

Smysl, cíl a metodologie
výuky hudební analýzy
skladeb

Otomar Kvěch

Rozbor skladeb. Nedávno jsem byl konfrontován se situací, kdy jsem – neuváženě – slíbil výpomoc jako klavírista a v rámci toho jsem studoval s pár kolegy jednu takzvaně soudobou skladbu. Byla to tradiční kompozice, postavená na existenci tematického materiálu. Její rozvíjení, souzvukový svět, stavba i ostatní složky byly víceméně jasně srozumitelné. Přesto dělalo hudebníkům potíží dešifrovat obsah díla. Vzpomněl jsem si na hodiny rozboru, které jsem měl nebo mám – jak na konzervatoři, tak na AMU. Přesně tomu – aby hudebník co nejlépe porozuměl obsahu studované skladby – tento předmět slouží. Proto je třeba při takovéto činnosti dát na stůl notový zápis a hledat všechny možné vztahy, provádět různá porovnání, dobírat se autorova záměru, diskutovat o možných výkladech zkoumaného díla a o případných deformacích způsobených interpretovým nepochopením vnitřního obsahu kompozice.

Vstupním předpokladem takové aktivity je něco, co bych nazval „hudební gramotností“. První podmínkou je schopnost dešifrovat notový zápis. Mělo by to být samozřejmostí, ale není. Proto je třeba se při analýze neustále vracet k některým základním věcem. To často zdržuje, ale někdy takový návrat „ke kořenům“ vede k novým poznatkům. Obecná hudební gramotnost je tedy předstupněm; pro hledání podstaty analyzovaného díla je však nutné postoupit výše: hledat smysl hudebních ploch a jejich návaznost. To vše jsou víceméně obecné poznámky, s nimiž bude bezpochyby souhlasit každý.

Nyní uvedu několik názorů, o kterých lze diskutovat.

Při analýze bychom na půdě vysoké školy měli jít co nejvíce do hloubky. Nestačí jen konstatovat, že věta je „ukuta“ do sonátové formy – je třeba říci, jak konkrétně vypadá, co je zde „běžného“ a co „neběžného“. Proč byla tato forma použita – zda šlo o stylovou zvyklost, nebo tu autor záměrně překračoval dobová pravidla hry. A co autorovi užití právě této konkrétní formy umožnilo. Lze si položit otázku, zda by bylo možné daný obsah sdělit i v jiné formě. Totéž pak můžeme činit s analýzou souzvukového světa skladby, jejího kontrapunktického vybavení, jejího zvukového hávu atd. Je třeba si také všimnout, jak se tyto složky ovlivňují navzájem a jak se jejich vztahy promítají do obsahu díla. Zajímavým

pokusem byly v tomto ohledu Janečkovy experimenty, kdy přehazoval z jedné klavírní kompozice do druhé třeba její stylizaci, harmonickou složku nebo měnil stylizaci každým taktem a vzniklým tvarem dokazoval, že se buď pozmění obsah, anebo dokonce vznikne nelogický útvar.^[1] Tyto výzkumy pak vedou ke snaze zodpovídat otázku: proč je použito ve skladbě zrovna to a to řešení?

Hudební literatury je nepřeborně. Je třeba pečlivě vybírat. Zde může vzniknout otázka, nakolik má při výběru analyzovaných děl prosazovat svůj pohled učitel a nakolik žák. Myslím, že správná je symbióza. Vyhoví-li se žákům, je tu větší předpoklad toho, že je analýza bude zajímat a těšit. Otázkou však je, zda analyzovat dílo, které interpreti hrají, či případně vlastní kompozici studenta skladby (i takový případ jsem zažil). Je-li analyzovaná skladba dostatečně „nosná“, v zásadě tomu, myslím, nic nebrání. (Analýza vlastního díla je specifický případ – podle mne ne příliš šťastný). Ne vždy mají ale žáci při výběru nejšťastnější ruku. Pamatuji si, jak si jeden z mých spolužáků na AMU vybral k analýze skladbu z okruhu takzvaných „kleinmeistrů“ a učitel byl nešťastný z toho, že ve skladbě není co analyzovat – byla tuctová a nezajímavá. Proto je v těchto případech vhodná učitelova korekce.

Přístup, kdy analyzovaná díla určí pedagog, má také své slabiny. Studenty prostě nemusí skladby zajímat. Nicméně určitý tlak na to, co se bude probírat, je prospěšný. Konceptí toho, jaké kompozice má učitel analyzovat – samozřejmě v diskusi se studenty –, je mnoho. Olivier Messiaen, který vyučoval tento předmět v Paříži,

1 Viz Janeček, Karel. *Tektonika: Nauka o stavbě skladeb*. Praha – Bratislava: Editio Supraphon, 1968, s. 207–208. Janeček v uvedené partii experimentuje s Bachovým *Preludiem C dur* z prvního dílu *Temperovaného klavíru*. Svůj postup komentuje takto: „Skladba upoutá posluchače hravostí, celkovým spádem (linií) a svěžími harmonickými obraty. Je nejvš soustředěná. Pokusme se tuto soustředěnost rozvrátit. Vidíme-li, jak skladatel vytrvale rozkládá každý akord stejným způsobem, můžeme vyzkoušet, jak by skladba působila, kdyby se forma rozkladů ustavičně měnila. Můžeme to učinit třeba tak, že použijeme figuračních obrátů z jiných Bachových preludií z *Temperovaného klavíru*. Není pochyby, že tím skladbu znetvoříme; posuzováno věcně, zvýšíme tím však míru rozmanitosti.“ *Tamtéž*, s. 207.

prý k údivu studentů kompozice analyzoval celý semestr všechny Mozartovy klavírní koncerty a ukazoval na nich vývoj tvůrčího myšlení tohoto autora. Každý koncert je jiný a Mozart uměl vždy nalézt nové řešení zdánlivě téhož. Je možné učinit totéž, byť nemusí jít zrovna o Mozartovy klavírní koncerty. Příkladem jiné koncepce je průřez dějinami hudby po stěžejních dílech. Na konkrétním materiálu ukázat studentům, kteří nezřídka papouškují pouhé abstraktní údaje o milnících dějin hudby, co je – namátkou – na Berliozově *Fantastické symfonii* nového, jaké jsou konkrétní znaky impresionistické zvukovosti v Debussyho *Faunové odpoledni*, jak konkrétně vypadá práce s řadou v Schönbergových dílech, jak vypadá partitura díla, kterou by Ctirad Kohoutek označil za sonickou atd. V rámci těchto koncepcí je také možné zvolit jakousi „osvětu“ stran nových hudebních směrů. Je to velice užitečné. Nezřídka však mají studenti při tomto pojetí předmětu pocit, že se pohybují někde jinde, než je praxe. Je tu zapotřebí postupovat citlivě a se znalostí terénu.

Lze také vznést otázku, jestli má být skupina studentů sestavena oborově takřkajíc „monotematicky“, anebo má být smíšená. Sám za sebe se přiznám, že mám raději ony monotematické. Umožňuje mi to soustředit se koncepčně více na jeden problém. Právě smíšené skupiny na HAMU mne dovedly k výše zmíněné obecnější koncepci představovat hlavní díla evropské hudební kultury. Víím, že mnozí kolegové však monooborové skupiny nepodporují a mají také své argumenty.

Dalších možných otázek je jistě mnoho. Např. zda analyzovat jen z notového zápisu nebo studenty tak trochu tlačit do toho, aby si přečetli nějakou literaturu (týkající se jak rozebírané kompozice, tak třeba autora anebo daného stylu apod.). Někteří studenti to u děl, která studují v rámci hlavního oboru, dělají, jiní ne. Je tu problematika terminologie. Není tajemstvím, že interpreti povětšinou nevládnou vytríbeným muzikologickým jazykem. Otázka pak je, do jaké míry – nějaká míra nutnosti tu je – na užívání přesného terminologického aparátu trvat a zda nechat studentům v této oblasti jistou – znova zdůrazňuji, že ne stoprocentní – volnost.

Při analýze bychom měli jít co nejvíce do hloubky. Analytická hloubka je onen cíl. A do značné míry je jedno, jestli se analyzuje Rachmaninov nebo Pärt. Na hodinách rozboru v podstatě nemůžeme dosáhnout dokonalé – jak se teď říká, „komplexní“ – analýzy. Podle mne jde hlavně o to, naučit hudebníky, kterým katedra teorie a dějin hudby v této oblasti slouží, že je řada pohledů, kterými lze dešifrovat obsah díla, otevírat jim oči novými analytickými pohledy a doufat, že je uplatní při své interpretační či kompoziční činnosti.