

— „Vždyť ten kluk se neumí ani podepsat“: Srovnání českého a romského systému hudební výchovy¹

Když někdy vyjde najevo, že se ve svém etnomuzikologickém bádání zaměřuji na Českou republiku, tak lidé, kteří vědí, že jsem Romka, obvykle předpokládají, že „studuji Romy“. To je však poněkud nepřesné. Romové nejsou přímo předmětem mé disertační práce, píší o nich pouze kontextuálně. Zdá se mi příznačné, že právě toto často vyvolává určité překvapení. Z heuristických i etnografických důvodů totiž ve své disertační práci záměrně zaměňuji obvyklou pozici Romů (jako studovaných Jiných) a Neromů (jako výzkumníků a normativních subjektivit), přičemž svou pozornost soustřeďuji právě na neromské/bílé identity. Konstrukci těchto rasových a národnostních identit z mého pohledu částečně určuje to, co můžeme čistě teoreticky nazvat na straně většinové (bílé) školy odklonem od základních principů hudebního vzdělávání, jak se praktikuje u Romů. Dalším prvkem, který tyto identity určuje, je téměř absolutní vyloučení většiny minoritní hudby ze školních osnov a dále způsob, jakým jsou ve škole prezentovány ne-bílé hudební styly a hudebníci, pokud už vůbec na jejich představování dojde. Mnohé studie (a ne pouze ty od neromských autorů) se na Romy jako subjekty dívají z hlediska toho, jak se liší od majoritní populace, a tento jejich pohled je někdy tak absurdní, že vytváří rozdíly tam, kde ve skutečnosti žádné neexistují. Sama však ve své práci usiluji o víc než o pouhé převrácení etnografického pohledu. Cílem tohoto článku není ozřejmit teoretická východiska mé disertace (jež pokrývá širší spektrum témat), ale doufám, že se mi v něm podaří obhájit logiku teoretického přístupu, který nastavuje zkušenost příslušníka menšiny ve většinovém vzdělávacím systému jako hypotetický standard a majoritní vzdělávací systém nahlíží jako to, co se od tohoto standardu odlišuje.

V rámci terénního výzkumu jsem v České republice vedla rozhovory s padesáti učitelkami a učiteli, kteří vyučují hudební výchovu většinou na obou stupních základní školy. Během těchto rozhovorů a pozorování ve třídách jsem si všímala struktury a obsahu výuky

¹ Tento článek vznikl jako příspěvek na konferenci *International Council for Traditional Music* ve Vídni v roce 2007. Děkuji překladatelce z angličtiny.

a učebních materiálů předmětu hudební výchova a snažila se řízenými dotazy zjistit, jaká je u učitelů znalost repertoárů etnické hudby a vůle s tímto materiálem pracovat. Zajímaly mne také jejich postoje k lidem pocházejícím z menšinového prostředí. Často stačilo velmi málo nebo vůbec nic a učitelé mi sami začali sdělovat své přesvědčení o geneticky nebo behaviorálně dané odlišnosti Romů a dalších příslušníků menšin od bílých lidí, potažmo Čechů. V jedné základní škole na Moravě mi učitelka hudební výchovy řekla, že s repertoárem romské nebo jiné etnické menšiny vůbec nepracuje. Zmínila se, že má ve třídě jednoho romského žáka, a proto jsem se jí zeptala, zda ho někdy podpořila v tom, aby v hodině představil něco z etnicky specifické hudby svojí rodiny. Učitelka namítla, že se tento desetiletý chlapec neumí ani podepsat a (proto) že by ani nesvedl zazpívat písničku před celou třídou. Romské děti jsou v České republice běžně umísťovány do škol pro děti s mentální retardací bez ohledu na jejich intelektuální potenciál. Formulace, kterou tato učitelka použila při popisu studijních problémů daného chlapce, byla zjevným nadsazením, už proto, že se jednalo o běžnou základní školu. Její přezíravá poznámka však byla zajímavá v kontextu toho, že většina názorů, se kterými jsem se setkala, se blížila názoru jiné učitelky: „No však víte, Romové, muzika, to je něco pro ně. Čeština (jako školní předmět) jim nejde, ale něco zahrát bez not, na to mají obrovský talent.“ Zdá se, že – tedy alespoň v České republice – panuje všeobecný názor, že Romové nemají zájem o školní vzdělání, ale hudbu a hraní mají „v krvi“. Každý z nás se zajisté s takovým názorem setkal. A tento nepřekoumaný „selský rozum“ se promítá i do způsobu, jakým se romská hudba a hudba jiných etnických minorit prezentuje pedagogicky – jako prvotní, předem nepromyšlená, jednoduchá, vášnivá, případně pomocí dalších adjektiv, jež se významově vztahují spíše k tělu, než k mysli. Dostáváme se tak k mnohem širšímu tématu, kterým se já (a další badatelé) zabývám jinde. Pro tuto chvíli je však především důležité, že tento postoj předem určuje také způsob dělení hudby, jak jej prezentují české učebnice a osnovy hudební výchovy – na „lidovou tvorbu“ a umění, na nízké a vysoké, primitivní a kultivované, neškolené a studované apod. Je také důležité poznamenat, že dokud se bude takové dělení používat k zakrývání složitostí typických pro jakýkoli vysoce propracovaný systém produkce hudby, bude skutečná podstata hudebního vzdělávání a repertoárů praktikovaných v takových prostředích, jakým jsou romské komunity, neromským učitelům stále unikat.

Procentuální zastoupení Romů v populaci mladých Čechů sice roste, ale je stále příliš nízké, takže z hlediska proporcionality není důvod, proč by měla romská hudba mít v osnovách nějaké výraznější zastoupení. Jsou ale i jiné důvody. Mnoho studentů a někteří učitelé zapojení do mého výzkumu prohlásili, že hudební výchovu jako výukový předmět nemají rádi nebo ji neuznávají – takže o co zde běží, nejsou pouze nepochybně diskutabilní ideály multikulturního vzdělávání, ale také otázka, nakolik jsou současné pedagogické přístupy a metody

v hudební výchově efektivní. V následujícím textu nebudu předstírat nestrannost a pokusím se zde rozehrát hru, ve které vytvořím jako součást záměny normativních standardů systém hodnocení založený na postoji menšiny. Budu zkoumat český přístup k hudební výchově, přičemž mým výchozím bodem bude romský způsob hudebního vzdělávání.

Jak se Romové hudebně vzdělávají? Romská hudební výchova není v žádném případě uzavřeným systémem, pokud zde vůbec lze o systému mluvit. Domnívám se, že v tom, jak jsou Romové vyučováni ve svých komunitách hudbě, bychom u většiny z nich našli společné rysy, ačkoliv se přirozeně chci vyvarovat obvyklé chybné představy o homogenitě všech skupin Romů a Sintů a dalších romských subetnických skupin – jako by nebyli vysoce stratifikovanou etnickou skupinou s celou řadou odlišných tradic a praktik, které mohou naopak sdílet s jinými etnickými skupinami. Stejnou námitku můžeme vznést proti termínu „česká hudební výchova“, která samozřejmě také není ryze česká, ale jsou tu např. vlivy německé kultury. V této práci pojmem „romská hudební výchova“ označuji metody pozorovatelné (tedy alespoň v České republice) v rámci romských institucí jako je hudebnická rodina, zájmové kroužky nebo přípravy na vystoupení vedené profesionálními romskými hudebníky. Při komparaci české a romské hudební výchovy se nebudu zabývat žádnými dalšími specializovanými institucemi ani jedné z kultur, ale spíše se podívám na to, jaké místo zaujímá hudební výchova v rámci obecněji pojatého životního vzdělávání a výchovy. Ačkoliv to nemohu tvrdit s určitostí, je pravděpodobné, že zmíněný romský chlapec, který se údajně neumí podepsat a už vůbec by nezvládl zazpívat před třídou písničku, prošel důkladnější hudební přípravou než mnozí jeho spolužáci. (Romská hudební výchova se bohužel rychle vytrácí stejně jako rodiny praktikujících hudebníků, a proto je možné najít třídy, kde romské dítě nebude po hudební stránce vzdělanější než ostatní neromské děti). Romská hudební výchova, jak jsem ji já osobně zažila a měla možnost extenzivně pozorovat, zahrnuje několik složek: výrazové schopnosti, větší či menší podíl praktické hudební teorie, multikulturní rozhled, který vede k oceňování určitých klasických hudebníků a mistrů, a zapojení pohybu do rytmické výchovy.

Výrazové prostředky mohou být vokální, instrumentální nebo obojího druhu. Metody výuky hry na nástroj a nezbytné teorie by zasluhovaly podrobnou analýzu, pro kterou však není v tomto článku prostor. Čemu se však budu věnovat, je výuka zpěvu, se kterou má bohatou zkušenost většina romských dětí, a to nejen z hudebnických rodin. Stylové normy komunity definují určité typy zabarvení hlasu (např. sípavý nebo ostrý), hlasitosti, improvizaci nebo jinak flexibilní rytmické vzorce a jejich kombinace s dalšími nástroji, které vytvářejí rejstřík celé řady emocí a dalších sdělení. Melodické ozdoby jsou téměř daností i u relativně neškolených amatérských zpěváků. Kromě náročnějších melizmat, zvýšených a snížených tónů,

mikrotónů a dalších, jsou to primárně glissando a přírazy, bez kterých by i jednoduchá rychlá píseň zněla jaksi neúplně. Stejně jako v mnoha jiných oblastech, základní ideou produkce hudby je účast všech přítomných, i když míra jejich zapojení může být různá. Rozvoj určitých dovedností každého člena komunity (nehledě na jeho talent) dále podporují např. různá zvolání a plynulá hlasově-rytmická improvizace, začleněná buď přímo zpěvákem do zpívané melodie, nebo jako externí rytmický doprovod (jedná se o zvolání typu: „ej, de“ a „joj“ jako např. v „ej, de čavale, joj, džan te sovel“ – ačkoliv tato praxe je už u mladších generací na ústupu – a [tlesk] „hop, hop, dživ tu more hopa...“). Oboje jsou schopné zvládnout i jinak hudebně naprosto nenadané tříleté děti. Dalším prostředkem s obdobnou funkcí je novodobý a rychle se rozšiřující beatbox, kterému se romští chlapci věnují v daleko větší míře než jejich neromští vrstevníci. Vytleskávání sudých nebo lichých dob je další způsob, jak se děti učí hudebnímu doprovodu, stejně tak základní taneční prvky. S přibývajícím věkem se děti mohou formálně nebo neformálně naučit další, komplikovanější pohyby. Dívky, které mají mnohem méně příležitostí hrát na nástroj, se často učí tradiční taneční kroky a stylizovanou choreografií, která je k vidění v romských tanečních a divadelních souborech, zatímco chlapci mají často v oblibě breakdance. Pro ty děti, které si vyberou zpěv, případně se mu věnují zároveň s hrou na nástroj a tancem, je naprostým základem spontánně vytvořit a uzpívat dvoj- nebo troj-hlas. Základní harmonické postupy, založené na paralelních terciích, běžně ovládá mnoho romských dětí, teenagerů a dospělých.

Podívejme se nyní optikou standardu romského hudebního vzdělávání na český systém a uvidíme, jak se dokáže vyrovnat výše popsanému romskému vzoru. Hudební výchova je na českých základních školách povinným předmětem téměř po celou dobu školní docházky a jsou jí většinou vyhrazeny dvě vyučovací hodiny týdně. Vyučující mají v hodinách k dispozici množství zpěvníků a existuje také několik učebnic. Tyto učebnice jsou bohaté na příklady, teoretické, historické a další informace a vyvolávají dojem, že hudba je skutečným studijním předmětem. Avšak pokud se s těmito učebnicemi při výuce vůbec pracuje, pak velmi výběrově, přičemž se akcentují především datace a názvy děl, zjevně ve shodě s tradičním českým pojetím času jako postupné řady očíslovaných roků.

Více než polovina času byla v hodinách hudební výchovy, jichž jsem byla svědkem, věnována zpívání českých písní nebo písní přeložených z angličtiny, a to téměř vždy v unisonu. Děti při tom seděly v lavicích a text zpívaly ze zpěvníků nebo z paměti. Ve výjimečných případech se žáci při zpěvu mohli pohybovat, a to buď tak, že si stoupli, nebo vsedě hráli na hudební nástroje. Nejčastěji však zůstaly všechny dostupné hudební nástroje někde zamčené a nijak se nepodporoval ani žádný další rytmický nebo pohybový doprovod. Mladí Češi nemají až do doby tanečních nebo jiných formálních hodin tance mnoho příležitostí naučit se

tancovat a mnoho nezíská ani základní rytmickou dovednost, která je s tímto aspektem vzdělání spojená.

Při výuce vokální techniky se čeští učitelé většinou řídí instrukcemi, které si žáci mohou sami přečíst i v učebnicích – tón se tvoří v hlavě, má být jasný, ne příliš hlasitý ani příliš tlumený, nemá být dyšný atd. Tento sborový styl zpěvu se dle mého pozorování nijak neměnil ani v závislosti na zpívaném hudebním žánru. Zdá se, že český systém hudební výchovy klade hlavní důraz na jednotu výrazu a určitou fyzickou ukázněnost, kterých se dosahuje pomocí od sebe vzájemně nerozlišitelných vokálních poloh a tělesných pohybů zúčastněných. V rozporu s ideály, které jsou vytyčeny v některých materiálech Ministerstva školství, nejsou na českých základních školách (a rovněž ani na základních uměleckých školách) děti vedeny ke zvládnutí improvizčních technik nebo vokálních či jiných ozdob, a produkce hudby tak má tendenci setrvat spíše ve sféře přesné imitace, místo aby šlo o tvůrčí činnost. Hudební dovednosti, kterých dítě nabyde v rámci výuky na české základní škole, značně pokulhávají za technickou odborností, kterou si je v mnoha romských komunitách možné prostě osvojit v běžném životě.

Zbývající čas typické hodiny hudební výchovy byl vedle již zmíněného zpěvu věnován výkladu o zejména českých, německých a rakouských skladatelích nebo základním pojmům evropské hudební teorie (interval, stupnice, délka not). Žáci si do sešitů potichu opisovali text z tabule a učitel je vyvolával, aby odpověděli na otázku typu kdo, kdy a co v rámci hudební historie.

Některé třídy psaly testy zaměřené na jmenování not, hudebních nástrojů a dalších součástí hudební teorie, ale tyto poznatky se ve výuce nikdy v praxi nepoužily, ani se s nimi jinak kreativně nepromyslelo. Faktem je, že výuka hudební nauky nedosáhla takové hloubky, aby u žáků mohla zapříčinit patologickou uměleckou pasivitu, což se může u hudebně gramotných studentů občas stát, ale na druhou stranu ji ani nevyvažovala praktická cvičení, kdy by žáci mohli kompozičně spojovat různé hudební vzorce. Ačkoliv se školní výuka zaměřuje na základní ovládnutí notového zápisu, z praktického hlediska je její přínos zanedbatelný v porovnání s mírou osvojení hudební teorie, které dosahuje stále ještě poměrně velké procento mladých Romů a Romek, kteří se začali učit hrát na hudební nástroj v jiném než školním prostředí.

Seriózní popis a kritika českého systému hudebního vzdělávání by musel být narozdíl od toho, co na tomto malém prostoru uvádím, mnohem podrobnější a vyváženější. Proč zde tedy vůbec uvádím takto zjednodušený popis dvou různých takzvaných vzdělávacích systémů a stavím je do opozice? Zcela jistě mi nejde o pomýlenou ventilaci pocitu etnické hrdosti nebo ukřivděnosti. Činím tak především proto, že se upřímně domnívám, že by česká hudební výchova mohla značně získat integraci některých prvků jiných modelů, například toho romského,

který je zde navíc po ruce. Že by větší variabilita učebních materiálů a příležitosti aktivně se výuky účastnit přinejmenším zvýšily status hudební výchovy mezi studenty, není třeba zdůrazňovat. Už to by zlepšilo efektivitu učebního procesu. Mnoho samotných učitelů hudby zřejmě podléhá rozšířenému názoru, že hudební výchova je jakýsi odpočinkový či doplňkový předmět, stejně jako např. tělesná výchova, a proto se na hodinách také mnoho studentů nudilo, a to i v případech, kdy jejich učitelé přistupovali k výuce se zápalem a emocionální účastí (samozřejmě jsem zaznamenala i světlé výjimky z tohoto pravidla).

Podívejme se na jinou stránku odlišnosti českého a romského systému hudebního vzdělávání, pomocí které lze možná vysvětlovat větší zájem o hudbu u romských dětí. Jde o záležitost kánonu a hudebních kategorií: zkrátka jaký druh hudby se vyučuje a jakým způsobem. Romský model (beru v potaz Romy na celém světě) vede k oceňování celé řady hudebních stylů, od jihoamerické po hudbu středního Východu a zahrnuje nekonečné množství dalších oblastí světa. Mezi vědomě jmenované či nejmenované „mistry“ jsou pak zde zahrnováni jak romští hudebníci jako například Django Reinhardt, tak i evropští orchestrální a operní skladatelé, ale i bollywoodské hvězdy nebo Louis Armstrong či Stevie Wonder. Současně s tím vznikají i další specializovanější styly, jako např. různé jazzové fúze, jež jsou doménou zejména intelektuálněji zaměřených romských tvůrců.

Zatímco romská hudba má svoje vlastní kategorie, kritické tradice a respektované instituce, v rámci kterých jsou děti hudebně vzdělávány, české pedagogické nálepky jsou rigidnější a navíc – v porovnání s romským standardem – vytvořené na základě nahodilé logiky. Všudypřítomným příkladem tohoto nedostatku logiky je neměnné učebnicové dogma, které staví do protikladu „hudbu jako umění“ a „hudbu neuměleckou“ – kam je řazen např. jazz nebo indická klasická hudba. Jazz nebo „exotickou“ hudbu zmiňují české učebnice vůbec jen okrajově. Český model hudebního vzdělávání je oproti tomu romskému úzce vázaný nejen geograficky, ale i kategoriemi rasy a etnicity, částečně proto, že vlády v jeho rámci podporují a prosazují nacionálně laděná a elitářská díla, jako např. opery. Důsledkem může být velmi nahodilé formování hudebního vkusu v režii jednotlivých škol. Učební materiály používané v hodinách hudební výchovy jsou velmi provinční, omezené kánonem orientovaným do minulosti a nacionalismem orientovaným na stát a jemu kulturně blízké evropské souputníky. Výběr písní určených ke zpěvu, které z toho kánonu vybočují, je určovaný etnicitou autorů (v podstatě jde většinou o bílé Čechy mužského pohlaví), a tudíž ve výuce příliš nezohledňuje různorodost stylů, která je žádoucí pro zdravý intelektuální a osobnostní vývoj studentů.

Zatímco romský model hudebního vzdělávání je ve své šíři propojen jak s minulostí, tak i s moderní praxí, mnozí čeští učitelé jsou podezřívaví vůči současné popularitě a současnému sociálnímu významu hudby. V kontrastu s českým systémem hudebního vzdělávání, který lpí

na statické tradici založené na mono-kulturní minulosti, systémy hudebního vzdělávání jako je ten romský, pracují s materiálem z různých geografických oblastí a zdůrazňují vzájemnou prostupnost historie a současného vývoje. Tím pomáhají lidem (bez ohledu na barvu jejich pleti) objevovat svoje místo jako inherentní etnické „menšiny“ v rámci větší, nevyhnutelně se globalizující společnosti. Romský přístup je tak více v souladu s moderními vzdělávací trendy, které jsou postulovány v řadě dokumentů Evropské unie i české vlády. Díky své aktuálnosti zároveň u studentů vzbuzují zájem o studium hudby (ať již v rámci formální nebo neformální výuky).

Poslední otázka související se zkoumáním českého vzdělávacího systému z romské perspektivy může být vodítkem k procesům utváření identit. Nazírání „bílého“ systému hudebního vzdělávání optikou příslušníka minority nám umožňuje zaměřit se na to, co tento akademický obraz sebe sama vynechává, především v případě charakteristik, jež jsou často přisuzovány jiným etnicitám. Pokud například člověk reflektuje takovou náplň výuky, která prezentuje nějakou menšinovou skupinu jako divokou, neuspořádanou a nekontrolovaně podléhající emocím, nelze si zároveň nepovšimnout, že jiné příklady téhož chování – například reakce publika na premiéře Svěcení jara v roce 1913 nebo masová hysterie návštěvníků rockových koncertů – výuka buď pomíjí úplně, anebo je prezentuje tak, aby vypadaly kulturně. Nebo obráceně: „Jiná“ hudba musí být diskurzivně uzavřena v registru primitivní, jednoduché a neumělecké, aby tradiční, etnocentricky definované kategorie zůstaly nedotčené. Lidová hudba je součástí české identity a rockové koncerty součástí identity bílé. K tomu se přidružují další tendence, jako je např. implicitní budování neromské identity pomocí obrazů řádu, klidu, intelektuálního vývoje atd., a dále tichý předpoklad, že majoritní způsob vzdělávání je vždy lepší než vlastní způsob vzdělávání praktikovaný v rámci dané menšiny. Obzvláště v případě Romů se zpochybňuje samotná existence jakékoli formy takového vzdělávání, s výjimkou blíže nedefinovaného „intuitivního učení se“. Nacionalismus, hrdost na vysoké umění, jež je pohodlně rasově ohraničeno, vyloučení veškeré „ne-bílé“ hudby s výjimkou jazzu, který Češi kulturně dokázali vstřebat, to všechno přispívá k budování české společenské entity a její identity jako kultivovaného, moderního člena EU. Avšak oficiální evropské ideály multikulturalismu ve vzdělávání a veřejném životě nejsou ve skutečnosti do tohoto sebenazírání nijak začleňovány.

Tyto fenomény odhalují existenci určitých meta-identit, otevřených, uzavřených, multietnických, monoetnických a dalších, ke kterým může vyučování vést, nebo je může problematizovat. Deficit, spočívající v naprosté ignoranci jakéhokoliv romského skladatele a hudby ve školních osnovách a v pokračujícím opírání se o stereotypní zjednodušování například pomocí nálepek

„primitivní“ a „horkokrevný“, způsobují daleko větší škodu, než samotná exkluze a stigmata menšinových skupin. Tyto nedostatky dokládají neschopnost rozvíjet základní vzdělávací schopnosti, jako jsou kritické myšlení nebo naslouchání svému okolí. Rozbor nedostatků českého systému hudební výchovy z hlediska hypotetického standardu romské hudební výchovy je užitečným protějškem k práci těch romistů, sociologů a speciálních pedagogů, kteří úmyslně či nevědomky intelektuální úsilí Romů nebo příslušníků jiných menšin snižují. Rozšířený názor, že Romové mají ve vzdělávání speciální potřeby a jako skupina potřebují projít převýchovou, přímo vyzývá k vyvážení, a to například pomocí studia speciálních vzdělávacích potřeb učitelů a studentů pocházejících z většinových etnik. Akademici vedou debaty o nízké zaměstnanosti mezi Romy a jejich nezájmu o vzdělání, přičemž oboje porovnávají s domnělými hodnotami většiny, avšak jen zřídka slyšíme, že by někdo hodnotil neochotu učitelů absorbovat nový materiál v kontextu romských hodnot jako stejnou deviaci. Asi by stálo za to pokračovat tam, kde jsem dnes začala já.

Z anglického originálu přeložila Nikola Ludlová

Romano džaniben – jevend 2009

Časopis romistických studií

Tento časopis vychází díky finanční podpoře Ministerstva kultury České republiky.
Publikace byla financována hlavním městem Praha z Celoměstských programů na podporu aktivit národnostních menšin na území hl. m. Prahy pro rok 2009.

Vydává Romano džaniben
Ondříčkova 33, 130 00 Praha 3
tel.: 222 715 947, e-mail: dzaniben@email.cz, www.dzaniben.cz
bankovní spojení: 161582339/0300
Šéfredaktorka: Eva Zdařilová
Výkonní redaktori: Kari Kisfaludy, Pavel Kubaník, Helena Sadílková, Lada Viková,
Peter Wagner a Anna Žigová
Technická redaktorka: Eva Zdařilová

Redakční rada:

Mgr. Michael Beníšek; PhDr. Jan Červenka, Ph.D.; Mgr. Viktor Elšík, Ph.D.;
PhDr. Jana Horváthová; PhDr. Anna Jurová, CSc.; PhDr. Arne B. Mann, CSc.;
Mgr. Helena Sadílková; Mgr. Lada Viková; Dipl.-Phys. Peter Wagner; PhDr. Renata Weinerová, CSc.

Odborná poradní a konzultační skupina:

doc. PhDr. Stanislav Bohadlo, CSc.; Mgr. Pavla Čevelová; Dr. Christiane Fennesz-Juhasz;
Petra Gelbart, M.A.; Ass. Prof. Mag. Dr. Dieter Halwachs; PhDr. PaedDr. Karol Janas, Ph.D.;
doc. PhDr. Zuzana Jurková, Ph.D.; Bernard Leblon; Mgr. et Mgr. Petr Lhotka; Elena
Marushiaková, Ph.D.; Mgr. Marta Miklušáková; prof. Ctibor Nečas; doc. PhDr. Jirí Nekvapil, CSc.;
Mgr. Elvíra Němečková; Vesselin Popov, Ph.D.; Mgr. Lukáš Radostný

Sazba: Petr Teichman
Obálka: Daniela Kramerová
Tisk: PBtisk, Příbram
Produkcí zajišťuje nakladatelství G plus G, s.r.o.,
Plavecká 14, 128 00 Praha 2
tel: 222 588 001, e-mail: gplusg@gplusg.cz, www.gplusg.cz
Náklad: 600 ks
Doporučená cena: 160 Kč
Roční předplatné: 320 Kč (včetně poštovného a balného)

ISSN 1210-8545

Evidenční číslo podle tiskového zákona: MK ČR E 6882
Nevyžádané rukopisy a fotografie se nevracejí. Obsah zveřejněných polemických článků
nemusí být totožný se stanoviskem redakce. Podávání novinových zásilek povoleno
Ředitelstvím pošt Praha č.j. NP 1360/1994 ze dne 24.6.1994.