

ÚVOD DO HUDEBNÍ PEDAGOGIKY – obsah:

- 2.1 Hudební pedagogika – vymezení disciplíny
- 2.2 Metody hudební pedagogiky

- 3.1 Hudební výchova do doby osvícenské
- 3.2 Dějiny hudební výchovy v českých zemích od doby osvícenské do konce 19. st.

- 4.1 Nové přístupy k hudební výchově na začátku století
- 4.2 Dům dětství v Krmsku
- 4.3 Vznik současné koncepce hudební výchovy

- 5.1 Snahy o komplexní hudební výchovu
- 5.2 Integritivita v hudební pedagogice

- 6.1 Vokální intonace a její metody
- 6.2 Vývoj intonační metodiky v českých zemích
- 6.3 Tonální metody písňové
- 6.4 Opěrné písně L. Daniela a jejich užití

2.1 Hudební pedagogika - vymezení disciplíny

Hudební pedagogika je vědní disciplína, vymezující teoretickou základnu výchovy a vzdělávání jedince v oblasti hudby. Leží proto na rozhraní mezi *hudební vědou* (muzikologií) a *pedagogikou*. Z oblasti **hudebněvědných** disciplín čerpá hudební pedagogika poznatky z *hudební teorie*, *hudební historie*, zvláště pak též z *psychologie hudby* a *hudební estetiky*, z *hudební sociologie*, *etnomuzikologie* a *hudební antropologie*, v poslední době též z *teorie a dějin nonartifciální hudby*. Z oblasti **obecné pedagogiky** přebírá hudební pedagogika základní poznatky a pedagogické zásady a aplikuje je na řešení svých specifických výchovně vzdělávacích úkolů.

Obory pedagogiky a muzikologie nelze chápat jako vědy nadřazené hudební pedagogice. Obě vědy mají širší předmětný záběr a kromě svých vlastních "polí působnosti" mají i společnou oblast, vlastně interdisciplinární průnik, jímž by mohla být právě hudební pedagogika. Hudební pedagogika se chová značně aktivně, nikoli jako staticky vyčleněný průnik dvou oborů: sama do obou zasahuje, "vnucuje" jim svou koncepci a systematiku. Jinak řečeno, hudební pedagogika nevznikla jako součet hledisek a metod pedagogiky a muzikologie, nýbrž jako "reflexe samostatného pole hudebně zaměřené pedagogické komunikace". Tuto aktivitu a dynamický vývoj hudební pedagogiky ve vztahu k pedagogice a muzikologii dobře vystihuje "rozřepené" schéma.

Veškerému bytí hudby je vlastní pedagogická dimenze. Velká část hudební tvorby má propedeutický, instruktivní charakter – slouží k výuce hudebníků, k výchově posluchačů hudby. V hudební výchově a ve studijních procesech se využívá veškeré hudby, a to se záměrem naučit se porozumět jejímu „sdělovacímu kódu“, hlouběji poznávat hudbu a předávat výsledky tohoto poznávání dalším generacím.

Lze říci, že hudební kultura je od svých historických prvopočátků neustále předávána z generace na generaci – takto jsou přejímány nejen vědomosti o hudbě, ale též postupy při produkci hudby, způsoby hudebního chování, popularizace hudby, hodnotící kritéria, atd. Toto předávání se uskutečňuje prostřednictvím dvojí formy hudební výchovy, zformulované I. Poledňákem (2005, aj.):

1. funkcionální hudební výchovou
2. intencionální hudební výchovou

Funkcionální hudební výchova je označením pro proces nezáměrného, bezděčného působení hudby ve společnosti na lidského jedince. Jedná se *běžně „fungování“* hudby, např. o osvojování zpěvu v rodině, v různých mimoškolních kolektivech, napodobování nahodilých „vzorů“ zpěváků populární hudby; zdrojem poslechových zkušeností je ve funkcionálním hudebně výchovném procesu příjem hudby z hromadných sdělovacích prostředků apod.

Intencionální hudební výchova je organizována a probíhá v určitých hudebně výchovných *systemech* – školách, kurzech atd. s konkrétním učitelem a se záměrně stanoveným plánem, učivem, vzdělávacím postupem, učebními pomůckami. Intencionální hudební výchovou rozumíme jak všeobecnou hudební výchovu na nehudebních školách, tak i specializovanou hudební výchovu a vzdělávání na základních uměleckých školách, konzervatořích, hudebních akademích nebo ve studiu muzikologie.

Východiskem a podmínkou intencionální hudební výchovy je určitá úroveň *hudebnosti*, tedy základních hudebních schopností jedince, které mu umožňují kontakt s hudbou. Rozvíjení speciálních hudebních schopností, zejména hudebního sluchu, vyžaduje odborné pedagogické vedení a je dlouhodobým procesem, jehož výsledná úspěšnost závisí na míře hudební aktivity žáka, ale též na jeho motivacích k hudbě, zájmu, postojích, aj.

3.1 Hudební výchova do doby osvícenské

Exkurzi do dějin hudební výchovy začneme otázkou: jaké je vaše povědomí o hudebním vzdělávání u nás v minulosti? Jeví se vám lepší, nebo méně dobré než to současné?

Asi tušíte, že odpověď na tuto otázku není jednoduchá. Ve hře je mnoho faktorů, mnoho proměnných... Na jednom se snad ale shodneme: kdo chce hodnotit historii, případně v ní hledat inspiraci, měl by se s ní nejprve dostatečně seznámit. Prosim, vstupte, je otevřeno ...

Vlivem křesťanství byl náboženský život od začátku spojován s hudbou (zpočátku jen jako zpívaný text), což přisoudilo hudebním aktivitám významné postavení ve vzdělávacích systémech. Západokřesťanské církevní instituce začaly cíleně zajišťovat soustavné hudební školení svých členů. Od 7. století tak pečovala o pěvecké školení členů i proslulá Schola cantorum při papežském dvoře v Římě.

Jako počátky určité podoby institucionalizované hudební výchovy v našich zemích lze označit pěstování zpěvu na Velké Moravě – v Metodějově vyšší slovanské škole v 70. letech 9. století (podle GREGOR, V., SEDLICKÝ, T., 1990). Zpěv se pěstoval především v souvislosti s **potřebami liturgického zpěvu**, který byl součástí církevních obřadů.

Velkomoravský slovanský bohoslužebný zpěv, vytvořený bratřími Konstantinem a Metodějem, byl po Metodějově smrti (r. 885) postupně vytlačován západním latinským chorálem, v souvislosti s šířením latinské bohoslužby.

Slovanský liturgický zpěv byl však na některých místech i nadále udržován, např. v benediktýnském klášteře na Sázavě, kde se zásluhou zdejšího opata sv. Prokopa pěstoval slovanský obřad téměř do konce 11. století.

Latinskému liturgickému zpěvu se vyučovalo v 10. st. ve škole v Budči u Slaného. Zpěvu zde vyučovali učitelé z Německa, z historie je známa postava učitele jménem Uenno.

Významným střediskem výuky zpěvu byl později **chrám sv. Víta** na Pražském hradě. Ve 13. století zde byl zřízen první pěvecký sbor u nás. Sbor byl složen z vikářů a z placeného chlapeckého sboru bonifantů (bonifantes = dobří žáci).

Panovník Karel IV. velmi podporoval rozvoj českých pěveckých škol a liturgického zpěvu. Při Svatovítské katedrále založil čtyřtřicetiletý sbor **mansionářů**, sestávající z dvanácti kněží a dvanácti osob nižšího svěcení. Mansionáři byli pěvecky školeni a pobírali prebendy, což jim umožňovalo věnovat se pouze zpěvu. Karel IV. inicioval též založení sboru žaltářníků (pečovali o provozování žalmů, vyplňovali čas mezi jednotlivými obřady) a obnovil činnost bonifantů, jejichž počet byl rozšířen o skupinu tzv. kúrních žáků. **Žakovské sbory** měly na starosti liturgicky přísné provozování gregoriánského chorálu. Z doby 2. poloviny 14. stol. je známa též postava prvního kantora v chrámu sv. Víta: jmenoval se Chvalek a měl na starosti organizaci a zajištění všeho, co souviselo s liturgickým zpěvem.

Od 13. století docházelo v souvislosti s rozkvětem měst, obchodu a řemesel také k rozvoji **církevních škol** – klášterních, kapitulních a farních. Zpěv byl na nich hned po latině hlavním předmětem. Z těchto škol vzešla většina českých kantorů a varhaníků doby baroka, kteří položili základy rozvoje naší vokální i instrumentální hudby.

Hudbě se vyučovalo též na **univerzitách**. Učivem zde byly především hudebně teroretické poznatky své doby, sepsované do odborných pojednání (traktáty).

V době humanismu (16. stol.) nastal rozkvět tzv. **partikulárních škol** – vyučovací náplň tvořilo trivium a quadrivium. Hudba (musica) patřila do quadrivia a poněvadž i zde byla po latině nejdůležitějším předmětem, vyučovalo se jí denně. V 1. třídě se žáci učili zpívat latinské, německé a české písně, od 2. třídy probírali solmizaci a některé teoretické poznatky, ve 4. třídě přibyla i výuka instrumentální hudby. Zpívalo se často též mezi vyučováním a mimo vyučování. Zpěv žáků byl žádán (a odměňován) měšťany při nejružnějších příležitostech soukromých i společenských: při křtech, pohřbech, masopustu, ku počtí měšťana, při vítání vrchnosti, apod. V Treboni platili radní žákům dokonce *"od zpívání za dobré pověří"*. Žáci byli do sborů vybíráni podle nadání a důsledně cvičeni, takže jejich pěvecká dovednost byla značná: běžně provozovali např. vícehlasé kantáty, čtyřhlasé symfonie a polyfonní skladby J. Després a O. Lassa. Hudbě byl v té době přisuzován značný výchovný význam, zejména ve věku dospívání.

Husitské hnutí využívalo zpěvu písní jako mocné ideové zbraně. Lze říci, že husité přikládali zpěvu trojí význam:

- ideologický (protifeudální boj)
- výchovný (náboženský)
- vojenský (k vojenským účelům).

<i>Poznámka:</i> vliv zpěvu na lidskou psychiku si velmi dobře uvědomovali již antičtí učenci, hojně jej využívají východní náboženské a filosofické systémy. V současné době též muzikoterapie, aj

Na rozdíl od katolické církve byli u husitů vyučování zpěvu nejen chlápci, ale i dívky. Husitští kněží velmi podporovali zpěv dětí (známá je např. píseň *Dietky, bohu zpievajme*).

Podobný přístup k hudbě a výchově se uplatňoval též na bratrských školách. Biskup **Jan Blahoslav** je autorem spisu *Musica, to jest Knížka zpěvákům náležitě zprávy v sobě zavírající* (1. vyd. Olomouc 1558).

V deseti kapitolách je zde česky podán přehled veškeré hudební teorie 16. století. Druhé vydání je z r. 1569 (Ivančice) a je doplněno dvěma přílohami: 1. *Zprávy některé, potřebné těm, kdož chtějí dobře zpívat*, a 2. *Naučení potřebná těm, kteříž písně skládati chtějí*. První zmíněný dodatek je vlastně první českou učebnicí zpěvu; je určena "pro kantory prosté a neumělé" a obsahuje rady, jak šetřit hlas, zvláště v mutaci, jak zpívat intonačně čistě, správně artikulovat a deklamovat, zpívat v tempu, jak dobře frázovat, atd., nabádá k píli a houževnatosti ve výuce. Blahoslav rovněž vydal dva významné kancionály českých duchovních písní – Šamotulský a Ivančický.

Myšlenku demokratizace vzdělání a jeho dostupnosti širokým vrstvám zastával český pedagog a biskup Jednoty bratrské **Jan Amos Komenský** (1592 – 1670). Komenský natolik výstižně formuloval a rozvinul humanistické ideje ve vzdělávání, že je právem považován za otce moderní pedagogiky. Komenského pedagogické ideje souvisely s jeho filozofickou a nábožensky motivovanou koncepcí *pansofie* (univerzální vědění), která měla pomoci sjednotit lidstvo a povznést je na vyšší úroveň. Výchova měla v tomto procesu sehrát důležitou úlohu a její významnou součástí měla být i výchova ke zpěvu a hudbě. Komenský prosazoval výchovu ke zpěvu a hudbě od mateřské školy přes školu národní a latinskou (gymnaziálního typu) až k akademii (vysoká škola). J.A.K. doporučoval každodenní zpívání ve škole i mimo ni, neboť byl přesvědčen o prospěšnosti zpěvu a hudby pro lidský život (*Musica maxima nobis naturalis est.* = Hudba je nám nejpřirozenější. Nebo: *Nic tak nepovznáš jako zpěv.*). Uvědomoval si i prospěšnost zvukových a hudebních podnětů pro rozvoj sluchové vnímavosti, hru na dětské hudební nástroje považoval za prostředek rozvoje motoriky i smyslu dítěte. Pedagogické rady v souvislosti s hudbou jsou obsaženy např. v dílech *Informatorium školy mateřské*, *Didactica magna*, aj. Názorná vyobrazení dobových hudebních nástrojů nalezneme v encyklopedické knížce *Orbis pictus*.

Po bitvě na Bílé Hoře, v jednom z nejtemnějších období v dějinách našich národů, se škola a lidové muzicírování stávalo **útočištěm před duchovní porobou národa**. Významně se rozvíjí i instrumentální hudba. O vysoké úrovni hudebního vzdělávání v našich zemích se s nadšením zmiňuje i slavný cestopisec Charles Burney v *Hudebním cestopise 18. věku* (citát z knihy si můžete přečíst apod.).

V práci venkovského kantora i v životě lidu na vesnici hrála hudba důležitou úlohu. Hlavně hudební dovednosti učitele rozhodovaly o tom, zda mu bude přidělena škola. Ve škole učil hudbě denně, zpíval s dětmi i mimo hodiny zpěvu v ostatních předmětech – bylo to nutné, neboť pravidelně připravovali hudbu pro chrám i vrchnost. Po hmotné stránce bylo **postavení kantorů doby barokní** velmi špatné. Hlavním zdrojem jeho obživy byla hudba, museli si přivydělávat koledováním, hraním na panských slavnostech, na zámku, při pohřbech, křtech, svatbách, v hospodě. Za svoji učitelskou činnost byl odměňován podle úsudku vrchnosti nebo magistrátu a byl tak závislý i na milodarech. Ve školách se učilo v nelehkých podmínkách, v chudých, přeplněných, nehygienických třídách.

Lepší podmínky mělo vyučování hudbě v **kolejích církevních řádů a v klášterních školách**. Hudba zde byla ve službách církevní výchovy a církevní politiky, zpívána latinsky; provozovala se i velká oratoria a divadelní hry s hudbou. Zvláště u piaristů se kladl velký důraz na profesionálnost hudební výchovy – za učitele hudby si zvali tenoristy z Itálie, prováděli školní hry a opery. Šestina až pětina všech učitelů byli učitelé hudby. Ve škole se zpívalo několikrát denně, instrumentální hudbě se učilo několikrát týdně.

V 17. a 18. stol. se hudbě vyučovalo též v **kostelních a klášterních fundacích** (nadační instituce – koleje pro chudé hudebně nadané děti). Ve fundaci starobrněnského kláštera byl od svých 11 do 15 let i Leoš Janáček. O hudební výchově ve fundaci starobrněnského kláštera mladý Leoš vyprávěl: „*Den co den cvičil se každý zvlášť jak ve zpěvu, tak na případných nástrojích, a též i na klavíru; byla cvičení v kvartetu a v ensemblech. Kunstgrífy na dechových nástrojích sdělovali si vzájemně. Byla tu velká stará tradice. Modráčci byli známi celému Brnu (nosili světle modrý,*

*bíle obroubený oblek). Jejich harmonie vívala koncertem ministry a jiné velmože. Vypomáhali v divadle, žádný kůr kostelní neobešel se bez jejich výpomoci. Hrávali i na vzešených plesích, a vstupovali denně do refektáře, aby hráli k tabuli. Denně k tabuli, každou neděli instrumentálku na oslavu Boží, a co jiného vyhrávají! ...Organizace ústavu měla svého ředitele – byl jím od r. 1853 Pavel Křížkovský.“ (Veselý, A.: *L. Janáček, pohled do života a díla*. Praha 1924). K hudební výchově přispívali též **zemští trubači** a tympanisté stejně jako **městští hudebníci** (věšní, pověžní), kteří si přivydělávali vyučováním hře na nástroje.*

Tradice hudebně výchovného působení českých barokních kantorů na venkově, v klášterních školách jezuitských a piaristických, ve fundacích klášterů a kostelů, v hudbách zemských a městských trubačů a pozounistů byla v 17. a 18. stol. zárodkem nebývalého **rozkvětu české hudebnosti**, z níž těžila jako z vzácného odkazu česká hudba následujících století.

3.2 Dějiny hudební výchovy v českých zemích od doby osvícenské do konce 19. století

Tereziánské reformy a postavení školského zpěvu

Nové podmínky začínajícího kapitalistického podnikání v 2. pol. 18. století, společně se zrušením nevolnictví a začleněním českých zemí do centralizované rakouské říše, kladly značný důraz na vzdělání obyvatel. **Reformy Marie Terezie** přinesly do školství nové zákony a nařízení. Panovnice podpořila reformu J. I. Felbigerova a zavedla jeho Všeobecný školní řád (zavedení povinné školní docházky, zestátnění škol), od r. 1777 platil i v českých zemích. Pravidelnou docházku do školy však nadále vykazovala jen asi jedna čtvrtina dětí. Zpěv jako vyučovací předmět zůstává zaveden i nadále, neboť „*posiluje náboženského ducha a vede k mravnosti*“. Zpěv však již zdaleka neměl tak výsadní postavení jako v předcházejícím období. Osvícenští panovníci se řídili zájmem o hospodářské a organizační upevnění země. Hospodárnost a praktičnost byly jistě pokrokové znaky z hlediska celospolečenského vývoje, avšak pro hudbu a hudební vzdělávání přinesly celou řadu redukujících opatření. **Omezilo se postavení hudby** v bohoslužbě: místo dosavadního bohatého instrumentálního doprovodu byl nařízen pouze doprovod varhan, zpěv byl určen pouze věřícím – mnoho studentů-vokalistů tak přišlo o možnost přivydělání na kůru a tím i o možnost studovat. Ránu hudebnímu školství zasadilo i zrušení řádu jezuitského (r. 1773), neboť jezuitské koleje a semináře znamenaly centra hudebního života a vzdělávání. Majetek řádů, včetně hudebních nástrojů a kancionálů, byl rozprodán v dražbách.

Ve školách se vyučovalo podle Felbigerova Všeobecného školního řádu, založeném na principu společného učení žáků podle jejich příslušnosti ke stavu (školy německé pro děti živnostníků a průmyslníků, školy triviální pro děti poddaných na venkově). Vyučovalo se podle Felbigerovy *Knihy metodní (Methodenbuch)*, vycházející z pamětného učení a memorování textů. Podle ní učitel navrhoval německy 13 náboženských písní pro různé roční doby, byly určeny též písně pro začátek a jiné pro konec vyučování. Mnohé písně z Knihy metodní byly náboženskými poučkami nebo měly náboženský obsah, podobně jako byl náboženský i obsah školní výuky. Jiné obsahovaly mravoličná naučení, nabádající děti k pilnosti a práci. Byly až do konce 19. stol. vzorem pro podobu **české školní písně**. Pouze na triviálních školách se zpívalo česky – dětská lidová píseň, říkadla, rozpočítadla.

Tereziánské reformy změnily **postavení učitele**. Kantor se zvolna dostával z poddanského svazku s vrchností a školství se stále více odpoutávalo od církevního vlivu. Na vzdělávání a na pedagogy byly kladeny vyšší odborné požadavky než dříve. Souviselo to se zvýšením platů učitelů (Josefem II.) a s rozšířením úhlu „lidovými“ působení kantora na nové potřebné obory a nové vyučovací metody.

Obrozenecký učitel Jakub Jan Ryba

Výjimečným příkladem obrozeneckého učitele u nás je **Jakub Jan Ryba** (1765–1815). Působil v Rožmitále pod Třemšínem. Získal vysoké klasické vzdělání, rozhled po didaktické literatuře. Podle nejnovějších vyučovacích metod vyučoval děti polnímu hospodářství, lůkařství, sadařství, předení, šití, pletení, vybudoval knihovnu, zavedl nedělní opakovací kurzy, navrhl svolání učitelských porad atd. V Rybově vyučovacím systému bývala denně hodina hudby a zpěvu a 2x denně hodina instrumentální hry. Zpívalo se před vyučováním a někdy pro osvětlení i během něho. Celkem věnoval Ryba hudbě a zpěvu ve škole asi 15 hodin týdně. Velký pedagogický význam mají Rybovy snahy o

- počestění hudební terminologie; nové termíny jako *zámlčka, vzdychač, předdržka, tonní žebřík, dvoučtvrák* aj. - nevzily se;
- počestění školní písně a jejího povznesení jako výchovného prostředku.

Ryba kladl značný důraz na výchovnou hodnotu zpěvu. Proti dobovým šlágrům, „hanebným a oplzlým písničkám“, skládá školní písně pro děti, na verše básníků Puchmajerovy školy. *Kancyonálek pro českou školní mládež* (1808) představuje první sbírku českých školních písní pro děti. V Kancyonálku Ryba zdůvodňuje užitečnost a potřebnost ušlechtilého zpěvu mládeže a vznáší požadavek dobře školeného učitele. Písně pro děti nalezneme též ve sbírkách *Dar pilné*

mládeži (1800), *Radovánky nevinných dětí o vánocích* (1804) a v české prokomponované baladě *Průvod dobré Bětulinky*.

V Rožmitále musel Ryba denně zakoušet příkoří a omezenost faráře, panských úředníků i rodičů dětí. Nekonečné spory vyřešil citlivý komponista a pedagog dobrovolným odchodem ze života.

Písně pro děti. Jan Nepomuk Filčík.

Společenské změny, vyvolané především rozvíjející se kapitalistickou ekonomikou, vedly k posilování idejí **národního obrození**. Významnou úlohu v tomto procesu sehrálo obecně, triviální školství, dále česká literatura a umění, divadlo, noviny a časopisy, sbírání folklórního odkazu. Láska k mateřštině a historii národa se projevovala i v písních; především zásluhou učitelů byly šířeny sbírky obrozeneckých písní. Od 30. let 18. století sílí u nás hnutí vlasteneckých učitelů – venkovských i městských – za vymanění českého národa z germanizačních vlivů státu. Autorem vlasteneckých českých písní byl i učitel **Jan Nepomuk Filčík** (1785–1837). Vynikl jako metodik venkovských škol, který svým zájmem o široké vzdělávání lidu připomínal J. J. Rybu. Výsoko vyzvedal význam učitelů pro celý národ a snažil se zlepšit jejich postavení. Sám dosahoval vynikajících výsledků ve výuce. Byl výborným hráčem na varhany, housle, violu, sám napsal řadu učebnic a metodik (první českou metodiku zpěvu *Navedení ke zpěvu*, první českou školu houslí, aj.). Vycházel z názorů Komenského a Pestalozziho (*hudba a zpěv mají být dány všemu lidu; každé vyučování má vycházet z názoru, má být přirozené a stavět na základech*). Požadavek názornosti uplatňoval Filčík i ve vyučování zpěvu, který má být vždy spojován se sledováním grafického záznamu tónů, což je nejlepší přípravou k vokální intonaci. Postup melodie zapisoval kolmými čarami nad vodorovnou linkou, které znázorňovaly výšky zpívaných tónů; Filčík věděl, že opora sluchového vnímání o zrakový vjem je efektivnější než pouhé sluchové pamatování. Filčík byl též autorem mnoha školních písní pro děti - byly psány v duchu J. J. Ryby, vyzývaly k pilnosti, dobrému chování atd. Ukázku textu jedné Filčíkovy školní písně si můžete přečíst pod .

Dětská umělá píseň postupně proniká do škol, je zatím příliš mravokárná a náboženská. Lze však pozorovat první snahy o zesvětštění písní - odrážejí dění ve společnosti, jako byly slovanská idea, sympatie k polským revolucionářům apod. - např. dětská píseň Fr. Michla *Tluče hubeniček* z r. 1835 je typem nové, světské, pochodové písně. Jen obtížně dnes můžeme uvěřit tomu, že její význam byl snižován přirovnáváním k pijácké *Pijme pivo s bobkem*).

Hudební vzdělávací instituce v 19. století

Zatímco osvícenské reformy přinesly paradoxně určitou redukci obecného rozvoje hudebnosti a zpěvnosti, alespoň co se týče vzdělávání mládeže, začaly se u nás od počátku 19. století objevovat snahy o specializované hudební vzdělávání a vznik vyššího hudebního školství. V r. 1811 byla založena **pražská konzervatoř** - na popud vlastenecké šlechty, která její vznik odůvodňovala potřebou výchovy dobrých orchestrálních hráčů pro pražský koncertní život a potřebou výchovy skladatelů. V r. 1811 byly otevřeny pouze třídy houslová, violoncellová, kontrabasová, dechových nástrojů a nauky o skladbě. Třídy klavírní, pěvecká, harfová a varhanní vznikaly postupně až do r. 1830. Na konzervatoři se zpočátku vyučovalo převážně podle metod pařížské konzervatoře a vídeňských hudebních škol, ale záhy začali učitelé jednotlivých nástrojů vydávat vlastní nástrojové školy - učebnice (v němčině). K věhlasným pedagogům školy patřili F. W. Pixis , koncertní mistr pražského německého divadla - na konzervatoři první učitel houslí, dále klavíristé F. X. Dušek a jeho pokračovatel **Václav Jan Tomášek** (1774 - 1850) . Tomášek měl vlastní úspěšnou klavírní a skladatelskou školu v Praze, která částečně spolupracovala s konzervatoří. Jako pedagog proslul Tomášek dvěma na svoji dobu mimořádně kvalitními učebnicemi: byly to *Logická klavírní škola* (1817) a rozsáhlá *Nauka o harmonii*.

V Praze vycházela v té době řada učebnic instrumentální hry, metodiky a hudební teorie, takže úroveň výuky byla v Praze většinou vyšší než na venkovských školách. Přesto i na venkově byla zřetelná snaha zakládat hudební školy, většinou pod patronací šlechty.

Hudební vzdělávání učitelů probíhalo od 40. let 19. st. na **učitelských ústavech**; v Praze byly dva - český a německý. Jejich posluchači museli docházet na hodiny hudební výchovy zpočátku na varhannickou školu v Praze, teprve od r. 1863 se hudební výchova vyučovala přímo na učitelských ústavech, které byly postupně až čtyřleté. UÚ vznikaly i mimo Prahu. Vyučovaly se na nich povinně housle, klavír, varhany, zpěv a sborový zpěv - celkem asi 18 hodin hudby týdně. Co se týče sborového zpěvu, jeho repertoár se vzdaloval církevnímu obsahu a zaměřoval se spíše na soudobou národní tvorbu světskou.

Varhannická škola v Praze byla založena r. 1830, její vyučovací kurz trval zpočátku jeden, později dva roky. Jejím posláním bylo vzdělávat budoucí varhaníky i učitele hudby, neboť na konzervatoři varhannická větev zatím nebyla zavedena, stejně jako pedagogická. Odchovanci varhannické školy byli zpočátku většinou chrámovými varhaníky,

postupně však prosluli též jako výborní hudební pedagogové (J.Malát).

Varhannická škola rozšířila počet učitelů hudby v Čechách i na Moravě, což bylo jednou z příčin značného rozvoje a zakládání **soukromých hudebních škol**.

Od r. 1831 vyučoval v soukromém hudebním ústavu v Praze **Josef Proksch** (1794 - 1864). Začal u nás vyučovat novou, anglickou klavírní metodou - Logierovou. Podle této metody bylo vyučování skupinové a obsahovalo:

- teoretickou průpravu,
- používání přístroje chiroplastu pro pevné držení prstů při úhuzu na klávesnici,
- společné hraní na klavíry (až čtyři žáci mohli hrát současně).

Proksch byl od svých třinácti let slepý, přesto byl v Praze velmi vyhledávaným učitelem. Vyučoval též hudební teorii a skladbě, a právě v této disciplíně byl jeho žákem i Bedřich Smetana (od r. 1844). Ten si pak podle Prokschova vzoru založil vlastní klavírní školu.

V r. 1832 byla u nás založena první **česká mateřská škola** (opatrovna) - Školka Na Hrádku. Jejím zakladatelem byl **Jan Svoboda**. Ve Svobodově Školce se provozovalo hodně hudby, zejména zpěvu. Dětský zpěv byl doprovázen houslemi, violoncellem a flétnou, které se ukázaly být k doprovodu dětského zpěvu velmi vhodné.

Rozvoj hudební pedagogiky ve 2. pol. 19. st.

Hudební výchovu **na českém venkově** od poloviny 19. stol. učili absolventi varhannické školy a učitelských ústavů. Vliv církve byl i nadále velký, zpívaly se převážně mravoučné a náboženské písně. Církev dbala na to, aby žáci byli ve škole vedeni tak, „*aby uměli dobře a hbitě zpívat obyčejné kostelní písně a některé školní a národní*“ . Teprve v r. 1868 byla církev zbavena vlivu na školu zákonem o poměru církve a školy. R. 1869 byl vydán *Nový říšský školní zákon*; podle něj zůstával předmět **zpěv povinným předmětem** ve všech typech škol i na učitelských ústavech. V nových osnovách pro školy obecné, měšťanské a nižší reálné měl zpěv jednohodinovou dotaci týdně. Vlastní náplň předmětu byla stanovena takto: *Buzení hudebního sluchu, vzdělávání libozvuku, ušlechtnění srdce, oživení vlastenecké lásky; uschopnění žáků k přednášení jednoduchých písní se zvláštním zřetelem k národním písním*. Od 4. ročníku se vyžadovala znalost not a zpívání jednodušších písní podle not, v 5. třídě se mělo přejít k dvojhlasému zpěvu a na měšťanské škole k vícehlasu. (Teprve v r. 1907 byly k dosavadním osnovám připojeny hudební kulturní výklady o skladatelích a hudebních formách). Učebnice dále schvalovala školská správa. Vznikají nové zpěvníky pro mládež, kterou zajímají stále více písně světské (např. *Krásný vzhled je na ten boží svět*, autor Novotný). Úpravy písní pro studentskou mládež byly běžné tři - a čtyřhlasé.

V souvislosti s novými zákony učitelé již nemají povinnost *péče o kostel* ; začínají nadšeně pracovat jako sborníci a autoři sborových úprav písní ve zpěvácích a dělnických spolecích nebo vyučují Hv v gymnáziích a reálkách. Nové povinnosti učitele vyžadovaly zevrubnější vzdělávání pedagogů. Namísto dvouletých učitelských preparand byly zavedeny čtyřleté **učitelské ústavy**. Na nich byl zaveden předmět *hudba*, v němž se vyučoval zpěv, harmonie, hra na housle a varhany.

V průběhu 80. let byla u nás založena celá řada hudebních škol, soukromých i městských. Pozadu nezůstávala ani Morava - v r. 1881 byla založena **varhannická škola v Brně**. Její vůdčí pedagogickou i uměleckou osobností byl L. Janáček, který zde vyučoval hudební teoretické předměty.

Na rozdíl od pražské varhannické školy v Brně dostávali absolventi praktickou odbornou přípravu ve hře na housle, klavír, varhany, ve zpěvu, v teorii a skladbě. Škola byla velkým přínosem pro rozvoj hudebního života na Moravě.

Česká hudební pedagogika 2. pol. 19. st. se proslavila i v zahraničí. Mnozí naši hudební pedagogové až do první světové války úspěšně působili na konzervatořích zejména ve východní Evropě (v Rusku - F. Laub, J. Hřímálý, O. Ševčík a mn.j.).

Zavedení povinného zpěvu na školách a rozvíjející se hudební školství podnítilo i tvorbu teoretických a metodických prací, a to vlastních, českých, nikoli pouze přebíraných z německé oblasti. Prvním významným autorem hudebně teoretických prací, psaných česky, byl **Josef Leopold Zvonař** 1824 - 1865). Zvonař celoživotně pedagogicky působil a snažil se posílit hudební výchovu jako součást všeobecné výchovy. Významně přispěl k metodice elementárního zpěvu, a to zejména spisem *Návod ke zpěvu ohledem na národní školy* (1860). Otázka zpěvu je - jako tomu bylo obecně zvykem - chápána především jako výcvik intonace. V *Návodu* dokázal autor v deseti kapitolách rozvrhnout a rozpracovat veškerou látku, kterou žák potřebuje, aby se naučil dobře zpívat. Intonace začíná durovým trojzvukem a jeho obraty, postupuje k tetrachordu a stupnici. Obdobně postupuje i při intonaci v moll. Intonační výcvik je spojen s osvojováním potřebných základů hudební nauky a hudebních forem. Tyto základy zpěvu lze podle Zvonařovy koncepce zvládnout v kterékoli třídě národní školy při jedné vyučovací hodině týdně během jediného školního roku

(srovnej: intonace v současné škole). Vůdtkem a pomůckou pro intonaci některých intervalů a výcvik rytmů jsou Zvonaroví některé *lidové písně*.

Od 70. let se u nás rozšířilo několik různých metodických postupů při vyučování zpěvu, mnozí učitelé vytvářeli vlastní metody. Změnu přinesla *Nová metoda u vyučování zpěvu* (vyšla 1883) od **Františka Pivody**. Pivoda byl hudební pedagog a majitel známé pěvecké školy, vychovávající italskými metodami (bel canto) operní pěvce a učitele hudby. *Nová metoda* stavěla do popředí pěvecký a hlasový výcvik ("*cvičení měkkosti, ohebnosti, plnosti hlasu a technické zběhlosti*", cvičila výslovnost, intonaci i vícehlasý zpěv, aj.). Učebnice byla rozdělena na část elementární a uměleckou a byla velmi vyhledávána učiteli vyšších typů škol, chyběly v ní však vhodné písně pro školy. Proto Pivoda vydal ještě *Nový školský zpěvník* s množstvím lidových písní a dále vydal *Nauku zpěvu pro střední školy*. Svoje didaktické zásady nakonec shrnul v nejdůležitějším spisu - *Návod k vyučování zpěvu na školách obecných a měšťanských* (1890). Učivo zahrnuje všechny složky hudební výchovy (důraz na "krásno" melodické, rytmické a dynamické, nepřetěžuje žáky teorií) a je zde promyšleně rozvrženo do jednotlivých ročníků od 1. do 8. třídy; učitelům radí autor stále předehrávání a předzpívání - učitel má být především pěvec a instrumentalista. Pivodova metoda byla na svoji dobu velmi vhodná a představuje **první ucelenou hudebně výchovnou metodu** u nás.

Jednou z hlavních myšlenek, které přineslo naší hudební pedagogice národně obrozenecké hnutí, byl zájem o **lidovou (národní) píseň**. Piše-li Jan Neruda v Národních listech (1891): "*Nezanechávejte nám ve škole píseň národní! Národní píseň je třeba někdy přeučinná, nevyhýbá se ani hrubému slovu; je vždycky mravná - čistý, nezkalený pramen! Nejlepší ochrana proti moderním, strídavým, oplzlým odrohovačkám! ... Národní píseň není knoflík u vesty, ta je částí naší duše*", předznamenal tím i další orientaci naší hudební pedagogiky - směrem k rozvoji umělecké výchovy na prahu nového století.

4.1 Nové přístupy k hudební výchově na začátku století

Kapitulu o 20. století bychom mohli opět začít malým zamyšlením. Jak si představujete školní výuku předmětu zpěv na začátku století, v době létajících balónů a převratných technických vynálezů? Myslíte si, že se v našem hudebním školství něco měnilo? Převažovaly u nás i nadále tradiční přístupy, nebo jsme se již "otevírali světu"? Pokusíme se na tyto otázky odpovědět.

Začátek 20. století byl v Evropě ve znamení rozvoje společenských věd, zejména psychologie, sociologie a biologie. Na základě nových poznatků se mění i přístup k dítěti: od oficiální herbartovské pedagogiky, založené na drilu a mechanickém učení, se začíná ustupovat a hledají se nové způsoby výuky.

O. Hostinský a hnutí za uměleckou výchovu

Jedním z průkopníků nových myšlenek na poli pedagogickém a také hudebně estetickém byl hudební vědec a estetik **Otakar Hostinský** (1847 - 1910). Hostinský po celý život bojoval za nové české umění a jeho národní hodnoty. Ve svých spisech, např. *O socializaci umění* (1903), *Umění a společnost* (1907), aj., vysoce vyzdvihuje význam umění pro mravní vývoj člověka a vyžaduje, aby umění bylo socializováno - aby bylo přístupno každému člověku, nejen těm, kteří jsou finančně zajištěni. V boji za kulturní osvětu národa pak přisuzuje Hostinský největší úlohu předškolní a školní estetické výchově. Radí, aby se dětem dostávalo přípravy k **vnímání hudebních děl**, k čemuž napomáhá i estetické vnímání přírody a tvořivé hudební hry. Varuje před vnucováním vkusu dospělých ve výběru skladeb, předkládaných dětem. Hostinského názory našly ohlas u nás (výsledky ankety o umělecké výchově v časopise Česká škola) i v zahraničí a následně podnítily **hnutí za uměleckou výchovu**, které se na začátku století rychle rozvinulo. Mnozí pedagogové se hlásili k zastoupení posluchu umělecké hudby ve škole namísto čistě vokální podoby předmětu.

Proti umělecké (estetické) výchově se zvedla i vlna odporu, zejména ze strany církve, jejíž mluvčí se stavěli proti tomu, aby bylo dětem ve školách dovoleno kritizovat krásu zpěvu a písní nebo analyzovat hudební skladby. Navzdory ojedinělým snahám se v Praze, v první samostatné koncertní síni - Rudolfinu, začaly konat první populární koncerty za snížené vstupné. Populární koncerty se šířily i na venkov. V prvních letech 20. st. se u nás začaly pořádat i **první výchovné koncerty** pro mládež, v Praze poutavě uváděné Adolfem Piskáčkem (dirigent, učitel zpěvu na gymnáziu a sbornistr). Podle dobových pramenů se mluvené slovo při uvádění koncertů pro mládež osvědčilo lépe než tištěné programy.

Snahy o reformu školského zpěvu

Hnutí za uměleckou výchovu a první koncerty pro mládež u nás nastartovaly proces pronikání posluchu (recepce) hudby do škol, i když jeho právoplatné zařazení do školních osnov se uskutečnilo teprve o padesát let později. Hnutí za

uměleckou výchovu, které se na přelomu století bouřlivě šířilo po celé střední Evropě, k nám přineslo i nové pedagogické myšlení v oblasti hudební výchovy. Cíle hudební výchovy novým způsobem, to je s požadavkem rovnocenného zaměření též na recepci hudby, formuloval **Konrád Pospíšil** (1859 - 1910), venkovský pedagog, redaktor, autor učebnic, když napsal, že *hudební výchova má dvojitý úkol*:

- uvádět plody hudebního umění v život, popularizovat hudbu;
- vychovávat lidstvo hudebně; (z článku *O hudební výchově českého lidu*, 1906).

Pospíšilovy navrhované reformy školského zpěvu se týkaly všech složek předmětu:

- pro oblast zpěvu - v obecné škole odmítá nacvičovat církevní zpěv, který je pro malé děti nesrozumitelný, a místo něj doporučuje písně - lidové i umělé, které by ve zpěvnících měly být progresivně uspořádány podle hudební obtížnosti;
- pro oblast hudební nauky - sluchová průprava je nutnou podmínkou před zpěvem dvojhlasu a vícehlasu; teoretické a intonační poznatky se mají vyvozovat z písní, místo solmizačních slabik jsou pro intonaci vhodnější pěvecké slabiky nebo jména not;
- K. Pospíšil zdůvodnil **potřebu posluchu hudby** ve škole, která musí být "mostem, vedoucím k chápání uměleckého díla"; proto má i výběr učiva přihlížet k jeho estetické kvalitě. Upozornil na úlohu gramofonu a rozhlasu pro školní výuku (továrna na gramofonové desky *Ultrapphon* byla u nás založena v r. 1930; více bylo rozšířeno rozhlasové vysílání pro školy - v r. 1936 poslouchalo rozhlas ve školách na 50% žáků).
- mládež by měla mít možnost učit se nástrojové hře a zpěvu i mimo školu, neboť amatérské muzicírování podporuje porozumění hudbě.

Opodstatněnost názorů K. Pospíšila a dalších zastánců reformních snah potvrdil a přijal ve své rezoluci celorakouský *I. hudebně pedagogický kongres* ve Vídni v r. 1911. Kongres navrhoval *provést reformu osnov zpěvu pro učitelské ústavy i pro školy obecné a měšťanské, ve školách využívat racionálních intonačních metod, uvědomit si hygienický význam zpěvu pro dýchání, funkci hlasu a řeči, pěstovat vedle církevního zpěvu i lidovou píseň, využívat nových metodických poznatků (rytmická gymnastika), pro učitele pořádat pokračovací vzdělávací kurzy a požadovat speciální zkoušky pro výuku zpěvu na měšťanských školách*.

Obdobně vystoupila i řada učitelů **středních škol** s požadavky na reformu výuky zpěvu, které obsahovaly zejména *šířší zaměření obsahu předmětu jako přípravy na samostatný hudební život v dospělosti, důraz na lidovou píseň a kvalitní hudební díla z české i světové tvorby, poznávání a využívání nových metod výuky (Battke, Dalcroze) s důrazem na hlasovou, intonační a rytmickou výchovu*. Ve školách se mají pořádat *hudební besídky* s účastí umělců nebo s aktivním zapojením žáků, s využitím obrazů, partitur, apod. Objevují se i požadavky na zavádění instrumentálních aktivit studentů, vedle pěveckých souborů zakládat též studentské orchestry pro práci mimo vyučování, aj. Volá se po zvýšení počtu hodin výuky a po zavedení zpěvu jako povinného předmětu na střední školy.

Reformní snahy byly podporovány i zahraničními vlivy, např. novou intonační metodou berlínského pedagoga Maxe Battkeho, rytmickou gymnastikou vídeňského pedagoga působícího v Ženevě **E. J. Dalcrozeho**, metodou rytmické a instrumentální provizace **C. Orffa**, aj. (o jmenovaných metodách a jejich autorech se dozvíte více v následujících kapitolách).

Úsilí o komplexnější hudební výchovu, zahrnující v sobě i elementární tvořivost dítěte, bylo podpořeno též prvními hudebně pedagogickými výzkumy u nás. Psycholog **František Čáda** ve své studii *Vývoj dětské schopnosti hudební* (1914) zachycuje hudební vývoj dítěte od narození až do adolescence. Výpozoroval, že dítě kolem 2. roku věku je schopno pěvecky imitovat slyšené melodie a popěvky, které samo obměňuje. Kolem 4. roku věku je evidentní schopnost dětí vytvářet vlastní jednoduché melodie v rozsahu kvinty. Čáda též upozorňuje, že po vstupu dítěte do školy se spontánní tvořivé schopnosti dítěte přestávají rozvíjet, zřejmě vlivem jednostranné hudební výchovy a požadavku společné reprodukce písní. Čáda byl přesvědčen, že elementární produkční (tvořivé) činnosti jsou schopny všechny tělesně a duševně normální děti a že na těchto schopnostech by měla být postavena veškerá hudební výchova. Doporučuje opírat tvořivost pěveckou o hru na dětské nástroje, která účinně rozvíjí hudebnost dětí.

V Čádových pokusech pokračoval **Adolf Cmíral**. Všiml si např., že 10leté děti mohou vytvářet vlastní hudební útvary, jimiž poznávají strukturu hudebních děl a elementární hudební formy. Uvádí příklady mnoha písní komponovaných dětmi.

Nové tendence v hudební výchově předznamenal svými výzkumy hudebnosti také **Vladimír Helfert** (1886 - 1945). Brněnský muzikolog poukázal na skutečnost, že potřeba hudby je vrozena každému jedinci, každý člověk se projevuje hudebně alespoň receptivně - rád poslouchá hudbu. Ve svém významném spisu *Základy hudební výchovy na školách*

nehudebních (1930) uvádí **dvojí formu hudebnosti**:

- **aktivní (evidentní)** - projevuje se zpěvem, hrou na nástroj;
- **receptivní (latentní)** - potřeba poslouchat hudbu.

Na základě této teorie Helfert vyvozuje, že neexistují nehudební jedinci, a dále - že hudební výchovy se má dostávat všem žákům ve všeobecném vzdělávání. Hudební výchova má podle Helferta význam zejména v době citového dospívání.

Růst hudebního školství, dětské pěvecké sbory

Začátek století byl obdobím významného růstu počtu nových *hudebních škol*. Podíl na jejich zakládání měly Ústřední matice školská a zpěvácké spolky, které se tak přičinily o výchovu instrumentalistů pro místní orchestry, s nimiž spolupracovaly, což bylo významné i pro kulturní život v městech. Na přelomu století tak vznikly hudební školy velmi dobré úrovně např. v Českých Budějovicích, Táboře, Plzni, Pardubicích, Brně, Ostravě, aj. Jako prostředek k získávání dětí pro hudbu se na školách začaly ve 20. letech zakládat dětské pěvecké sbory. Příkladem v tom byl sbor *Bakulovi zpěváčci*, zřízený pedagogem **F. Bakulem** z žáků smíchovského ústavu pro rehabilitaci a výchovu mrzáčků. Za 14 let své činnosti se sbor proslavil zahraničními zájezdy a podle jeho vzoru bylo založeno několik prvních školních pěveckých sborů u nás; nejvýznamnější z nich (s údajem jména sbormistra, data a místa působení sboru) uvidíte na animaci vlevo.

Mimořádných výsledků dosahoval se svými zpěvačky ze školy v městečku Jistebník začínající učitel hudební výchovy **František Lýsek**. *Jistebničtí zpěváčci* vynikali jistou intonací, vyrovnaností hlasů a přirozeným, přesvědčivým výrazem, jimiž si získávali ovace publika doma i v zahraničí. Lýsek dbal na důkladný a systematický intonační, sluchový a hlasový výcvik, jímž u venkovských dětí dosahoval v krátké době vynikajících pěveckých dovedností a který s odstupem času oceňovali i mnozí bývalí členové jeho pěveckého sboru (později vedl zejména *Brněnský dětský sbor*), z nichž řada nastoupila na sólovou pěveckou dráhu. Ze zvukového záznamu si můžete poslechnout ukázkou sborového umění Jistebnických zpěváčků (*Okolo Frýdku* -) a výkon Lýskova Brněnského dětského sboru (*Nocko těmná* - , *Echo* Orlanda di Lasso -).

V tragických letech 2. světové války hudba a hudební výchova nabývaly na významu, neboť znamenaly sílu národního ducha a naději pro budoucnost. Vě válečných letech (dne 26. 8. 1943) byla výnosem ministerstva školství zavedena *hudební výchova jako povinný předmět na střední školy*. Od 1. do 4. ročníku se vyučovalo v dvou týdenních hodinách. Pro obsah výuky mezi typické spory mezi zastánci zpěvu, kteří se zajímali zejména o řešení intonační problematiky, a zastánci receptivní výchovy, kteří volali po poznávání české operní a symfonické hudby. Stále více se ukazuje, že obě dvě složky předmětu mají své opodstatnění.

4.2 Dům dětství v Krnsku

Škoda, že o Domě dětství v Krnsku u Mladé Boleslavi se nedochoval žádný filmový dokument. Příběh o tom, jak se dvěma učitelům podařilo vybudovat nový domov pro třiapadesát podvyživených, nemocných a duševně nepříliš rozvinutých válečných sirotků, kterým se podařilo vrátit chuť do života a poskytnout jim výchovu plnou radosti, láskyplné péče a tvořivé aktivity, by poskytl téma pro vzrušující filmový příběh. 20. a 30. léta XX. st. jsou obdobím pedagogického reformismu, který k nám přináší ze zahraničí i myšlenky nové školy a nové výchovy (M. Montessoriova, J. Dewey, aj.), navazující na filozofii J. J. Rousseaua (hlásá svobodnou a přirozenou výchovu). Dítě se stává centrem výchovného působení (pedocentrismus). Uvedené pedagogické názory se dobře pojily i s dalším reformním principem výchovy - s uměleckou aktivizací dětí.

Nové výchovné tendence se projevíly i v prvním pokusu o komplexní múzickou a estetickou výchovu u nás, realizovaném v tzv. Domě dětství v Krnsku u Ml. Boleslavi. Hudební pedagog **Ferdinand Krch** (1881 - 1973) spolu s učitelem a hudebním skladatelem **Josefem Kříčkou** (1888 - 1969) jej založil v r. 1920 jako dvouletou internátní školu s umělecko-estetickým výchovným programem. Výchova a vyučování vycházely z Krchova záměru rozvíjet přirozenou schopnost dětí myslet, cítit a sloužit dobru. Děti se učily poznatkům a různým pracovním činnostem tak, že teorie byla těsně propojena s praxí. Nejinak tomu bylo s estetickou výchovou, která v Domě dětství byla hlavním prostředkem práce s dětmi.

Za nejdůležitější princip své výchovné práce považovali Krch s Kříčkou rozvíjení **tvůrčí dětské fantazie**, neboť ta je cestou k nitru dítěte a k jeho tvořivé síle. Píší o tom: *Stačí dáti dětem pouze námět, hojnost rozmanitých námětů, připomínajících život, abychom je strhli k radostné hře a naplnili milým pocitem. Uchopí se toho všemi svými schopnostmi, a uvidíme, co deset dětí ve chvíli dokáže, promyslí, zkonkrétní, samostatně stvoří na nepatrný náš podnět,*

jen když jsme jim zabezpečili jejich fantazii, volnost a možnost rozletu ... Ale škola dnes překáží samostatnosti, nevychovává k užívání vlastních smyslů a schopností, nýbrž jen přednáší, probírá, diktuje, ukládá stránky knih k naučení, opakuje, zkouší a klasifikuje. Děti odmítá se všechna volnost projevu slovem, zábavou nebo prací, vše je opakem samostatnosti a výchovy k ní. My proti této ustavičné záhubné reprodukci stavíme vlastní projevy dítěte. (Kříčka, J., Krch, F. *Dítě a hudba*. Praha, Dědictví Komenského, I. díl 1917, II. díl 1920).

Svobodné, tvořivé práci se může nejlépe dařit jen v přirozeném prostředí. Hudbu proto neoddělovali od ostatních druhů umění a chápali ji jako přirozenou součást života. V uměleckém pojetí hudby rozlišovali Krch s Kříčkou dva vývojové směry: 1. umění lidové, přírodní, 2. umělou hudbu. Tomuto rozdělení odpovídají i dva druhy (metody) výchovy:

1. výchova (metoda) přirozená - je chápána jako prastará, lidová výchova, uplatňovaná našimi matkami a předávaná z generace na generaci. Používá nápodobu dospělého dítětem a čerpá z lidového umění: dětských her, říkadel, lidových písní a tanců. Je to výchova "bez not a bez teorií, výchova citem". Úspěšnost přirozené metody je dána tím, že vznikla v těsném sepětí s přírodou, byla odrazem života a vyvíjela se pro život.

2. výchova (metoda) umělá - zdůrazňuje vzdělání rozumové, rozvíjí teoretické znalosti (not, intonačních pojmů atd.). Umělá metoda používá jako svého prostředku umění hudebních géníů. Krch s Kříčkou však kritizovali metody svých současníků, pro jejich přílišný racionalismus a vykonstruovanost, což brání vnímání a prožívání krásy. Oba autoři proto souhlasili spoustu nápádů, jak umělé metody zjednodušit a přizpůsobit je dětem - např. užívání úryvků lidových písní při intonaci, improvizace melodie k hranému akordu, zhudebnění říkadel a pohádkových situací, apod. Na prvním místě byl vždy požadavek samostatnosti dětí a jejich radost z práce.

Podle autorů je podstatné, že přirozená metoda výchovy se nesmí přeskočit, dítě jí musí projít a osvojit si "přirozený základ" lidového umění, aby se mohla v dalším vývoji uplatnit metoda umělá.

Uvedený požadavek lze spatřovat i v názorech obou autorů na rozvoj hudebních schopností dětí. Začátek spatřují v rozvíjení **sluchu** a smyslů. K tomu je optimálním prostředkem příroda se svými zvuky, barvami, tvary. Hudební výchova probíhá tím, že si děti vnímáním a napodobováním přírody (zvuky deště, bublání potůčku, zpěv ptáků) cvičí smyslovou vnímavost a celkovou hudebnost.

Důležité místo v rozvoji hudebních schopností patří **rytmickému citění**. Krch s Kříčkou si povšimli, že děti reagují na rytmus spontánně a že rytmus přirozeně souvisí s **pohybem**. Již čtyřleté děti se zaujetím reprodukovaly a obměňovaly rytmus říkadel, rozpočítadel a pověků. Rytmico-pohybové vyjádření, uplatňované u říkadel a u písní - např. o lidských pracovních činnostech - se nenacvičovaly zvlášť, předem, ale děti si snadno osvojily dovednost pohybové improvizace a mimiky, již píseň nebo klavírní improvizaci učitele "živě" doplňovaly.

Krch a Kříčka upozorňovali na didaktické chyby, jichž se dopouští školská hudební výchova při **práci s písněmi**. Interpretace písní je podle autorů pro děti obtížná, neboť její *citové ladění* nemusí být pro dítě srozumitelné. Aby píseň mohla esteticky působit, mají být děti citlivě uvedeny do její nálady, pozornost je třeba věnovat i textu a jeho uměleckému (emocionálnímu) významu. Podle Krcha a Kříčky *může lidová píseň nejlépe působit ve svém původním prostředí, tj. venku, v přírodě, při konkrétních životních činnostech*. Proto by se s dětmi mělo chodit co nejvíce zpívat ven, kde učitele s žáky zároveň spojí mnoho společných zážitků. Také doprovod písní by měl znít přirozeně, třeba jen hrou na tělo, vyrobenými jednoduchými nástroji, apod. - zvuk klavíru považují oba autoři za příliš umělý pro doprovod lidové písně. Autoři také kritizují dobovou tvorbu písní pro děti, které nevycházejí z psychiky dítěte. Krch s Kříčkou nejlépe hodnotí vlastní písňovou tvorbu dětí, které jsou k tomuto nejpovolanější. Nejvíce se osvědčilo zadat dětem námět pro doma, kde si sama připraví své textové a hudební nápady (dětem se dobře tvoří i v přírodě). Ve škole pak ostatní mohou posoudit zdářlost písniček - hodnotí se originalita, citový fond a základní technické dovednosti. Zpěv písní, pohybové vyjádření hudby a tvořivé pokusy dětí byly v Domě dětství spojovány i s poslechem hudby. Poslech byl vždy náležitě motivován - recitací básně, dramatizační aktivitou, obrazem nebo diapozitivem, u náročnějších skladeb i slovním výkladem nebo pomocí úryvku z pohádky. Skladby byly mnohdy spojovány do tematických celků (Moře, Vánoce, aj.). Zcela novátorská byla organizace poslechu. Realizováno se formou hudebních besed, při nichž hudební skladatelé (Felix Zrno, Mir. Krejčí) dětem hráli na housle a na klavír. Do Krnska byli zváni i další umělci, učitelé pak zajížděli s dětmi na koncerty též do Prahy. Hudebním koncertům bylo věnováno celé nedělní odpoledne, účast dětí byla dobrovolná, přesto se zapojovaly všechny děti.

V Domě dětství nebyla hudební výchova samostatným předmětem, nýbrž součástí komplexní estetické a múzické výchovy. Její součástí byla i estetická výzdoba budovy a tříd, výtvarná výchova a literární výchova. Hudba postupovala denní život dětí - zpívalo se na vycházkách, při práci venku i ve třídě. Cílem nebylo osvojení konkrétního učiva, ale samostatná, tvořivá aktivita dětí a jejich zušlechtnění uměním jako základní principy, vedoucí k plnému životu jedince.

Přes nespornou úspěšnost výchovné a vyučovací práce byla v červnu 1924 činnost ústavu ukončena. Ministerstvo národní obrany nesouhlasilo s ideovou výchovou sirotků po legionářích - vadil jim Krchův pacifismus, vlastní

rozhodnutí dětí pro vegetariánství, apod. Krátká činnost Domu dětství nic neubírá na jeho pedagogickém významu. Odvážný, progresivní a výborně realizovaný počín zkušených pedagogů přinesl své ovoce v podobě nebývalé obliby a odezvy u chovanců. Uplatňovaná koncepce široce pojaté estetické a múzické výchovy je dnes stále aktuální a plně v souladu s požadavky moderních společenských a pedagogických věd, je inspirací pro učitele. Její výsledky byly mnohokrát oceněny u nás i v zahraničí.

4.3 Vznik současné koncepce hudební výchovy

Dá se říci, že všichni z vás, kdo jste se narodili po r. 1970 a absolvovali předmět hudební výchova v českých školách, jste již byli vyučováni podle současné koncepce předmětu. Podoba této koncepce se však neutvořila náhle a můžeme říci, že prochází vývojem i nadále.

Nové hudebně pedagogické myšlení, pronikající do naší hudební výchovy od počátku minulého století, získávalo postupně stále více příznivců a projevilo se zejména po r. 1945. V letech 1949 a 1953 byly vydány nové učební osnovy (autor Adolf Cmíral), které však vycházely ze starého pojetí, založeného na zpěvu národních písní, později i písní pionýrských a budovatelských, doplňovaných poslechem uměleckých skladeb a souborem poznatků z hudební nauky.

Nové, progresivnější osnovy Hv vypracovali na základě důkladné přípravy a veřejné diskuse pracovníci VÚP v Praze - Libor Melkus a Ivan Poledňák. Cílem nových **osnov z r. 1960** bylo, aby se hudební výchova stala centrem estetickovýchovné práce školy. Osnovy stanovily tzv. **složky** hudební výchovy: složky hlavní (zpěv a poslech hudby) a složku doplňující (potřebná hudební nauka). Důraz byl kladen na pěveckou a poslechovou aktivitu žáků a vytvoření radostné atmosféry při vyučování. Učители byla dána volnost při výběru písní a poslechových skladeb i při volbě vyučovacích metod. Osnovy z r. 1960 byly přínosem, mimo jiné i zřetelem k hudbě tzv. užité, s níž přicházejí děti do kontaktu mimo školu, a vydáním nových učebnic a zpěvníků. Školská praxe však ukázala i některé *nedostatky koncepce* nových osnov, které se projevovaly zejména v *izolovanosti jednotlivých složek* předmětu a neschopnosti mnohých vyučujících integrovat je do hudebně vyučovacího procesu. Příčinou byla i nekvalifikovanost mnohých vyučujících, dále nedostatek pomůcek k poslechu hudby, nevybavenost tříd pro výuku předmětu, aj. Nízká efektivita hudební pedagogiky se projevovala v průběhu 60. let u nás růstem počtu dětí hudebně zaostávajících (dítě při vstupu do školy neumělo zazpívat ani jednu píseň) a poklesem zájmu o školní hudební výchovu; příčin tohoto stavu bylo několik:

- změna sociálních podmínek přinesla i změnu v hudebnosti dětí (stěhování do měst, rodiny žijí odděleně od prarodičů, atd.)
- zaměstnanost matek - současná rodina nevytváří příznivé podmínky pro rozvoj spontánní dětské hudebnosti; situaci nejsou schopna řešit ani předškolní zařízení
- neschopnost hudební výchovy vyrovnat se s náporom přitažlivé populární hudby z masových komunikačních prostředků.

Během 60. let se naši zástupci na mezinárodních konferencích zajímali o dění v evropské hudební pedagogice. Velký zájem vzbudily výsledky práce s Orffovou metodou, které byly úspěšně demonstrovány i v Praze. Ihned bylo skladatelům P. Ebenovi a I. Hurníkovi svěřeno zpracování české adaptace Orffovy školy (Schulwerk), využívající české lidové písně a popěvky, rytmicko-melodická cvičení a prvky hudebně pohybové a instrumentální improvizace. Hlavní význam byl spatřován v rozvoji elementární dětské hudební tvořivosti a komplexní hudební aktivizace.

Významným podnětem byly i mimořádně úspěšné výsledky hudebně výchovného systému Zoltána Kodálye (čti kodáje), uplatňovaného v 60. letech v Maďarsku. Systém vycházel z vokálně intonačního výcviku, zdůrazňoval pěvecké aktivity v součinnosti s rytmickým a pohybovým projevem.

Na základě uvedených podnětů a inspirací vznikalo ve VÚP v Praze (a zároveň též slovenská verze v Bratislavě) **nové pojetí předmětu hudební výchova**. Autory byli Ivan Poledňák a Jan Budík s řadou spolupracovníků. Koncepce vstoupila v platnost vydáním nových osnov a učebnic, a to ve školním roce 1976/77, v rámci přestavby celé naší základní školy.

Nová koncepce předmětu kladla důraz na hudební **aktivizaci žáků** a dávala prostor elementární **dětské hudební tvořivosti**, která má žákovi umožnit, aby hudbu sám tvořil - zpěvem, hrou na hudební nástroje, a to mu umožní nejlépe proniknout k podstatě hudby. Termín "složky hudební výchovy" z minulé koncepce je nahrazen výstižnějším označením **hudební činnosti**. Vytýčují se *činnostmi hlavními*

- pěvecké činnosti
 - poslechové činnosti
- a *činnostmi doplňujícími, vedlejšími*:
- instrumentální činnosti
 - hudebně pohybové činnosti.

Hudební činnosti se realizují formou reprodukce, percepce, ale také produkce jako nejvýznamnějšího způsobu rozvíjení dětských hudebně tvořivých sil a celé osobnosti dítěte. Nutno podotknout, že tvořivé činnosti nelze chápat jako bezmyšlenkovité, náhodné pokusy; učitel řídí žákovy aktivity tak, aby směřovaly k určitému cíli a k interiorizaci (zvnitřňování) hudebních představ - tónově výškových, rytmických, atd. a osvojování příslušných poznatků. Na elementárním stupni je nejrozšířenější formou např. zhudebnění textů (rytmizace a melodizace říkadel a drobných textových útvarů), vytváření nebo improvizace instrumentálních doprovodů k písním. U starších žáků se kromě interpretační tvořivosti (tvorba rytmických doprovodů v širokém spektru rytmů z různých světových kultur, hra na nástroje včetně oblasti tzv. populární hudby a dále se uplatňuje též tvořivost na úrovni apercpece: vědomé operace s hudebními představami, vyvolanými poslechem hudby. Hudební činnosti musí být navzájem funkčně propojeny, tak aby jedna logicky vyplývala z druhé (to, co žák "ohmatá" vlastní interpretační činností, to pak následně objevuje a ověřuje si při poslechu hudebních ukázek).

Koncepce hudební výchovy prošla za poslední tři desetiletí poměrně dlouhým vývojem, který potvrdil správnost jejích formulací, avšak zároveň prokázal i nepřilíh uspokojivou úroveň její praktické realizace ve školách všech stupňů. Z ojedinělých výzkumů stavu předmětu a z poznatků studentů pedagogických fakult vyplývá zjištění velmi rozdílné úrovně výuky hudební výchovy na jednotlivých školách. Ukazuje se, že rozhodujícím faktorem kvality hudebního vzdělávání je *osobnost učitele*, jeho odborná hudební i metodická připravenost a snaha stále na sobě pracovat.

Se začátkem nového tisíciletí se v českém školství začaly připravovat změny, týkající se všech vyučovacích předmětů. Reformu školství zahájila v r. 2001 koncepce, navržená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a garantovaná Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Koncepce byla zpracována do tzv. Bílé knihy (viz *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, Praha: ÚIV - Tauris, 2001). Hlavní myšlenkou reformy je změna orientace výuky - namísto předávání hotových poznatků nastupuje samostatnost žáků ve vyhledávání, třídění a hodnocení informací, rozvíjení kompetencí žáků k tvořivému využívání poznatků.

V nově zpracovávaných **rámcových vzdělávacích programech** se hudební výchova stává součástí vzdělávací oblasti **Umění a kultura**, která zahrnuje *obory hudební a výtvarný*. V hudební výchově je cílem zajistit, aby žáci měli možnost poznávat hudbu prostřednictvím vlastních činností a interakcí, a to ve všech jejích funkčních, žánrových a slohových podobách, jako součást umění i běžného životního stylu - "kultury všedního dne".

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (VÚP, Praha: Tauris, 2005) se na prvním stupni základní školy zaměřuje na seznamování dětí s vyjadřovacími prostředky hudby, s nimiž se učí tvořivě pracovat, zejména prostřednictvím hudebních her (1. - 3. ročník). Ve 4. - 6. ročníku je obsah předmětu chápán především jako hudební dílna, v níž žáci získávají bohatou zásobu praktických zkušeností s hudební řečí, s funkcí a významem užitých výrazových prostředků. Na základě těchto zkušeností pak mohou z proudu znějící hudby vyčleňovat sémanticky významné prvky a uvědomovat si jejich význam ve skladbách různých stylů a žánrů. Hudební výchova v 7. - 9. ročníku navazuje na předchozí zkušenosti, dovednosti a poznatky žáků a završuje celkový vhlad do hudby v kontextu jejích společenských funkcí. Rovněž v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání* je oblast Umění a kultura zastoupena Hudebním oborem a Výtvarným oborem. Hudební obor svým obsahem a cíli "vede žáka k porozumění hudebnímu umění - jeho funkcím, hodnotám a normám. Vzdělávacím obsahem se tak stávají hudební činnosti - produkce, recepce a reflexe - které, jako činnosti úzce provázané, umožňují žákovi projevat se prostřednictvím různých hudebních aktivit, poznávat zákonitosti hudební tvorby, porozumět sdělením přenášeným hudebním jazykem, vytvářet hodnotící soudy o znějící hudbě apod., tedy pronikat do podstaty hudby" (pilotní verze RVP GV, 2004, s. 58). Zpracování vzdělávacího obsahu v hudební výchově vychází z trojího principu. Prvním je

- **č i n n o s t n í p o j e t í** předmětu, který přetrvává z předešlé koncepce Hv a jeví se jako velmi vhodný na všech stupních školy. Druhým principem je
- **o b o r o v á n t e g r a c e**, již se rozumí požadavek propojenosti hudebních činností; učitel zde není řízen osnovami ani učebnicí a má sám uvážít, prostřednictvím kterých činností a kterého hudebního materiálu mohou žáci splnit co nejlépe *očekávané výstupy* (tj. v programech popsána očekávání, co od žáka vyžadujeme, co žák na konci období prokáže). Integrace se týká nejen propojení činností pěveckých s

poslechovými, instrumentálními a hudebně pohybovými; je třeba mít na mysli - a to zejména u vyšších stupňů školy - také integraci polyestetickou, spojující hudbu s ostatními druhy umění, a integraci multidisciplinární, uvádějící hudbu a umění do souvislosti s oblastí společenských a přírodních věd. Třetím principem je

- **pro vázanost obsahu** H v s k l í č o v ý m i k o m p e t e n c e m i (kompetence jsou chápány jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění člověka ve společnosti). Vzdělávací obsah hudební výchovy tak má být též prostředkem budování kompetencí k učení, k řešení problémů, kompetencí komunikativních, sociálních a personálních.

Rámcové vzdělávací programy jsou v současné době postupně rozpracovávány a ověřovány jako **školní vzdělávací programy**. Poznámka: problematice rámcových vzdělávacích programů a jiných otázek školské reformy se podrobně věnují i některá čísla časopisu *Hudební výchova* (vydává UK Praha, Pedagogická fakulta). Upozorňujeme zejména na články *Hudební výchova v rámci nové školské reformy* autora V. Drábka a *Hudební výchova a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* A. Charalambidise, oba v čísle 2, roč. 2006

5.1 Snahy o komplexní hudební výchovu

Směřování hudební pedagogiky po roce 1945 se v důsledku rozsáhlých společenskopolitických a kulturních změn rozvinulo v celou řadu hudebně vzdělávacích systémů a koncepcí. S ohledem na zaměření a rozsah tohoto kurzu si povšimneme pouze nejvýznamnějších podnětů. Zájmece o podrobnější vzhled do této tematiky pak odkazujeme na některé z publikací, doporučených např. v úvodu k této kapitole.

Pro vývoj hudební výchovy měly největší význam takové projevy hudebně pedagogického myšlení, které do středu svého zájmu postavily žáka jako aktivní subjekt hudebně výchovného procesu. K principu aktivity pak nově se rozvíjející psychologická věda přidala též požadavek kreativity (tvořivosti) dítěte. V prvním studijním článku této kapitoly se proto budeme zabývat hudebně výchovnými systémy, které si kladly za cíl mnohostrannou hudební aktivitu dítěte při funkčním propojování jednotlivých složek hudebně výchovného procesu: můžeme je označit jako systémy, usilující o komplexní hudební výchovu.

Ve druhém studijním článku se pak zaměříme na integrativní a polyestetickou hudební výchovu, která je charakteristickým znakem hudební pedagogiky a výchovy posledního dvacetiletí 20. století.

Jako **snahy o komplexní hudební výchovu** můžeme chápat takové hudebně pedagogické směry a koncepce, které se snažily překonat jakoukoli jednostrannost hudebně výchovného vyučování. V dějinách naší hudební výchovy se často uplatňovala jednostrannost vokálního projevu, realizovaného pouhou reprodukční formou, která nerozvíjí tvořivé předpoklady a činnostní projevy hudebnosti dítěte. Z tohoto hlediska lze za významného myslitele v oblasti moderní hudební pedagogiky označit již **J. A. Komenského**. Komenský (např. v Informatoriu školy mateřské) vyzývá rodiče a sourozence, aby podněcovali hudební rozvoj dítěte jak zpěvem, tak i hrou na dětské hudební nástroje a za účasti tělesného pohybu. Má přitom na zřeteli i sluchový vývoj dítěte, které si prostřednictvím zvucích hraček bystří smysly, zejména sluchovou vnímavost.

Osobitý hudebně výchovný systém vytvořil **Emil Jacques Dalcroze** (1865 - 1950), profesor na ženevské konzervatoři. Jeho systém je propojením tří základních složek: rytmické gymnastiky, sluchové a intonační výchovy (solfeggio) a improvizace. Jádro hudební výchovy spatřoval Dalcroze v rozvíjení smyslu pro rytmus prostřednictvím rytmické gymnastiky a eurýtmie. Od jednoduchého rytmizování se dospělo složitě vypracovaným systémem až k náročné pohybové improvizaci, kdy vyspělí žáci prováděli na veřejných vystoupeních pohybová ztvárnění děl Bachových (fuga), Debussyho, Rachmaninova i vlastních Dalcrozeho skladeb. Intonační metoda je v podstatě metodou absolutní, která vyžaduje mnoho teoretických znalostí. Našími pedagogy byla metoda kritizována pro svoji přílišnou vykonstruovanost a také náročnost, jakou kladla na speciální přípravu učitelů. Některé její progresivní prvky, vycházející zejména z rytmických pohybových projevů, však u nás zdomácněly.

Ojedinělým a originálním počinem v oblasti progresivních hudebně pedagogických koncepcí byl u nás již výše zmiňovaný **Dům dětství** v Krnsku u Ml. Boleslavi, který v letech 1920 - 1924 založili a vedli **Ferdinand Krch** a **Josef Kříčka**. Realizovaný systém komplexní estetické výchovy umožňoval v prostředí jinak klerikálně a byrokraticky svázaného školství vybudovat ostrůvek internátní školy, kde byly děti od počátku vedeny k širší pojetému estetickému citění, svobodnému hudebnímu vyjádření, k elementární tvořivosti inspirované především přírodou, uměním a hřejivými lidskými vztahy (podrobněji viz kap. 4).

Carl Orff

Chápeme-li *komplexní hudební výchovu* jako spojení mluvy, zpěvu, poslechu hudby, hry na hudební nástroje a pohybového projevu, případně dramatického vyjádření, pak je možné říci, že nejzdařileji se toto sjednocení podařilo uskutečnit **Carlu Orffovi**, německému skladateli, básníku a hudebnímu pedagogovi. V r. 1924 založil Orff společně s Dorotou Günterovou v Mnichově Ústav pro gymnastiku, hudbu a tanec (po vzoru švýcarského pedagoga Emila Jacquese Dalcrozeho). V l. 1950 - 54 pak Orff vydal 5tídilný **Schulwerk**, jehož filozofickým východiskem je myšlenka svobodné výchovy dítěte, ohled na jeho vnitřní předpoklady, zájmy, tužby (srov. též Komenský, Rousseau aj.). Toto lze realizovat nejlépe v *hudební hře* - umožní dětem uplatnit se podle svých schopností.

Schulwerk není učebnice, je to progresivně uspořádaná sbírka říkadel, písní, rytmicko-melodických cvičení a instrumentálních skladbiček, určená k mluvní i pěvecké rytmické deklamaci, hře na nástroje, zpěvu a pohybovému projevu při hudbě. Orff vychází z rytmu, který dítě spontánně vnímá, prožívá a také na něj tělesně reaguje. Slovní rytmus splyvá s hudebním rytmem (př.: mou-drý kapi-tán, vlaš-to-vička švito-ří, Kolo kolo mlyn-ský, ...). Na něj naváže jednoduchá reprodukováná nebo improvizovaná melodie - zpěvem nebo hrou na melodické nástroje.

Orffova metoda rozvíjí i elementární improvizáční dovednosti; východiskem je zpočátku rytmus, postupně přistupuje i práce s melodií. Rytmická tvořivost začíná imitací (hra na ozvěnu), pokračuje obměňováním rytmů, doplňováním závětí k danému předvěti, dále se děti učí vytvářet rytmické rondy, variace, kánony, rytmicky vícehlas.

Významnou součástí Orffova systému je *hra na dětské hudební nástroje* (lehkoovladatelné) - jsou využívány k rozvíjení sluchového vnímání, poskytují nové percepční prožitky, děti jsou samy "autory" zvukových proměn hudebního materiálu. Jednoduchými hudebními prostředky a hudebními činnostmi objevují hudbu - pronikají k její podstatě. Hra na nástroje je velmi silným prostředkem seberealizace dítěte. Učitel (vedoucí) podněcuje a usměrňuje k tvořivé práci, je spoluúčastníkem muzicírování.

Česká adaptace - **P. Eben, I. Hurník: Česká Orffova škola**, zatím vyšly 4 díly.

Převzata koncepce Schulwerku, ale dílo je upraveno - obsahuje výběr z českého folklóru i vlastní písničky autorů.

Orffovi a jeho metodě bývá někdy **vytýkáno**:

1/ módnost - přejímání cizích vzorů (nelze souhlasit; myšlenky nejsou nové, ale nově zpracované, jiné prostředky; metoda se široce uplatňuje dodnes, četné výzkumy potvrdily její účinnost v základním i uměleckém školství)

2/ přílišné zdůrazňování rytmu vede k zájmu o taneční hudbu (nesmyslnost tohoto tvrzení v souvislosti s Orffem je evidentní)

3/ pentatonika - ulpívání na pětitónovém hudebním prostoru omezuje rozvoj harmonického citění (toto je správné tvrzení, ale ve skutečnosti nehrozí, neboť pentatonických písní je velmi málo; učebnice Hv pracují s pentatonickým materiálem jen v nejnižších ročnících a zcela funkčně jej využívají k intonaci. Ve vyšších ročnících se již pracuje plně s diatonikou). Pentatonika je i velkým přínosem, neboť umožňuje např. i kolektivní improvizaci.

4/ opomíjen soustavný sluchový a intonační výcvik (pravda jen částečně; Orff použil správná intonační východiska, která se v praxi nejen u nás plně osvědčila a stala se trvalou součástí učebnic Hv ("ku-ku" interval - malá sestupná tercie od 5. stupně, dále pokračují intonační modely typu 5-6-5-3, 5-6-5-3-1, atd., vše je podepřeno příslušnými písničkami. Toto už však v Schulwerku podrobněji nerozpracováno - sbírka si klade jiné cíle, nelze vytýkat.)

Poznámka pro aplikaci Orffovy metody na vyšších stupních škol:

Užití metody má i pro starší žáky velký motivační a aktivizační význam. Učitel však musí tvořivě modifikovat postupy a činnosti a vybírat vhodný hudební materiál tak, aby práce žáky těšila a byla pro ně přiměřeně stimulující. Nástroje orffovského instrumentáře se zvukově velmi dobře pojí s nástroji klasickými, s keyboardy a se zpěvem, což vytváří ideální podmínky pro muzicírování ve třídě nebo i ve školním instrumentálním souboru (viz Jurkovič, P.: Živá hudba minulosti).

Nejmodernější podobu školního muzicírování můžete vidět na připojených obrázcích školního instrumentáře Yamaha, jehož některé nástroje lze s orffovskými nebo klasickými instrumenty dobře kombinovat. Podobná ensemblová seskupení se uplatní jak v základním uměleckém školství, tak - v případě dobře vybavených učeben hudební výchovy - též ve školách základních a středních všeobecně vzdělávacích.

Zoltán Kodály a maďarský hudebně výchovný systém

Z podnětu Zoltána Kodálye /čti kodáje; Kodály - čti kodáj/ vznikl v Maďarsku podrobně vypracovaný hudebně výchovný program, zahrnující komplexní hudební výchovu od mateřských škol po vysoké školy. V Maďarsku je kolem 150 škol s rozšířenou výukou Hv, hudební zaměření škol má podporu celé společnosti (výzkumy z konce 80. let ukázaly podstatně nižší počet drověčivých mladistvých, než jak je tomu v ostatních evropských zemích - souvislost?).

Těžiště Kodályova /-ájova/ systému spočívá ve *vokální intonaci*. Intonační metoda je **solmizační**, ze západoevropských metod byla převzata fonogestika i číselná metoda, solmizační slabiky. Relativní solmizace zpočátku

nahrazuje užívání notového písma (durové stupnice se zapisují pouze počátečními hláskami solmizačních slabik - *d r m f s l t d*). Intonační postupy jsou aplikovány na *maďarské lidové písně* - byla vypracována metodická řada "opěrných písní", kde nový intonační prvek si děti osvojují jako tonální vztah, fixovaný mnohonásobným opakováním písně. I intervaly chápány jako tonální vztahy, oporou jsou začátky lidových písní.

Zpočátku je velká pozornost věnována rozvoji hudebnosti dítěte, a to prostřednictvím *vokální imitace* (nápodoba po učiteli). Vokální intonace je propojena od počátku s rytmickým výcvikem - vychází z rytmů maďarské řeči, popěvků, písní. Důraz je kladen na rozvoj smyslu pro metrum, pulzaci dob - od počátku ve spojitosti s tělesným pohybem (chůze, pracovní a taneční pohyby, hry). V mladším věku se zdůrazňuje význam hry na dětské hudební nástroje, u starších žáků je však význam hudebního nástroje redukován a cíleně se zaměřuje pozornost k rozvoji harmonického citění, na zpěv polyfonie bez doprovodu. V tak vynikajících podmínkách, jaké v maďarské hudební výchově vytvořili, mohla platit zásada: "dobrý hudebník se obejde bez hudebního nástroje!" Kodály klad rovněž velký důraz na **vícehlasý zpěv**, který nejučinněji rozvíjí hudebnost; tvrdí, že "nemůže zpívat čistě ten, kdo zpívá stále jen v jednohlasu".

Východiskem intonace je též jako u nás malá sestupná tercie a navíc mollová pentatonika, později se používalo mnoho typů mollových tónin.

Tzv. maďarský experiment jezdili studovat a obdivovat odborníci z celého světa - četné prvky přejímala např. americká a japonská hudební pedagogika.

Další podrobnosti naleznete ve studii: Alois Složil - Hudební výchova v Maďarsku.

5.2 Integrativita v hudební pedagogice

Se slovy *integrativní, integrativita* se můžeme v posledních letech setkávat často a na mnoha místech. I vám se zřejmě vybaví několik významů užití těchto výrazů - dnes se skutečně integruje leccos s leccíms. Připomeňme si, jak to všechno začalo.

Hnutí „nové výchovy“ a reformní pedagogika (E. Keyová, M. Montessori, aj.) znamenaly významnou změnu pedagogického myšlení na začátku minulého století. Značnou úlohu v tomto procesu sehrála i pragmatická pedagogika J. Deweye, založená na učení prací a hrou (learning by doing). Vznik všech dalších pedagogických směrů a hudebně výchovných systémů ve 20. století vždy určitým způsobem s výše uvedeným hnutím souvisel a vycházel z něho. Hudebně výchovné systémy, které usilovaly o komplexnější hudební výchovu, dosahovaly tohoto cíle především funkčním **propojením hudebních aktivit** neboli jejich **integrací**.

Ke změně postojů přispěla psychologie svým objevem významu kreativních a herních momentů v životě člověka. Do popředí zájmu nastoupily koncepty, jejichž cílem není připravovat hudebníka, ale formovat a rozvíjet člověka a jeho tvořivost, fantazii, emocionálnost, empatii, jeho celkový vztah ke světu a k hodnotám, včetně morálních.

Inovativní myšlenky o potřebě *integrace v hudební výchově* zazněly poprvé v 60. letech. **Wolfgang Roscher** se spolupracovníky tehdy založili na salzburském Mozarteu *Institut pro integrativní hudební pedagogiku a polyestetickou výchovu* - odtud se šířily mnohé podněty i k nám.

V polyestetické výchově se hovoří o **pěti momentech**:

- 1.rozevření pohledu z hudby na všechny umělecké druhy
- 2.prohloubení pohledu směrem do historie
- 3.uplatnění interkulturního pohledu
- 4.nazírání umění jakožto součásti sociální komunikace
- 5.vtažení nových multimediálních uměleckých projevů do zorného úhlu hudební pedagogiky.

Z polyestetické koncepce je odvozena *integrativní hudební pedagogika*, označovaná též jako alternativní směr v hudební pedagogice, která je Roscherem definována jako **součást estetické výchovy s hudbou v centrálním postavení**. Správně chápána a realizována by mohla přispět ke zkvalitnění Hv na gymnáziích i základních školách. Je však nutné upozornit na některá úskalí, která s sebou integrace může nést:

- *integruje se na chabých základech*; - tvořivost a integrativní postupy musí být podmíněny alespoň minimální úrovní příslušných hudebních schopností a dovedností, jinak vlastní proces komunikace jedince s hudbou nemůže nastat;
- *ztráta hudby samotné*; - integrování prvků z různých druhů umění by mohlo ve svém důsledku vést ke ztrátě dominantního postavení hudby - např. rozsáhlé dramatizační a multimediálně pojaté projekty se od hudební podstaty někdy odvracejí, ve prospěch vizuálních, pohybových a jiných mimohudebních elementů.

Naše současná hudební pedagogika a výchova chápe integrativitu jako prostředek účinného formativního vlivu hudby na jedince. Funkční propojení hudebních i mimohudebních aktivit umožňuje odhalit široké vzájemné vazby mezi jevy,

pocity, reflexemi, vyjadřovanými hudbou, a to účinněji a srozumitelněji, než jak je tomu "pouhými" prostředky hudby. Výsledkem by tedy měl být na straně žáka jeho hlubší emocionální a estetický zážitek, otevírající mu další cestu k hudbě a k umění vůbec.

Můžeme stanovit **tři úrovně integrace** v hudební pedagogice:

1. integrace jednooborová - propojuje disciplíny v rámci hudebního oboru (hudební aktivity);

2. integrace polyestetická - spojuje hudbu s jinými druhy umění (srov. komplexní múzická výchova); tento typ integrace vychází z původních funkcí hudby, která byla jako součást "integrovanych" aktů - rituálů, náboženských a magických obřadů, slavností, atd. - většinou vždy spojována s dalšími projevy charakteru tanečního, dramatického, výtvarného apod.

3. integrace interdisciplinární - spojuje hudební a estetické jevy s širokou oblastí přírodních a společenských věd, v oblasti vzdělávání souvisí s pojmem "mezipředmětové vztahy"; hudba může být chápána jako prostředek výchovy k ochraně přírody, multikulturní výchovy, součást systému péče o tělesné a duševní zdraví člověka, apod.

Integrace má vést k prohloubení pozitivního vlivu hudby na člověka. V žádném případě nesmí znamenat ztrátu hudby samotné. Nejlépe ji lze realizovat tvořivými aktivitami. K pozitivním rysům integrativních přístupů patří skutečnost, že usnadňují komunikaci s hudbou jedincům na nejrůznějších stupních hudebního vývoje, neboť tyto přístupy svojí mnohostranností rozšiřují nabídku forem, jimiž je vybraný hudební obsah sdělován a předáván.

Současná situace v evropské hudební pedagogice a její integrativní trendy:

Holandsko - významný představitel IHP: Pierre van Hauwe (vychází z Orffovy metodiky);

Francie - Maurice Martenot, aj.

SRN - projekty s hudbou, o hudbě, hudební drama, výrazné zaměření na využití nonartifiziální a etnické hudby, atd.

ČR - zatím nevypracován jednotný systém, fáze ověřování, experimentování (nové učebnice Hv, rámcové vzdělávací plány, možnosti alternativních postupů ve výuce...)

Podrobnější informace k tomuto tématu najdete např. ve skriptu Kodejška, M. *Některé současné trendy v naší a evropské hudební pedagogice*. UK Praha 2003.

Zpracovala: SLAVÍKOVÁ, M. Úvod do hudební pedagogiky. E-learningový kurz. Plzeň: ZČU, 2006.

Neprošlo jazykovou korekturou.