

Možnosti a meze Rámcových vzdělávacích programů v oblasti Umění a kultura

**Bedřich Crha
Zdeněk Marek**

Rámcové vzdělávací programy ve vzdělávací oblasti Umění a kultura jednak otevírají všem kooperujícím oborům (zejména hudební, výtvarné a dramatické výchově) jakýsi nový společný prostor, jednak formulují cíle a nové kompetence, jichž by mělo být dosaženo: *...přivést žáka k pochopení umění jako specifického způsobu poznání...; naučit ho chápat umění a kulturu v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelnou součást lidské existence...; dosáhnout kultivace projevů a potřeb žáků a utvářet u nich společensky preferovanou hierarchii hodnot...atd.* Úvahy o možnostech naplnění těchto cílů však současně provází řada naléhavých a otevřených otázek či pochybností: *podarí se nám skutečně v této kooperaci po desetiletích dílčích snah otevřít žákům intenci hodnot, které umění může přinášet a vybudovat u nich přesvědčení, že umění je i v současném globálním světě nezastupitelný způsob jeho poznávání a osvojování?; jaké postavení v kontextu ostatních druhů umění zaujímají z axiologického hlediska jednotlivé typy hudby?; nakolik jsou reálné a čím limitované možnosti školy v tomto smyslu ovlivnit hodnotovou orientaci mladého člověka žijícího v až agresivním prostředí "zábavného" mediálního světa? a řadu dalších.*

Na tyto a další existenciálně relevantní otázky by v celém okruhu hudební kultury měla hledat a nacházet odpovědi především hudební pedagogika, a to jak v rovině teoretické reflexe vlastních synchronně probíhajících hudebně výchovných procesů, tak zejména v jisté míře jejich anticipace. Vycházíme-li z našich obecně uznávaných národních hudebně pedagogických tradic, lze na ploše zhruba posledního století vysledovat určité trendy, z nichž musí další úvahy o hudbě a výchově jejich posluchačů vycházet.

Konec 19. a počátek 20. století je charakteristický zájmem hudebních pedagogů o rozpracovávání metodiky zpěvu na školách. Svědčí o tom i publikační aktivita řady autorů a desítky učebnic, cvičebnic, zpěvníků, naučení, navedení, škol zpěvu atd. Zpěv tedy jednoznačně představoval základ školské hudební výchovy a jeho zdokonalování bylo jejím cílem. Současně se ale objevují první snahy o rozšíření chápání hudební výchovy v rámci výchovy uměním i v souvislosti s výtvarným uměním, snahy o šířeji chápanou estetickou výchovu. Velkou zásluhu na propagaci těchto nových pohledů na výchovné poslání umění měl bezesporu Otakar Hostinský¹ a jeho názory na socializaci umění a výchovu uměním. Výsledky těchto snah však byly spíše sporadické. Do této situace vstupuje ve třicátých letech Vladimír Helfert² se svými – v té době přímo revolučními – názory na hudebnost, na nutnost povinné všeobecné hudební výchovy na všech stupních a typech nehudebních škol a zejména na nutnost soustavné *receptivní výchovy, jejímž úkolem je kultivovat neuvědomělou receptivní hudebnost v uvědomělou tak, aby potřeba hudby méně hodnotné byla vytržena v potřebu hudby cenné a hodnotné, tzn. aby hudební kultura obecnstva byla povznášena k stále vyššímu stupni, aby školská hudební výchova vychovávala a tříbila hudební vkus.* Poprvé se zde jasně vymezují kompetence profesionální a všeobecné hudební výchovy: první

¹ Hostinský, O. *O socialisaci umění*. 1903; *Umění a společnost*. 1907

² Helfert, V. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. 1930

akcentuje výchovu budoucích profesionálních výkonných a tvůrčích osobností, druhá pak zasahuje vždy celou populaci, kterou má vybavit určitými vědomostmi o hudbě a připravit ji pro kvalifikovaný styk s hudbou po celý další život.

Je pochopitelné, že všechny úvahy o školské receptivní výchově vycházejí z předpokladu, že celý její proces je bezprostředně vázán a podmíněn možností styku žáka se znějící hudbou. Tyto možnosti se v průběhu času výrazně proměnily a mohlo by se zdát, že rozvoj a rozšíření rozhlasu a následně další záznamové a reprodukční techniky vytvořil právě školské receptivní výchově nový, dříve netušený prostor pro realizaci jejích záměrů. Došlo ale k jistému paradoxu: tento prostor, který škola z nejrůznějších organizačních, technických, personálních, celospolečenských a dalších důvodů nevyužila, postupně zaplnila média a další producenti nejrůznějších hudebních podnětů a tím se rozevřely nůžky mezi školskou hudební výchovou a vlastními zkušenostmi žáků s hudbou, s nimiž do školy přicházejí, jinak řečeno, mladý člověk nabývá pod permanentním vlivem médií dojmu, že tím, že je v neustálém styku s hudbou, se automaticky dostává k hodnotám, které mu hudba jako druh umění může přinášet a na tomto paradigmatickém základu posuzuje a „poměřuje“ informace o hudbě, které mu přináší škola a z jeho pohledu je považuje zpravidla za falešné a prázdné. Tento stav dlouhodobě potvrzují výzkumy hudebních preferencí dětí a mládeže, kde preference žánrů nonartificiální hudby jsou naprosto jednoznačné a statisticky nepochybné. V této situaci je hudební výchova již od poloviny minulého století a tento stav se ještě - díky dnes prakticky neomezené dostupnosti nejrůznějších hudebních produktů zejména na internetu - každým rokem dále prohlubuje a upevňuje. Vyjdeme-li tedy v našich úvahách z poznání, že na ploše několika posledních desetiletí receptivní hudební výchova zcela selhává, že se jí nedaří naplnit žádný z postulátů, které byly formulovány již v prvních desetiletích minulého století, potom nám představa o rozšíření tohoto „záběru“ ještě o ostatní druhy umění musí připadat přinejmenším nereálná. Otevřenou otázkou ovšem zůstává, zda cesty, po nichž se po desetiletí ubírala receptivní hudební výchova, se v průběhu času neukázaly jako „slepé“, zda průniky a vztahy s ostatními druhy umění nebyly minimální, naivní a spíše nahodilé a zda další bádání již nemá směřovat nikoliv k potvrzování toho „čeho“ má být v hudební výchově dosaženo, ale spíše „jak“ toho – pochopitelně v širším kontextu umění - dosáhnout.

V další části se pokusíme předložit několik námětů, které by mohly tvořit něco jako jistá východiska pro odpovědi na to, jak se vyrovnat s problémem „rozšířeného“ předmětu hudební výchova v kontextu vzdělávací oblasti Umění a kultura.

Realizaci záměrů RVP je možné chápat ve dvojím smyslu :

a) jako další rozšíření stávajícího programu hudební výchovy a pochopit ho jako další položku pro výuku a vedle dosavadní učební látky hudební výchovy zařadit ještě požadavky z oblasti Umění a kultura. V tomto případě by se asi spíše jednalo o obdobný způsob, jako v původní hudební výchově: o další kolo zápasu mezi tím, co si „žádají žáci“ a tím, co by bylo „potřeba slyšet“. K tomuto typu seznamování s hudbou by teď ještě přibýly položky architektura, sochařství, malířství, popř. slovesné a dramatické umění. Je zřejmé, že tato podoba nového tématického okruhu by asi jen prohloubila problémy, které se dlouhodobě objevují v předmětech, jejichž „informační hodnota“ spočívá na jiných východiscích, než na technicko-racionálních základech poznávání³ (bohužel ne vždy nejšťastnější snahy prvoplánovitě výchovy uměním posouvat nebo dokonce „postmoderně“ bourat hranice mezi

³ Na začátku 19. století být inteligentní znamenalo z pohledu telegrafu vědět o mnoha věcech, nikoliv je skutečně znát...

druhy a žánry⁴, nebo popularizovat hudbu její soudobou masovou produkcí dávají těmto tendencím často za pravdu).

b) nebo program nové tematické oblasti skutečně rozšířit o seznámení s principy a především recepcí dalších druhů umění. Vyhledávat díla z různých druhů umění, která jsou obdobná tematicky, žánrově, stylově a na základě jejich vzájemného srovnávání hledat typické rysy pro zastupování ve výtvarných, hudebních a slovesných projevech. Z tohoto hlediska uplatňovat i srovnávání např. námětů v žánrech tzv. *vážného a zábavného umění*, s jejich různou funkcí i recepcí (smyslem této výuky by nebylo jen předání „*informačního minima o umění*“, nahrazování „*nedokonalého vědění*“ dokonalejším, spíše by šlo o *vzbuzení zájmu o umění*, o obnovující se schopnost k získávání stále nových zkušeností s uměleckým dílem).

Několik poznámek ke způsobu *přijímání uměleckého díla*

Jedním z nejpodstatnějších rysů každého uměleckého díla je jeho zvláštní status. Na rozdíl od většiny ostatních hmotných objektů, umělecký artefakt (obraz, socha, zvuková podoba skladby, knižní podoba literárního díla) *n e n a p l ň u j e s v o j i f u n k c i j e n s v o u e x i s t e n c í*. Dokonce Pablo Picasso tvrdil, že „hmotný obraz je pro něho jen prostředkem ke komunikaci s divákem“. To znamená, že umělecké dílo z pozice vnímatele je „*systém znaků interpretovaných nějakým subjektem, který je současně zaměřen na p ř í t o m n o s t z n a k ů (d í l a) a n e p ř í t o m n o s t t o h o , c o z n a k y o z n a č u j í*“.⁵ Tato zákonitost dvojí existence uměleckého díla je společná všem dílům umění : jedna rovina se nabízí reálnému smyslovému vjemu bezprostředně víceméně sama , její skutečnost je nezpochybnitelná a probíhá „ nyní“ a mimo mne. Druhá, kterou sice dílo naznačuje, dává příjemci svobodu – může se rozhodnout zůstat „jen“ u smyslového dojmu z díla, nebo vlastním úsilím se dobrat toho, co je zde naznačeno, co nicméně „zde a teď“ není (samozřejmě se čtenář jednodušeji zmocňuje textem vytvořené představy o době dobrodružství Mušketýrů, než podstaty existenciální úzkosti v Mahlerově 4. větě 3. symfonie na text Friedricha Nietzscheho z díla Tak pravil Zaratustra). Poměr dvojí podoby uměleckého díla pro vnímatele sice kolísá (jiný je ve slovesných uměních, kde se zpravidla upřednostňuje rovina reprezentace, zatímco u hudby je naopak důležitá rovina vlastní prezentace). Nicméně, na rozdíl od většiny objektů okolního světa charakterizuje umělecké dílo „zakoušení“ kvality obou rovin.

Poznámky ke způsobu *recepce hudby*

Hudba bývá uváděna jako umění časové, vedle výtvarného, které je vedeno jako prostorové. Zde vztah mezi zastupujícím obrazem a zastoupenou skutečností vychází ze shody „podobného“ mezi oběma stranami. Tento typ zastoupení je pro diváka čitelný, neboť se obrací k jeho vlastní zkušenosti s okolní jevovou skutečností. Obraz tak vtahuje do hry naše představy o okolním předmětném světě. (Platon dokonce tvrdil, že „ocenit namalovaný obraz koně dokáže nejlépe ten, kdo ví, jak vypadá kůň skutečný“). Tato přednost vizuálního umění, které je schopno zachytit „podobný“ vjemový obraz světa, má ještě další přednost : předává divákovi obraz vcelku. Divák může mít celek díla před sebou neomezeně, jednotlivé prvky

⁴ Tam, kde už neplatí normy, není co porušovat, nelze oddělit řád od chaosu

⁵ Znak je cosi, čehož znalost nás vede ke znalosti něčeho dalšího (Pierce)

nebo části může vidět *s o u ě a s n ě v e d l e s e b e* a reálně porovnávat jeden s druhým. Tento statický způsob „čtení“ je typický pro umění prostorové (dynamický reálný pohyb je zde pouze naznačen a záleží na divákovi a jeho představě, do jaké míry na „naznačené skutečnosti“ přistupuje).

Na druhé straně je hudba umění, které probíhá v čase⁶. Z hlediska vnitřního časového vědomí jsou rozlišovány tři extenze času : *žitá přítomnost*, která uplývá (každý okamžik přítomnosti se vzápětí stává minulostí) , *byvší minulost*, která už není, a *očekávaná budoucnost*, která ještě není. Podle Husserla všechny tři tvoří nedělitelný „časový dvorec“ vědomí.⁷ Pro vnější smyslové vnímání je dosti charakteristické, že slibuje plné poznání a toho se zde zřetelně nedostává. Pravděpodobně i z tohoto důvodu dlouho před Husserlem , Augustin pozoruhodně definuje čas jako „ distentio animi“ (rozpětí duše).

Z toho vyplývá pro hudbu (jako pro umění, které v čase probíhá) :

- nic není v hudbě dáno „ *naráz* „, všechno zde (od melodického intervalu, přes motiv, téma, až po velké celky) je dáno „*po sobě*“. Mimo vertikály každý tón reálně zazní a po jeho doznění zní další
- tak jako má každý tón svůj začátek (proces „nastávání“) , svůj průběh (proces „směrování“- někam směřuje) , svůj konec (proces „ukončení“ nikoliv „přestání“), tak každý menší nebo větší celek má obdobný průběh
- každá z těchto fází není vlastností fyzikálních parametrů tónu, ale vlastností vnitřního časového vědomí člověka (nastávání, směrování) .

Poznámky ke vztahu *vážné* a *zábavné* funkce v umění

Úroveň výše uvedených dvou rovin vnímání a zejména jejich vztah řadí a klasifikuje každé umělecké dílo podle „rodinných příbuzností“ (Wittgenstein⁸) do jednotlivých funkčních, druhových, žánrových a stylových skupin a podskupin.

Zjednodušíme-li toto dělení na dvě základní funkce, můžeme říci, že od dob starých Řeků tvoří základ dvě : *aut prodesse, aut delectare* (buď povznést, prospět, nebo pobavit). Až do poloviny minulého století pole obou funkcí byla poměrně jasně vymezena, aniž by jedno výrazně zasahovalo do hájemství druhého. „*Vážné umění sděluje. Tím se odlišuje od příjemného umění her a zábavy, které mají zájem dát času nepozorovaně ubíhat*“ (Kant).

V tomto jednoduchém a logickém rozdělení se prokazovala nezastupitelnost a legitimita nejen těchto základních funkcí, ale i nezbytnost celého umění. Umění jako celistvá oblast tak stálo vedle vědy, náboženství, filosofie. V současné době se rozsah pojmu „umění“ značně rozšířil a znepřehlednil : můžeme jít na koncert skupiny U2, nebo koncert České filharmonie, nebo Anety Langerové, v televizi můžeme vidět Formanova Amadea nebo Troškův Kameňák, můžeme vedle sebe vidět „téměř totožnou“ operní i muzikálovou Rusalku, Shakespearova Hamleta i jeho muzikálovou podobu atd. Současnou hypertrofií zábavné funkce, kdy „zábava“ se zmocňuje jakýchkoliv námětů popisuje M. Kundera ve svém díle Nesmrtelnost : „ve zprávách znamená smrt přesně totéž co v románech Agathy Christie, která je

⁶ Problém času nejlépe charakterizuje výrok Augustinův: „Dokud se mne nikdo neptá, vím, co je čas, kdybych to měl vysvětlit tazajícímu, nevím“ (Augustin, A. Vyznání. Praha: 1997)

⁷ Husserl, E. Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí. Praha: 1996

⁸ Wittgenstein, L. Filosofická zkoumání. Praha: 1993

mimochodem největší kouzelník všech dob, protože uměla proměnit vraždu v zábavuběžící pás vražd páchaných pro naši radost..... “

Z toho, co bylo řečeno, vyplývá, že realizace záměrů Rámcových vzdělávacích programů v oblasti Umění a kultura, staví učitele, kteří jsou za jeho naplňování odpovědni, do nezáviděníhodné pozice, jak v této složité situaci otevírat mladým lidem cestu k pochopení umění jako nezastupitelné formě poznávání a prožívání světa. Možnosti a meze této cesty nejsou dány ničím jiným, než přesvědčit mladého člověka o tom, že ...“ *umělecké dílo vyžaduje, aby bylo dotvořováno divákem, kterému je prezentováno. Není to...žádná materiální věc, z níž bychom mohli vyprodukovat nějakou věc jinou. Naopak, je to něco, co se manifestuje a projevuje pouze tehdy, když je to divákem **tvořeno**...*⁹

⁹ Gadamer, H.G. Aktualita krásného. Bratislava: 1995