

Vstupujeme do sveta zvuku, otvárame uši, mysle i srdcia

TEXT: TOMÁŠ BOROŠ FOTO: PIXABAY

Zvuk je materiálom, nosičom, médiom hudby. Pre hudobnú edukáciu i hudobné umenie je základným východiskovým fenoménom. Spev, práca s piesňou, hra na ladených hudobných nástrojoch, presné rytmické schémy a melodické modely, čiže tradičný obsah hudobnej výchovy, je, samozrejme, nenahraditeľný, zároveň je však nutné reflektovať estetiku súčasného hudobného umenia, ktoré nám umožňuje oslobodiť sa od zložitých racionálnych hudobných systémov (klasická harmónia, notopis a pod.) a naplno sa koncentrovať, prijímať a následne užasnúť nad silou zvuku v hudobnom umení. Treba to naučiť aj deti. Spôsobov ako je viac.



Dôvody, prečo je samotný zvuk pre hudobnú edukáciu i hudobné umenie základným východiskovým fenoménom:

1. Všetky hudobno-výrazové prostriedky hudby sú zvukom, jeho organizáciou v čase a priestore a následnými estetickými a sémantickými konotáciami fyzického zvuku (zvuk ako umenie, zvuk ako znak, odraz niečoho). Samotný zvuk je základným hudobno-výrazovým prostriedkom.
2. Všetky hudobné činnosti produkujú, resp. prijímajú a reflektujú zvuk (hlasové činnosti, inštrumentálne činnosti, hudobno-pohybové, hudobno-dramatické činnosti a pod.).
3. Všetky hudobné schopnosti sú schopnosťami vo vzťahu k zvuku – schopnosťami zvuk prijímať, vyhodnotiť a reflektovať, reagovať naň, a schopnosťami vytvoriť určitú zámernú kvalitu zvuku. Schopnosť zvuk vyhodnotiť ako fyzikálnu veličinu i schopnosť zvuk reflektovať ako estetickú veličinu, ako materiál umenia a jeho významov a funkcií.

V hudobnej výchove je zvuk – reálne znejúci (činnosť) a následne reflektovaný v ľudskom vedomí (schopnosť) – nevyhnutnou podmienkou funkčnej edukácie.

Zvuk však nie je súčasťou hudobného umenia a hudobnej edukácie v totálnom, bezvýhradnom zmysle. V hudobnej edukácii je zvuk vedome vytváraný, ale hlavne vždy vedome percipovaný, prijímaný, vnímaný. Bežný ruch v triede je zvukom, nie je však súčasťou hudobnej edukácie.

Aby bol tento zvuk súčasťou hudobnej edukácie, musíme deti motivovať na aktívne počúvanie tohto ruchu skupiny, ktorá súčasným rozprávaním vytvára osobitú zvukovú farbu ľudskej vravy.

Produkcia zvuku môže byť teda v hudobnej edukácii zámerná – napríklad zvuk ľudskej vravy modifikujeme rozličnými farbami a intenzitami ľudského hlasu – šepotom, krikom, hovorením v nízkej alebo naopak vysokej hlasovej polohe, rytmizovaním a pod.

Zdroj zvuku však nemusí byť len výsledkom zámernej činnosti, môžeme počúvať náhodné zvuky okolia, ruch ulice, zvuky prírody.

Vedomé aktívne vytváranie zvukov nie je teda nevyhnutnosť, vedomá aktívna percepcia zvukov je však nevyhnutnou podmienkou hudobnej edukácie: fascinácia zvukom, jeho rozličnými podobami (kvalitami) na základe vedomej percepcie. Preto v edukácii dbáme na kvalitu zvuku a najmä na jeho aktívne vnímanie a vyhodnocovanie.

KDE NÁJDEME ZVUK

Cieľ: uvedomené vnímanie zvuku: rozlíšiť rozličné kvality zvuku, vedome vytvoriť určitú kvalitu zvuku, akceptovať zvuk ako zaujímavý, prítlačlivý fenomén – nadchnúť sa zvukom.

Pomôcky: vlastné telo, okolité objekty.

Organizácia: účastníci edukácie sú v kruhu (nie je to však nevyhnutné).

Postup:

1. Hľadáme zvuky na našom tele – „ladíme hudobný nástroj, ktorým sme my“

Iniciátorom zvuku sú najmä ruky – používame rozličnú techniku, ide najmä o udieranie alebo šúchanie, a používame rozličné časti ruky, resp. rozličné pozície ruky – dlane, prsty, päste, opak rúk (vrchná časť ruky). Oboma rukami striedavo udierame, resp. šúchame rozličné časti tela: stehná, kolenná, predkolenie, brucho, hruď, líca, hlavu a pod. Na jedno miesto v rýchlejšom striedaní dvoch rúk udierame dlhšie, aby vznikol dostatočný čas na vytváranie zvuku, ako aj na jeho vnímanie.

Prirodzene, bez slovného zadania a vysvetlenia dosahujeme rozličné kvality zvuku, ktoré sa líšia najmä farbou, pretože rozličné časti tela sa líšia rozličnou kvalitou svalovej, resp. kostrovej hmoty, prípadne sú kryté odevom či obnažené – vydávajú teda rozličné zvuky, rozličné farby dosahujeme aj zmenou techniky úderu, resp. šúchania. Mení sa, samozrejme, aj intenzita zvuku, pretože človek intuitívne (i vedome) oslabuje intenzitu úderu na háklivé a zraniteľné časti tela – brucho, líca, hlava a pod., naopak, pevné časti tela znesú väčšie intenzity úderu – stehná, boky, dupot, tlesknutie a pod.

Realizácia:

Lektor (učiteľ) stojí oproti účastníkom (deťom, mládeži, dospelým) a realizuje rozličné spôsoby hry na svojom tele. Účastníci imitujú jeho pohyby (hru).

Lektor nemusí slovné vysvetliť spôsob realizácie. Stačí, ak sám hru na tele predvedie. Účastníkov vyzve, aby sa pripojili, neverbálnymi prostriedkami – očným kontaktom a gestami vyzývajúcimi na aktivitu.

Keďže ruky lektora sú zaneprázdnené hrou na tele, „vyzývacie gestá“, gestá nástupov, supľujú gestá hlavou, plecami, predklony trupu, vlnenie tela, tvárová mimika. Takto má telo lektora dvojakú úlohu – interpretačnú i dirigentskú, resp. pedagogickú (povzbudenie k činnosti, motivácia). Gestá mimo rúk (hlavou, plecami, trupom, očami, mimikou, pozíciou a pohybom tela a pod.) neslúžia iba na nástupy a odsadenia procesu, ale naznačujú aj kvality zvuku a procesu – silný – slabý zvuk, zosilňovanie – zoslabovanie, zrýchľovanie – spomaľovanie a pod.

Ťažko presne určiť charakter neručného gesta, ktoré odráža konkrétny charakter zvuku. Napriek tomu, že nejestvuje štandardizovaná mimika či pozícia tela, ktoré by naznačovali konkrétnu kvalitu zvuku, neručné gesto, mimika, pozícia tela, ktoré sa o to usilujú, sú vo všeobecnosti čitateľné, je možné ich správne dešifrovať.

Aké znaky má mimika tváre pri úsilí o vyjadrenie pianissima? Alebo aká je pozícia tela pri úsilí primat účastníkov vytvoriť veľmi tichý zvuk? Všeobecne je to úsilie o zmenšenie vizuálne vnímateľnej plochy, priestoru, fyzickej veľkosti – zvrátenie tváre, privretie očí, zhrbenie, stiahnutie pliec ku krku, pokrčenie nôh v kolene (zníženie postavy).

Naopak, zvuky vo forte zväčšujú plochy, zvýrazňujú veľkosť tela – rozjasnená tvár, otvorené ústa, naširoko otvorené oči, vystretá postava usilujúca sa zvýšiť svoju prirodzenú výšku (stavanie na špičky).

Neručné dirigovanie pomôže lektorovi aj pri iných aktivitách, najmä ak má ruky zaneprázdnené sprievodnou hrou na hudobnom nástroji či organizáciou skupiny v priebehu hudobného procesu (presúvanie detí v priestore, optimalizácia konštelácie skupiny s použitím rúk) a pod. Prvky dirigovania v iných častiach tela (pozícia celého tela, mimika, hlava, plecia) zároveň prehlbujú a zefektívňujú klasické dirigovanie ručnými gestami.

Pri realizácii skupinovej hry na rôznych častiach tela je efektívne vytvárať frázy, hudobné vety: napríklad začiatok – gradácia – koniec – generálna pauza. Pauza je veľmi dôležitý fenomén tohto zvukového procesu, dosiahneme ju opäť neverbálnym spôsobom – gestom rúk, ktoré postupne zjemňujú úder, až napokon pomaly „odlietajú“ na bok od tela, resp. inými smermi – dohora nad hlavu či dole. Dôležitá je inhibícia pohybu (utlmenie aktivity) a následné úplne znehybnenie, sústredené počúvanie ticha.

2. Počúvame zvuky na našom tele

Zvuky, ktoré vytvárame hrou na tele, vedome vnímame, recipujeme.

Kým predchádzajúci bod metodického postupu sa sústreďoval najmä na spôsob tvorenia rozličných kvalít zvuku hrou na rozličných častiach tela, v druhom bode zameriavame svoju pozornosť na aktívne, uvedomené vnímanie zvuku. Od percepcie k recepcii a apercepcii, teda od prostého zaregistrovania nejakého zvuku (sluch, zmyslové vnímanie) cez uvedomenie, intelektové spracovanie zvukového podnetu (centrálne nervová sústava, intelekt) až po efekt, ktorý tento podnet vyvolá v duševnej rovine jedinca – asociácia, pocit, emócia, zážitok (oblasť umenia, estetiky).

Najskôr je to zážitok z pohybu a možnosti tvoriť zvuk, skôr hráčsky ako zvukový zážitok (iniciačný moment). V druhom bode sa usilujeme o plnú koncentráciu na zvuk, zvuk sa stáva dôležitejším ako pohyb – spôsob jeho vytvárania. Našou úlohou je odosobniť sa od vlastnej realizácie zvukov, od vlastných pohybov a pohybov druhých, od vizuálneho a pohybového vnímania situácie a sústrediť sa na zvukový dôsledok našej aktivity. Počúvame zvuky, akoby ich vytváral niekto iný, akoby sme ich počúvali napríklad z nahrávky.

Realizácia:

Lektor stojí oproti deťom a realizuje rozličné spôsoby hry na svojom tele. Žiaci imitujú lektorove pohyby (hru).

Realizácia je navonok totožná s prvým bodom, odlišuje sa vnútorným spracovaním podnetov. Vonkajšia, telesná aktivita sa transformuje na vnútornú, duševnú, intelektovú aktivitu. Zo skúsenosti možno povedať, že ak žiakov upriamime na počúvanie výsledku spoločnej hry

na tele, dosiahneme výrazne kvalitnejší zvuk skupiny. Odporúčame na začiatku aktivity krátku slovnú výzvu započúvať sa do spoločnej hry, v hre uprednostniť piano (pianissimo), realizovať dlhší úsek jedného spôsobu hry na tele (napríklad iba stehná, bez častých zmien), postupne zaradiť ritartando a diminuendo, po úplnom odznení ostať nehybne stáť a započúvať sa do ticha (celý priebeh i spôsob hry určuje lektor). Naopak v prvom bode, kde testujeme rozličné možné spôsoby hry na tele, odporúčame silnejšiu dynamiku, rýchlejšie tempá, výraznejšie gestá, ktoré podnietia chuť do aktivity v súlade s didaktickým princípom od konkrétneho, známeho, blízkeho, jednoduchého.

V druhom bode prechádzame k abstraktnému. Vonkajšie, fyzické prestáva byť natoľko dôležité, preto zjednodušíme pohyby, menej striedame spôsoby, uberieme z dynamiky i tempa, aktivita sa stáva vizuálne menej atraktívnou, pozornosť sa sústreďuje na zvuk.

Ďalším efektom aktivity je vedomá tvorba zvuku, zámerné vytváranie želannej zvukovej kvality. Počúvame tichý, zvukomalebný šelest, už to nie je udieranie do stehien, ale zvukomalebná plocha. Aby sme tento efekt spoločne dosiahli a udržali, musíme vedome vytvárať vhodný zvuk, uberieme zo svalového napätia, z fyzickej sily. Dôležitá je lektorova kontrola ušľachtilého zvukového efektu, peknej zvukovej farby. Učiteľ koriguje proces, až kým nedosiahne uspokojivý zvukový výsledok a plnú koncentráciu detí na zvuk. Korekcie vytvára predovšetkým gestami a mimikou, i minimálnymi slovnými inšpiráciami.

Táto vizuálne výrazná aktivita môže odvádzať pozornosť od sústredného vnímania zvuku, preto jednou z možností je úplná eliminácia vizuálneho vnímania. Deti si zatvorí oči (cez oči si uviazu šatku). Aby sa mohli plne sústrediť iba na zvuk, z jednej skupiny žiakov možno vytvoriť poslucháčov, ďalšia časť sú interpreti.

Úloha poslucháčov je iba počúvať so zatvorenými očami, interpreti imitujú lektorovu hru na tele. Hru na tele možno obohatiť pohybom v priestore, a to tak, že skupina interpretov rotuje okolo skupiny poslucháčov, interpreti prechádzajú pred a za skupinu poslucháčov. Dôležité je funkcie interpretov a poslucháčov vystriedať a aktivitu realizovať až po tom, ako si hru na tele vyskúša celá skupina. Elimináciou vizuálneho vnímania prehĺbime auditívne vnímanie a žiaci sa môžu sústrediť nielen na rôzne kvality zvuku, ale aj na akustické finesy zvuku v priestore, smery zvukového šírenia – napríklad pri klesavom pohybe pri ručných úderoch na prednú stranu tela pohybom od vrchu dole (z hrude, brucho, stehná až k predkoleniu a členkom) vznikajú efektne zvukové zmeny.

3. Počúvame zvuky v našom tele

Zdrojom zvuku sa stávajú vnútorné fyziologické pochody ľudského tela v pokoji – srdce, tep, dýchanie, puknutia kĺbov, zvuky tráviacej sústavy.

Ak sledujeme vývoj situácie v jednotlivých bodoch metodického postupu, sledujeme vývoj od

fyzickej, pohybovej aktivity (bod 1) k fyzickej aktivite, ktorá je vedome determinovaná zvukom (bod 2), až k čisto zvukovému vnímaniu bez výraznej vonkajšej fyzickej a vizuálnej aktivity.

Lektor slovné vyzve a názorne ukáže, ako je možné počúvať zvuky vo vnútri tela: dľaňami oboch rúk prekryje ušnice – zakryje zvukovody a dlane pritlačí smerom k ušiam, prípadne zatvorí oči. Účastníci (žiaci) ho nasledujú. Takto počúvame vnútorné, vôľou neovládateľné zvuky vnútorného prostredia tela určitý čas. Po opätovnom odkrytí uší (lektor výrazne ukáže pohyb odkrývania) lektor iniciuje krátku slovnú výmenu skúseností, kto čo počul. Nasleduje opätovné pozornejšie počúvanie, podnietené aj konfrontáciou vlastných skúseností so skúsenosťami iných žiakov z prvého počúvania.

Rozdiel medzi bodom 3 a bodmi 1 a 2 je okrem rozličnej miery fyzickej aktivity aj to, že kým v aktivitách bodov 1 a 2 plynú jednotlivé farebné plochy za sebou – lineárne, v bode 3 počúvame súčasné znenie (polyfóniu) viacerých zvukových línií – jednak je to burdónový neustály šum krvného obehu, jednak ostinátne zvukové vrstvy (srdce, tep, dych) a jednak rozličné občasná a náhodné motívy (kľby, žalúdok, preglgntie a iné).

V diskusii po prvom počúvaní deti upozorníme, že zvukov je viac a znejú súčasne. Cvičíme tak vnímanie viacerých zvukových vrstiev naraz, resp. sluchové „zaostrovanie“ na konkrétnu líniu súzvuku. Aby sme dosiahli čo najviac zvukových vrstiev, deti najmä pred druhým počúvaním podnietime, aby nezabudli pokojne dýchať, a môžu sa aj občasn mierne pohnúť – často sa totiž stáva, že deti natoľko zaujme počúvanie vlastného tela, že pre veľkú koncentráciu eliminujú dýchanie a počúvajú bez najmenšieho pohybu, tým eliminujú aj zvuky vnútorných telesných pochodov.

Vonkajší prejav žiakov – pohyby – hra na tele (bod 1 a 2) poskytuje lektorovi informáciu o miere ich aktívneho počúvania zvuku. Vonkajšie, fyzické je kauzálnym znakom vnútorného, psychického. Podľa vonkajších prejavov žiaka (účastníka) možno určiť mieru jeho zaangažovanosti na procese vedomého vytvárania a recipovania určitej kvality zvuku. Pri počúvaní zvukov v našom tele akoby táto možnosť absentovala, pretože žiaci sú v pohybovom pokoji. Napriek tomu však možno pozorovať mieru ich zaujatia – koncentrácia sa tu paradoxne prejavuje absolútnou minimalizáciou pohybu, neurčitým nezaostreným pohľadom jedinca (minimálne vnímanie okolia, plná koncentrácia na zvuk), a úplné ticho kolektívu – to je vonkajší prejav funkčnej aktivity, jej podstatou je psychická aktivita, úsilie počuť zvuky tela a zaregistrovať čo najviac rozličných zvukových kvalít.

Plné sústredenie detí na zvuk bez sprievodných pohybových a fyzicky výrazných aktivít spôsobuje atraktivita, nevšednosť tejto aktivity, ktorú deti predtým pravdepodobne nikdy nerealizovali, nevedeli o možnosti počuť svoje vnútro. Preto sú zvedavé, čo budú počuť. Je to vzácny moment v hudobnej edukácii, pretože deti zväčša potrebujú hmatateľné zmaterializovanie abstraktného

zvuku – hrou na nástroji, použitím svojich hlasiviek, pohybom, vizualizáciou. V tomto prípade nepotrebujú nijakú podpornú činnosť, plne sa koncentrujú iba na zvuky samotné – čo je ideál hudobnej recepcie.

Zaujímavý je aj individuálny charakter aktivity, kým aktivity v bode 1 a 2 boli kolektívne (zvukové farby hry na tele sú najzaujímavejšie v kolektívnom podaní), v bode 3 deti pracujú samostatne, stávajú sa sólistami bez toho, aby prežívali ostych a neprijemné pocity sólovej prezentácie. Vhodné je bod 3 zaradiť po bodoch 1 a 2 aj preto, lebo po zvukových a pohybových zážitkoch nastáva kontrastná upokojujúca fáza, zvnútornenie, ticho.

Aktivita „počúvame zvuky v našom tele“ syntetizuje aktívnu a pasívnu činnosť – aktívne je počúvanie, fyzický telesný prejav je pasívny, aktívne sú fyziologické pochody nášho tela, pasívna je naša vôľa, ktorá tieto pochody nemôže výrazne ovplyvniť. Nastáva aj syntéza telesného a duševného – telesné fyziologické sa transformuje na psychickú aktivitu, zážitok, akýsi predobraz umenia a hudobnej štruktúry (polyfónia).

4. Počúvame zvuky nášho hlasu

Iniciátorom zvuku sú hlasivky, vykonávajú rečovú činnosť, vydávajú zvuky hovorenej reči.

Reč v tejto aktivite nemá svoju zvyčajnú funkciu – funkciu formulovať myšlienky, komunikovať. Stáva sa iba zvukom, postupne stráca lexikálny význam, resp. význam použitých slov nie je dôležitý a pre deti sa postupne celkom prirodzene stáva nezaujímavým. Je to spôsobené neustálym opakovaním určitých slov, ich zvuku. Aktivita azda zväčša ku konštatovaniu, že reč tu neprináša nijakú informáciu.

Hoci rečový akt v tejto aktivite neprináša informáciu konkrétnej správy odkazujúcej na konkrétne javy reality, prináša informáciu o zvuku a jeho možnostiach: intenzite, zvukovej farbe, frekvencii (menej výrazne o trvaní zvuku – pretože aktivita nemá rytmicky pregnantný charakter), prináša informáciu o atmosfére situácie, ktorú vďaka zvukovým efektom možno vytvoriť.

Znaky určitého znakového systému (reč) sa transformujú na znaky iného znakového systému (hudba). Preto sa aj aktivita spočiatku deťom javí ako smiešna, pretože pri použití reči, prirodzene, očakávajú zvyčajnú informáciu jazykovej znakovkej sústavy. V súvislosti s lexikálnym významom je však aktivita nezmyselná, ide o opakovanie tých istých slov, ktoré nemajú výpovednú hodnotu. Aktivita deti naplno zaujme až vtedy, keď pochopia, že jej cieľom nie je priniesť informáciu v podobe lexikálneho významu, ale informáciu v podobe zvuku a jeho zmien.

Realizácia:

Účastníci opakovane nahlas vyslovujú svoje krstné meno – ľubovoľným spôsobom (dynamika, tempo). Lektor diriguje skupinu: napriahnutými rukami vymedzuje priestorový interval – ruky predpažené pred sebou má blízko seba, postupne ich roztvára – zväčšuje

interval priestorového vymedzenia, a opätovne ho znižuje – ruky približuje k sebe.

Účastníci, ktorí sú v priestorovom vymedzení lektorových rúk (akoby sa zmestili do jeho „objatia“), vykonávajú hlasovú – rečovú činnosť, tí, čo nie sú v tomto vymedzení, resp. z neho uzatváraním lektorových rúk „vypadli“, nevykonávajú činnosť.

Lektor pre jasnejšie gestá prichádza k deťom bližšie a pohybuje sa pozdĺž skupiny, resp. po vnútornom obvode kruhu. Predpaženými rukami okrem horizontálneho pohybu vykonáva aj pohyby vertikálne. Horizontálne pohyby rukami určujú nástup a odsadenie, vertikálny pohyb dynamiku – smerom nahor dynamika narastá, smerom nadol klesá. Lektor (dirigent) vykonáva teda trojaké pohyby: pohyby predpaženými rukami vodorovne, potom zvislo, vertikálne, a oba pohyby kombinuje s celkovým premiestňovaním v priestore.

Podstatou úspešného zvládnutia aktivity je dosiahnutie farebne a dynamicky pestrej zvukovosti a zároveň zvukovej celistvosti. Ak slová nestratia svoju konkrétnosť a zvukovo sa „nezlejú“ do kompaktného, sonórne pútavého celku, aktivita sa javí ako nezmyselná. Lektorovo modelovanie zvuku a vývoja celku má v tejto aktivite podstatný význam. Je dôležité, aby učiteľ dosahoval pútavé dynamické a zvukovo farebné zmeny.

Dosiahnutie sonórne pôsobivého výsledku podporuje aj výslovnosť mien, ktorá sa postupom času stáva pre časté opakovanie nedbalou, dynamicky menej výraznou – tým sa stráca lexikálny význam slov (pomenovanie osoby), avšak s benefitom tichšieho, mäkšieho, ušľachtilejšieho, kompaktniejšieho zvukového výsledku (šelestu). V tejto fáze pekného zvuku skupiny môžeme zaradiť dynamické zmeny (dirigent vertikálne pohybuje rukami) – smerom nahor zvyšovanie hlasu, krik až skandovanie, smerom nadol uberanie hlasovej aktivity až tajomné odriekanie (zaklínanie) a šepot.

Okrem vnímania zvukovej rôznorodosti prostredníctvom aktívnej činnosti (dominantný cieľ celého tematického okruhu) sú v bode 4 ešte dva primárne ciele, ktoré sa v predchádzajúcich bodoch nevyskytujú, a to je vedomé použitie hlasu na dosiahnutie zvukového efektu a reakcia na gestá – najmä nástup a odsadenie, začiatok a koniec hlasovej činnosti jedinca, a reakcia na dynamiku – zmenu intenzity hlasu. Možno hovoriť o predspevackej a preddirigentskej príprave, pretože hoci účastníci nespievajú, hlasivky používajú rovnako ako pri speve – pracujú s dychom, intenzitou hlasu, artikulačným a fonačným aparátom.

Dirigentské gestá nie sú štandardizované, ale podstata dirigovania je plne prítomná v podobe reakcie na gesto, keď vizuálny podnet (gesto) determinuje hlasovú činnosť, vyžaduje reakciu. Vývoj edukačnej situácie od bodu 1 až po bod 4 by sme mohli charakterizovať ako vývoj od pohybového, fyzického (bod 1), k zvukovému – prvotné vedomé vnímanie zvuku, avšak za podpory fyzickej aktivity (bod 2), po vnímanie zvuku bez fyzickej aktívnej podpory – bez pohybu, avšak bez možnosti vôľového ovplyvnenia zvukov (bod 3), až k zvukovosti,

ktorú riadime vôľou a zároveň nemá pohybový rozmer (bod 4).

Uvádame príklad s krstným menami, slovný materiál pre rečovú (hlasovú) činnosť môže byť, samozrejme, rôznorodý – od jednoslovných výpovedí až po vety a texty. Slová môžu byť z nejakej rovnorodej druhovej skupiny (ovocie, zelenina, farby, dopravné prostriedky a pod.). V takom prípade môžeme ich vyslovovanie podnietiť úvodnou otázkou, ktorá má mnoho možných odpovedí (ktoré potraviny sú zdravé?). Nachádzaním odpovede si každý účastník zároveň nájde svoj zvukový materiál na prácu s hlasom. Je možná aj vizuálna motivácia – obrázky (napríklad pexeso), objekty a pod. – tu sa zároveň otvára priestor na integráciu s inými témami (slovička z cudzích jazykov, výpočet nejakej skupiny slov zo slovenského jazyka, výpočet krajov, miest, štátov). Efekt utvrdiť si nejaký pojem nastáva však výhradne len na začiatku aktivity, v jej ďalšom priebehu slová strácajú svoj pôvodný význam a nadobúdajú význam čisto zvukový.

V príklade aktivity sme použili krstné mená – výhodou je, že naše krstné meno má okrem lexikálneho a zvukového významu aj prirodzenú sebauvedomovacu, sebaurčovacu energiu. Okrem slov je možné používať aj vety, zvukový efekt je rovnako pôsobivý, neodporúčame však dlhšie vety ani čítanie textov z predlohy, pretože myseľ je zaneprázdnená čítaním, dekódovaním textu, resp. pamätaním si dlhších výpovedí, a tým sa obmedzuje možnosť vnímať zvukový výsledok, čo je primárnym cieľom aktivity.

Dôležité je používanie rôznorodých slov, pretože pri rovnakých slovách by mohla vzniknúť tendencia vzájomnej tempovej a rytmickej synchronizácie účastníkov, napokon až monotónny zvukový výsledok.

5. Hľadáme zvuky mimo nášho tela

Zdrojom zvuku sú okolité objekty, ktoré spočiatku inšpirujú svojou vizuálnou podobou, resp. vizuálne vnímanie determinuje ich výber. Cieľom je konečný výber objektov, determinovaný ich zvukovými vlastnosťami.

Aktivita bodu 5 „hľadá“ zvuky mimo ľudského tela, v bezprostrednom okolí človeka. Primárnym cieľom tematického okruhu zvuk je hľadanie, vnímanie i hlbšia recepcia zvuku a jeho rozličných podôb, ako sekundárny cieľ možno formulovať vymedzenie seba a priestoru, resp. seba v kontexte priestoru: uvedomovanie si svojej vlastnej aktivity, svojho tela a činností, ktoré telom dokážeme vykonávať, a napokon tu je okolie, ktoré môžeme svojou fyzickou, telesnou aktivitou určovať, ovplyvňovať.

Napriek tomu, že aktivita bodu 5 je pomerne výrazne telesná, fyzická, opúšťame hranice vlastného tela, s ktorým sme doposiaľ primárne pracovali, a „rozhladáme“ sa po okolí. Aj v hudobnej interpretácii je to uvedomená vôľová práca s vlastným telom, ale zároveň aj pôsobenie na objekty svojho okolia (hudobné nástroje) a vnímanie ďalších dimenzií okolia, symbióza tela a okolia, kontextu, v ktorom sa interpret nachádza – napríklad sála, sprievodné vizuálne vnemy, akustika a pod.

Realizácia:

Úlohou účastníkov je nájsť v okolí objekt, ktorý vydáva zvuk. Stručné slovné usmernenie lektora obsahuje iba povzbudenie porozhliadnuť sa v okolí, nie je potrebné vysvetľovať, že zvuk objektu zistíme až po iniciovaní vibrovania objektu.

Účastníci sa rozhliadajú po miestnosti a skúšajú zvuky rozličných objektov, poklopkávajú, potľapkávajú, šúchajú po nich. Primárnym iniciátorom zvuku sú ruky, zdrojom objekt. Napokon si vyberú jeden objekt, ktorý ich najviac upútal svojim zvukom. Hľadajú optimálny spôsob hry na vybranom objekte. Keď majú objekt vybraný všetci členovia skupiny, predstavia ho v sólovej hre – členovia skupiny navzájom počúvajú (i vizuálne registrujú) svoje objekty.

Pri zvukovej prezentácii svojho objektu žiak spolu s učiteľom i ostatnými členmi skupiny optimalizujú zvukové využitie objektu, hľadajú varianty použitia, optimalizujú použitie objektu (iniciovanie jeho zvuku). Napokon si vyskúšajú súzvuk nájdených objektov v skupine. Ak sú nájdené predmety ľahko prenosné (kľúče, papier, taška, kniha), deti ich môžu priniesť do skupiny, resp. na svoje pôvodné miesto. Ak sú pre svoje rozmery, resp. hmotnosť alebo inštaláciu neprenosné (tabuľa, stena, okenná tabuľa, skriňa), dieťa ostáva pri nich, čiže na mieste nálezu.

Vizuálne vnímanie je všeobecne výraznejšie ako sluchové, preto prvotnou motiváciou pri nachádzaní predmetov je ich vizuálna podoba a umiestnenie v priestore. Keďže objekty bez iniciácie nevydávajú zvuk, prvotná informácia o objektoch je ich umiestnenie v priestore, fyzická dostupnosť, veľkosť, farba, materiál, aké možnosti ponúkajú, do akej miery umožňujú úspešné zvládnutie zadania. Potom nastáva zvukové testovanie objektov, deti môžeme motivovať využívať rozličné techniky použitia objektu – zväčša sú to ruky (nie výhradne), techniky sú podobné ako pri hre na tele (udieranie rozličnými časťami ruky – päšť, dľaň, hánky, prsty – nechty, bruška; šúchanie).

Lektor necháva účastníkom pri hľadaní voľnosť, hľadajú samostatne, napriek tomu ich lektor v procese nenápadne sprevádza (usmerňuje). Kým aktivity predchádzajúcich bodov zjednocovali skupinu, a to aj v prípade bodu 3 – pri individuálnom počúvaní vnútorných telesných dejov ostáva skupina v pôvodnej zomknutej formácii, tu sa po prvýkrát skupina rozchádza do priestoru, jej členovia sa osamostatňujú, aby sa opätovne stretli a predstavili výsledky svojho individuálneho prieskumu.

Prezentácia objektu v sólovej hre nepredstavuje stres, pocit trémy, ako napríklad pri sólovom speve pred skupinou alebo pri hre na nástroji podľa presného zadania, realizujúc napríklad konkrétnu pieseň. V tomto prípade nejde o interpretáciu, predvedenie výkonu, ale skôr o konzultáciu – účastník prezentuje svoj nástroj ľubovoľným spôsobom niekoľkými údermi, ostatní v skupine prirodzene reagujú na počutý zvuk (ak sa smejú, smejú sa na zvuku, nie na účastníkovi), prípadne spolu

s lektorom poradia, ako optimalizovať použitie nájdeného predmetu.

6. Počúvame zvuky mimo nášho tela

Nájdené objekty použijeme v hudobnom procese, stávajú sa hudobnými nástrojmi.

Objekt generujúci zvuk ešte nie je hudobným nástrojom, aby spĺňal kritériá nástroja, musí byť vedome použitý v hudobnom procese, musí byť vedome recipovaný. Súvislosť medzi bodmi „hľadáme“ a „počúvame zvuky nášho tela“ (body 5 a 6) je analogická, ako súvislosť bodov „vyskúšame si“ a „počúvame zvuky nášho tela“ (body 1 a 2). Ide o prechod testovacej, prípravnej fázy do fázy vedomého vytvárania zvuku, určovania charakteristík zvuku vôľovými vlastnosťami človeka. Kým v bode 5 ide o rozhľadanie, nachádzanie, testovanie, určovanie, prvotné rozhodovanie, v bode 6 ide primárne o uvedomenú recepciu.

Realizácia:

Po zvukovej prezentácii nájdených objektov a ustálení spôsobu ich použitia lektor v spolupráci s účastníkmi hľadá podobné zvukové farby predmetov – spolu vytvoria skupiny podobne znejúcich objektov. Lektor (neskôr ho môže vystriedať jeden z účastníkov) jednoduchými dirigentskými gestami udáva nástup a odsadenie hry detí v skupine, gestami udáva i dynamické zmeny vo zvukovom procese. V závislosti od kvality zloženého zvuku lektor „mieša“ v rozličných kombináciách jednotlivé skupiny do jednotného celku – improvizovanej formy.

Výhodou zloženého zvuku súčasne znejúcich viacerých objektov je pútavejší, inšpiratívnejší zvukový výsledok. Zvuky objektov v sólovom použití zväčša nemajú natoľko kvalitný zvuk, chýba im dozvuk, výraznejšie vibrácie. Avšak aj spoločné znenie objektov bez sprehľadnenia zvukovej masy sa po čase stáva nezaujímavým.

Rozdelenie účastníkov na skupiny spája výhodu súčasne znejúcich objektov, ktoré sú však zároveň diferencované vo viacerých zvukovo farebných kontrastných plochách. Je niekoľko možností, aké zvukovo príbuzné plochy vzniknú. Časté situácie sú:

1. zvuky kovových materiálov – s účastníkmi ich v diskusii budeme charakterizovať ako zvuky „cinkavé“, „lesklé“, „chladné“, „striebristé“ a pod. (kľúče, kľučky, nohy školských stoličiek a lavíc – ideálne je, ak sa na ne hrá rovnako kovovými predmetmi);
2. zvuky drevených materiálov – zvuky „temné“, „matné“, „suché“, „teplé“ (tabuľa, drevená dlážka, stolička, lavica a pod.);
3. zvuky šuštiacich, prípadne hrkajúcich materiálov – „šumivé“, „šuštiace“, „hrkajúce“, „veterné“ (mikroténové vrecká, papiere, časti oblečenia, hrkálky, objekty, na ktorých nehráme úderom, ale šúchaním).

Môžu vzniknúť aj iné skupiny – v závislosti od objektov, ktoré sa v okolí nachádzajú. Zväčša ide o samozvukné objekty, vzácné sa môžu vyskytnúť aj strunové (drnkánie na napnutej šnúrke od topánok a pod.) či vzduchové – aerofonické (svišťanie roztáčaného predmetu či fúkanie do rozličných rúrovitých objektov).

Uvedli sme len príklad delenia, diferencovanie predmetov do skupín závisí od konkrétnej situácie, nemožno to presne vopred naplánovať. Niekedy sa môžu v jednej skupine pre svoju zvukovú podobnosť, resp. podobný spôsob rozozvučania, ocitnúť aj drevené a kovové objekty. Môžu tak vzniknúť napríklad skupiny nástrojov „klopkajúcich“ (hra klopaním), búchajúcich – temných a zvukovo prierazných (päšť, dupanie nohami), a šúchajúcich (hra šúchaním).

Ďalšou možnosťou je vytvoriť skupiny miešaním rozličných nástrojov, dôležité je, aby každá zo skupín mala svoj osobitý výsledný zvuk, ktorý používame v hudobnom procese, ale ho aj spolu s účastníkmi verbálne charakterizujeme rozličnými, i mimohudobnými, prívlastkami.

Po rozdelení účastníkov, resp. objektov na skupiny lektor mixuje jednotlivé skupiny do celku. Každá skupina má v súvislosti so zvukom dva rozmery:

1. osobitú zvukovú konstantu, ktorou sa líši od iných skupín – ide o farbu zvuku,
2. možnosť zvukových zmien – ide o intenzitu súzvuku v čase – podľa dirigentských gest lektora (silno – slabo, zosilňovať – zoslabovať).

Preto sú iba dve možnosti kreovania celku – prvou je nástup a odsadenie a druhou je dynamická zmena, pretože ide o idiofonické zvukové objekty bez určitej tónovej výšky, stúpanie a klesanie frekvencií neriešime (hoci ich v niektorých prípadoch možno pozorovať aj v tejto aktivite).

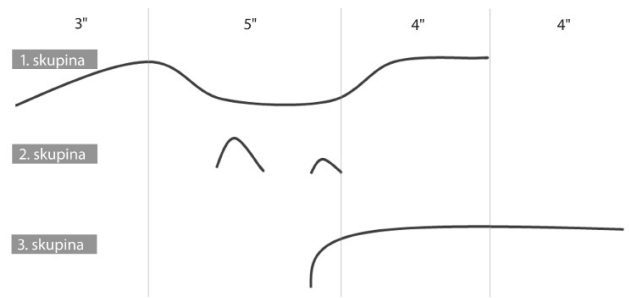
Účastníci reagujú iba na dva druhy gest: začiatok a koniec hry na objektoch a gesto naznačujúce dynamickú zmenu.

Farbu zvuku realizujú ľubovoľnou hrou na objektoch (zväčša ide o tremolo oboma rukami), intenzitu determinujú fyzickou silou úderu, často možno sledovať súvislosť medzi intenzitou a tempom tremola – čím vyššia dynamika, tým rýchlejšie udieranie.

Účastníkom zväčša netreba slovne vysvetľovať, ako na objektoch hrať, pri vyzvaní na hru intuitívne začínajú udierať do objektov striedavo oboma rukami alebo inou technikou, väčšinou však rýchlejšími, živšími ručnými (prstovými) impulzmi, nohy, pre ich prirodzené fyziologické špecifiká, používajú deti s menšou pohybovou aktivitou, zato však s hutnejším zvukovým výsledkom.

Je dôležité priviesť účastníkov k vedomému modelovaniu dynamiky (uberanie či pridávanie intenzity ako reakcia na dirigentské gesto). Forma celku vzniká jednak vývojom jednotlivých „zvukových epizód“ v rámci jednej skupiny a jednak striedaním a prelínaním jednotlivých skupín.

Príklad výslednej formy – súčinnosť zvukovo diferencovaných skupín



Príklad sme sprehľadnili v štyroch úsekoch (zvislé línie), pri každom úseku je uvedené približné trvanie v sekundách. Príklad nie je partitúrou, čiže dirigent (lektor, žiak) nerealizuje túto aktivitu podľa takto zapísanej, vopred pripravene predlohy. Dirigent improvizuje a vývoj celku prispôsobuje svojej momentálnej vôli, ako aj kvalite podania, zvuku, efektom, ktoré vzniknú – vydarené kombinácie a kontrastné zmeny zopakuje, vracia sa k nim, zaradí ich na kľúčové miesta procesu, napríklad k záveru. Príklad je zobrazením iba malej časti možného priebehu aktivity, predpokladá ďalší vývoj – celkovo dlhšie trvanie formy.

Jednotlivé línie môžu mať charakter dlhších zvukových fráz, prípadne konštantnej zvukovosti (1. skupina v príklade), alebo motívických krátkych zvukových úsekov s dlhšími pauzami medzi zaznením (2. skupina v príklade).

Efektnejšia zvukovosť nastáva na miestach výraznejších zmien, ktoré vznikajú náhlym odfiltrovaním určitej časti spoločnej zvukovej masy – možno to sledovať na hranici predposledného a posledného úseku uvedeného príkladu, keď sa zo spoločného znenia zvukov 1. a 3. skupiny náhle oddelia zvuky 1. skupiny a ostane iba 3. skupina.

Proces môžeme zdôrazniť opätovným pripájaním a odpájaním jednej zo skupín, pričom ďalšia zotrúva stále v konštantnej zvukovosti. Odporučiť možno aj plochy súčasného znenia skupín striedať s plochami, pri ktorých znie iba jedna zo skupín, aby si účastníci uvedomili, z čoho je syntetizujúca zvuková masa vytvorená, v niektorých prípadoch možno použiť aj sólovú hru iba jedného objektu, napríklad takého, ktorý má mimoriadne inšpiratívny zvuk.

Zaujímavé plochy, trebárs v závere procesu, vytvoríme aj prerušovanými, krátkymi, dynamicky oblúkovitými motívmi: dirigent (lektor, žiak) rýchlym pohybom ruky nahor a opäť dole spôsobí rýchly nástup a ukončenie zvuku a zároveň rýchly dynamický oblúk od pianissima k forte a naspäť. Medzi týmito krátkymi plochami môžeme zažiť krásu pauzy.

Problémy môže spôsobovať súčasné dirigovanie troch a viacerých skupín, pretože každá lektorova ruka zodpovedá jednej skupine. To znamená, že pri dvoch skupinách má lektor zaneprázdnené obe ruky.

Riadiť tretiu skupinu, prípadne ďalšie skupiny možno delením funkcie jednej ruky, ktorá zodpovedá súčasne dvom skupinám, priradenie gesta príslušnej skupine sa v takomto prípade uskutočňuje najmä očným kontaktom so skupinou, prípadne natočením celého tela a pohybom celého tela smerom k danej skupine (pozri neručné dirigovanie), pričom skupine, ktorá nie je priamo riadená gestom, v krátkych intervaloch pripomínáme jej úlohu.

Skupinu možno gestom i očným a telesným kontaktom „opustiť“ iba v prípade prerušenia jej hry (odstavenia), prípadne vtedy, ak skupina vykonáva úlohu konštantného charakteru (realizovanie jednej dynamickej úrovne).

Ďalšou z možností je dirigovanie pomocou vizuálneho symbolu, ktorý drží lektor – dirigent (neskôr môže byť aj účastník) – vo svojich rukách. Napríklad drevený blok symbolizuje skupinu drevených objektov, kovová platnička skupinu kovových predmetov, mikroténové vrecúško skupinu hrkajúcich predmetov. Symboly má lektor uložené na podložke pred sebou, účastníci reagujú na symbol priradený ich skupine – lektor symbol zdvihne, ukáže, už sa nemusí natočiť k danej skupine. Viditeľný symbol znamená nástup príslušnej skupiny, jeho ukrytie spreď očí žiakov (napríklad za chrbát) znamená ukončenie produkovania zvuku v danej skupine.

Na dynamické zmeny reagujú účastníci v skupinách rovnakým spôsobom ako pri dirigovaní gestami – čím vyššie lektor dvíha symbol, tým viac rastie intenzita zvuku, pri decrescende zase naopak lektor spúšťa symbol smerom nadol, až ho napokon skryje pred očami účastníkov, čo značí ukončenie zvuku, jeho zmiznutie, zánik po úplnom decrescende. Pri hraní troch a viacerých skupín možno dvoma rukami uchopiť viacero predmetov, postupne ich odoberať a prikladať, brať a pokladať späť na podložku, prípadne odložiť do vrečka či schovať pod pazuchu. Môžu aj viaceré osoby dirigovať súčasne (lektor a účastníci), každá z osôb diriguje určitú skupinu, dirigenti vzájomne na seba reagujú a usilujú sa vytvoriť spoločnú formu.

Vizuálne vnímanie zohráva v tejto aktivite významnú úlohu, najmä vo vnímaní dirigenta. Vizuálny podnet sa transformuje na konkrétnu telesnú reakciu, objavuje sa súvislosť medzi vizuálnym a zvukovým – viditeľné gesto determinuje počuteľné znenie, kvalitu zvuku.

Na druhej strane však pôvodná vizuálna stránka predmetov (ich veľkosť, farby a tvary), ktorá spočiatku účastníkov inšpirovala k výberu, prestáva byť dôležitá, objekty sa stávajú skôr zvukovými ako vizuálnymi objektmi. Proces je analogický ako pri aktivite „počúvame zvuky nášho tela“, v ktorej boli iniciátorom zvuku hlasivky prostredníctvom rečového prejavu – účastníci opakovali svoje krstné mená. Slová (mená) postupne strácali svoj prvotne dominantný lexikálny význam, stávali sa najmä zvukovou farbou.

Možno pozorovať súvislosť medzi vizuálnym a zvukovým v prípade objektov, ktoré si účastníci vyberajú, aby z nich vytvorili hudobné nástroje. Je to najmä veľkosť objektu a jeho materiál, ktorý podvedome alebo na základe skúseností i vedome môže predznačovať istú kvalitu zvuku.

Pre hutnejší, intenzívnejší, temnejší zvuk si hľadáme objekty skôr väčších rozmerov, objekty menších rozmerov zase zväčša vytvárajú subtilnejší, tichší zvuk. Väčšie plochy totiž umožňujú intenzívnejšie vibrovanie materiálu, prípadne intenzívnejší dozvuk v ozvučnici. Nie je to teda len symbolická predstava, v ktorej k silným zvukom priradujeme veľké objekty, predstavu niečoho veľkorozmerného a naopak, ale zväčša aj reálny fakt – basové a hutné nástroje majú prirodzene veľké rozmery, pretože potrebujú dlhé basové struny, rúry veľkých rozmerov pre basové tóny (organ), vibrovanie veľkej plochy a ich veľký priestor zosilňuje zvuk, a naopak, nástrojom vysokých a tichších tónov stačia menšie rozmery objektov. Aj toto si účastníci v aktivite „počúvame zvuky mimo nášho tela“ empirickou skúsenosťou osvoja.

Variáciou aktivity je realizovanie rytmických modelov v jednotlivých zvukovo diferencovaných skupinách. Lektor udáva metrum (pulzáciu) a jednotlivé skupiny sa na podobných princípoch, ako sme opisali, pripájajú a odpájajú podľa dirigentských gest. Pritom každá skupina realizuje svoj pridelený model (ta-ta, ti-ti-tá a pod.).

Prezentované metodické postupy sú vekovo univerzálne, dajú sa realizovať so všetkými vekovými skupinami (počnúc predškôlkami). Majú aj svoje hudobno-pohybové varianty. Rozšíriť ich možno grafickým znázornením, ktoré otvára ďalšiu metodickú kapitolu – elementárne komponovanie.

O autorovi

Tomáš Boroš (1971)
po skončení štúdia na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre pokračoval v štúdiu skladby a hry na klavíri na VŠMU. Od roku 1995 pôsobí v Slovenskom rozhlase ako redaktor. V rokoch 2005 – 2010 vyučoval klavír a kompozíciu na ZUŠ Exnárova. Od roku 2010 je vysokoškolským pedagógom na Pedagogickej fakulte UK, v súčasnosti vedúci Katedry hudobnej výchovy. Vyučuje hudobnopedagogické



predmety. Vyučuje aj hudobnú výchovu prvákov na CZŠ Narnia a realizuje workshopy pre učiteľov i deti. Tomáš Boroš je aj hudobným skladateľom, jeho diela zaznievajú na koncertoch, festivaloch, sú súčasťou profilových CD albumov slovenských interpretov (Veni ensemble, Letňanová, Paľa, Šušková). Spolupracuje so Štátnym pedagogickým ústavom i Metodicko-pedagogickým centrom v Bratislave.