

MÚZICKÁ UMĚNÍ (HUDBA A ZPĚV)

**Vývoj kvalifikačních požadavků
ve skupinách příbuzných povolání**

ZPRACOVAL: PHDR. VÁCLAV DVOŘÁK

PRAHA 2005

Múzická umění (hudba a zpěv)

Vývoj kvalifikačních požadavků ve skupinách příbuzných povolání.

Zpracoval PhDr. Václav Dvořák

Autoři studií: Doc. Irena Medňanská, PaedDr. Zuzana Sláviková,
Doc. Jiří Bezděk, Prof. Eva Jenčková, Doc. Michal Nedělka,
Mgr. Jiří Vrtek, Mgr. Michal Janošík,

PhDr. Miroslav Střelák, PhDr. Václav Dvořák

Vydal © Národní ústav odborného vzdělávání

Praha 2005

Tisk a technická příprava: informační středisko odborného
vzdělávání NÚOV

OBSAH

ÚVOD: CÍLE A STRUKTURA STUDIE.....	6
HUDOBNÁ PEDAGOGIKA V CELOEURÓPSKOM KONTEXTE.....	11
NIEKOLKO MARGINÁLIÍ K NOVÝM PERSPEKTÍVAM UMELECKÉHO VZDELÁVANIA.....	22
POZNÁMKY KE KONCEPCI PREZENTACE SOUDOBÉ HUDBY „PŘED TABULÍ“.	27
LIDOVÁ PÍSEŇ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.	30
ÚPRAVA LIDOVÉ PÍSNĚ V ZRCADLE SOUDOBÉHO HUDEBNÍHO MYŠLENÍ..	36
HUDBA A POČÍTAČ V HUDEBNÍM OBORU ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL.....	49
DIGITÁLNÍ TECHNIKA V HUDBĚ.....	56
ZÁKLADNÍ MODELY HARMONIZACE LIDOVÉ PÍSNĚ V PŘÍPRAVĚ A PRÁCI UČITELE HUDBY A ZPĚVU.....	59
POLYFONIZACE V RÁMCI TRADIČNÍ TONALITY JAKO FORMA PRÁCE SE ŠKOLSKOU PÍSNÍ FOLKLÓRNÍ PROVENIENCE.....	63
SHRNUTÍ.....	77
ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ.....	79

Oborová skupina

MÚZICKÁ UMĚNÍ – konzervatoře

Příklady povolání

Tvůrčí pracovník umění, dirigent, sbormistr, sólista (opery, operety, muzikálu, koncertní pěvec, instrumentalista), koncertní mistr, člen komorního souboru, korepetitor, člen orchestru a člen sboru, hlasový pedagog.

Aktuální zaměření na povolání

Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní a střední školy
– učitelství pro základní umělecké školy.

Obory vzdělávání

Studijní obory konzervatoří

82-44-M-N HUDBA

82-45-M-N ZPĚV

ÚVOD: CÍLE A STRUKTURA STUDIE

Již v předchozích přípravných diskusích se členy a dalšími spolupracovníky oborové skupiny MÚZICKÁ UMĚNÍ – konzervatoře jsme dospěli k názoru, že nelze jednorázově obsáhnout a formulovat problematiku vývojových trendů veškerých povolání korespondujících s absolutoriem oborů HUDBA a ZPĚV. S ohledem na aktuální úkoly spojené s tvorbou rámcových vzdělávacích programů konzervatoří byla proto tentokrát naše pozornost soustředěna na problematiku umělecky pedagogické přípravy v její dvojí funkčnosti, spočívající

1. v dovršení a kompletizaci celého spektra vzdělávacích obsahů v rovině odpovídající evropským standardům široce vzdělaného hudebníka a pěvce, schopného úspěšně čelit narůstající konkurenci na evropském a dnes i světovém trhu práce v daném oboru,
2. ve vytvoření předpokladů pro úspěšný výkon učitele hudby a zpěvu na našich základních uměleckých školách, a to na úrovni, jež by odpovídala postupně krystalizujícím evropským normám.¹

V souvislosti s uvedenými záměry dochází k postupnému odkrývání řady problémů v rámci celé vertikály hudebního *základního, středního a vyššího odborného vzdělávání*. Zde se ukazuje, že problematika tvorby *rámcových vzdělávacích programů* oborů *múzických umění konzervatoří* i *základních uměleckých škol* obousměrně souvisí nejen pokud jde o tradovaná pozitiva soustředěná a artistně vyspělé umělecky výchovné práce, nýbrž bohužel též v celé řadě vzájemně neblaze korelujících negativ. Příčina spočívá ve vnější, ve vztahu k ostatním středním odborným školám atypické *asymetrii* základních složek obsahů vzdělávání. Nejde jen o naprostou absenci celé řady předmětů všeobecně vzdělávacích, nýbrž i o fakt relativně (ve vztahu k ostatním středním odborným školám) nižšího počtu hodin ve všeobecně vzdělávacích předmětech již zavedených.²

Důsledky této zdánlivě jen vnější asymetrie se promítají i do charakteru edukačního ovzduší (edukační kultury) konzervatoří. Zde tradičně vládne princip a zejména praxe *absolutní priority umělecky výkonové* složky vzdělávání. To se obráží v relativně nadstandardním rozsahu individuální výuky³ a tomu odpovídající časové náročnosti samostatného cvičení⁴. Ve středu zájmů žáků i převažující části učitelů i examinátorů přijímacích, maturitních a absolventských zkoušek tak dodnes zůstává úzce integrovaná skupina předmětů a hudebně výkonových disciplín soustředěných kolem *hlavního oboru studia*. Nelze samozřejmě pochybovat o tom, že zde dosažená a zde zhodnocovaná úroveň je současně hlavním ukazatelem *celkové úspěšnosti studia*, a tím i *základní podmínkou úspěšnosti* při vstupu absolventa do mezinárodního trhu (mnohdy spíše „tržiště“) umělecky výkonové práce.⁵

¹ Naopak se předpokládá, že již tradiční úspěšné působení našich absolventů konzervatoří na obdobných školách a uměleckých institucích v zahraničí bude nadále trvalým přínosem k celkovému vývoji nadnárodních hodnot evropské i světové hudební kultury.

² Důsledky tlaku na snižování počtu vyučovacích hodin zasáhly v průběhu devadesátých let též skupinu kolektivních předmětů odborně vzdělávacích, jakož i celou oblast vzdělávání pedagogického, soustředěnou do pomaturitních ročníků studia.

³ Zde připomeňme, že pouze 4–5 % částky státem garantovaného dotačního normativu je užito k pokrytí nákladů na výuku předmětů hromadné výuky realizované v rámci standardní třídy. Pod pojmenováním „třída“ se na konzervatořích běžně rozumí vertikálně (tedy napříč ročníky) strukturovaná skupina optimálně sedmi až deseti žáků odborného učitele – profesora hlavního oboru.

⁴ Žáci většiny hudebních oborů stráví v běžném týdenním režimu 80–90 % reálného studijního času umělecky výkonovou činností; jen málo času a síl je rezervováno a využíváno pro ostatní vzdělávací činnosti.

⁵ Současné evropské profesně umělecky vzdělávací normy jednoznačně preferují umělecký talent žáka. Přitom vycházejí z obecně nedosažitelného maxima, deklarovaného jako tzv. *komplex schopností zázračného dítěte*

Nicméně se ukazuje, že další zvyšování úrovně výsledků našich konzervatoří nelze v rámci stávající legislativy zajistit prostou kvantifikací složky uměleckého výcviku na úkor ostatních složek vzdělávání. Rezervy pro další zvyšování každodenního vnějšího tlaku požadavků profesorů hlavních oborů cestou utužování autoritativního stylu individuálních forem výuky se zdají být definitivně vyčerpány. Je zřejmé, že se další zvyšování efektivity uměleckého studia za situace prakticky každoročního nárůstu konkurzních norem na evropském trhu práce neobejde bez zvýšení odpovědnosti samotného žáka za vlastní umělecký i odborný vývoj. Podmínkou je mj. založení studijních a pracovních návyků směřujících k vědomé žákovské sebekoncepci a sebeutváření, k jeho překonání rigidního modelu absolutní a často celoživotní pasivní, a tím i nekritické závislosti na autoritě určité umělecké osobnosti.

K tomuto náročnému cíli směřuje nyní aktuálně probíhající proces tvorby tzv. *rámcových vzdělávacích programů* konzervatoří. Jde o součást úsilí o doslova „re-formování“ obsahů *celého spektra* (tedy nejen umělecky výkonové a odborně vzdělávací složky) konzervatorního kurikula v duchu současných evropských hudebně výchovných trendů. Navzdory názorům formovaným a prezentovaným pod vlivem české konzervatorní tradice často jen povrchně a jednostranně pochopené a interpretované⁶, považujeme zde oblast *pedagogické přípravy v konzervatořích* za klíčovou. Důvod vychází z dvojediné funkčnosti této sféry vzdělávání, jak byla formulována výše.⁷

Předložený soubor studií navazuje svým celkovým zaměřením na dosavadní aktivity oborové skupiny NÚOV MÚZICKÁ UMĚNÍ, které rozvíjí od druhé poloviny 90. let. Jsou částečně zdokumentovány ve dvou publikacích NÚOV, jež byly zaměřeny na tehdy aktuální problematiku vztahu mezi sférou profesní hudebně výkonové a hudebně pedagogické praxe a odpovídající sférou uměleckého a umělecky pedagogického vzdělávání.⁸ Nyní, kdy půjde

zosobněný představou mladého W. A. Mozarta. Viz o tom C. A. MARTIENSSEN: *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. OPUS Bratislava, 1985.

⁶ O periodické snaze redukovat důsledky zmíněné asymetrie v konzervatorním vzdělávání svědčí mj. prostá fakta z dějin Pražské konzervatoře. Vysokou informační hodnotu mají starších sborníky vydávané periodicky k výročním ústavu: viz Branberger, J.: *Konzervatoř hudby v Praze*. Praha 1911 – a zejména sborník *150 let Pražské konzervatoře*, vydaný s redakcí a za autorské spolupráce Václava Holzknechta v Praze 1961; zde zejména Liebich B.: *Idea hudebně-pedagogického vzdělání učitelů hudby a zpěvu* – s. 245–262; v určitých souvislostech též HŮLA, J.: *Hudební teorie na pražské konzervatoři*; tamtéž s. 229–224 a Linhart, J.: *Všeobecné vzdělávací předměty na pražské konzervatoři v letech 1811–1961*, s. 263–270 aj.). Jednoznačně negativním protějškem obou sborníků se pak stal o čtvrtstoletí později vydaný sborník (za redakce Jaroslava Přikryla) ke 175. výročí trvání ústavu („175 let Konzervatoře v Praze“), který byl pro ostudně nízkou celkovou úroveň rozmetán.

⁷ V kontextu vyvstávajících problémů spojených s ekonomickými a dalšími tlaky jde o strategický záměr na první pohled zdánlivě neefektivní, avšak pro dlouhodobou perspektivu udržení umělecky vzdělávací úrovně celé vertikály našeho uměleckého školství na úrovni srovnatelné se špičkovými evropskými trendy nezpochybnitelný. Konzervatoře a vysoké hudební školy většinou očekávají od základních uměleckých škol žáky připravené především technicky (technologicky); hodnotící kritéria vstupní, tzv. talentové zkoušky se však v praxi stále více vzdalují současným evropským normám především svým jednostranným akcentem na aktuálně prezentovaný hráčský výkon uchazeče. Od situací jednorázových tzv. talentových zkoušek se pak na našich středních a vysokých uměleckých školách odvíjí praxe studijní definitivy, skrytě podporovaná samotnou školou ve snaze o udržení optimálního počtu studentů stůj co stůj. Vládou nemoudře stanovený princip dotací, obecně zřejmě kontraproduktivní, vede k absenci tolik potřebného průběžného zhodnocování a přirozeného negativního výběru netalentů, což zakládá praxi všeobecné „garance“ pohodlného studijního průměru a nezřídka i podprůměru i v oblasti tak citlivé, jakou je umělecké školství...

⁸ 1. Estetická zkušenost konce XX. století, systém a praktiky odborného hudebního vzdělávání na konzervatoři. Souhrn referátů a diskusních příspěvků IV. muzikologicko-pedagogické konference „Estetická zkušenost konce XX. století a problematika odborného hudebního vzdělávání na konzervatoři“. Garant a spoluautor V. DVOŘÁK. Vyd. NÚOV Praha 2000.

2. Umění (hudba a zpěv) ve vzájemné návaznosti na problematiku konzervatorního vzdělávání oborů HUDBA a ZPĚV. Edice NÚOV: Sledování vývojových trendů ve skupinách příbuzných povolání. Garant, editor a spoluautor V. DVOŘÁK. Vyd. NÚOV, Praha 2000.

o oblast umělecko pedagogickou především, zejména pak o její profilování v rámci pomaturitní fáze konzervatorního vzdělávacího kurikula, byl navázán kontakt s několika odborníky kateder hudby a hudební výchovy u nás i na Slovensku. Důvod je zřejmý. Na rozdíl od našich vysokých škol hudebně pedagogické orientace, které dosáhly v tomto ohledu značných úspěchů s oporou o vlastní vědecky orientovanou produkci, mj. s oporou o zahraniční vzory⁹, dochází na našich konzervatořích k již dlouhotrvající stagnaci v reflexi trendů a tím i v kvalitě pedagogické přípravy s následky ve zvyšování výše zmíněné asymetrie v nedělitelném celku umělecky výkonové a umělecky pedagogické odborně kompetenční sféry. Proto v tvorbě rámcových vzdělávacích programů pomaturitního konzervatorního cyklu počítáme s jistou přestavbou relativně autonomního integrovaného celku umělecky a hudebně pedagogické přípravy. Cílem je podstatné zvýšení vzdělávacích norem a přizpůsobení obsahů cílům globální intenzifikace umělecké přípravy vůbec.

Měl by tak být založen podnět k tvorbě vzdělávacích programů školních. V nich by se měla projevit větší vstřícnost k rámcově deklarovaným inovacím obsahů disciplín stávajících (pedagogika, psychologie, didaktika, metodiky hlavních oborů), stejně tak i dostatek vůle k odvážnějším a zasvěcenějším vstupům do oblasti obecné a hudební estetiky a sociologie – spolu s navršením obsahů předmaturitního cyklu informační technologie o praktické operace s hudebními počítačovými programy a o metodiku jejich uplatnění v profesních činnostech hudebníka a hudebního pedagoga.

Z výše naznačeného důvodu¹⁰ byli osloveni reprezentanti tří progresivních kateder hudby a hudební výchovy pedagogických fakult dvou našich a jedné slovenské vysoké školy. Jejich příspěvky představují soubor vědecky formulovaných i prakticky demonstrovaných podnětů, kterých je možno bez zásadních revizí využít i pro realizaci inovační záměrů v naší oblasti profesního uměleckého a umělecky pedagogického vzdělávání. Řada jejich příspěvků byla doplněna studiemi dalších odborníků z řad pedagogů konzervatoří a základních uměleckých škol. V obou případech jde převážně o učitele hudby, kteří na základě svého vzdělání a v praxi plně zvládli standardy profesionální hudební výkonnosti a tvořivosti. Z této pozice pak dospěli ke stavu jednoty hudebního zážitku a vědně reflektovaného poznání. Očekávají, že mezi takto spřízněnými profesionálními hudebníky a učiteli hudby naleznou vstřícně uvažující partnery k domýšlení předložených námětů i k jejich případnému kritickému zhodnocení či přizpůsobení vlastním představám a profesním záměrům.

Z dalších ústavních aktivit této orientace viz

DVOŘÁK, V.: *K metodice činnostního pojetí výuky předmětů hudební teorie na konzervatoři*. K aktuálním otázkám hudební teorie. Sborník HAMU, PRAHA 2000, s. 152 – 172,

DVOŘÁK, V.: *Konzervatoře v odborném vzdělávání do nového tisíciletí*. Hudební výchova 2/2001, s. 23-24,

DVOŘÁK, V.: *Všeobecná hudební výchova a odborné hudební vzdělávání v rozděleném kurikulu*. Příprava učitelů elementaristů v novom století. Sborník z mezinárodní vědecké konference Prešov 26.–27. 9. 2002. Prešov 2003, s. 61-69.

Další zamýšlený soubor studií této ediční řady NÚOV, plánovaný na rok 2006, se zaměří na přiblížení situace v evropských centrech profesně orientovaného hudebního vzdělávání a hudební kultury. Kromě toho jsou už nyní shromažďovány a připravovány podklady pro obdobně oborově tematicky orientované studie vážící se k oboru HUDEBNĚ DRAMATICKÉ UMĚNÍ a k oboru TANEC.

⁹ Viz např. THEORY SYLLABUS - THE ROYAL CONSERVATORY OF MUSIC, TORONTO (vyd. The Frederick Harris Music Co., Toronto 1995); poučné jsou např. periodicky vydávané programy studia německých a rakouských konzervatoří (Studienführer) s významným postavením pedagogické složky vzdělávání (Fachrichtung Musikpädagogik) rozpracované do značného množství teoretických i praktických disciplín.

¹⁰ Jde též o snahu podnítit tyto katedry k přijetí odpovědnosti za formování jednotných východisek v řešení společných problémů hudební výchovy základní a profesního hudebního vzdělávání.

Doc. Mgr.art. Irena MEDŇANSKÁ, PhD.:
Hudobná pedagogika v celoeurópskom kontexte

Autorka, vedoucí katedry hudby Fakulty humanitních a přírodních věd Prešovské univerzity, je významnou iniciátorkou četných mezinárodních setkání na Slovensku i v České republice. V příspěvku zdůrazňuje roli národní kulturní autonomie při utváření evropské kulturní soudržnosti. Podrobně informuje o hudební pedagogice ve smyslu teoretického průniku celou evropskou školskou a mimoškolskou hudební praxí a o evropských institucionálních hudebně pedagogických základech, v jejichž výborech aktivně pracuje.

Paed.Dr. Zuzana SLÁVIKOVÁ, PhD.:
Niekoľko marginálií k novým perspektívam umeleckého vzdelávania

Autorka je odbornou asistentkou katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Prešovské univerzity; přináší stručný (tj. s ohledem na značný rozsah problematiky) vhled do filosofických, sociologických i duchovněvědných souvislostí z pozice tzv. humanitní pedagogiky, která upřednostňuje afektivní složku před kognitivní. Nepřímo tak upozorňuje na dilema tzv. *výsledkově výkonového* chápání procesu odborného hudebního vzdělávání, prosazovaného na konzervatořích, a *výsledkově zážitkového* chápání procesu základní hudební výchovy, které je příznačné pro trendy základní hudební výchovy.

MgA. Doc. Jiří BEZDĚK, PhD.:
Poznámky ke koncepci prezentace soudobé hudby „před tabulí“

Docent katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, hudební skladatel a teoretik, zaujatě informuje o svých zkušenostech v rámci uvedeného tématu; současně se svěřuje se záměrem a strukturou komplexního zpracování naznačené hudebně teoreticko-didaktické problematiky, čímž současně inspiruje učitele konzervatoří k formování vlastních přístupů k soudobé tvorbě a její didaktické prezentaci.

Prof. PhDr. Eva JENČKOVÁ, CSc.:
Lidová píseň v hudební výchově žáků staršího školního věku

Proslulá profesorka katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové je v současné době jednou z vědecky i umělecky nejvýraznějších osobností naší hudební pedagogiky v nejširším slova smyslu. Její příspěvek je přehledným nástrojem možností, které práce s lidovou písní poskytuje jak v oblasti hudební výchovy základní, tak v oblasti profesního hudebního vzdělávání a hudební kultury vůbec.

Doc. PaedDr. Michal NEDĚLKA, Dr.:
Úprava lidové písně v zrcadle soudobého hudebního myšlení

Autor, vedoucí katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, je znám svými významnými tvůrčími podněty v oblasti aplikované hudební teorie a tvořivosti. V uvedeném příspěvku nastiňuje možnosti překonání tradičních typů úprav užitím některých vhodných technik odvozených z některých vhodných postupů soudobé kompoziční praxe. Text studie je doplněn notovými příklady.

Další dvojice příspěvků vychází vstříc modernizačním trendům v oblasti tzv. **digitalizace hudby** – zde zejména v těsné návaznosti na oblast hudebního vzdělávání:

Mgr. Jiří VRTEK:
Hudba a počítač

Ředitel soukromé základní umělecké školy LÍDL-MUSIC v Brně, jeden z našich předních znalců a propagátorů v oblasti digitalizace hudby a mnohostranného didaktického využití počítačové techniky, přináší náměty k využití počítače ve výuce hry na nástroj, ve výuce jednotlivých disciplín v rámci hudební nauky, jakož i další náměty k praktickému využití postupů digitalizace hudby.

Mgr. Michal JANOŠÍK:
Digitální technika v hudbě

Všestranně erudovaný pedagog Janáčkovy konzervatoře v Ostravě přináší zprávu o konkrétní situaci v oblasti digitalizace hudby na své škole. Studie je cenná především jako podnět pro ty konzervatoře, které dosud s širším uplatněním počítačové techniky ve vzdělávání i se zavedením příslušné výuky váhají.

Poslední dvojici autorů tvoří pracovníci osudově spjatí s oběma sférami **hudební výchovy a odborného hudebního vzdělávání** a s jejich vývojem v posledním půlstoletí:

PhDr. Miroslav STŘELÁK:
Základní modely harmonizace lidové písně v práci učitele hudby a zpěvu

Významný tvořivý a skladatelsky disponovaný pedagog Pražské konzervatoře vnáší do dnešní praxe živelného a diletantského upravování lidové písně řád pevného sepětí s artistně koncipovaným paradigmatickým klasické hudební teorie. Jeho příspěvek je obrazem již široce osvědčeného dílčího didaktického algoritmu vhodného k přímému užití či k tvořivé aplikaci jak v oblasti základní hudební výchovy tak i na konzervatoři. Jde současně o informaci vztahující se k připravované rozsáhlé publikaci autora, která vyjde v edici Pražské konzervatoře v průběhu roku 2005.

PhDr. Václav DVOŘÁK:
***Polyfonizace v rámci tradiční tonality
jako forma práce se školskou písní folklórní provenience***

Hudební teoretik a didaktik zúročuje v tomto příspěvku zkušenosti ze svého mnohaletého působení v oblasti hudební teorie a pedagogiky na Pražské konzervatoři a dalších školách, jakož i zkušenosti z široce založené vlastní umělecky tvůrčí činnosti. Studie je doplněna notovou přílohou detailně demonstrující jednotlivé kroky polyfonické práce s písní v rámci předpokládané tzv. *tvůrčí dílny* realizovatelné v průběhu pomaturitního studia na konzervatoři, případně též na vysoké škole hudebně pedagogické orientace.

HUDOBNÁ PEDAGOGIKA V CELOEURÓPSKOM KONTEXTE

Irena Medňanská

Abstrakt

Hudobná pedagogika a jej úloha v kultúrnej politike Európskej únie. Hudobná výchova v školských systémoch európskych štátov. Európske profesijné zväzy, ich význam, úlohy pre jednotlivé štáty. Európska asociácie pre školskú hudobnú výchovu (EAS) – Charta o hudobnej výchove na všeobecno-vzdelávacích školách v Európe. Európska únia hudobných škôl (EMU) jej ciele a úlohy. Umelecká spolupráca škôl v rámci európskych vzdelávacích projektov.

Kľúčové slová: hudobná pedagogika, hudobná výchova, školstvo, Európska únia, kultúrna politika, Maastrichtská zmluva, európske vzdelávacie programy, Sokrates, Leonardo, európske hudobno-pedagogické zväzy EAS a EMU

Úvod

Spoločensko-politické zmeny v Európe po r.1989 sa premietli aj do oblasti tretieho sektoru, do celej nadstavbovej sféry. Školstvo a kultúra sú rezorty, ktoré sa najviac podieľajú a vplývajú na zmenu myslenia ľudí a na tvorbu novej hodnotovej hierarchie a orientácie. Európa stojí pred novým problémom, ako zachovať kultúrnu autonómiu jednotlivých krajín a zároveň vytvoriť európsku súdržnosť.

Myšlienka Európskeho spoločenstva bola pôvodne orientovaná len na hospodársku kooperáciu. Tvorcovia politiky Európskej únie sa však intenzívne zaoberajú otázkou, ako pri napredovaní Európy k integrácii chrániť a povzbudiť jej kultúru. Kultúrna politika EÚ ešte i dnes zaostáva za svojou hospodárskou politikou. Na rozdiel od hospodárskej oblasti kultúra je citlivá oblasť, ktorá môže evokovať pochybnosti, že konečným cieľom kultúrnej politiky Európskej únie je vytvoriť zharmonizovanú paneurópsku kultúru, ktorej homogénnosť by negatívne ovplyvnila doterajšiu kultúrnu rôznorodosť. Autori Maastrichtskej zmluvy boli dosť opatrní a dali si záležať, aby hovorili o kultúrach v množnom čísle. „Spoločenstvo bude prispievať k prekvitaniu kultúr členských štátov za rešpektovania ich národnej a regionálnej rôznorodosti a súčasne bude vyzdvihovať spoločné kultúrne dedičstvo“, píše sa v zmluve, ktorá zároveň menuje oblasti, kde by členské štáty mali konať spoločne. Jednou z nich je, že EÚ by mala prehĺbiť povedomie jej obyvateľov o rozličných kultúrach v Európe a pozdvihnúť ich šírenie. Zmluvné strany sa takisto zaväzujú, že budú chrániť kultúrne dedičstvo, napomáhať kultúrnej výmene a stimulovať umeleckú tvorbu. Ak má EÚ prežiť, jej občania musia v nej vidieť čosi viac, než len politické a hospodárske zoskupenie. Kultúrna politika EÚ rieši základný princíp: prístup k vedomostiam a ku kultúre, právo človeka vyjadriť svoj názor, city, či pocity a právo účasti na tvorivej činnosti. Tieto základné princípy sú v slobodných demokratických štátoch zárukou tvorby kultúrnych hodnôt s vysokou umeleckou úrovňou.

Kultúra získala „legislatívne“ svoje miesto v EÚ až v r.1992 článkom 128, Maastrichtskej dohody, s tým, že musí byť zaručená národná a regionálna rozmanitosť. Európska únia chce chrániť a propagovať širokospektrálne kultúrne dedičstvo prostredníctvom pozitívnych akcií, ktorými sú spoločné európske programy v oblasti kultúry, ako napr. Kultúra 2000 a v oblasti

školsťa a výchovy širokospektrálny program Sokrates¹, pokrývajúci rôzne formy formálneho a neformálneho vzdelávania.

Všetky tieto aktivity slúžia ako nástroje spolupráce, dialógu a výmen medzi jednotlivými kultúrami a národmi. Sú priestorom pre umelecký prejav jednotlivcov, ale i kolektívov a prispievajú ku kultúrnemu rozvoju regiónu, krajiny i Európy. V súčasnom európskom pohybe, v čase premien Únie, je kultúra cestou, ktorá môže práve spájať všetkých občanov.

„Hoci inherentnými stavebnými blokmi bezpečnej Európy sú hospodársky úspech a politické štruktúry, rozhodujúcim faktorom hospodárskeho, sociálneho a ľudského úspechu rozvíjajúcej sa Európy je kultúrna aktivita. Ak sa nezaručí, aby bol ocenený spôsob, akým ľudia vyjadrujú svoju individuálnu identitu, pocit odcudzenia od európskych inštitúcií bude pretrvávajúť a ohrozovať ich budúcnosť. Ak má EÚ prežiť, jej občania musia v nej vidieť čosi viac, než len politické a hospodárske zoskupenie“. (Dillonová, 1998)

Zjednocovací proces v Európe stavia aj hudobnú pedagogiku pred nové otázky a úlohy. Hudobná pedagogika sa tiež musí naučiť žiť a reagovať na neustále menšie rozdiely v kultúre medzi jednotlivými krajinami zapríčinené širokou mediálnou ponukou. Na druhej strane súčasná mobilita necháva jednotlivé kultúrne identity až násilne na seba vzájomne narážať.

1 Hudobná pedagogika a Európa

Akú úlohu zohráva hudobná pedagogika v súčasných zmenách? Aký bude jej prínos k multimedialnej a interkultúrnej spoločnosti budúcnosti? Existuje európska hudobná pedagogika? To sú otázky, ktoré si kladú odborníci v súvislosti s existenciou a spolunažívaním v rámci EÚ. Odpovede na ne sú niekde dané, inde sa samy tvoria v každodennom živote, či vychádzajú z plurality názorov. Hudobná pedagogika môže byť nápomocná kultúrnej politike, môže byť prostriedkom k európskej integrácii – či chceme, či nechceme – môže tvoriť vzájomný most medzi kultúrnymi identitami. Môže hľadať cesty a smery, vzájomne sa spoznávať, duchovne sa obohacovať a vymieňať si skúsenosti.

Európska hudobná pedagogika však neexistuje, nie je nutné ju vytvárať, lebo je nevytvoriteľná. V širokom ponímaní sa dá chápať ako súhrn rôznych národných hudobnopedagogických tradícií, koncepcií, s akceptovaním regionálnych podmienok, v ktorých prebieha hudobnopedagogický proces. Tiež jednotné európske curriculum je súhrn existujúcich curriculum, z ktorých každé má svoje národné, regionálne či lokálne špecifikum. Spoločné môžu byť také kľúčové slová ako kooperácia, integrácia, mobilita, ale už kompatibilita môže byť len v kvantitatívnej rovine.

Hudobná pedagogika je teoretický prienik celou školskou a mimoškolskou hudobnou praxou, na výsledkoch ktorej sa formulujú vedecké závery. Na rozdiel od všeobecnej pedagogiky, kde prevláda prísna vedeckosť, v hudobnej pedagogike ide o teóriu výchovy prostredníctvom hudby a výchovu k hudbe, ktorá sa výraznou mierou podpisuje pod osobnostné a charakterové formovanie osobnosti (Burlas, 1997). Vzhľadom k tomuto špecifiku sú vedecké výsledky ovplyvnené istou dávkou subjektivismu.

¹ Program Európskej komisie Sokrates predstavuje širokú štruktúru vzdelávacích programov, diferencovaných na podprogramy ako Comenius, Erasmus, Grundtvig, Lingua, Minerva, ktoré majú svoje presne stanovené ciele, zameranie a adresáta.

1. 1 Hudobná výchova na všeobecnovzdelávacích školách v Európe

Hudobná výchova predstavuje celý komplex hudobnej praxe, ako organizovaného i dobrovoľného procesu hudobného rozvoja človeka, ktorého obsahom je **hudobné umenie** v celej svojej druhovej a formovej rozmanitosti. Ide o estetický proces, v ktorom popri zvládnutí istej hudobnej gramatiky ide najmä o rozvoj špecifických schopností a zručností, o vytváranie postojov a formovanie celej osobnosti. Je to priestor, ktorý sa vo výchove harmonickej osobnosti vytvára pôsobením hudby vo všeobecnom zábere, ale i v dielčích krokoch. Hudobná výchova naplňa svoju funkciu a úlohu pri rozvoji osobnosti človeka v daných formách hudobnovýchovného procesu v rámci existujúceho inštitucionálneho zázemia svojho štátu, i regiónu. Systémy, štruktúry a organizačné formy hudobnovýchovného procesu predstavujú v Európe širokú pluralitnú platformu s rozmanitou obsahovou náplňou.

Súčasnú snahu po rámcovej aproximácii nášho školského systému s krajinami EÚ nadobudli po vstupe SK do EÚ legislatívnu platformu so snahou vytvorenia európskeho vzdelávacieho systému s možnosťou a v budúcnosti aj potrebou, či povinnosťou rôznych foriem mobility študentov nielen v rámci vysokých škôl, ale aj na stredných školách či v 2.stupni ZŠ. Vzdelávanie a výchova sú na jednej strane autonómnou záležitosťou každého štátu, na druhej sa strane je tu snaha po dosiahnutí istého kvalitatívneho stupňa vo všetkých krajinách. Terajšia pluralita systémov, koncepcií vzdelávania v Európe prináša rôznu kvalitu, ktorú máme možnosť spoznávať, hodnotiť, overovať, či preberať do nášho systému.

Hudobná výchova ako predmet v škále povinných školských predmetov má v európskych krajinách rôzne týždenné časové dotácie, od absencie tohto predmetu až po 2-hodinové dotácie nielen po celú 9-ročnú školskú dochádzku ale aj v gymnaziálnom veku s možnosťou vykonania maturitnej skúšky z Hv ako voliteľného odborného predmetu. Tieto požiadavky sú zakotvené v 8.článkoch „Charty o hudobnej výchove na všeobecnovzdelávacích školách v Európe“, ktorá je základným dokumentom, ktorého cieľom je zabezpečiť elementárne hudobné vzdelávanie celej populácii detí a mládeže, nakoľko u väčšiny končí základnou školou systematické hudobné vzdelávanie.

Spomedzi európskych krajín je to práve nemecká jazyková oblasť, Nemecko a Rakúsko, ktoré prezentujú uvedený rozsah vyučovania hudby až po maturitný stupeň. Pri tejto kvantite sa už dajú klásť požiadavky v rámci profilu absolventa všeobecnovzdelávacej školy aj na dosiahnutú úroveň hudobných schopností, zručností, percepcie i hudobnej gramotnosti. Kvantita je najmä v základnom vzdelávaní jedným z určujúcim kritérií kvality, zvládnutého rozsahu prebraného učiva a jeho upevnenia.

2 Inštitucionálna hudobno-pedagogická základňa v Európe

2.1 Medzinárodná spoločnosť pre hudobnú výchovu - ISME

Otázky vzájomnej konfrontácie problémov hudobnej pedagogiky iniciovali aktívnych jednotlivcov k zakladaniu medzinárodných profesijných nevládných spoločností. Najstaršou organizáciou je **International Society for Music Education – Medzinárodná spoločnosť pre hudobnú výchovu – ISME**, ktorá vznikla v r. 1953, ale jej korene sú zviazané so vznikom pražskej Spoločnosti pre hudobnú výchovu v r. 1934, na čele ktorej stál významný hudobný pedagóg Leo Kestenberg. ISME má veľa komisií korešpondujúcich s jednotlivými

okruhu hudobnopedagogickej praxe na rôznych typoch škôl, so širokým vekovým záberom² ISME je najglobálnejšou medzinárodnou organizáciou s najväčšou tradíciou, združujúcou cca 70 krajín.³

Široký geografický záber a globálnosť ISME⁴ nerieši špecifické otázky zamerania hudobnej výchovy pre jednotlivé typy škôl a vekové stupne, je platformou pre podávanie a získavanie informácií. V súčasnosti je predsedom ISME Prof. Giacommo Oliva z University v Nebrasce v USA.

2.2 Európska asociácia pre školskú hudobnú výchovu – EAS

Nová politicko-spoločenská situácia v Európe po r. 1989 podnietila hudobných pedagógov západoeurópskych krajín, najmä kolegov zo SRN a Rakúska, k založeniu **Európskej asociácie pre školskú hudobnú výchovu – EAS**, ktorá hneď od svojho vzniku integrovala všetky európske štáty aj postkomunistické. Je to nevládna, dobrovoľná organizácia združujúca hudobných pedagógov, ktorým nie je ľahostajný osud hudobnej výchovy ako súčasti všeobecnovzdelávacích systémov v Európe. Práve tu sa javí najširšia možnosť spolupráce, konfrontácie, či inovácie, pretože hudobná výchova, aj keď v rôznom rozsahu a kvalite je povinným školským predmetom, súčasťou základného vzdelania so záberom na celú populáciu. Prezidentom EAS je od r. 1998 Prof. Joseph Scheidegger zo švajčiarskeho Luzernu.

Hlavným cieľom EAS je zabezpečiť, aby v rámci základného a stredného školstva bolo vo všetkých európskych krajinách poskytnuté základné hudobné vzdelanie celej populácii.

EAS bola založená v septembri 1990 počas 18. Spolkového týždňa školskej Hv (Bundesschulmusikwoche) z iniciatívy Zväzu nemeckých učiteľov hudby na všeobecnovzdelávacích školách (VdS) v Lübecku za účasti 19 európskych štátov.

Kongresy EAS⁵, ktoré sú každoročným vrcholným podujatím, sú platformou pre stretnutia hudobných pedagógov z rôznych oblastí hudobno-výchovného procesu z európskych krajín. Stabilnými témami, ktoré rezonujú popri téme kongresu sú predovšetkým:

- zodpovednosť hudobnej pedagogiky za európsku hudobnú kultúru
- význam hudobnej pedagogiky v multikultúrnej Európe
- spoločný orientačný rámcový učebný európsky plán zahrňujúci úroveň a formy školských systémov pre výchovu a vzdelávanie učiteľov Hv na všeobecnovzdelávacích školách ako i porovnateľnosť diplomov v európskych štátoch..

Nerovnováha zastúpenia technicko-prírodovedných a umeleckých predmetov v škále povinných školských predmetov v prospech technicko-prírodovedných „núti“ EAS bojovať o miesto a rozsah pre umelecké výchovy. EAS pri všetkej úcte a uznaní potreby i akceptovaní technicko-prírodovedného vzdelania a pokroku stavia do protiváhy umelecko-kreatívne

² ISME má komisie pre: predškolskú Hv, školskú Hv, hudobné vzdelávanie, hudobná terapia a hudobná medicína, profesionálna výchova, hudba v kultúrnych, výchovných a masmediálnych inštitúciách.

³ Česká republika participuje na práci ISME prostredníctvom Českej hudobnej spoločnosti, Slovensko má zastúpenie v EAS.

⁴ Pre krajiny východnej a strednej Európy je zatiaľ členstvo a účasť na kongresoch ISME mimoriadne finančne nákladné.

⁵ Kongresy EAS sa doteraz uskutočnili: 1991-Viedeň/Rakúsko, 1992-Augsburg v rámci Bundesschulmusikwoche/SRN, 1994-Leuven/Belgicko, 1995-Cambridge/Anglicko, 1996-Prešov/Slovensko, 1997-Luzern/Švajčiarsko, 1998-Štokholm/Švédsko, 2000-Budapest/Maďarsko, 2001-Riga/Lotyško, 2003-Viedeň/Rakúsko, 2004-Atény/Grécko, 2005-Praha/Česko

vzdelávanie ako protiváhu racionálne výchovno-vzdelávacím tendenciám. Svoje stanovisko EAS jasne prezentuje v „Charte o hudobnej výchove na všeobecnovzdelávacích školách v Európe“ (2.2.1), ktorá vo svojej preambule a ôsmich článkoch predkladá požiadavky na získanie základného hudobného vzdelania, ktoré by mali platiť a byť rešpektované vo všetkých európskych krajinách. Analýza stavu Hv v európskych krajinách ukázala, že hudobná výchova zaujíma rôzne postavenie, má rôznu týždennú hodinovú dotáciu v jednotlivých školských systémoch, rôzny profil. V niektorých krajinách je vo vyučovaní Hv v popredí praktické muzicírovanie, inde zase teória a v iných spoločenská funkcia Hv. V dotácii týždenných hodín Hv na ZŠ sú na tom najlepšie Nemecko a Rakúsko, ale napr. vo Francúzsku Hv ako povinný vyučovací predmet zo základného školstva vypadol, vyskytuje sa regionálne ako výberový predmet.

Nakoľko EAS ako profesijný zväz môže národným ministerstvám školstva jednotlivých európskych krajín isté postupy a opatrenia len navrhovať, nemôže žiaľ, nariadiť splnenie požiadavok „Charty“...(2.2.1), ale môže iniciovať a podporovať úsilie domácich reprezentantov hudobnej pedagogiky o ich presadenie. V príslušných európskych grémiách sa intenzívne hovorí o tom, akú dôležitosť a hodnotu má výchova detí a mládeže v jednotlivých národných školských systémoch a v kultúrnej politike. Aj keď nám to znie utopisticky, možno sa budú musieť politici jednotlivých štátov medzinárodne zodpovedať, prečo zanedbali umelecké a v rámci neho aj hudobné vzdelanie celej populácie na všeobecnovzdelávacích školách.

Všeobecnovzdelávacie školy v Európe majú veľkú zodpovednosť, nakoľko sú to jediné inštitúcie, ktoré zahŕňujú všetky vekové skupiny detí a mládeže, a preto sú povinné vo vyučovaní Hv zachovávať tradície národnej hudby a európskeho hudobného dedičstva, ako aj vzbudzovať porozumenie pre všetko nové a podriaďiť ho hodnotiacej kritike a najmä vychovať kultúrne publikum s estetickou hodnotovou orientáciou.

Keď je reč o Hv na školách v Európe, musíme si postaviť otázku, či sme doteraz neprehliadli v hudbe to, čo je podstatné, totiž jej vlastnú schopnosť nájsť odpovede na otázky, ktoré sa vynárajú sčasti z nanúteného spolužitia ľudí z celého sveta.

Z politickej a hospodárskej príčiny vynútené vandrovanie národov v Európe na prahu nového tisícročia netreba vidieť len ako sociálno-politický problém, ale aj ako šancu pre kultúrny vývoj. Spojenie síl z rôznych prameňov do jedného platí dodnes ako štandardný model pre vytváranie kreatívnych procesov. Otázku môžeme postaviť i tak. Prečo by to nemalo platiť i tam, kde v tej istej miestnosti sedia deti z rôznych kultúrnych tradícií. Tu by sme mali stavať mosty, ktoré budú pre budúcnosť Európy na dlhší čas oveľa dôležitejšie ako spoločná značka auta. Práve tu môže Hv v školách v Európe vykonávať kultúrnu misiu, odtiaľto by mal vychádzať signál pre novú, z kultúry vychádzajúcu humanitu, ktorú tak naliehavo potrebujeme.

EAS ako člen Európskej hudobnej rady (EHR) patrí medzitým k úzkemu kruhu hudobných zväzov, ktoré sú na príslušných miestach v Bruseli a v Štrasburgu akceptované a privolávané ku konzultácii, keď ide o odborné otázky celoeurópskeho charakteru. Jej cieľ, posilniť pozíciu Hv na školách v Európe, samozrejme bez ohrozenia vlastnej identity, sa môže realizovať len v spolupráci so všetkými nadšenými kolegami a odbornými zväzmi, ktorých práca presahuje regionálne, ale i národné hranice. Všetci máme tú istú predstavu; zabezpečiť existenciu Hv v postačujúcom rozsahu s vysoko kvalifikovanými učiteľmi Hv, ktorá novej generácii a publiku odhalí čaro hudby, vypestuje v ňom schopnosť kritického hodnotenia a všetkým mladým ľuďom bude slúžiť ako most medzi ľuďmi, ktorých spoločný život dáva šancu pre novú kultúru.

EAS⁶ má svoje sídlo v Belgicku B-4890 Thimister Elseroux 53 a spravuje ju 10-členný výbor zložený z významných osobností hudobnej pedagogiky z rôznych európskych krajín tak, aby bola zastúpená každá geografická časť Európy. O členstvo v EAS sa môžu uchádzať jednotlivci a kolektívy; stredo- a východoeurópske štáty zastupujú národné zväzy, ale môžu sa prihlásiť aj jednotlivci.

2.2.1 Charta o hudobnej výchove na všeobecnovzdelávacích školách v Európe

Hudobnú kultúru vytvárajú ľudia, ktorí sa stali súčasťou tejto kultúry na základe vlastných skúseností. Demokratické právo na vzdelanie zahŕňa v sebe i právo na získanie základného vzdelania v oblasti umenia. Preto by sa malo všetkým deťom a mladým ľuďom v Európe dostať hudobného vzdelania, ktoré by ich motivovalo k celoživotnému aktívnemu pestovaniu hudby, ku kultivácii ich hodnotových postojov.

Je vytýčený dvojaký cieľ: zachovávať regionálne európske hudobné tradície, posilňovať ich a zaistiť, aby všetci ľudia prešli všestranným harmonickým vývojom. Tomu by mal odpovedať počet a kvalifikovanosť odborných učiteľov hudby.

Pretože všeobecnovzdelávacia škola ako jediná má pôsobnosť na všetky deti a mladých ľudí, je zodpovedná za uskutočňovanie týchto cieľov podporou hudobnej výchovy a starostlivosťou o ňu.

Rôzne hudobné tradície v európskych štátoch a regiónoch významne prispievajú k ich kultúrnej identite. Vzhľadom ku skutočnosti, že hudobná výchova rozvíja tieto tradície, sprostredkúva najväčší rozsah poznatkov, čo do formy i obsahu, tak i do identity hudobnej kultúry. Vedomie vlastnej identity, rovnako ako znalosť rozdielných tradícií medzi regiónmi vedie k uvedomovaniu si predností, ktoré z toho vyplývajú, ale i nedostatkov, ktoré by mohli brániť dosiahnutiu spoločného cieľa.

Hudobná kultúra predstavuje jeden z podstatných znakov európskej kultúrnej identity. Národné vlády a európske spoločenstvo, ktoré nesú hlavnú zodpovednosť za vývoj budúcej Európy, nesú tým i zodpovednosť za dosiahnutie tu uvedených cieľov.

Vládne úplná zhoda v tom, že hudobná výchova na školách by mala spĺňať nižšie uvedené články a pracovné skupiny zriadené vo všetkých európskych štátoch by sa mali zasadiť za ich dôslednú realizáciu.

Článok 1: Dve hodiny hudobnej výchovy v týždni.

Zaviest' predmet hudobná výchova na všetkých všeobecnovzdelávacích školách, na všetkých stupňoch v rozsahu najmenej dvoch hodín týždenne, vyčleniť čas aj pre skupinovú ensemblovú výučbu a pre záujmové hudobné krúžky.

Článok 2: Hudobná výchova na ďalších vyšších školách

Zaistiť výučbu hudobnej výchovy tiež na ďalších, vyšších a stredných školách, samozrejme na gymnáziách.

Článok 3: Záverečné skúšky z hudby

Umožniť záverečné (maturitné) skúšky z hudby ako voliteľného predmetu.

⁶ EAS sa riadi štatútom a na jej čele stojí výbor volený na plenárnom zasadnutí na obdobie 4 rokov. Predseda zastáva svoju funkciu 4 roky a znovuzvolenie je možné. V doterajšej existencii EAS sa na predsedníckom poste vystriedali Prof. Zimmerschied -SRN 1990 -91; Prof. Peschl - Rakúsko 1991-92; Prof. den Ouden - Holandsko 1993-94; Prof. Bob Reeve - Veľká Británia 1995-97, Prof. Joseph Scheidegger - Švajčiarsko 1998-2002, 2002-2006.

Článok 4: Učebne pre výučbu hudobnej výchovy

Zaistiť dostatočné priestory pre výučbu hudobnej výchovy s príslušným auditívnym a vizuálnym vybavením, ako i ďalšími pomôckami a hudobnými nástrojmi.

Článok 5: Hudobné súbory na všetkých školách

Zriaďovať hudobné súbory na školách, ktoré by pomáhali k získaniu nástrojových zručností, k vytvoreniu hudobného života v škole, ktorý by bol súčasťou verejného hudobného diania.

Článok 6: Podpora nadaným žiakom

Zriaďovať školy s rozšírenou hudobnou výchovou, ktoré by pomáhali k výchove profesionálneho dorastu.

Článok 7: Výchova kvalifikovaných učiteľov

Zabezpečiť prípravu pedagogicky a odborne vybavených učiteľov hudby pre všetky ročníky základnej a strednej školy.

Článok 8: Hudobná výchova v predškolskom veku

Aj deti v predškolskom veku, v materských školách majú nárok na hudobnú výchovu. Ich učitelia by mali absolvovať kvalitnú odbornú prípravu.

EAS je jednou z kľúčových organizácií v Európskej hudobnej rade, ktorá sa zase ako strešný orgán národných hudobných rád i hudobných celoeurópskych združení zasadzuje za požiadavky „Charty...“ v UNESCO, v **Európskej rade a vo výbore pre vedu, vzdelanie a kultúru Európskej únie**. Z konkrétnych príkladov treba uviesť požiadavku EAS a EMU-Europäische Musikschulunion – Európska únia hudobných škôl formulovanú ako „Právo človeka na hudobné vzdelanie“ prednesenú na 28. schôdzi UNESCO v r.1995. Ďalšou platformou pre dosiahnutie istých cieľov v presadzovaní požiadaviek „Charty“ sú pravidelné konferencie o vzdelávaní, ktoré poriada UNESCO v Ženeve.

Jednou z príčin doteraz veľmi slabého účinku rešpektovania záverečných rezolúcií, uznesení z významných európskych kongresov je aj skutočnosť, že okrem sformulovania spomínaného záverečného dokumentu sa nerobí žiadny priebežný „lobbying“ na zodpovedných miestach, či už je to komunálna, okresná, krajská, celonárodná alebo medzinárodná platforma. Takýto „lobbying“ musí byť veľmi úderný a ak má priniesť pozitívne výsledky, musí mať premyslenú stratégiu spoločného postupu. Tiež formulácie požiadaviek musia mať formu stručného posolstva, či výzvy.

2.3 Európska únia hudobných škôl – EMU

Odborné hudobné vzdelanie na základnom stupni má v Európe rôznorodé organizačné i obsahové koncepcie. Alternatívnosť týchto koncepcií je oveľa diferencovanejšia, predovšetkým v organizačnej oblasti, ako vo všeobecnovzdelávacom školstve. Zatiaľ čo hlavnou úlohou EAS je udržať hudobnú výchovu ako povinný školský predmet vo všetkých európskych štátoch v systéme všeobecnovzdelávacej školy podľa požiadaviek „Charty...“, **Európska únia hudobných škôl – EMU** nie je takýmto „legislatívnym strážcom“, jej poslanie je oveľa rôznorodejšie. Vychádzajúc z obsahovej a organizačnej diferencovanosti hudobného školstva v Európe neexistujú zo strany EMU⁷ záväzné medzinárodné normy, ani pravidlá, ktoré musí hudobná škola spĺňať.

⁷ Činnosť EMU sa riadi štatútom, pozostávajúcim z XI.článkov. Na čele osemčlenného výboru stojí prezident. Členstvo samostatnej hudobnej školy v EMU neexistuje, ide cez národný zväz hudobných škôl, ktorý sa stáva členom EMU.

V preambule EMU sa zdôrazňuje význam hudobných škôl pri formovaní osobnosti mladého človeka, jeho humanitného, humánneho a estetického postoja, ktorý sa cíbi v konkrétnom dotyku so živou hudbou a jej systematickom uvádzaní. Aktívne muzicírovanie prebúda, mobilizuje tvorivé schopnosti jedinca v každom veku, podieľa sa na rozvoji emocionálnych i intelektuálnych schopností, ktorého výsledkom je vyššia kvalita duchovného života. Napĺňanie dvojitého cieľa pri štúdiu na hudobnej škole – výchova amatérskeho dorastu a milovníkov hudby a výchova profesionálneho dorastu v európskych krajinách sú predmetom záujmu a činnosti EMU.

EMU vznikla v r.1973 z pevného rozhodnutia zástupcov jedenástich európskych štátov zabezpečiť hudobnej výchove a hudbe vôbec nové dôstojné postavenie, nakoľko jej význam bol značne oslabený narastajúcim technickým pokrokom, hospodárskymi a sociálnymi zmenami v Európe. Jednou z hlavných úloh EMU bolo vytvoriť informačnú bázu o systéme základného odborného hudobného vzdelávania v jednotlivých členských štátoch tak, aby bola všetkým k dispozícii, ďalej porovnávať, konfrontovať možnosti, študovať zákony a vykonávacie predpisy a analyzovať finančnú zabezpečenosť hudobných škôl. Po zmenách v strednej a východnej Európe aj EMU sprístupnila možnosť integrácie bývalým komunistickým krajinám, a tak v r.1995 zahrňovala národné zväzy hudobných škôl z 21 štátov. EMU má štatút poradcu v Európskej rade, čo je znakom uznania jej činnosti a stotožnenia sa s globalizáciou myšlienky existencie a rozvoja hudobných škôl v Európe, ako inštitúcií poskytujúcich základné odborné hudobné vzdelávanie.

V posledných rokoch sa prezídium EMU, ako aj jej plenárne zasadnutia sa musia stále intenzívnejšie zaoberať otázkou existencie a rozvoja hudobných škôl, ktoré sú vplyvom zložitej a ťažkej finančnej situácie v európskych štátoch ohrozené vo svojej existencii a v plnení svojho základného spoločenského a kultúrno-politického poslania. Opäť ostávajú na obranu výzvy, rezolúcie, ktoré oslovujú politikov a zodpovedných pracovníkov, aby nedopustili zánik hudobných škôl a oslabenie ich činnosti. V čase narastajúcich problémov s mládežou v Európe, drogovou činnosťou, agresivitou a brutalitou je nelogické okliešťovať v práci pre nedostatok⁸ finančných prostriedkov práve tieto inštitúcie, ktoré svojím zmysluplným trávením voľného času sú najlepšou protidrogovou prevenciou. Hudobné školy najmä v malých mestách sú strediskami kultúry, organizátorky hudobného života mesta a regiónu. Hudobné školy majú svoju jasne definovanú organizačno-obsahovú štruktúru, ktorá je však v mnohých európskych štátoch vzájomne zrovnateľná, a tým sa vytvára tzv.európsky profil hudobnej školy, ktorý je integratívnou súčasťou európskeho vzdelávacieho systému.

Umelecká pedagogika je síce relatívne mladá disciplína, má však v európskych krajinách pluralitu študijných možností s orientáciou na „Instrumental- und Gesangpädagogik-pedagogika nástrojovej hry a spevu“. Zatiaľ čo požiadavka absolvovania vysokej školy pre učiteľa Hv na všeobecnovzdelávacej škole je podmienkou takmer vo všetkých európskych krajinách, učiteľ hudobnej školy má rôzne stupne a štruktúry vzdelania, od absolvovania konzervatória, ako strednej – či vyššej strednej školy a v niektorých krajinách i vysokej školy, cez univerzitné vzdelanie, až po vysokoškolské odborné pedagogicko-umelecké vzdelanie, získané na vysokých umeleckých školách, alebo umeleckých univerzitách⁹.

Študijné plány na vysokých školách by mali pružne reagovať na meniace sa požiadavky hudobnej školy a zaradiť nové študijné odbory ako sú: predškolská príprava; hudobná

⁸ Boj o záchranu celého systému ZUŠ vyvíjala na jeseň 2004 celá hudobno-pedagogická obec na Slovensku. MŠ SR pridelo ZUŠ len štvrtinu finančných prostriedkov na jedného žiaka z normatívu na žiaka ZŠ pri oveľa vyššej náročnosti ZUŠ v porovnaní so ZŠ, čím odštartovalo likvidáciu týchto škôl.

⁹ V Rakúsku boli v r. 1997 premenované Vysoké školy hudobné na Univerzity umenia napr. Hochschule „Mozartem“ v Salzburgu – dnes Universität „Mozartem“.

príprava dospelých, či mentálne, alebo telesne postihnutých. Ak pre finančnú náročnosť nie je možné postarať sa o komplexné zavedenie študijného odboru, isté možnosti riešenia poskytujú rôzne dlhodobé a jednorázové formy ďalšieho vzdelávania, realizované inštitúciami ďalšieho vzdelávania ako sú napr. Metodicko-pedagogické centrá, Akadémie vzdelávania a pod.

Hoci diapazón študijných odborov na hudobnej škole je autonómnou záležitosťou samotnej krajiny, či regiónu, i v tomto smere existuje istá spoločná „európska“ platforma, pozostávajúca z výučby orchestrálnych nástrojov, klavíra, akordeónu, sólového spevu a práce v rôznych žánrovo odlišných zoskupeniach, formáciách a ensámbloch. Tiež formy výučby nástroja vykazujú veľkú pluralitu, od individuálneho vyučovania po rôzne skupinové formy. Ich výber je determinovaný jedným z dvoch cieľov výchovy a vzdelania v hudobnej škole:

- a) výchova milovníka a poslucháča hudby, amatérskoho hudobníka
- b) výchova k ďalšiemu profesionálnemu štúdiu hudby, nástroja alebo sólového spevu.

V rámci výchovy profesionálneho dorastu majú v činnosti EMU miesto súťaže a festivaly, ktoré EMU organizuje v trojročných intervaloch. Ďalej participuje na interpretačných súťažiach, ktoré realizujú iné európske nevládne organizácie ako sú:

Európska asociácia detských a mládežníckych hudobných súťaží a festivalov – EMCY¹⁰ so sídlom v SRN.

2.3.1 Ciele a úlohy Európskej únie hudobných škôl

Popri dvoch základných výchovných cieľoch každej hudobnej školy, s ktorými sa stotožňuje **Európska únia hudobných škôl EMU (2.3)**, sú jej ďalšie ciele a úlohy veľmi širokospektrálne, oveľa diferencovanejšie a transparentnejšie, určené niekoľkým adresátom. V porovnaní s „Chartou o Hv...EAS“, ktorá je svojimi požiadavkami nasmerovaná predovšetkým na príslušné národné ministerstvá, EMU od začiatku svojej existencie veľmi úderne formuluje požiadavky smerom k štátnej správe a samospráve, k politickým a spoločenským inštitúciám, s cieľom zaistenia existencie a rozvoja hudobných škôl v Európe.

Tieto sú zhrnuté v nasledovných požiadavkách:

- permanentné vzbudzovanie záujmu politikov, zodpovedných štátnych a spoločenských inštitúcií na riešení otázok hudobnej výchovy a problémov hudobných škôl
- motivovať k spolupráci pri zakladaní národných zväzov hudobných škôl
- spolupráca vo všetkých otázkach a oblastiach, ktoré sa dotýkajú hudobnej školy
- podpora výmeny učiteľských delegácií, žiakov, umeleckých súborov školy
- organizovanie detských a mládežníckych hudobných festivalov v Európe
- realizácia vedeckých, umeleckých a pedagogických kongresov

V rámci EMU pracujú stále pracovné skupiny–výbory, ktoré sa venujú jednotlivým okruhom ako sú napr. vzťahy EMU s Európskou hudobnou radou, pedagogicko-umelecký výskum a profesionálne vzdelávanie, rámcový štatút hudobnej školy a učiteľa hudby. Vstup stredo- a východoeurópskych štátov do EÚ znamená aj pre EMU značné obohatenie novými organizačnými štruktúrami nielen samostatných hudobných škôl, ale škôl integrovaných s inými druhmi umenia – ako je typ základných umeleckých škôl v Českej a Slovenskej

¹⁰ Medzi detské a mládežnícke medzinárodné hudobné súťaže s dlhoročnou tradíciou a vysokou umeleckou kvalitou, ktoré nás v spoločnej republike reprezentovali a boli zaevidované v katalógu EMCY boli súťaže ako Concertino Praga, Heranova violončelová súťaž, Kocianova husľová súťaž. Na Slovensku si svojou koncepciou a umeleckou úrovňou „vybojovala“ miesto do európskych súťaží „Košická klavírna súťaž“.

republike, ktorý pre svoju legislatívnu koncepciu a zaradenie do systému škôl národného MŠ, s presne vytýčenými učebnými plánmi nemá obdobu v „starých“ krajinách EÚ. Tu je i isté nebezpečenstvo pre existenciu ZUŠ v ČR a SR. Vychádzajúc zo snahy o rámcovú aproximáciu systémov školstva v Európe za účelom vytvorenia rovnakých možností a mobility v krajinách EÚ, ako aj pri akútnom nedostatku financií v „nových“ krajinách EÚ Pre svoju činnosť v zjednotenej Európe si EMU vytýčila vysoké výchovnovzdelávacie a kultúrno-spoločenské ciele, ktoré zohľadňujú geografické a politicko-spoločenské zmeny v Európe. Novokoncipované ciele a požiadavky sú obsahom nasledujúcich ôsmich bodov:

- 1. Vo všetkých štátoch Európy zriadiť dostatočný počet hudobných škôl a snažiť sa o ich rovnomerné geografické rozloženie.**
- 2. Štátne a samosprávne orgány zaručujú dostatok finančných prostriedkov pre činnosť hudobnej školy.**
- 3. Všetky vyučovacie predmety (nástroje a sólový spev) sa riadia učebnými plánmi, ktorých inovácia a kontrola je nevyhnutná.**
- 4. Na všetkých hudobných školách by mala byť zabezpečená predškolská hudobná výchova, ako aj vzdelávanie dospelých.**
- 5. Vzdelávanie učiteľov hudobných škôl musí akceptovať potreby a požiadavky hudobnej školy; je žiaduce neustále rozširovanie pedagogicko-didaktického vzdelania smerom k novým vyučovacím formám ako aj systematické ďalšie vzdelávanie učiteľov hudby.**
- 6. Učitelia hudobných škôl sú svojím zaradením a sociálnym zabezpečením rovnocenní s učiteľmi na všeobecnovzdelávacích školách.**
- 7. Vybudovať úzku spoluprácu medzi všeobecnovzdelávacou a hudobnou školou.**
- 8. Hudobnú školu budovať a chápať ako dôležité kultúrne centrum svojho mesta a regiónu.**

Takto postavené ciele a úlohy EMU definujú túto úniu ako priekopníčku celoeurópskej „Musikschul-Idee“, ktorá sa celou svojou činnosťou angažuje za dôstojné postavenie hudobnej školy v súčasnosti, výsledkom ktorého je intenzívny kontakt jedinec s hudbou, ktorá je v každej krajine dôležitou súčasťou vlastnej kultúry.

Hudba ako fenomén, ktorý prekonáva rečové bariéry a hranice štátov, mobilizuje duchovný a kultúrny potenciál národa, je práve tou „jednotou v mnohorakosti“. Hudobná škola má svoje výchovnovzdelávacie ciele, ktoré sa dajú rámcovo definovať a aplikovať každej krajine.

- a vzbudiť záujem o hudbu už v najmladšom veku
- b zaručiť výučbu nástroja alebo sólového spevu, či tanca na zodpovedajúcej odbornej úrovni
- c zabezpečiť dorast pre amatérske muzikovanie
- d vytvárať podmienky pre súborovú činnosť rôzneho žánrového zamerania a nástrojového obsadenia
- e nachádzať talenty a zabezpečovať ich rozvoj
- f zabezpečiť prípravu na profesionálne štúdium
- g iniciovať a realizovať spoluprácu so všeobecnovzdelávacou školou a s ostatnými vzdelávacími a kultúrnymi inštitúciami v meste, regióne
- h perцепčnou činnosťou prispieť ku tvorbe hodnotových kritérií a kritických postojov
- i umožniť vzdelávanie každej vekovej skupine, aj dospelým.

Tento katalóg úloh vykresľuje hudobnú školu nielen ako inštitúciu pre zmysluplné trávenie voľného času, ale ako školu, ktorá plní dôležité výchovné a vzdelávacie ciele. Hudobná škola má v rámci vzdelávacieho systému každého štátu svoje vlastné miesto s jasne definovanou obsahovou náplňou. EMU vytvára sumarizáciu organizačných štruktúr a obsahových koncepcií hudobných škôl v jednotlivých štátoch, ktorá vedie k vzájomnej informovanosti, výmene skúseností a konfrontácii umeleckej úrovne.

Okrem týchto dvoch európskych organizácií, ktoré ťažiskovo reprezentujú oblasť formálneho i neformálneho vzdelávania existuje a vyvíja činnosť celý rad európskych združení, asociácií a zväzov. Ich motivácia k vzniku európskej platformy vzniká na princípe spoločnej obsahovej náplne vzdelávacej alebo umeleckej, do ktorej sa registrujú národné zväzy z jednotlivých európskych krajín. Napr. Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) združuje vzdelávacie inštitúcie formálneho charakteru pre výchovu profesionálneho hudobníka.

Široký rámec pre spoluprácu poskytujú i celoeurópske výchovnovzdelávacie projekty finančne dotované z EÚ, napr. program Tempus, Sokrates a Leonardo da Vinci, ktoré sa pri presvedčivom a efektívne zameranom projekte spolupráce sa dajú aplikovať aj pre Hv. V materiálnej oblasti sa pre hudobno-výchovný proces dá využiť celá paleta overených didaktických materiálov, zvukových a obrazových nosičov, vydaných v jednej krajine aj v ďalších európskych krajinách, nakoľko špecifickosť hudobno-vyjadrovacích prostriedkov sa zaobíde aj bez prekladu.

LITERATÚRA

- BALLY-FAHR, U. 1997. Statement am Europäischen Kongress für Musikpädagogik. In: Zborník referátov z „Europäischer Kongress für Musikpädagogik“, Luzern, 1997.
- BURLAS, L. 1997. Teória hudobnej pedagogiky. Prešov : Prešovská univerzita, 1997.
- BURLAS, L. 1998. Hudba - komunikatívny dynamizmus. Národné hudobné centrum, 1998.
- DILLONOVÁ, S. 1998. Propagovanie európskej kultúry je sisyfovská práca. In: Európsky dialóg, marec-apríl 1998/2.
- HELMS, S. - SCHNEIDER, R. - WEBER, R. 1994. Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel, 1994.
- HELMS, S. - SCHNEIDER, R. - WEBER, R. 1994. Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil. Kassel, 1994.
- MEDŇANSKÁ, I. 1997. Európska asociácia pre školskú hudobnú výchovu. In: Zborník: Dějiny hudební výchovy - muzikologické štúdie 5, Janáčkiana 1996, Ostrava, 1996, s.231-233.
- MEDŇANSKÁ, I. 1997. Európsky dialóg - listy redakcii. In: Európsky dialóg, časopis pre európsku integráciu, máj-jún 1997/3, Brüssel, 1997, s.28.
- MEDŇANSKÁ, I. 1998. Musikerziehung und Musiklehrerausbildung in der Slowakei. In: Newsletter 4, bulletin Európskej asociácie pre hudobnú výchovu. Vyd. EAS Thimister, Belgicko, 1998.
- MÜRNER - GILLI, B. 1997. Musikerziehung aus bildungspolitischer Sicht. In: Zborník referátov z „Europäischer Kongress für Musikpädagogik“. Luzern, 1997.
- Music Schools in Europe. Handbook of the European Union of Music Schools. Schoot-Musik, 1995.
- Musik-Almanach 1996/97. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Bärenreiter Verlag, Kassel : Gustav Bosse-Verlag, 1996.

NIEKOĽKO MARGINÁLIÍ K NOVÝM PERSPEKTÍVAM UMELECKÉHO VZDELÁVANIA

Zuzana Sláviková

Ludská situácia si vo všetkých súvislostiach vyžaduje holistickú celostnú percepciu, syntetické myslenie, živú intuíciu a aktívnu imagináciu. Zmysel vecí a zážitok zmysluplnosti tak vyvstáva z konkrétneho vzťahu, konkrétneho kontextu, na základe spontánnej evidencie univerzálnych vzťahov a zákonitostí.

- V koncepte štrukturálnej psychológie sa v súčasnosti často pertraktovaný prístup celostnosti manifestuje ako vedomie. Kľúčovou úlohou humanitných vied je teda poznanie štruktúry modelu vedomia, pretože práve ono prideluje faktom významy. Do popredia sa tak dostávajú otázky zmyslu a intencie, nielen štýlu a formy na jednej strane a talentu a tvorby na strane druhej (ich využitie závisí od stupňa vývinu vedomia). Snaha o odhaľovanie významových zložiek kultúrnych artefaktov a vedecké postihnutie ľudskej subjektivity poukazuje na potrebu špecifikovania interpretačného rámca, ktorý by pomáhal odhaliť významové a hodnotové štruktúry. Na jednej strane by eliminoval svojvoľnosť interpretačných postupov, na druhej strane by bol prostriedkom a akousi zárukou pre možnosti približovania sa k zmyslu, ktorý spája intelekt a senzibilitu do jednoty duše, ktorá tak spoznáva samu seba.
- Jednotnosť vesmíru je ústrednou charakteristikou mystického zážitku, ale aj jedným z najdôležitejších odhalení modernej fyziky. Bohmovým východiskom je predstava neprerušenej celistvosti, kde je svet zostrojený podľa tých istých všeobecných princípov a kde je celok zahrnutý v každej z jeho častí.
- Princíp celostnosti, systémovosti teda tenduje k otázkam zmyslu, štruktúre vedomia a pochopeniu ľudského ducha.
- V kontexte holisticky chápaného sveta je aj hudobný celok modelom univerzálnych aspektov celistvosti a pohybu.

Intuitívne som dlhé roky vyciľovala a spolu s Bergerom (1997) postulujeme, že konečný horizont reflexie umenia je ontológia a ontologicky primárny by mal byť človek, nie hudba, ako je to v tradičnej muzikológii. V takomto kontexte sa podstata hudobnej komunikácie odvíja od podstaty života, ktorá je neoddeliteľná od kategórií pohybu a komplexnosti a ako hovorí Rubinštejn (1978), veľkosť a aktivita človeka sa prejavuje nielen v činnosti, ako to často zúžene vidíme, ale aj v nazeraní a schopnosti postihnúť svet, vesmír a bytie a utvoriť si k nim správny a múdry vzťah. Naznačené smerovanie si vyžaduje ďalší posun v edukačnej koncepcii humanistickej pedagogiky, ktorá napriek nepopierateľným úspechom ochromuje úsudok a stojí v ceste múdrosti.

- Podstata výchovy a oblasť kultúry sú v súčasnosti v ambivalentnom postavení, čo spôsobuje dichotómiu medzi chápaním školy a osobným prežívaním kultúrnej krízy. Neustále pretrvávajúci konflikt medzi poznaním a bytím poukazuje na nefilozofičnosť súčasného školstva. Filozofia výchovy musí reflektovať pluralitu bytia, odkrývať zmysel pre nekategorizovateľné ľudské hodnoty, pre skúsenostné poznanie. Filozofičnosť výchovnej orientácie ju od nefilozofických orientácií výchovy a to aj v prípade profesne orientovaného vzdelávania odlišuje tým, že ju nevzťahuje k niečomu určitému, ale je to orientácia k otvorenosti zmyslu, k idey dobra, ku kráse ako spôsobu, akým je pravé bytie ideí nejak prítomné v našej javovej skúsenosti.

- Filozofickým modelom Patočkovej (in: Stolárik, 2000) koncepcie sveta je „platónska starostlivosť o dušu“, ktorú charakterizuje ako životný pohyb od vonkajších determinácií ľudského života k slobode, k zdrojom súcna. Filozofia sa pýta o aký pohyb duše v ľudskom živote ide. Duša je princípom celistvosti človeka, vzťahuje sa k celku, je orientáciou a zároveň vzťahom ku zmyslu. Ide o pohyb k pravému, pôvodnému, z čoho pramení základ ľudskej slobody. Je to zápas o to, čím duša je, vďaka čomu je princípom pohybu a priestorom vedomia a chápania. Tento pohyb k zmyslu je pre dušu prirodzený, v duši je sila, ktorá je schopná starať sa o jej pohyb. Toto je podstata filozofickej výchovy, ktorá sa nedá robiť zvonku. Vonkajšie vychovávanie je len príležitosťou k tomuto pohybu. Učiteľ je pomocníkom pohybu, poskytuje vhodné príležitosti k náhľadu, čím utvára vzťah k bytiu.
- Adorno (in: Liessmann, 2000) chápe porozumenie ako pohyb, vznikanie, proces, ktorý zodpovedá neuzavretému charakteru umeleckých diel a ktorý nachádza naplnenia vtedy, keď estetická skúsenosť dosiahne alternatívu pravdy alebo nepravdy a nastane uvedomenie si obsahu diela ako niečoho duchovného. Poukazuje na determinujúci vzťah umenia a filozofie, kde umenie potrebuje filozofiu kvôli formulovateľnosti pravdy a naopak cesta filozofie k pravde je bez umenia uzavretá. Ján Pavol II. vo svojej encyklike „Fides et ratio“ pozýva filozofiu oživiť základné požiadavky myslenia – múdrosť, pravdu a metafyzický rozmer, ktorý dokáže zájsť za danú skúsenosť a preniknúť k posledným pravdám toho, čo existuje. Možno by v tomto procese včlenenia človeka do bytia mohli práve umenie a kultúra (ktorú v najhlbšej podstate neurčujú ani intelektuálne, ani estetické kritériá, ale kritériá etické a spirituálne), zohrať dôležitú úlohu.
- V súvislosti s pohybom do hlbokého stredu Ja, ktorý by sme v kontexte modernej akademickej psychológie mohli najskôr spojiť so zdrojom ľudskej predstavivosti, sa začína hovoriť o koncepcii troch vrstiev alebo inteligencií u ľudí. Perifériu tvorí vonkajšia vrstva – racionálne jásťvo, medzivrstvu tvorí asociatívne, emocionálne myslenie a stred ako tretiu, syntetizujúcu vrstvu tvorí tzv. duchovná inteligencia, prostredníctvom ktorej sa povrchové javy a udalosti dostávajú do širších súvislostí a sú vzájomne integrované. Umožňuje zmenu vnímania skutočnosti ako nový spôsob poznania, bytia, ktorý premieňa naše chápanie života. Len emocionálna inteligencia nám nepomôže pochopiť kto sme, čo pre nás veci znamenajú, aký význam má stretnutie s utrpením, bolesťou, stratou.
- Aby nastalo znovuoživenie spojenia medzi dušou a umením, je potrebné priniesť do umeleckej interpretácie zmysel a hodnotu, je treba siahnuť k najhlbším zdrojom, aby sme odtiaľ priniesli „jedinečnú“ hudbu. Naučiť sa používať duchovnú inteligenciu znamená rozširovať dosah svojej obrazotvornosti, premieňať svoje vedomie, objavovať hlbšie vrstvy samých seba, než v akých sme zvyknutí žiť, aby bol „hlas plný duše“, aby bola „duša v umeleckej činnosti“, ktorá by v tejto perspektíve plnila úlohu vysielateľa, posúvajúceho prítomnosť do širších a bohatších súvislostí. Aj spontaneita v interpretácii je dôsledkom prirodzeného spojenia so svojim vnútorným stredom a objavenia vnútorného dieťaťa v nás.

Z naznačených súvislostí je zjavné, že pestovanie individuálneho interpretačného štýlu nemá ani zďaleka taký význam, aký mu dnes pripisujeme, pretože to čo je umeleckým dielam všetkých dôb spoločné a čo pretrvalo tisícročia, nevyviera z vonkajších, povrchných podobností, ale vychádza zo samotného koreňa umenia – z jeho mystického obsahu. Berger (1997) hovorí, že v hierarchii úrovní, iba to, čo je vyššie ako individuálny život môže mať integračnú kompetenciu, môže fascinovať. Kategória štýlu síce reprezentuje úroveň individuálnych schopností a skúseností, rovinu profesionálnej produkcie, ale neprekračuje hranice hmotného, konečného sveta, nezjednocuje, nič umelecky relevantné nekomunikuje, je to úroveň zautomatizovaného algoritmického myslenia, zameraného na reprodukciu starých vzorov, odtrhnutého od dialektiky.

- Necelostnosť bez pohybu nie je modelom univerzálnych aspektov a ako taká nefascínuje.

V kontexte naznačeného smerovania je nevyhnutné, aby sme skúmali konštitúciu starých pojmov a nahradili ich hľadaním takých pojmových štruktúr, ktoré by mohli poslúžiť ku kultivácii súčasných napätí a ktoré by vyniesli na svetlo doposiaľ nedostatočne vyslovené aspekty základných duchovných impulzov Európy, v rámci ktorých bol pôvodný význam slova „educatio” oveľa bohatší ako ho chápeme dnes.

- Slovíčko „paideia”, ktoré patrí k základným duchovným kategóriám Grécka, prebúda schopnosť žasnúť nad niečím, samo vytvára priestor schopnosti úcty a je založené vzťahom, schopnosťou byť vo vzťahu a tiež schopnosť vzťahu vytvára. Pojem človeka môžeme určiť len prostredníctvom jeho vzťahu ku všetkému existujúcemu. Aj zmysel vecí nie je záležitosťou veci samej, ale funkciou konkrétneho vzťahu, mikro-makro, konkrétneho kontextu.
- V najstaršej príručke filozofie výchovy z konca 2. storočia je Klémensom Alexandrijským uvedené slovo „sebasma”, pre jeden z podstatných cieľov výchovy. Podľa kontextu je významom tohto slova schopnosť úcty, vzťahu, resp. úžasu, ako základ kultúry v širšom slova zmysle. V mýtopoetickej skúsenosti je táto schopnosť prežívaná ako konštitutívne ľudská.

Keďže k človeku ako k celku nepreniká podľa Bubera (1997) ani individualizmus ani kolektivismus, fundamentálny faktor ľudskej existencie vidí v silnom premieňajúcom stretnutí človeka s človekom. Stretnutie človeka so sebou samým sa uskutoční len vtedy, keď jednotlivec pozná iného vo všetkej jeho inakosti a odtiaľ k nemu prenikne. Až potom prelomí svoju osamelosť. Až možnosti a plnosť jeho vzťahov teda vytvárajú ucelený obraz o ňom.

- V hre je tretia sféra „medzi”, kde končí duša, za subjektívnym a svet ešte nezačal, pred objektívnym, ktorá je obidvom spoločná, ale ktorá ich transcenduje. Dialogická situácia je teda uspokojivo uchopiteľná len ontologicky, na základe toho, čo bytuje medzi Ja a Ty. Ja teda existuje na základe vzťahu k Ty, v ktorom sa zrkadlí časť z celku. Ide teda o formáciu vzťahu k sebe samému, k tomu čo človek prežil, čo cíti, k vlastným porážkam, schopnostiam, ako základ vzťahov k iným a k Bohu.
- Neschopnosť zažiť úžas, nadviazať vzťah úcty je defekt ľudstva, chýbajúca schopnosť kultúry (starostlivosti), chýbajúci vzťah k zmyslu. Protiklady uvedenej schopnosti resp. neschopnosti sú prítomné v štruktúre mýtopoetickej skúsenosti, v ktorej sa mnohé javy človeku dávajú ako polyvalentné symboly. Stretnutie so symbolom provokuje k zastaveniu toku myšlienok, činností, ponúka vzťah, zmysel neprevoditeľný na účel, vyvoláva úžas nad krásou, vedie k prežívaniu úcty, nadväzuje vzťah, zakúša stretnutie.
- Stretnutie so symbolom často odкрýva výzvu k akcii. Skúsenosť stretnutia je jedným z mála spoločných menovateľov mýtopoetickej, filozoficko-kresťanskej alebo vedecko-filozofickej skúsenosti (Kratochvíl, 1995).
- Podľa Cassirera (1996) iba tie artefakty sa stávajú súčasťou kultúry, ktoré dosahujú úroveň symbolickej imaginácie a myslenia a sú skorelované s hlbšími vrstvami vedomia, ktoré sa tak stáva regulátorom psychiky, ktorá následne dokáže odhaľovať základné formy usporiadania Univerza a nekonečného Bytia.
- Vrcholom vzťahu úcty a úžasu je zakotvenie tohto vzťahu v jadre vlastnej bytosti, odkrytí veľkosti a krehkosti sily ego. Filozofii a na Platónove podobenstvo nadväzujúcej mystike, ktorá môže kultivovať vzťah k samotnej neurčitosti a tiež výchove pôjde o kultiváciu tejto sily.
- Dôležité kategórie výchovy a kultúry, úcta, vzťah, úžas, dobro, láska, ale aj hanba a ostych, ktoré otvárajú citlivú oblasť ľudského prežívania a často sú korektívom vhl'adu a cenzúrou vedomia, patria k zážitkom mýtopoetickej skúsenosti sveta a súčasne k ľudskému vedomiu.

- Hĺbkku duše nie je možné vyčerpať žiadnou metódou. Každá naša reakcia na úžas alebo úctu môže opäť prebúdzat' úžas alebo úctu. Každý vzťah k zmyslu je predovšetkým poukazom k ďalším súvislostiam. Cieľom tejto výchovy je teda zapálenie vedomia, dotyk, iniciácia samostatného životného pohybu duše.
- Z neustále pretrvávajúcich chýb moderného školstva, prílišného metodického poňatia ako protikladu mýtu, tiež z malej zodpovednosti voči formovaniu pamäti a malej schopnosti skutočne zapáliť vhl'ad, intuíciu, celostnú percepciu, vyplýva celý rad dôsledkov. Pre novoveké myslenie je typický metodický prístup, z ktorého však vzišlo mnoho problémov, nakoľko výchova nie je založená metódou ale zodpovednosťou, preto nezodpovedným by bolo nahradzovať vhl'ad metódou.
- V nami preferovanom pohľade na súčasnú situáciu, je jedna metóda vsadením na určité vnímanie skúsenosti bytia. Preto poznanie viacerých metód rozširuje priestor, avšak metodika by sa nikdy nemala stať cieľom. Vedomie sa zapáľuje vtedy, keď prekračuje metodický prístup.

Cez prizmu povedaného je treba pozerat' aj na v hudobno-pedagogickom svete toľko skloňovanú , prijímanú aj odmietanú požiadavku polyestetickéj výchovy, ktorá nepochybne vytvára úžasný priestor pre orientovanosť k prebudeniu, vedomému prežívaniu, zapáleniu vedomia, bez čoho nemožno zakúšať situácie odkrývajúceho alebo rozpoznávajúceho vzťahu.

Pre filozofiu výchovy je zaujímavý objav, že mentálne predstavy, ktoré zvykneme spájať s východnou a stredovekou mystikou sa spontánne objavujú v mysliach detí. Význam týchto mentálnych obrazov spočíva v tom, že nám odhaľujú integračné procesy odohrávajúce sa v detskej mysli a pod rovinou vedomia. Majúc na zreteli pedagogické záujmy, je veľmi dôležité umožňovať alebo napomáhať uskutočneniu integrácie formálnych prvkov pod hladinou vedomia, čo sa deje práve v obrazotvornej činnosti, v spontánnom rozvíjaní fantázie, v tvorivom prejave prostredníctvom zvuku, farby, slova. Povedané slovami G. Junga „musíme vedieť nechať veci diať sa v duši“.

- Tvorivosť je teda rozhodujúca na úrovni pedagogickej filozofie, v metaforickom myslení, ktoré prekračuje hranice individuálneho a všedného a v ktorom sa stretáva poznané s tušeným, pred metodológiou a konkrétnymi metódami. Opačný postup by mohol viesť k formálnej kombinácii rôznych umeleckých foriem.
- Skutočná integrácia by mala existovať na vyššej úrovni kreatívnej filozofie a prístupu, kde by malo ísť o skutočnú symbiózu umení, berúc do úvahy rozmanité vzťahy medzi umeleckými prostriedkami, jazykom, štýlom, rátajúc aj s tým, že pridané média k už existujúcemu dielu môžu posunúť posolstvo nesené pôvodným médium.
- Príležitosť k náhľadu iného typu sveta, pohyb medzi rôznymi usporiadaniami skúseností tiež môže viesť k pochopeniu a porozumeniu druhých ľudí. Miera porozumenia druhým závisí od schopnosti vnímať ich typ sveta, ich spôsob ako sa vyznajú vo svojej vnútornej a vonkajšej skúsenosti a mať z toho zisk pre vlastnú autenticitu.
- Každý človek býva predisponovaný k určitému spôsobu (alebo niekoľkým spôsobom) rozumenia svetu, k uprednostňovaniu určitých typov prežívania a chápania. Filozoficky orientovanej výchove uvádzajúcej do životných vzťahov, nielen do určitého typu určitých vzťahov, ide o využitie týchto dispozícií a o schopnosť zdieľania a zakúšania plurality všetkého bytia.

Ak teda chceme naplňať nami postulovaný cieľ – základnú ľudskú potrebu jednoty, je dôležité dosiahnuť kompatibilitnosť informácií jednotlivých rovín z oblasti hudobnej teórie, estetiky, hermeneutiky s konkrétnym hudobným javom. Ide teda o zmysluplnosť stretnutia archaických vrstiev psyché s adekvátnou pojmovou informáciou a s už poznaným, v priesečníku hudobných abstraktných štruktúr a metahudobných štruktúr (sémantika, semiotika, symbolika).

- Povedané s Bergerom (1997), hudobný jav sa zmení na model Bytia a človek sa dotkne svojho streda, svojej skrytej podstaty a perspektívy nekonečna.
- Múdrost' je funkciou duchovnej zrelosti, psychickej integrity, ktorá predpokladá porozumieť pohybu medzi dvoma protikladnými postojmi, pohybu medzi mýtom a racionalitou, ktoré predstavujú dva druhy skúseností toho istého. Ich premostenie by zabezpečilo smerovanie Ducha k najvyšším sféram vedomia.
- Nevyhnutná kultivácia citu pre systémové zákonitosti, logické väzby a dialektiku si vyžaduje vytváranie predpokladov pre aktívnu hudobnú imagináciu, kde by cielene použitá širokospektrálna, živá synestézia a metafora mohli otvárať dvere prenikaniu Pravdy do sveta na jednej strane a otvárať cestu približovania sa k Pravde na strane druhej.

Literatúra:

- BERGER, R.: *Dráma hudby*. Hudobné centrum, Bratislava 2000.
- BERGER, R.: *Hudba a pravda*. Orman, Bratislava 1997.
- BUBER, M.: *Problém člověka*. Kaligram, Praha 1997.
- CASSIER, E.: *Filosofie symbolických forem II. Mýtické myšlení*. Oikoymenth, Praha 1996.
- JÁN PAVOL II.: *Encyklika Fides at ratio*. Don Bosco, Bratislava 1998.
- KANDINSKY, W.: *O duchovnosti v umění*. Triáda, Praha 1998.
- KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Hermann & synové, Praha 1995.
- LIESMANN, K.P.: *Filosofie moderního umění*. Votobia, Olomouc 2000.
- RUBINŠTEJN, S.L.: *Problémy všeobecné psychologie*. Obzor, Bratislava 1978.
- STOLÁRIK, S.: *Život ako existenciálny pohyb vo filozofii Jana Patočku*. Vydavateľstvo Michala Vaška, Košice 2000.
- ZOHAR, D. – MARSHALL, I.: *Spirituální inteligence*. Mladá fronta, Praha 2000.

POZNÁMKY KE KONCEPCI PREZENTACE SOUDOBÉ HUDBY „PŘED TABULÍ“

Jiří Bezděk

Soudobá hudba před tabulí se cítí poněkud nesvá. Není jí totiž jasná role, ve které má vystupovat. Jako učitel by byla příliš mnohohrstevnatá, mnohomluvná a vyjadřuje se často s oklikami. Jako žák pak často postrádá úctu k tradici a často plánovitě zavrhuje chuť k systematickému studiu a tvorbě se stanovenými pravidly. A se zpíváním je také potíží. Trochu s příděchem hořkosti by se chtělo říci, že role žáka je přece jen adekvátnější. I to však poněkud pokulhává. Kde a kdo by pak byl jejím učitelem? Ano, zažili jsme, že soudobé umění chtěly mistrovat politické režimy či estetické kodexy. Valný výsledek to však nikdy nepřineslo. Přesto si myslím, že soudobá vážná hudba do základů hudebního vzdělávání na kterékoliv škole (tj. odborně i všeobecně vzdělávací) patří, i když jsem si vědom toho, že ve valné většině učebních plánů chybí nebo ji učitelé záměrně z nejrůznějších příčin vynechávají (což se bohužel stává i na školách hudebních, především základního stupně.) Mezitím se nám vyprazdňují sály, protože lidé nehudebních profesí se o této hudbě neměli šanci nic dozvědět, a tudíž ani nemohou uvažovat o tom, zda mají potřebu ji sledovat či nikoliv.¹¹

Mnoho bylo napsáno o složitosti a mnohdy nadměrné posluchačské náročnosti hudby 2. pol. 20. stol. Nelze to však brát jako kritiku. Umění je součástí života lidského rodu a je takové, jaké si ho člověk udělá. Rozumějme – je determinováno vším, co determinuje jeho tvůrce. Proč dnes bez problémů rozumíme Vieweghovým románům či Saudkovým fotografiím nebo jiným dílům z posledních let? Proto, že nás někdo či něco seznámilo s tím, jak tato díla chápat. V případě tvorby uvedených autorů to je náš běžný občanský život. V případě vážné hudby posledních desetiletí se tak však nestane. Musí ji někdo představit a mnohdy do značné míry i vysvětlit, někdo, kdo se setká s veškerou populací – učitel hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách především 1. a 2. stupně.

Rekapitulujme nám dobře známý stav:

Je zřejmé, že pedagogické fakulty¹² se vzděláváním v oblasti SH intenzívně zabývají. Zajímavé jsou důsledky – např. že témata z oblasti soudobé vážné hudby jsou velmi vyhledávanými diplomovými úkoly u budoucích učitelů, že semináře analýzy skladeb mají v okamžiku zadání 20. stol. o mnoho živější průběh než u zadání již historicky vzdálenějšího a pod. Je dnes samozřejmé, že kromě dějin vážné hudby 20. stol. se přednáší i dějiny nonartificiální hudby a jazzu. Student si tedy může vybrat, přesto je soudobá vážná moderna či postmoderna velmi oblíbeným tématem pro nejrůznější zpracování.

Nemůžeme bezvýhradně tvrdit, že zájem o modernu a postmodernu mají jen mladší, spíše mladí učitelé a ti před důchodem to odmítají. Nelze zapřít samozřejmě jistou touhu po zaběhlých kolejích u starších, nicméně podstata problému je patrně jinde. Kromě odpovídajícího zakotvení tematiky soudobé hudby v učebních dokumentech ministerstva školství chybí metodická příručka pro učitele, která by poskytla základní informace o hudbě 2. pol. 20. stol. a novější, a nabídla k jednotlivým kapitolám krátké demonstrativní ukázky.

¹¹ Nedávno jsem poskytl interviu jedné regionální televizní stanici a z výraziva moderátora jsem nabyl dojmu, že jako skladatel vážné hudby jsem představen jako atrakce typu medvěda nebo jiného vzácného zvířete.

¹² Měřím-li to poměry na PF plzeňské, která je patrně takovým běžným vzorkem mezi fakultami.

Při tvorbě její rámcové koncepce je podle mého názoru nutno respektovat následující podmínky:

- Soudobá vážná hudba ve škole musí být součástí komplexu nejen standardizovaných poslechů a komentářů k nim, ale i takových výukových témat, která se realizují jako aktivity pěvecké, pohybové (popřípadě i instrumentální), tak historicko poznávací.
- Uvedená příručka by měla optimálně pokrýt potřeby většiny ročníků základních a středních všeobecně vzdělávacích škol i základních škol uměleckých a v kostce i konzervatoří. Musí počítat s tvořivým přístupem učitele v tom smyslu, že jevy z oblasti 20. a 21. stol. tvořivě zasadí do souvislosti s jinými body vyučovací lekce, tak aby SH se stala její přirozenou součástí. Cíl je, aby se SH tedy nikdy neztratila ze zřetele výuky HV na ZŠ a na ZUŠ. Práce s výše uvedenou příručkou se bude samozřejmě lišit u učitele ZŠ a ZUŠ jak v intenzitě, tak formě. Učitel může především využívat již systematicky rozvíjené instrumentální a pěvecké dovednosti k hudbě relativně více připoutaných žáků, z toho plynoucí i jejich poněkud rozvinutější poslechové zkušenosti. Pozornost žáků vzbudí především takové jevy soudobé vážné hudby, které budou výrazně odlišné od běžné mediální komerční produkce i od toho, co žáci zpívají, hrají či podle jaké hudby se vyjadřují pohybově. Postupem času se pak uvedené rozdíly mohou zmenšovat. (Jako začátek se tedy nabízí třeba elektroakustická hudba – třeba Elektronická báseň Edgara Varese apod.) Není vyloučen ani přístup komparativní, tzn. že učitel vybírá jisté analogie mezi hudbou uměleckou a nonuměleckou. (Jako transparentní analogie se zdá třeba rytmická pregnanost některých částí Svěcení jara a hudby rockové apod.)
- Z toho důvodu je třeba vše připravit tak, aby uvedená příručka sloužila jako „rychlý servis“, kdy např. k pochopení str. 101 nemusí být přečteno všech sto stran předcházejících. Přestože ji lze pojmut jak ve sledu jednotlivých kapitol (užívám ji tak v pracovní verzi již léta na konzervatoři či na katedře hudební kultury FPE), lze zcela volně vyjímát jak osobnostní tak obecnější témata.
- Nemělo by jít o dílo vědecké, na druhou stranu musí odrážet aktuální stav poznání a respektovat užívanou terminologii. Současně musím však sdělit, že jsem uměleckou profesí skladatel, což znamená i to, že se zcela neubráním uvést (byť v omezené míře) i jistý subjektivní názor. Nemyslím si, že je to na závadu, všimněte si, jak studenti zpozorní, když se do hodnocení určitého artefaktu vložíte „osobně“. Následkům subjektivního přístupu se zcela neubrání ani třeba pořadí kapitol, kterým totiž současně sdělujeme jednak logiku postupu, ale i jistou hierarchii.
- Kromě základních informací je třeba příkladů ze živé hudby. Tyto příklady musí být ve znějící podobě (počítá se s výběrem ukázek na CD), doprovázeny komentářem. Je vhodné volit ukázky zhruba dvouminutové s tím, že budou přehrány minimálně dvakrát. Komentáře nejsou jen hudebně-teoretickou reflexí, ale také návodem jak najít cestu dané hudby k jejímu pochopení. Součástí by mělo být i poučení o dalších souvisejících okruzích – autorskými právy počínaje a filosofií výběru ukázek či pozorností ke slovníku komentáře konče.

Vzhledem k tomu, že zacílení k současnosti činí každou publikaci rychle stárnoucí, je třeba, aby forma publikace byla otevřena snadné aktualizaci. Proud nových informací by měl být zachytáván již prověřeným způsobem – tedy ve dvou liniích, a to bez ohledu na to, že může dojít k duplicitě informací:

I. Kompoziční metody

II. Kompoziční školy a osobnosti

Konkrétní sled kapitol by tedy dnes mohl vypadat takto:

1 Základní pojmy a jejich vztahy (tonalita, modalita, tematický sloh atd...)

2 Stav po roce 1945

3 Nové a významně aktualizované kompoziční metody

- 3.1 Témbrová hudba (hudba témbřů)
 - 3.1.1 Postwebernovské techniky – multiserialismus a punktualismus
 - 3.1.2 Aleatorika
 - 3.1.3 Clustery a jejich využití v mikropolyfonii
 - 3.1.4 Spektralismus
- 3.2 Elektroakustická (EAH) a syntetická hudba (SH)
 - 3.2.1 Základní pojmy EAH a SH
 - 3.2.2 Etapy tvorby EAH a SH (obecně)
 - 3.2.3 Vybavení elektroakustického studia podle etap tvorby EAH a SH
 - 3.2.4 Z historie EAH a SH
 - 3.2.5 Hudba a počítač
 - 3.2.6 Soudobé kompoziční metody ve spojitosti s jinými druhy umění (s přihledem na EAH a SH). Bimedialita, polymedialita, multimediální produkce, hudba grafická apod.
- 3.3 Soubor stylů „Nová jednoduchost a citovost (new simplicity)“ jako reakce na nadměrnou posluchačskou náročnost Nové hudby a aleatoriky
 - 3.3.1 Výčet a stručná charakteristika často uplatňovaných kompozičních stylů a tematických okruhů Nové jednoduchosti a citovosti
 - 3.3.1.1 Neo styly a polystylové kompozice
 - 3.3.1.2 Nový přístup folklóru (neofolklorismus)
 - 3.3.1.3 Inspirace jazzem a nonartificiální hudbou
 - 3.3.1.4 Civilismus a barbarismus
 - 3.3.1.5 Minimální hudba (minimal music) a její významní představitelé
 - 3.3.1.6 Náboženské inspirace a novodobá religiousní hudba

4 Výběr významných skladatelských osobností vážné hudby po 2. světové válce

- 4.1 Francouzští skladatelé Olivier Messiaen, Pierre Boulez a další
- 4.2 Polští skladatelé Witold Lutoslawski, Krzysztof Penderecki a další
- 4.3 Američtí skladatelé Georg Ives, Aron Copland, John Cage, Georg Crumb a další
- 4.4 Další významní Evropané – Luciano Berio, Karlheinz Stockhausen, Iannis Xenakis, György Ligetti
- 4.5 Alfred Schnittke, Arvo Pärt, Sofia Gubajdulina a další skladatelé z prostoru bývalého SSSR
- 4.6 Česká hudba v kontextu moderních a postmoderních kompozičních směrů

Závěrem si neodpustím jeden citát Arthura Honeggera:

„...chceme-li jít vpřed, mám dojem, že je nezbytné, abychom byli pevně připoutáni k tomu, co nás předchází. Nesmíme přetrhat svazky hudební tradice. Větev oddělená od kmene rychle odumírá. Musíme být novými hráči těžé hry, protože změnit pravidla hry znamená hru zničit a přivést zpět k výchozímu bodu. Úspornost prostředků se mi zdá těžší, ale také užitečnější než příliš chtěná odvaha. Je zbytečné vyrážet dveře, které můžeme otevřít.“¹³

¹³ Štěpánek V. : *Francouzská moderní hudba*. Praha 1971, s.112 (citát převzat Štěpánkem z knihy Landowski M.: *Honegger*. Paříž 1957.)

LIDOVÁ PÍSEŇ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Eva Jenčková

Motto: *Není meze mezi lidovou a umělou hudbou – je jen mezník ve vývinu.*

Leoš Janáček

PROLOG

Touto myšlenkou jakoby Leoš Janáček nadčasově odpověděl na otázky, které si nezdávka pod vlivem každodenních zkušeností kladou učitelé hudební výchovy: *Jaké místo má lidová píseň v dnešní hudební výchově? Dokáže děti zaujmout a obohatit? Není jim myšlenkově a hudebně vzdálená? Má ještě smysl? Jsou žáci ochotni ji přijímat?* Odpověď – i na počátku nového tisíciletí – zní: Ano.

Zároveň však dodejme: Ve školních podmínkách je pravdivost a přesvědčivost této odpovědi především v rukou učitele. Mnoho záleží na jeho osobním vztahu k lidové kultuře, na jeho odborném vzdělání, které je spolehlivou cestou k poznání historických souvislostí, hudebního i lidského poselství lidové písně. V rukou vzdělaného učitele je též schopnost sugestivní hudební interpretace lidové písně – vokální i instrumentální, která emocionálně motivuje setkání dětí s lidovou písní a otevírá prostor k jejich hudebnímu rozvoji i lidskému zrání. Nesmíme zapomenout ani na rozmanité spektrum účinných a zajímavých metod, které prostřednictvím lidové písně jako bohatého hudebního a slovesného materiálu vedou k rozvoji hudebního myšlení, hudebních i dalších múzických aktivit žáků včetně kreativních výstupů.

To vše nelze podcenit zejména v hudební výchově dětí staršího školního věku. Toto věkové období, zákonitě provázené tříbením zájmové orientace i osobitého profilu, je velmi vnímavé nejen k intenzitě a atraktivnosti rozmanitých podnětů a vztahů ale i k jejich opravdovosti a upřímnosti. V tomto ohledu může citlivý a poučený přístup učitele nasměrovat racionální i emocionální složku psychiky pubescentů k hledání pozitivní rezonance s lidovou písní. – Tedy vést je k objevování rozmanitých podobností života a životních zkušeností v srozumitelných a pravdivých obrazech lásky i utrpení, radostí a smutků, touhy a vzdoru, práce i odpočinku, souznění s přírodou i vesmírem. Zkušenost generací, předaná srozumitelně a působivou uměleckou zkratkou, vytváří vědomí společné kultury a tradice, spojuje generace ke společnému zpěvu a muzicírování.

CESTY K LIDOVÉ PÍSNI – KŘÍŽOVATKY

Z úvodního zamyšlení nad lidovou písní v hudební výchově vyplývá důležitý závěr pro pedagogy dnešní doby: Lidová píseň nemůže být jen pouhým učivem, které slouží k pěstování hudebních aktivit a získávání hudebních poznatků, nezdávka stereotypním způsobem, blokujícím hudebně obsahové i myšlenkové poselství lidové písně. Základem je vstřícný vztah k lidové písní. – Ten je třeba pěstovat. Ostatně jako každý vztah, na kterém nám v životě záleží. Každodenní zkušenosti ze škol potvrzují, že výše uvedené podmínky pěstování vstřícného vztahu k lidové písní ze strany učitele hudební výchovy jsou závazné. Podcenění, nebo opomenutí některé z nich ohrožuje životnost vznikajícího vztahu jako jarní mrazík květinu.

Příčiny „zmrazeného“ vztahu žáků k lidovému dědictví mohou být různé. Svou roli tu jistě hraje výrazná proměna jejich zájmové sféry směrem k populární hudbě, převažující konzumentský přístup ke kultuře i další dobové vlivy. Nicméně zmíněný neblahý jev do určité míry prohlubují i nedostatky metodického charakteru. Mezi ně patří především *nemotivující, výrazově neutrální interpretace písně*, která je často zaměřena pouze na seznámení s melodicko-rytmickou složkou a nerespektuje lidovou píseň jako uměleckou miniaturu, schopnou emocionálně působit. Mnohdy tato situace nastává z učitelovy obavy, že lidová píseň nebude pubescenty přijata, a tak ji vlastně předem odsoudí k neúspěchu. Takový projev pak samozřejmě napodobují i žáci; práce s písní a její nácvik se pro ně stává stereotypně nezáživným výcvikem hudebních dovedností. Děti bez rozdílu věku by měly vědět a hlavně zažít situaci, že dobrým hudebním výkonem a od srdce zazpívanou písní lze potěšit. – Žáci svého učitele, učitel svěřené žáky.

CESTY K LIDOVÉ PÍSNÍ – VYKROČENÍ

Vedle působivé vokální i instrumentální interpretace může učitel stupňovat zájem žáků o píseň též motivací slovní: *osobitým vyprávěním, dialogem s dětmi, obsahovou či situační dedukcí* a podobně. Obvykle ji přitom pomůže zpřístupnit i myšlenkově či slovně, například v případě nářečí, je-li příliš časově nebo situačně vzdálena. Další z účinných prostředků, posilujících zpěv s emocionálním nábojem, jsou prostředky dramatické výchovy, například komunikační gesta a mimika, pantomimický i taneční pohyb. Podporují *pěstování schopnosti empatie* žáků, potřebné k pochopení obsahového sdělení písně a její spontánní interpretace s výrazem i ve školních podmínkách.

Optimálnímu využití lidové písně v současné hudební výchově by rovněž prospělo podstatné rozšíření atraktivnějších a účinnějších metodických postupů, které by učitel kreativně kombinoval podle diferencovaných podmínek ve třídě. To pochopitelně souvisí s průběžnou inovací odborného vzdělávání budoucích učitelů hudební výchovy a samozřejmě i s dalším vzděláváním pedagogů v oblasti metodiky hudební výchovy. Jeho součástí by měla být i dovednost optimálního pedagogického využívání současných forem existence lidové písně, jimiž jsou například folk, jazz folk, dětská opera a balet, hudební příběh či pohádka, soudobé úpravy lidových písní pro sbory a různá instrumentální obsazení. Při nápadité pedagogické interpretaci jich lze efektivně využít k rozvoji hudebních aktivit, poznatků, hudebního vkusu i zájmové orientace žáků. V těchto situacích má šanci „zazářit“ pedagogická kreativita, jindy postačí vyzkoušené postupy, použité se vztahem k žákům i k lidové písni. Připomeňme je nyní v podobě malé inventury hudebně pedagogických situací, do nichž lidová píseň ve škole vstupuje. Vnímejme je jako optimální příležitost k realizaci hudebně vzdělávacího programu 2. stupně základní školy prostřednictvím rozmanitého spektra lidových písní i jejich soudobých hudebních tvarů.

SETKÁNÍ S LIDOVOU PÍSNÍ VE ŠKOLE

I. Zpěv lidové písně – interpretace a hudební poznatky

Dokonalé a přesvědčivé vyjádření původní myšlenky lidové písně odpovídajícími výrazovými prostředky se po celé generace uchovávalo tradicí. Dnes o jejich volbě rozhoduje interpret, většinou podle zápisu písně i podle vlastních zkušeností a představ. V tomto směru se nabízí jeden z atraktivních úkolů pro žáky: Přechíst z notového zápisu údaje o tempu, dynamice a celkové náladě písně, respektovat je při zpěvu, posoudit jejich volbu i podíl na působivou sdělnost písně z několika předvedených variant. Tato cesta hledání a hodnocení výrazových prostředků je pro žáky cennou zkušeností pro vlastní kultivovanou interpretaci, vede též

k pochopení souladu hudební a slovesné složky lidové písně, je příležitostí nahlédnout do zákonitostí její struktury.

Vedle interpretačních souvislostí je vděčným úkolem pro žáky také pozorování, zkoumání a srovnávání lidových písní jako drobných uměleckých děl. Hledání podobností, shod a rozdílů melodických, rytmických, tempových, harmonických či tematických v zapsané nebo slyšené podobě písně rozvíjí rozumové schopnosti žáků a jejich hudební myšlení i představivost. Kromě toho účelně rozšiřuje soubor hudebně teoretických poznatků a pěstuje vztah žáků k lidové písni v jednotě interpretačních a analytických přístupů cestou partnerské spolupráce i samoobjevování hudebních zákonitostí. V duchu tohoto postupu může být pro žáky malým dobrodružstvím i „získání“ melodie písně správným určením zadané série intervalů a jejich notovým zápisem. Úkol může pokračovat rytmickým uspořádáním melodie, dosazením slov původních či vymyšlených, a konečně i ověřením získaného zápisu zpěvem nebo instrumentální hrou. Jindy lze tento úkol vystřídat zpěvem melodie podle číselné notace a dočasně ji proměnit v intonační pomůcku, nebo motivovat žáky „k dotvoření“ melodických částí známé či neznámé písně do jejího neúplného notového zápisu.

Mezi časté interpretační způsoby žáků patří i tzv. dramatizace písně. Jde o střídání zpěvu sólistů, skupin a kolektivu podle obsahových a formových zákonitostí písně. Zároveň se podpoří schopnost zpívajících udržet se v tónině, pohotově reagovat na nástupy, všimat si struktury písně a citlivě vnímat její obsahovou stránku při scénickém provedení. U vícehlasého zpěvu je zvukově zajímavá kombinace skupinového zpěvu tzv. *brumendem* s instrumentálním nebo vokálním sólem. Takto můžeme sledovat i průběh harmonické kadence se staršími žáky, eventuálně porovnávat vícehlasé písňové úpravy různých skladatelů zpěvem či poslechem. K rozvoji hudebního myšlení slouží také náročnější vokální úkoly kreativního charakteru. Uveďme například pokus o zpěv durové písně v mollové tónině a naopak, či o změnu pochodové písně do valčíku. Se zájmem žáků se setkává i dozpívávání vynechané části melodie nebo skládání rozstříhaného notového zápisu s pěveckým ověřením.

Určitým oživením školního zpěvu může být využití nahrávky lidové písně s doprovodem nebo také nahrávky různých typů instrumentálních doprovodů k téže písni. Běžná situace, kdy doprovod vytvářejí žáci jednoduchou improvizací na orffovských nástrojích, nebo ho zajišťuje učitel – tak dostává nejen nový zvukový charakter, ale zároveň poskytuje žákům zajímavou hudební zkušenost a podnět k zamyšlení. Zpěv s nahrávkou není pro mnohé právě jednoduchou záležitostí. Předpokládá pohotové a citlivé přizpůsobení se hotovému tvaru, který je v daném okamžiku neměnný. Vyžaduje od žáků dokonale soustředěný poslech k rozlišení výrazových nuancí i k hodnocení různých typů doprovodů, které podstatně ovlivňují emociální vyznění lidové písně. V přípravné fázi zpěvu s nahrávkou je vhodné zařadit mezi žáky vítanou „hru na playback“, která jim pomůže sladit přiměřený gestický projev se zpěvem bez výrazových zábran. Testem hudební paměti může být též úkol poznat píseň z její instrumentální verze nebo podle jejího melodicko-rytmického doprovodu.

Kreativně motivované návraty k lidovým písním podporují jejich trvalé usazení v paměti pubescentů. K využití se nabízí řazení písní podle obsahu: písně pracovní, milostné, vojenské, obřadné, balady; nebo podle žánru: taneční, pochodové, ukolébavky. Z tanečních písní se mohou vytvářet podle dramaturgických zákonitostí suity. Podle nářečí, rytmu, melodiky nebo celkového výrazu se usuzuje na kraj jejich původu, určuje se forma písní, soutěží se v rozsahu repertoáru třeba zpěvem písní podle abecedy, podle regionu, zpěvem písní se zeměpisnými názvy nebo vlastními jmény. Závěrem budiž připomenuto, že nabídka rozmanitě motivovaných setkání pubescentů s lidovou písní slouží především k jejímu dokonalému poznání, směřujícímu k pochopení této umělecké miniaturní formy jako obrazu životních situací a důležitých postojů k životu, jako aktuální poselství dob minulých. Výrazem tohoto poznání je citlivá a přirozená interpretace lidové písně.

II. Lidová píseň v instrumentálním kontextu

Instrumentální složka se u mnoha lidových písní významně podílí na jejich celkovém výrazu. U tanečních písní inspiruje ke spontánnímu tanečnímu projevu, u písní lyrických emocionálně působí citlivě užitá zvukomalba. Tohoto přirozeného vokálně instrumentálního spojení se pochopitelně využívá i ve školní situaci, především při hře instrumentálních doprovodů ke zpěvu písní nebo při jejich vytváření žáky. Ze strany učitele je přitom důležité pohotově zařazování a střídání různě náročných úkolů, aby práce s lidovou písní přinesla zaujala i žáky méně hudebně disponované. Tuto podmínku celkem uspokojivě respektují současné české učebnice hudební výchovy (vydavatelství Fortuna), které uvádějí diferencovanou škálu podnětů pro pedagogicky řízenou elementární improvizaci písňových doprovodů s použitím orffovského instrumentáře, případně i zobcové flétny a kytary. Pro instrumentální kreativitu žáků je příznačná volba nástrojů k doprovodu, využití zvukomalby, charakteristických rytmů a melodicko-rytmických ostinat s ohledem na strukturu písně i její obsahové sdělení. Kromě doprovodu zpěvu se zmíněná kreativita týká též vytváření instrumentální přede hry, meziher a dohry k písním. Hudebně formativní vliv je evidentní: Rozvíjí se hudební myšlení žáků, teoretické poznatky jsou „ozvučeny“, zdokonaluje se technika hry na hudební nástroje i ansámblová souhra.

Vedle obvyklého kombinování zpívajících a hrajících skupin či sólistů se dále nabízí vyzkoušet jednoduchý improvizovaný doprovod několika žáků ke zpěvu učitele. Docílíme tím jednak tříbení citu žáků pro barvu nástroje a pro jeho funkční využití ve skupinové souhře, jednak tato situace více než jindy motivuje žáky k respektování dynamických a agogických změn učitelova vokálního projevu. To vše je samozřejmě výtečnou průpravou k pokusu o instrumentální doprovod, kdy žáci doprovázejí svůj vlastní zpěv komplementárními rytmy.

Výrazně motivační impuls ke spontánní interpretaci lidové písně má použití znějících předmětů, které si vyrobí sami žáci. Vynalézavost tvarů, materiálů, zvuků a tónů, inspirace v lidovém instrumentáři a v nástrojích různých dob a regionů odpovídá přirozenému zájmu žáků o originální řešení. Tuto kreativní situaci může učitel ještě dále stupňovat: hledat s žáky vhodnou píseň pro vybrané nástroje či výstižnou zvukomalbu k písni, pěstovat instrumentální souhru, hodnotit funkční výběr nástrojů a ozvučených předmětů, ocenit působivost vytvořeného doprovodu.

III. Lidová píseň a integrace múzických aktivit žáků

K aktuální profilaci hudební výchovy patří mimo jiné též integrace dětských múzických aktivit. V tomto ohledu může být lidová píseň opět vydatným inspiračním zdrojem pro celou řadu různě motivovaných setkání s tímto žánrem ve škole. Zvolíme-li jako východisko hudebně výchovné práce slovesnou část lidové písně, můžeme soutěžit v jejích znalostech. Nabízejí se například vtipně formulované otázky na znalost slov v libovolných slokách písní: *Ve které písni mají mládenci na hlavách peří?* nebo na zjištění písňového regionu podle nářečí.

Poněkud náročnější je tematický úkol *Píseň hledá slova*, v němž žáci ke slyšené melodii a sledovanému notovému zápisu vyhledávají odpovídající slova z několika navržených možností. Dále se mohou pokusit o tematicky navazující další sloky k písni, nebo o vymýšlení textu na obecnou notu. Dosavadní zkušenosti žáků mohou být následně využity při pokusu o vytvoření soudobé kramářské písně. Tato kreativní situace vyžaduje kromě zveršování textu – například podle skutečných tiskových údajů v rubrice Černá kronika – i pokus o vyhledání adekvátní obecné noty. Výsledkem je hudební předvedení současné kramářské písně včetně scénické akce. Ostatně kramářská píseň je vděčným materiálem také

pro zařazení výtvarné složky při snaze o dobově autentické provozování zpívané události podle skicovaných nebo připravených kreseb. Tato naznačená situace přirozeně spojuje různé muzické podněty a pro žáky staršího školního věku je nepochybně atraktivní záležitostí.

IV. Lidová píseň s pohybem

U mnoha lidových písní si můžeme všimnout výrazného rytmického či tempového impulsu, který iniciuje spontánní pohybovou reakci interpretů, nezřídka i posluchačů. Tento druh pohybu podporuje hlavně výrazovou stránku hudebního projevu žáků, umožňuje jim emocionálnější prožití písní.

Z další pohybové nabídky lze uvést například fonogestiku jako pomůcku k fixování představ žáků o průběhu melodické linie lidových písní i jako pomůcku k posílení intonační čistoty při jejich interpretaci. Dále to jsou různé kombinace tzv. hry na tělo, které rozvíjejí rytmické cítění žáků, jejich smysl pro tempové a dynamické kontrasty, připravují vokální nebo instrumentální vícehlas. Nelze opomenout ani různé druhy chůze od její pravidelně pulsující pochodovosti přes taneční modifikace až k pantomimické stylizaci empaticky motivované chůze *Jdeme jako ...*

Z uvedených možností lze odvodit, že přirozené spojení lidové písně s pohybem prohlubuje citlivost žáků pro hudebně výrazové prostředky a jejich změny, umožňuje jim netradiční poznávání hudební struktury lidových písní, podporuje rozvoj pohybové kreativity a spontánní vyjádření hudebního zážitku.

Pohybové vazby k lidové písni vyplývají často i z pouhého slovního podnětu. Řada písní svou dialogickou povahou inspiruje ke scénickému provedení nebo k situační pantomimě jako například již výše uvedené písně kramářské a písně výpravné či lidové písně obřadné. Scénické prvky, nejlépe z návrhů žáků samotných, vhodně oživí také interpretaci lidových písní pracovních. V této souvislosti je třeba připomenout i bohaté dědictví hudebně pohybových her provázených zpěvem lidových písní nebo popěveků.

V. Poslech lidových písní

Školní hudební výchova sleduje ve svém programu nejen pěstování hudebních schopností a dovedností žáků, ale zároveň usiluje o přiblížení různých hudebních situací, fungujících mimo školní prostředí. To se neobejde bez citlivého formování hudebního vkusu žáků. Vedle porovnávání jejich vlastních výkonů se nabízí poměrně velký počet námětů, zaměřených na rozvoj posluchačských zkušeností. Patří k nim poslech nahrávek předních folklórních souborů i sólových zpěváků, sledování videozáznamu jejich vystoupení, srovnávání různých interpretačních pojetí, proměnu lidové písně v podání folkových skupin či její znění v soudobých úpravách pro pěvecké sbory. Zajímavé je také sledování shodných nebo podobných melodií u písní různých národů, eventuálně si můžeme všimnout dobové proměny některých lidových písní.

Postupně se tak chystá předpoklad pro pozdější samostatné vytváření zajímavého pořadu o lidové písni žáky samotnými. Jeho přínos poznávací, kreativní i organizační je nesporný. Průpravnou fází k těmto náročnějším aktivitám může představovat tzv. Hra na dramaturga, motivovaná požadavkem sestavit zdůvodněné pořadí zpěvu několika vybraných lidových písní. V souvislosti se školním poslechem je třeba také připomenout využití stylizace lidových písní v tvorbě skladatelů vážné hudby, s čímž současné učebnice hudební výchovy v hojně míře počítají.

Poslech hudebních děl, inspirovaných lidovou písní, je výtečnou příležitostí představit žákům folklórní materiál v novém kontextu. Taneční stylizace ve skladbách Bedřicha Smetany, Antonína Dvořáka, Vítězslava Nováka, Leoše Janáčka i dalších skladatelů jiných národních kultur dokládají zájem těchto tvůrců o lidovou píseň. Motivují žáky k pozorování skladatelova zpracování lidové inspirace, nabízejí jim příležitosti k ověření poznatků z poslechu hudebními aktivitami včetně kreativních výstupů.

EPILOG

Zájem dětí o aktivní hudební projev stimuluje pouze dobře vedená hudební výchova, podmíněná jednak osobním vztahem samotných vyučujících k lidové písni, jednak jejich metodicky poučeným a pedagogicky kreativním přístupem k této hudebně pedagogické kategorii ve školních podmínkách. Díky tomu pak může setkání s lidovou písní ve škole přinést žákům nejen cenné hudební zkušenosti a poznatky, ale také nezapomenutelné společné zážitky.

ÚPRAVA LIDOVÉ PÍSNĚ V ZRCADLE SOUDOBÉHO HUDEBNÍHO MYŠLENÍ

Michal Nedělka

Úprava lidové písně (ať již s písemnou přípravou, či při hře na nástroj) patří k základnímu dovednostnímu vybavení všestranně připraveného hudebníka a tím i učitele hudby. Příprava budoucích pedagogů však v tomto směru leckdy zaostává a student pak odchází do praxe se zásobou pouhých několika stylizačních klišé v podobě příznaků a akordických figurací, které jsou natolik zprofanovány, že s obsahem písní zpravidla nekorespondují a jsou jen jakýmsi řešením z nouze. Ani harmonická stránka neposouvá takový doprovod za hranice obvyklosti, vždyť bývá dána akordovými značkami, jimiž je dnes opatřen snad každý notový záznam písně. Takto vybavené zápisy mají samozřejmě svůj význam – jsou primárně určeny kytarě,¹⁴ která nemá zdaleka tolik stylizačních možností jako nástroje klávesové, a poskytují vodítko amatérským hudebníkům a začátečníkům,¹⁵ aby s co nejmenšími překážkami našli cestu k uspokojivému znění. Učitel hudební výchovy je však profesionál znalý zákonitostí hudebního vývoje i hudební teorie a sledující didaktické situace, v nichž má daný materiál využít. Podobná schémata proto může brát v úvahu, neměla by se mu však stát návodem k řešení.

Korespondence obsahu písně a doprovodu není jen výsadou pokročilých instrumentalistů. Lidová píseň totiž představuje materiál natolik tvárný, že tu lze využít nejrozmanitější prostředky. Právě v tom, jak je lidová píseň přizpůsobivá nejrozličnějším úpravám¹⁶ – lze spatřovat jednu z jejích pozoruhodných vlastností, díky nimž je tak životaschopná.

Jeden z nejschůdnějších doprovodných typů představuje ostinátní figura. Má celou řadu předností: zajišťuje doprovodu hybnost, zpravidla utvrzuje tonální centrum, není náročná na provádění, instrumentalista jí tedy nemusí věnovat nadbytečnou pozornost a může se (zvláště v případě pedagoga) soustředit na výkon zpěváků. Běžná ostinata vyplňující prostor mezi 1. a 5. stupněm lze realizovat v různém pohybu, při rozmanitém tónovém složení, lze je provádět také vokálně či na dětských nástrojích, čímž se možnosti uplatnění ještě rozšiřují. Někdy však jejich výrazový potenciál nebývá dostatečný, a to zvláště tam, kde nás doprovázená píseň silněji zasahuje poetikou hudebního i literárního jazyka, emocionálním nábojem. V takových případech je možné ostinátní figury dále komplikovat v závislosti na charakteru písně, na stupni nástrojové vyspělosti, na vokálním či instrumentálním obsazení apod.

Široké náladové spektrum lidových písní zahrnuje například písně žertovné. Jejich charakter lze podpořit ostinátními figurami s disonancemi například ve formě příznaků či dalších figurací, tedy prostředky, které obvykle uplatňujeme při práci s akordy. Posluchačsky vděčné a snadno hratelné disonance ve formě příznaků můžeme odvodit z jednohlasého

¹⁴ Srv. PECHÁČEK, S. *Kytarové doprovody lidových písní*. 1. vyd. Jinočany : H&H, 1993. 221 s. ISBN 80-85467-23-2.

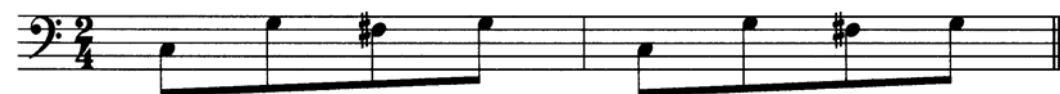
¹⁵ Srv. PECHÁČEK, S. *Hra písní na klavír*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1999. 75 s. ISBN 80-86039-96-X.

¹⁶ Srv. BĚLOHLÁVKOVÁ, P. Problematika notového a zvukového zápisu lidové písně. In: *Musica viva in schola XV*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 50–56. ISBN 80–210–2166–7. SEDLÁČEK, M. Lidová píseň jako jeden ze základních stavebních kamenů hudební výchovy nebo jako přežitek ? In: *Musica viva in schola XV*. Brno : PdF MU, 1999. s. 9–12. ISBN 80-210-2166-7. ŠIMANOVSKÝ, Z.; TICHÁ, A.; BUREŠOVÁ, V. *Písničky a jejich dramatizace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 154 s. ISBN 80-7178-477-X.

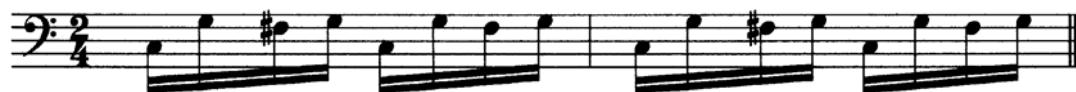
dvoutónového ostinata, představovaného prvním a vrchním pátým stupněm. Pátý stupeň na lehké době obohatíme disonantním intervalem, například spodní či vrchní malou sekundou – zvýšeným čtvrtým nebo sníženým šestým stupněm, v C dur tedy tónem *fis* či *as* (tyto tóny ovšem v dané tónině nenajdeme, nazýváme je tóny chromatickými). „Obyčejný“ doškálný čtvrtý či šestý stupeň (v C dur tóny *f* či *a*) jsou také možné, svírají však s pátým stupněm (g) velkou sekundu, která nevyznívá již tak ostře. Rytmus upravíme podle metra.



Melodizaci disonantního ostinata lze provést jednoduše rozložením příznaků do nepřerušené melodické linie.



V rychlém tempu a v drobnějších rytmických hodnotách pak takováto figura působí zvukomalebně.



Žertovný obsah některých lidových písní přerůstá k výsměchu či ironii, vždy však s určitou dávkou shovívavosti. Právě tam lze uplatnit ostinátní model s větším počtem disonancí. Zatímco v předchozím typu ostinata se vyskytoval disonující interval jen na lehkých dobách, nyní může disonovat i souzvuk na době těžké. Prostor pro výběr ostinátních tónů se tu rozšiřuje: je sice vhodné, aby v ostinátním modelu zůstal vyjádřen první stupeň, jeho funkční účinek však v souzvuku oslabuje další tón. Pátý stupeň pak může být buď součástí disonance jako v předchozím typu ostinata, nebo použijeme jiné tóny. Ostinátní model v následující písni představuje první a třetí stupeň vždy společně se stupněm druhým v sekundové vzdálenosti. Přítomnost sekundy dodává modelu nový tón – může připomínat například bicí nástroj apod.

Oči, černé oči

Vivo

mf sempre staccato

Východiskem pro ostinátní modely se mohou stát i trojzvuky v těsné rozloze, kterou jinak v doprovodech zvláště nepreferujeme (její nevýhodou je tvrdé znění v nižších polohách). V takovém typu doprovodu lze vlastně již střídat celé trojzvuky. Čím větší počet hlasů je v pohybu, tím jsou zvukové rozdíly nápadnější a příkřejší. Proto jsou nejsnáze použitelné figury s pohyblivým jedním či dvěma hlasy, kde ležící tón zajišťuje ostinatu (a případně i hrající ruce) stabilitu. O rytmické hustotě platí totéž co v ostinatu jednohlasém či dvouhlasém – vyrovnaně působí pohyb v základních počítacích jednotkách, příliš drobný pohyb vnáší do písne neklid.

Jakmile uvedeme do pohybu dva hlasy, začneme střídat dva příbuzné akordy (společný tón zůstane zpravidla v basu a zajistí celému útvaru stabilitu). Tónický tak vystřídáme s tóny subdominanty, přičemž toto střídání působí jemněji než sled tóniky a dominanty a hodí se tedy k doprovodu písní klidné nálady a tempa.

Halí, belí

Andante

Rytmus doprovodné vrstvy je v tomto případě uspořádán tak, aby se třetí dobou, kdy melodie spočívá na půlové hodnotě a postrádá pohyb, zazněla čtvrt'ová hodnota ostinata. Celkový tvar písňě tedy pulsuje pravidelně ve čtvrt'ových hodnotách v komplementárním rytmu.

Je však také možné použít rozsáhlejší ostinato.

Antonín veze kmín

Allegretto

Pokud žádný z hlasů neleží a střídáme sousední akordy bez jakéhokoliv společného tónu (nepříbuzné akordy), představuje tato figura vnitřně nejkontrastnější doprovodný útvar. Proto má také dost omezené použití. Pomocí většího počtu akordů lze však vytvořit harmonicky vyklenutou figuru, která působí jako poměrně samostatná doprovodná vrstva, již ani několikanásobné opakování neubírá na zvukové zajímavosti.

Hnalo dzievča krávy

Allegretto

mf

And. And. simile

Ostinátní figuru tvoří akordický sled v rozsahu 1. – 4. stupně. Pod vlivem nepravidelného rozměru frází se s nimi figura záhy přestává krýt a působí tím samostatněji.

Některé lidové písně se již tradičně zpívají jako kánony, jiné vybízejí alespoň k imitaci melodicky a rytmicky výraznějších postupů. Imitace přisuzuje vybranému úseku v každém případě závažnější úlohu – využívá materiál písně všestranněji a úsporněji, takže výsledná podoba je motivicky kompaktní. Podmínky pro uplatnění imitace v lidové písni lze shrnout do stručné teze: imitovaný motiv nemá rušit znění melodie ve vrchním hlasu, rispota (imitující hlas) s ní tedy nemá ostře a hlavně soustavněji disonovat. Nejvýrazněji působí imitace na začátku písně, poté může rispota vyústit do prodlevy či ostinata. Vzhledem k tomu, že rispota dále nerozvíjíme do komplikovanějších podob, zcela stačí imitace v oktávě, případně i beze změny polohy (v případě, že se melodie od motivu vzdaluje a dává prostor jeho zaznění).

Za chižočku našu

Moderato Ukrajinská

p Za chi - žoč - ku na - šu ko - pa še - na,

vče - ra bu - la dziv - ka, něš - ka že - na.

K imitaci lze využít i motiv, který se nevyskytuje na začátku, ale až v průběhu písně a který přenesením do jiného hlasu začíná být nápadnější (v následující písni ho vyznačuje rámeček).

Z brezoviho drevka

Moderato Slovenská

p Z bre - zo - vi - ho drev - ka vo - da kvap -

ká,

transpozice

Z bre - zo - vi - ho drev - ka vo - da kvap

ká:

Na - pi že sa, An - ka, A nu - l'ien - ka

inverze

An - ka, veď je slad - ká

Výrazově vypjatější je transpozice imitovaného motivu, projevuje se v ní kontrast mezi dvěma různými polohami téhož útvaru. Posunem se také zpravidla mění intervalové poměry motivu, což kontrast ještě posiluje. V písni *Dú kravičky, dú* se odehrává imitace téhož motivu dokonce dvakrát – poprvé v téže poloze, podruhé v transpozici o sekundu níž. Mění se tak intervalové složení risposty, jež působí o to výrazněji. Napětí však můžeme zaznamenat i v disonanci, která na první době díky této transpozici vznikla – tvrdě velkému septakordu (zde konkrétně *d – fis – a – cis*).

Dú kravičky, dú

transponovaný motiv

Transpozice rispasty v další písni ústí vždy do delší hodnoty, která představuje součást dominanty před závěrem – tón *a* představuje tercii latentní dominanty *f – a – c* v B dur, tón *d'* pak základní tón dominanty *d – fis – a* v g moll.

Za chižočku našu

Moderato Ukrajinská

p Za chi - žoč - ku na - šu ko - pa še - na,
vče - ra bu - la dziv - ka, něš - ka že - na.

Ve výčtu jednoduchých, leč pomíjených prostředků má své místo i stupnicový pohyb. Záměrně jsem jej nezařadil k ostinátnímu doprovodu, stupnici v celém jejím rozsahu totiž můžeme v úloze ostinata využít jen vzácně – zpravidla nekoresponduje uspokojivě s doprovázenou melodií od začátku až do konce. Na druhé straně cítíme ve stupnici tonální poměry v úzkém vztahu k funkci jednotlivých tónů a tyto vztahy mohou dobře sloužit k hledání nových tvarů doprovodných linií. Stupnice se tak pozvolna mění v kontrapunktický hlas vedený s ohledem na melodii písně a vyjadřující i dosud skrytý harmonický průběh. Beze zbytku ji lze uplatnit například v následující písni.

Spadla mi šablíčka

Allegretto

mf

Chceme-li v doprovodné linii vyjádřit harmonický průběh konkrétněji, můžeme stupnicový chod obměnit: změnou směru ve 3. taktu půjdeme v kadenčních stopách subdominantní

funkce a dominanty. Tón *h* v 7. taktu pak lze chápat jen jako nepravidelný střídavý chromatický tón, nebo jako zástupce mimotonální dominanty. Doprovodná linie zůstává stále věrná stupňovitému pohybu, který ovšem přestává být schematický a jeho prostor se neustále zužuje: nejprve se doprovodný motiv rozprostírá mezi prvním a spodním čtvrtým stupněm v obou směrech (1. – 5. takt), dále se omezuje na rozpětí mezi prvním a zvýšeným čtvrtým stupněm bez stupňovitého návratu k prvnímu stupni (5. – 7. takt) a nakonec dosahuje jen od prvního stupně ke spodnímu pátému s kvartovým krokem k finálnímu tónu (8. – 10. takt).

Allegretto

(D) D D T

Čím znatelněji vystihuje doprovodný hlas harmonii ukrytou v melodii písně, tím zřetelněji se úprava blíží reálnému vícehlasu. Již v předchozích případech sledoval doprovod harmonický průběh písně, a proto rezignoval na tvrdošíjně opakování neměnných modelů (ty se stávaly spíše pomocným materiálem – odrazovým můstkem k pohybu doprovodných melodických linií). Nyní se harmonická logika stává jediným kritériem bez opory o pomocné postupy. Rytmický princip zůstává zachován – doprovodná linie má písni pokud možno zajišťovat stálý pohyb v hodnotách pulzace nebo v jiném pravidelném rytmu. Práci může usnadnit harmonická skica s návrhy funkcí připadajících v úvahu, protihlas využije tóny navržených (po úvaze případně jiných či dalších) akordů. Uvolňování hlasových postupů je nezbytným předpokladem k získání harmonicky plně funkčních doprovodných linií a vybízí k hledání nových možností při vedení doprovodného hlasu. Pokud vzniklou hlasovou dvojici doplňuje další melodická linie, měla by zajišťovat rytmickou i harmonickou stabilitu, a proto je vhodné přisoudit jí delší rytmické hodnoty. Souzvuky nabývají díky ní konkrétních, jasně rozpoznatelných tvarů, na druhé straně však není zanedbatelné ani hledisko lineární: k výslednému tvaru úpravy nedocházíme řazením akordů pod melodii, nýbrž logickým vedením hlasů s přihlédnutím k latentní harmonii; právě tato cesta může neustále vybízet k vyhledávání nových postupů s akcentací jiných výrazových momentů.

Každý se nám diví

Česká

Andante

1. 2.

T T II D2 T6 T6

II7 D2 VII7 T

(VII7) VI VII7 T

Další možnosti v nalézání doprovodného materiálu představuje rozšířená tonalita. Tonální centrum zůstává zachováno, což je vzhledem k tonální podstatě písní nutné, zároveň však roste tónová nabídka: materiál, s nímž bychom při užším pojetí tóniny museli zacházet v intencích chromatiky (vyžadoval by odpovídající přípravu, rozvody apod.), můžeme nyní užívat volněji jako legitimní součást tonálního prostoru. Prostředky, jimiž disponuje melodie a doprovod, se tak vychylují z rovnováhy: melodii zůstává původní, tonálně úzce vymezený prostor, zatímco doprovodné vrstvě možnosti výběru přibývají. Výsledkem disproporce se pak stávají jednak disonance doprovodu s melodií, jednak souzvuky, které mohou disonovat samy o sobě. Oba faktory stavějí doprovázenou melodii jakoby do nového světla a inspirují ke tvarování dalších, neobvyklých doprovodných figur. Píseň tak může poměrně snadno získávat rozmanitě, jasně čitelné charakterové odstíny, což bývá v širokém spektru hudebně výchovných didaktických situací důležité. Sémantický účinek doprovodné vrstvy se ve vztahu k písni projevuje dvěma způsoby: doprovod umocňuje charakter písně a vnáší do ní nové významy. Takové možnosti nejsou samozřejmě výsadou rozšířené tonality, ale právě ona poskytuje možnost představit i méně zkušenému posluchači výrazové prostředky v poměrně snadno odhalitelných významech. Srozumitelnost spočívá zde ovšem především ve sféře pocitové, kde nesporný význam mají posluchačské zkušenosti, analytické postižení struktury takového vyjadřování bývá naopak složitější, jak ukazuje následující příklad.

V doprovodné vrstvě písně Já bych rád k Betlému převládají septakordy, jejichž složení překračuje hranice míšení durové a mollové tóniny a čerpá z rozšířené tonality. Proto se zde ve vztahu k centru E mohou objevit souzvuky jako $g - h - d - f$ nebo $a - cis - e - g$ (jsou zářmovány), které bychom jinak v původní durové tónině nenašli. I septakordy doškálné původně idylickou náladu koledy trochu zastírají, výše představené souzvuky však působí téměř konfliktně. Přesto mají k melodii vztah. Zatímco bychom totiž do těchto taktů běžně vložili souzvuky, k nimž se váže většina tónů melodie, uvedené akordy se vztahují k tónům, které bychom považovali třeba jen za tóny melodické.

Já bych rád k Betlému

The musical score for 'Já bych rád k Betlému' is written for piano in 3/4 time. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The tempo is marked 'Moderato'. The score consists of two systems. The first system starts with a piano (*p*) dynamic and a half-note chord in the bass, followed by a melodic line in the treble. The second system continues the melody and accompaniment, ending with a half-note chord in the bass. Dynamics include *p* and *mf*.

Na výběr tónů, které v doprovodu použijeme, nenajdeme sice přesný recept, komentář k předešlé písni i poznámky k písním následujícím však přece jen takový postup usnadňují.

Melodii písně Oj, da vo pole doprovázejí výhradně tercie, které jsou přiosťřeny dvěma „cizími“ tóny (v kroužku): *es* představuje frygickou sekundu, tíhne k prvnímu stupni a touto sestupnou tendencí mollovou tóninu ještě více zatemňuje, *as* vnáší napětí do souzvuku, v němž se objevuje, napětí zvětšené kvarty.

Oj, da vo pole

The musical score for 'Oj, da vo pole' is written for piano in 3/4 time. The key signature has one flat (Bb). The tempo is marked 'Lento'. The score consists of two systems. The first system starts with a piano (*p*) dynamic and a half-note chord in the bass, followed by a melodic line in the treble. The second system continues the melody and accompaniment, ending with a half-note chord in the bass. Dynamics include *p*. The lyrics are: 'Oj, da vo po - le be - rjo - za sto - ja - la. E - oj, be-rjo-za sto - ja - la.' The tempo is marked 'Lento' and the style is 'Ruská'.

Doprovodná figura písně Má maměnka cosi má je až na svůj poslední tón diminuovanou obdobou vzestupu, s nímž se setkáme hned v prvních dvou taktech melodie. Doprovod je však vnitřně vypjatější – kráčí po celých tónech s výjimkou figury, která se ve 3. a 7. taktu rozprostírá mezi prvním a pátým stupněm.

Má maměnka cosi má

Agitato



V písni Sedlák, sedlák se nejprve zvětšuje vzdálenost mezi doprovodnými tóny od kvinty po septimu s návratem k témuž tónu. Takový postup evokuje představu dvojhlasu: jako by spodní tón ležel a nad ním se pohybovala melodie. V zájmu vyššího napětí mezi melodií a doprovodem jsou šestý a sedmý stupeň sníženy, sedmý stupeň tak navozuje představu dominantního septakordu. Tušeného rozvodu se ovšem nedočkáme. Následuje totiž osminový vzestup od sníženého druhého stupně – volná inverze motivu, který se objevuje v 6. taktu (oba postupy jsou zarámovány) a který je i materiálem předešlé a dohry. Jeho celotónové složení při sníženém druhém a třetím stupni působí zde poněkud cizí až groteskně.

Sedlák, sedlák

Comodo



Doprovod následující písně je stylizovaným kontrováním, postupujícím od sekund až k septimám. Rozevírající se intervaly se přitom váží k ostinátnímu základu *c – cis – c – h*. Frekvence intervalových změn v poměrně rychlém tempu vyžaduje zcela jistě důkladnější nástrojovou i analytickou přípravu.

Straka hnízdo vláčela



V uvedených příkladech lze vysledovat zásady pro zpracování doprovodu v rámci rozšířené tonality pro potřeby školské hudební výchovy:

1. Doprovod je určen k rychlému osvojení, a proto musíme brát v úvahu, zda navržený postup je technicky dostupný a je-li přehledný také vizuálně – zda i na klaviatuře lze nalézt ve zvoleném postupu systém.
2. Důležité je stále vědomí tóniky, k níž ani v rámci rozšířené tonality nesmí doprovod ztrácet poměr. Proto neustále vyvažujeme poměr tonální neurčitosti a jistoty: převažují-li v doprovodu tóny a souzvuky, které nejsou funkčně jednoznačné, je dobré tonální vztahy posílit tóny či spoji tonálně zřetelnějšími a naopak.
3. V doprovodu můžeme doslova modelovat souzvuky neobvyklých zvukových podob. Dosáhneme jich například následujícími způsoby:
 - a) libovolný tón melodie můžeme považovat za různý interval různých akordů, které v úzce pojaté tonalitě nenajdeme,
 - b) do souzvuku vložíme tón či tóny, které by se zde při chápání tonality v užším smyslu neobjevily; čím hustší je akordické střídání, tím více příležitostí se nabízí,
 - c) můžeme využívat intervalových i akordických paralelismů (včetně sekundových); alespoň jeden z hlasů se při takových postupech brzy začíná vymykat úzkému pojetí tóniny. Nelze si však počínat mechanicky, záleží na celkovém harmonickém kontextu a na podobě doprovodu.
4. Ve stupnicovém pohybu kombinujeme tóny doškálné s těmi, které představují rozšířenou tonální zásobu. Právě tyto tóny na sebe upozorňují v poměru k tonálnímu centru, ale pozornost poutají i útvary, které jejich přičiněním vznikají, například celotónový postup jako v uvedených písních.
5. Vzdušnější doprovod zajišťují příznávky představované třeba jen dvěma tóny. Plynulost hry usnadní, jestliže rozpětí souzvuků zachováme na větší ploše, a je také výhodné stanovit si takové intervaly, kde jeden tón bude s melodií disonovat. Zpravidla je snazší i zvukově přijatelné, považujeme-li za stěžejní tón spodní, k němu upínáme pozornost, vrchní pak hrajeme víceméně automaticky. Nesmíme však propadnout čirému mechanismu, rozhodující je stále zvukový účinek.

6. Na menších plochách zpravidla zachováváme jeden typ doprovodu, vícedílné formy mohou inspirovat k jeho změnám. To neznamená jen zcela nové figury, ale také změny jejich dosavadních tvarů, například postupné rozevírání intervalů, hru souzvuků v melodické či harmonické podobě atd.
7. Nezapomínejme, že zacházíme s hudbou, kterou v první řadě musíme poslouchat. Pokusy a návrhy řešení, byť i neúspěšné, přinášejí stále nové zkušenosti a podněty. Obohacují možnosti našeho hudebního vyjadřování také v rovině stylizační podobně, jako si při osvojování jazyka rozšiřujeme slovní zásobu o výrazy různých významových nuancí.

Lidová píseň představuje žánr z mnoha důvodů stále aktuální, proto je přirozené, že ani současné úpravy se nevyhnou aktuálnímu hudebnímu výrazivu. Zatímco však skladatel může při detailním písemném záznamu dosáhnout rafinovaných úprav, k běžnému použití ve výuce hudební výchovy se nabízejí postupy, jejichž logiku lze snadno postihnout i bez písemné opory, nebo jen se skicou, do níž se promítají stěžejní momenty úpravy. Představené příklady disponují jen omezeným množstvím možností, které pro jejich variabilitu nelze plně zachytit, tím větší prostor se tu však otevírá fantazii a kreativě, bez nichž je úspěšná práce hudebního pedagoga nemyslitelná.

HUDBA A POČÍTAČ V HUDEBNÍM OBORU ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL

Jiří Vrtek

Závratný vývoj a dosud netušené možnosti počítačové techniky poznamenávají snad všechny oblasti lidské činnosti, stranou nezůstává ani hudba. Nicméně hudební školství, jmenovitě výuka na základních uměleckých školách zůstává touto skutečností zatím více méně nedotčena. A je to i přesto, že v zahraničí již existuje nespočet softwarových aplikací s různým zaměřením, jejichž další vývoj neustává. Praktické využití těchto programů na všech stupních hudebního školství se stalo samozřejmostí.

Dnes je jisté, že je zcela jedno, v jaké oblasti se děti s počítačem setkají. Proč by to tedy nemohla být hudba. Proto je třeba děti navyknout počítač využívat a umět s ním pracovat již od raného věku formou hry a úměrně jejich schopnostem.

Je třeba se zmínit o přístupu hudebních pedagogů na úrovni základních uměleckých škol. U právě nastupující a mladé generace je velmi pozitivní až kreativní. Lze zde vystopovat snahu o přístup k modernímu komplexnímu vzdělávání. U generace střední je zájem podmíněn praktickou znalostí ovládání počítačové techniky a získáním důvěry v úspěšnost. Starší generace, až na světlé výjimky, je v tomto směru zcela neplodná.

Problematiku výuky hudby s podporou počítače na základních uměleckých školách je možné pro přehlednost systematicky diferencovat do tří hlavních tematických okruhů:

- A/ výuka hry na hudební nástroj podporovaná počítačem,
- B/ výuka hudební nauky podporovaná počítačem,
- C/ digitalizace hudby.

A. Výuka hry na nástroj podporovaná počítačem

(tematický okruh CAL – Computer Aided Learning)

Dominantou by měla být **elektronická multimediální učebnice hry na hudební nástroj**. Podpůrná úloha počítače by se zde neměla omezovat jen na grafické znázornění notového zápisu právě nacvičované skladby instruktivní nebo přednesové povahy, z hlediska formální stavby srozumitelně rozčleněné do jednotlivých nácvikových úseků nebo na zdůraznění právě studovaného prvku technické obtížnosti za přispění průpravných cvičení, stupnic a akordů.

Hlavní důraz by měl být kladen právě na možnosti multimediálního využití počítače. To spočívá v rychlé dostupnosti požadovaných konkrétních informací o skladbě, zvukové nahrávky nacvičované skladby nejlépe v několika verzích (převážně ve formátu mp3) a v dostupných případech i videoklipu. Jak notový materiál v osvědčeném formátu pdf s možností okamžitého tisku i v celých souborech – dílech učebnice, tak i veškeré zvukové nahrávky jsou součástí podpůrných elektronických archivů. Při budování fonotéky je nutné mít neustále na paměti rozsah autorských práv.

Možné napojení na další dílčí programy tematického okruhu hudební nauky (hudební teorie včetně sluchového nácviku rytmu a intonace, hudební nástroje, dějiny hudby) a digitálního

zpracování hudby by mělo poskytovat bezprostřední návaznost na získání právě potřebných informací. Neměly by být opominuty ani různé formy kontrolních testů.

Všechny uvedené aspekty kladou velké nároky na přípravu učitele, jeho schopnost rychlé orientace ve všech hlavních, dílčích a podpůrných aplikacích a praktickou znalost moderních metodických postupů, důležitých zejména při vedení skupinové výuky.¹⁷

B. výuka hudební nauky podporovaná počítačem

(tematický okruh CAE – Computer Aided Education)

1. Čtení not

Jedná se o drobné funkční utility zaměřené na pohotovost při čtení not. Jedinou nevýhodou je záměna názvu noty H za B, které se běžně používá v anglicky mluvících zemích. Zato programy přináší možnost diferencovaného přístupu k daným stupňům obtížnosti a žádaný prvek soutěživosti založený na bodování výsledků.¹⁸

2. Orientace na klávesnici (nebo hmatníku kytary)

Stěžejní pomůckou pro orientaci na klávesnici je samozřejmě samotná klaviatura standardního akustického nebo elektronického klávesového nástroje s minimálním rozsahem 5 oktáv. Freewarové programy jsou určeny především pro individuální domácí procvičování zejména pro žáky hrající na jiný než klávesový nástroj. Utilita znázorňující základní typy akordů včetně jejich obrátů splňuje vizuální aspekt vyučovací pomůcky a navíc může přispět i k praktickému procvičování teorie akordiky. Na stejném principu jsou vytvořeny programy pro orientaci na hmatníku kytary a procvičení hmatů akordů ve spojení s teoretickými souvislostmi.

3. Hudební teorie

Při výuce hudební teorie by měla být funkce počítače směřována spíše na encyklopedický výčet pojmů a hesel, které jsou pak systematicky utříděné podle potřeb výuky hudební nauky na ZUŠ a prakticky rozvržené do osnov jednotlivých ročníků. Ideální je výklad specifikovaný pro konkrétní předmět – hru na určitý nástroj. Po konstrukční stránce však musí tato elektronická encyklopedie (eBook v podobě samostatného programu) splňovat požadavky funkční podpůrnosti počítače. To znamená srozumitelný písemný výklad pojmů a hesel spolu s jejich grafickým znázorněním, možnost dalších funkčních odkazů (odskoků) především na sluchový nácvik intonace a rytmu a posloupnost učiva v rámci učebních osnov.

Programů různé kvality a rozsahu byla na toto téma již vyvinuta celá řada. Všechny jsou ale cizojazyčné (valná většina v angličtině), a proto pro potřeby našeho základního hudebního školství jen s obtížemi použitelné. Stejně tak systematické řazení založené na odlišném principu neodpovídá požadavkům hudební nauky. Ve většině případů jde sice o kompletní zpracování hudební teorie, ale vedle odlišné posloupnosti výkladu konkrétních pojmů tu chybí i návaznost učiva na jednotlivé ročníky.¹⁹

¹⁷ Ucelený soubor 7 dílů elektronické učebnice Škola hry na klávesové nástroje tvoří zatím jediný příspěvek k tomuto tematickému okruhu u nás (pokud je autorovi těchto řádků známo). Byl vyvinut na SZUŠ Lidl Music, kde se podle něj také vyučuje. Další soubory učebnic pro zobcovou flétnu a kytaru jsou v přípravě.

¹⁸ Nejčastěji používané jsou freewarové programy Note Card, Score Trainer a pro zpestření výuky Note Attack s nutností připojení elektronické klávesnice k počítači.

¹⁹ Zatím jediný pokus o vytvoření programu v češtině podporujícího výuku hudební teorie byl učiněn na SZUŠ Lidl Music.

4. Sluchový nácvik rytmu a intonace

Na stejném principu elektronické učebnice by měl být založen program pro sluchový nácvik rytmu a intonace, konkrétně na bázi sluchové analýzy rytmických modelů nebo intonačních postupů seřazených do jednotlivých úrovní podle obtížnosti. Primární pomůckou zůstává klávesnice standardního akustického nebo v lepším případě elektronického klávesového nástroje, který má navíc možnost volby různých barev zvuků. Celkový obsah je v dílčích kapitolách napojen příslušnou formou odskoků na program výuky hudební teorie, ze kterého metodicky vychází.

Téměř všechny zatím dostupné seriózní programy tohoto tematického okruhu jsou cizojazyčné, převážně v angličtině, a tím pádem v prostředí základní umělecké školy využitelné jen do určité míry. K tomu přistupuje rozdílnost systematického řazení a metodické posloupnosti.²⁰

5. Hudební nástroje

Široké uplatnění najdou multimediální možnosti počítače v elektronické encyklopedii hudebních nástrojů. Stručný popis nástroje, jeho technická data, kapitola z dějin nástroje a jeho využití by měly formou samostatných oken korespondovat s kvalitním obrazovým materiálem a zvukovými ukázkami nástrojové hry, koloritu různých rejstříků a celkového tónového rozsahu. Druhým naprosto rovnocenným tématem by měly být různé nástrojové formace z dějinného i stylově žánrového pohledu demonstrované grafickým schématem nástrovového obsazení a výstižnými zvukovými ukázkami.

Firma Microsoft uvedla v 90. letech minulého století na trh svůj softwarový příspěvek – Musicals Instrument, který má po všech stránkách výbornou úroveň. O stupínek níž, především po grafické stránce stojí podobný program renomované značky Sibelius. Oba uvedené programy jsou ale cizojazyčné (angličtina), a tím pro potřeby našeho základního hudebního školství ztěží použitelné.²¹

6. Hudební dějiny

Na stejném principu plně funkčního využití multimediálních možností počítače je založeno pojetí programového obsahu dějin hudby. Nástin charakteristiky historických stylů a žánrů s hlavními představiteli na straně jedné je propojen s biografií osobností skladatelů včetně výčtu jejich nejzávažnějších, ale také nejznámějších děl. Pro zpestření výuky by neměly chybět takové zajímavosti, které by cíleně usnadňovaly zapamatování. Spojení textové části se zvukovými ukázkami a obrazovým materiálem (pokud možno také ikonografické povahy) pak může splňovat požadavky moderního pojetí výuky podporované počítačem.

Důležitou součástí výukového programu hudebních dějin je kontrolní systém otázek ve formě testů, kvízů a hádanek využívající především zvukových nahrávek, popřípadě ikonografického obrazového materiálu.

²⁰ Podpora sluchového nácviku počítačem je součástí programu Hudební nauka vyvíjeného na SZUŠ Lidl Music.

²¹ Česká podoba výukového programu o hudebních nástrojích vznikla jako součást elektronické multimediální učebnice na SZUŠ Lidl Music, kde je využívána ve výuce hudební nauky. Její důležitou součástí jsou vedle různých forem testů i obrazové a zvukové hádanky.

Dostupné výukové programy české provenience (tituly Skladatelé světové hudby a Vážná hudba) se bohužel omezují jen na oblast artificiální hudby, zvukové ukázky méně známých hudebních děl nevystihují ve své podstatě potřeby současných trendů moderní výuky.²²

Vývoj počítačového softwaru úspěšně podporující výuku hry na nástroj a výuku hudební nauky je velmi časově náročný (a tím i finančně nákladný) složitý proces. Základním požadavkem je vyčerpávající objem informací, srozumitelnost a přehlednost obsahu, snadná manipulace s možností okamžité dostupnosti dílčích komponentů, schopnost aktuálního vstřebávání nových trendů moderní výuky prostřednictvím otevřených systémových prostředků a v neposlední řadě i přitažlivé grafické znázornění na profesionální úrovni.

Složitost problematiky vyžaduje jednotnou spolupráci odborníků z oblasti vývoje počítačového softwaru s vysoce fundovanými hudebními pedagogy s vysokou praxí v oboru. Celý proces je pak třeba sladit s požadavky našeho základního hudebního školství s návazností na platné učební osnovy.

C. Digitalizace hudby

Digitální zpracování hudby je tematickým okruhem, který je určen pro žáky nejvyšších ročníků I. stupně (tj. 6. a 7. ročník) a žáky II. stupně hudebního oboru základních uměleckých škol. Pro svou náročnost a obsažnost by měl být koncipován jako samostatný nepovinný předmět. Předpoklady k jeho výuce by měly být dány pozvolnou průpravou již od samotného začátku studia na ZUŠ především v předmětech hra na elektronické klávesové nástroje nebo hra na klavír.

Výuka samotného tematického okruhu Digitalizace hudby vychází ze tří hlavních kategorií zahrnujících samostatné notační programy, softwarové sekvencery a možnosti převádění souborů do různých formátů.

Jako výchozí systém by bylo nejvhodnější zvolit počítačové rozhraní MIDI spolu s jeho neomezeně kompatibilní standardní normou GM (General MIDI) a její mezinárodní formát *.mid, který podporují všechny elektronické klávesové nástroje. Na ni by ve vyšších ročnících navázala rozšířená norma XG (Extended GM).

Jedním ze závažných problémů při zavádění a především širokém uplatnění zvolených programů ve výuce je nedostupnost manuálů v češtině, téměř žádné možnosti odpovídajícího výškolení a z toho vyplývající malý počet profesionálně a probovaných pedagogů.

1. Průprava k digitalizaci hudby

Průprava založená na ovládání elektronických klávesových nástrojů a jejich hlavních modulů by měla být úvodem pro pozdější studium digitalizace hudby. Nejlépe do ročníků rozvržený obsah by měl zahrnovat vedle elementárních provozních funkcí nástroje (uvedení do chodu spolu s poučením o bezpečnosti, možná propojení se zvukovou kartou počítače, nastavení jednotné hlasitosti a její diferenciací pro modul zvuků a automatického doprovodu, rozdělení klávesnice pomocí funkce split atd.) především rychlou orientaci v hlavních modulech:

²² Napravit tyto nedostatky bylo cílem při vytváření výukového programu Dějin hudby, který zahrnuje oblast jak artificiální, tak i nonartificiální hudby. Důvodem byla potřeba vycházející ze samotné podstaty tvorby repertoáru především pro předmět hry na elektronické klávesové nástroje, kde by měla rovným dílem být zařazena i oblast nonartificiální hudby.

- modul zvukových barev – rejstříků (nastavení programu požadované barvy zvuku na základě znalosti mapy zvuků nástrojů a bicích, nastavení základních efektů, vrstvení zvuků, použití funkce transpose, přidělení odlišných zvuků do částí splitem rozdělené klávesnice)²³
- modul automatického doprovodu (nastavení požadovaného stylu doprovodu, změna jeho tempa, využití variant automatického doprovodu)
- modul registrační paměti (nastavení registrací, jejich uložení a zpětné vyvolání z registrační paměti)
- modul nahrávání (jednoduchý digitální záznam do stop 1., 2. a extra, postupné rozšiřování až do výsledného počtu 16 stop interního sekvenceru).

2. Softwarové sekvencery

(kategorie CAMP – Computer Aided Music Performing)

Využití softwarových sekvencerů ve výuce na ZUŠ by mělo být směřováno především k nahrávání hudby a možným dalším jednoduchým úpravám především v systému MIDI. Doporučená předchozí průprava by měla v počátcích studia postavit elementární základy a pro další studium je nemyslitelná bez znalosti orientace na klávesnici. Případná úroveň technické zručnosti hry na klávesový nástroj je pak přímo úměrná rozsahu a kvalitě získávaných schopností a dovedností.

Teoretická část studia spočívá na základech systému MIDI (stručná historie a encyklopedicky pojatá definice pojmů) a pochopení hlavních operačních možností (zvukové banky programů, kontrolery a práce s nimi, systémová data – Systém Exklusive, zkr. SysEx).

Část praktická by měla být zaměřena na zvládnutí základních (otevření a import souborů, uložení a export souborů, nastavení stop a přidělení stop kanálům atd.) a vstupních operací:

- práce v hlavním aranžovacím okně (různé metody záznamu zvuku, usnadnění a urychlení pomocí výběru, kopírování, stříhu a vložení úseků, kvantizace v kontrastu s možnostmi přítomnosti lidského faktoru – feeling a timing, přehrávání záznamů atd.)
- úpravy pomocí dalších funkčních oken (práce s povely prostřednictvím dat SysEx, přidávání různých efektů, úprava kvality výstupu zvukového záznamu mixováním atd.)

Nabyté poznatky a získané dovednosti při ovládání softwarového sekvenceru v rozsahu základního studia je možné shrnout na

- schopnost vytvořit zvukový záznam ve standardu SMF (Standard Midi File) ve formátu 0, popř. 1
- schopnost vytvořit zvukový záznam ve smyčce ve standardu SFF (Style File Format)
- závěrečné úpravy zvukového záznamu.²⁴

Některé softwarové sekvencery jsou vybaveny možností notového zápisu ve formátu *.mid. Ten je ale poskytován na nižší až střední grafické úrovni podle typu programu. Pro žádanou profesionální autentičnost je vhodnější zařadit do výuky problematiku samostatných notačních aplikací.

Nepřeberné množství značek softwarových sekvencerů vyvolává nutnost správné volby vyhovujícího typu. Při volbě musíme mít na paměti kvalitu, kterou určujeme na základě

²³ Z metodického hlediska je žádoucí propojení s tematickým okruhem výuky hudební nauky – elektronická multimediální učebnice Hudební nástroje.

²⁴ Základní operace s formátem wav jsou velmi podobné jako práce v systému MIDI, paralelní práce by měly být náplní výuky na II. stupni ZUŠ.

kompletního seznamu funkcí podle jejich přítomnosti. Rozhodující je i rozsah parametrů, rychlost a spolehlivost při provádění jednotlivých operací. Ne všechny softwarové sekvencery obsahují úplný výčet možností. Problémem zůstává rozdílné pojmenování stejných nebo podobných funkcí u různých firemních značek.

Mezi nejvíce frekventované programy patří školní varianta Cubasis s odpovídající metodickou posloupností na vysoce profesionální verzi Cubase. Dalším oblíbeným standardem je značka Cakewalk.

3. Samostatné notační programy – notátory

(kategorie CAMSP – Computer Aided Music Score Publishing)

K osvojení práce s notačními programy je nezbytným předpokladem znalost základních všeobecných úkonů při práci s počítačem (otvírání a ukládání souborů pod různými formáty, možnosti tisku atd.) a teoretické znalosti a praktické zkušenosti základů notografie získané předchozím studiem v 1. až 5. ročníku.

Prvotním úkonem by mělo být zvládnutí instalace a připojení notačního programu k počítači v návaznosti na kompatibilitu zvukové karty. Další krok se týká připojení řídicí klávesnice (Master Keyboard).

Důležitým prvkem pro urychlení pracovních postupů je jejich automatizace podmíněná znalostí aspoň nejdůležitějších klávesových zkratk.

Vzdělávacím cílem by měly být získání těchto znalostí a dovedností:

1. notový zápis (vkládání not myší, klávesnicí PC a virtuální klaviaturou nebo v náročnějším případě nahrávání notového zápisu pomocí externí řídicí klávesnice).²⁵
2. editace notového zápisu (úprava rozměrů taktů a posun not nebo objektů, změna klíče a transpozice notového zápisu, extrakce partů z partitury)
3. přehrávání notového zápisu (panel přehrávání, přidělení zvuků MIDI jednotlivým kanálům/stopám)

Obsah získaných dovedností na I. stupni hudebního oboru ZUŠ by měl postačit pro vytvoření jednoduchého notového zápisu na jedné osnově s možností vložení akordických značek a popřípadě i textu písní. Vkládání not by mělo být prováděno zpočátku myší nebo pomocí virtuální klávesnice krokovým způsobem. V další fázi by to bylo vytvoření notového zápisu do klavírní notové osnovy nahráváním v reálném čase, finální úprava notového zápisu spolu s doplněním o další notové znaky a symboly. Teprve na II. stupni je možné výuku rozšířit na tvorbu jednoduchých partitur.

V této kategorii byla již vyvinuta řada samostatných „notátorů“, z nichž každý má svoje klady a zápory. Mezi nejvíce používané programy patří dnes již renomované značky jako jsou Encore s velmi dobrou notační grafikou jednoduchou obsluhou, stále více používaný Sibelius s řadou pozoruhodných vymožeností díky svým četným zásuvným modulům (plug-in), ale slabší možnosti prostorové finální úpravy při posunu not a taktů, standardní Amadeus a

²⁵ Nejdůležitějším a také obsahově nejnáročnějším je notový zápis. Zahrnuje nastavení stránky pro jednořádkový zápis, klavírní osnovu, jednoduchou partituru a vícehlasé particello. Dalšími prvky jsou nastavení tóniny – Key Signature (a tím i předznamenání) a označení taktu – Time Signature. Samotné vkládání not je závislé na ovládnutí pracovních nástrojů nebo klávesových zkratk. Závěrečné úpravy předpokládají možnosti přidávání libovolného textu, značek akordů, tempových označení, artikulačních znamének a dalších notových symbolů. Efektivitu pracovního postupu je možné docílit dílčí prací s jednotlivými úseky, což předpokládá praktickou dovednost výběru – kopírování a vkládání úseků.

vysoce profesionální, ale také tomu úměrně složité Finále. Výčet hlavních představitelů uzavírá jednoduchá Capella, která je již v českém vydání.

Za zmínku stojí i možnost převádění tištěných notových publikací pomocí skeneru do digitální podoby (kategorie OMP – Optical Music Recognition). Takto získaný notový zápis není ovšem přesnou kopií originálu a vyžaduje proto další úpravy.

4. Převádění souborů do různých formátů

Zahrnuje převod audio souborů do formátu wav, kompresních formátů mp3 nebo wma a také formátu MIDI pomocí příslušných softwarových aplikací. Tím je vytvořena možnost s nimi podle libosti dále pracovat. Funkční dělení na playery, rippery a enkodéry (popř.dekodéry) bylo již vyřešeno řadou výborných, vše zahrnujících softwarových aplikací, jejichž obsluha je velmi jednoduchá.²⁶

²⁶ Velmi zajímavou a pro široké využití produktivní pomůckou je program pro převod audio formátů do midi. Aktuálním zástupcem je značka WIDI.

DIGITÁLNÍ TECHNIKA V HUDBĚ

Michal Janošík

Výpočetní technika na Janáčkově konzervatoři v Ostravě

Na ostravské konzervatoři byla výuka práce s výpočetní technikou zavedena přibližně před deseti lety, kdy bylo podle projektu Mgr. Jaromíra Návrata vybudováno hudební počítačové pracoviště. Základem byla počítačová sestava Apple Macintosh s externí CD-ROM mechanikou, externím Bernoulliho diskem a perifériemi (MIDI klávesy YAMAHA SY-35, Sampler EMU III, tiskárna). Ze software byl pro účely výuky zakoupen MIDI sekvencer Metro a notografický program Finale. Výuka byla zaměřena převážně na teorii a praktické využití MIDI systému, uvedená sestava však neposkytovala možnost nahrávání či zpracování audio signálu v reálném čase.

V nezměněné podobě byl tento systém využíván až do roku 2003, kdy bylo podle mého návrhu vybudováno pracoviště nové. Základem je nyní počítač PC s procesorem Pentium 4 a 1024 MB RAM. Pro práci se zvukem je počítač vybaven zvukovou kartou Sound Blaster Audigy 2 v externím provedení. Kromě využití původních MIDI kláves YAMAHA SY-35 je systém doplněn softwarovým samplerem Gigastudio 160 (64 MIDI kanálů, 160 hlasů polyfonie) s profesionální zvukovou bankou Vienna Sound Library (kvalitně nasamplované nástroje a nástrojové skupiny velkého symfonického orchestru), jako MIDI sekvencer slouží software Cubasis/Cubase, pro notový zápis pak Finale 2004. Tento plně digitální hudební systém je v současné době úspěšně implementován do výuky studentů oddělení skladby a dirigování, a to v rámci předmětu počítačová hudba, praktické uplatnění však nalézá i v jiných předmětech.

Využití digitálního pracoviště v rámci jednotlivých předmětů

A. Počítačová hudba

Úvod do problematiky, základy práce s počítačem

- výuka základní obsluhy PC, seznámení s počítačovým hardwarem a jeho funkcemi, pochopení konstrukce počítače
- seznámení s operačním systémem (Windows, Linux)
- práce s kancelářským softwarem (MS Office, Open Office)
- princip a užívané typy počítačových sítí
- seznámení a práce se sítí Internet, vyhledávání informací
- digitální komunikace – e-mail, chat, ICQ, SMS brány apod.
- práce s grafickými editory (Photoshop, Gimp), digitální grafika, foto a video apod.

MIDI systém

- teorie a praktické využití MIDI systému v hudbě
- seznámení s MIDI hardwarem (syntezátory, samplery, sekvencery, možnosti vzájemného propojení hardwaru apod.)
- práce se softwarovými sekvencery, záznam a editace MIDI dat
- práce s řídicí MIDI klávesnicí a syntezátorem
- import a export MIDI souborů, konverze do jiných formátů

- výroba demoverze vlastní skladby v libovolném nástrojovém obsazení nebo vytvoření finálního hudebního produktu (např. scénické hudby, znělky apod.)
- instrumentace a aranžmá skladeb s využitím nástrojů symfonického orchestru – možnost reálným poslechem si ověřit teoreticky získané znalosti
- praktické ověření si teoretických principů zvukové syntézy (součtová, rozdílová, modulační, vektorová syntéza apod.)
- vytvoření elektroakustické kompozice s využitím syntezátoru či sampleru

Práce se zvukem

- základní seznámení s principy digitálního nahrávání a zpracování zvuku (záznam, střih, digitální efekty), práce s audio editorem
- digitalizace, zpracování či kompilace stávajících zvukových MC/LP/CD nahrávek a výroba (vypálení) CD či DVD média, případně konverze do jiných mediálních formátů (např. MP3)
- implementace audio stop do MIDI sekvenceru, ovládání s audio signálem přes MIDI
- samplování zvuku, výroba a úprava zvukových vzorků a smyček pro sampler
- samostatná kompozice v oblasti tzv. konkrétní hudby

Počítačová notosazba

- výroba vysoce kvalitních partitur vlastních skladeb
- vytvoření partitury z importovaného MIDI souboru ze syntezátoru nebo MIDI sekvenceru
- možnost naskenování notového materiálu a převedení do počítačové partitury (podle mých zkušeností je mnohdy rychlejší materiál ručně přepsat v notografickém programu, existující programy pro skenování a rozpoznávání not jsou značně nepřesné)

Kombinace výše uvedených možností

- zhotovení a tisk notového materiálu, jeho převedení do zvukové podoby pomocí MIDI systému, zpracování výsledné nahrávky a výroba CD apod.

B. Intonace, rytmus a sluchová analýza

- kontrola a ověření kvality intonace v reálném čase pomocí mikrofonu a softwarové ladičky
- zvukový záznam intonace studenta pro zpětnou reflexi
- zvukový záznam vytleskávaného rytmu a jeho zobrazení v grafické podobě, případně jeho notový zápis (při záznamu pomocí MIDI)
- využití počítače jako přesného metronomu
- zadávání hudebních úryvků pro výcvik sluchové analýzy v různých instrumentačních barvách (tj. např. výcvik rozeznávání intervalů a akordů v reálné zvukové barvě smyčcových či dechových nástrojů – standardně se procvičuje jen s využitím klavíru)
- využití digitalizace zvuku pro účely analýzy skladby (např. pro notový zápis skladby z oblasti etnické hudby a folklóru) a zobrazení výšek tónů či rytmického schématu v grafické podobě

C. Všeobecná hudební nauka

- ověření základních poznatků z oblasti hudební akustiky (demonstrace jednoduchého sinusového či složeného tónu a šumu, demonstrace systému alikvotních tónů, snadné
- vysvětlení principu subjektivního vnímání zvuku či vzájemného fyzikálního vztahu výšky, délky, síly a barvy zvuku, demonstrace vlastností lidského sluchu – např. jeho frekvenčního či dynamického rozsahu)
- možnost demonstrace různých typů ladění na syntezátoru (pythagorejské, přírodní, temperované, ukázka čtvrttónového hudebního systému apod.)

- fixace a ověření poznatků z oblasti tradiční notografie, a to praktickým využitím při výrobě partitury v notografickém programu (Finale)
- demonstrace některých hudebních pojmů na počítači (např. vibrato – frekvenční modulace tónu, tremollo – amplitudová modulace tónu atd.)

D. Harmonie a kontrapunkt

- notový zápis vytvořeného kontrapunktického cvičení či harmonické kadence s možností poslechu v různých nástrojových barvách
- využití programů pro kontrolu vypracovaného generálbasu (např. některé pluginy pro Finale 2004 umožňují vyhledávání chybných paralelních postupů, kontrolují rozsahy hlasů apod.)

E. Hudební formy a analýza

- grafické znázornění dynamického průběhu analyzované skladby (získané analýzou CD nahrávky) významně napomáhá pochopení celkové výstavby díla a vzájemného vztahu tektoniky a formy

F. Instrumentace a aranžování skladeb

- seznámení s reálným zvukem a rejstříky nástrojů symfonického orchestru, včetně zvláštních efektů
- ověření zvukového výsledku při kombinování různých nástrojů a nástrojových skupin
- možnost vytvoření kompletní demoverze instrumentované skladby

G. Všeobecné využití (ve všech předmětech)

- možnost využití počítače jako mediálního přehrávače (např. CD, DVD, MP3) a jako nástroje pro vizuální prezentaci informací
- využití počítače jako nahrávacího zařízení
- neocenitelná pomoc počítače při výrobě učebních a demonstračních pomůcek
- možnost získávání informací prostřednictvím Internetu
- využití počítače jako metronomu či ladičky

Poznámka

Mé praktické hudebně pedagogické zkušenosti jsou dány (a současně i omezeny) zhruba desetiletým působením na Janáčkově konzervatoři v Ostravě, z čehož převážnou část činí výuka předmětů hudební teorie a přibližně čtyři roky také vedení předmětu *počítačová hudba*.

ZÁKLADNÍ MODEL Y HARMONIZACE LIDOVÉ PÍSNĚ V PŘÍPRAVĚ A PRÁCI UČITELE HUDBY A ZPĚVU

Miroslav Střelák

Lidová píseň může sehrát v hudební kultuře a všeobecně výchovném procesu velmi důležitou úlohu, neboť je nositelkou intonace národa z něhož vzešla a stále živým projevem lidového hudebního cítění. Již ve své elementární podobě může vyvolat silný estetický prožitek jako každé dobré umělecké dílo. Poněvadž obsahuje základní životní zkušenosti lidí mnoha generací a vyjadřuje i jejich pocity a rozmanité životní situace, lze říci, že je pravdivým obrazem své doby i jakousi společenskou kronikou. Mnohé lidové písně, které po staletí existovaly pouze jako akustický fenomén, dnes již máme zachyceny i graficky, a tudíž se mohou stát i předmětem zkoumání logiky a řádu hudební invence lidového skladatele při tvorbě melodické linky nebo vnitřního rytmického průběhu písně či latentní harmonie obsažené již v samotném nápěvu. Tvůrce lidové písně byl obdarován schopností reagovat na rozmanité životní situace a jejich proměny drobnými hudebními a slovesnými dílky, jež v dalším ústním podání fungovaly jako poselství mladším generacím. I když už pouze samotná pěvecká interpretace lidové písně bez nástrojového doprovodu je schopna tlumočit záměr svého tvůrce, zpravidla se nevyhýbáme možnosti obohatit zpěv nástrojovým doprovodem, který ostatně takřka vždy k lidovému zpěvu patřil. Umění doprovázet zpěv lidové písně na hudební nástroj (či nástroje) zpravidla patřil (a dosud patří) k základním dovednostem praktických lidových muzikantů. Touto dovedností by měli být vybaveni i hudebně vzdělaní učitelé.

Rozmanitost lidových písní po stránce obsahové, funkční, kompoziční i harmonické nabízí mnohostranný přístup k jejich osvojení. Můžeme se s nimi seznamovat v různých didaktických rovinách. Jednou mohou být hlavní náplní vyučovací hodiny, jindy třeba poslouží jako ilustrace či doplněk k jiným hudebním činnostem.

Jak známo, vedle rytmu, melodie, tempa, dynamiky atp. patří k základním hudebně vyjadřovacím prostředkům i harmonie. Ta může při interpretaci písně sehrát velmi pozitivní roli. Na otázku jak harmonizovat lidové písně – nabízí odpověď publikace autora tohoto příspěvku „*Harmonizujeme lidovou píseň*”. Tento učební text doplněný bohatými přílohami lidových písní opatřených akordovými značkami může být v různé míře přínosný pro více hudebně teoretických i hudebně praktických disciplín. Např. v předmětech, jejichž náplní je všeobecná hudební nauka, intonace, harmonie, hudební formy, ale též studium předmětů speciální odborné přípravy jako je např. hra na klavír nebo improvizace či doprovod a korepetice. V duchu platné a stále moderní didaktické zásady nabádající ke spojení teorie s praxí bychom měli průběžně usilovat o sepětí poznatkové informace s konkrétní hudební činností. Jinými slovy řečeno je žádoucí, aby teoretické vědomosti z oblasti harmonie tvořily vždy s jejich praktickou aplikací jeden organický celek. Učební látka, jež tvoří obsahovou náplň této publikace, je důsledně organizována didakticky. Každá kapitola obsahuje (a) výklad učiva s příslušnými praktickými příklady, (b) úkoly pro sluchová, verbální, písenná a instrumentální interpretační cvičení a (c) zadání domácího úkolu na procvičování probrané učební látky a upevnění získaných vědomostí. Veškeré učivo obsažené v této příručce je uspořádáno ve shodě s didaktickou zásadou vyžadující **posloupnost a soustavnost** ve výchovně-vzdělávacím působení i se zásadou „**spojení teorie s praxí**”.

Osvojení si dovednost zharmonizovat melodickou linku, opatřit ji patřičnými akordovými značkami a pomocí nich pak doprovodit zpěv, je náležitý požadavek praxe. Hra podle akordových značek přináší své výhody. Snadněji a rychleji se orientujeme při doprovodu v harmonické stavbě zvoleného nápěvu a zároveň máme možnost zvolit si takový způsob doprovodu, který odpovídá našim hráčským (interpretačně technickým) schopnostem a dovednostem. Lze doporučit následující rámcový postup:

1. Nejdříve musíme zopakovat a zvládnout základní poznatky ze všeobecné hudební nauky zejména učivo o intervalech, durových a mollových tóninách a učivo o akordech.
2. Poté si osvojíme systém nejčastěji používaných akordových značek a harmonických symbolů.²⁷
3. Harmonizaci melodie začínáme tak, že zvolený nápěv opatříme pouze třemi základními harmonickými funkcemi (T-S-D), které téměř vždy vytvářejí základní harmonickou kostru.
4. Poté pozvolna obohacujeme harmonii (a) o kvintakordy na vedlejších stupních, (b) o septakordy, (c) o mimotonální akordy a případně (d) i o zmenšené (především jde o uplatnění zmenšeného septakordu VII. stupně) a (e) zvětšené akordy (např. jde o uplatnění zvětšeného kvintakordu na dominantě v zájmu zvýšení napětí a zdůraznění následného nástupu subdominanty).
5. Při svém rozhodování, který z akordů při harmonizování lidové písně použijeme, bychom měli mít na paměti, že naši volbu má ovlivnit kromě hudebně charakteristických znaků kraje, ze kterého píseň pochází, též úvaha o tom, co se ke zvolené písni vzhledem k její melodické, rytmické i tempové charakteristice nejlépe přiléhá.
6. Svou úlohu zde má i stupeň umělecké stylizace, pro nějž se učitel rozhodne s ohledem na své dosavadní hudební vzdělání a úroveň vlastní technické vyspělosti. Je i na něm, zda se rozhodne pro harmonii zcela prostou nebo mírně obohacenou či vsutku „košatou”.
7. Každý učitel v roli doprovazeče-improvizátora je jistě oprávněn projevovat se v rovině svého vkusu (samozřejmě za předpokladu, že se nedopouští hrubých prohrěšků proti základním harmonickým pravidlům). Měl by však soustavně pracovat jak na zvýšení umělecké úrovně svého projevu, tak i na zvyšování své pohotovosti v pedagogickém využití svých takto rozvíjených vlastních muzikantských schopností.
8. Při rekapitulaci či aktualizaci základních poznatků ze všeobecné hudební nauky je pozornost věnována především symbolice a systému akordových značek.

Následující část příspěvku obsahuje tři řady konkrétních kroků, jak jsou podrobně a v četných příkladech (po padesáti v každé řadě) dokumentovány v třídičné práci autora tohoto příspěvku.²⁸

1 řada

(ve shodě s obsahem I. dílu cit. publikace) je obrazem postupu při zvládnutí úkolů instrumentálního doprovodu lidových písní **v durovém tónorodu**. Po evidenci možností výběru harmonického materiálu následují tyto kroky:

- 1.1 využití třech základních harmonických funkcí
- 1.2 využití kvintakordu II. stupně v dur (jako nejužívanějšího vedlejšího zástupného akordu)
- 1.3 uplatnění mimotonální dominanty k dominantě
- 1.4 uplatnění obdobného „zpestřujícího” harmonického prvku, kterým je mimotonální dominantka ke kvintakordu II. stupně

²⁷ I když se dosud nepodařilo zcela sjednotit značení akordů v tomto smyslu, používáme zpravidla systém značek a harmonických funkcí v praxi nejrozšířenějších.

²⁸ Viz STŘELÁK, M.: *Harmonizujeme lidovou píseň*. Edice Pražské konzervatoře, Praha 2005.

- 1.5 harmonizace písní, jež v sobě obsahují tóninový skok do dominantní (někdy ovšem i do paralelní) tóniny
- 1.6 uplatnění dosti frekventovaného kvintakordu VI. stupně, jenž může v rámci našeho záměru úspěšně zastoupit tóniku
- 1.7 uplatnění kvintakordu III. stupně jako zástupného akordu za tonální dominantu nebo tóniku
- 1.8 uplatnění kvintakordu a septakordu VII. stupně
 - 1.8.1 v pozici průchodných a průtažných akordů
 - 1.8.2 ve funkci mimotonálního akordu (dojde tak ke zjemnění harmonického průběhu)
 - 1.8.3 jako zástupného akordu za mimotonální dominanty k různým stupňům (např. k II., V. nebo k VI. stupni), kterým připravujeme tzv. „dočasnou tóniku“ nebo jím připravujeme nástup kvintakordu II. nebo VI. stupně
- 1.9 uplatnění mimotonálních akordů na hlavních stupních v durové tónině = mollová dominanta, mollová subdominanta a tvrdě malý septakord na I. stupni
- 1.10 uplatnění 1. obratu zvětšeného kvintakordu na dominantě, který při bezprostředním rozvodu do tóniky působí jako zostřená dominanta vytváření basové linky k nápěvu písně

2 řada

(ve shodě s obsahem II. dílu cit. publikace) je obrazem postupu při zvládnutí úkolů instrumentálního doprovodu lidových písní v mollovém tónorodu. Po evidenci možností výběru harmonického materiálu následují tyto kroky:

- 2.1 harmonizace písní obsahujících tóninový skok do durové paralelní tóniny
- 2.2 harmonizace písní s tóninovým skokem
 - 2.2.1 do mollové dominantní tóniny a
 - 2.2.2 do durové dominantní tóniny
- 2.3 využití zástupných akordů (v zájmu zpestření harmonického průběhu)
- 2.4 funkční využívání zmenšených akordů
- 2.5 využití akordů protikladných tónorodů na hlavních stupních (durová tónika, durová subdominanta, mollová dominanta)
- 2.6 využití zvětšeného kvintakordu při harmonizování melodického průchodu

3 řada

(ve shodě s obsahem III. dílu cit. publikace) je obrazem postupu při zvládnutí problematiky modulací. V souladu s aktualizací teoretických znalostí (modulace diatonická, chromatická, tóninový skok, vybočení, proměny tónorodu atp.) je možno uvažovat o následujícím výběru vhodných písní:

- 3.1 durové písně s přechodem do durové dominantní tóniny
- 3.2 durové písně modulující do paralelní mollové tóniny
- 3.3 durové písně s přechodem do subdominantní tóniny
- 3.4 durové písně modulující do stejnojmenné tóniny
- 3.5 mollové písně s přechodem do dominantní mollové tóniny
- 3.6 mollové písně modulující do durové paralelní tóniny
- 3.7 písně kombinovaného dur-mollového tónorodu
- 3.8 prověření možností a praktické účinnosti tzv. vzestupné a sestupné chromatické modulace

Ukázky z cit. autorovy práce „*Harmonizujeme lidovou píseň*”.

Ukázka č. 1

Dmi5 Gmi6/4 Dmi5 A6 5 Dmi5 Hmi5 $\sharp$ A5 7
 °T °S6/4 °T5 D1 $\sharp$ °T5 VI.1 $\sharp$ D $\sharp$ 7
 Dyž půj - du na trá - vu za ten bí - lý ká - meň,
 Dmi5 Gmi6/4 B6 F6/4 Emi5 $\flat$ Gmi6/4 A Gis dim A5 7 Dmi5
 °T5 °S6/4 VI.6 III.6/4 II.5 $\flat$ °S6/4 D (VII.1 $\sharp$) D $\sharp$ 5 7 °T5
 u - vá - žu si pan - tlu čer - ve - nú jak pla - meň.

Ukázka č. 2

Emi Emi5 Ami6/4 Emi5 H6/4 Emi6 G C5 D5 G6/4
 °T5 °S6/4 °T5 D1 $\sharp$ °T6 VI.5 D5 °T6/4
 Do - brú noc, má mi - lá, dob - rú noc,
 nech je ti sám Pán - boh na po - moc. Dob - rú noc,
 Emi D7 G6/4 H6 Emi5 Ami5 Ais dim H5 Emi5
 D7 T6/4 (D1 $\sharp$) °T5 °S5 (VII.1 $\sharp$) D $\sharp$ 5 °T5
 dob - re spi, nech sa ti sní - va - jú slad - ké sny.

POLYFONIZACE V RÁMCI TRADIČNÍ TONALITY JAKO FORMA PRÁCE SE ŠKOLSKOU PÍSNÍ FOLKLÓRNÍ PROVENIENCE

Václav Dvořák

Abstrakt

V procesu tvorby **rámcových vzdělávacích programů** HUDBA a ZPĚV postupně dochází k odkrývání řady problémů i dosud skrytých rezerv v umělecké a umělecko-pedagogické přípravě na konzervatoři. Tradované problémy se odtud přenášejí do praxe základních uměleckých škol. Řešení spočívá v obousměrné prostupnosti principů a praktik *hudební kreativity*. Klíčovou pozici má v této souvislosti pomaturitní cyklus **hudebně pedagogické přípravy** na konzervatoři. Rámcový vzdělávací program zde počítá s faktem a funkcí integrovaného celku vzdělávacího kurikula, který staví na odborných schopnostech, dovednostech a zkušenostech nabytých v průběhu studia *předmaturitního* a zahrnuje kromě tradičních umělecky výkonových a pedagogických disciplín i disciplíny dovršující rozvoj hudebně kreativních schopností žáků. Cílem je dosažení potřebné úrovně všestranné připravenosti absolventů jak pro profesně výkonovou uměleckou práci, tak pro plnění úkolů výuky hudby a zpěvu na základních uměleckých školách. Užší zaměření předložené studie na *nauku o kontrapunktu* v mezích tradičního pojetí tonality²⁹ je vyvoláno potřebou rozvíjet polyfonní hudební představivost a myšlení ve vazbě na tvořivě koncipovanou *nauku o harmonii*.

V praxi osvědčeným **východiskem** didaktické strategie tvořivě orientované výuky kontrapunktu je mezislohová oblast polyfonní tvorby reprezentovaná dílem Girolama Frescobaldiho (1583–1643).³⁰ Konečným **cílem** výuky je dosažení stupně dovedností potřebného k zahájení předpokládané další etapy již individualizovaného studia a tvorby s uplatněním postupů soudobé kompoziční praxe. Jedním z osvědčených **prostředků** dosažení potřebné úrovně aktuálně i perspektivně užitečnatelné polyfonní představivosti a myšlení je předložená koncepce **polyfonizace školské písně folklórní provenience**.

Klíčová slova:

rámcový vzdělávací program, základní hudební výchova – odborné hudební vzdělávání, vzdělávací kurikulum, odbornost obecná – specifická, pedagogická příprava, vyučovací předmět monodisciplinní – polydisciplinní, kreativita, integrace, didaktické paradigma disciplíny kontrapunkt–polyfonie (základní odborné hudebně teoretické termíny této

²⁹ Zde odkazujeme na vymezení pojmu „tonalita“ jak je souhrnně přináší Slovník české hudební kultury (1997, heslo Tonalita).

³⁰ Autor tohoto příspěvku je zastáncem názoru o nedělitelnosti této disciplíny na oblast tzv. *vokálního* a tzv. *instrumentálního* kontrapunktu. Za jediné východisko považuje tzv. *starý*, ve skutečnosti jen *přísný* styl (*stile antico*) přelomu 16. a 17. století. Základním inspiračním zdrojem pro tvorbu didaktické strategie i praxe výuky předmětu kontrapunkt (nauka o kontrapunktu) bylo a je autorovi tohoto příspěvku dílo Girolama Frescobaldiho (1583 - 1643), představitele slohového mezidobí mezi G. P. Palestrinou (1525 - 1594) a J. S. Bachem (1685 - 1750). Jde o hudbu, jejíž „řád *absolutně tektonický*“ zděděný z antiky vstupuje do polyfonní hudby renesanční jako řád *kineticko-tektonický* - do baroka pak jako řád *dynamicko-tektonický*....“ (Hutter 1943, s. 527). S ohledem na všeobecnou popularitu „zavedených“ praktik a učebnic (Hůla 1995) je však zmíněná tradovaná dualita *vokální-instrumentální* ve zdůvodněných případech a v přijatelné míře respektována.

disciplíny a disciplín souvisejících), stile antico, kontrapunktická cvičení, polyfonní studie, didaktický artefakt; interpretace (jako předrozumění – rozumění – výklad – užití), školská píseň folklórní provenience, harmonizace a polyfonizace, hudební talent.

ÚVOD

Obsah **hlavní části** příspěvku i jeho těsně navazující **přílohy** tematicky vychází z oblasti **odborného hudebního vzdělávání** konzervatorních oborů **HUDBA a ZPĚV**. Jeho hlavním posláním je přispět k řešení problematiky **pedagogické přípravy na konzervatoři**, jež je zaměřena na výchovu a vzdělání učitelů hudby na základních uměleckých školách. Ve vztahu k *obecné rovině* odborně vzdělávacích cílů konzervatorií je sledována perspektiva (1) *přenosu* odborných kompetencí nabytých v průběhu *středního odborného* (předmaturního) vzdělávání v oborech HUDBA a ZPĚV do oblasti *pedagogické přípravy* a (2) *přenosu* odborných kompetencí hudebně pedagogických nabytých v rámci *vyššího odborného vzdělávání* do *obsahů* výuky hudby a zpěvu na *obou* stupních *základní umělecké školy*.

V tematicky dále zúženém vzhledu do problematiky konzervatorní výuky hudební teorie, v níž atribut „kreativní“ představuje základní pilíř účinné pedagogizace (didaktizace), pak koneckonců půjde o postavení a funkci jednoho z klíčových předmětů odborného vzdělávání zvaného *kontrapunkt (nauka o kontrapunktu)*.³¹

Autor příspěvku nabízí řešení, jež vychází ze vzájemně funkčně se podmiňujícího vztahu principů a praktik hudební *kreativity* a *integrace*. Zatím co principy a postupy *integrace* lze bezproblémově zprostředkovávat verbálně, principy a postupy *hudební kreativity* bude i tentokrát třeba demonstrovat prakticky; v našem případě alespoň prostřednictvím notovaně zaznamenaných a reálně znějících (či alespoň digitálně ozvučených) *obrazů hudby* (hudebních útvarů: elementů–struktur–celků).³² Připojená notovaná, digitálně zpracovaná (a tedy i ozvučitelná a možným zásahům otevřená) **příloha** je didakticky zpracovaným příspěvkem k obsahu *tvůrčí dílny*, zamýšlené jako doplňková a integračně rozvíjející nadstavba předmětů odborného hudebně pedagogického vzdělávání oborů HUDBA a ZPĚV.³³ Základní pedagogicko-strategický záměr autora tohoto textu je založen na ověřeném předpokladu, že praktickým výstupem budou konkrétní didakticky použitelné produkty polyfonizace školských písní folklórní provenience – ať už v podobě notovaných úprav a

³¹ Jde o disciplínu stojící na periferii zájmu v odborné hudební přípravě. Absencí či nedocenením významu polyfonie se vyznačují např. soubory solféží, sluchových a intonačních a cvičeníh (za všechny Spilka, 1955). Čestnou výjimkou jsou u nás učebnice intonace Jiřího Koláře (1980-83) a Vladimíra Poše (1998). Obdobně konstatujeme absenci polyfonie v projektech, materiálech i v realitě formálního kurikula; snad jde o možná i o podvědomě přetrvávající důsledek někdejší rigidně ateistické orientace uplatňované ve výběru skladeb a autorů (za všechny Herden 1994 a 1997). Sama kategorie *smyslu pro polyfonii*, jakožto jedna ze systémových složek hudebnosti, je dosud zatlačována do pozadí (souhrnně viz Luska, 1966, s. 28).

³² Autor zde připomíná praxi činnostně koncipovaných celotýdenních seminářů pro hudební pedagogy LŠU, konzervatorií a vysokých hudebních škol někdejší ČSSR, které za jeho gesce probíhaly v 80. letech na půdě někdejšího Ústředního ústavu pro vzdělávání pedagogických pracovníků. O té doby považuje za nezvratně prokazatelné, že *činnostně* orientovanou tematiku a obsahy lze plně účinně prezentovat výhradně formou *činnostně* realizovaných akcí („dílen“) s aktivní účastí všech zúčastněných, nikoliv pouze prostřednictvím demonstrací činností před auditoriem jen pasivně přihlížejícím.

³³ Jde o bezprostřední navázání na základní kurz harmonie a kontrapunktu, předpokládá se dále absolvování kurzu hudebních forem, jakož i základního kurzu intonace, rytmu a sluchového výcviku, k tomu pak zvládnutí středně pokročilého stupně hry na klávesový nástroj a manipulace s počítačem (v našem případě bylo použito hudebního programu ENCORE 4,5,5).

zpracování, či v projevech pohotové a vkusné improvizace klavírních doprovodů žákovského zpěvu. V zásadě tak půjde o dobu či spíše o obohacení praktik tradičně harmonizačních.³⁴

Úvodní část přílohy dvěma příklady zde³⁵ pouze symbolizuje *slohové východisko* autorovy koncepce základního kurzu výuky kontrapunktu; příklad třetí je demonstrací nadčasových (a tím i nadslohových) principů polyfonické práce. Ve všech třech ukázkách jsou současně naznačeny cesty didaktických úprav polyfonní skladby s možností jejich využití v tzv. *tandemové* a též tzv. *individuální solfěži*.

Hlavní část přílohy je sestavena ze vzájemně navazující **trojice řad kontrapunktických cvičení, polyfonních studií** a polyfonně pracovaných *didaktických artefaktů*, jejichž **cantus firmus** (*proposta, subjekt, či prostě hudební téma*) je vytvářen z **melodie jediné lidové písně**.³⁶ Jako akt pozornosti vůči váženým prešovským přispěvatelkám první části tohoto sborníku byla zvolena píseň z východního Slovenska – nicméně z relativně neutrální folklórní oblasti rusínsko-ukrajinské. Jde o lidovou píseň **Any ja ne stady**, kterou r.1972 zapsal v obci Ladomirová pod Duklou prešovský sběratel a folklorista A. Duleba (Duleba 1977, s. 213).³⁷

Autor příspěvku je přesvědčen, že hudebně tvořivá činnost zde demonstrovaného zaměření a obsahu se může za příjatelných okolností a podmínek³⁸ stát vysoce účinným prostředkem rozvíjení hudební představitosti a myšlení na úrovni souměřitelné se současnými světovými trendy odborného hudebního a hudebně pedagogického vzdělávání.³⁹

I. Místo a funkce předmětu nauka o kontrapunktu v procesu utváření profilu absolventa konzervatoře

Disciplína označovaná výrazem **kontrapunkt** (či nauka o kontrapunktu – polyfonii) je v obecné veřejnosti a nezdá se i v prostředí profesně orientované hudební výchovy neprávem považována za výlučnou doménu výchovy skladatelů či varhaníků. Ve skutečnosti její plné zvládnutí je naprosto nezbytnou složkou profilu každého absolventa konzervatoře jakožto kvalifikovaného hudebníka či pěvce ve třech rovinách:

Především v rovině (1) tzv. *obecné* (zde široce hudební) *odbornosti*, tedy v rámci profesně funkční syntézy kompetencí, která je spolehlivou základnou pro úspěšné zahájení a další rozvíjení „hudebnické“ praxe v celé šíři její struktury, a dále v rovině (2) tzv. specifické

³⁴ Zde se odvolávám na podněty Janečkovy *Skladatelské práce v oblasti klasické harmonie* (Janeček 1965, též 1969); je opravdu škoda, že Karel Janeček neuskutečnil svůj údajný záměr zpracovat obdobně i koncepci „skladatelské práce v oblasti tradičního (či klasického) kontrapunktu“. Podle nepřímých informací se rukopis na uvedené téma nachází v té části Janečkovy pozůstalosti, která bohužel není dosud veřejně zpřístupněna.

³⁵ Jde o pouhý zlomek rozsáhlé elektronicky zpracované záložní antologie široké didaktické využitelnosti.

³⁶ Hudebně monotematická trojčetná řada paradigmát soustřeďuje značnou část typizovaných postupů uplatněných v didaktických podobách a úpravách velkého počtu jednotlivých českých, slovenských i ukrajinsko-rusínských lidových písní, jež jsou rovněž součástí zmíněné antologie.

³⁷ Současně jde o takto konkretizovaný obraz vzdělávacích paradigmát, norem a obsahů *odborných kompetencí*, které žáci oborů HUDBA a ZPĚV postupně *získávají* v průběhu *kreativně* pojatého základního *studia kontrapunktu* v průběhu a kurikulárním rámci *středního odborného vzdělávání* předmaturitního a které dále *upevňují* a *rozšiřují* v průběhu *vyššího odborného studia* pomaturitního, zde především v rámci předmětného komplexu *pedagogické přípravy*.

³⁸ Jednou ze základních je hudebně i didakticky tvořivá spoluúčast učitele v součinnosti tandemu „učitel-žák“. Na straně žáka se předpokládá dostatek odhodlání a vůle k náročnějším formám práce při ztvárňování intuitivně vyvstávajících, modelově učitelem „předpracovaných“ či prostě odjinud převzatých hudebních nápadů a námětů.

³⁹ Viz např. detailně rozpracovanou koncepci a praxi výuky hudební teorie THE ROYAL CONSERVATORY OF MUSIC, TORONTO, proslulou nekompromisně přísným systémem zkoušek a získávání certifikátu, jak ji prezentuje její THEORY SYLLABUS (1955).

odbornosti,⁴⁰ kdy jde o plné zvládnutí norem profesního standardu výkonného hudebníka funkčního v konkrétní specifické pracovní pozici. K tomu pak přistupuje (3) další kompetenční specifikum učitele *hudby a zpěvu*. To spočívá ve schopnosti zvládat celé spektrum hudebně výkonových a hudebně výukových úkonů ve všech (tj. i ve vyšších!) ročnících základní umělecké školy, včetně specializované výuky praktické skladby.⁴¹ Zde konstatujeme, že při naplňování tohoto kompetenčního optima nelze výkonové normy specifické hudebnické odbornosti (profesního standardu výkonného hudebníka) obcházet a pouze spoléhat na výkonové normy hudebnické odbornosti obecné s redukováným rozsahem a triviální kvalitou praktické hudební výkonnosti.⁴²

Dosavadní pojetí výuky předmětu *kontrapunkt (nauka o kontrapunktu)* vychází z jeho tradičně „dvojdomeho“ zakotvení v oblasti hudební vědy a teorie na jednom – a v oblasti hudební skladby na druhém pólu široce muzikologického zájmu. S touto skutečností souvisí letité problémy transformace *disciplíny kontrapunkt* do didakticky funkční pozice *vyučovacího předmětu nauka o kontrapunktu*. Na konzervatoři má charakter předmětu zásadně „*monodisciplinního*“⁴³ pro všechny hudební obory, s poněkud (ne však zásadně) odstupňovaným rozsahem látky pro obor skladby.⁴⁴

⁴⁰ Není však jednoduché přesvědčit učitele i žáky konzervatoří o tom, že každá specifická schopnost je za předpokladu vědomého sebekoncepčního úsilí vkladem do roviny schopností obecných - a naopak. (K tomu viz Pešínová 1975.)

⁴¹ Pozoruhodné výsledky jednotlivých vskutku tvůrčích učitelů základních uměleckých škol dosahované v předmětu *úvod do hudební skladby*, jež jsou vysoce oceňovány na soutěžích ZUŠ i při talentových zkouškách na konzervatoře a vysoké hudební školy, svědčí jak pro další rozšíření této předmětné specializace na co největší počet základních uměleckých škol, tak i pro pozornější integraci těchto specifických vzdělávacích kompetencí, schopností a úkolů do rámce dvoustupňového konzervatorního kurikula. Koncept osnov tohoto předmětu základních uměleckých škol staví na principech přirozené dětské kreativity, na podnětech spontánní muzikality dětí. Vzdělávání pak postupuje „od spontaneity k uvědomělosti, od emocionality k poznání a sebepoznání, od improvizace k záměrnosti“. To vše s respektováním principů umělosti a plynulosti hudebních útvarů a s využitím účinnosti kontrastu, gradace a scelování při stylisticky podmíněném výběru výrazových prostředků hudby a zvažování vhodnosti a účinnosti jejich užití v tvorbě i analýze.

V prostředí základních uměleckých škol tak dochází k deklarování kritického postoje vůči zakořeněné praxi, kdy ortodoxně a doslova antikreativně praktikovaná „orientace na chybu“ vede k nastolení a k letitému udržování „ovzduší permanentního dětského stresu, strachu, submisivnosti a servilnosti“. (Viz Portešová 2000, s. 150.)

⁴² V nedávné ještě minulosti šlo o jeden ze základních problémů dislokace po této stránce evidentně nepřipravených absolventů studia základní hudební výchovy na pedagogických fakultách do profesních pozic odborných učitelů hry na nástroj a zpěvu na základních uměleckých školách. Znovuzavedení profesně hudebně výkonové přípravy do programů odborného studia pedagogických fakult, a tím i do náročnějších norem hudebně pedagogické kvalifikace je v dané situaci nanejvýš vítané. Otázkou ovšem je, do jaké míry tato praxe povede k výsledkům srovnatelným s normami absolutoria našich hudebních akademií zejména v těch případech, budou-li k vysokoškolskému hudebně pedagogickému studiu hry na nástroj, dirigování a zpěvu přijímáni adepti, kteří nedosahují v daném oboru úrovně konzervatorního absolutoria či alespoň maturity.

⁴³ Z hlediska rozlišování mezi pojmy *vyučovací předmět* a *odborná* (historická, skladebná, pedagogická, organologická, estetická, prakticky výkonová atp.) *vědní* či *umělecká disciplína* nahlížím na konvencionalizované předměty odborného uměleckého (i vědního) vzdělávání jako na (1) celky s absolutní dominací jedné disciplíny (nazývám je „*monodisciplinní*“) - či (2) celky s víceméně rovnoměrným podílem dvou - tří disciplín („*polydisciplinní*“), případně (3) s obsahem utvořeným z většího počtu nestejných podílů celé řady disciplín („*multidisciplinní*“); příkladem z oblasti všeobecného vzdělávání může být multidisciplinní mozaika zastřešená předmětným pojmenováním *občanská nauka*.

⁴⁴ V případech tzv. *hudebně výchovných* vzdělávacích systémů se s kontrapunktem jako disciplínou vzdělávání setkáváme spíše na okraji „*polydisciplinního*“ předmětného celku, nejčastěji ve spojení „*harmonie se základy polyfonie*“ apod. Pokud jde o základní umělecké školy, pak jsou některé základní obsahy disciplíny kontrapunkt součástí obligátní *hudební nauky*, v odstupňovaném rozsahu pak složkou rovněž „*multidisciplinního*“ *úvodu do skladby*.

Je třeba připustit, že ani ve znění oficiálních učebních dokumentů⁴⁵ nebýval význam této disciplíny náležitě doceňován. Situace se však postupně lepší.⁴⁶ Přední naši hudební teoretikové, pedagogové a skladatelé (Tichý 1996, Neumann 2000, s. 15) řadí kontrapunkt mezi zcela nepominutelné kompozičně technologické disciplíny s poukazem na tradici souborů účinných pracovních návodů (příkazů, zákazů i doporučení) k praktickým kompozičním cvičením. Pokud jde o didaktickou funkci, zdůrazňována je potřeba rozšiřování vazeb s všeobecnou hudební naukou⁴⁷ a harmonií, též však s tektonikou (Tichý 2000)⁴⁸, s kinetikou a s naukou o žánrech a druzích (Kresánek 1977).

Model pedagogické stratifikace výuky kontrapunktu z pohledu učitele konzervatoře

1 Elementární stupeň (kurz PHV a HN nižších ročníků ZUŠ a kurz Hv na základní škole).

- 1.1 Představa a prožitek polyfonie jakožto *polymelodie*: elementární polyfonní dvou- a trojhlas nástrojových škol (klavír, dueta, tria) s předstupněm i paralelou dvou-trojhlasého zpěvu v PHV a HN na ZUŠ a v Hv na ZŠ.⁴⁹
- 1.2 Polyfonie a nauka o kontrapunktu jako složka tzv. *všeobecné hudební nauky*⁵⁰ v užším pojetí předmětu *rekapitulujícího* a *systematizujícího* vědomosti a dovednosti (tyto především v rámci výstupů do výuky intonace, sluchové analýzy a poslechu hudby) na úroveň požadavků talentové přijímací zkoušky na střední uměleckou školu.

⁴⁵ Nanejvýš truchlivým obrazem této skutečnosti je text osnov předmětu *teoretický kontrapunkt* (sic!) v souboru učebních osnov konzervatoří z r. 1985, který byl údajně zpracován renomovaným skladatelem...

⁴⁶ Zkušenosti z pravidelného sledování talentových přijímacích zkoušek na pražské HAMU potvrzují, že v řešení předkládaných zkušebních úkolů prokazují ucelenější vědomosti z nauky o kontrapunktu výhradně ti adepti studia, v jejichž předchozí odborné přípravě byla tato disciplína pojata jako předmět monodisciplinní.

⁴⁷ Na tomto místě deklarují nutnost anticipace principů i praktik této nepochybně klíčové disciplíny už v průběhu kurzu *všeobecné hudební nauky* (Zenkl, 1982 s. 148–160). Tento, z našeho hlediska předmět multidisciplinní, by měl být koncipován jako *úvodní etapa* celku odborného a tvořivě koncipovaného hudebního vzdělávání. Pokud jde o kontrapunkt, mělo by jít o zcela soustavné iniciování polyfonní tematiky v souvislostech s prezentacemi celé řady témat a činností – a to zejména v paralele se sluchovou výchovou a dílčími analytickými vhledy. I touto cestou je třeba čelit tendencím propadu této disciplíny s důsledky v odborně poloprázdném vědomí převážné části absolventů konzervatoří – a zřejmě i hudebně pedagogických studií všech stupňů, kteří nesou celoživotně důsledky toho, že byli v tomto ohledu odchováni výhradně v intencích buď tzv. "čistě teoretického" kontrapunktu nebo absolvovali tuto disciplínu v podobě pouhého přílepku kurzu harmonie ("*harmonie se základy polyfonie*").

⁴⁸ Zde dále připomeňme alespoň ty nepominutelné důsledky polyfonizace v oblasti *tektoniky*, které vedou k proměnám ve vztahu *aditivnosti* kontra *proporčnosti* a v dalších souvislostech ve vztahu tzv. *rozvíjení* – (*Entwicklung*) a *navazování* (*Fortspinnung*) – (viz Kresánek 1999, s. 37). S ohledem na skutečnost, že v příloze předkládané modely polyfonizace lidové písně v zásadě nepřesahují rozměr tzv. malé formy kvadrátní struktury (1. předvětí – 1. závětí//2. předvětí – 2. závětí), by exkurz do problematiky hudebních forem vysoko překračoval daný tematicky vymezený horizont. (Tato tematika je autorem zpracovávána a připravována k publikování v rámci většího celku. Vychází se z Asafjevova tzv. dynamického pojetí formy v principiálně trojčteném a hierarchizovatelném řádu tektonických funkcí: *I-impuls* - *M-motus* - *T-terminus*.)

⁴⁹ Zatím se na našich školách zcela nepodařilo navázat na tradici hromadného žákovského zpěvu doprovázeného učitelovou hrou na housle či jiný melodický nástroj (v unisonu či v protimelodii). Pamětníci rádi potvrdí, že šlo o účinný prostředek výcviku melodické představivosti a schopnosti i vůle prožít autonomní jednohlasé melodické fráze a melodické celky písnových forem (tj. nezávisle na prostě podloženém harmonickém doprovodu – navíc v podobě ne vždy ústrojně a v podstatě vnucené „prkenné“ harmonizace). Bez dostatečně rozvinutého citu pro melodii se proces polyfonizace redukuje na akt pouhé spekulace; výsledný obraz bývá přes veškerou vnější „logiku“ a „správnost“ hudebně bezcenným produktem.

⁵⁰ Tj. již v rámci počínajícího výcviku v řádu paradigmatické hudební gramotnosti či jen počátečního kladení základů hudební „gramoty“ (Koutský 1994–95).

2 Střední stupeň – mimo konzervatoře a jiné střední odborné hudební školy (vyšší ročníky základní umělecké školy a vyšší ročníky gymnázií).

Prvky disciplíny kontrapunkt jsou součástí předmětů *hudební nauka* (ZUŠ) a *hudební výchova* (ZŠ) s aktualizovanou prioritou elementárně pojatého poučení

- 2.1 o kontrapunktu,
- 2.2 o harmonii,
- 2.3 o hudebních formách,
- 2.4 o dějinách hudby,
- 2.5 též v praktické intonaci a sluchovém výcviku.

3 Odborné středoškolské studium (konzervatoře a jiné střední odborné hudební školy).

Předmět kontrapunkt se stává *autonomní* složkou kurikula odborné přípravy předmaturitní v posloupnosti:

- 3.1 iniciační fáze v rámci úvodu do studia hudebních nauk (s poukazy na polyfonní jevy ve skladbách, včetně skladeb studovaných v hlavním oboru),
- 3.2 fáze demonstrací polyfonních jevů a vytváření představy kontrapunktických pravidel (např. v návaznosti na soubor pravidel harmonie),
- 3.3 zásadní fáze didaxe kontrapunktu spojená se zvládnutím úplného paradigmatu disciplíny,
- 3.4 fáze souhrnně rekogniční (prostřednictvím reminiscenčně navozených a cílených postupů) v rámci
 - 3.4.1 předmětu *intonace, rytmus a sluchová analýza*,
 - 3.4.2 předmětu *dějiny hudby* (spojeném s poslechem hudby),
 - 3.4.3 předmětu *hudební formy a rozbor skladeb*,
 - 3.4.4 předmětu *hra na klavír* (jako povinného předmětu),
 - 3.4.5 studia skladeb polyfonní faktury v *hlavním oboru*,
 - 3.4.6 specializovaného studia *skladby, dirigování a hry na varhany*;
- 3.5 fáze první syntézy (norma maturitní zkoušky z dějin hudby a teorie hudby)⁵¹.

4 Vyšší odborné studium (5.–6. ročník konzervatoří, případně dalších forem vyššího odborného studia):

Disciplína kontrapunkt je organickou složkou vyšších integrovaných (polydisciplinních) celků:

- 4.1 předmětu *úvod do skladby*,
- 4.2 pomaturitního kvalifikačního *hudebně pedagogického studia* (didaktika hudební výchovy obecná, didaktika hudební nauky na ZUŠ, didaktika hudební teorie, didaktika hudební tvořivosti, didaktika nástrojové hry a zpěvu, didaktika úvodu do skladby),
- 4.3 specializovaného studia *skladby*,
- 4.4 přípravy k vysokoškolskému studiu
 - 4.4.1 hudebně výkonové orientace,
 - 4.4.2 skladby,
 - 4.4.3 hudební vědy,
 - 4.4.4 hudební pedagogiky.

5 Vysokoškolské studium

- 5.1 hudebně (nástrojově a pěvecky) výkonového zaměření – v rámci prakticky koncipovaného kurzu s úvodem do skladby a kurzu hudební analýzy.⁵²

⁵¹ Viz pozn.33.

⁵² Obdoba dvou až tříletého kurzu disciplíny „Satz” („Tonsatz”) na německých vysokých hudebních školách.

- 5.2 hudebně vědného zaměření – včetně dalších specializací, s dominací historicky (slohově) vývojového vhledu (převažuje analytický přístup),
- 5.3 hudebně skladebného zaměření – s dominací skladebně technické praxe (převažuje vlastní skladba),
- 5.4 hudebně pedagogického zaměření zohledňující strukturu a obsahy odstavců 1 až 4, tj. jako integrovaná disciplína zahrnující v potřebné míře obsahy i činnosti programy výše uvedených studijních zaměření, zde rozšířené o metodiku výuky kontrapunktu.⁵³

Uvedený model je současně obrazem možností *integrace* disciplíny *kontrapunkt*, s nimiž se počítá v připravovaném rámcovém vzdělávacím programu konzervatoří – včetně perspektivy jejich rozpracování v následné etapě tvorby *vzdělávacích programů školních*.

II. Integrace a kreativita

Hlavní podmínkou úspěšnosti pedagogicky cílené *integrace* studijních „zisků“ disciplíny *kontrapunkt* je uvážlivé uplatňování *tvorivého* pojetí *ve všech* fázích vzdělávání a v kompletním spektru kurikula, zejména pak v užším rámci předmětů odborně vzdělávacích (tradičně označovaných jako *tzv. hudební teorie*.) A naopak – i při plném vědomí veškerých obecných (organizačních) i specifických (zde především personálních) problémů, s nimiž se při prosazování *kreativního* pojetí každodenní vyučovací praxe uměleckých škol musí počítat, je třeba uvážlivě integrovat v rámci celistvého kurikula, nikoliv jen v rámci k tomuto cíli vytýpovaných předmětů a disciplín.⁵⁴

Integrace obsahů disciplíny *kontrapunkt* v „*polydisciplinních*“ rámcích předmětů konzervatoří a základních uměleckých škol má ovšemže různý charakter, formu, vnější metodickou podobu – a tím i různou vzdělávací intenzitu. Pokud jde o konzervatoře, základní podmínkou plného uplatnění kompetencí disciplíny *kontrapunkt* v etapě pedagogického vzdělávání je iniciace, rozvinutí a uplatnění široce aktivizujících praktik hudební kreativity už v *předmaturitním* období studia. Zde založená nadtriviální norma kreativity⁵⁵ by měla být nadále udržována i v pomaturitních *metodikách* přípravné hudební výchovy a hudební nauky (zde v celém rozsahu kurikula základních uměleckých škol).⁵⁶

Autor tohoto příspěvku předkládá – a v hlavní části přílohy prakticky demonstruje i komentuje *tři základní formy kontrapunktické práce*, jež odpovídají *třem úrovním tvorivosti*:

⁵³ V tomto ohledu se v posledním desetiletí úspěšně prosadily koncepce kurzu didaktiky hudební teorie prof. Vladimíra Tichého na pražské HAMU (Tichý 2000) a zejména mnohostranná aktivita prof. Juraje Hatríka z bratislavské VŠMU: všeobecnou pozornost zaslouží jeho velmi pozoruhodné koncepce a praxe čtyřsemestrálního předmětu *hudební dílna* (Hatrik 1994-5, s. 19–20).

⁵⁴ V této souvislosti by byla ideálním řešením jednoduchá učebnice kontrapunktu rezignující na tradiční dualitu kontrapunktu *tzv. vokálního* a *tzv. instrumentálního* - s pouze epizodickými výstupy do historicky a slohově vývojové problematiky, tedy ke všem vývojově podstatným oblastem slohovým, případně i k vývojově důležitým přínosům jednotlivých osobností skladatelů a hudebních teoretiků (současné nevyjímaje). Zde připomínáme, že snahy o překonání tradičního dualismu kontrapunktu *tzv. vokálního* (Palestrina) a *tzv. instrumentálního* (Bach), ovšem vesměs s akcentem na bachovskou dobu *stile antico* v teorii a zejména v praxi (tj. v didakticky zaměřených pracích) objevují už od 19. století, (Todd, 1983), běžně však ve 20. století (Kennan, 1972, u nás např. Suchoň, 1961, Churáček - v tisku ad.).

⁵⁵ Tj. s nasazením podstatně vyšším norem v realizaci procesů a postupů *divergence* a *konvergence* v průběhu a vývoji *tzv. kreativních situací*. (Hlavsa 1985).

⁵⁶ Tam občas dochází k záměně „elementární“ za „triviální“, ponejvíce v důsledku praktik neblaze tradičně verbalizujících a veškerou vůli k tvorivosti umrtvujících.

1. *kontrapunktická cvičení*, v nichž lze uplatnit jen základní úroveň kreativity, zde převážně řízené, vymezené zadáním učitele,
2. tzv. *polyfonní studie*, v nichž žák – již víceméně podle své vlastní a na učiteli či vzoru nezávislé tvůrčí rozvahy – rozvine některé z možností, naznačených či dokonce nabídnutých melodickým materiálem (a) učitelem stanoveným – (b) žákem vybraným – (c) žákem samostatně přizpůsobeným či dokonce – (d) žákem vytvořeným.⁵⁷
3. tzv. *didaktické artefakty* reprezentující reálně dosažitelnou úroveň žakovské, tj. učitelem řízené tvořivosti, v nichž se plně prosadí faktory *individualizace* a *umělecky tvůrčí aspirace*. Zde pak funkčně (spíše než kvalitativně) je vhodné rozlišit (a) didaktické artefakty tzv. *učitelské*, vytvářené nejraději na tabuli přímo před žáky, a (b) didaktické artefakty *žakovské* – a to jak individuální, tak případně i skupinové. Velmi žádoucí je výběrově uplatňovat i v této souvislosti standardní postupy výuky kompozice.⁵⁸

Ve snaze osvětlit problematiku **integrace** v naší specifikované vazbě na tematiku **polyfonizace** lidové písně autor této studie předpokládá, že jde o záležitost v obecnější rovině dostatečně známou. (Viz Drábek, 1998 I., s. 58–61, 1998 II).⁵⁹ Přesto na základě dlouholetého sledování dané problematiky usuzuje, že integrační záměry jsou na našich konzervatořích realizovány (pakliže vůbec) cestou pouhého mechanického „prokřížení” obsahů vyučovacích předmětů (tj. obsahů předem definitivně stanovených), tj. ve smyslu praktikování tzv. *mezipředmětných* vztahů, případně prostřednictvím tradovaných vnitřních vazeb v rámci předmětů „polydisciplinních”. Nyní předkládaný koncept integrace vychází z možnosti pojímat i didakticky orientovanou práci s hudbou jako akty *interpretace* v nejširším slova smyslu.

Z našeho hlediska lze totiž i tzv. *kontrapunktickou práci* v jejím účelovém pojetí *práce polyfonizační* považovat za svébytný typ *interpretace hudby* obecně, *didaktické* interpretace hudby pak zvláště – a to v následující odvozené posloupnosti situací (rovin):

⁵⁷ Jde o kvalitativně nejširší pásmo – od nesmělých samostatných počínů až ke složitějším polyfonním studiím, utvářeným jako bezprostřední příprava k didaktickým artefaktům. V našem případě, kdy jde koneckonců o polyfonizaci lidové písně, resignujeme na případ (d); tuto možnost přesouváme do oblasti specializovaného studia skladby.

⁵⁸ Zejména v této relativně závěrečné fázi, kdy žák s napětím očekává hodnotící reakce učitele a spolužáků, by měl učitel zaujmout v jistém smyslu „středový” hodnotící postoj, tj. mezi pólem nesmlouvavého profesního perfekcionismu a pólem pedagogického altruismu. I proto by se práce měla opírat o praktiky tvorby realizované v ovzduší partnerské spolupráce učitele a žáka (skupiny žáků) při společném vytváření „vzorového” didaktického artefaktu „na tabuli”. Krásným a metodicky dodnes podnětným příkladem tradičně kolektivní „spolutorby na tabuli” jsou podrobně rozfázovaná paradigmata tvorby fug F. L. Skuherského, komentovaná i hodnocená s příznačně laskavou náročností nesmlouvavého učitele. (Skuherský, 1884, IV).

V praxi autora tohoto příspěvku se v podobných situacích (tj. v harmonii, kontrapunktu – i v hudební nauce, ve sluchových diktátech a tvořivých úkolech všeho druhu) velmi osvědčovala skupinová forma soutěžních řešení s rotací tří funkcí: *řešitel–konzultant–komentátor* (který současně hlásí učiteli výsledek a nese za celou skupinu odpovědnost za správnost řešení). Stávalo se však, že někteří sebevědomí žáci (ne vždy obdaření odpovídajícím talentem!) tento postup odmítali a pracovali zcela samostatně, prokazatelně však vcelku pomaleji a v závěru s postupnou ztrátou motivace.

⁵⁹ Autor tohoto příspěvku pohlíží spíše skepticky na integrační náměty v dosud prezentovaných koncepcích tzv. polyestetické výchovy, rezervovaný odstup si udržuje i od koncepcí jednostranně upřednostňujících afektivní složku před kognitivní. Dilema tzv. *výsledkové výkonového* chápání procesu odborného hudebního vzdělávání, prosazovaného na konzervatořích – a *výsledkové zážitkového* chápání procesu základní hudební výchovy, chráněné před „nemístnými” nároky perfekcionistů štitem zásad duchovně vědné pedagogiky (s neblahými důsledky ve snižování limitů odborné složky učitelského vzdělávání), však zůstává přes veškerou dobrou vůli neřešeno. Stejně je tomu tak i v modelech řešení problému desenzibilizace moderního člověka, celkové percepční rigidity (i atrofie). Tak např. i velmi seriózně uvažující Zuzana Sláviková připouští, třebaže zjevně nerada, že „...v súvislosti s požiadavkou rozvoja všetkých stránok osobnosti však v hudobnej výchove zatiaľ neboli rozpracované ciele, prostriedky, formy a metódy práce....” (Sláviková 2000. s. 19).

(1) předrozumění – (2) rozumění – (3) výklad – (4) užití.⁶⁰

Tím se i naše pojetí integrace posouvá směrem k hlubším souvislostem, tj. do roviny, v níž teprve může dojít k funkčně smysluplnému *propojení principů integrace s principy hudební kreativity* (Jenčová 2000, s. 385–403), tj. bez bariér fundamentálního lpění na *tradičně* vymezených obsazích a zavedených praktikách výuky v *tradiční* struktuře a posloupnosti vyučovacích předmětů. Škála „*předrozumění–rozumění–výklad–užití*” totiž současně představuje stupně i rozsah funkční spoluúčasti relativně autonomních disciplín *tvořivě* pracujících s hudební materií. Stává se tak současně obrazem (modelem) hierarchizace integračních vazeb. Tak i naše *tvořivostní pojetí výuky kontrapunktu* může účinněji než dosud korespondovat s takovým celkovým modelem integrace, který se při jeho neortodoxním respektování na jedné – i aktualizovaném dotváření na druhé straně – bude vztahovat k nejrůznějším etapám, vrstvám i přílehlým tématům vzdělávání: záležet bude na tom, vstoupí-li tematika kontrapunktu (vlastní polyfonní práce i slohově historických charakteristik polyfonie) v rovině *předrozumění, rozumění, výkladu* či *užití*.⁶¹

Pokud jde o roli kontrapunktu ve vzájemně se kognitivně posilujících předmětných souvislostech zúžených na nejbližší integrační okruh skupinových forem odborného vzdělávání, potom aktualizace roviny (či etapy) (1) *předrozumění* této disciplíny je nejvýš potřebná v intonaci a sluchovém výcviku, v úvodu do harmonie a úvodu do hudebních forem, etapy (2) *rozumění* pak v průběhu základních kurzů těchto disciplín (v harmonii např. v souvislosti s tzv. melodickými tóny), etapy (3) *výkladu* pak v hudebních formách a hlavně v tzv. komplexní (strukturální i sluchové) analýze, etapy (4) *užití* pak především v základech *skladby* a v klavírní *improvizaci*. Znovu připomínáme, že zde *především* sledujeme předpoklady pro naplnění a využití bohatě vztažných integračních vazeb této disciplíny v kurikulární etapě pomaturitní *pedagogické přípravy*.

III. Melodie lidové písně jako téma kontrapunktické práce

Před námi stojí úkol doslova „zaranžovat” vzájemné propojení dvou oblastí hudební reality do hudebně smysluplného výsledku. Na jedné straně je zde *kontrapunkt*, propracovaný abstrakt jedné z nejcharakterističtějších složek tisíciletého vývoje hudební kultury především evropské, předkládaný generacím profesionálně vzdělaných hudebníků v podobě „mračně” přísné nauky nabitě pravidly (navíc v demotivující formě zákazů a příkazů). Na straně druhé *lidová píseň*, produkt podstatně širší, „nadevropské” a historicky časově těžko vymezitelné kulturní tradice. Jde o útvar v rovině původní („bytové”) životnosti synkretický, prostý především svou hudební složkou. Působí nadále ve své primární sémantické funkci „lakovnické intonace”, stále ještě rezonující v široké, třebaš proměnlivé základně obecné zpěvnosti a

⁶⁰ K interpretaci v tomto nejširším slova smyslu viz např. heslo *Interpretace* ve Všeobecné encyklopedii DIDEROT. Vyd. nakladatelský dům OP Diderot, Praha 1977; k *interpretaci* v užším slova smyslu viz příslušné heslo *Stručného slovníku hudební psychologie* (Poledňák 1995).

⁶¹ V zájmu naplnění předpokladů pro úspěšnou integraci této i dalších odborně vzdělávacích disciplín v kurikulární zóně a etapě pedagogické přípravy vyvstává potřeba změn ve struktuře (a organizaci) maturity, především v její tzv. praktické části, dodnes omezené na formy koncertní prezentace vybraných a připravených skladeb. Je třeba odpovědně zvažovat možnost zavedení souhrnné maturitní prověrky v podobě písemné klauzurní práce (několikahodinového trvání – z tohoto časového hlediska by šlo o obdobu písemné práce z jazyka českého), zúčujících i zhodnocujících ty vrstvy a typy dovedností a vědomostí, které byly před vstupem do studia předmětem tzv. talentové přijímací zkoušky. Maturitní klauzurní zkouška by měla znovu prověřit úroveň (1) analyticko-sluchových schopností, (2) hudebně teoretických znalostí a k tomu i (3) dosažený stav praktických (tvořivých) dovedností harmonizačních a polyfonizačních.

hudebnosti, jako nesmazatelný (třebaže narušovaný proměnami vkusu) obraz i zdroj obecných i individualizovaných citových napětí a vzruchů, stále vysoce funkční v určitých vlivných prostředích současného sociálního prostoru.

V průběhu mnohaleté a typově rozmanité umělecké a pedagogické praxe autora tohoto textu⁶² se ukázalo, že cesta aplikace kontrapunktických technik a praktik v žánrově funkčních úpravách – *polyfonizací lidové písně* – může být mimořádně úspěšná. A to jak ještě v průběhu základního kurzu odborné výuky, tak – a to zejména – v rekapitulačních (rekogničních) činnostech a situacích pomaturitní "vyšší odborné" etapy vzdělávání, kde vystupuje jako jedna z odborných složek a východisek profilování především *metodiky hudební nauky* jak v její elementární⁶³, tak i v rozvinutější podobě. Do oblasti učitelské hudební přípravy vstupuje především v rámci programů (a v naší souvislosti i metodiky) vytváření praktických a účelových úprav, výcviku pohotovosti pro každodenní improvizace doprovodu či tvorby kompozičně náročnějších aranžmá v různých stupních a skladebně technické i myšlenkově obsahové (sémanticky obsažné) transformace a idealizace.⁶⁴

⁶² Zde i jinde (především v záložní digitální příloze) uvedené ukázky a příklady polyfonizace lidové písně jsou tematicky aktualizovaným a příslušně dotvořeným výběrem reflektujícím autorovy zážitky a zkušenosti z práce s lidovou písní jak v souborech lidové umělecké tvořivosti (1953–56), v paralelně probíhající a hudebně tvůrčí školní a sbormistrovské praxi, v práci komorních souborů a trubačských ansámbľů – příznačně též ve funkci sbormistra a dirigenta prešovského Poddukelského ukrajinského lidového souboru v letech 1978–80 – včetně další volné spolupráce s tímto souborem v letech devadesátých.

⁶³ Právě v této souvislosti by bylo možno navázat na Nedělkovu pragmatickou charakteristiku elementární (ovšemže) harmonizace: „*Harmonizaci rozumíme podložení melodie akordy*” (Nedělka 2004, s. 59) obdobně pragmatickou charakteristikou elementární polyfonizace v případě, že následuje za kurzem harmonizace: „*Polyfonizaci rozumíme postupné rozvíjení intonační a rytmické výrazovosti reálných hlasů užitě harmonie*” (atp.).

⁶⁴ Kategoricky odmítavý postoj k možnostem didaktického využití lidové písně (v úkolech harmonizačních) zastával **František Spilka** (1945); **Ladislav Burlas** (1978) upozorňuje na nebezpečí odcizení se základům původního lidového hudebního stylu v úpravách, připouští však jistou oprávněnost stylistických zásahů do údajně původní podoby písně – od minimálních až k deformujícím. **Vladimír Karbusický** (1968, s. 19) varuje před tendencí považovat „znotovaný” záznam lidového zpěvu za obraz obecně závazného znění. **Jaroslav Dostalík** (1986, s. 60) hovoří o *úpravách aranžérských a kompozičních*. Sám je autorem překrásných polyfonních dvojhlasých úprav, zdůrazňuje technické, sluchové i estetické kvality takto založeného sborově pěveckého výcviku (Dostalík 1966, úvod). **Michal Nedělka** se (na rozdíl od předchozích) vyslovuje i k polyfonizaci, když preferuje „...postup, kdy studenty nejprve oprošťuji od jednostranně vertikálního způsobu hudebního myšlení a zaměřuji jejich pozornost na práci s logicky vedenými hlasy” (Nedělka 1997, s. 44–45). **Luděk Zenkl** (1997, s. 183–188) shrnuje soubor názorů doložených přímými citáty, jež se vztahují k otázce transformace elementárního lidového zpěvu do žánrové pozice písně společenské a školní cestou úprav (Ilja Hurník, Jaroslav Dostalík, Milan Uherek, Karel Plicka). Podle Zenkla všichni tito autoři jednoznačně připouštějí (a svým dílem dokládají) možnosti či dokonce potřebu upravovatelské i kompoziční práce s lidovou písní, ovšem v míře, která nezastře její původní hodnoty.

Stanovisko autora tohoto textu: Školský hromadný zpěv písní folklórní provenience reprezentuje stylovou mezivrstvu, v níž dochází na jedné straně k určitému přizpůsobení i neutralizaci či křížení žánrově a etnicky charakteristických znaků, na straně druhé však proměnou původně individuálně citěného a realizovaného projevu lidového zpěváka v projev kolektivní dochází k mentálně podmíněnému „re-formování” do roviny kolektivního prožitku s výraznou socializační a identifikační funkcí, současně i k založení nesmazatelných hudebně paměťových stop (mj. jako trvalé opory v rozvíjení hudební představivosti vyššího stupně a hudebního myšlení obecně). Velmi však záleží na umění učitele doprovodem umělecky zvýraznit, podepřít či alespoň zcela nezastřít původní charakteristiky. Harmonizací či polyfonizací by nemělo být deformováno původní melodicko-rytmické jádro i latentní tonalita (modalita) a souzvuковost. Podobné krajnosti považují v daném kontextu zde předložené studie za nefunkční: jde mi totiž o uchování původní, metro-rytmickými a intervalově vztahovými deformacemi nenarušené rytmicko-melodické pulsace lidové písně, setrvávající v mezích tradiční tonality (případně i modalit). Je ovšem třeba připustit, že i v tradičně realizovaných polyfonizacích (viz polyfonní studie a didaktické artefakty přílohy) se prosadí určitý, místy i dosti značný odklon od konvenčních homofonních harmonizací, jež jsou utvářeny postupy důsledné realizace latentního tonálně harmonického pozadí.

Polyfonizace lidové písně by v pokročilejších fázích práce měla být chápána jako podstatné rozšíření spektra výrazových kvalit vznikající úpravy. Lze snadno doložit, že v celé řadě i velmi detailně (až algoritmicky) propracovaných koncepcí tvorby doprovodů k lidovým písním⁶⁵ je poněkud jednostranně sledována problematika *harmonizace*, obvykle ve smyslu improvizování nejspíše klavírního (řidčeji kytarového či akordeonového) doprovodu k hromadnému žákovskému zpěvu.⁶⁶ Ve většině těchto prací je polyfonizace zmíněna pouze okrajově, spíše nepřímo – pakliže vůbec.⁶⁷

Tento přístup může souviset s obecně přijímaným názorem, že tzv. improvizace doprovodu původně jednohlasých písňových melodií je považována za schopnost výsostně specifickou a pro mnohé *a priori* nedostupnou. V každodenní konzervatorní praxi se tato údajně „krajně specifická“ schopnost (kompetence) zcela neoprávněně staví do protikladu vůči rovněž údajně „krajně specifické“ schopnosti *hry z listu*. Podstata je ovšem táž. I při respektování v praxi obvyklé převahy jedné nad druhou⁶⁸ platí, že základ pro zvládnutí obou (jak v oddělených postupech, tak – a to raději – simultánně) spočívá v úrovni a kvalitě výše zmíněné tzv. *obecné odbornosti*, jejíž profesně odpovědnou složkou je komplex *hudebních schopností obecných* (viz výše).

Odstraňování tradičních bariér na cestě ke zvládnutí komplexně pojaté schopnosti (1) *hry z listu* a (2) *klavírní improvizace* je ovšem v každém případě záležitostí dosti obtížnou a neobejde se bez soustředěného výchovného i sebevýchovného úsilí. Výchova polyfonní představivosti a myšlení zde může k tomuto cíli vydatně přispět jak realizací předložených polyfonizačních činností tak i prostřednictvím tvorby i využití nabídnutých modelů individualizované či tandemové (skupinové) *sofěže*.⁶⁹



Několik doplňujících poznámek před zahájením ”ozvučeného čtení” a systémových (strukturálních i sluchových) analýz **přílohy**:

1. Vstup hudebně stavebných a výrazových prostředků polyfonie do tónového a výrazového „pole” lidové písně je podřízen normám, které vykrytalizovaly v tisícileté umělecké praxi. Jde však nejen o didakticky standardní aplikaci kontrapunktických technik (použitelných mnohdy „na první pohled”), nýbrž i o iniciaci snahy o umělecky náročnější a stylově přijatelnou (či dokonce stylotvornou) novotvorbu.
2. Výchozí obraz písňového lakonického rytmicko-melodického tvaru je zachováván v nedeformovaném tvaru a znění, aby nedošlo k zastření původního výrazového jádra „lakonické intonace” či k jeho naprosté výrazové neutralizaci.
3. I artistně odpovědná (třebas s resignací na obecné uznání artistního výsledku) polyfonní práce tuto výrazovou prioritu respektuje: na jedné straně je zvažován poměr didaktické funkčnosti (plynoucí z prosté vůle aplikovat kognitivně přínosné ”technologické” kontrapunktické spekulace v *polyfonních studiích*), na druhé straně je sledován i cíl

⁶⁵ Viz Popovič 1994, 2001; Bezděk 1999; Pecháček 1993, 1999 aj.

⁶⁶ Způsob zpracování se zdá být zatížen jinak sympatickým a vstřícným úsilím autorů vyrovnat se s podmínkami triviální úrovně žákovské hry na klavír vůbec, též s neblahým dědictvím ”antikreativních” návyků a postupů, jimž byli studenti vystaveni v lekcích klavírní hry i hudební teorie a intonace v průběhu předchozího studia na základních uměleckých školách a bohužel i na samotných konzervatořích.

⁶⁷ Výjimkou jsou podněty Michala Nedělky, který metodicky naznačuje i kompozičně dokumentuje cestu od harmonizace k polyfonizaci (Nedělka mj. 1996, 1997).

⁶⁸ Obvyklá nevyrovnanost obou typů schopností je spíše vyvolána aktuálními požadavky na výkon konkrétní profesní praxe a z toho plynoucími stereotypy ”hudebnického” myšlení, chování a jednání.

⁶⁹ Viz úvodní komentáře přílohy.

umělecké přesvědčivosti cestou uvážlivého výběru nabízejících se skladebných efektů (především v tzv. *didaktických artefaktech*).

4. K rozvoji polyfonické představivosti a myšlení nesmírně přispívá práce s hudebním programem počítače. Dochází tak
 - a) k celkové eliminaci „motorického diktátu” klavírní improvizace,⁷⁰
 - b) ke spolehlivější návaznosti na algoritmy výuky a paradigmaty teorie,
 - c) k posílení retence zážitku a hudebně myšlenkového tvůrčího soustředění,
 - d) k návyku (1) předstihu hudebního obrazu v bezprostřední návaznosti či v případné konfrontaci s obrazem a zážitkem hudby aktuálně míjející v přísné či těsné „vazbě časové” – (O. Zich) – jakož i k návyku (2) pohotovějšího vyvolávání obrazů hudby bezprostředně či vzdáleně uplynulé,⁷¹
 - e) k usnadnění analýzy vlastních produktů tvorby (autoanalýzy) prostřednictvím techniky bezprostředního ozvučování, která vede k rychlé a efektivní korekci vytvořených záznamů,
 - f) k novým možnostem rozvíjení hry z listu a improvizace na klávesový (především) nástroj v práci s notovanými a ozvučitelnými obrazy, utvářenými, uchovávanými a posléze nabídnutými počítačem.⁷²
5. Zásadním katalyzátorem vůle a odhodlání k započetí i stálému rozvíjení zde deklarovaných postupů by se však měl stát především mocný *impulz primárního prožitku příslušné „lakonické intonace”* v synkreticky cítěné i myšlené jednotě uměleckého *útvaru* a prokazatelné umělecké *hodnoty*, jakou školská píseň folklórní provenience stále ještě představuje.
6. I školsky úspěšnou tvorbu *hudebně didaktických artefaktů* (v jednotě hudební a didaktické tvořivosti) nelze zcela ztotožňovat *artistně cílenou* a v této kategorii hodnotitelnou *tvorbou* a vzbuzovat tak falešné naděje. Případy, kdy cíleně didaktický produkt (didaktický artefakt žákovský a v mnoha případech i učitelský) lze beze zbytku ztotožnit s hudebním dílem v kategorii OPUS MUSICUM, jsou spíše vzácné. Mezi kategoriemi *didaktický* a *artistní* stojí vůlí, zaujetím i pracovitostí nezastupitelný fenomén *umělecky hudebně tvůrčího talentu* – a to jak na straně žáka, tak přirozeně i učitele. (Viz Janeček 1965, s. 402–3.)⁷³

⁷⁰ Vševládnoucí konzervatorní perfekcionismus, nepostradatelný v plnění cílů totálně algoritmizované přípravy, se zde může dostat do rozporu s principy hudebního myšlení a představivosti.

⁷¹ To obojí vede k rozšíření jak zóny paměti krátkodobé, operační, operující v rozměru tektonického minima, tak i paměti uvažované v delších časových odstupech, operující ve formálně tektonicky vyšších rozměrech hudebních struktur konvencionalizovaných i novátorsky utvářených, případně v rozměrech prostor aktuálně percipovaného (či tvořeného) díla (didaktického artefaktu) přesahujících.

⁷² Lze s jistotou předpokládat, že v důsledku vývoje digitalizačních technik práce s hudbou dojde záhy k ustavení roviny příslušné „třetí gramotnosti” i v oblasti gramotnosti („gramoty”) tzv. hudební a to v rozměru dnes ještě plně nepředvídatelném.

⁷³ Výroky Karla Janečka na téma „talent” by nepochybně zasloužily stát se součástí textů učebnic hudební pedagogiky a psychologie. Na tomto místě si připomeňme alespoň tyto:

- „Skladatelský talent se vyznačuje dvěma základními povšechnými znaky: 1. zvýšenou, vypjatou celkovou hudebností, která se navenek projevuje upoutávající hrou, s jakou se setkáváme u talentů reprodukčních, 2. pružnou, snadno rozjitřitelnou hudební fantasií”.
- K tomu výstižný Janečkův výčet průvodních znaků talentu (zestručněno): (1) zjemnělý sluch, schopnost účelové orientace ve vnímaném zvukovém prostoru, schopnost registrace výškových, barevných aj. složek a stránek (kdy „solidní teoretické znalosti rostou ruku v ruce s rozvojem sluchu – a obráceně”), (2) pohybový temperament – zvýšená citlivost pro rytmus, (3) přirozená náklonnost cvičit (tj. hrát, zabývat se hudbou) s živým smyslem pro barevnost zvuku a jeho krásu (záliba v demonstracích zvukových kvalit – tedy nejen v úmorně dríně mechanických cvičení bez zřetele k vnímání a tím i dotváření elementárních kvalit hudby), (4) schopnost rozpoznávat a řešit problémy, vymýšlet, improvizovat – a přitom i zaznamenávat vlastní „výtěžky”, (5) přirozená pracovitost, (6) rychlé pokroky a nadprůměrný rozvoj, (7) zvládání úkolů, k nimž nebyl podán návod.

7. I s ohledem na toto omezení nám jde o všechny frekventanty hudebních studií – ovšem s vědomím, že z mnoha didakticky tvořivě připravovaných i motivovaných žáků si jen nemnozí opravdu *talentovaní* silou *celé* své osobnosti *posléze* najdou, vyberou a prosadí svou vlastní tvůrčí cestu, aby tak potvrdili osudový úděl svých vzdělavatelů:

„Učitel je posléze k tomu, aby byl překonán.“ (Palouš 1966, s. 15.)

LITERATURA

- ALBRECHT, J. : *Podoby a premeny barokovej hudby*. Bratislava 1982.
- BEZDĚK, J.: *Harmonizace melodie s výsledkem homofonie s rysy tonality*. Plzeň 2000.
- BEZDĚK, J.: *Úvod do harmonizace české lidové písně a do její jednoduché stylizace pro klavír a akordeon*. Plzeň 1999.
- BUKOFZER, M. F: *Hudba v období baroka*. Bratislava 1986.
- DOSTALÍK, J. : *Sto lidových písní pro dvojhlasý dětský sbor*. Začátky sborového zpěvu na podkladě dvojhlasého kontrapunktu. PANTON Praha–Bratislava 1966.
- DOSTALÍK, J. : *Typy úprav a funkce lidové písně*; – in: Sborník ze IV. semináře Lidová píseň a dětský sborový zpěv. Svátky písní Olomouc 1986.
- DRÁBEK, V.: *Integrace v receptivní hudební výchově*. EV 4/1998.
- DRÁBEK, V.: *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*, Praha 1998.
- DULEBA, A. (sběratel): *Ukrajinski narodni pisni schidnoji Slovaččyny. Tom III*. Prešov 1977.
- DUŠEK, B.: *Polyfonie a homofonie jako polární stránky vícehlasé hudby*. In: OPUS MUSICUM 11, 1979/8, příloha s. I–VI.
- DVOŘÁK, V.: *K metodice činnostiho pojetí výuky předmětů hudební teorie na konzervatoři*. In: K aktuálním otázkám hudební teorie. Sborník HAMU, PRAHA 2000, s. 152–172.
- DVOŘÁK, V.: *Konzervatoře v odborném vzdělávání do nového tisíciletí*. In: Hudební výchova 2/2001, s. 23–24.
- DVOŘÁK, V.: *Všeobecná hudební výchova a odborné hudební vzdělávání v rozděleném kurikulu*. In: Příprava učitelů elementaristů v novom století. Sborník z mezinárodní vědecké konference Prešov 26.–27. 9. 2002, Prešov 2003, s. 61–69.
- FORNER J. – WILBRANDT, J. : *Schöpferischer Kontrapunkt*. Leipzig 1979.
- HATRÍK, J.: *Didaktické aspekty integrativních projektů v rámci předmětu hudební dílna*. In: Hudební výchova 2/1994–95, s. 19–20.
- HERDEN, J.: *Sémantický rozbor. Čítanka příkladů*. Pedagogická fakulta UK Praze 1997, týž: *My pozor dáme a posloucháme I* (Praha 1994) a *II* (Praha 1997).
- HLAVSA, J.: *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha 1985.
- HRADECKÝ, E.: *Úvod do studia tonální harmonie*. Druhé, doplněné vydání. Praha 1972.
- HŮLA, Z.: *Nauka o kontrapunktu*. Praha 1995.
- HUTTER J.: *Hudební myšlení*. Od pravýkřiku k vícehlasu. Praha 1943.
- JANEČEK K.: *Význam hudební teorie pro praxi*. In: Živá hudba. Sborník prací hudební fakulty AMU 1959. SPN Praha 1959
- JANEČEK, K.: *Skladatelská práce v oblasti klasické harmonie*. Praha 1965.
- JENČKOVÁ, E.: *Hudba a pohyb*. Hradec Králové 2002.
- JENČKOVÁ, E.: *Hudba v současné škole*. Díl III/1–2, díl VII/1–2 a díl IX/1–2. Hradec Králové 1998–2005.

- JENČOVÁ, M.: *Súčasne trendy psychológie tvorivosti – smerovanie k integrácii systému*. In: Československá psychologie, 5/2002, s. 385–403.
- KARBUSICKÝ, V.: *Mezi lidovou písní a šlágre*m. Praha 1968.
- KENNAN, K.W.: *Counterpoint. Based on Eighteenth-Century Practice*. New Jersey 1972.
- KOHOUTEK, C.: *Hudební styly z hlediska skladatele*. Praha 1975.
- KOLÁŘ, J.: *Intonace a sluchová výchova I–III*. Pha 1980–1983.
- KOUTSKÝ, J.: *Hudební teorie v hodinách hudební výchovy–ano či ne?* EV 3/1994–5.
- KRESÁNEK, J.: *Základy hudobného myslenia*. Bratislava 1977.
- LIPTÁK, T. – MEDŇANSKÁ I.: *Hra na klavíri I–II*. Košice 1987.
- LIPTÁK, T.: *Základy harmónie a polyfónie*. Košice 1991.
- LUSKA, J.: *Sluch pro harmonii a jeho diagnostika*. Olomouc 1966.
- MOTTE, F.: *Kontrapunkt. Ein Lese – und Arbeitsbuch*. Kassel 1981.
- NEDĚLKA, M.: *Vícehlas v lidové písni*. In: Lidová píseň a hudební výchova. Sborník Pedagogické fakulty UP v Olomouci, Olomouc 1997, s. 49–52.
- NEUMANN, V.: *Konzervatorní výuka na prahu nové historické epochy*. In: Konzervatoře a odborné hudební vzdělávání. Sborník referátů a diskusních příspěvků IV. Muzikologicko-pedagogické konference Brno 1999. VÚOŠ, PRAHA 2000.
- PALOUŠ, R.: *Příspěvek k reflexi fenoménu výchovy dnes*. In: Hledání učitele, sborník Pedagogické fakulty UK, Praha 1966, s. 5–15.
- PECHÁČEK, S.: *Kytarové doprovody lidových písní*. Jinočany 1993.
- PECHÁČEK, S.: *Hra písní na klavír*. Praha 1999.
- PEŠINOVÁ, H.: *K psychologii schopností*. Studie ČSAV Academia Praha 1975.
- POLEDŇÁK, I.: *Stručný slovník hudební psychologie*. Vyd. nakl. Svoboda, Praha 1995, heslo *Interpretace*.
- POPOVIČ, M.: *Teoretické aspekty klavírní improvizace (Doprovod lidové písně)*. Ústí n.L., 1994.
- POPOVIČ, M. – ŠIMKOVÁ, K.: *K problematice doprovodu lidové písně*. PF Ústí n.L. 2001.
- PORTEŠOVÁ, Š.: *Psychologické aspekty perfekcionismu v americkém pojetí*. In: Československá psychologie 2000/2.
- POŠ, V.: *Nová intonace – Rytmus – Sluchová výchova*. Praha 1998.
- PRŮCHA, A.: *Moderní pedagogika*. Portál 1997.
- RISINGER, K.: *Metodika výuky evropského kontrapunktu XX. století*. In: Živá hudba 1976, Praha 1977, s. 139–158.
- RISINGER, K.: *Nauka o kontrapunktu XX. století I–II*. Praha 1984.
- SKUHERSKÝ, F.Z.: *Nauka o hudební kompozici I–IV*. Praha 1880–1884.
- SLAVICKÝ, M.: *K tektonické funkci romantického kontrapunktu*. Hudební rozhledy 24, 1971, č. 6, s. 265–271.
- SLÁVIKOVÁ, Z.: *Učitel' hudby na prahu 21. storočia*. Prešov 2000.
- SMOLKA, J.: *Fuga v české hudbě*. Panton – Praha 1987.
- SPIILKA, F.: *Sluchová cvičení*. Praha 1955.
- SPIILKA, F.: *Stručná nauka o harmonii*. Praha 1945.
- SUCHOŇ, E.: *Teorie kontrapunktu (pro posluchače DS na PI)*. Praha 1961.
- ŠÍN, O.: *Nauka o kontrapunktu, imitaci a fuze*. Praha 1936.
- ŠTĚDRŮ, M.: *Základy polymelodiky*. Brno 1992.
- THEORY SYLLABUS – THE ROYAL CONSERVATORY OF MUSIC, TORONTO (vyd. The Frederick Harris Music Co., Toronto 1995).
- Slovník české hudební kultury. Praha 1997, heslo *Tonalita*.
- TICHÝ, V.: *Místo nauky o kontrapunktu v soustavě hudebně teoretických disciplín*. In: K aktuálním otázkám hudební teorie. Sborník, vydal Ústav teorie hudby HAMU Praha 2000.
- TODD, R.L.: *Mendelssohns' Musical Education. A Study and Edition of his Exercises in Composition*. Cambridge University Press 1983.
- ZENKL, L.: *ABC hudební nauky*. Praha 1982, kapitola IV – (*Úvod do dalšího studia hudebně skladebných nauk*).
- ZENKL, L.: *Jak zpívat lidové písně*. In: Lidová píseň a hudební výchova. Sborník Pedagogické fakulty UP v Olomouci, Olomouc 1997.

SHRnutí

Přes přirozený tematický rozptyl předložených studií lze poukázat na skutečnost, že autoři většiny předložených příspěvků vycházejí – třeba v různé míře a stupni konkrétnosti – z představy a profesní pozice **jednoty tvořivosti hudební a didaktické**. Principy této jednoty byly již v osmdesátých a devadesátých letech formulovány, deklarovány i úspěšně uplatněny v hudebně vědní oblasti a hudebně pedagogické praxi *hudební výchovy tzv. základní*. V celonárodním měřítku pak jejich platnost ověřitelně garantuje jedna z příspěvatelek sborníku prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc, která současně v našich poměrech zosobňuje vědně opřený ideál kompetenčního optima v duchu symetrie složky umělecky výkonové a umělecky pedagogické. Její propracovaný a mnohokrát prakticky osvědčený (v demonstracích v rámci vysokoškolské výuky i stovkách akcí v jednotlivých lokalitách České i Slovenské republiky), horizontálně i vertikálně vztažný model⁷⁴ má podobu triády:

ZÁŽITEK – ČINNOST – POZNATEK.

Zatímco článek ZÁŽITEK je z hlediska obsahu i míry obtížně a vždy jen subjektivně kvantifikovatelný, systémově protilehlý článek POZNATEK je součástí převážné části verbálně či graficky prezentovaných studijních i zkušebních úkonů, norem a standardů. Je zřejmé, že v profesně orientovaném hudebním vzdělávání má nezastupitelný význam článek ČINNOST.

V čem tedy konkrétně spočívá účinnost obecně hudebně výchovného modelu na oblast profesního hudebního vzdělávání, je zřejmé: v pomaturitní kurikulární etapě pedagogického vzdělávání na konzervatoři půjde především o nastolení atmosféry i návyků *hudebně pedagogického myšlení* cestou

1. akceptování funkce motivujícího *hudebního zážitku* vlastního (učitelského) i žakovského,
2. rozvíjení bohatého i hierarchizovaného spektra *hudebních činností* oživujících dosavadní bezduché stereotypy neprožívaného přehrávání skladeb,
3. formování široce *poznatkové sféry* skrze tyto činnosti.

Půjde přitom jak o vlastní osobní umělecké a vědně poznatkové „dovzdělávání“ žáků, tak o založení základních návyků v rámci hudebně didaktického výcviku, chápaného a probíhajícího jako složka celkového uměleckého zrání osobnosti. Pedagogické vzdělávání by se tak z pozice pouhého nepříliš populárního přívěšku uměleckého studia mělo stát jeho nedílnou a bohatě přínosnou i všeobecně přitažlivou složkou.⁷⁵

V této souvislosti je třeba připustit, že při bezvýhradném respektování požadavku samozřejmé a naprosté bezchybnosti uměleckého výkonu, diktovaného tlaky trhu práce, dochází v průběhu konzervatorního studia k nejednoznačným situacím v obou okrajových zónách výše deklarované triády *zážitek–činnost–poznatek*.⁷⁶ Všeobecně vyžadované vrcholové výkonnosti

⁷⁴ JENČKOVÁ, E.: *Aktuální problematika didaktiky hudební výchovy*. In: Musica viva in schola XIII., sborník PdF Masarykovy univerzity v Brně, Brno 1997, s.79-83.

JENČKOVÁ, E.: *K problematice současné didaktiky hudební výchovy*. In: K problematice současných hudebně výchovných metod a koncepcí, PdF UP, Olomouc 1998.

JENČKOVÁ, E.: *Hudba a pohyb ve škole*, Tandem, Hradec Králové 2002.

⁷⁵ Bude-li využito i zde lidové písně jako nezastupitelného zdroje elementárního hudebního zážitku, záleží na mnoha okolnostech, především na schopnost pedagoga samého, též ovšem na tvůrčí erudici autorů nástrojových a pěveckých škol a učebnic intonace i hudební výchovy všech typů a stupňů.

⁷⁶ K tomu viz PORTEŠOVÁ, Š.: *Psychologické aspekty perfekcionismu v americkém pojetí*. In: Československá psychologie 2000/2.

je v jistých případech (např. v tutti orchestrálních či sborových hlasů) možno totiž dosáhnout i pouhou vůlí, tj. jen pod tlakem vnějších motivačních faktorů. Příznačné je zde časté podlehnutí léty upevněnému návyku každodenního bezduchého hráčského drilu s jeho soustředěním na pouhou motoriku hry. *Technika* hry je tak redukována na pouhou *technologii*. Posloupnost charakteristik interpretace v širokém slova smyslu (*rozumění–výklad–užití*⁷⁷) je naplněna jen zčásti pokud jde o vlastní výkon, zcela nenaplněna je, pokud jde o užití pedagogické.

Bude tedy třeba vytvořit předpoklady pro nastolení a rozvíjení přiměřenějšího vztahu především mezi oběma alespoň rámcově kvantifikovatelnými členy uvedené triády, tedy mezi článkem *dovednosti (činnosti)* – a článkem *poznatky (vědomosti)*. Z vnějšího hlediska půjde o rozšíření spektra žákovy chování o projevy přiměřené verbalizace vědomostních elementů i celků v běžných typech odborné komunikace. Podstata ovšem spočívá v rozvinutí vztažných mechanismů v quadriviu

pojmenování – zvuková představa – teoretický princip – estetický zážitek,

v jehož rámci lze rovněž dospět – řečeno obrazně „z druhé strany“⁷⁸ – k celistvému a simultánně probíhajícímu poznávání hudební reality v její smyslové konkrétnosti i pojmovém systému skrze zážitek obdařené činnosti.

Pokud jde o iniciační roli sféry zážitku, je přirozeně zakotvena v samotném jádře hudebního talentu; nicméně by odborný učitel konzervatoře neměl zcela automaticky spoléhat na to, že tento faktor vstoupí do interakční triády *učitel–dílo–žák* odněkud zvenčí, z prostoru mimo dílo předložené ke studiu a mnohdy dosud nepoznané. To platí nejen o interpretaci výsostně artistických opusů, nýbrž i o hudbě určené k cvičení, k vytvoření návyků technické povahy.

Bude třeba se tedy zamyslet nad návyky izolující sféru dovednostní od sféry vědomostní a prožitkové. Na jedné straně stojí učitelský návyk autoritativního vnucování poznatků, který automaticky na straně žáka předpokládá ochotu k submisivnímu jejich přijímání bez zážitku odpovídajících činností. Na straně druhé jde rovněž o učitelský návyk autoritativního vnucování, tentokrát stereotypů cvičení a interpretace, kdy se opět na straně žáka předpokládá samozřejmá ochota k submisivnímu podřizování se bez osvětlujícího výkladu, přiléhajícího výrazu, prostě bez verbálně vyjádřeného signálu. Ten teprve plně zprostředkuje příslušné systémové zakotvení a zhodnotí i atribut aktuálního zážitku ze znějícího prvku, struktury, díla. Krátce řečeno půjde o to, aby sféry zážitků, činností a poznatků nebyly vzájemně izolovány, nýbrž aby spolupůsobily v mnohotvárných a aktuálně hierarchizovaných procesech i projevech.

Na závěr poznámka možná spíše provokující:

Hudební didaktikové našich konzervatoří občas neberou v úvahu skutečnost, že do jejich koncepcí a vzápětí i do jejich výuky vstupují žáci i mimořádně talentovaní. Zaujmout a získat právě tyto jedince pro cíle i praktiky pedagogické přípravy není vždy jednoduché. Většinou jde o to nabídnout jim přiměřený prostor pro jejich realizaci i v této složce umělecké přípravy. Mohou tak velmi výrazně přispět k oživení a tím i zkvalitnění celé oblasti pedagogické přípravy, nikoliv – jak se občas bohužel stává – k její bagatelizaci.

⁷⁷ K interpretaci v tomto nejširším slova smyslu viz např. heslo *Interpretace* ve Všeobecné encyklopedii DIDEROT. Vyd. nakladatelský dům OP Diderot, Praha 1977.

⁷⁸ Tento model byl realizován v koncepcích oddělení hudební teorie a v praxi výuky autora koncipienta tohoto shrnutí na Pražské konzervatoři v letech 1983 – 1996, původně jako trojčlenný (*pojmenování–zvuková představa–teoretický princip*) z iniciativy hudebního pedagoga a skladatele Jana Simona.

ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

I. Ke všeobecným předpokladům úspěšného rozvíjení umělecko pedagogických kompetencí profesně vzdělávaných hudebníků a pěvců

- ⇒ Kvalitu a efektivitu konzervatorního absolutoria nadále nelze zvyšovat bez podstatných systémových proměn v učebním plánu, zejména v obou pomaturitních ročnících. Je zejména žádoucí vytvořit podmínky pro vyrovnání úrovně připravenosti umělecko pedagogické na úroveň profesně perfektní připravenosti hudebně výkonové. Obecný požadavek podstatného rozšíření a prohloubení „didaktického potenciálu” příštího učitele hudby je stále více aktuální.
- ⇒ V obecném povědomí není dosud zakotvena představa o situaci a vývojových trendech hudebnických a hudebně pedagogických profesí v zahraničí. Je proto žádoucí již během studia na konzervatoři založit a dále doslova celoživotně pěstovat návyk soustavného sledování a srovnávání domácích i zahraničních hudebně vzdělávacích zahraničních systémů a praktik. V této souvislosti vyvstává potřeba zásadních změn koncepce a práce výuky cizích jazyků v pomaturitním období s přesunem těžiště obsahu výuky na odborný jazyk.
- ⇒ V souvislosti s očekávanými redukcemi státní podpory uměleckého vzdělávání lze očekávat zúžení možností stálého učitelského zaměstnání pro absolventy; obstojí jen ti učitelé hudby a zpěvu, kteří jsou všestranně erudovanými osobnostmi, schopnými pochopit a realizovat cíle komplexní dovednostní (činnostní), vědomostní a múzické (či estetické v širším slova smyslu) výchovy a vzdělání. Končí tak období sociální jistoty pro velkou část učitelů základních uměleckých škol i konzervatoří, především však pro ty, kteří dosud vyučovali bez prokazatelných výsledků a s vysokou „studijní úmrtností” ve skupinách (třídách) jim svěřených žáků.
- ⇒ Snahu o rovnocenné postavení pedagogické přípravy s ostatními složkami pomaturitního kurikula je třeba podepřít i organizačně. Doporučuje se ustavení pedagogického oddělení na všech konzervatořích, které profesně odpovědně povede příslušný zástupce ředitele nebo pověřený učitel a jehož členy kromě učitelů základních pedagogických předmětů se stanou i metodici hlavních oborů, metodik hudební nauky a též uvádějící učitelé pedagogické praxe na „cvičných” základních uměleckých školách.
- ⇒ Přes velmi významné jednotlivé podněty hudebně pedagogického (převážně specificky metodického) zaměření, které vycházejí z prostředí vysokých uměleckých škol a konzervatoří, zůstává (na rozdíl od oblasti hudební výchovy základní) dostatečně nenaplněna tematická oblast obecné hudební (tj. nástrojově či pěvecky nespecifikované) *hudební didaktiky*. V tomto ohledu již klasický odkaz profesora Adolfa Cmírala ze třicátých a čtyřicátých let minulého století⁷⁹ stále čeká na souměřitelného pokračovatele z řad odborníků, nejspíše z oblasti vysokoškolského hudebně pedagogického studia integrujícího programy přípravy k výuce hudební výchovy základní s programy připravujícími k úkolům profesního hudebního vzdělávání. V současné době je možno využívat stávajících učebnic a prací jen výběrově.⁸⁰

⁷⁹ CMÍRAL, A.: *Hudební pedagogika I-II*. Praha 1943.

⁸⁰ Např. SEDLÁK, F.: *Didaktika hudební výchovy*, Praha 1979, též *Základy hudební psychologie*, Praha 1990. HOLAS, M.: *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Hudební fakulta AMU, Praha 1999. Z dostupných slovenských učebnic je k cílům profesní umělecké přípravy zaměřen BURLAS, L.: *Teória hudobnej pedagogiky*, Prešov 1997. Problematikou hudebně pedagogickou, převážně však orientovanou na základní umělecké školy, se již několik let zabývá ostravský TALENT. Časopis HUDEBNÍ VÝCHOVA s okruhem přispěvatelů soustředěných kolem katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy se převážně zaměřuje

II. Ke klíčovým principům a problémům ve vzdělávání učitelů hudby

- ⇒ **Hodnota hudebního vzdělávání** je bezprostředně spjata s hodnotami artificiální hudby; formy pěstování nonartificiální hudby je třeba kategoricky vázat na její didaktickou funkčnost.
- ⇒ **Profesní hudební a pěvecké vzdělávání** nelze redukovat na algoritmicky projektovaný a realizovaný technologický výcvik. Lze doporučit těsnější sepětí nástrojové a pěvecké výuky s ostatními složkami odborného vzdělávání.
- ⇒ Nová praktická **didaktika hudby** se v souladu s naplněním výše uvedené programové triády (*zážitek–hudební činnost (dovednost)–poznatek*) profiluje s dominujícím postavením principů **integrace a kreativity**.

a) Využití **principu integrace** vytváří předpoklady pro účelné a efektivní spojování obsahů výuky v přirozených souvislostech a emocionálně motivovaných situacích; podstatné je

- * pochopení integrace jako prostředku konstituování kvalitativně vyšších učebních celků,
- * respektování zásady, podle níž struktura interpretačních a kreativních hudebních činností je efektivní pouze za předpokladu, že soubor hudebních aktivit funguje v různých kombinacích uplatněných s ohledem na individualitu žáka,
- * umožnění žákovy spoluúčasti na volbě hudebního díla i dalších materiálů ke studiu, což otevírá prostor pro nastolení vyšších požadavků učitele.

b) **Hudebně pedagogická kreativita**, uplatněná v realitě vyučovací lekce (pojaté jako hudební událost emocionálně působící jak na žáka, tak zpětnovazebně i na učitele) se prosadí zejména

- * ve vytváření *motivujících hudebních situací*, které pozitivně narušují často neefektivní stereotypičnost léty standardizovaného průběhu lekcí a přispívají tak k činnostnímu charakteru výuky,
- * v pochopení potřeby a zásad tzv. *pedagogické dramaturgie* a účinnosti modelů řešení analogických hudebních situací, jež se vztahují nejen k situacím školské praxe, nýbrž i k mimoškolní zájmové sféře žáka,
- * v uplatňování didaktických postupů akceptujících žáka jako svého druhu *partnera* učitele (a naopak),
- * v respektování principu gradace a tzv. *spirálového učení* s bezprostředním důsledkem pro strukturování širších celků a etap vlastního hudebního vyučování i žákovské domácí přípravy,
- * v uplatnění principu *pedagogické strategie* v modelování jednotlivých hudebních situací a jejich progresivních řad,
- * v účelnosti budování osobního *učitelského (didaktického) tezauru* konkrétních modelů hudebně pedagogických situací (s příslušným inventářem, literaturou a pomůckami), a to s ohledem na jejich funkci – např. v tomto postupu:

na tematiku spjatou s hudební výchovou základní (včetně předškolní), obecně přínosné materiály k didaktice profesního hudebního vzdělávání se objevují jen sporadicky (z nejzajímavějších viz např. HATRÍK, J.: *Didaktické aspekty integrativních projektů v rámci předmětu hudební dílna*. Hudební výchova 2/1994–95, s. 19–20). Hudebně pedagogická tematika, vztahující se k profesní linii hudebního vzdělávání, se občas objeví v časopisech HUDEBNÍ ROZHLEDY a HARMONIE. Příspěvky vztahující se k užší oblasti didaktiky hudební teorie a skladby se objevují v periodicky vydávané edici sborníků HAMU „Živá hudba“.

České konzervatoře si od hudebně i obecně pedagogicky orientovaných periodik – a bohužel často i od specificky odborných edic – udržují tradiční odstup. Důležitá a fakticky rozhodující střední a vyšší odborná oblast hudebně pedagogického vzdělávání tak paradoxně stojí stranou tohoto typu odborné komunikace.

- (1) představa modelu optimálního řešení konkrétní hudební situace (spojená s příslušnou didaktickou analýzou),
- (2) představa možností aplikace daného modelu na jiném učivu a v jiných podmínkách výuky,
- (3) kombinování modelů s cílem gradování do větších obsahových celků a se záměrem vícesměrného přístupu k odhalování zákonitostí hudby.

⇒ Další okruh problematiky tvoří **vztahy mezi řádem vyučovacích lekcí a systémem individuální přípravy** žáka, kdy je účelné

- * optimalizovat vztahy mezi hudebními aktivitami školními a mimoškolními,
- * propracovávat algoritmy výuky s cílem navodit mechanismy objevování hudebních zákonitostí samotnými žáky,
- * modelovat, iniciovat a řídit i kontrovat situace a projevy spontánní žákovské hudební kreativity,
- * diferencovat mezi činnostním a problémovým charakterem probíraného a ke studiu ukládaného učiva.

III. K záměrům rámcového vzdělávacího programu pedagogické přípravy učitelů hudby a zpěvu základních uměleckých škol

- 1 Iniciace návyků umělecky pedagogického sebevzdělávání, především podněcování zájmu o modernizační trendy v tematice jednotlivých metodik hry na nástroj a zpěvu, jejich konfrontování s obsahy a formami vlastního absolvovaného kurikula.
- 2 Zvyšování podílu seminárních forem studia, iniciace pedagogické tematiky v tvorbě závěrečných písemných prací.
- 3 Spojování programů cizojazyčného studia se studiem příslušných autentických cizojazyčných odborných a metodických textů.
- 4 Zefektivněné vyučovací praxe:
 - 4.1 rozšíření struktury pedagogické praxe o čtyř až šestitýdenní praxi souvislou,
 - 4.2 s tím související proměny obsahů a forem pedagogické praxe průběžné.
- 5 Dotváření obsahů dílčích didaktik:
 - 5.1 hry na nástroje a zpěvu,
 - 5.2 jednotlivých dílčích disciplín odborného hudebního vzdělávání v celém rozsahu odborného konzervatorního studia spolu se záměrem koncipovat integrované obsahové celky polydisciplinních předmětů:
 - 5.2.1 hudební nauky, harmonie kontrapunktu a hudebních forem,
 - 5.2.2 dějin hudby, estetiky hudby a praxe receptivní analýzy (poslechu) hudby,
 - 5.2.3 intonace, rytmu a sluchové analýzy,
 - 5.2.4 vedení souborů vokálních i instrumentálních,
 - 5.2.5 úvodu do skladby,
 - 5.2.6 pedagogické psychologie,
 - 5.2.7 digitalizace hudby.
- 6 Zvyšování úrovně odborné ústní i písemné reflexe a sebereflexe i úrovně obsahů a forem odborné komunikace.