prostředí nejenže na člověka bezprostředně působí, ale pochopitelně se v něm odvíjí také celý proces hudební výchovy směřující ke ***kultivaci hudebnosti.*** Problém představuje ovšem samo vymezení obsahu pojmu hudebnost, který je velmi neostrý. Pomineme-li jednotlivé historické etapy utváření tohoto obsahu a vyjdeme z pojetí Vladimíra Helferta,[1] ze kterého vychází celá koncepce novodobé hudební pedagogiky, pak můžeme za základ všeobecné hudebnosti považovat ***pozitivní vztah jedince k hudbě.*** František Sedlák tuto Helfertovskou myšlenku rozvíjí ještě o schopnost umožňující jedinci porozumění a na základě tohoto porozumění i kladné vztahy k hudbě.[2] (Toto pojetí hudebnosti tvoří ostatně obecné východisko pro realizaci všeobecné hudební výchovy, zasahující vždy celou populaci.)

Je-li tedy hudebnost chápána jako pozitivní vztah a porozumění jedince hudbě, pak lze usuzovat, že se v současnosti jedná o masový rozvoj hudebnosti a vztah k hudbě, jaký v historii nemá obdoby. Jestliže pak rozvíjení hudebnosti je základním cílem hudební výchovy, potom by tato „nová dimenze hudebnosti" nepředstavovala pro hudební výchovu problém, ale vysoce pozitivní moment. Všeobecná hudební výchova by bezezbytku plnila svoji funkci, neboť v současné době bychom pravděpodobně velice těžko hledali jedince, který by měl prokazatelně negativní vztah k hudbě. Dokonce podle výsledků posledního reprezentativního výzkumu hudebnosti „…20% jedinců v populaci hraje pravidelně nebo občas na hudební nástroj – nejvíc klavír a kytara, ale také housle, harmonika, zobcová flétna… a většina lidí – přes 90%, z nich polovina často, polovina občas, je schopna a má patrně i chuť si zazpívat nebo jen zanotovat, zapískat si známou melodii, vyjádřit buď v osamění nebo ve společnosti svou emoci, momentální náladu, nebo jen ve své vnitřní sluchové představě nechat znít oblíbenou, neodbytnou a stále se vracející melodii" (Jaroslav Kasan: *Výzkum hudebnosti 1990* jako pokračování výzkumů autorské dvojiceV. Karbusický – J.Kasan z let 1963-1970; tyto cyklicky pojaté výzkumy hudebnosti jako celek představují nejreprezentativnější výzkumy hudebnosti v rámci celé Evropy). Lze tedy i s odvoláním na výsledky uvedeného reprezentativního výzkumu hudebnosti znovu konstatovat, že takto chápaná hudebnost v její – podle Helferta aktivní i receptivní podobě a její „nová dimenze" není z hlediska cílů všeobecné hudební výchovy, formulovaných také v ***Rámcových vzdělávacích programech*** ve vzdělávací oblasti ***Umění a kultura***, problémem.

[1] Helfert, Vl.: Základy hudební výchovy na nehudebních školách. Praha: SPN 1956
[2] Sedlák, F.: Základy hudební psychologie. Praha: SPN 1990

Budeme-li ovšem dále parafrázovat Helferta, potom úkolem hudební výchovy však je receptivní hudebnost tak *vzdělávat a zdokonalovat*, aby *potřeba hudby méně hodnotné* byla *vytříbena v potřebu hudby cenné a hodnotné*, tzn. aby hudební kultura obecenstva byla povznášena k stále vyššímu stupni, aby školská hudební výchova *vychovávala a tříbila hudební vkus.* Tato myšlenka ovšem staví hudebnost a její dimenzi do zcela jiného světla. Nejde zde tedy o vytváření vztahu k jakékoliv hudbě: v našich úvahách o hudebnosti je vždy latentně přítomna myšlenka o estetických hodnotách toho, co člověk zpívá, co poslouchá. Z tohoto hlediska není paradoxem, že ve stejném Kasanově výzkumu byl v závěrech naprosto jednoznačně konstatován „…téměř nicotný vliv školní hudební výchovy…". Jakkoliv se zdá toto konstatování příliš jednostranné a pro hudební pedagogy nespravedlivé, je třeba přiznat, že se hudební výchova se současnou mediální explozí a tím i „novou dimenzí hudebnosti" velmi těžko vyrovnává. Srovnáme-li podmínky, v nichž se odvíjela hudební výchova v konci 19. a na počátku 20.století (ze kterých vychází Helfert), pak je zřejmé, že v tomto období byla jasně dána „pravidla". Bylo jasné, co je folklór, co je vážná hudba, a střední vrstva midcultu (podle Eca)[3] v této době byla zanedbatelná. Přitom zejména na konci 19.století – podle Ivana Poledňáka – společenská zpěvnost (pod tímto pojmem je zahrnuto vše, co v určité době člověk může poslouchat a eventuelně sám reprodukovat), která se opírala převážně o folklórní projevy, měla velmi blízko k projevům tzv. vážné hudby minulé (reprezentované např. Mozartem) i současné (např.Smetana, Dvořák). Pro tehdejšího posluchače nebylo tak velkým problémem přecházet z jednoho typu hudby do druhého, neboť mezi nimi neexistoval ostrý předěl. Na základě svých hudebních zkušeností se zažitým jazykem folklóru byl schopen porozumět Mozartovi i Smetanovi, protože vše vycházelo z tradic evropského hudebního jazyka a bylo jasné a nezpochybnitelné, co je co a co kam patří (každý typ měl svoje přirozené prostředí a tím i svůj odlišný typ recepce), nikoho nenapadlo jedno nahrazovat nebo zaměňovat za druhé.

Tento - pochopitelně z mnoha důvodů zjednodušující – pohled do minulosti ostře kontrastuje se současným stavem. Dřívější tzv. *společenská zpěvnost* byla vytlačena současnou agresivitou jakési „*konzumentské mediální zpěvnosti*", pod jejímž diktátem je dítě prakticky od narození a s hudebními zkušenostmi takřka výhradně tohoto typu vstupuje do řízeného procesu školské hudební výchovy (tento problém se ostatně netýká jenom hudby, ale

[3] Eco, U.: Skeptikové a těšitelé. Praha: 1995

i zkušeností s ostatními druhy umění). Tento stav se pochopitelně s nástupem do školy nemění, ale naopak s přibývajícím věkem stupňuje. Škola pochopitelně nemůže tento stav společenské zpěvnosti zásadním způsobem změnit, ale může ovlivnit postoje člověka k jednotlivým typům hudebních podnětů, které toto obecné hudební klima vytvářejí. (Za zmínku zde stojí další zjištění již citovaného Kasanova výzkumu hudebnosti 1990, kde převážná část respondentů – 75%- uvádí jako rozhodující věk počínajícího zájmu o určitý typ a žánr hudby 10 – 15 let, z nich pak třetina již do 10 let).

To, co chápeme jako *společenskou zpěvnost*, je u jedince syceno řadou nejednotných hudebních podnětů se zanedbatelnou vazbou na folklór, který pro současnou generaci představuje již cosi anachronního. Z tohoto základu je pak přechod k esteticky závažnějším hudebním dílům oproti minulosti podstatně komplikovanější. Takto vytvářená společenská zpěvnost ve své obecné znivelizované podobě a ve svých hranicích *zábavnosti*, které jsou nepřekročitelné, má stejně daleko jak k Mozartovi, tak i ke Smetanovi, a ještě dál k současné vážné hudbě. Tato situace ostatně není specifická pouze pro naši společnost, je to záležitost celoevropská. Je zpravidla interpretována jako proces akulturace, asimilace, jako přirozený důsledek globalizace, informační a mediální exploze apod. Celý tento *zábavní průmysl* však má kořeny na americkém kontinentu, kde vychází z poněkud jiného kulturního základu. Paradoxní přitom je, že tato expanze produktů zábavního průmyslu proběhla a probíhá na celém evropském kontinentu přesto, že vlastně jde přímo „proti“ po staletí budovanému evropskému hudebnímu myšlení a přináší řadu prvků pro evropského posluchače původně cizích (není náhodou, že např. Fukač s Poledňákem rozlišují ve sféře nonartificiální hudby *tradiční populární hudbu* a populární hudbu, která má kořeny právě v jazzu a projevech mimoevropských kultur)[4].

Tato expanze je umožněna tím, že se cíleně obrací k masovému posluchači s průměrným až podprůměrným vkusem. Tomuto vkusu se snaží vyhovět a předkládá mu produkty v takové podobě, aby se nemusel namáhat. Vše se zde podrobuje zákonu nabídky a poptávky, což znamená, že posluchači se dává jen to, co si jakoby žádá, co uspokojuje jeho potřebu. Toto uspokojování potřeb je pak často v teoretické pseudo-axiologické rovině vysvětlováno tak, že „potřeba poměřuje hodnotu“ ; to, co uspokojuje potřebu člověka, má pro něho hodnotu. Zde ovšem dochází k *nebezpečné záměně hodnot v hodnotové hierarchii*: za

[4] Fukač, J.- Poledňák, I.: K typologickým polarizacím hudby, zejména polarizaci hudby artificiální a nonartificiální. In: Hudební věda, roč.XIV. č.4, 1977

nejvyšší duchovní (estetické) hodnoty (které může přinášet umění) jsou podsouvány *hodnoty z nejnižších pater* hodnotové stratifikace (které převážně přinášejí produkty charakteristické svojí okamžitou dostupností, líbivostí, bezproblémovou recepcí a zábavností), tedy hodnoty související výlučně s animálním zažíváním libosti (Kant v jiných souvislostech mluví o tom, že od díla nežádáme nic víc, než *nepozorované příjemné uplývání času…*)

Zvážíme-li tuto zjednodušeně načrtnutou situaci, potom problém současné hudebnosti se jeví jako problém kardinální, k jehož řešení mohou vést přinejmenším dvě cesty. Ta jedna (pohodlnější) je vzít tento stav na vědomí dokonce s tím, že se jedná o skutečně „novou dimenzi hudebnosti", k níž civilizace nezadržitelně dospěla a připravit jedince k podrobení se tomuto trendu, smysl *výchovy uměním a k umění* hledat v povýšení hodnot *„lepších*" projevů masové kultury do sféry tzv. vážného umění a díla z oblasti tzv.vážné hudby nivelizovat do jedné řady s ostatními produkty určenými k zábavě, jinak řečeno, nedělat z klasiků *díla*, která je třeba *pochopit*, ale *produkty*, které se dají poměrně snadno *konzumovat*. Atribut zábavnosti cíleně propojit do celé hudební výchovy, v aktivních činnostech pak vycházet vždy z nejaktuálnějších a nejpopulárnějších projevů současné hudební scény, prostě konečně najít odvahu v školské hudební výchově „vybočit" z vyjetých kolejí a učinit ji organickou částí vždy současné společenské zpěvnosti při *vědomé rezignaci na zdánlivě zastaralou tradičně chápanou kultivaci hudebnosti*. Toto se netýká pouze hudby, ale vztahu k celému umění. Tato cesta by vedla asi k tomu, co s určitou nadsázkou říká Tomáš Kulka o situaci ve Spojených státech: „…Slovo kýč je zde téměř neznámé. V životě průměrného Američana je však tak málo toho, co není kýč, že mu tento termín ani moc neschází…"[5]

Druhá možná cesta je značně komplikovanější a méně schůdná. Jak již bylo uvedeno dříve, bylo by iluzí se domnívat, že škola může svými omezenými prostředky nějak ovlivnit obecný stav společenské zpěvnosti, která je vytvářena komerčními mechanizmy a vysoce profesionálně řízena tak, aby každé dílo sloužilo jako prostředek *přilákání platícího davu*, že by škola vstupovala do této mediální masové produkce. Nemůže-li však vstupovat na stranu produkce, o to víc může a musí vstupovat „do hry" na straně příjemce. Každý žák je přece potencionální konzument produktů masmédií, je jimi průběžně přesvědčován o kvalitách této masové produkce a on sám k tomuto přesvědčení dochází tím, že se k této produkci kdykoli

[5] Kulka, T.: Umění a kýč. Praha: Torst, 1994

bezproblémově dostává a postupně neuvědoměle dospívá do stádia, kdy z poslechu se stává hypnóza a z prožitku se stává maximálně emotivní přitakávání…

Z tohoto hlediska se jeví jako prvořadý a reálný úkol školy pěstovat a ***kultivovat hudební vkus*** jedince jako ***systém preferencí a hodnocení uplatňovaný v oblasti artificiální hudby***. Při výchově těchto vkusových postojů nelze totiž stavět na emocionálně akcentovaných hudebních zážitcích z oblasti masové hudební kultury, která na rozdíl od jednoznačně estetické funkce hudby artificiální preferuje i řadu dalších funkcí (taneční, relaxační, psychostimulační a další) a v popředí zde stojí zejména silný akcent primární zábavnosti této produkce. Jako velmi nešťastné se pak jeví pokusy smazat rozdíly mezi uměním a masovou populární kulturou nebo dokonce snaha povyšovat některé „kvalitnější“ produkty z této sféry na umění s pochopitelnými dopady do kvality a způsobu recepce, to znamená posuzování všech hudebních žánrů z obou sfér hudby pouze jedním elementárním kritériem libosti a nelibosti. Každý jedinec v průběhu jeho života je sycen mimo školu změtí hudebních informací, aniž by mu někdo dodal kriteria k jejich rozlišení, dokonce je velmi často manipulován tak, aby nevědomky podléhal všemu, co se mu předkládá. Přitom učitel hudební výchovy je jedním z těch, kdo může systém tohoto rozlišení vysvětlit a tato kriteria u jedince zbudovat s tím, že bude schopen v jeho dalším životě pochopit rozdíl ve funkcích i hodnotách obou sfér hudby.

Podíváme-li se touto optikou na otázku ***nové dimenze hudebnosti*** je zřejmé, že to nové se skutečně týká pouze ***dimenze***, tzn. množství a intenzity hudebních podnětů a informací, které na člověka v současné době působí a v nichž má být jeho hudebnost rozvíjena a kultivována. Vrátíme-li se však znovu k Vladimíru Helfertovi, tak i v současné době při rozvíjení ***hudebnosti*** jde stále o totéž: aby potřeba hudby méně hodnotné byla vytříbena v potřebu hudby cenné a hodnotné, aby školská hudební výchova vychovávala a tříbila hudební vkus. Tuto odpovědnost školy a hudební výchovy nelze nikam delegovat.