

Hudební výchova a pedagogika v proměnách komunikace:

Retardace či anticipace?

Jiří Fukač

Přiznám se, že se do Nitry jako dějiště někdejších proslulých hudebně pedagogických konferencí vracím s pocity jisté nostalgie. Konec konců však nejde o návrat, neboť duch vzájemnosti, který i po vyhasnutí této tradice a po rozdělení Československa ovládal mysl i konání mnoha slovenských a českých představitelů hudební pedagogiky, vyvolával v život ustavičně nové formy porozumění a plodné spolupráce. Nerozešli jsme se, a tudíž se ani nevracíme. Prostě se jen znovu setkáváme. A nemůže jít o návrat ani z toho důvodu, že platí prastaré tvrzení „nevstoupíš dvakrát do téže řeky“. Setkáváme se zkrátka v nových podmínkách. Kdybych měl tyto metaforické úvahy ještě metaforičtěji převést do mluvy hudebních teoretiků, pak linii spojující nitranské konference 80. let s dnešním pokusem oživit takováto setkání na prahu nového milénia nelze charakterizovat jako formu ABA, ba ani ABA'. Spíše jde o složité prokomponované rondo, možná dokonce o neuzavřený variační proces; a estetické by v návaznosti na Umberta Eca mohli dodat „o otevřené dílo“.

To, co jsme zde v 80. letech společně vykonali, bylo totiž opravdu velké dílo a zároveň i odstartování důležitého procesu, který bychom mohli charakterizovat jako nové sebeuvědomění hudební pedagogiky. Nestalo se nic menšího než to, že díky mnoha završujícím se i nově nazrávajícím interdisciplinárním kooperacím jsme si uvědomili, jak a proč je hudební pedagogika vědou, jejíž paradigmatata se v průběhu vývoje nutně (a často i revolučně) mění. A jelikož jsme si byli vědomi i toho, že tato věda má nejen široká aplikační vyústění, ale že ve větší míře než jiné disciplíny opravdu vychází i ve svých nejvlastnějších poznávacích aktech z výchovně vzdělávací praxe, kterou zkoumá, začaly se nám v jiném světle jevit též samotné problémy hudební výchovy. Byl ostatně nejvyšší čas. Jednak to, co se předtím pěstovalo jako hudební pedagogika, doslova volalo po novém „revolučním zvědečtění“ (takové procesy probíhaly od 60. let zvláště v Německu a u nás), jednak oblast estetické výchovy a humanitně orientovaného vzdělávání byla reformou československého školství v polovině 70. let přímo fatálně ponížena a ochromena. Obec hudebních pedagogů, navyklá již z minulosti tzv. „bojům o hudební výchovu“,

právě v Nitře pozvedla svůj hlas, dokonce i v zájmu jiných výchovně vzdělávacích odvětví či výukových předmětů. Hovořila k veřejnosti i k nositelům moci možná příliš učeně, zprvu pak zajisté i trochu pokorně, neboť existovala naděje, že nás opět někdo na čas milostivě vyslyší, nedlouho před pádem totalitního režimu to však již bylo silné a politicky účinné unisono. Nastolovali jsme požadavky, z nichž mnohé byly na Slovensku i v českých zemích ještě před listopadem 1989 zčásti realizovány. Dokonce mj. i v důsledku našich aktivit padly některé funkcionářské hlavy starého režimu. Po listopadu samozřejmě nastala doba pluralitního řešení výchovných a školských problémů, mohlo se volně experimentovat, nebylo již třeba (a ani nebylo možné) jednotně usilovat o jednotná řešení. Esteticko-výchovné předměty (včetně hudební výchovy) prudce expandovaly, po čase hojnosti nastal tu a tam i opačný trend. Naše situace – a to v obou státech – není nikterak růžová, ale není ani beznadějně černá, a rozhodně se nevyznačuje šedivou mátožností. Nechápejte, prosím, má slova tak, že bychom si chtěli s odstupem času hrát na partyzány či disidenty: jako obec hudebních pedagogů involvovaných do praxe i teorie jsme však před rokem 1989 vykonali něco, na co se dalo navázat i v nastávající éře trochu anarchistické svobody.

Znovu zdůrazňuji: naše úsilí se zdařilo zejména proto, že mělo solidní a velmi přesvědčivý teoretický fundament. Těžko se dalo – takřkajíc z úředních pozic – čelit burcujícím výsledkům seriózních pedosociologických průzkumů, argumentacím opřeným o srovnávací mezinárodní bádání etc. Ještě důležitější však byla skutečnost, že naše myšlení o věcech hudební výchovy se stalo konzistentnějším než kdykoliv dříve. Hudební pedagogika 80. let v obou částech Československa byla opřena o solidní poznání dějin domácí hudební výchovy, těžila z psychologických a sociologických výzkumů, z rozvíjejících se hudebně sémiotických řešení a z impulsů, jež do muzikologie i mnoha dalších oborů začala v širokém mezinárodním kontextu vnášet teorie komunikace. Tento poslední moment vyzvedávám nikoliv z toho důvodu, že to tehdy bylo mé pracovní pole, ale - sit venia verbo – jako hold nitranské kulturní scéně. Vždyť právě díky zdejšími snahám o vytvoření solidní badatelské školy zabývající se rozmanitými teoretickými i prakticko-aplikačními aspekty komunikace umění jsme měli možnost pochopit výchovné a vzdělávací procesy jako velmi specifické a složité strukturované komunikační akty či aktivity. Na pojmovém aparátu teorie komunikace bylo možno modelovat různé fáze, komponenty a interakce vzájemně spjatých procesů učení a vyučování. Uvědomili jsme si rovněž,

že pedagogická komunikace nás k primární umělecké komunikaci sice přivádí, ale zároveň nás od ní jako mediační faktor i zvláštním způsobem odvádí. V neposlední řadě pak modely na sebe navazujících metakomunikačních procesů jasně ukázaly, jak velká, ba téměř nezměrná je anticipační úloha výchovy a vzdělávání, jinak řečeno: jak je třeba na fakultách pedagogického určení „vyučit“ učitele, který má po několik desetiletí uvádět do věci hudby startující generace tak, aby se jejich příslušníci mohli bezpečně orientovat po celý svůj další život.

Tyto teoretické snahy našly výraz v tehdy i později vydávaných sbornících a v řadě dílčích článků, mj. se pak staly podložím učebnicového textu „Hudobná pedagogika“, který vyšel péčí nitranské Pedagogické fakulty roku 1988 a o rok později ještě ve druhém vydání. Spolu s Jozefem Verešem jsem se tam snažil uplatnit komunikačně teoretické i ono připomenuté anticipační hledisko co nejdůsledněji. K nejzávažnějším oddílům knihy jsme vždy připojili úvahu prognostického charakteru. Ptali jsme se, jaké šance a úkoly má hudební výchova (a potažmo i hudební pedagogika) „ve víru současného a budoucího vývoje“. Nevím, jak na které slovenské či české vysoké škole byla tato učebnice využívána. Mohu Vás ovšem ujistit, že na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně se stala osvědčeným základem hudebně didaktické výuky, takže v loňském roce vyšla ve své podstatně inovované české verzi, k jejímž autorům patří i Stanislav Tesař coby spolutvůrce koncepce nitranských hudebně-výchovných konferencí. Po ono desetiletí, kdy jsme v Brně prakticky ověřovali nosnost tohoto svým původem vlastně nitranského konceptu, rozvíjely se rovněž naše styky s některými významnými zahraničními hudebně pedagogickými centry, jakož i s jednotlivými odborníky. Kupodivu není oněch center a odborníků ani v cizině tak mnoho, jak by se dalo předpokládat. Existuje samozřejmě řada znamenitých experimentujících pedagogů-praktiků i solidních teoretiků, jen málokdo však usiluje o vytvoření nové vědecké koncepce hudební pedagogiky. Přitom stojí jedni i druzí tváří v tvář jednak invazi nových dílčích metod (viz třeba infiltraci japonských hudebně výukových metodik do evropského, i našeho prostředí), jednak odumírání a rostoucí dysfunkčnosti tradičních, ještě nedávno spolehlivých hudebně výchovných konceptů (viz vyhasínání slávy Kodályho metody v samotném Maďarsku). Lze tuto novou a značně chaotickou situaci hudební výchovy zvládnout bez servisu vědy? Mohu potvrdit, že naše cesta snad nejvíce rezonuje se snahami, které se od 80. let prosazovaly na salcburské vysoké hudební škole (dnes univerzitě) zásluhou profesora Wolfganga

Roschera a jeho početného týmu. O koncepci nazývané „polyestetická výchova“ respektive „integrativní hudební pedagogika“ jsme ledacos věděli již v době posledních nitranských konferencí, v 90. letech pak někteří z nás vstoupili s Roscherem a jeho spolupracovníky do přímého styku. Dokonce by se dalo říci, že Roscher má své stoupence či žáky v českých zemích i na Slovensku. Zmíněné salcburské pojetí není sice opřeno o komunikačně teoretické či sémiotické aspekty, čerpá daleko více z podnětů psychologie, kulturní historie a filozofie, avšak sleduje – ve srovnání s námi – stejné cíle a dochází k uvědomění stejných skutečností, jež dnes určují osudy hudební výchovy.

O jaké skutečnosti zhruba jde, pokusím se naznačit krátkou úvahou na téma „ve víru současného a budoucího vývoje“. Řekl jsem již, že kapitoly tohoto zaměření jsme spolu s Jozefem Verešem zařadili do zmíněné slovenské učebnice jako svého druhu „vademecum“ hudebního pedagoga, který opustí univerzitu a ocitne se v reálném školském terénu, kde mu získané vědomosti a dovednosti pomohou jen částečně, pakliže vůbec. Každým rokem totiž bude kolem něho přibývat nových úkazů, na jejichž zvládnání neexistují recepty. Nejen metodika a didaktika oboru, ale i vědecká hudební pedagogika tu prostě přichází pozdě. Proměny nastolované vývojem hudební komunikace jsou mnohem rychlejší. Když chtěl rakouský hudební sociolog Kurt Blaukopf, mimochodem vědec výrazně ovlivňující vývoj hudebně pedagogického myšlení, roku 1989 metaforicky označit tuto paradoxní situaci, nazval svou novou knihu „Beethovens Erben in der Mediamorphose“.

Představme si situaci učitele odchovaného zděděným pojetím hudební výchovy či pedagogiky, namnoze přihlížejícím k hodnotovému systému artificiální hudby, lidové písně atp. Ocitne se na základní nebo střední škole, kde mládež hudbu praktikuje zcela jinak. K jeho jedině spolehlivé výzbroji budou tedy patřit vlastnosti jako postřehnost, schopnost uvědomit si nové tendence, odvaha čelit jim nebo se jim přizpůsobit, invenční hledání vlastních výchovně vzdělávacích postupů. Vychováváme a vzděláváme takto myslící a jednající učitele? Jak daleko sahá naše vlastní anticipační jasnozřivost a jak jasnozřivý a aktivní je námi vychovaný učitel? Když naše autorská trojice Fukač – Tesař – Vereš připravovala nové české vydání učebnice, musely být právě ony prognostické kapitoly přepracovány nejdůkladněji, ba fakticky napsány zcela znova. Koncem 80. let jsme sice některé věci odhadli správně, v mnoha směrech však šel vývoj jinými než námi předpokládanými cestami.

Přirozeně jsme tehdy nemohli předpokládat, že se tak brzy zhroutí komunistický totalitní režim a že se naše devastovaná společenství začnou bolestně přetvářet do podoby otevřené společnosti. Ze západního světa k nám sice již infiltrovaly mnohé nové tendence, hudební zájmy a postoje mladších věkových skupin se rychle měnily, avšak nemohli jsme tušit, že naráz, v průběhu několika málo let, budeme konfrontováni se vším pozitivním i negativním, co na Západě nazrávalo po mnohem delší dobu. Znali jsme sice i socialistickou obdobu komerční masové kultury, najednou jsme však spadli do proudu brutálního nástupu masové kultury kapitalismu. Americký typ privátních rádií jako nositelů „zformátované hudby“ se prosazoval v západní Evropě od 70. či 80. let, v našich zemích však vyrostl přes noc jako houby po dešti. Tu a tam, takřikajíc „tuzexové“, jsme se seznamovali s novými technologiemi, a pak nám jednoho dne byly všechny naráz k dispozici, přičemž ti nejmladší se s nimi učí nakládat lépe a rychleji než dospělí (tedy i žáci lépe než učitelé). Naše úsilí o prosazování Nové hudby jako nástroje svobody a pokroku přestalo mít smysl (jinak řečeno přestalo fungovat jako politikum): nejen nová, ale vážná hudba vůbec dnes existuje ve své rezervaci, zformátována neméně nežli hudba populární. Nastal věk bezbřehé (i hudební) plurality, v níž se lze jen těžko orientovat. Vývoj hudby a hudební komunikace již dlouho neurčují imanentní zákonitosti estetická, ani společensko-ideové tendence, nýbrž potřeby autonomizovaného (v tomto smyslu vlastně „samoučelného“) trhu a vývoj médií či technologií. Chceme zprostředkovávat poznání bohatství, jež nám nabízí historie hudby. Přitom někteří z nás sdílejí pocit, že žijeme na konci dějin, že již nelze vyprávět „velký příběh“. Proč tedy osvětlovat smysl hudebního vývoje? Nestačí nabízet výběry „toho nejlepšího z klasiky“, trochu Bacha, více Vivaldiho a nejvíc Verdiho? K tomu aktuální poznámka: doufám, že zastánce názoru o konci dějin vyvedl z jejich fatálního omylu nedávný teroristický atentát v New Yorku a Washingtonu. Dějiny se dávají do pořádného pohybu, jehož směr možná ještě ani netušíme. Podle německého postmodernistického filozofa Wolfganga Welsche zavládl stav „anestetična“ jako důsledku přesycenosti vědomí jednotlivců i společenských skupin hyperestetickými podněty. Hudba (a nejenom ona) působí jako návyková droga. Může se stát – vhodně dávkována – i užitečným protilékem? Mají sloužit hodiny hudební výchovy jako skupinová psychoterapie? Nebude úkolem učitele naučit žáky nasazovat hudbu v hlubokém privatissimu a takřikajíc samoobslužně jako léčebný antistressový prostředek, nebo alespoň jako lehkou

drogu? Hudba je čím dál tím méně prezentována ve své vlastní „přirozeně akustické“ podobě: i kojenec vnímá spíše než máminu ukolébavka elektronicky transformovaný zvuk šířený z nějakého nosiče či přijímače. Jaké je tedy dnešní primární hudební slyšení a co je onou nejvlastnější hudební mateřštinou? Lokální, živě zpívaná lidová písnička? Prazdroj muzicírování oživovaný orffovskými křecemi? Hudební podkres reklamy na Milku, díky níž dítě načerpá svou podstatou virtuální zkušenost, že kravička je fialová?

Podobné otázky byly kladeny jasnozřivými osobnostmi již dříve, vlastně po celé 20. století a zvláště intenzivně v jeho posledních dekadách, dnes se však před námi a kolem nás přímo rojí. Dá se na ně vůbec najít odpověď? A i když – zpravidla se zpožděním – cosi jako odpověď najdeme, tj. když pochopíme a osvětlíme příčiny a povahu těchto jevů či tendencí, znamená to již, že známe a nabízíme řešení? Jisté věci by zajisté měla a mohla řešit rozumná kulturní politika. Mnoho toho nezmůže ani ve vyspělejších zemích, ale tu a tam přece jen vymezí jisté užitečné principy, třeba i ty regulativní. Kdo ovšem nazrávajícím problémům musí každodenně řešit, je právě učitel hudební výchovy a badatel v oboru hudební pedagogiky jako jeho „moudrý rádce“. Je si tento rádce vůbec vědom toho, co se odehrává? Není učitel dezorientován a bezbranný? Tuší, s čím vším se setká zítra a pozítří? Jak jej můžeme alespoň na tuto krátkodobou anticipaci připravit?

Mohu odpovědět pouze za svou osobu, snad s odvoláním na to, jak pojmáme přípravu učitele hudební výchovy na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a jak toto pojetí koresponduje se zmíněnými zkušenostmi dosaženými na poli polyestetické výchovy salcburského ražení.

Jsme ve věku bezbřehé kulturní, a tedy i hudební plurality. Náš adept by se měl v této pluralitě orientovat, historicky i systematicky, bez ohledu na to, zda své svěřence zasvětil a uvede do jednoho nebo druhého hlediska. Bude-li takovýmto „vševědem“, nebude překvapen objevením se či nástupem jakýchkoliv jiných tendencí. Leč pozor: od počátku je mu třeba vštěpovat zásadu, že nebude v jeho možnostech, ani jeho úkolem, předat celý tento široký vhled do světa hudby svým žákům. Západoněmecká hudební pedagogika zformulovala již koncem 60. let zásadu, že je třeba respektovat svobodu žákovy hudební orientace: učitel tu vlastně pouze nabízí servis v tom smyslu, že upozorňuje žáka na to, z čeho všeho by si mohl vybírat (dnes do slova a do písmene: co je na trhu).

Subjekt, který má být vychováván a vzděláván, přichází do školských zařízení všeho typu (počínaje mateřskou školou!) hudebně preformován a ve svém vývoji je vlivem médií postupně dále „formátován“. Učitel musí s tímto faktem počítat. Má snad jistou šanci se do daných receptivních stereotypů „vlomit“, překvapit něčím, co je mimo žákův obzor, ale nemůže žáka násilně přivést k něčemu, co je mimo okruh této „hudební mateřštiny“. Jistou šanci tu – řekněme na střední škole – nabízí diskuse o tom, proč se něco líbí, jak je tato obliba či záliba motivována, vlastně jakási výměna pohledů na různé typy hodnot.

Zatím se stále bavíme o hudební recepci. Opravdu dnes a napříště bude receptivní výchova k hudbě představovat hlavní článek procesu osvojování hudby. Vždyť mladý člověk je již v nejtětlejším věku vržen do prostředí naplněného hudbou: jen máloco jej motivuje k tomu, aby si hudbu „dělal“ sám. Konec konců již Vladimír Helfert chápal recepci hudby jako významnou a nejobecnější hudební aktivitu: právě k aktivnímu přijímání či poslechu hudby měl být žák vychováván! Působení masových komunikačních médií elektronické éry vedlo a zajisté dále vede k tomu, že receptce rysy aktivity spíše ztrácí. Leč existují již i taková komunikační média, dnes daná možnostmi Internetu, zítra patrně vznikem specializovaných rozhlasových a televizních hudebních kanálů, která přinejmenším aktivizují mou snahu dobrat se individuálně té hudby, kterou mám rád, kterou chci a potřebuji (i když ta potřeba se může rovnat drogovému návyku, třebaže ono „lovení hudby“ je vlastně mnohdy krádeží a ačkoliv mám rád to, co mi bylo zformátovaným masovými médii a tržními mechanismy indoktrinováno). Ale díky bohu či novým technologiím za tuto špetku individuálního a výběrového přístupu k bezbřehému světu hudby!

Řekl jsem, že učitel se může „vlomit“ do petrifikovaných vzorů skupinového vkusu nějakým mocně působícím či atraktivním podnětem, novým estetickým impulsem, který zaujme. Tady právě vidím hlavní šanci „aktivní hudební výchovy“ (řečeno po staru), tedy aktivit rozeznění hudby, přičemž je lhostejné, jde-li o zpěv, o hru na nějaký akustický nástroj, nebo o ovládání keyboardu či zvuky generujícího počítače. Jako motivace se tu k zájmu o hudbu přidruží i další faktory: socializační momenty sborového souzpěvu či ansámblové hry, snaha vyniknout v sólistickém výkonu, herní moment v neobecnějším slova smyslu, uspokojení z dosaženého zvukového výsledku, zájem o manipulaci s technikou atd. Umíme nácvik takovýchto aktivit správně dávkovat? Je pěkné mít na škole dobře fungující sbor, ale stejně

dobré by bylo, kdyby se třída změnila v laboratoř, kde by každý po svém laboroval s technologiemi a vytvářel hudbu, třeba i špatnou, po svém.

Tvrdíme, že jsme se díky informačním technologiím ocitli na prahu tzv. knowledge society, společnosti vědění. Polovina populace má dosáhnout vysokoškolského, alespoň bakalářského vzdělání, nejvyšší cykly vzdělávání mají být navíc svou povahou stále více „celoživotní“. Otevře tato expanze školských výchovně vzdělávacích procesů do života tolika jedinců a širokých společenských skupin nový prostor i estetické výchově? Bude mít v průměru vzdělanější populace i kvalitnější estetické potřeby? Tušíme, že samovolně k tomu nedojde. Je naší povinností infiltrovat co nejrozhodněji do tohoto prostoru. Zkušenosti z amerických škol ukazují, že společnost, kde vzdělání expanduje do rostoucí sféry volného času a svobodného rozhodování o sobě, skutečně projevuje více zájmu o humanitní a kulturní problematiku, i když jde třeba z našeho tradičního hlediska vzato o zájmy notně povrchní. Nikoliv každý učitel, kterého dnes vychováváme, bude pedagogem takovýchto univerzit, každý však bude polovinu své třídy formovat pro vstup do tohoto celoevropského a dnes již globalizujícího se vysokoškolského prostoru. Připravujeme učitele hudební výchovy již dnes na tuto roli či misi.

A právě v tomto bodě se ukazuje velká perspektivnost salcburského konceptu polyestetické výchovy. Ten se liší od někdejšího orffovského konceptu tím, že tolik nepočítá s elementárními múzickými aktivitami, nýbrž s širokou kulturní orientací stále vzdělanější populace. Své individuální estetické potřeby a záliby rozvíjí – i aktivní formou – každý jedinec po svém, poté se však tyto aktivity kolektivizují v produkci jakéhosi „Gesamtkunstwerku“, který apeluje na to, co v podobě antropologických konstant či archetypů vzlíná do kulturního zespolečenštěného vědomí, tedy do umění všech dob, etnik a kultur. Kreace tohoto typu se přirozeně neobejdou bez intelektuálního diskursu o pluralitě estetických a uměleckých hodnot. Roscher realizuje tyto projekty záměrně za účasti představitelů velmi odlišných kultur. Bezbréhá pluralita jako neblahý a dezorientující stav dneška tu pojednou nabývá smyslu: začínáme znovu od začátku. Historicky opakujeme ontogenezi jedince i fylogenezi lidstva jako kulturotvorného živočišného druhu. Filozofická opora je nalezena u Aristotela.

Je povznášející a optimistické přihlížet fantastickým roscherovským kreacím na letních seminářích, v prostředí sofistických kurzů a škol. Je těžko přenést tuto metodu, tak významnou i pro formování hudebního subjektu, do širokého školského

terénu. Je totiž třeba náležitě vyučit učitele. V minulém akademickém roce přednášel v mém semináři hudební didaktiky jeden velmi významný reprezentant salcburské školy o svých zkušenostech z londýnských škol. Ty jsou již dnes multikulturní v míře, jakou si v našich zemích, kde nezvládáme problém rómské minority, neumíme ani představit. S mírnou nadsázkou lze říci, že učitel hudební či estetické výchovy je tam v nebezpečí života či úrazu. Tam už se vůbec nedá vnucovat různým etnickým skupinám náš model hudby, hudební komunikace či hudební výchovy. Každá skupina žádá svoje a má na to plné právo. A právě v tomto prostředí je krok za krokem a za cenu mnoha klopýtnutí aplikovám polyestetický princip jako něco, co má všelidský dosah. Příští globalizovaná hudební komunikace bude sice na jedné straně vláčena našim euroamerickým modelem, na druhé straně však diverzifikována přínosy jiných kultur. K syntéze je daleko, boj o ni však začíná všude, kde do třídy vstoupí pár jedinců s jinou etnokulturní orientací či s jinou barvou kůže. Lidstvo se rozdělilo do kultur, umělecká kultura je však jedním z mála nástrojů, jak tyto kultury spojovat a jejich soužití harmonizovat. I v Londýně se po učitelích hudební výchovy zprvu hází plechovkami od Coca Coly, ale pokud se první kroky zdaří a zájmy či aktivity různých skupin sjednotí, začne se přece jen formovat zárodek příštích syntéz.

Aby učitel toto vše pochopil a zvládl, musí být náležitě teoreticky vyzbrojen. Musí vědět mnoho o individuální i skupinové psychologii, měl by umět modelovat různé komunikační situace. A hlavně by měl být s to rozpoznávat příznaky nových situací. Stojí totiž u jejich zrodu – coby pozorovatel - dříve než badatel. Konec konců může být učitel i badatelem: hudební výchova a hudební pedagogika jsou přece spojené nádoby.

Problémů podobného typu a dosahu je jistě mnohem více. Vybral jsem jen některé, snad dosti exemplární. Jistě je třeba vyzbrojit učitele konkrétní znalostí vhodných, pokud možno alternativních didaktických postupů, tím hlavním článkem celého procesu je však pohotová, ba anticipující tvorba postupů nových, odpovídajících novým situacím. Lze parafrázovat slova básníka: kdo zůstane stát, stojí již opodál. Situace je horší: kdo jako učitel zůstane stát a neinovuje své postupy, fakticky retarduje potenciální vývoj hudební výchovy. Konec konců může po něm být čímsi hozeno. Hudební výchova je komunikační proces, který je vůči vlastní, tj. primární hudební komunikaci v pozici metakomunikace. A při komunikaci umění se tleská nebo píská, nadšeně vítá nebo zatracuje. Jde přece o libost či nelibost jedince, na niž má každý své vlastní právo. Jako učitel mohu být pouze usměřovatelem

tohoto procesu a jeho pozitivního vývoje. Nepochopím-li, kam vývoj směřuje, překážím. Hudební prostředí – tak jak je - si pak zformuje jedince nezávisle na mě. Někdy dobře a v dostatečné míře, častěji hůře, než kdybych byl býval tento proces ovlivnil jako dobrý učitel. Obávám se, že většina populace je bez přispění učitelů nebo jim navzdory takto prostředím formována již po dlouhou dobu. Přesto nebylo snad mé prognostické mapování z rodu negativních utopií. Perspektiva existuje.