšlení se nad dějem v hudebním díle může způsobit zanedbání rozvoje motoriky a přivést interpreta do stavu omylu, ve kterém si bude představovat, že hudba představuje nedosažitelnou namáhavou práci. Právě tato nejednota v přístupu je stálým problémem v metodické činnosti, která omezuje pedagogickou činnost a následně žákovu interpretaci. Proto se metodiky klavírní hry prolínají s psychologí a pedagogikou, jejichž předmětem zájmu je mimo jiné i problematika psychologicko-fyziologického sjednocení jakožto hlavního faktoru úspěšného budoucího klavíristy.

Hlavní pozornost jsem věnovala problematice výuky předškoláků a mladších školáků, protože právě tento věk přináší enormní sensitivnost k osvojení si pianistických návyků, které v budoucnu přinesou lepší výsledky, a to zejména jako důsledek psychologické, mentální a svalové pružnosti. Studium takto mladých žáků nutí pedagogy k hledání stále nových efektivních postupů při výuce. Palčivým tématem se pak pro učitele stává volba vhodné klavírní školy, která by napomohla co možná nejefektivnějšímu způsobu výchovy osobnosti začínajícího hudebníka.

Posláním hudební pedagogiky, a v užším smyslu klavírní metodiky, je snaha zaměřit se na rozvoj pianistického umění a zároveň vytvořit skutečnou oporu pro praktikujícího klavíristu-pedagoga, tím zlepšit či opravit některé technické aspekty hry a nasměrovat pedagoga ke kladnému psychologickému přístupu. Pro komplexní povědomí o celé problematice je nutné se seznámit s velkým množstvím odborné literatury, což čtenáři umožní vytvořit si celistvý obraz o samotné výchově pianistických návyků předškoláků a mladších školáků.

Z odborné literatury klavírních metodik mne zaujaly především následující práce: klavírní metodika Anny Artobolevské „Pervaja vstreča s muzykoj“, monografie Taťjany Judoviny-Galperiny *U klavíru bez slz aneb Jsem pedagog dětí*, dále dílo L. Barenbojma a N. Perunové *Put k muzyke*, společná klavírní škola Z. Janžurové a M. Borové *Klavírní školička* a jednotlivé díly *Nové klavírní školy*, dále *Klavírní škola pro začátečníky* od Z. Böhmové, A. Grünfeldové a A. Sarauera a další. Dané metodiky se zaměřují na výuku předškoláků a mladších školáků a obsahují pro pedagogy užitečné, podrobné instrukce, které rovněž mohou sloužit jako instrukce pro rodiče dohlížející na své děti při

domácí přípravě. Tyto instrukce jsou vždy doplněny notovým materiálem, který sestává z doporučeného dětského repertoáru. V kapitole zaměřené na pozornost a na biologický vývoj dítěte je použita odborná literatura z oboru psychologie.

Výše popsaný přístup probíhá formou hry a vyzdvihuje zvláštnost myšlení a psychologie předškoláků a mladších školáků. Proto v první kapitole rozebírám psychologii hudby, abych čtenáře nasměřovala k tomu, že vědomosti o psychických procesech vznikajících při výuce hudby a hudebních nástrojů umožní nám, pedagogům, mít jiný pohled na žáka a vyhnout se chybné, egoistické a autoritativní výuce. Protože bez porozumění tomu, jakým způsobem člověk hudbu vnímá, nelze rozvinout jeho skutečné schopnosti, tak jako bez umění ovládat dobře nástroj a chápat hudební myšlenky nelze dobře a správně učit hře jiné lidi. Když se začalo vyvíjet zkoumání psychických procesů, pedagogická činnost v našem oboru začala být srozumitelnější a celistvější. Myšlenky významných osobností hudební psychologie jsou představeny v historickém pořadí. Pohled těchto osobností na problematiku nám umožňuje poznat, jak hudba působí na lidský organismus a jak tohoto působení lze využít.

V kapitole druhé popíši přednosti výuky hry na klavír v období předškolního a mladšího školního věku, které je nejvíce sensitivním obdobím pro přirozený a efektivní začátek výuky hry na nástroj. Dále pak nastíním zásadní postuláty metod, které se zakládají na zvláštostech pozornosti předškoláků. Pokud se zaměříme na otázku problematiky pozornosti u předškoláků, zjistíme, jak potřebná je tato metoda jako unikátní způsob stimulace přirozeného rozvoje dítěte.

Třetí kapitolou začíná praktická část, ve které bude pozornost věnována počátkům výuky a kde budou nastíněny metodické postupy předních světových pedagogů-klavíristů, které se mi osvědčily během mé vlastní praxe a práce se začátečníky. Zmíním postupný vývoj od studia notové gramotnosti až po vlastní interpretační proces.

V kapitole čtvrté budu pokračovat v rozboru metod věnovaných již konkrétně funkci hracího aparátu při hře. Zaměřím se na uspořádání či organizaci technické výchovy klavíristy, zakládající se na výchově „mentální techniky“ jako nejdokonalejšího stupně vývoje klavírní hry. Dále tato kapitola představuje některé dýchací techniky a gymnastická cvičení, která jsou určena pro klavíristy. Ta jsou velmi důležitá, přestože jsou často zanedbávána či opomíjena, nicméně představují nezbytnou složku komplexního rozvoje klavírní techniky. Významné problémy pak v prvním roce studia představují následující

oblasti: správné sezení u nástroje, nácvik správných hráčských pohybů a zásady tvoření tonů, kterým se budu věnovat v uvedené kapitole podrobněji.

Pátá kapitola bude zaměřena na téma přirozenosti rozvoje pianistických návyků u mladších školáků, speciálně pak na psychologickou stránku výuky. Zaměřím se na význam příjemné a harmonické atmosféry v klavírní třídě a na interakci pedagoga a žáka. Dále následuje rozbor schopností vstřebávat psychické a emoční zážitky z veřejné (pódiové) prezentace jakožto výsledku formování pozornosti a pianistických návyků. V práci pak budu komplexně sledovat a popisovat vývoj mladého hudebníka od prvních kroků až po vystoupení na pódiu, a to s důrazem na důležitost veřejných vystoupení, ve kterých malý hudebník vstupuje do veřejného hudebního světa. Pódiová zkušenost přináší dobrou psychologickou přípravu do budoucna a pomáhá vypracovat včasnou interpretační zralost, vyvinout důležité složky osobnosti, jako je například zodpovědnost. Tyto důležité aspekty napomáhají kladnému přechodu z jednoho věkového období do druhého, konkrétně z přípravného studia do 1. třídy.

Teoretická část

1 Hudební psychologie

Psychologie je věda, která se vyvinula z filosofie ve druhé polovině 19. století. V současné době existuje mnoho psychologických směrů, které zkoumají lidské chování, mentální, biologické procesy a jejich vývoj. Psychologie se dělí na obory teoretické a praktické, které umožňují ověřit teoretické poznatky v praxi. V této kapitole bude představena psychologie „hudební“, jíž by měl věnovat pozornost každý učitel hudby. Pro rodiče, kteří chtějí rozvíjet ve svém dítěti hudební schopnosti, jsou tyto poznatky daného oboru taktéž přínosné. A to především proto, že psychologie hudby pracuje s takovými otázkami jako fyziologické a psychické vnímání hudby, které hrají hlavní roli v hudebním vývoji a projevu člověka, reakce na veškeré zvuky kolem atd.

Hudební psychologie není natolik rozvinutá jako ostatní psychologické obory, a proto navazuje na psychologii „obecnou“, která je její podstatou a která je úzce propojena s hudební historií, hudební teorií a také muzikologií. Pro lepší porozumění specifické oboru je třeba vzít v úvahu její kořeny, vývoj, metodologii i související pomocné vědy.

Hudební psychologie je vědní disciplína zabývající se specifickými psychickými procesy, které jedinec prožívá. Vliv hudby na jedince se zpracovává přes analyzátoři, v nichž se uskutečňuje vnímání s mentální či pohybovou reakcí. V dnešní době se používá běžný výraz hudební psychologie či „psychologie hudby“¹, která pracuje s pojmy, jako je příjem, zpracovávání hudby, fyziologie slyšení, fyzika zvuku a jeho působení, a se vším, co souvisí nejenom s hudbou, ale celkově se zvukovým vnímáním okolí slyšícího člověka.

Hudební psychologie zkoumá jednotlivcův duševní hudební život, zabývá se psychologickým hudebním vývojem osobnosti a jeho duševními pochody v hudebním světě, „*zaměřuje se na vnímání, pozornost, představy a fantazie, hudební sluch, myšlení, nadání, psychologii techniky hry na nástroj, vývoj hudební umělecké osobnosti a emoční prožívání hudebníka při vykonávání činnosti...*“²

Metodami hudební psychologie jsou pozorování a experiment. Jde o pozorování druhé

¹ POLEDŇÁK, I., *Stručný slovník hudební psychologie*, nakladatelství Supraphon, Praha 1984, 1. vydání, s. 79.

² DUŠEK, B., *Úvod do hudební psychologie*, 2. vydání, Pedagogická fakulta v Plzni, Plzeň 1972, s. 1.

osoby anebo sebe samého. Co se týče případného experimentu, ten provádíme tak, že o něm pokusné osoby z důvodu vytvoření přirozeného prostředí a v důsledku dosažení pravděpodobnějšího výsledku nevědí.³ Pozorováním se vlastně zabýváme po celou dobu, co učíme svého žáka, kdy pozorujeme průběh společné práce, již od prvního seznámení se snažíme svým způsobem zjistit, jaké jsou schopnosti dítěte, přizpůsobit se, nalézt k žákovi vhodný přístup, zajistit vhodný výukový materiál, zjistit práh citlivosti, fyziologickou a psychickou náklonnost. Z mnoha experimentů předních osobností vědecké hudební činnosti už víme, jakým způsobem přistupovat v konkrétních situacích k žákům i k sobě samému. Mnoho vědeckých prací, potvrzené hypotézy a ověřené výzkumy nás uvádějí hlouběji do dané tematiky a probouzejí náš další zájem o poznávání naznačených otázek.

1. 1 Historický vývoj hudební psychologie

Tato kapitola obecně představuje počátky hudební psychologie, jména osobností, které se psychologii věnovaly, přičemž u některých jsou uvedeny i názvy děl s cílem seznámit čtenáře konkrétně s problematikou v dané oblasti.

Protože obecná psychologie se vyvinula z filosofie, podle Duška (1972, s. 2) lze začátky hudební psychologie objevit již u francouzského představitele moderní filosofie, matematika a fyzika René Descarta (1596–1650), který se pokoušel ve svých úvahách v rámci muzikologické literatury o vysvětlení psychického účinku hudby na člověka. K těmto úvahám však neexistují ověřené prameny v českém překladu, ze kterých bychom mohli s jistotou vyvodit, že jsou prozkoumané jak z psychologického, tak i z filosofického pohledu.

Německo

Jednou z prvních osobností v oblasti hudební psychologie byl německý přírodovědec, fyzik a fyziolog Hermann von Helmholtz (1821–1894). U něj je ještě patrná stopa filosofie, neboť Helmholtz je pokládán za zakladatele psychologie smyslů. Jeho pokusy týkající se hudební problematiky byly věnovány převážně hudební akustice se snahou spojit několika vědních oborů: fyzikální a fyziologickou akustiku, muzikologii a estetiku,

³ DUŠEK, B., *Úvod do hudební psychologie*, 2. vydání, Pedagogická fakulta v Plzni, Plzeň 1972, s. 1.

o kterých víme, že patřily k oborům, z nichž se hudební psychologie vyvinula.⁴ Největší ohlas získala Helmholtzova rezonanční teorie slyšení, ve které pojednává o působení různých výšek tónů na různé receptory v uchu člověka, které při určité frekvenci rovněž rezonují. Dušek (1972) ve své učebnici *Úvod do hudební psychologie* a později i Poledňák (1984) ve svém stručném slovníku naznačují, že za následovníka Helmholtze se považoval Němec Carl Stumpf (1848–1936) se svou tónovou psychologií.

Dále se fyzikálním a fyziologickým problémům věnoval německý hudební teoretik a skladatel Hugo Riemann (1848–1919), který zdůrazňoval, že „*již v počátcích hudebního vnímání se uplatňuje vnitřní psychická aktivita a závislost na psychických vlastnostech vnímatele*“⁵, které souvisejí s veškerými zákonitostmi hudebního díla (logika, myšlení).

Nejvýznamnějšími představiteli německé hudební psychologie 19. a 20. století byli Albert Wellek (1904–1972), který napsal knihy o hudebním studiu, zejména o hudební psychologii a estetice, jehož stejnojmenná kniha byla jeho největším dílem, a Siegfried Bimberg (1927–2008) zabývající se podobnou problematikou.⁶

Jiné země

Spojené státy americké byly další zemí, v níž se odborníci zabývali hudební psychologií. Známým představitelem byl například Carl Emil Seashore (1886–1949), který prováděl výzkumy o hudebním sluchu a intonaci. Na univerzitě, kde vyučoval, založil hudebně psychologickou výuku a díky tomu se mohl zabývat vědeckou činností, která mu umožnila vydání knih *Psychologie hudby* a *Psychologie hudebního talentu*.⁷

Podobně i v jiných zemích se hudební psychologie úspěšně vyvíjela. Například maďarsko-holandský psycholog Géza Révész (1878–1955) zpracoval základy hudební psychologie (v originále *Zur Grundlegung der Tonpsychologie*). Jeho nejznámějším experimentem bylo šestileté pozorování výjimečně nadaného maďarského klavíristy té doby, Ervina Nyíregyháziho, o kterém napsal knihu s psychologickou analýzou nadaného dítěte (v originále *Psychologische Analyse eines musikalisch hervorragenden Kindes*).

⁴ POLEDŇÁK, I., *Stručný slovník hudební psychologie*, 1. vydání, nakladatelství Supraphon, Praha 1984, s. 75.

⁵ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., *Hudební psychologie pro učitele*, nakladatelství Karolinum, Praha 2013, s. 26.

⁶ DUŠEK, B., *Úvod do hudební psychologie*, 2. vydání, Pedagogická fakulta v Plzni, Plzeň 1972, s. 4.

⁷ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., *Hudební psychologie pro učitele*, nakladatelství Karolinum, Praha 2013, s. 29.

Jeho závěrečná práce se zabývá základy psychologie nadání (v originále *Talent und Genie; Grundzüge einer Begabungspsychologie*).⁸

Ve Francii psycholog R. Frances zabývající se podobným tématem napsal dílo *Vnímání hudby* (v originále *La perception de la musique*, 1958), v němž jsou zkoumány osoby různého věku a stupně hudebnosti.⁹ Bohužel v českém překladu tato literatura chybí.

V Anglii se odborníci věnovali především průzkumu hudebních schopností. Jeden ze starších představitelů J. Mainwaring se pokoušel o rozbor poznávacích procesů, včetně hudebních schopností a hudebního vzdělávání.

Rusko

V někdejším Sovětském svazu měla hudební psychologie skromné začátky a vycházela nejdříve z obecné psychologie, nikoli z filosofie, jako tomu bylo v Německu. To ale neznamenal, že by její vývoj nebyl aktivní a zůstával pozadu. Nejvýznamnějšími hudebními psychology té doby byli Boris Těplov (1896–1965) se svým významným dílem *Psychologie hudebních schopností* (1947), v němž se zabývá studiem německé a americké psychologie, dále Nikolaj Garbuzov (1880–1955), jenž navázal na Seashora a zabýval se výzkumem hudebního sluchu a interpretačních činností, Larisa Blagonadžina, která zkoumala psychické procesy při poslechu hudby (*Psichologičeskij analiz sluchovogo predstavlenija melodii*, 1940).¹⁰

Jak bylo zmíněno Sedlákem a Váňovou (2013) v jejich učebnici *Hudební psychologie pro učitele*, největší ruskou institucí zabývající se hudební psychologií představuje moskevský Institut umělecké výchovy při Akademii pedagogických věd, který řeší rozličné hudebně-psychologické otázky. Další institucí je laboratoř hudební akustiky na Moskevské státní konzervatoři, která se zaměřuje hlavně na výzkumy hudebního vnímání, a rovněž tak i další instituce a osobnosti zabývající se podobnou problematikou.

Česko – Slovensko

Počátky hudební psychologie v Čechách nalézáme u skladatele Františka Gregory (1819–1887). Dále u významného českého skladatele a teoretika Leoše Janáčka (1854–1928), který ve své práci, stejně jako mnozí jiní badatelé, navazoval na Helmholtze.

⁸ POLEDŇÁK, I., 1. vydání, *Stručný slovník hudební psychologie*, Supraphon, Praha 1984, s. 341–342.

⁹ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., *Hudební psychologie pro učitele*, Karolinum, Praha 2013, s. 29.

¹⁰ DUŠEK, B., *Úvod do hudební psychologie*, 2. vydání, Pedagogická fakulta v Plzni, Plzeň 1972, s. 5.

Janáček se zaměřoval na melodickou a harmonickou problematiku a zajímal se o intonaci lidské řeči z hudebně-psychologického hlediska.

O první sestavení učebnice s názvem *Úvod do hudební psychologie* (2 díly z roku 1972 a 1975) se pokusil slovenský hudební pedagog Viliam Fedor a český hudební pedagog a psycholog František Sedlák. Během své vědecké činnosti Sedlák napsal ještě několik velmi užitečných děl, např. o hudebním vývoji dítěte, o psychologii hudebních schopností a dovedností a o hudbě v rámci rozvoje osobnosti člověka.

Nejpoužívanější odbornou literaturou na konzervatořích ve 20. století byla *Učebnice hudební psychologie*, která se soustředila na počítkovou asociační psychologii a jejímž autorem byl Adolf Cmíral (1882–1963). Mnozí teoretikové hudby zabývající se problematikou psychologie hudby se zaměřili rovněž na pedagogický rozměr tématu. Důležitými osobnostmi v tomto směru byly František Lýsek (1904-1977), Bořivoj Mikoda (1904-1970), Erika Kocianová, Marek Franěk a další.¹¹ *Stručný slovník hudební psychologie* Ivana Poledňáka (1931-2009) byl a pořád je vhodnou pomocnou literaturou v dané odborné tematice.

V současné době existuje četné množství odborné literatury, učebnic, dizertačních prací, hudebních časopisů, metodických příruček atd., které obsahují mnohé informace o důležitosti psychologie v hudbě, o správné výchově hudebníka ve spojení s vývojovou psychologií a o různých procesech vnímání vůbec. Jak jsme již zmínili dříve, v současnosti se psychologie aktivně propojuje s pedagogikou (zejména pedagogika začleňuje své poznatky do psychologie), což nám umožňuje objektivně studovat přístup k osobnosti dítěte a vyhledávat vhodné pedagogicko-psychologické postupy důležité pro kladný rozvoj nejen hudebních schopností, ale i dalších vlastností osobnosti.

1. 2 Vnímání hudby od prenatálního období do batolecího věku

V této kapitole bych se chtěla zaměřit na vnímání zvukových podnětů a hudby u dítěte do jeho třetího roku života. Toto období je totiž velmi podstatné pro rozvoj hudebních schopností.

Nejprve vytýčíme dva psychologické termíny, a to vnímání a hudební vnímání, pro

¹¹ DUŠEK, B., *Úvod do hudební psychologie*, 2. vydání, Pedagogická fakulta v Plzni, Plzeň 1972, s. 6.

lepší porozumění tomu, jakým způsobem člověk zpracovává zvukové podněty. S pochopením tohoto procesu lze zjistit, jak a co vlastně způsobuje hudební smysl. Na základě těchto zjištění si pak lze lépe utvořit představu o tom, jakým způsobem je možné zajistit vhodné prostředí pro budoucího hudebníka.

Vnímání je sensorický proces, který využívá smyslových orgánů a který se stejně jako učení, paměť, imaginace a myšlení řadí mezi kognitivní procesy. Vnímání organizuje a interpretuje smyslové informace. Tyto informace jsou zpracovány a selektovány dále v mozku. Výsledkem je reakce, která se projevuje jako vjem.¹² Vjemy přináší emoční reakci a různé prožitky. Emoce řídí chování, a proto lze o emocionálně stabilním člověku říci, že je v podstatě emocionálně nezávislý. Lze konstatovat, že jedinec, který se během života setkává s velkým množstvím různých vjemů, má bohatou emoční představivost. Ta nejenom zpestřuje hudební vnímání, ale přispívá také k rozvoji dalších psychických činností organismu.

Je třeba upozornit na důležitou roli sluchu. Člověk s postižením ve sluchovém aparátu nemůže vnímat všechny zvukové podněty. Neslyšící lidé proto nemají rozvinutou řeč, jelikož si nemohou představit, jak se řeč správně reprodukuje. Podobně tak i nevidomí lidé, kteří po zdařilé oční operaci začnou vidět, nebudou hned schopni poznat nezvukový předmět bez doteku, protože ho nikdy neviděli. Tak jako dříve nevidomý člověk nemá vyvinuté zrakové schopnosti, tak i člověk se sluchovým postižením nebude nikdy schopen vyslovovat slova adekvátně srozumitelně.

Tímto se dostáváme ke specifikám hudebního vnímání. Bez vnímání zvukových podnětů totiž nelze vnímat hudbu, protože hudba zprostředkovává systém zvuků. Jen u člověka, který vnímá zvukové podněty, je možný rozvoj sluchových hudebních schopností. Nelze opomenout motorické a další kognitivní schopnosti, které jsou potřebné pro hudební rozvoj, ale o důležitosti těchto psychických a fyziologických procesů bude podrobněji pojednáno v dalších kapitolách. Moje myšlenka je následující: člověk vnímající různé zvuky je schopen se hudebně rozvíjet, jelikož má více možností a výhod oproti člověku neslyšícímu.

Na lidský sluch působí příliš silný hluk velmi bolestivě a při nadměrném vnímání takových zvuků může dojít až k trvalému poškození sluchu, jelikož ucho nemá stejnou

¹² PLHAKOVÁ, A., *Učebnice obecné psychologie*, nakladatelství Academia, Praha 2007, s. 129.

citlivost ke všem tónovým výškám. Oblast tónových výšek, které je lidské ucho schopno vnímat, se nazývá sluchové pole nebo též oblast slyšitelnost. Podle Zenkla (2007) je řeč nejobvyklejším prostředkem pro sluchové vnímání. Následuje hudba, která má větší diapazon a má i silnější vliv. Dalšími zvuky, které překračují obvyklou škálu od 16 000 do 24 000 Hz, jsou tóny příliš vysoké, které narušují sluchový aparát, a tóny příliš nízké, které naopak lidské ucho není schopné vnímat (při kmitočtu 10 Hz a nižším).¹³

Jedinec začíná vnímat ruchy již v okamžiku, kdy dochází k formování sluchového aparátu, tedy přibližně v pátém měsíci těhotenství matky. Kostní aparát ucha zodpovědný za zpracování zvukových vjemů se formuje v osmnáctém či devatenáctém týdnu těhotenství. Právě v tomto období již plod slyší vše, co se děje kolem jeho matky, a to i přesto, že zvuky jsou utlumené. Již od 24. týdne embryo rozlišuje frekvenci a tón hlasu či zvuků – hluboký či hlučný zvuk jej straší, lehké či melodické zvuky naopak působí příznivě na rozvoj plodu. Platí pravidlo, že čím je kratší doba těhotenství, tím je užší diapazon frekvencí.¹⁴ Všechny tyto poznatky prokazují účelnost a vliv „pasivního“ hudebního rozvoje již v období prenatalního vývoje. Je známo, že když je matka dítěte hudebník, v našem případě klavíristka, její cvičení na klavír v těhotenství ovlivňuje plod. Nálada matky při hře milovaných skladeb způsobuje hormonální změny v krvi a prochází placentou. Zvukové podněty, které plod vnímá, rozvíjí i jeho melodický sluch. Navíc se vyvinuté hudební schopnosti jednoho z rodičů dědičně předávají.

V novorozeneckém období, které trvá přibližně jeden měsíc, není zvukové vnímání ještě tak aktivní, ale novorozenec už může rozlišovat vysoké tóny a také odlišit hlas své matky od jiných hlasů či zvuků.¹⁵ Matčin hlas je nejvhodnějším zvukovým prostředkem pro dítě, které jej zná již z prenatalního období, a proto se doporučuje klidný melodický zpěv matky. O tom, že zpěv oproti řeči umožňuje lepší vnímání a rozeznávání výšky tónů, pojednává Těplov (Poledňák, 1984, s. 126). Avšak již z dřívější doby známe pokusy českého hudebního skladatele Leoše Janáčka, který se snažil o zhudebnění lidské řeči, přesněji její intonace a rytmiky. Je otázkou, zda skladatel při svých pokusech o zhudebnění lidské řeči byl s danou problematikou seznámen a bez váhání ji proto zkoušel v praxi, přičemž Těplov ji pak jen teoreticky potvrdil, anebo šlo jen o snahu zdůraznit intonaci řeči

¹³ ZENKL, L., *ABC hudební nauky*, nakladatelství Editio Bärenreiter, Praha 2007, s. 112-113.

¹⁴ VAGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie – Dětství a dospívání*, nakladatelství Karolinum, Praha 2012, s. 62-64.

¹⁵ Tamtéž, s. 69-70.

a prozkoumat emocionální náboj mluveného textu z psychologického hlediska. Rodič novorozence by měl pamatovat na citlivost vnímání dítěte vůči zvukům, které dobře snáší, které ho uklidňují a které ho naopak ruší. Příznivé zvuky rozvíjí emoční stabilitu a tím způsobují aktivní změny mozkových funkcí převážně v pravé hemisféře, která je dominantní v hudebním rozvoji.

Dalším obdobím je kojenecké, které trvá od 1 měsíce do 1 roku. Dítě v tomto věku začíná aktivně reagovat na různé podněty. Tím se stimulují dispozice, „*keré dosáhly úrovně zralosti a připravenosti se dále rozvíjet.*“¹⁶ A protože v tomto období se začínají rozvíjet motorické schopnosti, můžeme si všimnout, že otáčením hlavičky či snahou vyhledávat zvuky se projevuje zcela zdravý vývoj dítěte a jeho dobrého sluchového vnímání. Nejrychlejší vývoj sluchového vnímání nastává v období od 1. do 6. měsíce, méně aktivní vývoj pokračuje do 2. roku. Vagnerová (2012) tvrdí, že „*rozvoj sluchového vnímání závisí na zrání recepčního systému vnitřního ucha a sluchového kortexu, které umožňují lepší rozlišování jakýchkoli zvuků.*“¹⁷ S rozvojem motoriky a sluchového orgánu se u novorozence vytváří také cit pro rytmus. Dítě se pokouší reprodukovat jednoduché metrum a rytmus ťukáním do různě hlučných předmětů. Ačkoli často ještě není reprodukce ideální, svědčí tato snaha o dobré vzájemné propojenosti zvukového vnímání a pohybových schopností. Pokud dítě nereaguje správně na metrum a rytmus, naznačuje to možnou špatnou koordinaci pohybu i v budoucnosti.

Na rychlejší a hlasitější hudbu dítě reaguje aktivněji – křikem, různými zvuky, pohybem ruky, nohy či hlavičky. U klidnější hudby s monotónním obsahem se dítě zklidňuje a uvolňuje. Je známo, že většina dětských hudebních hraček pro lepší usínání a klidný spánek je vytvořena s reprodukovanou hudbou v klidném tempu s použitím jednoduchých nástrojů bez výrazných změn v dynamice. Přehnaná hlučnost hudby a její doba trvání způsobuje podráždění sluchu a znervózňuje miminko. Pozornost dítěte se přerušuje a dochází k narušení jejího rozvoje. Následně může dojít až ke zhoršené selektivní schopnosti při vnímání různých nových zvukových podnětů.

Velkým přínosem pro dítě je rozvoj řečových schopností, kterým se učí formou dialogu s mateřskou osobou. Osoba ovládající jazyk se snaží citlivým přístupem najít

¹⁶ VAGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie – Dětství a dospívání*, nakladatelství Karolinum, Praha 2012, s. 73.

¹⁷ Tamtéž, s. 92.

vhodnou cestu, jak jednotlivé zvuky dítěti od jeho 6. měsíce života zprostředkovat. K rozvoji vnímání slouží časté pokusy o dialog mezi starší osobou a dítětem, kdy novorozenec vše vnímá a tím se učí.

Na novorozenecké období navazuje období batolecí, které trvá do tří let. Dítě se stává samostatnější a zvědavější, což se projevuje výraznější aktivitou. U batolete se aktivně rozvíjejí motorické, řečové a kognitivní schopnosti. Potřeba poznávání okolního světa obohacuje poznávací procesy v mozku, čímž se zvyšuje aktivita vnímání. Tím, že dítě vyhledává podněty k poznávání, si utváří pochopení stálosti některých předmětů a jejich fixaci. Pro vytvoření vhodného prostředí pro rozvoj hudebního vnímání a hudebních schopností je dobré zajistit kontakt s různorodými zvukovými předměty či s jednoduchými hudebními nástroji (bubínky, malé klávesy, píšťalky, zvonečky...). Poslech hudby může pozitivně ovlivnit reakci dítěte, a to ve formě napodobování zvuků či dětské improvizace. Opakovaná snaha o reprodukci této dětské „hudby“ rozvíjí metrorrytmické a melodické schopnosti. Metrorrytmus se projevuje nejdříve spontánními projevy těla, melodický cit pak pěveckými pokusy. O tom pojednává Sedlák (1989): *„Melodické citění a pěvecká reprodukce se u dítěte úspěšně rozvíjejí jen tehdy, má-li dostatek účinných podnětů.“*¹⁸ Proto zpívání různých jednoduchých melodií s dítětem napomáhá jeho hudebnímu rozvoji. Dítě hudbu vnímá opakovaně a pokládá ji za běžnou součást života.

¹⁸ SEDLÁK, F., *Psychologie hudebních schopností*, nakladatelství Suprafon Praha 1989, s. 188.

2 Efektivní způsob výuky předškoláků a mladších školáků

Období předškolního věku trvá podle M. Vagnerové (2012) od 3 do 6 až 7 let a lze ho označit za „věk hry“. To, že je toto období prodlouženo do 7 let, má svůj význam. Dětská psychika je méně adaptivní na změny prostředí a více citlivá na proměny v životě. Ve snaze snížit zátěž na dětský organismus při nástupu do ZŠ se první třídy na mnohých hudebních školách v České republice považují spíše za předškolní přípravný ročník.

Prvnáci se pomalu připravují na rozvoj vědomostí, a to co nejplynuleji při přechodu z předškolního do mladšího školního věku, aby došlo k eliminaci stresových situací. Tyto situace mohou být vyvolané kladením příliš velké zodpovědnosti na mladšího školáka jako na osobnost, která se musí mentálně projevit a odlišit se od ostatních. Proto se dnes na základních hudebních školách vyučuje 1. ročník až od 2. třídy ZŠ. Děti, které začínají studium hry na klavír již v předškolním věku, mají možnost učit se pomocí hry. Podstatná je hravost v přístupu pedagoga, která umožňuje dítěti, aby si nenásilnou formou zvyklo na proces učení. Takový přístup ve výchově začínajícího školáka usnadňuje jeho přirozený psychický vývoj, z čehož vyplývá, že přirozený vývoj a potřeba hravosti ve výchově mladého školáka jsou důležitější než potřeby organizační a vzdělávací, které jsou při studiu rovněž podstatné. Samozřejmě má „věk hry“ výhodu v tom, že lze více času věnovat oblíbeným aktivitám, které rozvíjejí představu dítěte o volnočasových aktivitách, což ale zkresluje představu o reálném uspořádání času v osobním životě. Vše má proto své hranice.

V první třídě na ZŠ je prostor volného času již limitován. Začínající školák se seznamuje s činnostmi, které reorganizují jeho obvyklý denní režim, čímž dítě objevuje nové možnosti ve svém rozvoji. Proč tedy nezačít s výukou předmětů určených pro 1. ročník prvního stupně ZŠ dříve? Ne náhodnou mají někteří rodiče zájem o vzdělávání svého dítěte již v předškolním věku a zahajují předškolní přípravu už přibližně od 4 let dítěte. Japonský houslista a pedagog Siniti Sudzuki je vzorem pro pedagogy, kteří souhlasí s předškolním vzděláváním. Jeho metoda propaguje citlivý přístup ke vzdělávacím potřebám dítěte, a to nejenom hudebních, ale i obecných: *„Všechny děti, pokud je pečlivě vzděláváme, mohou dosáhnout vysoké vzdělávací úrovně. Ale takový styl vyučování se musí začít realizovat již od prvních dní po narození. Právě toto období je*

totiž klíčové k budoucímu rozvoji lidského potenciálu a schopností.“¹⁹ Aby se mohl projevit talent předškoláka a došlo k jeho rozvoji, musí se vyučovací proces spojit s láskou vyučujícího a citlivostí k individuálním schopnostem žáka. Je tedy nutné vzít v úvahu psychické možnosti a kognitivní reakce dítěte: jak dítě vnímá učení, k čemu má dispozice, jak dlouho udrží pozornost, jaká je jeho mentální aktivita či jaké má pohybové schopnosti atp.

Domnívám se, že k ročníkovému odsunu vzdělávacích aktivit ve škole dochází kvůli neschopným učitelům, kteří se nesnaží pochopit ještě nedozrálou dětskou psychiku a chovají se k dětem jako k dospělým bytostem. Tito pedagogové zřejmě nejsou schopni porozumět psychickému vývoji dítěte, mají jednostranné myšlení a zaměřují se na výsledek, nikoli na průběh práce.

Pro výchovu předškoláků potřebuje učitel hodně energie, trpělivosti, fantazie i citlivosti k individualitě dítěte. Takovými pedagogickými vlastnostmi bohužel nedisponuje každý vyučující. My, pedagogové, často přejímáme zkušenosti od svých učitelů hry na klavír, kteří nás vychovali od předškolního do dospělého věku. My tak představujeme souhrn všech těch kvalit, které měli naši učitelé. Jsme zodpovědní za vzdělání našich žáků, proto je třeba umět nejenom hrát na klavír, ale i ovládat estetické, hudebně-teoretické, psychologické a pedagogické znalosti v daném oboru. Schopnost naučit žáka systematickosti v přípravě a přesvědčit ho o důležitosti využívání logického myšlení (tj. cvičení nejenom motorické, ale i mentální) je jednou ze zásad vedoucích k úspěchu, na které je důležité pracovat již od raného dětství. Pokud se totiž někteří z našich žáků v budoucnu rozhodnou pro pedagogickou, vědeckou či uměleckou činnost, můžeme si být jisti, že se z nich stanou zralé osobnosti.

2. 1 Přednosti výuky hry na klavír v raném věku dítěte

Výuka hry na klavír je dnes dostupná lidem různého věku, avšak pedagogická a vědecká praxe potvrzuje, že přednosti hry na klavír se projevují zejména v raném věku dítěte. Je dokázáno, že studium různých činností či oborů je vždy efektivní v odlišném věkovém období. Lze konstatovat, že člověk je k různým činnostem odlišně sensitivní, a to

¹⁹ СУДЗУКИ, С., *Возвращенные с любовью – Классический подход к воспитанию талантов*, nakladatelství Попурри, Москва 2005, s. 12.

v závislosti na jeho věku. V raném období života má dítě velké předpoklady pro ovládní a rozvoj specifických návyků a dovedností. S rostoucím věkem tyto předpoklady slábnou. Dítě v různých obdobích života objevuje svět kolem sebe prostřednictvím řečových, sensorických, sociálních či dalších komunikačních prostředků. Zvláště citlivé je v období, kdy dochází zejména díky studiu a dalším faktorům ke změnám ve fungování mozku.

Schopnost vnímat hudbu je fyziologickou funkcí nervové soustavy. Jak už jsem zmínila, základní orgán umožňující vnímání hudby je mozek, respektive jeho pravá hemisféra. Neexistuje zvláštní skupina neuronů, které by zajišťovaly tuto funkci. Konkrétní neurony a jejich systémy se aktivují v závislosti na tom, zda hudba obsahuje prvky textu, zda jedinec hraje na hudební nástroj nebo se nachází pouze v roli pasivního posluchače. Výzkumy z oblasti neurologie dokazují, že intenzivní praxe v podobě hry na hudební nástroj vede k prokazatelnému zvětšování části mozkové kůry, resp. ke zvětšování vrstvy šedé hmoty mozkové, která je velmi těsně spjata s vyšší mozkovou funkcí.

Výzkumy provedené na MR²⁰ prokázaly, že u hudebníků, kteří se začali zabývat hudbou v mladším věku (cca do 7 let), je kalózní těleso přibližně o 10-15 % objemnější než u lidí, kteří se studiu hudby nevěnují nebo kteří se začali hudbou zabývat až v pokročilejším věku.²¹ Dalším významným přínosem vhodně načasovaného počátku studia je fakt, že dochází k harmonickému dozrávání jak motorické, tak sensorické oblasti mozku. Tento vzájemně provázaný vývoj napomáhá vytvářet předpoklady pro dlouhodobé studium hudby. Odborníci, tedy pedagogové a praktici, upřednostňují výuku hry na klavír v raném věku, a to bez ohledu na technické vynálezy posledních let.

V předchozí kapitole jsem zmínila, že zvukové vnímání se projevuje již v prenatalním období. Lze proto zdůraznit, že prvním senzitivním obdobím začínajícího hudebníka pro rozvoj muzikálních schopností a dovedností je věkové období od narození do 3 let. Druhým, velmi významným senzitivním obdobím, je věk mezi třetím a sedmým rokem dítěte, což je období předškolního věku. Tyto skutečnosti vyzdvihuje většina metodik výuky hry na klavír.

²⁰ Magnetická rezonance (zkratka MR) přesně zobrazuje požadovanou oblast těla, například centrální nervovou soustavu či mozek. Dostupné z: <<http://www.hospital-bn.cz/oddeleni/radiologicke-oddeleni/pracoviste-magneticke-rezonance>>.

²¹ ПАЛМЕР Д., ПАРМЕР Л., *Эволюционная психология*. Dostupné z: <<http://profilib.com/chtenie/50369/dzhek-palmer-evolyutsionnaya-psikhologiya-sekrety-povedeniya-homo-sapiens-22.php>>.

Myslím si, že rané období je opravdu naprosto stěžejní ve vývoji malého hudebníka. Navíc pokud dítě začne s hrou na nástroj již ve svých třech nebo čtyřech letech, naskýtá se větší šance včasného zjištění mimořádných hudebních schopností a správného naplánování budoucí profesionální hudební činnosti – to znamená i předání žáčka do „správných rukou“, tedy přihlášení do vhodné profesionální instituce, naplánování individuálního programu pro nadané dítě a rady pro rodiče. Jak uvádí Sedlák (1989): „Zázračné děti kromě velkého zájmu o hudbu jsou primárně motivovány k hudebním činnostem, především ke hře na hudební nástroj... Svalstvo jejich rukou je velmi poddajné, motorické reakce jsou téměř bleskové.“²² Díky rozvinuté hudební představivosti, vnímavosti, myšlení a skvělé paměti má pedagog téměř neomezený zájem o spolupráci a velkou motivaci, což ve výsledku učitelé přináší pedagogickou zkušenost a talentovanému dítěti zajištěnou budoucnost.

Více příkladů k tomuto tématu uvádí pedagožka Taťjana Judovina-Galperina, autorka metodiky klavírní hry s názvem *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí* (2000). Judovina-Galperina je zastáncem a podporovatelem rané výuky, a to již od třetího roku dítěte. V dnešní době většina hudebních škol preferuje začátek výuky hry na klavír v pěti letech dítěte. Úvahy autorky o přednostech raného učení směřují k tomu, že dítěti se v pěti letech začíná formovat osobnost a měnit emocionalita díky novým činnostem, odlišným od těch, které naplňují život tří až pětiletých dětí. A právě tyto změny mohou zapříčinit nedostatečný prostor pro zainteresovanost do studia hry na nástroj. Pevné zásady hry by se proto měly utvářet hned od počátku předškolního věku, aby se hlavní zájem dítěte orientoval na hudbu a její interpretaci. „Seznamování s hudbou již od tří let dovoluje pedagogovi včas identifikovat a zkorigovat slabé stránky či defekty v rozvoji žáka, protože jde o nejvhodnější období, ve kterém lze toto nejsnáze identifikovat, neboť se již v tomto věku určují psychologické a fyziologické parametry budoucí osobnosti.“²³

Avšak ne všichni významní klavíristé současné doby začínali studium ve třech letech. Takoví interpreti jako Grigorij Sokolov, Daniil Trifonov, Krystian Zimerman, Nikolaj Luganskij začínali se studiem v pěti letech a i tak dosáhli velkého osobnostního a interpretačního rozvoje. Znamé osobnosti, které začaly s hrou na klavír ve třech letech, jsou např. Martha Argerich, Lang Lang, Khatia Buniatishvili. Laureát klavírní soutěže

²² SEDLÁK, F., *Psychologie hudebních schopností*, nakladatelství Supraphon Praha 1989, s. 161.

²³ JUDOVINA-GALPERINA, T., *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí*, nakladatelství Lynx, Brno 2000, s. 15-16.

královny Alžběty roku 2016 Lukáš Vondráček začínal jako zázračné dítě se hrou na klavír ve dvou letech a již v 8 letech natáčel pro Českou televizi a Český rozhlas. Z toho lze vyvodit, že rané studium hudebně nadaného dítěte skutečně může přinést brzkou slávu a úspěchy. Navíc lidé spíše žasnou nad malým dítětem s ohromným talentem než nad stejně nadaným starším jedincem.

Na druhou stranu výuka začínající ve 3 letech dítěte neznamená stoprocentní záruku úspěšné kariery interpreta, ale určitě přispívá k jeho hudebnímu vývoji. Zřejmě nejdůležitějším aspektem v rozvoji kvalitního klavíristy je kvalitní učitel, který je dobrým rádcem, „spolucestujícím“ v hudebním světě (tak jako například pedagožka Jevgenije Kisina Anna Kantor²⁴), milovníkem hudby a zároveň dětí. Bez přirozené lásky k dětem nelze vytvořit vzájemné porozumění. Atmosféra ve třídě formuje osobní vztahy a vytváří určité pouto mezi žákem a učitelem. Výběr nevhodného učitele může zapříčinit ztrátu zájmu o hudbu a připravit svět o potenciálního talentovaného klavíristu. Negativní roli mohou sehrát i rodiče, kteří nutí své dítě cvičit násilím nebo naopak neumožňují jeho hudební vývoj kvůli nevhodným podmínkám. Tímto způsobem nejenže mohou dítě odradit od studia hry na nástroj, ale také zapříčinit to, že člověk v dospělosti z těchto důvodů nebude chtít podporovat hudební rozvoj ani u svých potomků.

Během svého studia na hudební koleji jsem ve svém rodném městě Perm poznala několik takových lidí, kteří začali s hrou na nástroj již ve 3 letech. Velmi zjevně se u nich projevoval odlišný hudební vývoj na střední škole²⁵ ve srovnání s těmi, kteří se začali zabývat hudbou později. Bylo patrné, čehož jsem si všimla v průběhu svého studia na tomto stupni u těchto studentů, že například při práci s notovým textem jsou tito hudebníci aktivnější, rychleji se učí skladby z paměti, lépe se vyznají v harmonii a intonaci, mají tendence ke komponování, jež vyžaduje aktivní vývoj fantazie a představivosti. Všichni tito jedinci měli nejenom dobře vyvinuté hudební schopnosti, ale také disponovali lepšími intelektuálními znalostmi. Práce s nástrojem nebo teoretické předměty nebyly pro tyto studenty namáhavé, přesto a možná právě proto se u některých z nich objevil nedostatek motivace.

²⁴ V roce 1948-1991 vyučovala v Moskevské střední speciální hudební škole Gněsinových. Byla to jediná a celoživotní pedagožka a rádkyně Jevgenije Kisina.

²⁵ V Rusku je to Hudební kolej nebo učiliště – střední profesionální hudební instituce zaměřená na střední speciální odborné vzdělání. Na rozdíl od českých konzervatoří studium trvá jenom 4 roky a nelze dosáhnout titulu DiS.

Dva nadaní houslisté neměli vůbec žádnou motivaci, jelikož se na některých hudebních předmětech nedozvídali nic nového, takže se doslova nudili. Navíc ještě k tomu pro ně neexistovala nijak výrazná konkurence (na Permské hudební koleji se často vyskytuje jen malý počet houslistů), proto školu nakonec ani nedostudovali. Oba houslisté přitom měli absolutní sluch a neměli problém s hudebně-teoretickými předměty. V současné době úspěšně pokračují v hudebně-komerční činnosti, kde se oba projevují coby skladatelé na elektronické nástroje a housloví interpreti.

Jeden velmi nadaný klavírista také nedokončil permskou konzervatoř kvůli tomu, že necítil žádnou konkurenci a potřeboval více podnětů a hudebního materiálu, než jaké mu profesori poskytovali. Tento student měl určitý cíl, proto přestoupil na moskevskou konzervatoř, aby pokročil ve svém profesionálním hudebním vzdělání. Dnes je absolventem Moskevské státní akademie ve třídě Sergeje Glavatského.

Další student ve stejném oboru, který byl v mladším školním věku považován za jednoho z lepších klavíristů, zažil v pubescentním věku smrt otce, která ovlivnila jeho v té době velmi citlivou psychiku a navíc způsobila finanční krizi v rodině. Ačkoli ve studiu na klavír student pokračoval dále a měl skvělou hudební paměť i dobrou hudební orientaci v harmonii, v jeho hře chybělo jakékoli emoční naplnění. V našem rozhovoru o možných příčinách jeho flegmatického vztahu k nástroji mi řekl: *„Hlavní příčinou toho, proč jsem přestal mít zájem o hru na nástroj, bylo nevhodné plánování programu, který mě jen nudil, dále neurčité cíle a také nekonečná diskuze o malém platu učitelů.“*²⁶

Další klavíristka, velmi dobře hudebně vyzrálá, neprojevovala příliš velký zájem o studium na střední škole, protože jí šlo všechno lehce. V dospělém věku, když studovala na vysoké škole, se uplatnila jako skvělá korepetitorka právě díky rychlé a výrazné hře z listu. Tato studentka měla absolutní sluch, bez problému psala intonační diktáty, rozvíjela své hudební dovednosti v komponování a dlouhodobě si pamatovala skladby, které již dříve hrála.

Motivace takových dětí by se jistě lépe projevila v prostředí s větší konkurencí mezi jedinci na stejné hudebně-vývojové úrovni a s většími požadavky na vzdělávání. Ačkoli

²⁶ Malý plat učitelů v Permském kraji je jedna z příčin, proč někteří hudebníci nepokračují v profesionálním studiu nebo se nevěnují hudební činnosti i nadále. O tomto tématu jsem pojednávala ve své bakalářské práci ve výzkumu o současném poklesu zájmu o studium na školách s hudebním zaměřením. Problém finančně nevýhodného zaměstnání v hudební sféře mi potvrdilo všech pět dotazovaných respondentů.

určitá skupina studentů vždy konzervatoř nedostuduje, svůj hudební život tyto hudebníci neukončují. Ne každý samozřejmě bude považovat hudbu za své životní poslání, někdo se této životní cestě ale oddá zcela.

Popsané hudební schopnosti u zmíněných studentů dokazují, že výuka hry na klavír v raném věku rozvíjí následující kompetence:

- skladatelské schopnosti,
- hudební sluch až po absolutní,
- rychlejší orientaci v notovém textu, kdy zrakové schopnosti vnímání spolupracují s motorickými schopnostmi,
- hudební představivost,
- hudební paměť,
- kognitivní procesy, potřebné pro celkový intelektuální rozvoj,
- přirozené pracovní schopnosti.

Hra na klavír od tří let je výborným startem pro předčasně zralou osobnost, protože individuální přístup učitele umožňuje věnovat předškolákovi důkladnou pozornost, kterou si pedagogové ve školce nemohou dovolit kvůli velkému počtu dětí. Hudební projev se může aktivně rozvinout díky aktivnímu zájmu a motivaci, pomocí které pedagog inspiruje a podporuje žáka v jeho práci. Důležitý je samozřejmě také výběr vhodné vzdělávací instituce, kde existuje konkurence i motivující prostředí mezi studujícími, kteří mají skutečný zájem o hudební vzdělávání. Hudební rozvoj u těchto studentů zvyšuje i kvalitu jejich komunikačních schopností a rozšiřuje kulturní rozhled. Pilný klavírista tráví u nástroje hodiny cvičením, čímž mu uniká společenský život. Umělecké prostředí, motivace, velký kulturní přehled a inteligenční schopnosti dle mého názoru mohou napomáhat studiu hry na klavír až do konce adolescentního období. Toto období je pak rozhodujícím, kdy si klavírista buď zvolí interpretační profesní dráhu nebo například pedagogickou činnost.

2. 2 Výuka předškoláků formou hry

V dnešní době nabízejí vzdělávací instituce s předškolním vzděláním pestrý vzdělávací program pro děti od 3 do 7 let, například umělecké kroužky, volnočasové a rozvíjející aktivity, pro děti absolvující poslední ročník mateřské školy pak předškolní přípravu. Děti se učí samostatně zvládnout elementární každodenní činnosti, jako je hygiena, oblékání či komunikace. Většina dětí je v posledním ročníku předškolní výuky namotivována přestupem na základní školu, která pro ně představuje jasný cíl. Jakýkoliv cíl může být motivací pro dítě. Otázkou pro pedagogy je, jakou cestu zvolit pro udržení motivace tak, aby se dítě při vzdělávacích aktivitách neunavilo. Co je pro dítě nové, to je pro něj i zajímavé, ale kvůli nestabilní pozornosti to platí jen po krátkou dobu.

Ne všechny děti lze zaujmout klasickým studiem. Někdo vnucené vědomosti vnímá hůře kvůli vrstevníkům, kteří prožívají bezstarostné předškolní období (týká se mateřských škol, ve kterých není předškolní příprava). Pokud předškolák vyrůstá v mateřské škole, kde jsou na děti kladeny velké požadavky, má na něj velký vliv okolní prostředí. Předškolní příprava ztrácí význam, když jsou ostatní děti zaměstnané pouze volnočasovými aktivitami a nemají žádné povinnosti. Zde vyvstává otázka pro rodiče, jak zaujmout svého potomka tak, aby se jeho mentální schopnosti mohly aktivně rozvíjet. Někteří to řeší tím, že se zabývají vzděláním dítěte doma, jiní přivedou své děti do vzdělávacích kroužků (center). Předškolní příprava zahrnuje nejenom pohybové a umělecké aktivity, ale také základní vzdělávací činnosti. To vše lze uskutečnit u předškoláků již od 4 let. V tomto věku dítě umí hrát různé hry, proto je schopno se zapojit s někým do aktivity a tímto způsobem si osvojit nové dovednosti.

Děti mladšího věku realizují své pohybové či vyjadřovací schopnosti a potřeby pohybem. Prezentace způsobů či možností interpretace musí reflektovat úroveň myšlení žáka a stav jeho fyzického rozvoje. Průběh a náplň studia je proto potřeba přizpůsobovat míře učenlivosti či osvojení látky a je také nezbytné postupně zvyšovat obtížnost studia. Pedagog musí mít na paměti, že děti se ve 4 až 7 letech nedokážou po dlouhou dobu koncentrovat na učení a jejich paměť je velmi specifická: hlavní část tvoří bezděčná pozornost a paměť. Je proto efektivní zprostředkovat studium formou hry, protože pak je hodina pro dítě méně namáhavá, více zábavná a různorodé úkoly představují zajímavé podněty pro vyvolání zájmu a upoutání pozornosti.

Tento věk je také velmi specifický v tom, že dítě snadno vnímá nové věci, ale zároveň je rychle zapomíná, a to platí i pro nově nabyté znalosti při hodině. Právě proto je naprosto zásadní opakování a navracení k látce, která byla probírána na předchozích hodinách. Je také nezbytné připomenout, že dětská mysl se velmi liší od mysli dospělého člověka, a to zejména v tom, že proces uvažování probíhá pomaleji. Z tohoto lze usoudit, že tlak na vyvolání rychlé reakce vede k nepříznivým výsledkům, které se projevují zejména v podobě neklidu a potlačení přirozených osobnostních vlastností, které mění nejenom vnitřní svět člověka, ale které se projevují i ve vnějším projevu. Vystává zde potřeba a důraz na to, aby byl pedagog přizpůsobivý a velmi empatický. To, jak se učitel chová ke svému žákovi, částečně ovlivňuje budování budoucího charakteru dítěte.

Dalším významným a charakteristickým rysem dětské mysli je myšlení formou obrazové představivosti. Vysvětlování hudební terminologie a postupů je pro nedokonalé abstraktní dětské vnímání obtížné a je proto nezbytná prezentace poznatků na příkladech, které jsou dítěti známé a blízké díky osobní zkušenosti.

Na základě těchto poznatků je patrné, že metodu formou hry lze charakterizovat v následujících bodech:

- Různorodost a pestrost úkolů s ohledem na specifika pozornosti žáka a se zaměřením na bezděčnou pozornost;
- Vhodně zvolené tempo hodiny a časté opakování již dříve probrané látky;
- Používání konkrétních, pro dítě známých příkladů;
- Aktivní účast vyučující či asistující osoby při hře.

Základní činností předškoláka je v našem případě hra na nástroj. Rovněž zapojení a osvojení si základních hudebně teoretických poznatků je v této fázi důležité, nejlépe pomocí metody hry. Zároveň je třeba postupně navozovat a utužovat pracovní návyky a povinnosti. Nutným předpokladem z pohledu pedagoga je zahrnutí a sladění obou aspektů do jedné efektivní vyučovací metody, přičemž platí, že čím vyšší je míra žákovy pozornosti, tím vyšší je efektivita jeho studia. Naším cílem je motivovat žáka ke studiu různými a pro něj vhodnými způsoby. U dětí s menší mírou udržení pozornosti je potřeba zvolit hravější přístup, u schopnějších žáků metodu hry spíše nepřehánět a raději využívat rozvinutých mentálních schopností. U všech žáků pak platí, že je potřeba je neustále aktivně motivovat a tím snadněji rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti.

Můj návrh je, že by se metoda výuky formou hry v rámci studia neměla obecně přehánět a měl by se najít vždy vhodný a ladný přechod od „věku hry“ k mladšímu školnímu věku, protože právě tento přelom může být rozhodujícím v tom smyslu, zda bude dítě pokračovat ve studiu hry na klavír či nikoli. Pro nejmladší děti ve věku 3-5 let je potřeba zorganizovat studijní plán a spolupracovat s rodiči. Samozřejmě u tříletých a čtyřletých dětí, které nevyrostají v hudebním prostředí, nebude výuka hry na klavír probíhat tradičním způsobem. Hodiny budou mít podobu spíše přípravné hudební nauky s možností vyzkoušet si nástroj a seznámit se osobně s jeho možnostmi. Vyučující se v tomto případě aktivně účastní hry s dítětem, tedy dítě není samotným aktérem ve hře vymyšlené učitelem. Pro zastánce této metody je úkolem rozvíjet průběh hry a otevírat nové poznávací možnosti. Některým rodičům stačí rada při domácím cvičení ústní formou, jiným je třeba všechno podrobně předložit ve formě písemné. Pro starší děti ve věku 6-7 let je potřeba vypracovat takový plán, který obsahuje jasný cíl. Příprava tohoto plánu by se měla realizovat přirozenou cestou, tj. z iniciativy dítěte. Rodič se v tomto případě stává pouze dozorcem a aktivně se dění zúčastňuje. To znamená, že hravá forma činnosti za účasti dvou lidí se stává osobní hrou dítěte, které je schopné vše samo realizovat. Rodič je jenom pomocníkem při řešení problémů, které se mohou v průběhu studia objevit. Z toho vyplývá, že nejvhodnějším obdobím pro metodu výuky formou hry je věk od 3 do 5 let. Od 6 let nastává přestupná fáze, kdy dítě začíná používat záměrnou pozornost. Hru lze občas použít jako motivační prostředek, ale jenom ve výjimečných případech, protože náročnější studijní program klade na žáka jiné požadavky, včetně zapojení záměrné pozornosti.

Problémem dnešní doby je nedostatek pedagogů, kteří by chtěli a byli schopni vzdělávat nejmenší děti. Práce s těmi nejmenšími je psychicky velmi náročná, hlavně pro ty, kteří nemají s dětmi žádnou zkušenost. To se týká především těch pedagogů, kteří ve svém soukromém životě a společenském prostředí neměli kontakt s malými dětmi a nemohli tak načerpat zkušenosti s jejich výchovou. Takoví lidé nemají vyvinutý přirozený vztah a lásku k dětem. Stejně těžká je tato situace pro učitele začínající, kteří ještě neobjevili svůj specifický metodologický přístup. U některých začínajících pedagogů tento stav trvá jen do té chvíle, dokud nenačerpají dostatečné množství zkušeností, ať už s vlastními dětmi nebo jen se žáky. Nechuť k výuce malých dětí se může objevit u profesionálních klavíristů, například kvůli vlastnímu nezájmu o jednoduchý studijní

program či kvůli ztrátě trpělivosti a energie při výuce s malými dětmi apod. Tito pedagogové si vybírají spíše starší žáky, se kterými mohou realizovat své interpretační schopnosti, pracovat na náročnějším programu a opravdu si užít průběh celé práce.

2. 3 Rozvoj pozornosti mladšího předškoláka v metodě formou hry

Základem rozvoje pozornosti žáka v této životní etapě je správné zaměření žákovy pozornosti na určité fáze učebního procesu. Je nezbytné vzít v úvahu aspekty a odlišnosti v přístupu k získávání pozornosti u předškoláka a školáka mladšího věku. Pozornost dítěte v období předškolního věku odráží zájem o věci a činnosti kolem. Nové postřehy či situace vyvolávají aktivaci pozornosti. V období předškolního věku dochází ke složitějším činnostem a dochází také ke změnám v obecném mentálním rozvoji. Pozornost dítěte se vyznačuje vyšší mírou koncentrace a stability.

Pozornost lze definovat jako psychologický proces: *„Pozornost je mentální proces, jehož funkcí je mechanismus, ve kterém je do vědomí pouštěn omezený počet informací, a to je tak chráněno před zahlcením velkým množstvím podnětů.“*²⁷ Všechny kognitivní procesy, např. vnímání či myšlení, směřují na daný objekt, který reflektují. Vnímáme něco, co si představujeme nebo na co myslíme. Pozornost je průběžný proces, který zajišťuje přesun zájmu z jednoho předmětu či objektu na druhý.

Na rozdíl od jiných procesů pozornost nemá vlastní obsah a projevuje se v těle ve formě myšlení, představivosti, řeči a jiných psychologických procesů. Zde je patrná dynamická charakteristika průběhu samotné (poznávací) činnosti: jde o propojení psychické činnosti s určitým objektem zájmu. Z toho vyplývá, že pozornost je výběrové zaměření se na určitý objekt.²⁸

Pozornost pak vyjadřuje vzájemný vztah vědomí a psychické činnosti mezi jedincem a daným objektem, na který pozornost upíná. Dochází tak ke dvojitému procesu: V prvním případě je pozornost směřována na objekt a v druhém případě samotný objekt přitahuje

²⁷ PLHA KOVÁ, A., *Učebnice obecné psychologie*, 1. vydání originálu, nakladatelství Academia, Praha 2005, s. 77.

²⁸ РУБИНШТЕЙН, С., *Основы общей психологии*, s. 495, dostupné z: <http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf>.

pozornost. Právě tento fakt představuje rozdílnost pojmů *bezděčné* a *záměrné* pozornosti.²⁹

Z výše popsaných definic lze konstatovat, že pozornost je vlastnost subjektu činnosti (v našem případě jde o žáka) probíhající v čase, která je zaměřená na činnost vedoucí k poznání, tj. výuce hry na klavír. Tato specifická činnost pak plní základní funkci jako *záměrná* (chtěná, aktivní), *bezděčná* (neúmyslná, pasivní) a *pozáměrná* pozornost.

Metoda výuky formou hry je založená na mechanismu *bezděčné* pozornosti, která se postupně rozvíjí a umožňuje nástup pozornosti *záměrné*. Jakým způsobem dochází k této transformaci, jak lze charakterizovat jednotlivé druhy pozornosti a jak dochází k možným přechodům od jednoho typu pozornosti k jinému, bude popsáno v následující analýze.

Bezděčná pozornost je udržována reaktivně. Soustředěnost na objekt se aktivuje na určitý popud: např. je-li něco zářivé či hlučné, vyvolává to zájem, ale jen krátkodobý. V okamžiku, kdy přestane být objekt zajímavý, tento druh pozornosti ztrácí na intenzitě. U dětí předškolního věku převládá *bezděčná* pozornost. Dítě dokáže řídit svou pozornost a často odráží či reflektuje vnější dojmy. Hlavním projevem je krátkodobé udržení pozornosti, kdy žák začne být roztěkaný, na určité objekty se nedokáže soustředit vůbec nebo často mění své chování a činnosti. V předškolním věku ale postupně dochází ke změnám, kdy dítě začíná vědomě cílit svou pozornost na určité předměty či jevy.

Záměrná pozornost se formuje mimo osobnost dítěte a příčiny jejího vzniku nejsou biologické, nýbrž sociální. Dospělí formují dítě tak, že jej postaví do interakce s novými činnostmi a za pomoci určitých prostředků řídí rozvoj jeho pozornosti. *Záměrná* pozornost se rozvíjí postupně v závislosti na rozvoji specifických vlastností pozornosti, jako je např. objem, koncentrace, členění, přepínání či stálost (stabilita) pozornosti.

- Objem pozornosti: určuje se počtem stejnorodých předmětů, které obsahuje vědomí dítěte.
- Koncentrace (soustředěnost) pozornosti: jde o intenzitu soustředění na jeden či několik objektů.
- Distribuce (dělení) pozornosti: představuje způsobilost koncentrovat se na jeden či na dva a více objektů.

²⁹ FRANĚK, M., *Hudební psychologie*, nakladatelství Karolinum, Praha 2007, s. 83.

- Přepínání pozornosti: jde o proces smysluplného přesunutí pozornosti z jednoho objektu na druhý.
- Stabilita (stálost) pozornosti: je určena délkou času, při kterém se zachovává koncentrace.³⁰

Jedním ze způsobů, jak rozvíjet tyto vlastnosti, je tzv. ansámblová hra. V ansámblové hře se dělí pozornost dítěte na *sekundární* a *primární*. Hlavním záměrem je pak směřování pozornosti na spoluhráče a jejich party. V tomto případě by se měl pedagog soustředit především na kvalitu společné hry. Pokud totiž dochází k interferenci hráčů, pozornost se narušuje a upadá tím soustředěnost každého jednotlivce, což celkově ruší nacvičování těchto vlastností a schopnosti zacílení pozornosti.³¹

Ze své praxe mohu uvést příklad takové zkušenosti s jednou žákyní, u které se s přestupem z přípravného stupně do prvního ročníku objevily problémy s koncentrací pozornosti. Tato žákyně do mé třídy přestoupila od jiné učitelky, která odešla na mateřskou dovolenou. Holčička má velmi pečlivé rodiče a přívětivou paní učitelku na základní škole, proto je zvyklá na velikou podporu od dospělých lidí. V prvním ročníku nebyla schopna cvičit na klavír bez pomoci rodičů doma, ani na hodině. Problém spočíval v tom, že právě v přípravném studiu holčičce chyběla interakce mezi učitelem a žákem. Pravděpodobně jí učitelka jen ukazovala, co a jak má dělat, ale nevyvolávala zpětnou vazbu od žákyně, jestli vůbec rozumí tomu, co má dělat a proč. Stále přítomná třetí osoba na hodině klavíru přebírala veškerou zodpovědnost a poznatky o studované látce. A právě to způsobovalo snížení vlastní pozornosti holčičky. Chyba předchozí učitelky byla v tom, že svoji interakci s žákem vyměnila za spolupráci s rodičem, a takto žákyni zbavila vlastní zodpovědnosti za důkladné pozorování probírané látky. Výsledkem toho všeho bylo, že se holčička nedokázala sama soustředit na hodině na určitou činnost a neustále opakovala ty samé chyby. Až při neustálém upozorňování druhé osoby si dokázala chyby uvědomit a opravit je, ale trvalo to velmi dlouhou dobu. Další pololetí jsem proto požádala rodiče, aby nás nechávali na hodině samotné bez jejich přítomnosti ve třídě, a pomalými kroky jsme si se žákyní začaly budovat vlastní soukromou atmosféru. Stálou vzájemnou komunikací formou otázka-odpověď se žačka naučila nejenom uvědomovat si, co dělá, ale také reagovat rychleji na své chyby. Následující rok ke mně nastoupila její mladší sestra a s tou

³⁰ PLHAKOVÁ, A., *Obecná psychologie*, nakladatelství Academia, Praha 2005, 1. vydání originálu, s. 81.

³¹ FRANĚK, M., *Hudební psychologie*, nakladatelství Karolinum, Praha 2007, s. 85-86.

již tento problém nenastal. Rodiče chodí s dětmi na hodinu stále, ale už se neúčastní našeho společného studia ve třídě. Tímto přechází zodpovědnost za vlastní vědomou práci na samotného žáka, pozornost se nepřerušuje a nepřenáší se na jinou osobu.³² V současné době (studijní rok 2016-2017) mají tyto dvě sestry zahrnutou do programu ansámblovou hru. Když se každá naučila svůj part, začaly obě žákyně cvičit úplně samostatně i bez dohlížení rodičů. Starší sestra je velmi pozorná a kontroluje mladší, aby nedělala chyby, což je také velmi dobrý trénink pro rozvoj pozornosti.

Univerzálním prostředkem organizace pozornosti je i řeč. Nejprve dospělí organizují pozornost dítěte pomocí řečových cvičení. Později dítě začíná samo pojmenovávat předměty a jevy, na které je potřeba zaměřit pozornost, aby bylo dosaženo potřebného výsledku. V takovém případě řeč zastává funkci plánování: za pomoci řečových prostředků získává dítě schopnost předem organizovat a cílit svou pozornost na následné činnosti a formulovat cíle slovně. Takto je *záměrná* pozornost formována v období předškolního věku, a to právě v souvislosti s obecným nárůstem role řeči v procesu regulace dětského chování. Čím lépe je dětská řeč rozvinuta, tím dříve se formuje *záměrná* pozornost. Na příkladu své zkušenosti z praxe jsem se snažila zdůraznit, jak je důležitá komunikace a interakce mezi učitelem a žákem při studiu hry na klavír, hudební teorie a všeho, co může s tímto tématem souviset. Právě tento způsob vědomého uvažování umožnil nejenom pochopení toho, proč se co dělá, ale také vývoj myšlení, které udržuje záměrnou pozornost.

Rozvoji *záměrné* pozornosti velmi napomáhají specifické hry podle pravidel, ve kterých dospělý zaujímá bezprostřední účast, jež vede k tvorbě tohoto druhu pozornosti. Pokud se dítě aktivně zapojí do hry či splnění daného úkolu, musí soustředit svou pozornost, koncentraci a vyvinout úsilí. Tím se *záměrná* pozornost mění v *pozáměrnou* (pojem užívaný sovětským psychologem *N. F. Dobryninem*). Zde se pak spojují znaky *bezděčné* a *záměrné* pozornosti. *Pozáměrná* pozornost vzniká při pracovní činnosti. To lze demonstrovat na příkladu, kdy žák těžko vstřebává určitou hudební skladbu a začíná ji cvičit dle požadavků pedagoga. Na začátku může skladba působit nezajímavě a nepřitahovat tak žákovu pozornost. Pokud je však vyvinuta dostatečná snaha, začnou se procházet textové a technické obtíže, skladba se pro žáka stane přitažlivou a lépe srozumitelnou. Roste pak význam a zajímavost obsahu a struktury činností, ne pouze

³² O funkci rodičů na hodině a doma při pomoci se studiem hry na klavír budu pojednávat v kapitole 2. 5 *Role rodičů při výuce předškoláků*.

výsledek. Pozornost *záměrná* se stává téměř *bezděčnou*, avšak na rozdíl od skutečně *bezděčné* pozornosti je pozornost *záměrná* přímo propojena s požadovanými vědomými cíli a je podporována vědomým zájmem. Současně pak, na rozdíl od *záměrné* pozornosti, se při tomto procesu nevyskytují téměř žádné prvky dobrovolného (osobního) úsilí.³³

Pozáměrná pozornost má pro pedagogický proces velký význam. V každé vědomé činnosti se vždy vyskytují všechny druhy pozornosti a každá z nich má vlastní významné pozitivní prvky. Pro každého učitele je nezbytné pochopení principu regulace pozornosti žáka. Pokud se vyučovacího procesu účastní předškolák, je vhodné založit výuku na *bezděčné* pozornosti. Vyučující by měl naplánovat průběh poznávací činnosti tak, aby proces poznávání zahrnoval také *záměrnou* pozornost. Pokud se podaří žáka zaujmout danou činností, pedagog pak může postupně pozorovat proces formování *pozáměrné* pozornosti, kdy se žák zapojuje do procesu naplnění školních povinností, a to s nadšením a uměleckou touhou.

2. 3. 1 Poruchy pozornosti

V dnešní době postihují poruchy pozornosti stále více dětí. Stereotypní úvahy o tom, že děti s tímto zdravotním postižením jsou nepozorné, vyvolává beznaděj u rodičů i pedagogů ve snaze o vzdělávání těchto dětí. Proto je pro studenty pedagogické fakulty na vysoké škole nezbytné absolvovat v rámci pedagogického základu předměty *Základy psychopatologie* a *Speciální pedagogika*, které uvádí studenty do neobvyklých psychologických problematik a zároveň jim umožňují nalézt vhodný přístup téměř ke každému dítěti.

Toto téma mě zaujalo především z toho důvodu, že jsem sama dostala do klavírní třídy sedmiletého chlapečka se syndromem ADHD. Jeho maminka ke mně přišla s tím, že její syn má rád zpívání a tanec, což naznačuje, že mozek chlapce hudbu a rytmus vnímá. Jeho starší třináctiletý bratr hraje na violoncello a matka na kytaru, což dokazuje, že rodinné prostředí na chlapce hudebně působilo již od raného dětství a určitá hudební cesta v jeho mysli je již připravena. O diagnóze svého syna mi matka prozradila, že problém způsobilo poškození mozku při porodu. Jeho zájem o hudbu by proto mohl mít i terapeutický efekt.

³³ МАКЛЯКОВ, А, *Общая психология*. Dostupné z: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/makl/14.php.

Nyní definujme základní pojmy této problematiky pro lepší porozumění tématu a dále se pokusíme porozumět tomu, co způsobuje patologii u dětí, jak se s ní lze vyrovnat a jak může pomoci hudební výchova, respektive hra na klavír.

PP (Porucha pozornosti) zahrnuje dva na sebe navazující pojmy: ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) a ADD (Attention Deficit Disorder). Rozdíl spočívá v tom, že ADHD je porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou, kdežto ADD je porucha pozornosti bez hyperaktivity.³⁴ PP se považuje za biologicky danou vývojovou poruchu, způsobenou postižením určitých oblastí mozku, tj. nedokonalým fungováním centrální nervové soustavy, které vede k lehké mozkové disfunkci.

Největší možností vzniku ADHD či ADD je dědičnost: v prvním případě přibližně na 60 % a ve druhém na 80 %. V ojedinělých případech se může projevit při obtížném porodu, užíváním návykových látek během těhotenství a působením celé řady dalších možných příčin, které může způsobit poškození jednotlivých struktur mozku. Skutečná příčina tohoto problému ještě nebyla přesně určena. Jedná se především o postižení *fronto-strito-parietálního funkčního systému*, čímž se zpomaluje příjem informací. Výsledkem je nedostatečná pozornost, potíže při ovládání emocí a nízká efektivita učení.³⁵ To ovšem neznamená nízkou inteligenci dítěte. Pro dítě je velmi obtížné vyjádřit vlastní myšlenky kvůli pomalému příjmu informací, který způsobuje dezorientaci a zmatek a nese s sebou řadu problémů projevujících se v každodenním životě, např. stresování se či deprese. V takových stavech se nedokáže adekvátně chovat ani zcela zdravý jedinec. Představte si, jak se doopravdy cítí dítě při dlouhodobém trvání tohoto stavu. Pokud si na jeho místě představíme sami sebe, je zřejmé, že je velmi důležitá empatie a pochopení vzhledem k tomu, jak takové dítě vnímá svět kolem sebe a co všechno způsobuje podráždění nervového systému.

Děti s ADHD trpí slabou koncentrací pozornosti, délkou i rozsahem soustředěnosti, přičemž hyperaktivita navíc způsobuje nestálost objektů v životě dítěte a neschopnost selektivity.³⁶ A protože tyto děti rozumí věcem více, než si myslíme, prožívají při nesprávném chování lidí ve svém okolí, kde tráví většinu svého času (škola, rodina), spoustu různých emocí, které se pak odrážejí i v chování. Tím, že jsou některé oblasti

³⁴ VAGNEROVÁ, M., *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, nakladatelství Karolinum, Univerzita Karlova v Praze 2005, 1. vydání, s. 97-98.

³⁵ Tamtéž, s. 100-101.

³⁶ Tamtéž, s. 105.

mozku narušené, se stávají ostatní plně fungující precitlivělé. Výsledkem je specifická reakce dítěte, projevující se impulzivitou, která způsobuje stres a nepříznivě působí na celý organismus a další budoucí rozvoj a život dítěte. Syndrom ADD bez hyperaktivity se více projevuje u dívek, oproti tomu ADHD se projevuje více u chlapců.

Pokud rodiče neví, že jejich dítě má syndrom ADHD, většinou mylně usuzují, že energičnost dítěte se s věkem projeví do jeho talentu, nebo naopak předpokládají zpomalený rozvoj a nevypělost dítěte. Na druhou stranu si často rodiče opravdu neví rady a myslí si, že jejich výchova je nevhodná či nedostatečná. Svými neznalostmi pak způsobují další problémy a vzniklé problémy často zanedbávají. Avšak včasná diagnostika problému s pozorností a podpora ze strany odborníků mohou pomoci zvládnout většinu komplikací s výchovou. A právě proto, že porucha pozornosti je vrozená, mělo by se s dítětem pracovat se speciálním přístupem již od útlého věku.

Mnozí psychologové v současné době považují terapii hudbou za velmi účinný léčebný proces, a to pro lidi s různými vývojovými poruchami. V našem případě hudba může fungovat jako pomocník při výchově dětí s poruchou pozornosti, s využitím především bezděčné pozornosti, jakožto jednoduchého způsobu aktivace pozornosti. Velmi účinné bude zapojení dítěte do hromadné (kolektivní) výuky v předškolním věku, kde bude seznámeno s hudbou v pozitivním prostředí pomocí aktivních činností, které se budou často střídat. Avšak dítě s ADHD jen těžko vydrží u provádění jakékoli činnosti stejně dlouho jako jeho spolužáci, proto je důležité, aby vyučující byl aktivní, všímavý, věděl o specifikách PP a měl připravený plán výuky s možným zařazováním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Přítomnost osobního asistenta či rodiče může působit jako stimulant pro lepší vnímání okolního dění dítětem. Aktivní činnosti v podobě veselé jednoduché hudby, rytmických cvičení a zpívání v kolektivu jsou dobrým stimulantem bezděčné pozornosti. Úkolem asistující osoby je spíše věnovat pozornost dítěti, aby došlo k eliminaci nevhodného chování, které by mohlo ostatní rušit a obtěžovat.

Hudba je zvuk, řeč je také zvuk, kterému se učíme porozumět. Rozdílné intonace v řeči mohou působit pozitivně nebo negativně. Řeč slyší dítě všude a rozdíly v intonaci vnímá podle toho, na co je zvyklé ze svého výchovného prostředí (např. z rodiny). Pro děti s ADHD je důležité, aby řeč lidí, se kterými jsou v interakci, byla srozumitelná a měla podobu krátkého a jasného výkladu, který nebude skrývat druhý význam. Stálý kontakt s rodičem umožňuje zvolit adekvátní přístup k jejich dítěti. Schopní rodiče dobře zvládající

výchovu svého dítěte s PP mohou posloužit jako dobrý příklad i pro bližší seznámení s individualitou žáka s PP.

Na krátkém příkladu uvedu část vyučovací hodiny s žákem s ADHD:

- Ukaž ukazovák. (Popřípadě ukázat, který prst to je.)
- Jakou má barvu? (Na prvních hodinách jsme měli cvičení, ve kterém jsme se učili čísla prstů (prstoklad) podle barev. V sešitu jsme namalovali otisk ruky, každý prst zakreslili barvou a na břicho prstu jsme do sešitu zapsali příslušná čísla).
- Jaké číslo má tento prst?
- Tímto prstem ukaž na nos... na rty... na klavír... na klaviaturu... na notu c.
- Kde ještě se nachází nota c?

Když jsme našli notu c, bylo možné přistoupit ke cvičením s pohybovým aparátem, která usměrňují impulsivní a neposedné dítě. Dalším krokem je opakování prvního úkolu, ale již ve zkrácené podobě s přestupem na další činnost – hru již známé melodie, kterou dítě zná ze zpívání na přípravné hudební nauce.

- Ukaž 2. prst.
- Ukaž notu c.
- Zahrajeme si písničku? (Např. *Běží liška k Táboru*, hrajeme a zpíváme společně).

Důležitá je aktivita učitele a rychlá reakce na stav pozornosti dítěte. Pokud se podaří pozornost zaktivovat k činnosti, je třeba toho využít, avšak nic se nesmí přehánět, aby se dítě příliš neunavilo.

Z výše ukázaného příkladu je vidět, jak jedna činnost navazuje na druhou, která pomáhá udržet stabilitu pozornosti žáka. Jakmile se dítě začne unavovat, je třeba ho nechat odpočinout, aby mohlo věnovat pozornost vlastní osobě a svým zájmům. Odpočinek by měl být zaměřen na jakoukoli činnost, při které se dítě dokáže uvolnit a chvilku myslet na své věci, které způsobí uspořádaní toku myšlenek. Dítě s ADHD je schopno se soustředit, ale jenom na věci, které jej opravdu zajímají. Prostředkem pro odpočinek mohou být hudební hračky, které dítě bude poznávat díky svému osobnímu zájmu. Je ale potřeba zapojit fantazii, připojit se ke hře dítěte a propojit hráček pomůcky s hudební činností. Odpočinek v takové podobě může sloužit jako odměna za snahu při plnění úkolů.

Dalším krokem ve vyučování bude opakování stejného úkolu zaměřeného na levou ruku pro symetrický rozvoj svalů a plastičnost pohybu obou rukou. Opakování a stejný styl učení, který učitel vytvoří s postupným seznámením se s osobností dítěte s PP, pomůže vytvořit účinnou pracovní atmosféru, ve které je důležitou složkou kompromis. Neoddělitelnou součástí výuky dítěte s PP je plánování hodiny s možným zaměřováním úkolů v případě nezaujetí určitou látkou. Pokud je žákovi vnucen úkol, který se mu nelíbí, může vzniknout řada konfliktů ve vnímání dítěte, které se odrazí i v jeho specifickém chování. Takové chování pak znemožní rychlý návrat pozornosti dítěte a může způsobovat obtížnosti v průběhu společné práce. Pedagog s velkou fantazií a empatií k psychice dítěte může mít velmi pozitivní vliv na jeho osobnostní rozvoj. Při práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami není naším cílem vytvořit z něj klavírního virtuóza, jelikož by to nebylo možné z fyziologického ani z psychologického hlediska. Cílem je kulturní rozvoj osobnosti, korekce nežádoucího chování pomocí hudby, rozvoj vnímání, motorických schopností a udržení pozornosti pomocí disciplín, které patří ke klavírnímu umění.

2. 4 Etapy období při výuce formou hry

Existují metody pro výuku žáků nejmladšího věku, a to již od tří let nebo i dříve. Rozvoj dítěte je v tomto období života poměrně dynamický, a proto se metoda formou hry dělí na etapy, které se vzájemně prolínají podle míry emočního, intelektuálního a fyziologického rozvoje žáka.

První období před samotnou hrou na klavír (v ruské literatuře pod názvem „doigrovoj period“³⁷) je v metodice Judoviny-Galperiny považováno za dlouhou etapu všeobecného hudebního vzdělávání se zaměřením na rozvoj vjemu hudby a proces formování hudebně-sluchových představ. Lze proto říci, že první etapu studia tvoří především poslech hudby.

A. Artobolevskaja se podělila o své zkušenosti z prvních hodin výuky ve své učebnici *Pervaja vstreča s muzykoj*: žáci často znají některé písničky či skladby již z domova nebo ze školky a tyto písničky se podle ní stávají hudebním základem, ze kterého může pedagog těžit a rozvíjet dále žákův repertoár.³⁸ U žáka předškolního věku trvá proces seznamování s hudbou dlouho, avšak při opakovaném a častém poslechu je dítě schopno si repertoár

³⁷ рус. „доигровой период“

³⁸ volně přeloženo, v originále – *zasévat do nich svá semínka úspěchu.*

známých melodií postupně rozšiřovat. Dítě by mělo být seznamováno již od útlého věku nejenom s dětskými či lidovými písněmi, ale také s nejposlouchanějšími skladbami vážné hudby, se kterými se může setkat např. ve filmech, v reklamě či na různých dětských akcích. V předchozí kapitole jsem se zmiňovala o důležitosti a rozvoji hudebního vnímání. Zde je řeč nejen o hudebním vnímání, ale také o vědomém rozlišování hudebního charakteru a o propojení sluchu, zraku a představivosti, které vyvolávají v dítěti asociční pocity a propojenost s konkrétními situacemi v jeho životě a které jsou zároveň zaměřeny na vědomé vnímání.

Artobolevskaja považuje za účelné seznámit žáka s dostupnou a srozumitelnou lidovou hudbou, která vychází z pohádkových příběhů a eposů národní kultury žáka. Dále nabízí svým žákům možnost nakreslit hudební obrazy vycházející z poslechu hudby.³⁹ V kročení do světa hudby je snazší, pokud zároveň dochází k intelektuálnímu rozvoji žáka. Elementární činnosti dítěte předškolního věku a mladšího školáka je hra s využitím obrazů, animovaných filmů a pohádek. Hudba založená na známých obrazech je žákem přijímána přirozeněji a harmoničtěji, a to ve vztahu k jeho základní činnosti, tedy hře.

B. Těplov se ve své knize *Psychologie hudebních schopností* zabývá otázkou podnícení a vzniku estetického zážitku u dítěte. Podle něj dítě ještě nemá zkušenosti v oblasti chápání abstraktních obrazů, tudíž je nezbytné, aby hudební skladba byla srozumitelná a vyvolala v žákovi zájem. Hudba tedy musí zaujmout obsahem, který je možné procítit a kterému lze snadno porozumět. Až následně dochází k vyvolání emočního zážitku.⁴⁰

Z výše popsaného vyplývá, že druhá etapa až do období hry z not (v ruštině „*donotnyj period*“⁴¹) se zakládá na poslechu hudebních skladeb, které mají pro předškoláka jasný a srozumitelný obsah, případně se nesou v duchu národního či klasického repertoáru, a to se snahou aktivně se účastnit poslechu a hudebně se vyjádřit pomocí hry. Již od první hodiny je nezbytné, aby pedagog seznamoval žáka s různorodými skladbami a obohacoval tak jeho hudební dojmy i schopnost aktivně se učit a smysluplně vnímat hudbu.

V této etapě je důležité propojit poslech hudby s činnostmi, které jsou dítěti vlastní.

³⁹ АРТОБАЛЕВСКАЯ, А., *Первая встреча с музыкой*, nakladatelství Композитор, Санкт-Петербург 2004, s. 11-12.

⁴⁰ ТЕПЛОВ, Б., *Психология музыкальных способностей*, nakladatelství Академия педагогических наук РСФСР, Москва - Ленинград 1947, str. 5-6.

⁴¹ - рус. „донотный период“

Jde např. o vytvoření herních postav a jiné druhy „uměleckých“ a tvůrčích činností. Postupné seznámení s různými žánry umožňuje žákovi porozumět podstatě hudebních skladeb odlišného zaměření. Prostředkem může být hudební pohádka či dětský muzikál, kde zaznívá hudba v souvislosti s konkrétním dějem. Hry u klavíru se mohou realizovat za pomoci vyprávění různých příběhů, které vymýšlí učitel sám nebo společně se žákem a které jsou podkresleny učitelovou hrou na klavír ve formě improvizace nebo napodobování, do kterého se může postupně zapojit i žák. Žákova hra bude mít podobu hry náhodných tónů ve snaze trefit se do melodie a rytmu. Pokud učitel zjednoduší známé melodie tak, že budou pro žáka srozumitelné, pomůže mu lépe poznat a porozumět hudebnímu světu, který se skládá z nepřehledného množství nálad a charakterů. Touto cestou se hudební jazyk zpřístupňuje chápání dítěte, a to navzdory představám předškoláka o okolním světě. Po této etapě výuky se klavír stává novým způsobem žákova vyjadřování.

Činnosti spadající do „*doigrovogo* a *donotnogo*“ periody, a to až do období hry z not, se mohou opakovat. Zásadní je pak jejich vnímání ze strany žáka. Žák se v „*předherní*“ fázi stává pozorovatelem, který vstřebává hudební informace. Všechny aspekty této etapy směřují k vyvolání bezděčné pozornosti dítěte. V „*přednotové*“ fázi je žák aktivním účastníkem hudebního procesu a pedagog směřuje cíleně jeho pozornost ve snaze dosáhnout žádoucího stavu bezděčné pozornosti, čímž ovlivňuje také vědomou složku. Složitost a komplexnost klavíru coby hudebního nástroje většinou přirozeně podněcuje zájem malého hudebníka. Vysvětlení popisu vytváří v malém hudebníkovi vztah k budoucí hře. Judovina-Galperina a Artobolevskaja si pomáhají personifikací strun klavíru a také se snaží o vytvoření vztahu dítěte k melodiím.

První vědomý kontakt s klavírem by měl žáka obohatit o představy stran jeho technických i zvukových možností. Dochází k prvním objevům toho, jak může zvuk „*tát*“, kolísat, pulzovat apod. Tento proces obě zmíněné pedagožky přirovnávají k „*tající sněhové vločce*“. Žák postupně začíná rozpoznávat a rozlišovat elementární vlastnosti zvuku – jeho výšku, délku a barvu. Žákovi se tím otvírá celé spektrum hudebních tónů, ale také instrumentálních asociací. Žák začíná chápat, že orchestr umožňuje realizovat zvuky, které se objevují v jeho hudebních představách.

2. 5 Role rodičů při výuce předškoláků

Rodiče, kteří mají zájem o aktivní rozvoj mentálních schopností svého dítěte, preferují kvalitní výchovu a podporují předškolní vzdělávání právě již od třech let věku dítěte. V takovém věku už se začíná vyvíjet logické myšlení a dítě je tak připravené na rozvoj vědomostí. Ze své praxe mohu uvést příklady několika šikovných dětí, u nichž je více než patrná zásluha rodičů. Tyto děti disponují aktivními kognitivními procesy a lépe vstřebávají nové poznatky. U dětí, které neovládají teoretické znalosti, je naopak vidět, že se rodiče nezajímají o jejich intelektuální vývoj, tj. o vzdělávání potřebné pro malé dítě. Příčinu lze hledat většinou v nižším hmotném zabezpečení, mnohačlenné nebo neúplné rodině, ve velkém pracovním vytížení rodičů, kteří nemají čas na své dítě a ponechávají ho vlastnímu osudu, nebo v rodičích závislých na alkoholu či jiných návykových látkách.

Pro budoucího školáka představuje paměť fundament, který mu pomáhá spojovat již naučené poznatky s novými. Děti se učí mluvit, správně se vyjadřovat, přerýkávat abecedu, následně číst a počítat, aby mohly dosáhnout rychlejších výsledků ve studiu na nástroj. Jednostranný vývoj pouze hudebních předpokladů neumožňuje rychlou spolupráci. Deklamace říkanek a zpívání písniček, počítání dob a učení se not totiž vyžadují předčasnou předškolní přípravu, ve které dětem pomáhají rodiče, jež je potřeba přesvědčit, v čem spočívá celkový přínos takové přípravy. Jde tedy o to, naučit dítě včas mluvit a seznamovat ho s věcmi, které jsou součástí jeho každodenního života. Takovýto elementární způsob poznávání a učení se pro dítě stane standardní záležitostí. Od úrovně poznání dítěte se odvíjí i jeho přirozená zvědavost a zvidavost. A právě zvědavost je velmi silným determinantem chování člověka. Tento rys podporuje motivační schopnosti, vývoj myšlení i cílevědomost.

V této kapitole bych chtěla zdůraznit, jak je důležitá nejenom vzdělanost učitelů při výuce a výchově žáků, ale i umění rodičů napomáhat učení a výchově svých dětí. Jakožto pedagogové se do určité míry považujeme za třetího rodiče svých žáků, tak jako rodič z počátku funguje coby druhý pedagog svých dětí. Funkce pedagoga pro malého začátečníka je zřejmá, ale nelze opomenout, že za hodinu týdně nejsme schopni předat dítěti takové znalosti, které jsou potřebné pro řádné studium hry na klavír. S ohledem na psychické možnosti žáka si musíme uvědomit, že tak, jak rychle dítě znalosti vstřebává, je i rychle zapomíná. Proto stálým opakováním podporujeme hlubší vtisknutí informací do paměti dítěte. Nicméně při opakování během jedné hodiny týdně nelze dosáhnout nikdy

takového efektu, jako když proces opakování a připomínání probíhá například každý den, dokud činnost, znalost či dovednost není zcela automatická.

V první fázi je neopomenutelná důležitost rodičovské přítomnosti na hodinách, kdy učitel ukazuje (vyučuje), žák interpretuje, rodič vše zaznamenává (pozoruje průběh práce). Avšak znovu opakují, že rodič nemusí být u klavíru přítomen jakožto třetí osoba, a to kvůli tomu, aby nedošlo k přenesení veškeré zodpovědnosti za zapamatování na rodiče.⁴² Rodič zodpovídá za kvalitní osvojení látky, kterou na hodině učitel předal dítěti. Mám na mysli způsob výuky, kdy dohlížející osoba podporuje malého začátečníka v kvalitním splnění domácí přípravy.

Hodina hry na klavír bude probíhat s každým žákem odlišně, a to podle jeho individuálních schopností a spolupráce s učitelem. Pokud předškolák zvládá výuku (hodinu) sám bez přítomnosti dohlížející osoby, jde o lepší variantu, kdy je nasnadě vést hodinu jenom ve dvou. Tím se vytváří silnější pouto mezi učitelem a žákem a učitel může soustředit veškerou pozornost dítěte na probíranou látku. Pokud rodič aktivně pomáhá při výuce na klavír s domácím cvičením a přípravou na další hodinu, je vhodné mu na konci hodiny krátce shrnout a vysvětlit, jakým způsobem probíhala výuka a na co je třeba dávat pozor pro dosažení lepších a rychlejších výsledků. Také je třeba upozornit na možné chyby, ukázat rodičům nejenom způsob, jak by měla hra na klavír (potažmo domácí cvičení) vypadat, ale také jak by vypadat neměla, ať už se jedná o tvoření tónu, způsob úhozu, způsob hry z not, sezení u klavíru atd. Pochopením rozdílů si rodič lépe zafixuje, co je špatně a co dobře.

U šikovnějších žáků je možné zadat rozsáhlejší samostatné cvičení, protože takové děti, projevující vlastní zájem o nástroj, si většinou samy dobře pamatují a vstřebávají učitelovy instrukce. Avšak vždy záleží na věku, pozornosti, kvalitě napodobování i vlastní interpretaci žáka.

Ve výsledku lze říct, že role rodičů při výuce předškoláků hře na klavír zahrnuje:

- pozici pozorovatele – na hodině a doma s co nejmenším zasahováním do cvičení u více schopných žáků;

⁴² Nevhodný příklad přílišného zasahování rodičů na hodině do výuky jsem popisovala v kapitole 2.3 „Rozvoj pozornosti mladšího předškoláka v metodě formou hry“.

- pozici rádce – u méně schopných žáků s menší kvalitou pozornosti, pro zkvalitnění požadovaných úkolů;
- pozici podporovatele – u žáků lenivějších či neprojevuících od začátku příliš lásky k nástroji.

Učitel udržující stálý kontakt s rodiči je schopen lépe poznat individualitu žáka, atmosféru v rodině, a tím snáze nalézt přístup k žakově osobnosti a dosáhnout lepší spolupráce.

Ve druhé fázi je během domácího cvičení důležitá přítomnost rodiče, kdy rodič pozoruje, žák procvičuje, učitel (pak na hodině) kontroluje (popřípadě opravuje). Následně se vracíme k první fázi a celý proces učení opakujeme. Takový systém považuji za vhodný pro většinu předškoláků. Vycházím přitom z vlastní praxe, kdy se mi tento systém ve výuce osvědčil jako optimální pro začátečníka i pro samotného rodiče. Někteří rodiče, kteří nikdy na nástroj nehráli, se často velmi podrobně zajímají o výuku svého dítěte ve snaze naučit se samostatně základům hry na nástroj. V budoucnu pak může nastat situace, že rodič zprvu podporující žáka ve studiu bude podporován dítětem v dalším poznávání možností klavírní hry. Ze své zkušenosti mohu uvést názorný příklad, kdy se matka dvou dcer aktivně zajímala o výuku, chodila pravidelně do hodin, kde získala společně s dcerami základy, které jí natolik inspirovaly, že se rozhodla pro samostatné hraní a individuální výuku.

Praktická část

3 Výuka hry na klavír na elementárním stupni

Jak jsme již zmínili, účelné a smysluplné je začít se studiem hudby již v předškolním věku, což má významný vliv na rozvoj mozkové činnosti. Zároveň jde o nejefektivnější období pro studium hry na nástroj, a to především kvůli vysoké míře sensitivnosti dítěte v procesu poznávání. Využití kreativního přístupu při práci s předškoláky je nejpřirozenější metodický postup, který používá a doporučuje mnoho vynikajících klavíristů – pedagogů.

Studium hudby v předškolním věku má příznivý vliv na emocionální a intelektuální formování osobnosti a vývoj dětí. Nutnost koncentrace souvisí se zvláštnostmi v oblasti pozornosti: různé metody pomáhají dětem harmonicky propojit studijní činnost s činností herní, čímž se rozvíjí a zdokonaluje záměrná pozornost dítěte. Právě prostřednictvím hry může mladý či malý hudebník vyjádřit své pocity, přičemž se studium rozvíjí tou nejpřirozenější cestou. Názorné uvedení do hráčské problematiky integruje základní činnosti dítěte, a to prostřednictvím obrazů, tance, deklamace písniček či říkanek. Touto cestou dochází k lepšímu vnímání a osvojení si základních hráčských a hudebně teoretických poznatků, jež jsou aplikovány na názorných a dítěti známých příkladech či obrazech. Díky tomu je žák schopen porozumět a uvědomit si celkový abstraktní hudební „obraz“ skladby. Didaktické metody počátečního klavírního vyučování jsou podmíněny rozvojem dítěte a vymezeny dvěma fázemi:

- Obdobím, které je zaměřeno na bezděčnou pozornost dítěte. Pro tuto etapu je charakteristický celkový intelektuální rozvoj dítěte a zaměření se na posílení a rozvoj celkové hudebnosti dítěte.
- V „přednotové“ fázi přechází bezděčná pozornost v záměrnou. Dochází k přechodu od pasivního studia k aktivnímu, a to za pomoci tanečních pohybů, organizace řeči v melodicko-rytmických cvičeních s rytmickými slabikami atd.

Metoda počátečního vyučování se ve své podstatě opírá o obrazy, které uchvacují pozornost dítěte, organizují jeho činnost a cílí na dosažení požadovaného soustředění, které vede k aktivnímu využívání pozáměrné pozornosti. Tímto způsobem je dosaženo základního cíle prvopočátečního stádia hry na klavír.

3. 1 Rozvoj pocitu metra a rytmu v počátcích výuky

K formování sluchové orientace dochází postupným procesem. V začátcích jde především o formování pocitu dočasného uspořádání, bez kterého by nebylo možné další studium smysluplné hry a rozvoje klavírní techniky. Pedagog musí směřovat pozornost žáka tak, aby docházelo k harmonizaci hudebního tepu či kroků, které jsou v hudbě slyšitelné. Již plod vnímá zvuky z okolí a podobně i cit pro rytmus se buduje již v prenatálním období. Když plod začíná slyšet a cítit, prvním hlavním prostředkem pro rozvoj pocitu metra je tlukot matčina srdce, které většinou provádí pravidelnou pulzaci. O tomto se zmiňuje Sedlák (1989), který popisuje experiment psychologa Lee Salka, jenž při výzkumu umělé reprodukce a tepu srdce zkoumal chování novorozenců spojeného s kladnou reakcí na pravidelný tep a nežádoucí na urychlený. Lze tak potvrdit, že studium metra a rytmu je opravdu základní praktickou činností ve výuce hry na klavír, která pomůže dítěti zaznamenat čas v hudbě a rozlišit délku not, udržet jednotné tempo a logicky ukončovat motiv, frázi, větu, části i celou skladbu.

V období do hry z not je rozvoje citu pro rytmus a metrum dosahováno prostřednictvím různých cvičení, která si kladou za cíl pomoci žákovi v procesu osvojení si délky tónu jako časové veličiny: „*Není cílem, aby žák na tento děj pohlížel jako na aritmetické veličiny.*“⁴³ Cvičení lze rozdělit na následující etapy:

- Zpívání dětských písniček v „krocích“.
- Vytleskávání rytmu rukama se současnou aplikací dětských básniček a „rytmoslabik“.⁴⁴
- Zobrazení rytmického tepu pomocí vizualizace (kresba na papír).
- Přirovnání k různým živým bytostem a předmětům, které mají vztah k metrorytmu, např. hodinky tik-tak jako určitá veličina v metronomu, kukačka kuká ku-ku /pauza/ ku-ku jako dvě rytmické slabiky s pomlkou.

Metodika Barenbojma a Perunové umožňuje seznámit žáka s rytmickým pulzem např. na základě skladby „Pochod“ S. Prokofjeva.

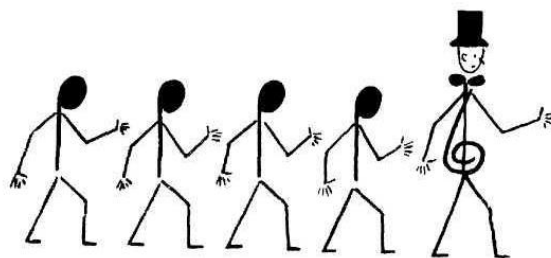
⁴³ Volně přeloženo. БАРЕНБОЙМ, Л., ПЕРУНОВА, Н., *Путь к музыке*, nakladatelství Советский композитор, Москва 1988, s. 161.

Obrázek č. 1: S. Prokofjev „Pochod“ (hraje učitel)

ГЛАВА ВТОРАЯ
ШАГИ, КОТОРЫЕ СЛЫШНЫ В МУЗЫКЕ.
И НЕ ТОЛЬКО В НЕЙ!

§5. ИГРАЮ В ЧЕТЫРЕ РУКИ И ЗАПИСЫВАЮ ШАГИ

Послушай музыку:



С. Прокофьев. Марш

Zdroj: БАРЕНБОЙМ, Л., ПЕРУНОВА, Н., *Путь к музыке*, nakladatelství Советский композитор, Москва 1988, s. 5.

Žák může během učitelovy hry pochodovat a tleskat na každou dobu či hrát opakovaně již známý tón (např. c) střídáním levé a pravé ruky se stejnou pulzací.

Obdobné skladby vedou žáka k vnímání rytmu a jejich poslechem žák snáze rozeznává rytmus, který v něm vyvolává nutkání v podobě gest, podupávání do rytmu apod. Tímto způsobem předškolák snadno vstřebává celým organismem puls, který hudba produkuje. Tato etapa poznávání je většinou nejpřirozenější a tedy i nejlehčí. K tomuto účelu lze využít i typicky stylizovanou taneční hudbu, např. polku či valčík, která disponuje výrazným a dobře zapamatovatelným rytmem. Obdobně, jak bylo popsáno výše, učitel hraje a žák vytleskává rytmus. Na základě vlastní zkušenosti a při pozorování těch žáků, kteří se věnují tancování, mohu říct, že tato pohybová aktivita velmi dobře rozvíjí smysl pro rytmus. A to z toho důvodu, že se tancování uskutečňuje za hudebního doprovodu, kterému se tanečník snaží přizpůsobit, většinou za pomoci metroritmického citění v hudbě. Těplov poukazuje na výzkumy Boltona, z nichž vyplývá, že určité pohybové a svalové napětí je podmínkou rytmického zážitku, vjemu. Podle tohoto autora má cit pro rytmus motorický základ. Údaje, které autor prezentuje jako výsledky svých výzkumů,

svědčí o faktu, že vjem hudby (pasivní poslech) je doprovázen pohybovými reakcemi, které mají aktivní, sluchově-motorický charakter či povahu. Vnímání rytmu vede přímo ke vzniku kinetického faktoru.⁴⁵

Studium C. E. Seashora, amerického psychologa a jednoho ze zakladatelů testování hudebních schopností, popírá vjem rytmu jako pasivně-poznávací proces. „*Posluchač prožívá rytmus pouze tehdy, když se tohoto procesu osobně účastní, a to buď jako aktivní interpret*“, kdy se aktivují svaly, které se zapojují při realizaci instrumentální hudby, „*nebo skutečným pohybem*,“ například hlasového aparátu, který realizuje vokální projevy.⁴⁶

Vědomá pohybová aktivita, podnětovaná hudbou, zdokonaluje ve studentovi návyky sluchově-pohybového procesu, rozvíjí cit pro rytmus a je organickým komponentem vnímání rytmu, který ospravedlňuje aplikaci této metody již v počáteční etapě. Návčik hry na klavír seznámí žáka s rytmickými útvary, které se zakládají na poslechu a následné interpretaci. Žák je schopen vytleskat rytmus básničky, začíná rozpoznávat odlišnosti v délce zvuku. Manipulace se slovní zásobou a její rytmizace vedou k porozumění hudebně-rytmických souvislostí. Není náhoda, že všechny úvodní skladby mladšího předškoláka obsahují říkankový rytmizovaný a jasně intonovaný text, v němž jsou zakomponované jednoduché rytmické útvary, které podvědomě vštěpují a rozvíjejí smysl pro správné rytmické cítění. Na základě studia dětských písniček, říkadél a básniček s velmi výraznou rytmikou se tedy mladší předškolák učí orientovat v rytmickém uspořádání skladeb.

Obrázek č. 2: Rytmizace říkadél – opakování s učitelem

2/4
 Pe-kař pe-če hous-ky, uš-ti-pu-je kous-ky, pe-kař-ka mu po-má-há, uš-ti-pu-jí o-ba dva.
 Šel Janeček na kopeček,
 hnal před sebou pět oveček
 a šestého berana
 se zlatýma rohama.
 Vaří myška kašičku
 na zeleném rendlíčku,
 přijde děti jako smetl,
 každému dá kousíček,
 až je prázdný rendlíček.
 Houpy, houpy,
 kočka snědla kroupy,
 kofata se hněvala,
 že jim taky nedala.
 A be ce de.

Zdroj: JANŽUROVÁ, Z., BOROVIČKOVÁ, M., *Klavírní školička*. 3. Praha: PANTON, 1989, str. 26.

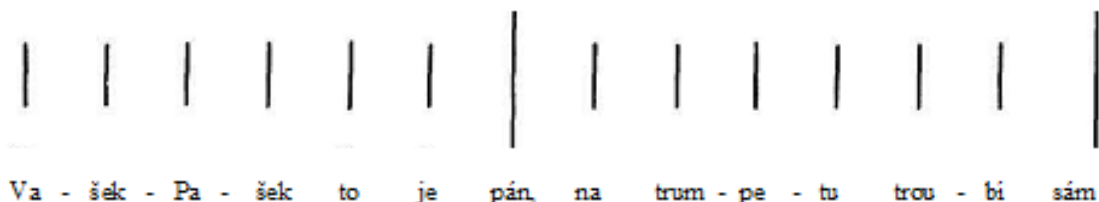
Obdobná cvičení lze nalézt v publikaci autorek Janžurové a Borové *Klavírní škola 1* a také v samostatné publikaci M. Borové *Od peřinky ke školičce a ještě trochu dále...*

⁴⁵ ТЕПЛОБ, Б., *Психология музыкальных способностей*, nakladatelství Академии педагогических наук РСФСР, Москва – Ленинград 1947, s. 272-273.

⁴⁶ Tamtéž, s. 276.

Další etapu představuje rozeznání rytmu v příslušných kompozicích. Žák je nabádán k prezentaci rytmu, kdy písničky a skladby zapisuje podle rytmu čarami: krátké zvuky prezentují krátké čáry a dlouhé zvuky dlouhé čáry.

Obrázek č. 3: Zápis skladby pomocí čárek



Zdroj: Spojení čárek БАРЕНБОЙМ, Л., ПЕРУНОВА, Н., *Путь к музыке*. Советский композитор, Москва 1988, str. 9 s textem říkadla „Vašek Pašek“.

Zobrazení dob vertikálními čarami pomáhá žákovi pociťovat pulzaci. Krátké zvuky se doporučuje propojit horními horizontálními čarami, čímž vzniknou osminové délky, jak je prezentováno níže na obr. č. 4. Výsledný obraz pak seznámí žáka se základy rytmických uskupení, a to již na počáteční úrovni.⁴⁷

Obrázek č. 4: Vznik osminových délek



Zdroj: БАРЕНБОЙМ, Л., ПЕРУНОВА, Н., *Путь к музыке*. Советский композитор, Москва 1988, str. 9.

Mladší předškoláci si dokážou osvojit délky not zejména pomocí systému rytmických slabik, kde každá délka získává vlastní slabikové označení. Rytmické slabiky utvářejí rytmické stereotypy, kterým dítě porozumí snáze než „aritmetickému“ počítání. V tomto procesu prezentuje vyslovení rytmických slabik motoricky založenou činnost, kdy se zapojují žákovy ruce či nohy. Řeč je navíc univerzálním prostředkem organizace pozornosti.

⁴⁷ БАРЕНБОЙМ, Л., ПЕРУНОВА, Н., *Путь к музыке*. Советский композитор, Москва 1988, str. 9.

Obrázek č. 5: Rytmizace slabik



Zdroj: DANIEL, L., *Metodika hudební výchovy*, nakladatelství Montanex, 2001, str. 24.

Dále se doporučuje, aby žák postupně zapojil do procesu aritmetické počítání a vytukávání rytmu oběma rukama, kdy platí pro každou ruku různé notové hodnoty, ale pro obě ruce shodné metrum. Tím si žák vytváří představu rytmického „obrazu“. Aby pedagog žáka v začátcích tohoto procesu podpořil a pomohl mu dosáhnout lepší rytmické harmonie v celém těle, doporučuje se aktivní participace a společné vytleskávání rytmu použitím rukou i nohou.

Obrázek č. 6: Celková představa délky noty, rytmické cvičení s použitím rukou a aritmetickým počítáním.

PŘÍKLADY K VYKLEPÁVÁNÍ NOTOVÝCH HODNOT KAŽDOU RUKOU ZVLÁŠT



OBĚMA RUKAMA DOHROMADY



Zdroj: BÖHMOVÁ, Z., GRÜNFELDOVÁ, SARAUER, A., *Klavírní škola pro začátečníky*, nakladatelství Bärenreiter, Praha 2015, 2. vydání, s. 8.

Metoda Barenbojma a Perunové a následně Janžurové a Borové potvrzuje význam osvojení metrorytmického zápisu dítěte na prvních hodinách. Pokud proces osvojení proběhne například na přednesu říkadel, žák si dokáže uvědomit pocit dočasného uspořádání hudby. Budování tohoto návyku je velmi důležité jak pro budoucí smysluplné osvojování hry, tak i pro formování technicko-motorických návyků.

Všechny tyto činnosti a postupy napomáhají žákovi poznávat a zažívat jednoduché základní hudební činnosti. Pokud pedagog směřuje záměrně pozornost žáka na slabikové dělení slov, formuje tak jeho návyk pro členění melodie na rytmické elementy.

3. 2 Seznámení s klaviaturou

Seznámení s klaviaturou může probíhat pomocí různých pedagogických metod. Avšak nemůžeme seznamovat žáka s klaviaturou bez celkové představy o možnostech klavíru jako hudebního nástroje. Nelze vnímat klaviaturu jenom názorně, je důležité pochopit propojení stavby klavíru s tvorbou tónu. Objasnění toho, k čemu slouží klaviatura a jakým způsobem funguje zvuk, pomůže žákovi vnímat klaviaturu jako součást klavíru, nikoli jako samostatnou – vydělenou část. Tento způsob seznámení s klaviaturou preferují Barmbojm a Perunová.

Jakmile seznámíme žáka s klavírem, lze přejít k praktické části seznamování s klaviaturou. Artobolevskaja ve své metodice *První setkání s hudbou* nabádá k seznámení studentů s notami na klaviatuře za pomoci názorné metody „klávesy-kamarádi“, kdy jsou klávesy prezentovány jako kamarádi a sousedé. Její vyprávění vypadá takto: klávesy se liší polohou a barvou; mezi bílými se nachází černé, které se střídají ve formě dvě-tři, znovu dvě-tři atd. Po levé straně dvou černých kláves se nachází klávesa *c* a po levé straně tří černých kláves se nachází klávesa *f* (názorně ukázat na celé délce klaviatury). Své jméno černá klávesa vždycky přebírá od své bližší bílé sousedky: ke jménu od levé klávesy si přidá *-is*, tj. křížek, k názvu od pravé si přidá *-es*, tj. béčko. Proto se každá černá klávesa může nazývat buď jedním, nebo druhým jménem. Nejmenší vzdálenost mezi dvěma klávesami se nazývá půltón a také existuje černá klávesa, která má samostatné jméno „b“.⁴⁸ Autorka dále nabádá k aplikaci postupu, kdy je namalováno schéma kláves, na kterém jsou vyznačeny poměry mezi jednotlivými tóny. Toto schéma v přepisu do latinských názvů not vypadá takto:

⁴⁸ АРТОБАЛЕВСКАЯ, А., *Первая встреча с музыкой*, nakladatelství Композитор, Санкт.Петербург 2004, s. 12-13.

Obrázek č. 7: Malba schématu kláves



Zdroj: vlastní

Judovina-Galperina naproti tomu uvádí, že je vhodné začít proces seznámení s klaviaturou od kláves černé barvy. Autorka popisuje, jak lze posílit vjemy žáka pomocí obrazotvornosti: dvě černé klávesy – dvě sestřičky, tři černé klávesy – tři bratři. Tento postup se zakládá na předpokladu, že žák takto názorně dokáže přes smyslový vjem hmatu rozdělit klaviaturu na skupinky. Hmatové seznamování následuje až po vizuálním a provádí se se zavřenýma očima. Pro lepší představu o rozdílu mezi dvěma a třemi klávesami přes dotek prstů dochází k eliminaci jednoho smyslu (zraku), čímž se zintenzivňuje jiný (sluch). To znamená, že si rozmístění kláves žák zafixuje nejenom konečky prstů, ale i sluchem.

V metodice Barenbojma a Perunové taktéž probíhá seznámení s klaviaturou za pomoci zraku a hmatu, kdy se začíná od černých kláves, které se rozdělují na dvě rozdílné skupinky.

Způsoby názornosti se mohou měnit, ale rozdělení klaviatury na dvě části (černé a bílé klávesy) představuje univerzální způsob, jak si zapamatovat a objevovat noty na celé klaviatuře. Hledání tónů představuje účinný a přitažlivý způsob, jak se děti naučí po celé klaviatuře snadno orientovat.

Všechny tyto metodiky navrhují zapojení vlastní fantazie učitele pro vybudování představy o rozdělení širokých bílých a tenkých černých kláves, ale ani jedna nevysvětluje,

proč je klaviatura rozdělena zrovna tímto způsobem. Pokud bychom se zabývali složitou otázkou alterace, malé dítě by mělo ve všem akorát zmatek. Nabízí se proto prosté vysvětlení, že bychom se jinak na klaviatuře vůbec neorientovali, kdyby měly všechny klávesy stejnou barvu. Otázku alterace lze prodiskutovat až ve vyšším věku žáka, který již bude schopen díky svým získaným teoretickým znalostem tuto problematiku snáze pochopit.

3. 3 Notová gramotnost

Níže popsané metodiky nabízejí bezprostřední návod na realizaci osvojení notové gramotnosti, a to v kontaktu s klaviaturou. Metodika Judoviny-Galperiny pracuje s pojmem „barevných not“. Tento metodický přístup se realizuje prostřednictvím pomůcek (hudebních žetonů) a barevných not. Zakládá se na barevně-hudebních představách. Navíc je významným příkladem vyučování formou hry. Znalosti každé noty jsou podloženy určitou barvou (například C – zelená, E – modrá atd.). Výsledkem je, že původně nesrozumitelný abstraktní obraz se v očích mladšího předškoláka stává obrazem jasným, srozumitelným a zajímavým.

Bez ohledu na způsob prezentace hudební gramotnosti v metodikách, které studujeme, autoři navrhnou seznámit žáka s více metodami. Metodika barevných not Judoviny-Galperiny dovoluje žákovi snáze přijmout rozdíl mezi houslovým a basovým klíčem, protože noty pro něj nejsou pouze abstraktními znaky na lince, ale především barvami. Přejít k černým notám je pak realizován postupně, kdy barevné zůstávají pouze „ocásky“ (nožičky a praporky).

Někteří nejmenší žáci ještě neumí názvy barev, proto Judovina-Galperina nabízí hru s minihračkami, které odpovídají barvě dané noty a které se umístí na příslušnou klávesu. Takto propojujeme notovou gramotnost s umístěním těchto hraček na klaviatuře za pomoci obrazu (v tomto případě doporučuje pedagožka použít zvířata). Pokud tedy máme notu *c* zelené barvy, obraz této noty bude skokan, který je také zelený. Avšak pedagožka nenabízí řešení pro rozlišení houslového a basového klíče a používá na shodné notě v obou klíčích naprosto odlišné obrazy.

Tento nedostatek jsem vyřešila tak, že pro každý klíč mám určené obrazy rozdílné velikosti. Tedy k houslovému klíči patří menší obrazy: skokan (zelený), kuřátko (žluté),

veverka (oranžová) atd. Pro basový klíč jsou určeny obrázky s předměty větších rozměrů, jako je stromeček (zelený), sluníčko (žluté), žirafa (oranžová) apod. Myslím, že díky tomuto systému žák lépe porozumí rozdílu mezi klíči. Tyto obrazy mohou být namalované přímo na hudebním žetonu, a to buď učitelem ve spolupráci s dítětem, nebo samotným dítětem, ovšem až ve starším věku, aby byl obrázek jednoznačně srozumitelný. Lze také využít již vyhotovených obrázků (nálepek), které se na žeton přilepí.

U žáků, kteří už vědí, jak vypadají písmenka, vždy využívám této znalosti a na kartičky umístím takový obrázek, který začíná na stejné písmeno jako nota, například c-cibule, e-eskymo atd. Kartičky (žetony) v tomto případě vytvářím společně s dítětem, aby zapojilo vlastní logiku a fantazii.

Když dítě dobře ovládá určování barevných not a not s obrazy, lze přejít k notám v klasické černé barvě. Pro trénování rozpoznávání černých not na notové osnově jsem vymyslela hru, kdy žák pracuje s písní, kterou zná, a snaží se ji dle not poznat. Hra vypadá takto: hudební žetony vyskládám na stojan ve stupnicovém pořadí a prstem nebo tužkou ukazuji na noty, které má žák zahrát. Dítě postupně přehraje známou písničku, kterou se po zahrání snaží poznat. Pomocí této hry se žák učí nejenom hrát z not, ale také samostatně zakončovat melodii, kterou již v začátku rozpozná.

Metodika Artobolevské nabízí možnost seznámit žáka s notovou osnovou pomocí rozdělení not na dvě skupiny: na linkách a v mezerách (noty v okénkách). Na každou tuto skupinu not se aplikuje pro lepší zapamatování básnička. Obdobu této metody jsem našla v české verzi v pracovním sešitu pro PHV od Pospíšilové a Vozara (2008):

Obrázek č. 8 a/b: Básničky k notám



Zdroj: POSPÍŠILOVÁ, V. a VOZAR, M., *Pojďme si hrát: Pracovní sešit pro PHV*, nakladatelství Talacko Editions, Praha 2008, s. 28, 36.

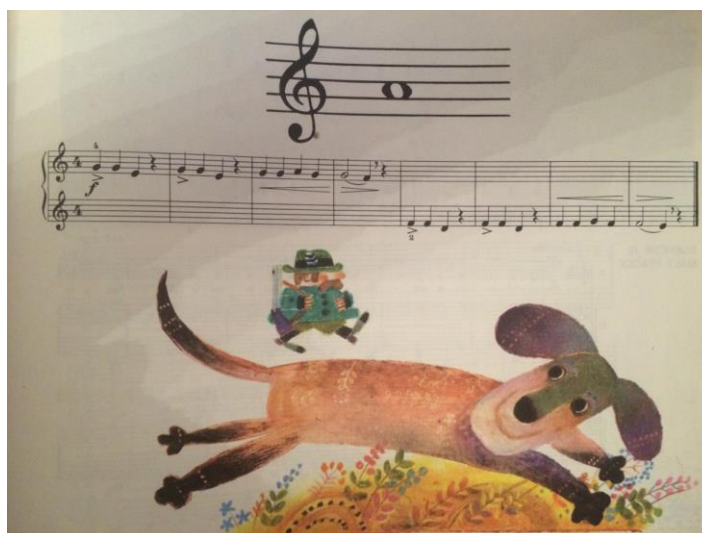
At' už využijeme pro seznamování s notami jakoukoli metodu, vždy je důležité se žáka zeptat, na které lince nebo ve které mezeře se nota nachází. Při opakování, přemýšlení a vyslovení odpovědi se totiž dítě bude snažit představit si notovou osnovu a umístit na ni noty, což samozřejmě umožňuje lepší vtisknutí informace do paměti.

S dobrým tipem pro trénování již naučených not přichází Ludmila Šimková ve své učebnici *Klavírní prvouka*, kde slučuje oba klíče a rozděluje je pro levou a pravou ruku. Takto se žák učí oba klíče najednou, takže mu nepřipadá obtížně naučit se noty v basovém klíči. Navíc je do hry zapojena pravá i levá ruka, čímž dochází k rovnoměrnému rozvoji obou rukou najednou.

3. 4 Tvorba individuálního repertoáru

Volba vhodného repertoáru je založena na lidových písních a dětských říkadlech, která se postupně mění v krátké dětské skladbičky a různá technická cvičení. Velmi důležitým aspektem ve výběru skladeb je obsahová stránka textu, který se musí žákovi líbit a být mu srozumitelný, aby jej mohl přijmout. Vizualizace písně či zhudebněné říkanky hraje také nepochybně významnou roli v žákově pochopení skladby a napoví mu ledacos o charakteru tónu, úhozu či dynamiky.

Obrázek č. 9: Lidová píseň *Skákal pes*



Zdroj: JANŽUROVÁ, Z., BORO VÁ, M., *Klavírní školička.*, Praha: PANTON, 1989, s. 117.

Mnoho takových skladeb obsahují skoro všechny učebnice a chrestomatie pro malé začátečníky. Nejvíce lze čerpat z těchto zdrojů:

- 1) *Klavírní prvouka* Ludmily Šimkové, která navíc do základního seznámení pro hru z not zahrnuje i basový klíč;
- 2) *Klavírní školička* Z. Janžurové a M. Borové s různorodými doprovody k dětským skladbám pro učitele, hezkými ilustracemi a cvičeními, které obsahují hru stupnic i akordů a které umožňují dítěti užít si při jejich interpretaci současně hru a zpěv;
- 3) *Od Peřinky ke Školičce a ještě trochu dále...* Milady Borové zahrnuje skladby s předznamenáním, hrou na černých klávesách a průpravná a doplňující cvičení k *Nové klavírní škole I* (dílem obou výše zmíněných autorek);
- 4) některé skladby z *Klavírní školy pro začátečníky* Z. Böhmové, A. Grünfeldové a A. Sarauera, které obsahují velmi hezké doprovody ke známým lidovým písním a které umožňují důkladně se seznámit s houslovým klíčem a se základní tóninou C dur, jejíž časté opakování pedagoga navádí naučit žáka transponovat do jiných tónin.

S ohledem na individuální schopnosti a studijní tempo dítěte musí učitel vybírat program velmi citlivě. Schopnost orientovat se v učebním materiálu umožňuje pedagogovi najít vhodný repertoár pro žáka. A protože není možné studovat jednu učebnici celý přípravný ročník, s dětmi si vytváříme vlastní album s vybraným repertoárem, do kterého si lepíme vhodné okopírované skladby a cvičení, ke kterým píšu svůj konkrétní návod a upozornění, na co by si žák měl dát při studiu skladby pozor. Stejnou myšlenku tvorby individuálního sborníku pro děti uvádí Judovina-Galperina Taťjana Borisovna v kapitole o *Výběru repertoáru* ve svém díle *U klavíru bez slz aneb Jsem pedagog dětí*.

Po zvládnutí skladeb se zpěvem a průpravných cvičení je na čase přejít ke hře drobných etud s větším soustředěním na pohybový aparát a skladbiček s pestřejším obsahem úhozu. Žák v této fázi hraje již bez zpěvu, aby se soustředil na tvorbu tónu bez hlasu a rozvíjel své vnímání zvukové stránky s využitím pomocných představ. Při hře tak dochází k propojení celého těla i duše malého hudebníka. Vhodné skladby pro předškoláky a mladší školáky vyhledávám v těchto učebnicích:

- 1) B. Milič, *Škola hry na klavír pro DMS⁴⁹*, 1. díl;
- 2) Z. Böhmová, A. Grünfeldová, A. Sarauer – *Klavírní škola pro začátečníky*;
- 3) Z. Janžurová - M. Borová – *Nová klavírní škola I*;
- 4) A. Artobolevskaja – *První setkání s hudbou*;

⁴⁹ Česky ZUŠ.

5) I. Lešinskaja, V. Porockij – *Dítě u klavíru*;

6) A. Nikolajev – *Škola hry na klavír*.

Některé tyto školy zahrnují shodné skladby, ale v různé úpravě, z nichž vybírám vždy tu variantu, která je pro dítě nejvhodnější. Např. v učebnici Nikolajeva se nachází skladba D. Kabalevského *Malá polka*, která je zde uvedena ve stejném tvaru a 4/4taktu jako v originále, v jeho *Albu skladeb pro děti*. Tato verze umožňuje žákovi hrát v pomalejším tempu, zvládat výraznější intonaci melodie v levé ruce a všimnout si odlišného úhozu v doprovázející pravé ruce. Je vhodná pro žáky, kteří disponují menší schopností hrát intuitivně výrazně a nepociťují ještě plnou váhu v ruce pro kvalitní úhoz.

Obrázek č. 10: D. Kabalevskij – *Malá polka* ve 4/4taktu.



Zdroj: НИКОЛАЕВ, А., НАТАНСОН, В., РОЩИНА, Л., *Школа игры на фортепиано*, nakladatelství Музыка, Москва 2007, s. 28.

Avšak český tanec polka má ve skutečnosti 2/4takt, proto Janžurová a Borová použily tuto skladbu ve své úpravě v poněkud rychlejším tempu, aby se skladba skutečně přiblížila tanci. Tato verze je vhodná pro žáky, kteří již lépe ovládají svůj hrací aparát a lépe zvládají intonaci tónů.

Obrázek č. 11: D. Kabalevskij – *Malá polka* ve 2/4taktu.

Zdroj: JANŽUROVÁ, Z., BOROVÁ, M., *Nová klavírní škola 1. díl*, nakladatelství Panton s.r.o., Praha 2000, s. 94.

Samozřejmě přestup od hry písniček ke hře drobných skladeb a technických cvičení je individuální a závisí na intelektuálním a fyziologickém vývoji žáka. Někomu tento přestup k další etapě studia trvá půl roku, někomu dva přípravné roky včetně celého 1. ročníku. Během tohoto přestupu nelze opomenout hru podle sluchu a improvizaci jednoduchého doprovodu k různým známým písním či melodiím.

4 Formování hracího aparátu mladšího předškoláka

4.1 Gymnastika neboli přípravná cvičení před hrou na klavír

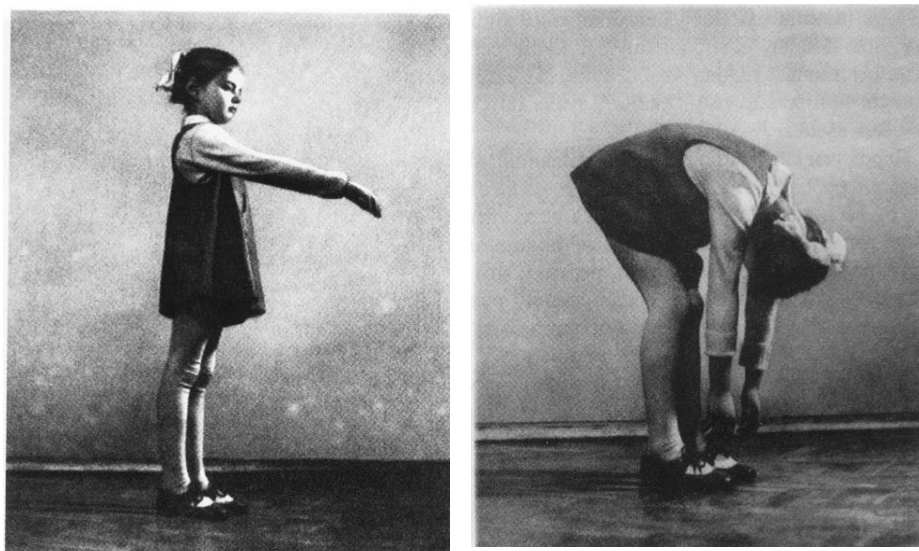
První a nejdůležitější etapu v ruské klavírní škole pro formování, rozvoj a v některých případech korekci hracího aparátu tvoří gymnastická cvičení. Gymnastika směřuje k aktivizaci a zpevnování svalů, napomáhá správnému držení těla a komplexní funkci celého pohybového hracího aparátu. Podrobný popis gymnastické přípravy klavíristy lze nalézt např. u pedagogů-praktiků: A. Šmidt-Šklovské, A. Artobolevské či Judoviny-Galperiny.

Podle mínění většiny těchto pedagogů je potřeba pomocí gymnastiky uvolnit velké svaly, protože jejich správné fungování při hře na klavír je nezbytnost, díky které se lze vyhnout problémům se ztuhlostí hracího aparátu. Pro příklad uvádím několik gymnastických cvičení:

1. Cvičení pro velké svaly: V metodice Judoviny-Galperiny lze svaly malého začátečníka aktivizovat cvičením „*mlýn*“, „*cikánečka*“, „*dirigent*“ a jinými. V metodice A. Artobolevské se nachází následující cvičení: „*Šaltaj – Baltaj*“⁵⁰ a „*kyvadlo*“. V unikátní metodice Šmidt-Šklovské se v kapitole *Gymnastika* také začíná cvičením pro velké svaly. Všechna tato cvičení spojují obecné principy: provádí se ve stoje nebo v předklonu. Zapojuje se celé tělo, ruce volně padají dolů nebo je vykonáván pohyb mávnutím. Cviky jsou zaměřené především na uvolnění velkých svalů rukou, zad a šíje. Zásadní je uvědomění si těžiště těla a opírání se do nohou. Při správném dodržování těchto cviků by měl žák pocítit váhu vlastních rukou a pociťovat uvolnění aparátu.

⁵⁰ Angl. *Humpty Dumpty* – v tomto případě animovaná postava vymyšlená Angličany, která sedí na stěně a volně hýbá nohama. Anebo věc, která spadla či se rozbila a není již k použití. V tomto případě je pro dítě snazší asociace s animovanou postavou. Horní část těla žáka volně klesá směrem k podlaze a paže, jako kdyby byly oddělené od těla, jsou úplně uvolněné v ramenním kloubu.

Obrázek č. 12: Cvičení pro uvolnění hracího pohybového aparátu



Zdroj: АРТОБАЛЕВСКАЯ, А, *Первая встреча с музыкой*. nakladatelství Композитор, Санкт-Петербург 2004, s. 16.

2. Cvičení na zapojení rukou: Další fáze cvičení směřuje k pocitu celistvosti ruky, a to od těla až po konečky prstů. U Judoviny-Galperiny toto reprezentuje cvičení „prominutí“ a „praní“. V metodice Šmidt-Šklovské lze nalézt cvičení na malování kulatých linií ve vzduchu se střídáním prstů (viz Obrázek 12). Během tohoto cvičení žák věnuje větší pozornost zápěstí a dbá na plastičnost pohybu, která ve hře na klavír představuje jednu ze zásadních podmínek pro kultivaci tónu a do budoucna zjednodušení mnoha technických obtíží. Právě včasné upozornění na jednotlivé části ruky a jejich trénování zabraňuje neobratnosti pohybu.

Obrázek č. 12: Malování kulatých linií ve vzduchu

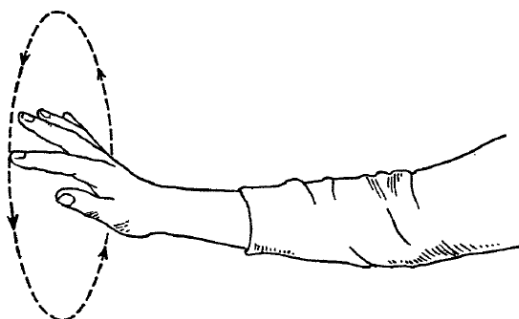


Рис. 3.

Zdroj: ШМИДТ-ШКАЛОВСКАЯ, А., *О воспитании пианистических навыков*. 2. vydání, nakladatelství Музыка, Ленинград 1985, s. 21.

3. Cvičení rotace – otáčivé cvičení: Šmidt-Šklovskaja rozděluje rotační pohyby na dva druhy: supinaci a pronaci. Tyto pohyby jsou otáčivé a vycházejí z jedné strany na druhou. Klavírista používá při hře rozložených akordů, trylků, tremol a figurací. Supinace je otáčení předloktí a zápěstí kolem podélné osy do strany k pátému prstu, pronace do strany k prvnímu prstu. Rotační pohyby jsou prováděny podle úrovní: pronace a supinace ruky při cvičení „*točení žárovkou*“ či „*zamykání a otevírání zámku ve dveřích*“⁵¹, tj. volné a aktivní otáčení zápěstí a rukou. Judovina-Galperina navrhuje doplnit cvičení o otáčivé pohyby v ramenním kloubu, za předpokladu, že žák při jiných cvičeních na rotaci svírá ramena.⁵² To dovoluje žákovi procítit nejenom částí ruky od zápěstí po předloktí, ale také od začátku ruky (dlaně) až po oblast lopatky.
4. Úchopová cvičení postupně přecházejí od celého těla k pažím a ústí v tzv. úchopové pohyby. Tyto pohyby či gesta rozvíjejí ohebná místa prstů a specificky působí na základní články prstů. Umožňují rychlou reakci, obratnost a koordinaci fungování svalů. Pro žáky je užitečné vykonávat tyto cviky společně s hudbou a tak napomáhat rozvoji pocitu rytmického sluchu, vjemu. Judovina-Galperina a Šmidt-Šklovskaja navrhuje realizovat cviky s pomocí míče. Pokud je žák moc malý, autorka metodiky *U klavíru bez slz, aneb jsem pedagog dětí* doporučuje vyměnit míč za látkový kapesník. Ladná práce s kapesníkem při hře „*kapesníček tančí*“, „*kdo je rychlejší*“ a „*létající kapesníček*“ napomáhá rozvoji úchopových reflexů a ústí do variability pohybů celé paže. Šmidt-Šklovskaja navrhuje cvičení s volně otevřenou a zavřenou dlaní a cvičení „*pojď ke mně*“, které směřuje k pocitu fungování celého prstu směrem od dlaně. Taková cvičení jsou zaměřena na výchovu samostatnosti a svobody pohybu prstů, které do budoucna napomáhají vytvořit správné motorické stereotypy při přenášení váhy prstů do klaviatury.
5. Cvičení na svaly – antagonisty: Extensory se trénují náročněji než flexory, ale umění otevřít a zavřít dlaň představuje významný princip klavírní techniky. Vychovat a procítit fungování těchto svalů lze pomocí cvičení, která nalezneme

⁵¹ ШМИДТ-ШКАЛОВСКАЯ, А., *О воспитании пианистических навыков*. 2. vydavatelství, nakladatelství Музыка, Ленинград 1985, s. 22.

⁵² JUDOVINA-GALPERINA, T., *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí*, 1. vydání, nakladatelství Lynx, Brno 2000, s. 53.

v metodice Šmidt-Šklovské, „kartáček“ a „protazení“.⁵³ V těchto cvičeních dochází ke správnému vnímání funkce dlaně, pocitu nejednotnosti a samostatnosti prstů, čímž je ruka připravována na další svobodné a přirozené protazení při hře širokých intervalů a akordů.

Každé cvičení napomáhá zlepšit tu část těla, kterou je potřeba uvolnit či posílit, proto se dané příklady vybírají individuálně pro každého žáka nezávisle na věku. Navíc zapojování gymnastických cvičení pomůže učiteli zpestřit hodinu. Tak se „tělovýchova“ stává součástí rozcvičky před začátkem hry na klavír nebo v průběhu hry pro uvolnění a prokrvení jednotlivých svalů a částí těla.

Mnohé metodiky ignorují tuto etapu v důsledku toho, že jsou adresované dospělým klavíristům s cílem korekce některých individuálních problémů. Pro předškoláka a mladšího školáka je tato etapa skutečně nezbytná, protože svaly dítěte nejsou ještě dost silné a vycvičené. V tomto věku je pohybová aktivita dětí mimořádně vysoká, proto tyto cviky budou logickou a příjemnou součástí hodiny.

4. 2 Dýchání

Důležitou roli v činnosti klavíristy hraje dýchání. Poučení o správném způsobu dýchání probíhá při práci na klavírní technice či v rámci výuky hudebního frázování. U začátečníka je potřeba směřovat pozornost na samotný proces dýchání, a to z fyziologického pohledu. Této oblasti se ale bohužel velmi často nevěnuje taková pozornost, jakou by si zasloužila. Je nezbytné naučit dítě dýchat pravidelně a klidně, a to po celý průběh hry.

Otázce správného dýchání věnuje pozornost i již zmiňovaná pedagožka Judovina-Galperina. Není náhodou, že právě v její metodice má tato otázka důležité místo: pedagožka vychází ze své bohaté profesionální praxe s dětmi od tří let a s dětmi s určitými fyziologickými patologiemi. Tyto zkušenosti umožňují osvětlit význam práce s dýcháním u mladších předškoláků. Autorka metodiky zdůrazňuje fakt, že ve většině případů je nerytmická hra následkem nerovnováhy v dýchání. Navrhuje proto pro formování správného dýchání řadu cviků se zapojením interakce paží pro lepší koordinaci v průběhu hry. Cvičení jako „odstrčení větvičky“, „bříško dýchá“ a „plavání“ jsou zaměřena

⁵³ ШМИДТ-ШКАЛОВСКАЯ, А., *О воспитании пианистических навыков*. 2. vydavatelství, nakladatelství Музыка, Ленинград 1985, s. 24.

na výchovu koordinace paží a rytmické dýchání nosem bez zdvižených ramen.⁵⁴ Šmidt-Šklovskaja také podtrhuje fakt, že bezhlučné a vyvážené dýchání především v dynamických vrcholech je základní podmínkou pro úspěšnou interpretaci. K tomuto účelu ve své metodice prezentuje tzv. dýchací cvičení.⁵⁵

Obě autorky také považují správné dýchání za záruku dobrého držení těla, jež umožňuje správné sezení u nástroje. Seznámení žáka s plynulým, nezadržovaným a průběžným dýcháním je také užitečné z hlediska stavby hudební fráze. Aplikaci dýchacích cvičení přímo u nástroje Judovina-Galperina nedoporučuje. Preferuje procvičování hudebních frází pomocí užitečných cvičení pro trénink dýchacího aparátu a korekce řečových defektů. Cílem této metody je dosáhnout srovnání hloubky a frekvence dechu, a to v souladu s hudební frází, kdy se hudební „dýchání“ a dýchání dítěte stává jedním celkem, což se kladně projevuje ve výrazu interpretace.

Pokud učitel ignoruje otázku správného dýchání, riskuje tím, že se bude u svých žáků potýkat s problémy při prožívání pódiové zkušenosti. Psychické napětí se může stát v průběhu interpretace příčinou nevyváženosti v dýchání, což se v lepším případě může projevit na interpretaci, v horším případě pak na samotném fyzickém stavu klavíristy. V průběhu interpretace se člověk nachází ve stavu, na který lze z psychologického a fyziologického hlediska nahlížet jako na stav plného souladu či souznění s hudbou. Dochází k situaci, ve které je „dýchání“ hudební fráze plně v přirozeném souladu s interpretem. Z těchto důvodů je velmi důležité zabývat se tímto tématem již v počátečních stádiích výuky. Je žádoucí naučit žáka vyváženě dýchat, což mu dovolí již od dětského věku eliminovat negativní pocity při hře, zvláště pak při pódiových vystoupeních.

4. 3 Správné sezení u klavíru

Zásadním tématem při výuce hry na klavír je správné sezení u nástroje. Toto téma je pro pedagogy velmi podstatné, a to zejména při práci se začínajícími hudebníky. Naučit mladého klavíristu správnému sezení není vždy jednoduchým úkolem. Pro děti je typická

⁵⁴ JUDOVINA-GALPERINA, T., *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí*, 1. vydání, nakladatelství Lynx, Brno 2000, s. 56-57.

⁵⁵ ШМИДТ-ШКЛОВСКАЯ, А., *О воспитании пианистических навыков*, 2. vydání, nakladatelství Музыка, Ленинград 1985, s. 20.

jejich přemíra pohyblivosti, takže mohou velmi často měnit své „fixní body“, což má nepochybně nepříznivý vliv na funkčnost hracího aparátu. Pokud nahlédneme do historie řešení tohoto problému, je potřeba zdůraznit, že izolovanost prstů a paže od trupu byl rozhodně špatný a nesprávný přístup. Svobody a přirozenosti pohybu může klavírista dosáhnout pouze při správné funkci paží, respektive od nohou přes celé tělo.

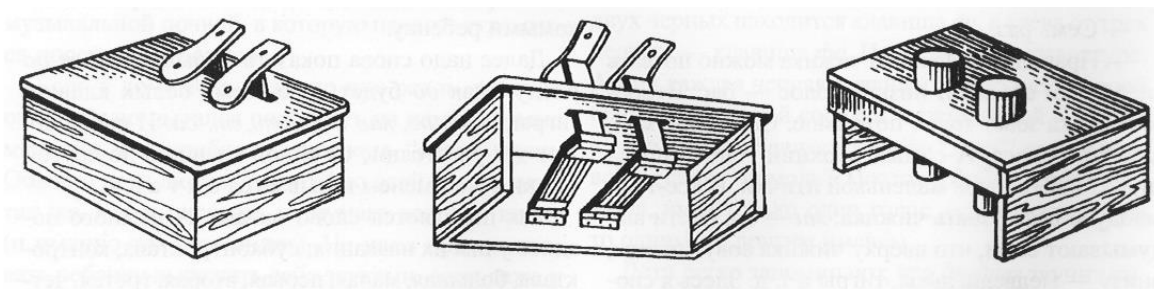
Při takovémto postavení se hlavní zátěž přenáší na zádové svalstvo, ramena, hrudník a ramenní pletenec. Právě velké zádové svaly udržují a usměrňují pohyby paže. V důsledku takového zaměření vznikne správné držení těla, de facto celého hracího aparátu. Správnou polohu držení těla dobře popisuje Šmidt-Šklovskaja, která hovoří o tom, že ve skutečnosti nejde pouze o opírání paže od ramene, ale spíše z celé horní části těla čili trupu (podobně jako u baletního držení těla). Toto správné držení těla stimuluje záda a je oporou pro celé tělo od nohou přes bederní sval až ke konečku prstu. Pro pedagoga je pak zásadní věnovat pozornost klidu a stabilitě ramen studenta, protože jejich napětí vyvolává nepatřičné nadzvedávání, což je běžně se vyskytující chyba. Těžiště celého těla vede vertikálně přes trup, ale vychází z nohou pevně se opírajících do podlahy, což dovoluje zachovat stabilitu a umožňuje volně se otáčet i při potřebě naklonit trup. Paže se při takovémto správném rozložení váhy nachází v poloze bez ostrých úhlů, jež by mohly vyvolat zbytečné sevření svalů. Paže je lehce odsunuta od trupu tak, aby se mohla volně hýbat a „dýchat“. V podpaží se tím vytváří „místo pro vzduch“⁵⁶ (viz obr. č. 14).

Předškolák a mladší školák obvykle nedosáhne nohama na pedály, proto je nezbytnou součástí výuky stolička pod nohy. V metodice A. Artobolevské je popsán takový typ stoličky, ve kterém funguje princip přenosu hráčovy energie na pedály přes otvory propojené s pedály klavíru. Pokud má žák dobře nastavenou výšku židličky a může se opřít nohama pevně do stoličky, má možnost sedět u klavíru se správným držením těla. Díky tomu se hlava nachází ve vysoké poloze, což dovoluje žákovi vidět celou klaviaturu, orientovat se na ní a také pozorovat svou hru ve správném úhlu. Šmidt-Šklovskaja píše o takovémto posedu u klavíru jako o nejpohodlnější poloze, při které je žák schopen kdykoliv si stoupnout a zůstat ve vertikální poloze.⁵⁷

⁵⁶ ШМИДТ-ШКАЛОВСКАЯ, А, *О воспитании пианистических навыков*. 2. vydání, nakladatelství Музыка, Ленинград 1985, s. 19.

⁵⁷ Tamtéž, s. 18-19.

Obrázek č. 13: Stolička pod nohy



Zdroj: АРТОБАЛЕВСКАЯ, А., *Первая встреча с музыкой*, nakladatelství Композитор, Санкт-Петербург 2004, s. 14.

Popsaný způsob sezení je nejvhodnější, jelikož pomáhá žákovi pocítit váhu rukou a také eliminuje možnost vzniku ztuhlosti kvůli nesprávné poloze loktů či ramen. Pohyby zápěstí doplňují pohyby předloktí a ramen, což umožňuje měkké ponoření paže do klaviatury a eliminaci tvorby nekvalitního tónu. Správné sezení u klavíru předpokládá absenci napětí při zpevnění celého trupu a přítomnost pohodlného pocitu v krční páteři, v ramenou, v loktech, které nejsou přitáhnuty k tělu, a v nohách, které jsou rovnoměrně opřené o zem či o stoličku.

Obrázek č. 14: Pohodlné sezení a držení ruky



Zdroj: vlastní

Pedagog u začátečníka formuje jeho individuální polohu paží. Neustálá kontrola a záměrná pozornost žáka na správný pocit při hře na klavír jsou pro tuto etapu nezbytné. Artobolevskaja trvá na tom, že paže žáka musí být formovány pedagogem jako „*socha z plastelíny*“. Ve své metodice proto uvádí cvik, kdy dochází k roztáčení ruky od zápěstí po paži tak, aby se ruka stala plastičtější a pohyblivější. Pro mladšího předškoláka je těžké osvojit si správnou polohu ruky bez cizí pomoci. Proto mnozí pedagogové využívají pomocných metod, které jsou zacílené na formování zápěstí a vstěpují žákům správnou formu spojení ruky, resp. prstů s klaviaturou například pomocí menšího míčku. Když položíme ruku na míček, dlaně se přizpůsobuje tvaru kulatého míčku a tím dochází k optimálnímu postavení prstů na klaviatuře. Důležitý je následně vytvořený pocit pružnosti ve středu dlaně, neboť právě opora v tomto místě je zásadní a pocitově nejpřirozenější a nejpohodlnější.

Pro mladšího předškoláka je ovšem obtížné přenést daný pocit do klaviatury, proto následuje etapa formování správné pozice ruky bezprostředně u klavíru. Je známo, že například Chopin preferoval takovou polohu ruky na klaviatuře, při které prsty přirozeně spočívají na tónech E, Fis, Gis, Ais, H, protože právě k těmto tónům mají prsty nejbližší. Jde o postavení ruky do podoby mostu. V práci se začínajícím klavíristou je užitečné aplikovat metodu, při které jsou na klaviatuře stavěny tzv. *můstky*, kdy první a pátý prst hrají kvintu na bílých klávesách. Je důležité směřovat žakovou pozornost na stavbu jeho ruky. Artobolevskaja pomáhá dětem představou, že tři články prstu jsou jako „*kopečky*“ a vytvořený prostor mezi prvním a ostatními prsty je „*okénko*“. Takováto přirovnání jsou pro děti srozumitelná a ony se pak s velkým zájmem pozorují a drží formu „*okénka*“.

Tato pozice zabezpečuje přirozenou polohu paže a formuje správné postavení ruky v kopulovité pozici. Zároveň je důležité směřovat žakovu pozornost na citlivost v pažích. Ty musí být pružné až elastické, přičemž pružnost rukou se ovládá pomocí „*kolébání*“ ruky do stran. Variabilita ruky je zásadní, paže se v harmonickém pohybu přemísťují v souladu s pohybem prstů. Ruka je pak prostředníkem pro různé pohyby těla, od prstů po jednotlivé části paže. Oblast konečků prstů má být v bezprostředním kontaktu s klaviaturou. Artobolevskaja navrhuje aplikaci hry „*pusinka s tužkou*“. Taková hra je velmi užitečná z pohledu kvalitní tónotvorby. Měkký dotek s gumičkou je alternativní možností pro obdobný dotek či simulaci tohoto pocitu při hře na klavír.

4. 4 Tónotvorba a postupné seznámení s druhy klavírního úhozu

V prvních letech studia se v repertoáru mladšího předškoláka prolínají různé způsoby tvoření tónu. Cílem pedagoga proto je naučit mladého klavíristu správnému způsobu hry, aby nemusel být v budoucnu korigován. Je samozřejmé, že vzhledem k prstové nesamostatnosti žáka je vhodnější začínat s úhozem *portamenta*, neboť při něm si žák lépe uvědomí váhu celé paže. Pokud se v úvodních lekcích bude upřednostňovat *legato*, do budoucna hrozí spasmatické držení rukou. Historicky byl legatový způsob hry v počátcích studia reprezentován v metodikách různých škol jen menšinou, například u B. Goldenweysera.⁵⁸

Při výuce *non legata* žák cítí paži jako celistvý, dobře koordinovaný mechanismus, kterým lze dosáhnout požadovaného stavu volnosti paží s výsledkem v podobě kvalitního a zpěvného tónu. Je však třeba mít na paměti, že dětské ruce nejsou schopny tak zpěvného tónu, jaký dokáže vytvořit pedagog. Přílišná zbrkllost či rychlost v procesu formování může vést ke stavu ztuhlosti hracího aparátu, proto úvodním motem kapitoly *Práce s tónem* v metodice Judoviny-Galperiny pro pedagoga pracujícího s malými dětmi je citace francouzsko-švýcarského klavíristy a pedagoga A. Cortota: „*Dovolte dětem hrát dětským tónem.*“⁵⁹

Judovina-Galperina a Šmidt-Šklovskaja popisují, že je ze začátku účelné zapojit velké svaly. Právě jejich rozvoj a aktivizace umožňují pocit organizovanosti a svobody hracího aparátu. Skladby a cvičení se na začátku hrají nejpevnějším třetím prstem. Tento prst dává pocit spojení s celou paží jako její prodloužení. Jednotlivá cvičení je užitečné spojovat s přesouváním ruky po celé klaviatuře. Takové pohyby jsou pro klavírní techniku přirozené. Když žák přesouvá ruku zápěstím podle tvaru oblouku z jednoho bodu do druhého, ruka se tím uvolňuje. Naopak při horizontálním přenosu může vzniknout svalová ztuhlost. Pokud začínáme hru *non legata* třetím prstem, je potřeba pracovat s postupným přechodem ke druhému, čtvrtému a nakonec prvnímu a pátému prstu. Je důležité upozorňovat žáka i na nehrající prsty, které by měly zůstat volné, tj. směřovat dolů ke klaviatuře.

⁵⁸ АЛЕКСЕЕВ, А., *Методика обучения игре на фортепиано*, 3. vydání, nakladatelství Музыка, Москва 1978, s. 156.

⁵⁹ JUDOVINA-GALPERINA, T., *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí*, 1. vydání, nakladatelství Lynx, Brno 2000, s. 92.

V počátcích osvojování si správného způsobu hry se doporučuje pracovat jen s jednou rukou, nejprve například pravou, pak levou a oběma hrát až následně. K tomu slouží etapa před hrou z not, kdy s žákem hrajeme většinou písničky dle sluchu nebo jen jednotlivé tóny pro lepší soustředění na správný úhoz. V metodice Judoviny-Galperiny je prezentován originální a velmi zajímavý způsob nácvičku *non legato*. Autorka doporučuje začínat s důrazem na deklamační stránku zhudebněných říkadél s pozvolným přechodem na bílé klávesy a volbou nových textů. Využití deklamační stránky říkadél je vhodné především kvůli absenci potřeby nahlížet do not a kvůli záměrnému zacílení žákovy pozornosti na subjektivní pocity při hře. Zhudebněná říkadla také pomáhají rozvoji rytmického sluchu, jak jsem již popisovala v kapitole 3. 1 *Rozvoj pocitu metra a rytmu v začátcích výuky*.

Jednou z vhodných možností pro dítě je začít trénovat *non legato* osvojováním si písniček, které již zná, podle sluchu. Někteří pedagogové mohou aplikaci této etapy považovat za předčasnou kvůli špatné orientaci na klaviatuře a nevyvinutému hudebnímu sluchu, avšak v tomto období je žák velmi senzitivní na vnímání tónovýškových vztahů a proces jejich vzájemného „prozpívávání“. Tím se budují základy nejen hudebního sluchu, ale také zároveň vlastní kreativní interpretační činnosti. Nástrojové „zpívání“ i samotná zvuková produkce utváří v dětech správné návyky. Zvukový obraz je ukládán v mysli žáka a realizován měkkým ponořením prstů do klaviatury. Následuje zpětná vazba v podobě sebeanalýzy vytvořeného „uměleckého díla“. Daný způsob nabízí např. *Klavírní škola pro začátečníky*, kde hra na klavír začíná zpíváním a hraním lidových písní podle sluchu, kdy se při hraní na klavír využívá především 3. nebo 2. prstu.

Při takovémto stylu práce je v počáteční etapě vštěpován zvyk, při kterém dochází k uvědomění si žádoucí techniky vědomou formou. Artobolevskaja uvádí, že při formování pianistických návyků se v této etapě vštěpuje přirozený způsob tónotvorby, který vyhovuje zamýšlenému záměru. Ruce se pak stávají „hlasem“ žáka. Popsaný způsob je pro žáka zásadní, pokud nechce dělat pouze nesmyslné cviky, které ho neposunou vpřed. Je proto nezbytné, aby pedagog popisoval a důsledně vysvětloval veškeré souvislosti i návaznosti celého procesu, samozřejmě dětskému světu co nej přístupnější a nejsrozumitelnější formou.

Spornou se pak jeví nejvhodnější doba zapojení *legata*. Mnozí učitelé na klavír zavrhnou příliš rychlý přístup k *legatu*, jelikož může docházet k nesprávnému zapojení

svalových skupin ve ztuhlých částech ruky či jiných částí těla. K tomuto dochází zejména v důsledku používání malých svalů. V opozici stojí ti pedagogové, kteří uznávají dřívější zapojení hry *legato* proto, že právě tento způsob hry nejvíce a zcela odráží skutečnou přirozenost klavíru v jeho zpěvném, kantabilním tónu. Tyto dva názorově odlišné tábory mají samozřejmě pro svá stanoviska pádné důvody. U obou přístupů lze vyzorovat klady i záporny (viz výše).

Předpokladem je pak vždy řádné vypěstování sluchového *legata*, které bude srozumitelné a dostupné dětské představivosti. Každý způsob hry se musí vědomě odrážet v myslí dítěte ve formě vlastního sluchového „obrazu“. Z toho vyplývá, že jedním z prvních pedagogických úkolů v počátcích výuky malého začátečníka je vytvoření a rozvoj jeho sluchového „slovníku“ (doslovně z ruštiny). Judovina-Galperina seznamuje své žáky už v prvopočátcích studia s odlišnými způsoby hry, a to podle obsahu skladby.

Pokud žák přesně rozlišuje na poslech *non legato* a *legato* (samozřejmě taková hra se nemůže opakovat jen jednou, protože pouze systematická výchova vede k úspěchu), je zcela připraven vyjádřit vlastní sluchové představy na nástroji.

Hru *legata* je účelné začít trénovat na skupinkách dvou tónů pomocí silnějších prstů. O rozdělení silných a slabých prstů pojednává zajímavým způsobem například N. Perelman: *„Ruce klavíristy mají 6 prstů: 1-2-3 a 3-4-5. První prsty jsou těžké, ale mají velkou míru svobody pohybu, druhé jsou naopak lehké, ale jejich pohyblivost je výrazně menší. Třetí prst má dva významy: prvním je svoboda, ale druhým je závislost. Platí pak následující premisa: aby prsty hrály ve zvuku vyrovnaně, je třeba se těžkými prsty dotýkat lehce a lehkými těžce.“*⁶⁰

Pokud se začne dítě učit spojovat více tónů, je potřeba zaměřit jeho sluchovou pozornost na plynulé znění *legata*, které vzniká přirozeně, a to v důsledku přesouvání váhy paže do prstů. Je důležité se vyvarovat tlaku na prst hned po zaznění tónu. Pedagog musí žákovi popsat a vysvětlit, že po vytvoření tónu nesmí nadále vyvíjet sílu a na klávesu tlačit. Prstem však stále „pracuje“ a tón udržuje. Ve výsledku je prst v jemném kontaktu s klávesou, zatímco ostatní prsty jsou uvolněné a spočívají na klávesách. Tím zůstane celá paže volná.

Ve skupinkách tónů se začíná pouze dvěma sousedními prsty – nejprve

⁶⁰ ПЕРЕЛЬМАН, Н., *В классе рояля*, 3. vydání, nakladatelství Музыка, Ленинград 1981, s. 21.

v sekundových krocích, pak v terciových a dále všemi intervaly, které dítě může obsáhnout, a to bez napětí dlaňových svalů. Tyto intervalové kroky je vhodné hrát střídavě ve všech oktávách po celé klaviatuře s přenosem ruky obloukem blízko nad klávesami. Tímto popsáním způsobem se osvojuje volné propojení pohybu ruky v souladu s prstovou technikou, takže dojde ke správnému zformování svalového stereotypu, při kterém představuje celá paže jeden celek. Je pochopitelné, že tímto způsobem hry se podstatně zvýší kapacita tónu, který získá nejen na síle, ale i kvalitě, „kulatosti“ a měkkosti.

Užitečnou a zajímavou skladbou na procvičování *legata* ve skupinkách dvou tónů může být *Podzimní písnička* Yurije Abeleva. Dítě lehce pochopí souvislost mezi malými sekundami a „vzdechu lítosti“ po uplynulém létu. Formují se správné představy o „dýchání“ hudební fráze. Osvojení *legata* slabšími prsty se doporučuje postupně. Přípravou ke hře *legata* pěti prsty bude hra *legata* 1. a 5. prstem přes pocit supinace a pronace. Ruka dítěte jakoby „objímá“ kvintu, dlaň se klidně otevírá střídavě z obou stran. Je důležité naučit žáka „otevírat“ dlaň takovýmto způsobem a učinit dlaň aktivním účastníkem hry.

Obrázek č. 15: Procvičování *legata* mezi dvěma tóny

Moderato

Zdroj: МИЛИЧ, Б., *Фортепиано: 1 класс*, nakladatelství Кифара, Москва 2006, s. 20.

Pětiprstové *legato* je pro mladšího předškoláka základ, na němž si osvojuje celistvé pohyby rukou s dosažením pocitu „dýchání prstů“. Pak se postupně přidávají „slabší“ prsty – čtvrtý a pátý. Osobně bych doporučovala rozšiřovat pětiprstové *legato* v souladu s malou dětskou rukou, tj. maximálně do kvinty. Přitom je třeba dbát na kontakt každého prstu

s klaviaturou. Z toho vyplývá, že se prsty aktivizují samostatně. Je však třeba dbát na to, aby při jejich zvedání zůstala ruka volná.

Některé směry v klavírní metodice začínají nejprve hrou *staccato* právě z důvodu zapojení velkých svalových skupin, které jsou pro kvalitní tónotvorbu důležité. Je zřejmé, že studijní materiál musí být dětskému chápání jasný, srozumitelný a snadno zapamatovatelný. Jako názorný příklad uvádím mezi dětmi velmi oblíbenou skladbu *Ježek* D. Kabalevského.

Obrázek č. 16: Skladbička na *staccato*

Ježek  D. Kabalevskij



Zdroj: JANŽUROVÁ, Z., BOROVIČKA, M., *Nová klavírní škola: 1. díl*, nakladatelství Schott Music Panton s.r.o., Praha 2000, s. 92.

Název *Ježek* odkazuje na povahu či charakter skladby: prst se dlouho nezdrží na jednom místě, protože „ježek má ostré jehličky“. Nejdříve jednotlivé tóny zaměníme za harmonické akordy proto, aby žák rychleji pochopil strukturu skladby. Hru *staccato* (stejně jako *non legato*) je třeba začínat jedním prstem střídavě pravou a levou rukou, později oběma rukama dohromady v unisonu kvůli dosažení synchronizace pohybu. Proznělého krátkého *staccato* dosáhneme inervací konečků prstů s klaviaturou. Nejeftivnějšího výsledku zpravidla docílíme navozením vhodné asociace, blízké dětskému světu.

Po osvojení základních hráčských způsobů (*legato*, *non legato*, *portamento*, *staccato*) je důležité všechny způsoby pomocí vhodné literatury propojit v praxi, aby byly položeny základy tvoření správných pianistických návyků do budoucna a nemusel se zbytečně ztrácet čas jejich eventuální nápravou, která bývá zdlouhavá a často nevede ke zdárnému cíli.

Několik úhozů v jedné skladbě nalezneme například ve skladbě *Slepička* N. Lubarského. Velmi dobře lze na této skladbě vysvětlit úhoz *staccato*. Pomocí představy

přirovnáme *staccato* ke slepičce zobající zrníčka.

Obrázek č. 17: Obraz slepičky zobající zrníčka

60. КУРОЧКА
Украинская народная песня

Обработка Н. Любарского

Moderato



Zdroj: МИЛИЧ, Б., *Фортепиано 1 класс*, nakladatelství Кифара, Москва 2006, s. 25.

Skladba se dělí na dva díly A-B, ve kterých je jasně patrné, jak se podstatně mění způsob hry od *legata* ke *staccatu*, což velmi dobře napomáhá rychlejšímu osvojení těchto způsobů hry. Skladba je určena pro dítě, které už se seznámilo se třemi úhozy: *non legato*, *staccato* a *legato*. Jako příklad uvádím detailnější rozbor obrazu skladby. V dílu A pro pravou ruku se skrývá hlavička slepičky, kterou slepička hýbá při různých činnostech, *staccato* je zobání zrněk, *legato* otáčení hlavičkou a hledání jídla, *non legato* pak polykání potravy. V dílu B se objeví hlas slepičky, která jako by ještě prosila o další jídlo: *staccato* koko (pravá ruka má dvě osminové noty) - koo (levá čtvrtěová) ...pomlka znamená přestávku po jídle. V levé ruce se nachází *legato* – slepička přešlapuje z jedné nožičky na druhou, *non legato* – zastavuje se. Ve vědomí dítěte se tím formuje obraz, trénuje se pružnost sluchu, pohybu a probouzí se tak hudební myšlení.

5 Psychologický aspekt v počáteční výuce

5.1 Příjemná atmosféra a psychické rozpoložení jako základ hry

Výuka malého klavíristy by se měla zakládat na příjemné atmosféře ve třídě, neboť ta je podmínkou a zárukou správného rozvoje dítěte. Myslím si, že pro úspěšnou výuku hry na nástroj je nezbytné porozumět dětské duši (dětské psychologii). Tzv. psychologická zanedbanost bývá zapříčiněna nedostatečnou pozorností ze strany pedagoga (potažmo rodičů), což může jednoznačně vést ke špatným výsledkům v podobě agresivity i pasivity a absenci touhy po dalším vzdělávání.

Je samozřejmé, že pedagog nemůže vyřešit veškeré problémy žáka, např. problémy v rodině či ve škole. Domnívám se, že základním principem vyučování by měl být obdobný přístup k výuce jako v psychoterapii, kdy se postulát „pedagog – psychoterapeut“ stává podstatou individuální výuky hry na nástroj. Jen tímto způsobem pojatá výuka je zárukou úspěchu, neboť každé dítě je ve své podstatě, i co se týče talentu, jedinečné. Samozřejmě že rodičovský faktor hraje v procesu výuky svou roli. Zejména při dohledu na domácí přípravu žáka, ale i v obecném slova smyslu mnohdy napomáhá zlepšení vztahů v rodině samotné a upevňuje kontakt mezi školou, žákem a rodiči.

Jestliže jsme konstatovali, že fungující vztah pedagoga, dítěte a rodiče⁶¹ je považován za základ úspěchu, je třeba na druhé straně vzít v úvahu i to, že dítě se v průběhu svého vývoje osamostatňuje, takže rodiče by měli přizpůsobovat míru své péče a dohledu přiměřeně věku dítěte. Přehnaná péče totiž může být na závalu, například při pomoci s vypracováváním domácích úkolů, protože dítě pak bude vždy vyhledávat snazší cesty studia. Přejít z předškolního věku do mladšího školního je zásadním obdobím, kdy žák začíná navštěvovat základní školu a v hodinách se musí spoléhat pouze na vlastní schopnosti. Proto jedním ze základních cílů pedagogické činnosti je schopnost naučit žáka efektivně se učit, bez zbytečných časových prodlev i při velké časové náročnosti.

Pokud se zaměříme na podobu samotné vyučovací hodiny, pak lze mezi funkční metody zařadit improvizaci. Pedagog by měl být flexibilní a vnímavý, čímž dokáže reflektovat žákovu náladu a vhodně v potřebný okamžik zareagovat tak, aby docílil zklidnění či povzbuzení dítěte. Pokud se žák zabývá hudbou již v raném věku, napomáhá

⁶¹ Podrobněji viz kapitola 2. 5 *Role rodičů při výuce předškoláků.*

to rozvoji jeho osobnosti, vůle a fantazie. Pedagog musí naučit malého žáka, jak lze vyjadřovat myšlenky a pocity prostřednictvím hudebních tónů. Tento proces v sobě skrývá i silný terapeutický efekt.

Psychologicky náročné je pro děti řešit úkol jedním a neměnným způsobem. Někteří pedagogové se příliš zaměřují na jeden konkrétní problém bez vyhledávání různých způsobů jeho zvládnutí, čímž záměrně zkoušejí trpělivost dítěte. Zvládnutí úkolu tímto způsobem se ale může minout účinkem a navíc se mohou objevit negativní emoce v podobě zlosti, podrážděnosti, urážek či smutku. Takové pocity pak přetrvávají v podobě nepříjemných vzpomínek na málo kreativního učitele i při zvládnutí jiných stresově náročných úkolů. Nepříjemné pocity při cvičení se přenášejí také do interpretace žáka ve třídě i na pódiu. Nekvalitní práce se proto může stát nebezpečnou pro psychický stav umělce. Abychom se vyhnuli těmto nepříjemnostem, nesmí učitel upřít svůj zájem jen na žákovu ideální interpretaci, ale spíše na vhodné varianty zvládnutí určitého problému. Tím zabrání vzniku nepříjemných pocitů a jejich projevům v jiných klíčových situacích.

Artobolevskaja nabádá pedagogy k tomu, aby nesoustředili pozornost pouze na přesnost a čistotu interpretace, protože přílišné bazírování na detailech může způsobit nervové vypětí, strach z výkonu či negativní postoj k samotnému studiu. Hlavním cílem prvního období výuky je rozvoj představitosti dítěte, navázání dobrého vztahu s učitelem i navození pocitu radosti ze samotného cvičení.⁶² Artobolevskaja také doporučuje, aby byl pedagog dostatečně vnímavý a zaujal částečně pozici psychologa, který navazuje vztah s daným žákem, předkládá mu vědomosti ve srozumitelné podobě a formuje v něm předpoklady pro základní pracovní návyky. Celý tento proces pak vede k prvnímu veřejnému vystoupení žáka.⁶³

5. 2 Psychologická příprava žáka na pódiovou zkušenost

Výsledek cvičení na klavír (podobně jako na jiné hudební nástroje) přichází s určitým zpožděním, neboť osvojené poznatky „dozrávají“ v průběhu delšího časového období a potřebují určitou míru „zažití“. Cílem cvičení ovšem není cvičení samo o sobě, nýbrž veřejná prezentace nastudovaného díla ve snaze podělit se o umělecky hodnotnou stránku

⁶² АРТОБАЛЕВСКАЯ, А., *Первая встреча с музыкой*, nakladatelství Композитор, Санкт-Петербург 2004, s. 9.

⁶³ Tamtéž, s. 12.

s ostatními posluchači. To ovšem znamená dokonalé proniknutí do obsahové podstaty díla. V raných obdobích studia (a nejen v nich) je pedagogický „rukopis“ v žákově interpretaci znatelný, nicméně veřejná prezentace je dílem žáka samotného. S tím pochopitelně souvisí jeho příprava na veřejné vystoupení po psychologické stránce. Je proto nutné se zabývat otázkami neúspěchu či podstaty tvůrčího neklidu.

5. 2. 1 Příprava žáka na vystoupení

Samotný proces přípravy začíná stanovením termínu veřejného vystoupení. Pedagog určí dobu pro přípravu skladeb, přičemž musí zohlednit předpokládaný rozvoj žáka, nakolik je žák perspektivní, případně přistoupit ke korekcím, pokud vše nepostupuje dle předem stanoveného plánu. Stanovení termínů, resp. termínu prvního a každého dalšího vystoupení, zahajuje proces „pódiové orientace“ (v ruštině „estrádní orientace“), kdy se práce se skladbami cílí na stanovený termín veřejného vystoupení. Proces pódiové orientace řadíme mezi základní etapy psychologické přípravy. Pro jeho zvládnutí je potřeba splnit následující úkoly:

1. Uvědomění si cílů a motivů vystoupení.
2. Plánování a organizace procesu studia s důrazem na specifika konkrétního vystoupení.
3. Přijetí podmínek a adaptace na ně v souvislosti s plánovaným vystoupením.⁶⁴

Obdobným způsobem jako cílení na pódiovou zkušenost mohou probíhat i následné etapy směřované k uvědomění si budoucího vystoupení, které je časově determinované. Právě to je nezbytné pro správné rozložení psychických a fyzických sil i volného času.

5. 2. 2 Psychologické předpoklady předškoláků a mladších školáků pro pódiovou zkušenost

V každém věku prožívá dítě stresové stavy před veřejným vystoupením, ale odlišným způsobem. V obecné rovině lze konstatovat, že předškolák i mladší školák zažívá a vnímá

⁶⁴ БОЧКАРЁВ, Л., *Психология музыкальной деятельности*, nakladatelství Классика-XXI, Москва 2008, s. 219-220. Dostupné z: <http://www.al24.ru/wp-content/uploads/2013/09/%D0%B1%D0%BE%D1%87_1.pdf>.

stres odlišně. Předškolák si častokrát neuvědomuje zodpovědnost vyvolanou vystoupením a může tak reagovat klidně až netečně, zatímco mladší školák již reaguje zcela opačně. Někteří mí žáci v mladším školním věku se mnou před koncertem sdílejí své pocity a stěžují si na klepání končetin i červenání tváří. Protože naléhavost situace si žák plně a důkladně uvědomuje a zažívá tím stres již před samotným vystoupením, je třeba si s ním nezávisle povídat o věcech, které se netýkají vystoupení, např. se zeptat, co plánuje na víkend nebo co dělal včera večer atd. Takovéto otázky pomohou alespoň částečně zahnat nepříjemné myšlenky a pocity z vystoupení. Je potřeba si uvědomit, že vnímání neúspěchu může být tak intenzivní, že může mít dopad i na další proces výuky.

V rámci přípravy na první veřejné vystoupení je pro malé žáky lze využít ansámblové (čtyřruční) hry s pedagogem. Pokud existují mezi pedagogem a žákem dobré a vřelé vztahy, pak pro žáka není pódiový prožitek traumatizující a stresující záležitostí.

5. 2. 3 Podstata pódiového neklidu

Jev pódiového neklidu je známý téměř všem interpretům, ovšem nemusí být zákonitě spojen pouze s negativním či rozporuplným výsledkem. U některých žáků a umělců totiž tvůrčí neklid působí pozitivně, mobilizuje jejich síly a kreativitu. Důležité je zodpovědět si otázku, proč tomu tak je.

Pódiový neklid je psycho-fyziologickou reakcí na stresovou situaci, která na psychické úrovni představuje myšlenkový chaos a emoční nestabilitu, po fyziologické stránce se jedná o zrychlený tep, přerušované dýchání, třes a pocení rukou, zrudnutí tváří či dokonce zkracování šlach na rukách. Tréma = napětí. Ze jmenovaných symptomů lze vyvodit, že prožívání pódiové zkušenosti hudebníka se po psycho-fyziologické stránce podobá prožívání člověka v extrémní situaci.

Kanadský fyziolog Hans Selye jako první použil pojem stres pro popis adaptačního syndromu, tj. adaptace člověka na komplikované podmínky života.⁶⁵ Extrémní podmínky se vyskytují především v nebezpečných profesích, kde je extrémní situace vyvolána fyzickými podmínkami a strachem o život. Tato specifika popsání syndromu nám ale dovolují provést komparaci s pódiovým zážitkem. Selye popisuje tyto okolnosti jako extrémní pracovní podmínky, ve kterých má člověk v lepším případě pocit zodpovědnosti,

⁶⁵ VEČEŘOVÁ-PROCHAZKOVÁ, A., *Stres, eustres a distres*, Psychiatrická katedra IPVZ, Praha 2008. Dostupné z: <<http://www.solen.cz/pdfs/int/2008/04/09.pdf>>

v horším případě pocit méněcennosti. Jak už jsme konstatovali dříve, ve výsledku nemusí být výkon těmito faktory ovlivněn nutně jen negativně. Negativní distres plný silného napětí a problémů s koncentrací se může díky copingu, tedy vědomé a kognitivní strategii, u některých jedinců přeměnit v eustres. Tato pozitivní podoba stresu má za následek zvýšení fyzických rezerv organismu, které má na výsledný projev pozitivní vliv. Různorodost tvůrčího výsledku je pak dána individuálním charakterem a temperamentem interpreta.

Nejen že psychická podpora může mít vliv na fyziologické projevy, ale platí to i naopak. Důležité je držení těla v pozici „úspěšného člověka“, nebo se alespoň snažit vžít do této role. Člověk, který trpí pódiovým neklidem, má možnost ho překonat a potlačit pomocí povzbuzujících a podporujících pohybů, které zvedají náladu a přinášejí sebejistotu. Těsně před vstupem na pódium je důležité vyhnout se skleslému držení těla – klesání hlavy, hrbení a padání ramen, uvolnění páteře – protože takové přílišné uvolnění způsobuje tělesnou skleslost, tlumí pozitivní emoce a nepodporuje naladění na úspěch. Nejlepší postup přípravy zahrnuje následující prvky:

- 1) Gymnastika (uvolnění částí těla potřebných pro hru na klavír, k čemuž patří také masáž rukou);
- 2) Držení těla (přiměřeně zvednutá brada, hrudník mírně dopředu, rovná záda);
- 3) Dýchání (vyrovnané dýchání pro uklidnění srdečního tepu v nervózním stavu – nejlépe plný jógový dech s koncentrací na prostupování dechu celým tělem).

Takovou fyziologicko-psychologickou přípravu je nutné provádět při zkoušce na plánované veřejné vystoupení, aby si žák osvojil potřebná cvičení jako rozcvičku, kterou používá např. tanečník před samotným tancováním. Tato příprava může do budoucna žákovi pomoci pocítit při nácviu a interpretaci skladeb příliv nových sil.

5. 2. 4 Druhy reakcí na pódiové prožívání stresového stavu

Žáci a interpreti reagují na stresovou situaci veřejného vystoupení odlišně. Podle reakce na pódiovou zátěž lze rozlišit několik typů umělců:

Napjatý typ – ve stresové situaci je ztuhlý, tlačí při hře do rukou, kousá se do rtů. Jeho činnost může být impulzivní a napjatá. Na pódiu ho může provázet svalové napětí

a zvednutá ramena. Často nedokáže udržet jednotné tempo.

Bázlivý typ – prožívá strach, propadá panice, zadržuje dech. Projevuje se tak komplex reakcí ve smyslu „utéct – znehybnět – spadnout“. Aktivní účasti na veřejné produkci se může zaleknout a vystoupení odmítnout. Na pódiu vypadá neklidně, pohybuje se chaoticky a může trpět výpadky paměti při hře repetice.

Brzdící typ – projevuje se zpomalenou činností. Důsledkem toho je, že na pódiu může hrát v mnohem pomalejším tempu, než jaké skladba ve skutečnosti vyžaduje. Často je nedostatečná formální soudržnost skladby, dynamika bývá plochá, bez vývoje a drobných nuancí.

Agresivní typ – ztrácí sebeovládání, projevuje agresivitu při hře, hraje méně kultivovaně. Malé děti tímto projevem často trestají své rodiče za to, že je donutili hrát na nástroj, dlouho cvičit apod.

Progresivní typ – ve stresové situaci zlepšuje svou schopnost činnosti. Stres aktivizuje jeho emoční i intelektuální síly. Jeho výkon může být kreativní a sdělný, protože má díky svému postoji schopnost zaujmout publikum.

Nyní přistupme k jednotlivým typům komparativně a podrobněji. Pedagog by měl být natolik prozíravý, aby dokázal žákův temperament bezezbytku odhalit a najít způsob, jak mu nejlépe čelit. Na základě takovéto analýzy osobnosti může následně stanovit optimální pracovní postup a celkové požadavky na žáka. Při pedagogově chybné diagnóze může být příčinou žakovy napjatosti zadaná velká míra úkolů, jež nestačí plnit. Jestliže je „dávkování“ látky přiměřené žakovým schopnostem, lze výše popsaným negativním doprovodným jevům efektivně čelit, docílit podstatného zlepšení pocitového vnímání stresové zátěže a tím i zlepšení celkové produktivity vlastní studijní činnosti.

Práce s *bázlivým typem* začíná zjištěním základních příčin daného stavu. Je důležité porozumět tomu, čeho se žák ve skutečnosti obává. Zda špatného hodnocení od svého učitele či nejistoty v sobě samém. Často může být příčinou pamětní nejistota a nedostatečná koncentrace. Tohoto typu žáka by měl učitel před vystoupením zbavit neklidu, dodat mu důvěru v sebe samého a celkově ho nasměrovat k pocitu radosti z veřejného vystoupení.

Se žáky *brzdícího typu* je těžké pracovat, protože pedagog je nucen vynaložit hodně energie k vybuzení žáka k nějakému výkonu. Takový žák by měl jít na pódium

s dostatečnou zásobou pevných dovednostních návyků, které mu dodají pocit jistoty. V tomto případě pomohou opakované zkoušky přímo v sále, stejně jako opakovaná podpora ze strany učitele o žakově dobré připravenosti, jelikož tak žák získá pocit vyššího sebevědomí.

Pro pedagoga, který pracuje s *agresivním typem*, je důležité se ve výchově zaměřit na vštěpení zásad určité emoční kultivovanosti ve vztahu ke zvuku nástroje, neboť ten je v zásadě ukazatelem umělecké vyspělosti žáka a ovlivňuje jeho hráčský profil.

Progresivní typ většinou nerad pracuje naplno v normálních, rutinních podmínkách běžné hodiny, avšak skvěle se cítí na pódiu. Pedagog by ho měl proto často zapojovat do veřejných vystoupení, a to jakmile je žákův výkon na takové úrovni, že snese kritické hodnocení publika.⁶⁶

Jak z uvedených charakteristik vyplývá, spektrum pódiových stavů hudebníka je velmi široké. Nejdůležitějším aspektem pro pedagoga je včasná diagnostika temperamentu a charakteru osobnosti dítěte. Opět se tak vracíme k tomu, čím jsme začínali, tedy že teoretické znalosti z psychologie nám v praxi pomohou včas odhalit a vyřešit problém, což je jedna z hlavních pedagogických pracovních zásad. Zkoumání vzdělávacího procesu žáka a jeho interpretačních výsledků na pódiu je potřeba propojovat s vlastní zkušeností. Tedy ptát se sebe samého, jak bych se cítil já v podobné situaci, co by mě k tomu stavu vedlo a co by mi pomohlo ho překonat. Následně je pak důležité obdobně spojovat své zkušenosti se zkušeností dítěte, kterému se podařilo zvládnout určitý problém. Sdílení vlastních pocitů a srovnávání s jinými případy může být pro žáka podporou a jasnou známkou empatie. Pokud pedagog pracuje na seberealizaci a osobnostním růstu, je pravděpodobné, že jeho žáci většinu problémů také zvládnou. Takový pedagog bude mít u dětí přirozenou autoritu a obrátí pozornost žáků k vlastní osobě i ke všemu, co učí.

⁶⁶ ЛУЧИНИНА, О., ВИНОКУРОВА, Е., *Некоторые секреты развития музыкальных способностей*. Dostupné z: <http://samlib.ru/l/luchinina_o/secrets.shtml>

Závěr

Každý začínající pedagog se ve své práci pravděpodobně dříve nebo později setká s některými specifiky výuky hry na klavír u žáků v dětském věku. Když jsem začala pracovat s malými dětmi, přišla jsem hned na to, že jejich vnímání a pozornost je odlišná od vnímání a pozornosti starších dětí. Z toho důvodu jsem se cíleně zaměřila na problematiku hudebního vzdělávání a pianistickou výchovu předškolních dětí a mladších školáků. Mým záměrem bylo najít a pokusit se formulovat možné cesty optimálního rozvoje hudebnosti v důležité fázi vývoje malých žáků s ohledem na možné překážky související s jejich výchovou a i individuálními schopnostmi.

Co se týče otázky specifík nástrojové výchovy klavíristy, pokusila jsem se v této diplomové práci představit takové způsoby, pomocí kterých lze co nejpřirozeněji postupovat na cestě osvojování si pianistických návyků. V dnešní době jsou stěžejní didaktické metody podpořeny vědeckými fakty, které dokládají přednosti výuky v raném věku. Zdůrazněna je především fyzická a mentální vyspělost, protože právě předškolní věk je nejsenzitivnějším obdobím pro výuku hry na hudební nástroj. Avšak výuka v tomto věku, i přes všechna možná pozitiva, klade mnoho specifických požadavků na pedagoga. Ne pro každého je ale výuka malých dětí vhodná. Pedagog musí nejprve plně ovládat vlastní osobnost, čímž je myšleno úspěšné zvládnutí všech osobních a profesních problémů. Dále si musí osvojit nové, progresivní metody a postupy, které umožní přirozený a nekomplikovaný rozvoj žákových schopností. Při správné aplikaci je pak učební proces pro žáka srozumitelný a zajímavý a pro pedagoga smysluplný a obohacující.

Způsob výuky metodou hry, kdy pedagog vstupuje do dětského světa coby společník ve hře s obrazy či vypravěč o světě hudby, je bezpečným a efektivním systémem řízeného rozvoje žáka. Pedagog buduje tento specifický vztah pečlivě a hned od začátku celého procesu učí dítě se vyjadřovat skrze hudbu samotnou. V celém žákově vývoji pak pedagog zohledňuje a reflektuje jeho individuální zvláštnosti tak, aby si dítě dokázalo vše dobře osvojit. Je potřeba navodit i adekvátní formu prezentace probíraných pojmů a počítat s mentální úrovní a zvláštnostmi pozornosti v daném věku dítěte. Tyto dva úhly pohledu zohledňujeme v každé etapě žákova studia – od výuky notové gramotnosti až po problematiku hry na nástroj. Látku je třeba podávat hravým způsobem, který se zakládá na principech bezděčné pozornosti s plynulým přechodem do záměrné pozornosti

v pozdějších stadiích výuky.

Samotná otázka skutečného formování klavírní techniky a také náprav chyb v této oblasti vychází z historických zkušeností. „Mentální“ technika je výsledkem evoluce pianismu a je vlastním cílem klavírní pedagogiky. Hlavním předpokladem úspěchu dle této metody je postup pomocí systému „vidím - slyším - hraji“, se zohledněním individuálních zvláštností pianistického aparátu dítěte. Samozřejmě je potřeba zohlednit i možnosti rozvoje po fyziologické stránce. Proces výuky nemá vliv pouze na samotný pohybový aparát, ale také na dýchací, zrakovou a další tělesnou činnost. Bohužel se mnoho pedagogů soustředí pouze na formování samotného aparátu horních končetin.

Základem mého přístupu je důraz na pozitivní vztah mezi žákem, pedagogem a v některých případech i rodiči. Právě proto jsem se v práci zaměřila na navázání a uspořádání těchto vztahů, které jsou nezbytné pro budoucí úspěch. Tento vztah musí být přátelský, vřelý a plný vzájemného porozumění. Vztah je založen na poznání žákovy individuální osobnosti a psycho-fyziologických dispozic, jejichž odhalení a rozvoj tvoří pevnou základnu pro pedagogické úspěchy.

Veřejné vystoupení a jeho výsledná podoba se bezprostředně odvíjí od správného rozložení psychické zátěže, a to v období před vystoupením, v jeho průběhu, i po jeho skončení. Získání pódiové zkušenosti v mladém věku je předpokladem pro budoucí uměleckou práci, ať už na amatérské či profesionální úrovni.

Seznam zdrojů

Seznam literatury

DANIEL, L., *Metodika hudební výchovy*, nakladatelství Montanex, Ostrava 2001, 105 s., ISBN 978-80-7225-329-6.

DUŠEK, B., *Úvod do hudební psychologie*, 2. vydání, Pedagogická fakulta v Plzni, Plzeň 1972, 92 s.

FRANĚK, M., *Hudební psychologie*, 1. vydání, nakladatelství Karolinum, Praha 2007, 241 s., ISBN 978-80-246-0965-2.

JUDOVINA-GALPERINA, T., *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí*, 1. vydání, nakladatelství Lynx, Brno 2000, 152 s., ISBN 80-902932-0-4.

PLHAKOVÁ, A., *Učebnice obecné psychologie*, 1. vydání, nakladatelství Academia, Praha 2005, 472 s., ISBN 978-80-200-1499-3.

POLEDŇÁK, I., *Stručný slovník hudební psychologie*, 1. vydání, nakladatelství Supraphon, Praha 1984, 459 s.

SEDLÁK, F., *Psychologie hudebních schopností*, 1. vydání, nakladatelství Suprafon, Praha 1989, 258 s., ISBN 80-7058-073-9.

VAGNEROVÁ, M., *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, nakladatelství Karolinum, Univerzita Karlova v Praze 2005, 1. vydání, 432 s., ISBN 80-246-1074-4.

VAGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie – Dětství a dospívání*, nakladatelství Karolinum, Praha 2012, 531 s., ISBN 978-80-246-2153-1.

ZENKL, L., *ABC hudební nauky*, nakladatelství Editio Bärenreiter, Praha 2007, 200 s., ISBN 80-86385-21-3.

Seznam cizojazyčné literatury

АЛЕКСЕЕВ, А., *Методика обучения игре на фортепиано*, 3. vydání, nakladatelství Музыка, Москва 1978. 289 s.

АРТОВАЛЛЕВСКАЯ, А., *Первая встреча с музыкой*, nakladatelství Композитор, Санкт-Петербург 2004, 101 s., ISBN 5-7379-0261-7.

ПЕРЕЛЬМАН, Н., *В классе рояля*, 3. vydání, nakladatelství Музыка, Ленинград 1981, 96, s.

СУДЗУКИ, С., *Возвращенные с любовью – Классический подход к воспитанию талантов*, nakladatelství Попурри, Москва 2005, 192 s., ISBN 985-483-428-X.

ТЕПЛОВ, Б., *Психология музыкальных способностей*, Академии педагогических наук РСФСР, Москва - Ленинград 1947, 335 s.

ШМИДТ-ШКАЛОВСКАЯ, А., *О воспитании пианистических навыков*, 2. vydavatelství, nakladatelství Музыка, Ленинград 1985, 71 s.

Internetové zdroje

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., *Hudební psychologie pro učitele*, 2. vydání, nakladatelství Karolinum, Praha 2013, ISBN 978-80-246-2303-0 (online pdf). Dostupné z: <file:///D:/Download/Hudebn%C3%AD%20psychologie%20pro%20u%C4%8Ditele_978-80-246-2303-0_ukazka%20(1).pdf>.

VEČEŘOVÁ-PROCHAŽKOVÁ, A., *Stres, eustres a distres*, Psychiatrická katedra IPVZ, Praha 2008. Dostupné z: <<http://www.solen.cz/pdfs/int/2008/04/09.pdf>>.

БОЧКАРЕВ, Л., *Психология музыкальной деятельности*, nakladatelství Классика-XXI, Москва 2008, s. 225. ISBN 978-5-89817-227-5 (online PDF). Dostupné z: <http://www.al24.ru/wp-content/uploads/2013/09/%D0%B1%D0%BE%D1%87_1.pdf>.

ЛУЧИННИНА, О., ВИНОКУРОВА, Е., *Некоторые секреты развития музыкальных способностей*. Dostupné z: <http://samlib.ru/l/luchinina_o/secrets.shtml>.

МАКЛАКОВ, А., *Общая психология*, Dostupné z: <http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/makl/14.php>.

ПАЛМЕР, Д., ПАЛМЕР, Л., *Эволюционная психология*, Dostupné z: <<http://profilib.com/chtenie/50369/dzhek-palmer-evolyutsionnaya-psikhologiya-sekrety-povedeniya-homo-sapiens-22.php>>.

РУБИНШТЕЙН, С., *Основы общей психологии*. Dostupné z: <http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf>.

<<http://www.hospital-bn.cz/oddeleni/radiologicke-oddeleni/pracoviste-magneticke-rezonance>>

Hudebniny

BÖHMOVÁ, Z., GRÜNFELDOVÁ, SARAUER, A., *Klavírní škola pro začátečníky*, nakladatelství Bärenreiter, Praha 2015, 2. vydání, s. 127. ISMN 979-0-2601-0158.

BOROVÁ, M., *Od peřinky ke školičce a ještě trochu dále*. Panton International, Praha 2004, s. 88. ISBN M-2050-0754-6.

JANŽUROVÁ, Z., BOROVÁ, M., *Klavírní školička*. 3. nakladatelství Panton, Praha 1989. s. 215. ISBN 979-0-2050-0648-8.

JANŽUROVÁ, Z., BOROVÁ, M., *Nová klavírní škola: 1.díl*, nakladatelství Schott Music Panton s.r.o., Praha 2000, s. 150. ISBN 979-02-0500-600-6.

POSPÍŠILOVÁ, V., VOZAR, M., *Pojďme si hrát: Pracovní sešit pro PHV*, nakladatelství Talacko Editions, Praha 2008. s. 96.

БАРЕНБОЙМ, Л., ПЕРУНОВА, Н., *Путь к музыке*, nakladatelství Советский композитор, 1988, s. 168.

МИЛИЧ, Б., *Фортепиано: 1 класс*, nakladatelství Кифара, Москва 2006, s. 90. ISBN 979-0-706363-15-8.

НИКОЛАЕВ, А., НАТАНСОН, В., РОЩИНА, Л., *Школа игры на фортепиано*, nakladatelství Музыка, Москва 2007, s. 200. ISBN 6-7140-0825-1.