

6

OČNÍK • CENA 40 Kč



16



19



22



26

ROZHOVOR

**Není nutné
nahrávat každý rok**

AKTUALITY

**Pohádkový
muzikál Růženka**

ROZHOVOR

**Dixieland je
celoživotní láskou**

AKTUALITY

**Klavírní soutěž
Amadeus 2010**

talent



Komponování jako součást hudební výchovy

Příspěvek přiblížuje problematiku elementárního komponování dětí ve výuce a možnosti jeho praktického využití ke zpřístupňování soudobé hudby. Vychází z rozboru zahraničních projektů a přistupů a stručně analyzuje situaci u nás.

*Above all
music is about feeling
it is about being sensitive to sounds
about saying things through sounds
about listening to sounds you've never heard before.¹*
(John Paynter)

Soudobá hudba a škola:

Hudba závěru 20. a počátku 21. století, kterou často označujeme přívlastkem soudobá, představuje v rámci současné hudebně výchovné praxe tvrdý oříšek. Hudební tvorba zejména po roce 1945 je díky své stylové pluralitě, rozrůzněnosti estetických východisek a kompozičních konceptů odsouvána na úplný okraj zájmu jak u široké veřejnosti, tak i v prostředí školy. Její „image“ je silně pošramocena a až příliš často bývá (a dodejme bohužel) odmítána nejen žáky, ale ve značné míře i samotnými pedagogy. Učitelé hudební výchovy si s ní neví rady. Pokud se vůbec odhodlají do této rozvodněné řeky vstoupit, tak klasický výklad spojený s poslechem (jako nejčastěji používané metody práce) nedokáže žáky náležitě zaujmout a poskytnout jim dostatečný vhled do světa pro ně zcela nových zvuků a výrazových prostředků. Mým úkolem na tomto místě není podrobně rozebirat příčiny tohoto neutěšeného stavu (mezi něž patří mj. nedostatečná připravenost učitelů v této oblasti a z toho plynoucí obavy a rezignace či nedostatek vhodného hudebního a didaktického materiálu), ale ráda bych představila jednu z možností, která může tuto situaci alespoň částečně změnit. Touto možností je komponování dětí v rámci hodin hudební výchovy, někdy označované také jako elementární.

Cílem mého příspěvku je podat stručný souhrn poznatků o možnostech využití komponování dětí v zahraničí i u nás ve vztahu k zpřístupňování soudobé hudby v minulosti a současnosti.

Komponování:

Co tedy rozumíme pod pojmem elementární komponování? Podle Vítka Zouhara můžeme komponování ve třídách chápát dvěma způsoby: jako jednu z aktivit hudební výchovy,

nebo také jako aktivizační výukovou metodu. Ta vede na jedné straně k prohloubení kompozičních dovedností žáka, na straně druhé se cíle metody promítají do obecných atributů vzdělávání jako jsou výchova k tvořivosti, interdisciplinární a integrativní vzdělávání, vytváření pracovních, sociálních a komunikativních kompetencí apod.² Hlavním pilířem je tedy rozvoj hudební tvořivosti. A kreativní činnosti jsou tím, co nám často ve vyučování z různých důvodů chybí. Tvořivost v hudební výchově se nejčastěji omezuje na pouhou reprodukci a nápodobu naučených vzorců. Označením elementární (někdy též tzv. dětské) komponování je zpravidla chápáno vytváření jednoduchých hudebních struktur prostřednictvím jednoduchých hudebních prvků a kompozičních principů (Váňová, Synek ad.). Projekty, na něž se v tomto textu zaměřujeme, pracují s kompozičními prostředky experimentální hudby druhé poloviny 20. století, a také díky nim mohou vytvářet vlastní kompozice žáci a studenti všech věkových kategorií.

Přitom platí, že čím dříve se (jeho prostřednictvím) děti s moderní hudbou začnou seznamovat, tím lépe, neboť s postupem času se jejich schopnost vnímat nové a neobvyklé zvukové podněty snižuje. Komponovat lze s dětmi v menších i větších skupinách.

Hlavní přednosti toho typu elementárního komponování, s nímž pracují analyzované projekty, je jeho „bezbariérovost“ – možnost aktivně zapojit všechny děti bez ohledu na jejich předchozí hudební zkušenosti. Jinými slovy, i žák, kterého bychom za normálních okolností označili jako málo hudebně nadaného, zde dostává prostor pro své tvůrčí vyjádření. Je to umožněno tím, že pracuje s jednoduchými hudebními prostředky – s hlasem, využívá zvukové možnosti vlastního těla a hraje na klasické i netradiční hudební nástroje.³ Výsledkem těchto (podotkněme řízených a organizovaných) činnosti je ve většině případů závěrečná kompozice.

² SYNEK, Jaromír: Elementární komponování a jeho význam v edukaci, disertační práce, Olomouc 2008, s. 89.

³ Hudebním nástrojem v našem případě může být prakticky vše – kelímek od jogurtu, PET láhev, tekoucí voda, papír, stěna, naufukovací balónek, květináč, klíče ad. Zároveň „klasické“ hudební nástroje rozezuívajeme netradičním způsobem (což je mimo jiné jeden z častých znaků hudby po roce 1945).

Pro záznam všech použitých zvuků a ve výsledku i celé partitury se používají nejrůznější grafické symboly, srozumitelné všem. Partitura je pak často výsledkem předchozích tvořivých experimentů se zvuky, jejich vrstvením, strukturou, ale také třeba příběhem. Odlišnou roli mají experimenty s již existujícími grafickými partiturami, které žáci sami interpretují, čímž je intenzivněji poznávají. Zároveň je třeba poznamenat, že výsledná kompozice (nebo pouze její interpretace) není to nejdůležitější. Stěžejní je vlastní tvůrčí proces. A důraz na tvůrčí proces je rys shodný u všech takto zaměřených projektů. Jak například udává John Paynter: „...creating music can offer a child plenty of scope for self-realisation. It will increase his sensitivity to the world around and educate that part of his intelligence that is concerned with feeling.“⁴



Značné profesní nároky jsou kladený na učitele. Přestože se v průběhu kreativního procesu stává dětem spíše partnerem než mentorem, je to on, kdo celý proces řídí. Stává se hlavním koordinátorem či inspirátorem. Na jedné straně usměrňuje volnou tvorbu dětí a na straně druhé analyzuje a vytváří motivační cvičení, která vedou k poznání existující skladby. Jeho pokyny musí být vždy přesné a srozumitelné. Zároveň musí projevit jistou didaktickou flexibilitu a nesmí se obávat experimentů s novými metodami práce a s tím spojené určité míry nejistoty – „...teachers are prepared to take risks and operate as musician composers in the classroom.“⁵

V širším slova smyslu je cílem komponování ve třídách „...open children's ears and educate the feelings“⁶. Tedy naučit děti pozorněji vnímat své okolní, ale i zcela nové a netradiční zvu-

ky. Hrát si s nimi, přetvářet je a experimentovat. Zprostředkovat jim nové zážitky. A současně „...it is not difficult to demonstrate the relationship between the classroom pieces and the work of our contemporary professional composers.“⁷ Tvůrčí postupy, které během komponování s žáky použijeme, jsou mnohdy totožné s postupy současných skladatelů. Tento „pohled zevnitř“ ve svém důsledku vede k většímu pochopení hudby 20. a 21. století a taky k motivaci – vždyť já přece umím komponovat jako ten skutečný skladatel.

Na komponování je u nás tradičně nahlíženo jako na individuální činnost vysoce nadaného jedince. Ale „...die schulische Situation erfordert geradezu, dieses Klischee zu durchbrechen und Komposition als Gruppen- bzw. Teamarbeit anzugehen“⁸. A proč se o to nepokusit i v našich podmínkách?

Vývoj v zahraničí

Za prvními projekty zaměřenými na komponování ve třídách a využívajícími nových poznatků experimentální hudby bylo úsilí o prosazování soudobé hudby do hudební výchovy. Nikoli komponování, nýbrž poznávání soudobé hudby bylo hlavním záměrem prvních projektů ve Spojených státech, Kanadě a Velké Británii v druhé polovině 20. století. Na první americké projekty v průběhu následujících třiceti let více či méně úspěšně navázaly hudebně progresivní evropské státy v čele s Velkou Británií, Německem a Rakouskem (ozvuky jejich snah můžeme v menší míře pozorovat i u nás). Jak konkrétně tyto snahy vypadaly?

1. Contemporary Music Project

Počátečním impulsem projektů zaměřených na rozvoj hudební kreativity bylo ve 40. a 50. letech minulého století

⁷ Tamtéž.

⁸ FÖRSTEL, François: Neue Musik selber komponieren, In: BÄBLER, Hans (ed.): Brücke. Musikunterricht im geeinten Europa, Mainz 2001, s. 90.

⁴ PAYNTER, John: Hear and Now, London 1972, s. 10.

⁵ ODAM, George - PATERSON, Anice: Composing in the classroom. The creative dream, High Wycombe 2000, s. 6.

⁶ PAYNTER, John: Hear and now. An introduction to modern music in schools, London 1972, s. 96.

minimální zastoupení hudby 20. století ve všeobecné hudební výchově. Snaha o její zpřístupnění a hledání nových způsobů, jak s ní žáky seznamovat, následně vedla k prvnímu experimentálnímu využití improvizace a kompozičních technik.⁹

Americký *Contemporary Music Project* probíhal na vybraných základních a středních všeobecně vzdělávacích školách pod finanční záštitou Fordovy nadace v letech 1959 až 1973 (do roku 1963 pod názvem *Young Composers Project*) a jeho iniciátorem a vedoucí osobností byl hudební skladatel a pedagog Norman Dello Joio. Prvotním cílem projektu bylo pokusit se nalézt vhodné způsoby a postupy, jak dětem prezentovat soudobou hudbu. Těprve postupně se začal klást zvýšený důraz na tvorivé činnosti.

Projekt probíhal ve dvou základních rovinách – ve školách s dětmi a na univerzitách se studenty a pedagogy. Ve školním prostředí se celý proces odvijel stále ještě v intencích tradiční výuky. Na jednotlivých školách hostovali mladí skladatelé do 35 let. Jejich úkolem bylo s dětmi intenzivně pracovat a komponovat, také skládat vlastní skladby pro školní orchestry a se studenty poté díla nacvičovat. Dílčím úkolem bylo také vyhledávání výrazných tvorivých talentů v řadách studentů.¹⁰ Tento pracovní postup představoval přínos pro obě strany – studenti dostali příležitost seznámit se podrobněji s oblastí soudobé hudby a skladatelé se mohli profesně uplatnit. Přesto výuka kompozice pouze doplnila tradiční výuku zpěvu a hry na nástroj v hudební výchově.

Podle Lawlerové¹¹ byl projekt ve své době hodnocen velmi pozitivně všemi stranami – hudebníky z povolání, skladateli, kritiky, pedagogy i školní správou v čele s řediteli škol. A jak podotkl hudební kritik časopisu Washington Post Paul Hume, „...težko si lze představit, že by něco mohlo účinněji zapůsobit na špatně informovanou veřejnost, aby docenila životní důležitost tvorivých aspektů hudby. Pro vývoj v naší zemi neexistuje nic důležitějšího“.¹²

Hlavním přínosem *Contemporary Music Project* je však způsob „...jakým vůbec poprvé spojil učitele a skladatele v hudební výchově při vytváření programů, jakým prověřil metodiku elementárního komponování (zvuk – rytmus – struktura) a také vytvořil organizace seminářů (dominový efekt skladatel – učitel – žák), které se objevují i v mnoha dalších projektech a přetrvávají dodnes“¹³.

2. Creative Music aneb Sound and Silence

Ve Velké Británii se od druhé poloviny 60. let na různých typech škol setkáváme s projekty zaměřenými na kreativní

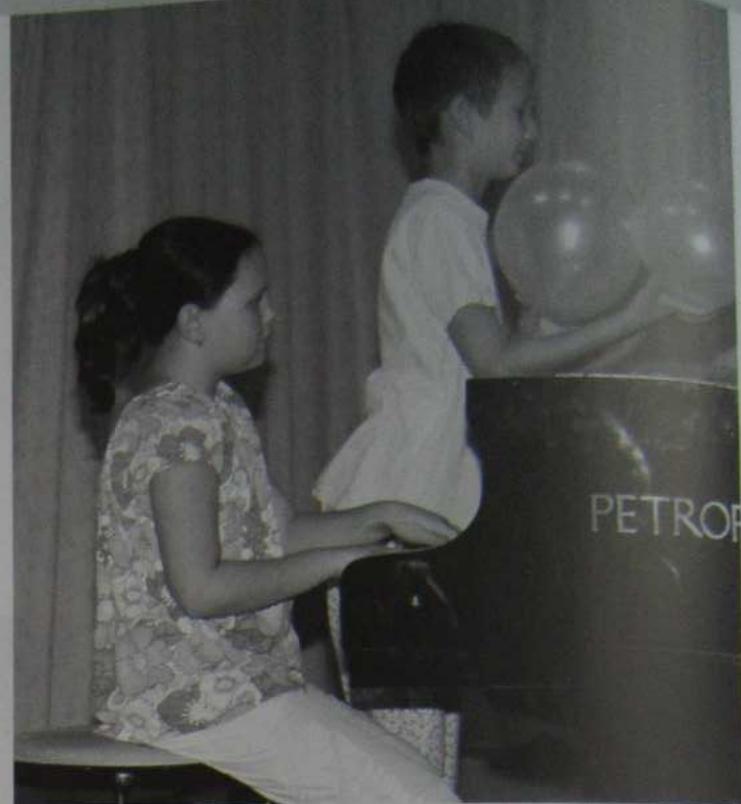
⁹ ZOUHAR, Vít: Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům, In: Inovace v hudební pedagogice a výchově. K poctě Lea Kestenberga, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29. 11.–1. 12. 2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 187.

¹⁰ LAWLEROVÁ, Vanett: Tvorivost v hudební výchově, In: POLEDNÁK, Ivan – POŠ, Vladimír (ed.): Konfrontace, Praha 1968, s. 102–103.

¹¹ Tamtéž, s. 103.

¹² Tamtéž.

¹³ ZOUHAR, Vít: Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům, In: Inovace v hudební pedagogice a výchově. K poctě Lea Kestenberga, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29. 11.–1. 12. 2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 187.



přístupy v hudební výchově, které koordinovala univerzita v Yorku. Projekty byly postaveny na práci dvou předních představitelů tzv. progresivní ideologie¹⁴, hudebních pedagogů Johna Payntera a Petera Astona. Ti propojili podněty experimentální hudby s hudební pedagogikou a své poznatky shrnuli v knize *Sound and Silence. Classroom projects in creative music* (1970).

Obecným cílem těchto projektů bylo opět zpřístupňování soudobé hudby dětem. Na rozdíl od projektu amerického se však jejich akcent přesunul z učení o hudbě a instruování k vlastní kreativní tvorbě a prožitku: „We believe that young people deserve a truly liberal education, alive with the excitement of discovery. This excitement is a first step: the details, disciplines and skills will follow. Without a sense of adventure true education is impossible.“¹⁵ Ve středu zájmu již nestála existující skladba, ale dítě jako jedinečná tvůrčí osobnost. Primárním cílem byla kreativní práce dětí s nevyčerpatelným množstvím zvuků, jenž nám poskytuje současná hudba. Experimentování s nimi, jejich fixování a následná interpretace vlastních skladeb (tedy postup základní zvukový materiál – struktura – interpretace).

Jinými slovy řečeno, komponování přestalo být pouhým prostředkem k poznávání již existující hudby, ale východiskem i cílem hudební výchovy, jednou z jejích rovnocenných součástí.¹⁶ Neboť „...making music is something everyone can do“¹⁷.

Od roku 1992 tvoří kompoziční aktivity spolu s improvizací (*improvising*), interpretací (*performing*) a poznáváním (*apprehension*)

¹⁴ Termín britského teoretika Martina Skilbecka.

¹⁵ PAYNTER, John – ASTON, Peter: *Sound and Silence. Classroom projects in creative music*, Cambridge 1970, s. 3.

¹⁶ ZOUHAR, Vít: Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům, In: Inovace v hudební pedagogice a výchově. K poctě Lea Kestenberga, Sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29. 11.–1. 12. 2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 188.

¹⁷ PAYNTER, John: *Hear and now. An introduction to modern music in schools*, London 1972, s. 14.

ising) základ učebních osnov britského Národního kurikula (*The National Curriculum in Music*)¹⁸. A jak poznamenává Jonathan M. Barnes, „...all children in our primary schools must have experience of composing music as part of their broad and balanced education“¹⁹.

2. Response

Ohlas výše zmíněných dvou projektů se ve Velké Británii na počátku 80. let navíc přímo promítl do hledání nových strategií ve zpřístupňování hudby 20. století, a to s aktivním zapojením špičkových profesionálních hudebních těles, jakými byly *Birmingham Symphony Orchestra*, *London Symphony Orchestra* a především *London Sinfonietta*²⁰. Ty se v této době odklánějí od tradiční formy hudebně-výchovných koncertů (tedy pasivního přijímání hudby posluchači) a obracejí se směrem k aktivnímu a kreativnímu experimentování s hudebou samotnou. Animátori jako Richard McNicol nebo Gillian Moore připravují rozličné programy směřující k osvojení si referenčních skladeb hudby 20. století, a to nejen pro děti a studenty, ale také například pacienty, vězně či sociálně znevýhodněné skupiny.²¹ Jejich snahou je vedle popularizace soudobé hudby výchova nových posluchačů či podpora mladých začínajících skladatelů.

„Das Ziel ist die aktive Begegnung und Auseinandersetzung mit Neuer Musik durch die praktische Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern mit Komponisten und Musikern.“²² Projekty programu *Response* vycházejí ze spolupráce hudebních skladatelů a dětí na rozličných kompozičních aktivitách, které v konečném důsledku vedou k poznání konkrétní experimentální soudobé skladby. Provedení výsledné kompozice je však svěřeno profesionálním souborům – děti tedy nejsou (na rozdíl od Payntera a Astona) jejimi interpretami.

Projekty *Response* probíhají ve dvou etapách. První je určena pro učitele. Ti se v ní nejprve sami aktivně seznamují se základními myšlenkami a principy současných kompozic a posléze vytvářejí strategie, úkoly a cvičení pro druhou fázi, práci s dětmi. Obě etapy probíhají za asistence skladatelů a interpretů. Po celou dobu práce na projektu žáci originální kompozici neznají a jsou s ní konfrontováni až na úplném závěru.²³

Animační programy *Response* byly dosud kromě Velké Británie realizovány také ve Spojených státech, Japonsku, Řecku,

Argentině, Polsku a Holandsku.²⁴ V roce 1988 se modifikace projektu zásluhou Karstena Witta, manažera souboru Ensemble Modern, dostává do tehdejší Spolkové republiky Německo a úspěšně se zde rozvíjí (zejména ve spolkových zemích Berlín a Hesensko). Důsledkem je začlenění improvizace a kompozičních aktivit do tehdejších rámcových vzdělávacích programů zmiňovaných zemí. V roce 1997 navíc v Kolíně nad Rýnem zásluhou hudebních skladatelů Hanse W. Kocha, Bernharda Königa a Anke Eberwein vzniká *Büro für Konzertpädagogik*²⁵. To ve spolupráci s různými uměleckými soubory (především Ensemble Modern) organizuje programy *Response* a svou činností podnáje vznik oborů Konzertpädagogik a Musikvermittlung.²⁶

3. Klangnetze

Pod vlivem britsko-německých projektů pak vzniká v roce 1993 v Rakousku pod heslem „Die Wirklichkeit mit den Ohren erfinden“ program *Klangnetze* (Hans Schneider, Constanze Lippert). Jeho koncepce je však poněkud odlišná. Edukačním cílem není zprostředkování a osvojení referenčních skladeb, ale vznik originálních kompozic žáků. Ti si navíc vlastní skladby i interpretují. Stávají se tak skladateli, interpretů i posluchači v jedné osobě.²⁷ Projekt navíc rozšiřuje svůj zájem směrem do oblasti jazzu, elektronické hudby, performancí či alternativy. Ostatní východiska jsou shodná s programem *Response* (spolupráce se skladateli, dvouúrovňový model práce).



18 Dostupné na <http://www.nc.uk.net>

19 BARNES, Jonathan M.: *Creativity and composition in music*, In: PHILPOTT, Chris – PLUMMERIDGE, Charles (ed.): *Issues in music teaching*, London – New York 2001, s. 92.

20 Vice na <http://www.london-sinfonietta.org.uk>

21 ZOUHAR, Vít: *Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům*, In: *Inovace v hudební pedagogice a výchově*. K poctě Lea Kestenberga, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29. 11.–1. 12. 2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 188.

22 GRAEFE-HESSLER, Dorothee: *Response – Neue Musik macht Schule*, In: *Jahresmagazin 2003/04*, dostupné online na http://www.ensemble-modern.com/magazin2/03_resp2.htm

23 GRAEFE-HESSLER, Dorothee: *Response – Neue Musik macht Schule*, In: *Jahresmagazin 2003/04*, dostupné online na http://www.ensemble-modern.com/magazin2/03_resp2.htm

24 SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 45.

25 Vice na <http://www.konzertpaedagogik.de>

26 SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 46.

27 ZOUHAR, Vít: *Projekty Response, Klangnetze a Slyšet jinak ve výuce hudební výchovy: Komponování jako výuková metoda*, habilitační přednáška konaná dne 27.6.2005 na PdF OU v Ostravě, rukopis 2005.

Do roku 2003 byl tento projekt úspěšně realizován na desítkách základních a středních škol, ale přesto se nestal součástí rakouských vzdělávacích programů. Ve zmíněném roce 2003 byl ukončen z důvodu nedostatku grantové finanční podpory ze strany ministerstva pro výuku a umění.

I přes výše zmíněné úspěchy se zahraniční projekty v současné době potýkají s mnohými problémy, které bude třeba ještě v budoucnosti překonat. Například nesporně progresivní myšlenky britského Národního kurikula často narází na hudební pedagogy, kteří se necítí být dostatečně připraveni a vyškoleni na roli „vedoucího skladatele“ soudobé hudby ve skupině²⁸ nebo je plnění kurikulárního plánu narušováno zkracováním časových dotací pro předmět hudební výchova.²⁹ Veřejnost a mnozí učitelé v Británii také (podle Barnese) stále považují hudební výchovu za pasivní předmět a nikoli jako prostor pro kreativní tvorbu. Ta je ponechána pouze vyvoleným.³⁰ Nezanedbatelná je také otázka financování a podpora ze strany státních institucí. S těmito problémy se však ve větší či menší míře potýkají všechny státy a kvalitě britského hudebního školství to na ničem neubírá.

Vedle těchto základních programových východisek najdeme mnoho inspirativních podnětů i v práci dalších hudebních pedagogů, jakými jsou R. Murray Schafer³¹, George Self³² či Gertrud Mayer-Denkemann³³.

Vývoj u nás

Ceské hudební školství a pedagogika byla ve druhé polovině 20. století těžce poznamenána přítomností totalitního režimu v naší zemi, který ji na dlouhá léta izoloval od aktuálního dění v západních státech. Zároveň zde přetrávala (a dodejme, že stále přetrává) silná tradice herbartovského pojetí školy, která silně omezuje prostor pro žákovou tvůrčí aktivitu.

„Domnívám se, že i u nás by měly pedagogické fakulty z vlastní iniciativy usilovat o navázání velmi těsného kontaktu s mladými skladateli a zainteresovat je o hudebně výchovné problémy, i když je nesporné, že i sami skladatelé si musí být plně vědomi své odpovědnosti a svého podílu na hudebním rozvoji mládeže. Vždyť je v jejich vlastním zájmu získat pro svou tvorbu co nejvíce zanícených mladých posluchačů.“³⁴ Těmito slovy reagoval Libor Melkus na referáty, které vyslechl v roce 1964 na konferenci ISME v Budapešti (mezi nimiž zazněl i příspěvek iniciátora *Contemporary Music*

Project Normana Dello Joia Nová hudba a tvořivá hudební výchova³⁵). V našem prostředí myšlenka vskutku vizionářská, která nebyla naplněna ještě dalších téměř čtyřicet let.

První pokusy zapojit tvořivé činnosti obecně do osnov předmětu hudební výchova se u nás objevují ve druhé polovině 60. let. Tvořivé aktivity měly doplňovat dvě hlavní složky hudební výchovy, tedy zpěv a poslech. Neexistoval zde však prostor, aby tvořivé činnosti vybočily z rámce tradičního pojetí hudební výchovy. Tvořivost se omezovala na pouhou reprodukci a mechanickou nápodobu předem daných schémat, naučených vzorců, které vycházely ze západní dur-mollové a domácí folklórni tradice. Navíc tyto snahy o změnu pojetí hudební výchovy narázely na značný odpor a nesouhlas jak vysokoškolských pedagogů, tak samotných učitelů. Ti se domnivali, že „...hudebně tvořivé projevy jsou výsadou jen hudebně nadaných a že tedy hudební improvizace nemůže být obecně platnou složkou základní hudební výchovy. Nutit všechny děti k improvizi je prý omyl, protože více než polovina z nich nemá k této činnosti předpoklady a ani o ni nemá zájem.“³⁶ Zároveň s tím dochází k odmítání a zatracování experimentální hudby. V důsledku pak dominantním prvkem hlavního proudu hudební výchovy ještě dlouho zůstává „...hudba, která již byla vytvořena a hudební prostor, který je tradován“³⁷. Požadavky Libora Melkuse nemohly být uvedeny do praxe.

Teprve v současnosti s nástupem Rámcových vzdělávacích programů dochází k narušování zařízeného stereotypu, ale jen velice pozvolně. Jak tedy pojimá tvořivost v hudební výchově nově vzniklý RVP pro základní vzdělávání³⁸? Hudební výchova je zde spolu s výchovou výtvarnou součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, která má za úkol zprostředkovat žákům tzv. umělecké osvojení světa (osvojování s estetickým účinkem). Děje se tak prostřednictvím činností (vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových), a to v rovině produkce, recepce a reflexe. Přestože by takto pojmána hudební výchova měla mj. vést k učení se prostřednictvím vlastní tvorby, zůstávají tvořivé činnosti vokální i instrumentální pouze na úrovni řízené improvizace (rytmizace, melodizace, hudební hry: ozvěna, otázka – odpověď, tvorba předeher, meziher, doher apod.). Ačkoliv se tedy elementárním komponováním zahraniční hudební pedagogika zabývá již téměř půl století, není v RVP ZV této problematice věnována jediná zmínka. V rámci vytváření ŠVP však snahám učitelů o zavádění nových kreativních metod nic nebráni.

I u nás se ale objevují první pokusy, jak tu to situaci změnit. Jedná se v první řadě o projekt *Slyšet jinak*. Ten vznikl na olomoucké katedře hudební výchovy v roce 2001 a svými metodologickými východisky navazuje na zahraniční projekty *Response a Klangnetze*. Jeho hlavním cílem je vytvoření tzv. bezbariérové hudební výchovy, v níž mají všichni žáci možnost se svobodně umělecky vyjádřit a rozvíjet své nadání a talent bez ohledu na dosavadní hudební zkušenosti. Hlavními zásadami

28 ODAM, George – PATERSON, Anice: Composing in the classroom. The creative dream, High Wycombe 2000, s. 8.

29 BARNES, Jonathan M.: Creativity and composition in music, In: PHILPOTT, Chris – PLUMMERIDGE, Charles (ed.): Issues in music teaching, London – New York 2001, s. 93.

30 Tamtéž, s. 94.

31 Například v díle Schöpferisches Musizieren, Wien 1971, nebo Schule des Hörens, Wien 1972.

32 Například v díle New sounds in class. A practical approach to the understanding and performing of contemporary music in schools, London 1967, nebo Make a new sound, London 1976.

33 Například v díle Experiments in sound. New directions in musical education for young children, London 1977.

34 MELKUS, Libor: Problematika hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách a příprava hudebních pedagogů, In: HOLZKNECHT, Václav – POŠ, Vladimír (ed.): Člověk potřebuje hudbu, Praha 1969, s. 75–76.

35 POLEDNÁK, Ivan – POŠ, Vladimír (ed.): Konfrontace, Praha – Bratislava 1968, s. 20.

36 SEDLÁK, František a kol.: Nové cesty hudební výchovy na základní škole, Praha 1983, s. 218.

37 ZOUHAR, Vít: Slyšet jinak: každý může být skladatelem, His Voice č. 3, 2005, s. 10.

38 Dostupné online na <http://www.rvp.cz>

projektu jsou 3K, tedy kreativita, koncentrace a komunikace. Jak upozorňuje Vít Zouhar (jeden z jeho iniciátorů), primární důraz je kladen na zážitek z tvorby a práce se zvukem – rozhodující je proces, nikoliv produkt. Kompoziční principy soudobé hudby jsou pouhým prostředkem a nikoliv cílem.³⁹

Vedle toho se již v roce 1992 na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy uskutečnil zajímavý experiment, který měl prokázat, nakolik mohou tvořivé činnosti s využitím kompozičních technik soudobé hudby ovlivňovat vztah posluchače k této hudbě. Vedoucím experimentu byl Václav Drábek. Zjistilo se, že tvořivé činnosti (resp. komponování) výrazně ovlivňují percepční schopnosti studentů v oblasti soudobé hudby, jakož i kladné postoje k ní.⁴⁰

Je však třeba poznamenat, že téma komponování ve výuce u nás stále stojí na okraji vědeckého zájmu. Jedinými teoretickými reflexemi tohoto problému jsou v současné době texty Vítia Zouhara, disertační práce Jaromíra Synka (Elementární komponování a jeho význam v edukaci - obhájeno v Olomouci v roce 2008), diplomová práce Adriany Pertlové (taktéž Olomouc 2008), která porovnává výuku soudobé hudby na gymnáziích v České republice a v Německu a zamýšlí se nad možnostmi jejího zprostředkování, a částečně též disertační práce Petra Drkuly (Hudební tvořivost v aktuálních proměnách obecného a pedagogického anglofonního diskurzu, Olomouc 2006). K témuž pracím snad můžeme přiřadit ještě i článek Petru Kadlece v časopise Harmonie, v němž reflekтуje rozvinutý systém mimoškolního hudebního vzdělávání ve Skotsku.⁴¹

Not learning about music but learning through music⁴²

Je nesporné, že zapojení komponování do hodin hudební výchovy s sebou přináší četná pozitiva. Jak již bylo řečeno, jeho prostřednictvím se děti snáze seznamují se soudobou hudebou, chápou její tvůrčí procesy, a tím ji mnohem snadněji přijímají. Zároveň však elementární komponování poskytuje široký prostor pro rozvoj dalších hudebních, ale i nehudebních schopností a dovedností. Práce ve skupině vyžaduje určitou míru spolupráce a komunikace. Děti si uvědomují zodpovědnost za práci vlastní i skupiny jako celku. Komponování aktivizuje a zvyšuje motivaci (směrem k dokončení zadaného úkolu a jeho úspěšnému provedení), nutí žáky hledat konstruktivní a praktická řešení nejrůznějších problémů. Vyžaduje pohotovost a vytrvalost, ale i sebedůvku, toleranci a sebekritičnost. Zároveň poskytuje nové zážitky a prožitky, které formují osobnost jako celek. Neméně důležité je i posilování sociálních vazeb v rámci kolektivu, spolužáci mají možnost se lépe poznat. Všechny tyto získané zkušenosti se poté kladně odráží i v rámci ostatních předmětů.

Nebojme se proto s dětmi komponovat. Je to jen jeden krok k výchově sebevědomého člověka a tolerantního posluchače. Jak to potvrzuje reakce jedné německé dívky na soudobou experimentální skladbu: „Also, ich fand's toll! Meinem Papa hat's

39 ZOUHAR, Vít: Slyšet jinak: každý může být skladatelem, His Voice č. 3, 2005, s. 12.

40 SYNEK, Jaromír: Elementární komponování a jeho význam v edukaci, disertační práce, Olomouc 2008, s. 38–39.

41 KADLEC, Petr: Na čem Skoti nešetří, Harmonie č. 2, 2007, s. 22–23.

42 ZOUHAR, Vít: Slyšet jinak. Komponování jako výuková metoda i nástroj k poznávání hudebních skladeb, In: Aeduca 2006, Olomouc 2007, s. 3.

überhaupt nicht gefallen. Aber das ist ja klar, der hat ja schließlich auch noch nie selber komponiert.“⁴³

Seznam bibliografických odkazů:

- BARNES, Jonathan M.: Creativity and composition in music, In: PHILPOTT, Chris – PLUMMERIDGE, Charles (ed.): Issues in music teaching, London – New York 2001, s. 92–104.
- FÖRSTEL, François: Neue Musik selber komponieren, In: BÄBLER, Hans (ed.): Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa, Mainz 2001, s. 89–96.
- GRAEFE-HESSLER, Dorothee: Response – Neue Musik macht Schule, In: Jahresmagazin 2003/04, dostupné online na http://www.ensemble-modern.com/magazin2/03_resp2.htm
- HOLZKNECHT, Václav – POŠ, Vladimír (ed.): Člověk potřebuje hudbu, Praha 1969.
- ODAM, George – PATERSON, Anice: Composing in the classroom. The creative dream, High Wycombe 2000.
- PAYNTER, John – ASTON, Peter: Sound and silence, Cambridge 1970.
- PAYNTER, John: Hear and now. An introduction to modern music in schools, London 1972.
- PERTLOVÁ, Adriana: Výuka soudobé hudby na gymnáziích v České republice a Německu a možnosti jejího aktivního zprostředkování, diplomová práce, Olomouc 2008.
- POLEDŇÁK, Ivan – BUDÍK, Jan (ed.): Hudba – škola – zitřek. Projekt modernizace pojetí a osnov hudební výchovy na ZDŠ, Praha 1969.
- POLEDŇÁK, Ivan – POŠ, Vladimír (ed.): Konfrontace, Praha – Bratislava 1968.
- SEDLÁK, František a kol.: Nové cesty hudební výchovy na základní škole, Praha 1983.
- SYNEK, Jaromír: Elementární komponování a jeho význam v edukaci, disertační práce, Olomouc 2008.
- ZOUHAR, Vít: Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům, In: Inovace v hudební pedagogice a výchově. K poctě Lea Kestenberga, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29.11.–1.12.2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 186–190.
- ZOUHAR, Vít: Projekty Response, Klangnetze a Slyšet jinak ve výuce hudební výchovy: Komponování jako výuková metoda, habilitační přednáška konaná dne 27. 6. 2005 na PdF OU v Ostravě, rukopis 2005.
- ZOUHAR, Vít: Slyšet jinak. Komponování jako výuková metoda i nástroj k poznávání hudebních skladeb, In: Aeduca 2006, Olomouc 2007, s. 1–5.
- ZOUHAR, Vít: Každý může být skladatelem, His Voice č. 3, 2005, s. 10–12.
- Internetové odkazy:**
www.londonsinfonietta.org.uk
www.nc.uk.net
www.ensemble-modern.com
www.konzertpaedagogik.de
www.slysetjinak.upol.cz
www.rvp.cz
www.klangnetze.at
 (Ilustrační foto: archiv Talantu)

43 EBERWEIN, Anke – KOCH, Hans W. – KÖNIG, Bernhard: Fünf Thesen zur Konzertpädagogik, In: STILLER, Barbara – WIMMER, Constanze – SCHNEIDER, Ernst Klaus (ed.): Spielräume Musikvermittlung – Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben, Con Brio 2002, s. 256.