

Musica viva in schola nebo *Ratio educationis musicae*?

Ivo Bartoš

Název předkládaného příspěvku je otázkou, vyjadřující jistou skepsi vůči – jinak sympatickému – mottu naší konference *Musica viva in schola*, které evokuje emocionálně bohatou, informativně přínosnou a činnostně rozmanitou výuku školního předmětu Hudební výchova (HV). Realita, zejména na základních školách (ZŠ), je ale poněkud jiná. Učitel HV bývá ve své práci konfrontován s mnoha těžkostmi, které se mu staví do cesty při jeho úsilí získávat při vyučování na svou stranu žáky a studenty, něčemu je naučit, něčím je obohatit a současně prokazovat relevantní edukační výstupy své disciplíny. Označení *Ratio educationis musicae* (Způsob, Ráz, Řád, ale také např. Důvod nebo Směr hudební výchovy), které je volnou fabulací autora tohoto referátu, zdůrazňuje nebezpečí převahy *kognitivního* pedagogického záměru a formalistického vedení HV. Tím, a také etymologickou příbuzností s názvem významného školského dekretu rakouské císařovny Marie Terezie z r. 1777 (viz níže) je poukazováno na filozofii *racionalistického osvícenství*, které dalo základní institucionální, koncepční a obsahovou podobu poněkud rigidnímu, byrokratickému rakouskému školskému systému, jehož dědicem se stalo československé a české školství. Pokud by dnes učitelé HV usilovali hlavně o to, aby jejich žáci něco „uměli“, „ukázali“, „dokázali“, „znali“, „poznali“, „rozeznali“, „označili“, „určili“, „věděli“, „pamatovali si“, „vyjmenovali“, „napsali“, „popsali“, „vysvětlili“ apod., byla by HV schopna v zárodku udusit to nejvzácnější, co znějící hudba člověku poskytuje – schopnost vyvolávat v něm emoce a pod jejich působením mu umožňovat poznávat svět, včetně něho samotného, novým způsobem. HV, preferující ve struktuře a obsahu své vyučovací hodiny *ratio* a *kognitivní* výuku před *afektivními* účinky hudby, by oslabovala její nejvlastnější efekt, jímž je humanizace a socializace lidského myšlení⁷⁰ a směřování lidského jedince k jasnému, přesnému a zodpovědnému, tedy nakonec přece jen *racionálnímu* uvažování a jednání, jehož je však dosaženo na základě vnitřní katarze hudbou „zasažené“ osobnosti. *Ratio* v podobě věcných informací, faktů, plánu výuky atd. samozřejmě nechceme a ani nemůžeme z HV vyloučit. Ale rozumová úvaha by v ní neměla převažovat nad samotnou hudbou; vždyť emoce jí vyvolávané a/nebo zprostředkovávané jsou příbuzné s těmi, které jsou úzce spojeny s naším chováním. Pro každého člověka je velmi potřebné si tyto city a pocity občas zpřítomnit,

⁷⁰ „Mit Musik kann in der Hektik der vorbeiflirrenden Informationen das eigentlich Menschliche, die Urteilskraft im Sinne einer sozialemotionalen Intelligenz gefördert werden.“ [„S hudbou může být rozvíjena v hektice informací, mihotajících se kolem nás, vlastní lidskost, síla úsudku ve smyslu sociálně-emocionální inteligence.“]. (BASTIAN, 2007, s. 71).

uvědomit a prožít, jsou nesmírně významnou složkou našich životů. „*Motivy lidského jednání nakonec stejně vždy leží v oblasti pudů a emocí.*“⁷¹ Při těchto úvahách máme na mysli účinky hudby eticky a společensky žádoucí, ať již umělecká nebo nonumělecká, která nevyvolává v člověku negativní afekty a postoje, nesnášenlivost a agresi⁷². Volba hudby možná patří při přípravě na vyučování mezi nejtěžší, ale také nejzajímavější úlohy učitele HV.

To, že rozum a emoce se nevyklučují, nýbrž doplňují a podporují, a ideálně právě hudbou a hudebním vyučováním, bylo známo již ve starověku. K přesnějšímu povědomí o těchto souvislostech však dospívali vědci až během novověkého rozvoje přírodních a humanitních věd. G. SCHILLING konstatoval v r. 1840, že „*již 30 let začíná být hudba postupně a stále všeobecněji nahlížena a chápána jako neartikulovaná řeč pocitů, napomáhající rozvoji ducha a duše.*“⁷³ V. HELFERT napsal v r. 1929 ve svém známém pojednání „*Základy hudební výchovy na nehudebních školách*“ větu „*Zabývání se hudbou má značný význam pro vytříbení inteligence.*“⁷⁴ a doložil ji několika vědeckými výzkumy své doby⁷⁵. Německý profesor H. G. BASTIAN zjistil spolu se svým týmem během šestiletého výzkumného projektu na berlínských základních školách (1992–1998), že po pěti letech základní školní docházky a čtyřech letech rozšířeného hudebního vyučování vykazovaly žákovské kolektivy s rozmnoženými hudebními aktivitami vyšší střední hodnoty IQ (111) než kontrolní skupiny, které rozšířenou hudební výuku neměly (105), přestože při měření inteligence na počátku projektu mezi oběma kategoriemi dětí významné rozdíly zjištěny nebyly. Pozitivní efekt znásobené školní HV se projevil také u separátně sledovaných žáků modelových (tzn. hudbu ve škole více poslouchajících a provozujících) skupin s nadprůměrným i podprůměrným IQ ve srovnání s podobnými žáky tzv. kontrolních skupin, které měly (nerozšířenou) HV pouze jednou týdně nebo ji neměly vůbec (2007, s. 36 a s. 77–78). Další německý vědec, profesor S. KOELSCH z Freie Universität Berlin, dospěl k názoru, že „*Společné provozování hudby je pro lidský mozek maximálně náročná úloha a jsou při ní aktivovány prakticky všechny nám známé kognitivní procesy: muzicírování*

⁷¹ „*Die Motive menschlichen Handelns liegen letztendlich immer im Bereich der Triebe und Emotionen.*“ (EICHENER, 1989, s. 350).

⁷² Hudba může budít i bojovné emoce, jde však vždy o to, jestli je k tomu morálně oprávněna a k čemu budou tyto nálady využity nebo zneužity. Šostakovičova symfonie č. 7, „Leningradská“, napsaná v r. 1941, v době smrtelného nebezpečí pro Rusko i celý svět, je tu pozitivním příkladem hudby burcující a motivující.

⁷³ „*[...] seit 30 Jahren fängt man nach und nach an, immer allgemeiner die Musik als eine unarticulirte Gefühlssprache, welche Geist und Gemüth entfalten hilft, anzusehen und zu begreifen.*“ (SCHILLING, 1840, s. 87).

⁷⁴ HELFERT, 1970, s. 146.

⁷⁵ Tamtéž, s. 147.

zapojuje vnímání, jednání, učení, paměť, emoce, společenské poznání atd. Toto bohatství dělá z hudby ideální nástroj na prozkoumání lidského mozku.“⁷⁶

Hudba má ze všech umění asi největší schopnost generovat u člověka **emocionální prožitky** a související specifické i nspecifické představy, s nimiž si jedinec uvědomuje realitu jinak než bez nich. Pokud by HV tuto sílu hudby nevyužívala (poznatky nedávných českých hudebně-sociologických výzkumných projektů, konstatující ambivalentní či nízkou reputaci HV ze strany školní mládeže a jejich rodičů⁷⁷, a rovněž další zjištění odborníků⁷⁸ naznačují, že k tomu dochází), znamenalo by to při ní redukci **hudebního** vnímání a prožívání. To má autonomní postavení vůči *intelektuálnímu* poznávacímu procesu, jenž je ve vyučování na ZŠ nejběžnějším typem edukační aktivity a je zaměřen na získávání informací o našem světě prostřednictvím rozumových schopností žáků a logicky řazeného toku jejich myšlenek, jejichž komplex je možno vyjádřit latinským slovem *ratio*. V tomto aspektu zastupuje název *Musica viva in schola* přirozeně plynoucí, dobrou HV, zatímco název *Ratio educationis musicae* by mohl být synonymický pro HV spíše „odúčenou“, formální a povrchní, nerespektující specifika hudební didaktiky. Tím není řečeno, že by si učitel HV neměl svou výuku v klidu a dostatečně dlouho před samotným vyučováním *racionálně* připravit. Naopak. Přesně to by měl udělat a jedině tak dosáhne konečného úspěchu. HV by měla být – s nadsázkou – zajímavě a vtipně, také však poučeně a zodpovědně komentovaným hudebně-divadelním představením, ve kterém učitel bude zastupovat herce, moderátora, baviče, zpěváka, hudebníka, ale také vypravěče, vychovatele a učitele. A. CMÍRAL to vyjádřil poeticky: „*Musíme opakovati také něco o příjemnosti učení. Neboť nejen básníci chtějí býti k prospěchu a baviti, nýbrž každý, kdo s úspěchem učí, protože nemůže prospět, leč když zároveň zabaví. Vždyť citové stavy tvoří polovinu z nás, buď nás k věcem přitahující, nebo od nich odvracejíce.*“ (1958, s. 106). Obsahově kvalitní a přitom kratochvilné hudební vyučování je velmi náročné na učitelovu krátkodobou i dlouhodobou přípravu, na jeho odborné vzdělání, neustálé sebevzdělávání (mj. v moderních trendech, žánrech a druzích

⁷⁶ „*Gemeinschaftliches Musikmachen ist eine höchst anspruchsvolle Aufgabe für das menschliche Gehirn, an dem praktisch alle uns bekannten kognitiven Prozesse beteiligt sind: Musikmachen involviert Wahrnehmung, Handlung, Lernen, Gedächtnis, Emotion, soziale Kognition, usw. Dieser Reichtum macht Musik zu einem idealen Instrument zur Erforschung des menschlichen Gehirns.*“ (KOELSCH, 2005, s. 366).

⁷⁷ Z poslední doby např. CRHA; JURČÍKOVÁ; PRUDÍKOVÁ, 2010, s. 248 a SEDLÁČEK a kol., 2011, s. 17.

⁷⁸ Např. J. STOLLEOVÁ ve své studii vycházející z praxe HV na českých ZŠ uvedla: „*Žáci běžných ZŠ mají pouze po jedné vyučovací hodině HV týdně, bývá často vyučována nepřítelně kvalitně, je redukována na nácvik písni podle sluchu, chybí hlasový, rytmický výcvik, improvizace, zcela chybí hra na hudební nástroje. Poslechová činnost bývá opomíjena a chybí odborný výklad a propojení se současnými trendy. V ještě horším případě je předmět HV nahrazen jiným volitelným předmětem, a to nejčastěji na II. stupni v 8. a 9. ročnících. Žáci ve věku 15 let nejsou na takové úrovni, aby dokázali bez odborného vedení posoudit hodnotnou a kvalitní hudbu. Bohužel i technizace a invaze reprodukováné hudby omezuje prostor pro jejich osobní iniciativu, aktivní sebeuplatnění a zároveň i jejich fantazii.*“ (2011, s. 36).

nonartificiální hudby), na jeho hudební schopnosti a dovednosti, umění citlivě a vhodně reagovat na chování žáků. Pedagog HV musí také – stejně jako jeho kolegové z jiných učitelských specializací – zohledňovat obecně platné didaktické pravidlo zachovávání míry při volbě vyučovacích prostředků a forem. U hudebního vyučování dále více než jinde vystupuje do popředí jedna z nejobtížněji definovatelných učitelských a obecně lidských vlastností – *dobrý vkus*. HV již jenom tímto výčtem vyvrací pověst předmětu oddychového a okrajového. Samozřejmě, že učitelské obtíže HV by neměly být pro žáky vnímatelné. Ti by měli při vyučování pociťovat pouze svůj živý zájem o učební látku a své emocionální a rozumové uspokojení nad jejím přijímáním. To, že se při poslechu hudby, hraní a/nebo zpívání budou zároveň vzdělávat a duševně obohacovat, by si při správném vedení výuky neměli uvědomovat. Taková hodina HV by potom rychle ubíhala jim i učitelům. Nepochybujeme o tom, že na velkém počtu českých ZŠ a gymnázií lze podobnou kvalitní a moderní HV nalézt. Je ale rovněž pravděpodobné, že na mnoha z nich přítomná není, zvláště ne v osmých a devátých třídách ZŠ.

Jak již bylo předesláno, *Ratio educationis* není pouze část názvu tohoto konferenčního referátu, ale zní tak zkrácený oficiální titul úřední vyhlášky, jíž Marie Terezie uvedla v r. 1777 školní reformu v Uhrách do života poté, co ji vyhlásila v západní části monarchie svým Všeobecným školním řádem (dále jen VŠŘ nebo německy *Allgemeine Schulordnung*) ze dne 6. 12. 1774. *Allgemeine Schulordnung* a *Ratio educationis* se od sebe do značné míry lišily, neboť musely zohledňovat specifika západní a východní poloviny rakouského státu. Byl jim však společný systém povinného vzdělávání dětí od 6 do 12 let (nebo i déle), doplněný rozpisem jednotlivých druhů škol, jež se měly začít co nejdříve zřizovat. Oba císařské dekrety, určující i obsahy školských učebních plánů, byly svým akcentem na všeobecné vzdělání vcelku pozitivní; VŠŘ však způsobil v českých zemích značný germanizační tlak, jenž se stal jedním ze spouštěcích faktorů českého národního obrození. Na **hudební výchovu** v Království českém měla tereziánská školní reforma poměrně neblahý dopad. Byl jí rozrušen a během následujících let v podstatě zlikvidován do té doby osvědčený systém hudební pedagogiky, napojené na církevní školství a církevní fundace, venkovské a městské školy a jejich kantory. To byl systém hudební výchovy, který ještě v r. 1772 obdivoval na svých muzikologických výpravách po Čechách Ch. Burney. O dva roky později však mezi vyučovacími předměty, které vyjmenovával VŠŘ, samostatná hudební výchova chyběla. Prakticky až do rozpadu Rakouska-Uherska ji pak na školách reprezentoval zejména

zpěv náboženských, ale též národních a jiných písní⁷⁹. Pro tento účel byli budoucí učitelé triviálních a hlavních škol cvičeni v přípravných kurzech také ve hře na varhany a ve zpěvu, popřípadě se využívalo pro výuku školního zpěvu a varhanní doprovod žáků zpívajících v kostele hudebníků vzdělaných v jiných, privátních zařízeních; ti si však museli doplnit své učitelské znalosti ve státním kurzu. Bylo také povolováno, aby se naopak frekventanti státního kurzu učili zpěvu a hře na varhany v těchto privátních školách, ovšem jenom do té míry, aby mohli učit děti ve škole zpěvu a aby jejich zpěv byli schopni doprovázet při bohoslužbách na varhany. Hudební vyučování bylo v rakouských kurzech pro budoucí učitele povinné, mohli však požádat o povolení vyhnout se výuce varhanní hry. Ve zpěvu jim taková úleva povolována nebyla (HELFERT, 1861, s. 41–56).

V Praze byla necelý rok po vydání VŠŘ, dne 15. 11. 1775, založena na Malé Straně v budově bývalé jezuitské koleje tzv. **normální škola** (podle latinského *norma*, tj. vodítko, předpis, pravidlo, norma), které tereziánská školní reforma přisoudila v nové hierarchii základního školství – **normální** (zemské nebo krajské), **hlavní** (městské, popř. klášterní) a **triviální** (venkovské) **školy** – vzorovou úlohu. I v **normální škole** se hudba, byla-li v ní přítomna⁸⁰, spojovala především s religiozitou. V historickém ohlédnutí za minulostí pražské normální školy, které k 25. výročí jejího založení sepsal její dlouholetý ředitel A. Pařízek, se o tom uvádí následující: „*Na podporu křesťanské bohabojnosti a kostelní zbožnosti byl již v roce 1778 zaveden a ve škole nacvičován žakovský kostelní zpěv při Mši svaté. Později byl také pro bohoslužebnou potřebu vydán zpěvník s melodiemi, sestavený panem prof. Steinským. – Od roku 1783 byla o nedělích a svátcích školní mládež shromažďována před svou obvyklou návštěvou kostela ve škole a vzdělávala se nejenom prostřednictvím učitelstvem střídavě přednášeného duchovního čtení nebo napomenutí, ale byla i ponechána, aby veřejně zazpívala některé z nábožných písní vhodných pro příslušné období. Tento druh bohoslužebných shromáždění se na normální škole zachoval po všechny následující roky.*“⁸¹ Prof. Steinsky nebyl hudebním pedagogem. Na pražské normální škole přednášel pro budoucí

⁷⁹ GREGOR; SEDLICKÝ, 1990, s. 23–76.

⁸⁰ Kromě normálního vyučování náboženství tomu tak bylo patrně při mimořádných událostech. Např. dne 15. listopadu 1800, při oficiálním shromáždění svolaném k 25. výročí založení malostranské normální školy, zazněl v její budově orchestr doprovázející sborově zpívanou oslavnou kantátu (PAŘIZEK, 1801, s. 48–51), slavnostní hudba pak zněla také při následující slavné mši u Panny Marie Vítězné v Karmelitské ulici (tamtéž, s. 51). Malostranská normální škola se v r. 1784 přestěhovala (tamtéž, s. 64–65) z budovy bývalého jezuitského gymnázia na Malostranském náměstí do Karmelitské ulice, kde ji od 11. prosince 1784 do 26. dubna 1785 navštěvoval jako mladý frekventant učitelského kurzu také Jakub Jan Ryba (BERKOVEC, 1995, s. 27).

⁸¹ PAŘIZEK, 1801, s. 61.

a soukromé učitele nauku o písmu a pravopisu, ostatní žáky vyučoval vlasteneckým dějinám a psaní (PAŘIZEK, 1801, s. 75).

Pařízkovy vzpomínky by mohly vyvolávat zdání, že hudba v Praze i po roce 1774 sloužila církvi stejným způsobem jako před reformou a že se tedy oproti předchozím časům vlastně mnoho nezměnilo. Tak tomu ale nebylo. Skutečnou situaci hudby a hudební výchovy v Čechách po školských reformách Marie Terezie, provedených podle plánů jejího rádce Felbigera, a po později Josefem II. zahájeném rušení klášterů a redukování klášterního majetku, popsal na jaře r. 1800 anonymní zpravodaj ve druhém ročníku v Lipsku vydávaného hudebního týdeníku *Allgemeine musikalische Zeitung* (AMZ)⁸². Dlouhá a obšírná zpráva, vycházející na pokračování v několika následujících číslech periodika, zevrubně zachycuje bohatý život české hudby před rokem 1773, kdy byl jako předzvěst budoucích pohrom pro hudební výchovu v Čechách zrušen jezuitský řád, a srovnává ho s pozdějším stavem. Zpráva uvádí desítky dnes dobře známých nebo naopak již dávno zapomenutých hudebníků z českých zemí. Líčení rozebírá společenské okolnosti, které mimořádný rozvoj hudby v Čechách během 17. a 18. století podnítily, a srovnává je s aktuální situací roku 1800, která byla podle autora v porovnání s minulostí nedobrá. Zpráva byla přitom publikována pět let před bitvou u Slavkova, tedy ještě předtím, nežli se v Rakousku ekonomické podmínky pro hudební vyučování ve státě kontrolovaném školství v důsledku katastrofální rakouské vojenské porážky v „bitvě tří císařů“ a z ní rezultujících ztrát státní pokladny (válečné kontribuce) dále zhoršily.

Zpravodaj AMZ po vyjmenování plejády výborných muzikantů původem z Čech pokračuje: *„Na tento veliký počet hudebníků je třeba nahlížet jako na ovoce a důsledek dřívější, pro hudbu v Čechách příznivé doby – která nyní bohužel! skončila. Perioda zkázy tohoto sladkého umění, jež našemu národu získalo tolik slávy, začala již před mnoha léty!“* (AMZ, 1799–1800, II.r., 23. 4. 1800, č. 30, sl. 517). *„[...] Jednou z příčin největšího rozkvětu hudebního umění byly klášterní fundace [Chorstiftungen] bohatých klášterů a kvalitní venkovské hudební školy. Obojí nyní skončilo. Kláštery i jejich fundace byly zabaveny a s nimi i zaopatření a podpora mnoha set hudebníků, kteří v nich od dětství rozvíjeli své nadání. Těch několik bohatých klášterů, které ještě zbývají, dělají nyní pro hudbu málo nebo nic a ani nemohou. Jejich příjmy jsou odvozy do náboženských fondů a válečnými daněmi natolik omezeny, že se samy sotva udržují. Tím skončila všechna horlivost [Wetteifer] a církevní*

⁸² Podle údajů z Československého hudebního slovníku osob a institucí z r. 1965 (sv. II., M–Ž, s. 167) by autorem zmiňovaného článku v *Allgemeine musikalische Zeitung* z jara r. 1800 mohl být František Němeček (1766–1849) nebo J. T. Held (1770–1851).

*hudba je udržována a provozována bez valného zájmu jen po tu míru, pro niž postačují staré, na dnešní časy skrovné fundace.“ (tamtéž, sl. 518). „Také mnohé studentské semináře, ve kterých mnohdy Apollón ohrožoval vládu Minervy, již nejsou. Tím je mladým lidem zcela uzavřena vyhlídka na podporu. Dost důvodů k tomu, aby již nebyli na venkově děti tak pilně a houfně přiváděny k hudební výchově: protože k čemu by jim byla? Ale již předtím počala působit ještě silnější, a pro úpadek hudby rozhodující příčina; je jí **zavedení normálních škol do Čech** [zvýrazněno anonymním zpravodajem] a tím způsobená přeměna celého školství na venkově. Mezi nároky na učitelský úřad, které byly podle nového systému od učitele vyžadovány, se na hudbu vůbec nemyslelo. Na venkovských školách bylo zaměstnáno množství nových učitelů, kteří hudbě vůbec nerozuměli; ti nejlepší hudebníci z bývalých kantorů bývali možná právě ti nejhorší normalisté – proto jimi bylo pohrdáno nebo byli odvoláni. Nadto nyní školní učitelé museli mimo své vyučovací hodiny sestavovat tolik všemožných přehledů, zpráv a podobných mazanic, že neměli náladu ani čas myslet na hudbu; a pokud některého z nich chuť na ni přesto nepřešla, tak mu ji zahnali. Neboť na učitele provozující hudbu byla uvalena jakási klatba, když jim bylo zakázáno, aby si při svatbách nebo jiných příležitostech ke svému skrovnému platu trochu přivydělali.“ (Tamtéž, sl. 519). „K tomu všemu byla krátce nato zrušena literátská bratrstva, která se tak věrně starala o zachování chrámové hudby; školní učitelé tím ztratili mnohý přivýdělek a hudba svou oporu. Tím byl zničen největší zdroj českých hudebníků, venkovské vyučování, a zlý důsledek té věci již je patrný v rostoucím nedostatku vokalistů. To, co se ještě tu a tam na venkově děje, je pouhý zřídkačný účinek génia nebo obzvláštního hudebního nadšení.“ (tamtéž, sl. 520). Dramatický pokles výkonnosti české hudební pedagogiky po vydání VŠŘ v r. 1774 se s téměř matematickou přesností začal projevovat o 2 generace později, přibližně od Vídeňského kongresu (1815), v období tzv. *biedermaieru*, ve kterém se významná část rakouského a českého hudebního života přesunula do měšťanských domácností. Trvalo pak přibližně půl století (1815–1865), nežli česká hudebnost nabrala opět nový dech a začala v dílech Smetany a Dvořáka znovu produkovat skladby světové extratřídy. Nikdy se již ale nevrátila slavná doba českého hudebního baroka, rokoka a klasicismu, kdy hudebníci z Čech, Moravy a Slezska zaplavili vlast i okolní Evropu svou spontánní, plnokrevnou, často stylově progresivní hudbou, oslnili domácí i zahraniční publikum skvělými interpretačními výkony a získali si pověst vyhledávaných hudebních pedagogů. Hudebně vychovávána byla tehdy v českých zemích vůbec většina jejich populace, protože lidé navštěvovali pravidelně kostely a poslouchali v nich nedělní a sváteční figurální mše. Po tereziánských a josefínských reformách sice hudebně-výchovná role církve v českých zemích nezmizela, reformy ji ale oslabily.*

Zdá se, že česká hudební výchova sázela až do okamžiku příchodu tereziánské školní reformy spíše na spontánní hudebnost svých svěřenců než na jejich verbální poučování a nechávala hudbu na děti a mládež (ale mimo školu i na dospělé) psychologicky účinně působit hlavně **hudebními** komunikačními kanály; vše ostatní pro ni bylo podružné⁸³. Tuto hypotézu potvrzuje citovaný článek v AMZ: „*V jezuitských a jiných seminářích byla hudba hlavní součástí odpočinku a zábavy. Ve dny svátků a oddechu prováděli chovanci symfonie a koncerty a starali se i o hudbu na kůru svého kostela. Student a hudebník byly pojmy, které byly neustále spojovány dohromady – a bylo jistě zřídka najít nějakého syna Múz, jenž by nehrál alespoň na jeden nástroj. Hudba byla doporučením pro přijetí do kláštera – pro vstup do nejváženějších domů – dokonce pro přijetí livrejovaného lokaje do dobré služby; hudba zjednávala studentovi dobré zaopatření a čas na studia, otvírala mu vyhlídky na šťastnou budoucnost. Nebylo to největším povzbuzením pro rodiče, aby své děti nechali zavčas vzdělat v hudbě, především ve zpěvu? – K tomu byla dobrá příležitost dokonce i v každém malém městečku a místě s farou; protože všude se našel školní učitel (kantor), který musel být zároveň vycvičeným hudebníkem a rozuměl sborové hudbě. Vážnost a stupeň uznání takových lidí byly určovány pouze jejich hudebním nadáním; proto bylo vyučování dětí jako vedlejší věc zanedbáváno, ale o to pilněji, a sice denně ráno a odpoledne se vyučovalo hudbě.*“ (AMZ, 1799–1800, II.r., 9. 4. 1800, č. 28, sl. 491–492). V poreformní normální škole a podle jejího vzoru i v dalších školách českých zemí však dostala, jak již bylo uvedeno, přednost religiozní výuka, kterou hudba v podobě náboženské písně zpívané na začátku a konci duchovního vzdělávání před odchodem žáků na bohoslužbu zvukově orámovala: „*[...]Religionsunterricht, der mit dem dazu gehörigen Gesange in der Schule vor der heil. Messe angefangen und beschlossen wird; [...]*“ (WEISS, 1905, s. 69).

Nelze přitom tvrdit, že před tereziánskou školní reformou a josefínskými reformami bylo v české hudební pedagogice vše v pořádku. Zmíněný J. J. RYBA (1765–1815) ve svém životopise (1801) vzpomíná s odporem na špinavou venkovskou školu v Nepomuku a na jejího protivného až zlého kantora a děkuje zemské vrchnosti, že školství od té doby zlepšila (2005, s. 6–8). J. BERKOVEC o Rybovi říká, že „*Byl přesvědčeným stoupencem Felbigerovy reformy, uvítal nový školní řád. Dodržoval jej a hájil proti přívržencům zastaralých praktik.*“ (1995, s. 137). Na druhé straně rušení fundací Jozefem II. donutilo J. J. Rybu předčasně ukončit pražská studia u piaristů, vzdát se nadějí na kariéru profesionálního hudebníka, absolvovat učitelský rychlokurz, opustit Prahu a začít si vydělávat na nuzné živobytí jako

⁸³ Před lety 1773–1774 existovala nepochybně i špatná hudebně-výchovná praxe, viz níže poznámku o svědectví J. J. Ryby.

venkovský učitel⁸⁴. Zhroucení svých mladistvých snů Ryba se smířenou rezignací shrnul do jediné krátké latinské věty: „*Semper adversa fata mihi!*“⁸⁵

Tato úvaha je zaměřena na podporu školního předmětu Hudební výchova na základě našeho historického a kulturního povědomí a přesvědčení, že hudebnost českého národa nezmizela s dávnými časy, ale je neustále přítomná. Mohli bychom si vzít příklad z dobrých tradic české hudební pedagogiky 17. a 18. století a její osvědčené didaktické postupy využít v současné HV, jež bývá někdy zracionalizovaná stejně jako školský systém, jehož je součástí. HV by měla usilovat o to, aby se během ní uvolňovala při receptivních činnostech a hudebních aktivitách spontánní síla hudby, působící blahodárně na psychiku a intelekt člověka. Pokud se jí to bude dařit, mohla by se stát pro školní mládež skutečně oblíbeným, nepostradatelným vyučovacím předmětem. Vzhledem k obrovské oblibě hudby u všech věkových vrstev obyvatelstva, a nejvíce právě u mladé generace, má k tomu HV na své straně pádné argumenty a účinné prostředky.

(Německé texty do češtiny přeložil Ivo Bartoš)

Resumé

Das Referat ist dem unerfreulichen Zustand der Musikerziehung im allgemeinen tschechischen Schulwesen gewidmet. Der Autor sieht eine der uralten Ursachen von heutigen Problemen in dem aufgeklärten Rationalismus, der a) während der maria-theresianischen und josephinischen Reformen die Fundamente des modernen Schulsystems in den tschechischen Ländern gelegt, allerdings auch die bis dahin berühmte tschechische Musikerziehung institutionell, personell und ökonomisch geschwächt und die Musik in den Schulen reduziert hat b) eine Tradition der kognitiv orientierten schulischen Unterrichtsweise, die die gegenwärtige Pädagogik beherrscht, gegründet hat. Die rationelle Denkweise hat ihren Anteil an dem Verschwinden der Spontaneität, Emotionalität und Unterhaltsamkeit aus dem Musikunterricht. Das vertieft den Prestigeverlust der Musikerziehung bei den Schülern und ihren Eltern. Als eine historisch bewährte und durch die hervorragende Ergebnisse der tschechischen Musikerziehung des 17. und 18. Jahrhunderts inspirierte Lösung wird im Artikel die Beschränkung der verbalen Auslegung und mehr Musik im Unterricht vorgeschlagen.

⁸⁴ Tamtéz, s. 27.

⁸⁵ „*Osud stál vždycky proti mně!*“ (RYBA, 2005, s. 1).

Literatura

- Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern / d.d. Wien den 6ten December 1774.* Wien: gedruckt bey Johann Thomas Edlen von Trattnern, kaiserl. königl. Hofbuchdruckern und Buchhändlern. Dostupné také z WWW: Google books
- [AMZ]. *Allgemeine musikalische Zeitung.* Zweyter Jahrgang / vom 1. Oct. 1799 bis 24. Sept. 1800. Leipzig: bey Breitkopf und Härtel. Dostupné také z WWW: Google books
- BASTIAN, Hans Günther, 2007. *Kinder optimal fördern – mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung.* 4. vydání. Mainz: Schott. 108 s.
- BERKOVEC, Jiří, 1995. *Jakub Jan Ryba.* Jinočany: H&H. 172 s. ISBN 80-85787-97-0.
- CMÍRAL, Adolf, 1958. *Hudební didaktika v duchu zásad Jana Amose Komenského.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 219 s.
- CRHA, Bedřich, Taťána JURČÍKOVÁ a Markéta PRUDÍKOVÁ. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. *Teoretické reflexe hudební výchovy* [online]. 2010, roč. 6, č. 1 [cit. 2012-10-14]. ISSN 1803-1331. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/vyzkum/crha_prudikova_jurcikova.pdf
- EICHENER, Volker, 1989. Ratio, Kognition und Emotion: Der Modus menschlichen Handelns als abhängige Variable des Gesellschaftsprozesses. *Zeitschrift für Soziologie.* Jg. 18, Heft 5, Oktober 1989, s. 346–361. Dostupné také z WWW: <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/2702/2239>
- GREGOR, Vladimír; SEDLICKÝ, Tibor, 1990. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku.* 2. doplněné vydání. Praha: Supraphon. 282 s. ISBN 80-7058-131-X.
- HELFERT, Joseph Alexander von, 1861. *Die österreichische Volksschule: Geschichte, System, Statistik: System der österreichischen Volksschule.* Dritter Band. Prag: Verlag von Friedrich Tempsky. 652 s. Dostupné také z WWW: Google books
- HELFERT, Vladimír, 1970. *Vybrané studie I.: O hudební tvořivosti.* Praha: Editio Supraphon. 438 s.
- KOELSCH, Stefan, 2005. Ein neurokognitives Modell der Musikperzeption: Towards a neural basis of music perception. *Musiktherapeutische Umschau.* Vandenhoeck & Ruprecht, roč. 26, č. 5, s. 365–381. ISSN 0172-5505. Dostupné také z WWW: http://www.stefan-koelsch.de/papers/MU_koelsch_04_05_30.11.2005.pdf
- PAŘIZEK, [Aleš Vincenc], 1801. *Ausführliche Beschreibung der am 15. November 1800 gehaltenen Jubelfeyer der k. k. Normalschule in Prag; nebst einer kurzen fünf und zwanzig jährigen Geschichte dieser Schule.* Prag: bei Kaspar Widtmann. 80 s. Dostupné také z WWW: Bayerische Staatsbibliothek
- Ratio Educationis Totiusque Rei Literariae Per Regnum Hungariae Et Provincias Eidem Adnexas.* Tomus I. Vindobonae: typis Joan. Thom. Nob. de Trattnern, Sac. Caes. Reg. Maj. Typogr. et Bibl., MDCCLXXVII. Dostupné také z WWW: Google books
- RYBA, Jakub Jan, 2005. *Můj život a hudba.* Rožmitál pod Třemšínem: Společnost J. J. Ryby v Rožmitále pod Třemšínem ve spolupráci s Národní knihovnou ČR a Královskou kanonií premonstrátů na Strahově. ISBN 80-7050-476-5.
- SEDLÁČEK, Marek a kol., 2011. *Multimediální technologie z hlediska jejich využití v hudební výchově na středních školách ČR.* Brno: Masarykova univerzita. 80 s. ISBN 978-80-210-5704-3.
- SCHILLING, Gustav, 1840. *Lehrbuch der allgemeinen Musikwissenschaft oder dessen, was Jeder, der Musik treibt oder lernen will, nothwendig wissen muß.* Karlsruhe: Druck und Verlag von Christian Theodor Groos. 820 s. Dostupné také z WWW: Google books
- STOLLEOVÁ, Jindra, 2011. Vzdělávací oblast Umění a kultura, vymezení předmětu hudební výchova se zaměřením na ZŠ s rozšířeným vyučováním hudební výchovy. In: *Teorie a praxe hudební výchovy II:*

Sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2011, s. 34–38. Pedagogická fakulta UK, Katedra hudební výchovy. [online]. Web: [EAS]: [České webové stránky evropské organizace pro hudební výchovu] [cit. 2012-10-13]. Dostupné z: <http://www.czechcoordinatoreas.eu/Text%20Teorie%20a%20praxe%20Hv%20II%20-%20Praha%202011.pdf>

WEISS, Anton, 1905. *Geschichte der Theresianischen Schulreform in Böhmen: Zusammengestellt aus den halbjährigen Berichten der Schulen – Oberdirektion / 17. September 1777 – 14. März 1792*. I. Band. Wien und Leipzig: K. u. k. Hof-Buchdruckerei und Hof-Verlags-Buchhandlung Carl Fromme. 528 s. Beiträge zur Österreich. Erziehungs- und Schulgeschichte. Herausgegeben von der österr. Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. VII. Heft. Dostupné také z WWW: Internet Archive

Obrazová příloha – předepsané vyučovací předměty na vzorové *normální* škole a jejich hodinové dotace v jednotkách týdně. Seznam je součástí Všeobecného školního řádu, vydaného císařovnou Marií Terezií (*Allgemeine Schulordnung*. Wien, 1774).

Zdroj obrázku: *Google books*

Eintheilung der Gegenstände, welche in Normalschulen gelehret werden.

Das Buchstabenkennen , und Buchstabiren wöchentlich	11. Stunden.
Das Lesen = = = = =	11.
Das Schreiben = = = = =	16.
Die Rechtschreibung = = = = =	6.
Das Rechnen = = = = =	11.
Die lateinische Sprache = = = = =	6.
Die Naturwissenschaft oder Haushaltung = = = = =	6.
Die Erdbeschreibung und Geschichte = = = = =	6.
Das Zeichnen = = = = =	6.
Die deutsche Sprachlehre, und der Briefftel oder Uebung in schriftlichen Aufsätzen = = = = =	5.
Die Geometrie oder Mechanik = = = = =	5.
Die untere katechetische Klasse = = = = =	1.
Die Mittlere = = = = =	1.
Die Obere = = = = =	1.
Die biblische Religionsgeschichte = = = = =	1.
Die Sittenlehre = = = = =	1.
Die Erklärung der Episteln = = = = =	2.
Die Erklärung der Evangelien = = = = =	2.
Die Einleitungs- Lektion nebst dem Inhalte des 2ten Lese- buches = = = = =	1.
Die Regeln der Wohlständigkeit = = = = =	1.
Der Direktor unterrichtet die Präparanden = = = = =	11.