

HUDEBNÍ VÝCHOVA BEZ BARIÉR? K PROJEKTŮM KLANGNETZE A SLYŠET JINAK

Vít Zouhar

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

*"In der Pädagogik liegt der größtmögliche Erfolg nicht darin,
Nachahmer zu finden, sondern darin, andere dazu zu inspirieren,
etwas anderes zu tun."*⁹

Kreativita ve výuce sice náleží k hlavním preferencím mnoha evropských učebních osnov, výukových programů i národních edukačních strategií, přesto však v oblasti hudební výchovy zůstává spíše přeplepkou jiných obsahů, než-li vedoucím principem. Mechanická nápodoba a schematizovaná reprodukce se často vydávají za kreativitu, reprodukce je mnohdy zaměňována s produkcí a interpretace bývá nahrazena schematickým opakováním. Kroky ke tvořivosti a produkci v oblasti hudební výchovy jsou navzdory podnětům Carla Orffa, Jacque Dalcroze a mnoha národních iniciativ stále nahrazovány reprodukcí a opakováním. Generace dnešních školáků v České republice má stejně jako před dvaceti nebo třiceti lety hudební výchovu spojenou převážně se zpěvem, a s rozkrýváním hudebních sdělení prostřednictvím Smetanovy *Vltavy*. Vrcholem kreativity zůstává doprovodný part hraný na nástroje Orffova instrumentáře.

Ostatně samotná obliba výrazu kreativita a jeho role v podpůrných programech nese svědčí jen o preferencích, ale také o absencích edukačních systémů. Ony preference nejsou ničím jiným, než-li podporou menšinových aktivit, srovnatelnou s podpůrnými programy minorit v sociálních, kulturních či ekonomických sférách. Jen stěží by bylo myslitelné a politicky korektní, aby majorita byla protěžovaná vůči minoritě, aby většinová tendence byla upřednostňovaná vůči menšinové. A tak je také třeba chápat pozice kreativity. Navzdory četným proklamacím kreativita a produkce stále vyžadují podpůrné programy, usilující o vyrovnání jejích rolí vůči mechanické nápodobě, schematizované reprodukci, reprezentaci ad. Takové vyrovnání sil v postmoderní společnosti se přitom zdá jako přirozené, neboť rozrůznění a vyprázdnění etických, morálních, či kmenových korektivů a rozšiřování pojmových obsahů více než kdy jindy zpochybňují nejen individualizovanou úlohu mechanické nápodoby či reprodukce, ale také zpětně posilují jejich kreativní potenciál. V takové situaci může kreativita fungovat jednak jako prostředek nově definující edukační prostor, jednak jako nástroj rozšiřující tradiční výukové metody a prostřednictvím nich vnímání a poznání žáků. Avšak kreativita je podobně jako kvalita těžko uchopitelná. A tak se hranice nápodoby posouvají nejen blíže ke kreativitě, ale naopak i hranice kreativity se vytrácejí v

⁹ Papert, Seymour. *Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt*. Hannover, 1987, s. 7.

oblastech blíže položených k mechanické nápodobě. Vzniká tak prostor, v němž zdánlivě nepatrné přesouvání akcentů mění charakter postupů.

Co se tedy děje, dochází-li ve výukovém procesu k obsahovým záměnám mezi kreativitou a mechanickou nápodobou? Objasňovat tyto silové přesuny v abstraktní rovině se nezdá jako příliš účelné a proto využijme konkrétního příměru. Pakliže uvažujeme o edukačním systému, v němž se nápodoba stává východiskem kreativity a navíc určuje kvalitu vzdělání, jako referenční bod se nabízí Platónova idealizovaná podoba specializované výchovy v jeho *Ústavě*¹⁰. Je jasné, že tato nápodoba má s mechanickou nápodobou přelomu třetího tisíciletí společný pouze proces samotný napodobování, zatímco cíle metody a zejména *démos* i výchova se liší, nicméně přesto nebo právě proto se tato paralela nabízí.

Nápodoba

Základním nástrojem výchovy a výuky mladých vojáků je v *Ústavě* nápodoba. Když Platón ve dvanácté kapitole třetí knihy píše o "vychování hudbou"¹¹ mladíků, pak se tato výchova odehrává prostřednictvím napodobování a vede k tomu, co Adeimante nazývá v deváté kapitole "napodobení ušlechtilosti"¹². Ústředním bodem tohoto "músického vzdělání"¹³ je tedy nápodoba. Jak v pozitivním, tak i v negativním smyslu, přičemž zápornou funkci nápodoby Platón vykazuje za hranice státu. Ten, kdo neumí vyobrazovat dobré mravy, by "nesměl u nás provozovati svého umění, aby naši strážcové nebyli odchovávaní obrazy špatnosti (...)".¹⁴ Právě moc nápodoby a zobrazení je tím co vychovává Platónova jinocha ve zdravého bojovníka, aby byl schopen rozlišovat: "krásné věci chválí a s radostí přijímaje do duše má z nich potravu a stává se krásným a dobrým, kdežto věci ošklivé správně odsuzuje a nenávidí jich hned v mládí, ještě dříve než jest s to, aby pochopil rozumový důvod (...)".¹⁵ To ale předpokládá jasně definovaný normativ (dobré/špatné, ladné/neladné, ušlechtilé/neušlechtilé) a platnost dichotomií. Přestože historik Emanuel Peroutka ve studii *O Platonově Státě*¹⁶ uvádí: "Platon sám byl přesvědčen, že dílo jeho je více než sen, že by se mohlo za jistých podmínek uskutečnit",¹⁷ je zřejmé, že onen kondicionál zůstal pouhou utopií. Nicméně Platónova nápodoba je prostředkem k uměleckému ztvárnění převážně pozitivních událostí, které vytvářejí harmonický, krásný a ladný (umělecký) celek. Vrátili-li se však od nápodoby čtvrtého století před naším letopočtem k nápodobě přítomné, pak se nejen onen univerzální přesah vytrácí, ale navíc se diametrálně mění její samotná povaha. Kreativní význam je v ní nahrazen mechanickým a postmoderní stav nenabízí jistotu platných estetických, ani kulturních norem. Hranice dichotomií se v globálním kontextu vytrácí a role umění nespočívá v rozmnožování krásna. Nápodoba se tak ve své mechanické podobě stává pouhým prostředkem k udržování kódu v rámci úzké entity, jakousi reprodukcí reprodukce a petrifikováním tradice. Zatímco pro Pla-

¹⁰ Platon. *Politeia*. český překlad František Novotný. *Ústava*. Praha 1921

¹¹ Platon. *Ústava*. Praha, 1921, s. 121.

¹² Platon. *Ústava*. Praha, 1921, s. 116.

¹³ Platon. *Ústava*. Praha, 1921, s. 117.

¹⁴ Platon. *Ústava*. Praha, 1921, s. 121.

¹⁵ Platon. *Ústava*. Praha, 1921, s. 122.

¹⁶ Peroutka, Emanuel. *O Platonově Státě*, *Novina*, IV, 1910, č. 11; Peroutka, Emanuel. *O Platonově Státě*. In: Platon. *Ústava*. Praha 1921, S. 21

¹⁷ Peroutka, Emanuel. *O Platonově Státě*, *Novina*, IV, 1910, č. 11; cit. dle Peroutka, Emanuel. *O Platonově Státě*. In: Platon. *Ústava*. Praha 1921, S. 21

tónského básníka či hudebníka byla nápodoba prostředkem k dosažení univerzální umělecké nápodoby (skrze řemeslnou dokonalost), mechanická nápodoba přelomu 20. a 21. století v sobě naopak nese schematický a lokální prvek s informací danou skupinou v níž je nápodoba ceněna. Mechanická nápodoba se tak v globální situaci stává nástrojem teritoriálních, sociálních nebo kmenových ghet s minimální obecnou platností. Z privilegovaného jazyka "nápodoby vznešenosti" se tak stává lokální nářečí kmenových subskupin.

To však neznamená, že nápodoba samotná, opakování nebo reprodukce jsou protikladem kreativity už ve své podstatě. Důkazem toho je nejen předchozí příměr, ale také kreativní prostor, který vzniká mezi originálem a (špatnou) kopií nebo originální verzí a jejím napodobením¹⁸. To jsou další podněty k rozšířenému chápání významů nápodoby. Nápodobu je tedy třeba vnímat nikoli ve své mechanické singularitě, nýbrž v množství jejích možností, v oněch "Möglichkeiten der Erscheinungen" (Wittgenstein)¹⁹. Nabízí se přesto otázka, co se stane, když oslabíme princip nápodoby? Jaké nástroje zaplní vzniklý prostor?

Když Platón v *Ústavě* píše o hudbě či básnictví, má na mysli umění napodobující ušlechtilost a krásu. Hovoří o harmonii, o rytmičnosti celku, tedy o tom, co lze dnešní rétorikou označit jako uzavřené dílo vysoké kultury. Nicméně vývoj uměleckých disciplín zejména 20. století rozšířil tvůrčí kompetence, koncepce i materiálové prostředky mnoha směry. Umění se tak dále demokratizuje a podobně jako *demos* se sekularizuje. V okamžiku, kdy umělecké dílo opouští kánon nápodoby a úlohu reprodukce krásna, stává se prostředkem k *Exploration des Möglichen* (Hartmut von Hentig) a *Horizont-Erweiterung* (Lachenmann), vymaňuje se z úzkého okruhu disponovaných. Tvorba se tak nejen demokratizuje, ale zároveň mizí i její bariéry v podobě technik, prostředků a nástrojů. Jestliže tvůrčí proces může kalkulovat s jakoukoli eventualitou, i s oním nekalkulovatelným, pak se limity v podobě oborových specifik, technik nebo předpokladů (resp. přístupu k prostředkům potřebným k tvůrčímu procesu) ztrácejí. Jediné co zůstává je sama kreativita, schopnost vytvářet. Znamená to tedy že tvůrčí proces přestává být výlučně esoterickou aktivitou těch, kdo vládou (vznešenými) tvůrčími prostředky a stává se bezbariérovým otevřeným prostorem, v němž prostředky už nemusí znamenat předpoklad k lepší výchozí pozici tvůrce²⁰. Z hlediska výchovy je přitom důležité právě ono otevření tvůrčího prostoru, v němž nápodoba není vyloučena, ale je rovnocenným partnerem motivaci, pokynům a produkci. Navíc z hlediska osvojování informací dochází k dalšímu posunu. Historicky vzdálenější látka nabízí ve výchovném prostoru podnět zejména k nápodobě, případně zcizení či ironizaci, zatímco impulsy druhé poloviny 20. století mohou být bezprostředními podněty k úvahám o vlastním konceptu. Tento proces tvorby bez bariér hraje také důležitou roli při formování možností kreativity v hudební výchově. Podněty, pokyny a inspirace v něm dál posouvají ustálený charakter a cíl hudební výchovy.

¹⁸ Srovnej s Deleuzeho odkrýváním vztahu originálu vůči *simulakru* a definování kreativních prostorů mezi originálem a jeho opakováním ve spise *Différence et répétition*. Paris, 1968.

¹⁹ Wittgenstein, Ludwig. *Philosophische Untersuchungen*. In: Werkausgabe Bd. 1. *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt am Main, 1993, s. 292.

²⁰ Takové tendence jsou dobře patrné například v současné hudební elektronické scéně, v oblasti grafity nebo samolepkových hnutí.

Žák skladatelem

Zatímco cílem Orffova *Schulwerku* je rozvoj hudebnosti v intencích evropské hudební tradice, nové iniciativy zaměřené na hudební kreativitu dětí, vyšly ve Velké Británii a v německy mluvících zemích v poslední čtvrtině uplynulého století z podnětů hudebních avantgard 20. století. Přestože její původním záměrem byla recepce hudby 20. století, v průběhu 80. a 90. let z nich vznikly další programy, kde interpretem i autorem jsou samotní žáci. Kořeny těchto aktivit sahají ke konceptům britského pedagoga Johna Payntera. Ten na základních školách ve Velké Británii prosazoval od 70. let 20. století povinné kompoziční a interpretační projekty. Jeho program kladl důraz na komponovanou tzv. vážnou hudbu a studium referenčních děl 20. století. Výsledkem byla nejen spolupráce profesionálních hudebních souborů se školami na výuce hudby, ale hlavně v roce 1992 rozšíření britských učebních osnov o projekty zaměřené na komponování dětí mezi 5-14 rokem. V 80. letech přenesl Paynterův model do Frankfurtu nad Mohanem manažer souboru Ensemble Modern Karsten Witt. Organizoval zde projekt zaměřený na komponování žáků, vedený Richardem McNicolou. Bylo to vůbec poprvé, kdy byl v Německu zapojen soubor specializující se na interpretaci soudobé hudby do hudební výchovy. Žáci v rámci projektu komponovali své vlastní skladby pro Ensemble Modern. Poté, co na počátku 90. let Karsten Witt přesídlil do rakouské metropole ve funkci generálního sekretáře vídeňského Konzerthausu, ve školním roce 1992-93 zde inicioval podobný projekt, tentokrát ve spolupráci se souborem Klangforum Wien. I tento projekt byl veden anglickými lektory a byl zaměřen na komponování dětí. Wittovy aktivity inspirovaly vznik nové programové platformy. Zatímco Paynterův model kladl důraz na vztah autor-interpret, resp. posluchač-interpret a ve Wittových projektech žáci komponovali skladby pro profesionální hudební tělesa, záměrem nového rakouského programu bylo, aby žáci se stali nejen tvůrci, ale také interprety. Na podzim roku 1993 Lothar Knessl a Christian Scheib, kurátoři rakouského spolkového ministerstva pro výuku a umění, koncipovali společně s Constantze Lippert a Hansem Schneiderem projekt nazvaný *Klangnetze*²¹. Záměrem bylo rozšíření celého hudebního procesu od produkce přes reprodukci až po recepci do školních tříd. Souběžně s tím se také projekt rozšířil o další žánrové oblasti. Zatímco původnímu britskému projektu dominoval zájem o odkaz vážné hudby 20. století a jeho zpřístupnění žákům, *Klangnetze* si naopak kladou za cíl, tvořivost dětí v rámci hudební plurality. Prioritou je tvorba žáků a jejich interpretace vlastních skladeb. Hranice programu se tak rozšířily o další hudební žánry (jazz, elektronická hudba, performance, alternativa), a navíc se v něm posílila role improvizace coby kompozičního prostředku. Přestože se projekt *Klangnetze* v průběhu desetileté existence (1993-2003) rozšířil na všechny stupně rakouských škol, byl součástí předních hudebních festivalů ve Vídni a Štýrském Hradci i tématem řady publikací a CD, přesto nedošlo k jeho plné institucionální podpoře spolkovým ministerstvem pro výuku a umění. A tak navzdory četným aktivitám se projekt nestal běžnou součástí výukových programů. V roce 2002 rakouský skladatel a koordinátor projektu *Klangnetze* Josef Gründler společně s autorem tohoto textu vytvořili nový projekt s názvem *Slyšet jinak / Anders Hören*. Tento program navazuje na rakouský projekt *Klangnetze*, ale zároveň dále rozšiřuje prostor pro kreativitu žáků. Zatímco rakouský model zdůrazňuje návaznost na estetický odkaz

²¹ Srov. Schneider, Hans. Das Projekt "Klangnetze" – ein (musikpädagogischer) Weg zu eigener Musik. Oder: Neue Musik aus der Schule. In: Blomann, Karl Heinz, Sielecki, Frank (Hrsg.). *Hören – eine vernachlässigte Kunst*. Hofheim, Wolke 1997. s. 160.

hudby uplynulého století a akcentuje roli umělce ve výukovém procesu²², v projektu *Slyšet jinak* je klíčovým bodem kreativita, komunikací a koncentrace žáků. Hudební (zvuková) tvořivost je prostředkem k interkulturní komunikaci a proto není, ani nemůže být vázána předem definovanými estetickými vzorci, které a priori vyloučí některé z možností. Na druhé straně každé vytváření zvuku, každá aktivita je cílevědomá a koncentrovaná a musí být možné je reprodukovat. Oba tyto požadavky zabraňují bezbřehosti a libovůli v tvorbě žáků.

Souběžně se zmiňovanými projekty existují zejména v Německé spolkové republice aktivity, z nichž se některé zaměřují na tvorbu dětí, mnohé však pokračují v tradiční náplni hudební výchovy, když se věnují reprodukci soudobé (*Nono-projekt*) nebo historické hudby (*Bach für junge Leute*). Jedním z příkladů může být soubor *AG Neue Musik* při Leininge-Gymnasium v Grünstadtu²³. Žáci tohoto gymnázia - členové jmenovaného souboru – sice interpretují soudobou hudbu, avšak autorsky se na ní podílejí jen minimálně nebo takřka vůbec. Jsou naopak interprety skladeb profesionálních tvůrců. Je to tedy spíš jakési *Klangnetze* naruby, než varianta na podporu kreativity dětí. Opakem je projekt *Lets make music*, který se věnuje hudební produkci dětí.

Klangnetze a *Slyšet jinak*: pokyny místo nápodoby

Koncepčním východiskem projektů *Klangnetze* i *Slyšet jinak* je předpoklad že vědění není tím, co by mělo být ve škole mechanicky sdělováno a přijímáno, nýbrž čímśi, co vzniká aktivním procesem, v němž učitel hraje roli průvodce a nikoli učence.²⁴ Vědění a poznání tak vzniká mnohonásobně interaktivním procesem mezi žáky a učitelem, nikoli pouze jedním směrem. Tradiční vztah učitel-žák projekt *Klangnetze* rozšiřuje o další dva aktéry, kteří už jen skrze svou přítomnost mohou akcelarovat výukový proces. Jsou jimi skladatelé, hudebníci nebo performeři. Ti přinášejí do výukového procesu své zkušenosti s hudební strukturou, improvizací, novými zvukovými možnostmi etc., etc. Ne však proto, aby žáky inspirovali k napodobování jejich vyzkoušených postupů, nýbrž aby nabízeli množství nových variant a skrze pokyny a návody žáky vedli k rozkrývání zvukových a komunikačních prostorů. Ovšem zatímco projekt *Klangnetze* staví na spolupráci mezi hudebním a pedagogickým profesionálem, neboť jedním z jeho cílů je ukazovat žákům ono neobvyklé, zvláštní a cizí, v návaznosti na estetiku uměleckých avantgard uplynulého století, projekt *Slyšet jinak* tuto eventualitu nabízí jen jako jednu z možností. Hlavním zájmem je koncentrovaná práce se zvukem

²² Přestože Hans Schneider ve studii *Klangnetze* připomíná: "Auf der Suche nach dem "Neuen" werden den an den Klangnetzen beteiligten SchülerInnen keine existenten Werke des auslaufenden Jahrhunderts für eine mögliche praktische oder theoretisch-analytische Reproduktion vorgestellt, sondern das Neue entsteht in jeder Gruppe durch diese selbst," (Schneider, Hans. *Klangnetze*, manuskript s. 4; In: *Positionen*, Mai 1999, Heft 39), v témže textu také uvádí: "Gefragt ist ein Imaginieren abstrakter musikalischer Elemente und Vorgänge und ein daran anschließendes Realisieren, nicht aber die Interpretation von Bildern, die Untermalung von Geschichten oder die musikalische Illustration emotionaler Welten." (Schneider, Hans. *Klangnetze*, manuskript s. 7. In: *Positionen*, Mai 1999, Heft 39) Právě tato druhá poznámka zřetelně definuje rámec estetických východisek projektu *Klangnetze*.

²³ Srov. např. Hoffmannová, Lucie. *Výchova novou hudbou. O hudební výchově podle AG Neue Musik* se Silke Egeler-Wittmann, *Opus musicum*, 2003, č. 3, s. 34-36.

²⁴ "Er [der Lehrer] ist kein 'Belehrter' mehr. Sondern hat die Aufgabe, Raum für Wahrnehmungen, für kognitive und emotionale Erlebnisse zu schaffen (...)" Schneider, Hans. *Klangnetze – Modell neuen Lehrens und Lernens*; manuskript s. 3. In: *Positionen*, Mai 1999, Heft 39.

a vnímání spojené s kreativitou žáků, odpovídající běžné výukové praxi. Je tedy zřejmé, že výsledkem takového procesu nemá být skladba řla učitel nebo některá z historických veličin, nýbrž původní týmová zvuková kompozice žáků, využívající předem definované prostředky.

Výuka v obou projektech je dvoustupňová. Úvodní třídní intenzivní seminář je určen pro pedagogy a hudebníky, kteří následně pracují ve školách s žáky na týmových skladbách. Seminář procvičuje motivační postupy a definuje koncepty, které mohou žáky inspirovat k vynalézání zvuků a jejich organizování. *Klangnetze* klade důraz na estetická východiska 20. století. Proto součástí úvodního semináře jsou specializované přednášky zaměřené na hudbu 20. století a na využívání adekvátních kompozičních prostředků ke startování výukového procesu. Během prvních dnů semináře se vytvářejí týmy, které později společně vedou výuku. Následuje druhý stupeň, výuka s žáky ve třídách. Hodinová dotace projektu *Klangnetze* se od *Slyšet jinak* liší. Zatímco v rámci *Klangnetze* lektorský tým pracuje s žáky na společné skladbě celkem dvacet hodin, projekt *Slyšet jinak* počítá s jedno hodinovou dotací. Zadáání je však stejné – společná skladba žáků, která využívá předem definovaný okruh prostředků. Podmínkou je, aby kompozice byla opakovatelná, tedy aby se nejednalo o improvizaci, která při každém dalším provedení bude mít zcela odlišný průběh. Právě tato omezení vedou žáky ke zvažování nejen konkrétních zvukových objektů a jejich zdrojů, ale také potřebu zápisu skladeb, jejího dirigování, nutí ke komunikaci a podněcují koncentraci i sociální inteligenci. Samotný proces tvorby, koncentrace a provozování skladeb je přitom důležitější, než finální kompozice. Podobně i případné koncertní provedení může sice být vhodnou motivací, avšak ani to by se nemělo stát cílem projektu. V projektech *Klangnetze* i *Slyšet jinak* je rozhodující proces, nikoli produkt.

Přestože v dílčích cílech se oba projekty liší, v oblastech prostředků, pokynů, her a podnětů jsou jejich východiska totožná. Výukový proces je nastaven tak, že nápodoba může být jeho dílčí součástí, dominující roli však hrají podněty a pokyny uvolňující tvořivou energii žáků. Třebaže cílem projektu je produkce žáků, i přesto jsou pro lektorský tým užitečné koncepty. Projekt přitom nekalkuluje ani se znalostí improvizčních kódů, ani s hudebními dispozicemi žáků. Výukový prostor je proto sice takřka neomezený, přesto je však vhodné, aby lektorský tým využíval některé obecné zásady, které zjednodušují zaměření projektu. Cílem není zviditelnění individuálních vokálních či nástrojových schopností, ani napodobování hudebních struktur vzdálenější či bližší minulosti, nýbrž inspirovat žáky k vytvoření vlastní zvukové kompozice. Východiska skladeb, pokynů a inspiračních podnětů mohou být proto velmi různorodá, od vnímání času pomocí zvuků a ticha, přes rytmizování souhlásek v příjmení, až třeba po využívání jediného tónu. Jejich organizování může stejně tak dobře podléhat jednoduché posloupnosti (jeden za druhým v kruhu), jako být výsledkem složitějších logaritmů (souběh "jeden za druhým" společně se střídáním naproti sobě). Nicméně smyslem projektu je otvírat žákům nové zvukové prostory a nečekané sluchové možnosti, a proto pokyny, které žáci využijí, patrně nebudou upřednostňovat běžnou hru na hudební nástroje, tradiční vyluzování tónů, ani běžné pěvecké techniky. Právě naopak – hudební nástroj v rámci těchto skladeb by měl být rozezvučován nestandardním způsobem, například v rámci pokynů: "Klepej na struny plstěnou paličkou." "Foukej do dírek". "Klapej naprázdno klapkami." Tyto pokyny také nemají být příliš konkrétní jako je třeba: "Hraj g1 po dobu jedné sekundy", ani nemají nabádat ke zviditelnění hudebních dovedností ("Maruška hraje hezky na klavír a tak bude své zvuky vyluzovat

bavnosti vyluzovaných zvuků, nýbrž vzniká z nových zvukových souvislostí. Je přitom zřejmé, že koncepty i pokyny lze pružně přizpůsobit zaměření i věku žáků. Tato variabilita nabízí možnost využití na všech typech škol a lze ji využívat také při integračních procesech speciálně disponovaných žáků.

Výše položenou otázku, co se tedy stane, když princip nápodoby je ve výchovném procesu oslaben, naznačil předchozí exkurz do projektů *Klangnetze* a *Slyšet jinak*. Pokyny a motivace rozšiřují prostor pro kreativitu žáků. Hudební výchova se tak stává kreativní disciplínou, která podobně jako výtvarná výchova pružně reaguje na současnou oborovou pluralitu i na mnohé interkulturní podněty. Nově definovaným cílem hudební výchovy se tak stává kromě hudebních dovedností také obecná snaha podnítit žáky k vlastní kreativitě a zapojit je do tvůrčího procesu bez ohledu na jejich dosavadní hudební schopnosti a sociální i kulturní zkušenosti. Takto vymezená hudební výchova se stává otevřeným prostorem, umožňujícím bezbariérový přístup k tvorbě i zdokonalování hudebních schopností.

Resumé

Hudební výchova často staví na reprodukci, interpretaci a nápodobě. Tento text srovnává nápodobu ve výchově v Platónově *Ústavě* a v postmoderní situaci a naznačuje nové prostory mezi nápodobou a kreativitou. Hlavním tématem jsou však dva projekty, které vycházejí z tvořivosti žáků a jež mění charakter hudební výchovy směrem k hudební produkci. Rakouský projekt *Klangnetze* a český *Slyšet jinak* se zaměřují na komponování žáků. Jejich cílem není nápodoba kompozičních technik a zvuků učitele, nýbrž tvorba vlastních zvuků a kompozičních postupů. Znamená to, že oba projekty nerozšiřují pouze hudební dovednosti žáků, ale prostřednictvím zvukových her umožňují integraci žáků s odlišnými sociálními, kulturními a hudebními zkušenostmi a posilují roli koncentrace. Procvičují tak nové hudební dovednosti v kontextu interkulturní komunikace.

Summary

Music education often bases itself on reproduction, interpretation and imitation. This paper shows differences between the educational imitation in Plato's idealistic *Politeia* and in the postmodern condition, which according to Deleuze discovers new spaces between creativity and imitation. However, the main topic of this paper are programs which transform music education in the way of production and creativity. The Austrian program *Klangnetze* and the Czech one entitled *Slyšet jinak/Anders Hören* reach beyond the sound composition made by children. Pupils and students are more involved and motivated in the classroom as they work on their own team compositions with sounds. The aim is not to imitate techniques and sounds of the teachers, but to make their own steps in the production of sounds, the shaping of the structure, the interpretation of sounds and the self-discovery of the new sound and contextual possibilities. This means that these programs are not more just training programs for musical skills, but offer a way of integrating pupils with different cultural, social and musical experience as well. They encourage concentration and develop musical skills in the wide context of intercultural communication.

**ACTA FAKULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITATIS PRESOVIENSIS**

ACTA PAEDAGOGICAE

Annus III

PREŠOV – OLMOUC



PREŠOV 2004