

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Použití pomůcek a her při rozvoji čtení notového zápisu v počátečním
klavírním vyučování

Using aids and games in the development of music reading in beginner piano
lessons

Veronika Kotková

Vedoucí práce: Libuše Tichá, doc. MgA., Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I. ST.

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma použití pomůcek a her při rozvoji čtení notového zápisu v počátečním klavírním vyučování potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 17. 4. 2019

ABSTRAKT

Práce pojednává o pomůckách a možnostech jejich využití při nácviu čtení notového zápisu u začínajících klavíristů. V teoretické části uvádí metodická východiska pomůcek a her, význam čtení notového zápisu pro hudební život žáka i rozvoj jeho hudebních schopností a význam použití her ve výuce.

V druhé části nalezne čtenář popis pomůcek, návrh činností (často her), doporučení vycházející z praxe apod.

Empirická část se věnuje sledování dopadu používání pomůcek na několik žáků různých úrovní klavírních schopností.

KLÍČOVÁ SLOVA

notový zápis, čtení notového zápisu, rytmické slabiky, intonační metody, hudební schopnosti, pomůcky, didaktické hry

ABSTRACT

The subject of this work is aids and their possible use in teaching music reading to beginner pianists. The theoretical part presents the methodology behind aids and games, the importance of music reading for the musical activities of the pupils and for the development of their musical skills. It also explains the importance of using games in piano lessons.

In the second part of this work you can find the description of the aids, recommendations for activities (often games), suggestions that are based on author's experience etc.

The third part describes the effect of using aids and games on a few pupils of different levels of piano skills.

KEYWORDS

music sheet, music reading, rhythm syllables, methods of intonation, musical skills, aids, educational games

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická část	7
1.1 Metodologická východiska pomůcek a her	7
1.2 Význam dovednosti čtení notového zápisu pro klavíristy	22
1.3 Hudební schopnosti jako podmínka úspěšné výuky čtení notového zápisu	26
1.4 Význam hry ve výuce	38
2 Přehled pomůcek a her	41
2.1 Karty s notami	42
2.2 Deskové hry	47
2.3 Mazací notová osnova	49
2.4 Rytmické karty	54
2.5 Tóninové schody	58
3 Empirická část	60
3.1 Předmět a cíle výzkumu	60
3.2 Charakteristika výzkumného vzorku	60
3.3 Metody a techniky výzkumu	60
3.4 Výzkumné otázky a hypotézy	60
3.5 Kazuistiky	62
3.6 Výsledky výzkumu	73
Závěr	75
Seznam použitých informačních zdrojů	76

Úvod

Umět číst notový zápis je pro klavíristy důležité. Žáci však význam této dovednosti ne vždy vnímají stejně jakou učitel. Výuka čtení notového písma je nebaví, považují ji často za zbytečnou.

Existují však i prostředky, jak žákům tuto součást klavírního vyučování zpříjemnit. Autorka práce během své praxe vytvořila pomůcky a hry, skrze které lze žáky tuto dovednost naučit hravou a příjemnou formou. Pokud žáky činnost baví, jsou ochotni se jí věnovat často a lépe se na ni soustředí. To má pozitivní dopad nejen na atmosféru ve výuce, ale i na její výsledky.

V této práci jsou pomůcky a hry představeny, stejně jako jejich metodologická východiska. Ve výzkumné části je pak sledován dopad použití pomůcek a her na hudební vývoj žáků – zda lze díky pomůckám a hrám žáky opravdu naučit číst notový zápis, ale také zda je aktivity s pomůckami skutečně baví.

Práce vznikla, aby poskytla inspiraci učitelům, kteří hledají prostředky, jak motivovat žáky k výuce čtení notového zápisu. Snad svůj účel splní a více žáků se na výuku čtení not bude těšit, místo aby se jí bálo.

1 Teoretická část

1.1 Metodologická východiska pomůcek a her

Pomůcky a hry, které učitel v hodinách využívá, jsou vázané na metody, které ve svých hodinách aplikuje. Činnosti v hodinách musí nutně z metod vycházet. Jsou prostředkem, skrze který se naplňují cíle metod. Máme-li se tedy zabývat užitím pomůcek v hodinách klavíru, je vhodné se nejprve seznámit s teoretickými východisky, na základě kterých pomůcky vznikly.

Pomůcky a hry uvedené v této práci vychází z metodologických postupů, se kterými se autorka seznámila při studiu na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity. Tato kapitola si neklade za cíl podrobně se věnovat všem významným metodickým postupům význačných hudebních pedagogů, ani důkladně popsat všechny aspekty jejich návrhů podob hudebního vyučování. Stejně tak se zde nenachází podrobný a metodicky správný postup při výuce čtení notového zápisu. Cílem je pouze seznámit čtenáře stručně s těmi prvky různých metod, které byly důležité při tvorbě a testování pomůcek a her a které jejich výslednou podobu nejvíce ovlivnily.

Blíže se v této kapitole seznámíme s metodami výuky čtení rytmu a výuky intonace.

1.1.1 Rytmus

V knize Hudební psychologie pro učitele je rytmus definován takto: „Hudební rytmus si můžeme pracovním vymezením jako základní výrazový prostředek organizující hudbu v čase. Způsob strukturace hudebního času závisí na jednotlivých složkách rytmu, jimiž jsou: puls, metrum, délky tónů, hybnost a tempo.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 137)

Pro učitele z tohoto členění vyplývá nutnost věnovat se nejen zapamatování a rychlému vybavení délek jednotlivých tónů, ale soustavně rozvíjet schopnost proniknout i do dalších složek rytmu. Před zahájením samotné výuky délek not je tedy třeba ujistit se, že žák má dostatečně rozvinuté schopnosti v oblasti ostatních složek rytmu (více viz kapitola Hudební schopnosti jako podmínka úspěšné výuky čtení notového zápisu).

Není bez důvodu, že právě rytmickou výukou začíná vyučování čtení notového zápisu. Výuku rytmu jako prvního prvku, se kterým se žáci při nácvičení čtení notového

zápisu, preferují i významní hudební pedagogové. „Rytmus je Orffovi skutečně východiskem pro styk dítěte s hudbou a pro ostatní hudební činnosti. Je hluboce zakotven ve všech tělesných úkonech a dítě jej chápe a prožívá snadněji než hudební melodii. Je tedy psychologicky správné, že je základem elementární hudební výchovy.“ (Sedlák a kol., 1988, s. 105)

Zkušenost autorky potvrzuje, že s výukou rytmické složky nemají žáci problém, pokud je vedena vhodně a přiměřeně vzhledem k potřebám a schopnostem žáků. Úspěch pak dále podněcuje jejich motivaci věnovat se výuce čtení not i nadále.

Jedním ze způsobů výuky délek not, se kterým se můžeme v klavírním vyučování setkat, je tzv. počítání – žák odpočítává doby v taktu a na základě znalosti poměru délký jednotlivých not vzhledem k základní době v taktu určuje, v jaké chvíli (na jakou dobu) má notu zahrát (příp. tlesknout).

Alternativou k počítání je užití tzv. rytmických slabik. Ladislav Daniel je vysvětluje takto: „U rytmu pracujeme s abstraktními a tudíž žákům těžko představitelnými pojmy jako doba, polovina doby apod. Pochopit a zvládnout je mohou pouze v konkrétní podobě. A tuto *konkretizaci* nám poskytují francouzské *rytmické slabiky*. Noty čtvrt'ové si představíme jako pravidelně vyslovované slabiky tá tá a noty osminové jako tate tate. Okamžitě po výkladu a bez dlouhého nacvičování dovedou žáci přečíst, ale i zapsat rytmy obsahující tyto dva prvky.“ (Daniel, 1992, s. 22)

Přesná podoba rytmických slabik se může lišit. Pro osminové noty lze použít slabiky ty-ty, díky čemuž dochází k jistému zjednodušení – jedna hodnota noty má pouze jednu slabiku.

Pro nadhodnoty je naopak potřeba použít takového výrazu, který bude obsahovat příslušný počet slabik. Pro notu půlovou by to byl výraz tá-já (příp. tá-á), na notu celou pak žáci říkají „tá-já-já-já“ („tá-á-á-á“).

I pomlky mají své označení. To je důležité zejména proto, že si žáci plně uvědomí a procítí délku pomlky. „Tendenci zkracovat časový úsek, v němž se relativně ‚nic neděje‘, mají zejména malé děti, proto je důležité provázat cítění pomlky slovním projevem (rytmické slabiky) nebo motorickým gestem (pohyb ruky) – tj. pomlku časově prožít.“

(Sedlák, Váňová, 2013, s. 129) Čtvrt'ovou notu si můžeme označit slovem nic, půlovou slovem pauza, pro pomlku celou použijeme výraz velká pauza. Slova je samozřejmě potřeba rytmizovat tak, aby to odpovídalo pulsaci v taktu.

Pouhé seznámení s příslušnými rytmickými slabikami však nestačí. Ukazuje se, že je účinné, pokud žáci procvičují rytmus po určitých celcích, rytmických vzorcích, se kterými se pak setkají i v písních a skladbách, které hrají. I to má své odůvodnění. „Čtení je nutno provádět globálně po skupinách krátkých hodnot, jež jsou rytmizovány v přirozeném tempu. Seskupení hodnot v rytmická jádra jsou životná, poněvadž vytvářejí pocit rytmu i vnitřně. Rozdělí-li se vokální či instrumentální skladba na četbu noty po notě, nemůže se životnost rytmu projevit.“ (Lýsek a kol, 1975, s. 118) Procvičování rytmu po rytmických celcích (taktech) je pro žáka přirozenější, dává mu větší smysl. Notový zápis přestává být tak abstraktní a stává se něčím, čemu žák rozumí, co už z předchozí zkušenosti (poslech hudby, zpěv) zná.

Stejného názoru je i Daniel: „Učivo je nutně třeba si rozdělit na delší dobu a zvládat po taktech, které si žák osvojuje globálně.“ (Daniel, 1992, s. 24)

Daniel navrhuje následující posloupnost taktů, se kterými žáky seznamovat: Nejprve žáci pracují s taktém dvoučtvrt'ovým. Seznámí se postupně s taktém obsahujícím dvě noty čtvrt'ové (žák se naučí vytleskávat a doprovázet slovně slabikami „tá-tá“). Poté následuje takt obsahující jednu notu čtvrt'ovou a jednu pomlku čtvrt'ovou („tá-nic“). Teprve pak přichází na řadu takt se čtyřmi notami osminovými („ta-te-ta-te“). Poté se cvičí kombinace not osminových a noty čtvrt'ové v jednom taktu, později přichází na řadu i nota půlová („tá-á“).

Po procvičení výše uvedeného se zavádí tříčtvrt'ový takt. Všechny již zavedené hodnoty not a pomlky se v tomto taktu procvičí, připojí se nota půlová s tečkou. Pak následuje tečkovaný rytmus (nota čtvrt'ová s tečkou následovaná notou osminovou) atd.

K procvičování rytmu používá Daniel různé aktivity. Jako pomůcku využívá tzv. rytmické kostky a kostečky, s pomocí kterých učitel skládá žákům rytmus, který oni reprodukují, případně jej sami na svých rytmických kostkách opět skládají. Činnost, při které žáci zaznamenávají slyšený rytmus, se nazývá rytmický diktát. „Nejprve si

předehraný rytmus nebo píseň, kterou mají rytmicky zapsat, poslechnou. Potom si ji zazpívají na slabiky a potom po taktech postupně skládají.“ (Daniel, 1992, s. 22)

Rytmický výcvik by měl od začátku být úzce spojován s písněmi. Další způsoby procvičení naučených rytmických celků, které Daniel navrhuje, jsou např. tyto:

- zpívání známých písní na rytmické slabiky
- poznávání písní podle rytmických slabik (učitel vytleská a odříká rytmické slabiky odpovídající některé písni, žáci hádají, o kterou píseň se jedná)
- zapisování rytmu začátku známé písně (opět lze využít rytmické kostičky)
- žáci hádají, která z rytmických dvojtaktů uvedených na tabuli učitel hraje/tleská
- žáci hledají další písně začínající uvedeným dvojtaktům

Eventuálně dochází i na nácvik zápisu rytmu ručně (bez pomůcky).

Autorka ve své praxi vychází z uvedených principů, avšak částečně mění pořadí, v jakém jsou takty zaváděny, využívá jen některých navržených aktivit a naopak používá i jiné, které Daniel neuvádí (viz. oddíl Pomůcky a hry).

Shrňme si nyní některé výhody užívání rytmických slabik při výuce rytmické složky notového zápisu:

- Metoda vychází ze zkušenosti žáka – i v řeči používá krátkých a dlouhých slabik.
- Je konkrétnější – žák nemusí při čtení v hlavě dělit noty na nadhodnoty a podhodnoty vzhledem k základní délce doby v taktu.
- Touto metodou si dokážou osvojit správné čtení rytmu i mladší žáci.
- Užití metody u žáků účinně rozvíjí rytmické cítění. Vede k intuitivnímu porozumění rytmickému zápisu. „Na základě tohoto principu studia se rozvíjí u žáků smysl pro rytmus a ve vokální či instrumentální hudební praxi jej budou chápat bez počítání dob, což je v tomto způsobu výuky zbytečné.“ (Lýsek a kol, 1975, s. 118)

Je ovšem potřeba dodat, že rytmické slabiky mají svoje limity. Na ty učitel a žák narazí, jakmile dojde na hru oběma rukama současně, případně hru dohromady s dalším žákem. Každá ruka (hráč) má často jiný rytmus. Rytmickými slabikami však můžeme konkretizovat pouze jednu rytmickou linku. V této chvíli vzniká potřeba osvojit si metodu

počítání dob, což by ale pro žáka s rozvinutým rytmickým cítěním a intuitivním chápáním nadhodnot a podhodnot neměl být příliš náročný úkol.

1.1.2 Intonace

Se schopností číst z notového zápisu rytmus si žák nevystačí. Další důležitou složkou je melodie. Žák z notového zápisu potřebuje rozpoznat a na nástroji správně interpretovat *výšku* tónů.

Jeden způsob, který se při výuce čtení výšky not používá, je fixace spojení nota – název – klávesa. Žáci se nejprve naučí pojmenovávat klávesy nástroje jejich jmény, poté se učí názvy not, nakonec jsou cvičeni k tomu, aby noty jednu po druhé rychle v hlavě pojmenovali a co nejrychleji našli klávesu, kterou ta konkrétní nota označuje.

Výhodou této metody je její univerzálnost. Jakmile si žák tímto způsobem čtení výšky not osvojí, dokáže zahrát správný tón vždy, nezávisle na průběhu melodie a melodických skocích. Žák v podstatě nemusí mít příliš mnoho zkušeností s různým hudebním materiálem. Tímto způsobem se může dovednost naučit i žák, který nemá příliš rozvinuté hudební schopnosti. Metoda se dá využít i pro výuku čtení not u jiných hudebních nástrojů. Spoj nota – název zůstává stejný, mění se „pouze“ způsob produkce daného tónu.

Tento způsob výuky čtení not je přesto pro výuku nevhodný, a to z několika důvodů. Jmenujme alespoň následující:

- Metoda spoléhá na mechanickou paměť. Nutně se najdou žáci, kterým mechanické pamětné učení se nebude vyhovovat.
- Skrze tuto metodu žák neproniká do podstaty notového zápisu a jeho souvislosti se slyšenou hudbou. Neučí se, že notový zápis zachycuje pohyb melodie; pouze poznává jednotlivé osamostatněné noty.
- Metoda nerozvíjí hudební schopnosti žáků.
- Žák, který se při hře intenzivně soustředí na vybavování názvů not a příslušných kláves, nemá mentální kapacitu, aby se mohl soustředit na hudbu jako takovou. Důsledkem je mechanické hraní bez hlubšího porozumění skladbě.

- Dokud si žák neosvojí větší množství not, může se při hře z not pohybovat pouze v omezeném tónovém prostoru.
- Metoda často nevyhovuje nadaným žákům. Nemají-li zároveň výbornou mechanickou paměť, jejich schopnost vytvářet hudbu brzy nutně předčí jejich schopnost číst notový zápis. Hra podle sluchu je pro ně snazší než z not. Přestávají pak vidět smysl ve výuce čtení notového zápisu, což samozřejmě osvojení této dovednosti ještě více ztěžuje.

Výsledkem užívání této metody je, že se ze čtení not zcela vytrácí hudba. Žák potřebuje noty vnímat jako značky pro tón, pro znějící hudbu. K tomu však tato metoda nesměřuje.

Autorka v praxi vyzorovala, že nadaní žáci mají tendenci vytvářet si „pomůcky“, jak se alespoň trochu zorientovat v notovém zápisu, přestože si nepamatují všechny noty. Toto jsou „triky“, které často používají:

- Pamatují si pouze několik vybraných not.
- Pokud je nota, kterou se snaží přečíst, o tón (půltón) vyšší nebo nižší než jejich „opěrná“ nota, dokážou ji velmi rychle zahrát.
- Sekundové kroky (noty stoupají či klesají o tóny nebo půltóny stupnice) dokážou zahrát hned, jakmile naleznou počáteční notu.
- Snadno rozpoznají noty, pokud interval mezi nimi je tercie. Jednoduše vědí, že jsou-li obě noty na sousedních linkách (v mezerách), budou hrát ob klávesu.

Tento způsob čtení not je velmi blízký metodám vokální intonace (metodám ústícím v dovednost zpívat neznámou píseň podle notového zápisu), se kterými se autorka setkala při studiu na vysoké škole. Začínající klavíristé jej zjevně preferují. Zároveň tím poskytují důkaz, že je možné tyto metody aplikovat nejen při zpěvu, ale i při hře na klavír. Nyní si tedy představíme některé metody vokální intonace a možnosti jejich využití při instrumentální hře.

Metody vokální intonace

Při zpěvu nelze vytvořit spojení nota – název – tón, pakliže nemá žák absolutní sluch. Jelikož nemůžeme počítat s tak četným výskytem absolutního sluchu u dětí, je

potřeba výuku zpěvu z not založit na jiných principech. Místo čtení absolutní výšky not se žáci učí porozumět vztahům mezi tóny a díky tomu zvládají číst pomocí relativní výšky not (ve vztahu k jiným notám).

Intonačnímu výcviku musí předcházet přípravné období, během kterého se učí porozumět pojmům vyšší, nižší tón, učí se pozorně sledovat směr melodie.

Tento postup navrhuji mnozí hudební pedagogové, mezi nimi i Ladislav Daniel. „Nejprve žákům objasníme pojmy zvuk a tón a naučíme je rozlišovat tóny vysoké a nízké. (...) Předehráváme jim na klavíru tóny hlubokých oktáv (kontra, subkontra) a naproti tomu tóny oktáv vysokých (tří- až čtyř-čárkované) a žáci ukazují rukou tóny vysoké nebo nízké. Rozdíly mezi tóny postupně zmenšujeme, a až se dostaneme oběma rukama do jednočárkované oktávy, musíme otázku změnit. (...) Tímto druhým krokem bude rozlišování, který ze dvou tónů je vyšší a který nižší.“ (Daniel, 1992, s. 33)

Po objasnění pojmů je potřeba postupně v mysli žáků vytvořit spojení mezi pohybem melodie a směrem nahoru a dolů v grafickém záznamu. Tímto záznamem nemusí zpočátku být hned notové písmo. Dobře nám mohou posloužit např. čárky psané v různé výšce, schody, různé předměty, které žák klade výš a níž atp. „Vytvoření představ tonálních vztahů se urychluje zrakovým názorem a jemně diferencovanou motorikou ruky a prstů. Zrakovým názorem mohou být symboly (figurky, ptáčci, barevná kolečka apod.), zastupující jen ve zcela omezeném časovém období notové písmo.“ (Sedlák a kol., 1988, s. 166)

Tento postup je žákům přirozený. „Ne náhodou tento postup (*od zápisu čárkami k notám*) odpovídá i historickému vývoji zápisu melodií. Nejprve si člověk uvědomil pojem výšky tónů, pak zapisoval neumami pouze přibližně její pohyb, až nakonec Guido z Arezza zavedl linky a klíč, aby se melodie daly zapsat i přečíst jednoznačně.“ (Daniel, 1992, s. 33)

Když je vztah melodie a grafického zachycení zafixován, může učitel postoupit k výuce čtení notového zápisu.

František Lýsek ve svém díle *Metodika hudební výchovy* představuje tři metody vokální intonace. Jsou to: tonální metoda písňová, intonační metoda solmizační a intonační

metoda nápěvková. Dále následuje stručné představení metod a návrhy jejich možné aplikace v klavírním vyučování.

1.1.2.1.1 Tonální metoda písňová

Touto metodou vyučoval vokální intonaci Ladislav Daniel. Vychází se především z názornosti notového zápisu. Čistě na základě toho lze podle Daniela naučit žáky zpívat sekundové kroky, opakované tóny i terciové chody. Výstavba melodií našich lidových písní tomuto způsobu výuky vyhovuje. „Naše tonální cítění a názornost notového písma stačí po krátkém zácvičku k tomu, abychom tyto diatonické postupy zpívali i z not dostatečně spolehlivě. Těchto sekundových kroků je v melodiích našich lidových písní 52 %. Také opakované tóny čili primy nejsou obtížné a v melodiích lidových písní je jich asi 18 %. Přidáme-li ještě tercie, které vycvičíme překročením jednoho stupně ze stupnicové řady a kterých je asi 18 %, zbude nám pouhých 12 % intervalů větších než tercie.“ (Daniel, 1992, s. 32)

Je-li mezi dvěma tóny větší vzdálenost, využívá Ladislav Daniel tzv. opěrných písní. Žáci se nejprve metodou imitace bezpečně seznámí s několika písněmi, které začínají různými stupni ze stupnice. Když poté narazí v písni na skok či volný nástup (ten se vyskytuje v písni vždy na začátku a poté po pauze), vybaví si první tón opěrné písně, která přísluší k danému právě intonovanému stupni.

Nácvik písně poté probíhá v následujících bodech:

- Žák si uvědomí tóninu písně.
- Melodie se rozebere na jednotlivé intonační problémy a označí se volné nástupy.
- Pomalu se zazpívá melodie (bez rytmu).
- Zvláště se přečte rytmus (bez melodie).
- Melodie se spojí s rytmem.
- Žák se naučí text písně.
- Vypracuje se přednesová stránka písně.

Metoda není fixována na jednu tóninu, ale po jejím osvojení lze intonovat v jakékoliv tónině. Mezitónové vazby zůstávají vždy stejné.

Mnohé z těchto principů můžeme využít i v klavírním vyučování při výuce hry podle not. Žák samozřejmě i v klavírním vyučování nejprve projde přípravným obdobím, ve kterém se naučí rozumět tomu, které klávesy patří tónům vysokým a které nízkým, kterým směrem musí postupovat, když má melodie stoupat či klesat. Musí se také dobře orientovat na klávesnici. Během tohoto období žák nehraje podle not.

Poté lze i v klavíru využít názornosti notového písma. Žáci se snadno naučí, že jdou-li noty jedna za druhou (ať už nahoru či dolů), musí i oni hrát jednu klávesu za druhou. Pokud zůstávají noty ve stejné výšce, je třeba zůstat na stejné klávese. Když jsou noty na sousedních linkách či v sousedních mezerách, hrají ob klávesu.

Problém volných nástupů je v klavíru značně zjednodušený. Žákovi stačí zapamatovat si několik opěrných not (často je takovou notou např. C1). Tímto se však samozřejmě ztrácí univerzálnost metody ve všech tóninách. Jak žák postupně naráží na volné nástupy, ve kterých je potřeba zafixovat si další a další opěrné noty, dojde nakonec k vytvoření spojení nota – tón – klávesa pro většinu not. Tato metoda však umožňuje žákovi hrát velmi brzy v poměrně širokém tónovém prostoru, i když si „z hlavy“ pamatuje jen notu či dvě.

Naopak transponování písní je při hře na klavír za použití této metody těžší než při vokální intonaci. Žák se musí seznámit s tóninami a funkcí posuvných znamének. Jakmile si ovšem upevní, které tóny se v dané tónině o půltón zvyšují či snižují, může i nadále aplikovat již získané dovednosti.

Ne všechny prvky této metody vokální intonace lze přebírat do klavírního vyučování. Například na vypracování písně po přednesové stránce doporučují klavírní pedagogové pracovat již od počátku nácvičku písně. Danielovu metodu tedy není vhodné přebírat doslova; avšak čtení not skrze sledování pohybu not (a tedy melodie) lze do klavírního vyučování dobře integrovat.

1.1.2.1.2 Intonační metoda solmizační

Původcem metody solmizační je Max Battke. (Lýsek a kol., 1975, s. 147) Metoda využívá odlišných vlastností různých stupňů ve stupnici a jejich tonálních vztahů. „Tonální vztahy se při transpozici nemění (jde stále o stejnou píseň, i když je v jiné tónině). Jsou

dány pozicí tónu (číslem tonálního stupně) v rozmezí oktávy dur či moll tóniny vzhledem k tónům hlavním, tj. tónům vytvářejícím tónický kvintakord (1, 3, 5). Melodie, která je ukončená na tónech T5, je uspokojivě prožívána jako zakončená. Tyto tóny budí pocit stability. Závěry melodií na tzv. vedlejších stupních (2, 4, 6, 7) jsou charakterizovány pocitem napětí, tyto stupně mají tzv. pohybovou tendenci.“ (Váňová, 2004, s. 16)

Při intonačním výcviku založeném na rozdílných vlastnostech intonuje žák na čísla stupňů či na solmizační slabiky. Využívá se také fonogestika – každému stupni ve stupnici přísluší konkrétní gesto rukou, které naznačuje pohybovou či klidovou tendenci tónu. Solmizace i fonogestiky úspěšně využíval i např. Zoltán Kodály, jeden z nejvýznamnějších maďarských hudebních pedagogů.

Kýženým výsledkem aplikace metody ve vyučování je, že žák je schopen zpívat podle notového zápisu díky zvnitřněnému pochopení a prožívání odlišných vlastností různých stupňů.

V klavírním vyučování se využívá tohoto pochopení a citu pro vlastnosti stupňů (ovšem nejenom toho) při doprovázení písní pomocí tóniky, dominanty a subdominanty. Také při transponování skladeb může žák tohoto citu využít. Aplikování této metody při počáteční výuce čtení z not v klavírním vyučování se však autorce jeví jako zbytečně zdlouhavé a náročné.

1.1.2.1.3 Intonační metoda nápěvková

S touto metodou přichází František Lýsek. „Vrací se k praxi Guidona z Arezza a vybavuje stejně jako on představy tonálních vztahů na základě dobře známých melodií, osvojených předtím pouhou imitací. Jeho nápěvky jsou vlastně intonační modely vytvořené z lidových písní.“ (Sedlák a kol., 1988, s. 159)

Žáci si tedy nejprve osvojí lidovou píseň, která obsahuje omezený počet tónů, např. píseň Halí belí (popř. lze využít pouze začátek písně). Žáci se naučí pojmenovat noty v písni jejich názvy. Poté naučené noty procvičují při různých aktivitách, aby je dokázali vždy a bezpečně zazpívat, ale také slyšené tóny zapsat. Jednou z aktivit je např. ukazování „noty“ na roztažených prstech ruky, které slouží jako pět linek notové osnovy.

Jakmile žáci daný tónový prostor dobře ovládnou, rozšiřuje se pomocí další písně, která je opět nastudována imitací. Důkladně se procvičí, než se tónový prostor opět rozšíří. Atd.

Na rozdíl od předchozích metod je tato metoda zpočátku vázána pouze na jednu tóninu (C dur), jelikož se žáci neučí pojmenovávat tóny solmizačními slabikami nebo čísly stupňů, ale přímo názvem, který danému tónu (notě) přísluší.

Stejně jako u předchozí metody využívají začínající klavíristé prvky této metody spíše intuitivně. Např. při fixování opěrné noty C1 bude učitel předkládat žákovi k hraní skladby, které budou pravděpodobně obsahovat tytéž noty (zpočátku typicky C1 – G1 či A1). Žák se tak učí nejen poznat notu C1 a bezpečně ji umět na klavíru vyhledat a zahrát, ale zároveň si mimoděk upevňuje i další noty.

Stejně tak může žák mimoděk při hraní využívat toho, že rychleji přečte takový úsek melodie, se kterým se již setkal v předchozí nacvičované skladbě. To dále prohlubuje celostní čtení not a zamezuje izolovanému čtení noty po notě. Učitel tento proces může podpořit tím, že žákovi připomene, kdy už se s takovým melodickým úsekem setkal (např. při rozloženém kvintakordu směrem vzhůru může říct, že je to stejné jako začátek písně Ovčáci, čtveráci). „Nejlépe se vnímají, pamatují, představují a vybavují tóny na počátku melodií.“ (Lýsek a kol, 1975, s. 157)

Využití této metody jako hlavní při počátečním nácviku čtení not v klavírním vyučování však autorka opět nepovažuje za nejvhodnější. Využití názornosti notového písma je rychlejší a snazší.

Každá metoda má své přednosti a své limity. Není nutné se striktně držet jedné metody. Kombinování různých přístupů je nejen možné, ale i účinné. Při použití v praxi vybíráme metody na základě různých faktorů, jedním z nejdůležitějších je však faktor potřeb konkrétního dítěte. „Současné trendy v intonační výchově upřednostňují před vyhraněnými intonačními metodami komplexní přístup, který s ohledem na individuální potřeby žáka využívá všech nosných prvků a prostředků v rozvoji intonačních dovedností bez ohledu na příslušnost k té či oné intonační metodě.“ (Váňová, 2004, s. 10, 11)

1.1.3 Pohled klavírního pedagoga – Alena Vlasáková

Doposud jsme se zabývali metodami výuky zpěvu z not a jejich možnými aplikacemi při výuce hry na klavír. Nyní se zaměříme na to, jaké metody navrhuje použít v klavírním vyučování přímo klavírní pedagožka Alena Vlasáková.

Stejně jako výše uvedení hudební pedagogové i ona začíná výuku čtení not rytmickým zápisem hudby, protože to považuje pro žáka za nejjednodušší. Využívá k tomu rytmické slabiky (tá pro notu čtvrt'ovou, ty pro notu osminovou).

Při výuce zápisu výšky not si mají žáci vytvořit sluchové představy tónů. „V minulosti učitelé takřka výhradně usilovali o spojení představy výšky noty s určitou klávesou. Chyběl důležitý mezičlánek, sluchová představa tónu, která by předcházela pohybové reakci na klaviatuře. Zkráceně lze tento proces označit jako nota – tón – klávesa.“ (Vlasáková, 1992, s. 81) To plně odpovídá požadavkům pedagogů prosazujících ve své výuce nácvik intonačních dovedností. Ti také požadují, aby si žák uměl v hlavě vytvořit sluchovou představu znějícího tónu. Při výuce zpěvu je to však nevyhnutelné, při hře na klavír se hráč do určité míry dokáže bez představy tónu obejít. Zda je žák schopen v hlavě „slyšet“ tóny při čtení notového zápisu může být tedy těžší vypořádat, pro jeho další rozvoj je to však podstatné. Proto Alena Vlasáková doporučuje písně z not nejprve zpívat a hru na nástroj poté použít jako kontrolu správnosti intonace.

Než je žák schopen hrát podle not, má se nejprve naučit zaznamenávat slyšené. Právě to je dalším důkazem, že si notový zápis spojuje se sluchovou představou, ne jen s klávesou na klavíru. Učí se relativně zaznamenávat pohyb melodie nahoru a dolů, zapisovat říkadla na dvou, třech tónech, zaznamenávat sekundové kroky v melodiích obsahujících více tónů. Poté se žáci seznamují s několika opěrnými notami (konkrétně G1, později C1 a další). Žáci se mají učit vnímat notový zápis celostně. „Je důležité, aby děti chápaly melodii hned jako určitý ucelený grafický obraz, a ne po jednotlivých notách. Z toho důvodu také neučíme číst žáka od noty k notě, pojmenováním, nýbrž s kombinací relativního čtení od konkrétního výchozího bodu.“ (Vlasáková, 1992, s. 82)

Pro usnadnění výuky navrhuje užití pomůcek. „Z názorných pomůcek používáme magnetických tabulek, hudebních symbolů vystřižených z umělé hmoty a kladených na

podložku s předkreslenou notovou osnovou s širšími rozestupy linek, také razítek s hudebními symboly aj.“ (Vlasáková, 1992, s. 81)

Není překvapivé, že poznatky z hudební pedagogiky pronikají do jejích různých oblastí, od výuky zpěvu na ZŠ po výuku hry na hudební nástroje. Užití metod významných hudebních pedagogů v klavírním vyučování není tedy ničím novým. Potvrzuje to však správnost úvah autorky, že je vhodné a účinné integrovat metody do klavírního vyučování.

1.1.4 Aktuální poznatky

V této kapitole se budeme věnovat aktuálním a zahraničním poznatkům z oblasti výuky čtení not a aplikace výše zmíněných metod do klavírního vyučování.

Helga Gudmundsdottir se ve svém článku *Advances in music-reading research* zabývá výsledky výzkumů z oblasti čtení notového zápisu. Potvrzuje, že pro plynulé čtení je nutné umět číst noty po celcích. „Dělení informací v notovém zápisu závisí na vnímání identifikovatelných částí a celků, jako jsou melodické nebo rytmické vzorce. Výzkumy demonstrovaly, že známé struktury, jako jsou akordy (Salis, 1980; Waters a kol. 1998), hudební fráze (Sloboda 1977) a tonalita, (MacKenzie a kol. 1986) jsou důležité pro úspěšné čtení not.“ (Gudmundsdottir, 2010, překlad autorky)

I vyučování by se proto nemělo omezovat na čtení noty po notě. „Výuka prosazující porozumění hudební struktuře je efektivnější než pouhý důraz na identifikaci výšky not.“ (Gudmundsdottir, 2010, překlad autorky)

Co se týče rytmické složky výuky, Gudmundsdottir se také přiklání k užívání rytmických slabik, zvláště u mladších žáků. „Metody používající poklepávání nohou k určení metra a počítání nebo tleskání rytmu mohou být vysoce efektivní u starších dětí a náctiletých (Boyle 1970; Salzberg a Wang 1989), zatímco tatáž metoda se ukazuje být neefektivní a rozptylující u žáků třetích a čtvrtých ročníků (Palmer 1976; Salzberg a Wang 1989). Metody používající rytmické slabiky k identifikaci a reprodukci rytmických vzorců, jako je tomu u metod Gordona a Kodálye, se ukazují být efektivní a vhodné pro žáky třetích a čtvrtých ročníků (Bebeau 1982; Palmer 1976; Shehan 1987), stejně jako pro žáky šestých ročníků.“ (Gudmundsdottir, 2010, překlad autorky)

Zkušenost autorky to zcela potvrzuje. Počítání rytmu chápou a zvládají děti od cca 10 – 12 let (v závislosti na míře vospělosti), pro mladší žáky je však metoda příliš abstraktní a odtažitá od skutečné hudby a při hře je spíše mate (a v důsledku zhoršuje výkon), než aby jejich hru zpřesnila. Naopak metoda rytmických slabik byla zatím úspěšná u žáků všech věkových kategorií.

Rytmické slabiky používá ve výuce i klavírní pedagožka Eva Suchánková. „Při vnímání a prožívání rytmických hodnot not a pomlk je důležité, aby žák správně cítil poměr mezi jednotlivými rytmickými hodnotami. Nejjednodušší metodou je rozdělení rytmických hodnot pomocí slabik „tyty-tá-tájá“, kdy tyty symbolizuje dvě noty osminové, tá notu čtvrt'ovou a tájá notu půlovou. Nota celá pak může být rytmizována například jako tájá-dájá. S pomocí této metody žák dokáže velmi rychle rozpoznat grafické znázornění rytmických hodnot not a cítit správně poměr délky mezi nimi.“ (Suchánková, 2018, s. 17)

Stejně jako Alena Vlasáková považuje Eva Suchánková za důležité vypěstovat v mysli žáka spojení nota – tón. Proto také doporučuje, aby se žák nejprve naučil zaznamenávat slyšené. „Tato dovednost se připravuje od počátku souběžně s rozvojem žákovy hudebnosti a technikou hry na klavír, ale ke skutečné hře z not v tradičním slova smyslu dochází až poté, co žák dokáže sám hudebními znaky znázornit nebo zapsat znějící hudební útvary, a když to, co vidí v textu, také hned uslyší vnitřním sluchem... Tento způsob práce zaručuje, že se pro dítě noty nestanou označením názvů kláves, ale znějících tónů.“ (Suchánková, 2018, s. 16)

S Alenou Vlasákovou se shodne také v tom, že nedoporučuje čtení jednotlivých not, ale spíše relativní čtení založené na názornosti notového písma. „Učitel žáka seznámí s metodou relativního čtení not, které vychází ze sledování pohybu melodie v notovém zápisu. Ve chvíli, kdy žák správně určí výšku prvního tónu ve skladbě či v melodickém úryvku a dokáže ho správně vnímat vnitřním sluchem a přenést na klaviaturu, další noty v notovém zápisu, které po tomto prvním tónu následují, již nemusí číst v absolutní výšce po jednom, ale sleduje směr melodie a podle něj odvozuje a hraje další tóny.“ (Suchánková, 2018, s. 16)

Podle Suchánkové může žák využít názornosti notového písma při hře sekundových (diatonických) a terciových chodů. „Dítě se pod vedením učitele učí sluchově rozpoznávat sekundy a tercie v melodiích. Na tuto svoji sluchovou zkušenost naváže metodou čtení not

zvanou v angličtině ‚step and skip‘, neboli ‚krok a skok‘. Pokud jsou noty v notové osnově zapsané vedle sebe, tj. jedna je na lince a druhá v sousední mezeře nebo obráceně, hrajeme je na klavíru na sousedních klávesách. Pokud jsou noty zapsané v sousedních mezerách či na sousedních linkách, hrají se na klavíru ‚ob jednu klávesu‘.“ (Suchánková, 2018, s. 16)

Vidíme, že postup je podobný tomu, který navrhuje Daniel, pouze je aplikovaný na hru na klavír.

1.1.5 Shrnutí

Obsah kapitoly lze shrnout v následujících bodech:

- Pomůcky a hry jsou spjaté s metodami využívanými ve výuce. Jsou to metody převzaté od významných hudebních pedagogů.
- Jedná se o použití rytmických slabik a metody relativního čtení notového zápisu.
- Vhodnost těchto metod potvrzují výzkumy.
- Metody používají a doporučují i klavírní pedagogové.

Na tomto místě je potřeba dodat, že výuka hry podle not se nesmí omezovat pouze na výuku čtení rytmické a melodické složky. Skladbě je potřeba porozumět i z hlediska výrazu. Je třeba pracovat na dynamice, agogice, učit se z not vyčíst skladatelův záměr, vytvářet si již při prvním seznámení představu znějící hudby v celé její komplexnosti. Pomůcky uvedené v této diplomové práci však pomáhají pouze právě s výukou čtení rytmu a výšky not, proto se i výše popsané metody týkají jenom těchto dvou složek.

1.2 Význam dovednosti čtení notového zápisu pro klavíristy

Ne všichni považují dovednost plynule číst notový zápis za nezbytnou podmínku úspěšného rozvoje klavíristy. Zvláště u žáků, kterým se v této oblasti příliš nedaří, ale tuto skutečnost kompenzují jinými hudebními dovednostmi (např. díky dobré hudební paměti), se často stává, že ve výuce čtení notového zápisu nevidí smysl. Cílem této kapitoly je dokázat, že kvalitní výuka čtení not je pro začínající klavíristy užitečná a ve výuce by neměla chybět.

Faktem je, že je možné naučit se hrát na nástroj, aniž by hudebník dobře ovládal dovednost čtení not. „Zdá se, že dovednost číst notový zápis se nevyvíjí paralelně se schopností hrát na nástroj. Ve skutečnosti se může stát, že mezi těmito dvěma dovednostmi je velký rozdíl.“ (Gudmundsdottir, 2010, s. 4, překlad autorky) Nelze očekávat, že se žák naučí číst notový zápis „sám od sebe“ spolu s tím, jak se bude zlepšovat jeho dovednost hry na klavír. Výcviku čtení not je potřeba se věnovat zvlášť. Zanedbá-li se tento aspekt vyučování, je možné, že se žák této dovednosti nikdy nenaučí.

„Ne všichni hudebníci umí číst noty; například někteří populární hudebníci dokážou vést celoživotní kariéru v hudbě, aniž by byli schopni ji číst. Nicméně noty jsou univerzální způsob komunikace mezi skladateli a interprety klasické hudby. Vystupování v profesionálních hudebních kruzích vyžaduje mistrovské ovládnutí této dovednosti.“ (Hébert, 2006, s. 199, překlad autorky)

Autor článku již uvádí jeden důvod, proč by klavírista měl umět hrát z not. Hudbu je možné zachytit i jinými metodami než pomocí not, ovšem notový zápis je způsob, který se používá univerzálně napříč státy, jazyky, žánry hudby. Pokud žáka naučíme číst noty, dáváme mu tím přístup k obrovskému množství hudby.

Pokud se žák bude učit skladby vždy jen zpaměti, nápodobou, bude závislý na učiteli, který mu musí po částech ukázat, jak skladbu zahrát. Jistě, jednodušší melodie často dovedou žáci zahrát i podle sluchu, málokdo má však tuto dovednost natolik rozvinutou, aby dokázal reprodukovat složitější skladby jen na základě poslechu. V počátku klavírního vyučování tedy lze hrát podle sluchu (a je to i vhodné), avšak jak se zvyšují dovednosti žáka, ztěžují se i skladby, které hraje. Potřeba notového zápisu se zvyšuje. Dokud však žák neovládá čtení notového zápisu, potřebuje někoho, kdo mu

ukáže, jak skladby zahrát. Proto když se žák naučí hrát podle not, stává se méně závislým na učiteli a získává větší volnost – může doma hrát i skladby, které s učitelem v hodinách nenacvičuje. Stačí mu získat jejich notový zápis.

Jakmile žák začne hrát v nějaké hudební skupině, stává se dovednost hry z not ještě důležitější. Pro vedoucí hudebních těles (zvláště pokud mají více hráčů) není dost dobře možné učit každého hráče zvlášť jeho part. Je velice důležité, aby ho každý mohl nacvičit sám, s pomocí právě notového zápisu. Ten navíc usnadňuje orientaci ve skladbě, protože vedoucí tělesa může dát pokyn začít hrát od určitého taktu, a hráči, kteří mají před sebou noty, takt mohou snadno vyhledat. Pro všechny je srozumitelné, které místo přesně má vedoucí na mysli.

Notový zápis skladby umožňuje hráči „osvěžit si paměť“ a vrátit se ke skladbě, kterou kdysi nacvičil, ale již zčásti nebo zcela zapomněl. Díky schopnosti číst noty si ji snadno zopakuje a brzy ji bude opět umět bezpečně hrát. Pokud však noty číst neumí, musí si podržet v paměti dlouhodobě všechny skladby, které se mu líbí a chce je umět hrát i dlouho poté, co je již aktivně netrénuje. Pokud skladbu zapomene, je opět závislý na učiteli, který mu pomůže si skladbu vybavit. Navíc nácvik skladby pomocí hry z not právě i zapamatování skladby umocňuje. „Zraková složka paměti pro hudbu souvisí s funkcí zrakového analyzátoru a se čtením notového zápisu, který umožňuje seznamovat se s dosud neznámou hudbou. Na čtení notového zápisu navazuje obvykle interpretací činnost. Časté čtení notového zápisu (zvláště partitur skladeb) posiluje hudební představivost a „vnitřní sluch“. Vytváří velmi věrný obraz skladby, který pamětně kóduje a umožňuje i s časovým odstupem jeho přesnou interpretaci.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 167)

Pokud žák pronikne do zákonitostí notového zápisu, může mu to usnadňovat porozumění skladbě a její výstavbě, protože to, co by žák jinak pouze slyšel, má nyní v podobě not vizualizované. To může být obzvláště užitečné u hráčů, jejichž hudební schopnosti nejsou ještě dostatečně rozvinuté. „Leont’jevovy pokusy přinášejí pro hudebněpedagogickou praxi důkazy, že je možno uskutečnit kompenzaci schopností a specifických vlastností jednotlivých analyzátorů a využít v hudebních úkonech i posilové funkce zrakového a motorického analyzátoru, které bývají u „nehudebních“ lidí disponovanější a rozvinutější než sluchový orgán.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 56)

Notový zápis tedy nejen pomáhá porozumět hudbě, ale zároveň rozvíjí hudební schopnosti, které jsou k úspěšné hře na nástroj důležité. A tím se dostáváme k dalšímu významnému argumentu obhajujícímu výuku hry z not – nejen že je dovednost pro instrumentalistu praktická, ale zároveň je „vedlejším účinkem“ této výuky prohlubování schopností a dovedností, které nesouvisí nutně s hrou z not, nebo dokonce ani s hudbou samotnou. „Výcvik ve čtení not, který se provádí v maďarských školách již od prvního ročníku, podporuje smysl pro prostorovou orientaci, posiluje pozornost i schopnost postihovat zrakem větší notopisem zachycené celky. Bylo dokázáno, že hudební diktáty a intonační cvičení rozvíjejí hudební sluch, paměť, představivost, posilují též pozornost, přesnost a rychlou reakci. Tyto vlastnosti se pak účelně uplatňují i v ostatních předmětech.“ (Sedlák, Váňová, s. 60)

V klavírním vyučování nás však primárně zajímá vývoj hudební. Na užitečnosti výuky čtení notového zápisu v souvislosti s tímto vývojem se shodují mnozí významní hudební pedagogové.

„Při vokální intonaci dochází k mobilizaci a rozvoji nejvýznamnějších hudebních schopností: hudebního sluchu a představivosti, které zajišťují vznik představy tonálních vztahů, odpovídající notovému zápisu. Ty se pak udržují pamětí v operačním poli, jsou převedeny v intonační pojem a realizovány hlasem. Přitom se uplatňuje syntéza, analýza i abstrakce. Intonující žák musí hudební představu nejen vytvořit, ale i srovnat s notovým zápisem, poznat shodu nebo případné rozdíly. Od počátku musí pronikat do tonální výstavby melodie, chápat v ní tonální vztahy nadřazenosti i podřazenosti. Tím se rozvíjí a upevňují jeho tonální cítění. Vytváření hudebních představ, které postupuje od vnějších praktických hudebních činností a manipulace s hudebními útvary, spadá již do oblasti hudebního myšlení. To sice intonaci podmiňuje, samo se však v ní dotváří a zdokonaluje. Analýza, syntéza, kombinatorika a abstrakce jsou pak procesy, které přesahují hudební oblast a uplatňují se v ostatních, i nehudebních činnostech a projevech jednání. Tím je dán formativní vliv vokální intonace a její význam i v celkovém duševním rozvoji jedince. Kultivace hudebního sluchu a tvorba hudebních představ má pak kladný vliv i na rozvoj percepčních činností, které se stávají uvědomělými a umožňují průnik do výstavby hudební skladby. V intonačních činnostech dochází také k ústrojnému spojení teoretických

poznatků (znalostí notopisu, stupnic a tónin, zákonitostí tonality apod.) s odpovídající praktickou činností.

Vokální intonace nesmí být proto chápána úzce jako ohraničená a izolovaná činnost, cíl vyučování nebo jen cesta ke zpěvu z not, ale jako nejúčinnější prostředek rozvoje hudebnosti jedince a v širších souvislostech i složka jeho duševního vývoje.“ (Sedlák a kol., 1988, s. 156)

V podobném duchu se vyjadřuje i Ladislav Daniel: „Nepovažujeme zpěv z not za cíl své práce, ale za jediný spolehlivý prostředek k rozvoji hudebních schopností. Cílem tedy není, aby žáci byli schopni zazpívat si z not neznámou píseň, ale jde o jejich optimální hudební rozvoj, k němuž zpěv z not nepochybně vede.“ (Daniel, 1992, s. 32)

Oba autoři se sice vyjadřují k pěvecké intonaci, jistě však totéž platí i o instrumentální hře z not, je-li vedena správně a v duchu, v jakém byla představena v předchozí kapitole.

1.2.1 Shrnutí

Argumenty uvedené v této kapitole, které mají podpořit začlenění výuky čtení notového zápisu do klavírního vyučování, lze stručně shrnout do dvou bodů:

- Umět číst notový zápis klavíristovi usnadňuje nastudování skladeb a rozšiřuje to jeho možnosti v oblasti hry na klavír.
- Výuka čtení notového zápisu významně ovlivňuje vývoj hudebních (i nehudebních) schopností žáků.

1.3 Hudební schopnosti jako podmínka úspěšné výuky čtení notového zápisu

V předchozí kapitole byly naznačeny některé hudební schopnosti, které hra z not rozvíjí. Platí to však i naopak – dobře rozvinuté hudební schopnosti jsou podmínkou osvojení dovednosti plynule číst notový zápis. „Výsledky výzkumů naznačují, že rozvoj dovednosti hrát podle notového zápisu není jen otázkou vypilované mechanické přesnosti, ale spíše proces vyžadující rozvoj vysoce specializovaného porozumění hudbě.“ (Gudmundsdottir, 2010, s. 10, překlad autorky) Cílem této kapitoly je představit hudební schopnosti, které jsou nutné pro úspěšnou výuku čtení notového zápisu, a které zároveň použití pomůcek a her při výuce čtení notového zápisu rozvíjí.

„Hudební schopnosti považujeme za psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost. Jsou to vnitřní předpoklady k úspěšnému vykonávání hudebních činností.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 54) Má-li učitel naučit žáka úspěšně číst notový zápis, měl by rozumět tomu, co vše je potřeba u žáka rozvíjet, aby tento vyučovací proces byl úspěšný. Totéž tvrdí ve svém článku i Helga Gudmundsdottir: „Abychom rozvinuli strategie při čtení hudby, je nezbytné porozumět všem kognitivním komponentům, které jsou součástí čtení notového zápisu.“ (Gudmundsdottir, 2010, s. 10, 11)

Nestačí pouze naučit žáka mechanicky číst notový zápis; cílem klavírního vyučování by měl být všestranný rozvoj začínajícího muzikanta. A již v předchozí kapitole jsme si ukázali, že právě k všestrannému rozvoji žáka může kvalitní vyučování čtení not vést. „Učitel hudební výchovy na základní škole musí mít stále na paměti, že cílem jeho práce není naučit žáka hudební teorii, nýbrž rozvíjet jeho hudební schopnosti a nacvičovat dovednosti, aby mohl hudbu provozovat, poslouchat, případně i do určité míry tvořit.“ (Daniel, 1992, s. 58)

Rozvoj hudebních schopností by tedy měl mít učitel klavíru vždy na paměti. Někteří žáci již vstupují do vyučovacího procesu s lepšími predispozicemi. To samozřejmě učitelovi práci se žákem v určitém ohledu usnadňuje. Neznamená to však, že ti, jejichž hudební vlohy nejsou zcela optimální, nemají šanci se naučit číst notový zápis. „Hudební

schopnosti, jako smysl pro rytmus, hudební sluch, tonální cítění a další, nejsou vrozené, nýbrž rozvíjejí se na základě vrozených vloh hudebními činnostmi.“ (Daniel, 1992, s. 32)

Obzvláště pokud žák na začátku vyučovacího procesu vykazuje horší predispozice pro práci s hudbou, je třeba věnovat se nejprve rozvoji hudebních schopností. Platí to ovšem o všech žácích – i nadaných. Liší se pouze délka tohoto přípravného období. „Zkušenost navíc potvrdila, že je výhodné rozvíjet schopnosti v předstihu před nástrojovou výukou, protože výcvik hry na nástroj pak postupuje mnohem rychleji a úspěšněji.“ (Daniel, 1992, s. 32) Je-li žákův pokrok rychlejší, zvyšuje se i jeho vnitřní motivace, což celý proces dále usnadňuje.

Níže následuje výčet a krátká charakteristika hudebních schopností, které se uplatňují při výuce čtení notového zápisu. Budou také naznačeny možné postupy, jak dané schopnosti rozvíjet.

1.3.1 Hudební sluch

„(Schopnosti hudebně sluchové) Umožňují člověku orientovat se v tónovém prostoru a dovolují mu identifikovat a psychicky zpracovávat akustické veličiny a postihovat jejich vzájemné vztahy: výškové, dynamické, časové a ténbrové (barevné).“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 113)

Hudební sluch stojí v základu porozumění slyšené hudbě. Bez dobře rozvinutého hudebního sluchu může žák hudbu sice slyšet, nemůže jí však nikdy porozumět. Teprve na základě dobré analýzy a opětovné syntézy přijímaných hudebních zvuků, kterou právě hudební sluch umožňuje, je možné využít další hudební schopnosti, díky kterým žák vnímá hudbu jako smysluplnou, ne jen jako změť náhodných zvuků.

Obdobně definuje hudební sluch ve svém díle Malý slovník základních hudebních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie i Milan Holas: „Hudební sluch, soubor analyticko-syntetických hudebně sluchových schopností, které umožňují jedinci psychicky zpracovat základní akustické veličiny (hlasitost, výšku, délku, barvu) a orientovat se v tónovém i hudebním prostoru. Funkce hudebního sluchu je těsně vázána na funkci hudební paměti a představivosti, jakož i na procesy učení. V praxi bývá rozlišován hudební sluch absolutní, umožňující poznat, pojmenovat a pěvecky reprodukovat

(intonovat) tóny bez konkrétní intonační opory, a sluch relativní, který tuto oporu vyžaduje.“ (Holas, 2001, s. 51)

Absolutní hudební sluch se vyskytuje poměrně vzácně. Při rozvoji hudebního sluchu je tedy třeba dbát na rozvoj relativního hudebního sluchu a učit žáka vnímat a chápat vztahy tónů.

Práci na rozvoji hudebního sluchu je dobré zahájit co nejdříve. „Vývoj rozlišovací schopnosti sluchu v pásmu používaném v hudbě byl zjištěn u osob asi do 19 let, v dalším průběhu života se tato schopnost jeví již jako konstantní.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 119)

Pro žáky zpočátku nebývá snadné vnímat zvláště výšku tónu, barvu, hlasitost. Všechny tyto kvality tónu jim splývají, protože se všechny podílí na výsledném sluchovém počítku. Má-li se však žák naučit číst notový zápis, potřebuje z vnímaného celku vydělit jednotlivé aspekty. „Vnímání a diferenciaci výšky tónu je z psychologického hlediska složitý jev. Výška tónu je psychickým odrazem frekvence jako akustické veličiny, pojí se úzce s témbrem a závisí na hlasitosti. Na rozdíl od nich se však dá přesně fixovat notovým zápisem a reprodukovat.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 115) Teprve když se žák naučí rozlišovat výšku tónu od ostatních kvalit tónu (a spojí si pojem výšky tónu se správnými pojmy), je možná úspěšná výuka čtení not, která je založena na porozumění hudbě, ne na pouhém mechanickém drilu.

S rozlišováním délky tónů, hlasitosti a barvy žáci nemívají příliš potíže. Problémy jim činí rozeznávání výšky tónů. Často se stává, že se žáci při určování výšky orientují podle témbrou (barvy) tónu. „Se změnou výšky tónu se mění i témbrové kvality. Vysoké tóny se nám pak jeví světlejší, tenčí, lehčí, štíhlejší, nízké tóny se zdají temnější, masivnější, těžší, tlustší. Děti je při jejich rozlišování také tak často hodnotí; obracejí pozornost především k témbrové stránce (ke světlosti, objemnosti tónů).“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 122) Tento poznatek nám může v počátcích klavírního vyučování usnadnit komunikaci se žákem. Používání výrazů odkazujících na barvu tónu při popisu jeho výšky by však mělo být jen dočasným prostředkem umožňujícím žákovi pochopit pojmy vysoký – nízký tón.

Důvodem, proč nemůžeme nechat žáka při používání pojmů odvozených od barvy, je fakt, že by mu to brzy ztížilo rozpoznávání tónů s podobnými alikvotními tóny. Barva tónu je totiž dána právě tóny alikvotními, které se však v oktávách opakují. Proto mohou žáci s nedostatečně vyvinutým hudebním sluchem některé tóny (ve vzdálenosti oktávy, kvinty) zaměňovat a mohou jim splývat.

Sluch pro výšku tónu lze dobře rozvíjet vizualizací. „U žáků, jimž činí rozlišování výšky potíže, je třeba využít posily zrakového analyzátoru a uplatnit při vnímání optický názor. Účelné je též spojit vnímání výšky tónů s pohybovým projevem (znázornění výšky tónu v prostoru rukou, dřep, výpon apod.) nebo konkretizovat hrou na melodické nástroje Orffova instrumentáře, postavenými na „výšku“, tj. nejhlubšími kameny k hráči.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 118) Po přípravné fázi, kdy se k vizualizaci výšky tónů používají pomůcky, gesta, tělesné úkony apod., velkou měrou pomáhá rozvoji této schopnosti právě čtení notového zápisu. Tím, jak se žák učí „vyčíst“ ze zápisu pohyb melodie, si zároveň upevňuje schopnost různou výšku tónů vnímat.

I zde tedy platí již dříve uvedená vzájemná vazba – hudební schopnosti jsou potřebné k tomu, aby se žák naučil hře z not, ale zároveň výuka hry z not (a další hudební činnosti) posiluje hudební schopnosti. „Ve vazbě na ostatní hudební schopnosti a na koordinaci sluchu s motorikou stojí hudební sluch v základě všech hudebních činností; je tedy i těmito činnostmi rozvíjen a metodika rozvoje jednotlivých hudebních aktivit je i metodikou rozvoje hudebního sluchu.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 134)

1.3.2 Rytmické cítění

O rytmičtém cítění byla již částečně řeč výše v kapitole o metodologických východiscích pomůcek. Nyní se důkladněji zaměříme na aspekty rytmu a rozvoj schopnosti je vnímat a pracovat s nimi spíše než na výuku čtení rytmu.

Je nasnadě, že pro úspěšnou výuku čtení rytmu je nezbytné mít rozvinuté rytmičké cítění. „Rytmičké cítění považujeme za schopnost vnímat a prožívat hudební rytmus, adekvátně na něj motoricky reagovat, reprodukovat ho a vytvářet.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 141) Rytmičké cítění se tedy projevuje v činnostech souvisejících s rytmem. Bez něj tyto činnosti nejsou možné.

Milan Holas ve své definici rytmického cítění nastiňuje i existenci různých aspektů rytmu: „Rytmické cítění, schopnost jedince vnímat a emocionálně prožívat metroritmické vztahy (rytmus, metrum, puls) v hudbě. Představuje základ ontogeneze hudebnosti jedince a dalšího vývoje jeho hudebního nadání a hudebního talentu.“ (Holas, 2001, s. 61)

V knize Hudební psychologie pro učitele autoři popisují 4 aspekty rytmu:

- puls
- metrum
- časové intervaly mezi zvuky
- tempo a hybnost

První složku pak definují takto: „Puls chápeme v hudbě jako pravidelné opakování počítacích dob ve stejných časových odstupech. (...) Prožitek pulsace počítacích dob je důležitým činitelem při vnímání hudebního rytmu. Zajišťuje, že vnímání časového členění hudby je posluchači srozumitelné i tehdy, když je porušena výstavbová pravidelnost hudebního útvaru.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 137)

To, zda žák správně vnímá a prožívá pulsaci, lze ověřit například tím, že ho požádáme, aby tleskal doby při současném poslechu písně. Na citu pro pulsaci se pak staví veškeré další vyučování rytmu. Jakmile žák správně prožívá pulsaci, může pak jednotlivé doby dělit na nadhodnoty a podhodnoty a začít se tak učit rozpoznávat délky not podle zápisu.

Další uvedenou složkou rytmu je metrum. „(Metrum) je tvořeno určitým počtem pulsů a je vlastně mírou počtu pulsů mezi opakujícími se akcenty. Je tedy dáno pravidelným střídáním těžkých a lehkých dob.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 138)

Díky citu pro metrum je žák schopen rozpoznat sudé a liché takty. Akcenty hudbu dělí na nejmenší smysluplné celky – takty. Žák s rozvinutým cítěním pro rytmus nevnímá hudbu jako sled různě dlouhých tónů, ale právě v těchto celcích. Pro správný hudební rozvoj žáka je důležité učit se rytmu smysluplně, v celcích, ne mechanicky po jednotlivých notách.

Následuje další aspekt rytmu, na který hudební pedagogové často kladou největší důraz a který (chybně) vnímají jako jediný aspekt rytmické výchovy, kterému je třeba se

věnovat – délky jednotlivých not a pomlk. „Proporcionalitu časových vzdáleností mezi jednotlivými údery relativně vyjadřují jednotlivé rytmické hodnoty not. Jde o poměry nadhodnot a podhodnot k jednotkám vyjadřujících jeden puls.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 139) Jak je však již z uvedené definice patrné, délky not úzce souvisí s pulsem (i metrem) a pro správný rozvoj žáka je důležité rozvíjet cit pro všechny složky rytmu, ne se pouze věnovat memorování délek not a jejich názvů.

Poslední uvedenou složkou je tempo a hybnost. „Tempo bývá běžně definováno jako rychlost průběhu hudební interpretace, projevující se střídáním základních metrických dob a absolutní délkou (časovými odstupy) počítací doby v taktu.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 140) Tempo a hybnost už značně závisí na interpretačních schopnostech klavíristy. Volba vhodného tempa poukazuje na porozumění konkrétní skladbě a tomu, co daná skladba vyžaduje. Při počátečním nácvičku je samozřejmě potřeba volit pomalejší tempo, často se však stává, že po nacvičení skladby hrají žáci skladbu rychleji, než by bylo vhodné. Zde je potřeba vést žáky k hlubšímu vnímání a porozumění obsahu skladby, záměru skladatele atd. Správné prožívání skladby pak vede i k volbě správného tempa.

Autoři knihy Hudební psychologie pro učitele navrhuje mnoho činností pro rozvoj rytmického cítění. Uvedme si alespoň některé, které lze dobře aplikovat v klavírním vyučování:

- reprodukce pulsace, těžkých a lehkých dob při zpěvu (poslechu), písni
- taktování základního schématu příslušného taktu ke zpěvu (poslechu) písni
- rozpoznání dvoudobého a třídobého taktu ve známých písni
- poznání známé písni podle zápisu nebo reprodukce jejího rytmu
- rozlišení rytmické chyby v notovém zápisu nebo v provedení známé písni
- různě náročné rytmické diktáty
- tvořivá práce s rytmem – improvizace rytmické struktury do dané pulsace, rytmického závěti k danému předvěti, vytváření samostatných rytmických struktur se zadaným rytmickým prvkem apod.

1.3.3 Tonální cítění

„Tonalita je výrazový prostředek neodmyslitelně spjatý s melodií. Považujeme ji za organizační princip melodie, za strukturu, v níž se uplatňují vztahy a funkční závislosti jednotlivých tónů vzhledem k tónům tónického kvintakordu.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 147)

Tonální cítění je pak „schopnost vnímat, rozlišovat a emocionálně prožívat tonální funkce jednotlivých tónů v melodii (tonální vztahy a tonální charakteristiky, příp. jejich stálost a nestálost), která předpokládá rozvinutou diferenciací schopnost sluchového analyzátoru. (...) Jeho rozvoji napomáhá řada intonačních metod směřujících k osvojení intonačních dovedností.“ (Holas, 2001, s. 66)

Možnosti rozvoje tonálního cítění byly již popsány v kapitole o intonačních metodách, jelikož bez tonálního cítění nelze žáka naučit intonaci. Dodejme nyní jen to, že právě rozvoj tonálního cítění by rozhodně měl předcházet výuce čtení výšky not. Jen tak lze totiž zajistit, že si žák vytváří správné spojení nota – tón – klávesa, o které je třeba v klavírním vyučování od počátku usilovat. K dalšímu výraznému rozvoji tonálního cítění pak dochází právě v důsledku výuky čtení notového zápisu.

1.3.4 Harmonické cítění

Harmonické cítění se uplatňuje všude tam, kde zní více tónů najednou. „Je tedy schopností umožňující vnímat, prožívat, analyzovat, reprodukovat, případně vytvářet vícehlasou hudbu. Sluchově analyzuje akordy, rozlišuje konsonance a disonance, prožívá vazby akordů (harmonii) i polyfonní výstavbu hudebního útvaru.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 153) Jelikož je na klavír možné hrát vícehlas, je důležité toto cítění u začínajících klavíristů rozvíjet.

Právě harmonické cítění umožňuje klavíristovi rozpoznat, kdy dva tóny „neladí“. Pomáhá mu při nácvičku skladby odhalit chybu. Při hře písni je schopen doprovodit vhodnými akordy. U nadanějších jedinců pak rozvinuté harmonické cítění umožňuje vytvářet druhý hlas k melodii, příp. na úrovni skladatele tvořit vícehlasé skladby.

Správný vývoj harmonického cítění rozhodně není automatický. Vyžaduje podněty z okolí. „Děti i dospělí, kteří se nezabývali hudbou, v určitém stadiu svého hudebního

vývoje nerozeznávají konsonance od disonancí. K nesprávnému harmonickému doprovodu nebo dokonce k doprovodu v jiné tónině než je daná melodie jsou lhostejní.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 157)

Počátky rozvoje tohoto cítění přichází později, než je tomu u rytmického a tonálního cítění. V klavírním vyučování je však již u většiny žáků možné začít s výcvikem harmonického cítění, a to hned od jeho začátku. „Z výzkumů sluchu pro harmonickou hudební řeč je zřejmé, že vývoj počíná již pátým rokem dítěte, avšak přetrvává mnohdy i do dospělosti.“ (s. 158)

Ke správnému rozvoji v této oblasti je především nutné se s vícehlasou hudbou setkávat. „Pro rozvoj harmonického cítění je nutné hudební vnímání a provozování vícehlasé hudby ve sborovém zpěvu a instrumentální hře. V nich přivyká dítě harmonizované melodii, doprovodům k písním, ve sborovém zpěvu provádí sluchovou analýzu akordů a sleduje samostatné vedení hlasů ve vícehlasé skladbě.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 158)

K zjištění stavu rozvoje harmonického cítění a zároveň k jeho rozvoji mohou posloužit aktivity, které navrhnou autoři knihy Hudební psychologie pro učitele:

- posoudit ukončenost či neukončenost harmonické kadence
- zhodnotit správnost či nevhodnost harmonického doprovodu k písním
- zapsat číslicí (říct) počet tónů v souzvuku
- identifikovat zahráný tón ze souzvuku
- určit, zda zahráný tón je nebo není součástí znějícího akordu
- rozlišit durový a mollový akord
- porovnat dva souzvuky z hlediska jejich shody a rozdílnosti
- srovnat dva harmonické intervaly hrané v tónovém prostoru z hlediska jejich velikosti
- určit počet hlasů ve vícehlasu
- při opakované expozici poznat změnu nebo shodu ve dvojhlasu

1.3.5 Hudební paměť

„Hudební paměť jako naprosto nezbytná hudební schopnost, bez níž by nebylo ani hudby ani hudebních činností, stojí v základě vzniku hudební zkušenosti. Všichni autoři považují paměť za klíčovou hudební schopnost, nepostradatelnou pro všechny hudební operace a činnosti i pro kontinuitu hudebního vědomí.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 160)

Problém hudební paměti je natolik komplexní, že pro jeho bližší vysvětlení není v této práci prostor. Je však naprosto zásadní pro jakékoliv hudební vzdělávání, proto ji nelze alespoň nezmínit. Její klíčovou roli potvrzuje i Milan Holas: „(Hudební paměť) tvoří jádro hudebních schopností. Je základním předpokladem pro vnímání hudby jako celku a je podmínkou osvojení klíčových pěvecko-reprodukčních, intonačních i nástrojových dovedností. Bývá definována jako schopnost nervové soustavy uchovávat vnímanou hudbu jako specifickou hudební informaci a hudební prožitek a tyto si znovu vybavovat, poznávat, případně reprodukovat.“ (Holas, 2001, s. 57)

Hudební paměť se výrazně projevuje při nácviu hry z paměti. Ta je velmi důležitá pro kvalitní prožití a interpretaci hudebního díla, stejně tak ale pro rozvoj hudebních schopností a klavírních dovedností. „Hudební pedagogové by měli vést již od počátku své žáky ke hře z paměti. Umožní jim tak lépe soustředit pozornost na správné provádění dílčích instrumentálních úkonů a dosáhnout jejich rychlejší automatizace. Při výuce hry na hudební nástroje, na nichž hráč výšku tónu musí tvořit, posiluje hra z paměti představu tónové výšky. U klávesových nástrojů tříbí potřebnou sluchovou představivost. Zamezuje také mechanickému ‚slabikování‘ hudby, k němuž dochází přímým spojením nota-klávesa (zrak-hmat) bez účasti ‚vnitřního slyšení‘.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 171, 172)

Výborná hudební paměť je jistě pro hudebníka velkou výhodou. Přináší s sebou však i některá úskalí. U žáků, kteří mají potíže se čtením notového zápisu, může skvělá paměť pro hudbu tento nedostatek kompenzovat, jelikož pro žáka není problém si po krátkém nácviu skladbu zapamatovat a hrát ji dále podle sluchu. Je pak na pedagogovi, aby takového žáka vhodně motivoval k nácviu hry z not, byť v tom žák nemusí zpočátku vidět smysl. Rozhodně je potřeba udělat výuku čtení notového zápisu dostatečně zajímavou, aby jej od získání této dovednosti neodradila.

Jelikož se hudební paměť promítá do veškerých hudebních činností, je také těmito činnostmi nejlépe rozvíjena. Cíleně ji pak můžeme rozvíjet např. následujícím cvičením: Zahrajeme žákovi dvakrát krátký úryvek melodie (smysluplné, ale smyšlené) a jeho úkolem je poznat, zda se podruhé melodický útvar změnil, nebo ne. Cvičení zároveň může posloužit diagnostice hudební paměti žáka.

1.3.6 Hudební představivost

„Hudební představivostí nazýváme schopnost vytvářet v mysli hudební představy a záměrně s nimi operovat, čímž dochází k promítání hudby jako struktury do hudebního vědomí. Hudební představivost bývá v hudební praxi často zjednodušeně označována jako ‚vnitřní sluch‘. Míní se tím vnitřně, v ‚duchu‘ slyšet dříve vnímanou hudbu nebo ji slyšet jen na základě zrakově sledovaného notového zápisu, aniž by došlo k její zvukové realizaci zpěvem nebo hrou na hudebním nástroji.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 174)

Hudební představivost je velkou měrou rozvíjena právě výukou čtení notového zápisu. Je-li tato výuka vedena správně, měl by být jejím výsledkem vznik tonálních představ v hlavě žáka. Dbáme-li od začátku na to, aby žák nejprve v mysli „slyšel“ tóny, než stiskne klávesy, pak by klavírista měl být po čase schopen představit si hudbu pouze na základě čtení notového zápisu.

Tuto schopnost můžeme ověřit (a zároveň rozvíjet) např. tak, že žáka nejprve požádáme, aby melodii zapsanou v notách zazpíval, teprve potom zahrál.

1.3.7 Hudební myšlení

Dobře rozvinutý hudebník hudbu vnímá, citově prožívá, intuitivně ví, co má jak znít a proč. Hudba však má i svou rozumovou stránku. Lze ji analyzovat, popsat pomocí pojmů, logicky vysvětlit. A zde právě nastupuje hudební myšlení.

Důležité je, aby učitel nekladl na rozumovou stránku hudebního vyučování příliš velký důraz. Vytváření pojmů v hlavě žáka musí předcházet zkušenost. Žák musí nejprve prožít, intuitivně pochopit, získat dostatečnou zkušenost. Teprve potom můžeme jeho porozumění zastřešit pojmem. „V tomto smyslu lze tedy hudební myšlení považovat za schopnost, která na základě abstrakce a generalizace smyslové zkušenosti vytváří hudební pojmy a operuje s nimi. Složku názornou (představovou) a nenázornou (abstraktní) nelze

od sebe oddělovat – pro hudebně gramotného člověka je slovní výraz pro hudební pojmy vždy spjat s představou znějící hudby.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 188)

Znalost hudební teorie umožňuje žákovi lépe se v hudbě orientovat, uvažovat o ní, komunikovat s ostatními hudebníky. Je však důležitým úkolem učitele ujistit se, že nové hudební znalosti nejsou pro žáka prázdnými pojmy, ale že za těmito pojmy se skrývají jasné, konkrétní a správné představy.

1.3.8 Hudební tvořivost

Hudební tvořivost jako schopnost je velmi těžké definovat, protože zasahuje do všech dalších oblastí hudební psychologie. „Tvořivost, někdy též kreativita, bývá v psychologii považována za souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost nebo pro tvůrčí řešení problémů. Výsledky výzkumů tvořivosti ukazují, že tvořivý proces zasahuje nejen vnímání, pozornost, paměť a představivost, fantazii a myšlení, ale i volní, intelektovou, emocionální, podvědomou a zážitkovou sféru psychiky. Komplexně rozvíjí osobnost člověka a zaměřuje jeho činnosti a chování. Důležitým stimulem je i působení vnějších sociálních podmínek.“ (Holás, 2001, s. 68)

Hudební tvořivosti by měl v klavírním vyučování být vyhrazen dostatečný prostor. „Současné pojetí hudební výchovy proklamuje, že tvořivost dítěte i učitele by se měla stát základním principem hudebně výchovné práce. (...) Pěvecká tvořivost se realizuje jako:

- improvizace (bezprostředně předvedený hudební nápad hlasem),
- komponování (výsledkem jsou grafické záznamy melodií).

Obě tvořivé činnosti jsou závislé mimo jiné na existenci tonálně výškových představ, komponování pak navíc na znalosti notopisu. Vazba k rozvoji intonačních dovedností je tedy evidentní.“ (Váňová, 2004, s. 51) Autorka se vyjadřuje k pěvecké improvizaci a intonaci, totéž však platí i o klavírním vyučování.

Na základě analýzy žákovy tvořivosti můžeme vysoudit mnohé o stavu jeho hudebních schopností, protože se při tvořivé práci všechny uplatní. Zároveň pak tvořivost všechny tyto schopnosti rozvíjí. Při tvořivých činnostech můžeme dokonce časně odhalit případné žákovo nadání.

Dalším důvodem, proč uplatňovat tvořivost v klavírním vyučování, je motivace žáka. Tvořivé činnosti žáky totiž většinou baví, pokud se zvolí přiměřená úroveň obtížnosti. Je to tedy skvělý způsob, jak rozvíjet hudební stránku žáka nenásilnou a atraktivní formou. Není potřeba vymýšlet složité metody, jak tvořivé činnosti do výuky zařadit. Necháme-li žákům dostatečný prostor a volnost, často se do „vymýšlení si“ pustí sami. Učitel pak může jemně žákovu činnost nasměrovat, případně ho může inspirovat k dalším nápadům.

1.4 Význam hry ve výuce

Jedním z velkých úskalí výuky čtení not je, že je pro mnoho dětí nezábavná, byť je čtení notového zápisu důležité. Tuto zkušenost potvrzuje i Eva Suchánková: „Čtení not dělá většině dětí největší problémy. V hodinách svým žákům se čtením not samozřejmě pomáhám, stejně jako většina ostatních učitelů, ale často se stává, že doma jsou pak děti ztracené a neumí si noty správně odpočítat. Někdy se kvůli tomu dokonce naučí ve skladbě hrát i chybičky.“ (Suchánková, 2016, s. 4) Z osobní praxe vyplývá, že jedním z velmi účinných způsobů, jak žákům tuto výuku usnadnit, je skrze didaktickou hru.

Hra patří neodmyslitelně k dětství. Děti tráví hraním si mnoho času. Hra je pro ně velmi důležitá. Pokud máme jako jednu z výukových metod používat právě hru, je dobré vědět, co to vlastně vůbec je a proč je její využití tak výhodné.

Výkladový slovník z pedagogiky definuje pojem hra takto: „Jedna ze základních činností člověka – vedle práce a učení. Činnost převažující v dětství (zejména v předškolním věku), ale provázející člověka po celý život. Hra je aktivita, při níž si osvojujeme určité normy, vztahy, pravidla, postupy, algoritmy. Zapojení emocí, vytváření sociálních emocí. Významná poznávací (kognitivní) dimenze hry.“ (Kolář a kol., 2012, s. 132, zkráceno)

Pro potřeby této práce je důležité především to, že hra je jednou ze základních činností člověka. Je důležitou součástí života dětí. Skrze ni se přirozeně učí.

Hra se projevuje svými specifickými znaky:

- spontánnost,
- zaujetí,
- radost,
- tvořivost,
- fantazie,
- opakování,
- přijetí role.

(Koťátková, 2005, s. 19, 20)

Pokud využíváme hru ve výuce, pak se jedná o hru didaktickou. Ve Výkladovém slovníku z pedagogiky najdeme následující definici didaktické hry:

„Hra používaná ve vyučování jako jedna z metod, jejímž prostřednictvím žáci získávají nové poznatky, zvládají určité dovednosti, rozvíjejí si tvořivost, učí se sociálním rolím i jednání s lidmi, vytvářejí si motivaci k poznávání či schopnost spolupráce. Využívá se zaujetí žáků, spontánní činnost, jejich spolupráce, respektování norem a pravidel i vytváření etických postojů, norem.“ (Kolář a kol, 2012, s. 132, zkráceno)

Z obou publikací vyplývá, že jedním z typických znaků hry je to, že dítě je činností zaujaté. To znamená, že na ni dokáže snadněji koncentrovat svou pozornost. Toho lze dobře využít při výuce, zvláště pokud žáka potřebujeme naučit něco, co by bez použití didaktické hry mohlo pro něj být nezábavné. Díky vyšší koncentraci žáka má učení samozřejmě větší šanci na úspěch. Pokud se soustředí, učí se snáz a rychleji. „Když si děti hrají, daleko déle udrží pozornost, a tím se strašně moc zvyšuje efektivita učení. A geniální na tom je to, že děti nemají pocit, že se učí.“ (Suchánková, 2017, online)

Dalším znakem hry, který je pro užívání didaktické hry ve výuce velmi významný, je opakování. Kořátková tento bod dále rozvádí: „Opakování je velmi dominantním znakem hry. Dítě se ke hře, kterou si již vyzkoušelo, rádo vrací. (...) Pohybové hry nám často připomínají, právě díky opakování, jakýsi vnitřně motivovaný trénink určitých dovedností.“ (Kořátková, 2005, s. 19)

Platí to nejen pro pohybové hry. Pokud si žáci některou didaktickou hru oblíbí, rádi a ochotně se k ní vrací. Potvrzuje to i Eva Suchánková: „Ve hře jsou také ve své nejvyšší emoci, protože hra je baví. Pokud nás něco baví, budeme to dělat rádi a budeme chtít tu činnost znovu a znovu opakovat.“ (Suchánková, 2017, online) A právě skrze časté opakování se nové poznatky a dovednosti upevňují a stávají se trvalými.

To, že jsou žáci výuce čtení not prostřednictvím her více nakloněni, navíc pozitivně ovlivňuje jejich postoj vůči této činnosti. Protože je výuka baví, vytváří si ke čtení not pozitivní vztah. A vnitřní motivace vykonávat nějakou činnost je tou nejlepší hnací silou, jakou můžeme u žáků chtít. „Dynamizující složka utvářené hudebnosti udržuje subjekt v aktivitě – její trvalé zajištění však vyžaduje zvýšené volní úsilí, koncentraci duševních sil i vytrvalost v překonávání potíží při vzrůstajících hudebních a výchovných nárocích. Z toho vyplývá důležitý pedagogický požadavek: podněcovat u dětí zájem o hudební

činnosti přitažlivými pedagogickými situacemi a pozitivně je motivovat k dalším hudebním výkonům.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 356)

Výhody využití didaktické hry můžeme shrnout do těchto bodů:

- vnitřní motivace
- vyšší koncentrace
- rychlejší učení
- efektivnější učení
- trvalost učení

Z výše uvedeného vyplývá, že užití didaktické hry neslouží jen k odreagování a relaxaci, i když tuto potřebu také naplňuje. Od malého dítěte (ale i od starších žáků) nelze čekat, že se na nácvik hry na klavír soustředí příliš dlouho. Je proto vhodné vkládat do výuky kratší přestávky, které mohou být vyplněné právě didaktickou hrou. „Časové rozdělení (distribuce) opakování je velmi důležité. Je obecně známo, že příliš dlouhým opakováním téhož nebo podobného úkonu klesá soustředěnost a pozornost. Proto je třeba delší opakování rozložit na časově kratší úseky, vkládat mezi ně přestávky a střídat různé dílčí úkony. To je důležité zvláště u začínajících instrumentalistů.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 293)

Hra však sama o sobě podporuje proces učení, usnadňuje jeho průběh a zesiluje jeho účinky. Učitel by tedy neměl hry využívat jen za účelem zajištění odpočinku pro dítě, ale měl by si uvědomovat, že hra je pro dítě velmi vhodným a přirozeným nástrojem učení, a podle toho hře ve výuce přikládat příslušný význam.

2 Přehled pomůcek a her

V této kapitole budou představeny pomůcky a hry, které lze s pomůckami hrát. Čtenář zde najde pravidla her, různé variace pro zvýšení/snížení obtížnosti, přednosti a úskalí jednotlivých her. Všechny pomůcky a hry jsou autorkou prověřené v praxi. Vznikaly postupně, na základě inspirace z různých zdrojů a ve spolupráci s žáky, kteří je vždy ochotně otestovali.

Jen za použití uvedených pomůcek a her nelze začínajícího klavíristu naučit kvalitně číst notový zápis. Hry slouží jen jako dopomoc při nácviku omezeného množství dovedností. Aby bylo dosaženo cíle naučit žáka plynně číst hudbu z not, je potřeba především kvalitně pracovat s notovým zápisem za přiměřené pomoci učitele.

U všech her se očekává, že žák již má rozvinuté hudební schopnosti alespoň na základní úrovni. Má tedy za sebou přípravné období. Pomůcky a hry už slouží k samotné výuce čtení not.

Hry lze podle oblasti, kterou rozvíjí, rozdělit do čtyř kategorií:

- hry k nácviku čtení rytmu v celcích,
- hry sloužící k fixaci (opěrných) not,
- hry k nácviku čtení melodie ve smysluplných celcích,
- hry rozvíjející porozumění posuvkám a tóninám.

Následující text je rozdělen do pěti podkapitol. V každé z nich je představena jedna pomůcka a možnosti jejího využití. Klavírní pedagog by měl aktivity do výuky volit vždy především dle vlastního uvážení a potřeb konkrétního žáka.

2.1 Karty s notami

2.1.1 Popis pomůcky

Tato pomůcka je velice jednoduchá. Jedná se o zalaminované karty. Na každé z nich je jedna nota. Oktávy jsou oddělené různými barvami (noty jednočárkované oktávy mají např. zelenou barvu, noty dvoučárkované oktávy červenou atd.). Barevné odlišení slouží především ke zjednodušení práce – žák se neptá u každé jedné karty, zda ji má natočenou správně, nebo opačně.

2.1.2 Výroba pomůcky

Veškeré pomůcky uvedené v této práci lze snadno vyrobit doma. Karty s notami vyrobíme jednoduše tak, že na tvrdý papír narýsujeme linky notové osnovy (doporučená vzdálenost mezi linkami: 7 mm), vzniklou notovou osnovu rozdělíme v pravidelné vzdálenosti tak, aby ji bylo možné rozstříhat na karty o rozměrech 4x6 cm. Nyní na každou připravenou kartu umístíme jednu notu. Je skutečně vhodné nejprve narýsovat notovou osnovu, a teprve poté rozstříhat papír na karty. Když se takto vzniklé karty postaví vedle sebe a zarovnajjí, bude mezi notami odpovídající výškový rozdíl (tj. nižší noty budou i na kartě umístěné níž než vyšší noty a tento výškový rozdíl bude pravidelný u všech not).

Je užitečné karty zalaminovat – žáci s nimi občas v zápalu hry nezacházejí zrovna ohleduplně, a je škoda, aby karty byly během několika málo her zničeny.

Karty by z druhé strany měly zůstat prázdné. Pro následující hry to není vždy nutné, ale dodává to pak prvek překvapení.

2.1.3 Použití pomůcky

Tuto pomůcku lze využít především při hrách sloužících k vytvoření a fixaci spojů nota – klávesa, případně nota – název. Tyto spoje je potřeba vytvořit především u opěrných not, které si žák bezpečně zapamatuje a podle kterých se dále orientuje v notovém zápisu. Rozhodně není vhodné výuku not tímto způsobem přeceňovat. Žák by se měl při hře z not orientovat především vztahy not mezi sebou, jejich pohybem, významnou měrou musíme podporovat také vznik zvukové představy vážící se na noty. Eventuálně je žádoucí, aby žák dokázal zahrát hned každou notu, a to bez odpočítávání od opěrné noty. Tato dovednost mu poslouží při hře volných nástupů – na začátku skladby, po pauze, při větším skoku. Pro

plynulost čtení je však mnohem důležitější proniknutí do vztahů mezi hudbou a notovým zápisem a aplikace tohoto porozumění.

Následující hry však zároveň poskytují více prostoru, aby se žák skutečně soustředil na zvukovou kvalitu tónů. Učitel by jej měl vést k soustředění se na krásný tón, ne jen na mechanické „zmáčknutí“ správné klávesy.

Zda žák používá k určování not vazby mezi notami, nebo se je učí pouze mechanicky a odděleně, lze při těchto hrách vyzorovat např. tak, že sledujeme, podle čeho žák notu určuje. Pokud odvozuje aktuální notu ze srovnání s předchozí notou, kterou už zahrál, znamená to, že si je vědom výškových vazeb mezi notami. Případně může porovnávat notu, kterou drží v ruce, s opěrnou notou, kterou má zafixovanou. I to poukazuje na porozumění zákonitostem notového zápisu. Pokud se však snaží vybavit si notu samostatně, bez opory o další notu, může (ale nemusí) to být pro učitele znamením, že je potřeba se více věnovat vzniku pochopení vazeb mezi notami. Dalším důvodem, proč žák nepoužívá oporu o další noty, samozřejmě může být to, že se v daném notovém prostoru orientuje bezpečně a noty si vybaví okamžitě. Pokud zároveň uspívá v dalších činnostech, které sledují porozumění zákonitostem notového zápisu, pak je vše v pořádku.

2.1.4 Hry

Hledání

Hra je principiálně velice jednoduchá. Žák zavře oči a učitel schová po třídě karty obrácené prázdnou stranou vzhůru tak, aby nebyly vidět na první pohled, ale při správném úhlu pohledu je bylo možné spatřit, aniž by bylo třeba cokoliv odkrývat, otevírat atp. Až učitel určí, žák se vydá hledat karty. Každou kartu, kterou najde, musí správně zahrát na klavír. Pokud se mu to podaří, získává bod. Pokud zahraje notu špatně, bod nezíská. Toto omezení slouží k tomu, aby se žák při hraní noty skutečně soustředil, nezkoušel jen spoustu kláves, dokud nenajde tu správnou.

Hru lze jednoduše usnadnit či ztížit počtem pokusů, které žák na zahrání noty má. Obvykle dobře fungují dva pokusy – pokud žák ani napodruhé nezahraje notu správně, nezískává bod.

Potřebuje-li učitel hru urychlit, může to buď udělat snížením počtu karet ve hře, nebo (a to se zdá být vhodnější) může schovat karty tak, aby bylo snazší je najít. Naopak pokud učitel cítí, že žák je již hodně unavený a prospělo by mu delší odreagování formou pohybu, může karty schovat důkladněji. Žáci si obvykle o náročnější úkryty začnou sami říkat, zvláště pokud je hra bude bavit.

Karty, které žák už našel, je vhodné pokládat do řady někam na viditelné místo. Díky tomu může žák využít vztahů mezi notami k určení té noty, kterou má zrovna v ruce.

Byť je hra velice jednoduchá, přesto může učitel ze hry vytěžit maximum a dbát, aby se žák zaposlouchal do tónu, který hraje. Žák by se měl snažit o krásný tón, nejen správnou klávesu. Můžeme využít toho, že máme v řadě vyskládané karty, a požádat žáka, aby je sluchově porovnal. Můžeme si povídat o tom, jak nám který tón zní, jak ho vnímáme. Na hru pak můžeme navázat třeba tím, že si žák zavře oči a učitel mu zahraje některou z not, které žák hledal. Žák hádá, o kterou notu se jedná. Jelikož hra navozuje klidné a soustředěné ladění, vytváří vhodné prostředí pro vnímání slyšeného tónu.

Rybář

Hra se od předchozí liší způsobem „získání“ karet. Z pedagogického hlediska je ovšem prakticky totožná.

Aby si žák mohl hru zahrát, je potřeba vyrobit další pomůcku – rybářský prut. Na konec provázku upevníme magnet. Druhý konec provázku uvážeme na jakoukoliv kratší tyč (je možné obejít se i bez tyče a hrát hru jen s provázkem s magnetem). Na karty s notami pro tuto hru umístíme kancelářské sponky (magnet je přitahuje).

Takto připravené karty rozmístíme po prostoru otočené prázdnou stranou vzhůru. Je vhodné ohraničit prostor, kde se může žák pohybovat, a oddělit ho od prostoru, ve kterém jsou rozmístěné karty.

Žák se vžije do představy rybáře, který se snaží ulovit ryby – karty. K „vylovení ryb“ používá magnet. Jakmile vytáhne kartu, musí tu notu, kterou vytáhl, zahrát správně na klavír. Nepodaří-li se mu to, rybka mu uplave zpět do moře.

Hru lze zjednodušit či ztížit tím, jak daleko od vyznačeného prostoru žáka umístíme karty (čím jsou od žáka dál, tím těžší je trefit se magnetem na kancelářskou sponku na

kartě). Další možností je opět zvýšit či snížit počet pokusů, které má žák ke správnému zahrání noty, než mu kartu vrátíme zpět do „moře“.

Z pedagogického hlediska platí totéž, co pro předchozí hru. Karty skládáme vedle sebe na viditelné místo, aby se žák mohl orientovat podle vztahů mezi notami. Dbáme na krásný tón. U mladších žáků lze využít představ ze hry a popsat jim tento požadavek např. tak, že musí rybce zahrát opravdu krásně, aby se mu chytila na udičku. Když se jí tón líbit nebude, uplave mu.

Bomby

Na tuto hru potřebujeme karty s notami a časovač (dobře poslouží jednoduchý časovač na mobilním telefonu). Karty umístíme co nejdál od klavíru prázdnou stranou vzhůru. Ujistíme se však, že na cestě mezi klavírem a kartami nejsou žádné překážky. Žák se vžije do představy, že musí zneškodnit bombu. Dostane omezený čas (záleží na vzdálenosti, kterou musí uběhnout, a na věku žáka), během kterého musí doběhnout pro jednu kartu, vrátit se s ní ke klavíru a správně ji zahrát. Tím bombu zneškodní.

Při této hře samozřejmě nelze příliš dbát na krásný tón. Hra slouží spíše k nácvičku orientace na klávesnici. Chceme-li tento aspekt ještě více podpořit, můžeme lehce přivřít víko klavíru, takže žák na klávesy nevidí a musí najít příslušnou klávesu hmatem (a sluchem). V takovém případě samozřejmě zvýšíme čas, který žák na „zneškodnění bomby“ má.

Při hře má žák neomezené množství pokusů. Kritériem pro splnění je, aby se mu podařilo zahrát notu v daném čase.

Tuto hru je vhodné občas zařadit především u žáků, pro které je opravdu těžké delší dobu sedět klidně na jednom místě a pro odreagování a zklidnění potřebují být aktivní. Není dobré zařazovat ji příliš často. Hodí se spíše v momentě, kdy už žák dané noty poměrně dobře zná, ne na seznamování s novými notami.

Bažiny

Na rozdíl od o výše uvedených her s kartami neslouží tato hra k fixaci not, ale k upevnění řady tónů (zpočátku jde o tóny stupnice C dur, u zkušenějších žáků můžeme zvolit i jiné tóniny). Krom karet s notami k ní potřebujeme ještě na zemi vyznačenou

čtvercovou síť. Je vhodné mít čtverce alespoň o velikosti 30x30 cm, maximálně 50x50 cm. Čtvercovou síť lze vytvořit pomocí lepicí pásky. Měla by obsahovat alespoň 5x5 čtverců.

Do každého čtverce umístíme jednu kartu notou nahoru. Úkolem žáka je přeskákat síť z jedné strany na druhou tak, aby stoupal jen do čtverců s notami. Navíc musí vybírat noty tak, aby šly postupně za sebou, od nejnižší noty dané tóniny až po nejvyšší. Žák si přitom představuje, že se snaží dostat na druhou stranu bažiny a noty označují bezpečnou cestičku na druhou stranu.

Hru ztížíme či usnadníme vzdáleností not od sebe (čím jsou dál, tím větší skok a větší přesnost jsou potřeba). Pokud žák stoupne mimo vyznačenou cestu, „utopí se“ a tuto hru prohrál. Musí začít znova od začátku.

Hra slouží u začátečníků především k tomu, aby si upevnili a skutečně prožili, jak noty v řadě tónů postupně stoupají. Je vhodné vždy, když žák stoupne do nějakého pole, pojmenovat notu, u které právě stojí. Tak si zároveň fixuje, jak jdou za sebou názvy not.

Chceme-li ještě více využít hry k nácviku spojení nota-název, můžeme mu poté, co žák párkrát přeskáče po cestičce z not, zadat jiný úkol. Nyní se musí dostat na druhou stranu jen po dvou nebo třech notách. Noty náhodně zvolíme (případně je může náhodně určit sám žák). Poté je očima rychle najde a přeskáče po nich v pořadí, v jakém byly zadány, z jedné strany na druhou. Výhodou je, že žák už si řadu not několikrát prošel, má o ní povědomí, takže při hledání karet podle názvu se nemusí orientovat jen podle mechanické paměti, ale může si v hlavě notu vyhledat v řadě not a při jejím hledání v síti využít jako pomoc její polohu v této řadě. (Je to první nota v řadě? Poslední? Třetí v pořadí? Na kterou notu jsem stoupal jako třetí v pořadí?) Díky tomu se učení názvům not nemusí dít zcela odděleně a mechanicky, ale žák může využívat kontextu řady not.

U zkušenějších žáků můžeme vybrat jinou tóninu než C dur a požádat je, aby nám řekli, jaké má předznamenání. Cestu síti pak nachystáme obdobně jako u C dur, ale samozřejmě se správnými notami. Úplně jiný rozměr hra dostává, když do volných polí dáme i noty, které do dané tóniny nepatří, ale žáci přesto musí stoupat jen na správné noty. Nyní se žák nemůže pouze orientovat podle výšky not, ale i podle znalosti tónin.

2.2 Deskové hry

2.2.1 Popis pomůcky

Tato pomůcka vychází z principu oblíbených dětských deskových her, jako je například Člověče, nezlob se. Na zalaminovaném papíru (obvykle formátu A4) jsou nakreslená kolečka představující hrací pole. V každém poli je jedno písmeno – název pro notu. Kolečka mají různou barvu – zelená znamená „Házej znova a jdi dopředu.“, červená znamená „Házej znova a jdi dozadu.“, oranžová znamená „Stůj.“ – pokud chce hráč na tomto poli hodit kostkou, musí si nejprve vylosovat jednu kartu (viz předchozí pomůcka) a notu na ní správně zahrát. Hry lze dle potřeby a fantazie oživit i dalšími poli s jinými funkcemi.

Součástí hry je také hrací kostka, na jejíchž stranách jsou noty. Dále je potřeba sehnat si hrací figurky. Těmi může být prakticky cokoliv, co je dostatečně drobné.

2.2.2 Výroba pomůcky

Vyrobít tuto pomůcku je poněkud náročnější, ale žáci ji velice ocení. Nejprve je potřeba vytvořit hrací „desku“. Na papír formátu A4 nakreslíme kolečka do řady tak, aby tvořila cestičku. První a poslední pole by mělo být větší – jedná se o start a cíl. Pole dle funkcí rozlišíme barvami. Takto připravenou hrací desku zalaminujeme.

Kostku je vhodné vyrobit z tvrdého papíru. Narýsujeme si síť krychle (ideálně o hraně 3 cm). Na každé pole narýsujeme notovou osnovu a do ní jednu notu.

2.2.3 Použití pomůcky

Při těchto hrách si žák převážně fixuje spoj nota-název, částečně pak také spoj nota-klávesa. Znalost názvů not je potřebná pro komunikaci mezi hudebníky, nelze ji však přeceňovat. Tyto hry je vhodné hrát až teprve poté, co už se žák orientuje na klávesnici a rozumí alespoň základním zásadám hry podle not.

2.2.4 Hry

U této pomůcky není nezbytné vysvětlovat zvlášť jednotlivé hry, protože téměř všechny fungují na stejném principu. Liší se pouze oblastí not, které procvičují – je užitečné připravit více těchto her, abychom zahrnuli větší množství not, které můžeme

pomocí nich procvičovat (na jedné hře totiž lze vzhledem k limitacím hrací kostky procvičit max. šest not).

Ideální je, mohou-li proti sobě hrát žáci. Při individuální výuce hraje žák proti učiteli. Na začátku všichni hráči postaví své figurky na startovní políčko. Určí se začínající hráč. Pokud hraje žák proti učiteli, pak je vhodné nechat žáka, aby začínal (učitel má proti němu značnou výhodu ve znalosti not, kterou využije na oranžových polích). Hráči se střídají v házení kostkou. Podle toho, jaká jim padne nota, umístí svou figurku na nejbližší políčko s odpovídajícím názvem. Dále se hra řídí tím, co vyžadují jednotlivá hrací pole, na kterých hráči zrovna stojí. Vyhrává ten, kdo se první dostane do cíle.

Trochu jinak funguje hra s křížky a béčky. Ta má za úkol procvičit nejen znalost názvů not, ale také ujasnit v myslích žáků, jaká nota s křížkem odpovídá jaké notě s béčkem a naopak. Ke hře je dobré vyrobit dvě kostky – jedna má na sobě noty s křížky, druhá s béčky. Podle potřeby můžeme střídát, s jakou kostkou si hru zahrajeme.

Herní plán k této variantě je vhodné vyrobit delší – např. slepit dva papíry velikosti A4 kratšími stranami k sobě. Jinak by totiž mohla být hra odehrána příliš rychle. Do herních polí napíšeme názvy not s křížky, ale i s béčky (Ideální je, když se střídá pole s křížkem a pole s béčkem.).

Když hráč hodí kostkou, jde na nejbližší pole s příslušným názvem. Může si však vybrat, zda stoupne přesně na pole odpovídající notě, kterou hodil (např. nota Fis – stoupne na název Fis), nebo si vybere pole s názvem pro notu s béčkem, která je enharmonicky zaměnitelná (v tomto příkladu by se jednalo o Ges). Hra tedy není čistě o štěstí (jako její předchozí varianty), ale lze v ní i trochu strategizovat.

Díky hře si žáci poměrně rychle ujasní, které noty odpovídají stejnému tónu. Hru je vhodné hrát poté, co už žákům byla vysvětlena a názorně předvedena funkce předznamenání.

2.3 Mazací notová osnova

2.3.1 Popis pomůcky

Jedná se o notovou osnovu s velkými mezerami (2 cm), na kterou se dá psát mazacím fixem a kterou lze opět smazat hadříkem.

2.3.2 Výroba pomůcky

Papír formátu A4 přeložíme napůl tak, aby výsledný obdélník byl delší. Na jednu stranu narýsujeme linky notové osnovy. Je dobré zvýraznit linky tlustším fixem. Takové notové osnovy vyrobíme dvě, zalaminujeme a slepíme kratší stranou k sobě. Nyní na vyrobenou notovou osnovu lze psát fixem na bílé tabule (tabulky).

2.3.3 Použití

Pomůcka má žákovi pomoci porozumět zákonitostem, jakými se řídí notový zápis. Díky činnostem s touto pomůckou by se měl žák naučit lépe číst notový zápis podle vztahů mezi notami, podle toho, zda noty stoupají, klesají atd. Pomůcka umožňuje číst notový zápis v celcích, ne jen po jednotlivých notách.

2.3.4 Hry

Zapiš, co slyšíš (melodický diktát)

Učitel zahraje žákovi krátkou melodickou ukázkou v celku. Poté ji zahraje pomalu, notu po notě, a žák ji zapisuje v celých notách do notové osnovy. Rytmus není pro tuto hru důležitý. Následně učitel zahraje melodii opět v celku, aby žák mohl své řešení zkontrolovat. Nakonec žák ukáže svůj zápis učiteli.

Je-li žákův zápis chybný, je vhodné mu jeho verzi zahrát (případně si ji může zahrát sám) a hned poté mu zahrát původní melodii. Na základě porovnání žák většinou dokáže odhalit chybu. Pokud stále neví, může mu učitel napovědět, kde konkrétně k chybě došlo. Když je žákův zápis správný, zahraje mu učitel novou melodii obsahující náročnější prvky.

Před zahájením této hry je potřeba vymežit tónový prostor, ve kterém se melodie budou pohybovat. Zpočátku stačí dva tóny. Vhodné jsou například tóny G1 a E1 (interval dětských říkadél). Žák si může na začátku notové osnovy viditelně označit příslušné linky (popř. mezery). Učitel mu tóny zahraje na klavír spolu s komentářem, o jaké tóny se jedná.

Jakmile žák zvládá zapisovat dvojtónové melodie bez zaváhání správně, může učitel rozšířit tónový prostor na tři tóny (k tónům G1 a E1 může přidat F1). Další úroveň bude zápis melodií na pěti tónech (C1 – G1). Rozšiřovat tónový prostor dále u začínajících klavíristů nejspíš nebude potřeba.

Hrajeme-li na dvou tónech, mohou se tóny buď střídát, nebo opakovat. Pokud přidáme alespoň jeden další tón, musí už žák rozlišovat, zda melodie postupně stoupá, klesá, zda se tóny opakují, případně zda je mezi nimi vzdálenost tercie. Pokud právě začínáme s větším než dvojtónovým prostorem, hrajeme žákovi zpočátku pouze takové ukázky, které obsahují sekundové kroky a opakované tóny. Terciové kroky přidáváme až později. Po rozšíření tónového prostoru o další tóny začínáme opět diatonickými postupy a opakovanými tóny. Větší než terciové vzdálenosti mezi tóny nevolíme. Pro začínajícího klavíristu by to bylo zbytečně náročné.

Smyslené melodie by měly odpovídat hudebním zákonitostem tak, aby prohlubovaly tonální cítění žáka. Není vhodné hrát tóny zcela nahodile.

Může se stát, že žák nebude potřebovat slyšet kratší ukázkou více než jedenkrát. Pokud máme takto schopného žáka, zahrajeme mu melodii jednou a necháme jej psát. Buď bude zapisovat rovnou s tím, jak uslyší tóny, nebo si melodii poslechne celou, pak ji celou zapíše.

Pokud má žák s touto aktivitou potíže, je třeba mu ji usnadnit. Můžeme snížit počet tónů, zkrátit ukázkou, vhodné je také prozradit první tón. Jestliže ani tato opatření nepomohou, měl by učitel zjistit, v jaké oblasti je problém – zda v porozumění notovému zápisu, nebo v nedostatečně rozvinutých hudebních schopnostech.

Tato hra slouží nejen k lepšímu proniknutí do zákonitostí notového zápisu, ale zároveň i jako výborný diagnostický nástroj. Pokud je žák schopen zapsat do not to, co slyší, znamená to, že bude pravděpodobně schopen z notového zápisu i hrát. Aktivita pozitivně ovlivňuje také úroveň hudebních schopností – hudebního sluchu, tonálního a melodického cítění, hudební paměti, představivosti a myšlení.

Další výhodou této hry je, že žáky baví. Pokud nastavíme úroveň tak, aby se žákovi dařilo, pak má radost z úspěchu a těžší úkol vítá jako výzvu, kterou se mu jistě také podaří

překonat. Velice důležité je ocenění od učitele. Pokud se žákovi nedaří a zvládá zapsat třeba jen velice jednoduché ukázky, je to zpětná vazba především pro učitele, ne pro žáka. Učitel by měl zvážit, co bylo ve vývoji klavíristy zanedbáno. Ovšem poznatek, že by žák měl být už na vyšší úrovni, je opravdu lepší nechat si pro sebe. Zbytečně bychom žáka okrádali o radost z aktivity.

Zapiš, co znáš

Tato hra je principiálně velice jednoduchá, ale jako výpověď o úrovni schopností a dovedností žáka opět velice cenná. Úkolem žáka je zapsat jednoduchou písničku či skladbu, kterou již hraje z not. Nejspíše bude stačit jen část skladby, třeba začátek. Zda melodii zapsal správně, si žák může ověřit buď tím, že si zapsaný úsek zahraje na klavír, nebo porovnáním s notovým zápisem skladby. Opět nezáleží na rytmu, žák zapisuje v celých notách.

Aktivita bude samozřejmě tím těžší, čím náročnější prvky obsahuje vybraná skladba. Pokud žák potřebuje oporu, můžeme mu umožnit ověřovat zápis hrou na klavír po celou dobu zapisování. Učitel může samozřejmě dle svého uvážení poradit žákovi tam, kde tuší, že by se žák mohl splést a do zápisu „se zamotat“.

Pozorováním žáka může učitel vysledovat mnohé o tom, jak začínající klavírista rozumí notovému zápisu, jeho vazbě na slyšenou hudbu, jak dobře si pamatuje a vybavuje konkrétní skladbu atd. Tento úkol také rozvíjí mnoho hudebních schopností – především hudební paměť, představivost a myšlení (žák si musí vybavit skladbu, představit si ji v hlavě a převést to, co slyší „vnitřním sluchem“, do notového zápisu) ale také melodické a tonální citění.

Uhodni písničku

Následující hra je podobná hře předchozí, ale může být pro žáky jednodušší. Učitel na mazací notovou osnovu napíše začátek písničky (v této úloze může učitel podle toho, co chce procvičit, zapisovat písničky i rytmicky správně) a žák hádá, o jakou píseň se jedná. Zpočátku je vhodné dát žákovi na výběr mezi dvěma možnostmi, které jsou melodicky hodně odlišné (např. Skákal pes a Kočka leze dírou). Později můžeme výběr rozšiřovat, až nakonec nebudeme jmenovat žádné písničky a žák musí uhodnout sám. Pokud si klavírista

není jistý, může mu učitel zahrát první notu a požádat ho, aby zkusil podle not zazpívat, jak jde melodie dál. Vždy, když žák zazpívá další notu, zahraje ji učitel pro ověření opět na klavír.

Při této hře má učitel možnost ověřit, zda žák „slyší“ melodii při pohledu do notového zápisu. Zda skutečně rozumí spojení mezi notami a slyšenou hudbou. Pokud se žákovi nedaří uhádnout a nedokáže podle not ani přibližně správně zpívat, je opět na učiteli, aby odhalil, ve které oblasti žák není dostatečně rozvinut, a učinil příslušné kroky k nápravě.

Tuto i předchozí hru můžeme hrát s žákem teprve poté, co už má dostatečnou zkušenost se čtením notového zápisu a umí už zahrát několik písniček podle not. Pokud je žák ve čtení not úplný začátečník, je lepší volit první uvedenou hru – Zapiš, co slyšíš.

Komponování

Tato hra je velice volná a žáci k ní často dospějí sami, aniž by jim byla učitelem představena. Žáci si sami zapisují noty do notové osnovy a svá malá díla pak zkoušejí zahrát na klavír. Učitel buď může nechat žáka „komponovat“ zcela volně, nebo mu může dát nějaké omezení (určitý tónový prostor, nějaký konkrétní prvek, který se v melodii má vyskytnout apod.). Pokud má žák naprostou volnost, je velmi zajímavé sledovat, jakým směrem se jeho tvorba vydá – zda bude psát noty zcela nahodile, nebo v nich bude znát nějaká organizace. Je dobré povzbuzovat žáka k tomu, aby své dílo vylepšoval poté, co si ho zahraje na klavír. Nesnažíme se však žáka směřovat příliš násilně – výsledné žákovo dílo zrcadlí aktuální stav jeho hudebních schopností. Nemůžeme ho tlačit za hranici jeho současných možností.

Úprava pro mladší žáky

Pokud učíme mladší žáky, zvláště předškolní děti, bude pro ně práce s mazací notovou osnovou nejspíš příliš náročná. Pomůcku proto uzpůsobíme jejich možnostem. Mezery mezi linkami notové osnovy pro mladší děti by měly být větší. Motorika těchto dětí ještě není zcela přesná. Psaní not by je zbytečně namáhalo a zdržovalo. Místo toho použijeme nějaké kulaté předměty (víčka, zalaminovaná kolečka atp.), které budou představovat noty a které budou žáci na notovou osnovu pokládat.

Zpočátku je vhodnější použít místo pěti linek v notové osnově pouze dvě linky. Do ní lze zapisovat melodické ukázky v rozsahu až pěti tónů. S takto připravenou pomůckou můžeme hrát hru Zapiš, co slyšíš. Výška tónů, které bude učitel hrát, bude samozřejmě relativní. Můžeme ukázky umístit do takové polohy, aby pro žáky byla co nejpřirozenější (tedy ideálně do jejich hlasové polohy).

Žákům může pomoci, pokud melodický průběh ukázky, kterou mají zaznamenat, nejprve ukážou rukou ve vzduchu (podle pohybu melodie stoupá či klesá ruka). Teprve poté zanesou melodii do notové osnovy.

Můžeme také nechat žáka komponovat vlastní melodie. Ty pak může sám zahrát na klavír s tím, že učitel zvolí výšku první noty. Relativní vzdálenost not musí žák ale správně dodržet. Jednodušší a časově úspornější bude, pokud žákem vytvořené melodie zahraje učitel sám. Nevýhodou však je, že žák přijde o možnost nacvičovat již hru podle not.

Aktivita s dvojlinkovou notovou osnovou můžeme využít v přípravném období před zahájením výuky čtení notového zápisu. Žák se díky nim naučí principům čtení výšky not. Tuto zkušenost pak později přenesou do čtení z běžné notové osnovy.

2.4 Rytmické karty

2.4.1 Popis pomůcky

Na zalaminovaných kartách jsou na jedné lince napsané rytmičké útvary – jedna karta vždy odpovídá jednomu dvoučtvrt'ovému taktu. Různé karty se v celém souboru karet vyskytují vždy alespoň dvakrát – tj. každá karta má svou totožnou dvojnici. Učitel sám může rozhodnout, jaké různé rytmičké útvary pro výuku potřebuje, je však vhodné mít alespoň tyto rytmičké útvary (noty jsou v taktech v uvedeném pořadí):

- dvě noty čtvrt'ové
- čtyři noty osminové
- dvě noty osminové a jedna čtvrt'ová
- jedna nota čtvrt'ová a dvě osminové
- nota půlová
- nota čtvrt'ová a pomlka čtvrt'ová
- pomlka půlová
- tři noty osminové a osminová pomlka
- čtvrt'ová nota s tečkou a nota osminová

V praxi se ukazuje, že žákům vyhovuje zavádění rytmičkých útvarů v uvedeném pořadí. Jistě je však možný i jiný postup. Výčet samozřejmě neobsahuje všechny rytmičké hodnoty not a pomlky, se kterými se hudebník setká, ani všechny jejich možné kombinace. Stačí však k tomu, aby žák dokázal přečíst rytmus většiny lidových písní a snazších skladeb. Dále už je na zvážení učitele, zda chce k další rytmičké výuce využít rytmičkých karet, nebo zda už může přejít k jiné formě vyučování. Totéž platí o jiném než dvoučtvrt'ovém taktu. Autorka se v praxi doposud neseťkala s žákem, který by nedokázal přenést znalosti z tohoto taktu do taktu čtyřčtvrt'ového a tříčtvrt'ového i bez pomoci speciálních karet.

2.4.2 Výroba pomůcky

Papír formátu A4 přehneme napůl tak, aby výsledný obdélník byl delší (díky přehnutí budou výsledné karty méně průsvitné). Do spodní části přehnutého papíru narýsujeme jednu linku notové osnovy. Rozdělíme pravidelně papír ve vzdálenost 8 cm – vzniklé karty

tak budou mít rozměry 8 x 10,5 cm. Na linku nakreslíme noty. Dodržujeme vizuální pravidla zápisu rytmu – delší noty mají mezi sebou větší vzdálenost a naopak. Na obou okrajích karet naznačíme taktovou čáru tak, aby byla viditelná při přiložení dvou karet vedle sebe. Karty zalaminujeme. Učitel samozřejmě může dle svého uvážení vyrobit karty větších i menších rozměrů. Důležité ale je dodržovat poměry vzdáleností mezi notami.

2.4.3 Použití

Pomocí karet lze vyučovat čtení rytmu metodou rytmických slabik, ale i metodou počítání dob. Karty zavádíme postupně. Kartu s novým taktem nejprve procvičíme zvlášť, poté v kombinaci s některými dalšími, již zvládnutými rytmickými útvary, nakonec se všemi kartami, které už žák zná. Teprve když žák bezpečně ovládá všechny různé kombinace taktů, přidáváme další kartu.

S výukou čtení rytmu pomocí karet začínáme teprve po přípravném období. Očekává se, že žák již má vycvičené rytmické cítění alespoň na základní úrovni – dokáže pravidelně tleskat (pochodovat), rozezná kratší notu od delší, pozná známou píseň podle rytmu atp.

Aktivita s kartami rozvíjí rytmické cítění i dále, spolu s ním ale i hudební sluch, hudební (rytmickou) paměť, představivost, hudební myšlení.

2.4.4 Hry

Tleskej, co vidíš

Nejedná se o hru v pravém slova smyslu, ale spíše o úvod do nového rytmického útvaru a jeho prvotní procvičení. Žáci se přesto činnosti věnují poměrně rádi.

Učitel před žákem vyskládá takty v pořadí, jaké uzná za vhodné. Pokud právě žáka seznamuje s novým druhem karty (novým taktem), dá vedle sebe nejprve jenom karty s tímto taktem. Poté k nim přidá kartu s jiným taktem, který už žák dobře ovládá. Takto pokračuje, aby si žák procvičil nový takt v kombinaci s již upevněnými takty. Žák nahlas říká rytmické slabiky (počítá doby) a tleská rytmus. Poté je vhodné, aby si zvolil jednu klávesu a rytmus zahrál na klavír na jednom tónu. Dobré je také občas ověřit, zda je žák schopen hrát rytmus přesně již bez hlasitého deklamování rytmických slabik, příp. bez počítání. Vyzveme tedy žáka, aby zkusil daný rytmický útvar zahrát (nebo vytleskat) rytmicky co nejpřesněji, ale rytmické slabiky (počítací doby) si musí říkat v duchu.

Náhodné skládání

Tuto aktivitu je dobré zařadit jako závěrečnou zkoušku, zda má žák nový takt skutečně zažitý a zvládá ho správně vytleskat či zahrát v jakékoliv kombinaci s dalšími takty. Nutno říci, že žáci mají aktivitu velice rádi a často se jí dožadují dříve, než jsou na ni skutečně připraveni.

Učitel před žákem rozprostře všechny karty, které už žák zná, prázdnou stranou vzhůru. Ten si vybírá náhodně karty a řadí je vedle sebe. Vzniklé „dílo“ pak samozřejmě musí správně vytleskat a zahrát.

Alternativou může být úmyslné řazení, tedy že žák dostane k dispozici všechny karty, které zná, a může je poskládat dle svého uvážení. Takto se ovšem eliminuje prvek překvapení a hra je méně náročná na postřeh žáka.

Poskládej, co slyšíš

Žák dostane určitý počet karet. Učitel vytleská rytmus, který lze z karet poskládat. Úkolem žáka je seřadit správně takty.

Je mnoho kritérií, podle kterých lze hru zjednodušit či ztížit. Čím je ukázka delší, tím je pro žáka náročnější ji rozebrat na takty a poskládat. Učitel také může dát žákovi více taktů, než k sestavení rytmického zápisu ukázky potřebuje. Velký rozdíl také je, zda učitel při tleskání rytmu říká nahlas rytmické slabiky (počítá doby), nebo ne. Zpočátku je určitě vhodné žákovi tuto oporu poskytnout, časem je ale žádoucí ověřit, zda žák dokáže analyzovat tleskaný rytmus i jen na základě poslechu rytmu. Pokud to dokáže, svědčí to už o dobrém vhledu do principů, podle kterých se rytmický zápis řídí.

Poskládej, co znáš

Učitel určí (lidovou) píseň obsahující pouze ty rytmické prvky, které žák už ovládá. Žák sestaví z karet rytmus písně (většinou stačí první čtyři takty písně). Dále jsou uvedeny návrhy známých lidových písní, které lze sestavit z různých karet:

- Pokud žák ovládá první dvě karty, sestaví rytmus písně Na tom pražském mostě.
- Když zvládne další takt, může sestavit píseň Skákal pes.
- K procvičení čtvrtého taktu použijeme píseň Běží liška k Táboru
- Po zavedení noty půlové (pátý takt) může žák sestavit píseň Ovčáci, čtveráci

- Šestý takt se vyskytuje např. v písni Kdyby byl Bavorov

Dle potřeb žáka můžeme úkol usnadnit či ztížit. Nejtěžší je, pokud žákovi pouze zadáme píseň a podáme všechny karty, které zná. Menší pomoc žákovi poskytneme, když mu dáme pouze ty karty, které bude potřebovat. Dalším usnadněním je provést žáka procesem odhalování rytmu písně. Nejprve tedy spolu s žákem píseň zazpíváme a vytleskáme rytmus. Poté vytleskáme pouze rytmus, píseň zpíváme v hlavě. To zopakujeme tolikrát, dokud si žák nepamatuje rytmus i bez písně. Pokud ani v této chvíli není žák schopen píseň poskládat, vytleskáme mu rytmus písně spolu s deklamací rytmických slabik.

Ukazuje se, že obvykle stačí první usnadnění – dát žákovi pouze ty takty, které potřebuje. Většina dětí už v této fázi dokáže rytmus správně poskládat, pokud mají takty dostatečně procvičené.

Poznej píseň podle rytmu

Tato hra je v podstatě variantou hry předchozí. Tentokrát však rytmus skládá učitel a úkolem žáka je poznat, kterou píseň učitel sestavil. Snazší je, pokud žák dostane několik písní na výběr. Čím jsou písně rytmicky odlišnější, tím bude pro žáka jednodušší určit tu správnou.

Žák si samozřejmě může rytmus na kartách vytleskat, teprve potom hádat. Může se však stát, že žák dokáže identifikovat píseň podle rytmu i bez tleskání. Tato situace může nastat v případě, že píseň aktuálně hraje a pamatuje si vizuálně její notový zápis. Pokud to není ten důvod, pak může tato jeho dovednost svědčit o tom, že „slyší“ rytmus vnitřním sluchem jen na základě pohledu na noty. V takovém případě je žákovo porozumění rytmickému zápisu již velmi kvalitní a zvnitřněné.

2.5 Tóninové schody

2.5.1 Popis pomůcky

Tato pomůcka se od ostatních liší. Neslouží ke hrám, ale k vizualizaci hudební teorie. Jedná se v podstatě o „schody“ vystřižené z papíru a zalaminované. Na každém schodu je napsáno řadové číslo označující pořadí stupňů (1. – 8.). Mezi 3. a 4. stupněm a 7. a 8. je o polovinu menší výškový rozdíl než u ostatních schodů.

2.5.2 Výroba pomůcky

Papír formátu A4 postavíme na výšku a rozdělíme jej na stejně široké sloupce (vhodná šířka je 2,5 cm). U spodní strany papíru jsou sloupce zarovnané, při horní straně papíru se však jejich výška liší. Nejmenší sloupec je první. Další sloupec je o 2 cm vyšší atd. Rozdíl mezi 3. a 4. stupněm a 7. a 8. je pouze 1 cm. Dospodu sloupců napíšeme řadová čísla. Vytvořené schody zalaminujeme a vystříháme.

2.5.3 Použití pomůcky

Schody využijeme u starších žáků, chceme-li jim vysvětlit, jak fungují celé tóny a půltóny v durové stupnici. Před použitím pomůcky by žák měl dobře chápat, co je to celý tón, co je půltón a co znamená durová tónina. Měl už by mít zažité, že písně je možné transponovat a že to obnáší změnu předznamenání. Pomocí této pomůcky nyní pochopí, proč tomu tak je.

Nejprve žákovi řekneme, kde se v durové stupnici nachází celé tóny a kde půltóny. Zahrajeme si stupnici C dur. Ukážeme si, že mezi tóny vzdálenými o půltón skutečně není černá klávesa. Vyzkoušíme si zahrát stupnici s jinak umístěnými půltóny a povíme si o tom, jak se zcela mění výsledné vyznění. Nyní představíme žákovi pomůcku. Do každého sloupce napíšeme tón ze stupnice C dur a ověříme, že tam, kde jsou půltóny, stoupají schody skutečně výrazně méně.

Poté žákovi vysvětlíme, že chceme-li začít od jiného tónu než je C, musí se přizpůsobit poloha půltónů pomocí černých kláves. Zvolíme počáteční tón. Ten si žák zapíše do prvního sloupce schodů. Pomocí klaviatury najdeme další tón, který je o celý tón vyšší než počáteční tón. Takto pokračujeme dál se zohledněním půltónů. Žák by si při tomto procesu měl skutečně uvědomit, proč se některé tóny musí o půltón zvýšit nebo

snížit. Zapsanou stupnici pak společně prohlédneme a spočítáme, kolik křížků či béček bychom v notovém zápisu museli použít.

Pokud chceme žákovi vysvětlit mollové tóniny, můžeme buď vyrobit obdobnou pomůcku a tóniny si opět takto demonstrovat, případně jednoduše vysvětlíme, že poloha půltónů se mění. Pokud pochopí funkci půltónů v durové stupnici, nebude už pro ně pravděpodobně těžké porozumět tomu, že v mollové tónině se nachází na jiných místech.

Podá-li se hudební teorie žákům zajímavým způsobem a teprve ve chvíli, kdy jsou na ni připraveni, pak je může těšit dozvídat se o zákonitostech hudby. Budou o nich sami přemýšlet, zkoušet, co jak funguje a nefunguje, budou se dál ptát. Je škoda připravit je o tuto radost z poznání bezduchým memorováním pouček bez stopy porozumění.

3 Empirická část

3.1 Předmět a cíle výzkumu

V předchozích kapitolách byly nastíněny metody výuky čtení not a představeny pomůcky a hry, které mají tuto výuku usnadňovat. Cílem empirické části je zmapovat reálný efekt uvedených pomůcek a her na hudební vývoj začínajících klavíristů s důrazem na rozvoj jejich schopnosti číst notový zápis.

3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum byl proveden na pěti žácích, kteří se učí hře na klavír. Jedná se o žáky 3. až 6. tříd ZŠ. Ve vzorku jsou zahrnuti klavíristé, kteří v tomto školním roce s výukou začínají, stejně tak jako ti, kteří hrají na klavír již delší dobu; někteří již pátým rokem. Žáci dochází na individuální klavírní lekce jednou týdně. Výuka probíhá v rámci centra volnočasových aktivit – nejedná se tedy o základní uměleckou školu.

3.3 Metody a techniky výzkumu

Vzhledem k povaze tématu byla pro výzkum zvolena metoda kazuistik, které umožňují věnovat se dopadům aplikace pomůcek a her na žáky do hloubky a v souvislostech.

3.4 Výzkumné otázky a hypotézy

Z předchozích kapitol práce a cíle výzkumu vplynuly následující výzkumné otázky:

1. Naučí se žáci pomocí pomůcek a her číst z notového zápisu správně rytmus a výšku not, popř.lepší se v této dovednosti?
2. Má použití pomůcek a her pozitivní dopad na jejich hudební schopnosti?
3. Mají žáci o použití pomůcek a her ve výuce zájem?

Na základě výzkumných otázek byly sestaveny následující hypotézy:

1. Žáci, v jejichž klavírních lekcích se k výuce čtení notového zápisu používají mj. výše uvedené pomůcky a hry, se naučí správně číst rytmus a výšku not z notového zápisu. Žáci, kteří už z not hrají, se díky pomůckám a hrám v této dovednostilepší.

2. Použití pomůcek a her zlepšuje celkovou hudebnost žáků, což se projevuje v různých hudebních činnostech.
3. Žáci souhlasí, pokud dostanou v hodině možnost zahrát si výše uvedené hry. Sami se jich dožadují.

3.5 Kazuistiky

Obsahem této kapitoly je pět kazuistik, každá o jednom žákovi klavírního vyučování. Všichni se učí hře na klavír ve volnočasovém kroužku, který není orientovaný primárně na výkon, ale na zájmy dětí. Jeho hlavním cílem je zajistit, aby si co největší množství žáků vytvořilo pozitivní vztah ke klavíru a aby mohli co nejdříve hrát ty písničky a skladby, které sami chtějí. Některé postupy, které se ve výuce uplatňují, se proto mohou lišit od těch, které jsou běžné v základních uměleckých školách.

V kazuistikách zmiňuji tzv. hudební hádanky. Jedná se v podstatě o úkoly z prověrky hudebnosti – viz např. Didaktika hudební výchovy Františka Sedláka (Sedlák a kol., 1988, s. 53 – 59), některé z nich jsou upravené, některé jsem vytvářela já. Jelikož celý soubor úloh není standardizovaný, nezohledňuje věk žáků, obtížnost úkolů není vyrovnaná a nemám dostatek dat, která by bylo možné vyhodnotit, neuvádím v této práci přesné znění hudebních hádanek ani konkrétní výsledky žáků. Z výsledků nelze dělat spolehlivé závěry, lze však díky nim přece jen odhadovat míru hudebních schopností u žáka. Proto v kazuistikách uvádím pouze, zda se žákovi dařilo spíše nadprůměrně, průměrně, podprůměrně. Přesné výsledky však v této práci čtenář nenajde.

3.5.1 Kazuistika 1: Tom

Tom je žákem 3. ročníku ZŠ. Je to velice inteligentní chlapec, má nadání na matematiku. Na klavír hraje již druhým rokem, první rok ovšem docházel k jiné vyučující.

Když ke mně na začátku tohoto školního roku přišel, orientoval se poměrně dobře ve výšce not v houslovém klíči, konkrétně v notách od C1 po C2. Rozuměl tomu, co znamená, že melodie stoupá, klesá atd., dokázal to z not vyčíst. Se čtením rytmu nejspíš nebyl nikdy předtím seznámen.

Díky své inteligenci velice dobře chápe racionální vysvětlení různých hudebních jevů. Jeho hudební schopnosti však ještě nejsou příliš rozvinuté. V „hudebních hádankách“ dopadal spíše lehce podprůměrně, zvláště se mu nedařilo v oblasti harmonického cítění – v úkolech, ve kterých má určit, kolik tónů současně slyší hrát, zda je akordický doprovod k písni správný nebo špatný apod.

Na začátku roku byl Tom poměrně málo motivovaný ke hře na klavír. Z informací mně dostupných došlo ke změně vyučující, protože s předchozí si příliš nerozuměl.

Rozhodla jsem se během tohoto školního roku naučit Toma číst alespoň jednodušší rytmické celky pomocí rytmických slabik. Dále jsem chtěla rozšířit tonální prostor, ve kterém se dokáže bezpečně orientovat, a alespoň ho seznámit se zápisem not v basovém klíči.

Pro výuku čtení rytmu jsem využila rytmické karty. Při tleskání a deklamací rytmických slabik dokázal od začátku poměrně dobře držet tempo. Při přidání nové karty však vždy trvalo delší dobu, než se s ní důkladně seznámil. Bylo potřeba přidávat další (již známé) karty postupně, protože mu činilo potíže přecházet plynule z jednoho typu taktu na jiný. Tento problém se však časem zlepšil, až téměř vymizel. Nyní dokáže při vytleskávání rytmu přecházet z jednoho typu taktu na druhý téměř bez chyby a bez zaváhání.

Vzhledem k jeho počátečním potížím jsem nechtěla zařazovat příliš brzy náročnější úkoly. Jako další aktivitu na procvičení rytmu jsem druhý měsíc výuky zařadila hru Poskládej, co slyšíš. Při vytleskávání rytmické ukázky jsem zároveň nahlas říkala rytmické slabiky a dávala mu jen ty takty, které potřebuje (tedy zvolila jsem poměrně nízkou obtížnost). Byla jsem mile překvapena, že pro něj splnění úkolu nepředstavovalo vůbec problém.

Při hře na klavír měl Tom od začátku roku problém hrát skladby rytmicky správně. Zdá se, že sice slyší, jak má skladba správně znít, rozumí tomu, jak to udělat, aby byl rytmus dodržen, ale při své hře nevnímá, že je něco špatně, a není tedy schopen korekce. Zpočátku se zdálo, že na pokyny ohledně rytmu ve skladbách nereaguje vůbec. Během posledního měsíce jsem si všimla, že ačkoliv stále ve skladbách doma často natrénuje špatný rytmus, je už schopen na základě vysvětlení v hodinách svou hru skladeb upravovat a zlepšovat. Když mu nyní problematická místa ve skladbě zahraji a vysvětlím, dokáže je po mně zopakovat s přesnějším rytmem – stále ne zcela správným, ale lepším. Dokonce je na připomínky schopen reagovat i přímo během hry. Z toho soudím, že jeho rytmické cítění je nyní lepší, než bylo na začátku roku.

Čtení výšky not Tom zvládal poměrně dobře už od prvního setkání. Rozhodla jsem se tedy především rozšířit tónový prostor v houslovém klíči na dvoučárkovanou oktávu a začít také číst v klíči basovém.

Ani jedno nedělalo Tomovi potíže. Důležité je, že rozumí tomu, jak zápis výšky not funguje. Nemá tedy problém zorientovat se i v notách, které ještě nemá zažité.

K procvičování nových not jsme hodně používali hry s kartami, které ho velmi baví. Když dostane na výběr, nejčastěji si volí hru hledání – což odpovídá i jeho klidnější povaze. Při hře jde vidět, že nově nalezenou notu porovnává s notou, kterou už zahrál – zda je vyšší nebo nižší a o kolik. Při těchto hrách i při hře na klavír si nové noty poměrně rychle fixuje, takže brzy přestává potřebovat využívat oporu o další noty.

Několikrát jsme si také zahráli různé deskové hry. Se správným pojmenováním not Tom také nemá potíže, takže hry pro něj nebyly náročné. Po hledání jsou tyto hry druhé nejčastější, které si Tom volí.

Kvůli zlepšování úrovně hudebních schopností jsem se nedávno rozhodla vyzkoušet také hry s mazací notovou osnovou. Konkrétně jsme hráli Zapiš, co slyšíš. Zůstali jsme pouze u krátkých melodií na dvou tónech a ukázalo se, že to byla pro Toma přiměřená výzva – těžší úkoly by už nejspíš nezvládal splnit. Domnívám se, že problém není v tom, že by Tom nerozuměl notovému zápisu, ale spíš v nedostatečně rozvinutém hudebním sluchu a hudební paměti. Aktivitu s touto pomůckou budeme tedy zařazovat i nadále a postupně budeme zvyšovat náročnost úkolů.

S potěšením konstatuji, že byť na začátku školního roku přišel Tom do vyučování bez zájmu o klavír, nyní hraje ochotně a rád jak ve vyučování, tak doma. Přisuzuji to především jiné volbě skladeb a pozitivnějšímu prostředí bez výčitek, avšak věřím, že na této změně přístupu se částečně podílí i používání didaktických her ve výuce, které Tom vždy vítá.

3.5.2 Kazuistika 2: Bětka

Bětka je starší sestra Toma. Chodí do 5. ročníku ZŠ. Na klavír hraje od první třídy, letos tedy pátým rokem. První rok docházela k jiné vyučující, já ji tedy učím čtvrtým rokem.

Běťčin pokrok byl vždy spíše pomalejší. Doma trénuje občas, ne příliš často. To ale není hlavní problém. U Bětky byla vždy největší potíž se čtením not. Na začátku se naučila poměrně dobře orientovat v rozsahu od C1 do A1, rozšířit notový prostor dál bylo však vždy velice náročné. Mám podezření na nějakou formu poruchy čtení. Všimla jsem si, že občas zaměňuje osově souměrné noty (G1 s D2, A1 s C2 apod.). Na pokyny typu „klávesa, kterou hledáš, je výš“ při hře skladby nereaguje vždy adekvátně, občas obrací směr. Zdá se, že je pro ni snazší naučit se skladbu opakováním, bez not, než na základě čtení notového zápisu.

Až teprve letos se to zlepšilo a její hra na klavír se skokově posunula. Zlepšení bylo možné pozorovat už od začátku školního roku. Mám dojem, že zkrátka jen potřebovala všechen ten čas, aby u ní něco dozrálo. V „hudebních hádankách“ se jí letos dařilo, má spíše nadprůměrné výsledky.

V oblasti čtení notového zápisu bylo pro mě letos cílem, aby si upevnila především čtení not v basovém klíči, ale aby se celkově lépe orientovala při čtení výšky not. Druhý měsíc školního roku jsem ji otestovala s použitím mazací notové osnovy. Napsala jsem smyšlenou melodii obsahující sekundové kroky, opakované tóny, později pak terciové chody. Vysvětlila jsem jí, na co se má zaměřit (na směr not, ne na jejich přesnou výšku). Pravidlům, podle kterých se notový zápis řídí – že když stoupají noty, stoupá i melodie apod. – rozuměla, nebylo to pro ni nic nového. Všechny ukázky vždy zvládla zahrát bez problému. V rozumovém porozumění principům tedy problém není.

S notovou osnovou jsme si později během roku zahrály hru Zapiš, co slyšíš. Vzhledem k tomu, že Běťka je už spíše pokročilý žák, jsem rovnou zvolila kratší ukázky na třech tónech. Sekundové kroky a opakované tóny rozeznávala a zapisovala dobře. Postřehnout a zapsat vzdálenost tercie už jí však dělalo problém. Vždy zachytila správně směr (což je pro mě u ní důležité), ne však vzdálenost. Zatím tedy nebylo potřeba úkol dále ztěžovat.

Z dalších her jsme letos hrály deskové hry, bomby, rybáře, hledání – všechny zaměřené převážně na basový klíč, občas na dvoučárkovanou oktávu v houslovém klíči. V basovém klíči už se letos orientuje poměrně dobře, a to jak při hrách, tak při hře skladeb. Zajímavé je, že její nejoblíbenější a nejčastěji volenou hrou je, stejně jako u jejího bratra, hledání.

3.5.3 Kazuistika 3: Anička

Anička je zajímavý případ. Navštěvuje 5. ročník ZŠ. Hraje třetím rokem, druhým rokem u mě. První rok měla soukromou vyučující, ale nevyhovovala jí. O tom, jak výuka probíhala, mám bohužel velmi málo informací. Víím pouze, že jí vyučující většinou vybírala skladby z Nové klavírní školy od autorek Milady Borové a Zdeny Janžurové.

Když ke mně Anička minulý rok poprvé přišla, její hra na klavír byla velice pomalá, nevýrazná, její držení rukou křečovitě, nepřirozené. Klávesy sotva domačkávala, takže se jí tóny často vůbec neozvaly. Minulý rok jsem se tedy zaměřila především na práci s rukou.

V této oblasti už se jí letos daří lépe. Její prsty jsou pevnější, tóny už se ozývají hned, a to i v akordech. Hraje však stále extrémně pomalu – natolik, že z její hry lze sotva poznat, kterou skladbu vlastně hraje. Už druhým rokem se snažím přijít na to, co je podstatou tohoto problému, stále si však nejsem jistá.

Nejzajímavější je, že Aničku hra na klavír přesto zjevně baví. Podle svých slov i slov maminky doma hraje, a to sama od sebe. Zvažovala jsem, zda není problém v tom, že by pro ni bylo příliš náročné čtení not. Zkusila jsem ji jednu skladbu naučit hrát z paměti. To sice pomohlo, hrála rychleji, ale jen o velmi málo. V hudebních hádankách má lehce podprůměrné výsledky. Oblast hudebních schopností tedy taky není na dostačující úrovni, avšak není to tak špatné, abych mohla nevyvinutou hudebnost považovat za hlavní příčinu problému. I nadále tedy Aničku sleduji a hledám příčiny.

Při pozorování se zdá, že pro Aničku jsou náročné všechny dílčí činnosti, které s hrou na klavír souvisí – od prvního pohledu na notový zápis, přes realizaci prsty až po sluchovou kontrolu. Veškeré tělesné i mentální úkony při hře na klavír jí zabírají více času, než je běžné.

Pro letošní školní rok jsem si u Aničky stanovila tři cíle – jedním je i nadále práce s rukou, což ale není předmětem této práce. Druhým cílem je celkový rozvoj hudebních schopností. Posledním cílem je rozšíření notového prostoru, ve kterém se bezpečně orientuje.

Hudební schopnosti jsem rozvíjela především skrze hudební hádanky. Dále jsem k tomuto účelu využila mazací notovou osnovu a hru Zapiš, co slyšíš. Zvolila jsem raději

nižší obtížnost, abych zajistila, že se Aničce bude dařit a hra ji bude bavit. Jejím úkolem bylo zapsat pouze ukázky na dvou tónech, zpočátku kratší, později i o něco delší. To zvládla bez problému. Zatím nejsem schopna říct, zda se její hudební schopnosti zlepšily – na to bude potřeba více času, aby se to mohlo projevit. Pozoruji však, že Anička rozumí principům relativního čtení not – chápe, že když noty stoupají, musí stoupat i melodie apod. To je velice důležité, protože jí to nadále usnadní hru podle not.

V oblasti čtení výšky not jsem chtěla hlavně naučit Aničku bezpečně se orientovat v notách vyšších než A1 (v houslovém klíči). V prvním pololetí se jí vyšší noty hodně pletly. K procvičení jsme využily hry hledání, rybář, bomby, velmi ráda má také deskové hry. Nyní už vyšší noty čte bezpečně, bez problému podle nich dokáže hrát skladby.

Výuce rytmu jsme se zatím nevěnovaly vůbec. Předpokládám, že alespoň na základní úrovni proběhla v prvním roce klavírního vyučování. Vzhledem k tomu, jak Aničku namáhá každý dílčí úkon spojený s hrou na klavír, jsem však usoudila, že přidat ještě další aspekt, který si musí hlídat – rytmus – by pro ni hru ještě více ztížilo. Nejsem si jistá, zda by vůbec dokázala hrát, kdyby se ještě ke všemu měla soustředit na délky not. Navíc vzhledem k tomu, jak pomalu hraje, se o nějakém dodržování (nebo nedodržování) délek not nedá vůbec hovořit – v tak pomalém tempu to není ani rozeznatelné.

Co pro Aničku udělat, aby se její hra na klavír výrazně zlepšila, je mi zatím stále neznámo. Zvažuji i možnost, že je to do značné míry dáno jejími osobními predispozicemi. Pomaleji se učí, pomaleji i hraje. Možná, že když bude mít vhodné hudební podněty, dojde u ní (podobně jako u Bětky) v nějakém okamžiku k tomu, že v ní něco dozraje a její hra se najednou výrazně zlepší. Důležité je, že ji klavír těší, což je to hlavní, co by měla volnočasová aktivita splňovat.

3.5.4 Kazuistika 4: Izy

Izy je jediný úplný začátečník, kterého tento rok učím. Navštěvuje 6. ročník ZŠ. Je bilingvní – její otec je Francouz. Česky sice umí skvěle, ale byla vychována spíše ve francouzské kultuře. V důsledku toho moc nezná české lidové písně ani další jednodušší písničky, které jsou u českých dětí typicky oblíbené.

Na klavír hraje od září tohoto školního roku. Předtím hrála krátce na kytaru, ale učila se jen akordy, noty vůbec neznala. Izy je typ ideálního žáka, kterého by si každý učitel přál. Má dobré hudební schopnosti. V hudebních hádankách dopadá nadprůměrně. Zároveň je inteligentní. Pokyny rychle chápe. Má velmi silnou vnitřní motivaci – hned na začátku klavírní výuky mi řekla, že vždycky chtěla hrát na klavír. Je však také dostatečně trpělivá na to, aby věděla, že nezvládne hned zahrát náročné skladby, ale je nejprve potřeba projít si skladbami jednoduššími, na kterých se naučí potřebné dovednosti. V důsledku všech těchto předpokladů dělá od začátku stabilně rychlý pokrok.

Pro tento rok bylo mým cílem kvalitně připravit čtení not a naučit Izy hře podle not v rozsahu g – C2 (v houslovém klíči), dále číst rytmus jednodušších skladeb pomocí rytmických slabik. Měla jsem samozřejmě i další cíle, které se však netýkají tématu práce.

Nyní soudím, že by Izy pravděpodobně zvládla číst rytmus i klasicky podle počítání dob. Avšak používání rytmických slabik nám nepřineslo žádná omezení. Předpokládám, že až budeme potřebovat počítat doby, bude tento přechod otázkou několika málo lekcí.

Výuku rytmu jsem zahájila hned na začátku klavírní výuky, ještě předtím, než jsme začaly s hrou z not. Použila jsem pro tyto účely rytmické karty. Hrály jsme různé hry – Tleskej, co vidíš, Poskládej, co slyšíš, Poskládej, co znáš. Izy se ve všem dařilo. Dokázala bez problému poskládat rytmus, který jsem tleskala. Sestavila z karet rytmus písní Skákal pes i Ovčaci, čtveráci bez jakékoliv nápovědy. Když už začala hrát písně podle not, trénovaly jsme rytmus především na těchto písních. Nebyl pro ni problém vytleskat si rytmus skladeb, ani se řídit podle deklamace rytmických slabik, když už skladbu hrála. Nyní už rytmických slabik tolik nevyužíváme. Hrajeme písně, které si sama vybírá – tudíž je převážně zná. Jelikož má velmi dobré rytmické cítění, dokáže bez problému dodržovat správný rytmus. Zajímavé je, že dokáže dodržovat správný rytmus bez deklamace rytmických slabik i u písní, které nikdy předtím neslyšela (jedná se o písně s ne příliš složitým rytmem). Z toho soudím, že už má poměry délek not zvnitřněné.

Výšku not jsme se učily číst pomocí relativního čtení – tedy podle směru pohybu not. Tento způsob čtení Izy velmi brzy ovládla. Jelikož už je starší a navíc velmi silně vnitřně motivovaná pro hru na klavír, nebylo potřeba využívat příliš her. Přesto jsme si párkrát

zahrály hru hledání a jednou bomby za účelem fixace především opěrných not. Hry Izy bavily a dařilo se jí v nich, ale nikdy k nim příliš netíhla – raději chtěla hrát na klavír.

Jednou jsem ve výuce také využila mazací notovou osnovu. Ani ne tak kvůli zlepšování schopnosti číst notový zápis nebo kvůli rozvoji hudebních schopností, ale spíše za účelem diagnostiky. Abych si ověřila, že principům relativního čtení notového zápisu skutečně rozumí a dokáže se podle nich řídit i při zápisu not. Zvolila jsem hru Zapiš, co slyšíš. Ukázky byly na třech tónech. Jelikož se Izy s touto aktivitou seznamovala, rozhodla jsem se v ukázkách použít pouze sekundové kroky a opakované tóny. Podle očekávání s tím neměla problém. Při prvních dvou příkladech si nebyla úplně jistá, co vlastně má dělat a jak. Jakmile však nabyla jistotu, zapisovala slyšené melodie bezpečně a bezchybně.

Izy se daří poměrně plynule číst notový zápis u jednodušších skladeb. Jakmile se však se skladbou trochu seznámí, obvykle velmi brzy přejde ke hře z paměti. Už nyní se poměrně jistě orientuje v rozsahu not od g po C2, s občasným zaváháním. Rytmus dodržuje velice přesně. Věřím, že by se dokázala naučit číst notový zápis i bez pomůcek, avšak jejich použití nám tento proces usnadnilo a zpříjemnilo. Především práce s rytmickými kartami Izy vždy bavila a sama si o ni říkala. V dalších hodinách se budeme věnovat upevňování a prohlubování těchto dovedností a přidáme si i basový klíč.

3.5.5 Kazuistika 5: Sára

Sára navštěvuje 6. ročník ZŠ. Na klavír začala hrát ve třetím ročníku. První dva roky měla jiného vyučujícího, u mě nyní hraje druhým rokem. Je velice motivovaná ke hře na klavír. Doma cvičí hodně a dobrovolně. Její nadšení pro klavír a množství času, které u něj tráví, se samozřejmě pozitivně podepisují na jejích klavírních dovednostech. Sáru nelze zařadit do kategorie začínajících klavíristů. Přesto zde uvádím její kazuistiku, protože některé pomůcky a hry ve výuce přece jen využíváme.

V hudebních hádankách dopadá nadprůměrně. Má velmi dobrou hudební paměť. To je pro ni samozřejmě velkou výhodou. Přináší to však i nevýhodu – Sára není moc ochotná věnovat se výuce čtení not. S předchozím panem učitelem se skladby učila víc nápodobou než hrou podle not. V tomtéž pokračuje i nyní. Má několik opěrných not, které bezpečně pozná, ostatní noty si podle těchto not odvodí. Rozumí principům relativního čtení not a uplatňuje je, ale nemá je ještě zautomatizované. Přechíst notový zápis jí stojí hodně času a

úsilí a vzhledem k náročnosti skladeb, které nyní hraje, je tak pro ni plynulé čtení notového zápisu nemožné. Proto většinou při nácvičku skladeb použije noty pouze k prvotnímu seznámení se skladbou. Rozdělí si ji na části (takt až dva), ty „vyluští“ z not, několikrát je zopakuje, až je umí zahrát z paměti. Takto se naučí hrát celou skladbu a k notám se poté vrací, pouze pokud si je někde nejistá.

Mým cílem pro letošní školní rok bylo pomoci jí lépe se zorientovat v notovém zápisu, konkrétně ve čtení výšky not, i kdyby to znamenalo jen to, že bude nadále používat svůj způsob nácvičky, ale bude to pro ni snazší. Dále jsem měla v plánu více se zaměřit na předznamenání a vysvětlit jí, jak funguje a proč. Čtení rytmu zvládla už minulý rok. Vzhledem k úrovni jejích hudebních schopností jí stačilo jednou vysvětlit, jak počítání dob funguje, říct, která nota je jak dlouhá, a byla hned na téže lekci schopná aplikovat tuto dovednost při hře na klavír, a to bezchybně.

Vzhledem k jejímu věku a nadšení pro hru na klavír jsme hry moc nevyužívaly. Některé hry má však Sára přesto ráda, a když má chuť, zahraje si je. Nejraději hraje deskové hry, ale baví ji i hry s kartami, jako je hledání, rybář, bomby. Při těchto aktivitách se jí daří dobře, nejsou pro ni náročné. Noty si dokáže rychle odvodit od opěrných not, využívá názornosti notového písma. Zvláště při hře deskových her, ve kterých se stejné noty znova a znova opakují, lze pozorovat, že po chvíli už noty nepotřebuje odvozovat. Už si je pamatuje. Bohužel je však brzy zase zapomíná.

Kdyby skladby, které nyní hraje, měly menší notový rozsah, pravděpodobně by byla schopná brzy začít číst notový zápis přímo při hře skladeb. Nyní už se však potřebuje orientovat ve velkém notovém rozsahu a je těžké dohnat to, co bylo první dva roky zanedbáno.

Přesto pozoruji mírné zlepšení. Na začátku naší společné výuky nebyla moc ochotná hrát podle notového zápisu. Chtěla, abych jí předvedla, jak skladbu hrát, aby mě pak mohla napodobit. Nyní už neprotestuje. Ví, že z notového zápisu zvládne vyčíst, co potřebuje. Orientuje se už rychleji, její schopnost relativního čtení not se zlepšuje. Stále se však snaží co nejdříve naučit se hrát skladbu z paměti, aby už noty nepotřebovala.

Pomůcky a hry mají na Sárinu dovednost číst výšku not jen malý vliv. Významnější dopad však mají na její vztah k notám. Díky hrám, uvolněné atmosféře a tomu, jak snadné pro ni plnění úkolů v hrách je, se přetváří její postoj vůči notám i sobě samé. Vidí, že noty dokáže poznat, dokáže je správně zahrát. Potom si více důvěřuje i při nácvičce skladeb. Jistě bych mohla rozhodnout, že se nyní musí naučit číst noty. Začít jí dávat lehčí skladby, trénovat čtení not na každé hodině. Já však nechci narušit její pozitivní vztah ke klavíru. Snažím se najít nenásilné prostředky, které jí pomohou proniknout do čtení notového zápisu. A k tomu mi hry skvěle slouží.

Dále jsme se letos věnovaly předznamenání. Do té doby už samozřejmě na křížky a béčka v notách narazila a uměla je zahrát. Letos jsme si vysvětlily, jaké křížky odpovídají jakým béčkům a proč. Tuto znalost jsme upevňovaly skrze deskovou hru na předznamenání, která jí velice bavila a sama si ji vybírala.

Dříve si nebyla zcela jistá, když v notách narazila na předznamenání. Občas chybovala. Nyní pro ni při hře na klavír nepředstavuje předznamenání problém.

U Sáry jako jediné jsem letos použila také tóninové schody. Nejprve jsme si vysvětlily, co jsou to půltóny a celé tóny. To jí velice zaujalo a strávila poměrně dlouhou dobu tím, že je hledala na klavíru. Pak jsem jí řekla, jak jsou půltóny rozmístěné v durové stupnici (pojmy dur a moll už znala). Předvedly jsme si to na C dur.

Poté jsem jí představila tóninové schody a jejich funkci. Sára si do nich zapsala tóny stupnice C dur. Našla si místa, kde schody stoupají méně, a ujasnila si, že tyto tóny jsou vzdálené o půltón. Pak jsem ji požádala, aby zkusila stejným způsobem zapsat řadu tónů od G. Velice brzy pochopila, že nyní bude třeba přidat černou klávesu.

Sáru i toto téma velice zaujalo. Ihned začala zkoušet hrát řadu tónů v jiných tóninách. Zajímavé je, že k tomu už nepotřebovala ani schody, ani připomenutí, mezi kterými stupni se nachází půltóny. Předpokládám, že je to jejím velmi dobrým tonálním cítěním, díky kterému správně cítila potřebu půltónů ve správných okamžicích.

V jejím případě by tedy vysvětlení této teorie možná mohlo proběhnout i bez pomůcky. Ale třeba jí tóninové schody pomohly k lepší vizualizaci problému. Nelze zcela přesně analyzovat, co se jí odehrálo v hlavě. Důležité je, že toto téma přišlo ve správný čas

a bylo vysvětleno vhodnou formou, takže nyní dobře chápe, proč je v notách občas předznamenání, proč se mění při transponování písní atd.

V dalších hodinách klavíru budeme i nadále pracovat na Sárině dovednosti číst notový zápis. Věřím, že je zcela schopná se to naučit a že tuto dovednost ocení, i když tomu teď možná nevěří. Zároveň však bude vždy mou prioritou péče o její vztah k hudbě a ke klavíru.

3.6 Výsledky výzkumu

Vzhledem k proměnlivosti a různorodosti faktorů ovlivňujících hudební vývoj žáků je těžké učinit jednoznačné závěry v oblasti účinnosti výukových prostředků. Přesto se nyní vraťme ke stanoveným hypotézám a výzkumným otázkám a zkusme si je na základě teoretických východisek, popisu pomůcek a her, ale především uvedených kazuistik zodpovědět.

U všech žáků došlo alespoň k mírnému zlepšení v jejich dovednosti číst notový zápis. V jednom případě (u jediné žákyně, které letos s výukou klavíru začínala) došlo k osvojení základních dovedností ve čtení notového zápisu skrze výuku založenou na výše uvedených principech a skrze prostředky výše popsané. Nelze jednoznačně říci, že použité metody vedou k lepším výsledkům než jiné metody. Výsledky jejich aplikace ve výuce však dokazují, že skrze tyto metody lze žáky naučit číst výšku not a rytmus z notového zápisu, popřípadě že žákům pomáhají se v těchto dovednostech zlepšit.

Na další výzkumnou otázku, a sice zda použití pomůcek a her ve výuce zlepšuje hudební schopnosti žáků, je ještě těžší odpovědět. Hudebnost žáků totiž pozitivně ovlivňuje všechny hudební činnosti. U všech žáků bylo možné v průběhu školního roku pozorovat zlepšení v jejich hudebních schopnostech, v důsledku čehož se jim lépe dařilo v hudebních činnostech. Otázkou zůstává, do jaké míry různé prvky výuky toto zlepšení podnítily.

Přesto můžeme pozorovat určitou korelaci mezi aplikací nějaké činnosti do výuky a zlepšením v té oblasti hudebních schopností, kterou daná činnost vyžaduje. Tak se například Tomovo rytmické cítění zlepšilo poté, co delší dobu pracoval s rytmickými kartami. Zda by však ke zlepšení nedošlo i bez karet a případně do jaké míry, to už není možné zjistit. Uzavřeme tedy tuto otázku tím, že použití pomůcek a her ve vhodně vedené klavírní výuce vede k rozvoji hudebních schopností žáků.

Co však jednoznačně pozorovat lze, je zájem žáků o pomůcky a hry. Každý žák preferuje jiné činnosti a jinou měrou. Ani u jednoho z žáků se však nestalo, že by činnosti s pomůckami odmítal. Her se vždy buď sami dožadují, nebo s nimi souhlasí, když jim jsou navrženy. Nikdy se jim však nebrání. Právě tato dobrovolnost pak vnáší do hodin správnou atmosféru, ve které mohou hru na nástroj vnímat jako zábavu, koníček, ne jako

povinnost. Mají-li hru na nástroj rádi, je pak mnohem větší šance, že budou dobrovolně hrát i doma. Díky tomu dělají rychle pokrok, což je dále motivuje.

Závěr

Hudební vývoj žáka je ovlivňován mnoha faktory. Některé z nich učitel může ovlivnit, některé méně, některých si ani nemusí být vědom. Na základě výzkumu v této práci nelze říci, že by použití uvedených pomůcek a her bylo tou nejúčinnější výukovou metodou, avšak jedná se o jednu z cest, kterou lze dojít k cíli. Výhodou této metody oproti některým jiným je její atraktivnost pro žáky.

Každý žák je jiný, bude mu vyhovovat jiný přístup, jiné činnosti, jiné hry. Je velice náročnou povinností učitele vždy se snažit hledat ty správné prostředky, skrze které se bude začínající klavírista nejlépe rozvíjet. Pomůcky a hry uvedené v této práci mohou poskytnout učitelům inspiraci. Mohou zvážit, zda by právě jejich žákovi některá z aktivit nemohla prospět. Ideální je nechat žáka vyzkoušet více různých her, mezi kterými on sám nalezne své oblíbené, kterým se bude s chutí věnovat. A když se mu budou líbit, bude se jim chtít věnovat často, což povede k nejlepším výsledkům.

Pomůcky a hry není třeba přebírat doslova. Je možné (a vhodné) je měnit dle potřeb žáka. Vždyť i pomůcky a hry uvedené v této práci byly často původně jiné a do současné podoby byly tvarovány pomocí žáků a jejich návrhů, preferencí. Hlavním kritériem pro volbu jakéhokoliv prostředku ve vyučování je totiž vždy především žák sám.

Seznam použitých informačních zdrojů

SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy 1 na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

HOLAS, Milan. *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha: Akademie múzických umění, 2001. Knižnice Metodického centra HAMU. ISBN 80-85883-79-1.

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

DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2. vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2.

LÝSEK, František. *Metodika hudební výchovy v 1.-5. ročníku ZDŠ: učebnice pro pedagogické fakulty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

LÝSEK, František. *Úvod do hudební výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955.

JUDOVINA-GAL'PERINA, Tat'jana Borisovna. *U klavíru bez slz, aneb, Jsem pedagog dětí*. Brno: LYNX, 2000. ISBN 80-902932-0-4.

VLASÁKOVÁ, Alena. *Klavírní pedagogika*. Jinočany: H & H, 1992.

TICHÁ, Libuše. *Slyšet a myslet u klavíru: práce na rozvoji talentu interpreta-klavíristy*. Praha: Akademie múzických umění, 2009. Hudební pedagogika. ISBN 978-80-7331-151-3.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

SUCHÁNKOVÁ, Eva. *Jak doma motivovat děti ke cvičení na klavír a nezbláznit se* [online]. [cit. 27. 1. 2019]. Dostupné z: https://www.evasuchankova.cz/wp-content/uploads/2016/03/eb_motivace-ke-cviceni-deti537x56fy.pdf

SUCHÁNKOVÁ, Eva. *3 klíče pro radostné hodiny klavíru s dětmi* [online]. [cit. 27. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.evasuchankova.cz/tri-klíce-pro-hodiny-klavíru/>

SUCHÁNKOVÁ, Eva. Příprava na čtení not u malých klavíristů. *Hudební výchova* [online]. 2017, **2017**(4) [cit. 2019-04-10]. ISSN 1210-3683. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2018/02/HV_2017_4.pdf

GUDMUNSDOTTIR, Helga. Advances in music-reading research. *Music Education Research* [online]. 2010, **12**(4) [cit. 2019-04-10]. DOI: 10.1080/14613808.2010.504809. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/228515699_Advances_in_music-reading_research

HÉBERT, Sylvie a CUDDY, Lolla L. Music-reading deficiencies and the brain. *Advances in Cognitive Psychology* [online]. 2006, **2006**(2) [cit. 10. 4. 2019]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/26450067_Music-reading_deficiencies_and_the_brain