

Hudební představy, hudební představivost a mentální reprezentace hudby – podněty k diskusi.

Jan Slavík k přehledové stati Jiřího Mareše

V 5. čísle *Živé hudby* (s. 92 – 114) z roku 2014 vyšla podnětná přehledová studie mého vzácného dlouholetého přítele a učitele, J. Mareše, pod názvem *Hudební představy, hudební představivost a mentální reprezentace hudby*. Autor v ní čtenářům poskytuje všeobecný náhled na současné psychologické pojetí hudebních představ a jejich uplatnění v hudební praxi. Ve svém textu se mimo jiné stručně zamýšlí i nad možnostmi pedagogického využití výzkumů hudební představivosti a v této souvislosti střízlivě konstatuje, že „sebedůkladnější zkoumání nižších úrovní (tj. základů hudebních představ) nám neumožní pochopit fungování [...] vyšších úrovní“ (Mareš, cit. dílo, s. 113). Dodejme k tomu, že v hudební pedagogice je však přesto zapotřebí se nějak i v těchto vyšších úrovních zorientovat a domluvit se o nich co možno přesně a co možno konsenzuálně, abychom mohli hledat cesty, řečeno slovy Haddonové, „jak *nejlépe* rozvíjet schopnost lidí představovat si hudbu“ (in Mareš, cit. dílo, s. 111).

Rád bych proto navázal na Marešem napověděné pedagogické, resp. didaktické vyústění psychologických úvah. Cílem mého příspěvku je doplnit informace z Marešovy studie s ohledem na možnosti, které se nabízejí, když psychologické myšlení obohatíme o pedagogické či didaktické hledisko. Hudebníci mohou přitom namítnout, že oni se přece nezajímají o to, jak hudbu učit – v čem tu tedy hledat přínos pro interpreta nebo skladatele. Taková námitka zní věrohodně, ale při hlubším pohledu tak snadno neobstojí. Každý interpret nebo skladatel přece směřuje k *co nejlepšímu* tvůrčímu uchopení hudebního díla; a to znamená *pochopit jeho obsah a představovat si alternativy jeho provedení* ve snaze dosáhnout co nejvyšší kulturní hodnoty. Přitom je bezesporu nutné mnohému porozumět a mnohému se učit, i kdyby jen ve vnitřním dialogu, ve kterém je člověk učitelem sám sobě: pochybuje, klade si otázky, hledá odpovědi, studuje... Není snad každá hudební skladba výzvou k *učení* a nepřináší snad ona sama *nové poznání*? Není tedy – *sui generis* – *učební úlohou*? Tyto otázky vypovídají o legitimitě pedagogického či didaktického pohledu na hudbu, neboť oba uvedené obory se učením a poznáváním speciálně zabývají s ohledem na ducha-plnost: na rozšíření a prohloubení mysli člověka v kontextu lidské kultury.

V tomto textu hodlám zvláště poukázat na jeden rozdíl, který ve vztahu k hudbě panuje mezi psychologickým a didaktickým či pedagogickým náhledem. Tento rozdíl je zároveň důvodem, proč následující text může oproti Marešově studii přinést nové poznatky, přestože předmět zájmu – hudební představa – zůstává stejný. Klasicky pojatá psychologie obvykle uvažuje o učení a s ním spojených představách do značné míry podobně jako přírodní vědy: tomu zde říkáme subjekt-objektový přístup. Někdy se též mluví o přístupu *substančním*: objekt zájmu se studuje a klasifikuje jako „věc“ či „přírodnina“, kterou lze pitvat, a tak se o ní něco dozvědět. Pedagogickému nebo didaktickému pohledu však tento přístup nepostačuje,

protože musí zachovávat zvláštní ohled k *procesu utváření kulturního obsahu, který je předmětem učení*. Povaha studijního předmětu pedagogiky nebo didaktiky proto nemůže být pouze substanční, ale *relační*: musí věnovat zvláštní pozornost utváření obsahu prostřednictvím *vzájemných vztahů (relací)* mezi různými momenty jeho uchopení v příslušném kulturním kontextu. Např. mezi notovým zápisem a různými alternativami jeho hudební interpretace v kontextu určitého hudebního stylu (podrobněji viz dále v textu).

Právě ze schopnosti dokonale zvládnout tyto vztahy teprve vyrůstá hudební umění. A pedagogika i didaktika potřebují tomuto procesu co možno nejlépe rozumět a také se o něm dorozumět, aby ho mohly studovat a do hloubky o něm přemýšlet. Protože myšlení se uskutečňuje v pojmech, půjde nám tu především o způsob zacházení s pojmy při snaze porozumět lidské hudební zkušenosti. Pedagogický či didaktický přístup přitom musí brát zvláštní ohled na svůj prvořadý úkol: v edukaci psychiku *ovlivňovat*, nejenom ji diagnostikovat. Z toho důvodu mu, jak již bylo zmíněno, nepostačuje jenom rozlišovat a klasifikovat *stavy* psychiky, ale musí se zvlášť bedlivě věnovat *procesům*, v nichž se psychika utváří.

S ohledem na to má didaktika umět analyzovat a vysvětlovat své postupy v praxi, aby mohla zdůvodňovat jejich vliv a porovnávat jejich různé účinky na lidské dispozice (schopnosti, dovednosti, hodnotové postoje...). Proto má co nejlépe porozumět *změnám*, a ty nelze uchopit bez ohledu na procesy, které se vždy týkají *celé funkční struktury vztahů* mezi různými složkami a kulturními projevy psychiky, nejenom představ samotných. Jde tedy o to mít k dispozici pojmosloví a způsoby myšlení, které budou těmto nárokům vycházet vstříc. Z této základní teze vychází následující výklad.

Na jeho počátku uvedeme tři hlavní didaktické otázky, na které by měla teorie učitelů odpovídat: 1) jaké reálné jevy v edukační praxi lze s pomocí pojmů vysvětlit, 2) jaký typ tvůrčích úloh je prostřednictvím pojmů podporován a objasňován, 3) do jaké míry pojmy objasňují proces učení a poznávání prostřednictvím úloh a jak zdůvodňují jeho účinnost. Pokusím se z tohoto hlediska doplnit a v některých směrech rozvinout pojetí psychologické teorie představ, které ve svém textu navrhl J. Mareš, a nabídnout k diskusi jeho alternativy.

K pojmu *představa* v kontextu pedagogického přístupu k hudbě

Jádrem každého teoretického pojetí je vymezení ústřední kategorie či základní analytické jednotky; v našem případě se jedná o pojem *představa*. Od něj se proto bude odvíjet další výklad. Mareš (cit. dílo, s. 93) definuje představu jako „[...] soubor vjemů, zážitků, které vstupují do vědomí člověka (buď spontánně anebo si je člověk záměrně vyvolává) v okamžiku, kdy *nejsou přímo vnímány* smyslovými orgány.“ Citovaná definice vysvětluje představu jako komplexní mentální objekt (soubor elementů) uložený v paměti, jenž se subjektu za příhodných okolností „zevnitř“ či „v duchu“ ukazuje buď spontánně, nebo působením vědomého záměru. Tento subjekt-objektový model, výhodný při klasifikování typů představ (obdoba přírodovědné klasifikace druhů, rodů, čeledí...), se pak více či méně nápadně uplatňuje i v dalším výkladu, kupř. při rozlišení typů představ, při odlišování normálních od patologických hudebních obrazů apod. (Mareš, cit. dílo, s. 96, 98 aj.).

Subjekt-objektový model z pohledu první výše uvedené didaktické otázky umožňuje klasifikovat a vysvětlovat psychické stavy, nejeví se však dostatečně vhodný pro vysvětlování psychických procesů, tj. změn provázejících tvůrčí činnost a učení, které jejím prostřednictvím probíhá. Omezuje se tím myšlenkový přístup k *živé hudbě*, tj. k průběhu hudební tvorby anebo tvůrčí interpretace ve výchovné a vzdělávací praxi. Přitom však Mareš sám s odvoláním na Hargreavese (Mareš, cit. dílo, s. 102) zdůrazňuje potřebu přejít při zkoumání a ovlivňování hudebních představ „do centra hudební tvořivosti“, tj. zaměřit pozornost na změny spojené s aktivním utvářením hudby psychickou a motorickou aktivitou.

Právě tím by se současná psychologie mohla sblížovat s potřebami hudební pedagogiky či didaktiky. To ovšem vyžaduje přesněji teoreticky osvětlit souvztažnost i dynamiku vztahů mezi jednotlivými aspekty psychiky: *hudební imaginací, produkcí hudby a hudebním vnímáním*, a to v předpokládané návaznosti na *hudební myšlení spojené s komunikací o hudbě*. Vypovídá o tom Marešem vzápětí citované Hargreavesovo schéma tzv. recipročně-zpětnovazebního modelu práce s hudbou (Mareš, cit. dílo, s. 103), a stejný přístup lze vyčíst i z typologie hudební interpretace převzaté od Dvořákové-Marešové (Mareš, cit. dílo, s. 101). Protože však původní Marešem uvedená psychologická definice představy dost dobře nevyhovuje těmto alternativním přístupům a není dále – pod vlivem odkazů na Hargreavese a Dvořákovou-Marešovou – v textu přehodnocena, nejsou uvedené inspirace dostatečně využity pro didaktické uplatnění. Zde se tedy naskýtá příležitost nabízet alternativní způsob přemýšlení anebo nové pojmy k osvětlení hudebních představ.

Hlavní nesnáze subjekt-objektového modelu spočívá v nedostatečném ohledu k souvztažnostem mezi různými stránkami aktivního zacházení člověka s hudbou se zvláštním zřetelem na kulturní kontext hudebního dění. Nahlédnuto z opačné strany, alternativní, na proces zaměřené pojetí představ se neobejde bez pojmů a takových způsobů teoretizace, které vedou k vysvětlení *vztahu představ k ostatním klíčovým jednotkám vnímání a činnosti*, a to především k *(hudebnímu) výrazu a (notovému) zápisu*. Důvodem je skutečnost, že teprve konfrontace hudebního výrazu „zde a nyní“ s notovým zápisem, jímž hudební dílo nadčasově přesahuje okamžiky svého poslechu, zřetelně zasazuje hudební představy do kontextu jejich sociálního a kulturního rozvoje, zejména s ohledem na utváření *stylů*, tj. kulturou sdílených způsobů tvorby a vnímání.

Pojem *styl* (chápaný nejobecněji jako autorsky a kulturně-historicky daný rámeček pro tříbení estetické a umělecké zkušenosti) je po staletí provázen nekonečnými diskusemi v estetice i teorii a psychologii umění. Přesto lze stěží jiným pojmem nahradit jeho smysl pro uvažování o *kulturních hodnotách* expresivního projevu, ať již v umění nebo mimo něj (jistě není náhoda, že pojem *styl* zaujímá význačné místo v obou výše pozitivně zmíněných odkazech: jak v Hargreavesově schématu, tak v interpretační typologii Dvořákové-Marešové). *Zvuk* nabývá hodnotu *hudby* tím, že přiléhá do příslušného stylového rámce anebo jej aktivně přetváří.

Pouze s ohledem na kontext stylu lze odpovídat na druhou a třetí výše položenou didaktickou otázku po tvůrčích úlohách, protože tyto úlohy mají mít prokazatelnou *hodnotu*. To znamená, že má být možné rozlišovat mezi lepší a horší úlohou a mezi lepším a horším provedením úlohy. Jinak nelze ukázat a zdůvodňovat, do jaké míry úlohy vedou studenty

k učení, poznávání a zlepšování jejich tvůrčích dispozic. A bez toho též dost dobře nejde přemýšlet o představách *didakticky* – tedy tak, aby bylo možné získat účinné náhledy na proces učení se a poznávání prostřednictvím tvorby.

Proto z didaktického hlediska má být již výchozí definice představy založena na *relacích mezi různými způsoby existence obsahu v příslušném oboru kulturních aktivit* (v našem případě aktivit hudebních). Jak bylo zmíněno úvodem, na rozdíl od subjekt-objektového modelu lze tento přístup chápat jako *relační* či *strukturní* – důsledně vymezuje představu na podkladě jejích relací k dalším jednotkám hudební činnosti, s nimiž společně utváří strukturu vzájemných funkčních a významových vztahů. Přitom vycházíme z předpokladu, že mezi představou ve vědomí subjektu, jejím hudebním výrazem a jejím notačním záznamem, jenž znakově fixuje hudební dílo, musí být zvláštní druh rovnocennosti. Jedině díky němu můžeme svou hudební představu, její provedení a její notový záznam chápat jako stejný – byť formou odlišný – obsah. Tato obsahová rovnocennost je vystižena termínem *izomorfismus*, tj. shoda v něčem podstatném, která může (i když ve všech případech nemusí) být vyjádřena shodným pojmenováním (kupř. jméno „tříčárkované c“ platí stejně pro kvalitu reálného tónu, pro notu i pro odpovídající hudební představu).

Z předchozí úvahy vyplývá, že (hudební) představu lze vymezit jako jeden z možných způsobů, podob či forem existence (hudebního) obsahu, přičemž proces přecházení z jedné existenční formy do jiné budeme nazývat *transformace obsahu* (srov. Slavík, Chrz, Štech et al. 2013, s. 49 – 60). Pojem *transformace obsahu* je základem snahy zaměřit se v teorii na výklad procesů utváření hudební představy, a to v návaznosti na aktivity, které lze didakticky ovlivňovat: a) interpretace notového zápisu zvukovou realizací hudebního díla, b) reprodukce dříve slyšeného zvuku, resp. tónu či melodie, c) hudební vyjádření myšleného nebo verbalizovaného obsahu (v nejjednodušším případě kupř. splnění žádosti „zazpívejte tříčárkované c“, v nejsložitějším třeba zhudebnění operního libreta či duchovní vize).

Hudebník, který zná noty, dokáže transformovat obsah své subjektivní hudební představy jak do jejího zvukového provedení, tak do podoby notového záznamu. Teprve jejich prostřednictvím se subjektivní obsah hudební představy konstituuje jakožto obsah *intersubjektivní* a tedy i *kulturně relevantní*, protože se nabízí k vnímání a interpretaci ostatním lidem a vstupuje do zvukové a ideové konfrontace s hudebními styly tradovanými ve společenském vědomí.

Teprve tehdy lze také mluvit o *hudebním díle* v plnohodnotném smyslu, protože dílo musí umožňovat své vícenásobné provedení, při němž navzdory rozmanitosti způsobů tvůrčí interpretace zůstává stále *týmž* dílem, které lze vyjádřit notovým záznamem společným pro všechna provedení (srov. Goodman 2007, s. 108). Právě ona potenciální stálost a neměnnost hudebního *díla*, jež je zvláštním způsobem nadčasové, je didakticky důležitým protikladem relativní unikavosti, proměnlivosti a časové i místní situovanosti hudebních *představ*, protože poskytuje oporu pro jejich upevňování i rozvíjení v opakovaných návratech. Především s ohledem na kulturní hodnoty hudebních děl má vůbec smysl uvažovat o tom, že má společenský smysl hudbu vyučovat, hudbě se učit anebo chápat hudební interpretaci či komponování coby *úlohu* či *výzvu*, kterou před člověka klade kulturní dění.

Takto napověděnému strukturnímu a dynamickému pohledu na hudební představu by mělo odpovídat i její definiční uchopení. Jednu z jeho možných variant nabízí psychologická a filozofická koncepce Currie a Ravenscrofta, která svým strukturním pojetím vychází vstříc pedagogickému hledisku (2011, s. 11, 100 – 107 aj., srov. Slavík, Chrz, Štech et al. 2013, s. 86 – 92). Podle této koncepce je představa z paměti vybavený protějšek (*counterpart*) smyslových nebo pohybových zážitků nebo přesvědčení (*belief-like imagining*), který dovoluje autorovi zpřítomňovat si anebo fantazijně přetvářet obsah (*content*) v relativní nezávislosti na vnějších podnětech a který může (leč nemusí) být explicitně uchopen v pojmech.

Povšimněme si, že představa zde je definována prostřednictvím pojmů „protějšek“ a „obsah“¹ jako součást komplexní struktury vzájemných vztahů mezi imaginací, percepcí, tvorbou a verbální komunikací. Currie a Ravenscroft zdůrazňují, že představa má se svými protějšky shodný obsah a zpravidla i podobný emoční doprovod, ale má odlišnou funkční úlohu (*functional role*) v systému psychiky: na rozdíl od nich je funkční nikoliv v režimu okamžité interakce s okolím, ale v režimu „jako“ (*like*). V tomto smyslu lze představu chápat jakožto analogii² jejích psychických protějšků – *sdílí jejich obsah*, ale v jiném médiu a jiných funkčních souvislostech psychických aktivit. Na první pohled nemusí být rozdílnost tohoto strukturního vymezení představ od tradičnější subjekt-objektové definice nijak nápadná, ale při hlubším zamyšlení se ukáže rozdíl v pojetí teoretizace, který je pro hudební pedagogiku závažný. To se dále pokusím vysvětlit.

Podstatné zde je, že izomorfismus mezi představou a jejími analogiemi v tvorbě, vnímání a pojmovém uchopení nemá charakter jednoduché souvislosti mezi objekty, ale vyplývá z *rovnocennosti pozic uvnitř funkčního systému vzájemných vztahů*. Lze to dobře ilustrovat na relacích mezi označením tónu v hudební notaci a jemu odpovídajícím reálným zvukem lidského hlasu nebo hudebního nástroje. Je jasné, že z hlediska smyslového vnímání jde o velmi rozdílné jevy. Přesto každý hudebně vzdělaný člověk snadno určí jejich obsahovou shodu a vyjádří ji stejným pojmenováním. Naporovnává totiž notu a tón jako izolované objekty, ale jako prvky ve struktuře vzájemných vztahů, *jejichž pozice v této struktuře teprve udává jejich význam*. Ten se zřetelně prokáže v procesu obsahové transformace při každé změně pozice v dané struktuře. Např. zvýšení tónu se musí projevit i v posunu odpovídající noty na linkách notové osnovy a naopak. Stejný princip musí analogicky platit i pro zacházení s hudebními představami, protože i ony se dynamicky utvářejí pouze jako součást celkové struktury vztahů mezi obsahovými jednotkami v prostoru hudební paměti.

¹ Východiskem pro vysvětlení pojmu „protějšek“ zde je zohlednit určitou složky psychiky jako analogii jiné psychické složky, přičemž obě se v systému psychiky funkčně doplňují (v angličtině je termín *counterpart* užíván ve smyslu českého „protějšek“ i „doplňek“). Východiskem pro vysvětlení a funkční užívání pomu *obsah* je zohlednit vztah mezi *reprezentujícím a reprezentovaným* (viz též dále v tomto textu) ve struktuře souvislosti vzájemných poukazů, bez které není možné „mít obsah“ (srov. Slavík, Chrz, Štech et al. 2013, s. 49 – 60).

² Analogie je zde chápána v Aristotelském duchu jako nenáhodná významová souvztažnost mezi různými způsoby existence obsahu na základě poměru nebo úměrnosti. Např. podíl 6 ku 3 je analogie podílu 10 ku 5, protože oba lze interpretovat společným významem jako stejnou úměrnost: 2. Podobně ploutve ryb jsou analogií křídél ptáků, protože obojí lze interpretovat společným významem jako končetiny sloužící k pohybu máváním v tekutém (tj. vodním nebo plynném) prostředí.

Proto se hudba nedá učit ani vyučovat po izolovaných jednotkách (tj. např. bez pochopení vztahů mezi tóny nebo bez propojení sluchového vjemu s pohybem nebo hmatem), ale jen v podobě víceméně ucelených tvarů – výrazových *gestaltů*. Gestalt je strukturální celek, který má povahu kompozice, tj. takového uspořádání částí do celku, které si nárokuje potřebnou integritu či ideovou koncepční souvztažnost mezi všemi prvky. Teprve při u-t-v-á-ř-e-n-í gestaltu v procesu neustálých proměn ve vztazích jednotlivých jejich složek mezi sebou i vůči celku je možné sledovat funkční úlohu jednotlivých elementů obsahové struktury. Např. rozpoznávat harmonické plynutí hudby od jeho narušení falešnými tóny (jak o tom vypovídají kupř. výroky z výše citované tabulky Dvořákové-Marešové: „[...] správně interpretovat skladby určitého období, stylu nebo žánru [...]“, „[...] technické provedení děl různých hudebních stylů a žánrů [...]“, nebo jak lze vyčíst z poukazů na kulturní rámce, skripty či estetické preference uvedené v Hargreavesově schématu).

V uvedeném pojetí je představa nutným předpokladem pro *uvědomění si, myšlení i verbální interpretaci (hudebního) obsahu*, protože je klíčovou spojnicí mezi různými způsoby existence obsahu v paměti a v jednání člověka. Jinak řečeno, představa slouží jako svorník nebo spojovací článek mezi všemi modálními alternativami existence obsahu v mysli a propojuje též vnímání a myšlení s jednáním. Tento didakticky klíčový funkční potenciál představy ve struktuře ostatních psychických funkcí vystihl Pylyshyn zvláštním pro didaktiku užitečným termínem: „kognitivní penetrabilita“ (Pylyshyn 1989, s. 89 n.).

Kognitivní penetrabilita je Pylyshinovo pojmenování pro míru závislosti psychického procesu na uvědoměném, vůlí a racionální kontrolovaném zacházení s jeho obsahem. Představy mohou tedy být tím více kognitivně penetrabilní, čím snáz je možné si je do potřebné míry vybavovat a zacházet s nimi na podkladě *vědomého záměru* a v návaznosti na *racionálně-logické pojmové anebo psychomotorické operace* (srov. Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 89). V tom lze najít zřejmou souvislost s didaktickými otázkami, která se zaměřují na zvládnání vztahů mezi procesy *řízenými vůlí* k předem stanovenému cíli a procesy *nevědomými, nechtěnými* nebo případně „*neumělými*“.

Relační pojetí hudebních i jiných uměleckých představ, které tu bylo stručně vyloženo, umožňuje didakticky příhodněji vysvětlovat nejenom psychické stavy, ale také psychické tvůrčí anebo interpretační procesy spojené s představami. K nim, jak bylo předesláno, se vztahují klíčové otázky spjaté s hodnotou hudebního díla a jeho opakovaných tvůrčích provedení – hudebních interpretací. Tyto otázky jsou úzce svázány se změnami podoby hudební formy v průběhu její obsahové transformace. Hudební představa je vždy časově a místně lokalizovaná „v těle“ lidského subjektu, avšak hudební dílo je vnitřně strukturovaný obsah, který svou existencí tuto subjektivní lokalizaci zásadně překračuje, protože je rozptýlen do myslí mnoha různých lidí a je kulturně zafixován v notových záznamech (srov. Hofstadter 2012, s. 599). Proto je obsahová transformace představy do různých podob jejího vnějšího provedení podstatně důležitá pro společenskou a kulturní existenci hudby stejně jako pro hudební vyučování a učení.

Máme-li nyní pokračovat ve výkladu relačního pojetí, nemůžeme se obejít bez doplnění Marešova výkladu pojmu *mentální reprezentace*. Zejména proto, že tento pojem, jak sám

Mareš podtrhuje, má vystihovat *psychický proces* opřený o utváření představ, je tedy zvláště podnětný pro pedagogický nebo didaktický přístup.

K pojmu *mentální reprezentace* v kontextu pedagogického přístupu k hudbě

To, co nazýváme *mentální reprezentace* v hudbě, se neobejde bez bedlivého uvážení relací mezi hudební představou a různými podobami kulturní prezentace jejího obsahu. Mareš v citovaném textu (s. 94) charakterizuje mentální reprezentaci s odkazem na Hartla a Hartlovou jako převážně „[...] poznávací proces, v němž dochází k převádění informací, jež nám poskytují smysly (zrak, sluch atd.), do podoby, která je vhodná pro uložení do dlouhodobé paměti. S obrazy, myšlenkami, představami (které realitu zastupují, tedy realitu *reprezentují*) může potom člověk dále pracovat: vyvolává si je, upravuje, kombinuje je apod.“

S tím lze souhlasit, měli bychom však jednoznačněji pojmenovat a hlouběji objasnit funkční východisko mentální reprezentace: *odkazování* mezi aktuálním podnětem a v paměti již dříve uloženou zkušeností, nazvané termínem *reprezentující relace* či *reference* (srov. Sedláková 1992, s. 290). To, co je v této problematice podstatné pro výklad procesů učení a vyučování, přesně vystihl Cassirer (1996, s. 37, kurzívou zvýraznil J. S.): „První problém, s nímž se při analýze jazyka, umění nebo mýtu setkáváme, tkví v otázce, jak lze vůbec učinit *jednotlivý smyslový obsah* nositelem *obecně duchovního 'významu'*.“

Jde tedy o to, jak didakticky promýšlet a ovlivňovat vztahy mezi *obsahem*, jenž si může v duchu představit každý jednotlivý subjekt, a *reprezentujícím médiem*, jehož podoba a funkce jsou závislé na „obecně duchovním“ kulturním kontextu reprezentace. Např. nota anebo její verbální pojmenování je médium, které smyslově zprostředkuje určitý hudební obsah, přičemž *jiným médiem* pro reprezentaci *téhož obsahu* je odpovídající zvuk lidského hlasu nebo hudebního nástroje. Jinými slovy, mentální reprezentace je založena na principu „opakování téhož jinak“. Tím znovu narážíme na výše zdůrazněné téma transformace obsahu, izomorfismu a s ním spojeného zřetele ke struktuře vztahů mezi různými aspekty psychiky.

Z hlediska hudební pedagogiky je proto výjimečně důležité *rozlišovat různé typy reference* při mentální reprezentaci. Zejména z toho důvodu, že zprostředkování obsahu hudebním médiem se typově značně liší od označování (denotace) jak pomocí slov a vět běžného jazyka, tak pomocí vizuálních obrazů. Pojmový aparát pro náhled na tento rozdíl poskytuje Goodman (2007) svým odlišením tří hlavních typů mentální reprezentace: *denotace*, *exemplifikace* a *exprese*. Denotace je podle Goodmana *jednosměrné* odkazování od reprezentujícího média k reprezentovanému obsahu; např. slovo „pes“ anebo obrázek psa odkazuje ke všem jednotlivým živočichům tohoto druhu. Oproti tomu exemplifikace a exprese jsou potenciálně *dvojsměrné* relace. Tím je míněno, že oba tyto typy reference předvádějí určitý smyslový obsah, který může (ale nemusí!) být v opačném směru denotován; např. určitý tón zahráný – tj. předvedený – na klavíru může být denotován slovy „tříčárkované c“.

Jak se tato relační dvojsměrnost exemplifikace i exprese projevuje v kulturní praxi? Tím, že tyto typy reference považujeme za sociálně a kulturně plnohodnotné, *aniž bychom si nárokovali přesné okamžité porozumění jejich významům*. Jako bychom naslouchali řeči jazyka, kterému nerozumíme, ale netrápili se tím a nechali na sebe působit jen melodii slov a vět. Podobnost s vnímáním hudby není náhodná; jak pro exemplifikaci, tak pro expresi je totiž prvořadým úkolem *předvádět určité smyslově pojímané vlastnosti nebo konfigurace*, nikoliv jednoznačně zprostředkovat významy (ačkoliv významy lze v posledku z díla interpretovat, jak je zřejmé z textů hudební kritiky nebo estetiky). Jenom proto můžeme tvrdit, že hudební dílo je *obsažné*, ačkoliv nic neříká slovy.

To je důvod, proč hudební nebo jiný umělecký výraz zpravidla nemá (anebo jen zčásti má) charakter tzv. *transparentního znaku*. Za transparentní („průhledný“) znak je v sémiotice pokládán takový výraz, jehož funkce se vyčerpá zprostředkováním určitého obecně srozumitelného významu; typickým příkladem je slovo nebo dopravní značka (Zuska 2001, s. 66 – 67). Oproti tomu *estetický výraz* (hudební melodie, výtvarný projev, dramatické gesto atd.) je „neprůhledný“ v tom smyslu, že má připoutávat pozornost vnímatele ke svým vlastním smyslovým kvalitám. Proto, jak v obdobných souvislostech připomíná Červenka (2003, s. 53), zde sehrávají ústřední roli „významy tvarů“.

Expresie se od prosté exemplifikace liší především tím, že má být pojímána *obrazně* ve smyslu metafory; je to *metaforická exemplifikace* (Slavík, Chrz, Štech et al. 2013, s. 175 n., 225 n.). Expresie je pojmenování, které demonstruje, slovy V. Chrze, zvláštní nárok na „režim věrohodnosti“, tj. nárok na určitý způsob mentálního uchopení (Slavík, Chrz, Štech et al. 2013, s. 240). V něm má být *zvuková představa* uchopena jakožto *představa hudební*, tj. *obsažná v kulturním kontextu* odpovídajících hudebních stylů a jejich výkladů. Porovnání exemplifikace s expresí snadno ukáže jejich zásadní rozdílnost v interpretačním a zážitkovém zaměření.

Při exemplifikaci se nejedná o víc než o samotné předvedení určité smyslové vlastnosti (např. zvukové vlastnosti tónu „tříčárkované c“); v citované interpretační typologii Dvořákové-Marešové se jedná o sféru *obecně technických prvků* hudební interpretace. Avšak při expresi má tato „technická“ vlastnost hudebního zvuku funkci pouhého média pro obrazné zprostředkování *jiného* obsahu lidské psychiky, jenž má být interpretačně bohatý a emočně působivý. V pojetí Dvořákové-Marešové se jedná o sféru *obecně interpretačních* a sféru *obecně významových prvků* hudebního provedení, v Marešem citovaném Hargreavesově schématu se Goodmanova expresie týká *vztahů mezi individuálním uchopením hudby a jejím sociálním a kulturním kontextem*.

Jestliže tedy z pohledu exemplifikace můžeme určitou hudební melodii jednoduše denotovat jejím notovým zápisem anebo pouhým pojmenováním tónů, z hlediska exprese o ní obrazně povíme, že je jásavá, optimistická, duchovně prosvětlená, příznačná svým provedením pro určitý hudební styl apod. Tím je zřetelně vyjádřen i rozdíl mezi jen *technickým* (řemeslným) přístupem k hudebnímu projevu (zvládnout hlasivky nebo prstoklad) a jeho nezbytným *estetickým a uměleckým* přesahem, který musí propojovat subjektivní stránku hudební zkušenosti se stránkou intersubjektivní a kulturní.

Obecně lze povědět, že pojetí hudební představy stejně jako pojetí mentální reprezentace v hudbě nabývá rozdílných kvalit, chápeme-li ji pouze z hlediska „doslovné“ exemplifikace (hudebních zvuků) oproti jejímu uchopení na úrovni „metaforické“ exprese (hudebních témat). Rozlišení denotace, exemplifikace a exprese tedy podstatným způsobem zasahuje do klasifikací auditivních představ, o nichž se Mareš (cit. dílo, s. 96) zmiňuje s odkazem na Hubbarta. *Auditivní představa určité melodie si totiž přivolá rozdílné psychické důsledky a kontexty, je-li pojmána jen v „režimu“ exemplifikace (strukturních a časových charakteristik hudebního zvuku), nebo též exprese (humánních, lyrických, duchovních, stylových ad. souvislostí hudby), případně denotace (konkrétních jevů symbolicky zpřítomňovaných hudbou).*

Pedagogický přístup k hudbě musí věnovat zvláštní pozornost průnikům mezi technickou, estetickou a uměleckou stránkou mentální reprezentace hudby. Přitom se opět ukazuje prospěšné přistupovat k uvažování o hudebních představách se zvláštním zaměřením na proces tvorby a proměny transformovaného obsahu, které jej konstituují. Rozmanité kvality hudebních představ a procedury hudební představivosti lze klasifikovat různými, mnohdy navzájem nesouhlasnými soubory psychologických pojmů, jak o nich Mareš v citovaném díle informuje. Je dobré znát např. rozdíl mezi hudební obrazivostí, obrazotvorností, příp. fantazií (Kebza in Mareš, cit. dílo s. 94). Z hlediska hudební edukace jsou však nezbytné zejména ty pojmy, které dovolí *porozumět rozdílům v hodnotě různých alternativ hudebního provedení, rozdílům, které jsou „vyhmatávány“ z procesu tvorby hudby: v hraničním pásmu mezi psychomotorickým utvářením hudebního výrazu, jeho bezprostředním vnímáním a mentálním uchopením hudební představy v paměti.*

Na tomto unikavém pomezí dochází k *přiřazování*, a tedy k *porovnávání* mezi reálně slyšeným zvukem a jeho opakovanými reprezentacemi v představě, která si k sobě přivolává jak své rozmanité psychické analogie či koreláty (pojmy, komplexní ideje, obrazy, smyslové zkušenosti), tak emocionální odezvu. Protože zde z hlediska mentální reprezentace nejde ani o prostou denotaci, ani jen o exemplifikování, můžeme mluvit o *expresivní experimentaci*.

K pojmu *expresivní experimentace* v kontextu pedagogického přístupu k hudbě

Expresivní experimentace je pojem, který J. Mareš ve svém textu explicitně neužívá, ale je v něm mezi řádky obsažen vždy, kdy se poukazuje na aktivitu člověka při zacházení s hudebními představami (s. 94, 96, 97 – 98, 100 aj.). Právě s ohledem na závažnost aktivního ovládání představ zde termín *expresivní experimentace* uvádíme. Jedná se o proces zkoumavého porovnávání různých variant expresivního vyjádření téhož obsahu, během něž je vyhledávána relativně nejhodnotnější varianta (srov. Slavík, Chrz, Štech et al. 2013, s. 182 – 188). Pojmem *expresivní experimentace* má být vyjádřen nárok každého expresivního díla na *autorství* ve smyslu aktivní participace na tvorbě obsahu, resp. významu (srov. Chrz 2012, s. 82). Hudební představy jsou v této souvislosti chápány jakožto *klíčové momenty aktivní spoluúčasti každého hudebně angažovaného jednotlivce na hudebním dění, spoluúčasti, která se při imaginaci projevuje v dialektice mezi opakováním téhož – reprodukcí – a utvářením nového – inovací.*

Expresivní experimentování umožňuje hudebníkovi představovat si a realizovat různé verze hudebního provedení či jeho alterace, jak je nazývá estetik T. Kulka (1989, s. 128 n.; 2001, s. 87 n.). *Alterace* v jeho pojetí je dílčí úprava díla, která respektuje jeho původní percepční *gestalt*, tj. obsah i rozvržení, a je spojená s předpokladem změny celkové hodnoty díla. Jestliže tedy hudebník (resp. hudební pedagog) hledá *aktuálně nejlepší podobu* hudebního projevu, experimentuje s ním (vede svého žáka k experimentaci): představuje si a pokouší se realizovat jeho alterace, přičemž hodnotově porovnává původní provedení s jeho upravenou alternativou.

Podle Kulky vede toto porovnávání k náhledu na *proměny estetické hodnoty* díla způsobené alteračním zásahem. Jedná se tedy o proměny zasahující *integritu* (harmonii) výrazových prvků díla, *intenzitu* jeho působení na vnímatele a *komplexitu* jeho struktury (Kulka 2001, s. 87 n.). To jsou hlavní souborná kritéria odedávna používaná k estetickému hodnocení expresivní tvorby, tedy též tvorby hudební. V rámci těchto kritérií lze konkrétně porovnávat jednotlivé hudební projevy, posuzovat jejich alterace a na tomto základě hudbě vyučovat a učit se jí prostřednictvím cyklického pohybu mezi hudební imaginací, produkcí hudby, hudebním myšlením a hudebním vnímáním v návaznosti na dialogy o hudbě.

Je důležité v této souvislosti zdůraznit, že podle Kulkovy tzv. duální teorie hodnoty tyto proměny samy o sobě nerozhodují o *umělecké hodnotě* díla; tu je třeba od hodnoty estetické odlišit. Umělecká hodnota se totiž prokazuje teprve ve *vlivu*, který má dílo, resp. jeho provedení, na další *stylový* vývoj – na utváření sdílených ideových koncepcí v umění (srov. Kulka 2004). Tím lze vysvětlit, že nadaný student může vytvořit, resp. interpretovat, hudební dílo s nemalou estetickou hodnotou, ale jeho *umělecká* hodnota by se prokazovala teprve tehdy, kdyby studentův hudební počín zapůsobil na další historický vývoj hudby.

Závěr

Co napsat závěrem? Smyslem tohoto příspěvku bylo nabídnout k promyšlení nebo k diskusi takový přístup k teorii hudebních představ, který klade důraz na *změny* způsobované *procesem tvorby* a na jejich potenciální důsledky pro *změny v estetické hodnotě* hudebního díla. Tento přístup je projevem autorova přesvědčení, že pro hudební pedagogiku či didaktiku, stejně jako pro didaktiku jiných expresivních nebo uměleckých oborů, jsou nejlépe využitelné především ty teoretické koncepty, které dovolují popisovat a vysvětlovat jednotlivé komponenty psychiky v souvztažnosti, v návaznosti na jejich sociálně a kulturně ovlivňované výrazové projevy a v dynamice jejich vzájemného ovlivňování. Především s pomocí takto dynamicky a strukturně pojatých konceptů totiž může učitel při reflexi své práce nahlížet, vysvětlovat a ospravedlňovat svoje edukační postupy anebo podpůrné intervence do procesů studentské či žákovské tvorby a komunikace.

V žádném případě tím nechci tvrdit, že se jedná o jediné možné či nejlepší řešení jak přemýšlet o hudebních představách a jejich výchovném rozvíjení. Je to však podle mého mínění důležitá alternativa k subjekt-objektovému přístupu tradovanému v psychologickém odborném diskurzu zaměřeném na klasifikace psychických stavů. J. Mareš ve svém textu „strukturní“ alternativu na několika místech předjímá, zřejmě s vědomím, že na otázku, „jak

nejlépe rozvíjet schopnost lidí představovat si hudbu“, kterou si klade spolu s E. Haddonovou, nelze dost dobře odpovídat, jestliže nebudeme hudební představy pojímat jako dynamickou součást tvorby, která není v praxi uchopitelná jinak, než v aktivním pohybu mezi reprodukcí a inovací hudebního tvaru. Ostatně, právě to zná ze své praxe každý člověk, který se někdy pokusil vážně se zabývat hudbou – na jedné straně se neobejde bez neustálého „cvičení téhož“, ale na straně druhé dobře ví a cítí, že ani při tom nejprostším hudebním cvičení dost dobře nejde podvkrát vstoupit do téže řeky. K náhledu na tuto zkušenost hudební pedagogika potřebuje pojmy a způsoby teoretického myšlení, které budou co nejvíce vycházet vstříc dynamice tvorby a pojetí jejích hodnot v kontextu kultury a jejích stylů. Snad to mohou být pojmy užitečné i pro hlubší náhled na hudební interpretaci v jejích živoucích podobách.

Citovaná literatura

- Cassirer, E. *Filosofie symbolických forem. 1 díl. Jazyk*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-10-0.
- Currie, G.; Ravenscroft, I. *Recreative minds. Imagination in philosophy and psychology*. New York: Oxford University Press, 2011. ISBN 978-0-19-823809-6.
- Červenka, M. *Fikční světy lyriky*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2003. ISBN 80-7185-592-8.
- Goodman, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
- Hofstadter, D. R. *Gödel, Escher, Bach. Existenciální gordická balada. Metaforická fuga o myslí a strojích v duchu Lewise Carolla*. Praha: Argo, Dokořán, 2012. ISBN 978-80-7363-265-6.
- Chrzą, V. Hledání autorství skrze dialog s vnitřním partnerem. *Psychoterapie*, 2011, 5(2), 80–91.
- Kulka, T. Art and Science: An outline of a Popperian Aesthetics. *British Journal of Aesthetic*, Summer 1989, 29(3), 122–148. ISSN 0007-0904.
- Kulka, T. *Umění a falzum*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-7215-128-2.
- Kulka, T. *Umění a kýč*. Praha: Torst, 2000. ISBN 80-200-0954-X.
- Mareš, J. Hudební představy, hudební představivost a mentální reprezentace hudby. *Živá hudba*, 2014, 5, 92–114. ISSN 0514-7735.
- Pylyshyn, Z. W. Computing in cognitive science. In Posner, M.I. (ed.), *Foundations of Cognitive Science*, Cambridge MA: MIT Press, 1989, s. 49–92. ISBN 978-0-26-216112-1.
- Sedláková, M. (1992) Příspěvek k analýze pojmu *mentální reprezentace* v soudobé psychologické teorii. *Československá psychologie*, 1992, 36(4), 289–308. ISSN 0009-062X.
- Slavík, J., Chrzą, V. a Štech, S. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.
- Zuska, V. *Estetika*. Praha: Triton, 2001. ISBN 80-7254-194-3.