

**ZÁKLADY
HUDEBNÍ VÝCHOVY
NA
NEHUDEBNÍCH ŠKOLÁCH**

PŘEDMLUVA

Otázka povinné hudební výchovy na našich nehudebních školách se stává čím dále tím více životní otázkou příští naší hudební kultury a tím i důležitým zájmem kultury obecné. Těžce neseme nynější vážnou krizi hudebního života, kdy se velká část obecnstva vyhýbá hodnotným koncertům a operám. S úzkostí pozorujeme, že se tato netečnost začíná dotýkat samých kořenů našich předních hudebních institucí a že hrozí povážlivě dusit další vývoj naší hudby. Je jisto, že část příčin této krise leží v dnešní poválečné době a že je to zjev dnes v Evropě všude rozšířený. Ale stejně je jisto, že příčinou této krise na místě nikoliv posledním je bídný a zahanbující stav hudební výchovy v našem školství. Je možno se divit, že mladší generace nemá opravdového zájmu o velké duchovní hodnoty hudební, když se v ní na školách ničím nebudí soustavný zájem o hudbu, takže celý jeden mohutný výsek naší kultury je pro ni ztracen? Nikdo přece nebude tvrdit, že nepovinný zpěv, umísťovaný pravidelně do nejnevhodnější denní doby, stačí k tomu, aby se zde mládež seznámila s tak velikou a důležitou kulturní oblastí, jakou je hudba. Nikdo také nebude tvrdit, že o tento předmět, jenž je zastrčen daleko za tělocvikem, je aspoň snesitelně postaráno honorováním vyučovacích hodin, které se podobá spíše almužně. Je pravda: byli a jsou mnozí vzácní učitelé, kteří tyto překážky dovedli svou obětavou činností překonat a kteří svým žákům dovedli vštípit něco, co je stálým zdrojem duševního obohacování a chvil čistého štěstí pro celý život, ale to jsou pouze ojedinělé případy. Zájem dalšího vývoje naší

hudby však žádá, aby hudební výchova na našich školách byla vklíněna ve vyučovací systém tak, aby nebyla náhodná, závislá na dobré vůli jednotlivcově, a aby byla pro všechny závazná, tedy povinná. Zde je jedna z nejdůležitějších cest, jak dojít k řešení dnešní krise. Opakuji znovu a důrazně: otázka povinné hudební výchovy je základní životní otázkou naší budoucí hudby. Podaří-li se tuto otázku dnes rozřešit, budeme mít v příští generaci vzdělané a vznětlivé' obecnstvo, které bude tvořit plodnou rezonanční půdu příští hudby. Zameškáme-li dnešní chvíli, způsobilíme tím kulturní škody nedozírného dosahu, protože tím podetneme vývoj naší hudby u samého kořene. Neboť hudba ze všech umění nejvíce potřebuje obecnstva; bez něho ztrácí existenční oporu.

Účelem této knížky je dát této vysoce důležité otázce pevné teoretické základy a na nich rozvinout hlavní principy soustavné školské hudební výchovy. Nestačí pouze zdůrazňovat potřebu hudební výchovy. Je nutno si uvědomit, proč je tato výchova nutná. Na tuto otázku odpovídá tato knížka, odtud její název: „Základy hudební výchovy“. Uvidíme, kterak se nutnost hudební výchovy objeví jako něco samozřejmého, jakmile si promyslíme ony teoretické předpoklady.

Knížka tato je zhuštěným obsahem mých přednášek na filozofické fakultě Masarykovy university v Brně v zimním semestru 1927—28. Protože knížka sleduje současně i účel propagace z hudebně psychologické literatury i z vlastního pozorování, která provázela mé universitní výklady. Ve stručnější formě přednesl jsem tyto přednášky v hudebně pedagogickém týdnu, jenž byl pořádán přičiněním insp. A. Hromádky v Brně ve dnech 7. května až 9. června 1928.

V Brně dne 10. dubna 1929.

V. H.

I. OTÁZKA HUDEBNOSTI

Nejvíce se proti povinné hudební výchově školské namítá, že taková výchova by byla pouze pro „hudebně nadané“, jichž prý je poměrně malé procento mezi žáky, a že tedy z tohoto důvodu hudební výchova prý nemůže být závazná pro všechny. Tímto zdánlivě pádným důvodem se odsuzuje hudební výchova

k podřadnému postavení v našem vyučovacím systému. Ve skutečnosti se však tento důvod zakládá na zcela mylné a neujasněné představě o tom, co to je „hudebně nadaný“ žák.

Co to je hudebnost? Možno hudebnost ztotožňovat se schopností umět zpívat nebo s tzv. hudebním sluchem? Jak je vidět, jsme zde u základní otázky hudební výchovy. První věcí je — máme-li na spolehlivém základě uvažovat o hudební výchově — abychom si uvědomili, co je hudebnost a jak na ni pohlížet.

Hudebnosti bylo v dosavadní hudebně psychologické literatuře věnováno hojně pozornosti. Přece však se dosud nedospělo k takovým výsledkům, jež by všestranně uspokojily. Příčina je v tom, že otázka hudebnosti byla zkoumána pokaždé z jiného stanoviska a jinou metodou, takže výsledky samy o sobě cenné, byly přece jen příliš úzce pojaty. Dosavadní metodický postup spočíval v tom, že jednak se podrobovala psychologickému rozboru *evidentní* hudebnost u vyslovených hudebních talentů. Zde cenný materiál poskytly jednak historické monografie o význačných zjevech skladatelských (J. S. Bach a jeho rodina, W. A. Mozart, Beethoven, Jos. Haydn, Schumann aj., u nás Bendové, Brixiové, J. B. Foerster), jednak soustavné experimentální šetření u jedinců, u nichž se hudebnost projevila zvláště vynikajícím způsobem již v dětském věku (Stumpf o Pepitovi Ariolovi, Révész o Ervínu Nyiregyházy). Druhá metoda spočívá v tom, že se cestou psychologického experimentu zkoumá hudebnost u *děti*, bez zřetele na to, zdali jsou mimořádně hudebně nadané nebo ne.

Obojí metoda přinesla pro otázku hudebnosti velmi cenné příspěvky, ale vlastní problém, jenž má vztah k otázce hudební výchovy, nevyčerpala. Hudebnost u jedinců s vynikajícím hudebním nadáním je zajisté něco evidentního a přitom tak exklusivního a individuálního, že z toho pro otázku průměrného hudebního nadání nelze činit žádné závěry. Je jistě poučné sledovat otázku dědičnosti hudebního nadání ve slavných hudebnických rodech nebo postup hudební vnímavosti a hudebních projevů u „zázračných dětí“, ale z toho ještě nic nevyplývá pro hudebnost nebo nehudebnost ostatních jedinců, kteří nevynikají takovou mimořádnou hudebností nebo u nichž může být dokonce hudebnost latentní. Podobně druhá metoda, zkoumající hudebnost u dětí bez výběru vzhledem k hudebnímu nadání, má vedle svých cenných výsledků také své nedostatky.

Omezením tohoto postupu na dětský věk se totiž otázka hudebnosti příliš zužuje. Je velkým nedostatkem této metody, že nebere zřetel k vývoji jednotlivcovu. Je přece jasno, že hudebnost se může vyvíjet a také se vyvíjí, popřípadě se mění s vývojem celé psychické struktury jednotlivcovy. Zvláště doba pohlavního dospívání je pro otázku hudebnosti často rozhodující. Vždyť hudebnost, jakožto mohutnost se silnou dávkou emocionálnosti, často se vynoří až v době pohlavní dospělosti, kdy se emocionalita uvolňuje a vstupuje do nového vývojového stadia. Je přece běžný zjev, že právě v té době se začínají psát verše. Proto jsou časté případy, že hudebnost v dětském věku byla minimální nebo skryta a že se náhle, útočně a dravě objevila v době pohlavního dospívání, aby už ovládala trvale psychický organismus. Naopak jsou také případy, že mimořádná hudebnost z dětského věku po pohlavním dospění poklesla na hudebnost průměrnou, popřípadě se obrátila svou emocionální stránkou směrem jiného uměleckého oboru. Z toho vyplývá, že hudebnost u dětí sebe exaktněji zjištěná a utříděná na základě psychologického experimentu, nemá platnost všeobecnou, nýbrž nejvýše pouze pro věk dětský. To ostatně ukazují i práce, jež se zabývaly zkoumáním hudebnosti u „zázračných dětí“. Révész zjistil u dvanáctiletého Ervína Nyiregyházyho hudebnost skutečně eminentní. Jeho absolutní sluch byl fenomenální, tvořivost pozoruhodná. A přece se tento Ervín nestal mimořádným zjevem hudebním, když dospěl a žije nyní v Americe, aniž na sebe nějak zvlášť upozorňuje. Ještě poučejší je případ s malým Španělem Pepitou Ariolem. Stumpf s ním konal experimenty, když Ariolovi bylo šest let. Zjistil ojedinělý absolutní sluch a vynikající hudebnost. Ale již po šesti letech musí Stumpf doznat, že jeho celková hudební inteligence upadá a dnes je jeho jméno známo pouze z oněch Stumpfových experimentů.

Protože pak při výchově dlužno mít na mysli vždy cíl dát vzdělanostní a mravní základy hotovému člověku, protože by byla v zásadě pochybená výchova, která by dětský věk považovala za uzavřený a nikoliv za pouhé přechodné stadium pro utvoření uceleného, dospělého člověka, proto také v naší otázce nelze otázku hudebnosti v dětském věku považovat za vyčerpání problému hudebnosti, nýbrž pouze za část problému. Tedy základ hudební výchovy nelze stanovit otázkou, jaká je hudebnost dítěte, nýbrž otázkou, jaká ještě k tomu je hudebnost

ve věku jinošském a dospělém. Je nutno brát v úvahu celý ontogenetický vývoj a nikoliv pouze jediný úsek tohoto vývoje. Pak ale se celá otázka hudebnosti objeví v jiném světle.

Druhý nedostatek metody, jež zkoumá hudebnost dítěte, je v tom, že jednostranně pohlíží k aktivní, reproduktivní schopnosti. To znamená, zjišťuje experimentálně, kdo z dětí dovede např. reprodukovat slyšený rytmus nebo zazpívat slyšenou melodii, zapamatovat si melodii a reprodukovat ji na nástroji apod. Zde jsme u zásadního nedorozumění, které je příčinou velkých nejasností a zmatků v otázce hudebnosti. Hudebnost se ztotožňuje s reproduktivní schopností (umět zpívat, hrát). To je ale těžký omyl. Umět zpívat nebo hrát — tedy schopnost reproduktivní — je něco speciálního, je to schopnost *sui generis*. Zahrnuje v sobě nejen schopnost určité představivosti tónové, nýbrž i schopnost tuto představu pomocí ovládnutí hlasivek neb pomocí techniky nástrojové také reprodukovat. A to není všem dáno! Zde je třeba dobře od sebe lišit schopnost reproduktivní a schopnost hudbu vnímat a ji „mít rád“. Schopnost reprodukovat a schopnost recipovat není totéž; je mezi nimi podstatný rozdíl. Chtít omezovat hudebnost na onu reproduktivní schopnost bylo by příliš úzké stanovisko; tím bychom vylučovali z hudebnosti daleko větší část těch, jimž hudba je potřebou, kteří již tím ukazují určitý stupeň hudebnosti, třeba nezpívají a nehrají. K jakým úzce pojatým důsledkům vede metoda, jež se ptá pouze po reprodukční schopnosti dětí, ukazuje nejlépe Révész (Prüfung der Musikalität). Za znak hudebnosti prohlásil schopnost reprodukovat melodii. Protože však tuto schopnost našel v případech poměrně nečetných, dospívá k závěru, že hudebnost je něco příliš exklusivního, jen vyvolencům daného, a proto se staví proti všeobecné výchově hudební. Je to poučný příklad, k jak mylným a klamným závěrům lze přijít, jakmile se otázka hudebnosti dobře neujasní.

Stejně není možno bez kritiky přijímat jednotlivé znaky hudebnosti, jak je podává dosavadní hudebně psychologická literatura. Zde především se dostáváme k otázce *hudebního sluchu*.

Hudební sluch spočívá v tom, že vnější podněty akustické, určené periodickým vlněním, vyvolají v našem vědomí určité, pro všechny lidi stejně platné vjemy a představy tónové, popřípadě hudební. Tato metamorfosa akustického podnětu v tónový vjem děje se prostřednictvím sluchového orgánu, a to

fysiologickým procesem, jenž nejpříjemněji byl osvětlen resonanční hypotézou Helmholtzovou (Lehre von den Tonempfindungen, 1868), modifikovanou Hensenem. Tedy to, čemu říkáme tón nebo tónový komplex (hudba), existuje pouze v našem vědomí. Poměr fysiologického slyšení k tónové představě v základě záleží v tom, že slyšením si hromadíme tónovou a zvukovou zkušenost, která vytříbuje a rozvíjí tónovou a *hudební představivost* na základě hudební paměti. A o tuto hudební představivost jde především v otázce hudebnosti a tzv. hudebního sluchu. Mluvíme-li o hudebním sluchu, musíme mít na zřeteli především hudební představivost. Fysiologický sluch tuto představivost sice umožňuje, ale nikdy ji nemůže nahradit. Jinak řečeno: nelze míru hudebnosti posuzovat podle toho, jak kdo má bystrý (ostrý) sluch, tedy jak vyvinutý sluchový orgán. Vždyť denně prožíváme hudební představivost, jež není závislá na okamžitém slyšení hudby a odehrává se pouze v našem vědomí bez sebemenšího podnětu akustického. Co to je, když v hlavě „leží melodie nebo hudba“? Nebo když čtete noty a máte při tom přesnou hudební představu? O skladatelské činnosti ani nemluvíme; ta je nejpádnejším dokladem, která hudební myšlenky vznikají ve vědomí bez sebemenšího sluchového podnětu tónového. Je známo, že Smetana a Beethoven tvořili dále, i když byli ztrátou sluchu zbaveni možnosti slyšet hudbu. Podobně i chorobné poruchy slyšení (např. orthosymfomie u Smetany) nemusí mít na hudební představivost, a tedy na hudebnost nepříznivý vliv. Na druhé straně pak jsou četné případy, kdy vynikající ostrý a bystrý sluch je spojen s hudebností zcela průměrnou. Tedy mezi sluchem, tj. schopností dobře a pronikavě slyšet, a mezi hudebností nemusí být příčinný poměr.

Uvážíme-li tedy, že hudebnost a tzv. hudební sluch jest především otázkou hudební představivosti a hudebního myšlení, pak se vyvarujeme chyby, která se často děje v tom, že se význam schopnosti fysiologického procesu pro otázku hudebnosti příliš přeceňuje. Při otázce hudební výchovy půjde tedy především o tříbení hudební představivosti.

Je obvyklé dělení hudebního sluchu na absolutní a relativní. Absolutní sluch se vyskytuje ve dvojí formě: 1. spočívá ve specifické, blíže nevysvětlitelné schopnosti poznat daný znějící tón okamžitě a spontánně v jeho absolutní výšce, dané počtem kmitů. Toto poznání se děje u nás pojmenováním tónu podle

našeho hudebního systému a na základě daného ladění. Uplatňuje se při tom zcela zvláštní, specifická, nikoli všem lidem daná paměť, pevně utkvělá ve vědomí, spojená se specifickým citem pro tónovou výšku a barvu. Tím je umožněno, že s určitým tónem, např. o 435 kmitech za vteřinu, je pevně ve vědomí asociována představa tónu *a*, takže se zazněním onoho tónu o 435 kmitech se bezprostředně vynoří představa, jež je u nás pojmenována tónem *a*. Je to okamžité poznání, bez logického usuzování. 2. Druhá forma *záleží* ve schopnosti představit si určitý tón v jeho absolutní výšce, bez jeho zaznění, a popřípadě tuto představu zpěvem reprodukovat. Tedy, řeknu-li „tón *c*“, dovést si jej představit ihned v jeho absolutní výšce, popřípadě jej na základě bezprostřední a spontánní představy zpěvem reprodukovat. Tyto obě formy absolutního sluchu jsou od sebe značně odlišné a nemusí být u jednotlivce spojeny. Někdo může mít schopnost jen první, jiný jen druhé formy.

Otázka absolutního sluchu byla po stránce hudebně psychologické rozvedena Stumpfem, Kriesem a nejdůkladněji O. Abrahamem. Jakožto hudebně psychologický problém nás zde nemůže zdržovat. Pro nás je jedině důležitá otázka, jaký je poměr absolutního sluchu k hudebnosti. Je absolutní sluch nutnou součástíou a tím i podmínkou hudebnosti?

Někteří hudební psychologové, jako Stumpf a Abraham, považují absolutní sluch za nutný, má-li být požitek z hudebního díla úplný. Ba dokonce Abraham zesiluje své stanovisko tak, že považuje absolutní sluch za nutnou podmínku pro skladatele i pro vnímatele.

Není o tom pochyby, že toto mínění je nesprávné a vyplývá z příliš subjektivního a jednostranného zdůrazňování vlastnosti, jež je dána jen malému procentu lidí. V důsledku toho by největší část lidí byla odsouzena k nehudebnosti. Ale ono stanovisko je v odporu i s určitými fakty. Tak předně je jisto, že je řada významných skladatelů a reprodukcí umělců, kteří neměli a nemají absolutní sluch. Z historie je to známo např. o Meyerbeerovi. A přece o hudebnosti těchto umělců nebude nikdo pochybovat! O Smetanovi zachovává zprávu Hostinský (B. Smetana, str. 327), že u něho po ohluchnutí bylo porušeno přesné vědomí absolutní výšky tónové, a přece nikdo nebude tvrdit, že taková „Má vlast“, „Hubička“, „Tajemství“ a všechna ostatní jeho díla, psaná v hluchotě, jeví nějaký úpadek hudebnosti! Naopak však jsou zjištěny případy, že jedinci nadaní

absolutním sluchem měli nevelkou hudební inteligenci. Z kruhů známých hudebních pedagogů, kteří mají příležitost soustavně tyto otázky sledovat, dostal jsem pro tuto věc cenný průkazný materiál.¹⁾ Typický příklad: žák (nebo žačka) má bezpečný absolutní sluch. Je však přitom nerytmický, nemá vůbec smysl pro hudební sloh, jeho hudebnost je prostřední, jeho zájem se obrací pouze k „lehké“ hudbě. Ba jsou dokonce i případy, že absolutní sluch v určitém případě může být i na překážku v hudební praxi. Je to tenkrát, jestliže absolutní sluch v obojí uvedené formě je tak utkvěle fixován ve vědomí, že název nebo notová značka určitého tónu vyvolá představu jedině toho tónu, a nikoliv jeho intervalového poměru k tónu jinému. Vidí-li tedy ono individuum napsané tóny, např. c' — e', vybaví se mu ihned tónová představa jednak tónu c', jednak tónu e', ale nikoliv představa tónové relace těchto dvou tónů, jíž říkáme velká tercie. Takové individuum není pak schopno transponovat, tedy je neschopno k něčemu, co je běžným požadavkem vzdělaného hudebníka. Neboť tento eminentně vyvinutý a jednostranně utkvělý absolutní sluch stává se překážkou sluchu relativního, jenž pro hudebnost má daleko větší důležitost nežli sluch absolutní. Z hudebně psychologické literatury i z běžného pozorování jsou dostatečně známy případy, že zpěvák s takovýmto absolutním sluchem, navyklý určitému ladění, nedovedl se přizpůsobit ve sboru jinému ladění; zpíval falešně. Není to nic jiného, nežli neschopnost transponovat. Podobné případy jsou zjištěny také u pianistů, kteří na nástroji např. o $1/2$ tón nižším nebyli schopni hrát skladbu určité tóniny, kterou si navykli slyšet o $1/2$ tón výše vzhledem k onomu nižšímu klavíru. Obdobných příkladů zvláště z kruhů zpěváků a smyčcových instrumentalistů poskytuje denní hudební praxe hojnost.

Je nepochybné, že absolutní sluch u těch, kdo mimoto jsou nadáni vyspělou hudební inteligencí a ovšem relativním sluchem, může být cenným darem. Je to zvláště velká výhoda pro skladatele, pro sbormistry a dirigenty a reprodukcující umělce, může to být také ziskem pro posluchače. Ale mínění, že by absolutní

¹⁾ Zde upozorňuji majitele hudebních ústavů, aby si všímali těchto otázek, a byl bych jim povděčen, aby mi sdělovali výsledky. Je to v zájmu všestranného objasnění těchto důležitých problémů.

sluch byl nezbytnou podmínkou hudebnosti, to by byl velký omyl a pojetí hudebnosti příliš úzké a tím neudržitelné. Tím by se hudebnost činila závislou na něčem, co je patrně do značné míry věcí specifické vlastnosti sluchového orgánu, neboť je pravděpodobno, že schopnost absolutního sluchu je určité akcidents tónové představivosti, jež má svůj kořen ve specifickém ústrojení sluchového orgánu. My jsme ale hned z počátku varovali před přeceňováním vlastnosti sluchového orgánu na úkor hudební představivosti. Tím více to pak platí o vlastnosti tak exklusivní a specifické, jako je absolutní sluch. Kdybychom hudebnost ztotožňovali se schopností absolutního sluchu, prohlásili bychom za nehudební velkou část těch, jimž hudba je potřebou a nutností a o jejichž hudebnosti tedy není možno pochybovat.

Daleko větší význam pro hudebnost má *relativní sluch*, tj. schopnost poznávat poměry (relace) dvou a více tónů v zaznění následném i současném. Těmto poměrům říkáme intervaly. Relativní sluch znamená komplikovanější a tím i vyšší stupeň tónového vnímání nežli sluch absolutní. Kdežto tento spočívá v bezprostřední, dále nevysvětlitelné představivosti, jest předpokladem relativního sluchu srovnávání nejméně dvou tónových vjemů a určitý logický závěr na základě tohoto srovnávání a na základě paměti pro intervalové relace, tedy činnost daleko složitější. Toto srovnávání a tento závěr jsou při trochu jen pokročilé hudební praxi podvědomé, takže poznání intervalů se děje jakoby bezprostředně, ale to je pouze zdánlivé. Tak např. poznám-li okamžitě a bez zřejmé úvahy ve dvou tónech c-a interval velké sexty, bylo nutno, abych si vryl jednou v paměť intervalový poměr velké sexty, takže při zaznění onoho poměru, ať v té nebo oné absolutní výšce, se mi vybaví představa velké sexty. Ale ono „vštípit v paměť“ znamená právě onu cestu srovnání a logického závěru. Tedy psychický proces při relativním sluchu je v základě komplikovanější nežli při sluchu absolutním a znamená základní stupeň uvědomělé představivosti čistě hudební.

Hudba jakožto tónový komplex sestává ze samých tónových poměrů, ať následných (v melodice) nebo současných (v harmonii). Proto umět dobře rozeznávat intervaly platí právem za přední podmínku vzdělaného hudebníka. Je to základ jakési hudební gramatiky. Proto se také právem vytříbení a uvědomění relativního sluchu považuje za přední povin-

nost hudební výchovy. Ale zase bych varoval před přeceňováním relativního sluchu pro otázku hudebnosti. Je nesporné, že relativní sluch z naznačených důvodů je pro hudebnost důležitějším znakem nežli sluch absolutní. Dále nebude nikdo pochybovat o tom, že pro hudebně vzdělaného jest neomylný relativní sluch nutným základem. Ale ani při tom nelze říci, že by byl podmínkou hudebnosti sine qua non, že by bez relativního sluchu nebylo hudebnosti. Tím bychom zase vyslovovali něco příliš úzce vymezeného. Tím bychom zase vylučovali z kruhu hudebnosti velký počet těch, kdo hudbu mají rádi a jdou za ní s nadšením, ale nemají přitom relativního sluchu. Pátrejte u návštěvníků koncertů a oper, mají-li představu o tom, co je velká nebo malá tercie apod., nebo dovedou-li přesně rozeznávat intervaly! Tuto schopnost najdete u návštěvníků hudebně vzdělaných, ale těch je přece jen malé procento! A přece nebudete chtít ty, kdo nemají tohoto relativního sluchu, prohlašovat za nehudební! Kdyby byli nehudební, nešli by do koncertu nebo na operu. Svou návštěvou však dokazují, že je jim hudba potřebou, že tedy je u nich hudebnost v určité míře dána. Ostatně zde zase platí rozdíl poznávací a reprodukční schopnosti tónových relací. Není totéž umět poznat např. velkou septimu a umět ji zazpívat. Obojí tato schopnost nemusí být spojena a je třeba při zjišťování relativního sluchu k tomu brát zřetel. Zajímavý případ sem spadající sděluje Stumpf (Tonpsychologie I, 327). Podnikl hudebně psychologické experimenty s dámou, která měla relativní sluch na tak nízkém stupni, že špatně rozeznávala vyšší tón od nižšího, tedy něco, co by mohlo snadno svést k tomu, prohlásit tuto dámu za totálně nehudební. Ale Stumpf sám zjistil, že tato dáma pilně navštěvovala koncerty, zvláště komorní, které tedy vyžadují jemněji kultivovanou hudebnost, že měla správný úsudek o skladbách cenných a méněcenných a že tedy měla dobrý cit pro sloh a umělecké hodnoty skladby. Stumpf, vycházeje ze svého známého již požadavku absolutního sluchu, klasifikuje tuto dámu jako „enormně nehudební“. Ale tento závěr Stumpfův není správný, neboť se opírá o příliš úzce pojaté kritérium hudebnosti. Není přece pochyby o tom, že ona dáma měla k hudbě opravdový poměr, i když její relativní sluch byl zcela nevyvinut. Není tedy možno u ní mluvit o totální nehudebnosti; hudebnost u ní byla dána, třeba se formě neuvědomělé.

Dlužno totiž dobře rozeznávat relativní sluch *uvědomělý a neuvědomělý*. Jsem přesvědčen, že většina těch případů, u nichž není vyvinut relativní sluch, dá se uvést na to, že u nich tento sluch *není* pěstován, je zanedbán a tím je neuvědomělý. Ale ani ty případy, kde by byl relativní sluch nevyvídatelný, kde by se tedy nedalo mluvit o hudebním sluchu, nelze považovat za ztracené pro hudebnost, neboť při působení hudby na psychický organismus se uplatňují ještě jiné složky, nežli relativní sluch.

Ba dokonce v nejnovejší době jsou experimentálně zjištěny případy, že hudba vyvolává určité dojmy i u hluchoněmých, takže v Americe se užívá hudby v ústavech pro hluchoněmé jakožto vyučovacího prostředku. V takových případech zvukové vibrace vnikají do těla nohama, zády, hrudním košem, hlavou i rukama a hluchoněmí ujistňují o velkém duševním požitku z hudby. Zvláště je zajímavý rozbor experimentů, jež podnikl Katz a Révész se sekretářem švýcarského spolku pro hluchoněmé Eug. Sutermeisterem, jenž ve svém 4. roce ztratil sluch. Sutermeister vnímá hudbu skrze záda, přesně rozeznává charakter hudby (veselá, vážná apod.) a spolehlivě opět poznává jednu již vnímanou hudbu. Při experimentech bezpečně rozeznával nehudební zvuky od hudebních tónů. Schopnost rozeznávat tón podle výšky a podle poměrů tónů byla přitom tak minimální, že zde nelze o ní mluvit. Pro základní rozdíly rytmické měl Sutermeister dobré citění. I když ovšem je jisto, že požitek z hudby u hluchoněmých je podstatně odchylný od požitku lidí normálních — chybí zde právě možnost určité tónové představy — přece je jisto, že účinek hudby na náš psychický organismus může jít ještě jinými cestami než pouze sluchem.

Relativní sluch jest tedy ze všech znaků, o nichž zde mluvíme, nejdůležitější, pro hudebně vzdělané je to nutný základ, ale ani při tom není takovou podmínkou hudebnosti, abychom mohli říci, že bez relativního sluchu není hudebnosti. Hudebnost je širší a nadřazenější vlastnost psychická než intervalový sluch; může být dána i tam, kde relativní sluch není vyvinut nebo není uvědomělý.

Vnímavost pro *rytmus* neboli rytmický smysl se považuje za další znak hudebnosti. Billroth naň položil velkou váhu, takže nedostatek smyslu pro rytmus prohlásil za znak nehudebnosti. Dnes se uplatňují podobné tendence, které rytmiku v hu-

dební výchově jednostranně zdůrazňují. Ale zde se nesmíme dát svést dobovými zálibami a hesly a musíme otázku řešit z podstaty věci. A tu se zeptejme, jaký význam má rytmický element v hudbě? Hudba spočívá v organisované a uzákoněné tónové řadě, která probíhá v čase. Ten organisující řád je dán především poměrem tónickým, následným a současným, tedy útvary melodickými a harmonickými a z toho rostoucími formami. Tyto tónické poměry jsou nejdůležitějším znakem hudby a bez nich by hudba nebyla hudbou. Protože však tyto tónové řady probíhají v čase bez možnosti, že by se vracely (opakování není návrat), vyžadují kromě onoho tónového řádu ještě také řád, který by uzákonil hudbu jakožto řadu časovou. Bez tohoto organisujícího časového řádu by hudba byla tíže srozumitelná; nelze však říci, že by byla zcela nesrozumitelná. Tento řád pak je dán v hudbě rytmem a metrem. Tedy rytmus je důležitý akcidens, jenž přistupuje k hudbě jakožto tónové řadě za tím účelem, aby jí dodal větší srozumitelnosti, tj. přehlednosti v plynulém časovém toku. To však znamená: rytmus není ono „unum necessarium“ pro hudbu, nýbrž tím je tón a jeho komplexy. Rytmus sice přispívá k větší srozumitelnosti, přehlednosti, výraznosti a oživení hudby, ale nemůže hudbu nikdy nahradit. Je zajisté myslitelná hudební věta, kde rytmus je stlačen na minimum. V dosavadním vývoji hudebním jsou celé styly, v nichž rytmický element ustupoval co nejvíce do pozadí. Bylo to pravděpodobně v gregoriánském chorálu, ve stylu recitativním, kde samostatná rytmická řada je nahrazena rytmickým spádem řeči. Naproti tomu však není myslitelná hudební věta, kde by vládl pouze rytmus bez melodie nebo bez harmonie, tedy bez tónového materiálu. To by byl pouze tlučný rytmus, nikoliv však hudba.¹⁾ Uvážíme-li tento základní význam rytmu pro hudbu, pak se zajisté vyvarujeme toho, abychom význam rytmu pro hudebnost jednostranně přeceňovali, jak se v dnešní době často děje. Rytmus je pouze jedna složka hudební představitivosti a hudebního projevu, složka sice velmi významná, ale nikoliv taková, která by tvořila podstatu hudby. Rytmikou vychovávat k hudbě a nahrazovat jí hudební výchovu je zcela nemožno; rytmikou lze jedině vytříbit rytmický smysl jakožto jednu složku hudebnosti, ale nikoliv nejpodstatnější.

¹⁾ O něco podobného se pokusil skladatel Schulhoff.

Jsou z hudební praxe zjištěny četné případy, kdy při bystře vyvinutém rytmickém smyslu byla nepatrná nebo i porušená hudební inteligence a naopak při vyspělé hudebnosti se jevila omezená schopnost rytmické reprodukce. Mám zaznamenány některé případy, že skladatelé, vysoce nadaní, jejichž hudebnost je tedy povýšena nade vší pochybnost, reprodukují nerytmicky a tím skreslují větu.

Zde totiž je nutno velmi dobře rozlišovat schopnost reprodukovat rytmus a schopnost si rytmus, vázaný na hudbu, představit nebo rytmus vnímat. To jsou zase dvě schopnosti, které nemusejí být spojeny v jednom. Při reprodukci rytmu se uplatňuje moment motorický, který není každému dán. Tak je dobře možno, že totéž individuum si dovede velmi dobře a jasně představit nejkomplicovanější hudební rytmy, dovede svou představu ve své skladbě přesně fixovat, ale nedovede ji reprodukovat. Sem spadají četné příklady skladatelů, kteří nejsou schopni odtaktovat (neříkám ani od-dirigovat) ani své vlastní skladby. Nedostává se jim prostě motorické schopnosti rytmické. Tím však není řečeno, že by měli omezenou rytmickou představivost nebo dokonce menší hudebnost. Naopak ale vynikající dirigenti, u nichž motorická schopnost rytmická je zvláště vyvinuta, nebývají vynikajícími skladateli a mírou své hudebnosti stojí tedy za oněmi skladateli-nedirigenty. Tito nové rytmické útvary tvoří, oni je reprodukují.

Rytmický smysl tedy není a nemůže být rozhodujícím znakem hudebnosti. I kdybychom zjistili v určitém případě totální nedostatek rytmické schopnosti, nemůžeme takový případ prohlásit za úplně ztracený pro hudebnost. Neboť v nejhorším případě nedostávalo by se zde něco, co tvoří jen část hudebnosti, nikoliv nejpodstatnější.

Za třetí znak hudebnosti se uvádí *hudební paměť*. Zde jsme u něčeho, co má pro hudebnost nesporně značný význam. Podobně jako celý náš psychický život je bez paměti nemyslitelný, tak je tomu i při hudební představivosti a při vnímání hudby. Při hudbě je pak paměť tím důležitější, protože hudba plyne v čase a bez paměti by nebylo možno uchovat v mysli celou kontinuitu hudební věty nebo hudební formy. Proto pro otázku hudebnosti je paměť velmi důležitým činitelem a jako znak hudebnosti ji kladu nejvýše, ještě nad relativní sluch. Vždyť relativní sluch je vlastně umožněn teprve pamětí hudební. Vychovávat a vytříbovat hudební paměť by proto bylo předním

úkolem hudební výchovy. Vždyť hudební představivost, kam jsme si od počátku přeložili problém hudebnosti, jest v nejužším spojení s hudební pamětí a je jí také podmíněna. Bez hudební paměti není možná souvislá a soustavná hudební představivost. Ale tato hudební paměť se může vyskytovat ve velice četných odstínech a formách: od schopnosti zapamatovat si pouze nej-povšechnější ráz skladby, bez konkrétních znaků melodických, harmonických, rytmických, fakturových, barevných a formových, až po schopnost jasně podržet v představě přesnou strukturu skladby ve všech jejích složkách.

Tomuto zkoumání hudební paměti dosud hudebně psychologická literatura nevěnovala pozornosti, takže zde ji čeká ještě důležitý úkol. Schopnost uchovat v paměti zvukový obraz symfonické věty je jistě známkou vyšší hudebnosti nežli zapamatovat si např. vojenský pochod. Zde kvalita hudební paměti je v přímém poměru k umělecké kvalitě a ke komplikovanosti zapamatovaného díla. Ale nám tu nemůže jít o klasifikaci hudební paměti a tím i hudebnosti. Zde zatím zjišťujeme, že hudební paměť, ať v té či oné míře daná, jest důležitou podmínkou hudebnosti.

A v této souvislosti si dejme otázku: je možný naprostý nedostatek hudební paměti? Je možno, aby — ovšem za normálního stavu psychického — neutkvělo v paměti vůbec nic ze slyšené hudby, jež by odpovídala běžnému hudebnímu projevem a nekladla na vnímání žádné mimořádné požadavky? Takový případ považuji za vyloučený. Bylo-li by tomu tak, pak bychom měli co činit s chorobným zjevem ztráty paměti. Totální nedostatek hudební paměti považuji za normálních poměrů stejně za nemožný, jako je nemyslitelný u normálního člověka totální nedostatek obyčejné paměti. Zde nelze totiž paměť hudební nějak zásadně odlišovat od paměti všeobecné; mezi pamětí pro hudební vjemy a dojmy a pamětí pro vjemy a dojmy povšechné není přece bytostného rozdílu.

Dosavadní hudebně psychologická literatura, pátrající po otázce hudebnosti, zdůraznila právem požadavek hudební paměti. Ale dopustila se chyby v metodě, jak hudební paměť chce zjišťovat a na základě toho určovat hudebnost. Chyba spočívá v tom, že hudební paměť se ztotožňuje se schopností umět *reprodukovat* zpaměti danou skladbu, popř. melodii. Tak činí Billroth, jenž tvrdí, že kdo nedovede reprodukovat krátkou, ostře rytmisovanou a zřetelně členěnou melodii, není hudební.

podobně činí Révész (Prüfung der Musikalität), jenž za hlavní znak hudebnosti má schopnost reprodukovat z paměti, a Czertitzer (Zur Methodik der Untersuchung auf Vererbung geistiger Eigenschaften) činí rovněž hudebnost závislou na schopnosti této reprodukce. Toto ztotožňování paměti se schopností reprodukovat z paměti je však mylné a neudržitelné. Tato reproduktivní schopnost je již něco sui generis a závisí na mnoha jiných okolnostech, jež s vlastní pamětí nemají nic společného, jako např. s takovým ovládním hlasivek, aby zpěv přesně odpovídal hudební představě atd. Jako při sluchu a rytmu, tak i při paměti může být rozdíl mezi recipovanou a podrženou hudební představou na základě paměti a mezi reproduktivní schopností na základě paměti. Obojí tato forma hudební paměti, receptivní a reproduktivní, nemusí spolu souviset. Každý jistě zná z vlastní zkušenosti případy, že jednotlivec si dovede dobře zapamatovat slyšenou hudbu, takže ji pozná po čase, kdy ji zase zaslechne, ale přitom tuto zapamatovanou hudbu nedovede reprodukovat. K jakým mylným závěrům dochází ona metoda zjišťující hudebnost na základě reproduktivní hudební paměti, ukazuje dobře Révész (Prüfung). Při svých experimentech dal zazpívat jednoduchou píseň; kdo ji dovedl reprodukovat zpěvem, o tom tvrdí, že nejlépe ukázal svou hudebnost. Přitom došel k těmto výsledkům: Sedmapáňleté děvče, které nikdy nic nehrálo, zazpívalo píseň dobře, ale proti tomu mladá dáma, která hrála 10 let na klavír a měla čilý zájem o hudbu, dovedla to až po několikerém opakování. Jindy Révész činil pokus se známou melodií hranou na klavíru, kterou měly zkoumané osoby z paměti reprodukovat na klavíru. Děti vyťukaly melodii dobře, hudebně vzdělaní hůře a dokonce 17letá žačka konservatoře měla nejhorší výsledek. To jsou přímo školské příklady pochybených experimentů, jež jsou založeny na neujasněných základech. V obojím případě je nápadné, že osoby hudebně vzdělané, u nichž tedy o vyspělé a kultivované hudebnosti nemůže být pochyby, by měly podle Révésze nejhorší paměť, a tedy by byly nejméně hudební, daleko méně, nežli 7 až 11leté děti. Již tento výsledek ukazuje, jak je pochybené ono ztotožnění receptivní a reproduktivní paměti. Révész neuvážil, že se u dětské reprodukce může vydatně uplatnit známá dětská mechanická napodobivost, kdežto u reprodukce dospělých mohly zase vystoupit rušivé vlivy, které souvisí právě s vyspělejší hudebností. Tak např. při prvním zahrání melodie mohla

tato vyspělá osoba být zaujata harmonisací, formou apod. a tím mohl být u ní zájem o reprodukci z paměti zatlačen, nehledě k tomu, že schopnost reproduktivní paměti právě u ní byla snad méně vyvinuta. Jsou to možnosti, s nimiž musí takový experiment počítat a jim čelit.

Při této příležitosti možno jednou provždy odbýt všechny ty názory, které otázku hudebnosti spojují s reproduktivní schopností zpěvem nebo nástrojovou hrou. Říká se, že hudební je ten, kdo umí zpívat nebo hrát. Bylo již dříve řečeno, že toto vymezení hudebnosti je příliš úzké a tím neudržitelné, neboť chce činit hudebnost závislou na schopnosti, která je již příliš specifická. Je to zase školský příklad chybného logického závěru. Místo „kdo umí zpívat a hrát je hudební“, řekne se „hudební je pouze ten, kdo umí zpívat a hrát.“

Sem patří také teorie těch, kteří vidí jeden ze znaků hudebnosti v *melodické vynalézavosti u dětí* a tuto vynalézavost zkoumají. Pokud se pohybují v mezích psychologického experimentu, přináší cenné doklady k otázce dětské tvořivosti. Jakmile však by chtěli odtud vyvozovat závěry pro otázku hudebnosti, ocitají se na scetí. To ukazuje dobře Brehmer (*Melodieauffassung und melodische Begabung des Kindes*, 1925), jenž ve své jinak cenné práci je nakloněn ztotožňovat melodické nadání dítěte s hudebností. Tato metoda však pro otázku hudebnosti přináší nejméně. Předně jsme zde u onoho ontogenetického momentu vývojového, o němž byla již dříve řeč; z projevů hudebnosti v dětském věku nelze naprosto soudit na hudebnost ve věku dospělém. Za druhé pak melodické „nadání“ dětí nemusí mít se skutečnou hudební představivostí nic společného. Uplatňuje se zde nejvíce mechanická dětská hravost a napodobivost. Je pravda: u dětí mimořádně hudebně nadaných, u časně se projevujících tvůrčích individualit jsou známy projevy skutečné tvořivosti melodické, ovšem v mezích duševních možností dítěte. Ale při experimentálním zjišťování melodického „nadání“ u průměru dětí, kdy děti ve třídě jsou vybídnuty, aby si „vymyslely melodii“, nejde o svobodnou hudební tvořivost, nýbrž o dětské napodobení nějaké slyšené melodie a o dětskou hravost s těmito nápady. To ukazují dobře příklady, jež uvádí Brehmer, a to bylo také zřejmé na příkladech, jež byly vystaveny r. 1928 na výstavě soudobé kultury v Brně. Opakuji: pro psychologii dítěte jsou takové dokumenty zajímavé, ale pro otázku hudebnosti nemají velkého

významu. Pohlížím proto vždy skepticky na snahy, zařadit do hudební výchovy také nabádání k dětské melodické tvořivosti. Je ovšem jisto, že takovou aktivní součinností dětskou se může zvýšit zájem dětí o hudbu. Ale je otázka, zdali se tím děti nevedou k nezdravému názoru, že je možno hudbu tak snadně a mechanicky tvořit, jak ony si vymyslely „své“ melodie, a zdali času takto vynaloženého by nebylo možno užít k prospěšnější a plodnější součinnosti. Rozhodně však usuzovat z dětské melodické vynalézavosti na hudebnost je nemožno jednak z uvedených důvodů, jednak proto, že by se zde hudebnost činila závislou na schopnosti příliš speciální a na něčem, co ve vývoji jednotlivcově může mít význam podružný a přechodný.

Žádné dosavadní znaky hudebnosti nás plně neuspokojily. Ani u jednoho nebylo možno říci, že by byl takovou podmínkou, bez níž by hudebnosti nebylo. Z dřívějších výkladů a z kritiky dosavadních teorií je snad jasno, že na hudebnost nutno pohlížet z širšího hlediska, nežli bývá zvykem. Budiž předem řečeno, že hudebnost je nám věcí celkové psychické dispozice, která stojí nad těmi všemi schopnostmi uváděnými jako znak hudebnosti. Tato psychická dispozice může pak být něco latentního, něco, co na první pohled je těžko zjistit. Jakmile pak pohlédneme z tohoto stanoviska na otázku hudebnosti, pak se nám celý problém hned postaví do zcela jiného a nového světla, jehož je právě třeba pro otázku hudební výchovy.

Jinak řečeno: Kdo má absolutní a uvědomělý relativní sluch, kdo má zjištěný smysl pro rytmus, vytříbenou hudební paměť a dokonce reprodukční nebo produktivní schopnosti, ten má hudebnost *evidentní*, takže ji není třeba dále dokazovat. V těchto případech běží pak o větší nebo menší stupeň této hudebnosti. Byla by však chyba, kdybychom chtěli hudebnost omezit jen na tyto případy evidentní hudebnosti. V minulých výkladech byly uvedeny případy živého zájmu o hudbu, ačkoliv nebyly splněny namnoze ani elementární podmínky oné evidentní hudebnosti. Ale právě onen zájem o hudbu je neodmluvným dokumentem, že těmto osobám hudba není lhostejná, že hudbu potřebují, že tedy celá jejich psychická struktura je pro hudbu zaujata, i když u nich nejsou vyvinuty nebo nepřišly dosud k uvědomění ony znaky evidentní hudebnosti. A tu tvrdím, že otázka hudebnosti se nesmí od takovýchto případů odvracet, nýbrž naopak právě tyto případy má brát v úvahu, neboť zde se jednak problém hudebnosti osvětlí novým

způsobem, jednak se dostaneme k závěrům, které pro hudební výchovu jsou velice důležité. Nepůjde nám tedy pouze o hudebnost lidí nesporně hudebních, nýbrž stejnou měrou o hudebnost latentní, takovou, která je zdánlivě udušena.

O této latentní hudebnosti poučí dobře úvaha o *sociální funkci hudby*. Právě fakt sociální funkce hudby nutí pohlížet na otázku hudebnosti a tedy i hudební výchovy z širšího, objektivnějšího stanoviska a nikoliv vidět v ní něco exklusivního, co je dáno jen těm vyvolencům, kteří mají „hudební sluch“, schopnost zpívat apod. Zde rozhoduje ten fakt, že vedle lidí evidentně hudebních je daleko větší část těch, kteří rádi hudbu poslouchají, *mají potřebu ji recipovat*. Fakt obecnstva je dokladem, že vedle oné evidentní hudebnosti je ještě nějaká jiná hudebnost, která nutí toto obecnstvo ke stálému styku s hudbou. Je-li každé odvětví kultury závislé na určitém sociálním prostředí, platí to tím více o hudbě. Obecnstvo znamená pro hudbu sociální rezonanční půdu, bez níž plodný vývoj hudby je těžko myslitelný. Hudba nalézá v obecnstvu část své živné půdy. To však znamená, že tomuto obecnstvu je hudba potřebou. Nechme v této sociologické úvaze zatím stranou otázku, za jakou hudbou obecnstvo jde. Zde by nebylo správné se stavět na povýšené exklusivní stanovisko uměleckého aristokratismu. Je jisto, že část obecnstva hledá symfonické koncerty a opery, část hudbu v kavárnách, tančírnách a barech, část zase doma u gramofonu atd. Ale každá část projevuje tím zálibu v hudbě a potřebu hudby, třeba různě odstupňovanou. A nám zde jde o pouhý *fakt záliby v hudbě* bez ohledu na kvalitu té hudby. Uvažte, co to znamená, když na koncert přijde několik set lidí, kteří dovedou bez hlesu vysedět celou hodinu a jen a jen poslouchat hudbu! Vždyť je nikdo nenutí, aby tam šli; naopak činí se jim v tom i různé překážky a v cestu se jim staví nepohodlí: musí si zaplatit vstup, tísnit se u pokladen a v šatnách atd. To znamená, že u každého jednotlivce z tohoto obecnstva se uplatňuje silné a živelné zaujetí pro hudbu, neodbytná *potřeba slyšet hudbu*. A právě toto zaujetí je ten důležitý moment, který zde padá v úvahu. Nebudete přece tvrdit, že tito všichni lidé, kteří své touze po hudbě přinášejí oběti, jsou nehudební, nemůžete to o nich tvrdit ani tehdy, jestliže nedovedou rozeznat tercii od kvarty nebo neumějí zaspívat ani notu. Vždyť kdyby byli totálně nehudební, prostě by do toho koncertu nešli! Dnešní pokles v návštěvách koncertů a divadel není

zde důvodem, jenž by oslaboval tento fakt hudebnosti u obecnstva. Předně příčiny této dnešní krise hudebního života jsou v celé dnešní krizi inteligence, ať už to je krise hospodářská nebo mravní; jednak pokles návštěvy koncertů neznamená, že by hudebnost mizela, neboť ta se obrací k jiným levnějším zdrojům, jako např. k rozhlasu. A je právě úkolem hudební výchovy tuto hudebnost u mládeže tak kultivovat, aby nalézala své uspokojení u hodnotných děl hudebních.

Ale vedle koncertního a operního obecnstva poskytuje společnost ještě jiné doklady sociální funkce hudby a tím i potřeby hudby v lidské společnosti. Co znamená po této stránce hudba v kavárnách a restauracích? Ani před tím se nelze uzavírat v této sociologické úvaze. Dnes je fakt, že velká část návštěvníků těchto a podobných místností *hudbu žádá*. Jen tím si lze vysvětlit dnešní rozšíření hudby v tomto prostředí. Je zase pro tuto úvahu lhostejno, že se zde hraje hudba často pochybných hodnot. Zde nám opět jde o ten fakt, že lidé, a to ti, kteří jinak nepřijdou v častější styk s hodnotnou hudbou na koncertech nebo v opeře, mají potřebu poslouchat nějakou hudbu.

O téže potřebě poučuje život na ulicích. Pozorujte, co se děje, když kráčí ulicí třeba vojenská hudba! Nejprve s ní jde hlouček, ten roste v zástup, lidé se sbíhají, stavějí se do řad; hudba je přitahuje. Jisto je ovšem, že se zde především uplatňuje rytmický živel pochodový, radost z rytmu, provozovaného vlastním tělem při pochodu. Ale už v tom je aspoň částečný hudební moment, v té potřebě, rytmicky se uplatnit. Ale není to pouze záliba v činně uplatňovaném rytmu; uplatňuje se také záliba v. melodii, tedy v přívalu tónového proudu. Vždyť mnozí z těch, kteří obklopují tu hudbu, nedovedou ani jít v pochodovém rytmu, a přece neodolají zvukům hudby. Ale pozorujte, jak působí hudba na volném prostranství jinde. Třeba např. večerní hudbu vojenských kapel v sadech. Kolik lidí sem přivolá! Jsou to často tisíce. V čem to je? Zase v té potřebě slyšet hudbu. Právě tím, že tato potřeba je tak silně vyvinuta, stává se hudba *nejúčinnějším shromažďovatelem lidí*. Nejplamennější politická řeč nepřivábí a nezaujme rázem tolik lidí jako hudba. Postavte řečníka na ulici a dejte mu mluvit: seskupí se zvědavci na chvíli, ale brzy zájem ochabne. Postavte na ulici třeba jen malý ensemble hudební a uvidíte, jaký živý a trvalý zájem vyvolá.

Proto se také žádná veřejná slavnost neobejde bez hudby, neboť by tím odpadl tento účinný shromažďovatel zástupů.

Dnešní rozšíření rozhlasu je dalším dokladem, jak se v nejširších kruzích udržuje potřeba hudby. Co způsobilo tak velké a všeobecné rozšíření rozhlasu? Snad přednášky rozhlasem šířené? Jistě rozhlasové přednášky jsou nadmíru cenným článkem rozhlasového programu, ale nelze říci, že by se obracely ke všem kruhům. Každé thema má své posluchače. Ale ono všeobecné rozšíření rozhlasu mezi všechny kruhy, bez rozdílu intelektuálních zájmů, je dáno opět hudbou. Potřeba slyšet hudbu je tak všeobecná a rozšířená, že právě hudební programy se staly nejúčinnějším propagačním prostředkem rozhlasu. Zde se nejlépe osvědčila sociální funkce hudby. Není jistě maličkost, jestliže takový dělník po denní klopotě nasadí si sluchátka, aby si poslechl hudbu. Zde je zase dokumentována ona živá potřeba hudby.

Tato potřeba hudby, dosvědčená její sociální funkcí, není pouze zjevem dneška, nýbrž je ji možno sledovat v celé historii. Od středověku až do konce 18. století byl hlavním shromaždištěm lidu kostel. Ale církve záhy poznala, že pouze náboženský účel by nedovedl do chrámu přivádět tak velký počet lidí. Hudba se tak stala nutnou částí bohoslužby, neboť je nezbytným zjevem tam, kde běží o udržení lidské společnosti při společném cíli. Právě církve katolická bystře vyzorovala tuto potřebu hudby a důmyslně jí využila k propagačnímu účelu. Fakt chrámové hudby je nejdůležitějším historickým dokumentem pro sociální funkci hudby v minulosti. Podobných příkladů poskytuje historie celou řadu. Vždy tam, kde šlo o velké lidové projevy, o nějaký kolektivní čin, jenž by byl hnán jedinou, neroztříštěnou centrální živelnou silou, byla to hudba, která tuto úlohu vykonala. Co to znamená, jestliže se lid z nejširších vrstev dává za velké revoluce francouzské elektrisovat melodii Marseillaisy? Bez živé potřeby hudby a bez vzrušeného reagování na hudbu by něco podobného nebylo myslitelné. V této potřebě hudby jakožto významného sociálního činitele jest také příčina, proč vznikají národní a lidové hymny. Z doby války je ještě v dobré paměti, jakou sociální a přímo politickou funkci v naší společnosti měla Smetanova hudba. Bylo by něco podobného možné, kdyby lidé byli k hudbě lhostejní, kdyby neměli co nejživější potřebu hudby? Historie je plná dokladů, že hudba se cítilovala v nejširších kruzích jako něco, k čemu

má každý blízký a živý vztah a co nutně potřebuje pro plnost a uspokojení svého duševního života.

Totéž pak je dosvědčeno faktem lidové hudby a lidové písně. Tento fakt ukazuje, že v nejširších lidových kruzích je živá potřeba hudby, která nutí zaspívat nebo poslouchat lidovou píseň. Námitka, že lidová píseň upadá, že se dnes již tolik nezpívá jako dříve, je jen zdánlivá. Nezpívá se proto tolik, že dnes lid nalézá jinde příležitost, jak uspokojit svou potřebu hudby. S pronikáním moderních reproduktivních strojových vynálezů nutně klesá potřeba zpívat, neboť tím je potřeba hudby vyvažována těmito novými prostředky.

Potřeba hudby, dokumentovaná lidovou hudbou, je faktem obecně rozšířeným nejen u národů kulturních, nýbrž i u kmenů, které stojí na primitivním stupni kulturním. Srovnávací hudební folklor, jenž se právě v nejnovější době rozrostl v samostatnou hudebně vědeckou disciplínu, poskytuje pro tuto otázku nadmíru cenné doklady. Právě u kmenů, u nichž vzdělání a tím i hudební vzdělání není žádné, je vyvinutý živý smysl pro hudbu, ať více povahy rytmické nebo melodické. U nich se setkáváme s vlastním hudebním systémem, s uzavřeným okruhem hudebních projevů apod., což jistě svědčí o zvláště silně vyvinuté potřebě hudby.

Tímto poznatkem nabývá fakt sociální funkce hudby ještě větší důraznosti. Co z toho vyplývá? Že potřeba hudby není pouze výsledkem umělého vývoje kulturního, jako např. potřeba vědeckého bádání u kulturních národů, nýbrž že patří k *prapůvodním a spontánním duševním potřebám*, které se vynořují na samém prahu lidské vzdělanosti, v době ještě primitivní, a to před ostatními potřebami lidského ducha. Potřeba hudby patří k *nejprimárnějším duševním potřebám*. O tom poučují nejnovější hudebně folkloristické výzkumy Stumpfovy, Bücherovy, Lachovy, Harcourtovy aj. Je to fakt, jehož důsažnost nebyla dosud zužitkována pro otázku hudebnosti.

Ale nejen fylogenetický vývoj ukazuje na tuto hluboce vkořeněnou potřebu hudby. O tomtéž svědčí i vývoj ontogenetický* Jak ukazují výsledky hudební psychologie (Révész), objevuje se potřeba hudby a zaujetí hudbou zhusta již před ostatním vývojem intelektuálním. Děti v útlém věku zpívají a jsou hudbou zaujaty dříve, nežli se naučí mluvit nebo psát a číst. Potřeba hudby se u nich objevuje před ostatními projevy duševního života.

Potřeba hudby se tedy uplatňuje ve vývoji jednotlivcově

i ve vývoji lidské společnosti jakožto prapůvodní a prapřirozená vlastnost psychického organismu, která má mnoho společného s pudovostí. Ale tato potřeba poslouchat hudbu předpokládá vnímavost pro hudbu, ať již na stupni nižším nebo vyšším. Nebude pak o tom pochyby, že tato všeobecná potřeba hudby je bez určité míry hudebnosti nemyslitelná. Tedy *potřeba hudby v sobě zahrnuje již hudebnost*, aspoň takovou hudebnost, která se spokojuje s recipováním hudby. Vedle hudebnosti evidentní, tj. té, která se vyskytuje u jednotlivců, kteří jsou hudebně aktivně činní a mají známky zřejmé hudebnosti, takže o jejich hudebnosti (ať ve větší nebo menší míře) nelze pochybovat, vystupuje zde *hudebnost latentní* (utajená) jakožto zjev kolektivní, tedy zjev, jenž se vyskytuje u všech lidí všech dob a na každém stupni vývojovém. Tato všeobecnost pak je důvodem, že *tato hudebnost nutno prohlásit za vlastnost danou všem lidem*. To je nutný důsledek, jenž vyplývá z faktu sociální funkčnosti hudby. Je to něco obdobného s potřebou náboženských představ nebo mravních ideálů. Tyto potřeby duševní mají velký vliv na ústrojenství lidské společnosti a tato jejich sociální funkčnost je dokladem, jak jsou v lidstvu všeobecně rozšířeny.

Bylo by pak velkou chybou, kdybychom tuto latentní, recipující hudebnost chtěli vylučovat z úvah o hudebnosti. Tím bychom vyloučili celý mohutný komplex hudebnosti, komplex, bez něhož hudba jakožto sociální fakt je nemyslitelná a který tvoří vlastní živnou půdu, z níž roste vývoj hudebního umění. Naopak v úvahách o hudební výchově právě tato latentní hudebnost musí stát v popředí zájmu, neboť hlavním problémem této výchovy bude, která tuto hudebnost zdokonalovat a tříbit.

Na základě všech těchto úvah dělím hudebnost v tyto dvě velké skupiny:

1. *Hudebnost aktivní* (evidentní).
2. *Hudebnost receptivní* (latentní).

Hudebnost aktivní je ta, která vede k aktivní účasti na hudbě. Projevuje se buď činností skladatelskou, nebo činností reproduktivní. Kvalitu těchto činností nutno zatím ponechat stranou. Nejrůznější jejich stupně jsou vždy známkou této hudebnosti. Jistěže hudebnost projevuje stejně nějaký skladatelbřídil jako génius — prostě tím faktem, že skládají. Je jen rozdíl v kvalitě jejich projevů a tedy v kvalitě jejich hudebnosti. Tento rozdíl se ovšem stává rozhodujícím momentem, jakmile k těmto skladatelům přistoupím se zájmem hodnotícím, tedy

estetickým. Ale pro otázku hudebnosti je prvý případ stejně dokladem, že zde určitá hudebnost je, jako ovšem případ druhý. Podobně je tomu s činností reproduktivní. Také zde např. činnost tápajícího začátečníka nebo „krvavého diletanta“ je stejně dokladem určité hudebnosti jako činnost hotového umělce. Kdo je hudebně činný, ať v té nebo oné míře, dokazuje již eo ipso svou hudebnost, která je ovšem u jednoho menší, u druhého větší. Hudebnost aktivní jest tedy hudebností evidentní. Je možno ji dále klasifikovat, tříditi, analyzovat, ale není možno o ní pochybovat, neboť aktivní účast na hudbě je již sama sebou dokladem, že tato hudebnost existuje. Že pro tuto aktivní hudebnost je důležitý relativní sluch, rytmický smysl, hudební paměť a určitá míra reproduktivní schopnosti, je nesporné. Tyto znaky tedy jsou závazné pro hudebnost aktivní. Hudebnost receptivní se projevuje recipováním, vnímáním hudby. Toto recipování hudby předpokládá potřebu slyšet hudbu. Protože však tato potřeba nemusí být evidentní a projevuje se jen za určitých okolností, jako je náhodné zaznění hudby, koncert, opera apod., je tato hudebnost utajená, latentní, a aby byla zřejmá, musí být vyvolána nějakým vnějším podnětem, zazněním hudby. Za jistých okolností ovšem toto zaznívání hudby může být vynuceno nebo organizováno. Jestliže si někdo dá vyhrávat u muziky nebo vhodí peníz do hracího automatu, zakládá se tato jeho činnost principiálně na těžce potřebě recipovat hudbu jako u toho, kdo sám nejasa výkonným hudebníkem, organizuje hudební život třeba sestavením orchestru, činností v hudebním spolku apod. Rozdíly jsou sice ve formách, ale v principu se zde uplatňuje táž receptivní hudebnost.¹⁾

¹⁾ Poznámka pro domo: Protože Fr. Brehmer (*Melodieauffassung des Kindes*, 1925 — předmluva má datum 15. března 1925) a J. Kries (*Wer ist musikalisch*, 1926) mluví také o rozdělení hudebnosti na aktivní a receptivní, mám za nutné prohlásit, že k tomuto dělení jsem dospěl zcela samostatně, na základě vlastního pozorování a úvah i na základě studia hudebního vývoje, hudební historie a srovnávacího hudebního folklóru, jak je snad jasno z argumentace nahoře načrtnuté. S tímto roztržiděním jsem vystoupil již v universitních přednáškách o hudební estetice v zimním semestru 1924—25, dále v *Hud. rozhledech* z 9. května 1925 a ovšem v dalších četných veřejných projevech, které se dotýkaly otázky hudebnosti a hudební výchovy. Toto roztržiděním pak činím základem svých úvah a z něho se mi podávají důsledky pro hudební výchovu. Naopak Brehmer a Kries se tohoto dělení dotýkají mimochodem, aniž ho nějak systematicky využívají.

Dosavadní teorie hudebnosti mají tu velkou mezeru, že si otázku této receptivní hudebnosti neučinily předmětem svého soustavného a kritického zájmu. Tím se stává, že otázka hudebnosti není řešena v celé své plnosti, nýbrž pouze v úzkém úseku, kdežto daleko větší část hudebnosti se nechává stranou. To pak je velikým nedostatkem pro otázku hudební výchovy, neboť hlavním problémem této výchovy je, *terak tuto receptivní hudebnost vzdělávat* a povznášet k vyšším stupňům. Dosavadní hudebně psychologická literatura se dosud zabývala příliš jednostranně hudebností aktivní. Snesla sice pro tuto otázku řadu velmi cenných poznatků, ale otázky hudebnosti nemohla vyčerpávat, neboť velký komplex lidí latentně a receptivně hudebních nechávala prostě stranou. Zde čeká hudební psychologii ještě velká práce, aby tuto receptivní hudebnost experimentálně prozkoumala. Tento úkol není snadný, neboť zatím nejsou vytvořeny spolehlivé kritické metody. Tyto metody se budou muset řídit hlavními znaky této hudebnosti, pokud je lze podstat na základě vlastního pozorování.

Pro tuto věc je pak především důležité si uvědomit, že není možno za podmínku receptivní hudebnosti považovat žádný z oněch znaků, které se uvádívají jako znak aktivní hudebnosti. O absolutním sluchu není třeba se ani zmiňovat, neboť víme, že není nutným znakem ani aktivní hudebnosti. Ale ani relativní sluch není možno prohlásit za podmínku receptivní hudebnosti. Kolik z těch, kdo na venku zpívají své lidové písně, vědí, co je tercie, kvarta, kvinta atd.! Nemají ani základních znalostí o hudbě. Kolik z návštěvníků koncertů rozezná přesně intervaly! A přec je u nich potřeba hudby, tedy receptivní hudebnost, nesporná. Tedy s kritériem relativního sluchu nevystačíme. U velké části lidí nesporně receptivně hudebních najdeme relativní sluch, aspoň uvědomělý relativní sluch. Tak je to i s rytmickým smyslem, při němž jde také o motorickou stránku, jak již bylo dříve řečeno. Pokud se týče hudební paměti, tedy receptivní hudebnost v sobě již zahrnuje jistou míru hudební paměti. Je jen dobře rozeznávat paměť, která opět poznává některé útvary hudební a tím hromadí nutnou míru hudebních zkušeností potřebných pro recipování hudby, a paměť, jež se projevuje reprodukcí zapamatované hudební myšlenky. První je již dána faktem receptivní hudebnosti, neboť zájem o hudbu a potřeba hudby by byly nemyslitelné bez této paměti, tj. kdyby ze slyšených dojmů

hudebních neutkvěl v paměti aspoň povšechný dojem. Kdyby nebylo této receptivní hudební paměti, nebylo by touhy po hudbě. To, co tvoří tuto potřebu, je právě to, že jednou slyšená hudba zanechala na základě této paměti dojem, který vyvolává onu touhu opět podobný dojem zakusit. Hudební paměť reproduktivní je naproti tomu již něco specifického, neboť závisí na specifické schopnosti reprodukční. Tato paměť může mít význam pro aktivní hudebnost, ale pro hudebnost receptivní nemůže být závazná. Vůbec jakákoli schopnost reproduktivní (umět zpívat, hrát) je znakem pro hudebnost aktivní, ale pro receptivní nikoliv. Jest veliká většina případů, kdy receptivní hudebnost mají je vyvinuta namnoze vynikajícím způsobem, ale reproduktivní schopnosti přitom nejsou žádné. Pro receptivní hudebnost tedy znaky aktivní hudebnosti nejsou podmínkou. Tím není ovšem řečeno, že by při receptivní hudebnosti ony znaky nemohly být také v některých případech dány. Je tím řečeno jen to, že podle těchto znaků nelze rozhodovat, je-li dána receptivní hudebnost čili nic.

Znak receptivní hudebnosti dlužno tedy stanovit šíře, a to asi takto:

Receptivní hudebnost se jeví *ve vztahu celé psychické osobnosti k hudbě*. Řečeno negativně: jakmile někomu hudba, ať jakákoliv, není lhostejná, u toho nutno předpokládat určitý stupeň receptivní hudebnosti. Ono „nebýt k hudbě lhostejný“, ono „mít hudbu rád“ zde rozhoduje. Jakmile někdo jde za hudbou, jakmile je mu hudba potřebou, jakmile jí rád naslouchá a vidí v ní kus svého štěstí, jakmile v ní *nalézá* aspoň chvílku radosti, útěchy, povznesení nebo zapomenutí denních zklamání anebo jakmile v ní nabývá opojení, extase ať smyslné, nebo psychické, tedy jakmile v hudbě dovede cokoliv najít, je to známka jeho hudebnosti. A na tomto faktu receptivní hudebnosti nic nemění, jestliže v té chvíli neumí rozeznat intervaly, nedovede uvědoměle chápat rytmus, neumí zpívat apod. Tedy jakmile hudba není naší osobnosti lhostejná, je to důkazem aspoň receptivní hudebnosti.

Protože pak úvaha o sociální funkci hudby ukázala, že hudba není a nebyla nikdy, za žádných kulturních a sociálních okolností lhostejná, pak *receptivní hudebnost nutno považovat za zjev všeobecný, všem lidem daný. Lidí totálně nehudebních není*. Jsou sice abnormální výjimky, jako jsou všude (např. v optickém světě slepota, barvoslepectví apod.), ale to jsou právě výjimky,

často patologického rázu, které na všeobecnou platnost receptivní hudebnosti nemají vliv. Zhusta také znamenají takové výjimky zanedbané případy; kdyby bylo bývalo včas postaráno o zachycení hudebnosti, nebyla by zakrněla. Podobně jako smysl pro světlo, tmu a barvy možno považovat za něco všeobecného, tak je tomu i s receptivní hudebností. Změny v hudebnosti receptivní i aktivní jsou možné a také dosti časté. Souvisí to s vývojem jednotlivcovým. Právě doba od dětství do pohlavního dospění je pro hudebnost plna změn a obrátů. Ale nikdy nelze říci, že by tyto obraty byly toho druhu, že by receptivní hudebnost úplně zanikla. To by bylo možno u zjevů chorobných a patologických, ale v normálních případech nikoliv. Změny, ať k lepšímu nebo k horšímu, se stávají vždy aspoň v hranicích receptivní hudebnosti. Opakuji tedy: Necháme-li stranou ony abnormality, nutno říci, že lidí naprosto nehudebních není. V každém dříme aspoň jiskřička receptivní hudebnosti. A je hlavním úkolem hudební výchovy tuto jiskřičku rozdmýchat v plamen, který by byl pramenem toho obohacení duševního, jež dovede dát pouze hudba.

Receptivní hudebnost se ovšem vyskytuje v nejrůznějších stupních a odstínech. Bližší stanovení typů této hudebnosti by bylo úkolem hudebně psychologických prací, které by se touto otázkou zabývaly soustavně. Pro náš účel postačí, jestliže si tuto hudebnost rozdělíme na dva základní typy:

1. Receptivní hudebnost uvědomělá. Může se těsně stýkat s hudebností aktivní. Zakládá se na uvědomělé schopnosti relativního sluchu, uvědomělém rytmickém smyslu, popřípadě je prohloubena vědomostmi teoretickými, historickými a estetickými. Je to nejvyšší stupeň této hudebnosti a k aktivní hudebnosti schází právě jen ono aktivní zabývání se hudbou. Kdo má tuto hudebnost, ten vnímá hudbu čistě hudebně; nepotřebuje si při tom vypomáhat mimohudebními představami, které by do hudebního recipování vnášel na základě subjektivních asociací. Tedy tato hudebnost znamená schopnost *samostatné hudební představivosti* a autochthonního hudebního myšlení při vnímacím procesu. Je to schopnost vnímat hudbu jakožto hudbu, sledovat její vnitřní řád, organickou zákonitost, zvukovou stránku apod. Je přirozeno, že této receptivní hudebnosti je poměrně málo.

2. Receptivní hudebnost neuvědomělá. Je to prosté a neuvědomělé oddání se dojmu z hudby, bez uvědomělé hudební před-

stavivosti. Tato hudebnost se s oblibou opírá o mimohudební představy na základě asociací buď subjektivních, a tedy náhodných, nebo nějak usměrněných. Proces při tomto vnímání je asi tento: Osoba s receptivní hudebností neuvědomělou nedovede sledovat hudební proud jakožto organismus čistě hudební, nedovede při recipování hudebně myslit a neujasněný celkový dojem z hudby si chce něčím vyložit. Protože čistě hudební představivost k tomuto cíli nestačí, obrací se o výpomoc k mimohudebním představám, jež hudba vyvolává cestou analogií nebo asociací. Naivně pak myslí, že obsahem hudby je les, pramen, láska a podobné představy. V základě týmž procesem lidé mythisovali zjevy, které nedovedli přirozeně vysvětlit. V podstatě je to mythisování, popřípadě antropomorfování hudby, vkládání něčeho do hudby, co v ní ve skutečnosti není. Vedle toho tato neuvědomělá receptivní hudebnost přestává na pouhém oddání se hudbě, na povšechných stavech radosti, smutku, roztoužení, jež hudba ve vnímajícím subjektu zanechává.

Je ovšem přirozené, že tyto dva typy není možno od sebe přesně oddělovat. Jsou mezi nimi Četné mezistupně, také se vzájemně propustují. To ale se již vymyká účelu této úvahy.

Vedle uvedeného dělidla podle recepční metody je možno dělit receptivní hudebnost vzhledem k estetické hodnotě díla, a tedy vzhledem k poměru vnímajícího subjektu k této hodnotě. Jest zajisté jiná receptivní hudebnost, která nalézá zálibu pouze v kavárenské, barové a taneční hudbě, a jiná, která se uspokojí pouze hudbou symfonickou a komorní. Zde se tedy uplatňuje vkus, estetický poměr k hudbě a v tom jest ovšem celá řada možností.

Úkolem hudební výchovy pak je receptivní hudebnost tak vzdělávat a zdokonalovat, aby neuvědomělá se co nejvíce přiblížila uvědomělé a aby potřeba hudby méně hodnotné byla vytříbena v potřebu hudby cenné a hodnotné, tedy aby hudební kultura u receptivní části obecnstva byla povznášena stále k vyššímu stupni. Na míře této receptivní hudebnosti závisí míra *hudební inteligence*. Čím více bude vytříbena a vzdělána receptivní hudebnost, tím větší a hlubší bude tato hudební inteligence. Hudební inteligence je tak především věcí této receptivní hudebnosti. Závisí na míře hudební představivosti a hudebního vkusu. Úkol hudební výchovy nemůžeme tedy spatřovat pouze ve výchově hudebního sluchu, nýbrž hlavně ve vy-

chově receptivní hudební představivosti a hudební inteligence. To znamená: *pomocí sluchu a sluchem vytrřibovat a vzdělávat tuto představivost a inteligenci.*

II. NUTNOST POVINNÉ A SOUSTAVNÉ HUDEBNÍ VÝCHOVY

Fakt, který zde byl dokázán, že hudebnost aspoň ve formě receptivní jest vlastnost všem lidem daná, je zároveň předpokladem k tomu, aby vzdělávání a zdokonalování této schopnosti bylo všeobecné a pro všechny závazné. Tedy z toho plyne jedině možný požadavek, *aby hudební výchova byla všeobecně platná, tedy povinná.* Jen tehdy bude možno tuto všeobecně rozšířenou schopnost soustavně vzdělávat. Tento požadavek u hudebnosti není o nic méně oprávněn nežli požadavek všeobecného a povinného vzdělání literárního, historického, matematického, přírodovědeckého atd. A je-li úkolem výchovy, aby žádná schopnost lidského ducha nebyla ponechána ladem a aby se dále vzdělávala tak, aby člověku přinášela užitek, platí to zajisté stejně o hudebnosti, která může být pramenem nejčistší radosti a povznesení.

Ale nutnost hudební výchovy vyplývá ještě z jiných, neméně závažných důvodů. Je to především *kulturní význam hudby.* Tento význam je jasný každému, kdo na kulturu pohlíží nikoliv z úzce omezeného okruhu vlastního oboru, nýbrž kdo v ní vidí mohutný komplex výtvorů lidského ducha. Kultura je zajisté *tvorba* nových hodnot duševních a hmotných. Pojem kultury bez pojmu tvořivosti je nemyslitelný. Kde je tvorba, je i kultura. Výše kultury se pozná podle tvořivosti, jež je největším darem, jenž byl dán lidstvu. Kde pak je tvořivost, jsou si všechny obory této tvořivosti rovny. Je dětské počínání stavět jeden obor kultury nad druhý. Při otázce kultury nejde o obor, nýbrž o míru a hodnotu tvořivosti. Co činí ten nebo onen obor kulturně významným a nepostradatelným, je právě ona tvořivost. Bylo by nesmyslné říkat např., že věda je důležitější složkou kultury nežli umění. Věda, v níž by nebylo tvořivosti, klesne v pouhé mechanické omílání starých pravd. Stejně pak kultura bez umění, kde tvořivost vystupuje nejzřetelněji do předí, by byla kusá. Všechny obory lidské kultury, pokud se

v nich uplatňuje tvořivost, jsou stejně oprávněné a stejně důležité složky v komplexu celkové kultury.

Hudba pak není nikterak méně významným článkem kultury, jako jakýkoliv jiný obor. Dnes se všude tam, kde se na kulturu pohlíží jako na komplex rovnoprávných složek, uznává, že umění má stejné kulturní oprávnění jako věda. Obojí svým způsobem přispívá k rozšiřování kulturních obzorů.

O kulturním významu hudby dnes snad nebude nikdo pochybovat, kdo jen trochu zná vývoj lidské vzdělanosti a kdo ví, jak bohatou historii má za sebou hudba. Od dob antických poutala hudba vždy pozornost největších myslitelů jakožto zjev, jenž patří k obdivuhodným výtvorům lidského ducha (Plato). Totéž bylo ve středověku a v době nové. Hudba platila a platí u všech kulturních národů za rovnocennou složku kulturní s literaturou, výtvarným uměním a s vědou. Kdo by chtěl hudbu snižovat, bylo by tolik, jako by chtěl oddisputovat celý mohutný výsledek kultury — a to by bylo počínání dětinské. Dnes taková opera, symfonie, píseň apod. v celém vývojovém bohatství neznamená v komplexu evropské kultury o nic méně nežli takové drama, román, lyrika apod. A k duchům, jako byl Orlando Lasso, Monteverdi, J. S. Bach, Mozart, Beethoven, Wagner, Berlioz, Debussy, Smetana aj., pohlíží dnes vzdělaný člověk se stejnou úctou jako k předním tvůrcům literárním. Byli to ve svém oboru stejně velicí výbojcové a tvůrčové nových obzorů duševních, jako kdokoliv z básníků nebo vědeckých tvůrců.

Z naší nejnovější historie je pak dostatečně známo, jaký obrovský a pronikavý význam měla hudba v české kultuře. Před válkou byla to hudba Smetanova a Dvořákova, která cizinu poučovala, že máme také nějakou vlastní kulturu. A mimo to bylo to české reprodukční umění, hlavně České kvarteto a Pěvecké sdružení moravských učitelů, které šířilo čest českého jména v cizině. Tehdy naše hudba vykonávala velmi důležité poslání politické, urovnávajíc cestu pozdějším událostem. Za války se pak tento význam hudby osvědčil zvláště důrazně. Je ještě v dobré paměti, jak Smetanova hudba udržovala důvěru v naše politické naděje v době, kdy vše ostatní zmlkalo. Tehdy se ukázalo, co pro nás znamená hudba. Tehdy naše kultura byla reprezentována především hudbou.

Co ale vyplývá z faktu, že hudba je rovnocennou složkou světové kultury s ostatními tvůrčími obory? Zajisté rozhodně to, že je povinností každého vzdělaného člověka, aby o hudbě

něco věděl, podobně jako je nutným požadavkem, aby vzdělaný člověk měl základní vědomosti o literatuře, historii a všech jiných vědních oborech. Jinak řečeno: hudba pro svůj kulturní význam, jehož si vydobyla v historii i v přítomnosti, jest věcí *všeobecného vzdělání* právě tak jako matematika, literatura apod.

Ale právě zde má dosud náš vyučovací systém mezery nepochopitelné tomu, komu je jasný tento kulturní význam hudby. Od absolventa středních škol se právem žádá, aby měl základní vědomosti z dějin světové literatury a podrobnější z dějin literatury české a slovenské. Právem se od něho žádá, aby si osvojil základní znalosti matematické, fyzické a chemické, filologické, historické a filosofické. Nikdo se neptá, má-li nadání pro matematiku nebo historii. Každý z vlastní zkušenosti ví, že si musel osvojit znalosti všech těchto oborů, i když pro některý z nich neměl „buňky“. A právem tak musel činit, neboť to patří ke všeobecnému vzdělání a účelem výchovy je dáti základní poznatky ze všech důležitých oborů kulturních. Ale jak s tím srovnat fakt, že střední škola nic soustavného nepoví o hudbě, tedy o stejně významné složce vzdělanosti jako všechny ony obory? Není v tom nepochopitelná nedůslednost? Od absolventa středních škol se právem žádá, aby věděl, kdo byli Dante, Shakespeare, Goethe, Palacký, Neruda, Havlíček atd. Právem se žádá, aby věděl, co je drama, román, lyrika apod. Ale jak to srovnat, že týž absolvent nemusí vědět nic o Beethovenovi, Wagnerovi, Smetanovi, Dvořákovi a že nemusí mít ani ponětí o tom, co je opera, symfonie, symfonická báseň apod.? Není zde křiklavá mezera ve vyučovacím systému? Neochuzuje se naše mládež o poznatky, které by jí mohly po stránce kulturního i po stránce mravního povznesení přinést nezapomenutelné dojmy a podněty pro celý život? Tato nesrovnalost volá dnes po nápravě a je v zájmu naší pověsti jakožto kulturního národa, aby náprava byla sjednána co nejdříve a způsobem pronikavým. Pro toho, kdo v hudbě vidí rovnoprávnou část kultury, má ten, kdo nemá ponětí o důležitých zjevech hudby, stejně trapnou mezeru ve svém všeobecném vzdělání, jako by nevěděl nic např. o Michelan gelovi nebo Goethovi.

Ale je ještě jeden důvod, proč je nutné systematické zastoupení hudby v našem vyučovacím systému. Zabývání se hudbou má značný význam pro vytříbení inteligence. Materiál

hudební, jeho nehmotnost, a hudební představivost vytřibuje schopnost abstraktního myšlení a vede ke zvýšené koncentraci duševní. Dále hudba podporuje význačnou měrou kombinační schopnosti. Není náhodou, že dobří hudebníci bývají také dobrými matematiky. Z historie je pak známo, že se vynikající hudebníci osvědčili zároveň i jako obratní diplomaté a organizátoři. Ze 17. stol. je znám po té stránce skladatel Ag. Steffani, z nové doby Paderewski. Tedy po této stránce by hudba mohla vykonat i důležité poslání výchovné.

Tento vliv hudby na stav celkové inteligence a na bystření chápavosti byl také dokázán experimentálně. Všiml si toho již Stumpf, který na základě svého obsáhlého srovnávacího materiálu konstatoval, že žáci s živou hudebností průměrně lépe prospívají než žáci, které Stumpf považoval za nehudební, a vysvětluje to tím, že hudba tříbí paměť a ukázněje pozornost. Soustavně se touto otázkou zabýval H. Schüssler (*Das unmusikalisches Kind*) a sebral k tomuto cíli obsáhlou statistiku. Zkoumal stav inteligence u žáků obecných a středních škol, a to u těch, které považoval za hudební a které měl za nehudební, tj. jak my bychom řekli, u žáků evidentně hudebních i u latentně hudebních. Přišel k poznání, že pracovní převaha, a tedy převaha inteligence, u zjevně hudebních je 15%, a vysvětluje to hlavně kombinační činností, k níž je veden ten, kde se hudbou zabývá. K týmž výsledkům zásadně dospěl Panneborg (*Die Psychologie des Musikers*), jenž konstatoval, že žáci hudební (tj. evidentně hudební) se vyznamenávají širokými zájmy a mnohostranným nadáním, zvláště pro řeči, literaturu, dějepis, matematiku, přírodopis a kreslení. Taktéž Révész ve svém psychologickém pozorování malého Ervína Nyiregyházyho přišel záhy k poznání, že Ervín ve věku sedmi let předstihl své kamarády celkovým stavem inteligence o čtyři léta a že jevil vlivem hudby neobyčejně silnou vůli a schopnost koncentrace a trpělivosti, jež u dětí jeho věku je vzácnou.

Hudba tedy může mít na vývoj celkové inteligence vliv nadměru blahodárny. Jakmile by se hudební výchovou zdokonalovala receptivní hudebnost tak, že by žáci byli přiváděni stále v užší styk s hudbou, konala by se tím zároveň i důležitá práce výchovná. To by tedy znamenalo *vychovávat hudbou ke zbystřené a koncentrované inteligenci*.

Vedle všeobecně vzdělávacího významu má hudba dále velký význam mravní. A to je moment, který by sám sebou měl stačit,

aby se o otázce hudební výchovy přemýšlelo s největší vážností a opravdovostí.

Mravní význam hudby je dán především vnitřním organismem hudebního díla. Není velkého hudebního díla, které by nebylo neseno přísnou zákonitostí a důsledností, bez nichž není pevného organismu uměleckého. Dnes je snad již definitivně odbyt zastaralý romantický názor, že tvorba umělecká spočívá pouze ze zachycování inspirací. Dnes odmítáme tento jednostranný kult inspirace, který vedl k povrchnímu bohémství jež; žilo v klamu, myslíc, že v opojení nejrůznějšího druhu najde svou inspiraci a tím i své umění. Našimi vzory a naším poučením jsou takový Beethoven, Smetana a jiní vpravdě velcí tvůrcové. A o čem poučuje jejich život a jejich dílo? Že v každém vpravdě velikém díle je spojena rovnoměrně dvojitá složka: neúnavná inspirace a neúnavná tvůrčí práce, obojí hnáno tvůrčí vášnivostí. Ale jako bez stále nové a průbojné inspirace není velkého díla, tak ho není ani bez oné přísné a zákonité tvůrčí práce. Umělecké dílo je svého druhu organismem. A vybudovat tento organismus může pouze ono spojení inspirace s tvůrčí prací. Všechna velká díla umělecká všech oborů ukazují, že jejich velikost a jejich ucelenost, jíž vzdorují věkům, roste pomalu a těžce na základě usilovné, často vysilující a nadmíru odpovědné tvůrčí práce. A v tom je jistě velký mravní moment. Ethos této práce je zvyšován tím, že tvůrce dává odpovědné zákony pracovní sám sobě, nikým nepřinucen, veden pouze svým vlastním svědomím, svým citem odpovědnosti k celému vývoji i ke kultuře, která jej obklopuje. Jak to řekl Smetana, když štván svou příšernou chorobou, tvořil dále s napětím veškerých svých sil? „Chci národu darovati ještě, co jsem mu dlužen a co nosím v srdci mém, a to dílo velkého objemu, a k tomu musím při mém smutném stavu veškeré síly své udržeti!"

Každé velké dílo hudební tedy spočívá na takové zákonitosti a důslednosti. Ale každá taková zákonitost a důslednost, kterou si uložím, má velkou cenu mravní. Dobrovolná vnitřní kázeň, spojená s vědomím odpovědnosti, jest zajisté vysokým mravním momentem. A tu právě analýsa velkých hudebních děl ukazuje, jak úžasná vnitřní zákonitost a důslednost v nich vládne. Zde se možno přímo makavě přesvědčit o této vnitřní mravnosti velkých výtvořů. Taková vnitřní kázeň a takové vybudování uvnitř pevně skloubeného organismu vyžaduje nesmír-

ného napětí tvůrčích sil. A takové napětí může vydržet pouze duch mravně silný, důsledný, silná mravní povaha. Proto také velcí tvůrčové hudební byli zároveň lidé mravně silní, přičemž mravnost nepojímám ve smyslu běžné občanské a konvenční morálky, která se spokojuje tím, když učiní zadost konvenčním předpisům, nýbrž ve smyslu oné důsledné a vnitřní duševní kázně. Mravnost hudby bych tedy nikdy nehledal v zevní tendenci, nýbrž v oněch vnitřních hodnotách hudebního organismu.

Ale mravní moment v hudbě se jeví dále v životních osudech hudebních tvůrců. Velké a nové dílo hudební bývá zpravidla vykoupeno krutými, často heroickými boji za uměleckou myšlenku, strádáním, zápasem proti neporozumění a tedy i sociálními důsledky toho všeho, odloučením, hmotnou bídou apod. O tom podává historie příkladů celou řadu. Je známo, jak za svou uměleckou myšlenku trpěl Beethoven, Wagner, Smetana, Janáček aj. Každý velký tvůrce musí projít svou křížovou cestou. To je takřka zákonitá nutnost. Čím větší tvůrce, s čím větším a novějším dílem přichází, tím více se ocitá v osamocení. To je nutný důsledek jeho velikosti. Neboť každý tvůrce předbílá svou dobu a razí nové obzory, jimž plně může porozumět až generace následující. V současné generaci najde nejvyšší užší kruh přátel. Jinak narazí na nepochopení, odpor, zlou vůli.

Ale právě v takových chvílích osamocení se objeví mravní síla oné důslednosti umělecké, jež přikazuje necouvnout před neporozuměním, nepoddát se požadavkům popularity, jít svou cestou dále, třeba za cenu strádání a utrpení, zkrátka, *být sobě věren*. Jak snadno by bylo bývalo Beethovenovi nebo Smetanovi psát líbivé skladby, jimiž by vyhověli tehdejšímu obecenstvu a jimiž by si získali okamžitou oblibu a popularitu! Ale jim ani na mysl nepřišlo nastoupit tuto cestu k popularitě a zpronevěřit se sobě samým. Raději trpěli a strádali, ale tvořili dále podle svého tvůrčího svědomí. Jejich život byl heroické utrpení za myšlenku umělecké poctivosti, pravdivosti a důslednosti. Je to obdoba četných heroických zápasů za vědeckou pravdu. Zde zase dává příklad této etiky umělecké tvorby Smetana. V době, kdy v odloučení od světa trpěl svou chorobou i hmotně, přistoupilo k němu pokušení v podobě nakladatele, jenž mu našeptával, aby líbivou příležitostnou skladbou si polepšil. Ale tehdy Smetana odmítl slovy, jejichž prostota ukazuje veškeru velikost jeho umělecké mravnosti: „Vadí mně

v tom jakási *úcta před svatým uměním*, která mně káže, jen tenkrát psát, když myšlenka za to stojí, když je dobrá, zajímavá, nevšední."

To pak přináší zase velmi cenné důsledky pro výchovu. Kdyby hudební výchova otvírala žákům pohledy na zmíněný etický význam hudebních děl, působila by tím zároveň blahodárně na celou mravní úroveň žáků, neboť ti by poznávali, jak důležitým činitelem ve tvorbě je důslednost, zákonitost a vědomí mravní odpovědnosti, naučili by se oceňovat tyto mravní síly v práci a v tvorbě. A dále, nepůsobilo by na žáky nejvyšší blahodárně, kdyby byli laskavým a teplým slovem seznámeni s heroickými zápasy velkých hudebních tvůrců za poctivost a pravdivost hudebního díla? Neposkytovala by tím tato hudební výchova zároveň i účinnou a hlubokou mravní výchovu?

Mravní význam hudby se konečně jeví též v působení hudby na vnímající subjekt. Možno-li o každém umění a o každé složce kultury — je-li nesena opravdovou tvůrčí vášní — říci, že má v sobě silný moment etický, nutno to obzvláště zdůraznit v hudbě. Hudba svým nehmotným materiálem, jímž na nás působí, svou čistou duchovostí přesvědčivě ukazuje, že jsou ještě jiné hodnoty než ty, které dává člověku okamžitý hmotný prospěch. A že právě tyto hodnoty mohou dát člověku chvíle blaha, radosti a povznesení, jaké dovede dát málokterý výtvar lidského ducha. Hudba má mocný vliv na etické povznesení člověka, činí jej lepším, mravně uvědomělejším. Hudba má schopnost dát člověku hlubokou mravní bezpečnost, a to takovou, která roste z kultury srdce, ze zdravé citové kultury. Po té stránce hudba je povolána k tomu, aby do značné míry byla doplňkem náboženství. Chceme zajisté, aby příští naše generace představovaly člověka harmonicky vyvinutého ve všech mohutnostech jeho nitra. Nechceme ani člověka pouze rozumového, ani člověka pouze citového. Chceme, aby obě složky byly rovnoměrně vyvinuty, aby bohatství rozumové bylo doplňováno bohatstvím citového života. Jen tehdy se člověk přiblíží k relativnímu štěstí na tomto světě. A zde právě čeká hudbu poslání nadmíru důležité, neboť hudba je především schopna, aby vykonala toto důležité poslání etické výchovy mládeže, tj. aby jejímu citovému životu dala obohacení pro celý život a tím vyrovnávala dosavadní jednostrannou výchovu školskou, kdy vše je obráceno ke zdokonalování rozumových schopností, kdežto citové mohutnosti si škola soustavně nevšímá. Je to velký nedostatek,

neboť právě v době sexuálního dospívání mládež potřebuje, aby její citový život, který se bouřlivě hlásí o své právo, byl usměrněn tak, aby se nevybíjel v sexuálních alotriích. A zde by právě hudba mohla blahodárně působit, neboť nově probuzenému citovému životu by mohla dát jiný směr než jednostranně a výlučně sexuální, obrátit jeho pozornost k duchovním, ideálním hodnotám, a tak nepozorovaně odvracet od úskalí, která právě tato doba sexuálního probuzení přináší.

Nutnost povinné a soustavné hudební výchovy je dána konečně tím, že tato výchova je *životní otázkou a hlavním problémem budoucího hudebního života* a stává se tak závažnou otázkou celého mohutného úseku naší kultury. Míním tím *otázkou obecnstva*. Bylo již v jiné souvislosti řečeno, že vývoj hudby bez sociálního prostředí obecnstva je nemožný. Hudba závisí na stálém kontaktu s obecnstvem, které tvoří resonanční půdu celému vývoji hudebnímu. Hudební život bez vnímavého obecnstva je prostě odsouzen k zániku. Tento význam obecnstva je zvláště patrný v dnešní době. Asi od pěti let mluví se o krizi hudebního obecnstva a v posledních asi dvou letech se tato krize stává tak citelnou, že začíná nebezpečně ohrožovat další budoucnost našeho hudebního života. Příčinu krise dnešního hudebního života vidím především v obecnstvu, a nikoliv, jak se často činí, v dnešních skladatelích. Moderní hudba musí kupředu, nemá-li se octnout na půdě mrtvé stagnace. Žádat od skladatelů, aby se svou hudbou přizpůsobovali vkusu a požadavkům obecnstva, bylo by totéž, jako odsoudit hudbu k pohodlnické nečinnosti a omezovat svobodu umělecké tvorby, kterou nutno hájit vždy a za všech okolností. Proto jádro dnešní krise je v obecnstvu, které se od moderní hudby odvrací. Krise tato nabývá dnes povážlivých rozměrů a jeví se v tom, že obecnstvo ukazuje zřejmou nechut' k uměleckým koncertům, vyhýbá se jim a uspokojuje svou potřebu hudby v podnicích neuměleckých. Tím pak je hudební život ohrožen u samého kořene. Příčiny této krise jsou jistě komplikovanější než se zdá. Bylo by chybou vysvětlovat tento stav pouze příčinami rázu hospodářského. Je sice jisto, že dnešní hospodářský stav střední vrstvy společenské, z níž se rekrutuje nejvíce koncertního a operního obecnstva, je velmi neutěšený a že se v mnohých případech stává příčinou nezájmu — nebo, lépe řečeno, nemožností zájmu na uměleckých podnicích. Ale jak vysvětlíte fakt, že tytéž vrstvy vydají poměrně více peněz za návštěvu biografů

než za návštěvu divadla? Zde se více než příčina hospodářská uplatňuje celý *mravní poměr* obecnstva k hudbě. Negativně se tento poměr jeví dnes ve lhostejnosti obecnstva k opravdovým uměleckým hodnotám hudebním. Ale právě tento mravní poměr souvisí co nejtěsněji s otázkou hudební výchovy. Jde o to, tento mravní poměr zlepšit, vzbudit v obecnstvu zájem a lásku pro vyšší tvůrčí hodnoty. Jak je to možno provést? Přes noc se něco takového nedokáže; zde jsou zázraky vyloučeny. V této věci zbývá jediná bezpečná a reálná cesta: *trpělivou prací* se starat, aby příští generace byly k onomu zájmu a lásce soustavně *vychovávány*. Řešení krise dnešního hudebního života a řešení krise dnešního obecnstva vidím tedy především a takřka jedině v otázce hudební výchovy. Především cestou této výchovy lze vytvořit v příštích generacích nové, vnímavé a hudebně inteligentní obecnstvo. Jak možno žádat od dnešního obecnstva, aby mělo nějaký blízký vztah k hudební kultuře, když se za celou dobu svých školských let nedovědělo nic povzbudivého o hudbě? Jsou ovšem výjimky, kde učitel, veden svým zájmem, dovede u žáků vzbudit lásku k hudbě a probudit v nich dřímající hudebnost. A právě takové výjimky ukazují, jak nedozírný význam pro otázku obecnstva by měla soustavná hudební výchova. Znímám případy — a čtenář si je jistě doplní z vlastní zkušenosti — že takoví žáci, kteří našli na škole povzbudivé slovo o hudbě a kterým byl otevřen pohled do hudby, jejích dějin a pohled na velké tvůrčí zjevy, že v životě pak jsou stálými, nadšenými návštěvníky koncertů a divadel. V takových případech jim ona výjimečná hudební výchova dala nejen cenné podněty pro celý život, ale utvořila z nich ideální obecnstvo. To jsou ovšem výjimky, závislé na dobré vůli učitelově. Ale z nich je vidět, jak by vypadalo obecnstvo, kdyby taková hudební výchova byla všeobecná a soustavná. Jsem proto přesvědčen, že v otázce hudební výchovy jest zároveň jedna z hlavních otázek budoucnosti našeho hudebního života.

Co je vlastně obecnstvo, posuzováno ze stanoviska hudebnosti? Není to nic jiného než soubor receptivní hudebnosti. Čím více bude tato hudebnost vzdělávána a vytříbována, čím bude uvědomělejší, tím bude obecnstvo pro hudbu vnímavější, tím jeho vkus selepší a zušlechťí a tím plodnější bude složkou hudební kultury. V opačném případě, ponechá-li se tato kolektivní receptivní hudebnost náhodě a nebude-li se soustavně

vzdělávat, znamená to, že hudebnost zakrní, obrátí se směrem k méněcenné hudbě, obecnost v zájmu o pravé hudební umění ochabne a následky toho pro náš hudební život se ukáží. Toto stadium prožíváme nyní. Komu leží na srdci budoucnost naší hudby, ten s úzkostí musí hledět na to, jaká trudná perspektiva se naší hudbě otvírá za dnešního stavu hudební výchovy, kdy o ni na školách není téměř vůbec postaráno a kdy o nějaké její soustavnosti na školách není ani řeči. Bude-li tento stav ponechán nadále, bude-li hudební výchova stavěna daleko za kreslení a tělocvik, bude-li věcí pouhé náhody a osobní náklonnosti jednotlivého učitele, nestane-li se částí vyučovacího systému, pak těžko si představit, jaký obraz budou poskytovat příští generace, u nichž zájem o dobrou hudbu bude udušen. V takovém prostředí bude naše hudba těžce živořit. Vezmou si na svědomí tyto nutné důsledky ti, kteří mají možnost zde zjednat nápravu? Zde jde o důležitou otázku naší kultury. Ponechat dosavadní stav hudební výchovy, vlastně nevýchovy, znamená podetnout kořeny našeho hudebního života; znamená to odsoudit k živoření celou mohutnou složku naší kultury, složku, na niž jsme byli vždy hrdí, jež nám prokázala již tolik neocenitelných služeb kulturních i politických a s níž se tak rádi před cizinou chlubíme. Ano, platíme za národ hudební, za národ Smetanův a Dvořákův. Ale pro budoucnost našeho hudebního života nečiníme nic, naopak, klidně přihlížíme k tomu, kterak je tato budoucnost odsuzována k úpadku. Zde každý, komu není lhostejná budoucnost naší těžce vydobyté kultury, má povinnost pracovat k tomu, aby soustavnou a povinnou hudební výchovou byla zjednána náprava.

Dnešním úpadkem a desorganisací hudební výchovy na ne-hudebních školách jsme se octli hluboko pod úroveň, jakou měla tato výchova v minulosti. Právě vysoký stav hudební kultury v minulých dobách byl umožněn tím, že hudební výchova byla nezbytnou částí výchovy školské. Ve středověku teorie hudby byla na universitách přiřazena k matematice a tradována na všech evropských universitách. V 16., 17. a hlavně 18. století žádná škola nebyla bez hudební výchovy myslitelná. Co pak pro naši hudební kulturu přinesli naši venkovští kantoři, jest sice známo, ale dosud zdaleka není doceněno. Dokud byla hudba nerozlučnou součástí školy, dotud náš hudební život stál na výši. Ohnisky hudebního života na venkově byli kantoři

a kostelní kůry. Takové kůry, na nichž provozovali kantoři hudbu, byly vlastně koncertní síně. Taková „figurálka“ znamenala hudební slavnost pro celé široké okolí. To byly opory hudební kultury, z tohoto ovzduší vyrostl Smetana, Dvořák, Foerster a mn. j. To ovšem dnes, za změněných poměrů přestalo a nedá se již obnovit, neboť bylo to něco, co bylo srostlé se světovým názorem, jenž dnes již patří minulosti. Tím jsme nutně ztratili tuto ohniska naší hudební kultury, odkud se šířila láska k hudbě mezi nejširší vrstvy lidové. Za ně tedy, v zájmu naší kultury, musíme hledat náhradu. Kde ji nalézt? Zajisté jedině tam, kde je možnost obnovit tuto zaniklou lásku k hudbě, a to je ve škole. Zde tedy školská hudební výchova je povolána k tomu, aby nahradila tuto zapadlou hudební kulturu našeho venkova v duchu moderní doby. Naše školy necht' se stanou těmi novými, moderními oporami budoucí naší hudební kultury!

Jaké důsledky plynou z teoretických předpokladů, jež jsme nahoře vyložili již dříve a jež jsme také zdůvodnili?

Nejvlastnějším úkolem školské výchovy je zajisté, aby vedla k soustavnému zdokonalování přirozených dispozic, jež jsou dány člověku a jež vedou ke kulturní práci. Tedy povinností školské výchovy je, aby žádná z těchto dispozic neležela ladem. Jen tím bude výchova spolutvořit stále lepšího a dokonalejšího člověka. Přitom musí nezbytně přihlížet na stav celkové kultury tak, aby poskytovala nutnou míru znalostí o každé významné složce kultury. Jistě by byla kusá výchova, která by nechala stranou např. fysiku, dějepis nebo tělovýchovu, neboť tím by ze systému vyučovacího neprávem vylučovala tyto kulturní úseky a ochuzovala by o ně duševní oblast celých generací.

Zjistili-li jsme tedy v hudebnosti dispozici všem lidem danou, dispozici, která v sobě skrývá nadto velký mravní moment a na jejíž výchově závisí osud hudby jakožto celého mohutného úseku lidské kultury, pak z toho zajisté vyplývá jedině možný požadavek, aby se tato dispozice stala předmětem soustavné péče výchovné na školách. Dále vzdělávat tuto schopnost se stává z důvodů výchovných i kulturních bezpodmínečnou nutností.

Ale to ještě nestačí. Vzhledem k tomu, že zde jde o všeobecnou dispozici, dále vzhledem k tomu, že zde jde o tak důležitou otázku budoucího kulturního vývoje, vzhledem k uvedenému mravnímu významu hudby a konečně vzhledem k tomu, že hudba je otázkou všeobecného vzdělání, není možno hudební

výchovu ponechat náhodě. Nutno ji zařídit tak, aby byla *pro všechny, kdo projdou školou, závazná* právě tak, jako je pro všechny závazná určitá míra vzdělání literárního, filologického, historického, přírodovědeckého apod. Je tedy nutno hudební výchovu uvést v určitý *systém. Požadavek systému* hudební výchovy, jenž by čelil náhodnosti, a *požadavek závaznosti* pro všechny žáky, je logickým a nezbytným důsledkem všeho, co bylo dříve řečeno.

Má-li se těmto požadavkům učinit zadost, není možno hudební výchovu ponechat soukromým hudebním školám a ústavům. To by znamenalo úplnou náhodnost a nejednotnost ve výchovném postupu. To by znamenalo, že by byla vzdělávána pouze aktivní (evidentní) hudebnost nebo nejvýše uvědomělá receptivní hudebnost, neboť jen ti, kdo jsou touto hudebností nadáni, navštěvují ze soukromého zájmu hudební školy. Ale hudební výchovu není možno učinit předmětem pouhého soukromého zájmu. Tím by byl celý ohromný komplex receptivní hudebnosti ponechán ladem. Jediným místem, které může tuto hudební výchovu poskytnout tak, aby to odpovídalo požadavkům, jež plynou z našich poznatků, je škola. Hudební výchova musí být nezbytně *organickou částí školské výchovy*.

Ale nestačí, jestliže se tato výchova ponechá dobré vůli jednotlivcově. Uvážíme-li, že hudba jakožto důležitá složka lidské kultury je věcí všeobecného vzdělání právě tak jako literatura nebo jakýkoliv obor vědní a že ještě k tomu má svůj velký význam mravní, pak důsledně *není možno činit principiálního rozdílu mezi hudbou a ostatními naukovými předměty*. Tento důsledek je nutno si dobře uvědomit a jej promyslet. Mít základní vědomosti o hudbě (praktické, teoretické, historické a estetické) je stejnou nutností pro vzdělaného člověka jako mít vědomosti o ostatních oborech lidské kultury. Zvláště když uvážíme, že receptivní dispozice pro hudbu jsou všeobecné, což o ostatních naukových předmětech nelze říci, a že na vzdělání této dispozice závisí osud hudby jakožto důležité kulturní složky a že k tomu všemu má hudba tak vznešené mravní poslání. Z toho pak vyplývá další požadavek, že hudební výchova musí být *závazná pro všechny, tedy povinná*, zrovna tak jako ostatní povinné předměty. Nepovinnost hudební výchovy by měla za následek nemožnost soustavnosti a závaznosti, náhodnost v účasti. Povinná hudební výchova je základním a kategoriálním příkazem, od něhož nelze za žádných okolností ustoupit,

nemá-li řešení otázky hudební výchovy stanout na poloviční cestě.

Dále je otázka, který věk je pro tuto povinnou a soustavnou hudební výchovu nejpříhodnější. Odpověď opět vyplývá z toho, co bylo rozvinuto nahoře, a zní prostě: týž věk, který je vhodný pro ostatní naukové předměty, tedy věk od šesti asi do osmnácti roků. Kdybychom chtěli omezit tuto výchovu na dětský věk, tedy na obecnou školu, bylo by to nekritické a nevěcné přeceňování hudebnosti dítěte. V dřívějších příkladech bylo řečeno, že hudebností dětského věku se dávno otázka hudebnosti nevyčerpává a že nutno zde brát v úvahu celý ontogenetický vývoj, hlavně moment sexuálního dospívání, jež uvolňuje a rozmnožuje emocionální schopnosti, a tedy i hudebnost. Na druhé straně pak přisuzovat hudební výchovu pouze věku dospívání a dospělosti by bylo tolik jako stavět bez základů. Aby pro hudební výchovu byla zabráná celá doba od dětství až po dospělost, je nutné také proto, že hudba svým mravním, povznášejším a rozradostňujícím významem a svým významem všeobecně vzdělávacím je určena k tomu, aby toto své poslání vykonávala v celém onom úseku věkovém. Ale nutnost toho vyplývá nejvíce z toho, že zde jde o záruku budoucího obecnstva, Jde o to, aby vždy *celá vrstva věku dětského, jinošského a dívčího* prošla systémem hudební výchovy tak, aby *veškeré budoucí obecnstvo, bez ohledu na třídní rozdíly*, poznalo základy hudební výchovy a aby tak bylo *účastno dobrodiní hudby*. Jen za podmínky, aby soustavnou hudební výchovu poznal každý a soustavně, je možno, aby se vytvořilo *vzdělané a vnímavé obecnstvo*, které by se stalo zárukou lepšího a zdárnějšího hudebního vývoje.

Tato nutnost je zároveň i příkazem *socialisace umění*. V čem je hlavní problém socialisace umění? Se vši rozhodností dlužno odmítnout názor, že by úkolem jejím bylo „snížití umění k lidu“, „s uměleckým vkusem nadbíhat běžnému vkusu lidu. To by byla falešná socialisace, byla by to demagogie provozovaná s uměním. Podobně jako věda, čím je plodnější a kulturnější, tím více jde v poznání pravdy před běžné poznatky, podobně je tomu i s uměním, jež jde před běžným vkusem tím dále v objevení nové pravdy umělecké, čím je větší a silnější. A podobně jako by bylo nesvědomité socialisovat vědu tím, že by se slevovalo z vydobytých pravd jen proto, aby se získala popularita, tak také je nemožno úkol socialisace umění

vidět v tom, že by se lidu dával jen bezcenný odvar z umění. Při socialisaci umění musí zůstat vydobyté nejvyšší hodnoty umělecké nedotčeny. Kdo pak v otázce socialisace vychází především z lásky a úcty k člověku, komu socialisace je příkazem dát člověku větší míru štěstí (nikoliv jen hmotného blahobytu), tomu problém socialisace bude jasný. Bude se varovat dávat lidu umění ochuzené, odkrevněné, méněcenné, neboť v tom bude spatřovat trestuhodné a nesvědomitě duševní ochuzování lidu. Ale bude usilovat o to, aby se skutečné umění, rozvinuté v plně nádheře a stojící na výši svého vývoje, stalo duševním majetkem lidu tak, aby v něm nalézal svou radost a chvíle povznesení a útěchy uprostřed denní klopoty. Aby v umění našel podobného utěšovatele, jakým dříve bylo např. náboženství. A toho lze dosíci jedině tehdy, když budou tomuto umění otevřeny brány ke vnímavosti lidu. A to je možno zase onou soustavnou a závaznou hudební výchovou, která by šířila u lidu porozumění pro hudbu a tím by zároveň konala velké poslání socialisace v naznačeném smyslu.

Z toho všeho vyplývá: *povinná a soustavná hudební výchova budiž zavedena na školách obecných, měštánských, odborných a středních*. Jen tak bude touto výchovou zachycena celá generační vrstva od šesti do osmnácti let a jen tak bude moci hudební výchova plně dostát svým velkým úkolům, které ji čekají. Ze všeho, co bylo dříve řečeno, vyplývá tento požadavek jako přímý logický důsledek. Je prostě třeba hudební výchovu vpravit do vyučovacího systému vedle ostatních povinných předmětů. Detailní provedení tohoto požadavku, rozvrh látky na jednotlivých typech školních, nemůže již být účelem této knížky, která chce dospět pouze k pevným základním požadavkům, jež by se staly východiskem dalšího detailního řešení.

K těmto základním otázkám patří ještě to, jaký prostředek je pro tuto hudební výchovu nejvhodnější.

Základem dosavadní školské hudební výchovy v této věci byl dosud *zpěv*. Zpěv by musel i nadále tvořit pevný a přirozený základ. Zpěvem se nejlépe v začátcích otvírá pohled do hudby, jím se nejpřirozeněji a nejučinněji pěstuje hudební představitost. Zpěv tedy musí nadále tvořit základ, a zpěv musí také provázet hudební výchovu až do konce jakožto její přirozený doplněk.

Ale zpěv nemůže zůstat jediným předmětem, jenž by stačil pro hudební výchovu. Tím by tato výchova nemohla dostát

svému všeobecně vzdělávacímu, mravnímu a socialisačnímu poslání. Je nutno, aby ke zpěvu přistoupila *hudba jakožto naukový předmět*, jenž by dával základní poznatky o hudební teorii, o hudební historii a estetice, vše co nejnázorněji a formou nejživější, poutavou, získávající, a stále vzhledem k receptivní hudebnosti. Tedy např. v hudební teorii by úkolem tohoto předmětu nebylo učit harmonisovat nebo dokonce komponovat. To už by se obracelo k hudebnosti aktivní. Účelem by bylo naučit *poslouchat* harmonii, *poslouchat* formy, *poslouchat* stavbu melodie apod., tedy *učit rozumět hudbě*, tříbit smysl pro styl, zušlechťovat vkus stálým stykem s *hranými*, tedy živými ukázkami, jejichž výběr by musel být pečlivě sestaven, aby postupoval od prostších útvarů až k nejkompikovanějším. Tedy živé slovo spojeno stále s živými ukázkami, podobně jako např. fyzika podává živé slovo spojené s demonstracemi. Doplňkem k tomu by byly základní poznatky historické, jež by se jednak mohly přimykát k oné ukázkové soustavě, jednak by obracely pozornost žáků k životním osudům velkých tvůrců, k jejich zápasům za uměleckou myšlenku, a tím by konal tento předmět své velké mravní poslání. Ony živé ukázky by pak byly provázány také výklady o základních otázkách estetických. To by byl tak asi zhruba úkol tohoto předmětu, jež možno nazvat *hudební naukou*. Účelem „hudební nauky“ by bylo vzdělávat a vytříbovat receptivní hudebnost. Byla by to obdoba dějepisu, literárních dějin atd. Tím by byla konečně vyplněna trapná mezera ve všeobecném vzdělání naší mládeže, která nemá nejzákladnějších vědomostí z hudby, kdežto základy např. z poetiky a z literárních dějin znát musí. Tradování této hudební nauky si představuji co nejnázorněji, v ustavičném styku s živými ukázkami, tak, aby účel naukový byl spojen s účelem praktickým. Hlavním účelem předmětu by bylo budit *lásku k hudbě v mladých duších* a hudbou je vést k poznávání vyšších duchovních hodnot. Tomuto účelu by se musil přizpůsobit veškerý učebny způsob tohoto předmětu. Žádný strašák pro žáky, nýbrž předmět, na nějž by se žáci těšili, protože by zde našli kus osvěžení, radosti a povznesení.

Poměr zpěvu k hudební nauce rozvržen v hrubých obrysech bych si představoval takto:

Pro generaci od 6 do 10 let (tedy obecné školy) by byl základem a hlavním předmětem hudební výchovy zpěv. K němu by přistupovaly nejjednodušší a nejzákladnější otázky z elemen-

tární nauky hudební, ovšem stupňované podle tříd. O základních faktech z dějin by bylo možno poučovat formou tomuto věku přístupnou, tedy povídkou, přístupným rozhovorem apod., jímž by se mohla upoutat dětská zvědavost a zaujmout dětský cit.

Pro generaci od 10 do 15 let (měšťanské školy, nižší střední, popř. část odborných škol, by základem zůstal stále zpěv, ovšem v požadavcích stupňovaných, a doplněk k němu by tvořila „hudební nauka“, ale ještě v základních otázkách. Jí by se poskytla náhrada těm, kdo by se pro mutaci účastní zpěvu nemohli.

Pro generaci od 15 do 18 let vyšší střední a odborné školy) by se těžiště přesunulo na hudební nauku, neboť tato generace by již byla pro ni svým intelektuálním vyspěním vnímavá. Zde by šlo tedy o plné vytříbení receptivní hudebnosti všemi směry. Přitom ovšem zpěv by potrval dále, ale v tomto generačním úseku by tvořil doplněk hudební nauky. Ke zpěvu v této funkci by pak přistoupilo praktikum ve formě komorní nebo orchestrové hry školské. Zde by šlo tedy o poslední a nejvyšší cíl hudební výchovy: vzdělávat a zdokonalovat pomocí sluchu a sluchem receptivní hudební představivost a hudební inteligenci a zároveň doplňovat všeobecné vzdělání složkou hudební a působit hudbou na mravní cit žáků.

Mluví-li se zde o hudební nauce nebo o zpěvu jakožto doplňku, není tím řečeno, že by byl onen doplněk myšlen jako předmět nepovinný. Od povinnosti hudební výchovy v celé její zde načrtnuté soustavě nelze ustoupit. Je tím pouze řečeno tolik, že by v oněch případech tvořila nauka nebo zpěv doplněk po stránce pedagogické a didaktické. Celková linie této hudební výchovy by tak byla v souhlase s celkovou vývojovou linií psychických schopností u jednotlivce: od zpěvu by se přešlo k nauce, od praxe k teoretickému uvědomění.

Detailní řešení tohoto celkového plánu, aplikované na jednotlivé školské typy, nemůže být ovšem účelem této studie.¹⁾

Ke konci ještě několik slov o poměru této školské hudební výchovy k výchově na hudebních školách (konservatoře, akademie, soukromé hudební školy a ústavy). Z toho, co bylo řečeno o aktivní a receptivní hudebnosti, a dále z celého plánu školské

¹⁾ V příloze je otištěn návrh na zavedení hudební výchovy na středních školách, jenž je zároveň ukázkou detailního řešení v rámci uvedených zásadních požadavků [viz str. 404n.].

hudební výchovy, jest vlastně tento poměr zřejmý. Školská hudební výchova vzdělává hudebnost receptivní, kdežto hudební školy mají na starosti hudebnost aktivní. V prvním případě jde o vytříbení vnímavosti a o určitou míru vědomostí o hudbě jakožto kulturní složce, v druhém případě jde o výchovu výkonných nebo tvůrčích schopností. Nepřekročitelnou hráz tu ovšem nelze stanovit — asi v tom smyslu, že by ze školské výchovy jakýkoliv projev aktivní hudebnosti byl vyloučen a naopak že by se na hudebních školách nesmělo mluvit také o hudbě v souvislosti s celým kulturním a historickým komplexem. Ale jde o systém a základní směr pedagogický a didaktický, a ten je v prvním případě určen zřetelem k hudebnosti receptivní, v druhém k aktivní. Tedy uvedený plán školské hudební výchovy nikterak nechce ze škol učinit jakési konservatoře nebo hudební školy. To by bylo počínání pošetilé. Chce prostě vychovávat k porozumění hudbě, chce vychovávat vnímavé a vzdělané obecnstvo, chce doplnit všeobecné vzdělání složkou, která v něm dosud chyběla, a chce vychovávat hudbou k vyšší mravní a estetické úrovni. Chce tedy hudbou spolupovíhat příštího člověka, harmonicky vyrovnaného v mohutnostech rozumových i citových. Nic více, ale také nic méně. Tím snad je zřetelně určen rozdíl mezi obojím typem hudební výchovy, školské a odborně hudební.

Ale tím onen poměr není vyčerpán. Vedle tohoto rozdílu je zde úzký vztah mezi obojím typem. Zavedením povinné školské hudební výchovy by nepochybně získaly především odborné hudební školy. Neboť tím by zájem o hudbu mezi mládeží stoupl a ve velkém počtu mladých lidí by se probudila touha tento zájem vzdělávat také soukromě učením v hudební škole nebo na konservatoři. Zkrátka školská výchova by pozdvihla celou úroveň hudebnosti a tím by přiváděla nový žákovský materiál odborným hudebním školám, neboť odborná hudební výchova k hudební praxi by byla ovšem za naznačených okolností z nehudebních škol vyloučena. Jinak řečeno, školskou hudební výchovou by se neuvědomělá receptivní hudebnost měnila v uvědomělou a tato uvědomělá receptivní hudebnost by se v mnoha případech stýkala s hudebností aktivní, jež by pak našla své další vzdělávání speciální (na určitém nástroji) v odborných hudebních školách podle tohoto schématu:

Hudebnost receptivní -----	▶	Hudebnost aktivní
(Š k o l y n e h u d e b n í)		(Š k o l y h u d e b n í)
neuvědomělá-----	▶	uvědomělá-----▶

Jest tedy zároveň přímým a životním zájmem těchto hudebních škol, aby byla zavedena povinná a soustavná hudební výchova školská, která by jim zvýšením celkové hudební úrovně v budoucích generacích přiváděla zároveň vnímavý žákovský materiál.

Končím tím, čím jsem začal. Otázka povinné a soustavné hudební výchovy na našich školách (nehudebních) se stává životní otázkou naší budoucí hudební kultury. V zavedení této výchovy vidím klíč k řešení dnešní povážlivé krise hudebního života a možnost východiska k příznivějším poměrům. Vidím v tom zároveň nutné doplnění a obohacení našeho vyučovacího systému, a to po stránce všeobecně vzdělávací i po stránce mravní. Proti dnešním tendencím jednostranné rozumové a praktické výchovy i proti jednostranně přepínaným snahám tělovýchovným je zde možnost zdravé protiváhy, která přispěje k výchově člověka harmonicky vyvinutého, a tedy vnitřně bohatšího, silnějšího a kulturnějšího, než by byl člověk pouze rozumový, pouze praktický a pouze silácký.

Přiblížila se chvíle, kdy je nezbytně nutno řešit tuto svrchaně důležitou otázku veškerého našeho kulturního života. Dnes, nebo pro dlouhá příští léta nikoliv. Bude-li hudební výchova zavedena na našich školách tak, jak se zde žádá, ukáže se hned v příštích generacích všestranný prospěch, jaký snad ani netušíme. Bude-li však dnešní chvíle promeškána a hudební výchova bude nadále ponechána ve stavu dosavadního ubohého živoření, způsobí se tím nedozírné a neodčinitelné škody na celém příštím našem hudebním životě i na příštích generacích, které tak budou ve svém kulturním a mravním vývoji citelně ochuzeny.