

Poslech a vnímání jako východisko pro tvořivé aktivity v hudební výchově. Zkušenosti z programu *Slyšet jinak*

Gabriela Všetická

Příspěvek vznikl s podporou grantového projektu CZ.1.07/2.3.00/30.0004 *Podpora vytváření excelentních výzkumných týmů a intersektorální mobility na Univerzitě Palackého v Olomouci*.

„We are surrounded by all kinds of sounds that are just waiting to be made into music.“²²⁴

Poslech a vnímání je základní předpoklad všech hudebních činností. Poslech hudby zároveň patří mezi jednoznačné kulturní fenomény současnosti. Hudba je dnes téměř všudypřítomná a vzhledem k tomu, že lidské ucho nemá onu schopnost „uzavřít se“, jsme jí mnohdy vystaveni i bez vlastní vůle či záměru.

Není proto překvapivé, že výzkum vnímání a poslechu patří mezi základní badatelské okruhy hudební psychologie.²²⁵ Jedná se o velmi komplexní a složitou problematiku, která v sobě zahrnuje i hledisko sociologické (vliv kulturních a společenských faktorů), estetické či neurovědecké (výzkum neurologických procesů probíhajících v mozku během poslechu). Vnímání a poslech se zkoumá v souvislosti s kognitivními procesy,²²⁶ s emocemi

²²⁴ Paynter, John: *Sound and Structure*, Cambridge 1992, s. 44.

²²⁵ Srovnej například Seashore, Carl E.: *Psychology of Music*, New York 1938; Besseler, Heinrich: *Das musikalische Hören der Neuzeit*, Berlin 1959; Deutsch, Diana (ed.): *The Psychology of Music*, London 2013; Sedlák, František – Vaňová Hana: *Hudební psychologie pro učitele*, Praha 2013.

²²⁶ Například Sloboda, John: *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Oxford 1985; Dowl-
ing, Walter Jay: *The Development of Music Perception and Cognition*, in: Deutsch, Diana (ed.),
The Psychology of Music, San Diego 1999, s. 603–625.

a působením hudby na člověka,²²⁷ s hudební pamětí²²⁸ či představivostí a fantazií.²²⁹ Stěžejní je také výzkum hudebních schopností (jako je smysl pro tonálnost, pro rytmus, vnímání času, tempa apod.).²³⁰ Stranou nezůstávají ani otázky poslechových preferencí dětí a jejich mimoškolní hudební zájmy.²³¹

Při studiu odborné literatury z oblasti hudební psychologie narazíme na rozdíly v používání terminologie v anglickém a českém jazyce. Zatímco angličtina používá především výrazy *perception* a *listening* ve smyslu vnímání a poslechu (případně též pojem *aural* čili sluchový), česká terminologie mnohem více zohledňuje míru aktivního a uvědomělého vnímání. Setkáváme se proto s pojmy *percepce* (naslouchání), *apercepce* (poslech se zapojením myšlenkových procesů) a *recepce* (poslech hodnocený s ohledem na vkus, zájmy, temperament, zkušenosti atd.).²³² V tomto textu používám především základní termíny vnímání a poslech, případně *percepce* a *poslech*. Jsem si vědoma, že se jedná o zjednodušující přístup k problematice, ale s ohledem na téma práce a metody používané v programu *Slyšet jinak* se mi tyto jeví jako dostačující.

Poslech jako součást hudební výchovy

Postupné začleňování poslechových činností do hodin hudební výchovy u nás lze sledovat od 30. let 20. století, a to v souvislosti s rozvojem gramofonového průmyslu a rozhlasového vysílání (od roku 1923). V osnovách platných od roku 1960 je již poslech do hudební výchovy začleněn jako jedna ze dvou hlavních složek, přičemž zpěv zůstává klíčovou aktivitou. Poslech hudby byl a stále je považován za důležitý prostředek pro rozvoj hudebnosti žáků, jejich pozornosti, paměti, představivosti, fantazie nebo tonálního a rytmického citění. Vždy je zdůrazňován emoční prvek, tedy citový prožitek ze slyšeného, a formování hudebního vkusu.²³³ Poslechové činnosti mají také „zprostředkovat a usnadňovat dítěti porozumění hudbě“, tedy přijímat zvukové informace a zpracovávat je v psychické rovině, neboť „porozumění hudebnímu dílu je považováno za tvořivý akt nalézání“.²³⁴

²²⁷ Například Juslin, Patrik – Sloboda, John A. (eds.): *Music and Emotion. Theory and Research*, Oxford 2001.

²²⁸ Například Snyder, Bob: *Music and Memory. An Introduction*, Cambridge 2000; Deutsch, Diana (ed.): *The Psychology of Music*, London 2013.

²²⁹ Například Cook, Nicholas: *Music, Imagination, and Culture*, Oxford 1990.

²³⁰ Například Shuter-Dyson, Rosamund: Musical Ability, in: Deutsch, Diana (ed.), *The Psychology of Music*, San Diego 1999, s. 627–651.

²³¹ Například Norths, Adrian C. – Hargreaves, David J. – O'Neill, Susan A.: The Importance of Music to Adolescents, *British Journal of Educational Psychology*, 2000, č. 2, s. 255–272.

²³² Srovnej například Holas, Milan: *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*, Praha 1991, s. 59–60.

²³³ Folprechtová, Květoslava: *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*, Olomouc 1992, s. 10.

²³⁴ Sedlák, František – Váňová Hana: *Hudební psychologie pro učitele*, Praha 2013, s. 276.

Reflexe tématu v domácí odborné literatuře nabízí ve svých textech například František Sedlák²³⁵ nebo Jaroslav Herden, který je také autorem populárních učebnic pro základní školy *My pozor dáme a posloucháme* (1994) a *My pozor dáme a nejen posloucháme* (1997). Herden navrhl tzv. dynamický model struktury poslechové hodiny, v jehož jádru stojí tvořivé myšlení učitele (jeho schopnost reagovat a řešit nastalé problémové situace), tvořivé aktivity žáků a neustálá interakce mezi nimi, a který ústí v „zážitek obohacený poznáním“.²³⁶ V roce 1998 Václav Drábek publikoval výsledky ojedinělého výzkumu vlivu tvořivých činností na poslech hudby 20. století. Na studentech poslechového a interpretačního semináře na Katedře hudební výchovy UK v Praze experimentálně ověřil, že improvizace a komponování „výrazně ovlivňují percepční schopnosti studentů v oblasti soudobé hudby, jakož i kladné postoje k ní“.²³⁷ Bohužel, na jeho výzkum u nás zatím nikdo další nenavázal.

Jak tedy v českém kontextu rozumíme pojmu aktivní poslech?²³⁸ Oproti tzv. pasivnímu poslechu, který je povrchní a nevyžaduje plnou pozornost posluchače,²³⁹ aktivní poslech předpokládá jeho psychickou aktivitu (spolu s intenzivním soustředěním na znějící událost či skladbu). Metodika používání tvořivého poslechu v hodinách hudební výchovy se ustálila již v 70. letech a dodnes nedošla výrazných změn. Zaměřuje se především na emocionální sdělení, výrazové prostředky, funkční typy (lidová píseň, opera, divadlo, film), formotvorné prostředky (melodie, motiv, forma) a slohotvorné prvky (dějiny hudby). Tento tradiční přístup dokládá například skriptum Květoslavy Folprechtové. Přestože reflektuje ještě stav vycházející z osnov z roku 1983, metodické postupy jsou platné dodnes. Sled poslechových úkolů pro žáky 1. stupně ZŠ by měl být následující:²⁴⁰

- a) rozlišit zvuk a tón,
- b) poznat barvu a zvuky pěveckých hlasů,
- c) poznat barvu hudebních nástrojů,
- d) seznámit se s vybranými hudebními žánry,
- e) určit výrazové prostředky hudby,
- f) orientovat se v hudební formě,
- g) zapamatovat si základní údaje o skladatelích.

²³⁵ Sedlák, František: *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*, Praha 1983.

²³⁶ Herden, Jaroslav: Možnosti modelování didaktické situace při poslechu hudby, in: *Hudební výchova v profilu žáka základní školy*, Praha 1985, s. 63.

²³⁷ Drábek, Václav: *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*, Praha 1998, s. 67.

²³⁸ Někdy též *tvořivý* či *řízený poslech*.

²³⁹ Pasivní poslech je dáván často do souvislosti s pojmy *background music* či *muzak*. David J. Elliott pro něj používá termín *just listening*. Elliott, David J.: *Musicing and Listening in Praxial Music* [online], dostupné z <http://www.davidelliottmusic.com/praxial-music-education/music-and-listening-in-praxial-music> [cit. 20. 3. 2015].

²⁴⁰ Folprechtová, Květoslava: *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*, Olomouc 1992, s. 24.

Následná tvořivá práce s poslechovou skladbou podle Folprechtové spočívá v soustředění na dominující výrazový prostředek, na jeho hudební imitaci či variaci (pěveckou, rytmickou, nástrojovou nebo pohybovou formou) a následně také na vytvoření nového, analogického tvaru, který může vyústit až do vlastního kompozičního pokusu (například formou melodizace lidového textu v rámci některého intonačního modelu).²⁴¹

Pokud se podíváme blíže na současné české základní vzdělávací dokumenty (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání²⁴² a pro gymnázia²⁴³) zjistíme, že hudební výchova je zde spolu s výchovou výtvarnou součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, která má za úkol zprostředkovat žákům tzv. umělecké osvojení světa, tedy osvojování s estetickým účinkem. Děje se tak prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností, a to v rovině produkce, recepce a reflexe. Výsledkem má být rozvoj hudebních schopností i dovedností žáka (sluchových, rytmických, pěveckých, intonačních, instrumentálních, hudebně pohybových, hudebně tvořivých a poslechových). Cílem celé vzdělávací oblasti má být mimo jiné „učení se prostřednictvím vlastní tvorby [...] rozvíjení tvůrčího potenciálu [...] zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě“.²⁴⁴

Přestože se zde mluví o rozvoji kreativity prostřednictvím vlastní tvorby, tyto aktivity nejsou blíže specifikované a není zcela zřejmé, co se pod pojmem „tvořivost“ myslí. Cílem poslechových činností na základní škole má být „[...] aktivní vnímání (percepce) znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech jejích žánrových, stylových i funkčních podobách, učí se hudbu analyzovat a interpretovat.“²⁴⁵ Žák na 1. stupni ZŠ by měl být schopen rozlišit jednotlivé kvality tónů, rozpoznat výrazné tempové a dynamické změny a některé hudební nástroje, odlišit hudbu vokální, instrumentální a vokálně instrumentální, rozpoznat některé z užitých hudebních výrazových prostředků a upozornit na metrrytmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny. Na 2. stupni by měl být schopen rozpoznat některé z tanců různých stylových období, orientovat se v proudu znějící hudby, vnímat užitě hudebně výrazové prostředky a charakteristické sémantické prvky, nebo zařadit na základě individuálních schopností a získaných vědomostí slyšenou hudbu do stylového období a porovnat ji z hlediska její slohové a stylové příslušnosti s dalšími skladbami.²⁴⁶ Později na gymnáziu si při recepci hudby žáci „[...] prostřednictvím poslechových činností uvědomují a ověřují působení znějící hudby. Hudba zde vystupuje v ‚instruktivní podobě‘ a umožňuje vyvozovat nové hudebně teoretické poznatky a dávat je do souvislosti s poznatky již získanými.“²⁴⁷ V oblasti recepce a reflexe by měl žák umět

²⁴¹ Tamtéž, s. 44.

²⁴² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2013, s. 68–72.

²⁴³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007, s. 52–53.

²⁴⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2013, s. 69.

²⁴⁵ Tamtéž.

²⁴⁶ Tamtéž, s. 70–71.

²⁴⁷ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007, s. 51.

vydělit podstatné hudební znaky z proudu znějící hudby, rozpoznat hudebně výrazové prostředky užité ve skladbě, uvědomit si hudební formu díla a k dílu přistupovat jako k logicky utvářenému celku.²⁴⁸

Je zřejmé, že aktuální požadavky na poslechové aktivity vycházejí ze staršího pojetí a že se základní model poslechu v hudební výchově za posledních téměř 60 let nijak výrazně nezměnil. Použitá slovesa – (žák) rozlišuje, rozpozná, zařadí, porovná – směřují spíše k získávání znalostí a vědomostí než k výrazné podpoře dětské hudební tvořivosti (patrně je to zejména ve formulaci RVP pro gymnázia). Určitou představu o současné pozici poslechu v rámci hudební výchovy na gymnáziích nabízí Blanka Knopová.²⁴⁹ Z výsledků jejího výzkumu vyplývá, že poslechu (vážené nebo populární hudby) je věnován jen malý časový prostor v hodině (do 10 minut). Navíc má především naukovou formu, a je tudíž pojímán jako receptivní aktivita (slouží veskrze jako doplněk výkladu k dějinám hudby).

Pro srovnání se lze alespoň stručně podívat na praxi v zahraničí. Především angloamerická hudební pedagogika chápe poslech jako jednu z klíčových aktivit hudební výchovy, která je východiskem k dalším tvořivým činnostem (jako je hra na hudební nástroje, improvizace a komponování). Jak například zdůrazňuje David J. Elliott ve své stěžejní knize *Music Matters*, „[...] learning to listen deeply and intelligently for the music of a particular practice requires that students learn music from inside musical practices, from the perspective of reflective musical practitioners.“²⁵⁰ Nebo také „[...] listening ought to be taught and learned in direct relation to the musical practices and works students are learning in and through their own active making“.²⁵¹ Silný důraz kladený na rozvoj poslechových schopností prostřednictvím praktických činností ale podle něj neeliminuje potřebu jejich kultivace formou poslechu nahrávek, případně živé hudby. Je ale potřeba dát pozor, aby tento způsob nebyl užíván nadbytečně na úkor kreativních aktivit (*music making*).

Brian Loane ve své úvaze vycházející z praktických zkušeností upozorňuje na nedostatky v rozdělení hudebních činností (*composing/performing/listening*), neboť „[...] composing and performing involve listening in some way. But perhaps we can go a little further, and say that each is a sort of listening.“²⁵² Právě poslech je podle něj skutečným jádrem hudební výchovy. Proto navrhuje nové členění aktivit v podobě *composition-listening/performance-listening/movement-listening*.²⁵³

Také Regina Murphy zastává jednoznačný názor, že „[...] listening is the keystone to developing a musical ear and it provides one of the most accessible entry points for

²⁴⁸ Tamtéž, s. 53.

²⁴⁹ Knopová, Blanka: Hudební výchova na gymnáziích a její realizace v praxi, *Teoretické reflexe hudební výchovy* [online], 2011, č. 2. Dostupné z www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_7_2/obsah.htm [cit. 27. 4. 2015].

²⁵⁰ Elliott, David J.: *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, Oxford 1995, s. 101.

²⁵¹ Tamtéž, s. 274.

²⁵² Loane, Brian: On 'Listening' in Music Education, *British Journal of Music Education*, 1984, č. 1, s. 29.

²⁵³ Tamtéž, s. 35.

engaging creatively with music“.²⁵⁴ A důraz na rozvoj kreativity je zde zásadní. Podobně jako Elliott, i Murphy uvažuje o vzájemném propojení všech hudebních činností s poslechem. Reakce na hudbu mohou být vyjádřeny slovem, psaným textem, vytvořením uměleckého objektu (například kresby), pohybem, instrumentálními činnostmi (hrou na hudební nástroje), improvizací, použitím ICT (vizuální interpretace, remix) a v neposlední řadě též komponováním (vytváření vlastních skladeb dětí).²⁵⁵ Ve stejném duchu argumentují také Durrant a Welch,²⁵⁶ Glover a Young²⁵⁷ a mnoho dalších.

V anglickém jazykovém okruhu (a především v Anglii samotné) se jednoznačně prosazuje komplexní pojetí poslechu a vnímání. Tedy nikoliv jako samostatné izolované aktivity, ale naopak v úzkém a především vědomém propojení s dalšími hudebními činnostmi, včetně komponování dětí.

Classroom composing aneb elementární komponování²⁵⁸

Právě kompoziční aktivity tvoří stěžejní součást hudební výchovy v Anglii a jsou od roku 1992 zakotveny do anglického Národního kurikula.²⁵⁹

Problematika komponování na elementární úrovni se začala intenzivně řešit ve Spojených státech a Velké Británii od 60. let 20. století. Pomyslným odrazovým můstkem se stala experimentální hudba a otázky jejího možného zapojení do obsahu hudební výchovy (a tím i její zpřístupňování dětem). Vývoj hudby ve 2. polovině 20. století nabídl zcela nové umělecké prostředky, kompoziční postupy a metody práce se zvukem (mnohdy velmi jednoduché), které na jedné straně vyžadovaly nový typ posluchače²⁶⁰ a na straně druhé podnítily výrazné změny v hudební pedagogice a výchově. Slovy Johna Payntera, „[...] music in the twentieth century has opened the doors of perception as never before“.²⁶¹

²⁵⁴ Murphy, Regina: Enhancing Creativity Through Listening to Music, in: Burnard, Pamela – Murphy, Regina (eds.), *Teaching Music Creatively*, London 2013, s. 98.

²⁵⁵ Tamtéž, s. 105.

²⁵⁶ Durrant, Colin – Welch, Graham: *Making Sense of Music. Foundation for Music Education*, London 1995, s. 65–96.

²⁵⁷ Glover, Joanna – Young, Susan: *Primary Music. Later Years*, London 1999, s. 18–25.

²⁵⁸ Podrobněji k tématu elementárního komponování, jeho principům a historickému vývoji viz Synek, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008; Vše-
tičková, Gabriela: *Komponování dětí v hudební výchově s přihlédnutím k hudebnímu minimalismu*, disertační práce, Olomouc 2011.

²⁵⁹ *National Curriculum in England*, Music Programmes of Study – Key Stages 1, 2 and 3, London 2013. Dostupné online na www.gov.uk/government/collections/national-curriculum [cit. 28. 4. 2015].

²⁶⁰ Jiří Kopecký jej nazývá *produkcujícím uchem*, neboť současný posluchač mnohdy má vlastní produkující/kompoziční zkušenost, a dochází tak ke stírání rolí autor – interpret – posluchač. Kopecký, Jiří – Synek, Jaromír – Zouhar, Vít: *Hudební hry jinak*, Brno 2014, s. 65.

²⁶¹ Paynter, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 21.

Moderní hudba představuje vhodné východisko pro experimenty se zvuky a nejrůznější kreativní činnosti dětí ve vyučování.

Právě hudební pedagog a skladatel John Paynter stál v čele těchto snah, spolu s R. Murray Schaferem, Brianem Dennisem, Georgem Selfem či v Německu Gertrud Meyer-Denkman. Klíčovým bodem se stává požadavek přímé tvůrčí práce se zvuky, která ve svém důsledku napomáhá lepšímu pochopení hudby a jejích tvůrčích procesů, a která chce „[...] to open pupils' ears and to educate the feelings“.²⁶² To především znamená naučit děti pozorně vnímat sebe a své okolí, známé i překvapivé zvuky. Zároveň jim zprostředkovat prožitek z hudby, kterou sami vytvářejí a tím také rozvíjet citovou sféru jejich osobnosti. R. Murray Schafer tyto principy doplnil ještě o hledisko akustické ekologie, neboť v míře hluku a ve všudypřítomném hudebním smogu viděl jeden ze zásadních problémů současné společnosti, které je potřeba aktivně řešit. Jeho celoživotním zájmem je zkoumání akustického prostředí, ve kterém člověk žije a které zároveň svou činností i sám vytváří. Pro toto prostředí používá (do češtiny jen obtížně přeložitelný) pojem *soundscape*, který lze chápat jako označení zvukové krajiny. První krok směrem ke zlepšení této situace Schafer spatřuje především v pedagogické práci s dětmi. Jeho myšlenka tzv. *ear cleaning* představuje systematický program zaměřený na rozvoj sluchového vnímání. Citlivost ke zvukům lze chápat jako jeden z pilířů Schaferova pojetí hudby a hudebního vzdělávání. „I have tried always to induce students to notice sounds they have never really listened to before, listen like mad to the sounds of their own environment and the sounds they themselves inject into their environment.“²⁶³

V takto pojaté hudební výchově je vnímání a poslech hlavním východiskem pro další tvořivou práci se zvuky, která vede k obohacení poslechových zkušeností a k pochopení kompozičních principů moderní hudby. Výzkumy zároveň dokazují, že především malé děti jsou velmi otevřené novým a netradičním zvukům, ale tato otevřenost postupně s věkem klesá.²⁶⁴ Jak dodává Janet Mills, „[...] it is never too early to start widening the range of music to which children listen“.²⁶⁵ Výše zmíněnými zásadami se nechává inspirovat také český program *Slyšet jinak*.

²⁶² Tamtéž, s. 11–12.

²⁶³ Schafer, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 46.

²⁶⁴ Například Taylor, Sam: *Musical Development of Children Aged Seven to Eleven, Psychology of Music*, 1973, č. 1, s. 44–49. Citováno z Mills, Janet: *Music in the School*, Oxford 2005, s. 63.

²⁶⁵ Mills, Janet: *Music in the School*, Oxford 2005, s. 63.

Slyšet jinak – elementární komponování v České republice

Hudebně kreativní program *Slyšet jinak*²⁶⁶ vznikl v roce 2001 ve spolupráci členů Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Hudební fakulty JAMU v Brně, a i v současnosti v českém kontextu představuje stále jedinou platformu, která systematicky rozvíjí kompoziční aktivity dětí a která usiluje o začlenění těchto aktivit do hodin hudební výchovy na základních a středních školách. Svými metodologickými principy program navazuje na výše zmiňované autory a další projekty, které v minulosti usilovaly o zprostředkování experimentální hudby dětem prostřednictvím kreativní práce se zvuky a komponování. Jedná se o britsko-německý projekt *Response* a především rakouský *Klangnetze*.²⁶⁷ Hlavním cílem programu je učinit z hudební výchovy zábavný a hravý předmět, který dětem nabídne zcela nové zážitky a zkušenosti, a který bude zároveň rozvíjet jejich tvořivý potenciál. Uplatňovanou výukovou metodou je tzv. elementární komponování,²⁶⁸ tedy vytváření hudebních struktur pomocí jednoduchých prvků a kompozičních principů (které jsou ale shodné s postupy uplatňovanými v moderní hudbě 20. a 21. století).

Komponování v programu *Slyšet jinak* probíhá v malých skupinách. Nejedná se tedy o tradičně chápáné pojetí skladatelské práce – jako mentálně velmi náročné a vysoce specializované činnosti k tomu vyškoleného jednotlivce. Zároveň tvar výsledné kompozice není to nejpodstatnější. Hlavní důraz je kladen na vlastní kreativní proces jejího vzniku. Na hledání a objevování, experimentování, improvizaci, třídění a uspořádávání zvukového materiálu do ideální podoby, ale též na schopnost plného soustředění, komunikace a spolupráce ve skupině.

Program směřuje k vytvoření tzv. bezbariérové hudební výchovy, kdy se do hudebních činností mohou rovnocenně zapojit všechny děti bez ohledu na své hudební zkušenosti a dovednosti. Naplnění tohoto předpokladu napomáhá používání grafické notace pro záznam zvuků a výsledných skladeb, neboť znalost tradičního notového písma by neměla být limitujícím faktorem nebo podmínkou pro zapojení do kompozičního procesu.²⁶⁹

²⁶⁶ Podrobněji k programu *Slyšet jinak* viz Kopecký, Jiří – Synek, Jaromír – Zouhar, Vít: *Hudební hry jinak*, Brno 2014; Zouhar, Vít: *Slyšet jinak*. Každý může být skladatelem, *His Voice*, 2005, č. 3, s. 10–12.

²⁶⁷ Podrobněji viz Zouhar, Vít: *Komponování ve třídách*. Poznámky k prvním americkým a britským projektům, in: Steinmetz, Karel – Černohorská, Jitka (eds.), *Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtí Lea Kestenberga (1882–1962)*, Olomouc 2008, s. 186–190; Všeticková, Gabriela: *Komponování dětí v hudební výchově s přihlédnutím k hudebnímu minimalismu*, disertační práce, Olomouc 2011, s. 89–103.

²⁶⁸ Někdy též *dětské komponování*. V anglickém kontextu se používá nejčastěji termín *classroom composing* nebo také *composing in the classroom*.

²⁶⁹ Srovnej Všeticková, Gabriela: *Graphic Scores and Visualisation of Music*. Experience from the Czech Different Hearing Creative Programme, in: *SGEM Conference on Arts, Performing Arts, Architecture and Design. Conference Proceedings*, Sofia 2014, s. 321–328.

Ten v rámci programu *Slyšet jinak* začíná úvodními hrami (tzv. startery), jejichž účelem je navodit tvořivou atmosféru, odstranit nervozitu, zklidnit (nebo naopak nabudit) účastníky a podpořit jejich soustředěnost. Postupně se přechází k hledání vhodného zvukového materiálu a jeho následného uspořádání do větších struktur – výsledných kompozic. Důležitou roli hraje improvizace, která je ve všech fázích neustále ve větší či menší míře přítomná (a to i během finální interpretace skladby). Zároveň dochází k úzkému propojení role skladatele, interpreta a posluchače.

Vnímání a poslech v rámci programu *Slyšet jinak*

Vnímání a poslech jsou pevnou součástí všech aktivit v průběhu celého kompozičního procesu (ať již cíleně či zcela nezámyslně).²⁷⁰ Tvoří tak jeden ze základních pilířů programu, jehož snahou je ono Paynterovo „open children's ears“,²⁷¹ tedy „otevírání uší“ směrem k intenzivní percepci okolí a zvuků, které nám nabízí, nebo zvuků, které sami svou činností produkujeme. S tím souvisí také obecné pojetí hudby v programu, kterou chápeme v nejširším možném smyslu slova – hudba je pro nás vše, co zní. Tato premisa je opět v úzkém vztahu k vývoji hudby ve 20. století, kdy již od jeho počátku můžeme sledovat úsilí o hledání nových zvukových možností.²⁷² Tyto snahy posléze kulminují v díle Johna Cage (1912–1992), který chápání toho, co je hudba, rozšířil na maximální možnou míru: „The material of music is sound and silence. Integrating these is composing.“²⁷³

Pro stimulaci poslechu a vnímání (a také s ohledem na jeho bezbariérový charakter) v programu *Slyšet jinak* používáme pestrou paletu zdrojů zvuku. Mezi ně patří přírodní materiály (kameny, listy, dřevo); běžné předměty denní potřeby, které lze chápat jako tzv. sónické objekty či ready-mades,²⁷⁴ tedy věci připravené k okamžitému použití bez nutnosti dalších úprav (vybavení třídy, klíče, láhve, zipy, papír); nově vynalezené, originální hudební nástroje vytvořené často samotnými dětmi; etnické nástroje z různých koutů světa (dešťová hůl, kalimba, čaranga, txalaparta); nebo také hudební nástroje ze zeleniny.²⁷⁵ Nenahraditelný je samozřejmě lidský hlas a stále k dispozici je vlastní tělo. Využít lze i tradiční hudební nástroje, ale nejlépe netradičním způsobem (hra na struny

²⁷⁰ Srovnej také Loane, Brian: On 'Listening' in Music Education, *British Journal of Music Education*, 1984, č. 1, s. 27–36.

²⁷¹ Paynter, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 12.

²⁷² Například v díle Erika Satieho, Edgara Varèse, Luigiho Russola a dalších.

²⁷³ Cage, John: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown 1979, s. 62.

²⁷⁴ Pojem *ready-made* pochází z oblasti výtvarného umění a popisuje výtvarné dílo, které vzniká použitím věci a objektů, které samy o sobě uměním nejsou, ale stávají se jím díky přenesení do nového kontextu (většinou bez větších úprav) a změně jejich nazírání. Ikoničným artefaktem tohoto druhu je *Fontána* Marcela Duchampa z roku 1917, tedy pisoár jako umělecké dílo. Podobně i běžné věci kolem nás nejsou primárně chápány jako hudební nástroje, ale při změně kontextu se jimi mohou stát.

²⁷⁵ Ty jsou inspirované mj. činností vídeňského *The Vegetable Orchestra* (<http://www.vegetableorchestra.org>).

klavíru, foukání do dírek zobcové flétny).²⁷⁶ Takovýto instrumentář nabízí nekonečné množství zvukových podnětů, se kterými lze tvořivě pracovat a které rozvíjejí poslechové schopnosti a dovednosti účastníků (přestože „[...] touha vyzkoušet je zpočátku větší, nežli snaha o soustředěné vnímání zvukových kvalit“,²⁷⁷ a to platí nejen u menších dětí). Zároveň se s jeho pomocí otevírá cesta ke snazšímu přijetí a pochopení hudby 20. století.

Klíčovou roli v celém programu *Slyšet jinak* hraje koncentrace, jako základní předpoklad a východisko pro veškeré poslechové aktivity. A to nejen koncentrace na zvuky, ale též na samotnou produkční činnost a kompoziční proces. Protože bez plného soustředění není možné dosáhnout hluboké percepční zkušenosti.

Zvuky a další podněty k poslechu vznikají dvěma způsoby. V první řadě jsou výsledkem přímé aktivity účastníků. Jsou tedy produkovány záměrně – hlasem, hrou na tělo, hrou na zvukové objekty nebo na hudební nástroje. Neméně důležité jsou ale také zvuky okolí a prostředí, ve kterém se člověk právě nachází (zmiňovaná Schaferova *soundscape* – zvuková krajina). Ty vznikají zcela nezávisle na vůli či činnosti účastníků a nabízí tak mnohdy nečekané a velmi inspirativní poslechové zážitky.

Startery a hry

Přestože celková podoba programu *Slyšet jinak* a jeho základní metodologie se již od jeho vzniku ustálila, v dílčích aspektech stále ještě dochází ke změnám – zejména v souvislosti s testováním nových nápadů na hry a cvičení. V současnosti máme k dispozici celkem 57 starterů, které podle jejich základního charakteru dělíme na startery iniciační, koncentrační, komunikační, respektive improvizální a kompoziční hry. Toto dělení je ale spíše rámcové, neboť většina her se pohybuje na rozmezí dvou nebo více kategorií (koncentrace a komunikace je přítomná téměř vždy bez výjimky).

Práci s vnímáním a poslechem v rámci programu *Slyšet jinak* lze demonstrovat na čtyřech konkrétních kreativních hrách. Při jejich výběru jsem zohlednila především zřetelný způsob, jakým tyto startery pracují s poslechem a vnímáním. Zároveň tyto startery patří mezi nejčastěji využívané v rámci jednotlivých projektů *Slyšet jinak* a jejich analýza a následné hodnocení proto vychází z mnohonásobně ověřené praxe. U každé hry popisují především její základní variantu, která se ale může podle potřeby upravovat nebo posloužit jako východisko pro nové herní situace.

²⁷⁶ Podrobněji viz Coufalová, Gabriela – Medek, Ivo – Synek, Jaromír: *Hudební nástroje jinak*, Brno 2013.

²⁷⁷ Kopecný, Jiří – Synek, Jaromír – Zouhar, Vít: *Hudební hry jinak*, Brno 2014, s. 88.

Iniciační starter – *Bublifuk*²⁷⁸

Bublifuk je velice jednoduchá a časově nenáročná hra pracující s vokály. Lektor stojí uprostřed mezi hráči a vyfukuje bubliny. Každý hráč má za úkol vybrat si zrakem jednu konkrétní bublinu a její let doprovodit svým hlasem, který kopíruje let bubliny. Vznikají tak sestupná nebo též vzestupná glissanda. Jakmile bublina praskne, tón skončí. Hráč si pak vyhledá novou bublinu a pokračuje stejným způsobem dále. Jiná varianta hry vzniká, pokud hráči sledují let bubliny mlčky a hlasem doprovodí pouze moment jejího prasknutí.

Na tuto hru účastníci (a především menší děti) reagují vždy s velkým nadšením a nasazením, někdy i na úkor dostatečné koncentrace a naslouchání – touha „pomoci“ své bublině prasknout je mnohdy silnější. Taková aktivizace nemusí být nutně na škodu, ale i přesto je hlavním cílem tohoto cvičení vytvořit prostor a podmínky pro soustředěný poslech. V průběhu hry vzniká bohatá zvuková plocha ze vzájemně se proplétajících hlasů, která se velmi pozvolna, ale neustále proměňuje. Druhá varianta naopak zaměřuje pozornost na jediný zvuk či shluky zvuků v prostoru a čase. Tato koncentrace hudebního dění do jedinečného zvukového okamžiku je v zásadě blízká punktualistické kompoziční metodě Antona Weberna v jeho vrcholných dílech. Zároveň také umožňuje uvědomit si význam ticha.

Komunikační starter – *Komfortní poslech*²⁷⁹

Komfortní poslech je hra určená pro skupinu alespoň o 20 hráčích, která se rozdělí na dvě poloviny. První polovina spolu s lektorem vytvoří kruh. Druhá polovina se pohodlně posadí v jeho středu a jejím jediným úkolem je se zavřenýma očima naslouchat. Lektor vysílá po kruhu libovolné zvuky vytvořené hrou na tělo nebo hlasem. Stojící hráči se snaží, aby na sebe zvuky plynule navazovaly a tím pro posluchače vytvářely představu souvislého nepřerušovaného zvuku kroužícího kolem nich. Lektor postupně mění kvalitu zvuků (dynamika nebo tempo), nebo vyšle zvuk zcela jiný. Může také změnit směr předávání zvuku nebo vyslat dva zvuky najednou. Po skončení hry je dán prostor pro sdílení posluchačských zážitků. Hra se posléze opakuje ještě jednou, přičemž hráči si vymění své role.

Přestože je tento starter primárně řazen mezi komunikační hry (a to s ohledem na neustále probíhající nonverbální komunikaci mezi jednotlivými stojícími hráči při předávání zvuků, ale také mezi oběma skupinami navzájem), pracuje především s představivostí, fantazií a emocemi, které vznikají při poslechu obíhajících zvuků. Tyto představy a zážitky jsou na konci hry verbalizovány s pomocí otázek „Jak jste se cítili?“, „Co jste si představovali?“, „Co vám bylo při poslechu příjemné nebo naopak nepříjemné?“ Naše zkušenosti z projektů *Slyšet jinak* ukazují, že tyto pocity mohou být velice intenzivní – ať

²⁷⁸ Kopecký, Jiří – Synek, Jaromír – Zouhar, Vít: *Hudební hry jinak*, Brno, 2014, s. 111.

²⁷⁹ Tamtéž, s. 136–137.

již v pozitivním nebo negativním smyslu. Účastníci mnohdy vyprávějí celé příběhy, které si představovali, jako by v jejich hlavách proběhl film. Takové silné zážitky podněcuje především pohyb zvuku v prostoru kolem posluchačů. Celkové vyznění hry je ale částečně v rukou lektora, který jej může ovlivňovat charakterem vysílaných zvuků (jemných nebo naopak dramatických až strašidelných). Úspěch hry záleží také na soustředění stojících hráčů a jejich schopnosti předávat si jednotlivé zvuky plynule po kruhu.

Improvizální a kompoziční hry – *Improvizace se dvěma zvuky a tichem*²⁸⁰

Cílem této hry je zaměřit pozornost účastníků směrem k netradičním zdrojům zvuku. Každý hráč má za úkol připravit si v průběhu stanovené doby přibližně dvou minut dva kontrastní zvuky – jeden dlouhý tichý, druhý krátký silný. K jejich vytvoření použije jakýkoliv zvukově zajímavý předmět běžné denní potřeby, který se nachází v nejbližším okolí (součást oblečení, vybavení místnosti, nejrůznější věci v osobním vlastnictví atp.). K vyjádření obou zvuků lze použít předměty dva, ale také pouze jeden dvěma různými způsoby. Všichni hráči nejprve představí své dva zvuky ostatním. Poté následuje pěti-minutová improvizace, v jejímž průběhu smí hráč použít každý zvuk maximálně pětkrát. V průběhu improvizace by mělo také zaznít dvacet vteřin naprostého ticha. Hráči se ale předem nedomlouvají, ve které fázi hry se ticho objeví (tato situace pomáhá udržovat koncentraci a zvyšuje napětí celé hry).

Improvizace se dvěma zvuky a tichem vytváří platformu pro vnímání odlišných zvukových kvalit – vysoký či nízký zvuk, výrazný či jemný, hlasitý či tichý. Zejména tiché zvuky mohou být extrémně diferencované, některé z nich dokonce téměř neslyšitelné. V průběhu improvizace hráči reagují na vznikající zvukový prostor a aktivně do něj vstupují vlastními zvuky. Tím se podněcují a rozvíjejí jejich sluchové dovednosti, a zároveň je jim umožněno přemýšlet o zvuku v kontextu jiných zvuků v prostoru a čase.

Na tuto hru následně navazují další tvořivé činnosti, kdy jsou oba zvuky zapsány na papír v podobě grafických symbolů, se kterými se začínají vytvářet první komplexnější hudební struktury – kompozice.

Improvizální a kompoziční hry – *Minuta ticha*²⁸¹

Výchozí situace této hry je následující: v přesně vymezeném čase jedné minuty všichni hráči soustředěně naslouchají „tichu“, tedy všem zvukům ve svém okolí (aniž by jakékoliv zvuky sami záměrně vytvářeli).

Minuta ticha patří mezi základní hry pracující s konceptem *soundscape*, a v mnoha kreativních projektech se s ní v různých podobách setkáváme již od konce 60. let 20. století.

²⁸⁰ Tamtéž, s. 147–148.

²⁸¹ Tamtéž, s. 153–154.

Základním inspiračním zdrojem pro toto cvičení je slavná „tichá kompozice“ Johna Cage 4'33", kterou posléze do didaktické podoby zpracovali R. Murray Schafer, John Paynter, Brian Dennis, George Self a další.²⁸² Ve všech případech je cílem obrátit posluchačovu pozornost na běžné i neobvyklé zvuky, které nás v daný moment obklopují.

Ve struktuře programu *Slyšet jinak* má *Minuta ticha* významné místo, protože se zaměřuje na zvuky, které nevznikají naší záměrnou činností (jak tomu bylo v předchozích hrách). Hráči by se měli snažit vnímat nejen druhy zvuků, ale také jejich časové umístění – tedy kdy v průběhu minuty zvuk zazněl? Byl dlouhý nebo krátký? Vyvíjel se nějak? Veškeré zvuky jsou posléze zaznamenány na velký papír do jednoduché lineární grafické partitury, kterou vytvoří lektor nebo sami účastníci. Každému zvuku je vyhrazen jeden řádek, na kterém je schematicky zachycen jeho průběh v čase (včetně případného opakování nebo dynamických změn). Takto vzniklá partitura je následně interpretována – hlasem, hrou na tělo nebo na netradiční hudební nástroje. Celá *Minuta ticha* nebo její části se následně mohou stát východiskem pro vytvoření úplně nové kompozice. *Minuta ticha* může být pojata jako hra pro celou skupinu, kdy se všichni účastníci nacházejí na stejném místě a sdílejí tedy stejné zvukové prostředí, nebo také jako individuální úkol, kdy si každý účastník připraví svou vlastní partituru zachycující dění na nejrůznějších místech (ulice, obchod, nádraží atd.). V prvním případě je vždy velmi zajímavé sledovat okamžité reakce na zvuky v okolí – některé jsou výrazné a jasně rozlišitelné, mnohé jsou ale velmi delikátní a slyšitelné pouze na jediném místě a jedinou osobou (dýchání souseda, tlukot vlastního srdce apod.). I tyto zvuky mají ve hře své důležité místo. Jinou otázkou představuje individuální vnímání času, tedy určení místa, kdy jednotlivé zvuky zazněly, které se může ve skupině často značně lišit. Toto cvičení je možné provádět i s dětmi mladšího školního (nebo i předškolního) věku, přestože je potřeba brát v potaz sníženou schopnost koncentrace po delší dobu (kterou v tomto případě jedna minuta již představuje). *Minuta ticha* je velmi účinné cvičení, které umožňuje nasměrovat pozornost k všedním zvukům, které se najednou stávají nevšední. Neboť „[...] there is nothing so sublime or stunning in music as silence. The ultimate silence is death“.²⁸³

²⁸² Srovnej např. Dennis, Brian: *Experimental Music in Schools*, London 1970, s. 5; Paynter, John – Aston, Peter: *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge 1970, s. 61; Paynter, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 24; Self, George: *Make a New Sound*, London 1976, s. 1; Schafer, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 50; Dimény, Judit: *Zvuk jako hra*, Praha 1992, s. 6; Šimanovský, Zdeněk: *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, Praha 1998, s. 207.

²⁸³ Schafer, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 50.

Závěr

Dosavadní zkušenosti z programu *Slyšet jinak* ukazují, že pokud nabídneme dětem nové percepční a poslechové zážitky v podobě práce se zajímavým a netradičním zvukovým materiálem, začnou mnohem citlivěji, otevřeněji a se zájmem vnímat své okolí. Běžné zvuky, které byly doposud považovány za nevýrazné nebo dokonce rušivé, se (i díky tomu, že je děti samy vytvářejí) najednou stávají zajímavými, unikátními a začne se o nich přemýšlet jako o možném hudebním materiálu. Totéž platí o významu ticha, které je najednou chápáno jako důležitá součást hudby a hudební kompozice. Úhel nazírání na ticho se v důsledku osobní zkušenosti výrazně mění.

Základní otázka „co je hudba“ se tím dostává do zcela nových kontextů a dimenzí, které jsou mnohdy ostře konfrontovány s každodenní hudební zkušeností dětí a účastníků. Najednou lze hudbu definovat mnohem šířeji, než jak bývá běžně vnímána – jako píseň, skladba, noty apod.²⁸⁴ To je důležité s ohledem na jazyk hudby 20. století. Díky svým východiskům představuje program *Slyšet jinak* pro drtivou většinu dětí (a účastníků obecně) vůbec první setkání s kompozičními principy moderní artificiální hudby. Ta je považována za oblast velmi složitou a didakticky těžko uchopitelnou. Ale právě cestou poslechu a intenzivní tvořivé práce se širokou škálou zvuků lze tuto bariéru úspěšně překonat.²⁸⁵

Hudebně kreativní hry založené na poslechu a vnímání podporují rozvoj hudební představivosti a fantazie, a to i v přenesené podobě při vytváření a interpretaci grafických partitur. Podněcují uvažování o čase a jeho průběhu, jsou také odrazovým můstkem pro úvahy o hudební struktuře. Následné slovní reflexe jednotlivých her stimulují schopnost verbálně vyjádřit psychologické pochody (zážitky, emoce, představy apod.). Nelze opomenout ani důraz kladený na rozvoj hudební kreativity a schopnosti koncentrace, která je v tomto případě zásadní.

Pozitivní vliv programu *Slyšet jinak* a jeho metodologických postupů na rozvoj schopnosti otevřeněji vnímat neobvyklé zvuky nebo zvuková prostředí dokládají také výsledky dotazníkového šetření, provedeného mezi studenty Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogiky, kteří se zúčastnili kurzu *Slyšet jinak* v roce 2014.²⁸⁶ Tento výzkum je zatím pouze velmi malého rozsahu (n = 16), ale získané výsledky ukazují na celou řadu zajímavých skutečností. Dotazník refletoval různé aspekty programu – metodologické či organizační – včetně problematiky poslechu a vnímání. Na otázku „Domníváš se, že ti kurz hudební kreativity *Slyšet jinak* pomohl ‚otevřít uši‘, tedy začít citlivěji vnímat

²⁸⁴ Srovnej například Hickey, Maud: *Music Outside the Lines. Ideas for Composing in K-12 Music Classrooms*, Oxford 2012, s. 41–42.

²⁸⁵ Jak také potvrzují výsledky výše zmiňovaného výzkumu Václava Drábka. Drábek, Václav: *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*, Praha 1998, s. 59–67.

²⁸⁶ Kurz proběhl ve dnech 3. a 4. 12. 2014 na Katedře hudební výchovy PdF UP v Olomouci a zúčastnilo se ho 16 studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika a 7 studentů jiných oborů pedagogické fakulty.

zvuky ve svém okolí?“ odpovědělo všech 16 dotazovaných studentů kladně – 11 určitě ano, 5 spíše ano. Některé z odpovědí byly také doplněny komentáři, ze kterých je patrná mnohdy zásadní změna ve vztahu ke zvukům nebo prostředí:

„[...] začala jsem chodit bez sluchátek v uších a i doma vnímám více zvuků než dříve.“

„[...] trhy už nikdy nebudou jen trhy.“

„[...] občas se pozastavím a vzpomenu si, že je skvělé otevřít uši.“

„[...] zajímavé zvuky jsou všude kolem nás.“

„[...] po zkušenosti, kdy jsme skládali skladby ze zvuků kolem nás, vše vnímám jinak a víc, zvuků okolo sebe si daleko více všímám.“

Je také potěšující, že všech 16 dotazovaných studentů vnímá kurz *Slyšet jinak* jako významný inspirační zdroj pro svou budoucí pedagogickou praxi. Nicméně je potřeba mít na zřeteli, že toto dotazníkové šetření odráží pouze stav bezprostředně po absolvovaném kurzu, kdy jsou zážitky ještě živé a velmi silné. Otázka dlouhodobého působení programu bude předmětem dalšího výzkumu v budoucnosti.

Zmiňované hudební hry slouží jako přípravná fáze k dalším navazujícím kompozičním aktivitám. A skutečnost, že vytváření a používání zvuků nevyžaduje žádné hudební zkušenosti a dovednosti, otevírá cestu k těmto aktivitám úplně všem. Protože „We are all ‚musicians‘. We are all ‚creators‘“.²⁸⁷

Poslech a vnímání jako východisko pro tvořivé aktivity v hudební výchově. Zkušenosti z programu *Slyšet jinak*

Abstrakt

Přestože se tématem kreativity a komponování dětí ve třídách skladatelé a hudební pedagogové v západní Evropě a ve Spojených státech zabývají již téměř půl století, program *Slyšet jinak* je první, který se snaží tyto principy rozvíjet v rámci české (respektive československé) hudební výchovy. Program *Slyšet jinak* vznikl v roce 2001 ve spolupráci pedagogů a umělců Univerzity Palackého v Olomouci a JAMU v Brně. Je to doposud jediný projekt v České republice, který se zaměřuje na zpřístupňování soudobé hudby dětem metodou tzv. elementárního komponování, které pracuje s jednoduchými a snadno uchopitelnými kompozičními principy, využívá netradiční zvuky a hudební nástroje a grafickou notaci. Jeho autoři se inspirovali podobnými projekty, které vznikaly od 60. let 20. století ve Spojených státech, Velké Británii a Německu.

Tento příspěvek se zaměřuje na různé způsoby práce s poslechem a vnímáním v rámci programu *Slyšet jinak* a jejich vztah k hudbě 20. století. Vychází z popisu a analýzy vybraných her a cvičení, které jsou využívány v prvních fázích kompozičního procesu.

²⁸⁷ Frederic Rzewski. Citováno z Nyman, Michael: *Experimental Music. Cage and Beyond*, Cambridge 1999, s. 130.

Zkušenosti z programu *Slyšet jinak* ukazují, že intenzivní koncentrace na ticho, zvuk či „soundscape“ může být vhodným východiskem pro další kompoziční činnosti v hudební výchově a také cesta k hudbě 20. století. Příspěvek vyvozuje závěry ve vztahu ke kompoziční a pedagogické praxi v kontextu hudební výchovy v České republice.

**Listening and perception as a starting point for creative activities in music education.
Experience from the *Different Hearing* programme**

Abstract

Although composers and music pedagogues in Western Europe and the United States have been dealing with the topic of creativity and classroom composing within music education for almost half a century, the *Different Hearing* programme is the first to strive to include and develop these principles within the Czech education system (or indeed the former Czechoslovakian one). The *Different Hearing* programme originates from the cooperation of teachers and artists of two universities (Palacký University in Olomouc and Janáček Academy of Music and Performing Arts in Brno), and since 2001 it is the first project in the Czech Republic focused on making contemporary music accessible to children via the so-called method of elementary composition. Its authors were inspired by similar projects which had been taking place in the United States, Great Britain and Germany since the mid-1960s. The programme works primarily with the basic elements used in the process of composition, and it includes the use of non-traditional sounds, non-traditional musical instruments and graphic notation.

This paper focuses on the different ways and approaches to work with listening and perception in the framework of the *Different Hearing* programme, and their relation to contemporary music. It is based on the description and analysis of selected games and exercises that are used to initiate the compositional process. Experiences from the *Different Hearing* programme demonstrate that the intensive concentration on silence, sound or “soundscape” can be a suitable starting point for compositional activities in the classroom, as well as a way to the music of the 20th century. The paper draws conclusions in relation to compositional and pedagogical practices in the context of music education in the Czech Republic.

Klíčová slova

Poslech; vnímání; elementární komponování; hry; *Slyšet jinak*.

Key words

Listening; perception; classroom composing; games; *Different Hearing*.