KAREL JANEČEK

VZDĚLÁNÍ UMĚLCŮ

1

Více než před 100 lety, roku 1861, uveřejnil Jan Evangelista Purkyně část svých životních vzpomínek (pod názvem „Nitka z mého života"), které ani pro hudebníka nejsou bez zajímavosti. Zakladatel české fyziologie v nich lituje, že k živému studiu přírody se dostal až ve zralém věku, oklikou přes abstraktní nauky a snůšky formálního vědění. „Při vší pilnosti daremně jsem se byl napachtil, abych v 18. roce života jakýs takýs latinský hexametr nebo několik rýmovaných strof německých vysmolil, všecko za nic a k ničemu . . .; a pak v 23. roce láskou zahořev k učení přírodovědeckému, musel jsem se státi opět chlapcem a lézti po skalách divoké Šárky, sbírati tam rostliny, loviti brouky, motýly, mouchy, jež jsem pak musel bez rady a návodu dle knihy pracně určovati . . ." Přitom si Purkyně lítostivě vzpomněl, že zcela jinak bylo u nás postaráno o chlapce, z nichž měli vyrůst profesionální hudebníci. „Brzo potom poznal jsem pražské hudební konservatorium od stavů českých zřízené," píše Purkyně. „Viděl jsem tu hochy 10—12leté na rozličných nástrojích hudebních v krátkém čase netušené pokroky činiti a k jakési virtuositě dospívati. Poznal jsem, že má-li hudebník k tomu dospěti, že již záhy, před 6. rokem cvičením neustálým počíti má, aby *organicky se svým nástrojem srostl a organická síla životní z něho i z jeho nástroje se vyvinovala.*"[1]

Ale už dávno před založením pražské konzervatoře (1811) bylo obecně známo, že s praktickým studiem hudby je třeba začíti **záhy**, v mladém věku; čím dříve, tím lépe. A stejně se obecně vědělo, že vynikající či aspoň nadějné hudební nadání se průkazně projevuje již v dětství. Není pak divu, že profesionální studium hudby, ať již v ústavě či u soukromého učitele, počínalo — po nezbytné dětské průpravě, v níž mohl býti talent prověřen — již ve věku 14 let, ba zhusta i dříve. Avšak v době, kdy jako houby po dešti vyrůstaly evropské konzervatoře, nikdo ještě nepomyslil, že by studium hudby mohlo být vysokoškolské, na úrovni studia vědeckého. Universitou hudebníků zůstávala po dlouhou dobu koncertní a divadelní praxe, mnohotvárný tep uměleckého dění a život sám. Zde, v praxi, dozrávali odborně vyškolení hudebníci na umělce, mistry, virtuosy. Zde rostl

---

[1]) Viz K. Chodounský: **Jan Evang. Purkyně.** Působení jeho pro rozvoj české kultury. Praha, 1927. Nákladem České akademie věd a umění. Str. 83.

jejich rozhled po umění, zde dále sílila i jejich odbornická dovednost. Jejich vzdělání mimo okruh úzké specializace se utvářelo a dále prohlubovalo rovněž živelně, z nahodilých podnětů.

2

Vzrůstající odborné nároky postupně *prodlužovaly studium.* Ještě Antonínu Dvořákovi stačila jako základ pro rozvoj pozdější skladatelské činnosti dvouletá varhanická škola (1857—1859). O 13 let mladší Leoš Janáček měl co činiti už s varhanickou školou tříletou (za ředitelování F. Z. Skuherského). Obor varhanního studia (který sloužil zároveň za nejvhodnější východisko pro skladatele, dokud nebylo uspořádáno samostatné studium skladby) byl pak dále prodlužován. Podobně tomu bylo i na jiných oborech. Studium nejnáročnějších oborů, houslí a klavíru, vyrostlo ještě před zestátněním pražské konzervatoře (1919) na 7 let.

Ale i spodní hranice věková, z počátku nízká (jak připomíná ve svých vzpomínkách Purkyně), se postupem času zvyšovala. Ale ještě Josef Suk mohl vstoupit na konzervatoř v 11 letech (roku 1885), aby ji absolvoval jako hotový houslista v 17 letech (1891) a jako skladatel v 18 letech (1892). Tehdy, na sklonku století, byl to případ spíše výjimečný. Konzervatoristé bývali vcelku starší. Zvláště pak nově zavedený obor skladby vyžadoval jisté vyspělosti. Starší druh Sukův Vítězslav Novák přichází na konzervatoř po maturitě na gymnasiu a absolvuje ji jako dospělý muž.

Věk a předchozí průprava podmiňuje samozřejmě **způsob studia.** Rozrůzněná společenská funkce hudebních profesionálů a jejich kvalitativní diferenciace promítá se rovněž do forem a rozsahu studia. Umělecké dozrávání k nejvyšším úkolům, původně ponechávané samovolnému průběhu, stává se předmětem pedagogických úvah a pedagogické dovednosti. Tento proces je obecný; probíhá ve všech kulturně vyspělých zemích v Evropě.

Postupné prodlužování studia na odborných hudebních školách (konzervatořích) a snahy o účelnou regulaci studijní práce na vyšším stupni má pochopitelně své důsledky. Je to jednak postupné *přerůstání* dosavadních středních hudebních profesionálních škol *na školy vysoké*, jednak dochází k *zakládání nových vysokých hudebních škol* vedle dosavadních škol středních. Obojí je vynuceno přirozeným vývojem věcí; jsou to dvě možné formy, dvě možné cesty. Přitom není zajisté rozhodující, je-li taková nově utvořená vysoká umělecká škola hned od počátku též právně uznanou vysokou školou; není-li tomu tak při jejím vzniku, dojde jistě k jejímu uznání za čas.

Bylo by jistě zajímavé sledovat, jak v druhé polovině 19. století jednotlivé konzervatoře v Evropě narůstají, jak se studium na nich prodlužuje a rozvětvuje, jak se množí počet studijních oborů atd. Stejně zajímavé by bylo, kdybychom podrobně sledovali zpětný odraz vzniku vysokých škol na konzervatoře, které

nebyly povýšeny. Bohatý materiál tu skýtá zejména rozvoj hudebního školství v německých zemích. Vznik tzv. akademií a škol, které už v titulu mají označení „Hochschule", jde tu ruku v ruce s širokým rozmachem konzervatoří jako středních odborných škol, jejichž počet roste takřka o překot. Omezme se však na naše poměry československé. Proces mohutnění profesionálního hudebního studia zde můžeme sledovat jako na dlani.

3

Je zcela přirozené, že k vývojovým skokům dochází u nás právě po politicky významných časových zářezech: 1 rok po roce 1918 a 1 rok po roce 1945. Obecně naznačené dvě cesty, po nichž by bylo možno jíti, můžeme právě na československém případě názorně demonstrovat.

Absolventi pražské konzervatoře, třebaže v některých oborech trvalo studium až 7 let, nebyli za Rakouska stavěni na roveň ani absolventům středních škol. Teprve po převratu r. 1918 dochází k nápravě: pražská konzervatoř je nejen *zestátněna* (1919), nýbrž i *povýšena*. Základem zůstává *střední škola konzervatoře*; pro stěžejní obory (skladbu, housle, klavír, violoncello, varhany, později též pro dirigování) byla k tomuto základu přičleněna jako nadstavba *mistrovská škola konzervatoře*. Na mistrovské škole vyučovali *vysokoškolští profesoři*. Sama mistrovská škola však ještě nebyla vysokou školou, i když byla „postavena na roveň vysokým školám". Byla to škola *úzce specializovaná, jednostranná*. Vedle hlavního předmětu, ve všech oborech jistě velmi náročného, poslouchal student jen krátký (a navíc problematický) kurs estetiky. Studium nebylo též časově vymezeno, trvalo 1 až 3 roky, jen ve výjimečných případech déle. Šlo tu především o možnost užitečných zásahů zkušené umělecké osobnosti (profesora) do dovršujícího uměleckého růstu mladého umělce, zpravidla absolventa střední školy konzervatoře. Širší vzdělání mistrovská škola neposkytovala. Studenti, kteří sami tento nedostatek pociťovali, mohli si vyhledat pomoc na jiných vysokých školách (pokud do nich měli jako maturanti ze středních škol přístup). Přirozený byl spád do oboru hudební vědy (dějiny hudby) na filosofické fakultě nebo do oboru estetiky tamže apod.

Kdybychom chtěli studium na mistrovské škole přirovnat k některé formě studia na dnešních vysokých školách, byla by to nejspíš *aspirantura*. Ani ta není však tak jednostranná.

Vedle důležité změny v profesionálním studiu hudby, která se uskutečnila v Praze, je třeba připomenout i změny další, pro růst naší hudební kultury stejně důležité. Vznikla nová *konzervatoř v Brně* jako střední odborná škola. Jejím základem byla Janáčkem založená varhanická škola; dvě mistrovské třídy (Janáčkova pro skladbu a Kurzova pro klavír) byly však oddělenou součástí pražské mistrovské školy. *V Bratislavě* pak byla zřízena *Hudobná akademia*, postavená

celkem na roveň konzervatořím. Jako podstavbu všech jmenovaných profesionálních škol je nutno poukázat ještě na síť městských hudebních škol.

Proces přerůstání odborné střední školy na školu vysokou neproběhl u nás za první republiky do konce. Kletba polovičatosti zasáhla i do hudby. Nedotažení mělo i své důsledky. Nemyslím tím na stránku právní (na okolnost, že absolventům mistrovských škol nebylo přiznáno postavení absolventů vysokých škol vědeckých), nýbrž na *obsah a rozsah vzdělání*. Absolventům mistrovských škol zůstávalo vyhrazeno rozhodnutí, chtělí-li se sami přičinit o to, aby vyspěli v umělecké osobnosti hlubokého vzdělání, širokého rozhledu a všestranné znalosti světa — privilegium věru málo záviděníhodné. Nelze zamlčet, že tento nedobrý stav se musel nepříznivě projevit u jednotlivců, zvláště u těch, jež ani středoškolské odborné studium nevedlo přes úzké hranice specializace. Nedošlo-li přesto ke škodám na rozvoji našeho umění, stalo se tak zásluhou povšechné úrovně našeho vysokého školství a našeho čile pulsujícího kulturního života — nikoliv zásluhou nečinně přihlížející mistrovské školy samé.

4

Druhou možnou cestu vývoje nastoupilo naše hudební školství až po roce 1945. Polovičatost řešení z r. 1919 byla již dlouho předmětem oprávněné kritiky. Nebylo pochyby, že bylo třeba i u nás zřídit *skutečnou vysokou školu hudební*, podobně jak tomu již bylo v jiných státech. Roku 1946 dochází na podzim k ustavení nové vysoké umělecké školy pod názvem *Akademie múzických umění*. Její *hudební fakulta* (zprvu *hudební odbor)*, dědička bývalé mistrovské školy, je vysokou školou **právně i věcně.** Nás zde zajímá především stránka věcná.

Osu studia tvoří *hlavní obor* (skladba, hra na nástroj, zpěv, dirigování, operní režie, v poslední době též choreografie, taneční pedagogika a teorie tance). Důležitost této osy byla hned z prvopočátku výrazně podtržena požadavkem, aby studium i absolvování vysoké školy bylo podmíněno *veřejným výkonem.* Důsledné prosazování tohoto požadavku uchránilo naši vysokou školu od případných sestupů, byť i jen v jednotlivých případech. (Je třeba to zvlášť zdůraznit, neboť bývalá mistrovská škola od tohoto požadavku, pro vysokou školu uměleckou samozřejmého, dovedla od případu k případu ustoupit.) Ukládáním povinnosti veřejného výkonu studentům převzala ovšem škola pro sebe povinnost pořádání koncertů i operních představení. Posuzováno z tohoto hlediska je postoj státu jako vydržovatele školy vůči studující umělecké mládeži více než velkorysý: činí vše, co je vůbec možné, aby každý talent, hodný této péče (tj. přijatý na školu), prošel nezbytným křtem veřejné prověrky.

Leč hlavní obor v izolaci, obestřen vzduchoprázdnem, byť pěstěn do nejemnějších odbornických záhybů a vybičováván do dokonalosti a bezúhonnosti naprosté, nemůže zaručit ani největším talentům zdravý růst. Teprve dovednost zasazená do kypré půdy života, jaký vskutku jest, a do rámce vzdělání co nej-

širšího může vyzrát v užitečnou nebo i cennou kulturní hodnotu. I z mistrovské školy vycházeli umělci hodní toho jména. Ale na rozdíl od své jednostranné předchůdkyně chce vysoká umělecká škola nového typu vychovávat nejen vynikající hudebníky, nýbrž *skutečné umělce*, přičemž se chce *sama* postarat i o jejich *širší vzdělání*. Neusiluje o tento úkol proto, aby si žárlivě uchránila svůj vzdělavatelský monopol, svůj přímý vliv a svou kontrolu. Činí tak z prosté *povinnosti* vůči všem svým svěřencům. Dříve se předpokládalo, že otevřené hlavy si najdou vše potřebné mimo školu a že jejich opaku je vlastně zbytečné cokoliv mimo dokonalé umělecké řemeslo vůbec předpokládat. Po zkušenostech z neodpovědného postoje, chránícího se heslem „laissez faire", zvítězilo nakonec stanovisko těch, kteří cítili *odpovědnost za linii kulturního dění*. Přijetím talentovaného studenta na vysokou uměleckou školu přejímá škola odpovědnost a činí proto vše, čeho je třeba k dosažení nejvlastnějšího cíle: *zformování umělce pro nejvyšší úkoly*. Úkolem vysoké umělecké školy není zajisté příprava pomocníků, těch, za něž myslí někdo jiný. Vytyčený vysoký úkol pak velí, aby svírající okruh úzké specializace byl proražen. Osa hlavního oboru, i když má zůstat osou co nejpevnější, musí se pak nutně *opřít o širší okruh vědění*, o hluboké znalosti v hudbě, v umění, v kultuře. Ponechat vše dobré vůli a náhodě již nelze. Každý absolvent vysoké umělecké školy má vstupovat do života tak vyzbrojen a s takovým rozhledem, aby mohl dříve nebo později na úseku svého oboru hrát úlohu vedoucí, řídit, vládnout, být vzorem.

5

Nezbytnou součástí vysokoškolského studia hudby jest tedy i studium tak zvaných *vedlejších předmětů*. Toto studium má na první pohled povahu studia doplňkového. Ve skutečnosti to však je (nebo má být) studium sjednocující, scelující. Student jím vyrůstá (nebo má vyrůstat) nad odborníka, nad hudebníka, nad umělce starého typu (jen úzce specializovaného).

Zde není místo k výčtu vedlejších předmětů. Je však na místě připomínka, že jde nejen o předměty hudební a hudebněvědecké, nýbrž i o předměty nehudební, obecné. Právě ty mají nakonec nejpronikavější vliv na formování občanského profilu studenta a jeho světového názoru.

Nejdůležitějším rysem skutečně vysokoškolského studia hudby, jak se postupem času vykrystalizovalo, je vážné a trvalé úsilí o *syntézu dovednosti a vědění* (i když přirozeně právě na umělecké škole si požadavek dovednosti uhájí vždy vrch). Úvahy i zkušenosti, a to u nás i jinde, ukazují jednoznačně právě sem jako do ohniska, jako do nepominutelné křižovatky, z níž teprve stoupají rozmanitými směry cesty k výšinám umění. Vyhnout se této křižovatce znamená rezignovat na nejvyšší možnosti, na uměleckou činnost zákonodárnou, pokrokovou a živou, povýšenou nad výdělkářství a nad sháňku po levných úspěších.

Rozdíl mezi včerejškem a dneškem, pokud jde o požadavky kladené na vedoucí

umělce, není ovšem v tom, že dříve (kdy nebyly vysoké umělecké školy) stačila pouhá dovednost, zatímco dnes (kdy takové školy jsou) uspěje jen dovednost prostoupená věděním. Tak primitivně nelze soudit. I dříve se mohly špičkové umělecké zjevy vykázat víc než dovedností řemeslné povahy: duchem, rozhledem, pokrokovým stanoviskem. Tedy *i dříve platil požadavek úměrné syntézy*, šlo-li o víc než jen běžný umělecký provoz. Životní požadavek tu byl v podstatě stejný (samozřejmě v míře své doby), avšak cesta ke splnění požadavku byla neproklučená. Umělec věděl, že se musí přičinit sám, zcela sám. Sám se musel rozhlížet po vzorech, sám si musel vyhledávat pomoc, sám si musel promýšlet problémy, sám musel zdolávat překážky. Dnes tu však je rádkyně i pomocnice, speciální vysoká škola, sestra vysokých škol vědeckých.

6

Zvýšené nároky na vybavenost umělců v dnešní době se neprojevují jenom na straně vědění. I *dovednosti* samy jsou dnes posuzovány jinak, přísněji, neboť byly vývojem posunuty *na vyšší úroveň*. Finesy, jimiž kdysi udivoval Paganini nebo Liszt, patří dnes do technické výzbroje každého profesionála. Podobně i další výtěžky techniky a vzory oslňující obratnosti, jak k nim dospěl např. impresionismus, představují dnes další vyvýšený stupínek neúprosného měřicího žebříčku.

Zvýšené nároky na úroveň jdou přirozeně ruku v ruce se *zvýšenými časovými nároky* ve studiu. Není pochyby, že byl to právě rozvoj nástrojové a reprodukční techniky, co vedlo pedagogy a správy škol k výše zmíněnému prodlužování studijní doby.

Ale jako v jiných oblastech lidské práce, ani v hudbě nelze vyvažovat postupný vzrůst požadavků jenom lineárním prodlužováním práce a zvyšováním námahy. Vedle pečlivějšího vyhledávání skutečných talentů, které jedině obstojí ve ztížených podmínkách, musí tu zasáhnout i pedagogický důvtip, metodický rozvrh průpravné práce, odborně fundovaná *racionalizace*. (Kdyby bylo možno krýt všechny zvýšené požadavky výhradně na účet racionalizace, nebylo by vlastně vůbec třeba prodlužovat studijní čas.)

Vztah mezi narůstajícím studijním časem a mírou racionalizace je možno v teoretických úvahách různě upravit. Ve skutečnosti však dochází k racionalizaci pedagogických postupů především z přímých podnětů praxe, vlastně z nutnosti, pod vytrvalým tlakem dotírající *časové tísně*. Je pak zcela přirozené, že do pohybu se dostává nejprve *studijní doba*, a to tím, že se prodlužuje. (Je to cesta nejsnazší.) Nato teprve následují pokusy o *racionalizaci pedagogické práce*. Racionalizace sama se pak jeví jako ústupové útočiště, jako akt obranný. Jenom v individuálních případech se stává, že učitel z vlastní tvůrčí iniciativy a bez nátlaku ze strany neúprosného času prosazuje ve své práci nové metody a dopo-

ručuje žákům úspornější a účinnější pracovní postupy, jimiž mohou dosáhnout vyšších stupňů techniky a větší její šíře v neprodloužené studijní době. Není pochyby, že především takto motivované racionalizační úsilí má pečeť zasloužené pokrokovosti.

7

Při souhře mezi potřebným studijním časem a uplatňovanými novými pracovními metodami, jež tu shrnujeme pod zobecňující termín racionalizace pedagogické práce, představuje takřka neměnnou veličinu *celkový souhrn studijně použitelného času*. Je to v podstatě *konstanta*, z níž musí všechny úvahy a propočty vycházet. Úvahy a propočty, které tak nečiní, visí ve vzduchoprázdnu; jsou nepodložené.

Zmíněnou konstantu představuje *potencionální pracovní čas od dětských let do zralosti*. Prakticky jde o dobu od věku 6—8 let až asi do věku 25 let. Tento souhrn lze překračovat směrem dolů jen zcela nepatrně a jen ve zcela ojedinělých případech (jde-li o průkazný, předčasně probuzený talent). Překročení směrem vzhůru je spíš možné, a to třeba i ve větším rozsahu, ne však neomezeně. Záleží tu ostatně na konkrétním studijním oboru.[2])

Dlouhou dobu, rozprostřenou téměř do dvou desítiletí, nelze ovšem posuzovat jako jednolitý, stejnorodý blok času. Už okolnost, že tento čas zahrnuje dětství i zralost, vede k rozčlenění na jednotlivé úseky nebo *časové stupně*, které pak lze posuzovat aspoň do jisté míry samostatně. Podle naší nynější organizace uměleckého hudebního školství můžeme mluvit o 4 časových stupních. Jsou to:

1. **průpravný všeobecný stupeň,** reprezentovaný lidovými školami umění;
2. **základní profesionální stupeň,** reprezentovaný našimi konzervatořemi;
3. **vyšší profesionální stupeň,** reprezentovaný našimi vysokými školami (hudebními fakultami);
4. **mistrovský stupeň,** reprezentovaný uměleckým studiem v aspirantuře na vysokých školách.

Jednotlivé stupně jsou tu označeny charakterizujícími názvy, k nimž jsou připojeny názvy příslušných typů škol. Každý stupeň lze ovšem přesněji vymezit předpokládanou mírou dovednosti na počátku a na konci. Pokud však uvažujeme všeobecně, bez soustředěné pozornosti na určitý studijní obor, stačí zajisté uvedená náznaková charakteristika. I když tu uvažujeme o pedagogických problémech týkajících se výchovy profesionálních umělců, přece bylo třeba výslovně uvést i stupeň vysloveně neprofesionální (1), neboť jej nelze pominout. Pokud jde o druhý stupeň (základní profesionální), je tu míněn především jako podklad pro další studium vysokoškolské.

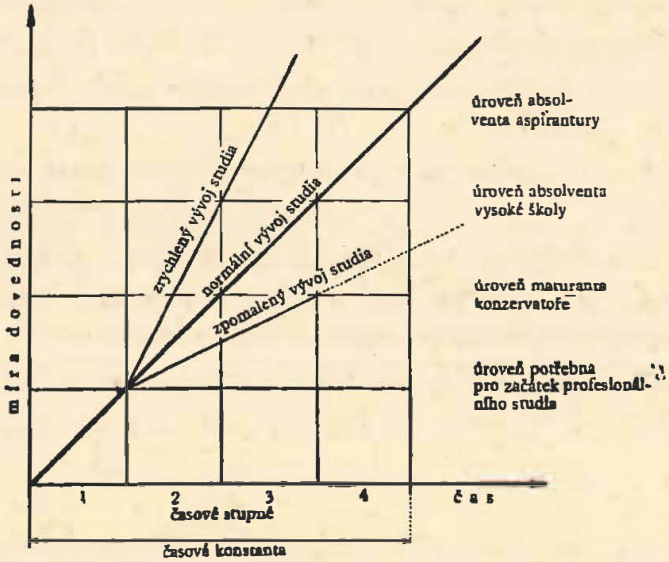
---

[2]) U každého oboru platí, že existuje určitá horní časová mez pro rozvoj schopností, i když jí nelze přesně a pro všechny případy stejně vymezit. Za touto mezí je pak naděje na znatelný pokrok nebo úspěch minimální. Sebevětší úsilí, ať již rozumově usměrňované či živelně tápavé, je prakticky neplodné.

Rozumí se, že kterýkoliv stupeň může v jednotlivých případech představovat krajní mez dosažené nebo dosažitelné dovednosti, a to třeba ani ne až na konci. (Ne každý absolvent lidové školy umění se profesionalizuje, tj. vstoupí do konzervatoře; ne každý absolvent konzervatoře studuje dále na vysoké škole; a ne každý absolvent vysoké školy studuje dále v aspirantuře.)

Avšak každý vyšší stupeň nutně předpokládá úspěšné ukončení všech stupňů předcházejících. Přitom samozřejmě nejde o pouhé strávení času (což může někdy znamenat i jen promarnění času), nýbrž o skutečně *vykonanou studijní práci*, jež má *pozitivní výsledek*. Školu určitého stupně může pak vždy nahradit *přiměřený ekvivalent* (např. studium soukromé).

Pokud jde o umělce, kteří mají plnit nejvyšší úkoly, je třeba výslovně zdůraznit, že pro ně nekončí studium (a tím i odborný umělecký vývoj) absolvováním vysoké školy, nýbrž nutně ještě pokračuje, ať již v regulované formě umělecké aspirantury či samostatně, bez pomoci přiděleného škoditele.



Obr. 1.

Vývoj studia hlavního oboru v průběhu jednotlivých vývojových stupňů můžeme schematicky znázornit takto: (obr. 1).

Obrazec je lineárně zjednodušen. Ve skutečnosti probíhá vývoj nestejnoměrně, křivolace, s rozmanitými výkyvy. Jednotlivé časové stupně rovněž nejsou ve skutečnosti stejně dlouhé, právě tak i vzájemná odlehlost jednotlivých stupňů úrovně (pokud ji lze vůbec převádět na jediného ukazatele, na „míru dovednosti").

8

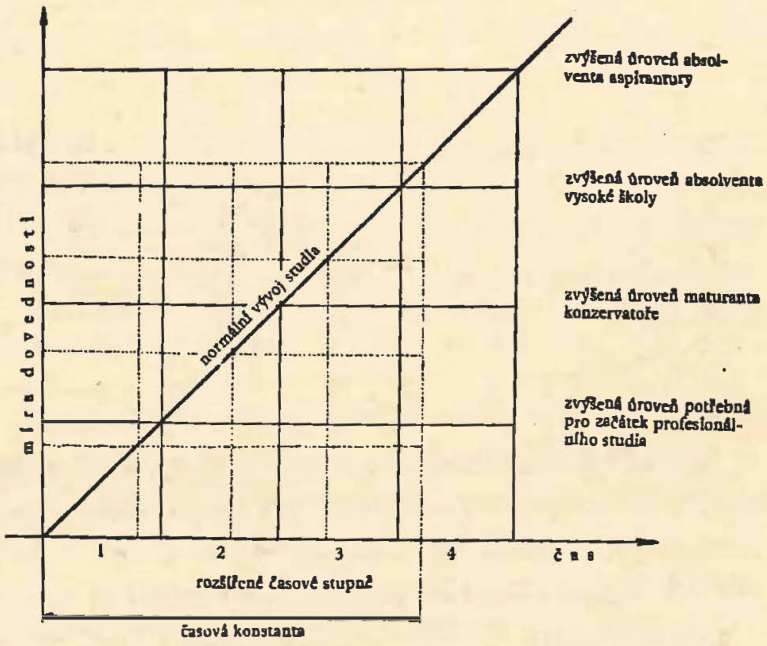
Nás zajímá především otázka, jak je možno se vypořádat s požadavky *zvýšených nároků* v rámci jednotlivých stupňů. Rozvoj v prvním stupni začíná přirozeně na nulovém bodě, tj. od prvopočátku, bez předběžné odborné průpravy. U každého dalšího stupně se však na počátku předpokládá průprava. Cíle jednotlivých stupňů („úrovně") se dosáhne snáze, položí-li se samo východisko výše, tj. je-li průprava vydatnější. Začíná-li konzervatorista na úrovni, která leží výše než „úroveň potřebná pro začátek profesionálního studia", dosáhne cíle („úrovně maturanta konzervatoře") třeba i při zpomaleném vývoji studia. Podobně je tomu i v dalších stupních.

První stupeň (průpravný) má *klíčový význam pro celý další vývoj*. Na něm se *prověřuje talent*. Rychlost a neproblematická lehkost vývoje na tomto časovém stupni přímo předurčuje možnost budoucího profesionálního studia; pomalost vývoje a jiné nepříznivé příznaky (např. nechuť k práci apod.) ji naopak vylučuje. Přitom zase rychlost sama je podmíněna dalšími činiteli: mírou nadání, metodou pedagogického vedení, pílí (tj. vynaloženou námahou a mírou využití pracovního času možného v rámci časového stupně). Z těchto činitelů je nejdůležitější (a vůbec vlastně rozhodující) *míra nadání* — máme-li na mysli možnost dalšího vývoje profesionálního. Má-li na úspěšném rozvoji význačný podíl nebo dokonce převahu způsob pedagogického vedení (což bývá zpravidla ve spojení s houževnatou pílí), pak dočasný výsledek („úroveň potřebná pro začátek profesionálního studia") nepředstavuje zdaleka ještě záruku pro zdárné dosažení cílů dalších (nemluvě již o cíli nejvyšším).

První stupeň začíná „z ničeho". Z něho nelze proto už nic přesunout dolů (a tím usnadnit dosažení vlastního cíle). Zde vskutku záleží vše na nadání a na pracovní metodě (na pedagogickém vedení a na píli). U vyšších stupňů je možno se vyrovnat se zvýšenými nároky (mimo jiné) i tím, že se dílčí *východisko studia posune výše*. U 2. časového stupně to znamená, že se zvýší požadavky při přijímacích zkouškách na konzervatoř; u 3. stupně se pak podobně zvýší požadavky pro vstup na vysokou školu.

Pokud se takové zvýšení požadavků provede ve směru „normálního vývoje studia" (tj. ve směru úhlu 45° podle výše uvedeného obrazce), znamená to, že se posune směrem nahoru i *věk*. Ukazuje to tento pozměněný obrazec: (obr. 2).

Na tomto pozměněném obrazci vidíme, jak se míra zvýšených požadavků projevila úměrně ve *zvýšených nárocích na potřebný studijní čas*, a to jak v rámci jednotlivých časových stupňů, tak i v souhrnu celého studia. Pro srovnání jsou v obrazci naznačeny původní vztahy tečkovanými čarami. Přesuny se projevují všude a jsou čím dále větší.

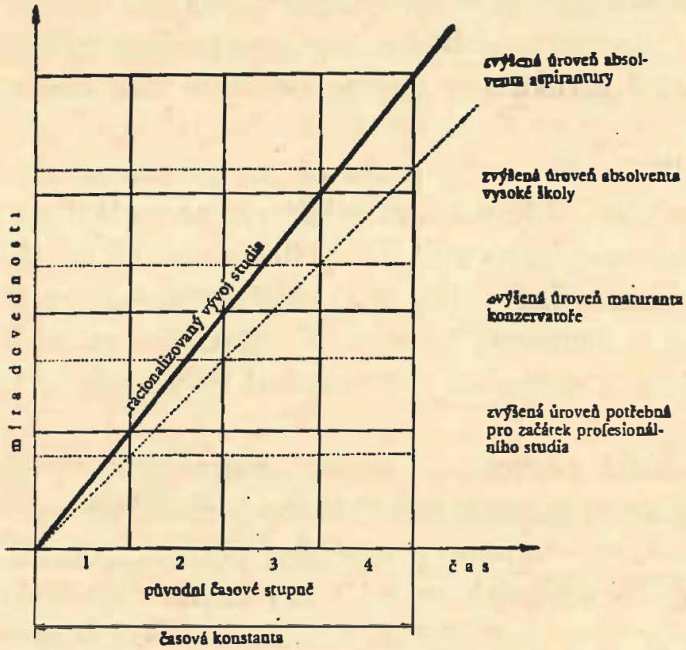


Obr. 2.

Kdo sleduje vývoj našeho odborného hudebního školství, poznává snadno v uvedeném schematickém obrazci situaci, do níž u nás skutečný vývoj nebezpečně inklinuje. Pokulhávání za zvyšujícími se požadavky vede

ke zbytnění studia, k neúnosnému prodlužování studijní doby. Náš pozměněný obrazec signalizuje nebezpečí tím, že ukazuje, jak *souhrn potřebného studijního času přesahuje časovou konstantu.*

V době, kdy souhrn školsky regulovaného studijního času nedosahoval rozměru časové konstanty, byl postup, jaký naznačuje náš pozměněný obrazec, zcela na místě a nebylo třeba proti němu protestovat. Tímto způsobem bylo v minulosti prodlužováno studium na odborných školách, tímto způsobem byly nižší školy povyšovány a zakládány nové vyšší školy a vyšší formy školení — jak bylo naznačeno v předcházejících odstavcích. Jakmile však došlo k situaci, kdy souhrn potřebného studijního času se kryl s časovou konstantou (tj. s vůbec možným souhrnem času prakticky použitelného pro odborné studium), není již možno postupovat dále dosavadním směrem. V nové situaci takový postup už neznamená řešení problému. Východisko je třeba hledat ve zvyšování kvality pedagogické práce, v její účelnější organizaci, v její *racionalizaci.*



Obr. 3.

Když už jsme se uchýlili k mluvě obrazců, uveďme ještě jeden, dále pozměněný, opravující chybu obrazce předchozího: (obr. 3).

Zvýšené požadavky dílčí i souhrnný jsou tu vtěsnány *do původních časových stupňů*, které se ve svém souhrnu *kryjí s časovou konstantou.* Je to možné ovšem jedině za předpokladu, že vývoj studia bude zintenzivněn, zracionalizován. Obrazec to naznačuje tím, že ukazuje „racionalizovaný vývoj studia" jako strmější linii. (Pro srovnání je tečkovanou čarou vyznačen původní sklon vývoje.)

9

Ukázali jsme, že souhra mezi zvýšenými (a jistě i dále se zvyšujícími) požadavky a vývojem studia musí být taková, aby se vše vtěsnalo *do rozsahu časové konstanty.* Nebude bezúčelné, připomeneme-li si ještě, kde a jakým směrem lze přitom vůbec provádět případné korektury, co lze měnit a přizpůsobovat.

Strmější linie vývoje studia, jak ji ukazuje náš poslední obrazec, představuje vlastně „zrychlený vývoj studia" podle obrazce prvního. Normální vývoj lze

zrychlit racionalizací pedagogické práce, avšak i bez racionalizace existují případy vývoje zrychleného. Budou to samozřejmě případy podložené větší mírou nadání. Tlak zvýšených požadavků nepodněcuje pedagogy jen k zintenzivnění a lepší organizaci práce, nýbrž nutí je i k *pečlivějšímu výběru talentů. Míra talentu a míra nutné racionalizace se vyvažují:* čím je talent větší, tím je racionalizace pedagogického procesu méně naléhavá. Ze staromilského stanoviska lze dokonce říci, že všechny zvýšené a do krajnosti vypjaté požadavky je možno splnit soustředěním pozornosti na nadanější nebo mimořádně nadané žáky (k čemuž patří podtext, že jakákoliv racionalizace pedagogické práce je vlastně zhola zbytečná); stačí zkrátka náročnější, přísnější výběr žáků. Tvořivý pedagog si však k tomu připomene, že zapojení účinné pracovní racionalizace může uspíšit rozvoj i nejpřísněji ověřovaných talentů. Zvýšenou mírou talentu umožněný „zrychlený vývoj studia" napomůže pak i tomu, že zvýšené nároky budou splněny předčasně (tj. že kvota časové konstanty nebude ani vyčerpána). Odborná pedagogická práce v blízké budoucnosti zakalkuluje proto obě rozhodující položky, *talent i racionalizaci* (talent v tom smyslu, že v požadavcích na míru a stupeň nebude polevovat, o problémech účinné racionalizace pak začne aspoň vážně uvažovat).

Při úvahách o potřebné míře talentu a o užitečnosti racionalizace v pedagogické práci neujdou pozornosti ani samy *zvýšené požadavky*, v jejichž jménu k různým změnám a přesunům dochází.

V cílovém požadavku pro každý stupeň je třeba rozeznávat dvě stránky: *kvalitativní* a *kvantitativní. Kvalitativní* je *rozhodující*, neboť vymezuje *úroveň.* Stránka *kvantitativní* není sice pominutelná, avšak *nerozhoduje*; je nepominutelná proto, že jedině jejím prostřednictvím, s její pomocí lze pěstovat, tříbit a upevňovat určitou úroveň. Přitom je třeba si uvědomit, že přechod k vyšší kvalitě uskutečňuje dobře vedený talent *s poměrně malou spotřebou času*, často hravě, „jakoby zázrakem". (Netalentu není vůbec dáno, aby určitou kvalitativní mez překročil; nedokáže to ani při sebevětším úsilí.) Znamená to, že kvantita aplikačního materiálu (např. repertoár) nemusí mít zrovna impozantní rozměry, aby bylo pedagogického cíle dosaženo (pokud je ovšem tento cíl vymezen požadovanou úrovní jako rozhodujícím znakem). Při vytyčování cílových požadavků hraje kvantitativní stránka sice nepominutelnou úlohu, musí však, v zájmu pracovní ekonomie a s ohledem na neúprosný diktát časové konstanty, zůstat *v přiměřených, prakticky únosných mezích.* Zde nelze zamlčet, že právě při vytyčování požadavků propadají někdy pedagogové omylu v tom, že vedle úrovně, ukazatele kvality, vyžadují přemrštěná, nezvládnutelná kvanta aplikačního materiálu. Jde přece o to, aby vytyčené požadavky, byť zvýšené, byly *reálné*, tj. zaměřené na úroveň, jaké talentovaný student *může* dosáhnout, a nikoliv na rozsah znalostí, k jehož zdolání *nestačí čas*, jímž může student disponovat!

Ani do nejvyššího cílového požadavku nelze tudíž zahrnout vybavení širokým nebo úplným, pro celou uměleckou kariéru vystačujícím repertoárem (neboť ten

se buduje 10 let, 20 let i déle až v umělecké praxi); podobně nelze vyslovit požadavek prakticky ověřené zkušenosti v kompozici všech formových typů a žánrů (neboť tu získává skladatel až budováním svého životního díla) atd. Při vytyčování požadavků je zkrátka třeba počítat s tím, že skutečný umělec se vyvíjí a tvoří i po absolutoriu, i po odbyté aspirantuře.

10

I když se tu pohybujeme na úrovni obecných úvah, přece bude vhodné říci aspoň několik slov o obsahu, smyslu a možnostech *racionalizace pedagogické práce*. O tom, že racionalizace je nutná, nepochybovali tvořiví pedagogové nikdy — i když o tom výslovně nemluvili. Plyne to už ze skutečnosti, že zrychlený postup a uspíšené dosažení cíle bylo vždy považováno za zvláštní pedagogický úspěch; vedle podílu přisuzovaného právem míře talentu, byl vždy oceňován ještě podíl pedagogův. Už sama podstata pedagogické práce tkví v usměrňování, v promyšleném postupu, ve výběru vhodného materiálu atd. Racionalizací pedagogické práce pak rozumíme *zpřesněné* usměrňování, volbu *účelnějšího* postupu, výběr po všech stránkách *pečlivěji zváženého* studijního materiálu atd.

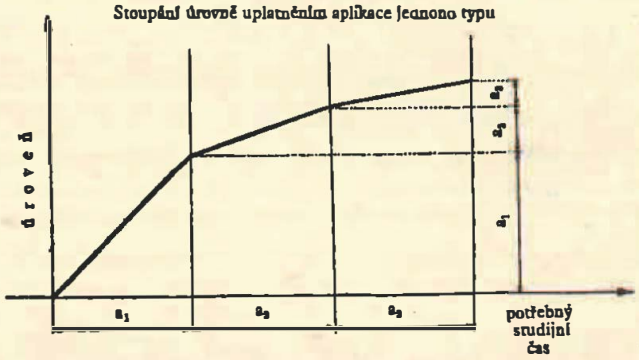
Důležitým znakem je přitom dosažená *úspora času a námahy*. Z našich pozorování o úrovni a rozsahu pedagogem řízené práce, o jejích ukazatelích kvality a kvantity, jimž jsme věnovali předcházející odstavec (9), plyne, že hlavní doménu pro úsporu času tu představuje právě *stránka kvnatitativní*. Záchytným bodem každého racionalizačního úsilí a každého jednotlivého racionalizačního pokusu je *vztah* mezi *kvantitou aplikačního materiálu* a předpokládaným nebo požadovaným *stoupáním úrovně* praktického výkonu. (Aplikačním materiálem jsou např. skladby, etudy, technická cvičení nebo drobnější i větší kompoziční úkoly apod.)

Z průběhu studia i z dalšího vývoje umělců v praxi lze v této věci vyvodit jednoduchou zákonitost obecné platnosti:

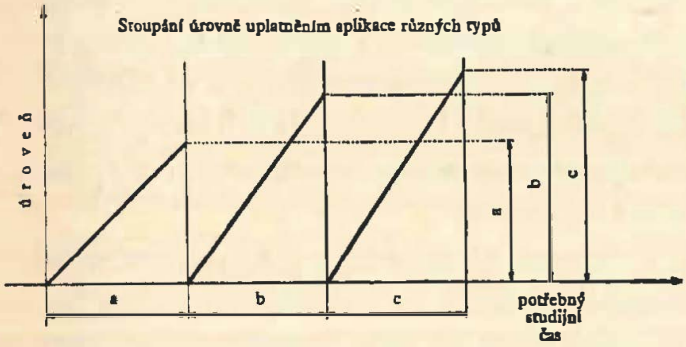
1. *Z prvního* uplatnění určitého typu aplikace (a_1) lze vytěžit *největší* pokrok v úrovni, *z druhého* (a_2) *menší*, *z dalšího* (a_3) *ještě menší* atd.
2. Úroveň dosaženou uplatněním *určitého typu* aplikace (a) lze dále o něco *zvýšit* uplatnění aplikace *jiného typu* (b), ještě o něco málo dále pak uplatněním aplikace *zase jiného typu* (c) atd.
3. Určitou dosaženou úroveň lze *zpevnit* uplatněním aplikace typu vhodného pro tuto (nebo i nižší) úroveň ($x = a$ nebo $x = c$); uplatněním další aplikace téhož nebo jiného typu vhodného pro dříve dosaženou úroveň lze pak dosáhnout *dalšího zpevnění* úrovně; atd. (Zpevňováním se tříbí např. kvalita tónu nebo brilance techniky, vyjasňuje se představivost, dosahuje se pohotovosti apod.)

Uvedenou zákonitost lze znázornit následujícími obrazci:

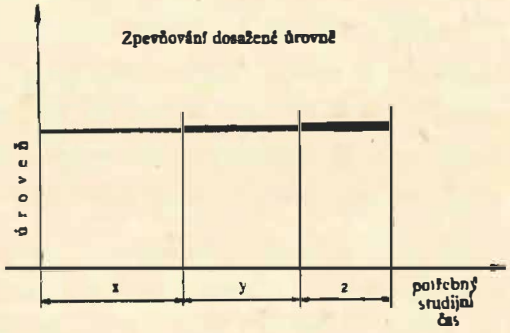
V uvedených obrazcích představuje opět vodorovná souřadnice čas, tentokráte však „v malém" (studijní čas pro jednotlivé skladby nebo jednotlivé úkoly). Svislou souřadnicí je odměřována úroveň. Postupné zpevňování dosažené úrovně je v posledním obrazci vyznačeno vždy silnější čarou. Potřebný studijní čas se tu krátí (jak je známo ze zkušenosti); kdyby sled aplikačního materiálu byl obrácený (z, y, x) zůstal by původní časový sled nezměněn (tedy $z > y > x$).



Obr. 4.



Obr. 5.



Obr. 6.

I když představují jednotlivé potřebné *studijní časy* (a, b, c) jen mizivý zlomek časové konstanty, o které jsme mluvili dříve, přece jen hrají *rozhodující úlohu* v racionalizačních kalkulacích. Přáním pedagoga je, aby žák dosáhl v nejmenším časovém rozmezí nejvyšší a nejvíce zpevněné úrovně. Podle toho budou voleny materiály a způsoby, jakými s nimi bude nakládáno (jak jich bude účelně využíváno).

Racionalizace pedagogické práce se může uplatnit *na všech stupních*, sotva však pokaždé ve stejné intenzitě. Každý stupeň (1—4) má své zvláštnosti, dané věkovým údobím. Podrobnosti by si vyžádaly speciální studie založené na širším průzkumu.

Existují obory, jejichž specializované pěstování nemůže být rozprostřeno po celém rozsahu časové konstanty. Tak pro sólový zpěv, skladbu, hru na nástroje nevhodné pro děti apod. nelze náležitě nebo vůbec využít prvního (průpravného) stupně. Vakuum tu pak musí být vyplněno studijní prací *v příbuzném* (nebo vůbec jiném) hudebním oboru, nemají-li vzniknout obtíže v dalším vývoji studia. (Stačí zde připomenout často se vyskytující nenormální studijní situaci u zpě-

váků, kteří sice mají hlasový fond, jimž se však nedostalo hudební průpravy.) Při přechodu z příbuzného (nebo vůbec jiného hudebního) oboru dochází k podobné souhře, jaká je naznačena v obrazci 5 — ovšem ve zvětšeném měřítku: studium materiálu *a* má pak platnost průpravného studia příbuzného hudebního oboru; toto studium se *projeví příznivě* při studiu pozměněného oboru podobně, jako se projevuje předběžné studium materiálu *a* při následujícím studiu materiálu *b*.

11

S časem spotřebovávaným při specializovaném studiu v určitém oboru musíme nakládat co nejhospodárněji a nejúčelněji. Při profesionálním studiu ho bude spotřebováváno vždy značné množství; je to příznak profesionality. (Jde tu vždy o několik hodin každodenní intenzivní práce.) Kdyby nebyly postupně zvyšované nároky kompenzovány účinnými opatřeními racionalizačními, mohlo by nakonec dojít k situaci, kdy *veškerý* denní pracovní čas by musel být věnován výhradně specializovanému studiu. (Nesmíme zavírat oči před skutečností, že *tendence v tomto směru* existují, zvláště v případech, kdy menší míra nadání neumožňuje žádoucí lehkost práce, nebo v případech, kdy se racionalizaci pracovního procesu nedaří.) K takové absurdní situaci nesmí ovšem dojít, a to už v zájmu zdravého růstu v oblasti specializace samé.

Při kalkulacích s časem nesmíme zapomenout, že tu nejde o čas fyzikální nebo astronomický, o čas „nezúčastněný", nýbrž právě o čas vynakládaný *člověkem* na práci. A tento čas má hodnotu a upotřebitelnost jenom tenkrát, je-li vždy znovu *obnovován*. Prakticky to znamená, že pro specializovanou uměleckou práci lze spotřebovávat jen *oddělené časové bloky určitého rozsahu* (ani příliš malého, ani příliš velkého — podle oboru a vývojového stupně, věku). Ostatek času je třeba věnovat jednak odpočinku a rozptýlení, jednak *jiné než specializované práci*; obojím se regenerují potřebné síly k další práci odborné.

Tato jiná než specializovaná práce by nemusela být nijak regulována, kdyby měla mít jenom funkci odlehčovacích meziher. Lze jí však využít *k účinné podpoře studijní práce specializované.*

Bystrost a pohotovost vytěžená z jednoho druhu činnosti nebo studia projevuje se totiž vždy příznivě i v jiných druzích práce. Pro budoucího umělce, pro kvalitu a dosah jeho vlastní umělecké práce má proto význam i *jiné vzdělání* než jen úzce specializované. Celková vyšší úroveň jako podklad pro uměleckou práci umožňuje i vyšší úroveň jednotlivých uměleckých výkonů a nakonec i souhrnu umělecké činnosti. Tím více to pak platí v případech, kdy studijní oblast leží sice mimo okruh úzké specializace, je však s ní spřízněna. To je právě případ *hudebních* a *hudebně vědných předmětů*, jimž věnujeme nyní několik poznámek.

12

Mezi uměleckou praxí a *uměleckou teorií* by nemělo být rozporů. Jsou-li přece, vyplývají z nedorozumění (ze zmatků obestírajících sám pojem „teorie umění"). Pokud je umělecká teorie *vyvozována z umělecké praxe*, může prakticky sloužit, vyjasňovat, odklízet zábrany, zpevňovat jistotu atd. Je-li však pěstována a vymýšlena stranou, je-li zahleděna sama do sebe, není, přiznejme, k ničemu. Mluvíme-li o umělecké teorii, máme přirozeně na mysli případ první; druhý nás nezajímá.

Vyvozovat z praxe znamená tolik co *zobecňovat*. Z pozice obecna vidíme skryté, na první pohled třeba i neznatelné souvislosti mezi jednotlivinami, po případě výlučnost některých z nich, neslučitelné protiklady mezi nimi apod. Týká se to detailů, tj. drobných jednotlivin (např. intervalů, akordů, motivů apod.), i rozložitých komplexů (např. celých skladeb, historických period). Umělec je jako budovatel načrtávající nebo přehlížející smělou stavbu; zná samozřejmě všechny její podrobnosti — musí však znát i funkci těchto podrobností, nadto pak také řád celé stavby. *Musí rozumět*, aby mohl rozhodovat. Teprve tím, že rozumí, že hluboce chápe smysl a dosah díla, jeho postavení v kontextu děl jiných, podobných i odlišných — teprve tím se stává budovatelem, *umělcem*. Součástí vzdělání umělce musí tudíž býti i jisté *vzdělání teoretické*, napomáhající k hlubšímu porozumění jednotlivých děl, i jisté *vzdělání historické*, napomáhající k hlubšímu porozumění kontextu těchto děl.

Hudebněteoretické a hudebněhistorické předměty na odborných profesionálních školách, středních i vysokých, mají svou podstatou *blízký vztah* ke studentově praktické *umělecké práci*. Tento vztah je sice blízký, bohužel však zpravidla jen *potenciální*. Tím myslíme na okolnost, že se student seznamuje z patřičně zobecňujícího nadhledu o náležitostech konkrétního materiálu, který možná jednou bude též sám umělecky zpracovávat (studovat); odtud teprve *analogií* se může dostat ke konkrétnímu materiálu, který současně sám umělecky zpracovává (nebo dříve zpracovával). Při rozmanitosti individuálních studijních postupů nebude možno nepříznivý rys potenciálnosti beze zbytku odstranit, je však možno aspoň zčásti překlenout mezeru individuální pomocí (třeba jen občasnou, namátkovou) ze strany ochotného pedagoga hlavního studijního oboru.

Kromě přímého osvětlování studovaného uměleckého materiálu mají (nebo měly by mít) teoretické hudební předměty funkci druhou, nepřímou: svou systematičností, vnitřní skloubeností, metodičností postupu jsou přímo předurčeny k tomu, aby *napomáhaly intelektuálnímu rozvoji* uměleckého studenta. Bylo by jistě škoda této možnosti i nadále využívat jen ojediněle.

13

Na *průpravném stupni* (1) probíhá i nejnáročnější odborné studium vedle školské práce ukládané všem. Čeho je třeba k rozvoji *všeobecného vzdělání*, podává na tomto stupni všeobecně vzdělávací škola. Přechodem na *základní profesionální stupeň* (2) se poměry výrazně mění. Z komplexu všeobecně vzdělávacích předmětů je třeba odbourat mnoho, a to nejen proto, aby byl získán čas pro teoretické a historické předměty týkající se hudby, nýbrž i proto, aby mohl být rozšířen časový prostor pro náročné profesionální studium hlavního oboru. (Řešení, podle něhož se ponechává z oblasti všeobecně vzdělávacích disciplin vše, nelze považovat za šťastné — i když je snad pro některé individuální případy únosné.) Obecně usměrňovací funkci (rozvoj intelektu) zde mohou sice převzít některé předměty hudebně teoretické (jak již bylo poukázáno v předcházejícím odstavci), hlavní tíha vzdělávacího úkolu zůstává však přesto na bedrech zbytku všeobecně vzdělávacích předmětů. Tato situace pak sama volá po *maximálním využití sníženého studijního času*, a tím i po promyšlené *racionalizaci studijní práce*. Že přitom nestačí pouhé zestručnění textů na míru encyklopedických hesel polovzdělavatelské úrovně, je snad zřejmo. I zhutněné a jakkoliv zestručněné torzo si musí uchovat živou souvislost vnitřních vztahů, barvitost a plasticitu, vše v postačující míře opřeno o konkrétní fakta. Týká se to především *všeobecné historie*, která bezpochyby zůstává pro umělce vůbec *hlavním všeobecně vzdělávacím předmětem*.

Na rovině *vysoké umělecké školy* se přesouvá odpovědnost za další rozvoj všeobecného vzdělání hlavně na filosofii, estetiku a dějiny hudby (opřené náležitě o dějiny všeobecné). Na pohled zpovzdálí vypadá pak situace po této stránce jako celkem příznivá. Jakmile však uvážíme, na jakou spotřebu času a energie je vázáno studium hlavního uměleckého oboru, vidíme, že i zde jsou vážné problémy čekající na rozumné řešení.

DOSLOV

Probrali jsme — aspoň v náznaku — historii, stav i perspektivy uměleckého vzdělání, jak se u nás jeví v oblasti hudby. Splnění dávných tužeb a oprávněných požadavků — *vybudování skutečných vysokých hudebních škol* — nikterak neznamená, že vývoj nyní ustrne, že hladina života nebude dále zčeřována dosud nesplněnými nebo nově se vynořujícími požadavky. I když lze dnes již mluvit o jisté *stabilizaci* v postupu, jímž prochází vzdělání umělců, nelze říci, že vše jde hladce. Boj o celkový studijní čas, o zdravé věkové podchycení nejdůležitější vzdělávací práce, o rozumné vymezení časových kvot pro hlavní obor, teoretické předměty a všeobecně vzdělávací předměty, boj o jednotlivé cílové nároky a o způsoby hodnocení, boj o správné rozložení podílů pedagogické odpovědnosti — to vše a mnoho jiného zčeří ještě nejednou mysli odpovědných pedagogických pracovníků. (1964)