UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

Jana Weber

Muzikoterapie, hudební výchova a dospívání

K problematice iniciace zájmu dospívajících o hudební výchovu

Školitel: Prof. PaedDr. Jaroslav Herden, CSc.

Praha, 2009

Čestné prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury."

Praha, 1. března 2009 Jana Weber

Poděkování:

Děkuji především vedoucímu práce, váženému Prof. PaedDr. Jaroslavu Herdenovi, CSc., za neobyčejnou ochotu, cenné rady a připomínky, kterými mě svým vlídným přístupem po dobu mé práce provázel.

Poděkování patří také Doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc., za vstřícnost a podnětné myšlenky.

Obsah

1 [illegible] 7
2 [illegible] 10
2.1 [illegible] 10
2.2 [illegible] 11
2.3 [illegible] 13
2.4 [illegible] 16
2.4.1 [illegible] 19
2.4.2 [illegible] 19
2.4.3 [illegible] 21
2.4.4 [illegible] 23
2.5 [illegible] 24
2.5.1 [illegible] 25
2.5.2 [illegible] 27
2.5.2.1 [illegible] 30
2.5.2.2 [illegible] 32
2.5.2.3 [illegible] 36
3 [illegible] 38
3.1 [illegible] 41
3.2 [illegible] 44
3.3 [illegible] 47
4 [illegible] 47
4.1 [illegible] 51
4.2 [illegible] 54
5 [illegible] 60
5.1 [illegible] 60
5.2 [illegible] 63
5.3 [illegible] 66
5.3.2 [illegible] 68
5.3.3 [illegible] 71
5.4 [illegible] 73
5.4.1 [illegible] 76
5.4.1.1 [illegible] 77
5.4.1.2 [illegible] 78
5.4.2 [illegible] 81
5.4.2.1 [illegible] 81
5.4.2.2 [illegible] 82
5.4.2.3 [illegible] 86
5.5 [illegible] 87
5.5.1 [illegible] 90
5.5.2 [illegible] 92
5.6 [illegible] 96
5.6.1 [illegible] 100
5.6.2 [illegible] 104
5.6.3 [illegible] 106
5.6.4 [illegible] 108
5.7 [illegible] 111
5.8 [illegible] 115
5.8.1 [illegible] 119

Obsah

1 Biografické důvody práce ... 7
2 Období dospívání ... 10
2.1 Proměny dospívajícího ... 10
2.2 Problematika akceptování vlastního těla ... 11
2.3 Problematika přijetí vlastní identity a nových rolí ... 13
2.4 Měnící se expresivní vyjadřování ... 18
2.4.1 Typy expresivního vyjadřování ... 19
2.4.2 Úloha hudby jako typu expresivního vyjadřování ... 19
2.4.3 Úloha hudby v dospívání – psychosociální hledisko ... 21
2.4.4 Úloha hudby v dospívání - terapeutický faktor ... 25
2.5 Problémy v pubertě ... 37
2.5.1 Problémy v pubertě nemusí být poruchy ... 37
2.5.2 Problémy v pubertě a muzikoterapie ... 37
2.5.2.1 Agresivita a muzikoterapie ... 38
2.5.2.2 Neúspěchy a muzikoterapie ... 39
2.5.2.3 Negativismus a muzikoterapie ... 40
3 Škola a podpora vývoje dospívajícího ... 42
3.1 Škola jako konfliktní / akceptovaný prostor ... 43
3.2 Škola a nadřazenost kongnitivního učení ... 44
3.3 Zdravotní politika ve škole ... 45
4 Hudební výchova ve škole a problematika oblastí intervence ... 47
4.1 Výchova uměním / učení zážitkem ... 51
4.2 Možnosti inspirace hudební výchovy v artefiletice a muzikoterapii ... 54
5 Hudební výchova a muzikoterapie ... 60
5.1 Hudební výchova a fáze muzikoterapeutického procesu ... 60
5.2 Využití muzikoterapeutických principů a technik ... 66
5.3 Princip chyby jako výrazového prostředku / jako emoce v hudbě ... 66
5.3.1 Hodina porušování pravidel jako motivace a faktor hodnocení ... 68
5.3.2 Ukázky z klavírní tvorby dospívajících ... 71
5.4 Technika skládání písní ... 78
5.4.1 Uplatnění v muzikoterapii ... 78
5.4.1.1 Proces skládání písní podle Dubeskeho ... 78
5.4.1.2 Proces skládání písní podle přístupu FAST ... 79
5.4.2 Uplatnění v hudební výchově ... 81
5.4.2.1 Paralela ke skládání písní podle Dubeskeho ... 81
5.4.2.2 Paralela ke skládání písní podle přístupu FAST ... 84
5.4.2.3 Ukázky z písňové tvorby dospívajících ... 88
5.5 Technika improvizace ... 95
5.5.1 Uplatnění v muzikoterapii ... 95
5.5.2 Uplatnění v hudební výchově ... 97
5.6 Technika zpěvu / poslechu písní s následnou analýzou textu ... 105
5.6.1 Uplatnění v muzikoterapii ... 105
5.6.2 Uplatnění v hudební výchově ... 106
5.6.3 Příklad práce s českou písní ... 106
5.6.4 Příklad práce s anglickou písní ... 108
5.7 Kontraindikace využívání muzikoterapeutických technik ... 111
5.8 Hudební výchova a fáze muzikoterapeutického setkání ... 111
5.8.1 Využívání rituálů v muzikoterapii ... 115

5.8.1.1 Hello song „Nihau“ ... 115
5.8.1.2 Goodbye song „Goodbye“ ... 118
5.8.1.3 Rituální píseň „I don't want / I want“ ... 121
5.8.2 Využívání rituálů v hudební výchově ... 121
5.8.3 Reflektivní dialog v hudební výchově ... 122
5.9 Hudební výchova a polyestetický přístup ... 124
6 Muzikofiletika ... 128
6.1 Já a svět ... 128
6.2 Problematika prolínání světů ve vztazích ve školním prostředí ... 131
7 Program intervence - výzkumná část ... 139
7.1 Předmět a cíle výzkumné sondy, pracovní hypotézy ... 139
7.2 Organizace výzkumné sondy a její metodika, výzkumný vzorek ... 140
7.3 Muzikofiletický program „Aneb jak mít rád hudební výchovu i v období dospívání“ ... 141
7.3.1 Vybrané muzikofiletické principy uplatněné v programu ... 141
7.4 Interpretace výsledků výzkumné sondy ... 143
7.4.1 Dotazník pro žáky ... 143
7.4.2 Reflektivní bilance ... 156
7.4.3 Dotazník pro učitele ... 164
7.5 Verifikace hypotéz a závěry z výzkumné sondy ... 177
8 Závěr ... 180

1 Biografické důvody práce

Pokud prohlásím, že je současná situace hudební výchovy jako předmětu na běžných základních školách velmi špatná, zřejmě mi většina učitelů dá za pravdu. Schází moderní prostředky hudebně výchovné komunikace[1], učitelé i žáci jsou čím dál méně motivováni Mám na mysli běžné základní školy, kde je hudební výchova opomíjeným předmětem, kde se na estetické výchovné předměty klade jen velmi malý důraz. Tato situace mě podnítila k zamyšlení nad tím, jaké možnosti hudební pedagogové vlastně mají.

Nejideálnější je pracovat se žáky již od nejútlejšího věku, tedy od nástupu do mateřských škol či na první stupeň základních škol. Tam však začíná začarovaný kruh. Nemáme dostatek adekvátně vybavených učitelů, kteří by byli ochotni se dále vzdělávat, učit se novým kreativním metodám, které je možné využít v hudební výchově (např. nový přístup k hlasové výchově Aleny Tiché), a vytvořit tak základ pro kvalitní hudební vývoj žáků a jejich pozdější zájem či lásku k hudbě. Na většině škol se již od prvních tříd klade důraz na vzdělávací obsah předmětu a výchovný obsah se opomíjí. Na druhý a třetí stupeň díky tomu přicházejí žáci, se kterými je třeba doslovně bojovat, aby je hodiny hudební výchovy jakkoli zaujaly. Přestože se již dlouho snažíme nalézt možná řešení, situace hudební výchovy na běžných základních školách se výrazně nezlepšila. Zdá se, že hudební výchova nedokáže pomoci sama sobě. Je nějaká oblast, která by hudební výchovu mohla inspirovat?

Na základě vlastních zkušeností s muzikoterapií v Americe i v Evropě jsem se pokusila najít řešení právě v této oblasti. Muzikoterapeutické principy mě velmi zaujaly a jsem přesvědčena, že v jisté formě mají uplatnění nejen v terapeutických, ale i ve výchovných oblastech. Vzhledem ke složitosti problematiky současného hudebního vzdělávání se ale zaměřuji pouze na velmi malou skupinu žáků, a to žáky dospívající, tedy žáky vyšších ročníků základních škol. Jedná se většinou o žáky, se kterými se často nejhůře pracuje a kteří bývají „postrachem" vyučujících. Touto prací si však nečiním nárok na kompletní uchopení dané problematiky, spíše se jedná o malou sondu do „hudební" duše dospívajícího a do jeho potřeb. Ve své práci se tedy nesnažím nahradit současné metody hudební výchovy, ale pokouším se čtenáře seznámit s možnými muzikoterapeutickými postupy, myšlenkami či principy, které by mohly kreativní práci doplnit či obohatit. Hlavním cílem je nalézt první krok směrem k dospívajícímu žákovi, který ztratil či nikdy nezískal zájem o hudební výchovu a iniciovat jeho „návrat" do komunikace s hudbou. Tato

[1] FUKAČ, J., TESAŘ, S., VEREŠ, J. *Hudební pedagogika*. Brno 2000.

práce by měla být hlavně inspirací pro další zkoumání a hledaní vhodných pedagogických postupů.

Předchozí úvahy mě dovedly k zamyšlení nad smyslem učení prostřednictvím kreativních aktivit, prostřednictvím zážitků, vedly mě k zamyšlení nad vztahem žáka k tomu, co mu nabízí okolní svět (výuka v hudební výchově) a nad možnými vazbami se světem dospívajícího (přátelé, rodina apod.). V souladu s tím jsem sestavila program, který obsahuje muzikoterapeutické principy a myšlenky využitelné v hudební výchově. Zaměřuje se na pubescenty a jeho prioritou je využitelnost na běžných základních školách všeho typu či v prvních ročnících běžných středních škol. Nabízí žákům zážitek ze setkání s hudbou v praktických činnostech a to s využitím toho, co se dosud naučili. Přestože jde o muzikoterapeutické postupy, cíle zde nejsou terapeutické ale výchovné.

Pracovní hypotézy:

Hlavní hypotéza č. 1: Zájem dospívajících o hudební výchovu je na běžných základních školách v současné době velmi malý.

Hlavní hypotéza č. 2: Nezájem dospívajících žáků o výuku hudební výchovy na základních školách souvisí mimo jiné i s nedostatečnou přípravou učitelů na komunikativní činnosti, případně s nedostatečným zájmem učitelů o zařazování kreativních činností do hodin hudební výchovy.

Hlavní hypotéza č. 3: Předpokládáme, že intervence[2] podpoří zájem dospívajících žáků o práci v hudební výchově.

Vedlejší hypotézy:

- Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím podpory kreativního potenciálu v muzikoterapeutických aktivitách.
- Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím zlepšení vnímání sebe sama a sebeobjevování.
- Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím podpory chápání relativity pohledu na estetično v hudbě.

[2] Intervence je vnější zásah do nějakého procesu či dění za cílem jej ovlivnit či změnit.

Podmínky:

- Tato intervence se dá zařadit do běžných hodin HV s dospívajícími žáky.
- Tato intervence vede k didaktickým výsledkům, které jsou v hodinách HV očekávány (např. poznávání elementárních hudebních tvarů, schopnost hudebního vyjadřování).

2 Období dospívání

2.1 Proměny dospívajícího

Situace: *Třináctiletý Petr sdělil jednoho dne svým rodičům, že odjíždí na víkend ke svému kamarádovi na chatu a že se vrátí v neděli večer. Na námitky rodičů, zda jim nemíní sdělit, o jakého kamaráda jde a kde se chalupa nachází, Petr svým rodičům odpověděl, že je dostatečně dospělý na to, aby se mohl rozhodovat sám.*

Pubertou končí idylické období dětství. Dospívající prochází velkými změnami biologickými, psychosociálními, emocionálními a kognitivními, které mají vliv nejen na vnímání sebe sama, ale i na vzájemné vnímání dospívajícího a světa (rodina, škola, přátelé), který ho obklopuje. Jde o složitý dlouhodobý proces ovlivněný jak kulturním a historickým děním, tak i konkrétními situacemi, kdy se dítě postupně stává dospělým člověkem. Přestože je období dospívání charakterizováno konkrétními událostmi a dobou jejich výskytu, u každého mladého člověka má individuální průběh. Na tomto procesu se podílí nejen biologické zákonitosti, které toto období doprovázejí, ale i sociální okolí, které dospívajícímu dává zpětnou vazbu na jeho fyzický i psychický vývoj. Proměny, ke kterým dochází, probíhají tedy souběžně a vzájemně se ovlivňují. Tento fenomén je pak paralelně doprovázen vnitřními a vnějšími konflikty dospívajícího. Jde o fázi mezi dětstvím a dospělostí.

Díky hormonálním změnám se mění fyzický zevnějšek, proporce dítěte, jeho tělesné pocity a dochází k prudkým změnám nálad a emocí. Měnící se citový život přináší požadavek emancipace ať v rodině či ve škole. Dospívající však vyžaduje jak soukromí a respekt, tak i pozornost a naprosté chápání nových fantazií a tužeb. Mění se vztah k rodičům, k přátelům i k sobě samému, objevuje se zvědavost a obavy z právě probíhajících fyzických změn. S tím souvisí i proměny expresivního vyjadřování jako je oblékání, make-up, účes, jazykové vyjadřování, hudební preference apod. To vše má vliv na vnímání a akceptaci sebe sama, svého těla, přijetí vlastní identity a nové sociální role.

Díky životnímu stylu naší civilizace dospívají dnes děti daleko dříve. Žáci základních škol se často projevují jako teenageři minulé generace. Fyzická vyspělost (hormonální činnost) přichází často o něco dříve než psychická a provokuje sexuální puzení. To sebou přináší rizika nechráněných sexuálních aktivit a z toho pramenících sexuálních onemocnění či gravidity. Neuspokojené sexuální touhy a fantazie dospívajícího

mohou sublimovat v agresivní projevy chování vůči sobě i okolí. Takové chování je často doprovázeno užíváním drog, alkoholu, kouřením, šikanou apod.

Jeden z projevů kognitivního vývoje je tendence k introspekci. Vývojem abstraktního myšlení se dospívající obrací do sebe, začíná přemýšlet o sobě samém, o svém vlastním myšlení a o svých činech. Analyzuje a kriticky hodnotí konání druhých a to především autorit.

2.2 Problematika akceptování vlastního těla

„V době mého dospívání jsem získávala informace o sexu především od svých přátel. Dnes bych řekla, že velké množství z toho ani nebyla pravda."

„Akceptuji mé nové tělo, akceptuji sebe sama?"

Během několikaletého období dospívání dochází k zásadním fyzickým i psychickým změnám. Jakmile se začne pod vlivem hormonálních změn tělo i psychika mladého člověka měnit, objevují se otázky typu: *„Jsem to ještě já? Kdo vlastně jsem? Jak vypadám? Jsem normální?"* Emocionální labilita projevující se např. intenzivními reakcemi smíchu, pláče či zlosti dodává těmto otázkám větší hloubku a váhu, emoce jsou prožívány naplno. Přestože nelze omezovat problematiku utváření vlastní identity, konkrétně vnímání tělesného schématu, pouze na toto období, jedná se o jeden z nejdůležitějších úkolů dospívání. Velkou roli zde hraje ať přímé či nepřímé hodnocení společnosti, ve které se mladý člověk nachází, její prezentace ideálu krásy a estetických norem. K tomu přistupují představy dospívajícího o sobě samém a reálné probíhající změny. Mladý člověk podrobně zkoumá svůj zevnějšek, srovnává se se svým okolím, se svými představami a buduje si vztah ke svému vlastnímu tělu. Často se objevují pocity neuspokojení, trapnosti a studu.

Vnímání tělesného schématu může být za určitých okolností podmíněno i kulturně. V současné době, kdy mají mladí lidé možnost cestovat a tím jsou nuceni integrovat se v jiné kultuře, nelze tyto otázky opomíjet. Vnímání sebe sama, svého těla, srovnávání svých tělesných proporcí a odlišností se svým sociálním okolím tak dostává jiný a to hlubší rozměr a význam. Dospívající porovnává nejen vývojové změny ale i zásadní odlišnosti v barvě pleti, tvaru očí či boků, křivek těla, které jsou u něj biologicky nedosažitelné. Mít opálené tělo je např. u japonských dospívajících bráno jako nevýhoda. Snědá kůže je spojována s chudobou (častá práce venku na přímém slunci). Proto dospívající asijské dívky nosí v každém počasí slunečníky proti slunečním paprskům. Sněhobílá kůže je považována

za prvek krásy. Pro např. romskou či jihoamerickou dívku je sněhobílá pleť samozřejmě nedosažitelná. Pokud se např. u černošské dívky dostatečně nevyvinou boky a hýždě, jde opět o handicap. Oblé křivky jsou afroamerickými chlapci upřednostňovány. A tak integrovat se do takové skupiny a najít pozitivní vztah ke svému vyvíjejícímu se tělu je např. pro asijskou dospívající dívku velmi obtížné[3]. V naší společnosti se jedná především o integraci romské a asijské menšiny. Vnímání tělesného schématu se stává součástí utváření vlastní identity dospívajícího, je tedy velmi podstatné.

„Já a milenec?"

Pohlavní identitou je míněna psychická příslušnost k určitému pohlaví. Přestože se pohlavní identita začíná vyvíjet již v předškolním věku dítěte, plně se formuje na základě biologických i sociálních vlivů v dospívání. V tomto období dochází k uvědomování si vlastní sexuality. Tyto proměny neprobíhají u dívek a chlapců stejně. U chlapců je formování sexuální identity úzce spojeno se sexuálním puzením a potřebou masturbace, u dívek spíše s vnímáním sebe samotné jako sexuálního objektu a posuzováním vlastní atraktivity[4]. S formováním pohlavní identity velmi úzce souvisí psychosexuální vývoj a první erotické zkušenosti. Fyzická vyspělost předchází často vyspělosti psychické, což může dospívajícímu způsobovat problémy se sebou samým i se svým sociálním okolím. Mladý člověk si klade velké množství otázek typu: „Co je to sex? Kde bych se mohl dozvědět více? Zvládnu to?" Odpovědi na tyto otázky přinášejí nejen poučení a ujištění v nejistotě, ale zároveň i příjemné vzrušení.

V období sexuálního dospívání mohou být problematickými také různé prameny přicházejících informací. Co mi říká mé tělo? Dospívající cítí počínající sexuální přitažlivost ke svým vrstevníkům a je často zmatený. Autosexualita se stává běžným jevem. Ve většině případů hledá odpovědi na své otázky právě mezi svými vrstevníky. Tyto informace jsou často zkreslené a dospívajícímu mohou spíše komplikovat život. Ti šťastnější se mohou obrátit na své rodiče. Velmi ovšem záleží na dosavadním vývoji vztahu mezi rodiči a dospívajícími. Rozhovor o sexu by neměl být jednorázový, ale mělo by se jednat o souvislý dialog probíhající během vývoje dítěte. Co mi říká matka? Co mi říká otec? V ideálním případě je dospívající schopný svěřit se rodičům se svými otázkami a obavami. Jedním z nejsilnějších vlivů na informovanost dospívajících jsou média. Se sexuálním chováním se mladí lidé setkávají setkávají ve filmech, videohrách, reklamách,

---

[3] Osobní rozhovory se zahraničními kolegy. U.S.A., 2006.

[4] WEISS, P., ZVĚŘINA, J. *Sexuální chování v ČR.*. Praha : Portál, 2001.

ale také v hudební produkci, v textech písní, ve vidoklipech apod. Podle současných výzkumů je přístup k médiím pro dospívající velmi jednoduchý[5]. Dospívající využívají hudbu, telefony, filmy, hry, sms zprávy, e-maily a jiná elektronická média k uspokojování svých potřeb. Velká většina dětí má volný přístup ke sledování televizních programů či sledování DVD přehrávačů.

První erotické zkušenosti přináší dospívajícím (převážně dívkám) často zklamání. Zidealizované filmové scény neodpovídající skutečnosti provokují nereálná očekávání. Sexuální výchova je kromě jiného také součástí výchovně-vzdělávacího programu ve školách. Mladí lidé se zde dozvídají důležité informace týkající se antikoncepce, sexuální ochrany či případných rizik jako jsou pohlavní onemocnění, nechtěná gravidita či antisociální sexuální chování. Obdobně jako v případě rodičů však záleží na vztahu autority a kolektivu, na vyspělosti a vyrovnanosti samotného učitele, který informace zprostředkovává. V nepříjemné atmosféře se dospívajícím jen velmi těžko kladou otázky, které si často stydí položit i sami sobě. Otevřenost učitelova přístupu k sexuálním otázkám má obecně pozitivní efekt na vývoj pohlavní identity dospívajících[6].

Součástí sexuálního dospívání (v českém měřítku převážně u společenských minorit) se může stát i vliv náboženství v rodině. Pokud mladý člověk není informován o sexuálním dospívání a s tím souvisejících biologických změnách ze strany rodičů ať již v jakékoliv náboženské víře, může to vyprovokovat jeho izolaci a problémy s integrací mezi vrstevníky.

V průběhu sexuálního dospívání je velmi důležité, aby se mladý člověk naučil rozumět svým sexuálním pocitům, vyrovnal se s nimi, akceptoval je a nespojoval je s pocity hamby či proviněním. To by mohlo mít velmi negativní vliv na utváření jeho identity.

2.3 Problematika přijetí vlastní identity a nových rolí

„Když mi bylo čtrnáct, myslela jsem si, že nikdy nebudu hezká a oblíbená. Měla jsem brýle a vlasy zastřižené podle hrnce a byla jsem strašně urážlivá a vztahovačná. Co na tom všem bylo ale nejhorší bylo to, že jsem si tohle všechno začala uvědomovat."

---

[5] ANDERSON, C. A., BERKOWITZ, L., DONNERSTEIN, E. aj. The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest* [online]. 2003, vol. 4, no. 3 [cit. 1. ledna 2009]. American Psychological Society. Dostupné na www: http://www.psychologicalscience.org/pdf/pspi/pspi43.pdf.

[6] SCRIMGEOUR, R. Gender Bias in the Classroom. Research in Education, 52, 1993. In LARRY BARNES Influence and Challenges of Male Gender Construct [online]. *Journal of Education and Human Development*, 2008, vol. 2, issue 1 [cit. 1. ledna 2009]. Dostupné na www: http://www.scientificjournals.org/journals2008/articles/1262.pdf.

„Máš mě rád? Mám se ráda?"

Jednou z důležitých oblastí utváření vlastní identity je sebepojetí dospívajícího. Vzniká a formuje se v raném dětství na základě hodnocení ze strany dospělých, dotváří se vlastní sebereflexí v období dospívání. Je tvořeno vztahem k sobě, co si o sobě myslím, co si o sobě představuji, jak se prožívám a hodnotím. Zahrnuje také představu o vlastním vzhledu a tělesném schématu. Jde o představu o sobě samotném, o „já" odděleném od okolního světa. Objevuje se tzv. „ideální já", což charakterizuje očekávání sociálního okolí a dospívajícího samotného. K ideálnímu já pak přistupuje „reálné já", které reflektuje to, jakým dospívající skutečně je. Pokud jsou rozdíly mezi těmito dvěma faktory příliš veliké, dospívající může cítit zklamání ze sebe samotného, pocity viny a studu. Pokud jsou si obě já blízké, ideální já pak může fungovat jako motivační faktor vývoje sebepřijetí a sebeakceptace[7]. Zdravý psychický vývoj v dospívání resp. zdravé sebepřijetí dospívajícího je z velké části podmíněno kladným přijetím sociálního okolí. Pokud je dospívajícímu umožněno přijmout svůj organismus, riziko sebeodmítání se tak snižuje[8].

Na počátku tohoto období hodnotí dospívající sám sebe převážně podle konkrétního chování a konkrétních situací. Později se pak sebehodnocení týká celé jeho osobnosti. Jedním z velkých psychických problémů, který se může rozvinout právě v tomto období, je neschopnost vážit si sebe sama.

„Když myslím, že myslím, mám pravdu?"

S vývojem sebepojetí souvisí také vývoj kognitivní a morální. Podle Piagetovy koncepce je dospívání obdobím dozrávání poznávacích a intelektových schopností, využívání abstraktního myšlení a utváření formálních operací[9]. Kognitivní vývoj je kromě jiného charakterizován změnou v řešení problémů dospívajícího. Objevuje se větší autonomie a nezávislost, hledání variant a alternativních řešení problému, mladý člověk začíná chápat vztah příčiny a důsledku.

Vývoj abstraktního myšlení se začíná projevovat introspekcí. Dospívající se uzavírá do sebe a zkoumá své vlastní myšlenkové pochody, svůj duševní život a jeho změny. Mladý člověk se začíná zabývat tématy umění, náboženství, morálky, filosofie či společenskými problémy, rozvíjí se duchovní dimenze. Myšlení začíná mít také morální rozměr. Zákony a

---

[7] MACEK, P. *Adolescence*. Praha : Portál, 2003.
[8] ROGERS, C. R. *Carl Rogers on Personal Power*. New York : Delacorte Press, 1977.
[9] PIAGET, J., INHALDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997.

pravidla nabývají na významu a ustupuje jejich plnění pouze ze strachu z trestu. Do popředí zájmu se dostává princip spravedlnosti a pravdy. Toto období se nachází převážně ve fázi Kohlbergovy konvenční morálky a částečně postkonvenční morálky. (Fázi postkonvenční morálky však dosáhnou pouze někteří adolescenti)[10]. Mladý člověk má smysl pro povinnost, ale stále jedná tak, aby předešel kritice autority a v souvislosti s tím neměl špatné svědomí. Jednání ale často začíná posuzovat také z hlediska obecného dobra, dochází k postupnému zvnitřňování morálních zásad. Pro mladého člověka se stává důležité, jaký je v očích sám sebe. Dospívající tedy zaujímá aktivní stanoviska k tomu, co pokládá za správné, co za chybné, a je velmi citlivý na nespravedlivé hodnocení.

V tomto období dochází k posunu od konkrétního a reálného k nereálnému a k budoucnosti. Dospívající začíná vnímat časový horizont v perspektivě minulosti a budoucnosti, pouhé „teď a tady" ustupuje do pozadí. Díky těmto myšlenkovým pochodům si mladý člověk klade otázky typu „Kam směřuji? Kým jsem a budu?" a začíná vnímat dlouhodobé důsledky svého momentálního jednání.

„Chce se mi plakat a nevím proč!"

Vliv dospívání na emoce mladého člověka se začíná projevovat ihned na začátku puberty. Na rozdíl od předchozího období, kdy převládal klidný postoj k okolnímu dění, přicházejí nyní bouřlivé změny nálad spojené s dramatickými změnami fyzickými i psychickými. Emoční labilita se zvyšuje. Důvodem těchto změn je převážně hormonální aktivita v těle, zrychlený růst a zrání v krátkém časovém období. Výbušnost citů však nemusí znamenat jejich hloubku a intenzitu, síla emocí je často pouze zdánlivá. Reakce neodpovídají míře vyvolaného podnětu, což komplikuje předvídání a možné předcházení problematických situací rodiči či jinými autoritami. Pokud se dospívající dostane do situace, která je pro něj nezvladatelná, často se vrací k původním dětským vzorcům chování[11]. V dospívání přibývá vyšších citů, citové zážitky jsou diferencovanější a bohatší. Ubývá také citová bezprostřednost jako přirozený důsledek sebereflexe.

Objevují se první romantické lásky, které s sebou nesou rozpor mezi platonickou erotikou a přicházející sexualitou. Romantické vztahy nabízí dospívajícímu možnost experimentovat s emocemi extrémního štěstí, vzrušení, zklamaní či zoufalství.

Získávání kontroly nad svým chováním a emocemi je dlouhodobý proces, který probíhá velmi idindividuálně. Záleží na sociálních i kulturních podmínkách, na vztazích

---

[10] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* Praha : Portál, 1997.
[11] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost a stáří.* Praha : Portál, 2000.

v rodině i na momentální situaci. Nelze tedy říci, že se labilita, neklid či prudké změny nálad objevují u každého dospívajícího, že probíhají stejně.

„Jsem populární?"

Zdrojem sebedůvěry dospívajícího jsou kromě jiného i rozvíjející se komunikační schopnosti, způsobilost v mezilidských vztazích a sociálních rolích. Erikson definující stádia lidského vývoje z perspektivy vnitřního konfliktu toto období nazývá identita proti konfůzi rolí[12]. Mladý člověk hledá své já a učí se orientovat v nových rolích. Nejen že si dospívající klade otázky typu: „Kdo jsem?", ale dochází k následné sebereflexi. Vlastní odpovědi na podobné otázky pak formují sebehodnocení a vědomí vlastní jedinečnosti.

Dospívající je velmi citlivý vůči kritice jak dospělých, tak svých vrstevníků a touží po uznání. Má snahu se integrovat a cítí potřebu někam patřit. Proto jsou v tomto období velmi podstatné vztahy s vrstevníky. Pro mladého člověka jsou tu dva typy autorit, formální (učitel) a neformální (šéf party). V tomto období získává převahu autorita neformální. Protože má veřejné mínění skupiny vrstevníků (třídy) pro dospívajícího obrovskou váhu, usiluje většina z nich o popularitu i za cenu sporů s rodiči. Dospívající je ale natolik vyspělý, že ví, že kvůli některým věcem stojí za to konflikt riskovat. Jde o vzpouru nového proti starému. Vrstevnická skupina nabízí modely k nápodobě a příležitost k experimentaci sociálních rolí. Nebezpečí se může objevit, pokud se dospívající nechá vyprovokovat k jednání, které ovšem neodpovídá jeho povaze.

Skupina si často vytváří svůj osobitý styl chování, který musí být jejími členy dodržován jako znak členství. Členstvím v takové vrstevnické skupině získává dospívající jistý sociální status, sociální prestiž, která mu dává pocit uspokojení a vlastní hodnoty. Mladí mají pocit, že jsou uznáváni a že je jim konečně naslouchán. Pokud se dospívajícímu nepodaří stát se členem v podobné vrstevnické skupině (může to být fotbalová liga, orchestr, divadelní spolek nebo zcela neformálně scházející se skupina), může to mít vliv na utváření sebepojetí.

„Jaká jsem dcera?"

Rodina má kromě reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací a socializačně-výchovné funkce i funkci citově-intimní. Poskytuje členům jistotu, pocit sounáležitosti a bezpečí. Jde o

[12] ERIKSON, E. H. *Childhood and Society.* New York : W. W. Norton CO, Inc., 1963.

pouta, která dospívajícímu pomáhají překonávat obtížné období emancipace v dospívání a která mu umožňují orientovat se ve složitém světě vztahů[13].

V tomto období dochází k zásadním změnám ve vztazích mezi dospívajícími a jejich rodiči. Ve většině případů jsou tyto změny iniciovány spíše dětmi než dospělými. Množství času, které jsou mladí lidé ochotni trávit se svými rodiči, se snižuje, dospívající se stále více soustředí na to, co a jak je mu rodiči sdělováno a vysvětlováno, mění se komunikační styl. Jsou to také dospívající, kteří určují množství tělesného kontaktu s rodiči. Jsou stále méně ochotni se mazlit a fyzický kontakt se často omezuje na polibek na dobrou noc, či objetí při loučení. Vnímání vývoje vlastního těla a pohlavní identity sebou také přináší změny ve vnímání vlastní nahoty. Mladý člověk vyžaduje naprosté soukromí. Situace, kdy ho rodiče vidí nahého, jsou často považovány za trapné a nevhodné. Během dospívání se mění postavení mladých lidí v rodině, jsou stále více vnímáni jako kompetentní a rovnocenní partneři[14]. Změny vztahů mezi rodiči a dospívajícími mohou být ovšem také iniciovány rodiči samotnými. Často je nejistota a očekávání konfliktů přenášeno na děti, které to samozřejmě cítí a také se podle toho chovají. Rodiče by si měli uvědomit, že je třeba být velmi trpělivý a akceptovat fakt, že přišlo období, kdy nad svými dětmi postupně ztrácejí kontrolu[15].

„Jaká jsem sestra?“

Vztahy mezi sourozenci mohou být v každé rodině velmi odlišné. V ideálním případě jde o vztah podpory a vzájemné pomoci, kdy se sourozenci nacházejí v podobné situaci hledání vlastní identity a svobody. V rodinných vztazích pak mohou působit jako koalice, kdy je snadnější přesvědčit rodiče o svém novém sociálním postavení a právech spíše ve dvou než samostatně. Sourozenecké vztahy mohou však také být velmi komplikované. Do hry mohou vstupovat faktory jako je žárlivost, rivalita, nenávist či problémy hledání vlastní identity ve vztahu k sourozenci. Je důležité vyrovnat se s měnícími se pocity a vztahy, najít rovnováhu mezi autonomií a blízkostí, konflikty a harmonií a směřovat k vlastní emancipaci a zdravému odpoutání se od rodinných vazeb.

---

[13] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha : Grada Publishing, 1998.
[14] SEIFFGE-KRENKE, I. *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie.* Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2004.
[15] MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti.* Praha : Avicenum, 1986.

„Jaká jsem studentka, jaká jsem spolužačka?"

Vliv třídního kolektivu a učitele na dospívání dítěte je velmi široké téma. Je zde několik perspektiv pohledu a to ze strany učitele, ze strany spolužáků, ze strany samotného dospívajícího, ale např. i to, jak mladý člověk vidí sám sebe v očích učitelů i spolužáků. Jde tedy o velmi složité a komplexní vztahy, které jsou ovlivňovány sociálním prostředím (školou), obsahem učiva a konkrétními situacemi. Vzájemné vztahy, interakce a komunikace učitelů a dospívajících, to vše je podmíněno také sociálně-kulturním zázemím či původem všech aktérů, psychickou a profesní (u učitelů) vyspělostí. Podrobněji se budu těmito otázkami zabývat v příštích kapitolách.

Identitou je míněn souhrn veškerých stránek sebepojetí dospívajícího člověka. Jde o úplný obraz toho, jakým člověkem se má dospívající stát. Tento proces doprovází časté experimentování mladých lidí, kteří si tak zkoušejí různé typy chování a jednání s rodiči, sourozenci, vrstevníky, splužáky či autoritami. Dospívající, který prochází zásadními změnami psychickými i fyzickými, mění tímto i svět kolem sebe.

2.4 Měnící se expresivní vyjadřování

Situace: *Mladá maminka tlačila kočárek se svým několikaměsíčním miminkem, když se proti ní objevilo divné stvoření. Kožená bunda očividně příliš veliká mu visela přes boky, zelené dlouhé vlasy padaly do očí a klátivé pohyby při chůzi rozhoupávaly velké množství náušnic připevněných na různých částech těla. Maminka si opovržlivým pohledem změřila to podivné individum a úsměv na tváři se jí objevil až když se podívala zpět na své malé miminko. On takový nikdy nebude, pomyslela si a pokračovala v cestě.*

V souvislosti s fyzickým i psychickým vývojem mladého člověka v dospívání se mění i jeho expresivní vyjadřování. Přechod od dětství k dospělosti provázejí značné změny, které jsou patrné navenek a mohou provokovat sociální okolí dospívajícího. A tak i maminka v příběhu se může velmi mýlit, pokud si myslí, že její potomek nebude nikdy vypadat podobně. Může! A každý rodič by s tím měl počítat. Expresivní vyjadřování je v tomto období jednou z oblastí, kde dochází k velkému experimentování, rychlým proměnám preferencí a zájmů.

2.4.1 Typy expresivního vyjadřování

Pro dospívajícího je velmi podstatné, jak vypadá. Je to jeden z nejdůležitějších faktorů, který podporuje integraci mezi vrstevníky a určuje jeho sociální status ve skupině.

Změny expresivního vyjadřování mohou být podmíněny mnoha důvody. Experimentováním při hledání vlastního já („*Jsem to opravdu já, když si obarvím vlasy na červeno? Jak se cítím, když si nasadím náušnici do nosu?*"), jako rebelie proti autoritám („*Jak se cítím, když svému otci vulgárně odpovím? Jaké to je, když na mě učitelka překvapeně hledí, protože na hodině matematiky odhaluji víc, než je nutné?*"), jako prostředek napodobování ve skupině („*Ty kalhoty prostě musím nosit na půl žerdi, protože to tak všichni nosí! Kdybych poslouchala Karla Gotta, tak se se mnou nikdo nebude bavit, Nirvana je lepší!*"), či jako zdůraznění vlastní sexuality („*Když si namaluji řasy, tak vypadám lépe! Proč nemůžu nosit minisukni, když mám hezké rovné nohy?*").

Typy expresivního vyjadřování mohou být také podmíněny příslušností mladého člověka k určité skupině či společenství a jejich využívání je často důkazem souhlasného postoje, je podmínkou členství. Jedná se např. o vzhled (oblékání, make-up, účes, tattoo, pearcing) jazykové vyjadřování (spisovné, nespisovné, vulgární atd.), životní styl (zájmy a preferované aktivity: počítače, sport, hudba, divadlo, studium, drogy, kouření, sex a alkohol atd.).

Výrazným znakem dospívání je např. specifická slovní zásoba. Jde o směs spisovného i nespisovného jazyka se spoustou neologismů, anglických slov a jejich odvozenin, vulgárních či slangových výrazů, které jsou specifické pro danou konkrétní skupinu. Pokud je dospívající ve skupině užívá, podporuje to jeho image světáckosti.

2.4.2 Úloha hudby jako typu expresivního vyjadřování

Dospívající využívají hudbu k utváření své kulturní identity a sociálního začlenění. Hudba často souvisí se sociokulturním pozadím života dospívajícího, jeho životním stylem (jak mladého člověka samotného, tak i členů rodiny), vzděláním, kulturním rozhledem, finančními prostředky apod[16]. Poslechem hudby tráví dospívající velké množství času, často tři až čtyři hodiny denně při různých aktivitách (psaní úkolů, sport, cesta do školy atd.). Zpěváci a muzikanti nabízející konkrétní expresivní styl se stávají idoly a jsou často napodobováni. Hudba má na mladého člověka v tomto období obrovský vliv. V

[16] NORTH, A. C., HARGREAVES, D. J. Lifestyle Correlates of Musical Preference. 3. Travel, Money, Education, Employment, and Health. *Psychology of Music* [online]. 2007, vol. 35, no. 3 [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://pom.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/3/473.

předchozích kapitolách jsem se věnovala tématům jako je hledání sebe sama, měnící se vztahy dospívajícího k sobě samému i ke svému okolí, objevování vlastní sexuality apod. Všechna tato témata velmi úzce souvisí se vztahem dospívajích k hudbě.

Hudba a hudební texty, které mladí lidé v tomto období poslouchají, se často týkají sexuality, problémů ve vztazích, rebelie, násilí apod. Dospívající pomocí hudby zpracovávají své emoce a problémy, hudba jim pomáhá nacházet vlastní identitu, sexualitu, integraci apod. Mladý člověk se identifikuje s textem a má pocit, že není se svými problémy sám. Dospělí přihlížející vývoji dospívajícího si často kladou otázky, do jaké míry se mladý člověk s hudebním textem ztotožňuje, do jaké míry má hudba (popř. vulgární hudební texty) vliv na jeho chování. Zde hrají velkou roli hudební preference a volba hudebního stylu. Vzhledem k tomu, že je výběr hudby dospívajícím chápan jako důležitá kvalita, díky které získává určité sociální postavení mezi ostatními[17], volba hudebního stylu je v dospívání více než důležitá.

Kromě stylů jako je country hudba, pop, rock, blues, disco, DJ based, soul, jazz, hip hop, dance/house, klasická hudba, muzikály, opera atd. se nejvíce diskutuje o vlivu heavy metalu a rapu. (Texty těchto hudebních stylů se často týkají násilí, užívání drog a alkoholu, sexuální promiskuity, perverze či satanismu.) Některé studie potvrzují vliv hudby a hudebního textu na antisociální chování[18] dospívajících, jiné je vyvracejí[19]. Jedním z názorů je, že tito dospívající měli často problémy s chováním už daleko před tím, než začali poslouchat tento typ hudby. „O tom, zda hudební preference vyvolává antisociální chování, nebo jej spíše následuje, se vedou mezi odborníky stále diskuze. Je velmi pravděpodobné, že poslech některých druhů heavy metalu sice přímo sám o sobě nezpůsobuje negativní změny chování, ale může některé způsoby chování, pokud jsou již

---

[17] NORTH, A. C., HARGREAVES, D. J. Music and Adolescent Identity. *Music Education Research* [online]. March 1999, vol. 1, no. 1 [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a739570229~db=all.

[18] ANDERSON, C. A., CARNAGEY, N. L., EUBANKS, J. Exposure to Violent Media : The Effect of Songs with Violent Lyrics on Aggressive Thoughts and Feelings. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 2003. In ANDERSON, C. A., BERKOWITZ, L., DONNERSTEIN, E. aj. The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest* [online]. December 2003, vol. 4, no. 3 [cit. 1. ledna 2009]. American Psychological Society. Dostupné na www: http://www.psychologicalscience.org/pdf/pspi/pspi43.pdf.

[19] BALLARD, M. E., COATES, S. The Immediate Effects of Homicidal, Suicidal and Nonviolent Heavy Metal and Rap Songs on the Moods of College Students. Youth and Society, 27, 148-168, 1995. In ANDERSON, C. A., BERKOWITZ, L., DONNERSTEIN, E. aj. The Influence of Media Violence on Youth *Psychological Science in the Public Interest* [online]. December 2003, vol. 4, no. 3 [cit. 1. ledna 2009]. American Psychological Society. Dostupné na www: http://www.psychologicalscience.org/pdf/pspi/pspi43.pdf.

rozvinuté, dále podporovat a posilovat"[20]. Nelze ovšem říci, že "Heavymetalová hudba je hudbou naštvaných mladíků s cílem naštvat i posluchače"[21]. Často se také objevují diskuze o tom, do jaké míry dospívající texty chápe a zda si jejich obsahy nevysvětluje špatně.

Často je hudební preference také spojována s výkony ve škole. Děti poslouchající heavy metal či rap mívají často horší školní výsledky než ostatní. Pro dospívajícího, který neprospívá jako ostatní žáci, je velmi těžké přijmout roli studenta (resp. špatně prospívajícího studenta) a uznat kvality vzdělávání. Hledá tak jiné cesty, které mu pomáhají posílit jeho sebevědomí, a to převážně v okruhu sobě podobných. Heavy metal či rap jim nabízí určitou alternativu. Dospívající s tímto typem hudby přijímá i jistou identitu (oblečení, účes, typ chování atd.). Jde o skupinu, kde není těžké splnit požadavky přijetí, dospívající nemusí být atlet, matematik, či dobrý muzikant. Tato hudba může díky své teatrálnosti a stylu podání také nabízet jistý pocit síly a energie, kterou dospívající jinde nenachází[22].

2.4.3 Úloha hudby v dospívání – psychosociální hledisko

Hudba je velmi důležitým prvkem v životě dospívajícího. Je stále přítomná a často se stává jeho neoddělitelnou součástí, vášní, životním stylem. Pokud chceme pochopit období dospívání tohoto století a této kultury, je nezbytné zabývat se také hudbou, kterou dospívající ve volném čase poslouchají, jejich hudebními aktivitami a preferencemi (Některými autory v zahraniční literatuře je souhrn všech těchto aktivit souvisejících s hudbou označován obecně jako hudební chování *„music behavior"*. Pro účely mojí práce budu v této kapitole tento termín používat.). Kde vzniká tak silné zaujetí, že je dospívající často ochoten změnit svůj životní styl a obětovat zaběhlé rituály? Co hudba (v případě této populace většinou moderní) dává mladým lidem tak výjimečného?

Pro období dospívání může mít hudba a s tím spojené hudební chování daleko hlubší smysl, než si uvědomujeme. Podle teorie autora Laiho Suviho, který se podrobně věnuje psychologické stránce problému, je možné hudební chování adolescentů zdůvodnit na základě vnitřních psychických procesů a typických změn objevujících se v tomto období

---

[20] FRANĚK, M. *Hudební psychologie.* Praha : Karolinum, 2005, s. 192.
[21] MAREK, V. *Hudba je lék budoucnosti.* Paprsek, 1996, s. 79.
[22] TOOK, K. J., WEISS, D. S. The Relationship Between Heavy Metal and Rap Music on Adolescent Turmoil : Real or Artifact? *Adolescence* [online]. 1994, 29 [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=3305183.

psychického vývoje[23]. Přestože nelze hledat důvody a motivace hudebního chování dospívajících pouze v oblasti psychiky, její vliv je nesporný. Právě tam je možné nechat se inspirovat potencionálními oblastmi preventivní muzikoterapie (či některých jejích principů a postupů) při práci s dospívajícími v hudební výchově a formulovat případné cíle pre-terapeutických či v našem případě výchovných aktivit. Tato studie se mi proto jeví jako velmi podstatná.

Autor se pokusil teoreticky kategorizovat psychologické cíle a motivační faktory hudebního chování dospívajících. Mladý člověk je zde brán jako aktivní činitel naplňující své psychické potřeby. Třídění vychází z teorií psychického vývoje člověka a obsahuje čtyři oblasti, které reprezentují odlišné psychologické cíle motivující dospívajícího k hudebnímu chování. Kategorie jsou: Identita (*Identity)*, Působení – vnitřní síla (*Agency*), Mezilidské vztahy (*Interpersonal relationships)* a Emocionální oblast *(Emotional field).*

Identita

Jak jsme se zmínili v předchozích kapitolách, jedním z důležitých úkolů v období dospívání je utváření vlastního sebepojetí. To je doprovázeno velkými výkyvy v chování, dospívající se hledá. Dochází ke změnám vnímání vlastního těla, vývoji sexuality, odlišnému vnímání mezilidských vztahů. Dospívající začíná pochybovat o sobě samém, zabývá se morálkou, filozofickými otázkami, ideálními a nadosobními hodnotami[24], vytváří si vlastní ideologie.

Jakou roli zde hraje hudba? V hudbě může dospívající reflektovat sebe sama, vztáhnout se k ní, identifikovat se s ní. Hudba se v tomto kontextu může stát emocionálním rámcem hodnotících aktivit dospívajícího. Populární skladby se často zabývají tématy jako sexualita, autonomie, mezilidské vztahy, individualita, láska, drogy, náboženství, což jsou ústřední témata týkající se dospívání. Hudba je na rozdíl od rodičů, psychologů, učitelů a ostatních autorit dostatečně „vzdálená“ a diskrétní, takže může dávat strukturu sebereflexivním myšlenkám dospívajícího a nabízet cestu sebeobjevování a učení. „Adolescent získává informace sám o sobě a vzhledem k symbolické kvalitě hudby dochází k posilování vytváření koncepce vlastního já. Hudební preference mohou reflektovat různé osobní hodnoty odlišné od druhých, známé skladby mohou nabízet pocity životní kontinuity

[23] LAIHO, S. The Psychological Goals for Engaging in Music in Adolescence. *Music Therapy Today*, November 2005, vol. VI, s. 1182–1193.
[24] PIAGET, J., INHALDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997.

a vzájemnosti, hudební vyjadřování může být cestou, jak prezentovat sám sebe sobě samému a také svému okolí"[25].

Působení – vnitřní síla

Autor využívá tento termín k popsání prožitků kontroly, kompetence a sebevědomí. Jde o to, aby dospívající viděl sám sebe jako úspěšného aktéra svého vlastního fungování, aby na sebe převzal zodpovědnost za své chování a jednání.

Co se týká zkušenosti s prožíváním „kontroly", hudba může být velmi efektivní. Vzhledem k tomu, že jde o období, kdy dospívající více „musí" než „může", jsou nenucené aktivity velmi populární. Hudba k nim nesporně patří. Dává dospívajícímu pocit vlastní síly a kontroly nad situací. Hudba bývá i cestou kontroly vlastních emocí, vnitřních impulsů a hlavně zážitku úspěšnosti.

Mezilidské vztahy

Tato oblast zahrnuje dva velmi důležité protipóly, které se v období dospívání objevují, a to je potřeba sounáležitosti a potřeba nezávislosti, identity a soukromí. V pubertě již není já a svět, jde i o uvědomování si jejich vzájemného vztahu[26]. Na jedné straně dochází k separaci od rodiny a na druhé je třeba vytvářet nové hlubší sociální kontakty a sexuální vztahy. Potřeba nezávislosti a identity se kromě jiného projevuje v tzv. „pubescentním negativismu", neboli útoku na autority či v emancipaci v rodině. Nalezením tzv. „přítele na život a na smrt" se pak naplňuje potřeba sounáležitosti[27]. Hudba je jeden z prostředků, který pomáhá tyto dva protipóly vyrovnávat. Symbolizuje totiž jak sounáležitost, tak i individualitu a odlišnosti. "Hudba podporuje separační proces od rodiny a dětství. Přesto, že se v literatuře uvádí, že populární hudba je jedna z „rebelských" cest proti autoritám (rodiče či učitelé), hudba se pro dospívajícího jeví spíše jako znovuvyjednávání, znovubudování vztahu s rodiči a jako hledání nezávislosti a soukromí pomocí osobních hudebních preferencí a aktivit"[28]. Hudba se také stává sjednocujícím elementem, podporuje komunikaci v kolektivu. Vyvolává pocit sounáležitosti, přestože je dospívající v dané situaci sám. Redukuje pocit samoty, připomíná nám naše blízké, nebo může dokonce být zosobněním přítele.

---

[25] LAIHO, S. The Psychological Goals for Engaging in Music in Adolescence. *Music Therapy Today*, November 2005, vol. VI, s. 1186.
[26] PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I.* Praha : SPN, 1963.
[27] ŘÍČAN, P. *Cesta životem.* Praha : Pyramida, 1990.
[28] LAIHO, S. The Psychological Goals for Engaging in Music in Adolescence. *Music Therapy Today*, November 2005, vol. VI, s. 1187.

Emocionální oblast

Většině lidí se zdá jako nejdůležitější to, že hudba má schopnost evokovat emoce. Konkrétně v období, kdy dochází k výrazným tělesným a hormonálním změnám, což má za následek kolísavost emočního ladění (nazýváno také „hormonální bouří"[29]), mají emocionální kvality hudby nezastupitelnou funkci. V životě dospívajícího plném napětí a nepokojů může hudba pozitivně ovlivňovat emocionální regulace, a to díky svým schopnostem ovlivňovat tělesně, kognitivně nebo vytvářet požadovanou atmosféru či ovlivňovat náladu. „Hudba pomáhá dospívajícímu vypořádat se s negativními emocemi. Jako symbolický objekt podporuje sebereflexi a identifikaci vlastních pocitů, objasňuje myšlenky a pomáhá řešit konflikty. Umožňuje přijatelné vyjádření obtížných, násilných nebo společností zamítaných myšlenek, pocitů a impulsů. Hudba se kromě jiného také využívá jako stimul na odpoutání pozornosti od denních starostí a práce ... nebo ve smyslu vyvolání duševní pohody či koherence"[30].

Výše uvedené kategorie se nesnaží postihnout veškeré možné motivační faktory hudebního chování dospívajícího, ale nabízí nám možnosti kategorizace a smysluplného třídění, které by bylo možné detailněji rozpracovat. Jak sám autor uvádí, motivační a emocionální faktory jsou komplexní fenomén a bylo by třeba zaměřit se i na jejich vzájemné vztahy a vzájemné ovlivňování. Rostoucí počet agresivních dospívajících ve školách nás nutí zamyslet se nad možnými efektivními přístupy. Jako jeden z nich vidím právě hudbu s využitím některých muzikoterapeutických přístupů a principů. Muzikoterapeutické studie ukazují vliv hudby, muzikoterapeutických aktivit na sebekontrolu, pozitivní sociální interakce[31], zvyšování sebevědomí[32;33], redukci napětí a strachu, emocionální reakce, zlepšení práce s impulsivitou a sebeovládáním, integraci, na

---

[29] ŘÍČAN, P. *Cesta životem.* Praha : Pyramida, 1990.

[30] LAIHO, S. The Psychological Goals for Engaging in Music in Adolescence. *Music Therapy Today*, November 2005, vol. VI, s. 1188.

[31] RICKSON, D. J., WATKINS, W. G. Music Therapy to Promote Prosocial Behaviors in Aggressive Adolescent Boys-a Pilot Study. The Journal of Music Therapy 40, no. 4, 283-301 In McINTYRE, J. Creating Order out of Chaos: Music Therapy with Adolescent Boys Diagnosed with a Behaviour Disorder and/or Emotional Disorder. *Music Therapy Today* [online]. April 2007, vol. VIII (1) [cit. 18. února 2009]. Dostupné na www: http://musictherapyworld.net/modules/mmmagazine/issues/20070330122710/20070330123242/MTT8_1_Joanne.pdf.

[32] CLENDENON-WALLEN, J. The Use of Music Therapy to Influence the Self-Confidence and Self-Esteem of Adolescents Who are Sexualy Abused. *Music Therapy Perspectives*, 1991, 9.

[33] HAINES, H., J. The Effects of Music Therapy on the Self-esteem of Emotionally-Disturbed Adolescents. *Music Therapy*, 1989, vol. 8, no.1.

utváření konceptu vlastního já, motivaci učit se nové (hudební i nehudební)[34], sebevyjádřování, osobnostní růst[35], vědomí vlastních pocitů a pocitů ostatních, kohezi ve skupině, komunikaci, apod. Laiho oblasti (identia, působení-vnitřní síla, mezilidské vztahy, emocionální oblast) nabízejí rámec, logickou strukturu, kam je možné výše uvedené cíle řadit.

2.4.4 Úloha hudby v dospívání - terapeutický faktor

Hudbu nalézáme ve všech civilizacích a kulturách. Antropologové a etnomuzikologové se domnívají, že hudba je stejně jako láska univerzální lidskou zkušeností. Patří mezi nejstarší a nejelementárnější socio-kognitivní aktivity lidského druhu, je podobně jako náboženství a jazyk charakteristickým znakem člověka. O tom, že má hudba také terapeutické vlastnosti se nepřímo hovoří již v bibli. „Stávalo se, že kdykoliv na Saula přišel jakýsi duch od Hospodina, brával David harfu a hrál na ni. Saulovi se pak ulevilo a bývalo mu lépe, poněvadž onen zlý duch se od něho odvracel"[36]. Vztah mezi lidským organizmem, lidskou psychikou a hudbou zajímá lékaře již stovky let. Existuje mnoho rozdílných koncepcí a teorií, které se snaží vysvětlit terapeutický vliv hudby.

Podle Gastona[37], který je považován za otce moderní americké muzikoterapie, existují tři základní principy využívání hudby v terapii.

- Využití hudby a hudebních prožitků k ovlivnění vztahu k sobě samému (sebeaktualizace, seberealizace, sebevědomí, sebevyjádření apod.)
- Využití hudby a hudebních prožitků k ovlivnění vztahu k ostatním (komunikace, interakce, integrace, kooperace, motivace apod.)
- Využití hudby, hudebních prožitků a unikátního potenciálu hudebního rytmu k práci se strukturou a organizací (Hudební struktura ovlivňuje fyziologické a psychologické reakce na hudbu, zlepšuje senzomotorické funkce, podporuje pozitivní změny v chování apod.)

---

[34] MOSCA, L., DI FRANCO, G., & MOSELLI, B. Music Therapy for Three Hundred Three-Year-Old Children. *Music Therapy Today* [online]. November 2005, vol. 6, issue 4 [cit. 18. února 2009]. Dostupné na www: http://www.musictherapyworld.de/modules/mmmagazine/issues/downloads/Proceedings_Screen.pdf.

[35] WIGRAM, T., PEDERSEN, I. N. & BONDE, L. O. A Comprehensive Guide to Music Therapy: Theory, Clinical Practice, Research and Training. London: Jessica Kingsley, 2002. In LEFEVRE, M. Plying with Sound : The Therapeutic Use of Music in Direct Work with Children. *Child and Family Social Work* [online]. 2004, Blackwell Publishing Ltd [cit. 8. ledna 2009]. Dostupné na www: http://www3.interscience.wiley.com/journal/118806195/abstract.

[36] Nová Bible Kralická, 1. Kniha Samuelova, od Saula k Davidovi 16:23.

[37] GASTON, E. T. Music in Therapy. New York: Macmillian 1968. In PETERS, J. S. *Music Therapy : An Introduction.* Charles C Thomas Publisher, LTD, 2000, s. 59.

K dosažení terapeutických cílů se podle Duerksena využívá pět základních funkcí hudby[38].

- Hudba jako nositelka informace (v textech komponovaných písní jsou zahrnuty např. sekvence činností, které si má člověk osvojit)
- Hudba jako pozitivní posilování (hudba se stává odměnou za např. vhodné chování)
- Hudba jako pozadí k aktivitám (hudba dokáže navodit žádanou atmosféru či maskovat nepřijemné zvuky z okolí)
- Hudba jako fyzická struktura k aktivitám (hudební rytmus podporuje např. relaxaci, dechovou frekvenci apod.)
- Hudba jako reflexe vývoje či úrovně schopností (práce s hudebním materiálem či práce ve skupině např. reflektuje úroveň kognitivních funkcí)

V současném pojetí Jacqueline Schmidt Petersové hojně využívaném v americké i evropské muzikoterapii se prezentuje terapeutický vliv hudby z několika hledisek[39].

Hudba je tvořena reálnou fyzikální strukturou uspořádanou v čase.

Hudba má základ ve fyzickém světě vibrací. Díky nim můžeme hudbu slyšet, cítit a měřit. Rozdílná frekvence, vlnová délka, intenzita či doba trvání vibrací pak ovlivňuje barvu, sílu, výšku a kvalitu tónu. Hudba je tedy velmi úzce spjata s přírodou a s fyzikálním světem. Z terapeutického hlediska je hudba znějící struktura, je podřízena času. Rytmus, forma nebo struktura v hudbě bývá velmi často využívána ke stimulaci biologického rytmu a vnitřních procesů člověka[40]. Strukturální vlastnosti hudby pomáhají např. při reedukaci percepčních a motorických funkcí (např. rytmus poskytuje strukturu pro motorickou akci, aktivní hudební činnosti vyžadující společné zapojení percepčních i motorických funkcí pak podporují senzorickou integraci[41]).

Příklad: *Na psychiatrii jsem pracovala se skupinou čtyř mladých dívek. U všech byla diagnostikována schizofrenie (různých typů), silné asociální chování vůči sobě i okolí a hyperaktivita. Na začátku každého muzikoterapeutického setkání jsem se vždy snažila o krátkou relaxační aktivitu. Byla to skupina opravdu velmi divoká (konat se mohla pouze*

---

[38] DUERKSEN, G. Music therapy : Using Music to Help Others. Unpublished Paper, University of Kansas. In PETERS, J. S. *Music Therapy : An Introduction.* Charles C Thomas Publisher, LTD, 2000, s. 67.
[39] PETERS, J. S. *Music Therapy : An Introduction.* Charles C Thomas Publisher, LTD, 2000, s. 49–63.
[40] PETERS, J. S. *Music Therapy : An Introduction.* Charles C Thomas Publisher, LTD, 2000.
[41] KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. *Základy muzikoterapie.* Praha : Portál, 2009.

v doprovodu ošetřovatele), a tak byla tato aktivita nutná k jakékoliv další společné práci či vůbec komunikaci. Každý z nás se vždy nejprve snažil nahmatat svůj srdeční tep. Soustředením na tuto činnost se dívky přestaly bít, hádat či si jinak ubližovat. Uklidnily se a byly připraveny k dalším aktivitám. Každá pak měla za úkol velmi jemně vybubnovat rytmus svého tepu na malý bubínek. Když se vystřídaly všechny dívky, tato aktivita se většinou rozvinula v rytmickou improvizaci.

Hudba ovlivňuje fyziologické odezvy.

Podle Barletta[42], který shrnul výzkumy o vlivu hudby na lidský organismus za posledních 120 let, je zřejmé, že hudba zásadně ovlivňuje fyziologické reakce a tělesný systém člověka vůbec. Přestože se studie co do využití typu hudby, postupu měření a přístupu k výzkumu liší, je zřejmé, že má hudba vliv na srdeční činnost[43], krevní tlak, hloubku dechu[44], galvanický odpor kůže, svalový tonus, biochemické reakce[45] (změny hormonální činnosti vztahující se ke stresu nebo k funkcím imunitního systému), elektrickou aktivitu mozku[46] či břišní kontrakce. Další výzkumy také ukazují vliv hudby na vnímání bolesti[47], či na kvalitu spánku[48]. Vliv hudby na fyziologické procesy se popisuje na dvou úrovních, a to aktivizační (hudba stimuluje) a relaxační (hudba má sedativní účinky).

Příklad: *Má kolegyně zaměstnaná jako muzikoterapeutka v ústavu pro postižené mladé lidi mi jednou vyprávěla o mladé dívce, se kterou pracovala. Přestože dívka trpěla mentální retardací a měla veliké obtíže s vyslovováním i s manipulací s hudebními nástroji, velmi ráda zpívala a muzicírovala. Pacientka byla personálem velmi oblíbená, její léčbu však*

---

[42] HODGES, D. A. Handbook of Music Psychology. San Antonio. TX: Institute for Music Research Press, the university of Texas at San Antonio, 1996. In PETERS, J. S. *Music Therapy : An Introduction.* Charles C Thomas Publisher, LTD, 2000.

[43] WHITEHEAD-PLEAUX, ANNETTE, M. aj. The Effects of Music Therapy on Pediatric Patients' Pain and Anxiety During Donor Site Dressing Change. *Journal of Music Therapy*, 2006, XLIII (2).

[44] WHITE, J. M. Effect of Relaxing Music on Cardiac Autonomic Balance and Anxiety after Acute Myocardial Infarction. *American Journal of Critical Care,* July 1999, vol. 8, no. 4.

[45] FUKUI, H., YAMASHITA, M. The Effects of Music and Visual Stress on Testosterone and Cortical in Man and Woman. *Neruroendocrinology Letters*, 2003, nos. 3/4, vol. 24.

[46] NUKI, MICHIKO aj. The Relations among EEG, Mood, Preference, Personality and Spectrum Power Analysis in Listening to Healing Music. *Joho Shori Gakkai Kenkyu Hokoku* [online]. 2004, vol. 2004, no. 111 [cit. 2. února 2009]. Dostupné na www: http://sciencelinks.jp/j-east/article/200503/000020050305A0000935.php.

[47] FRATIANNE R. B., PRENSNER, J. D. HUSTON, M. J. aj. The Effect of Music-Based Imagery and Musical Alternate Engagement on the Burn Debridement Process. *Journal of Burn & Rehabilitation* [online]. January/February 2001, 22 (1) [cit. 2. února 2009]. Dostupné na www: http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=891589.

[48] HERNÁNDEZ-RUIZ, E. Effect of Music Therapy on the Anxiety Levels and Sleep Patterns of Abused Women in Shelters. *Journal of Music Therapy*, 2005, XLII (2).

komplikovaly její histerické scény ze strachu z léčebných úkonů (injekcí, měření tlaku a jiných vyšetření). Zcela náhodou měla moje kolegyně změnu v programu a musela naplánovat muzikoterapeutické setkání s dívkou těsně před jedno z takovýchto vyšetření. Jako vždy proběhlo setkání velmi příjemně, muzikoterapeutka zařadila relaxaci na uvolnění, hudební improvizaci a zpěv. Druhý den za mou kolegyní přišly zdravotní sestřičky, které vyšetření prováděly a ptaly se na podrobnosti z muzikoterapeutického setkání. S dívkou se totiž cosi změnilo. Z očekávané histerické scény byl najednou pouze tichý pláč. Muzikoterapeutické setkání mělo evidentně nejen velký vliv na psychický stav a uvolnění pacientky, ale ulehčilo tím i zdravotnímu personálu. Bylo pak i nadále plánováno těsně před vyšetření mladé dívky, jejíž chování se v průběhu následujících měsíců výrazně změnilo.

Hudba ovlivňuje kognitivní a emocionální odezvy.

Výzkumy zabývající se vlivem hudby na lidský mozek ukazují, že má hudba jednoznačně pozitivní efekt na kognitivní procesy. Hudba (text písní) může být motivačním faktorem k aktivitě člověka, být nositelkou informací, podporovat jeho vnímání a pozornost, být podnětem k učení. Hudba pozitivně ovlivňuje paměť. Spojení textu s rytmem, melodií zlepšuje schopnost vštípení a vybavení informací[49]. Díky blízkému vztahu neurologického zpracovávání hudby a jazyka (syntakticky i sémanticky)[50] může mít využití hudby také pozitivní efekt na vývoj či zdokonalování jazyka[51]. Tzv. Izo princip Altschulerové nám ukazuje vliv hudby na emocionální odezvy člověka.

Základem Izo principu je hudební reflektování aktuálního psychického stavu či nálady člověka. Zvolená hudba odráží emocionální stav v melodii, tempu, rytmu či harmonii. Změnou hudby (hudebních elementů) se pak muzikoterapeut snaží ovlivnit psychický stav člověka požadovaným směrem.

Příklad: *Když jsem se rozhodla, že začnu pracovat s Markem individuálně, byla většina kolegů proti tomu. Nikdo totiž nevěřil, že ho přesvědčím. Dospívající mladý muž, který díky svému asociálnímu chování (agresivita, užívání drog a alkoholu apod.) strávil většinu svého*

---

[49] PETERS, J. S. *Music Therapy : An Introduction.* Charles C Thomas Publisher, LTD, 2000.

[50] LIMB, J. CH. Structural and Functional Neural Correlates of Music Perception [online]. *The Anatomical Record Part A 288A*, Willey–Liss, INC. 2006 [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://math.unipa.it/~grim/dott_HD_MphCh/music%20language.pdf.

[51] GETTERMAN, T.W. From Song To Speech-Music Therapy With Infants With Cerebral Palsy [online]. *Oxford, England : Dialogue and Debate – Conference Proceeding of the 10th World Congress on Music Therapy, 23rd-28th July*, In Music Therapy World. Net, Witten, Germany, 2002 [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://www.musictherapyworld.de/modules/wfmt/stuff/oxford2002.pdf.

života v polepšovnách či jiných ústavech, nechtěl o individuální muzikoterapii ani slyšet. Protože již navštěvoval skupinovou muzikoterapii, byla jsem si vědoma jeho hudebního potenciálu. Mark měl obrovský smysl pro rytmus a díky svým černošským kořenům cítil hudbu víc než kdokoliv jiný ve skupině. Uměl improvizovat na mnoho nástrojů, ale na žádný se nikdy nenaučil. V průběhu mnoha společných setkáních jsem vypozorovala, jaký nástroj by pro Marka mohl být zajímavý. Byla to kytara. Když jsem mu opatrně nabídla, že ho budu učit, překvapivě souhlasil. Začali jsme pracovat na jednoduchých akordech a písničkách. Byl neuvěřitelně pilný student. Za pár týdnů byl Mark schopný hrát dvanáctitaktové blues. Hodiny, které byly původně pouze hudebně-pedagogické, začaly mít jiný ráz. Mark se nejen učil další a další akordy, ale hudba pro něj začala něco znamenat, začala ho skutečně bavit. I svůj pobyt v ústavu viděl Mark najednou z jiné perspektivy. Něco tu získal. Před mým odchodem z léčebny měl Mark vystoupení před ostatními dospívajícími a sklidil obrovský potlesk. Vzdělávání ve hře na kytaru dalo Markovi směr, ukázalo mu prostor, kde se mohl cítit úspěšný a akceptovaný.

Hudba usnadňuje spojení mezi myslí a tělem.

Holistický přístup k člověku nás upozorňuje na všechny aspekty lidské existence (psychický, fyzický, spirituální...) a na vzájemný vztah těla a mysli. Pokud chceme ovlivnit stránku fyzickou, je třeba se také zabývat lidskou psychikou a naopak, vše se vším souvisí. Podle názorů mnoha muzikoterapeutů je právě hudba prvkem, který pomáhá propojovat všechny oblasti lidské existence, je jejím „zdravým jádrem".

Příklad: *Má profesorka zabývající se Kreativní muzikoterapií založenou Nordoffem a Robbinsem (která z principu zdravého jádra vychází) pracovala s jedním autistickým chlapcem po několik let. Trvalo měsíce, než ji chlapec akceptoval v místnosti, kde hrál, než ji nechal muzicírovat paralelně. Trvalo další měsíce, než ji pak prostřednictvím hudby nechal vejít do svého světa, všimnul si jí a reagoval na ni. Trvalo pak další dlouhý čas, než byl chlapec schopný změnit svůj jediný rituál, a to zpívat ráno jinou píseň než Twinkle, twinkle little star. Po několikaleté práci má profesorka zjistila, že má chlapec absolutní sluch a že je vlastně geniálním muzikantem.*

Hudba ovlivňuje interpersonální interakce.

Hudba velmi úspěšně podporuje mezilidskou interakci ve všech typech populací počínaje malými dětmi[52]. Společné muzicírování má pozitivní vliv na skupinovou kooperaci, kohezi a vývoj sociálně – emocionálních schopností člověka. Pomáhá také chápat mezilidské vztahy ve společnosti a podpořit integraci. Např. skupinová hudební improvizace je neoddělitelnou součástí většiny rehabilitačních muzikoterapeutických programů s dospívajícími.

Příklad: *Anetě bylo 13, když začala docházet na muzikoterapii. Měla problémy zařadit se do kolektivu vrstevníků, komunikovat s autoritami a kromě toho také projevovala prvky asociálního chování (agresivita, slabá sebekontrola). Skupinovou muzikoterapii zásadně odmítla, byla tedy nejprve zařazena do individuální terapie. Muzikoterapeutická setkání trvající několik týdnů zahrnovala aktivity jako hudební improvizaci, zpěv písní a analýzu textů, skládání písní. Aneta měla např. za úkol seznámit se s různými obrázky obličejů vyjadřující odlišné emoce, hledat k nim příslušné pojmy a později na ně improvizovat na klavír či jiné nástroje. Po několika týdnech individuální práce Aneta souhlasila se zařazením do skupinové muzikoterapie. Tam se začalo pracovat na její integraci, kooperaci a sebekontrole. Hlavní aktivitou byla různě strukturovaná hudební improvizace (tématická či volná, párová či skupinová apod.), kde dospívající hráli zadané či zvolené role a učili se brát zodpovědnost nejen jeden za druhého ale hlavně za sebe.*

Hudba je unikátní formou komunikace.

„Díky tomu, že se hudba velmi dotýká lidských emocí, může pomoci překonávat intelektuální bariéry a usnadnit vyjádření emocionálně nabitých problémů. Hudbu nelze ignorovat, jde o mocnou multisenzorickou stimulaci..."[53]. Ve srovnání s verbální komunikací je nonverbální hudební komunikace podle mnoha muzikoterapeutů významnější a hlubší. Je symbolická, dokáže vyjádřit lidské fantazie a představy, funguje tam, kde dojdou slova[54].

---

[52] KERN, P. Making Friends in Music Including Children with Autism in an Interactive Play Setting [online]. *Music Therapy Today – a Quarterly Journal of Studies in Music and Music Therapy. Finland : Keynotes of the 6th EMTC Conference, June 16-20*, University of Jyväskylä, 2004 [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www:
http://mofetsrv.mofet.macam98.ac.il/~shmuel/%E0%E5%E8%E9%E6%ED%20%E5%F9%E9%EC%E5%E1%20-%F4%E8%F8%E4.pdf.

[53] PETERS, J. S. *Music Therapy : An Introduction.* Charles C Thomas Publisher, LTD, 2000, s. 55.

[54] RIDDER, H. M. Communicating Through Singing [online]. *Oxford, England : Dialogue and Debate – Conference Proceeding of the 10th World Congress on Music Therapy, 23rd-28th July,* In Music Therapy

Příklad: *V rámci rehabilitačního programu jedné psychiatrické kliniky jsem pracovala s mladou dívkou z Číny, která trpěla depresemi a schizofrenií (historie epilepsie). Její angličtina byla velmi špatná, její chuť hrát na hudební nástroje malá, a tak naše komunikace probíhala na počátku hlavně pomocí rozpačitých úsměvů. Po mém prvním kroku, kdy jsem se pro ni naučila čínskou písničku (kterou dívka z počátku pouze poslouchala bez jakékoliv reakce), začala se pacientka zajímat o kytaru. Brala ji do ruky, prohlížela si ji, dotkla se jemně strun, ale vždy se jakoby lekla neočekávaných falešných zvuků a zase ji rychle odložila. Její vytrvalost hrát nebyla nikdy delší než pár sekund. Díky kulturním i jiným bariérám bylo velmi těžké návázat s touto dívkou kontakt. Podařilo se mi to až v okamžiku, kdy jsem k jejím několikavteřinovým pokusům o improvizaci začala zpívat. Z počátku jsem se snažila pomocí vokální improvizace reflektovat tonalitu či atmosféru její hudby. Doprovázela jsem ji velmi tichým brumendem či vokály a nebo o. V průběhu dalších týdnů společné práce vydržela dívka improvizovat i několik minut. Já jsem do mého zpěvu začala postupně vkládat jednoduchá anglická slovíčka, a tak jsme k sobě pomalu nacházely cestu a mohly skrz hudbu a později i slova komunikovat.*

Hudba se jako celek vztahuje k emocím.

Je všeobecně známo, jak důležitou funkci může hudba sehrávat v emocionálním životě člověka. Protože je hudba náladotvorná a obsahuje převážně informace emocionálního charakteru, ovlivňuje prožívání[55]. Nekonečné kombinace hudebních elementů v nás vyvolávají rozdílné emoce. Jak spolu hudební elementy a lidské emoce navzájem souvisí, to se snaží muzikoterapeuti analyzovat již několik desetiletí. Tonalita a harmonie je např. prezentována spíše v souvislosti s „kognitivním" než s „afektivním". Jako základní elementy v muzikoterapii je často považována spíše dynamika, rytmus, melodie a barva[56]. Testování vlivu hudby je pak velmi obtížné vzhledem k individuálním odlišnostem a aktuálnímu psychickému stavu každého člověka.

Příklad: *Joschua byl zcela normální chlapec do té doby, než mu zemřela maminka. Obviňoval se z příčin její smrti a to mělo obrovský vliv na jeho sebevědomí a vztah k sobě*

World. Net, Witten, Germany, 2002 [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://www.musictherapyworld.de/modules/wfmt/stuff/oxford2002.pdf.

[55] KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. *Základy muzikoterapie.* Praha : Portál, 2009.

[56] WOSCH, T. NeoM-a Research-Network on Emotion in Music Therapy [online]. *Oxford, England : Dialogue and Debate – Conference Proceeding of the 10th World Congress on Music Therapy, 23rd-28th July,* In Music Therapy World. Net, Witten, Germany, 2002 [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://www.musictherapyworld.de/modules/wfmt/stuff/oxford2002.pdf.

samému. Projevovalo se to agresivitou vůči okolí i sobě samotnému. Na počátku muzikoterapeutické práce nebyl Joschua ochoten hovořit o současné situaci ani o svých pocitech. Prvních pár setkání (individuálních) chtěl pouze hrát na bicí nástroje. Jeho hudba byla plná agresivity a zloby, hrál pouze velmi nahlas a v rychlém tempu. Jak si začal na novou situaci zvykat (při našich setkáních jsem hrála na bicí nástroje paralelně s ním, aniž bych mu do jeho hudby nějak zasahovala ... oba jsme hráli nezávisle na sobě), jeho hudba se začala měnit. Objevovala se tam drobná rubáta a hudba dostávala jinou atmosféru. Od symbolické roviny hudební, kde se naše paralelní improvizace postupně stávala improvizací interaktivní, jsme se během pár týdnů dostali k verbální komunikaci. Joschua dostával za úkol nalézt nejprve na sobě alespoň jednu pozitivní věc, pak o ní hovořit a později na podobná témata i hudebně improvizovat.

Hudba je estetickým a kreativním zážitkem.

V muzikoterapii existuje mnoho rozdílných názorů na estetické pojetí hudby. Protože jsou terapeutické cíle hudby většinou nehudební (naplňovat potřeby klienta pomocí práce s jakoukoliv hudbou), estetická stránka je velmi často považována za méně podstatnou. Mnoho terapeutů se však domnívá, že estetické kvality hudby hrají velkou roli právě při přetváření zvuků v hudbu, a tím se stávají důležitou součástí terapeutického procesu[57]. S hudbou úzce souvisí i tvořivost. Kreativní proces se velmi často stává prostředkem terapie, rehabilitace či nápravy.

Příklad: *V mé muzikoterapeutické skupině na psychiatrii bylo jednou z nejoblíbenějších aktivit skládání písní. Jednalo se o skupinu velmi různorodou od dospívajících s depresemi či schizofrenií po dospělé s traumatickými zážitky z Vietnamské války. Ve skupině se řešilo mnoho problémů, hovořilo o mnoha frustracích, které se stávaly tématem písní. (např. Jedna dívka si byla natolik vědoma své začínající schizofranie, že hledala v odborné literatuře, co se s ní vlastně děje. Složila o tom písničku.) Skládání písní má různé formy. V této skupině to mělo svůj stálý průběh, aniž bych to nečím příliš ovlivňovala. Každý si vzal nástroj a začal hrát, někdy vesele někdy smutně. Chvíli se jen tak hrálo, hledala se atmosféra či možná síla k vyjádření. Někdo pak řekl či zazpíval jedno, dvě slova, a tak to*

---

[57] LAWES, M. Beauty, Emotion and Music: Aesthetic Encounter in the Therapeutic Process [online]. *Oxford, England : Dialogue and Debate – Conference Proceeding of the 10th World Congress on Music Therapy, 23rd-28th July*, In Music Therapy World. Net, Witten, Germany, 2002 [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://www.musictherapyworld.de/modules/wfmt/stuff/oxford2002.pdf.

postupovalo po kruhu. Nakonec jsme vždy zazpívali celou písničku několikrát. Bylo zajímavé, že slova velmi často dávala smysl.

Hudba ovlivňuje celou osobnost člověka.

Hudba ovlivňuje lidskou osobnost na všech úrovních a ve všech dimenzích, je multisenzorická a multidimenzionální. S hudbou se dá pracovat jak na vědomé tak i na nevědomé rovině, má vliv na oblast fyzickou, kognitivní, sociální, emocionální a spirituální. Přestože se muzikoterapeuti v rámci terapie často soustředí pouze na jednu z uvedených domén, je velmi obtížné tyto oblasti od sebe oddělovat.

Příklad: *Na začátku mé muzikoterapeutické práce si vždy stanovuji terapeutický cíl. Může to být integrace dospívajícího do skupiny, zvýšení sebevědomí depresivního pacienta či přijetí vlastní identity. To záleží na individuálních potřebách jednotlivce či skupiny. Velmi často se mi stává, že v průběhu muzikoterapeutických setkání dochází k pozitivním změnám, které jakoby se děly jen tak mimochodem. V tom má hudba obrovskou sílu a nepředvídatelnost.*

Hudba nabízí zdroj potěšení a uspokojení.

Protože hudba může být zdroj potěšení a uspokojení, práce s ní je přirozenou, velmi jemnou a nenásilnou terapeutickou cestou. Zaměření na úspěšnost v hudbě je obrovskou motivací a podporuje zapojení člověka do terapeutického procesu.

Příklad: *Když jsem se ptala mnoha mých pacientů, proč si vybrali zrovna muzikoterapii a ne jinou formu terapie, často se usmáli a řekli: „Protože neboli".*

Muzikoterapeutická práce s dospívajícími zahrnuje velmi často aktivní fyzické činnosti (reakce na hudbu muzicírováním na různé hudební nástroje, tanec či pohyb při hudbě, zpěv či vokalizaci nebo tvorbu písní, textů) a pasivnější přístupy jako je hudební poslech, využívání poslechu hudby k posílení nějaké mimohudební schopnosti (vhodné chování), učení se relaxačním technikám s podporou hudby za účelem redukce stresu, využívání textů písní k diskuzím apod. Z muzikoterapeutické praxe je známo, že s agresivními dospívajícími jsou při prvních setkáních efektivnější aktivity energické jako je

hraní na bicí nástroje, improvizace apod., zatímco u dospívajících introvertně zaměřených jsou spíše vhodné aktivity pasivnější (poslech apod)[58].

Před tím, než muzikoterapeut začne s dospívajícím pracovat, je velmi důležité charakterizovat několik základních oblastí, diagnostikovat jeho současný stav. Jedná se o oblast hudební (hudební preference, obecný vztah k hudbě, hudební aktivity a jejich úroveň, muzikálnost apod.), psychosociální oblast (pozornost, uvědomování si sama sebe, já-koncept, sebevědomí, participace, ochota, kooperace, vztah k ostatním a k terapeutovi, interakce apod.), emocionální oblast (emocionální reakce, afekt apod.), spirituální oblast (je vůbec možné společně pracovat), fyzická oblast (obecný fyzický stav, hrubá a jemná motorika, senzomotorické a percepčně-motorické schopnosti, smysly, jak pacient manipuluje s nástroji), komunikace (verbální, nonverbální, expresivní vyjadřování apod.). Na základě těchto informací se pak stanovují konkrétní cíle a postupy pro každého jednotlivce či skupinu.

Při práci s dospívajícími je velmi důležité zaměřit se na pozitivní oblasti jejich schopností, na to, co mladý člověk umí a co zná. Je důležité vnímat ho z pozitivní perspektivy a v rámci možností mu to také dávat najevo. Muzikoterapeut pracující s touto populací by měl pozorně vnímat i své vlastní reakce na vhodné i nevhodné chování.

Jak v individuální tak ve skupinové muzikoterapii s mladými lidmi je podstatná jasná komunikace. Stanovují se pravidla chování a jednání, která jsou podrobně vysvětlena i s možnými následky jejich nedodržování. Muzikoterapeutická setkání jsou často (hlavně na počátku) jasně strukturována a definována, podrobně se plánují jak konkrétní aktivity tak i přechody mezi nimi. Dospívající by měl vědět, co ho čeká a jaké jsou podmínky společné práce. S tím souvisí také prostředí, ve kterém se muzikoterapie koná. Čím méně je v okolí rušivých elementů, tím lépe.

V muzikoterapii s dospívajícími se často využívá populární hudby. Vzhledem k dosud nejasným výzkumům vlivu hudby na chování mladých lidí (uvedeno výše v textu) je zapotřebí vybírat hudební ukázky opatrně.

V literatuře se uvádí několik základních bodů důležitých při práci s dospívajícími[59].

- *„Poslouchej, poslouchej, poslouchej!"* Dospělí, kteří pracují s mladými lidmi, by měli naslouchat tomu, co se jim dospívající snaží říci.

---

[58] MONTELLO, L., COONS, E. E. Effects of Active Versus Passive Group Music Therapy on Preadolescents with Emotional, Learning, and Behavioral Disorders. *Journal of Music Therapy,* 1998, 35, no. 1.
[59] BRUSCIA, K. E. *Case Study in Music Therapy.* Barcelona Publisher, 1991.

- *„Poznej dospívajícího z hudební stránky!"* Je velice důležité znát hudební chování dospívajícího. Jeho minulé i současné preference, aktivity a hudební cíle.
- *„Nech dospívajícího podílet se na plánu terapie"* Je velice dobré, pokud se mladý člověk může podílet na stanovení cílů terapie a v závěru je hodnotit.
- *„Každé setkání začni něčím, co dospívající chtějí dělat!"* Je velice efektivní motivovat mladého člověka prostřednictvím aktivit, které má oblíbené.
- *„Buď flexibilní!"* Přestože jsou muzikoterapeutická setkání velmi často podrobně naplánována, je nutné reagovat na konkrétní situace. Dospívající jsou občas velmi nevyzpytatelní, často se tedy nelze striktně držet naplánovaného programu, jednoho přístupu či techniky.
- *„Poznej z hlediska hudebního i klinického, kdy je třeba být empatický a kdy je třeba snažit se dospívajícího vybídnout určitým směrem!"* Dospělí by měli být seznámeni s možným manipulativním chováním dospívajícího.
- *„Čas někdy pracuje proti terapeutovi, klientovi a terapeutickému procesu!"* Čas muzikoterapeutického setkání musí být dobře využit.
- *„Teď je to na tobě!"* Je velmi důležité dát dospívajícímu zodpovědnost za své chování a důvěřovat mu.

Jak již bylo výše řečeno, čas je v muzikoterapii velmi důležitý faktor, který ovlivňuje celý terapeutický proces. Pro pedagogickou práci je velmi zajímavá muzikoterapeutická teorie Cliva Robbinse o vnímání času[60] při tvořivých aktivitách. Autor prezentuje tzv. čtyři časové úrovně: fyzický čas, vývojový čas, emocionální čas a kreativní čas, které se navzájem ovlivňují. Tyto vzájemné vztahy mají vliv nejen na člověka obecně, ale také na jeho tvořivé aktivity.

První rovinou je **Fyzický čas.** Je předvídatelný, stabilní, stálý. Je to čas určený přírodními zákony a vnímáme ho jako pevně stanovený řád. Např. hodina hudební výchovy začíná v 9:45. Hudba plyne v tomto fyzickém čase, který je jejím základním stavebním kamenem.

Druhou rovinou je **Vývojový čas.** Odpovídá pojmům jako je stabilita, závislost či progresivní vývoj. Jedná se o období vývoje každého organismu. Víme sice, že tento vývoj

[60] ROBBINS, C., FORINASH, M. A Time Paradigm : Time as a Multilevel Phenomenon in Music Therapy. *Music Therapy*, 1991, vol. 10, no. 1.

probíhá, ale nevíme do detailů, za jakých podmínek a v jakém přesném časovém rozsahu. Vzhledem k jeho individualitě jej nelze tedy zcela předvídat. Jedná se např. o období dospívání s jeho změnami. V hudbě to může být např. vývoj hudební myšlenky.

Třetí rovinou je **Emocionální čas.** Odpovídá pojmům jako je impulsivita, pohyb a variabilita. Jde o subjektivní vnímání času, které je u každého jiné. Jeho předvídání je většinou nemožné. Může to být např. zamilování se či úzkost člověka. V hudbě nás tento čas osvobozuje od přesného rytmu a umožňuje nám vkládat do hudby emoce. Agenti tohoto času v hudbě jsou např. rubáta, acceleranda, ritardanda.

Čtvrtou rovinou je **Kreativní čas.** Odpovídá pojmům jako je spontaneita, kreativita a novost. Jde o momenty intuice a náhlého pochopení, které probíhájí právě teď a tady. Jsou to např. konkrétní situace, kdy jsme kreativní, momenty inspirace apod.

V hudebních tvořivých aktivitách dochází k prolínání všech těchto časů. „Fyzický čas" je základním kamenem, ve kterém se hudba tvoří, dává jí řád. Tvořící dospívající pak žije ve „vývojovém čase", ve kterém dochází ke změnám jak jeho samotného fyzicky i psychicky, tak i hudby, se kterou se setkává a tvořivě pracuje. V „emocionálním čase" žák hudbu prožívá a vkládá do ní své emoce a nálady, v „kreativním čase" pak dospívající spojuje tyto časové úrovně v kreativních momentech. Každý z těchto „časů" má svůj úkol a nelze ho v tvořivých činnostech opomíjet. Každý z těchto časů je také jinak vnímán (př. emocionální čas může jít daleko rychleji, než čas vývojový). Je dobré si jich tedy být vědom a umět s nimi pracovat, využívat je ve prospěch hudební výchovy.

Příklad: *Pokud pracuji s hyperaktivními dospívajícími, kteří mají problémy s kázní a dodržováním pravidel, v tvořivých aktivitách kladu důraz na „fyzický čas", na to stabilní a předvídatelné. Jako pedagog si tedy plánuji aktivity, které jsou založeny na struktuře a opakování. Tímto předejdu roztěkanosti a přílišné rozvolněnosti v aktivitách, což s problematickými dospívajícími často hrozí.*

Velká většina muzikoterapeutů je přesvědčena, že bez vyjímky v každém z nás je tzv. „hudební dítě", které představuje zdravé jádro naší osobnosti a které je možné hudbou oslovit. Prostřednictvím tohoto „hudebního dítěte" je pak možné uzdravovat či obecně

ovlivňovat jak psychický tak fyzický stav člověka[61]. Stejně tak by tomu mělo být i v aktivitách využívaných v hudební výchově s dospívajícími. Tato perspektiva pohledu umožňuje nahlížet na žáky jako na hudební osobnosti, ve kterých je možné probudit zájem o hudbu a tou také docílit mnoha výchovných cílů (sebepoznání, vzájemné interakce, kooperace apod.).

2.5 Problémy v pubertě

2.5.1 Problémy v pubertě nemusí být poruchy

„Jak mám poznat, jestli je moje dítě pouze drzý puberťák, nebo dospívající, kterému je třeba odborně pomoci?"

Kvalitu hudební výchovy dospívajících často ovlivňují problémy s chováním, se kterými se učitel musí potýkat. Mohou to být problémy různého charakteru. Často však nemají nic společného s psychickými poruchami, jde pouze o projevy dané fyziologickými a psychickými změnami mladého člověka v tomto období. Pro rodiče či učitele je velmi obtížné odhadnout, kdy se jedná o běžnou problematiku dospívání, kde jsou hranice přesahující normální běžný vývoj a kdy je zapotřebí vyhledat odbornou pomoc. Je tedy důležité si změn v chování mladého člověka všímat, reflektovat jeho úroveň a intenzitu, popř. se poradit s odborníkem.

Zmiňované problémy v chování se mohou týkat následujících oblastí[62]. Konflikty s ostatními: boje, verbální hrubost, fyzická hrubost, kruté jednání s vrstevníky, zvířaty a ostatními, destruktivita, výbuchy hněvu, chronické stěžování, donášení na ostatní, nadávání, lhaní, šikanování, neposlušnost, negativismus, vzdorující chování, krádeže. Konflikty obrácené proti sobě: sebedestruktivní nebo sebevražedné chování, chudý já-koncept, podvádění, absence ve škole bez uvedení důvodu, nezájem o práci, neúspěchy, denní snění, stydlivost a odtažitost, nadměrné napětí a strach, roztěkanost / nedostatečná pozornost, nevyspělost / závislé chování, perfekcionismus, školní fóbie.

2.5.2 Problémy v pubertě a muzikoterapie

Jak se s těmito problémy vyrovnává muzikoterapie? Stejně jako v poradenství či v jiných terapiích neexistuje recept na každý typ problému. Vždy je třeba přihlížet k individuálním

[61] ROBBINS, C. Osobní rozhovor. Praha 2008.
[62] THOMPSON, CH. L., RUDOLPH, L. B. *Counseling Children.* (3rd ed.) Pacific Grove, CA : Brooks/Cole Publishing Company, 1992.

zvláštnostem a potřebám každého jednotlivce jak dospívajícího (individuálně či ve skupině), tak autority potýkající se s problémy. Je nutné zmapovat konkrétní situaci a brát v úvahu konkrétní požadavky všech zúčastněných. Také samozřejmě záleží na tom, jaký muzikoterapeutický směr je zvolen (behaviorální, humanistický, celostní atd. či konkrétní přístup např. Kreativní muzikoterapie Nordoff & Robbins, Řízená imaginace a hudba, Orffova muzikoterapie, Metoda kontinuálního uvědomění, Metoda dobrého startu, Hudební integrativní neuroterapie, Akcelerované učení[63], Antroposofický přístup apod.) Informace v následujících kapitolách je tedy nutné chápat pouze v obecné rovině. Příklady skupinových aktivit jsou uváděny z vlastní zkušenosti a praxe, jsou popsány jen přibližně bez konkrétních detailů a podrobné diagnostiky. Byly náplní mnoha muzikoterapeutických setkání. Vybrány jsou pak pouze některé oblasti problémů.

2.5.2.1 Agresivita a muzikoterapie

Agresivní chování (boje, verbální hrubost, fyzická hrubost, kruté jednání s vrstevníky, zvířaty a ostatními, destruktivita, výbuchy hněvu, sebedestruktivní chování) je v dospívání často známkou potřeby pozornosti okolí, špatného sebeovládání, kompenzace pocitů nedostatečnosti, nedůvěry k okolí a sobě samému apod. Je tedy velmi důležité pracovat na zvyšování sebevědomí dospívajícího, umožnit mu efektivně a úspěšně se uplatnit ve společných aktivitách, dát mu prostor k vyjádření svých (i velmi negativních) pocitů, a to sociálně přijatelnou cestou, dát mu prostor k empatii a uvolnění.

Příklad: *Skupina (max. 7 členů) sedí v kruhu tak, aby na sebe všichni viděli. Ve skupině se nejprve stanoví jasná pravidla. (Př. Vzájemné hodnocení svých aktivit a výstupů, způsob, jakým se bude zacházet s hudebními nástroji, způsob jakým se bude komunikovat s terapeutem apod.). Muzikoterapeut dospívajícím pustí nahrávku písně s textem vztahujícím se k agresivitě a to podle potřeby verbální či fyzické, k sobě samému, ke svému okolí, apod. (Velký výběr je např. mezi rapovými nebo hiphopovými písněmi, které jsou u dospívajících často velmi oblíbené. Píseň by neměla mít moralizující charaktech, měla by popisovat životní realitu i s možnými následky, měla by být pro dospívající zajímavá a motivovat je k následující aktivitě.) Po doznění nahrávky muzikoterapeut motivuje členy skupiny k diskuzi o cílech agresorů, o pocitech, o možných konsekvencích agresivních činů jak v roli oběti tak agresora. Potom každý ze skupiny napíše na papír nějakou negativní / agresivní*

[63] KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. *Základy muzikoterapie.* Praha : Portál, 2009.

větu, kterou si z písně pamatuje (podle potřeby nechá muzikoterapeut členy skupiny výsledky přečíst před ostatními či nikoliv). Do středu kruhu se postaví bonga nebo jiné větší bicí nástroje a společně se improvizuje (bubnuje) na vybrané věty. Většinou bývá hudba velmi energická a plná zloby. Po improvizaci následuje diskuze. Podle postupu terapeutického procesu ve skupině mohou být témata zadaná pro improvizaci rozdílná př. konkrétní pocit napadené oběti, fyzická bolest způsobená sebeublížením, uvolnění po odchodu agresora apod. Přes vyjádření obecných agresivních pocitů hudbou se skupina dostává k vyjádření vlastních příběhů a učí se hledat jiné možné cesty řešení konfliktů a reagování na zátěžové situace. Ty se pak pomocí hudebních aktivit posilují.

Příklad: *Je možné pokračovat např. skládáním písní na dané téma. Velmi efektivní může být např. práce na společném projektu (nahrání vlastní písně, hudebního klipu, vystoupení apod.). Podle postupu terapie se samozřejmě přihlíží ke skupinové dynamice a měnící se diagnostice, která může zásadně ovlivnit směr a náplň muzikoterapeutických setkání. Dospívající získávají často větší prostor k rozhodování a vybírání aktivit, čímž se mohou podílet se na průběhu terapie.*

Příklad: *Muzikoterapeut vyzve dospívajícího, aby se s ostatními ve skupině podělil o jeho "agresivní písně". Ten má pak za úkol ve svém výběru sestavit písně od nejvíce agresivní k nejméně agresivní, nebo rozdělit písně na ty, které podporují či potlačují agresivní chování*[64].

2.5.2.2 Neúspěchy a muzikoterapie

Neúspěchy ve škole a z toho pramenící strach a napětí, stydlivost, odtažitost a školní fóbie mohou mít v období dospívání různé důvody. Kromě objektivních problémů souvisejících s nížší inteligencí mohou školní výsledky ovlivňovat i výše uvedené psychické změny probíhající v období dospívání jako je hledání vlastní identity a sebe sama, budování svého sebevědomí a sebeúcty apod. Dalšími možnými důvody mohou být kulturní odlišnosti dospívajících, sociálně-emocionální problémy či nedostatečný zájem rodiny apod.

Příklad: *Jedním z hlavních muzikoterapeutických prostředků je v těchto případech zařazování aktivit zaměřených na úspěšnost dospívajících. Je velmi důležité vytvořit*

---

[64] CASSITY, M. D., CASSITY, J. E. *Multimodal Psychiatric Music Therapy for Adults, Adolescents, and Children : A clinical Manual.* London : Third Edition Jessica Kingsley Publisher, 2006.

příjemnou a bezpečnou atmosféru, kde se aktivity nehodnotí (dobře X špatně) a vybudovat důvěryhodný vztah mezi členy skupiny a terapeutem. To trvá většinou delší dobu. Ve skupině (max. 5 členů) se nejprve pracuje s nonverbálními aktivitami jako je volná hudební improvizace na perkusní nástroje vybrané dětmi, zpívají se oblíbené písničky a poslouchají se vybrané skladby bez hlubokých diskuzí. Jak terapie pokračuje, začíná se pracovat s pohybem a dechem, kde se napětí a strach velmi často projevují. Provádějí se jednoduchá relaxační cvičení a pracuje se s představami (Např. Jsem strom, který natahuje větve ke slunci. Když fouká vítr, ohýbám malými větvičkami – prsty, pak se hýbají celé větve – ruce apod.). Pracuje se také s přírodními zvuky, které člověk vydává při smíchu, zívání, pláči apod., které jsou velmi úzce spojeny s naším „Já" a automaticky doprovázejí naše emoce. Když začne ve skupině růst vzájemná důvěra, přechází se na improvizační aktivity s hlubším kontextem (improvizace na určité téma a následné povídání), poslech písně či skladby s určitým tématem k diskuzi apod. V závěrečných fázích terapie se často zařazují aktivity, které mohou způsobovat jisté napětí a nervozitu (hra před ostatními, přebírání zodpovědnosti za skupinu apod.) za účelem posílení frustrační tolerance a hledání cest, jak se s napětím vypořádat.

Je velmi důležité podporovat důvěru dospívajících v sebe sama. To je možné např. pomocí pozitivního hodnocení pouhého pokusu o činnost, či jakoukoliv aktivitu nehledě na její výsledek. Vhodné je také motivování dospívajících k prezentování svých nápadů a myšlenek[65].

2.5.2.3 Negativismus a muzikoterapie

Chování dětí v dospívání je často doprovázeno nepozorností, vzdorem, nezájmem o práci, roztěkaností a negativismem. Je nutné stanovit, zda má dítě objektivní problémy se soustředěním či zda jde o pouhou přechodnou fázi rebelie charakteristickou pro toto období. Nezájem o práci (převážně ve škole) může být zapříčiněn také zadáváním příliš lehkých či těžkých úkolů, o které dospívající pak ztrácí zájem.

Příklad: *V muzikoterapeutických aktivitách se v těchto případech soustředí převážně na posilování zodpovědnosti dospívajícího za sebe a své jednání (popř. i za skupinu), uplatňují se aktivity, kde je nutné samostatné rozhodování, hledají se pozitivní prvky ve*

[65] CASSITY, M. D., CASSITY, J. E. *Multimodal Psychiatric Music Therapy for Adults, Adolescents, and Children : A clinical Manual.* London : Third Edition Jessica Kingsley Publisher, 2006.

společné práci, na sobě i na ostatních. Je velice důležité, aby se muzikoterapeut jasně vyjadřoval o svých požadavcích a diskutoval s dospívajícími. Velmi často se stává, že mladý člověk nerozumí zadání a neví, co se od něj očekává. Je také velmi důležité, aby muzikoterapeut věděl, jaké jsou oblíbené aktivity členů skupiny (jaké skladby mladí rádi poslouchají, jaké nástroje jsou nejoblíbenější, jaké písně rádi zpívají apod.) To se hlavně na počátku terapie využívá jako motivace k práci a kooperaci. V muzikoterapeutické skupině (max. 6 členů) se tedy začíná aktivitami, které jsou ve skupině oblíbené. Současně s tím se stanovují pravidla (příchod, odchod, chování, komunikace apod.) a konsekvence jejich dodržování. Je velmi dobré, mohou-li si dospívající tato pravidla formulovat sami a také mohou-li sledovat, zda se ve skupině pravidla dodržují. Aktivity prováděné na počátku muzikoterapie jsou např. hudební improvizace (volné či na konkrétní téma) se střídavým vedením jednotlivých členů skupiny a následnou diskuzí. (Dospívající, který skupinu vede, vybere nástroje pro sebe i ostatní. Ti se pak v průběhu improvizace snaží přízpůsobit jeho tempu, dynamice, rytmu apod.) Zařazuje se také zpěv oblíbených písní (na zvolené či volné téma) a opět následuje diskuze. V průběhu muzikoterapie se pak začíná pracovat na tom, jak dospívající vnímají sami sebe a prostřednictvím specifických improvizací (každý si vybere nástroj, který odpovídá jeho chování / jménu / momentálnímu pocitu – něčemu, co se týká identity dospívajícího) se každý snaží nalézt něco pozitivního na sobě samém, na druhém, na celé skupině či na určité aktivitě.

3 Škola a podpora vývoje dospívajícího

„Jak mi škola pomáhá připravit se na život? Je to oblast poznatků, zážitků či vztahů, se kterými se ve škole seznamuji a které ovlivní, jaký budu člověk, jaké budu mít problémy? Může vůbec škola ovlivnit to, jaká jsem a kým se vlastně stanu?"

Výchovně vzdělávací instituce nesou velkou odpovědnost za přípravu mladých lidí na život, je to součástí jejich kompetence a společenského pověření, očekává se to od ní. Po rodině je škola nejvýznamnější socializační činitel v jejich životě. Díky tomu, že mladý čkověk tráví ve škole obrovskou část svého času, tato instituce má velký vliv na vývoj osobnosti dospívajícího, formuje jeho vnímání světa i sebe sama. Naplňuje škola jako instituce formálního vzdělávání naše očekávání? Připravuje opravdu mladé lidi do života? Dokáže řešit výskyt případných problémů dospívajících?

„Co mi škola bere a dává?"

Každá instituce a to i škola je často definována prostřednictvím rolí, jako předpisu chování a jednání. Jedná se o roli žáka a učitele. Aby se žáci mohli něco naučit, musí se podřídit autoritě učitele a autoritě faktů, které jsou jim předávány, musí dodržovat pokyny a chovat se určitým očekávaným způsobem[66]. Jde o složitý sociální systém velkých a neosobních institucí – škol - plných komplikovaných pravidel, do kterých vstupují osobnosti dětí, rodičů a učitelů, naše minulost či naše očekávání. To, jací jsme (ne jako učitelé či žáci ale jako lidé), komplikuje tento proces a dělá ho ještě nepřehlednějším. K tomu pak přistupuje puberta jako specifické období fyzických a psychických změn a dá se mluvit o chaosu.

Na jedné straně zde tedy máme osobnost dospívajícího se všemi jeho problémy s identitou, přijetím vlastního těla, přijetím světa okolo sebe apod. a na druhé osobnost učitele jako člověka a profesionála, který se musí vyrovnat nejen s vlastním životem, ale i se situací na pracovišti a něco žákům předat. Puberta je tedy velmi komplikovaným a učiteli často neoblíbeným časovým obdobím. Na základě těchto úvah tedy nelze říci, že pouze škola jako instituce je ta, která má vliv na vývoj dospívajícího. Do problému vstupuje mnoho dalších faktorů, díky kterým se tento proces stává velmi individuálním a to co se týká každé školy jako pracoviště a každé třídy a učitele jako kolektivu. Hovoříme o stylu výuky, řízení školy, hodnocení žáků, postojích učitelů k výkonům a chování žáků,

[66] ŠTECH, S. Přednášky z pedagogické psychologie. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní psychologie, Praha 2000.

způsobech řešení nevhodného chování, spoluúčasti dětí na řešení situací apod. Kromě jiného je bohužel na mnoha českých školách stále patrný tzv. posttotalitní syndrom[67], který se projevuje obtížnou změnou stereotypů a návyků některých učitelů střední a starší generace. To má obrovský vliv na vztahy žáků a učitelů, popř. na celém vedení školy. Dochází zde ke střetu nejen několika generací, což sebou přináší zákonité ale očekávané problémy, ale setkávají se zde skupiny lidí, které vnímají svět okolo sebe odlišně. Dospívající hovořící dnes již mnoha světovými jazyky mají prostřednictvím médií neomezený přístup k informacím, mají možnost srovnání s jinými kulturami, což může být pro starší generaci velký problém. Týká se to kromě jiného prestiže učitelského povolání, která je snižována nízkým finančním ohodnocením, nedostatečnou přípravou i politickými a sociálními změnami ve společnosti neschopné se přizpůsobit novým a rychle se měnícím podmínkám. Do hry o vlivu školy na vývoj dospívajícího tedy vstupuje další faktor a to je vývoj společnosti.

Co mi tedy škola bere a dává? To je otázka, na kterou si díky současné situaci v českém školství netroufám obecně odpovědět. Po těchto úvahách bych zatím postavila otázku jinak. Co se v jedné, konkrétní škole, kterou jsem si osobně vybrala, mohu naučit?

3.1 Škola jako konfliktní / akceptovaný prostor

„Jak probíhal můj první školní den? Jako čerstvý prvňáček jsem se vrátila domů k mamince s tím, že se mi ve škole nelíbí a že už tam nepůjdu. Druhý den ráno, když mě maminka vzbudila, abych šla po druhé do školy, byla jsem strašně překvapená, že tam opravdu musím jít ještě jednou a pak znovu a znovu.“

Již samotný fakt, že škola je místo, kam se chodit „musí“, vyjadřuje potencionální konfliktnost. V dospívání se tato skutečnost ještě prohlubuje tím, že se konflikt stává běžnou součástí života dospívajícího, často je záměrně vyvoláván a provokován. Jak jsem ale uvedla v předchozích kapitolách, konflikt má v tomto období svůj smysl, pomáhá dospívajícímu na cestě v nacházení sebe sama a přijímání okolního světa. Jedna z teorií praví, že právě v kognitivním konfliktu, v diskuzi, kde je mladý člověk konfrontován s odlišnými názory ostatních a musí si obhájit ty své, se nejlépe učí (teorie sociokognitivního konfliktu viz níže). Škola je tedy v období puberty pouze jedním z konfliktních prostorů, ve kterém se dospívající pohybuje a který je v lepším případě prostě akceptován (v ideálním

[67] MACEK, P. *Adolescence.* Praha : Portál, 2003.

případě respektován, v horším odmítán). Proč je tomu tak? Co je ve škole pro mladého člověka tak odmítnutíhodného?

Jak jsem se zmínila v předchozí kapitole, škola je institucí s mnoha pravidly a normami. Záleží pak na každé škole, třídě či učiteli, do jaké míry je schopný vnímat potřeby dospívajících k dialogu, kritice či kreativitě. Přijímání pravidel ve škole je jedním z velkých problémů, které dělají tuto instituci velmi nepopulární. Nejde však pouze o přijímání norem, jde o jejich chápání a připavenost se jim podřídit. V některých případech problematických dětí to ale není možné. Proč? Pokud pominu oprávněnost a kvalitu norem vyžadovaných v současné době v českých školách, kromě důvodů související s pubertou to mohou být i důvody kulturní a sociální. Hovořím o tzv. sociokulturním handicapu[68]. Zde se jedná o to, že škola jako instituce stanovuje normy a pravidla, které se často neslučují s normami a pravidly v rodinách dospívajících, a tak kultura školy a rodiny může být velmi odlišná. Dalo by se mluvit o odlišnostech dvou světů, ve kterých dítě žije. Jedná se např. o jazyk, který je využíván, styl komunikace, interakce, kooperace, vztahy k autoritám (jejich respektování) apod. Pokud nemají normy v těchto dvou světech nic společného, je problémový dospívající silně znevýhodněn. Není pak schopen pochopit důvody vlastních neúspěchů a proher, pro něj je škola jako cizí planeta. Přesto se nedá jednoznačně říci, že odlišnost obou světů je pouze negativní a nic pozitivního nepřináší. Dospívající nebo-li „dvojitý agent"[69] pohybující se mezi oběma póly (které mají a to oprávněně odlišné funkce a cíle a nelze je tedy zaměňovat či slučovat) je nucen nacházet jejich společné faktory, vyrovnat se s odlišnostmi a samostatně řešit svou integraci.

3.2 Škola a nadřazenost kognitivního učení

„Co je pro život podstatnější? To, co jsem se naučila, nebo to, co jsem zažila?"

Vyučování ve škole není bohužel zárukou toho, že se dospívající něco skutečně naučí. Škola často produkuje pouze kognitivní poznatky, které se neslučují s poznatky ze života, a klade velký důraz na zapamatování a opakovaní pouhých faktů. Tyto poznatky, které jsou jen velmi obtížně převoditelné na skutečný život, pak jeví zdání, že pro mladého člověka

---

[68] ŠTECH, S. Přednášky z pedagogické psychologie. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní psychologie, Praha 2000.

[69] ŠTECH, S. *Jsou rodina a škola rivalské instituce?* [online]. Vystoupení na kulatém stole Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV) a SVP PedF UK 15. 2 2007 na téma Škola versus rodina [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102982.

nepřináší nic do budoucna. Problémový dospívající není motivován se jimi zabývat a vynakládat úsilí se učit.

Stejně jako normy je vztah k poznávání vytvářený a definovaný školou. Neúspěchem jsou často postihovány problematičtí dospívající, kteří už od začátku neměli šanci tyto normy pochopit. Zatímco pro ty, co vynikají, neúspěch znamená pád, pro ty horší znamená neúspěch součást jejich života. Nedokáží se adaptovat a nejsou schopni konstruktivně diskutovat, kritizovat, či si obhájit své názory. Často tedy volí sociálně nepřijatelnou formu komunikace, protože to je jediná cesta, kterou znají. Pro tyto žáky je upřednostňování kognitivních informací ve školách neštěstím. Objevuje se tak začarovaný kruh problémového a neúspěšného žáka. Zde by byly funkční spíše praktické zážitkové činnosti, užitečné poznání, které mohou využít ve svém sociálním okolí. Škola by tak nemusela být jakýmsi „zakonzervovaným" kontejnerem poznání, které nepřináší nic do budoucna. Bohužel se ale zdá, že škola, která by měla přispívat k rovnocenému přístupu, spíše posvěcuje rozdíly. Je výhodou pro ty, kteří chápou její systém a jsou připraveni se mu podřídit[70].

Ve hře tedy nejsou jenom kognitivní funkce (to, jak je dítě inteligentí či motivované), ale i dosavadní způsoby poznání, představy o světě a o sobě samém. Při vyučování je nutné vycházet z vlastních zkušeností a znalostí každého žáka individuálně a snažit se o dosažení jeho maximálního možného vývoje a to nejlépe zážitkovou cestou.

3.3 Zdravotní politika ve škole

Jak přistupují učitelé k problémům? Jak zvládají konflikty? Co je vlastně ve škole běžně považováno za konflikt? Jako nekázeň se často zmiňuje[71]:

- agresivita fyzická a slovní
- nezájem či provokativní nezájem
- nedodržování pravidel slušného chování
- neplnění povinností
- nereagování na pokyny

---

[70] ŠTECH, S. Otázky ke státním zkouškám z pedagogické psychologie. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní psychologie, Praha 2000.

[71] ZELINKOVÁ, O. *Umíme zvládat konflikty?* [online]. Vystoupení na kulatém stole Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV) a SVP PedF UK 25. 4 2007 na téma Problémový žák, nebo žák s problémy? [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103064&CAI=2150.

(Méně potom neklid, chození z místa na místo a mluvení při vyučování.)

Většina učitelů se domnívá, že nejdůležitější je problémům předcházet, a to pestrou a zajímavou výukou, zařazováním různých forem práce, podporováním vztahů mezi rodinou a školou za cílem poznat děti a jejich rodinná zázemí, vzájemnou komunikací mezi všemi zúčastněnými, posilováním schopností nenechat se vyprovokovat či úmyslně neprovokovat žáky, nevnímat každou „klukovinu" jako projev asociálního chování apod[72]. Velmi často a to právě s dospívajícími žáky se však problémům předcházet nedá. Podle mého názoru nemusí být každý konflikt chápán pouze negativně. Ve výchovných předmětech jako je hudební výchova je možné naopak tyto situace využít k učení se např. vzájemné interakci, komunikaci či kooperaci.

V případě složitých konfliktních situací se kromě konzultací mezi učiteli ve školách běžně využívá spolupráce s výchovným poradcem či školním psychologem. Ten má na starosti jak prevenci (organizace přednášek pro žáky, učitele či rodiče), tak i konkrétní práci s jednotlivými žáky, skupinami, třídami, rodinami a učiteli. Pokud problém není možné vyřešit na této úrovni, po vzájemné konzultaci s učiteli a rodiči může být problematický dospívající doporučen do pedagogicko-psychologické poradny[73] či střediska výchovné péče.

Často se ale objevuje situace, kdy učitelé vnímají spolupráci s odborníky jako vlastní selhání a vyčkávají příliš dlouhou dobu, než žáka do příslušné instituce doporučí. Zde je třeba zmínit, že škola není všemocná a že řešení některých problémů (pramenící z psychiatrických onemocnění, trvající již několik let apod.) není v kompetencích učitele a zásah odborníka je naprosto na místě.

---

[72] ŠTECH, S. Otázky ke státním zkouškám z pedagogické psychologie. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní psychologie, Praha 2000.
[73] ŠTECH, S. Otázky ke státním zkouškám z pedagogické psychologie. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní psychologie, Praha 2000.

4 Hudební výchova ve škole a problematika oblastí intervence

Přes všechny problémy současného českého školství by škola neměla být vnímána jako instituce, která nemá možnost pomoci problémovým mladým lidem. Stejně tak by tito lidé neměli být vnímáni pouze jako ti, kteří měli smůlu na rodinné prostředí a kteří se stali bezmocnými obětmi systému společnosti. Vždy je třeba snažit se nacházet různá řešení a cesty, které mohou vést k nápravě či sebemenšímu zlepšení situace.

Z předchozích kapitol je patrné, že problémů v období dospívání může být nepřeberné množství a pro učitele je velmi obtížné hledat řešení či ještě dříve proti nim intervenovat. Věnujme se tedy oblasti, která je konkrétně pro výuku hudební výchovy velmi důležitá ne-li zásadní a v současné době také velmi aktuální.

Mnoho učitelů se potýká s negativismem, vzdorujícím chováním, s nezájmem dospívajících žáků o výuku hudební výchovy a hlavně s nezájmem o hudbu samotnou prezentovanou v hodinách. Jak iniciovat návrat mladých lidí do komunikace s hudbou? Jak je znovu zaujmout?

Shrneme-li předchozí kapitoly, máme zde školu a svět dospívajícího. Tam dochází k prolínání našich osobností a jejich vývoje (jací jsme jako lidé a jak se v běhu času měníme či vyvíjíme vlivem společnosti či našich předpokladů), rolí a jejich přijetí (učitele, žáka, partnera, rodiče, kamaráda), světa poznatků (většinou zajišťovaných školou), světa zážitků (často světa mimo školu), konkrétních situací, na které je nutné reagovat (životní improvizace), metod a technik našeho lidského dorozumívání ať ve škole či ve světě dospívajícího apod. Než se pokusíme nalézt možná konkrétní řešeni či postupy, jak pozitivně ovlivnit práci v hudební výchově s dospívajícími žáky, je nutné zodpovědět tři otázky. Jaký jsem vlastně učitel? Jací jsou mí žáci? Co a jak žákům předávám?

Kterou z výše uvedených oblastí může učitel hudební výchovy uchopit a pracovat s ní, aby vytvořil podmínky pro návrat dospívajícího do komunikace s hudbou? Pracovat se sebou samým? S osobnostmi žáků? S předkládaným učivem? Přestože učitelé nemají ve své náplni práce psychologické analýzy či rozbory, jsem přesvědčená, že je třeba zamyslet se nad všemi těmito oblastmi.

Jaký jsem já jako učitel? Jaký jsem já jako člověk? Role učitele hudební výchovy má mnoho subrolí. Učitel je kolegou, vedoucím nějakého hudebního kroužku, profesionálem apod. K tomu přistupují ještě role rodičovské, je otcem nebo matkou.

V každé z těchto rolí je od člověka očekáváno něco jiného. Často se stává, že čím více chce člověk naplnit očekávání okolí v jedné z rolí, tím více se rozchází s rolemi druhými, může se objevit tzv. konflikt rolí. I dospívající ve škole nevnímájí učitele pouze v jedné roli, ale v několika najednou a často vyžadují odlišný přístup v každé z nich. To může být pro učitele hudební výchovy a jeho žáky problém. Přestože se jednotlivé role často jen velmi těžce snoubí, je důležité, aby učitel jako člověk zůstával v určitých oblastech stabilní. Jedná se o spravedlnost, morálku, citovou stabilitu, sebevědomí, sebedůvěru apod. Je velmi důležité, aby se nerozcházela učitelova slova a činy. To platí o to více v předmětech jako je hudební výchova, kde je výchovná složka velmi důležitá, ne-li nadřazená té vzdělávací.

Často se o učitelské profesi mluví jako o „nemožném povolání“[74]. Proč? Jedinečnost každého žáka, učitele i jejich vztahu provází nejistota úspěchu. Učitel si není jistý, zda to, co dělá, bude mít nějaký efekt či ne. Není zde žádná záruka, že si dospívající osvojí potřebné hudební znalosti a dovednosti. Jako učitel se tedy znovu a znovu pouštím „do boje“ s nejistotou. Do hry o „nemožném povolání“ také vstupuje využívání moci učitele. Mám být spíše autoritou nebo partnerem? Jak je to s mocí v hodinách hudební výchovy? Jak se jako učitel vyrovnávám ve vztahu závislosti? Je paradoxem, že žák se na vlastní cestě za autonomií (poznáním a zdokonalováním) musí opírat o moc učitele. Aby dospívající získal autonomii, aby mě už nikdy nepotřeboval, musí se mi nejdříve podřídit. Musí mi věřit, že to, co a jak mu předávám, dává smysl. Je velmi obtížné najít rovnováhu v uplatňování moci ve třídě a to konkrétně s dospívajícími. S touto populací jde často o moc nebo bezmoc, o získávání autonomie cestou podrobení[75].

Jaký je můj vztah ke kolektivu či ke konkrétním žákům? Profese učitele hudební výchovy není neutrální. Hlavní součástí této práce je vztah, vztahová angažovanost. Většina učitelů chce být svými žáky přijata, chce být milována, chce mít jistotu, že se nerozdává zbytečně. Tuto zpětnou vazbu učitelé často dostávají právě od dospívajících žáků. Učitel se tedy jako profesionál neustále pohybuje v zóně přijetí či nepřijetí. Je velmi obtížné najít rovnováhu mezi blízkostí a distancí ve třídě. Co ještě napomáhá výuce hudby? Co je vhodné a co už přesáhlo meze našich vztahů? Vzdálenost mezi učitelem a žákem je přirozená a potřebná. Přesto často právě dospívající vyžadují, aby dospělý (autorita) byl

[74] ŠTECH, S. Otázky ke státním zkouškám z pedagogické psychologie. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní psychologie, Praha 2000.
[75] ŠTECH, S. Otázky ke státním zkouškám z pedagogické psychologie. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní psychologie, Praha 2000.

schopný naslouchat a vcítit se do jejich pocitů a stavů. Pokud tedy chceme, aby hudební výchova byla o prožitcích, je nutné si emoce přiznat a pracovat s nimi.

Vztah učitele hudební výchovy a dospívajícího ovlivňuje i to, jak učitel žáka vnímá, jak zpracovává informace, které jsou mu o žákovi předávány. Zde velmi často působí právě osobnost učitele. Naše lidská stránka nám znemožňuje být naprosto objektivní. Učitel je sám pozorovatelem svých žáků v hodinách, získává informace od ostatních kolegů, hodnotí samotné výpovědi a výsledky činnosti studentů a k tomu přistupují jeho dosavadní zkušenosti s podobnými typy tříd či jednotlivců a další faktory[76] jako je např. „Haló efekt" (příliš rychlý a generalizovaný soud při prvním setkání), „Efekt kontrastu" (srovnávání), „Soukromá teorie osobnosti" (představa logického spojení mezi vlastnostmi osobnosti – kdo lže ten krade) či „Stereotypizace" (přisouzení vlastností na základě příslušnosti k určité skupině – vrána k vráně sedá). Učitel jedná se žákem v takovém duchu, jaký si o něm udělal obraz. V období dospívání, kdy se rebelie projevuje ve všech oblastech žákova života, je proces utváření vztahu s učitelem velmi komplikovaný. Učitel může mít před sebou mladého člověka se zelenými vlasy, dvaceti náušnicemi a holým břichem hovořící jazykem, kterému nikdo kromě jeho kamarádů nerozumí. Pokud učitel nesledoval postupný vývoj dospívajícího, nepracoval s tou milou dívkou, která měla ještě před rokem vlasy blonďaté, je velmi těžké nesoudit, je velmi obtížné nacházet cesty k vzájemnému respektu a porozumění. Přesto je ale velmi důležité se o to pokusit a hudba může být tou správnou cestou. Je potřeba se snažit alespoň částečně vejít do světa dospívajících a navázat s nimi komunikaci tak, aby nám rozuměli. Často se jedná právě o zážitkové aktivity, které se týkají konkrétních životních situací a momentů, které mladí lidé znají, se kterými se setkali a které mohou pochopit. Je také velmi důležité navazovat vzájemnou důvěru mezi učitelem a žáky. To je možné při aktivitách, které jsou dospívajícími oblíbené, které mají potenciál vzájemného sblížení nejen mezi učiteli a studenty, ale mezi studenty samotnými. Nejde zde pouze o skupinu jednotlivců, kteří se náhodně ocitli ve stejném prostředí, ve stejné situaci, jde o mnohem více. Jde o několikaleté sdílení stejných aktivit a vzájemné ovlivňování svých životů a vztahů.

Jací jsou mí žáci? Jací jsou to vlastně lidé? Pro učitele hudební výchovy je často velmi obtížné odlišit roli žáka a osobnost žáka. O roli se často hovoří prakticky stejně jako

[76] ŠTECH, S. Otázky ke státním zkouškám z pedagogické psychologie. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní psychologie, Praha 2000.

o jejím nositeli[77], a tak když mluvíme o žákovi, často pomíjíme to, jaký je člověk. Každá role (vytvářená určitou institucí – v našem případě školou) je vymezená určitými vlastnostmi, které potvrzují naše očekávání. Učitel např. předpokládá, že žák bude docházet na hodiny hudební výchovy včas, bude respektovat stanovené normy a pravidla, bude ohleduplný ke svým spolužákům apod. Jedná se o určité typy chování a jednání. Nelze ale zapomínat, že každý jsme jiný, každý máme jiné dispozice a jsme v jiné fázi vývoje. To se týká právě dospívajících a s tím souvisejících změn fyzických i psychických. Pokud se tedy vyskytnou problémy, učitel by se měl nejprve zeptat sám sebe, proč vůbec považuje určité chování za problém? Není to spíše známka nejistoty nad ohrožením či ztrátou své autority? Nejsou stanovené normy a pravidla pro mladé lidi v tomto období nereálně náročné? Neočekávám příliš mnoho? Jak je např. v podobných situacích možné pracovat se stanovováním pravidel? V předchozích kapitolách se hovořilo o normách stanovovaných školou jako institucí. Přestože velké množství těchto pravidel či nařízení mladý člověk nemá možnost ovlivnit (řízení a organizace školy), existují přesto cesty, které je možné využít. Pravidla stanovená institucemi jsou často formulována negativně a již rovnou ve smyslu sankcí. Když udělám něco špatného, přichází trest. Pokud si zvyknu na tento systém a zvládnu nepříjemný okamžik trestání, můžu si v podstatě dělat, co chci. Jde o výměnný obchod. Tento obchod však nezaručuje, zda jsem pochopila podstatu mého činu, podstatu toho, co jsem udělala špatného. Dělám si, co chci a občas za to prostě zaplatím[78]. Co by v této situaci mohlo pomoci? Jeden z důležitých principů muzikoterapie je předávání zodpovědnosti na klienta. Je velmi efektivní, pokud mohou dospívající žáci v hodinách hudební výchovy vytvářet a formulovat pravidla sami. Mladí lidé si společně s učitelem vytvoří seznam pravidel, která se budou dodržovat např. v rámci kolektivu třídy. Mohou je formulovat vlastními slovy tak, aby jim rozuměli a aby pochopili jejich smysl a princip.

Co a jak žákům předávám? Jedná se o poznatky nebo zážitky? Jakým stylem je předávám? Jde o formální (rutinní) nebo neformální (tvořivé) výukové metody? Je velmi obtížné definovat obecný vhodný postup pro výuku hudební výchovy. Jak jsme se již zmínili, do hry vstupuje neuvěřitelné množství faktorů (žáci, učitel, vztahy, situace apod.), které nutí učitele být flexibilní a přistupovat ke své práci otevřeně. Jedním z požadavků na

---

[77] SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek uměním : Teorie a praxe artefiletiky 1 díl.* Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001.

[78] NOVÁČKOVÁ, J. *Kdo má problém – škola (učitel) se žákem, nebo žák se školou?* [online]. Vystoupení na kulatém stole Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV) a SVP PedF UK 25. 4 2007 na téma Problémový žák, nebo žák s problémy? [cit. 21. února 2009]. Dostupné na www: http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103065&CAI=2150&EXPS=%22JANA%2A%22+AND+%22NOV%C1%C8KOV%C1%2A%22.

učitele je jeho přizpůsobivost. Učitel hudební výchovy se tedy vystavuje „nejisté situaci" předávání poznatků s ohledem na nesčetné množství faktorů. Co může být pro učitele bezpečnou základnou, od které by se mohl odrazit? Přílišná tvořivost a otevřenost vyučování přináší často učitelům pocit nejistoty. To může být také důvod k tomu, proč se mnoho učitelů hudební výchovy těchto cest obává. To, co znám, co jsem již mnohokrát opakovala a dělala je samozřejmě daleko příjemnější. V „nejisté situaci" předávání poznatků ve škole alespoň vím, co říkám a dělám. Rutina pomáhá cítit se jistě. Jde ale o správnou cestu? Kde jsou hranice mezi rutinou a tvořivostí? Co oslovuje žáky? Co oslovuje mne jako učitele hudební výchovy? Podle mého názoru je cesta někde mezi. Rutina může jednoznačně napomoci kreativitě alespoň na začátku. Pokud vím, co říkám, jsem si jistá, můžu udělat krok kupředu, být inovativní. Rutina je totiž jedna z mála jistot, kterou učitel má. To, co se tedy zdá na první pohled negativní, může dodávat jistotu a seběvědomí. Je ale důležité se opravdu od této základny „odrazit" a snažit se nacházet nové cesty a styly výuky. Nebát se riskovat. Výchovné předměty jsou k tomu jako stvořené. Nabízejí zážitky plné emocí, nabízejí předávání poznatků zážitkovou formou, což ostatním předmětům může scházet.

Jsme jako učitelé estetickovýchovných oborů v těchto podmínkách tedy schopni zaujmout (či znovuzaujmout) dospívající žáky? Jakými cestami je to možné?

4.1 Výchova uměním / učení zážitkem

Dlouhá léta se vedly diskuze o tom, co je v hudební výchově podstatnější, zda výchova k umění či výchova uměním. Jsem přesvědčena, že za účelem motivovat dospívající k práci v hudební výchově jde o dvě cesty, které se nevylučují, ale naopak prolínají. Když budu mladé lidi vychovávat uměním, dávám jim šanci, že se o umění budou zajímat. Samy se ho „dotknou" a tento dotyk je bude motivovat hledat, tvořit, být kreativní, být jeho součástí. Jak jsem se zmínila v předchozích kapitolách, umění a konkrétně hudba má velký potenciál přiblížit člověka světu a svět člověku. Je ale velmi důležité, jakou cestou se toto sbližování koná, jakou formou se dospívající s hudbou seznamují. Výchova hudebním uměním by měla jít cestou vlastního prožitku. Osobní zkušenost, emocionální prožitek z hudby, to, co si žáci zažijí na „vlastní kůži", má pro ně o mnoho větší smysl než pouhé přeříkávání již stokrát opakovaného. Stejně jako v muzikoterapii i v hudební výchově by zážitek měl plnit významnou úlohu. Považuji ho za základní stavební kámen celé problematiky. Je nutné

vrátit k němu jak učitele, kteří sami zapomněli, jaké to je prožít si do hloubky nějaký hudební moment, tak i žáky.

Co je to zážitek? „Zážitkem je to, co ze situace můžeme uchopit, pamatovat si a dále s tím v myšlenkách, v představách nebo fakticky zacházet ... ačkoliv situaci zažíváme teď a nyní, zážitkem je pro nás v konečném důsledku to, co si ze situace odnášíme jako vzpomínky ... některé jsou stále po ruce, jiné se hluboko ukrývají nebo různě maskují ... Nezbytnou součástí zážitku je prožitek, tj. city, pocity a nálady, které k zážitku patří a které též ukládáme do vzpomínek ... Prožitková stránka zážitku je zpravidla vnímána jako zvláštní stav, který se nějak dotýká tělesnosti; často mluvíme o pocitech uvolnění, vznášení, nebo naopak sevření, napětí ...“[79].

Nejenže nám zážitky, a to i hudební zážitky, pomáhají otevřít se světu a učit se z něj, jejich citová nabitost nám pomáhá zapamatovávat si určité informace a pak z nich v případě nutnosti čerpat. Jak jsem výše uvedla, zážitky dospívajícímu pomáhají propojovat svůj svět s ostatními novými světy a to i se světem školy. Vše, s čím se mladý člověk v průběhu svého života setkává, se dá charakterizovat jako známé, podobné, nebo nové. Něco nového prožijeme, s něčím se setkáme a automaticky k tomu hledáme ve svém světě paralelu. Znám to? Připomíná mi to něco? Opírám se o dosavadní zkušenosti a „svůj známý svět“[80]. Tento proces se děje jak v muzikoterapii tak v hudební výchově. V této části práce je třeba zmínit jednu z teorií, která se objevila v 90. letech minulého století v Čechách. Jde o novou teorii výchovy uměním, která pracuje s jedinečností lidských zážitků vyvolaných uměleckou aktivitou nabízející možnou cestu pozitivní prevence ve škole zvaná artefiletika. Tato teorie je jedním ze zásadních argumentů, proč tvořivě pracovat v hudební výchově, proč si klást otázky týkající se nefunkčnosti současné hudební výchovy na běžných základních školách a snažit se je zodpovídat.

V *artefiletice* se pracuje se vztahy mezi životem, uměním a výchovou a propojují se tak světy, o kterých jsme se v předchozích kapitolách tolik zmiňovali. Uplatňuje se ve školním i předškolním prostředí při práci s dětmi, žáky a studenty a pozastavuje se nad otázkami kdo, komu, jak a za jakých podmínek předává své zkušenosti a znalosti. Jaký to má vliv na toho, komu je to předáváno, jaký to má vliv na jeho svět i na svět okolo apod.
Název artefiletika je složen ze dvou částí a to z latinského ars, artis - umění (vztahující se především k umění výtvarnému) a filetiky, což je charakterizováno jako specifický přístup ve výchově, který uplnatňuje umělecké aktivity za účelem rozvoje a propojení emocionální, sociální a intelektuální oblasti žáka. V tomto pojetí je

[79] SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek uměním : Teorie a praxe artefiletiky 1 díl.* Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001, s. 64.
[80] SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek uměním : Teorie a praxe artefiletiky 1 díl.* Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001, s. 144.

velmi důležitá osobní zkušenost žáka, která je založena na zážitku z vlastní tvorby a na jeho osobních zkušenostech. Metodicky se hovoří o psycho-didaktickém využití 1. exprese, což je výrazový tvůrčí projev žáka a 2. reflexe, což je náhled na to, co žák zažil a vytvořil. Jde o jeho zpětný pohled na vlastní kreativitu, pocity, postoje, záměry, který je následován sdílením vlastních zážitků s ostatními a to diskuzí. Žák má tak možnost porovnat svůj svět se světy ostatních, se světem školy, kulturou a vším, co ho obklopuje a uvézt to do vztahu s novým, co přichází. Tento moment je v artefiletice obzvláště velmi důležitý. „Uvedený důraz zasazení osobní reflexe do širších poznávacích a kulturních kontextů je tím hlavním, co odlišuje artefiletiku od navyklé výchovné praxe, která u nás dosud převažuje"[81]. Jaké jsou tedy základní principy artefiletiky a jak bychom ji v praxi mohli poznat? Jaké jsou základní body, které toto pojetí charakterizují? Jedná se o: 1. *reflektivní dialog* (žáci mezi sebou i s učitelem diskutují o své tvorbě, hledají souvislosti mezi vlastními zkušenostmi, zkušenostmi ostatních a tím, co jim nabízí „okolní svět"), 2. *vzdělávací motivy* (jde o postřehy žáka, které propojují jeho zkušenosti s tím, co jí může odpovídat v širších kulturních souvislostech, co mu nabízí „okolní svět") a 3. *propojování světa s poznáváním sebe sama* (žák dostává šanci prostřednictvím prožitků pracovat sám na sobě). Právě zde se artefiletika velmi blíží arteterapii či obecněji expresivním terapiím. Právě zde může docházet k prevenci rozvoje psychických a sociálních problémů žáků[82]. Jak autoři ale uvádí, cílem artefiletiky („...učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat sebe sama a svět prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu."[83]) není hledání nových myšlenek. Ty již patří ke standardům výchovy a vzdělávání v umění. Je třeba si je především uvědomovat a pracovat s nimi.

Protože teoretické i metodické principy artefiletiky vyhovují i ostatním typům uměleckých aktivit (hudba, literatura, drama apod.), je tak artefiletika pro naši práci jedním ze základních východisek. I já se ve své práci zamýšlím nad vlivem umění (v našem případě hudby), výchovy , vzdělávání (hudební výchovy) a terapie (muzikoterapie) na žáka, nad jejich vzájemnými vztahy a možnostmi využití jejich principů a myšlenek v pedagogické praxi.

Podobně jako v artefiletice může být i v hudební výchově zážitková forma práce s uměním, které se snaží oslovit již známý „svět žáka", podkladem pro to nové a inovativní. Učitel hudební výchovy může využívat zkušenosti dospívajících se zvuky, které nás denně obklopují, vztahovat nové informace ke konkrétním životním situacím žáků, propojovat prožitek v hudební výchově s realitou a s ostatními oblastmi života. Jaké jsou argumenty z pohledu muzikoterapie? Dospívající procházející obtížným obdobím přijetí vlastní identity

---

[81] Kolektiv autorů, *Z historie výtvarné výchovy a její teorie 2. Pluralita teorie a praxe výtvarné výchovy* [online]. Site: Artefiletika [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=29.

[82] SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ S. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha : Portál, 2007.

[83] Kolektiv autorů, *Z historie výtvarné výchovy a její teorie 2. Pluralita teorie a praxe výtvarné výchovy* [online]. Site: Artefiletika [cit. 21. února 2008]. Dostupné na www: http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=29.

a akceptování reality (např. vlastního vzhledu, úspěšnosti a přijetí do kolektivu), mají prostřednictvím podobných aktivit možnost lépe poznat sami sebe, přijmout své já a být otevření ostatním. V muzikoterapii bychom podobné aktivity nazvali klinickou intervencí. Jaké jsou argumenty hudební výchovy? V podstatě velmi podobné. Zde se nejedná o terapeutický zákrok či klinickou intervenci, ale o obohacování pedagogické práce uměleckými aktivitami (vlastní tvorba, vzájemný dialog apod.), které mají kromě vzdělávacích cílů hlavně cíle výchovné jako emocionální a sociální rozvoj žáka (sebepoznávání dospívajícího, rozvoj jeho komunikačních schopností apod). „V textu základních kurikulárních dokumentů – RVP pro základní vdělávání (RVP ZŠ) a RVP pro gymnázia (RVP G) – jsou průřezová témata charakterizována jako výchovný a vzdělávací prostor k řešení aktuálních problémů světa, ve kterém žáci nebo studenti žijí“[84]. Učení se zážitkem a výchova uměním není tedy pouze doménou uměleckých / expresivních terapií, ale měla by být prostředkem i cílem, se kterým učitelé estetickovýchovných oborů běžně pracují a zahrnují je do své práce.

4.2 Možnosti inspirace hudební výchovy v artefiletice a muzikoterapii

V zahraniční (převážně americké) i české literatuře se cíle muzikoterapie a cíle hudební výchovy zásadně liší. Využívají i jiné prostředky a postupy. Z přechozích kapitol je však patrné, že s názorem, že se tyto dva obory zcela odlišují, nesouhlasím. Myslím si, že hudební výchova a muzikoterapie mají mnoho společného a nelze je oddělovat tlustou čárou. I u nás již existuje mnoho muzikoterapeutů, kteří ve své praxi pracují moderními pedagogickými metodami, a také mnoho pedagogů, kteří využívají terapeutické postupy podporující zážitkové vnímání.

Kde se muzikoterapie a hudební výchova setkává? Kde se hudební výchova může nechat muzikoterapií inspirovat? Pokud se podíváme na artefiletiku, i ta byla zpočátku velmi silně ovlivněná arteterapií, a to konkrétně ve dvou základních bodech: zaprvé na důrazu na sebepoznání, zadruhé na metodickém využívání reflexe doprovázející a zhodnocující výtvarnou tvorbu. Nejde ale pouze o komplexní přejímání arteterapeutických

[84] SLAVÍK, J. *Artefiletika a průřezová témata ve vzdělávacích programech* [online]. Prosinec 2007 [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=63.

metod a technik[85], které stejně jako techniky muzikoterapeutické nejsou ve své čisté podstatě vhodné pro školní prostředí, ale o využívání oblastí, které odpovídají podmínkám a principům školního prostředí a kompetenci učitelů. Jaké přesahy bývají uváděny mezi artefiletikou a arteterapií?

Shody:

- Názor na umělecké dílo (Výtvarná činnost je pojímána jako prostředek osobního vyjádření. Výsledný efekt tedy nemusí mít obecně uznávanou uměleckou hodnotu.)
- Subjektivita vnímání (Oba přístupy uznávají jedinečnost a individualitu vnímání světa.)
- Vnímání skrze mentální reprezentace (Oba přístupy uznávají vnímání člověka prostřednictvím jeho mentálních reprezentací, což znamená, že existuje tolik realit, kolik je na světě lidí.)
- Práce se symbolem (Oba přístupy pracují se symboly.)
- Zážitek, ozvláštnění (Oba přístupy pracují se zážitky, tvořící člověk se noří do aktivity a přestává vnímat své okolí.)
- Tvořivost (Oba přístupy mají svou podstavu v kreativitě, kterou podle Rogerse nazývají sebeaktualizační tendencí.)
- Práce s výrazem, významem a mentálními světy (Oba přístupy pracují se subjektivitou výrazu, která je komunikována prostřednictvím významu, což umožňuje mezilidské sdílení mentálních světů.)

Rozdíly:

- Historie (Východiskem arteterapie je medicínsko-společenský vývoj, zatímco východisko artefiletiky je kulturně-historicko-společenské, jedná se o disciplínu z pedagogické oblasti.)
- Výskyt (Arteterapie se provozuje ve zdravotnických zařízeních, zatímco artefiletika ve výchovně-vzdělávacích institucích.)
- Pojmy (Arteterapie využívá pojmy vycházející z psychoterapie, zatímco artefiletika pracuje s pojmy pedagogického konstruktivismu.)

[85] ROVENSKÁ, L. *Vymezení a srovnání pojmu arteterapie a nově zaváděného pojmu artefiletika.* Praha, 2007. Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

- Diagnostika versus seberozvoj (Arteterapie pracuje s MKN-10 či DSM IV, diagnostikuje a je terapií, artefiletika má cíle především výchovné zasazené do socio-kulturních souvislostí.)
- Trvání (Arteterapie končí po vymizení problému klienta, zatímco artefiletika není ničím ohraničena.)
- Techniky (Arteterapie si vyvíjí vlastní metody a techniky, které slouží terapeutickému procesu v daném konkrétním případě, zatímco artefiletika využívá metod již známých, opírá se o znalosti umění. Dialog v artefiletice nemívá tak silnou osobní naléhavost jako v arteterapii.)
- Aktivita (V arteterapii sehrává arteterapeut výraznější roli, aktivněji zasahuje do dění a řídí terapeutický proces, zatímco v artefiletice se klade větší důraz na skupinové procesy, zpětné vazby v rámci skupiny a jednotlivých členů navzájem, dochází zde k sociokognitivnímu konfliktu.)
- Interpretace versus reflexe (V arteterapii dochází k interpretaci zážitků a symbolů, zatímco v artefiletice se pracuje s reflexivním dialogem, kde se člověk o své zážitky a pocity podílí s ostatními.)
- Osamostatňování (Arteterapie se osamostaňuje vůči psychoterapii a jiným terapeutickým oborům, zatímco artefiletika se vymezuje vůči pedagogice.)
- Formy (Arteterapie probíhá v různých formách individuálně, kolektivně, párově apod., zatímco artefiletika se uskutečňuje pouze skupinově.)[86]

Jsou tyto přesahy aplikovatelné na vztah mezi hudební výchovou a muzikoterapií? Podle mého názoru jsou. Ráda bych se nyní kriticky pozastavila nad některými body.

Kreativní hudební činnosti se žáky by samozřejmě neměly být omezovány obecně uznávanými estetickými hodnotami (bod 1). U tohoto bodu bych ráda zdůraznila, že kritické vnímání estetické hodnoty hudebního díla by se nemělo omezovat pouze na hodnocení výsledného efektu tvorby žáků, ale mělo by se týkat obecně možnosti využívání vybraného hudebního materiálu ke kreativním činnostem, který nemusí být nutně uznáván jako esteticky hodnotný. Kreativní činnost by měla vycházet z individuálního přínosu ke každému žákovi či k dané skupině, jak se uvádí v artefiletice, měla by být chápána v první řadě jako prostředek osobního vyjádření. (Tímto však nechci snižovat hodnotu obecně

[86] ROVENSKÁ, L. *Vymezení a srovnání pojmu arteterapie a nově zaváděného pojmu artefiletika.* Praha, 2007. Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

chápaných hudebně-estetických hodnot či je vyřazovat z vyučování. Bohužel se v současné době v českých školách oběvují dva extrémy. Buď se obecně chápaná hudebně-estetická díla staví na „piedestal", nebo se zcela zatracují.[87]) Tento fakt vidím v přesahu mezi muzikoterapií a hudební výchovou jako velmi podstatný, podmiňuje totiž výše zmíněnou důležitou oblast motivace žáků k práci v hudební výchově a jejich hodnocení.

Následující body, kde se artefiletika a arteterapie shoduje (subjektivita vnímání, vnímání skrze mentální reprezentace, práce se symboly, zážitek, tvořivost a práce s výrazem, významem a mentálními světy), se mi jeví jako velmi podstatné právě v období dospívání. Zejména v tomto období si mladý člověk začíná být velmi jasně vědom odlišnosti svého vnímání od ostatních (ať sebe sama či světa okolo něj). Prostřednictvím zážitků z tvořivých hudebních aktivit (kde je opravdu možné ztratit pojem o čase a prostoru), prostřednictvím možnosti práce se symboly a jejich významy může docházet k rozvoji sebepoznání dospívajícího a k ovlivnění pozitivního vývoje vnímání sebe sama i svého okolí.

Výčet shod mezi artefiletikou a arteterapií aplikovaný na vztah mezi hudební výchovou a muzikoterapií bych ráda doplnila o další dva body:

- Pozitivní vnímání člověka. Tento princip je založen na humanistické myšlence orientace na pozitivní stránky osobnosti klienta či žáka, na jeho úspěch a na jeho originalitu. Tato myšlenka je jednou ze základních stavebních kamenů mnoha muzikoterapeutických přístupů a já se domnívám, že je využitelná (ne-li nutná) jako výchozí bod při tvořivé práci v hudební výchově. Jde o pozitivní vnímání nejen žáka, ale i sebe samotného jako učitele i člověka.
- Předávání zodpovědnosti. Tento princip vychází z faktu, že jak v muzikoterapii, tak i ve výchovách ve školním prostředí se snažíme podpořit rozvoj k samostatnosti. Jak u klientů v terapii, tak i u žáků se pracuje na různých úrovních na pozitivním ovlivnění schopností sám si zodpovídat za svá rozhodnutí a činy. U tohoto bodu pak vidím odlišnosti muzikoterapie a hudební výchovy především v tom, jakým prostřednictvím se k tomuto cíli jde. Ve školním prostředí je to převážně cestou reflexe a dialogu, terapie pak využívají mnoho odlišných technik závisejících na terapeutickém směru, metodách, přístupu apod.

[87] JIRÁSKO, J. Hudební výchova mezi teorií, praxí a realitou [online]. Reakce Jaroslava Jiráska z Učitelských listů 9 na článek Nikoly Šedinové. *Učitelské listy* č. 9, 2008. [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=103569&CAI=2150.

Jedna z velmi důležitých myšlenek muzikoterapie je princip osvojování nových znalostí prostřednictvím kreativity. Z toho důvodu, že se tento princip využívá pouze v určitých muzikoterapeutických směrech a pouze s určitými klienty (jako je např. směr behaviorální při práci s problematickými dětmi ve školách, kde jsou nabízeny muzikoterapeutické služby), nezahrnuji ho do shod mezi muzikoterapií a hudební výchovou. Protože se ale tento princip využívá často ve školním prostředí (především na amerických základních školách[88]), zdá se mi podstatné ho zmínit. Vychází se zde z kreativity klienta (dospívajícího). Učební (učebně-terapeutický) proces zde probíhá pouze prostřednictvím tvořivých aktivit a žák potom své znalosti znovu v kreativních aktivitách (např. vlastní tvorbě) uplatňuje. To má vliv na zapamatování nových informací a motivaci dospívajícího k dalšímu učení. Nové znalosti jsou okamžitě uplatňovány v zajímavých činnostech a tím posilovány. V souvislosti s ostatními body jako je např. pozitivní vnímání člověka se posiluje i sebepojetí a sebevědomí klienta (dospívajícího). Přestože je množství osvojovaných nových znalostí limitováno jejich nutným zařazováním do kreativních aktivit (často na to v českých školách není prostor, čas, ani prostředky), jsem přesvědčena, že je tento bod velmi důležitý.

Rozdíly mezi artefiletikou a arteterapií podle mého názoru odpovídají rozdílům mezi hudební výchovou a muzikoterapií velmi jasně. Jako diskutabilní bych viděla pouze jediný bod a tím je aktivita učitele. Po aplikaci těchto bodů na vztah mezi muzikoterapií a hudební výchovou tak docela nesouhlasím s tím, že v muzikoterapii sehrává terapeut aktivnější roli než v hudební výchově. Myslím si, že velmi záleží na tom, o jaký muzikoterapeutický směr se jedná. Jaká je třída jako kolektiv, jací jsou žáci, jaký je učitel. Na aktivitu učitele i muzikoterapeuta je třeba dívat se otevřeně. Učitel by měl podle mého názoru umět vycítit, kdy je třeba být aktivní a podílet se na aktivitách žáků (motivovat je a pokud je nutné, tak se do činností i zapojit) a kdy je třeba ustoupit do pozadí a nechat je samostatně pracovat či diskutovat (stejně tak se to děje i v muzikoterapii).

Další bod, který by byl zřejmě zahrnován do odlišností mezi muzikoterapií a hudební výchovou je vnímání chyb žáků či klientů. Přesto tento bod nabízím k diskuzi a k jeho možnému využití v hudební výchově. Mé zkušenosti s odlišnými kulturami a odlišným vnímáním hudební estetiky mi ukázaly, jak relativní je to, co nám společnost ukazuje jako estetické, jako správné, jak nás to může oslepovat, pokud si nebudeme klást otázky a přijímat vše pouze automaticky. Není přece pouze jedna pravda. S bodem

[88] NEMIROW, E. Osobní rozhovor s muzikoterapeutkou pracující na základní škole s problémovými dospívajícími. U.S.A., Květen 2006.

pozitivního vnímání člověka souvisí podle mého názoru i pozitivní vnímání jeho aktivit, nahlížení na kreativní činnosti jako na originální prvky. V mnoha muzikoterapeutických směrech využívajících kreativní aktivity klientů neexistuje kategorie dobře a špatně. Tento princip je základním prostředkem např. k posílení sebevědomí dospívajících (viz. kapitola Neúspěchy a muzikoterapie). Tuto myšlenku (aplikovanou na hudební výchovu a její podmínky) nabízím jako jednu z možných cest iniciace vztahu dospívajících k hudbě.

5 Hudební výchova a muzikoterapie

Ráda bych se nyní pozastavila nad některými z principů a technik muzikoterapie, které se mi jeví pro práci v hudební výchově jako velmi inspirativní a které mají velký potenciál motivovat dospívající žáky k tvořivým aktivitám. Záměrně v této práci opomínáme obecná muzikoterapeutická témata jako je vymezení muzikoterapie ve vztahu k příbuzným oborům, muzikoterapie v jiných zemích, muzikoterapie v historickém kontextu, osobnost muzikoterapeuta a klienta atd. Tyto informace lze nalézt v bohaté zahraniční ale v současné době i v české muzikoterapeutické literatuře, např. Základy muzikoterapie[89], Muzikoterapie – Východiska, koncepty, principy a praktické aplikace[90], Musica Humana – Úvod do muzikoterapie[91], Kapitoly z muzikoterapie[92], Hudba je lék budoucnosti[93] apod.

5.1 Hudební výchova a fáze muzikoterapeutického procesu

Muzikoterapie se kromě jiného zaměřuje na samotný proces při práci s klientem. Do jaké míry se učitelé hudební výchovy zamýšlí nad vyvíjejícím se procesem hudební výchovy jako celku i jeho jednotlivých hodin? Jsou si vědomi vzájemně se ovlivňujících vztahů mezi žáky, hudbou a jimi samými v průběhu výchovného procesu?

Protože je podstatnou součástí této práce inspirace či využití muzikoterapeutických technik v hudební výchově, v této kapitole uvádím, jak tyto techniky zapadají do kontextu muzikoterapeutického procesu, jakou v něm hrají roli. Tento proces pak srovnávám s procesem hudební výchovy s dospívajícími na běžné základní škole. Podle AMTA (American Music Therapy Association) probíhá následovně[94]: doporučení a přijetí klienta, diagnostika, plánování terapeutického programu, realizace terapeutických opatření, dokumentace, ukončení terapie, návazné vzdělávání terapeuta.

Vzhledem k rozsahu této práce vystihuje následující tabulka pouze velmi malé procento muzikoterapeutické problematiky. Jde o velmi stručný přehled pouze několika oblastí.

---

[89] KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. *Základy muzikoterapie.* Praha : Portál, 2009.
[90] ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie : Východiska, koncepty, principy a praktické aplikace.* Portál : Praha 2007.
[91] KRČEK, J. *Musica Humana : Úvod do muzikoterapie, která vychází z anthroposofie Rudolfa Steinera.* Fabula, 2008.
[92] LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie.* Rosice u Brna : Gloria, 1997.
[93] MAREK, V. *Hudba je lék budoucnosti.* Paprsek, 1996.
[94] AMERICKÁ MUZIKOTERAPEUTICKÁ ASOCIACE. *American Music Therapy Association* [online]. Maryland USA 2005 [cit. 21. února 2009]. Dostupné na www: http://www.musictherapy.org/standards.html.

Tabulka 1 Fáze muzikoterapeutického procesu a hudební výchovy

Fáze MT procesu	Muzikoterapie obecně	Hudební výchova na běžných základních školách
Doporučení a přijetí klienta	Klient bývá běžně doporučován prostřednictvím muzikoterapeuta, člena jiné profese nebo instituce, sebe samého, rodičů, zákonných zástupců a jiných oprávněných osob. Kolektivy klientů ve skupinové muzikoterapii se často tvoří na základě společné či příbuzné diagnózy (velmi záleží na konkrétnám případu). Muzikoterapeut má z velké míry možnost ovlivnit sestavení skupiny.	O doporučení žáka do určité třídy či třídního kolektivu se v našem případě běžné základní školy nedá hovořit. Sestavení kolektivu dospívajících je tedy víceméně náhodné a není možné ho předvídat či z velké míry ovlivnit. V této fázi je učitel postaven před „hotovou věc".
Diagnostika	Vstupní diagnostika klienta předchází započení muzikoterapie a je prováděna muzikoterapeutem. Kritéria zahrnují obecné kategorie jako psychologické, kognitivní, komunikační, sociální a fyziologické funkce ve vztahu k potřebám a schopnostem klienta. Diagnostické metody musí odpovídat chronologickému věku, úrovni funkcí, diagnóze, spirituálnímu i kulturnímu zázemí klienta. Veškeré interpretace výsledků testů musí být podloženy vhodnými normami a kritérii.	Před započetím výuky (prvním setkáním) nemá učitel o žácích většinou žádné informace.
	První setkání: <u>Budování vztahu s klientem</u> V muzikoterapii je velmi důležité navázat pozitivní vztah s klientem. Zde jsou některá doporučení[95]: • Jednoduše a v krátkosti představit sebe i muzikoterapii • Nesoudit klienta • Používat „body language" jako je oční kontakt apod. • Klást otázky týkající se klientů • Soustředit se na celkové chování klienta (být empatický a intuitivní) • Nabídnout klientovi zajímavé hudební aktivity • Nabídnout klientovi co největší množství interaktivních aktivit • Být trpělivý a soustředit se na pozitivní aspekty klientova chování <u>Sběr informací</u> Pokud nemá muzikoterapeut přístup k informacím před započetím muzikoterapie, během prvního setkání dochází k první diagnostice klienta a popř. celé skupiny. Jde o proces seznamování se se silnými a slabými	První setkání: (Tato problematika je podrobněji rozepsána v kapitole Hudební výchova ve škole a problematika oblastí intervence.) <u>Budování vztahu se žákem</u> Pokud učitel dostane třídu dospívajících žáků, se kterou doposud nepracoval, je důležité, aby se na první sektání důkladně připravil. Jak jsem uvedla v předchozích kapitolách, rebelie a negativismus jako projevy tohoto období mohou velmi ovlivnit první dojem a to jak ze strany učitele tak žáka. Jak bychom mohli aplikovat výše uvedená muzikoterapeutická doporučení na první setkání v hudební výchově? • Být autentický a vystupovat s dostatečným sebevědomím ale i pokorou • Nesoudit dospívající žáky podle jejich vzhledu či prvnotních projevů • Jednoduše a vkrátkosti představit sebe i hudební výchovu • Nabídnout žákům možnost spole-

[95] HANSER, S. B. *The New Therapist's Handbook.* Boston : Barklee Press, 1999, s. 63.
[96] HANSER, S. B. *The New Therapist's Handbook.* Boston : Barklee Press, 1999, s. 67.

	stránkami osobnosti klienta. Sběr informací může probíhat v několika formách: rozhovory se členy rodiny či interdisciplinárního týmu, iniciální hodnocení, pozorování v průběhu prvního setkání apod. Iniciální hodnocení se týká níže uvedených oblastí jako je komunikace, kognice apod. Oblasti, které se při prvním setkání pozorují si často stanovuje muzikoterapeut sám a to podle konkrétní populace, se kterou pracuje (např. odlišnosti geriatrie a psychiatrie). Některými z následujících oblastí[96] je možné nechat se inspirovat pro oblast školství a z výsledků pak usuzovat např. na výběr úkolů, technik, forem práce v hudební výchově. Co při prvním setkání pozorovat: Úroveň participace Potěšení klienta z aktivit Schopnost chápat instrukce Pozornost při plnění úkolu Pozornost k terapeutovi Sociální interakce Jemná a hrubá motorika Řeč a jazykové schopnosti Vhodné a nevhodné chování Emocionální chování	čného stanovení pravidel průběhu hudební výchovy. • Nabídnout dospívajícím žákům co největší množství interaktivních aktivit • Nabídnout dospívajícím žákům preferované aktivity (př. poslech populární písně, diskuze na téma současných hudebních skupin apod.) Pro úspěšnost budoucí práce je velmi podstatné ne-li nutné vytvořit dobrý vztah mezi učitelem a dospívajícím žákem. <u>Sběr informací</u> Nejen že diagnostika jednotlivých žáků ve třídě není před započetím výuky (prvním setkáním třídy s učitelem) hudební výchovy možná, ale samozřejmě ani v průběhu prvního setkání. Přesto učitel často velmi rychle vycítí, zda je kolektiv funkční či nikoliv a zda se ve skupině objevují elementy, které mohou negativně ovlivnit společnou práci.
Plánování terapeutického programu	Muzikoterapeut připraví terapeutický plán vycházející z muzikoterapeutické diagnostiky, klientovy prognózy a informací, které získal z jiných zdrojů. Tento dokument by měl definovat formu, frekvenci a trvání muzikoterapie, stanovené cíle, speciální procedůry a metodologické postupy včetně hudby a hudebních materiálů nutných k terapii. <u>Forma setkání</u> Nejčastěji bývá terapie organizována skupinově nebo individuálně. Záleží ovšem na mnoha faktorech (konkrétním muzikoterapeutickém přístupu, typu populace, muzikoterapeutických cílech apod.), jakou formu či jejich kombinaci muzikoterapeut zvolí (párovou, rodinnou apod.). <u>Frekvence setkání</u> Frekvence setkání je velmi individuální a jako ve výše uvedené oblasti záleží na mnoha faktorech. Podle mé zkušenosti[97] s rozdílnými populacemi trvají setkání	Každá základní škola má v současné době velkou svobodu v rozhodování. Závěrečná podoba výchovně vzdělávácích plánů je tedy v rukou každé školy. Současné obecné přístupy k hudební výchově s dospívajícími na běžných základních školách je díky tomu jen velmi obtížné definovat či nějak zobecňovat. Jako objektivní faktory ovlivňující výběr strategií či přípravy plánů vidím každou školu jako konkrétní instituci, profesní přípravu učitele, kolektiv žáků a vzájemné vztahy mezi učitelem, žáky a učivem (hudbou). <u>Forma setkání</u> Hudební výchova na běžných základních školách probíhá ve většině případů skupinově a učitel často nemá šanci pracovat s méně než dvaceti žáky. <u>Frekvence setkání</u> Hudební výchova na běžné základní škole probíhá většinou jednou týdně a to 45 minut, je součástí základního

[97] MUZIKOTERAPEUTICKÝ VÝCVIK. *Music Therapy Internship.* Nejmenovaná psychiatrická klinika. New York, U.S.A. 2004/6.

	cca mezi 30 a 90 minutami. Konkrétní délka jednotlivých setkání pak závisí na průběhu terapeutického procesu. Definování problému a stanovení cílů Před či během prvních setkání (záleží na konkrétní instituci či podmínkách) se definují problematické oblasti a stanoví se dlouhodobé a krátkodobé cíle. Tyto cíle musí být realistické a pro klienta dosažitelné. Je tedy nutné brát v úvahu klientovo postižení a jeho možnosti. Vzhledem k tomu, že je možné docílit mnoha zlepšení jak prostřednictvím terapie tak výchovy (náš případ), ráda bych zde uvedla ukázku obecných muzikoterapeutických cílů a vybrala z nich některé (v části tabulky Hudební výchova), které souvisí s naší prací.	vzdělávání. Stanovení cílů Jen velmi málo učitelů si kromě výukových cílů stanovuje i cíle výchovné. Přesto by to mohlo být součástí jejich práce. Hudební výchova je výchovný předmět a nelze žáky vychovávat k hudbě aniž bychom ovlivnili např. jejich vnímání okolního světa či jich samotných. Pokud se podíváme na možné muzikoterapeutické cíle (jde pouze o výběr), vidíme velké množství oblastí, se kterými je možné pracovat i ve školním prostředí a to formou nikoliv terapeutickou ale výchovnou. Prvním cílem učitele při práci s dospívajícími žáky na běžné základní škole by tedy měla být podpora vzájemných pozitivních vztahů mezi dospívajícími samotnými, mezi dospívajícími a učitelem a dospívajícími a učivem (hudbou). To jsou v současné době podmínky pro úspěšnou práci s touto populací. Další důležité oblasti při práci s dospívajícími jsou: psycho-sociální, emocionální a hudební. Zde se jedná např. o: • Motivace • Ochota • Komunikace • Kooperace • Kreativita • Schopnost hudebního prožitku
Možné muzikoterapeutické cíle[98]: **Komunikace:** porozumění, expresivní vyjadřování, verbální komunikace, nonverbální komunikace **Vzdělání:** základní vzdělávání **Kognice:** orientace v čase a prostoru, pozornost na zadaný úkol, pozornost na terapeuta, učitele, rodiče **Fyzická oblast:** senzomotorické schopnosti, senzomotorická integrace, percepčně-motorické schopnosti, **Koordinace:** (hrubá, jemná motorika) **Psycho-sociální oblast:** sebeuvědomování, sebeúcta, já-koncept, vědomí svého okolí, insight (proniknutí do podstaty věcí), přizpůsobování, motivace, coping (mechanismus zvládání situací), mezilidské interakce, rodinné vztahy, kooperace, ochota, sebe-disciplína, sebeovládání **Emocionální oblast:** expresivita, kreativita, spontánost, nálada **Denní život:** svépomoc (oblékání, hygiena, stravování apod.), nezávislost **Hudební oblast:** hudební schopnosti, hudební potenciál, hudební repertoár, volnost hudebního vyjadřování, schopnost hudebního prožitku **Volný čas:** využití volného času, odbornost, profesionalita, produktivita, satisfakce **Spirituální oblast:** autenticita, pocit blízkosti **Kvalita života:** duševní pohoda, sebeaktualizace, osobnostní růst, akceptace		
	Procedůry a postupy Existuje mnoho muzikoterapeutických přístupů odlišujících se podle svých filosofických a psychologických východisek. Podle toho se pak také formulují	Procedury a postupy Lze v současné situaci českého školství zobecňovat procedury a postupy učitelů hudební výchovy s dospívajícími na běžných základních školách? Soudě

[98] HANSER, S. B. *The New Therapist's Handbook.* Boston : Barklee Press, 1999, s. 50-51.

	konkrétní metody, strategie, procedury nebo postupy. Ve své praxi vycházím z humanistického a eklektického přístupu. Cíle jsou stanovovány hlavně v sebeaktualizaci a uskutečňování možností člověka a jeho tvořivé podstaty a to doplňuji o techniky z jiných přístupů podle konkrétní potřeby. Je velmi obtížné podat úplný výčet existujících muzikoterapeutických technik. V současné době se uplatňuje obrovské množství přístupů a metod (Kreativní muzikoterapie Nordoff-Robbins, Volná improvizační terapie, Analytická muzikoterapie, Orffova muzikoterapie, Řízená imaginace a hudba, Antroposofická muzikoterapie, Polyestetická muzikoterapie apod.). Každý přístup využívá jiné techniky či jejich formy. Pokud zjednodušíme tyto formy na zcela obecné termíny, dá se hovořit o práci s různými médii: nástroji, hlasem a pohybem. Mezi nejzákladnější techniky potom patří: hudební impro- vizace, zpěv písní, poslech hudby, psaní písní a kompozice hudby, pohybové aktivity při hudbě, hudební interpretace apod. Jako příklad bych ráda uvedla některé improvizační techniky využívané v mnoha přístupech [99].	podle mých zkušeností z praxe[100] jde často o zpěv písní doplněný hrou na flétnu nebo v lepším případě poslechem. Bohužel se ale velmi často tyto aktivity u dospívajících setkávájí s neúspěchem. Jak jsem se zmínila v předchozích kapitolách, muzikoterapii a hudební výchovu nelze jednoznačně oddělovat. Obě oblasti spojuje nejen hudba, ale i využívané techniky práce s hudbou jako je zpěv, improvizace apod. Odlišné jsou potom cíle a přísupy. Výběr technik, které jsou podle mého názoru využitelné v hudební výchově s dospívajícími na běžných základních školách jsou popsány v následujících kapitolách. Zde je pouze jejich výčet: - skládání písní - improvizace - zpěv/poslech písní s následnou analýzou textu Muzikoterapeutické principy využitelné v hudební výchově s dospívajícími jsou shrnuty v kapitole Muzikofiletika. Podrobněji je pak rozpracováno téma Chyba jako výrazový prostředek – jako emoce v hudbě.

Techniky empatie:

Imitování *(imitation)*

Terapeut provádí echo nebo reprodukuje klientovu reakci těsně po tom, co byla prezentována (rytmus, melodie, pohyb, výraz tváře atd.). Tato technika by měla být využívána jen velmi opatrně (je možné imitovat pouze některé reakce). Slouží k zaměření klientovy pozornosti na jeho vlastní chování, k posílení jeho reakcí a komunikace.

Reflektování *(reflecting)*

Terapeut vyjadřuje stejné nálady a pocity jako klient během jeho reakce či krátce po ní. Opět to může být společná improvizace hudbou (jedna modalita), verbalizace k pacientově hudbě (více modalit) apod. Touto technikou se terapeut snaží soustředit na pacientovy emoce v konkrétním momentu. Pomáhá mu tím zvyšovat uvědomění si sebe sama a akceptovat své vlastní pocity. Terapeut projevuje empatii a pochopení pacientových emocí.

Techniky strukturování:

Rytmické kotvení *(rhythmic grounding)*

Terapeut udržuje základní tempo, provádí rytmické ostináto jako základ pro klientovu improvizaci. Tato technika pomáhá klientovi organizovat jeho vlastní improvizaci. Podporuje pocity jistoty a vyrovnanosti, kotví klienta v realitě.

Techniky navázání důvěry:

Sdílení nástrojů *(sharing instruments)*

Terapeut hraje na stejný nástroj jako klient (současně či kooperativně). Tato technika se používá při práci s klienty, kteří mají problémy s osobními hranicemi a sebekontrolou. Může pomoci zlepšit vztah mezi

[99] BRUSCIA, E. K. *Improvisational Models of Music Therapy.* U.S.A.: Charles C Thomas.Publisher, 1987, s. 535-537.

[100] PRAXE NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH. *Praktikantka hudební výchovy.* Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Praha (1995/9); VÝUKA HUDEBNÍ VÝCHOVY. *Učitelka hudební výchovy.* Gymnásium Horní Počernice, Praha (1999/2003).

terapeutem a klientem, podpořit interakci, vybudovat vzájemnost.

Techniky přesměrování:
Zklidňování *(calming)*
Terapeut sníží tempo, dynamiku, rytmus ... a začne opakovat jednotlivé motivy. Tato technika pomáhá snížit strach, navodit pocit jistoty a příjemnou atmosféru.

Techniky práce s emocemi
Držení *(holding)*
Během klientovy improvizace terapeut vytváří hudební pozadí, které rezonuje, odráží klientovy momentální pocity. Terapeut se zde nezabývá potlačenými emocemi, pouze těmi, které klient manifestuje. Tato technika je jakousi kombinací technik: vyrovnávání energie, reflektování, rytmické kotvení a tonální centrování. Terapeut zde nabízí klientovi bezpečné místo pro jeho sebevyjádření, empatii, porozumění.
Protiklad *(contrasting)*
Terapeut motivuje klienta k vyjádření opačných pocitů, než klient má, a to prostřednictvím hudby, pohybu, dramatizace apod. Kontrasty se vyjadřují většinou ihned, gradují, nebo přicházejí náhle. Klient improvizuje sám, nebo s terapeutem. Díky této technice se klient učí, jak pracovat s emočními změnami, jak je správně načasovat a vyjádřit.

Realizace terapeutických opatření	Muzikoterapeut provádí služby podle plánu a metodologického postupu, který si předem stanovil. Snaží se vytvořit bezpečné prostředí pro klienta a nabízet mu kvalitní péči. V průběhu terapeutického procesu spolupracuje s interdisciplinárním týmem.	Pokud mají základní školy finanční prostředky, probíhá hudební výchova ve speciálních učebnách, kde mají žáci k dispozici hudební nástroje a nutné technické vybavení např. k poslechu, či audiozáznamu. Vzhledem k vysokým cenovým relacím technického vybavení a hudebních nástrojů (Orffův instrumentář, kytara, klavír apod.), je na běžných základních školách ovšem často problém učebny dostatečně vybavit. Výuka hudební výchovy tedy často probíhá ve špatných podmínkách. To velmi zásadně ovlivňuje i realizaci a postup (volbu metod a forem práce) výuky hudební výchovy.
Dokumentace	Během terapie je nutné, aby muzikoterapeut dokumentoval celý proces. Jak klientovo přijetí a diagnostiku, vytváření a realizaci programu, tak i vývoj během terapie. Kromě písemné formy využívají muzikoterapeuté často audio či videonahrávky k analýze jednotlivých setkání a supervizi. Bohužel v mnoha institucích nejsou stanoveny jednotné formy evaluace, takže si je většina muzikoterapeutů pod supervizí vytváří sama[101].	Dokumentace ve školním prostředí se týká především organizačních a výukových cílů. Pokud se již učitelé zaměřují na výchovné oblasti, jsem přesvědčena o tom, že jde spíše o intuitivní proces a že jen velmi malé procento provádí dokumentaci o jejich plnění. Na podobné aktivity nemá učitel většinou dostatek času ani prostoru. Hudební výchova je v podstatě celoživotní proces a evaluaci jeho úspěšnosti provádí až samotný život.
Ukončení terapie	Klient odchází z terapie v případě, že byly splněny stanovené cíle, není schopen těžit z tohoto typu terapie, je propuštěn z nemocnice, či z jiných např. osobních důvodů. Je velmi důležité načasovat ukončení terapie. Pokud je to možné, muzikoterapeut může setkání čím dál více omezovat, čímž se napomůže pozvolnému a nenásilnému odpoutání klienta od terapeuta. Klient by měl znát datum posledního setkání.	Hudební výchova na základní škole je součástí celoživotního procesu navazování vztahu člověka s hudbou. Ukončení školní docházky však nemusí znamenat jeho ukončení. Motivace k dašímu hudebnímu vzdělávání je právě v rukou učitele hudební výchovy.

[101] KRISTEN, M., CHASE, MM. *The Music Therapy Assessment Handbook*. SouthernPen Publishing 2002.

	Poslední setkání by měla kromě jiného zahrnovat: evaluaci terapie a osobní pokroky klienta, uznání klientových emocí souvisejících s ukončením terapie, zaměření na budoucnost klienta.	
Návazné vdělávání terapeuta	Podle AMTA (American Music Therapy Association) je nutné rozvíjet vědomosti i dovednosti v souladu se změnami a vývojem teorie, výzkumu v konkrétní oblasti muzikoterapie. Musí se průběžně seznamovat s aktuálními legislativními nařízeními, která se týkají práv klienta. (Viz. opakující se zkouška ke znovuzískání titulu MT-BC, Music Therapist Board Certified a to v periodě pěti let[102].)	V současné době nejsou učitelé hudební výchovy povinni pokračovat ve svém vzdělávání. V praxi je tedy možné se setkat s učiteli velmi odlišné profesionální úrovně a typu vzdělání.

5.2 Využití muzikoterapeutických principů a technik

V této práci se zaměříme na konkrétní výběr muzikoterapeutických principů uplatnitelných při práci s dospívajícími na běžných základních školách: práce s chybou v hudbě, hodina porušování pravidel jako motivace a faktor hodnocení, výběr z muzikoterapeutických technik- skládání písní, improvizace, zpěv / poslech písní s následnou analýzou textu.

5.3 Princip chyby jako výrazového prostředku / jako emoce v hudbě

Situace: *Petr je průměrným až podprůměrným žákem osmé třídy, přesto během celé základní školní docházky zvádl základy hudební teorie. Umí základní stupnice, noty, taktová, rytmická označení, zkrátka to, co je v osnovách. Paní učitlka mu zadá úkol zahrát šest tříčtvrťových taktů. Petr se však v jednom taktu splete a zahraje o jednu dobu navíc. Paní učitelka ho opraví ...*

Zde tento příklad končí a já se ptám, zda je to špatně, že Petr zahrál o jednu dobu navíc. Podle hudební teorie to špatně je. Ve světě hudby ale neexistují pouze pravidla hudební teorie, ale hudba má mnoho dalších funkcí: provokovat emoce, podněcovat prožívání, umožnit zažít něco krásného a pak si kvalitu z tohoto prožitku odnést od běžného života. Ptám se tedy ještě jednou, opravdu je ta doba navíc špatně? Třeba má právě tato doba navíc v tom konkrétním momentě pro Petra svou funkci! Provokuje emoce, je jiná, jakoby tam

[102] AMERICKÁ MUZIKOTERAPEUTICKÁ ASOCIACE. *American Music Therapy Association* [online]. Maryland USA 2005. [cit. 14. ledna 2009]. Dostupné na www: http://www.musictherapy.org/requirements.html.

nepatří. Odlišuje se stejně, jako se chce odlišovat „puberťák". Chce být jiný, než jeho rodiče, učitelé. On se někdy právě sám stává „odlišnou dobou" v taktu! Jak já jako učitel zareaguji na odlišnou dobu? Jak zareaguji na puberťáka? V běžné základní škole je žák opraven a zpětná reakce se omezí na pouhé „špatně".

Jeden z důležitých principů, který je možné využít jako odrazový můstek k motivaci dospívajících ke kreativním aktivitám, je změna perspektivy vnímání jejich chybování. Jak se v hudební výchově v současné době pracuje s chybou? Jak se hodnotí kreativní aktivity s dospívajícími na běžných základních školách?

Celý náš život je v podstatě jedna velká improvizace. Něco je naučené, odkoukané, napodobené, nicméně velké procento z toho, co každý den zažíváme, jsou věci nové a my se s nimi musíme umět vypořádat. Někdy se to daří lépe, jindy hůře. Všichni děláme chyby. V čem se ale jeden od druhého lišíme je jejich vnímání. Když udělá chybu dospělý, většinou už má stálý koncept, jak pracovat se svými emocemi, jak situaci zvládnout. Dítě si tento koncept tvoří až v průběhu psychického vývoje. Období puberty má na tento proces velký vliv. Záleží nejen na osobnosti dospívajícího a jeho vrozených dispozicích, ale také na zpětné vazbě okolí. Je to bolestné období, kdy se učíme vlastními chybami. Nenecháme si říci ... nenecháme si poradit. Každá akce má pak svůj následek, pozitivní či negativní a velmi často není nic mezi tím. V čem může pomoci škola a konkrétně hudební výchova?

Běžná základní škola je plná pravidel, většina aktivit je založena na principu „dobře-špatně" a není tam mnoho prostoru pro diskuzi. V hudbě tomu bývá jinak. Určitá pravidla jsou dána, řekněme požadavky hudební teorie, ale jak s nimi člověk naloží, to už je jiná věc. Velký vliv zde má individualní názor, nebo jak jsem se již zmínila kultura, ve které je chyba posuzována. Představte si příklad, nazvala bych ho „puberťák-klavírista."

„Moje kámoška hraje výborně na klavír, miluje Chopina a jeho cis moll valčík. Právě včera měla koncert, hrála úžasně!!! Protože jsme kamarádky už dlouho, vím, že cvičila jako blázen, aby se skladbu naučila a zahrála ji bez jediné chybičky. Povedlo se jí to, musí být teď tak šťastná! Je tak vyjímečná! Taky hraju na piano. Moje učitelka říká, že mám talent. Ale když mě to tak příšerně nebaví sedět celé hodiny u klavíru a cvičit! Navíc ... nemůžu se nějak soustředit ... každý den se cítím jinak ... „Jitko, poď ke klavíru", slyším volat taťku z obývacího pokoje. „Ten Cis moll valčík ti pořád nejde, podívej se na Zdenku, jak to včera vystřihla!" Loudám se ke klavíru a začínám hrát. Stejně nikdy nebudu hrát tak jako Zdenka ..., myslím si sama pro sebe a cvičím první takty valčíku. Jenže ve druhém taktu se pořád pletu, pořád dělám tu samou chybu, nervuje mě to. Když už to místo hraji asi po desáté,

najednou se moje prsty neopraví, ale pokračují dál, přicházejí další a další tóny, které nejsou zapsány v notách a najednou zní celá skladba jinak. Už to není Chopin, kterým se stejně nikdy nestanu, ale jsem to já ... je to moje skladba, třeba uplně dizonantní, ale moje! Najednou se mi to líbí, přestávám mít ten divný pocit sevřenosti v krku ze strachu z chyb, hraji něco originálního. Objevuji tóny a jejich společné znění. Na ten krátký okamžik zapomínám na pravidla. Vždyť celý můj život je teď momentálně složen jen z pravidel. Začínám se cítit lépe...“

Příběh by dál zřejmě pokračoval tím, že by přišel otec a donutil svou dceru k pořádnému cvičení skladby tak, jak je zapsána v notách. S podobnou reakcí bych se zřejmě setkala při běžné výuce hudební výchovy nebo nástroje. Z tohoto příkladu je patrné, jak chybování ovlivňuje psychiku dospívajícího a jak mladí lidé v tomto věku touží být svobodní a originální.

Jak tedy vnímat chyby v hudbě, v hudební výchově? Pokud není možné oprostit se od pocitu či přesvědčení, že se v hudební výchově nemá chybovat (což může být problém pro mnoho učitelů – nikdo nás k tomu nevedl), řekněme si tedy: „... nauč dítě pravidla, aby jednou vědělo, jak a kdy je porušit.“ Kromě běžného vyučování, kde si osvojujeme převážně teorii, si s dospívajícími naplánujme podobné hodiny „porušování pravidel“. Jsem přesvědčena, že to neuvěřitelným způsobem ozvláštní výuku.

V hudební výchově je tedy možné pracovat s kreativními aktivitami aniž jsou okamžitě posuzovány (na základě stanovených pravidel a norem) či negativně hodnoceny. Princip pozitivního vnímání kreativních aktivit (jako prvotní reakce) se mi jeví v hudební výchově a to nejen při práci s dospívajícími jako velmi podstatný. Konkrétně v aktivním tvořivém muzicírování je možné vidět chyby i v jiném než negativním světle. To může dospívajícího nejen motivovat k práci, ale také mu pomoci přijímat své chyby i chyby ostatních. Učí se tím také odlišovat, které chyby mohou přinést něco originálního od těch, které mohou ublížit.

5.3.1 Hodina porušování pravidel jako motivace a faktor hodnocení

Situace: *Jonáš a Jeník (12 a 13 let) jsou kluci, kteří vyrostli na farmě ještě s dalšími čtyřmi mladšími sourozenci. Jejich rodina má mnoho slepic, koz a krav, a tak s uměním a hlavně s časem na umění je to problém. Kluci musí rodičům denně pomáhat se vším, co je na farmě potřeba. Na jejich prstech je vidět, že život na farmě je plný práce a že mají jen málo*

odpočinku a času na zábavu. Když jsem zde ve Švýcarsku před časem publikovala článek o muzikoterapii a svých aktivitách ve švýcarsko-českém biletinu Domov, ozvala se mi česká rodina, která žije ve Švýcarsku již mnoho let a české písničky, hry a muzicírování jim schází. Sešli jsme se tedy všichni jedno odpoledne a jen tak muzicírovali. Klukům se hraní moc líbilo, zvláště hra na obrovská konga a klavír. A tak jsme se začali scházet pravidelně.

Po půlroční práci Jonáš a Jeník dostali nápad, že by se rádi naučili hrát na klavír a že kromě muzikoterapie by ke mně rádi chodili na hodiny. Nejprvě jsem trochu váhala, protože jsem s touto formou práce neměla mnoho zkušeností. Odrazovala mě malá zkušenost s rozdílem mezi muzikoterapií a nástrojovou výukou. Fakt, že je zde určitý stanovený plán, kterého je třeba se držet (méně závislý na emocích a stavu hráčů než v muzikoterapii), mi připomínal striktní hudební výchovu ve škole. Přesto jsem s nabídkou souhlasila.

Začali jsme tedy s prvními notičkami. Protože kluci byli už velcí, cítila jsem, že je musím motivovat jinak než obrázky a vyprávěním příběhů, jak běží myška po klávesnici. Začala jsem tedy tím, jak se jeden skladatel musel naučit noty, aby mohl složit písničku. To se klukům moc líbilo. Měla jsem pocit, že s touto představou se mohli ztotožnit a najít cíl. „Budeme písničky nejen hrát, ale třeba je i tvořit", říkali. Když jsem Jonášovi a Jeníkovi vysvětlila princip dvoučvtrťového taktu a základních dob, dostali první kreativní úkol. Do notových sešitů jsem jim vepsala osm prázdných taktů a oni měli za úkol je vyplnit tak, aby to odpovídalo dobám. Kluci se hned příští hodinu chlubili svými výtvory samozřejmě plnými chyb. Společně jsme si skladbičky zahráli, zazpívali a popovídali si o nich. Následující hodiny pak probíhaly tak, že cokoliv jsme se naučili, okamžitě jsme využívali ke kompozici vlastních skladbiček a povídání o nich.

Hudební výchova ve škole je často svázana pravidly a normami jako je nutnost probrat určitou látku, opakování, hodnocení apod. Jsou zde stanovené plány, které se musí plnit a dokládat. To směřuje k tomu, že se v hudební výchově ve školách často nadhodnocuje vzdělávání a učitel se tak vzdaluje tomu, co je podstatou výchovných předmětů, totiž vychovávat. Jak jsem se již zmínila v předchozích kapitolách, jednou z velkých předností hudby je její potenciál být v kontaktu s realitou, přiblížit dospívajícímu okolní svět (naučit se něco nového) nebo i svět jeho samého (uvědomění si něčeho již existujícího), a to prostřednictvím emotivních zážitků a osobních zkušeností.

V úvodním příběhu popisuji situaci, kdy jsem se obávala striktního vyučování podle plánu. Protože jedním z hlavních cílů bylo to, že se kluci naučí hrát na klavír (ne že se

zlepší jejich emocionální stav nebo interakce, jak je to v muzikoterapii), byla zde nutná i určitá osvědčená rutina, jako jsou prstová cvičení, či opakování teorie. Jak jsem také uvedla v předchozích kapitolách, na rutině je možné kreativně stavět, je nutné se od ní časem odrazit. Je důležité hledat cesty, jak žáka zaujmout, pokusit se najít společný jazyk a pokud se to podaří, je možné ovlivnit i ostatní oblasti života dospívajícího než jen dovednost hrát na klavír. V mé práci s Jonášem a Jeníkem jsem se tedy musela zeptat sama sebe, jak jim v jejich (na začátečníky již pokročilém) věku přiblížím hru na klavír. Co by je mohlo motivovat tak, aby si doma sedli ke klavíru, hráli a cvičili? Co by je mohlo motivovat učit se něco tak nudného, jako jsou noty a pomlky? Kluci si sami přinesli písničky, které se chtěli naučit hrát. Ale bez zvládnutí nudné teorie by to nešlo. Dva z muzikoterapeutických principů zmiňovaných v předchozích kapitolách jsou využívání kreativních aktivit k naučení se nového (např. vlastní tvorba) a práce s vlastním chybováním. Tyto myšlenky jsem při práci s Jeníkem a Jonášem tedy využila. Jak v souvislosti s chybováním probíhalo hodnocení podobných výtvorů?

Styl a princip hodnocení považuji za velmi podstatný. Celý princip hudební výchovy je jakoby „poraněný" běžným školním hodnocením. Je možné objektivně hodnotit kreativní projevy žáka? Musí být nějaká cesta, jak splnit plány požadované školou a přitom se nenechat spoutat pětistupňovou řadou číslic vyvolávajících stres a úzkost. V mé práci s Jonášem a Jeníkem jsem řešila podobné situace následovně. Pokaždé, když mi chlapci přinesli svoje výtvory v notových sešitech, nejdříve jsem si je nechala zahrát či zazpívat a pak jsme si povídali o tom, proč zvolili právě tuto melodii, co se jim líbí a nelíbí apod. Motivovala jsem je k dialogu a k vlastnímu hodnocení své práce. Myslím, že tento moment byl velmi důležitý. Oni sami hledali pozitiva a negativa ve své tvorbě, učili se být kritičtí k sobě samým i k sobě navzájem a současně akceptovat vlastní odlišnosti v kreativitě.

Když jsem cítila, že jsem dala chlapcům dostatečnou pozitivní zpětnou vazbu na jejich výtvory, začali jsme si povídat o tom, jak je to s teorií. Jestli to opravdu dobře spočítali a jestli ve dvoučtvrťovém taktu nejsou doby tři. Pokud jsme tyto drobnosti společně našli, zahráli jsme si jejich výtvory ještě jednou a chlapci se sami rozhodli, zda si svá díla pozmění či ne, zda jim ve skladbě doba navíc vadí nebo ne. (Taky odkazuji na minulé kapitoly, kde se hovoří o principu vnímání umělecké činnosti hlavně jako prostředku osobního vyjádření.) Myslím si, že je velmi důležité nechat závěrečné rozhodnutí na dospívajících samotných. Je zde tedy cesta, kdy se Jonáše i Jeníka snažím něco naučit (jsem nucená stejně jako mnoho učitelů hodnotit), ale jsou zde velmi podstatné momenty prožitků z vlastní kreativity, která v závěru není negativně kritizována, která

odbourává strach z budoucího chybování. Je samozřejmé, že ve třídách se třiceti dospívajícími jsou podobné aktivity náročné na čas i energii. Jsem ale přesto přesvědčená o tom, že stejně jako v muzikoterapii je v pedagogických činnostech třeba zaměřit se na pozitivní hodnocení žáků, na jejich úspěšnost a z tohoto principu vycházet. To by měl být první krok, který bychom měli při hodnocení zohledňovat.

5.3.2 Ukázky z klavírní tvorby dospívajících

Ráda bych nyní uvedla několik příkladů z tvorby chlapců. V hodinách klavíru postupujeme podle sešitu Hanse Bodenmanna Kleine Finger am Klavier, který překládám do češtiny. Metodický postup v tomto sešitě jde od výuky první notičky c a to jak v jednočárkované tak i v malé oktávě. Hned se tedy pracuje v houslovém i basovém klíči. V pravé ruce se pak postupuje až k notě g1 a v levé k malému f. Cvičení probíhají neprve ve čtyřčtvrťovém pak dvoučtvrťovém a na konec ve tříčtvrťovém taktu. Kromě vysvětlení, co je ligatura, se dále v sešitě využívá nota celá, půlová, čtvrťová a osminová a také pomlka celá, půlová a čtvrťová. Z toho důvodu, že jsou chlapci již velcí, zdál se mi tento metodický postup vhodný. Od úplného začátku je možné hrát oběma rukama ve dvou osnovách a teoreticky je to dostatečně zajímavé a bohaté pro kreativní práci.

V aktivitě „Hra na skladatele“ jsem postupovala od jasných strukturovaných zadání až po volnou tvorbu (žáci skládali doma) a to v následujících fázích:

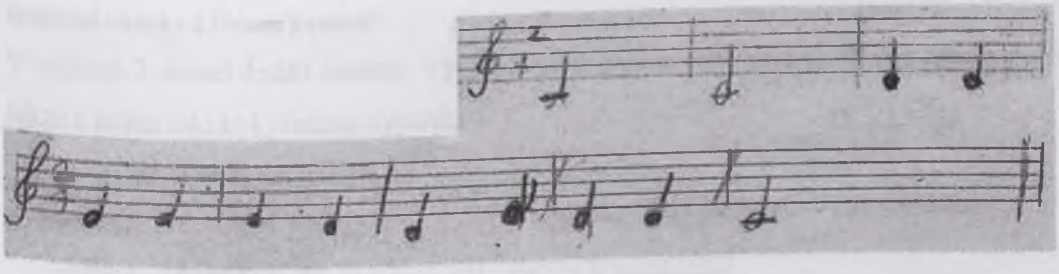
1. Doplňování konkrétních úkolů (not, dob, pomlk apod.) do konkrétního typu taktu v jedné osnově (pouze v pravé či levé ruce). (ukázka 1)
2. Doplňování konkrétních úkolů (not, dob, pomlk apod.) do konkrétního typu taktu ve dvou osnovách (hraje se oběma rukama současně či střídavě).
3. Doplňování napůl vyplněných taktů ve dvou osnovách podle vlastního uvážení. (Podle situace se mění počet předem vyplněných taktů či typ taktu) (ukázka 2).
4. Zadán je pouze typ taktu ve dvou osnovách (ukázka 3 a 4), žáci si samostatně určují, jak bude skladba dlouhá, jaké tam budou noty apod.
5. Zadána je pouze prázdná stránka s dvěma osnovami a žáci píší vše podle vlastní úvahy (ukázka 5 a 6).

Ve všech fázích však mohlo zafungovat tzv. „právo chyby“ (název byl zvolen samotnými dospívajícími žáky), kde jsme si společně zahráli na porušování pravidel. Toto právo mohl uplatnit sám „skladatel“ a to v jakémkoliv okamžiku. Po každé tvorbě následovalo:

1. Přehrání vlastního výtvoru
2. Rozhovor o tom, jak se skladba „autorovi" skládala, kde se nechal inspirovat apod. (Zde se nechával velký prostor žákům k vyjádření veškerých pocitů a myšlenek spojených s procesem tvorby. Důležité je zde brát žáka vážně a nepřerušovat ho v jeho sdělení.)
3. Rozhovor o teoretické správnosti skladby, náhodných chybách či úmyslu zařadit chybu jako originální výrazový prostředek.
4. Opětovné přehrání vlastního výtvoru s opravou či ponechanou „chybou".
5. Dialog o závěrečné verzi výtvoru (rozhodné slovo má žák), pocitech a nápadech.

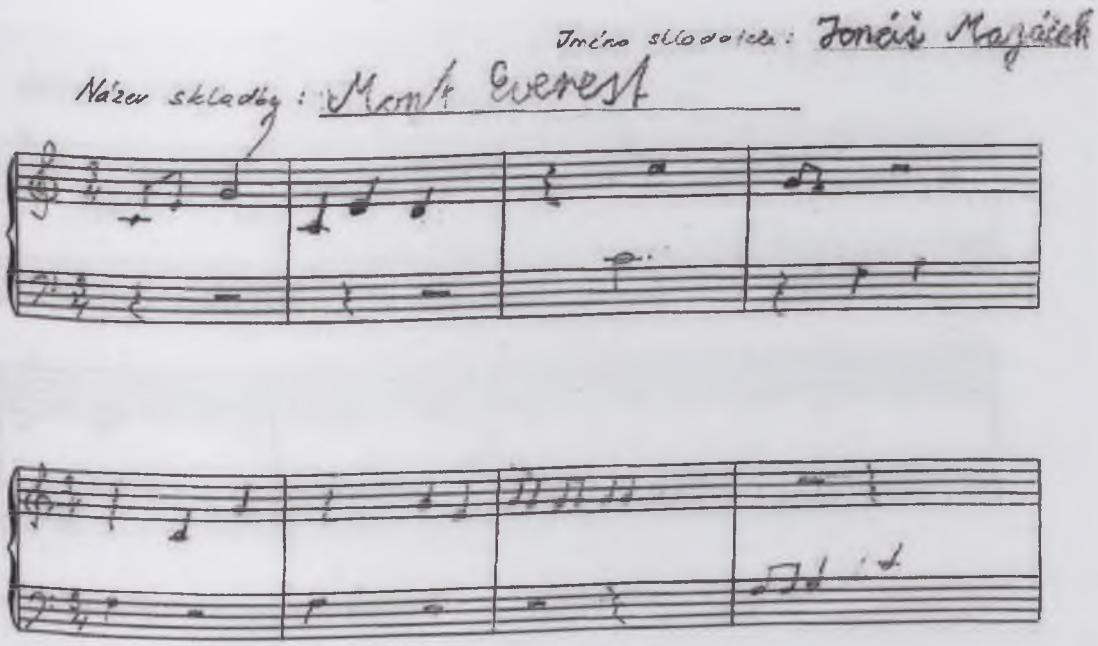
(V rozhovoru se často objevovala otázka, zda „chyby" byly míněny úmyslně jako originální prvek, či zda je „skladatel" udělal nevědomě. Toto byla často velmi zajímavá část dialogu.)

Hudební úryvky vlastních skladeb v tomto oddílu jsou faksimile žákovských rukopisů.



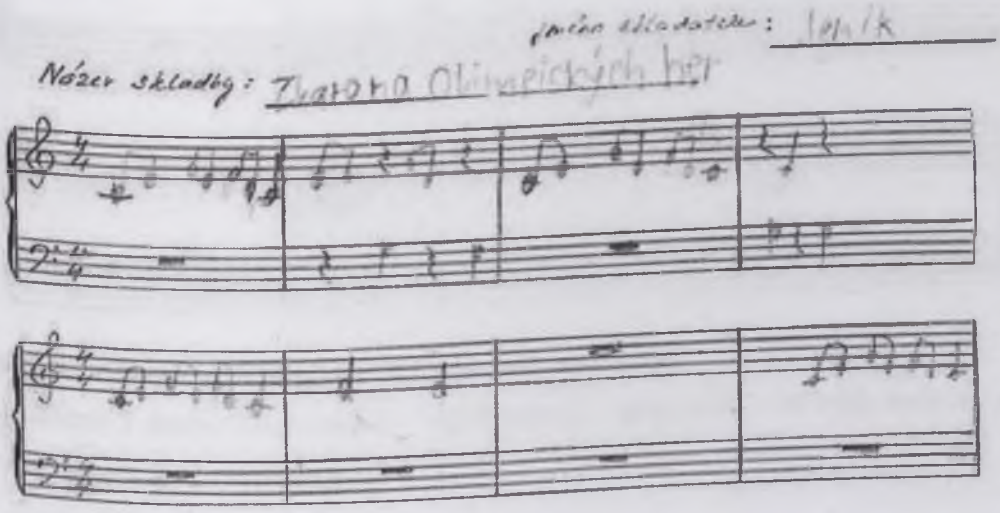
Hudební ukázka 1 bez názvu

V ukázce 1 dostal Jonáš zadání: Vyplň osm dvoučtvrťových taktů tak, aby jsi využil noty c, d, e v jednočárkované oktávě v půlových a čtvrťových hodnotách. (Zde byl zadán typ a počet taktů.)



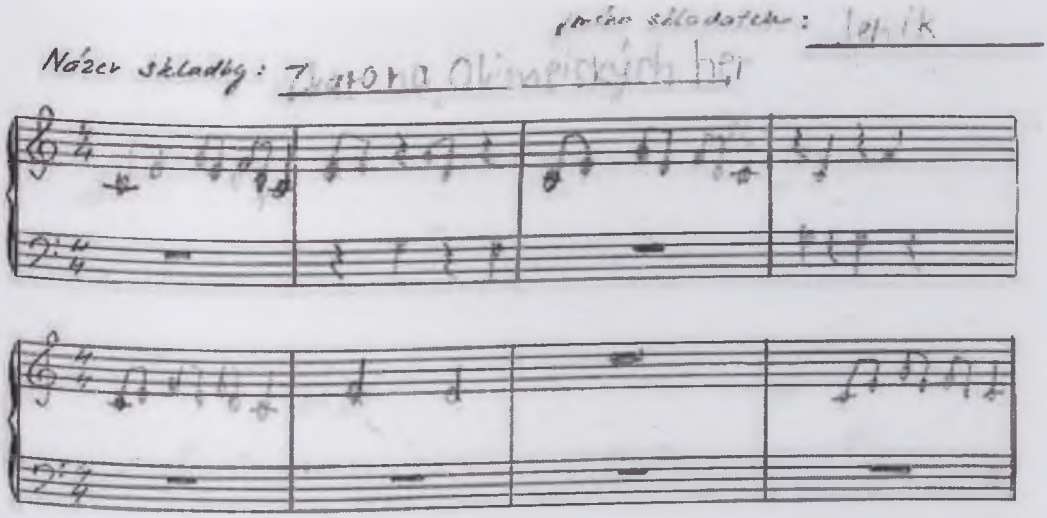
Hudební ukázka 2 "Mont Everest"

V ukázce 2 dostal Jonáš zadání: Vyplň zbytek prázdných taktů (Zde byl zadán pouze typ taktu a první takt byl předem vyplněn.)

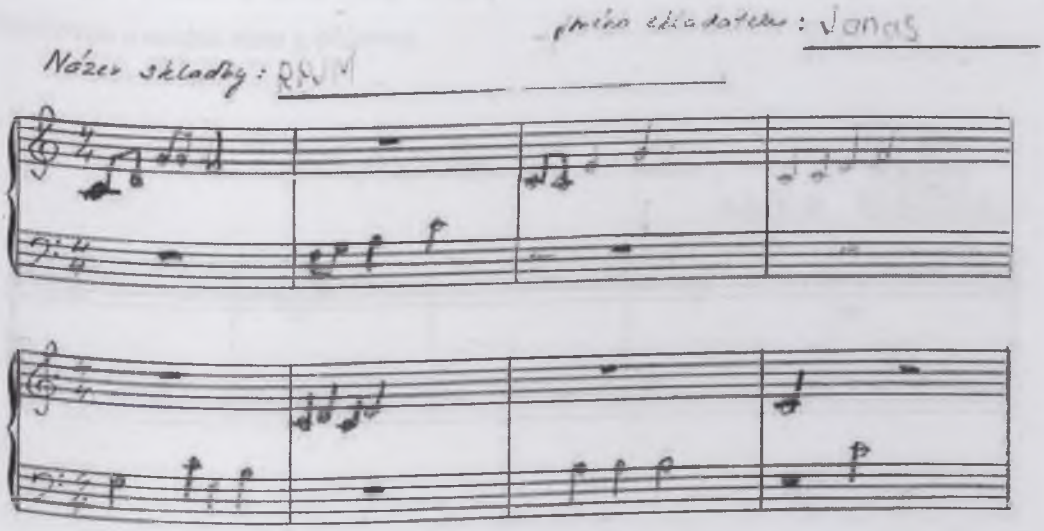


Hudební ukázka 3 "Zlato olimpíských her" (s úmyslnou chybou ve čtvrtém taktu)

V ukázce 3 dostal Jeník zadání: Vyplň prázdné takty podle vlastního uvážení. (Zde byl zadán pouze typ a počet taktů.)

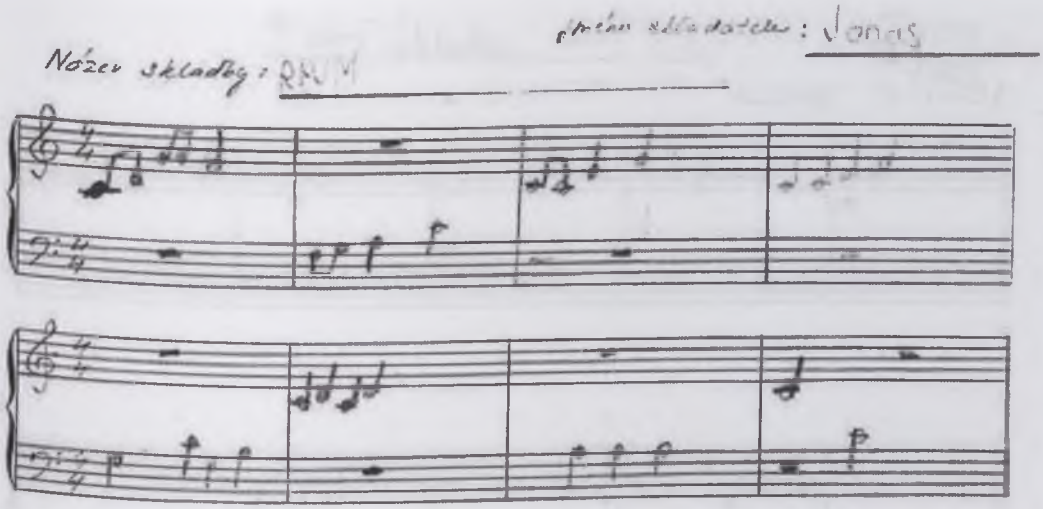


Hudební ukázka 4 "Zlato olimpíských her" (s opravenou chybou ve čtvrtém taktu)



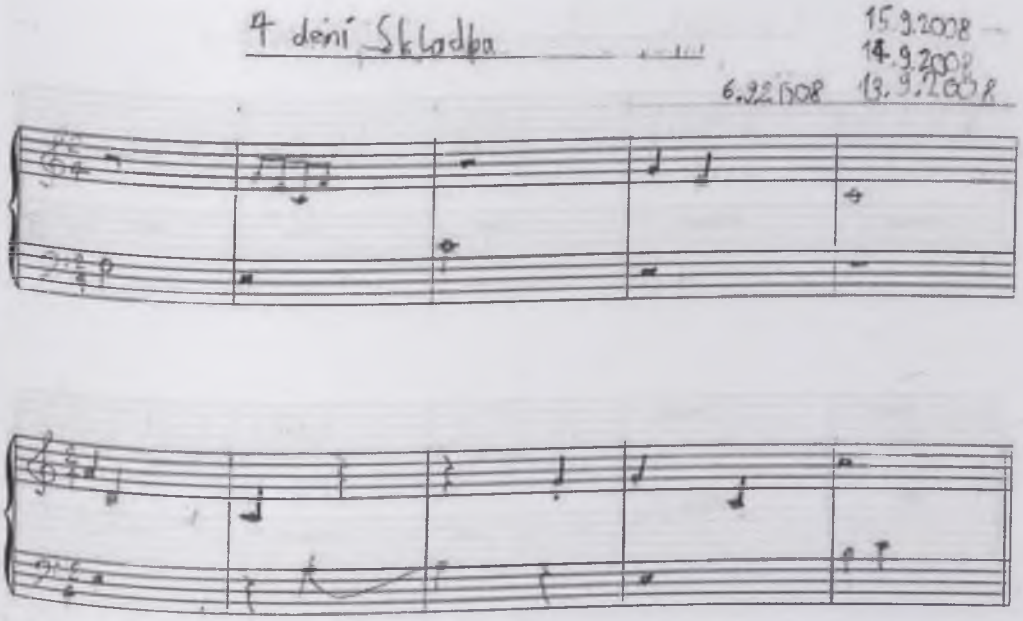
Hudební ukázka 5 "RPJM" (s úmyslnou chybou ve třetím taktu)

V ukázce 5 dostal Jonáš zadání: Vyplň prázdné takty podle vlastního uvážení. (Zde byl zadán pouze typ a počet taktů.)



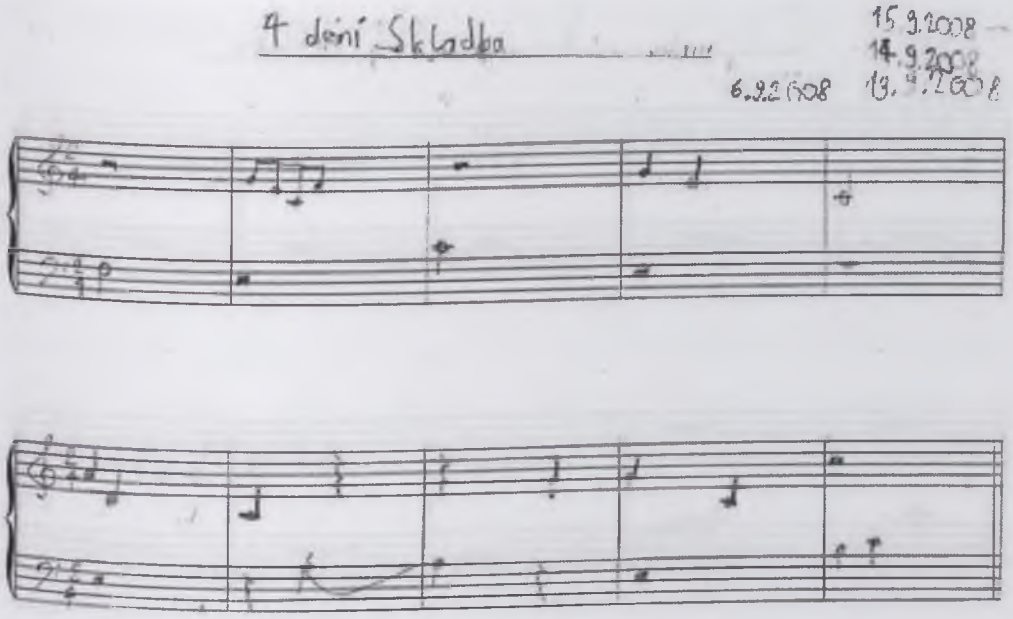
Hudební ukázka 6 "RPJM" (s opravenou chybou ve třetím taktu)

V ukázce 6 si mohl Jonáš vybrat, zda udělá ve třetím taktu čtvrťovou notu z noty e nebo g. Vzhledem k následujícímu taktu, kde je půlová až na konci taktu, si vybral opravu noty e na čtvrťovou a nechat notu g půlovou.

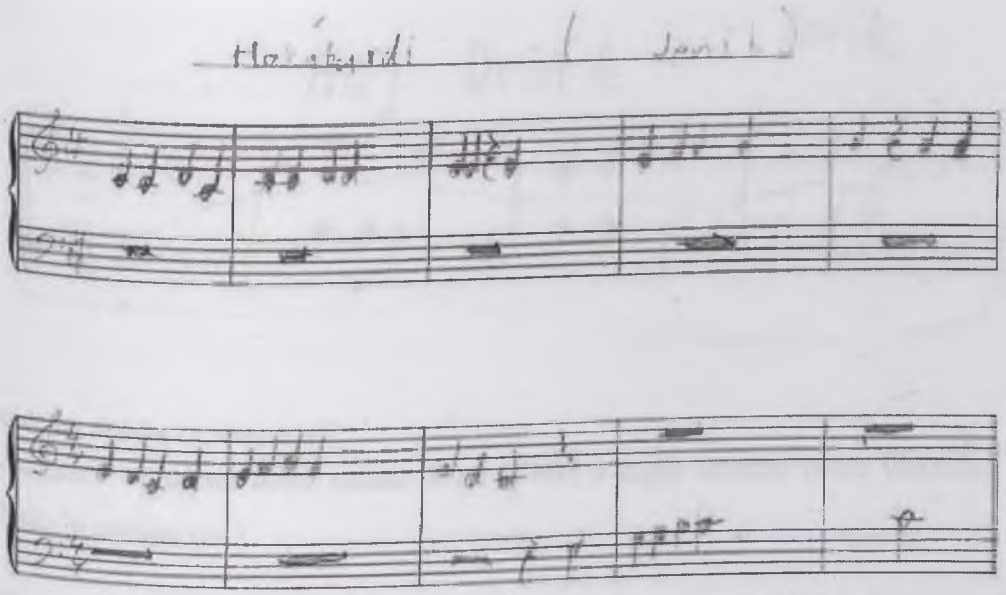


Hudební ukázka 7 "4dení Skladba" (s neúmyslnou chybou ve pátém taktu)

V ukázce 7 dostal Jonáš zadání: Zvol si takt a napiš skladbu podle vlastního uvážení. (Nebylo zadáno nic.)

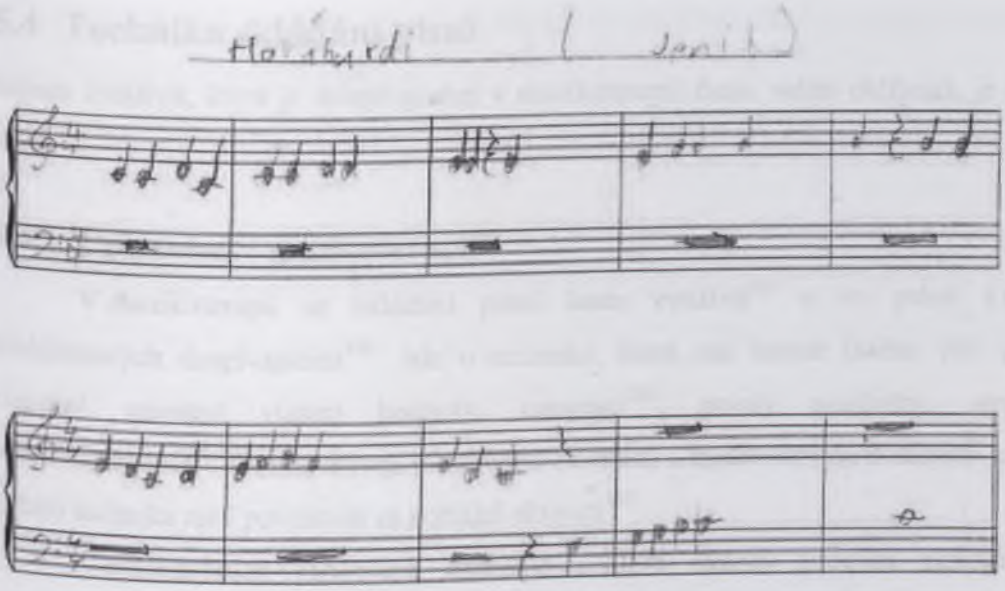


Hudební ukázka 8 "4dení Skladba" (s opravenou chybou v pátem taktu)

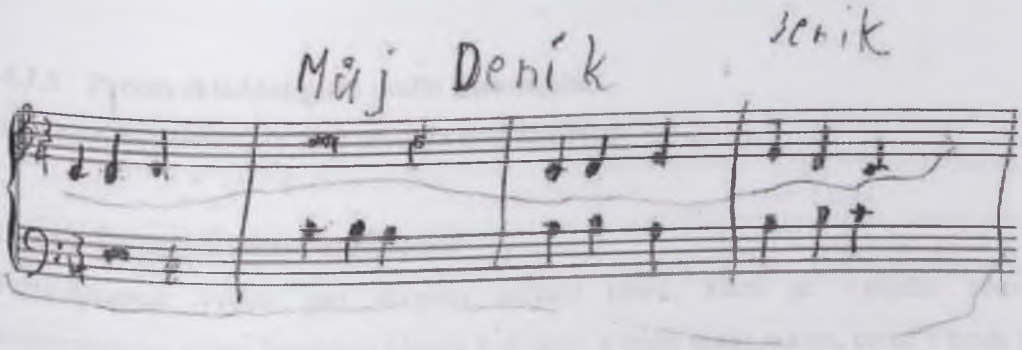


Hudební ukázka 9 "Haraburdi" (s neúmyslnou chybou v posledním taktu)

V ukázce 9 dostal Jeník zadání: Zvol si takt a napiš skladbu podle vlastního uvážení. (Nebylo zadáno nic.)



Hudební ukázka 10 "Haraburdi" (s opravenou chybou v posledním taktu)



Hudební ukázka 11 "Můj deník"

V ukázce 11 dostal Jeník zadání: Zvol si takt a napiš skladbu podle vlastního uvážení. (Nebylo zadáno nic.)

Při každé hodině klavíru se chlapci ptají, zda budou moci zase skládat. Jsem přesvědčená o tom, že hra na porušování pravidel a faktor „práva chyby" ozvláštňují výuku natolik, že cvičení ostatních možná nudných skladeb se zde jeví jako pouhý prostředek k něčemu velmi zajímavému a přitažlivému. Chlapci jsou pyšní na své výtvory, ukládají si je a váží si jich. Vždy mi vyprávějí, jak vznikl např. název skladby, co je k tomu vedlo a podobně. Z toho je patrné, že podobné aktivity (a to v jakékoliv formě) mohou být pro dospívající žáky zajímavé a přitažlivé.

5.4 Technika skládání písní

Jednou z aktivit, která je dospívajícími v muzikoterapii často velmi oblíbená, je skládání písní.

5.4.1 Uplatnění v muzikoterapii

V muzikoterapii se skládání písní často využívá[103] a to právě s populací problémových dospívajících[104]. Jde o techniku, která má kromě jiného vliv např. na zlepšení vnímání vlastní hodnoty, integraci[105], pocity nedůvěry, strachu a sebeobviňování[106]. Protože bývají písně často skládány s myšlenkou na konkrétní osobu, dá se tato technika také považovat za sociální aktivitu[107].

V následujících kapitolách zmíníme některé ukázky procesu skládání písní v muzikoterapii. Připomínám ale, že podobných postupů v muzikoterapii je velké množství a jeho výběr záleží na typu populace, muzikoterapeutickém směru, situaci, konkrétním terapeutickém procesu a mnoha jiných faktorech. Vybrala jsem pouze ty, které se nejvíce blíží práci s dospívajícími na základní škole a kterými je možné nechat se inspirovat.

5.4.1.1 Proces skládání písní podle Dubeskeho

Autor popisuje jednotlivé fáze procesu skládání písní[108]:

První fáze: Analýza textu a interpretace

Muzikoterapeut vybere pro skupinu určitou píseň, která je v nějaké souvislosti s terapeutickým cílem. Motivuje klienty k diskuzi o jejím textu, o tom, co se v textu skrývá mezi řádky apod. Zde je možné využít několik technik: klienti vyjadřují své pocity k tématu, klienti uvádějí příklady ze života, které souvisí s tímto tématem, klienti hledají

---

[103] COLWELL, C. M., DAVIS, K., SCHROEDER, L. K. The Effect of Composition (Art or Music) on the Self-Concept of Hospitalized Children. *Journal of Music Therapy*, Spring 2005, vol. XLII, no. 1.

[104] ADAMEK, M. S., DARROW, A. *Music in Special Education*. American Music Therapy Association. Silver Spring, 2005.

[105] RIEGER, G. Songwriting und Inklusion – Musiktherapie mit Axel. *Musiktherapeutische Umschau*, 1/2008, Band 29.

[106] JONES, J. D. A Comparison of Songwriting and Lyric Analysis Techniques to Evoke Emotional Change in a Single Session with People Who are Chemically Dependent, *Journal of Music Therapy*, Summer 2005, vol. XLII, no. 2.

[107] BAKER, F., WIGRAM, T. *Songwriting : Methods, Techniques and Clinical Application for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. Jessica Kingsley Publishers, 2005.

[108] DUBESKY EDGERTON, C. Creative Group Songwriting. *Music Therapy Perspectives*, 1990, vol. 8, s. 15-19.

symbolická slova pro vyjádření tématu, klienti si vymýšlejí příběhy na dané téma, klienti odpovídají na otázky na dané téma.

Druhá fáze: Hudební analýza

Po zazpívání (či poslechu) písně se klienti snaží identifikovat jednotlivé hudební elementy, které je nějakým způsobem oslovily či upoutaly jejich pozornost. Hovoří se o hudebních nástrojích, které byly využity v písni, o jejich roli a působení. Klienti se pak snaží analyzovat melodické, harmonické a rytmické elementy v souvislosti s textem.

Třetí fáze: Téma a výběr stylu

Klienti či terapeut vybere téma, se kterým se bude pracovat a které souvisí s terapeutickou problematikou dané skupiny, zvolen je i hudební styl či žánr.

Čtvrtá fáze: Skládání nového textu

Klienti přicházejí s jednotlivými nápady textu a terapeut je zaznamenává. Hlavní myšlenky pak terapeut vybírá a vkládá do refrénu. V podstatě vzniká nejdříve báseň.

Pátá fáze: Skládání hudby

Zde je možné využít několika cest. Skupina či terapeut si vybere jednotlivé nástroje, na které budou klienti hrát. Velmi často se využívá hudební improvizace, která se potom přizpůsobuje již napsanému textu. Záleží ale na terapeutovi, do jaké míry chce aktivitu strukturovat. Pokud jsou klienti hudebně zdatnější, je možné zaznamenat např. jednoduchá rytmická ostináta či melodie do not apod.

Šestá fáze: Vyvrcholení

V této fázi se klienti znovu vrací k písni, povídají si o textu či o hudebních elementech v souvislosti s terapeutickou problematikou. Konečný výtvor je zaznamenán audio či video.

5.4.1.2 Proces skládání písní podle přístupu FAST

Velmi zajímavý je také muzikoterapeutický přístup FAST (Flexible approach to songwriting in therapy), který shrnuje větší množství metod skládání písní[109]:

[109] BAKER, F., WIGRAM, T. *Songwriting : Methods, Techniques and Clinical Application for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. Jessica Kingsley Publishers, 2005, s. 262-263.

První fáze: Úvod do procesu skládání písně

- Metoda 1: Improvizace kreativních příběhů
- Metoda 2: Terapeut nabízí témata k diskuzi
- Metoda 3: Klient si vyžádá téma následující po zpěvu písně

Druhá fáze: Formulace textu písně

- Metoda 1: Spontánní diskuze o hledání nápadů (klient a terapeut)
- Metoda 2: Slova jsou spontánně navrhována (klient nebo terapeut)
- Metoda 3: Jsou navrhována slova vztahující se k problematice klientova problému (klient nebo terapeut)
- Metoda 4: Klient nabízí již částečně zpracovaný text

Třetí fáze: Vývoj hudby

- Metoda 1: Improvizace (klient a terapeut)
- Metoda 2: Improvizace melodie na již existující strukturovaný harmonický rámec (klient a terapeut)
- Metoda 3: Klient tvoří jak melodii tak harmonii
- Metoda 4: Terapeut klientovi nabízí krátké úryvky nebo akordy (melodie či harmonické postupy)
- Metoda 5: Terapeut tvoří hudbu ke klientově textu

Čtvrtá fáze: Napsání písně

- Metoda 1: Zaznamenávají se pouze slova
- Metoda 2: Zaznamenávají se slova i melodie
- Metoda 3: Zaznamenávají se slova, melodie a základní harmonický postup
- Metoda 4: Zaznemnávají se slova, melodie, harmonie a doprovod – celá verze

Pátá fáze: Představení písně

- Metoda 1: S písní vystupuje klient a terapeut společně
- Metoda 2: S písní se vystupuje před ostatními zaměstnanci a klienty
- Metoda 3: S písní se vystupuje před rodinami a přáteli

Šestá fáze: Zaznamenávání písně audio či video

- Metoda 1: Píseň se zaznamenává klientem či terapeutem v originální formě
- Metoda 2: Píseň se zaznamenává skupinově
- Metoda 3: Píseň je přepsána a profesionálně nahrána

5.4.2 Uplatnění v hudební výchově

Jak by se daly podobné postupy uplatnit v hudební výchově? Protože skládání písní vyvolává v dospívajícím pocity úspěchu[110], je to velmi slibná aktivita využitelná právě se žáky, kteří se často potýkají s nezdarem. „Pro ty, co komunikují prostřednictvím slov písně a využívají každodenní jazyk, jde o bezpečnou cestu sebevyjádření. Slova ve formě textu písně mohou být jednodušší a méně konfrontující než v konverzaci a to zvláště pokud jde o vyjádření nějakého konkrétního problému. Je třeba také konstatovat, že efekt psaní písní může ovlivňovat tendenci dospívajícího hovořit vulgárně a inspiruje ho zamyslet se nad jinými slovy, které by mohl využít"[111]. Zkusme na předchozí postupy najít paralelu pro školní prostředí.

5.4.2.1 Paralela ke skládání písní podle Dubeskeho[112]

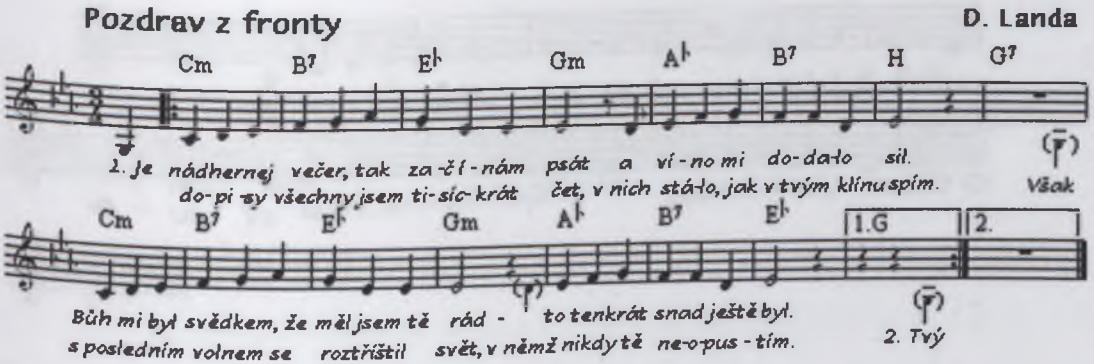
Texty písní a částečně notový zápis v tomto oddílu jsou faksimile žákovských rukopisů. Jedná se o první pokusy zápisu vlastních písní, chyby dospívajících nebyly záměrně opravovány.

První fáze: Analýza textu a interpretace

Příklad: *Učitel vybere či nabídne žákům píseň, se kterou se bude v hodinách pracovat. Nechá žákům volný výběr či je usměrní určitým vybraným hudebním stylem nebo tématem (které je i pro něj samotného přijatelné – na rozdíl od muzikoterapeuta, který takovou volbu často nemá). Na téma písně např. „Pozdrav z fronty" Daniela Landy se nejdříve společně hovoří, hledají se pozitiva a negativa, diskutuje se o možnostech práce apod. „O čem je text písně? O čem Landa zpívá a co tím má na mysli?"*

---

[110] BAKER, F., WIGRAM, T. *Songwriting : Methods, Techniques and Clinical Application for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. Jessica Kingsley Publishers, 2005.
[111] BAKER, F., WIGRAM, T. *Songwriting : Methods, Techniques and Clinical Application for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. Jessica Kingsley Publishers, 2005, s. 71.
[112] DUBESKY EDGERTON, C. Creative Group Songwriting. *Music Therapy Perspectives*, 1990, vol. 8, s. 15-19.



Hudební ukázka 12 úryvek z písně D. Landy "Pozdrav z fronty"

Druhá fáze: Hudební analýza

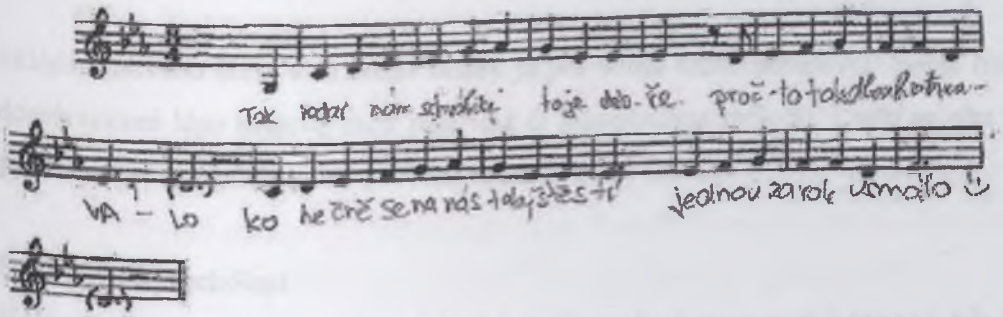
Příklad: *Po zazpívání či poslechu písně se žáci snaží identifikovat jednotlivé hudební elementy, které je nějakým způsobem oslovily či upoutaly jejich pozornost. Podle svých možností (znalostí a dovedností) analyzují jak text tak i melodické, harmonické a rytmické elementy a jejich souvislosti. Hovoří se např. o využitých hudebních nástrojích v písni, jejich roli a působení. „Jaké jsou v písni Daniela Landy využity hudební i nehudební elementy? Co barva hlasu zpěváka? Co tempo a dynamika písně? Ovlivňují nás tyto elementy? Pokud ano, jak?"*

Třetí fáze: Téma a výběr stylu

Příklad: *Učitel či žáci vyberou téma, na které budou skládat nový text. „Co kdybychom se zaměřili na nějaké politické téma? Napadá vás něco? Zvolen je pak popřípadě i hudební styl či žánr, ve kterém je písnička pozměněna (rap, hip hop apod.).*

Čtvrtá fáze: Skládání nového textu

Příklad: *Žáci pracují převážně ve skupinách. Velikost skupiny je dána situací či potřebou. Dospívající si pak zaznamenávají své nápady a myšlenky, potom o nich ve skupinách diskutují. Žáci si vybrali téma umístění radaru na území České republiky.*



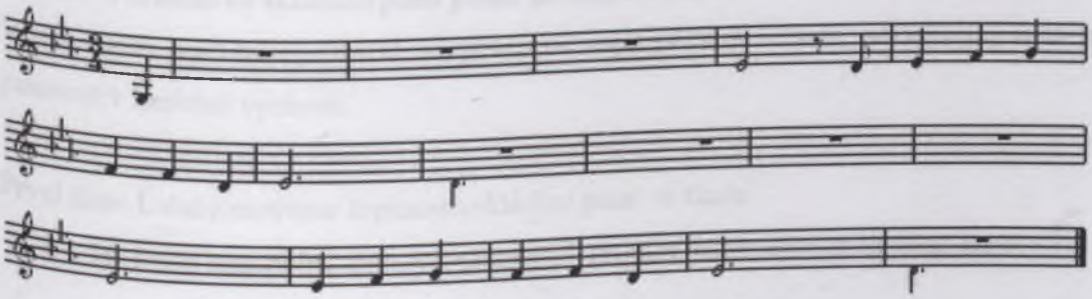
Hudební ukázka 13 písnička "Radar" s původní melodií a pozměněnými slovy

Pátá fáze: Hudební kompozice

Zde je možné využít několika cest.

Příklad: *Skupina žáků si např. vybere jednotlivé nástroje, které se podle jejich názoru hodí k tématu popř. k jejich vlastnímu novému textu. Na nástroje dospívající improvizují a hledají možné molodie.*

Pokud jsou žáci hudebně zdatnější, je možné nápady (melodii, jednoduchá rytmická ostináta, dynamiku, tempo apod.) zaznamenat do not. Tato fáze může být na běžné základní škole velmi obtížná (organizačně, úrovní hudebních schopností žáků apod). Fázi hudební kompozice bych s dospívajícími na běžné základní škole pojala spíše jako improvizaci. Na původní melodii, nový text a vybrané nástroje bych se žáky tedy improvizovala. Pokud situace dovolí pustit se do skládání nové melodie, využívala bych pro začátek velmi struktovaný přístup, jako je např. práce s vynechanou krátkou částí melodie již existující písně. Vynechané části melodie (či textu) různých písní bych postupem častu stále zvětšovala a dávala tak žákům větší prostor ke kreativitě a volnosti. V ukázce žáci doplňují část melodie i text.

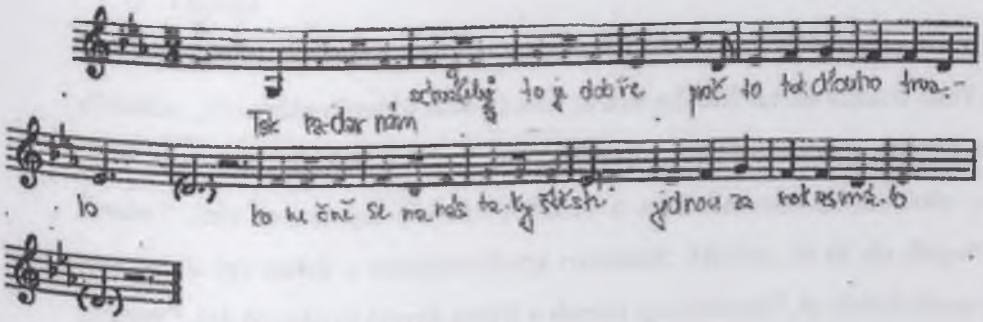


Hudební ukázka 14 melodie písně D. Landy "Pozdrav z fronty" s vynechanými takty

Skládání nového textu a skládání hudby je jen velmi těžké oddělovat. Nelze říci, že je s dospívajícími lépe nejprve začít psát text či komponovat melodii. Často se oba elementy prolínají a velmi úzce spolu v procesu skládání písní souvisí.

Šestá fáze: Vyvrcholení

V této fázi žáci opakují pozměněné kritické oblasti či vlastní písně a hledají, kde by se dal jejich výtvor ještě vylepšit. Ve třídě se potom diskutuje o celém procesu, tématu, hudebních elementech, konkrétním textu a pocitech, které celá práce vyvolala. Konečný výtvor může být předveden před třídou, nebo pokud je to možné zaznamenán audio či video.



Hudební ukázka 15 písnička "Radar" s pozměněnou melodií a slovy

Jak jsem se již zmínila, existuje mnoho cest skládání a úprav písní, někdo začíná textem, někdo melodií, harmonií či rytmem. Stejně jako je tomu v muzikoterapii, není zde důležité, čím se začne, ale jakou strukturu tento proces má, do jaké míry klademe důraz na kreativitu a dáme dospívajícím žákům prostor pro vlastní tvořivost.

5.4.2.2 Paralela ke skládání písní podle přístupu FAST[113]

V souvislosti s přístupem FAST se pokusme najít některá témata, se kterými můžeme pracovat v hudební výchově.

První fáze: Úvod / motivace k procesu skládání písní ve škole

- Inspirace hudebními tématy a obsahy[114] (konkrétní skladby, skladatelé apod.)

[113] BAKER, F., WIGRAM, T. *Songwriting : Methods, Techniques and Clinical Application for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. Jessica Kingsley Publishers, 2005, s. 262-263.

Příklad: *„Na jednom nástroji bylo napsáno: Viva fui in silvis, dura sum occisa securi, dum vixi tacui, mortua dulce cano. V českém překladu to zní: Živý jsem byl v lesích, ostrou sekerou mne uťali, když jsem žil - mlčel jsem, nyní mrtvý – sladce zpívám. Tuto myšlenku říká strom, z jehož dřeva byly udělány housle ... hudební nástroj, který zpívá. Něco vám teď pustím ..." Učitel pustí např. houslovou ukázku tématu Šeherezády. „Co si o ukázce myslíte? Znáte tuto melodii? Co může melodie vyjadřovat?"*

- Inspirace mimohudebními oblastmi života
  - Literatura
  - Drama
  - Výtvarné umění
  - Ostatní

  Příklad: *Učitel diskutuje se žáky na téma osobnosti N. Rimského-Korsakova jako člověka: „Co může člověka vést k tomu strávit několik let na vlnách moří a oceánů? Jaký si myslíte, že byl vztah N. Rimského-Korsakova k životu, k sobě samému, k ženám? Jaký to asi byl člověk? Říká se o něm, že miloval pohádky a mystická témata, že byl snílek a nenapravitelný romantik. Myslíte, že až do dospělosti zůstal dítětem? Jak by takový člověk přežil v dnešní společnosti? Je dobré zůstat dítětem?" Potom se učitel může vrátit k tématu hudby: „Jak se romantika tohoto člověka mohla projevit v jeho hudbě?" Učitel může žáky motivovat samozřejmě i samotným příběhem, vztahem Šeherezády a Sultána, pokusit se přenést příběh do dnešní doby apod.*

Druhá fáze: Hledání tématu skládané písně

- Téma je zádáno učitelem
- Téma je vybráno žáky
- Téma vychází z právě probíhající výuky / ze spontánní diskuze / situace
- Ostatní

Třetí fáze: Formulace textu písně

- Práce s již existující písní (pro žáky známou / neznámou)
  - Doplňování prázdných míst „fill in the blank technique"

[114] KENNEY, S. Every Child a Composer. *General Music Today* [online]. Wint 2007. no 2 [cit. 1. ledna 2009]. Dostupné na www: http://gmt.sagepub.com/cgi/reprint/20/2/31.

- Žáci doplňují vynechaná slova / sousloví / fráze / sloky / celý text

- Práce na nové písni
  - Strukturovaná
    - Slova se hledají

      Příklad: *Žáci skládají vlastní básně, náhodně vybírají slova ze seznamu / knihy / obalu CD apod., popisují nějaké události, využívají slova z vlastních příběhů, apod.*

    - Slova se přejímají

      Příklad: *Žáci přejímají sousloví, části již existující básně, rýmy, fráze, celé texty apod.*

  - Volná:
    - Improvizace textu v průběhu hudební improvizace či jiné aktivity

      Příklad: S*lova se zaznamenávají v průběhu hudební improvizace tak, jak žáky spontánně napadají apod.*

Čtvrtá fáze: Vývoj hudby

- Práce s již existující melodií (pro žáky známou / neznámou)
  - Doplňování prázdných míst „fill in the blank technique"

  Příklad: *Žáci doplňují vynechané noty / takty / předvětí či závětí / hudební fráze / úseky melodie.*

- Tvorba nové melodie
  - Strukturovaná
    - Melodie se hledají

      Příklad: *Dospívající žáci skládají zcela nové melodie na již vytvořený harmonický / rytmický / dynamický rámec v různém rozsahu apod.*

    - Melodie se přejímají

      Příklad: *Dospívající žáci přejímají krátké úryvky již existujících melodií a zasazují je do své tvorby apod.*

- Volná
    - Improvizace

      Příklad: *Žáci spontánně improvizují na hudební nástroje a hledají tak vhodné melodie a harmonie k již vytvořenému textu*

Pátá fáze: Zaznamenání písně

- Žáci zaznamenávají pouze slova
- Žáci (sami či s pomocí učitele) zaznamenávají slova i melodii
- Žáci (sami či s pomocí učitele) zaznamenávají slova, melodii i harmonický postup
- Žáci (sami či s pomocí učitele) zaznamenávají celou verzi písně
- Žáci (sami či s pomocí učitele) zaznamenávají píseň audio či video

Příklad: *Učitel znovu motivuje žáky, aby si poslechli originální zpracování tématu a porovnali ho se svým vlastním zpracováním. Jaká byla naše inspirace? Čím se inspiroval skladatel? Jak náš výtvor zaznamenáme?*

Šestá fáze: Vystupování s písní

- Žáci vystupují sami před sebou (pouze v rámci třídy)
- Žáci vystupují před ostatními (ostatní třídy, učitelé, rodiny, přátelé apod.)

Příklad: *Jednotlivé skupiny se mohou pokusit naučit ostatní skupiny svou novou melodii.*

Sedmá fáze: Případné projekty

- Mimohudební projetky:
    - Mezioborové propojování

      Příklad: *Žáci skládají píseň k divadelnímu vystoupení, k nějaké filmové scéně, v souvislosti s výstavou apod.*

      Příklad: *Skupiny mohou k závěrečným kompozicím hledat nejen vhodné nástroje, ale i pohyby, tanec, slova, barvy apod.*

- Hudební projekty

Příklad: *Žáci skládají větší množství písní k vytvoření vlastího CD či videa, k vystoupení na koncertě apod.*

Příklad: *Kompozice mohou být např. zpracovány do větších celků. Učitel se žáky může z výtvorů vypracovat projekt.*

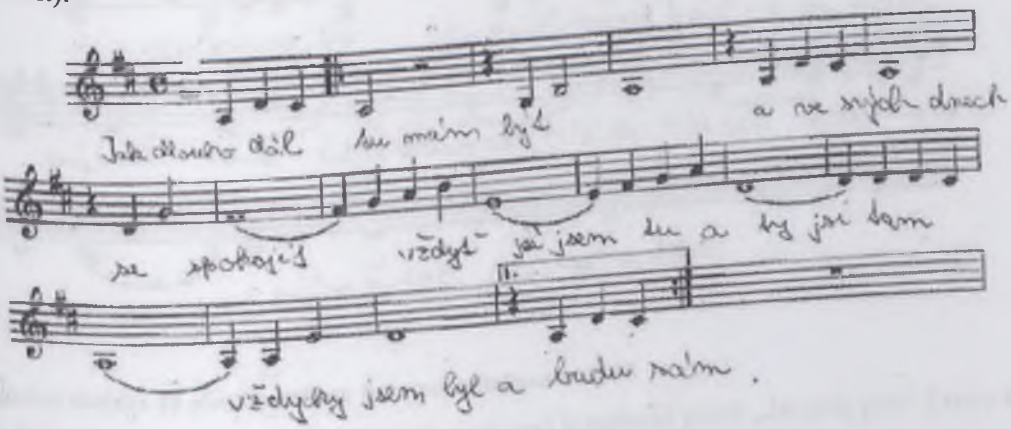
Osmá fáze: Dialog

Žáci hovoří o celém procesu, svých prožitcích a pocitech.

5.4.2.3 Ukázky z písňové tvorby dospívajících

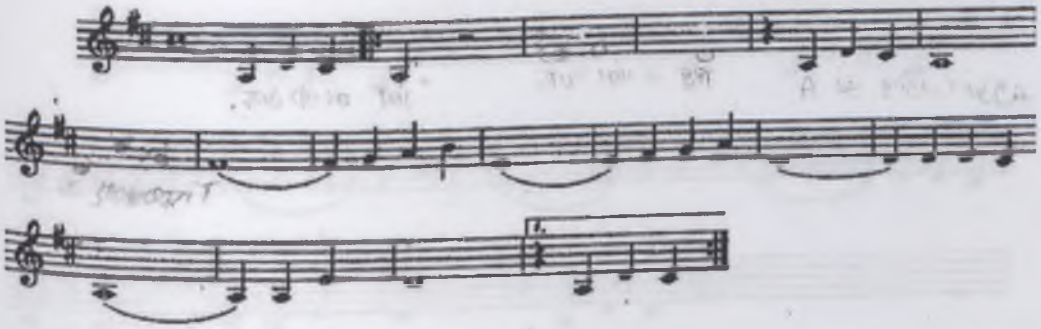
Zde jsou příklady výsledků práce s tvorbou písní v hudební výchově se žáky na druhém a třetím stupni:

Texty písní a notový zápis jsou faksimile žákovských rukopisů. Jedná se o první pokusy zápisu písní inspirovaných známými melodiemi. Chyby žáků nebyly záměrně opravovány (viz text).



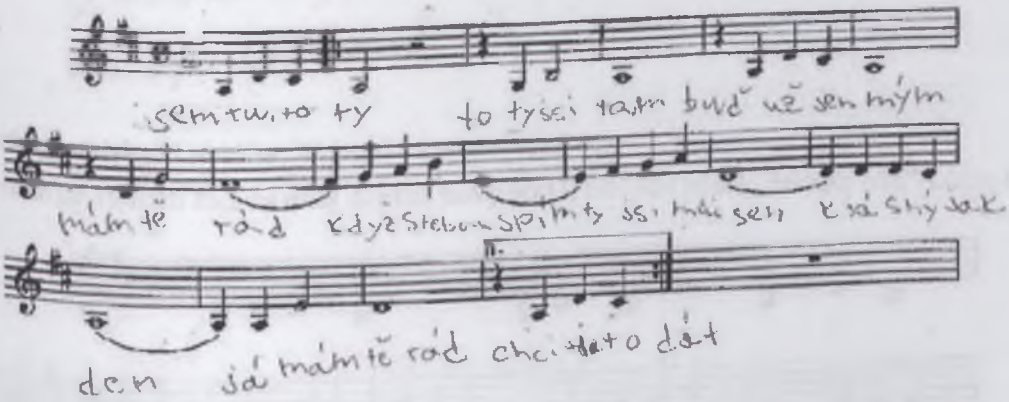
Hudební ukázka 16 písnička "Jak dlouho dál" s pozměněnými slovy

V ukázce 16 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Jsi můj pán", kterou zpívá Lucie Bílá.



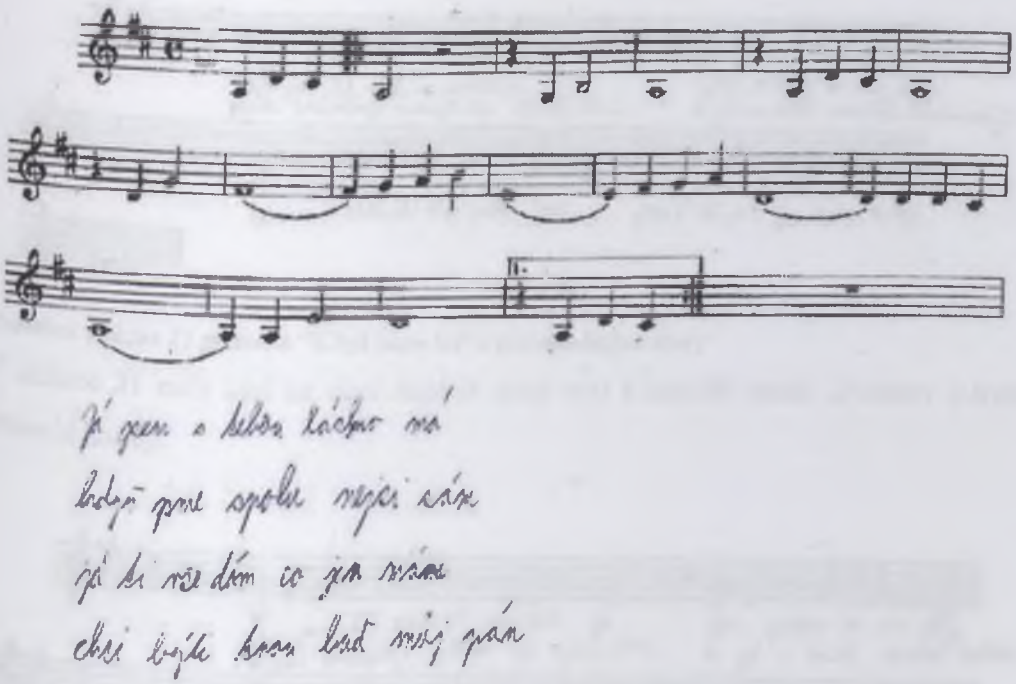
Hudební ukázka 17 písnička "Jak dlouho dál" s pozměněnou melodií a slovy

V ukázce 17 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Jsi můj pán", kterou zpívá Lucie Bílá, a pozměnit melodii ve třetím, čtvrtém a sedmém taktu.



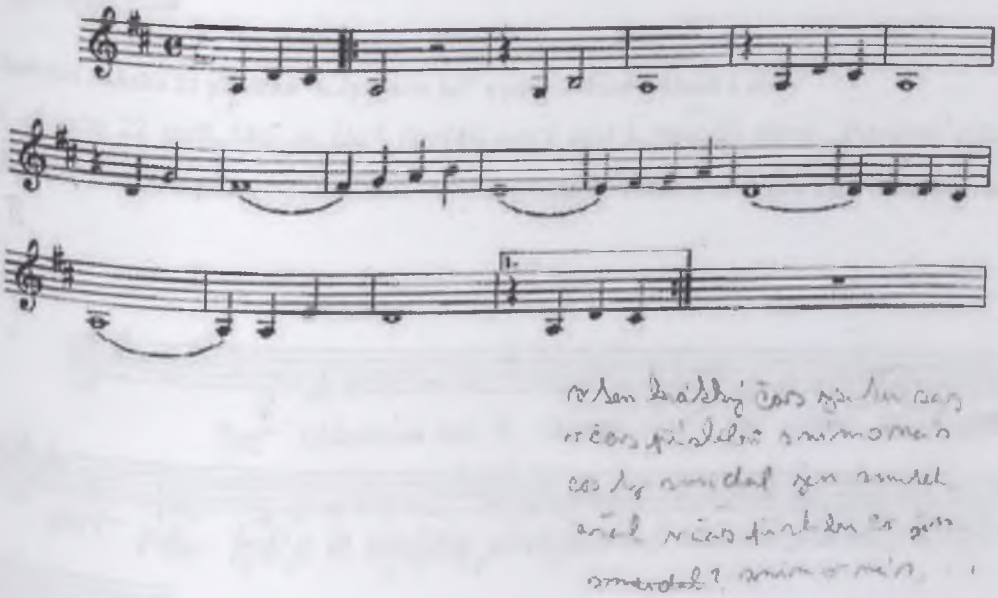
Hudební ukázka 18 písnička "Jsem tu" s pozměněnou melodií

V ukázce 18 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Jsi můj pán" Lucie Bílé.



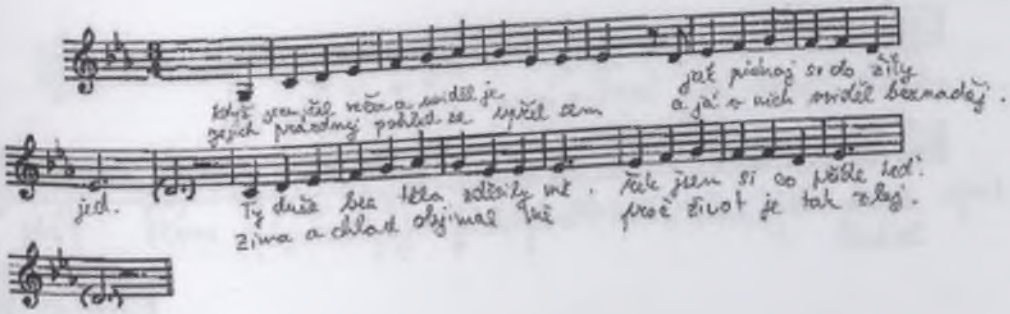
Hudební ukázka 19 písnička "Já jsem" s pozměněnými slovy

V ukázce 19 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Jsi můj pán" Lucie Bílé.



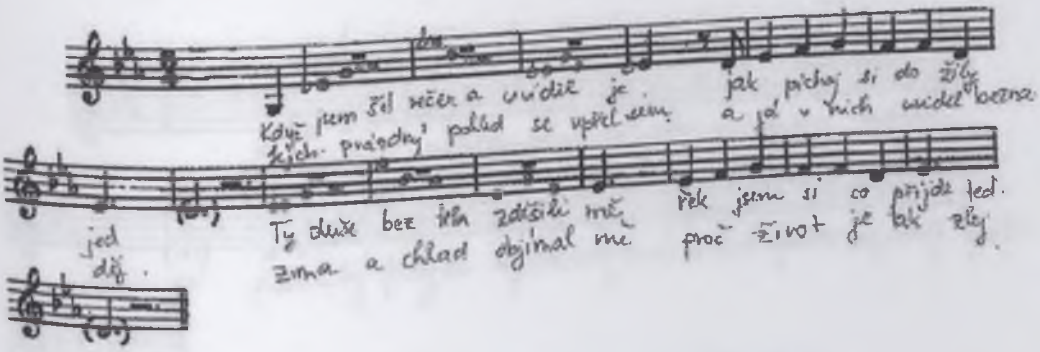
Hudební ukázka 20 písnička "V ten krátký čas" s pozměněnými slovy

V ukázce 20 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Jsi můj pán" Lucie Bílé.



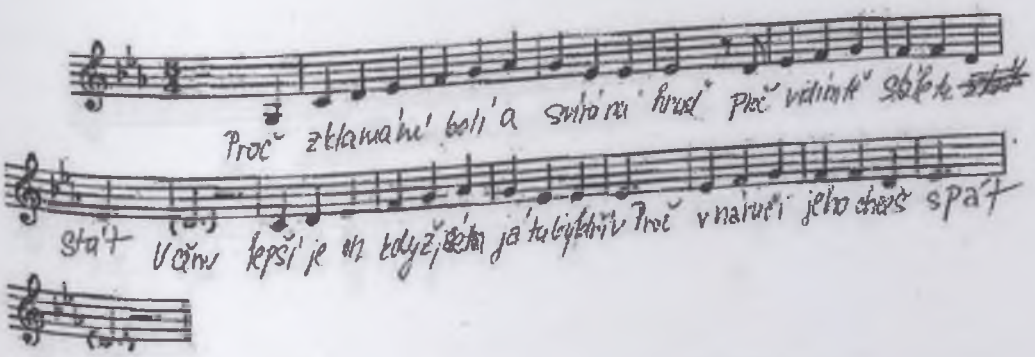
Hudební ukázka 21 písnička "Když jsem šel" s pozměněnými slovy

V ukázce 21 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Pozdrav z fronty" od Daniela Landy.



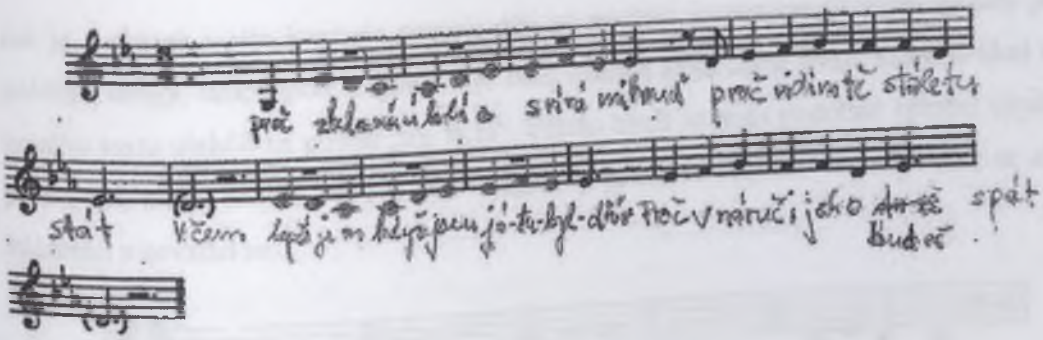
Hudební ukázka 22 písnička "Když jsem šel" s pozměněnou melodií a slovy

V ukázce 22 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Pozdrav z fronty" od Daniela Landy a pozměnit melodii ve druhém až čtvrtém a desátém až dvanáctém taktu.



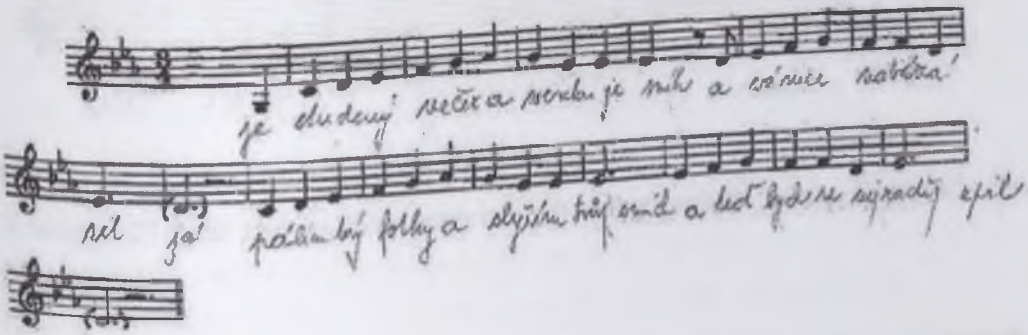
Hudební ukázka 23 písnička "Proč zklamání bolí" s pozměněnými slovy

V ukázce 23 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Pozdrav z fronty" od Daniela Landy.



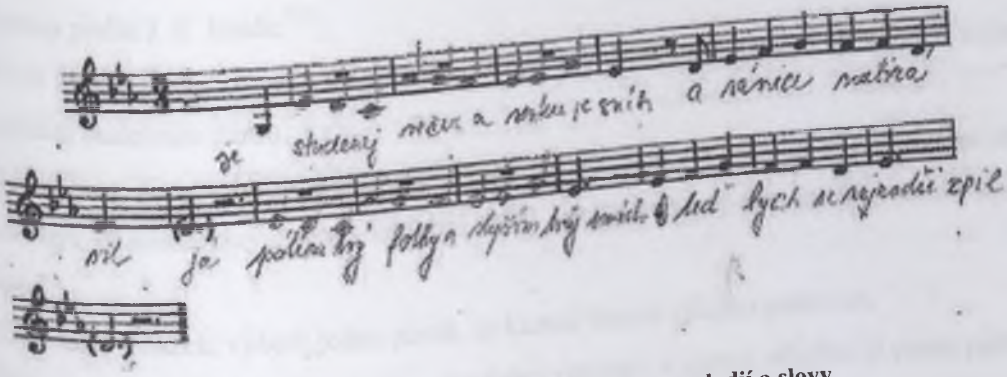
Hudební ukázka 24 písnička "Proč zklamání bolí" s pozměněnou melodií a slovy

V ukázce 24 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Pozdrav z fronty" od Daniela Landy a pozměnit melodii ve druhém až čtvrtém a desátém až dvanáctém taktu.



Hudební ukázka 25 písnička "Je studený večer" s pozměněnými slovy

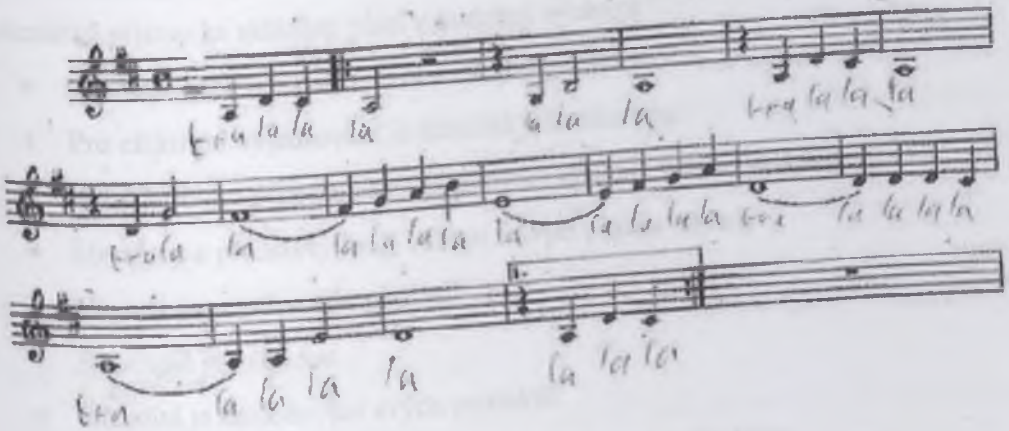
V ukázce 25 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Pozdrav z fronty" od Daniela Landy.



Hudební ukázka 26 písnička "Je studený večer" s pozměněnou melodií a slovy

V ukázce 26 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Pozdrav z fronty" od Daniela Landy a pozměnit melodii ve druhém až čtvrtém a desátém až dvanáctém taktu.

Jak je z ukázek v této kapitole patrné, děti se nechají inspirovat různými tématy jako je politika, drogy, láska apod. Zajímavá je také ukázka žáka osmé třídy, který si úkol tvorby nového textu ulehčil na pouhé „tra la la". Přesto bych nebrala podobné splnění úkolu jako provokaci, ale hodnotila bych ji jako originální prvek či vtipnou variantu. Žák se aktivity zúčastnil a nevzdal to.



Hudební ukázka 27 písnička "Tra la la"

V ukázce 27 měli žáci za úkol doplnit nový text k melodii písně „Pozdrav z fronty" od Daniela Landy.

Existuje mnoho cest skládání a úpravování. Zde je např. ukázka jednotlivých fází při práci se žáky na druhém stupni základní školy. Autor bohužel nerozpracoval čtvrtou fázi, což by bylo pro naši práci velmi zajímavé.

Postup podle J. E. Bushe[115]:

První fáze: Třída se rozdělí do skupin a každá si vezme za úkol najít co nejvíce informací o určitém hudebním žánru, stylu.

Druhá fáze: Každá skupina zodpoví několik otázek na téma vybraného / zadaného stylu (př. Jak bys charakterizoval tento hudební styl? Jaká píseň nejvíce charakterizuje tento styl? apod.)

Třetí fáze: Třída si vybere jednu píseň, se kterou budou všichni pracovat.

Čtvrtá fáze: Každá skupina si vybere hudební nástroje a upraví skladbu či píseň podle svého uvážení.

[115] BUSH, J. E. Composing and Arranging in Middle School General Music. *General Music Today* [online]. Fall 2007, vol 21, no. 1 [cit. 1. prosince 2008]. Dostupné na www: http://gmt.sagepub.com/cgi/content/refs/21/1/6.

Pátá fáze: Každá skupina předvede svou úpravu (výtvory se zaznamenají audio či video) a naučí to i ostatní skupiny.

Šestá fáze: Třída společně diskutuje o jednotlivých úpravách písně.

Jonathan Savage např. uvádí základní témata, která mohou učitelům pomoci vytvořit autentický přístup ke skládání písní v hudební výchově[116]:

- Obsah je osobní, zkušenostní a autobiografický
- Pro efektivní vyjadřování je důležitá jednoduchost
- K základnímu procesu sebevyjadřování dochází během skládání
- Metafory a představy hrají velkou roli při práci s nápady
- Nápady jsou ovlivněny okolím
- Stručnost je výhodou
- Důležité je následování svých instinktů
- Psaní písní je terapie jak pro skladatele tak pro posluchače

Autor potom pokládá otázky učitelům hudební výchovy: Kolik z nás vidělo schémata psaní písní založená na podobných tématech? Neupouští učitelé hudební výchovy od skládání písní s dospívajícími právě proto, že si myslí, že jsou tyto podmínky příliš obtížné? Nepodceňujeme žáky, když tyto oblasti příliš analyzujeme a organizujeme je do logických kroků a sekvencí? Je možné tyto oblasti (které jsou původně myšleny hlavně pro text písně) využít i s jinými elementy v písni? Atd.

Mnoho učitelů se podobných aktivit obává. Často se necítí dostatečně připraveni na takovéto tvůrčí činnosti. Je tedy dobré nabídnout dospívajícím žákům nejprve ty žánry a oblasti, kde je učitel schopný podobné aktivity podpořit a to jak jsem výše uvedla strukturovanějším přístupem (aranžování – doplňování krátké části textu, taktů apod.). Pokud si není jistý v oblasti rapu, proč se nepustit pro začátek třeba do úpravy nějaké popové, folkové či country písničky? Nejde o to, naučit žáky každou možnou notu. Podstatné je nechat dospívající inspirovat se svým vlastním světem. Pokud např. dospívající chtějí pro skladbu využít melodii zvonění svého mobilního telefonu, proč ne? Během vlastní tvorby se žáci učí o hudbě jako takové, mají možnost být tvořiví, získávají zajímavé prožitky a učí se z vlastních zkušeností. (Žáci např. více či méně vědomě kombinují

[116] SAVAGE, J. Informal Approaches to the Development of Young People's Composition Skills. *Music Education Research* [online]. 2003, vol. 5, no. 1 [cit. 29. prosince 2008]. Dostupné na www: http://www.palatine.ac.uk/sitefiles/savage-article.pdf.

hudební elementy.) Toho je možné využít k motivaci získávání dalších hudebních znalostí a dovedností. Připomínám také „hru na porušování pravidel“ neboli „právo chyby“, které je zde možné či dokonce vhodné využít. Je třeba samozřejmě zmínit, že pomocí podobných aktivit se pracuje převážně s malými formami. O přiblížení větších forem (symfonií, oper apod.) tvořivou formou žákům na ZŠ se u nás velmi úspěšně pokusili Jiří Holubec a Jan Prchal[117]. Skládání písní v hudební výchově s dospívajícími může být tedy nejen motivačním faktorem k práci, obohacením běžné výuky o prožitky a emoce z hudby, ale může také kromě jiného sloužit jako prostředek zjišťování, co se žáci doposud naučili, v čem se cítí jistí a kde mají stále nedostatky.

5.5 Technika improvizace

5.5.1 Uplatnění v muzikoterapii

„Hudební improvizace a schopnost podílet se na ní patří nám všem. Vždy to bylo a bude něco, co máme my lidé společného. Není to jen výsada vyvolených. Není důležité, zda jde o složitou harmonickou strukturu, nebo jen vyťukávaní rytmického motivu kávovou lžičkou o hranu sklenky. Schopnost, potencionalita být součástí hudebního zážitku prostřednictvím improvizace je nám vrozená a je přítomna v každém z nás. To je často ta „ignorovaná“ hudební cesta pro mnoho dětí ve školách, kde se soustředí převážně na hudební teorii, poslech, oceňování klasických hudebních děl ... improvizace se stává pro mnoho muzikoterapeutů ústřední cestou, a to proto, že věří ve zvuky, které nás mohou reprezentovat a vzájemně sbližovat ...“[118].

Improvizace je v muzikoterapii velmi široké téma, které nelze v této práci podrobně rozpracovat. Věnujme se tedy převážně oblastem směřujícím k uplatnění improvizace v hudební výchově s dospívajícími. V muzikoterapii se improvizaci často přidává přívlastek klinická, čímž se zásadně liší od improvizace využitelné ve školním prostředí. Hudební a klinická improvizace je odlišována následovně: „Klinická improvizace je využití hudební improvizace v prostředí důvěry a podpory vytvořené za cílem splnit potřeby klienta ... hudební improvizace je jakákoliv kombinace zvuků, která má začátek a konec“[119]. K této definici bych ráda doplnila, že stejně jako v muzikoterapii, i k hudební improvizaci

---

[117] HOLUBEC, J., PRCHAL, J. *Populární hudba ve škole, zpíváme a hrajeme.* Muzikservis, 1999.
[118] WIGRAM, T. *Improvisation : Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators, and Students.* UK : Jessica Kingsley Publishers, 2004, s. 19.
[119] WIGRAM, T. *Improvisation : Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators, and Students.* UK : Jessica Kingsley Publishers, 2004, s. 37.

s dospívajícími žáky ve školním prostředí je zapotřebí prostředí důvěry a podpory. Stanovené cíle jsou ovšem odlišné. Jak jsem se zmínila v předchozích kapitolách, nejde o cíle terapeutické, ale výchovné. Co je možné hudební improvizací docílit? Proč ji ve škole uplatňovat? Americký muzikoterapeut Bruscia uvádí muzikoterapeutické cíle improvizace, které se dají velmi dobře aplikovat na školní prostředí[120]:

- Uvědomění si sebe sama (fyzicky, emocionálně, intelektuálně a sociálně)
- Uvědomění si svého okolí
- Uvědomění si ostatních okolo sebe, včetně rodiny, přátel, skupiny
- Podpora utváření vlastní identity
- Pozornost k sobě samému, ostatním a okolí
- Posílení senzomotorických oblastí
- Porozumění sobě samému, ostatním a okolí
- Sebevyjádření
- Mezilidská komunikace
- Integrace svého Já (role člověka apod.)
- Mezilidské vztahy s blízkými i s ostatními lidmi
- Podpora pocitu nezávislosti, svobody

Jiný autor zaměřující se konkrétně na improvizaci ve školním prostředí uvádí následující důvody:[121]

- Žáci mají možnost kreativního hudebního sebevyjádření
- Žáci mají možnost být spontánní a intuitivní i v běžném životě (výuka HV)
- Prostřednictvím kreativní improvizace (posilující hrdost žáků) jsou žáci motivováni učit se
- Při improvizaci žáci: myslí – poslouchají – cítí – dělají (hrají)
- Pokud mají žáci možnost odpoutat se od „not“, jsou během muzicírování či zpívání daleko více schopni soustředit se na hudební zvuky jako takové
- Improvizace ve škole má i historický a kulturní význam (mnoho skladatelů bylo výbornými improvizátory, byla to součást hudebního vzdělání)
- Improvizace podporuje sociální integraci

[120] BRUSCIA, E. K. *Improvisational Models of Music Therapy.* U.S.A.: Charles C Thomas.Publisher, 1987, s. 7-8.

[121] SCOTT, J. K. Me, Teach Improvisation to Children? *General Music Today* [online]. Wint 2007, vol. 20, no. 2 [cit. 1. ledna 2009]. Dostupné na www: http://gmt.sagepub.com/cgi/content/citation/20/2/6.

- Improvizace podporuje sociální interakci (kolektivní rozhodování, vývoj identity a mezilidských vztahů, mezilidské spolupráce, skupinového riskování atd.)
- Učitelé mají možnost zjišťovat úroveň porozumění žáků hudební výuce

(Příklady k improvizaci v muzikoterapii jsou uvedeny v kapitole Hudební výchova a fáze muzikoterapeutického procesu, tabulka 1.)

5.5.2 Uplatnění v hudební výchově

Pokud se hovoří o improvizici na českých základních školách, většinou se nám vybaví Orffova metoda improvizace využívaná převážně na nižších stupních. Carl Orff ve svém Schulwerku vypracoval metodickou řadu obsahující hry, kterými se postupně žáci vedou k vlastnímu tvoření. Jedná se o improvizaci pevných forem, které jsou prostředkem aktivizace žáků a rozvíjejí smysl pro metrum, rytmus, výšku tónu, tonální cítění a hudební paměť. Pravidla jsou zde jasně stanovena. Postupují od hry na ozvěnu přes dvojdílnou písňovou formu k rondu, od rytmické složky k melodii či od možnosti tvořit jeden takt až k celému závětí. Základním stavebním kamenem hudebního tvoření je zde rytmus. Ve spojitosti s dospívajícími žáky autor sice uvádí i jiné typy improvizace, např. improvizace volné, v níž se pomocí zvukomalby vyjadřují různé nálady, pocity, prožitky, ale říká, že tyto formy mají nižší hudebně-didaktickou hodnotu[122]. Zamyslíme-li se nad všemi předchozími kapitolami týkajícími se muzikoterapie a tvořivé práce s hudbou inspirovanou muzikoterapií v období dospívání, je zcela zřejmé, že s tímto názorem nelze souhlasit.

Improvizace je velmi efektivní a uplatnitelná tvořivá aktivita. Jak tedy přistupovat k improvizaci s dospívajícími v běžných třídách, kteří nemají s podobnými aktivitami žádné zkušenosti, které je jen velmi těžké motivovat? Jeden z přístupů, který mě zaujal v zahraniční literatuře, uvádí několik fází práce s improvizací na základní škole. Podle autora nezáleží na věku žáků, kdy se s těmito aktivitami může začít[123]. V souvislosti s výše uvedenými podmínkami a nezkušeností žáků se mi jeví jako podstatné především prvních několik fází. Ty bych opět ráda přizpůsobila našemu prostředí hudební výchovy a také uvedla konkrétní příklady možných aktivit. (Připomínám, že mám na mysli dospívající na běžných základních školách, kde se hudební výchově věnuje jen malá pozornost. Se žáky v hudebních třídách, na školách s rozšířenou hudební výchovou či se žáky, kteří mají větší zkušenosti např. s Orffovou improvizační metodou, by byla práce samozřejmě odlišná.)

---

[122] DANIEL, L. *Metodika hudební výchovy*. Montanex, 1992.

[123] SCOTT, J. K. Me, Teach Improvisation to Children? *General Music Today* [online]. Wint 2007, vol. 20, no. 2 [cit. 1. ledna 2009]. Dostupné na www: http://gmt.sagepub.com/cgi/content/citation/20/2/6.

První fáze: Explorace

Druhá fáze: Na proces orientovaná improvizace

Třetí fáze: Na produkt orientovaná improvizace

Čtvrtá fáze: Plynulá improvizace

Pátá fáze: Strukturální improvizace

Šestá fáze: Stylistická improvizace

Sedmá fáze: Individuální improvizace

První fáze: Explorace

Na této úrovni žáci hledají zvuky, poslouchají je a kombinují bez nějaké výrazné struktury. „Žák se naučí spojovat si pohyby těla (rukou) se zvuky nástroje. Během času pak sám začne kontrolovat zvuky, které tvoří"[124]. Dospívající se seznamuje s typy nástrojů, hledá si k nim (k materiálu, zvuku, vzhledu apod.) vztah, učí se s nimi manipulovat apod. K aktivitám této úrovně je dobré mít alespoň některé perkusní nástroje z Orffova instrumentáře. Přesto se dá improvizovat i bez nástrojů. Při těchto aktivitách s celými třídami je nutné počítat se zvýšenou hladinou hluku.

Příklad: Hrající židle

Žáci hrají rukama (či tužkou) na židli (nejlépe dřevěnou), na které sedí (popř. nesedí) a hledají místa, která nejlépe zní. Každá část židle jinak rezonuje, vydává jiný zvuk. Žáci diskutují na témata materiálů hudebních nástrojů a jejich zvuků. Podobné aktivity se dají provádět i s jinými předměty různých tvarů a materiálů.

Příklad: Sólo jedné noty

Žák hraje či zpívá pouze jednu notu v určitém rytmickém či dynamickém rámci podle vlastní volby. Učitel podbarvuje aktivitu harmonickým doprovodem (př. hraje T, D, T, D na klavír či kytaru). Žáci mohou hrát či zpívat ve dvojicích nebo ve skupinách.

Příklad: Improvizační duet

Hráči volně improvizují na určité téma napsané na kartičkách. Témata (úkoly) by měla být na počátku jasná a ne moc abstraktní (hraj rychle a nahlas, hraj potichu a jemně, později se mohou využívat témata jako zahraj na téma žlutá barva, zvuky moře apod.). Kartičky si

[124] VOLZ, MICAH, D. Improvisation Begins with Exploration. *Music Educators Journal,* S 2005, v92, no. 1., s. 50-53.

mohou žáci připravovat sami, dostat od učitele, měnit je apod. Hrát mohou např. v párech, ve skupinách apod. Tato aktivita je velmi dobrá k podpoře interakce ve třídě.

Variace:

Každý žák (či skupina žáků) dostane kartičku s abstraktními tématy, jako jsou např. symboly hvězdička, čtvereček, závorka, vykřičník, otazník, šipka apod., a má podle nich improvizovat. Podobné aktivity jsou u dospívajících často velmi úspěšné vzhledem k jejich „bláznivosti".

Příklad: Jak by hrál ...?

Žáci dostanou zadání: Jak by na tento nástroj zněla Lady Macbeth, Einstein, Jára Cimrman, Božena Němcová apod.

Příklad: Sám nejsem nic aneb doplň mou myšlenku!

Žáci improvizují jeden po druhém v malých skupinách na různé perkusní nástroje. Když jeden žák dohraje, drží poslední notu (či rytmus) do té doby, než ji následující hráč najde a pokračuje v improvizaci. Žáci tak rozvíjejí nápady předchozích hráčů, doplňují a pozměňují improvizaci.

Druhá fáze: Na proces orientovaná improvizace

V této fázi již žáci začínají propojovat svůj pohyb se zvuky vydávané nástrojem. Improvizace začíná získávat určitý směr a zvuky nástrojů jsou vydávané cíleně. V této fázi je velmi dobré pracovat s rytmem nástrojů a s rytmickými ostináty či s rytmem slov. Pro práci s dospívajícími je dobré zvolit např. zajímavou báseň (provokující, temnou či jinak výraznou) nebo text populární písně.

Příklad: Práce s rytmem básní

Žák má za úkol vybrat si vhodný nástroj k doprovodu básně (podle atmosféry básně, textu, nálady apod.) a při jejím recitování hrát její rytmus.

Karel Hlaváček

Viola (úryvek)

Svou violu jsem naladil co možno nejhlouběji

a tichý doprovod k ní pozdě za večera pěji.

Hráč náruživý zádumčivých, sešeřelých nálad,
chci mít divné kouzlo starých, ironických balad.

A na zděděnou violu svou tam jen, tam jen hraji,
již k ránu v nocích nejistých do dálek naslouchají.

Mé melodie chtěji míti smutek všeho toho,
co rostlo, vykvetlo a zrálo marně, pro nikoho ...

A míti toho naději a neurčitou něhu,
co vzklíčiti chce v těžké půdě dalekého břehu.

A míti zvuk jež nesmělý, přec jemný, smysly mámí,
jak chvění silných drátů, utlumených sordinami.

A chtějí důvěrnost mít v tichu prodloužených staccat,
když na nejnižších polohách tmou chystají se plakat...

Variace: *Dospívající žáci recitují báseň společně (v páru, ve skupinách) a každý při tom hraje na jiný nástroj.*

Příklad: Práce s dynamikou

Žák má za úkol zahrát báseň jak rytmicky tak dynamicky. (Pak je možné pokračovat v práci s tempem či melodií, pro první verš najít melodii např. na 3 tónech apod.)

Příklad: Práce s formou

Žáci mají za úkol hudebně (nejprve rytmicky) odpovídat na otázky učitele (tvořit předvětí / závětí). Učitel zahraje dva jednoduché takty (předvětí) a celá třída reaguje (závětí). Postupně se množství žáků reagujících na učitele zmenšuje.

Třetí fáze: Na produkt orientovaná improvizace

V této fázi jsou si žáci již částečně vědomi strukturálních principů jako je tonalita, rytmus, tempo, dynamika apod. a začínají je cíleně využívat ve svých improvizacích a zpětně analyzovat své muzicírování.

Příklad: Objevování Dur/Moll

Učitel hraje střídavě trojzvuky s velkou a malou tercií na klavír. Jakou náladu akordy vyvolávají? Žáci diskutují na tato témata.

Příklad: Objevování disonance

Učitel hraje např. sekvenci T, S, D, T (či jinou) na kytaru nebo klavír a žák má za úkol k tomu zpívat či improvizovat na nějaký melodický nástroj. Žáci se v této aktivitě učí cítit tóniku, subdominantu a dominantu a překonávat strach z disonantních zvuků. S dospívajícími je velmi dobré pracovat s dizonancemi[125], je to efektivní cesta, jak udržet jejich zájem.

Variace:

Akordické ostináto může také hrát žák či malá skupina a druhá skupina (či jednotlivec) zpívá či improvizuje na nějaký melodický nástroj.

U této fáze bych ráda uvedla názor některých učitelů hudební didaktiky[126], že v průběhu improvizace jde převážně o osvojování procesu tvoření a nikoliv o to, co tvoříme. V souvislosti s psychickým vývojem dítěte v období adolescence je podle mého názoru důležitý nejen kreativní proces sám, ale i výsledek, se kterým se může dospívající identifikovat, vztáhnout se k němu. Příhoda např. uvádí, že právě v období puberty znovu ožívá fantazie a vlastní výtvory se pro děti stávají velmi důležitými[127].

Čtvrtá fáze: Plynulá improvizace

V této fázi jde převážně o vhodnou manipulaci s nástroji. Žák se s nástroji již seznámil, zná jejich zvuk, zvykl si na jeho materiál a tvar. Na nástroj hraje uvolněně a beze strachu. Tato fáze se týká především relaxačního improvizování, kdy je důležité, aby se žáci při hře cítili příjemně.

Příklad: Jak se cítím

Žák má za úkol zvolit si nástroj a na ten zahrát se zavřenýma očima na určité téma.

---

[125] MARSHALL, H. D. Improvisation Strategies and Resources. *General Music Today* [online]. Fall 2004, Part 2., vol. 17, No.3 [cit. 21. února 2009]. Dostupné na www: http://gmt.sagepub.com/cgi/content/citation/17/3/51.

[126] DANIEL, L. *Metodika hudební výchovy.* Montanex, 1992.

[127] PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I.* Praha : SPN, 1963.

Příklad: Co si o tom myslíš?

Dospívající žáci sedí v párech proti sobě. Jeden z nich má za úkol položit otázku (verbálně) a druhý na ni odpovědět (prostřednictvím improvizace).

Pátá fáze: Strukturální improvizace

V této fázi jsou si žáci vědomi struktury improvizace, jejího vývoje, hudebních i nehudebních strategií využívaných při improvizování.

Příklad: Blues a já

Učitel hraje bluesovou akordickou sekvenci a žák improvizuje melodii na nějaký melodický nástroj či zpívá.

Příklad: Hra s tonalitami

Učitel hraje rytmická ostináta v různých tóninách: pentatonika / cikánská / arabská / asijská / celotonová apod. a žák improvizuje na nějaký melodický nástroj. Žáci se tak učí cítit rozdíly mezi tonalitami.

Šestá fáze: Stylistická improvizace

Na této úrovni jsou žáci schopni improvizovat v různých stylech melodicky, rytmicky i harmonicky.

Sedmá fáze: Individuální improvizace

Nejvyšší improvizační úroveň zahrnuje schopnost volně muzicírovat v různých stylech a tvořit nové improvizační postupy.

Po každé improvizační aktivitě a to ve všech fázích následuje dialog.

S dospívajícími na běžné základní škole, kteří nemají zkušenosti a často ani zájem o hudební výchovu, je nutné dlouhou dobu pracovat s velmi jednoduchými hudebními úkoly (je možné je ztěžovat hlavně změnami v organizaci a ve formě práce). Z tohoto důvodu je dobré zpočátku improvizovat pouze podle sluchu a nepracovat s notovým materiálem (viz první fáze improvizace Explorace). Když se začínáme učit jazyk, využíváme čtyři cesty: nejdříve posloucháme, pak mluvíme, čteme a nakonec píšeme. Velmi podobně je tomu i s

improvizací v hudbě[128]. Učitel může dospívající žáky také motivovat tím, že v improvizaci nejde o správné či nesprávné noty, ale o originalitu a tvořivost.

Jednou z kreativních činností, která v muzikoterapii se skládáním písní a improvizací velmi úzce souvisí, je komponování. Všechny tyto činnosti se při práci s dospívajícími vzájemně prolínají a je velmi obtížné určit, kde jedna technika začíná a druhá končí.

Před dvěma lety byl ve Velké Británii uskutečněn výzkum zabývající se procesem komponování v hudební výchově na druhém stupni ZŠ. Výzkum popisuje jednotlivé fáze, kterými žáci (organizováni do skupin cca po 6) procházeli[129].

Fáze komponování byly rozděleny do několika oblastí: Pre-generativní, generativní, překlenující a post-generativní.

Pre-generativní oblast

a. Faktor stimulace

Zde je aktivní především učitel, který žáky motivuje k aktivitě, vybírá či nabízí typy hudby, se kterými se bude při kompozici pracovat.

b. Faktor kognitivní a smyslově-pohybový

V těchto dvou faktorech je zmiňována potřeba jistých znalostí, schopností a dovedností žáků nutných ke kompozici a manipulaci s nástroji. Jde především o to, co se žáci doposud naučili.

c. Faktor hudebních znalostí – estetického vnímání – repertoáru kompozičních technik

Hudebními znalostmi se zde myslí nejen znalosti, schopnosti a dovednosti získané ve škole v hudební výchově, ale jakékoliv předchozí i současné zkušenosti s hudbou všech typů a žánrů. Estetické vnímání se týká osobních zvláštností žáků, jejich preferencí, znalosti kultury a také toho, jak vnímají hudbu jako takovou ve svém životě. V repertoáru kompozičních technik jde pak o znalosti strategií tvořivého zpracovávání a rozvíjení nápadů žáků.

Generativní oblast

První fáze: Počáteční – potvrzující

Zde se se žáky diskutuje o konkrétní organizaci a strategii společné práce, hovoří se o pozitivech a negativech. Děti se mohou vyjádřit k celému procesu kompozice.

---

[128] AZZARA, Ch. D. An Aural Approach to Improvisation. *Music Educators Journal,* N 1999, 86, no. 3.

[129] FAUTLEY, M. A New Model of the Group Composing Process of Lower Secondary School Students. *Music Education Research*, March 2005, vol.7. no. 1, s. 39-57.

Druhá a třetí fáze: Sběr nápadů / Průzkum

Zde žáci hledají, tvoří a poprvé zkoušejí své nápady ve skupinách. Demonstrují je na hudební nástroje a vybírají ty nejvhodnější a nejzajímavější.

Přesahující oblast

Čtvrtá fáze: Organizace

Nápadům zde žáci dávají určitou strukturu.

Pátá fáze: Práce v procesu - pracovní výstupy

Tato fáze je jedna z nejdůležitějších, protože sjednocuje předchozí fáze procesu kompozice žáků. Je chápána jako generálka či jako průběžné propracovávání nápadů (záleží na úrovni hudebních vědomostí, dovedností a schopností žáků). Průběžné propracovávání vlastních výtvorů se může dít rozdílnými způsoby: formální a neformální vystupování žáků se svými kompozicemi, které je organizováno učitelem (před ostatními skupinami), nebo žáky samými (většinou pouze v pracovních skupinách). Tato fáze se prolíná všemi fázemi mezi 2 až 9.

Post–generativní oblast

Šestá fáze: Revidování

Zde žáci opravují své výtvory, ujišťují se ve svých volbách a uvažují nad tím, co dosud vytvořili. Touto fází strávili žáci překvapivě nejvíce času.

Sedmá a osmá fáze: Proměny a úpravy / Rozpracovávání a vývoj

Zde dochází k posledním změnám a úpravám kompozice. Na rozdíl od předchozích fází je již ale hudební materiál sebrán. Cílem je dát výtvoru ucelenou formu.

Devátá fáze: Závěrečné vystoupení

Tato fáze je kromě jiného propojena s fází 5 (práce v procesu – pracovní výstupy) a jedná se o závěrečné představení hudebních výtvorů před třídou. Jako motivační prvek je velmi dobré zaznamenat kompozice žáků na audio či video jako konečný bod programu.

Jiný autor nabízí také velmi zajímavý přístup ke kompozici na druhém stupni základní školy. Kompoziční aktivity uvádí především jako sérii po sobě následujících cvičení[130].

1. Žáci se seznamují (či znovuseznamují) s perkusními lehce ovladatelnými nástroji, na nichž si procvičují hudební elementy, které již znají (např. hra nahlas x potichu, rychle x pomalu apod.)
2. Učitel pak stanovuje určitá kritéria, které kompozici mírně komplikují jako je např. přidání melodie nebo orientace na určité téma „inspirace“.

[130] BUSH, J. E. Composing and Arranging in Middle School General Music. *General Music Today* [online]. Fall 2007, 1, no. 1[cit. 1. ledna 2009]. Dostupné na www: http://gmt.sagepub.com/cgi/reprint/21/1/6.

3. Učitel povzbuzuje žáky k zaznamenání svých výtvorů do not, což je může motivovat k následnému učení se hudební notace. Tady autor doporučuje spolupráci mezi jednotlivými skupinami, kde jsou žáci, kteří jsou schopní podobných aktivit.

4. Dalším krokem je přidávání harmonie. Autor zde vidí jako vhodné využívat jednoduchých harmonických postupů, či pouze zadat každé skupině jeden odlišný akord.

Autor dále doporučuje mezioborovou spolupráci a vzájemnou motivaci nehudebními tématy jako je výtvarné či filmové umění. Žáci např. komponují na téma nějakého filmu, či filmové scény, kterou nejprve shlédnou beze zvuku. Pak své výtvory srovnávají s originální verzí.

5.6 Technika zpěvu / poslechu písní s následnou analýzou textu

5.6.1 Uplatnění v muzikoterapii

V improvizační muzikoterapii je "Hlas viděn jako průsečík fyzického, emocionálního, intelektuálního a spirituálního já. Být sám nástrojem je unikátním elementem pro práci se sebou samým a to přímo ze svého nitra ... Zpěv je viděn jako univerzální jazyk lidské duše"[131]. Antroposofická muzikoterapeutická literatura poeticky uvádí: "Kdo jednou spatřil rozzářený obličej člověka, kterému od dětství říkali - ty neumíš zpívat - a který pomocí terapeuta dokázal zazpívat pár tónů nebo dokonce píseň, tuší, proč zpěvu na základě jeho léčebných účinků proudících celým tělem člověka přísluší ústřední role v oblasti terapie: zpěv uvolňuje vnější i vnitřní křeče, láme duševní bloky, uvádí do pohybu samoléčebný proces těla. Když je člověk nemocný, cítí se "naladěn" jako nástroj s příliš napjatými nebo s příliš uvolněnými strunami, a když se mu podaří zazpívat pár tónů, hluboko uvnitř prožije, co znamená znít, jak teplo a dech rozeznívají jeho tělo, a zároveň se v něm probouzí radost, víra a důvěra ve vlastní duši[132] ... lidské tělo je znějící nástroj..."[133].

Když se zaposloucháme do mluvené řeči, uslyšíme určitý rytmus a melodii. Řeč není daleko od zpěvu. Některá africká nářečí mají dokonce pro určitá slova pouze jednu verzi zpěvní i mluvenou[134]. Hlas a to ať zpěv či řeč je v mnoha muzikoterapiích tím nejdůležitějším elementem[135;136;137].

---

[131] BRUSCIA, E. K. *Improvisational Models of Music Therapy.* U.S.A.: Charles C Thomas.Publisher, 1987, s. 357-358.
[132] FELBER, R., REINHOLD, S., STÜCKERT, A. *Muzikoterapie / Terapie zpěvem.* Fabula, 2005, s. 154.
[133] FELBER, R., REINHOLD, S., STÜCKERT, A. *Muzikoterapie / Terapie zpěvem.* Fabula, 2005, s. 162.
[134] KOELSCH, S. Die Emotionale Stimme. *Musiktherapeutische Umaschau,* 3/2008, Band 29.
[135] AUSTIN, D. *When Words Sing and Music Speaks*: A Qualitative Study of in Depth Music Psychotherapy with Adults. New York. Dissertation at The Steinhardt School of Education New York University. 2004.
[136] BRUSCIA, E. K. *Improvisational Models of Music Therapy.* U.S.A.: Charles C Thomas.Publisher, 1987.
[137] DARROW, A-A. *Introduction to Approaches is Music Therapy.* American Music Therapy Association, 2004.

Jednou z dalších velmi úspěšných technik, kterou muzikoterapeuté využívají konkrétně s problémovými dospívajícími je zpěv a poslech písní s následnou analýzou jejich textů[138]. „Problematičtí žáci často volí nevhodné cesty k vyjadřování svých emocí a názorů. Muzikoterapie může nabídnout alternativní cesty komunikace prostřednictvím ... analýzy textů písní."[139] Touto technikou je možné dospívající motivovat k dialogu o různých tématech, o kterých by jinak neměli zájem hovořit.

5.6.2 Uplatnění v hudební výchově

Jak zpěv tak i poslech jsou nedílnou součástí hudební výchovy. Pokud je dospívajícímu nabídnuto pracovat s oblastmi hudby, které ho zajímají, dostává učitel šanci proniknout do jeho světa a motivovat ho k práci v hudební výchově.

Text oblíbených písní hraje pro dospívající velkou roli. V jednom rozsáhlém (1155 respondentů) americkém výzkumu[140] zabývajícím se vztahem dospívajících k hudební výchově a k hudbě obecně cca polovina uvedla terapeutickou funkci hudby ve smyslu zvládání napětí ve škole, v rodině a v sociálním životě. Zmíněn byl především text písní nesoucí důležitá poselství, která dospívajícím pomáhají překonat obtížná životní období a problémy. Jeden chlapec ve výkumu uvedl, že hudba jemu a jeho sestře pomohla překonat období, kdy zemřeli jejich rodiče. Technikou zpěvu či poslechu písní s následnou analýzou je možné se s dospívajícími zaměřit na určitá témata, prostřednictvím kterých lze dosáhnout stanovených různých cílů.

5.6.3 Příklad práce s českou písní

Může nastat situace, kdy je učitel hudební výchovy nucen (či požádán svým kolegou) pozastavit se nad tématem problémového chování dospívajících.

První fáze: Zpěv / poslech písně

Příklad: *Žáci si zazpívají či poslechnou píseň Daniela Landy „Pozdrav z fronty*[141] "

---

[138] LEFEVRE, M. Plying with Sound: The Therapeutic Use of Music in Direct Work with Children. *Child and Family Social Work* [online]. 2004, vol. 9, issue 4, Blackwell Publishing Ltd [cit. 19. února 2009]. Dostupné na www: http://www3.interscience.wiley.com/journal/118806195/abstract.

[139] ADAMEK, M. S., DARROW, A. *Music in special education.* American Music Therapy Association. Silver Spring, 2005, s. 149.

[140] CAMPBELL, P. S., CONNELL, C., BEEGLE, A. Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education* [online]. 2007, vol. 55. No. 3 [cit. 17. února 2009] Dostupné na www: http://jrm.sagepub.com/cgi/content/short/55/3/220?rss=1&ssource=mfc.

[141] LANDA, D. *Pozdrav z fronty.* CD Pozdrav z fronty, 1997.

Text písně „Pozdrav z fronty“:

Je nádhernej večer, tak začínám psát a víno mi dodalo sil.
Bůh mi byl svědkem, že měl jsem tě rád – to tenkrát snad ještě byl.
Tvý dopisy všechny jsem tisíckrát čet, v nich stálo, jak v tvým klínu spím.
Však s posledním volnem se roztříštil svět, v němž nikdy tě neopustím.

Pak u vlaku ty – cizí žena! Promiň mi, že jsem ti lhal.
Ještě teď slyším tě toužebně sténat ... Tu tvoji fotku jsem roztrhal.

Už nepřijdu nikdy tou pěšinou k vám. Víš, já jsem teď tady, ty tam.
U díry v blátě se sám sebe ptám a sám si i odpovídám ...

... proč u vlaku jste stály, na mě jste se smály, ty a moje máma, starší cizí dáma.
Dětskej pokoj? K smíchu! Povečeřím v tichu. Rozhovory váznou, vždyť mám duši prázdnou.
Vzpomínky jen bolí ať už na cokoli. Ztracenej je klíč ... Už abych byl pryč!
Zpátky se chci vrátit, ne se tady ztratit. Fronta zpátky láká, domov pro vojáka.

Když země je rozrytá polibky děl a hvízdání protíná vzduch,
píše ti kacíř, co do pekla chtěl pro mámení barevnejch stuh.
Pro tenhle okamžik nemůžu lhát a utíkat jak malej kluk.
Ať jinej zabuší u vašich vrat – mě uhranul polnice zvuk.

Když zatroubí nám k boji, tak to za to stojí. Nenávist je láska – kolem země praská.
Plameny se mají, když si s náma hrají. Pak nastane klid a my snad můžem jít
každej do svý díry bez boha a víry. Z ušlápnutejch branců zbyla banda kanců!
Tak se teda měj a něco si přej, než se nebe zřítí a tím skončí žití.

A tak posílám ti pozdrav z fronty. Oheň už přestává hřát.
Víno je silný a teploučký střílny, přijmou mě s láskou až odejdu spát.

Druhá fáze: Diskuze

- Na téma osobnosti Daniela Landy

Příklad: *„Víte, že je Daniel Landa považován za zakladatele skinheadského hnutí? (Na začátku své kariéry v 18/19 letech.) Je to pravda? V 90 letech potom založil skindeadskou skupinu Orlík. Jak skupina dopadla a proč? Jaké jsou názory skinheadů? Proč se později Landa veřejně se od skinheadů distancoval? Proč začal podporovat např. dětské domovy? A přesto ho mnoho lidí stále považuje za neonacistu. (Co znamená termín „neonacista“?) Je možné někoho odsoudit, když v mládí udělal nějakou mladickou nerozvážnost? Jak sám říká v jedné své písni „...problémovej parchant, furt by si jen hrál - učit se mu nechtělo, už ve školce se rval...“*[142]. *Má člověk právo měnit své názory, vyvíjet se?*

[142] LANDA, D. *Jó, ulice*. CD Valčík, 1993.

- Na téma hudby a textů Daniela Landy

Příklad: *„Je Landova tvorba stavěná na hudbě či na textech? Jak se podle vás soudí kvalitní a nekvalitní hudba a text?*

- Na konkrétní témata z písně „Pozdrav z fronty"

Příklad: *Učitel si může předem z písně připravit témata možná k diskuzi: alkohol, láska, sex, rebelie, rozchod, problémy v rodině, rodinný život, útěk, válka, sebedestrukce, sounáležitost, vzrušení.*

Příklad: *Učitel může předem připravit otázky k diskuzi: Jací jsou aktéři v písni? Jedná se v písni o manželku nebo přítelkyni? O jaký se jedná problém? Z jakého důvodu opouští tento muž tuto ženu? Co posiluje jeho rozhodnutí k tomuto kroku? Jaký je jeho vztah k matce? Jaká je jeho představa rodinného života? Jak definuje válku? Co naplňuje jeho duši? Co má společného láska a nenávist?*

Příklad: *Dospívající hledají v písni témata vhodná k diskuzi.*

Třetí fáze: Návrat k hudební aktivitě související s tématem

Příklad: *Učitel si předem připraví téma, o kterém chce s dospívajícími diskutovat a kterého popř. využije jako přechod k následující hudební aktivitě. Jak se může např. téma rebelie projevovat v hudbě, jaké konkrétní hudební elementy by skladatel využil k vyjádření tohoto tématu? Znáte nějakou jinou skladbu či píseň, kterou je možno nazvat jako „rebelskou"?*

Příklad:

„Víte, že Daniel Landa přezpíval některé písně Karla Kryla? Víte, které to byly? Pojďte si je zazpívat (poslechnout v podání Daniela Landy a Karla Kryla). Pojďte je porovnat."

Čtvrtá fáze: Dialog

Příklad: *„Jaké byly vaše zážitky z hudební improvizace na téma rebélie?"*

5.6.4 Příklad práce s anglickou písní

Učitel má v hodině hudební výchovy probrat téma populární hudby 60 let, Beatles.

První fáze: Zpěv / poslech písně

Příklad: *Žáci si zazpívají či poslechnou píseň Johna Lennona a Paula McCartneyho „Yesterday“*[143] *v angličtině i v češtině.*

Text písně „Yesterday“ v anglickém jazyce:

Yesterday, all my troubles seemed so far away.
Now it looks as though they're here to stay.
Oh I believe in yesterday.

Suddenly I'm not half the man I used to be,
there's a shadow hanging over me.
Oh yesterday came suddenly.

Why she had to go I don't know, she wouldn't say.
I sad something wrong now I long for yesterday.
Yesterday, love was such an easy game to play.
Now I need a place to hide away.
Oh I believe in yesterday.
Mm…

Text písně "Píšu Vám"[144] v českém jazyce[145]:

Píšu vám, ještě včera jsem byl blízko vás,
to byl včerejšek, však čas je čas a
já tu sám teď píšu vám.

Bohužel, když jsme včera šli tím údolím,
kdosi ve mně s kým teď zápolím,
řek víc než měl, ach bohužel.

Náhlý útěk váš platím dráž, čím míň slz mám.
Pár svých houpých vět chci vzít zpět a píšu vám.
Píšu vám, i když po včerejšku jsem si jist,
že vy nebudete stejně číst,
co sám si sám teď píšu vám.

Druhá fáze: Diskuze

- Na téma života (a úmrtí) Johna Lennona

Příkad: *„Co víte o rodinném zázemí Johna Lennona? Víte, že neměl lehké dětství? Otec rodinu opustil, když byl John ještě malý. Pak byl dán na výchovu k sestře své matky. Když bylo Johnovi 18 let, maminka mu tragicky zemřela, což velmi ovlivnilo jeho život. Už od dětství skládal básničky a psal krátké příběhy, které doprovázel vlastními kresbami...“*

---

[143] McCARTNEY, P. *Yesterday.* CD The Beatles 1. 2000.
[144] GOTT, K. *Píšu Vám (Yesterday).* CD Komplet 22/Karel Gott '79', 2005.
[145] Český text písně je také možné nalézt pod názvem "Včera".

- Na téma překladů písní z jednoho jazyka do druhého a jejich pojetí

Příklad: *Žáci srovnávají obě verze písní. „Myslíte, že je v pořádku překládat písně z originálu? Mění se tím kvalita písně? Jsou tam nějaké rozdíly? Jaké? Jaké je pojetí písně oběma zpěváky? Co si o tom myslíte?*

- Na konkrétní témata textu písně

Příklad: *Žáci porovnávají texty v angličtině a češtině. „Rozumíte anglickým slovům? Souhlasí obsah obou textů? Jak vám zní anglický jazyk v písni?Líbí se vám více český text nebo anglický text?"*

Příklad: *Učitel si může z písně předem připravit témata možná k diskuzi: láska, rozchod, opuštění, smutek, víra, nálada, kvalita vztahu, kdo jsem.*

Příklad: *Učitel může předem připravit otázky k diskuzi: Co se aktérovi v písni stalo? Jak se k problému staví? Jaká byla komunikace mezi aktéry? Jaký byl podle aktéra zřejmě důvod jejího odchodu? Jaký byl jeho původní postoj k lásce?*

Příklad: *Dospívající hledají v písni témata vhodná k diskuzi.*

Třetí fáze: Návrat k hudební aktivitě související s tématem

Příklad: *Učitel si předem připraví téma, o kterém chce s dospívajícími diskutovat a kterého popř. využije jako přechod k následující hudební aktivitě. Jak se může např. téma opuštění projevovat v hudbě, jaké konkrétní hudební elementy byste jako skladatelé využili k vyjádření tohoto tématu?*

Čtvrtá fáze: Dialog

Příklad: *Jaké byly vaše zážitky z hudební improvizace na téma opuštění? Co jste si odnesli ze společné diskuze?*

Učitel byl měl klást důraz na to, aby se aktivity udržely na výchovné nikoliv terapeutické rovině.

5.7 Kontraindikace využívání muzikoterapeutických technik

Právě protože je možné na hudební výchovu nahlížet jako na možnou intervenci při práci s problematickými dospívajícími[146], mohou být v hudební výchově stejně jako v muzikoterapii určité postupy kontraindikovány[147]. Jak jsme uvedli v předchozích kapitolách, úspěch využívání modifikovaných muzikoterapeutických technik závisí na mnoha faktorech, jako je vztah učitele a žáků, vztah učitele k hudbě, vztah žáků k hudbě, oboustranné zkušenosti s podobnými aktivitami apod. Využívání těchto technik tedy není automatickou zárukou úspěchu. Před zařazováním podobných aktivit do výuky by se měl učitel s třídním kolektivem seznámit a podle získaných informací potom vybírat jednotlivé aktivity, jejich formy, kombinace či pořadí. Jisté studie zabývající se muzikoterapií s hyperaktivními dospívajícími např. uvádí, že některé hudební skupinové aktivity mohou dospívající příliš provokovat[148] a zapříčinit tak nevhodné chování atd. Je tedy na každém učiteli, jakou formu kreativních činností si s dospívajícími žáky zvolí. Ve výše uvedené studii jsou pro tuto populaci doporučovány vysoce strukturované aktivity. Využije-li učitel např. techniku skládání písní, žáci doplňují pouze dvě slova do již existujícího textu písně, využije-li improvizaci, zařadí např. improvizační duet pouze mezi několika žáky či skupinami, analyzuje-li text písně, rozhovor se žáky strukturuje na typ otázka/odpověď apod.

5.8 Hudební výchova a fáze muzikoterapeutického setkání

Protože výše uvedené muzikoterapeutické techniky mohou být ze začátku velmi chaotické, je důležité, aby si učitel aktivity naplánoval a věděl, do jaké části hodiny je zařadí. Je dobré nechat žáky podílet se na organizaci hodiny a plán podle potřeby na místě měnit. Je tedy důležité zabývat se procesem hodiny jako celku.

Podle Riveire Janine zabývající se improvizací v hudební výchově[149] je dobré zařazovat improvizační aktivity nejlépe do části hodin s vyšším tempem. Podle jejích zkušeností by měla hodina hudební výchovy začít ve středně rychlém tempu. Jakmile se učitel soustředí na nový materiál či detaily, energie se sníží. Na konci hodiny se tempo opět zvyšuje, tam právě autorka využívá improvizaci.

---

[146] SHIELDS, CH. Music Education and Mentoring as Intervention for At-Risk Urban Adolescents : Their Self-perception, Opinions, and Attitudes. *Journal of Research in Music Education*, Fall 2001, vol. 49, no. 3.
[147] Kontraindikace je okolnost nebo stav klienta vylučující některé léčebné postupy či výkony.
[148] RICKSON, D. J. Instructional and Improvisational Models of Music Therapy with Adolescents Who Have Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) : A Comparison of the Effects on Motor Impulsivity. *Journal of Music Therapy*, Spring 2006, vol. XLIII, no. 1.
[149] RIVIERE, J. Using Improvisation as a Teaching Strategy. *Music Educators Journal*, 2006, 92, no. 3.

Přestože je vzhledem k tolika množství různých směrů a muzikoterapeutických škol velmi obtížné zobecňovat fáze muzikoterapeutického setkání, citujme alespoň předního amerického muzikoterapeuta K.E. Brusciu, který se pokusil shrnout nejznámější improvizační modely, jejich psychologická a filosofická východiska, postupy, metody, techniky a principy. Tento přístup bych ráda porovnala s průběhem artefiletické hodiny, s fázemi vyučovací jednotky[150] a s hudební výchovou.

Jednotlivé fáze jsou do tabulky sestaveny podle podobnosti obsahů.

Tabulka 2 Fáze setkání v muzikoterapii, artefiletice, a hudební výchově

Muzikoterapie	Artefiletika	Hudební výchova
Warm-up Fáze warm-up je určená k přípravě klienta na průběh setkání. Podle obsahu terapie a konkrétních potřeb klienta může mít tato aktivita různé formy[151] (jedna druhou nevylučuje): Emocionální warm-up Příklad: *uvolnění tenze, modulace energetické úrovně, ovlivnění nálady* Intelektuální warm-up Příklad: *diskuze na konkrétní téma* Fyzické warm-up Příklad: *pohybové aktivity, tanec* Sociální warm-up Příklad: *přivítání klientů ve skupině, interpersonální aktivity za učelem seznámení* Velké množství muzikoterapeutů začíná muzikoterapeutická setkání rituálem, což může být uvítací píseň, určitá aktivita, poslech skladby apod.	**Uvítání** Uvítání může popř. zahrnovat rozhovor o tom, co děti prožily apod. **Ledolamka** Ledolamka slouží k uvolnění a naladění na následné aktivity. Stejně jako je tomu v muzikoterapii, forma (aktivizace nebo zpomalení tempa) záleží na aktuálním stavu a potřebách účastníků.	Uvítání i ledolamka mají v podstatě stejný charakter jako muzikoterapeutické Warm-up. Lze je provádět jak na terapeutické tak i výchovné či pedagogické rovině. Stejně jako je tomu v muzikoterapii nebo v artefiletice i v hudební výchově je často velmi důležité „prolomit ledy" nějakou zajímavou aktivitou. Při práci s dospívajícími na běžných základních školách bych doporučovala najít nějaký společný úvodní rituál, kterým by hodiny hudební výchovy začínaly. (viz kapitola Využití rituálů v hudební výchově) Zahajovací rituál Příklad: *Učitel nechá dospívající žáky vybrat vždy jednu píseň, kterou si společně zazpívají nebo poslechnou.* Příklad: *Učitel (či dospívající žáci sami) zkomponuje jednoduchou píseň, která se zpívá na záčátku každé kodiny.* Příklad: *Učitel navrhne píseň, která je dospívajícími přetvořena podle jejich představ. Ta se pak zpívá na začátku každé hodiny.*

[150] SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek uměním : Teorie a praxe artefiletiky 2.díl*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004.
[151] BRUSCIA, E. K. *Improvisational Models of Music Therapy.* U.S.A.: Charles C Thomas.Publisher, 1987, s. 528.

Evokování expresivity a komunikace klienta Většina muzikoterapeutických modelů cíleně podporuje klientovy expresivní projevy. Jde např. o zapojetí klienta do hudební improvizace, pohybových aktivit, diskuze apod. V této fázi terapeut sleduje, jaký je klientův stav a potřeby a jakým směrem by se měla muzikoterapie ubírat.	**Ztišení** Tato fáze připravuje účastníky na průběh hlavní části hodiny – výrazové hry.	V hudební výchově je v této fázi (stejně jako v artefiletice) nutné připravit dospívající na budoucí aktivity.
Ovlivnění stylu expresivního vyjádření klienta (pokud je to nutné) V improvizačních terapiích se často využívají kombinace expresivních modalit (nástroje, hlas, pohyb). V případě, že má klient problémy s vyjádřením pomocí např. instrumentální improvizace, je možné využít pohybové aktivity či zpěv. Často se muzikoterapie pohybuje mezi verbální a nonverbální úrovní exprese.		
Zaměření se na klientův problém V této fázi se muzikoterapeut věnuje problému (pocit, téma, myšlenka apod.) klienta. Toto téma či problém může být vyjádřeno pomocí výše uvedených expresivních modalit. Zaměření na klientův problém tedy může probíhat formou verbální (diskuze) i nonverbální (instrumentální či vokální improvizace, pohyb apod.)	**Motivační vstup, co dělat při výrazové hře** Abychom mohli přistoupit k výrazové hře, je nutné mít námět v podobě učební úlohy. „... námět je pojítkem mezi prekoncepty jeho (žákovy) osobní zkušenosti a učivem, tj. obsahy, s nimiž se žák potkává v průběhu řešení učební úlohy.“[152] Potom je nutné žáka k aktivitě motivovat. Jak se uvádí v artefiletice, jako motivace může sloužit propojování toho nového, co svět nabízí a světa žáka, jeho realitu.	Výrazová hra Jedním z důležitých témat v období dospívání je vnímání pravdy. Vnímání např. toho, zda jsou dospělí čestní, zda jejich slova odpovídají jejich činům. Písně s tímto tématem může dospívajícímu žákovi nabídnout prostor ke ztotožnění Příklad: *Učební úloha by mohla znít: „Improvizujte ve skupinách na perkusní nástroje téma „pravda“.“* Jako motivační faktor nám poslouží diskuze a zpěv písně na toto téma. Příklad: *„Zazpívejte píseň „Za svou pravdou stát“ a analyzujte její text. Hledejte, jak je možné vnímat pravdu, pravidla apod.“*

[152] SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek uměním : Teorie a praxe artefiletiky 2.díl*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 220.

	Výrazová hra „Výrazová hra je imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita, navozená v učební úloze námětem a více či méně vymezená pravidly, která účastníkům artefiletického díla umožňuje smyslově uchopit anebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa, zažívat ji jako působivou součást jejich fyzického bytí a posléze ji i reflektovat jako projev vlastní duševní reality v souvislostech lidské kultury"[153].	Výrazovou hrou může v našem případě být instrumentální improvizace na téma „pravda". K této aktivitě by bylo dobré, aby měli dospívající žáci alespoň nějakou představu o perkusních nástrojích. Měli by vědět, z jakého jsou materiálu, jak jednotlivé nástroje zní, jak lze se zvukem nástroje pracovat a měnit ho. Podle toho si potom dospívající mouhou k improvizaci vybrat vhodný nástroj, který vyhovuje jejich představě o tématu ... př. dřevěné perkusní nástroje mohou v dospívajících evokovat např. pocit tepla – přírodních živlů – spravedlnosti přírody. Měli by také znát alespoň základní hudební elementy, prostřednictvím kterých budou schopni abstraktní téma vyjádřit. (zrychlování/zpomalování, crescendo/descrescendo apod.)
Prozkoumání možných cest Prostřednictvím využívání různých expresivních modalit je klient motivován k nacházení různých cest práce, řešení či vyrovnání se s problémem.	**Reflektivní dialog** Touto problematikou se zabýváme v následující kapitole Reflektivní dialog.	Touto problematikou se zabýváme v následující kapitole Reflektivní dialog.
Konfrontace klienta s problémem Tato fáze zahrnuje často verbální formu práce a zvědomění určitého problému a možných cest.		
Závěr setkání Jen velmi zřídka se klientův problém vyřeší v rámci jednoho setkání. Přesto je nutné dát klientovi pozitivní zpětnou vazbu jeho aktivit a spolupráce. Na závěr se často zařazují Goodbye rituály, které pomáhají uzavírat setkání.	**Závěrečný rituál, rozloučení** „Závěrčný rituál má za úkol „zatáhnout oponu" a přeladit skupinu na přechod k jiné činnosti ... je samozřejmě možné obejít se bez zahajovacích a závěrečných rituálů, zmíněný přechod mezi různými typy činností však musíme zajistit jiným způsobem, tzn. alespoň krátkým zklidněním, několika slovy na závěr spojenými s dalšími organizačními pokyny apod."[154].	Stejně jako v muzikoterapii a artefiletice je důležité ukončovat společná setkání v hudební výchově příjemnou formou. Jsem si ovšem vědoma faktu, že před koncem hodiny je práce s dospívajícími (kteří si již sklízí věci do tašek) náročná. Pokud nelze jinak, doporučuji tedy alespoň jednoduchou píseň příjemné nálady, která pomůže uskutečnit přechod z jedné aktivity do druhé (z jednoho předmětu do druhého).

V následujících kapitolách bych se ráda věnovala dvěma tématům, která jsou velmi často součástí muzikoterapeutického procesu a to je využívání rituálů a dialog.

[153] SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek uměním : Teorie a praxe artefiletiky 2.díl*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 220.
[154] SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ S. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha : Portál, 2007, s. 191.

5.8.1 Využívání rituálů v muzikoterapii

„Na psychiatrické klinice v New Yorku jsem pracovala se skupinou agresivních dospívajících dívek (diagnostika: schizofrenie, silné asociální chování, hyperaktivita). Jednou se mi stalo, že jsem začala bez kontaktní skladby tzv. Hello song, kterou jsem pro ně složila. Jedna dívka se hned velmi podrážděně ozvala: „...a kde je naše skladba? Toste na ni zapoměla?"

Jednou z možností, jak začínat či končit muzikoterapeutická setkání je rituál. Pro mnoho klientů v geriatrii, psychiatrii, výchovně-vzdělávacích zařízeních atd. nabízejí rituály jistotu, strukturu, orientaci v realitě teď a tady, či pocit bezpečí. S populací problémových dospívajících se rituály využívají velmi často. Jak je uvedeno v tabulce v předchozí kapitole, tyto rituály mohou být např. písně, pohybové či dramatické aktivity, krátký úryvek z knihy. Liší se podle toho, kam má terapie směřovat (emocionální, intelektuální, fyzická a sociální). Zaměřme se na zpěv písní.

Rituály se využívají jak v individuální, tak ve skupinové muzikoterapii a velmi úzce souvisí s technikou skládání písní. Jedná se většinou o kratší, lehce zapamatovatelnou skladbu, která se při každém setkání opakuje ve stejné či velmi podobné formě. Existuje velké množství písní, které se pro tento účel dají využít (písně lidové, písně populární). Kontaktní skladby si však většina muzikoterapeutů skládá sama[155] nebo společně s pacienty. V následujících kapitolách bych ráda uvedla příklady písní, které byly složeny či upraveny pro konkrétní klienty (či skupinu) na psychiatrické klinice, kde jsem pracovala. Každá skladba byla skládána či upravována v souvislosti s anamnézou klientů a měla pomoci plnit muzikoterapeutické cíle.

5.8.1.1 Hello song „Nihau"

Anamnéza klientky:

Píseň Nihau byla napsána pro pacientku čínského původu jménem Hekexin (diagnóza: schizofrenie, deprese, epilepsie) zčásti v čínštině a zčásti v angličtině. Na psychiatrickou kliniku se dostala díky autonehodě, která pravděpodobně vyvolala psychotické záchvaty. Dívka do Ameriky následovala svého manžela, který ji po této události opustil. Po převozu do nemocnice uváděla, že slyší hlasy. Členové její rodiny žijí v Číně, v New Yorku nezná nikoho. Mentální postižení je v Číně stigmatem, z tohoto důvodu klientka nechtěla

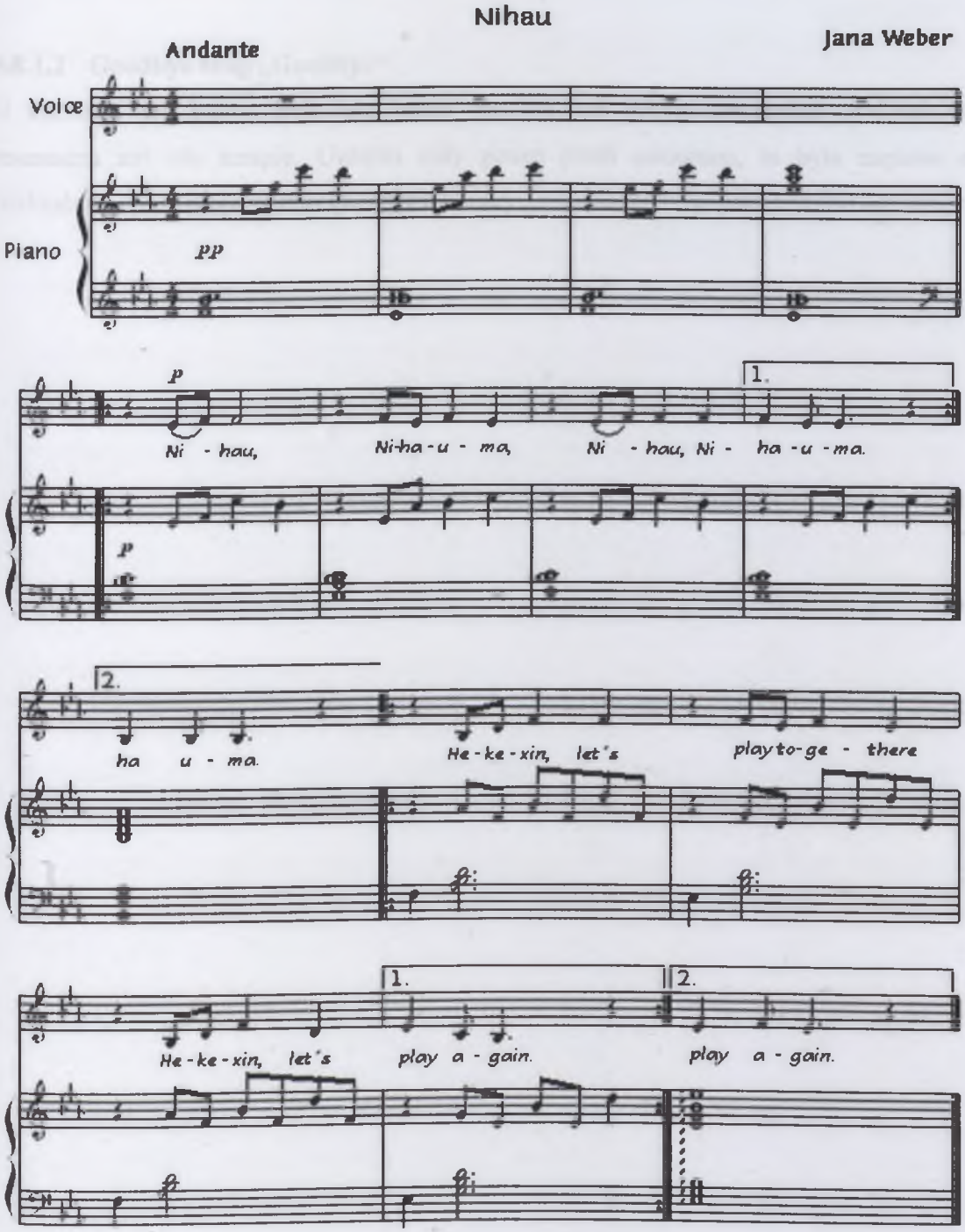
[155] JONES, J. D. Songs Composed for Use in Music Therapy : A Survey of Original songwriting Practices of Music Therapy. *Journal of Music Therapy*, Summer 2006. vol. XLIII, no. 2.

kontaktovat svou rodinu. Dívka mluvila jen velmi špatně anglicky a odmítala s kýmkoliv komunikovat.

Muzikoterapeutické cíle byly stanoveny:
Dlouhodobý cíl: Klientka zlepší své komunikační schopnosti a bude schopná se integrovat do nového prostředí.
Krátkodobý cíl (stanovený pro druhé, třetí a čtvrté setkání): Klientka bude schopná vokalizovat čínskou část písničky „Nihau" alepsoň jednou za setkání ve třech po sobě následujících setkáních.

Analýza textu písně:
Protože pacientka uměla jen velmi špatně anglicky, první část písničky je složena v čínštině. Tento fakt je velmi důležitý. Dívka měla strach ze všeho nového, neznámého. Skutečnost, že byl někdo schopný říci pár slov v jejím mateřském jazyce, byla prvním krokem ke společné komunikaci a k budování důvěryhodného vztahu. Druhá část písně je v angličtině, navazuje přímo na čínský text a začíná dívčím jménem. Tento element vidím jako „most", který klientce může pomoci integrovat se do nového prostředí.

Hudba:
Protože je asijská hudba komponována často v pentatonice, i čínská část skladby je v této tónině. Tím se snažím dívce přiblížit a pokusit se vytvořit bezpečnou atmosféru něčím známým, co klientka zná a čeho se lze při muzikoterapeutické práci „zachytit". Druhá část přechází do diatoniky. Jde o moment integrace mezi východní a západní kulturou. Jako tóninu jsem zvolila Es dur pro její jasnost a optimistickou náladu. Písnička je hrána ve dvojčárkované oktávě, což má připomínat čínskou citeru. Melodie písničky je velmi jednoduchá. Začíná pouze na dvou tónech, postupuje v krocích a opakuje se. To umožňuje její lepší zapamatování. Píseň začíná v pianissimu v předehře a přechází přes piano v čínské části do mezzoforte v části anglické. Ráda bych tento postup přirovnala k mezilidskému vztahu. Na začátku jsme většinou nesmělí a „oťukáváme" se. Jak přichází důvěra, uvolňujeme se a po nějaké době jsme schopni být sami sebou a říci nahlas např. věci, které bychom na začátku neřekli. Skladba je v andante, hraje se volně, krokem. Tím chci navodit příjemnou a uvolněnou atmosféru.



Hudební ukázka 28 písnička "Nihau"

Text v češtině zní:

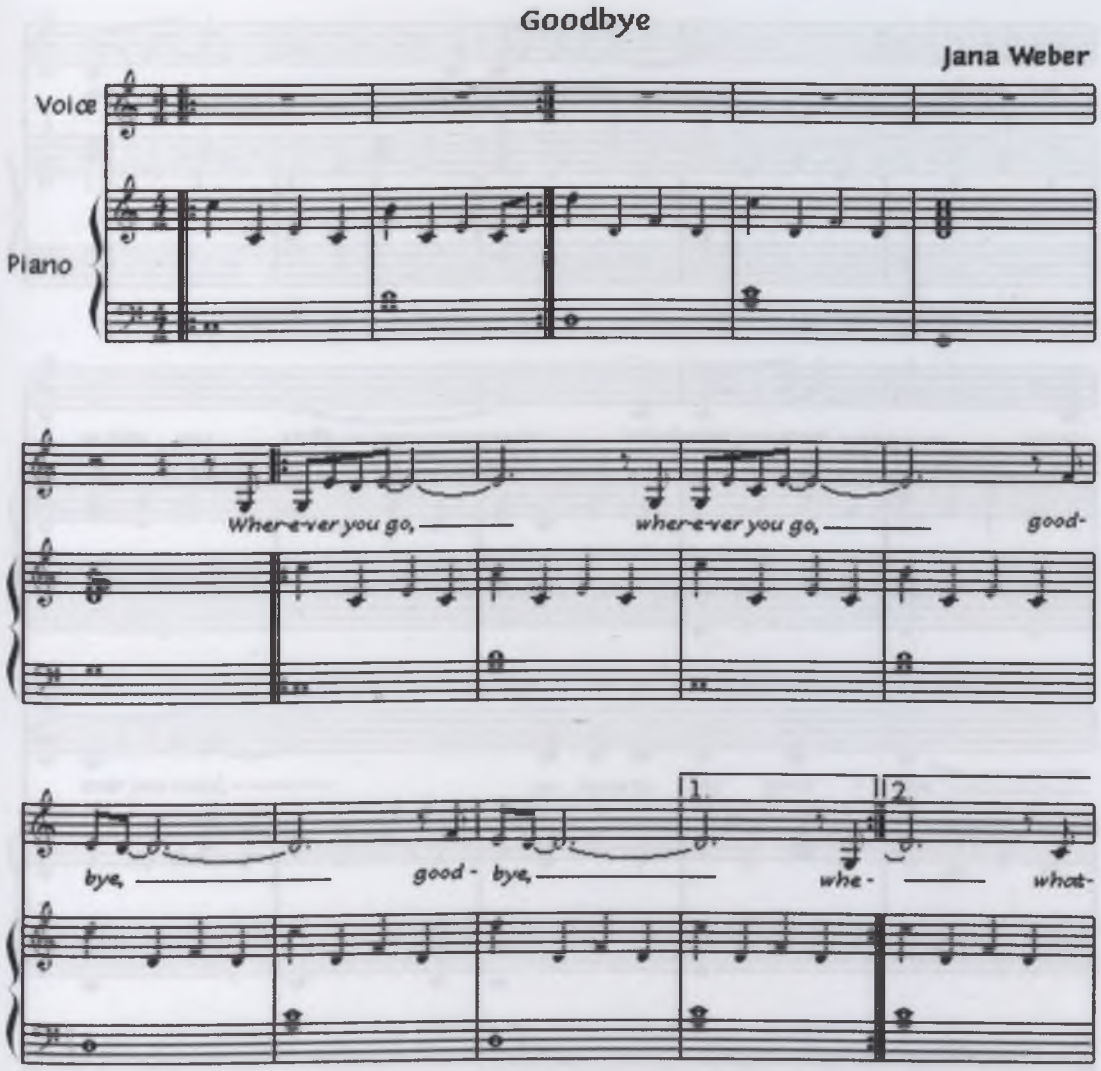
Ahoj, jak se máš? Ahoj, jak se máš?

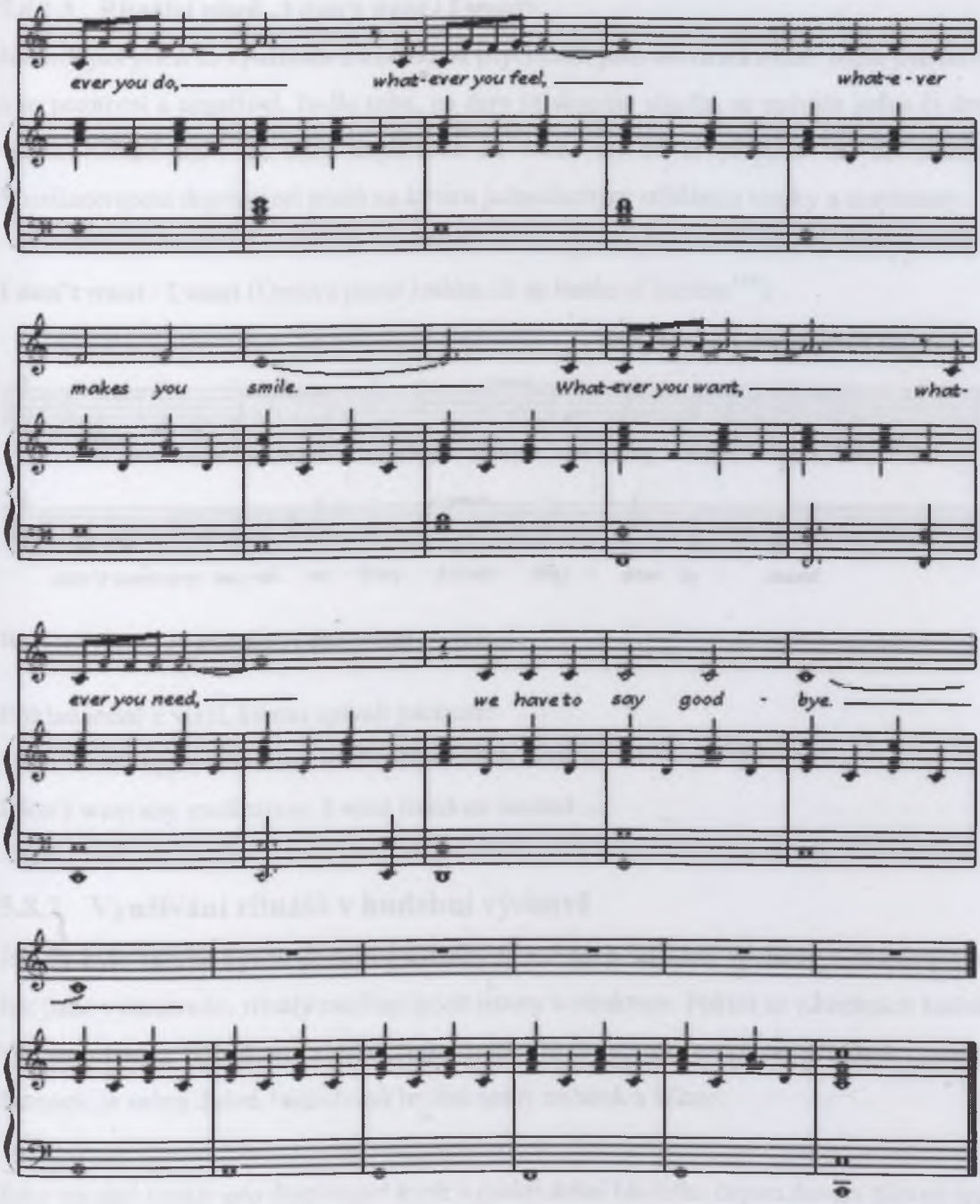
Hekexin, pojď společně muzicírovat,

Hekexin, pojď znovu muzicírovat.

5.8.1.2 Goodbye song „Goodbye“

U klientky, pro kterou byla tato píseň napsána, mi nebylo umožněno zveřejnit její anamnézu ani cíle terapie. Uvádím tedy pouze píseň samotnou, ta byla napsána na rozloučenou před propuštěním klientky z kliniky.


Goodbye
Jana Weber
Voice
Piano
Wher-e-ver you go,
wher-e-ver you go,
good-
bye,
good - bye,
whe -
what-
1.
2.



Hudební ukázka 29 písnička "Goodbye"

Text v češtině zní:

Kamkoliv jdeš, kamkoliv jdeš - nashledanou.

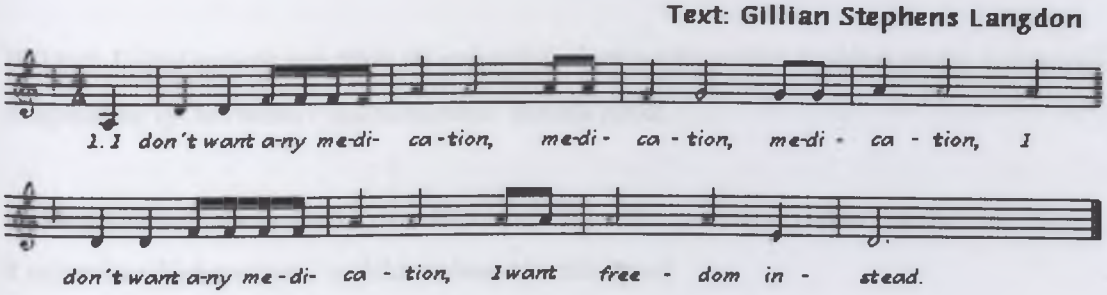
Cokoliv děláš, cokoliv cítíš, cokoliv tě rozesmívá.

Cokoliv chceš, cokoliv potřebuješ, musíme se rozloučit - nashledanou.

5.8.1.3 Rituální píseň „I don't want / I want"

Následující píseň se využívala u klientů na psychiatrii jako otevírací rituál. Měla dvě formy, a to pozitivní a negativní. Podle toho, na čem se skupina shodla, se zpívala jedna či druhá verze. Klienti měli za úkol doplňovat do textu to, co si přejí, a to, co odmítají. Muzikoterapeut doprovázel píseň na kytaru jednoduchým střídáním tóniky a dominanty.

I don't want / I want (Úprava písně Joshua fit de battle of Jericho[156])



Hudební ukázka 30 písnička "I don't want / I want

Příklad jedné z verzí, kterou zpívali pacienti:

I don't want any medication, medication, medication.

I don't want any medication, I want freedom instead …

5.8.2 Využívání rituálů v hudební výchově

Jak by bylo možné využít podobné aktivity v hodinách hudební výchovy s dospívajícími? Jak jsme výše uvedli, rituály nabízejí pocit jistoty a struktury. Pokud se v hodinách hudební výchovy budou uplatňovat aktivity jako je volná improvizace či jiné zdánlivě chaotické činnosti, je velmi dobré, bude-li mít hodina jasný začátek a konec.

Jako vhodné rituály pro dospívající bych z praktického hlediska doporučovala hlavně zpěv, poslech a povídání. Ostatní aktivity bych zahrnula spíše do hlavní části hodiny:

Příklad: *Třída si vybere nějakou píseň / skladbu / část konzertu apod., kterou si vždy na začátku hodiny poslechne (skladba se může po určité době obměňovat).*

[156] HERDEN, J. *My pozor dáme a posloucháme.* Scientia : Praha. 1997.

Příklad: *Třída si vybere nějakou píseň, kterou si vždy na začátku hodiny zazpívá (píseň se může po určité době obměňovat).*

Příklad: *Třída společně zkomponuje píseň, kterou bude používat jako rituál*

Příklad: *Učitel vyhlásí soutež (mezi skupinami, jednotlivci atd.) o nejlepší aranžmá nějaké písničky, která se pak stane třídním rituálem.*

Příklad: *Učitel vybere pro třídu již existující píseň podle potřeb a plánu výuky, vztahující se k nějakému výchovnému / vzdělávacímu tématu apod.*

Příklad: *Učitel zkomponuje pro třídu píseň podle potřeb a plánu výuky, vztahující se k nějakému výchovnému / vzdělávacímu tématu apod.*

Příklad: *Třída se rozdělí na skupiny a každá skupina vždy jednu hodinu vybere určitou aktivitu / píseň / skladbu k poslechu / ke zpěvu atd.*

Příklad: *Učitel se dospívajících žáků na začátku hodiny zeptá, jak se jim dařilo a co je nového.*

5.8.3 Reflektivní dialog v hudební výchově

„Když mi bylo asi 13, suplovala tehdy hudební výchovu v naší třídě úplně cizí učitelka. Pamatuji si, že byla hodně mladá, měla takové velké černé brýle, dlouhé tmavé vlasy a krásně hrála na kytaru. Přestože jsem už tenkrát hrála na klavír a toužila hrát na kytaru, byla pro mne hudební výchova jen nudnou záležitostí, kde jsme většinou opisovali noty a opakovali stále ty samé čtyři písničky. Tahle paní učitelka mne zaujala už když vešla do třídy. Když otevřela dveře a vstoupila, usmála se na nás, pozdravila a postavila si židli před tabuli. Když jsme si sedli a uklidnili se, vzala si kytaru a začala hrát. Neřekla vůbec nic, jen začala hrát. Nerozuměla jsem slovům té písně, jen jsem si všimla, že jeden z mých spolužáků, začal polohlasně zpívat s ní. Se zájmem jsem střídavě sledovala jeho i tu novou paní učitelku. Melodie její písničky byla tak krásná a tolik se lišila od těch, co jsme pořád dokola opakovali. Když paní učitelka dozpívala, podívala se do třídy a zeptala se nás, zda někdo písničce rozuměl. Přihlásil se můj rómský spolužák Kamil a řekl nám všem, o čem

píseň byla. Už si nevzpomínám na přesný text, bylo to něco o lásce a soužení. Pak jsme si společně s paní učitelkou a Kamilem začali všichni povídat o té písničce. O tom, v čem se lišila od těch, které známe a jestli se nám líbila a proč. Kamil, který se společného povídání s chutí účastnil, nám vyprávěl, že takových písniček zná spoustu a jestli chceme, že nám třeba nějaké příště zazpívá. Na Kamilovi (jinak ve většině předmětů propadajícím žákovi) jsem viděla takovou hrdost a zadostiučinění, že mě to překvapilo. Nějak jsem měla pocit, že jsem hrdá i já na něj. Vyprávěl nám i o jiných písničkách, o tom, jak se mají zpívat a jak k nim jeho děda hraje na housle, i když nikdy nechodil do lidovky. Měla jsem pocit, že se dozvídám něco z úplně jiného světa. Říkala jsem si, že takovéhle písničky bychom měli zpívat, jsou přece tak zajímavé! Už si vážně nepamatuju vzorečky z chemie, ale tenhle zážitek mi utkvěl v hlavě. Poprvé jsem se něco dozvěděla o cikánské kultuře a o lásce těchto lidí k muzice."

Po každé kreativní aktivitě, výrazové hře (viz. artefiletika) by měl následovat dialog. V našem příběhu se jednalo o poslech něčeho nového, co žáci neznali a co v nich vyprovokovalo velmi silné emoce. Prostřednictvím společného povídaní si protagonistka příběhu odnesla nejen velmi silné zážitky, ale i poznání něčeho nového, v tomto případě poznání o jiné kultuře, o jiném světě. Do dialogu byl zapojen žák, který by se jinak svými neúspěchy nemohl ve třídě nikdy prosadit a byl na malou chvíli „hrdinou".

Každá tvořivá činnost (výrazová hra) vyvolává určité zážitky, emoce, nálady (ať pozitivní či negativní). Protože hovoříme o tvořivé činnosti probíhající v kolektivu žáků, dá se předpokládat, že pocity zúčastněných vyvolané kreativními aktivitami mají souvislost s celou skupinou a její dynamikou. Přestože jsme každý jiný a každý pracujeme jinak se svými emocemi a prožíváním, někdo se rád podělí o své zážitky, jiný si je spíš nechává pro sebe, kreativní činnosti (jak se uvádí v artefiletice) by měli být doprovázeny návratem k podobným pocitům. Jedná se o tzv. reflexi neboli reflektivní dialog[157]. Nejde zde o to, aby žáci znovu prožívali ty samé emoce či nálady, ale aby se „zadívali zpět" a zamysleli se nad tím, co a jak prožili, podělili se o to s ostatními a čerpali z toho nové zkušenosti a poznání. Jaké jsou konkrétní cíle reflektivního dialogu? J. Slavík a ostatní autoři je velmi jasně a přehledně shrnují[158]:

---

[157]SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ S. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha : Portál, 2007.
[158]SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ S. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha : Portál, 2007, s. 181.

- Nacházet co nejvýstižnější slova (příp. doplněné jinými výrazy) pro osobně důležité stránky zážitků navozených výrazovou hrou.
- Účastníkům poskytnout příležitost k výpovědi o zážitcích a prožitcích, které provázely výrazovou hru.
- Ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnat jej s pohledy ostatních jejích účastníků.
- Uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi a zasadit nabyté zkušenosti do širších souvislostí.
- Poznávat souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými (kulturními) projevy na základě vzdělávacích motivů.
- Řešit případné vnější nebo vnitřní nepohody a nezdary, které vznikly v průběhu výrazové hry, ale také sdílet radost z vydařeného díla s ostatními.
- Vyzkoušet, posuzovat a promýšlet varianty těch momentů výrazové hry, které jsou pociťovány jako důležité pro poznávání, anebo málo uspokojivé nebo málo završené.
- Dopracovat se ke vzdělávacímu přínosu (případné hodnotě), uvědomit si jej a naučit se využívat ho jako vkladu do své „pokladnice zkušenosti".

Tyto cíle lze uplatnit i v hudební výchově. V předchozích kapitolách jsme hovořili o rozdílných světech, ve kterých se žák musí pohybovat (svět školy, jeho soukromý svět) a naučit se v obou dorozumívat. Právě aktivita reflektivního dialogu (následující po výrazové hře, kterou jsou v našem případě aktivity jako skládání písniček, improvizace, zpěv / poslech písní s následnou analýzou textu) ukazuje obrovský potenciál najít „most" mezi těmito dvěma světy a pomoci žákům dorozumívat se.

5.9 Hudební výchova a polyestetický přístup

Jak je patrné z minulých kapitol, kde jsme se zabývali principy a technikami využitelnými v hudební výchově, práce s dospívajícími na běžné základní škole by neměla být pouze o hudbě. Hudba je součástí našeho života a zasahuje do všech jeho oblastí. Pokud chceme, aby hudba žáky provázela po celý jejich život, nelze ji ve výuce oddělovat od barev, slov, pohybu, čísel, počasí, zvířat, nálad - zkrátka všeho, co nás i žáky v souvislosti s ní napadne. Jde o bezbřehost vzájemných vztahů hudby a světa. Integrací a mezioborovými vztahy se u nás zabýval např. Václav Drábek ve své publikaci Tvořivost a integrace v receptivní

hudební výchově[159], v zahraniční (převážně v muzikoterapii) např. Wolfgang Mastnak. „Současná hudební výchova je stále více nazírána jako součást komplexní (globální) výchovy, v níž integrace spolu s kreativitou tvoří dva základní principy výuky."[160] Stejně jako autor se domnívám, že pokud hudba zůstane centrálním tématem ve výuce (z hudby se vychází a zase se k ní vrací), je možné propojovat jakékoliv předměty a obsahy. Jde o jednu z velmi důležitých cest, kterou je možné využít k iniciaci zájmu dospívajících v hudební výchově. „Vyučování může učinit svým předmětem hudební svět žáků (hud. zkušenosti, zážitky, záliby, zvyky, skolny, znalosti, přání), zapojit svět hudby do světa žáků, např. tím, že odhalí podobnosti, alternativy a další zkušenosti, které žáci s hudbou mají, nebo může zahrnout svět skladatele, publika či interpreta, stejně jako přirozený svět samotné hudby: její styl, estetické a technické aspekty, struktury, funkce a sdělení."[161]

Příklady některých možných témat mezioborového propojování při práci s dospívajícími na běžných základních školách:

Hudba a výtvarné umění:

Příklad: *Dospívající žáci sedící v kruhu (či v lavicích) a zavřou oči. Učitel melodicky (popř. harmonicky) hraje různé intervaly na xylofon. (Intervaly několikrát zopakuje.) Dospívající žáci mají za úkol hledat barvy, které se podle jejich názoru k intervalům hodí. Při poslechu je možné např. malovat. Potom dospívající diskutují na téma souvislostí barev a hudby. (Učitel může pohovořit také na téma impresionismu a jejich pojetí barev, ukázat žákům konkrétní malby apod.)*

(Fenomenologické pojetí práce s intervaly je rozpracováno v antroposofické muzikoterapii, v české literatuře viz Josef Krček[162].)

---

[159] DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově.* Pedagogická fakulta UK : Praha 1998.
[160] DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově.* Pedagogická fakulta UK : Praha 1998, s. 107.
[161] DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově.* Pedagogická fakulta UK : Praha 1998, s. 94-95.
[162] KRČEK, J. *Musica Humana : Úvod do muzikoterapie, která vychází a anthroposofie Rudolfa Steinera.* Fabula, 2008.

Hudba a dramatické umění:

Příklad: *Třída si zdramatizuje část písničky Ivana Hlase „Na kolena". Text první sloky zní: „Táhněte do háje všichni pryč, chtěl jsem jít do ráje a nemám klíč. Jak si tu můžete takhle žrát! Ztratil jsem holku, co ji mám rád! Třída si zahraje scénku na toto téma."*

Hudba a biologie:

Příklad: *Učitel přinese do třídy kousky odlišných typů dřeva či jiných materiálů. Dospívající si zkouší, jak zní. Učitel se žáky hovoří na téma, jaký typ materiálu by využili pro hudební nástroje (popř. jejich vlastní nátroje) apod.*

Hudba a společnost:

Příklad: *Učitel si se žáky zazpívá (poslechne) písničku Karla Kryla „Bratříčku, zavírej vrátka". Žáci mají za úkol zjistit, o čem se v písni zpívá. Třída diskutuje na téma války, ponížení, bolesti apod. Aktivita může pokračovat volnou instrumentální improvizací na téma z diskuze.*

Hudba a literární umění:

Příklad: *Práce s básněmi (témata zadaná / témata vybraná)*

- *Žáci porovnávají básně a jejich zhudebněné verze*
- *Žáci hledají vhodnou báseň k hudebnímu úryvku*
- *Žáci hledají vhodou hudbu k básni*
- *Žáci sami tvoří báseň k určité hudbě*
- *Žáci improvizují (tvoří hudbu) k určité básni*

Příklad: *Práce s příběhy, povídkami, pohádkami a librety*

- *Žáci posuzují, zda se libretto k hudbě hodí (popř. hledají, co by v příběhu či v hudbě doplnili či změnili)*
- *Žáci hledají vhodný příběh / povídku / pohádku / libreto hodící se k určité hudbě*
- *Žáci hledají vhodnou hudbu hodící se k určitému příběhu / pohádce / povídce / libretu*
- *Žáci spontánně vypráví příběh / povídku / pohádku k určité hudbě / k volné improvizaci ostatních žáků / k předem nahrané improvizaci vlastní či ostatních žáků*

Příklad: *Práce s bibliografiemi / monografiemi / romány / články / informacemi z internetu atd.*

- *Žáci hledají co nejvíce informací o konkrétním tématu*
- *Žáci analyzují, jak životní situace, podmínky (dětství, nemoc, láska, rodina, vztahy apod.) mohly ovlivnit:*
    - *Skladatelovu tvorbu (její množství / její kvalitu / její pojetí apod.) (př. napsal by B. Smetana Mou vlast, kdyby nebyl v Americe?)*
    - *Interpretovo podání určité skladby*
- *Žáci porovnávají jejich vztahy k životu, rodině, ženám, sobě samému (př. Schumann a jeho pokusy o sebevraždu, či milenecké vztahy)*
- *Žáci porovnávají životy, osudy, podmínky různých skladatelů v souvislosti s jejich hudbou (př. dětství Mozarta a Bethovena)*

Příklad: *Práce s cizojazyčnými texty*

- *Žáci zpívají písně různých národů*
- *Žáci poslouchají písně různých národů*
- *Žáci improvizují na různá témata (tradiční hudba různých národů ...)*
- *Žáci vymýšlí pohybové kreace na odlišné typy tradiční hudby*
- *Žáci vymýšlí příběh na různé tradiční melodie*
- *Žáci porovnávají text v cizým jazyce a v češtině. Jak píseň působí v odlišných jazycích? Jak chápání hloubky slov ovlivňuje vnímání písně? Jak fakt, že dospívající žák textu rozumí či nerozumí (píseň zná, nezná) ovlivňuje jeho prožitek z hudby?*
- *Žáci hledají v jakém jazyce je pro ně spojení hudby a slova nejdůležitější / nejpůsobivější / nejprovokativnější atd. a proč.*
- *Žáci diskutují o tom, jak působí skladba pokud vidí notaci a text (v jazycích s odlišnými druhy písma: arabské, čínské, ruské).*

6 Muzikofiletika

V předchozích kapitolách jsme uvedli pojem artefiletika jako obecný termín pro jedno z možných výchovných a vzdělávacích pojetí ve škole vztahujících se velmi úzce k umění a korespondující s myšlenkami a principy naší práce. Protože jsou postupy artefiletiky tak velmi příbuzné postupům, které v této práci zmiňujeme, bylo by možné využít termín artefiletika a nahradit předponu „arte" předponou „muziko". Vznikl by potom pojem, který by se týkal pouze tvořivé práce s hudbou a mohl by se uplatňovat kromě jiného i v hudební výchově. Muzikoterapeutické postupy, ve kterých se terapeutická složka nahradila výchovnou a které v této práci nabízím jako inspiraci pro hudební výchovu, by tak získaly teoretický rámec. V této práci nelze ovšem aspirovat na podrobné rozpracování vztahu mezi artefiletikou a muzikofiletikou. Otázkami muzikofeletiky se zabývám pouze velmi okrajově a bez hlubších kontextů. K definování muzikofiletiky by bylo třeba najít konkrétní paralely mezi výtvarným a hudebním uměním a detailně propracovat jejich vzájemné vztahy. To nechávám jako inspiraci k dalšímu zkoumání. V této práci je prostor pouze pro velmi obecný nástin tohoto tématu.

6.1 Já a svět

Tvořivé aktivity jakými jsou např. skládání písniček, hudební improvizace či zpěv a poslech písní s následnou analýzou textu jsou doplňovány vzájemným dialogem, kde si žáci sdělují zážitky z tvorby a porovnávají svou zkušenost s ostatními. Jen tak dochází u žáka k sebepoznávání a poznávání světa. „Vlastní osobitost si však může uvědomit teprve při setkávání s druhými lidmi ... jejich postřehy jsou východiskem pro další přemýšlení a pro poznávání kultury či rozmanitých lidských záležitostí, protože vytvářejí spojovací článek mezi osobní zkušeností žáka a tím, co jí může odpovídat v širších kulturních souvislostech"[163]. Tento přístup k tvořivé práci v hudební výchově (v muzikofiletice) bych ráda prezentovala na konkrétním myšlenkovém postupu, podle kterého byl sestaven program využitelný s dospívajícími v hudební výchově (viz příloha č. 3). Tento program byl vypracován a uplatněn jako malá sonda využitelnosti podobných postupů za cílem navázat vztah se žáky, udělat první krok na cestě ke vzájemné komunikaci či ještě lépe ke komunikaci dospívajících s hudbou.

[163] SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ S. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha : Portál, 2007, s. 14.

Třemi fázemi programu (Na cestě za znalostmi, Na cestě za zkušenostmi a kreativitou, Na cestě za volnou improvizací představ pomocí poslechu) se prolíná linie vývoje vztahu dospívajícího ke světu (k tomu, co se člověk má naučit, co mu je předkládáno) a linie vývoje vztahu sama k sobě. Jak postupně poznávám svět i sebe, mám možnost (či potřebu) svět měnit, přetvářet ho podle svého uvážení a následně pak uvažovat nad tím, jak díky těmto změnám dál hlouběji objevuji sám sebe, jak se v průběhu tohoto procesu měním.

Pokud chceme v průběhu tvořivé práce porozumět světu i sobě navzájem, je třeba nejprve najít společná slova, společnou terminologii, porozumět jazyku, kterým se okolo nás hovoří. Žáci s učitelem i mezi sebou definují pojmy, které budou při práci využívat a snaží se objasnit jejich podstatu. *„Co chápu pod pojmem tempo, dynamika, barva? Rozumím mu obdobně jako můj spolužák? Co si představuji pod těmito pojmy?"* (V artefiletice mluvíme o prekonceptu[164].) *„Už jsem se s těmito pojmy někde setkal? Kde?"* Na základě definování společné terminologie hledá žák svůj vztah ke světu. *„Co si o tom myslím? Obtěžuje mě to?"* Hledá ale i vztah sám k sobě. *„Jak se tyto pojmy vztahují ke mně samotnému, k mým pocitům? Jsem rád, že si to z předchozích ročníků pamatuji! Mile jsem sám sebe překvapil!"* Žáci v konkrétní (oblíbené) písni opakují terminologii z minulých ročníků a povídají si o ní.

Prostřednictvím srovnávání hudebních i nehudebních elementů ve dvou verzích písně (toho, co nám nabízí svět) mají žáci možnost být kritičtí a konkrétně formulovat své názory a hledat jejich důvody. *„Proč se mi jedno provedení téže písničky líbí více než druhé? V čem pro mě tkví krása v hudbě?"* Na základě srovnávání toho, co nám předkládá svět (píseň), žák objevuje sebe sama. Pracuje např. s hodnocením krásna a ošklivosti v hudbě, s hodnocením správnosti a chybování jako s velmi relativními pojmy. (Např. v Japonsku by jistě českou písničku hodnotili jinak než my.) *"Co je v hudbě krásné a co ošklivé? Co je dobře a špatně? Existuje vůbec dobře a špatně? Už chápu elementy, se kterými se v hudbě pracuje, ale co znamenají pro mě? Co si o nich myslím? Mám možnost je posuzovat podle svého a to ve vztahu k sobě samému. Ptám se sám sebe a hledám sám sebe."* Dospívající vnímá odlišnoti jak ve světě (obě nahrávky), tak mezi ním a ostatními. *„Každý si myslíme něco jiného. Je to dobře? Kdo má pravdu? Ovlivňuje to nějak mé pocity?"*

---

[164] SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek uměním : Teorie a praxe artefiletiky 2.díl*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004.

Ještě hlouběji v sebepoznání jde žák v okamžiku, kdy má za úkol najít paralelu mezi tím, co vytvořil svět (př. hudební element jako je např. barva zvuku nějakého nástroje v populární písni) a svou představou či svým vlastním prožitkem, emocí. *"K čemu bych přirovnal rytmus v téhle písni? Nepřipomíná mi to náhodou vojáky, atmosféru války a nebezpečí?"* Dospívající hledá sám sebe i svět. Vybírá jeden prvek, který vytvořil svět a pracuje s ním, jde hlouběji k podstatě věci. *„Co třeba melodie?"* Dospívající hledá něco ve svém životě, s čím by mohl tento element uvést do souvislosti. Hledá vztah mezi sebou a světem. *„Jaký je rozdíl mezi tím, co si myslím já, o čem se obecně říká, že je správné? Co si myslí moji kamarádi? Jaké pocity to ve mě vyvolává? Je to příjemné?"* Formulací tohoto vztahu ve vzájemném dialogu se myšlenky a názory žáků tříbí a stávají se vědomými. Právě v tomto okamžiku se hovoří o vzdělávacím motivu[165]. Právě zde je možné, aby učitel žáky jejich vlastním prožitkem motivoval např. zapamatovat si danou terminologii.

Na základě poznávání světa okolo sebe a částečně i sebe sama dostává žák nabídku svět měnit. Zatím pouze hypoteticky v diskuzi. *"To, co je mi předkládáno je skutečné. Elementy v hudbě opravdu existují. Jsou rozdílné v každé skladbě, mohou působit odlišně na mě i na ostatní, mohou souviset s mými prožitky a pocity, jejich vnímání je subjektivní. Už tedy vím, co je mi nabízeno, mám představu o tom, co díky tomu cítím."* Souhlasí dospívající s tím, v jaké formě je mu svět nabízen? *„Nebo bych tu skladbu nějak pozměnil? Jak? Jaký mám k tomu důvod? Už rozumím např. pojmu tempo. Změnil bych ho v této písni? Proč bych ho změnil? Co tím získám?"*

Ve druhé fázi Na cestě za zkušenostmi a kreativitou mají žáci možnost prakticky měnit svět okolo sebe. V konkrétní písni mění část textu, melodie a nástrojového doprovodu. Tento okamžik je podstatný v tom, že žák své myšlenky a nápady prakticky uplatňuje a porovnává je s ostatními. Má tedy možnost nejen pouze kritizovat, ale prakticky vydat něco ze sebe, odvážit se měnit něco, co je dané a stanovené a hovořit o tom. Má možnost měnit svět. *"Přetvářím slova, melodii a barvy. Mám možnost diskutovat s ostatními o tom, co si myslí oni, říci svůj názor, mám možnost nesouhlasit s názory ostatních. Líbí se mi to? Populární píseň je v této formě známá a oblíbená a já mám šanci ji změnit tak, aby se líbila právě mě ... a třeba jenom mě, nikomu jinému! Obhájím si to v dialogu?"*

Ve fázi Na cestě za volnou improvizací představ pomocí poslechu se žák dopracovává k ještě hlubšímu sebepoznání. Prostřednictvím hudebních nahrávek, které

---

[165] SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek uměním : Teorie a praxe artefiletiky 2.díl*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 175.

souvisí s jeho emocemi a prožitky (dospívající si nahrávky sami vybírají) hledá žák své představy vyvolané hudbou, formuluje je, spojuje je s realným světem (s hudebními či nehudebními elementy a pojmy) a pak své představy zpět vkládá do vlastní improvizace, využívá je v hudebním projevu. (Představy k improvizaci jsou nejprve zadávány, v dalších hodinách si je žák vybírá sám.) *"Poslech mé oblíbené či nenáviděné skladby ve mě vyvolá určité představy a ty pak využiji ve vlastní aktivitě. Své představy vyvolné hudbou tak vkládám zpět do hudby, do své improvizace. Líbí se mi tento postup? Co si o tom myslím? Co prožívám? Co zjistím o sobě samém? Jak mě to změní? Ta skladba má totálně depresivní atmosféru. Připomíná mi to černočernou noc. Není to možná tím stále se opakujícím mollovým motivem hraným hlubokými tóny v tak pomalém tempu? Jak bych tuto představu teď zaimprovizoval já? Na jaký hudební nástroj? Co cítím při své improvizaci?"*

Připomínám, že po každé aktivě následuje diskuze.

Přestože byly tyto fáze provedeny pouze v 11 hodinách, bylo by vhodné (ne-li nutné) rozložit podobné tvořivé aktivity do širšího časového rámce, nejlépe do několika měsíců. Doporučovala bych jít velmi pomalu a každou aktivitu si skutečně „prožít".

6.2 Problematika prolínání světů ve vztazích ve školním prostředí

Vztah světa dospívajícího a okolního světa je komplikován mnoha faktory. V kapitole Hudební výchova ve škole a problematika oblastí prevence jsme se zabývali třemi základními tématy, které je podle mého názoru třeba brát úvahu, pokud se chceme pokusit komunikovat s dospívajícími v hudební výchově. Faktory, které kromě jiného komplikují propojování dvou výše uvedených světů, jsou následující oblasti a vztahy mezi nimi: osobnost učitele, osobnost žáka a učivo, které je v hodinách hudební výchovy předkládáno. Mezi těmito oblastmi fungují podle mého názoru tyto základní vztahy:

- Vztah mezi dospívajícím a hudbou (vztah č.1)
- Vztah mezi dospívajícím a učitelem (vztah č.2)
- Vztah mezi učitelem a hudbou (vztah č.3)
- Vztah dospívajícího k sobě samému a k ostatním žákům (vztah č.4)
- Vztah učitele k sobě samému (vztah č.5)

Jedním z problémů současného stavu hudební výchovy s dospívajícími na běžných základních školách je nefunkčnost některých či více z těchto vztahů. Mám na mysli hlavně

vztah č.1, kdy dospívající žák ztratil motivaci komunikovat s hudbou, ztratil zájem o hudební aktivity, které jsou mu v hudební výchově prezentovány. Jako druhý problém vidím vztah č. 2 a to je vztah mezi dospívajícím a učitelem. Pokud nefunguje tento typ mezilidské komunikace, není možné motivovat žáka k nějakým tvořivým aktivitám probíhajícím právě v tomto vztahu. Pokud se vyskytnou problémy mezi dospívajícími žáky a učiteli, bývají většinou často hlubšího charakteru a bohužel není v rámci této práce se mu věnovat a hledat vhodné intervence. Vycházíme-li tedy ze situace, že vztah mezi učiteli a dospívajícími je minimálně neutrální (neprobíhájí tam nějaké otevřené či skryté konflikty), že negativismus a vzdorující chování je převážně projevem období dospívání, máme před sebou třídu mladých lidí, se kterými je možné pracovat a kde je možné vhodnými tvořivými aktivitami vzbudit zájem.

Využívání tvořivých aktivit s dospívajícími žáky v hodinách hudební výchovy není ovšem jednoduchá činnost a jak jsme uvedli v předchozích kapitolách, může vzbuzovat u učitele obavy. První krok tímto směrem se musí učinit již daleko dříve, a to již na pedagogických fakultách, kde se učitelé teprve připravují na své budoucí povolání.

Zásadní problémy, kterými by bylo třeba se nejdříve zabývat, jsou vztahy č.5 a č3. Jaký má učitel vztah sám k sobě a jaký má učitel vztah k hudbě. Jsme jako pedagogové v těchto oblastech dostatečně připravováni pro práci s dospívajícími na běžných základních školách? Podle mých zkušeností je jádro problému opravdu v pedagogické přípravě a to konkrétně v hudební didaktice. Pokud chceme navázat (znovunavázat) vztah s dospívajícími žáky, nelze připravovat učitele pouze po odborné stránce.

V hudební výchově se pracuje s emocemi a zážitky, což se netýká jen profesních stránek budoucích učitelů, ale i jejich osobnostních a psychických předpokladů. Při práci s hudbou je tedy velmi důležitá i osobnost učitele, jeho pocity, postoje a názory. Jen velmi málo vyučujících na pedagogických fakultách se zajímá o to, jací jsou budoucí učitelé nejen jako profesionálové, ale i jako lidé, jaké jsou jejich osobnostní předpoklady. Výše uvedené tvořivé aktivity a muzikoterapeutické principy by tedy v první řadě měly být zmíněny na pedagogických fakultách. Měly by být předkládány studentům jako možná východiska, mělo by se o nich diskutovat.

Jak učitel tedy vnímá sám sebe jako člověka a jako profesionála? Z mých zkušeností získaných při práci s dospívajícimi jak v muzikoterapii (české, švýcarské a americké), tak v hudební výchově (české a americké) je k oběma činnostem kromě mnoha jiného zapotřebí i tzv. svobodné a kritické uvažování a sebedůvěra. Stejně jako terapeut i učitel by měl v pedagogických situacích umět následovat svou empatii a věřit svým instinktům. Právě

tento pocit je velmi těžké získat v autoritářské atmosféře. V českém školství autoritářství bohužel panuje. Co řekne můj nadřízený (či nějaká chytrá doporučená kniha), je svaté, už o tom dále nepřemýšlím a to je bohužel i součástí současného pedagogického vzdělávání. V muzikoterapeutickém vzdělávání je na empatii a instinkt muzikoterapeuta kladen velký důraz. Někdy je to totiž to jediné, co vyřeší obtížnou situaci či problém. Jako jedno z východisek tedy vidím změnu pohledu učitelů na sebe samotné. Přestože se můj výrok bude zdát troufalý (pokud např. nesouhlasím s Dalcrozeho metodou), měla bych být schopna to říci a diskutovat o svých názorech jak se studenty tak s vyučujícími na pedagogických fakultách. Tato perspektiva pohledu na sebe sama má obrovský vliv na práci učitele v hudební výchově / muzikofiletice a to právě s dospívajícími. V tomto období mladí lidé velmi rychle vycítí, pokud si učitel věří či ne a zda je schopen si za svými názory (či předávaným učivem) stát.

Učitel by také měl mít rád sebe sama jako člověka a měl by svou práci s dospívajícími přizpůsobit tak, aby mu to přinášelo radost. Pokud mám rád sebe sama a jsem spokojený, jsem schopný „dávat" i ostatním (a to ať v soukromém či profesionálním životě), pokud je můj život „prázdný", strádá i má práce.

Jak jsem se již zmínila v předchozích kapitolách, konkrétní téma, které je velmi důležité jak pro přípravu muzikoterapeutů tak i pro přípravu učitelů hudební výchovy, je zážitek. Protože je zážitek základním stavebních kamenem v problematice výše uvedených tvořivých aktivit (viz předchozí kapitoly), měli by sami učitelé být schopni se zážitky (a jejich prožíváním) pracovat. To ale nejen se zážitky svých žáků, ale i se zážitky vlastními. Protože je hudba velmi často emocionální záležitostí, měli by učitelé být schopni o pocitech hovořit a pracovat s nimi. Stejně jako psychoterapeut prochází sebezkušenostním výcvikem a nahlíží do svého nitra, aby mohl pomoci klientovi s psychickými problémy, i v přípravě učitelů hudební výchovy by mělo fungovat něco jako sebezkušenostní průprava, kde si učitel sám prožije hudebně tvořivé aktivity, bude mít šanci hovořit o vlastním prožívání vyvolaným hudbou, bude mít šanci podělit se s ostatními kolegy o své zkušenosti a zážitky, aby to potom mohl nabídnout svým dospívajícím žákům. Bohužel se jen málo vyučujících hudebních didaktik zajímá o osobnost každého studenta, o jeho pocity a prožitky. Často k tomu na univerzitách bohužel není prostor a čas.

Přestože jsem si vědoma, že některá z těchto témat mohou být součástí hudební psychologie, troufala bych si je zahrnout jako doplněk současných osnov výuky hudební didaktiky na pedagogických fakultách, a to pro jejich důležitost.

Zde jsou nabízená témata. Rozdělila jsem je do tří základních oblastí: vztah k sobě samému / vztah k hudbě / vztah k žákům. Jako celek by byla tato témata součástí tzv. sebezkušenostní průpravy (ta by mohla probíhat skupinově či frontálně v tvořivých aktivitách a diskuzích).

Vztah k sobě samému:

- Osobnost učitele hudební výchovy:
  - Obraz sebe sama
    - Sebevědomí učitele (Učitel se v souvislosti se svou profesí snaží definovat své osobnostní vlastnosti a učí se realistickému vnímání vlastních schopností, předností i nedostatků.)
    - Respektování vlastního já jako člověka i jako profesionála. (Učitel se zamyslí nad vztahem k sobě samému. Zamyslí se nad tím, jak projevuje respekt k sobě samému jako k člověku i jako k profesionálovi. Bude hledat cesty, zda vůbec a jak je tento faktor důležitý pro práci v hudební výchově s dospívajícími.)
    - Introspekce na téma "Jakým jsem byl žákem". (Učitel se zamyslí nad svým obdobím dospívání a bude se snažit hledat cesty, jak tento faktor brát v úvahu při práci v hudební výchově s dospívajícími)
- Učitel a jeho vlastní hudební prožitek
  - Vlastní prožitek jako potencionální prostředek přiblížení emotivní oblasti hudby žákům. (Učitel se zamyslí nad svým vlastním prožíváním iniciovaným hudbou a bude hledat cesty, jak tento faktor brát v úvahu při práci v hudební výchově s dospívajícími.)
- Chování učitele hudební výchovy
  - Autenticita vystupování učitele (Učitel se zamyslí nad tím, zda je jeho vystupování autentické a jak tento faktor brát v úvahu při práci v hudební výchově s dospívajícími)
  - Otevřené diskuze (učitel je motivován diskutovat o svých názorech týkajících se současné pedagogické přípavy, budoucí profese atd.)

Vztah k hudbě:

- Hudební preference učitele hudební výchovy jako základní východisko pro jeho práci v hudební výchově. (Učitel se zamyslí nad svými hudebními preferencemi a bude hledat cesty, jak tento faktor brát v úvahu při práci v hudební výchově s dospívajícími.)
- Relativita hudebního estetična jako mezikulturního faktoru. (Učitel se zamyslí nad tím, co je mu v dnešní společnosti (v naší kultuře a popř. i jiných kulturách) předkládáno jako krásné / ošklivé či správné / nesprávné a bude hledat cesty, jak tento faktor brát v úvahu při práci v hudební výchově s dospívajícími.)

Vztah k žákům:

- Vnímání světa žáků
  - Učitel se zamyslí se nad tím, zda a za jakých podmínek je možné si být vědom oblíbených činností jeho žáků, zda a za jakých podmínek je tento fakt důležitý při práci v hudební výchově.
  - Vnímání úspěchů či neúspěchů žáků (chybování) v hudební výchově a hodnocení. (Učitel se zamyslí nad svým vlastním postojem k této problematice, nad svým vlastním chybováním a jeho vnímáním.)
  - Diskuze se žáky (Učitel se zamyslí nad tímto tématem a jeho důležitostí.)

Kromě těchto oblastí bych také ráda shrnula myšlenkové postupy a principy využitelné v hudební výchově s dospívajícími na běžné základní škole, o kterých jsme v práci hovořili. Také ty by mohly doplnit obsah výuky hudební didaktiky na pedagogických fakultách. Jsou to postupy vycházející z artefiletiky, přizpůsobené vztahu k muzikoterapii a doplněné o poznatky z praxe s dospívajícími žáky (využívejme dále pojem muzikofiletika).

- Tvořivá činnost v muzikofiletice s dospívajícími by měla být chápana jako prostředek osobního vyjádření, nemusí mít tedy obecně uznávanou estetickou hodnotu.
- Každý dospívající vnímá svět okolo sebe jinak. Jde o individuální bytosti s jedinečnými nápady a myšlenkami.

- Každý dospívající vnímá skrze mentální reprezentace. Existuje např. tolik realit, kolik je žáků ve třídě.
- V muzikofiletice se pracuje se symboly.
- Jedním ze základních stavebních kamenů muzikofiletické práce jsou tvořivé aktivity.
- Jedním ze základních stavebních kamenů muzikofiletické práce s dospívajícími je zážitek.
- V muzikofiletice se pracuje s výrazem, významem a mentálními světy.
- Nelze říci, zda je v tvořivých aktivitách důležitější samotný proces či výsledek, vše závisí na konkrétní situaci, účastnících a podmínkách.
- Dospívající žáky je dobré motivovat k práci v muzikofiletice (hudební výchově) jejich oblíbenými aktivitami. Dospívající mají často velmi nízké sebevědomí. Jedním z principů zaměřujících se na tento problém je „osvojování nových znalostí v oblíbených aktivitách" s jejich postupným praktickým využíváním. Nové či již známé informace „propašované" do zajímavé aktivity (nahlížené z jiné perspektivy) jsou pro děti přístupnější a lépe zapamatovatelnější. Dospívající si tak v průběhu tvořivé práce může začít uvědomovat, že je schopen využít (z pohledu žáka „nudné") školní znalosti k vlastní umělecké tvorbě, k vlastnímu kreativnímu vyjádření, a to s využitím svého oblíbeného hudebního stylu. To může sekundárně ovlivnit vlastní usuzování o sobě samém, zvýšit sebevědomí a posílit motivaci spolupracovat v hudební výchově.
- V muzikofiletickém procesu s dospívajícími je nutné zaměřit se na samostatnou činnost, tzv. předávání zodpovědnosti. Od prvních momentů (kdy rozhoduje pouze terapeut / pedagog) se směřuje k tomu, aby byl klient / žák schopný zodpovídat za své činy / aktivity. Ve školním prostředí je žákům často dáváno velmi málo prostoru k vlastnímu rozhodování. V období dospívání je ale touha rozhodovat velmi silná. To je možné podpořit právě při tvořivé práci v hudební výchově.
- Protože hudba probíhá v čase (stejně jako celý náš život), je čas (a to hlavně jeho vnímání) velmi důležitý fenomén při práci s tvořivými hudebními aktivitami s dospívajícími. Vnímání času v životě (i v umění) ovlivňuje nejen plánování kreativních aktivit, ale i motivaci, stanovování si cílů, prostředků, technik, i jejich samotné provozování a hodnocení.

- Pedagog pracující s dospívajícími by měl nahlížet sám na sebe z pozitivní perspektivy.
    - Učitel by měl respektovat sám sebe jako člověka i jako profesionála. Měl by věřit svý vlastním pocitům a akceptovat se takového, jaký je.
    - Učitel by měl mít rád sám sebe jako člověka a měl by svou práci s dospívajícími přizpůsobit tak, aby mu to přinášelo radost.
- Pedagog pracující s dospívajícími by měl nahlížet na žáky z pozitivní perspektivy.
    - Orientace na úspěch a originalitu jeho práce. Jednou z předností muzikoterapie je její orientace na úspěch klienta, na pozitivní stránky jeho osobnosti. Stejně tak je důležité, aby kreativní práce žáků, jejich nápady a myšlenky byly hodnoceny jako pozitivní, originální nejlépe verbální zpětnou vazbou.
    - Orientace na oblíbené aktivity jako na prostředek cesty k těm méně oblíbeným či obtížnějším tématům výuky.
    - Osvojování nových znalostí prostřednictvím kreativních činností
    - Uplatnění tzv. „práva na chybu" v tvořivých činnostech.
    - Uplatnění práva dospívajícího na diskuzi a projevení vlastního názoru ať v hudbě či mimo.
    - Respektování tzv. „hudebního dítěte" v dospívajícím.
    - Podílení se na aktivitách s dospívajícími. Stejně tak, jako se muzikoterapeut podílí na aktivitách ve skupině i zde učitel nabízí své nápady a myšlenky k diskuzím. Přestože učitel předkládá své nápady jako rovnocenné a podílí se na aktivitách, kreativní práce se odehrává ve školním prostředí. Učitel často učí i ostatní předměty, je nutné udržovat si určitý odstup od žáků a být stále autoritou. Zde se práce muzikoterapeuta a učitele liší.
    - Vnímání dospívajícího jako individuality (při práci zmiňovat jeho jméno a dívat se mu do očí).
    - Spíše říci tohle dělej než tohle nedělej!

Pokud bychom se chtěli zaměřit na muzikofiletiku a využívat podobné aktivity muzikofiletiky v hudební výchově, je nutné změnit perspektivy pohledu učitele na sebe samotného, na žáka i na učivo. Jde o jinou filosofii přístupu k sobě samotnému, k žákovi a obecně k výuce hudební výchovy. Stejně jako je v posledních letech artefiletika velmi

úspěšně zapojována na českých školách do výtvarné výchovy a je využívána v různých věkových kategoriích, i muzikofiletika (která se opírá o ostatní hudební obory jako je například muzikoterapie, muzikologie atd.) může podle mého názoru disponovat obrovským potenciálem, aby přiblížila hudbu žákovi, a to s ohledem jak na výukový tak i na výchovný faktor.

7 Program intervence - výzkumná část

7.1 Předmět a cíle výzkumné sondy, pracovní hypotézy

Předmětem výzkumné sondy bylo zmapování současného zájmu dospívajících o hudební výchovu na běžných základních školách a hledání takových cest a prostředků, které podpoří zájem o výuku. Výzkumná sonda je prováděna heuristicky, což znamená, že si nekladu nárok na zobecnění výsledků získaných touto prací, ale pokusím se navrhnout možné směry uvažování a hledání cest ke zlepšení současné situace. Cílem bylo prověřit muzikofiletický program (za těmito účely sestavený a zakomponovaný do hodin hudební výchovy), a to metodou experimentálního vyučování.

Pracovní hypotézy:

Hlavní hypotéza č. 1: Zájem dospívajících o hudební výchovu je na běžných základních školách v současné době velmi malý.

Hlavní hypotéza č. 2: Nezájem dospívajících žáků o výuku hudební výchovy na základních školách souvisí mimo jiné i s přípravou učitelů, která je nedostatečná z hlediska zaměření se na komunikativní činnosti (nedostatečný zájmem učitelů o zařazování kreativních činností do hodin hudební výchovy).

Hlavní hypotéza č. 3: Předpokládáme, že intervence podpoří zájem dospívajících žáků o práci v hudební výchově.

Vedlejší hypotézy:

- Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím podpory kreativního potenciálu v muzikoterapeutických aktivitách.
- Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím zlepšení vnímání sebe sama a sebeobjevování.
- Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím podpory chápání relativity pohledu na estetično v hudbě.

Podmínky:

- Tato intervence se dá integrovat do běžných hodin HV s dospívajícími žáky.

- Tato intervence vede k didaktickým výsledkům, které jsou v hodinách HV očekávány (např. poznávání elementárních hudebních tvarů, schopnost hudebního vyjadřování)

7.2 Organizace výzkumné sondy a její metodika, výzkumný vzorek

Pro výzkumnou sondu bylo náhodně vybráno 30 základních škol (bez zaměření na hudební výchovu). Osloveni (e-mailem) byli konkrétní učitelé hudební výchovy, kteří byli požádáni o spolupráci. Pozitivní odpověď byla obdržena pouze od 2 učitelů. Ti byli ochotni se na projektu podílet. Program byl nakonec proveden ve 3 školách, na dvou základních a jedné střední pedagogické, která nebyla v původním výběru, ale kde byl projeven speciální zájem o spolupráci. Na základních školách byl výzkum uskutečněn v 10 třídách z celkového počtu 192 dospívajících žáků ve věku mezi 13 a 16 lety, na střední škole potom v jedné třídě o celkovém počtu 14 dospívajících žáků ve věku 16 a 17 let. Těmto třídám byl zaslán podrobně rozpracovaný muzikofiletický program (příloha č. 1) s doporučeným metodickým postupem (příloha č. 4). Program byl zaintegrován do 11 vyučovacích hodin hudební výchovy s dospívajícími žáky jako součást běžného vyučování.

Ve výzkumné sondě byly využity následující metody:

- Dotazníková metoda (viz. příloha č. 2)
  - Žáci před a po provedení programu vyplňují zadané dotazníky
  - Učitelé po provedení programu vyplňují zadané dotazníky (viz. příloha č. 3)
- Metoda reflektivní bilance
  - Učitelé provádějí reflexi / sebereflexi ve formě deníků 2 dny po odučení každé hodiny
- Experimentální vyučování
  - Experimentální vyučování probíhalo jako součást běžných hodin hudební výchovy, do kterých byl program zařazen podle potřeb a možností každého učitele. Program probíhal od dubna do června 2008.

7.3 Muzikofiletický program „Aneb jak mít rád hudební výchovu i v období dospívání“

Program nazvaný Muzikofiletický program „Aneb jak mít rád hudební výchovu i v dospívání“ zohledňuje jak didaktické tak výchovné cíle. Skládá se ze 3 fází, které obsahují 3 až 4 hodiny. Ty jsou míněny jako doplněk běžné vyučovací hodiny hudební výchovy. Je tedy na učiteli, kdy a jak je do obsahu výuky zařadí.

Program začíná velmi strukturovanými aktivitami s hudebními a nehudebními elementy oblíbené populární písně. Žáci nejprve analyzují hudební nahrávky, např. hledají, co dělá píseň písní, či srovnávají výkony dvou různých interpretů. Pak pracují s textem, melodií či dynamikou konkrétní písně, pozměňují její části, prezentují vlastní nápady. Jak program postupuje, žáci získávají stále větší volnost v rozhodování a v ovlivňování své kreativní práce. Jedním z faktorů muzikoterapeutické práce je vycházet vstříc klientovi, hudebně ho motivovat ke společné práci, navázat vztah. Jen výjimečné procento žáků na běžných školách se zajímá o klasickou hudbu. V programu se tedy z tohoto důvodu využívá hudba populární. Volba hudebního materiálu však samozřejmě záleží na každé třídě a na každém učiteli. Může se uplnatnit jakýkoliv styl či žánr. Důležitý je zájem studentů a ochota učitele (více o programu viz kapitola Úvaha o smyslu světů v muzikofiletickém programu a příloha č.1).

7.3.1 Vybrané muzikofiletické principy uplatněné v programu

V programu byly uplatněny následující principy:

- Vztah ke světu a práce s ním
- Pedagog a jeho vztah k sobě samému
    - Učitel pracující s dospívajícími by měl nahlížet sám na sebe z pozitivní perspektivy.
        - Učitel by měl respektovat sám sebe jako člověka i jako profesionála. Měl by věřit svý vlastním pocitům a akceptovat sám sebe takového, jaký je.
        - Učitel by měl mít rád sebe sama a měl by svou práci s dospívajícími přizpůsobit tak, aby mu to přinášelo radost.
- Pedagog a jeho vztah k hudbě (k výuce)
    - Učitel by měl znát své hudební preference a být schopný je využívat ve výuce dospívajících

- Pedagog a jeho vztah k žákům
    - Učitel pracující s dospívajícími by měl nahlížet na žáky z pozitivní perspektivy.
        - Učitel by se měl orientovat na žákův úspěch a originalitu jeho práce.
        - Učitel by se měl orientovat na žákovy oblíbené aktivity jako na prostředek cesty k těm méně oblíbeným či obtížnějším tématům výuky.
        - Učitel by se měl orientovat na osvojování nových znalostí prostřednictvím kreativních činností.
        - Učitel by měl respekovat tzv. „právo na chybu" v tvořivých činnostech.
        - Učitel by měl respekovat právo dospívajícího na diskuzi a projevení vlastního názoru ať v hudbě či mimo.
        - Učitel by měl respekovat tzv. „hudební dítě" v dospívajícím.
        - Učitel by se měl podílet na aktivitách se studenty.
- Tvořivá činnost je prostředek osobního vyjádření, nemusí mít tedy obecně uznávanou estetickou hodnotu.
- Každý dospívající vnímá svět okolo sebe jinak. Jde o individuální bytosti s jedinečnými nápady a myšlenkami.
- Existuje tolik realit, kolik je žáků ve třídě.
- Jedním ze základních stavebních kamenů muzikofiletické práce jsou tvořivé aktivity.
- Jedním ze základních stavebních kamenů muzikofiletické práce s dospívajícími je zážitek.
- Nelze říci, zda je v tvořivých aktivitách důležitější samotný proces či výsledek, vše závisí na konkrétní situaci, účastnících a podmínkách.
- Dospívající žáky je dobré motivovat k práci v muzikofiletice jejich oblíbenými aktivitami.
- V muzikofiletickém procesu s dospívajícími je nutné zaměřit se na samostatnou činnost, tzv. předávání zodpovědnosti. Mladí jsou zodpovědní za své činy.
- Protože hudba probíhá v čase (stejně jako celý náš život), je čas a to hlavně jeho vnímání velmi důležitý fenomén při práci s hudebními tvořivými aktivitami s dospívajícími. Vnímání času v životě i v umění ovlivňuje nejen plánování

kreativních aktivit, ale i motivaci, stanovování si cílů, prostředků, technik, i jejich samotné provozování a hodnocení.

7.4 Interpretace výsledků výzkumné sondy

7.4.1 Dotazník pro žáky

Přestože budu v následujících komentářích využívat obecné formulace, připomínám, že získané výsledky nejsou zobecňovány na celkovou populaci dospívajících na základních školách v České republice. Pomáhají nám pouze povšimnout si současné situace v několika třídách a klást si konkrétní otázky možných cest a postupů ke zlepšení vztahu dospívajících k hudebním kreativním aktivitám a k hudební výchově jako předmětu obecně.

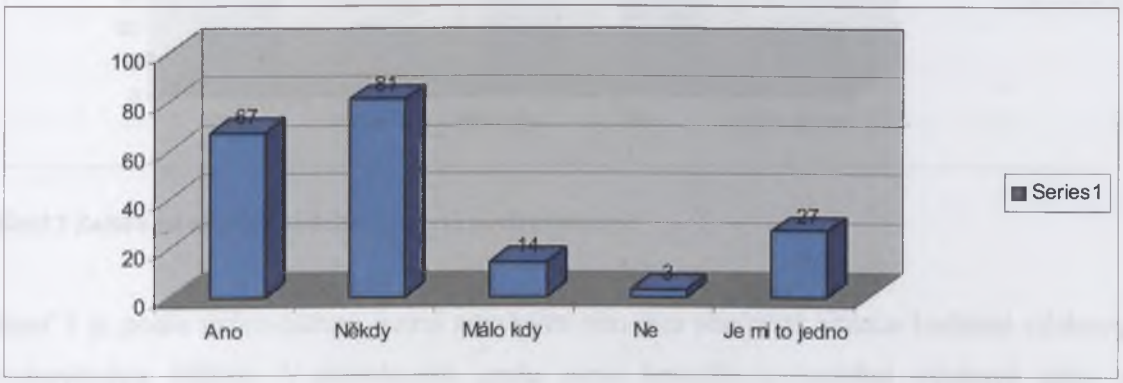
Jelikož bylo zadání výzkumné sondy pochopeno pouze v jednom případě (paní učitelkou na střední škole), výsledky pro žáky na druhém a třetím stupni budou analyzovány zvlášť. Na střední škole srovnáme tedy situaci před a po provední programu. Na základních školách byly dotazníky (viz. příloha č. 2) vyplněny pouze před provedením programu, vyhodnotili jsme tedy pouze danou aktuální situaci ve třídách v hodinách hudební výchovy.

Na otázky č. 1 až č. 4 měli dospívající možnost vybrat odpovědi z pěti škál: ano, někdy, málo kdy, ne, je mi to jedno, na otázky č. 5 až 10 měli pak možnost vybrat ze škál: pozitivní prvek, spíše originální prvek, spíše rušivý prvek, negativní prvek, je mi to jedno. Otázky uvedené v dotazníku byly následující:

1. Ve škole je jasně stanoveno, co je dobře a špatně
2. V hudební výchově je jasně stanoveno, co je dobře a špatně
3. Zažil/a jsi někdy v hudební výchově pocit svobody?
4. Při hudebních činnostech mám strach, že udělám chybu a ztrapním se
5. Když udělám chybu v předmětech jako je matematika, fyzika, chemie jde o
6. Když ale udělám chybu v hudební výchově, jde o
7. Když udělám chybu při hře na Orffovy nástroje, jde o
8. Když udělám chybu při společném zpívání, jde o
9. Když udělám chybu při psaní not, jde o
10. Když mám v hudbě jiný názor, než ostatní, jde o

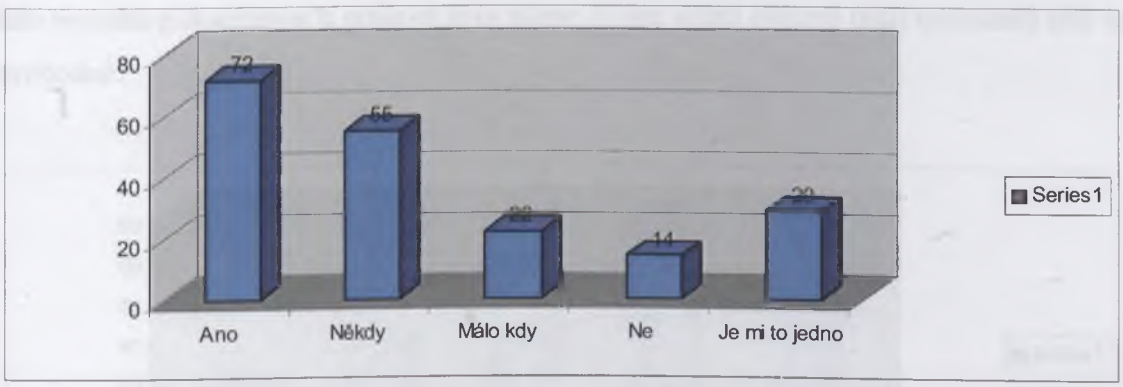
Základní školy:

Výzkumné sondy se zúčastnilo 10 tříd, celkem 192 dospívajících žáků ve věkovém rozmezí od 13 do 16 let.



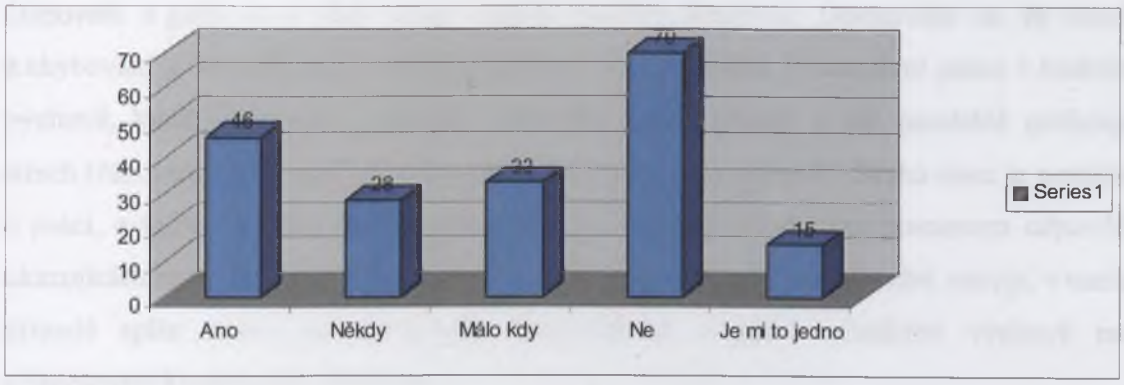
Graf 1 Ve škole je jasně stanoveno, co je dobře a špatně

Z grafu je patrné, jak vyhraněný názor mají dospívající na hodnocení ve škole. Škola je evidentně vnímána jako autoritativní instituce. Co je dobře a špatně je tedy určováno stanovenými normami.



Graf 2 V hudební výchově je jasně stanoveno, co je dobře a špatně

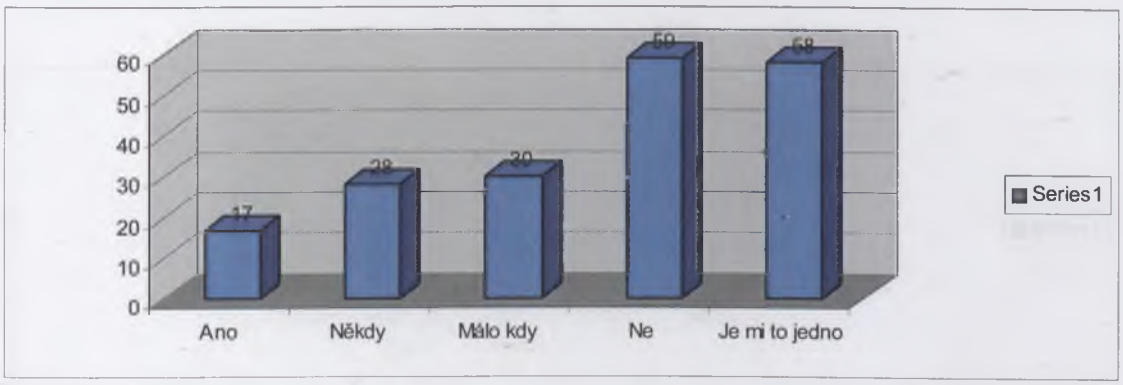
Porovnáme-li výše uvedené grafy, dospívající žáci vnímají pravidla a normy v hudební výchově ještě striktněji než ve škole obecně. To podle mého názoru jen velmi málo koresponduje s faktem, že by hudební výchova měla být prožitkovým předmětem, který právě na rozdíl od ostatních předmětů nabízí prostor k otevřeným diskuzím a k projevu vlastního názoru.



Graf 3 Zažil/a jsi někdy v hudební výchově pocit svobody?

Graf 3 je podle mého názoru velmi smutným obrazem současné situace hudební výchovy v dotyčných třídách. V předchozím grafu jsme hovořili o hudební výchově jako o prožitkovém předmětu, kde je zapotřebí nabízet žákům prostor k otevřeným diskuzím. Aby to však bylo možné, je třeba vytvořit dospívajícím takovou atmosféru, kde se budou cítit bezpečně. Právě pocit svobody umožňuje prožitek z kreativních činností ve výuce hudební výchovy, jedná se o základní stavební kámen úspěšné práce.

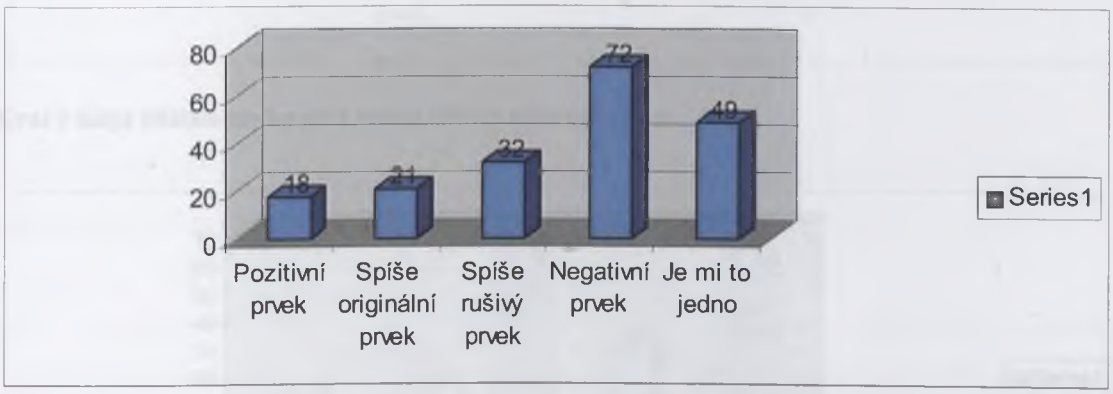
Graf 2 a 3 spolu velmi úzce souvisí. Pokud chápu stanovené normy jako neměnná pravidla, kde nemohu polemizovat a projevit svůj názor, je jen velmi obtížné (neli nemožné) cítit se svobodně.



Graf 4 Při hudebních činnostech mám strach, že udělám chybu a ztrapním se

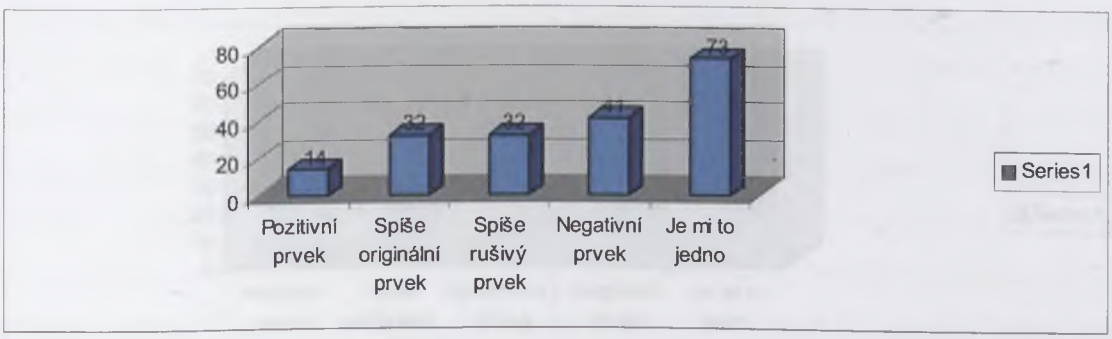
V grafu 4 dochází k velmi zajímavé situaci. Jelikož se ve své práci zabývám kromě jiného problematikou potlačování strachu z chybování pomocí kreativních aktivit, vysoké procento žáků, kteří odpovídají, že nemají strach, by bylo možné chápat jako pozitivní prvek.

Odpovědi v grafu 4 je však nutné vnímat v celém kontextu. Domnívám se, že strach z chybování je možné snížit několika cestami. Jednou z nich je kreativní práce v hudební výchově, která podporuje svobodné uvažování dospívajících, a tak paralelně potlačuje strach (čím více věřím sám sobě, tím menší strach mám ze selhání). Druhá cesta je nezájem o práci, a tudíž i o výsledky a hodnocení. V souvislosti s vysokým procentem odpovědí ukazujících na nezájem žáků se domnívám, že snížený strach z chybování souvisí v tomto případě spíše s obecným nezájmem dospívajících o práci v hudební výchově než s úspěšnými kreativními aktivitami.



Graf 5 Když udělám chybu v předmětech jako je matematika, fyzika, chemie jde o:

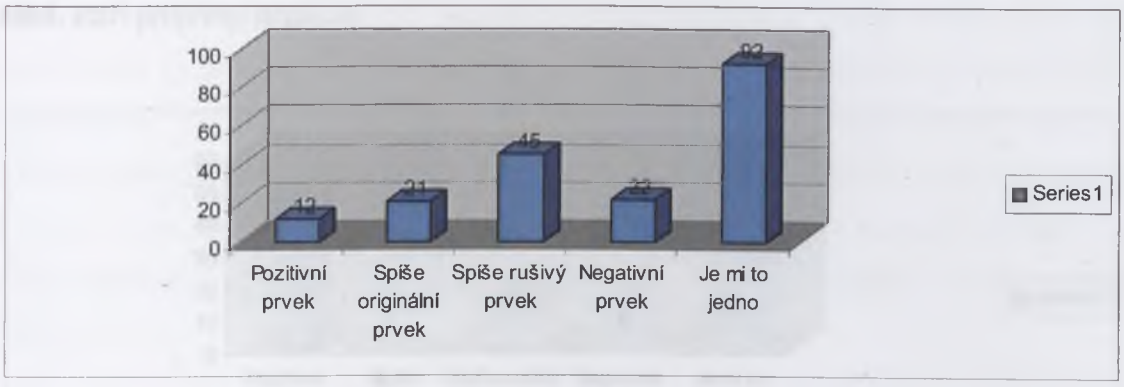
Přestože velké procento žáků projevilo nezájem o hodnocení v podobných předmětech, většina dospívajících zde chápe chybování jako negativní prvek.



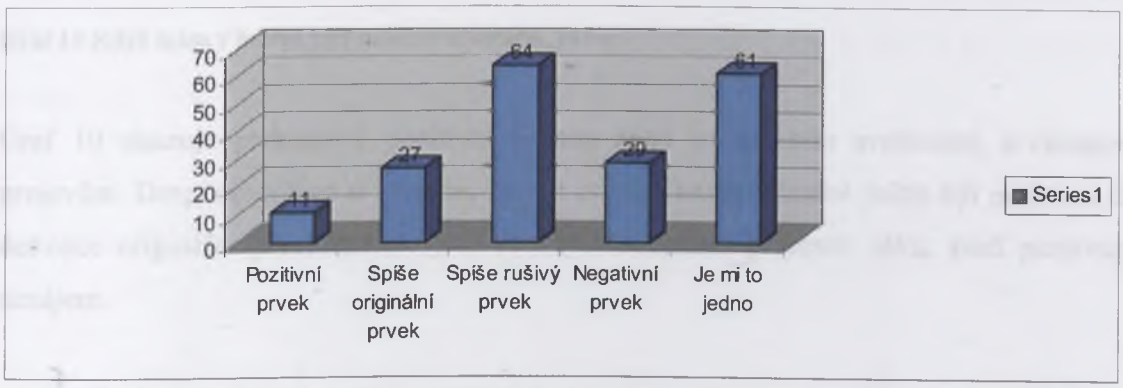
Graf 6 Když udělám chybu v hudební výchově, jde o:

Když porovnáme grafy 5 a 6, zjistíme, že v předmětech jako je matematika, fyzika či chemie vnímají dospívající chybování jako negativní prvek. V hudební výchově se procento takto smýšlejících žáků podstatně snižuje. Co se ovšem v hodnocení chybování v hudební

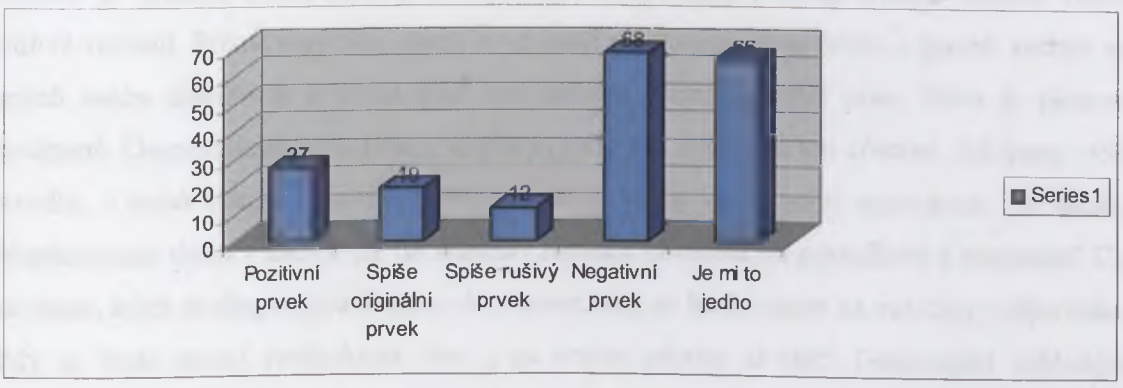
výchově na rozdíl od ostatních předmětů objevuje, je vysoké procento žáků, kterým je to jedno.



Graf 7 Když udělám chybu při hře na Orffovy nástroje, jde o:

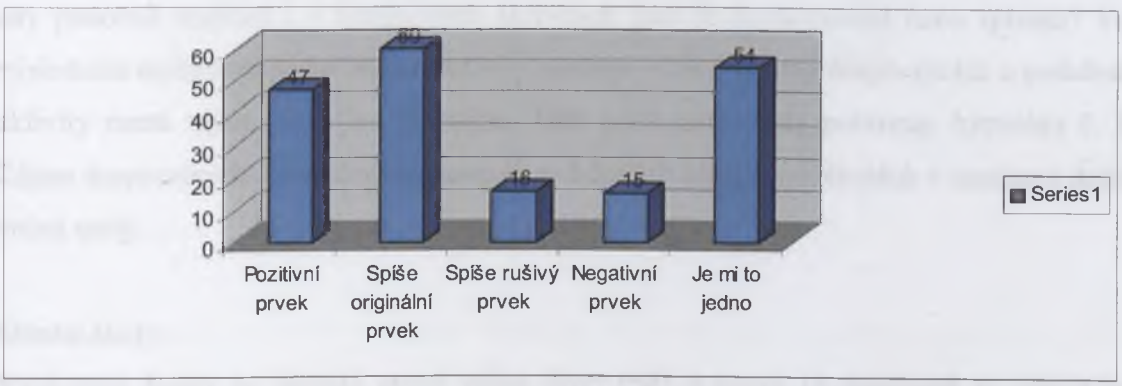


Graf 8 Když udělám chybu při společném zpívání, jde o:



Graf 9 Když udělám chybu při psaní not, jde o:

Grafy 7, 8, 9 spolu velmi úzce souvisí. Chybování v hudebních aktivitách je většinou chápáno jako negativní či rušivý prvek (překvapivě chybování při psaní not někteří žáci považují za pozitivní či originální). Opět se ale ve výsledcích objevuje vysoké procento žáků, kteří projevují nezájem.



Graf 10 Když mám v hudbě jiný názor než ostatní, jde o:

Graf 10 ukazuje překvapivě pozitivní přístup žáků k vlastnímu uvažování, k vlastním projevům. Dospívající jsou si vědomi, že mít odlišný názor v hudbě může být pozitivní či dokonce originální prvek. Přesto je i zde bohužel velké procento žáků, kteří projevují nezájem.

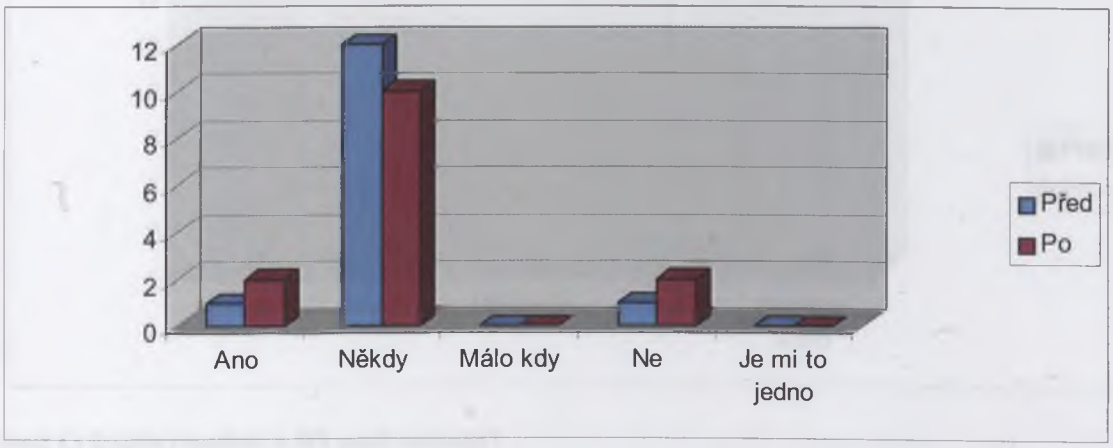
Z výše uvedených grafů je patrné, že hudební výchova nepatří mezi nejoblíbenější předměty dospívajících žáků v dotyčných třídách. Hudební výchova stejně jako škola obecně je svázána normami a pravidly, které dospívající v těchto třídách zřejmě velmi citlivě vnímají. Pokud mají žáci pocit, že je jasně stanoveno, co je dobře a špatně, snižuje se jejich snaha diskutovat a prosazovat své názory. Nemá to totiž cenu, bitva je předem prohraná. Dospívajícím je to jedno, chyba je stále jen chybou a tou zůstane. Jak jsem výše uvedla, s tímto faktem souvisí pocit svobody, nebo spíše pocit nesvobody ve škole. Nepěstujeme tímto v žácích již od samého začátku závislost na pravidlech a normách? Co se stane, když se dospívající dostane do situace, kdy se bude muset za své činy zodpovídat, kdy se bude muset rozhodovat sám a za svými názory si stát? Dospívající vzhledem k psychickým změnám probíhajícím v tomto období sice cítí potřebu bojovat za své názory, ale díky této situaci se často vzdávají.

Jak se tato situace projevuje na kvalitě hudební výchovy? Je možné bez pocitu svobody kvalitně pracovat s hudebními prožitky dospívajících žáků? Neschází tam

uvolnění, důvěra, pocit jistoty? Přesto se ve výše uvedených výsledcích objevuje pozitivní moment. I přes nezájem žáků (který může být kromě jiného způsobený rebelií či pouhou nechutí odpovídat na otázky v dotazníku) jsou si dospívající velmi dobře vědomi, že mít odlišný názor nemusí být nutně negativní. V hudbě to podle jejich názoru může být považováno za pozitivní či dokonce originální. Bylo by tedy možné dovést žáky k tomu, aby podobně smýšleli i o konkrétních aktivitách jako je muzicírování nebo zpívání? Ve výsledcích nejhůře dopadla hra na Orffovy nástroje. Velká většina dospívajících o podobné aktivity nemá zájem, jsou jim lhostejné. Tato malá sonda tedy potvrzuje hypotézu č. 1 Zájem dospívajících o hudební výchovu je na běžných základních školách v současné době velmi malý.

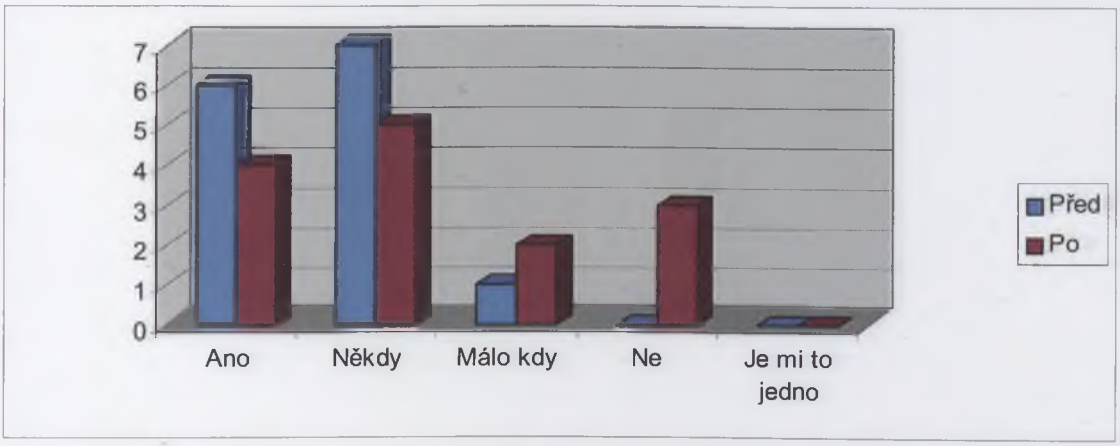
Střední školy:

Výzkumné sondy se účastila pouze jedna dívčí třída o počtu 14 studentek ve věkovém rozmezí 16 až 17 let. Dotazníky byly vyplněny podle zadání a to před a po provedení programu.



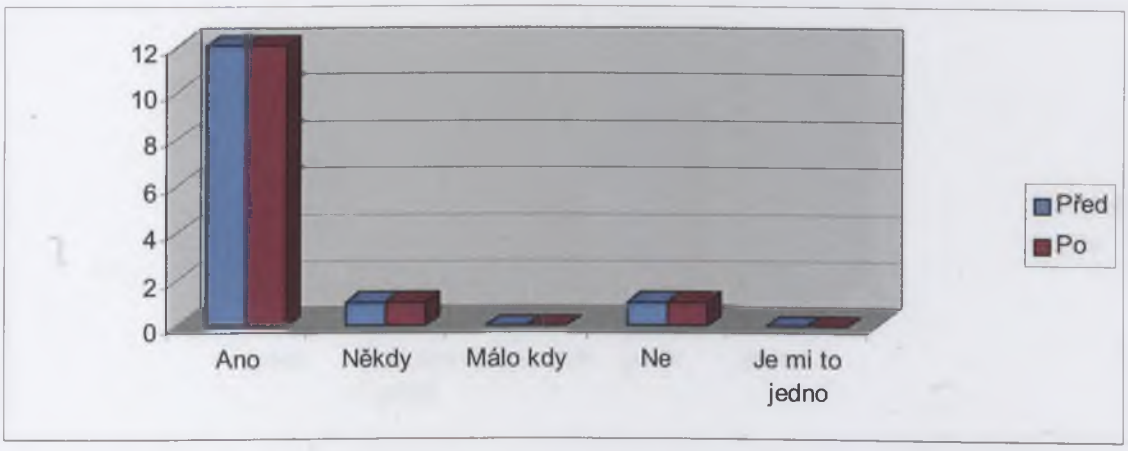
Graf 11 Ve škole je jasně stanoveno, co je dobře a špatně

Z grafu není patrné, k jakým změnám vlastně došlo. Část studentek změnila názor u odpovědi ano (po provedení programu se zvýšil počet studentů domnívajících se, že je ve škole jasně stanoveno, co je dobře a špatně) a část u odpovědi ne (po provedení programu se zvýšil počet studentů domnívajících se, že ve škole není jasně stanoveno, co je dobře a špatně). Otázka byla v tomto případě položena nejasně.



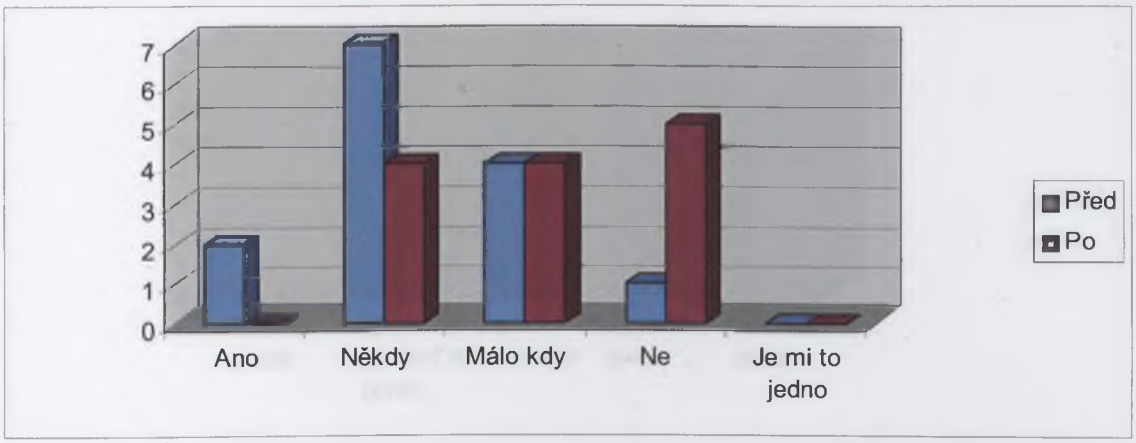
Graf 12 V hudební výchově je jasně stanoveno, co je dobře a špatně

Graf 12 ukazuje posun ve vnímání hudební výchovy jako předmětu, kde není jasně stanoveno, co je dobře a špatně. Z odpovědí je patrné, že studentky přehodnotily svůj náhled na pravidla a normy, které jsou v hudební výchově uplatňovány.



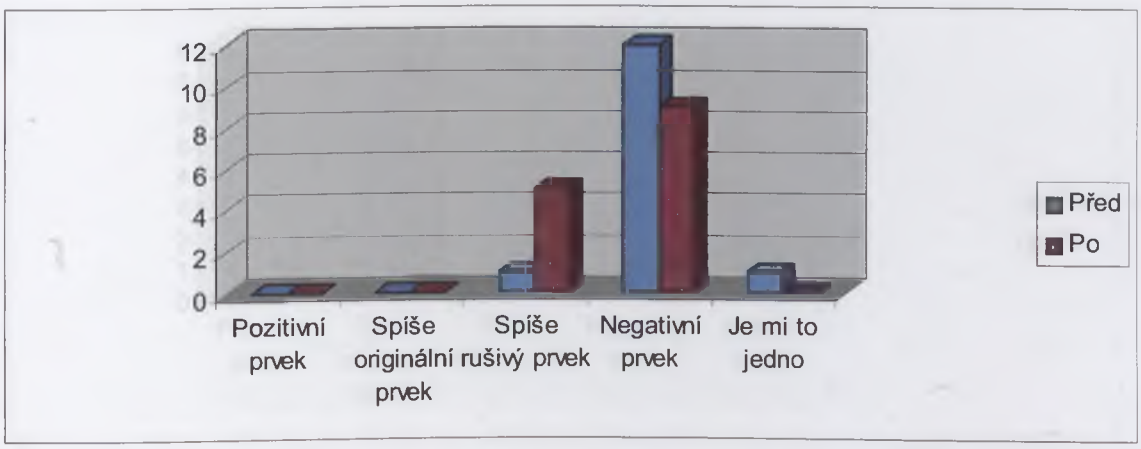
Graf 13 Zažil/a jsi někdy v HV pocit svobody?

Z grafu 13 je patrné, že měly dospívající studentky již před provedením programu velmi pozitivní vztah k práci v hudební výchově. Program tedy pouze potvrdil jejich přesvědčení o pocitu svobody při tvořivých aktivitách.



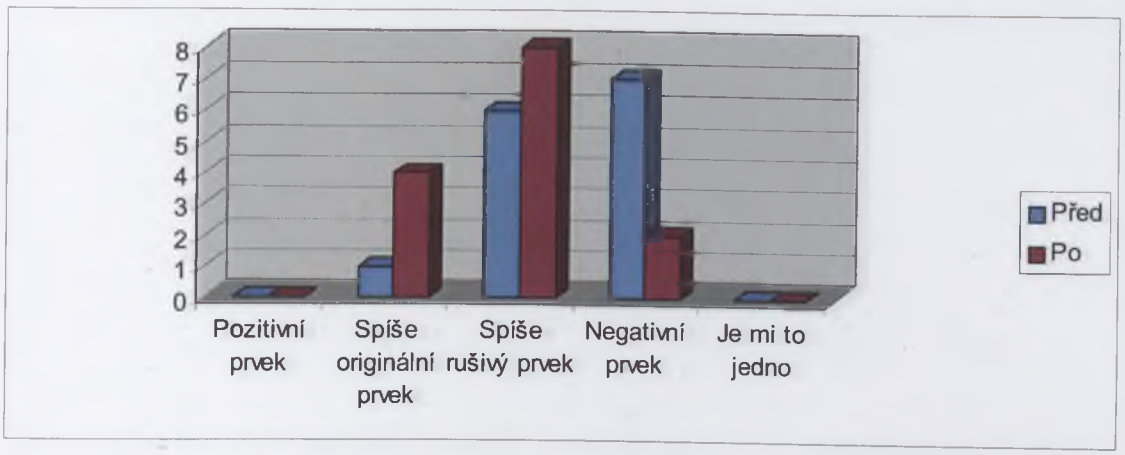
Graf 14 Při hudebních činnostech mám starch, že udělám chybu a ztrapním se

Z grafu 14 je možné usoudit na pozitivní změny týkající se strachu z chybování v aktivitách v hudební výchově. U studentek se po provedení programu snížila obava ze selhání, program měl tedy kladný vliv na psychické uvolnění.



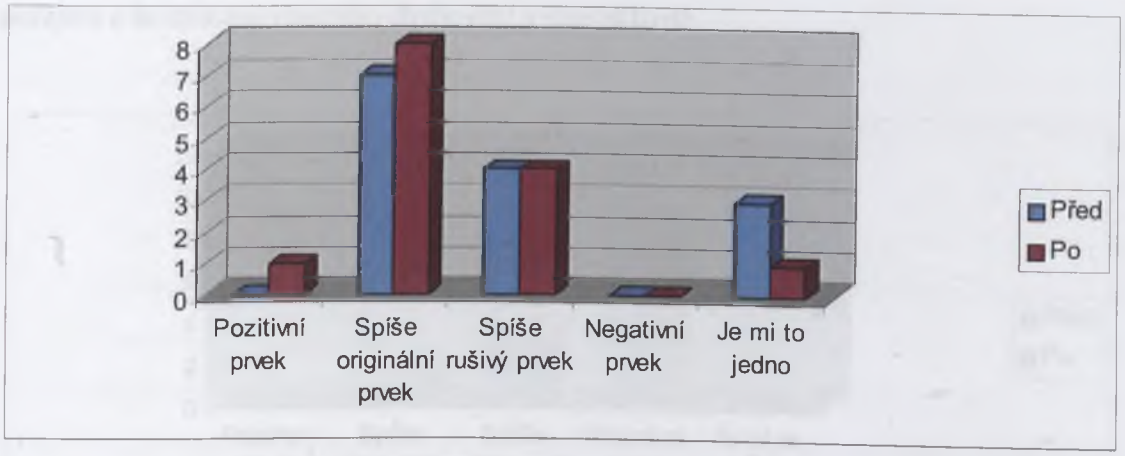
Graf 15 Když udělám chybu v předmětech jako je: matematika, fyzika, chemie, jde o:

Předměty jako matematika, fyzika a chemie jsou evidentně oblasti, ve kterých je podle názoru studentek chybování nežádoucí. Přesto je na grafu vidět, že v pozusování vlastního chybování došlo k „uvolnění" v tom smyslu, že studentky při druhém vyplňování dotazníku chybu vidí spíše jako rušivý prvek než jako prvek negativní.



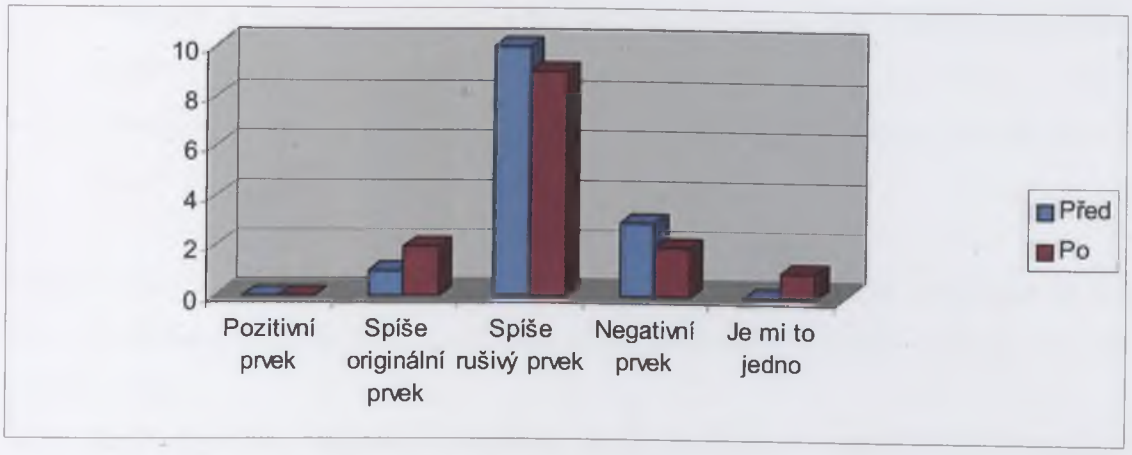
Graf 16 Když ale udělám chybu v hudební výchově, jde o:

Pokud porovnáme graf 15 a 16, hodnocení chybování v hudební výchově se posouvá směrem k pozitivní oblasti. Chybování zde není studentkami hodnoceno pouze jako negativní či rušivý prvek, ale po provedení programu některými i jako originální.



Graf 17 Když udělám chybu při hře na Orffovy nástroje, jde o:

Zajímavý je výsledek hodnocení chybování při hře na Orffovy nástroje. Velká většina studentek zhodnotila tuto aktivitu již před provedením programu jako originální. Snížil se počet účastnic, kterým je chybování v této oblasti jedno a dokonce se objevilo i malé procento žákyň, které chybování při hře na Orffovy nástroje hodnotí jako pozitivní.

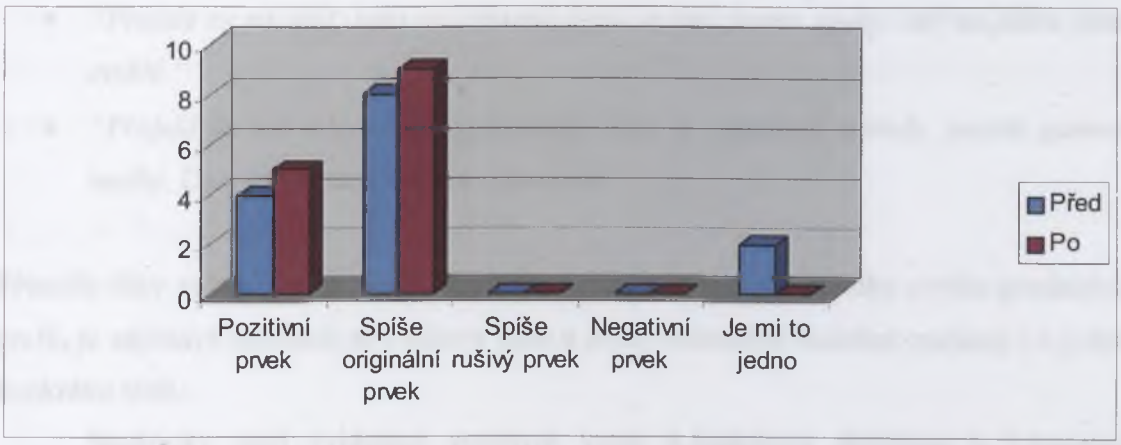


Graf 18 Když udělám chybu při společném zpívání, jde o:

Chybování při zpěvu je studentkami hodnoceno převážně jako rušivý prvek. Z toho je patrné, že se studentky doposud setkaly pouze s pěveckou výchovou, která se nezabývá improvizací. Přesto se po provedení programu zvyšuje procento žákyň, které chybování při zpěvu považují za originální prvek. Bohužel došlo také ke zvýšení procenta, které ukazuje nezájem o hodnocení vlastního chybování v této aktivitě.

Graf 19 Když udělám chybu při psaní not, jde o:

Přestože je chybování při psaní not v hudební výchově evidentně chápáno jako negativní či rušivý prvek, po provedení programu se objevují i názory, že na chybování v této oblasti lze nahlížet jako na originální prvek.



Graf 20 Když mám v hudbě jiný názor než ostatní, jde o:

Stejně jako u dospívajících žáků na základní škole, i zde je patrný pozitivní přístup k vlastnímu uvažování a k názorům, které se liší od ostatních v oblasti hudby. Nejen že může být odlišný názor pozitivní, ale i originální.

Výběr z výpovědí studentek po provedení programu:

- *„Pochopila jsem, že hudba není jen to, co slyším z rádia a z televize a to, co doprovází moje každodenní činnosti. Hudbou se dají vyjádřit obrovské emoce, pocity, nálady..."*
- *"Tyto hodiny byly zajímavé, získaly jsme určitě nové zkušenosti. Přišlo mi to zajímavé, ale možná by se s tou písničkou dalo v první části příště více pracovat. Jinak mě ty hodiny bavily."*
- *"Tyto hodiny mě bavily, zkusily jsme si mnoho zajímavých věcí."*
- *"Moc mě bavil projekt, co jsme dělaly. Hrály jsme si s hudbou, s písničkami, s textem, s intonací. Mohly jsme do toho dát kus sebe a to se mi moc líbilo. Myslím, že by jsme takové projekty mohly dělat častěji, rozvíjí to kreativitu."*
- *"Tento projekt mi dal spoustu nových zkušeností. Mnohdy ty zkušenosti nebyly však jednoduché. Ale určitě mi to hodně dalo a rozhodně jsem se nenudila."*
- *"Bylo to dobré oživení hodin, takže mě to bavilo."*
- *"Velmi mě to bavilo, mám tyto hodiny ráda a těším se na ně."*
- *"Projekt v hudební výchově se mi moc líbil. Obohatil mě víc, než jsem předtím čekala. Naučila jsem se dívat se na hudbu jinýma očima – vnímat atmosféru a všímat si i detailů, které nejsou na první pohled „vidět"."*

- *"Projekt se mi líbil, bylo to zábavné, byla to jiná forma výuky, než na jakou jsme zvyklé."*
- *"Projekt se mi velmi líbil, vyzkoušela jsem si vyjádření nálady, pocitů pomocí hudby. Dozvěděla jsem se nové informace."*

Přestože díky velmi malému počtu studentů nelze zobecňovat výsledky z výše uvedených grafů, je zajímavé seznámit se s názory žáků a jejich vnímáním hudební výchovy i v jedné konkrétní třídě.

Studentky mají evidentně pozitivní vztah k hudebním aktivitám a k hudební výchově jako k předmětu. Jsou ochotny zapojit se do nových aktivit a hudební výchovu narozdíl od ostatních předmětů berou jako prostor pro kreativitu, kde je možné vnímat vlastní chyby ne pouze jako negativní prvek. S tím souvisí i pocit svobody, který studentky při práci zřejmě cítí. Z grafů je také patrné, že se ve třídě hodně pracuje s perkusními nástroji a že velké procento studentek považuje muzicírování za zajímavou aktivitu, kde je možné dělat chyby a být originální. Z výsledků je možné usuzovat, že jsou dospívající také otevřeni k diskuzím, kde si vyměňují své názory o hudbě. Jsou natolik sebevědomí, že chápou odlišnost svého názoru jako pozitivní či originální prvek.

Jsem si vědoma, že skupiny žáků ze základní a střední školy nelze srovnávat. Je zde příliš velké množství faktorů, které nám to neumožňují. Kromě toho, že se jedná o základní a střední vzdělávání (kde bývají žáci vybíráni přijímacími zkouškami), jsou zde i jiné velmi zásadní odlišnosti. Od studentů na pedagogických školách se dá očekávat kladný vztah k výchovným předmětům jako je hudební výchova a ke kreativním aktivitám obecně. Jsou věkově starší, z čehož pramení i zkušenost s introspekcí a tedy i s vlastním prožíváním. Kromě jiného se ve výzkumu jednalo o skupinu dívek, kde mají podobné aktivity větší šanci na úspěch než u chlapeckých skupin. Žáci na středních školách jsou také vyspělejší a mají samozřejmě daleko větší zkušenosti. Třídy na těchto školách nemají ve výchovných předmětech často více než patnáct žáků, což učitelům umožňuje individuálnější přístup a zapojování takových tvořivých aktivit, které by se třiceti žáky byly obtížné. V této konkrétní třídě je také patrný dobrý vztah s učitelkou hudební výchovy, což je jeden ze základních východisek pro kreativní práci v hudební výchově.

Jaké další otázky nám tyto výsledky pomáhají formulovat? Přestože nelze obě skupiny porovnávat, proč je možné kreativní aktivity úspěšně provádět pouze u

dospívajících, kteří mají o hudbu zájem? Kde nastala chyba, že je na běžných základních školách tak těžké prosadit tvořivou práci s dospívajícími v hudební výchově? Opravdu je to pouze ve vyspělosti a zkušenosti studentů?

7.4.2 Reflektivní bilance

V metodě reflektivní bilance měli učitelé provádět sebereflexi ve formě deníků dva dny po odučení každé hodiny. Analýza jejich výpovědí byla provedena výběrem důležitých pasáží a klíčových slov.

Tabulka 3 Sebereflexe učitelů podílejících se na projektu

Hodiny programu	Klíčová vyjádření	
První hodina	Učitel č.1	*„Bylo pro mě těžké **čekat**, než se domluví na konkrétní aktivitě, nespěchat a nenutit je k výsledku ... ale nakonec jsem si tu pracovní atmosféru užívala, bylo to příjemné, jen jsem moderovala, neučila...“*
	Učitel č.2	*„Nedostatek **znalostí** hudební teorie je hlavním důvodem, proč nedovedou žáci a studenti někdy teoreticky zvádnout zadané úkoly. Hodina HV týdně je nedostačující, nezvládnou se v ní všechny odborné části – teorie, zpěv, hra na nástroje. Teorie na 2 stupni nepřispívá k ničemu, dostaneme se do ní pomocí zobcové flétny. **Nezájem** žáků je naprostý. Učit bez zásadní kontroly-zkoušení prozatím nelze. Děti nejsou připraveny být odpovědné a hlavně samostatné...“*
	Učitel č.3	*„Většinou určili všechny hudební elementy, problém byla jen forma.“*
Druhá hodina	Učitel č.1	*„Při srovnání původní a naší verze písně jsme dospěly k závěru, že jsme byly **originální** – i s chybami v provedení. Já jsem z toho měla osobně velkou zábavu a potěšení, rozpaky z chyb, kterých jsem se při hraní dopouštěla ... ale také radost z výsledku – závěr, že přece nemusíme být stejné jako originál, hlavně když nás to baví, máme potěšení z originality.“*

	Učitel č.2	*„Žákům i studentům dělá problém přijmout jinou interpretaci než originál. Nutnost naučit se vnímat píseň, nikoli zpěváka, který je důležitější než text a melodie ... jde o problém naučit se srovnávat a vyjadřovat se objektivně k jiným nahrávkám."*
	Učitel č.3	*„Na internetu jsem sehnala nahrávku Jsi můj pán (s tímto jsme pracovali) – soukromou nahrávku. Byla sice ve špatné kvalitě, ale děti dokázaly poznat, že byla v rychlejším tempu, doprovod byl čistě keybord, hlas ostřejší, zpěvačka nezkušená..."*
Třetí hodina	Učitel č.1	*„Přišlo mi, že vůbec nenacházely mimohudební paralely, pouze popisovaly ... šlo to mírně ztuha, trochu jsem se natrápila, nevěděla jsem, co se děje, ale* ***nevzdávala jsem se – potěšilo mě zvonění****."*
	Učitel č.2	*„Třída až na jednotlivce se dokázala soustředit a úkol úspěšně splnili všichni. Přínosem pro ně bylo srovnávání a studenti se dostali i do ostré diskuze mezi sebou. Zde jsem měl úspěch ... Žáci řešili další problém velmi obtížně za pomoci učitele ... Na škole jsou žáci vybíraní ze tříd pro osmileté gymnázium, zbytek je základní škola. Mnohdy je naprostým hrdinstvím dotlačit je k* ***soustředění*** *se a samostatnému uvažování."*
	Učitel č.3	*„9.A byla velmi neukázněná, jsou líní přemýšlet. Ostatní třídy by nezměnily nic. O zvoleném elementu dokázali diskutovat. Moc toho ale nenapsali."*
Čtvrtá hodina	Učitel č.1	*„Jen jsem posouchala, nechala jsem jim* ***prostor****, příliš jsem se nezapojovala a bavilo mě poslouchat jejich připomínky ... hlavně mě potěšilo, že jsou jejich názory tak různorodé, že se nebojí je říct, že si všímají toho, co poslouchají, že se baví tím pitváním a připomínkováním, hra na kritiky je těšila a já jsem se koupala v té tvořivé atmosféře."*

	Učitel č.2	*„Studenty zaráží výběr nástrojů, srovnávají Drakulu a Tři oříšky pro popelku, vadí jim uřvanost orchestru ... sboroví zpěváci se pozastavují nad místem – i dýchat přestávám – kde se ve frázi zpěvačka nadechuje. Zvláště na základní škole je potěšující, že žáci jsou schopni* ***uvažovat*** *o této problematice. Ovšem jen díky tomu, že prostřednictvím těchto bodů jsou k tomu vedeni. Současná časová beznaděj je zoufalá."*
	Učitel č.3	Spojeno s hodinou č.3
Pátá hodina	Učitel č.1	*„Studentky se dohadují, nesouhlasí spolu, snaží se do textů vsunout aktuální problémy jako drogy apod. Nejprve zděšení nad dohady, pak tvořivá atmosféra – evidentně je to baví. Měla jsem obavy, jak budou spolupracovat, ale aktivita mě úplně vyrazila dech. Těšila jsem se na výsledek, pozorovala jejich snažení, pak jsem přehrávala jejich výtvory a cítila jsem* ***radost****."*
	Učitel č.2	*„Ukázky nejsou až tak beznadějné. Některé děti mají ještě* ***srdce****. S ostatními jsme pouze diskutoval a jejich názory uvádím ... zpívá se o lásce, chtěji se setkat ale nemohou ..."*
	Učitel č.3	*„Tato činnost nejvíce upoutala 9.A. Za* ***nejzdařilejší*** *považuji práci Janičky Lipkové, která vložila slova do úst muži ... samozřejmě se našlo i pár jedinců, kteří chtěli být za každou cenu vtipní. Já jsem jim během práce dokolečka potichoučku na klavír přehrávala melodii s doprovodem."*

Šestá hodina	Učitel č.1	*„Čekala jsem netrpělivě, co vznikne, protože jsem **nevěřila v úspěch**. Obávala jsem se zádrhelů, ale nepřišly. Ochota ke spolupráci mě překvapila. Ale také jsem vypozorovala vůdčí osobnosti v každé skupince a ty, co se vezou, také jsem si všimla, že někde je koheze skupiny velmi křehká, dozvěděla jsem se mnoho nových věcí o vztazích ve třídě, kde jsem třídní – tady se projevily jinak než obykle."*
	Učitel č.2	*„Zde došlo k naprosté **katastrofě**. Tohle prostě nešlo. Žáci a studenti jsou ovlivněni hudebním marastem kolem sebe. Tento problém se nepodařilo zvládnout ... představivost napstat text je pro ně daleko jednodušší než pokusit se napsat melodii. Všichni jsou schopni konzumovat, dál jejich snahy a zájem nesahají. Moje urgence byly naprosto bezvýsledné a neúspěšné ... Zklamání bylo veliké."*
	Učitel č.3	*„Tuto činnost prováděli jen v 8.A. Všechny tři pokusy jsou z chlapeckých skupin, což mě hrozně překvapilo. Práce probíhala tak, že jsem vynechávala takty a kluci „dobroukli" melodii a tu jsem zapsala. Deváťáci už byli nezvladatelní a 7.B neustále páteční hodiny odpadávaly."*
Sedmá hodina	Učitel č.1	*„Velmi **tvořivá atmosféra**, vznikaly zajímavé kreace bez zásadních chyb. Zaujetí provázelo hodinu."*
	Učitel č.2	*„Je tam málo kytar, proč tam vůbec nejsou housle ... tvrdí jedna třída. ... Většina žáků poznala nástroje, které byly v písni a poznačila si je do sešitu."*
	Učitel č.3	Nerealizováno

Osmá hodina	Učitel č.1	*„Studentky projevují nejprve mírný ostych, potom se otevřely a rozmluvily. Zpočátku jsem se musela poměrně dost* ***angažovat****, aby začaly komunikovat, bála jsem se druhé části, kde to trochu drhlo, nezvyk a novota dané aktivity je blokovala, musela jsem se hodně angažovat, ale nakonec jsem cítila uspokojení, protože jsme došly k závěru, že hudba dokáže „mluvit".“*
	Učitel č.2	Přiloženy pouze ukázky výpovědí žáků. *„Když poslouchám písničku, začnu brečet. Cítím, že mám někoho rád. Zastesklo se mi po rodičích.“*
	Učitel č.3	Nerealizováno
Devátá hodina	Učitel č.1	*„Už jsem neměla obavy, bavila jsem se, nechala* ***prostor*** *holkám, užívala jsem si pracovní atmosféru, vnímala jsem, že se baví se mnou, velice příjemná hodina.“*
	Učitel č.2	Přiloženy pouze ukázky výpovědí žáků. *„Skladba je plná energie. Nedá se poslouchat potichu. Jsou zřetelně slyšet jednotlivé nástroje. Nezní to jako Bach?“*
		Nerealizováno
Desátá hodina	Učitel č.1	*„Zde jsem se stala* ***členkou kolektivu****, mluvila jsem o svých představách, pozorovala jsem u děvčat větší otevřenost.“*
	Učitel č.2	Přiloženy pouze ukázky výpovědí žáků. *„Klavír zde zní velmi nežně, ne tak přeplácaně, jako v jiných skladbách. Vzbuzuje pocit klidu, usínání, myslím na věci tákající se smrti. Myslím na dětství a směju se teď smutným vzpomínkám.“*
	Učitel č.3	Nerealizováno
Jedenáctá hodina	Učitel č.1	*„Naprosté povznesení – kolektivní prožitek z improvizace byl velice silný, naladění na stejnou strunu,* ***sdílení*** *prostřednictvím nástrojů ... bavila jsem se, pozorovala jsem sdílnost a otevřenost kolektivu. Myslím, že jsme se navzájem mnohem více poznaly.“*

	Učitel č.2	*„Děti mají problém s přijímaním starších skladeb, nezaujmou je ani evergreeny, jak solidní berou výtvory součastnosti a přílišným hodnocením se zabývají jen povrchně. Ovšem díky kurzu, kterým prošli, si najednou uvědomili, že je hudbu možné sledovat ne jako konzument, nýbrž jako posluchač. Jde o velký* ***pokrok*** *v jejich myšlení. Jednotlivé pokusy o instrumentální hru na Orffovy nástroje bývají úspěšné. Mají značné potíže udržet rytmus, což je vlastně dodržení kázně v hudbě, která vychází z kázně ve třídě. Všem se instrumentální hry zamlouvají.“*
	Učitel č.3	Nerealizováno

Zadání týkající se metody reflektivní bilance bylo formulováno následovně: „Deník učitele ... Představuji si, že nejpozději do dvou dnů po odučení každé hodiny zaznamenáte své pocity a postřehy, zcela volně se vyslovíte k tomu, co cítíte, jaké to bylo, jací byli žáci, jak se vám aktivity dařily apod.“ Učitelé měli tedy zapisovat své vlastní emoce, nálady a postoje. Bohužel se to plně podařilo pouze v jednom případě, kdy se učitel zabýval svou vlastní psychikou a prožíváním v souvislosti s výukou dospívajících. Jedná se o učitele č.1, který nejenže v krátkosti charakterizuje situaci ve třídě v dané hodině, ale popisuje své vlastní pocity, přání a očekávání. Přesto vybírám nejdůležitější termíny a momenty z jednotlivých fází všech účastníků:

První fáze (první až čtvrtá hodina):

- Čekání (problém nenutit dospívající k okamžitému výsledku)
- Znalosti (žáci nemají dostatek hudebně-teoretických znalostí k tomu, aby plnili zadané úkoly)
- Nezájem (nezájem žáků při aktivitách)
- Originalita (je těžké přijmout něco jiného než originál, pokud se to ale podaří, přichází uspokojení z vlastní originality)
- Nevzdat se (přes nervozitu z neúspěchu se učitel nechce vzdávat)
- Zvonění (učitel se těší na zvonění)
- Soustředění (je těžké přivést žáky k soustředění)

- Prostor (nechat žákům prostor pro práci)
- Uvažování (potěšení z faktu, že žáci dokáží uvažovat)

Pro mnoho učitelů je problém odpoutat se od běžných školních metod jako je otázka a okamžitá odpověd. Příliš dlouhé čekání po zadání úkolu v nás vzbuzuje nejistotu či provokuje pocit, že žák nezná, neví. Zde je dobré mít na paměti muzikoterapeutický princip, který prosazuje, že čekání (ať v tichu či v „brebentivé" atmosféře) může být velmi přínosný a konstruktivní. Může znamenat zpracovávání nápadů, myšlenek, pocitů či přípravu na prezentaci žáků. Z výpovědí učitelů je zřejmé, že jako pedagogové často vyžadujeme ke splnění úkolů teoretické znalosti. Proč? Pokud dospívající neprojevují pouze nezájem a jsou schopní uvažovat a soustředit se, je možné stanovené úkoly zjednodušit tak, aby je nedostatek teoretických znalostí nedemotivoval, je možné postavit úkoly tak, aby byly splnitelné. Přesto je nutné připomenout, že pro mnoho učitelů jde o „boj" kdo z koho a vysvobozením je často zvonění. Ale i to je v pořádku a je to součástí profese učitele hudební výchovy. V první fázi programu se hodně pracuje s vnímáním sebe sama jako odlišné osobnosti, s vnímáním svých názorů jako originálních prvků. Učitelé, kteří prováděli program správně, vycítili, že je pro žáky samozřejmě jednodušší pouze přijímat to, co je již stanovené, co nám svět předkládá. Přesto se domnívám, že překoná-li se prvotní nejistota, pokud se učitel nevzdá a dá prostor jak sám sobě tak i žákům, může být pro dospívající podobná práce satisfakcí (jako v případě učitele č.1).

Druhá fáze (pátá až sedmá hodina):

- Radost (z práce studentů)
- Srdce (potěšení z faktu, že žáci mají ještě srdce)
- Nejzdařilejší (potěšení z aktivity jedné studentky)
- Úspěch (nedůvěra v úspěch)
- Katastrofa (pocit, že to je katastrofa)
- Tvořivá atmosféra (příjemné pocity z práce)

Výpovědi učitelů z druhé fáze programu jsou nabity energií a snahou se studenty se někam dopracovat, něco kreativního společně vytvořit. Projevují se zde silné emoce jak pozitivní tak negativní (pohyb od pocitů nejistoty či totálního zklamání až po radost z práce studentů a jejich vnímání jako dobrých bytostí). Z toho usuzuji, že učitelé sami byli velmi kreativní,

investovali do práce se svými žáky mnoho energie a vlastních sil. Stále jsou tedy učitelé, kteří cítí potenciál v žácích a snaží se.

Třetí fáze (osmá až jedenáctá hodina):

- Angažovat se (zapojení učitele do aktivit)
- Prostor (nechat žákům prostor)
- Člen kolektivu (učitel je při aktivitě součástí kolektivu)
- Sdílení (sblížení se studenty)
- Pokrok (pokrok v myšlení žáků)

Je velmi obtížné najít hranice, kdy je třeba nechat žákům prostor pro práci a kdy je nutné vstoupit, angažovat se. Podobně jako to dělají muzikoterapeuté, i zde je z výpovědí učitelů patrné, že se snažili nalézt rovnováhu mezi těmito faktory. Kam až je možné nechat žákům prostor, aby se to neobrátilo v anarchii? Zvládneme jako pedagogové vycítit tuto hranici při práci s dospívajícími? V určitých aktivitách je tedy možné být součástí kolektivu a sdílet společné hudební zážitky. Z výpovědí učitelů cítím zadostiučinění z práce (když ne se všemi, tak alespoň s některými dospívajícími), cítím naději v pozitivní budoucnost.

Výsledky deníků mě motivují k položení otázky, proč se pouze jeden učitel zabýval svými vlastními pocity souvisejícími s výukou dospívajích? Je to stres, a tedy nedostatek času, se kterým se dnes většina učitelů hudební výchovy musí při práci potýkat? (Ostatně, ve výpovědi učitele č.2 je tento problém zmíněn ve čtvrté hodině.) Je možné, že prostě není čas zabývat se sám sebou jako člověkem? (Pokud již zbude čas zabývat se sám sebou jako profesionálem.) Nebo je možné, že se jako pedagogové k podobné problematice neumíme postavit a zaměňujeme vlastní emocionální vyjadřování s obecnými popisy projevů žáků v hodinách? Je také možné, že je pro učitele obtížné spojovat svou lidskou a profesní stránku, protože by se ve třídě cítili ohroženi? Výše uvedená výzkumná sonda byla provedena pouze se třemi učiteli, není tedy možné z tak malého vzorku obecně usuzovat. Přesto jsou to důležité otázky, kterými je třeba se zabývat a kde vidím potenciál ke zlepšení stavu hudební výchovy. Je možné, že nejsme v této oblasti jako pedagogové dostatečně připraveni? Výsledky metody reflektivní bilance mě motivovaly k formulování další otázky týkající se učitelů samotných a to konkrétně pocitů a emocí souvisejících s jejich lidskou stránkou. Zadala jsem tedy dodatečně ještě jeden dotazník pro tento účel vytvořený.

7.4.3 Dotazník pro učitele

Dotazník (viz. příloha č. 3) byl zadán třem učitelům, kteří se podíleli na výzkumné sondě a pěti učitelům, kteří se na výzkumu nijak nepodíleli. Obě skupiny tedy vyhodnotíme zvlášť. Dotazník obsahoval následující otázky:

1. Myslíte si, že je k práci učitele hudební výchovy s dospívajícími žáky zapotřebí dostatečně vysoké sebevědomí? Pokud ano, proč?
2. Myslíte si, že respekt k sobě samému jako k člověku i jako k profesionálovi ovlivňuje práci učitele hudební výchovy s dospívajícími žáky? Pokud ano, proč?
3. Myslíte si, že jsou prožitky učitele (vyvolané hudbou) důležité pro jeho práci v hudební výchově s dospívajícími žáky? Pokud ano, v jakém smyslu?
4. Měla by pedagogická příprava podle vašeho názoru zahrnovat témata:
   a. Sebevědomí učitele hudební výchovy jako faktor při práci s dospívajícími žáky?
   b. Respekt k sobě samému jako k člověku a jako k budoucímu učiteli hudební výchovy?
   c. Hudební prožívání učitele a jeho využití při práci s dospívajícími žáky?
5. Máte pocit, že vás na pedagogické fakultě dostatečně připravili v těchto oblastech:
   a. Sebevědomí učitele hudební výchovy jako faktor při práci s dospívajícími žáky?
   b. Respekt k sobě samému jako k člověku a jako k budoucímu učiteli hudební výchovy?
   c. Hudební prožívání učitele a jeho využití při práci s dospívajícími žáky?
6. Myslíte si, že je důležité diskutovat s dospívajícími žáky v hodinách hudební výchovy? Pokud ano, proč?
7. Myslíte si, že je důležité respektovat výběr činností samotnými dospívajícími žáky v hudební výchově? Pokud ano, proč?
8. Myslíte si, že je důležité respektovat hudební preference dospívajících žáků v hudební výchově? Pokud ano, proč?

V následující tabulce jsou uvedeny klíčové odpovědi učitelů, kteří se na projektu nepodíleli.

Tabulka 4 Odpovědi z dotazníků učitelů podílejících se na projektu

Otázky	Učitelé účastnící se na výzkumné sondě	
1. Myslíte si, že je k práci učitele hudební výchovy s dospívajícími žáky zapotřebí dostatečně vysoké sebevědomí? Pokud ano, proč?	Učitel č.1	*„Přiměřené sebevědomí je nutné, protože žáci sami jsou notně sebevědomí ...“*
	Učitel č.2	*„Učitel musí mít dnes velmi vysoké seběvědomí. Žáci si ho budou velmi často zkoušet ...“*
	Učitel č.3	*„Ano, každou nejistotu žáci odhalí. Učitel musí mít tak vysoké sebevědomí, aby mu to nezpůsobovalo problémy přiznat chybu ...“*
2. Myslíte si, že respekt k sobě samému jako k člověku i jako k profesionálovi ovlivňuje práci učitele hudební výchovy s dospívajícími žáky? Pokud ano, proč?	Učitel č.1	*„... Ostatní se ke mně chovají tak, jak jim to dovolím - respekt k sobě samému napomáhá vymezit hranice ve vzájemné komunikaci mezi učitelem a žákem, pravidla a jejich dodržování.“*
	Učitel č.2	*„Respekt k sobě samému člověk musí mít ...“*
	Učitel č.3	*„Ano, Pokud respektuji sama sebe a vytvořím si hranici, kterou budou respektovat i ostatní ... z toho vzniká úcta k našim osobám i k naší práci.“*
3. Myslíte si, že jsou prožitky učitele (vyvolané hudbou) důležité pro jeho práci v hudební výchově s dospívajícími žáky? Pokud ano, v jakém smyslu?	Učitel č.1	*„Prožitek je nutná součást práce s hudbou – pro učitele i pro žáka, který snadno odhalí, pokud učitel svůj zájem nebo nadšení pouze předstírá, otřepaná pravda, že kdo chce zapalovat musí sám hořet platí u umění dvojnásob.“*
	Učitel č.2	*„Učitel jako člověk poslouchá určitý druh hudby, který ho povznáší. Na druhé straně respektuje osnovy a díla, se kterými žáky bude seznamovat ...“*
	Učitel č.3	*„Ano. Dokáži tak pochopit různorodost prožitků žáků.“*

4. Měla by pedagogická příprava podle vašeho názoru zahrnovat témata:		
Sebevědomí učitele hudební výchovy jako faktor při práci s dospívajícími žáky	Učitel č.1	*„Ano, měla by zahrnovat všechna tato témata."*
	Učitel č.2	*„Už na fakultě by měly být přednášky o sebevědomí učitele. Kolikrát si pedagog neví rady ve vyučování? Nikdo nehovoří o tom, jak se má člověk chovat v konfliktních třídách, kterých přibývá ..."*
	Učitel č.3	*Ano, i když si nejsem jista, jestli naše VŠ jsou toto schopny poskytnout..."*
Respekt k sobě samému jako k člověku a jako k budoucímu učiteli hudební výchovy	Učitel č.1	*„Ano, měla by zahrnovat všechna tato témata."*
	Učitel č.2	*„Ano ..."*
	Učitel č.3	*„Ano, ale myslím, že toto se předat nedá. Psychologové mohou o tomto tématu diskutovat na seminářích, ale každý člověk si musí sám dojít k svému vlastnímu poznání Já a vybudování respektu."*
Hudební prožívání učitele a jeho využití při práci s dospívajícími žáky	Učitel č.1	*„Ano, měla by zahrnovat všechna tato témata."*
	Učitel č.2	*„Přitáhnout děti k poslechu je způsobem, který jsem díky Vám prováděl v hodinách. Je to náročné, protože to chce připravit a znát o skladbě různé prodrobnosti. Děti se naučí zaměřit pozornost na místa a věci, na které je učitel navedl a samy si vytvářejí závěry."*

	Učitel č.3	*„Ano. Já jsem se s tím ale na VŠ nesetkala. Měla jsem to štěstí, že jsem na letních školách pro učitele HV potkala pana prof. Herdena a jeho poslechovou metodu. Myslím, že je to přesně to, co bychom jako učitelé měli předávat dětem."*
5. Máte pocit, že vás na pedagogické fakultě dostatečně připravili v těchto oblastech:		
Sebevědomí učitele hudební výchovy jako faktor při práci s dospívajícími žáky	Učitel č.1	*„Pouze částečně – v tom, co se týká odbornosti jako nutného předpokladu profesního sebevědomí ..."*
	Učitel č.2	*„Za našich časů se o sebevědomí učitele nemluvilo. Učitel měl přirozenou autoritu, kterou prosazoval svými znalostmi a přístupem k žákům ..."*
	Učitel č.3	*„Vůbec ne!"*
Respekt k sobě samému jako k člověku a jako k budoucímu učiteli hudební výchovy	Učitel č.1	*„Pouze částečně – v tom, co se týká odbornosti jako nutného předpokladu profesního sebevědomí ..."*
	Učitel č.2	*„Myslím, že na současné excesy a obranu proti nim fakulty studenty vůbec nepřipravují."*
	Učitel č.3	*„Ne."*
Hudební prožívání učitele a jeho využití při práci s dospívajícími žáky	Učitel č.1	*„... Oblast prožitků byla zcela opomíjena, nejvíce mě naučila zkušenost ve škole."*
	Učitel č.2	*„Učitel dostal jistý metodický návod, jak postupovat. S přibývajícími zkušenostmi získával svoje názory a dělal si závěry sám ..."*
	Učitel č.3	*„Ne, nebyl na to čas."*

6. Myslíte si, že je důležité diskutovat s dospívajícími žáky v hodinách hudební výchovy? Pokud ano, proč?	Učitel č.1	*„ – ano, rozvíjí se slovní zásoba, schopnost formulovat myšlenky a názory, kritické myšlení, argumentace, právo mít svůj názor, pokud ho dokáži zdůvodnit.“*
	Učitel č.2	*„Žáci mají právo na diskuzi o hudebních problémech, pochopitelně na slušné úrovni. Je příjemné diskutovat s někým, kdo se danou problematikou zabývá, třebaže žák má mnohdy větší přehled než učitel. Proč ne? Nejsme vševědoucí. A kdo tohle přizná před dětmi, neztratí na své autoritě.“*
	Učitel č.3	*„Ano, a nejen v hodinách HV. Potřebují cítit, že se učitel-dospělý zajímá o ně a jejich problémy. Tak se vlastně učí umění naslouchání a toleranci k názoru druhého. Dá se to přenést i na toleranci poslechu jiného žánru hudby než poslouchám já.“*
7. Myslíte si, že je důležité respektovat výběr činností samotnými dospívajícími žáky v hudební výchově? Pokud ano, proč?	Učitel č.1	*„ – určitá míra volnosti je podle mého názoru vhodná, chceme žáky získat a motivovat, ne odradit, absolutní volnost však svádí k anarchii, je potřeba hledat rovnováhu.“*
	Učitel č.2	*„Žáci se málokdy dokáží dohodnout na tom, co by v předmětu chtěli, každý prosazuje svůj názor a sotva respektuje toho druhého. Současné kolektivy tříd jsou spíše destruktivní a jekékoli dohody jsou ve většině případů nemožné ...“*
	Učitel č.3	*„Ano, ale bez usměrňování to nejde. Je dobře, že se aktivní zučastňují výuky, více je to baví.“*

8. Myslíte si, že je důležité respektovat hudební preference dospívajících žákův hudební výchově? Pokud ano, proč?	Učitel č.1	*„... ano, ale s mírou, vhodnou volbou hudby mohu ovlivnit jejich estetická měřítka, populární hudbu vnímají intenzivně, učitel se nemůže tvářit, že tato hudba neexistuje nebo že je apriori špatná."*
	Učitel č.2	*„V hodinách lze upřednostňovat preference dospívajících žáků. Je třeba je ovšem nasměrovat i k tomu, aby dokázali respektovat i takové druhy hudby, které je nezajímají."*
	Učitel č.3	*„Ano, pak se navzájem lépe tolerujeme."*

Účastníci výzkumné sondy se shodují na tom, že je pro učitele hudební výchovy dostatečně vysoké sebevědomí nezbytností. Porovnávají je se sebevědomím žáků a dá se říci, že se tím staví až do „bojové" opozice, což je v současných třídách zřejmě zapotřebí. Jsou přesvědčeni, že by bylo třeba toto téma zapojit do přípravy na pedagogické fakultě. Je potom smutné, dočítáme-li se v následujících odpovědích, že je v této oblasti na fakultách připravili pouze částečně či že se o podobných tématech vůbec nehovořilo. (Jeden z dotazovaných uvádí, že v době jeho studia měla pozice učitele přirozenou autoritu, nebylo to tedy v té době potřeba.). Je možné, že je tento důvod jedním z mnoha, proč se tato témata na dnešních fakultách stále opomíjí? Opravdu si myslíme, že je autorita učitele podporována společenskými měřítky? Není třeba se tímto tématem přeci jenom začít zabývat?

Respekt k sobě samému jako k učiteli i jako k člověku je podle dotazovaných učitelů také velmi důležitý a pomáhá vymezovat hranice nejen v komunikaci s dospívajícími, ale i hranice obecné, lidské, které pak respektuje okolí. Přestože učitelé toto téma shledávají jako nutnou součást pedagogického vzdělání, na vysokých školách se podle jejich názoru opět opomíjí. Stejně tak je to i s otázkou týkající se vlastního prožívání jako pozitivního faktoru při práci s dospívajícími v hudební výchově. Jde o velmi důležitou součást práce, bylo by zajímavé (ne-li nutné) se jí zabývat, ovšem není tomu tak. Citujeme-li jednoho z učitelů: „Učitel dostal jistý metodický návod, jak postupovat. S přibývajícími zkušenostmi získával své názory a dělal si závěry sám." Je možné dostat na hudební prožívání metodický návod? Nebylo by třeba se těmito náměty zabývat trochu hlouběji a z individuální perspektivy každého budoucího učitele hudební výchovy?

Diskutovat s dospívajícími žáky je podle výpovědí učitelů velmi důležité a přináší to pozitivní výsledky jako je schopnost formulovat myšlenky a názory, argumentovat, umět naslouchat, být tolerantní apod. Je ovšem třeba, aby podobné diskuze probíhaly podle jistých pravidel a na slušné úrovni. Na otázku č.7, zda je důležité respektovat výběr činností v hudební výchově samotnými dospívajícími žáky, jsou odpovědi velmi emotivní. Třída dospívajících je jedním z dotazovaných učitelů chápána spíše jako destruktivní a tudíž neschopná se na něčem dohodnout. Další zdůrazňuje nutnost nechat žáky aktivně se zúčastňovat výuky hudební výchovy z hlediska motivace k práci a jiný se pak snaží hledat rovnováhu mezi absolutní volností a anarchií. Nutnost rovnovány zmiňují dotazovaní i v odpovědích na otázku, zda je důležité respektovat hudební preference dospívajících žáků v hudební výchově. Podle nich je důležitý vzájemný respekt k hudebním preferencím, neodmítání současné populární hudby a hledání kompromisu mezi učitelem a žákem.

V následující tabulce jsou uvedeny klíčové výpovědi učitelů, kteří se na projektu nepodíleli.

Tabulka 5 Odpovědi z dotazníků učitelů nepodílejících se na projektu

Otázky	Ostatní učitelé	
1. Myslíte si, že je k práci učitele hudební výchovy s dospívajícími žáky zapotřebí dostatečně vysoké sebevědomí? Pokud ano, proč?	Učitel č.1	*„Rozhodně – učitel často čelí nejrůznějším nástrahám a má-li výuku uskutečnit, bez sebevědomí se neobejde."*
	Učitel č.2	*„Ano, aby dokázal lépe získat děti pro předmět, který je vedlejší."*
	Učitel č.3	*„ ... dostatečné sebevědomí je nezbytností v učitelství v zásadě. Nejistý kantor není schopen přesvědčit děti o tom, že ví, o čem mluví, bojí se zpívat, hrát – prostě od sebevědomí (zdravého) se odráží osobnost učitele."*
	Učitel č.4	*„ ... Pedagoga, který nevěřil ve své schopnosti a dovednosti, neměl by dostatečně vysoké sebevědomí, by žáci nerespektovali, dali by mu jeho nedůvěru v sebe samého takzvaně sežrat."*

	Učitel č.5	*„Příliš vysoké sebevědomí ne, nechceme se nad nikoho povyšovat, ale zdravé sebevědomí ano ...“*
2. Myslíte si, že respekt k sobě samému jako k člověku i jako k profesionálovi ovlivňuje práci učitele hudební výchovy s dospívajícími žáky? Pokud ano, proč?	Učitel č.1	*„Ano, učitel je téměř povinen naučit takovému respektu i žáky ...“*
	Učitel č.2	*„Ano.“*
	Učitel č.3	*„Rozhodně ...“*
	Učitel č.4	*„Ano.“*
	Učitel č.5	*„Vážit si sebe sama je důležité, aby si žáci vážili i nás, jako učitelů a důvěřovali nám v naších znalostech a vědomostech.“*
3. Myslíte si, že jsou prožitky učitele (vyvolané hudbou) důležité pro jeho práci v hudební výchově s dospívajícími žáky? Pokud ano, v jakém smyslu?	Učitel č.1	*„Učitel by měl umět o své prožitky se žáky podělit. Dát jim tak vodítko, malou nápovědu, jak je možné nechat se hudbou ovlivnit, co je díky hudbě možné prožívat, co hudba může přenášet ...“*
	Učitel č.2	*„Ano, žáci se tak dokáží otevřít a sami se projevit.“*
	Učitel č.3	*„To je trochu problém. Sice jen zapálený může hořet, ale pokud se nadšení učitele neshoduje s nadšením dětí, je nutné, aby se kantor dobře sledoval, aby nebyl spíše směšný ...“*
	Učitel č.4	*„Ano, jsou důležité. Hudební výchova je předmět, kde je místo k vyjadřování pozitivních i negativních pocitů a pedagog, kterému je hudba nějak jedno, by těžko tento předmět mohl smysluplně učit.“*
	Učitel č.5	*„Ano, je to velmi důležité. Děti lépe pochopí daný poslech a naučí se prožitkům.“*

4. Měla by pedagogická příprava podle vašeho názoru zahrnovat témata:		
Sebevědomí učitele hudební výchovy jako faktor při práci s dospívajícími žáky	Učitel č.1	*„Ano."*
	Učitel č.2	*„Ano."*
	Učitel č.3	*„Myslím, že ne. Domnívám se, že se to snad ani nedá naučit, a jestli to někdo potřebuje, podle mého by neměl učit ..."*
	Učitel č.4	*„Ano."*
	Učitel č.5	*„Ano."*
Respekt k sobě samému jako k člověku a jako k budoucímu učiteli hudební výchovy	Učitel č.1	*„Ano."*
	Učitel č.2	*„Ano."*
	Učitel č.3	*„Myslím, že ne. Domnívám se, že se to snad ani nedá naučit, a jestli to někdo potřebuje, podle mého by neměl učit ..."*
	Učitel č.4	*„Ano"*
	Učitel č.5	*„Ano"*
Hudební prožívání učitele a jeho využití při práci s dospívajícími žáky	Učitel č.1	*„Ano."*
	Učitel č.2	*„Ano."*
	Učitel č.3	*„Ano. Kantor by měl být připraven adektvátně reagovat."*
	Učitel č.4	*„Ano."*
	Učitel č.5	*„Ano."*

5. Máte pocit, že vás na pedagogické fakultě dostatečně připravili v těchto oblastech:		
Sebevědomí učitele hudební výchovy jako faktor při práci s dospívajícími žáky	Učitel č.1	*„Ne."*
	Učitel č.2	*„Ne."*
	Učitel č.3	*„Ne."*
	Učitel č.4	*„Ne."*
	Učitel č.5	*„Částečně."*
Respekt k sobě samému jako k člověku a jako k budoucímu učiteli hudební výchovy	Učitel č.1	*„Ne."*
	Učitel č.2	*„Ne."*
	Učitel č.3	*„Ne."*
	Učitel č.4	*„Ne."*
	Učitel č.5	*„Částečně."*
Hudební prožívání učitele a jeho využití při práci s dospívajícími žáky	Učitel č.1	*„Ne."*
	Učitel č.2	*„Ano."*
	Učitel č.3	*„Ne."*
	Učitel č.4	*„Ano"*
	Učitel č.5	*„Částečně."*
6. Myslíte si, že je důležité diskutovat s dospívajícími žáky v hodinách hudební výchovy? Pokud ano, proč?	Učitel č.1	*„Ano, je ovšem zapotřebí zvládat pravidla diskuze – a to na obou stranách diskutujících. Dospívající diskutují rádi, rozhodně je tak šance, že se zapojí velká většina třídy."*
	Učitel č.2	*„Ano, dozvědět se jejich názor, co je pro ně v hudbě podstatné, jaká hudba je oslovuje, co poslouchají."*
	Učitel č.3	*„Ano! Je to přece nutná součást výchovy. V diskuzi vznikají nejzajímavější nápady, posílí se tvůrčí potenciál!"*

	Učitel č.4	*„Diskuze se žáky v hodinách je většinou žádoucí a v hodinách hudební výchovy by tomu nemělo být jinak. Učitele by mělo zajímat, jak se která činnost žákům líbí, co rádi poslouchají, co je jim blízké a podle toho i šít hodiny třídám na míru."*
	Učitel č.5	*„Ano, žáci mohou mít k danému tématu dobré postřehy."*
7. Myslíte si, že je důležité respektovat výběr činností samotnými dospívajícími žáky v hudební výchově? Pokud ano, proč?	Učitel č.1	*„Ano, opět je ale potřeba respektovat určitá pravidla. Veškerou výuku by neměli řídit žáci. Učitel by ale měl rozhodně přihlížet k jejich zaměření a zájmu."*
	Učitel č.2	*„Ano, přiblížit žákům výběrem takových hudebních témat, které je zajímají."*
	Učitel č.3	*„Pouze do určité míry. Studenti spoustu věcí neznají – tedy ani namají možnosti si uvědoměle vybírat."*
	Učitel č.4	*„ ... žáci se rádi podílejí na podobě vyučovacích hodin, tak proč jim tuto možnost neposkytnout. Mohou sami před sebou předvést, v čem jsou dobří, nebo mohou ukázat, která hudba je jim blízká aj."*
	Učitel č.5	*„Ano, žáky hodina ještě více zaujme, ale kombinovat s činnostmi učitele."*

8. Myslíte si, že je důležité respektovat hudební preference dospívajících žákův hudební výchově? Pokud ano, proč?	Učitel č.1	*„Ano. Velmi často mají žáci podrobnější znalosti o některém hudebním žánru či stylu než učitel. Je jen na učiteli, zda umí přiznat, zda něco neví, či nezná. Jistě ho pak snáz (na oplátku) vyslechnou i žáci. Často lze dojít k zajímavým souvislostem."*
	Učitel č.2	*„Ano, vždy je lepší pracovat se zájmem než s nezájmem."*
	Učitel č.3	*„Respektovat určitě. Teprve tehdy s nimi můžeme navázat plnohodnotný kontakt. Musí vědět, že je bereme jako partnery."*
	Učitel č.4	*„V hodinách by měly být v rovnováze všechny činnosti, i když některým dávají žáci samozřejmě přednost."*
	Učitel č.5	*„Ano, hodinu to oživí a učitel získá větší přehled např. o hudbě poslouchané dospívajícími žáky."*

Stejně jako předchozí skupina i učitelé nepodílející se na výzkumné sondě se domnívají, že je dostatečně vysoké sebevědomí k práci učitele hudební výchovy s dospívajícími velmi důležité. Zmiňují ovšem i situace, kdy je nebezpečné se nad dospívající povyšovat. Na otázku, zda by měla pedagogická příprava zahrnovat tato témata, odpovídají ve většině případů kladně, všichni pak souhlasí s tím, že se v průběhu jejich studia tato témata buď jen částečně nebo vůbec neprobírala. V jedné z odpovědí, která se odlišuje od ostatních, se uvádí, že by se tato témata v přípravě na profesi probírat neměla. Podle tohoto názoru se zdravému sebevědomí, které je nutné k výuce dospívajících v hudební výchově, nedá naučit a pokud ho člověk nemá, neměl by se stát učitelem. Je ale možné, aby měli osmnáctiletí studenti, kteří se hlásí na pedagogickou fakultu s cílem stát se učiteli, již vybudované „hotové" sebevědomí? V tomto období přece stále dochází k psychickému vývoji. Jak mají tedy studenti vědět, zda jsou po této stránce vhodnými adepty na povolání učitele hudební výchovy? Mohl by to být také jeden z důvodů, proč absolventi pedagogických fakult velmi

často utíkají ze škol a pracují v jiných oblastech? Stejně tak je hodnoceno i téma respektu k sobě samému. Jde o velice důležitou oblast pro práci s dospívajícími, která by měla být součástí pedagogického vzdělávání, ale bohužel není. Co se týká témat vlastního prožívání, objevuje se zde velmi zajímavý názor. Jeden z respondentů uvedl, že jde v tomto případě o problém. Když se učitel snaží podělit o své hudební prožitky se třídou, která jeho nadšení nesdílí (ještě hůře není-li zde kvalitní vztah mezi učitelem a žáky), může se učitel hudební výchovy dostat do situace, kdy bude spíše směšný. Podle tohoto názoru je tedy velmi důležité sledovat sám sebe, snažit se vycítit, zda podobné sdílení s tou kterou třídou možné je či není. I toto je oblast, která je podle většiny učitelů velmi důležitá a bylo by vhodné se na ni na pedagogické fakultě dostatečně připravit. Jako v jedné z mála oblastí zmíněných v dotazníku je zde však několik učitelů, kteří uvádějí, že je v této oblasti na pedagogické fakultě připravili dostatečně. I pro tuto skupinu učitelů je důležité a vhodné diskutovat s dospívajícími žáky, respektovat jejich výběr činností i jejich hudební preference.

Klíčové myšlenky dotazovaných učitelů:

- Pro práci učitele hudební výchovy s dospívajícími je nutné mít dostatečně vysoké sebevědomí, protože pokud by si učitel nevěřil, před žáky by neobstál.
- Pro práci učitele hudební výchovy s dospívajícími je nutné mít respekt k sobě samému jako k člověku i k profesionálovi, kromě jiného to pomáhá stanovit hranice v komunikaci.
- Pro práci učitele hudební výchovy s dospívajícími je důležité zabývat se vlastním prožíváním, prožitek je nutná součást práce s hudbou. Měl by ovšem být ostražitý s jakými kolektivem učitel pracuje.
- Témata jako je sebevědomí učitele, respekt k sobě samému, vlastní prožívání by měla být součástí profesní přípravy na pedagogických fakultách.
- S dospívajícími žáky je v hodinách hudební výchovy dobré diskutovat, mají na diskuzi právo.
- Určitá míra volnosti je v hudební výchově nutná, je ale třeba hledat rovnováhu a nenechat situaci dospět k anarchii.
- Je důležité respektovat hudební preference dospívajících v hudební výchově.

Je výborné, že jsou si učitelé dospívajích žáků v hudební výchově vědomi nutnosti zabývat se tématy vlastního sebevědomí, respektu k sobě samému, vlastním prožíváním, že jsou si

vědomi potřeby respektovat žáka a jeho osobnosti, diskutovat s ním, nechat ho podílet se na volbě aktivit. Je ovšem velmi smutné, že jsou všechna tato témata v hudebně-pedagogickém vzdělávání opomíjena.

7.5 Verifikace hypotéz a závěry z výzkumné sondy

V práci byly stanoveny následující hypotézy:

Hlavní hypotéza č. 1: Zájem dospívajících o hudební výchovu je na běžných základních školách v současné době velmi malý.

Hlavní hypotéza č. 2: Nezájem dospívajících žáků o výuku hudební výchovy na základních školách souvisí mimo jiné i s nedostatečnou přípravou učitelů na komunikativní činnosti (př. s nedostatečným zájmem učitelů o zařazování kreativních činností do hodin hudební výchovy).

Hlavní hypotéza č. 3: Předpokládáme, že intervence podpoří zájem dospívajících žáků o práci v hudební výchově.

Vedlejší hypotézy:

- Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím podpory kreativního potenciálu v muzikoterapeutických aktivitách
- Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím zlepšení vnímání sebe sama a sebeobjevování
- Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím podpory chápání relativity pohledu na estetično v hudbě

Podmínky:

- Tato intervence se dá integrovat do běžných hodin HV s dospívajícími žáky.
- Tato intervence vede k didaktickým výsledkům, které jsou v hodinách HV očekávany (např. poznávání elementárních hudebních tvarů, schopnost hudebního vyjadřování)

Vzhledem k malému výzkumnému vzorku si nečiním nároky na zobecnění výsledků z výzkumné sondy. Přesto si dovolím z těchto závěrů usuzovat na možnou situaci či problémy související s tématem výuky hudební výchovy dospívajících na bežné základní škole. Heuristické pojetí výzkumné sondy pak umožňuje hledat a klást si nové otázky, které je v budoucnu třeba zodpovídat.

Podíváme-li se na hypotézu č. 1 **Zájem dospívajících o hudební výchovu na běžných školách je v současné době velmi malý.** Troufám si říct, že se potvrdila. Nejenže je tato situace obecně známým faktem, ale potvrzují to i výsledky mnou zadaných dotazníků, kde ze 192 dospívajících žáků většina projevuje nezájem.

Hypotéza č. 2 **Nezájem dospívajících žáků o výuku hudební výchovy na základních školách souvisí mimo jiné i s nedostatečnou přípravou učitelů na komunikativní činnosti (př. s nedostatečným zájmem učitelů o zařazování kreativních činností do hodin hudební výchovy).** Z výsledků dotazníků je patrné, že pedagogické fakulty připravující učitele hudební výchovy opomíjejí velmi důležitá témata, jako jsou např. sebevědomí učitele, respekt učitele k sobě samému, vlastní prožívání související s hudbou. Učitelé tedy nemají jinou možnost, než se s těmito problémy seznamovat až v praxi, což může jejich práci negativně ovlivňovat. Z výsledků výzkumné sondy ale nelze jednoznačně říci, že nezájem dospívajících o výuku hudební výchovy souvisí výhradně jen s nedostatečnou přípravou učitelů na komunikativní činnosti na pedagogických fakultách. Tuto hypotézu tedy nelze potvrdit. Položme si ale otázku, jaké jsou šance, že se učitel, který je po této stránce nedostatečně či průměrně připraven, bude pouštět do aktivit vyžadujících práci s vlastním či studentovým hudebním prožíváním? Není zde menší pravděpodobnost než u učitele, který se těmito tématy během studia již zabýval? Není možné se domnívat, že učitelé, kteří na podobné aktivity nejsou připraveni, zařazují podobné činnosti do hodin méně a tím jsou hodiny pro dospívající i méně zajímavé a nápadité? Jsem přesvědčena, že pokud se se studenty na pedagogických fakultách bude tímto směrem pracovat, šance, že podobné aktivity budou zařazovány do hodin hudební výchovy, je větší. Na nezájem učitelů bychom také mohli usuzovat z faktu, že ze třiceti oslovených učitelů byli pouze dva ochotni podílet se na projektu a zařadit kreativní aktivity do hodin hudební výchovy. To mohlo ale ovlivnit mnoho faktorů, jako je např. nedostatek času či špatné ohodnocení učitelů a tím i nechuť pouštět se do nových programů, aniž by byli finančně ohodnoceni. Pozitivní zkušenost významně ovlivňuje tvořivé aktivity učitele.

Lze potvrdit hypotézu č. 3 **Předpokládáme, že intervence podpoří zájem dospívajících žáků o práci v hudební výchově**? Posoudit situaci je zde možné pouze

z grafů a z osobních výpovědí získaných od respondentů na třetím stupni. Z reakcí studentek je také patrné, že došlo k podpoře kreativity a že se jim otevřely nové perspektivy možného vnímání hudby (práce s emocemi a náladami apod.). Tímto je možné potvrdit i vedlejší hypotézu: **Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím podpory kreativního potenciálu**. Přestože při uplatňování podobných tvořivých muzikoterapeutických / muzikofiletických aktivit uvedených v programu ve většině případů paralelně dochází ke zlepšování vnímání sebe sama (k sebeobjevování), výsledky výzkumné sondy o tomto jasně nevypovídají. Nelze tedy vedlejší hypotézu **Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím zlepšení vnímání sebe sama a sebeobjevování** potvrdit. Výpověď učitele č.1 z druhé hodiny programu nám potvrzuje, že vedlejší hypotéza **Tohoto účinku se dosáhne prostřednictvím podpory chápání relativity pohledu na estetično v hudbě** se potvrdila. Paní učitelka zde hovoří o potěšení z vlastní originality a zavrhuje potřebu podobat se původnímu provední skladby. Fakt, že program bylo možné prakticky realizovat, potvrzuje dodržení podmínky: **Tato intervence se dá integrovat do běžných hodin HV s dospívajícími žáky**. Také podmínka **Tato intervence vede k didaktických výsledkům, které jsou v hodinách HV očekávány (např. poznávání elementárních hudebních tvarů, schopnost hudebního vyjadřování)** byla dodržena, aktivity podporující didaktické obsahy byly součástí první fáze programu, na které ostatní kreativní činnosti navazovaly.

8 Závěr

Hudba je jako voda

Můj manžel mi dal k narozeninám zvláštní dárek - kurz potápění. Probíhal v Belize na otevřeném moři. Najednou jsem dostala strach z té ohromné spousty vody, do které jsem se měla potopit, která měla ze všech stran obklopit mé tělo i duši. Začala jsem tedy přemýšlet o tom, jak vnímat moře jinak, jak ho přijmout beze strachu, jak se na ně dívat z jiné perspektivy. Když přišel ten okamžik a já jsem se poprvé potopila pod hladinu, napadlo mě jedno úžasné přirovnání, které si od té doby pamatuji. Stejně jako mne v ten okamžik zcela obklopovala voda, tak mne v mém životě obklopuje hudba. Hudba je pro mne obrovské moře, kde je plno proudů, které se kříží a mísí a odněkud někam plynou. V tomto moři se dá potopit do tajuplných hloubek, kam se jen málokdo odváží, ale je možné zůstat i na mělčině plné barevných korálů a hejn tančících rybiček. Když pokračuji ve svých myšlenkách dále, nacházím v mém hudebním moři i přirovnání k našemu tématu, ke vztahu muzikoterapie a hudební výchovy. Potápím se pod hladinu a sleduji nádherné barvy všude kolem. Je tu živo, rybičky kolem mne proplouvají, jako kdyby ze mne ani neměly strach, korály se blýskají, jak pod hladinu pronikají paprsky dopoledního slunce, vše je zde v pohybu. Pomalu se potápím níž a níž. Barvy ztrácejí na jasnosti a já začínám vidět nové věci. Korály i vodní rostliny začínají mít jiné barvy, vše je klidnější a vážnější. Jakoby zde život probíhal nějak pomaleji. Vodní přítmí vyvolává tajuplnou atmosféru a já vím, že jsem se dostala na pomezí dvou světů. Je možné vidět tyto dva světy jako svět hudební výchovy a svět muzikoterapie? Myslím si, že ano. Stejně jako mořské hloubky a mělčiny spojuje voda, spojuje muzikoterapii a hudební výchovu právě hudba. Kde jsou tedy ty proudy, kde se oba světy mísí a prolínají? Je možné je najít?

Všichni víme, že současná hudební výchova jako jeden z vyučovacích předmětů ve škole ztrácí na barevnosti a pestrosti. Jako kdyby z toho hejna tančících rybiček někdo pomalu lovil jednu rybku za druhou a s nimi ničil i atmosféru tohoto prostředí. Do hloubek se ovšem ten lovec bojí, hloubky jsou skryté v přítmí a ve své majestátné vážnosti si chrání svá bohatství. A tak je to i s muzikoterapií. Muzikoterapeuté na celém světě jsou si vědomi svého bohatství a chrání si ho, proto je muzikoterapie tolik opečovávaná a milovaná. Jak je to ale s hudební výchovou? Jak je to s těmi barevnými mořskými mělčinami? Již léta se snažíme vymýšlet různé cesty, jak zkvalitnit práci se žáky, jak motivovat učitele. Píší se práce na toto téma, dělají se výzkumy, ale mám pocit, že se to stále moc nedaří. V čem je problém? Jde o velmi problematickou oblast. Stejně jako je moře každý den jiné, i děti se

mění. Pokoušíme se hodnotit stav, zadávat dotazníky, dělat rozhovory, ale všichni víme, že to, co je dnes, bude za čtrnáct dní jinak. Děti a v našem případě dospívající děti jsou opravdu jako ty barevné rybky. Tančí a honí se mezi korály a nikdy je nenajdeme v té stejné situaci, se stejnou náladou, ve stejném počtu. Je tedy velmi těžké hledat čísla, která tuto situaci přesně změří a vypočítají souřadnice, kde je ten zlý lovec, kterého je třeba zastavit, aby nám nezničil zbytek toho krásného, co máme. A tak si pomalu přiznáváme, že barev ubývá. Ale i to byl pro nás dříve problém! Přiznat si to! Pod hladinu jsme se raději vůbec nedívali, krásně se blýskala na slunci a to nám stačilo k tomu, abychom tvrdili, že je vše v pořádku. Dnes ale víme, že není. Situace na některých školách je v podstatě čím dál horší. Co se týká hudební výchovy, jsou u nás školy, kde se hudební výchově vyučuje velmi kvalitně, ale není jich mnoho.Ve většině škol jde o průměr až podprůměr. Dobře, alespoň jsme si to přiznali. Jsme na dobré cestě. Ale co teď? Otáčíme hlavy do všech stran a hledáme nové nápady, nové cesty. Jedna myšlenka by tu byla, možná trochu riskantní, ale schůdná. Podívejme se z mělčin trochu hlouběji. Zadívejme se do toho přítmí pod námi. Vše není jen blýskavé sluníčko na hladině. Zadívejme se trochu sami do sebe, do svého nitra, stejně jako se to děje v muzikoterapii. Nechejme se inspirovat tajuplnou atmosférou, kde prožitky nabývají na vážnosti a kde jsme o něco méně povrchnější! A začněme právě u sebe. Pokud se chci zabývat hudbou a někomu své zaujetí předávat, musím vědět, co ve mě hudba vyvolává, jak na ni reaguji já sám. Pokud se podíváme sami do sebe, za chvíli se nám oči přizpůsobí mírnému přítmí a uvidíme jiné barvy, jejich nové odstíny a kvality, uvidíme jiný svět. Tím světem se nechejme inspirovat. Mluvím o vlastním prožívání, o vlastních pocitech, o tom, jak hudbu vnímáme ne jen jako učitelé, ale především jako lidé.

Po několikaleté zkušenosti s lidmi z různých zemí, nejrůznějších národností a také po několikaleté práci na tomto tématu jsem přesvědčena, že jde o správnou cestu, nebo chcete-li cestičku. (Existují určitě i jiné nápady a cesty vedoucí k úspěchu.) Jde o to „lidské“, co je možné v hudební výchově uplatnit a co tam v současné době často schází. Přestože u nás neexistují rozsáhlé výzkumy (i ten náš byl ohrožen totálním nezájmem učitelů) zabývající se uplatňováním muzikoterapie v hudební výchově, dokazuje její využitelnost zdravý selský rozum a dovoluje nám připustit si smysluplnost podobných postupů. Cítíme, že je obohacující ptát se sám sebe na prožitky, které souvisejí s hudbou a tedy i s výukou, je potřebné zabývat se vlastním sebevědomím tolik nutným k práci s dospívajícími, je přínosné propojovat jednotlivé obory a využívat k práci vše, co s hudbou souvisí, je dobré spojit hudební prožitek s reálným životem vlastním, ale i s životem svých žáků, je zapotřebí respektovat dospívající a nechat je diskutovat, hovořit o

svých nápadech. To vše přece nejsou nové věci. Všichni víme, že by měly patřit do každé výuky a to v každém předmětu. Rozhlédneme-li se kolem sebe, zjistíme, že podobné postupy se již několik let úspěšně uplatňují např. ve výtvarné výchově (viz. artefiletika), proč tedy ne v hudební výchově?

Přílohy

Příloha č. 1 Průběh programu

První fáze: Na cestě za znalostmi

První fáze programu nazvaná „Na cestě za znalostmi" je rozdělená do 4 vyučovacích hodin. Její obsah navazuje na některé oblasti probrané látky v hudební výchově v předchozích ročnících.

První hodina	**Poznej, co dělá píseň písní!**
Časová dotace	20 minut (zařazení do jedné vyučovací hodiny)
Pomůcky	nahrávka č.1 (píseň „Pozdrav z fronty" od Daniela Landy, či jiná píseň), tužka, papír
Organizace	skupinová práce (4 až 5 dětí), kolektivní práce
Hlučnost	stupeň 1 (1 - nejméně hluku, 5 - nejvíce hluku)
Zařazení do výuky	začátek hodiny po společném přivítání např. zpíváním

Aktivita č.1.: Poslech a poznávání hudebních a nehudebních elementů v písni
Učitel zadá úkol: *„Poslechněte si písničku a napište co nejvíce elementů (prvků hudební řeči), co v písni slyšíte. Napište to nejprve každý sám, pak se poraďte ve skupinách a sepište to na jeden papír. Jak byste pojmy vysvětlili vlastními slovy? Zvolte si jednoho zástupce, který bude výsledek prezentovat před třídou."*

Žáci si ukázku poslechnou a pak mají 10 minut na práci. Po dokončení, učitel zapisuje výsledky na tabuli, či na zvláštní papír. (Pokud žáci uvedou něco, s čím učitel nebude souhlasit, přesto to na výsledný papír zapíše.) Sám učitel se podílí na aktivitě. (S výsledkem se bude pracovat v následujících hodinách.)

Aktivita č.2.: Dialog o nalezených elementech
V případě nutnosti se učitel snaží žákům vysvětlit, o co v pojmech jde. Může přeložit hudební termíny do „puberťánštiny". Dynamika : *„Když do toho muzikant řeže, jak hluchej do vrat, něco nám tu provádí s hudební dynamikou, bude to zřejme sforzato."*

Př. odpovědí:
- *melodie (uspořádání tónů v určitém sledu)*
- *poloha (vysoko, nízko)*
- *tempo (rychlost)*
- *rytmus (střídání tónů různých délek)*
- *dynamika (síla znějícího tónu)*
- *barva tónů (volba nástroje, barva hlasu)*
- *text (připomeňme dětem, že přestože text nepatří do hudebních elementů, je často velmi důležitou součástí skladby)*

Případné doplnění učitelem:
- *směr pohybu (postup melodie nahoru či dolů)*
- *velikost intervalů (melodie jde skoky, kroky)*
- *metrum (uspořádání přízvučných a nepřízvučných dob)*
- *tonalita (soubor tónů uspořádaných podle pravidel, př. moll, dur, pentatonika atd.)*

- *agogika (výrazové prostředky – změny tempa)*
- *forma (stavba písně)*

Žáci s učitelem diskutují na téma, co znamená v hudbě tempo, dynamika, melodie atd.

Dodatek
V této hodině si žáci připomenou existenci prvků, elementů v hudbě a jejich názvosloví. Vysvětlí si, co v praxi znamenají a jak se s nimi dá pracovat. Je velmi důležité, aby žáci jednoduché teoretické termíny jako tempo, rytmus, dynamika či barva pochopili, aby byli později schopní je využít v improvizacích a v kreativních aktivitách.

Druhá hodina	**Víš, co se ti líbí a proč?**
Časová dotace	20 minut (zařazení do jedné vyučovací hodiny)
Pomůcky	č.1 a č.2 (píseň „Pozdrav z fronty, Daniel Landa"), tužka, papír (Nahrávka č. 2 může být nahrazena tím, že písničku učitel či celá třída zahraje a zazpívá. Organizaci první aktivity pak učitel změní podle potřeby.)
Organizace	třída se rozdělí do skupin (4 až 5 dětí do každé skupiny), kolektivní práce
Hlučnost	stupeň 1
Zařazení do výuky	začátek hodiny po hudebním přivítání

Aktivita č.1.: Poslech a srovnávání dvou verzí písně
"Rozdělte se do skupinek a sedněte si k sobě. Pustím vám dvě nahrávky. Pokuste se je srovnat a najít ve skladbě prvky, které se tam změnily. Změnilo se i působení skladby na vás? Nehledejte, které provedení lepší a které horší, pokuste se je pouze odlišit. Čím je zajímavá jedna a čím druhá? Napište všechny tyto informace na papír." Učitel pustí obě provedení písně jednu po druhé. Žáci pak mají na práci 10 minut.

Aktivita č. 2.: Dialog o rozdílném působení obou verzí a jejich možných důvodech
Př. Výsledku:
"Nahrávku od Daniela Landy znám. Ta písnička se mi hodně líbí. Ta druhá nahrávka, to zpívá někdo jiný, kdo tolik zkušeností se zpěvem asi nemá. Doprovod je tam jiný, je to o hodně jednoduší. Ale je to taky pěkný. Každá je jiná."

Žáci si s učitelem povídají o svých nápadech. Pak třída diskutuje o obou nahrávkách, o jejich podobnostech, odlišnostech, kvalitách. Učitel se snaží podporovat žáky v tom, aby respektovali názory druhých.

Dodatek
Pomocí této aktivity si žáci uvědomují, že s hudebními elementy může pracovat každý jinak. Záleží na vkusu dotyčného, kterou nahrávku upřednostní. (V případě srovnávání vlastního provedení a originální nahrávky je porovnávání velmi obtížné, ale o to zajímavější.) Žáci mají možnost seznámit se s faktem, že DOBŘE x ŠPATNĚ je v hudbě relativní pojem, že existuje mnoho názorů na jednu a tu samou věc. S dovolením připomínám, že zde není důležitá objektivní estetická hodnota skladby, ale její individuální vnímání a přínos pro každého žáka. Pokud jsou žákovy názory respektovány, žák se tím učí respektovat také názory druhých.

Třetí hodina	Zamysli se nad řečí hudby!
Časová dotace	20 minut
Pomůcky	hudební nahrávka č.1, tužka, papír, 5 ústřižků papíru s názvy elementů (dynamika, tempo, poloha, melodie, barva – hlas ... či jiné, podle uvážení učitele)
Organizace	třída se rozdělí do skupin (nejlépe 4 až 5 dětí do každé skupiny), kolektivní práce
Hlučnost	stupeň 1
Zařazení do výuky	začátek hodiny po hudebním přivítání

Aktivita č.1.: Poslech a hledání mimohudebních paralel

Učitel má připravenou nahrávku písně „Pozdrav z fronty". Každá skupinka si vylosuje jeden termín (dynamika, tempo, text, melodie, barva – hlas ...).

Učitel zadá úkol:

„Rozdělte se do skupin po pěti a sedněte si k sobě, ať spolu můžete pracovat. Každá skupina si vylosuje jeden pojem. Pozorně si přečtěte, co máte na ústřižku napsáno. Až vám pustím skladbu, soustřeďte se pouze na ten daný element. Napište všechno, co vás k tématu napadá. Mohou to být pocity, události, situace, barvy ... Je element v písni důležitý? Dá se srovnat s něčím mimohudebním? Co by se s písní stalo, kdyby se prvek změnil? Dejte všechny nápady ve skupině dohromady, zvolte si jednoho z vás a ten výsledek přečte."

Po vyslechnutí nahrávky dostanou žáci 10 minut na společnou práci.

Aktivita č.2.: Dialog o nalezených či nenalezených paralelách

Př. výsledku:

Skupina s tématem: „tempo"

„Nějak mi nejde soustředit se pouze na tempo, ovlivňuje mě text písně ... vidím pochování vojáků ... „

Třída diskutuje. *Jak na nás skladba působí? Shoduje či odlišuje se vnímání skupin? V čem?*

Dodatek

V této hodině se žáci seznamují s faktem, že elementy v písni mohou vyjadřovat i něco mimohudebního. Jde o pokus hledání souvislostí mezi hudbou a běžným životem. Žáci se učí hledat slova k vyjádření něčeho abstraktního. Pracují v kolektivu, kde nikdo není vystaven nedobrovolnému sebevyjádření. Kdo chce, diskutuje, kdo nechce, poslouchá. Žáci získávají zkušenosti se situacemi, kdy každý může mít svou pravdu, svůj názor. Hudba může vyvolávat odlišné zážitky a emoce, kde není DOBŘE či ŠPATNĚ. Učitelova „pravda" se na moment stává stejně pravdivou jako „pravda" každého žáka ve skupině.

Čtvrtá hodina	Měň, co chceš!
Časová dotace	20 minut
Pomůcky	nahrávka č.1., tužka, papír
Organizace	třída se rozdělí do skupin (nejlépe 4 až 5 dětí do každé skupiny), kolektivní práce

Hlučnost	stupeň 1
Zařazení do výuky	začátek hodiny po hudební přivítání

Aktivita č.1.: Poslech a práce s představami

„Rozdělte se do skupin. Poslechněte si nahrávku a vžijte se do role skladatele / hudebního kritika. Pokud byste měli možnost ovlivnit píseň Daniela Landy, co byste změnili a proč? Jaký element byste využili jinak? Napište všechny vaše nápady ve skupinách na papír." Učitel pustí nahrávku a nechá žákům 10 minut na práci.

Př. výsledku:

„Já bych do toho dal ještě více energie. Zpíval bych to hlasitěji ... možná trošku nakřáplejším hlasem."

„Já bych tam dala více emocí ... "

Aktivita č.2.: Dialog o možných změnách a jejich důvodech

Žáci i učitel prezentují své nápady a uvádí, co by změnili a proč. Učitel žáky může upozornit na to, že každý má právo mít svůj názor, že vše je individuální.

Dodatek

V této hodině mají žáci možnost (zatím pouze teoreticky) měnit v písni určité elementy. Důležité je, aby učitel žáky motivoval k zamyšlení nad důvody, které je ke změnám vedou. Aby se zamysleli nad kombinací elementů ve skladbě. Důležitým prvkem této aktivity je umožnění kritiky autority (v tomto případě zpěváka Daniela Landy). Kritika autorit je jedním z důležitých faktorů v období dospívání. Děti v dospívání kritizují své rodiče, učitele a považují je za neschopné. Ve škole se často s dospívajícími nikdo nebaví o tom, co se jim líbí a co ne. V hudbě by to ale mohlo být jinak. Odlišný názor na věc či konstruktivní kritika (např. oblíbené písničky) je přijatelná.

Druhá fáze: Na cestě za zkušenostmi a kreativitou

V druhé fázi programu s názvem „Na cestě za zkušenostmi a kreativitou" dochází k postupnému prolínání teorie s tvořivými aktivitami. Děti pouze neanalyzují, ale samy využívají své znalosti prakticky. Kreativně s nimi pracují na projektu s názvem: „Jak potěšit Daniela Landu". Fáze je rozdělená do 3 vyučovacích hodin.

Pátá hodina	**Jak mi zní TVÁ a MÁ slova v hudbě?**
Časová dotace	25 minut
Pomůcky	notový zápis krátkého úryvku písně „Pozdrav z fronty" s odstraněnou částí textu pro každého žáka, tužka, papír
Organizace	Třída se rozdělí do skupin (nejlépe 4 až 5 dětí do každé skupiny). Bylo by dobré, aby v každé skupince byl alepoň jeden nadprůměrný žák, který zná noty. Kolektivní práce.
Hlučnost	stupeň 1
Zařazení do výuky	začátek či konec hodiny

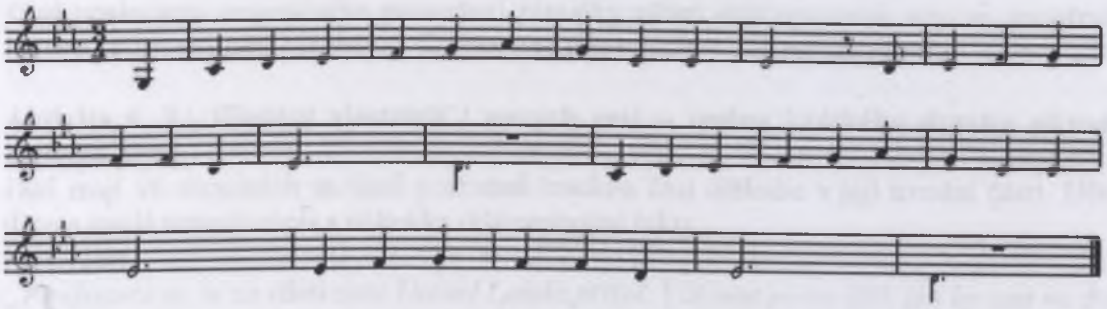
Aktivita č. 1.: Poslech písně a povídání o jejím textu a jeho působení

Před poslechem originálního provedení písničky učitel děti upozorní, aby se soustředily hlavně na její text. *„Jaký je? O čem se v písni zpívá? Co nám chce zpěvák říci? Jak na nás text působí?"*

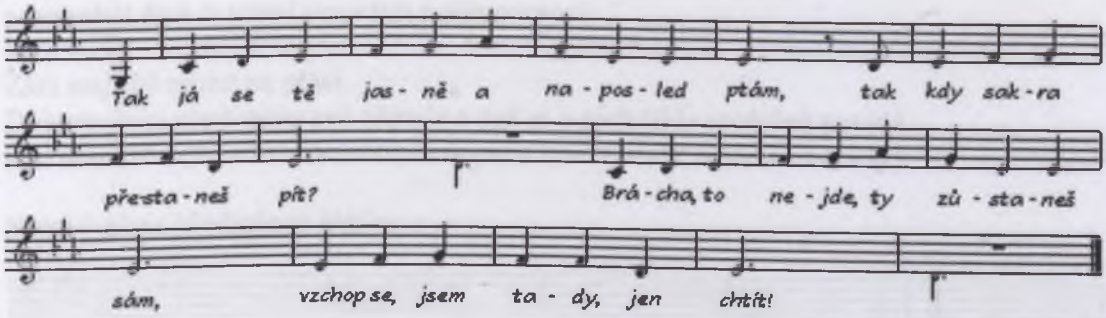
Aktivita č. 2.: Hledání vlastních / nových cest, změna části původního textu písně
Učitel dětem rozdá notový zápis s odstraněným textem. Děti mají ve skupinách za úkol vymyslet jiný text ke krátkému úryvku písně.
Motivace:
„Přestavte si situaci, že za vámi přišel Daniel Landa a prohlásil, že už ho nebaví pořád dokola zpívat to samé. Chce změnu v textu a vy jako textař se o to máte pokusit. Máte před sebou melodii, pokuste se pro Daniela Landu vymyslet jiný text. Záleží pouze na vás, jaké téma zvolíte. Zkuste se nad textem zamyslet nejdříve každý zvlášť a pak na tom pracujte ve skupinkách. Jako správný textař musíte umět váš text prodat. Až bude text hotový, zamyslete se tedy i nad tím, jaké má kvality. Jak byste Daniela Landu přesvědčili, aby si ho od vás koupil?"

Žáci mají 10 minut na práci.
Dobrovolníci předvedou své nápady a pak si o nich třída společně povídá.

Notový zápis předložený žákům:



Příklad výsledku:



Dodatek
Díky předešlé práci s písní „Pozdrav z fronty", znají žáci její melodii i rytmus. Část písně s vynechaným textem je jednoduchá, lehko zapamatovatelná a dobře se s ní pracuje. Žáci mají možnost měnit text písně podle vlastního uvážení. Touto aktivitou se dostávají do role toho, kdo může rozhodovat. Jsou kreativní, v aktivitě uplatňují své individuální názory a odůvodňují je. Nestačí tedy říci, použil jsem v textu slovo „prdel" protože se mi tam líbí. Jsou nuceni se zamyslet nad důvody své volby a obhájit si ji. S dovolením připomínám

princip „předávání zodpovědnosti", který se v této aktivitě využívá. Žáci v této hodině také představují své nápady a diskutují o nich. Je velmi důležité, aby učitel diskuzi vedl a připomínal dospívajícím, že každý nápad má svou kvalitu a že zde není cílem říci, co je špatně a dobře. Je třeba respektovat názor a vkus každého, přestože se ostatním zdá hloupý či nevhodný. Každý jsme jiný, co dává smysl jednomu, nemusí dávat smysl druhému. Přesto to neznamená, že je výsledek méně hodnotný. Pro konkrétního tvůrce to může být ten nejkrásnější výtvor, který doposud vytvořil. Pokud dostane šanci být respektován, nebude se příště bát být opět kreativní a jeho výtvory se mohou začít (objektivně) zlepšovat (ve smyslu uznávaných hudebních kvalit).

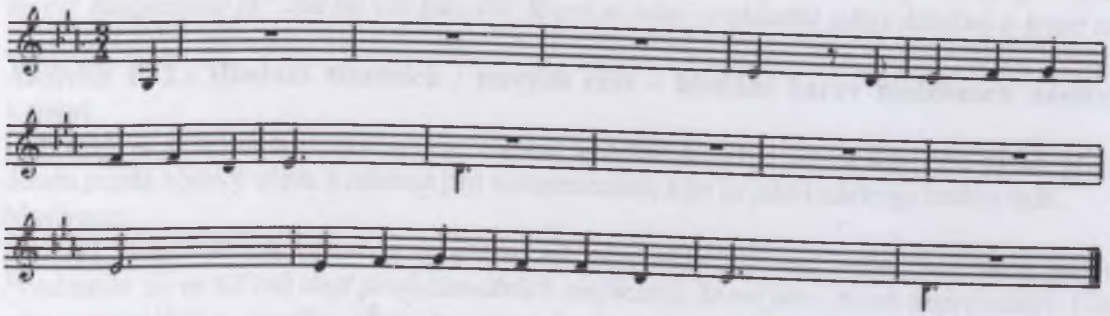
Šestá hodina	**Jak mi zní TVÁ a MÁ melodie?**
Časová dotace	25 minut
Pomůcky	notové zápisy první části písně „Pozdrav z fronty" s vynechanými takty (pouze pro zájemce), tužka, papír
Organizace	třída se rozdělí do skupin (nejlépe 4 až 5 dětí do každé skupiny), kolektivní práce
Hlučnost	stupeň 1
Zařazení do výuky	začátek či konec hodiny

Aktivita č. 1.: Poslech písně a povídání o její melodii a jejím působení
Před poslechem originálního provedení písničky učitel děti upozorní, aby se soustředily hlavně na její melodii. *„Jaká je? Co všechno v ní najdete? Jak na vás působí?"*

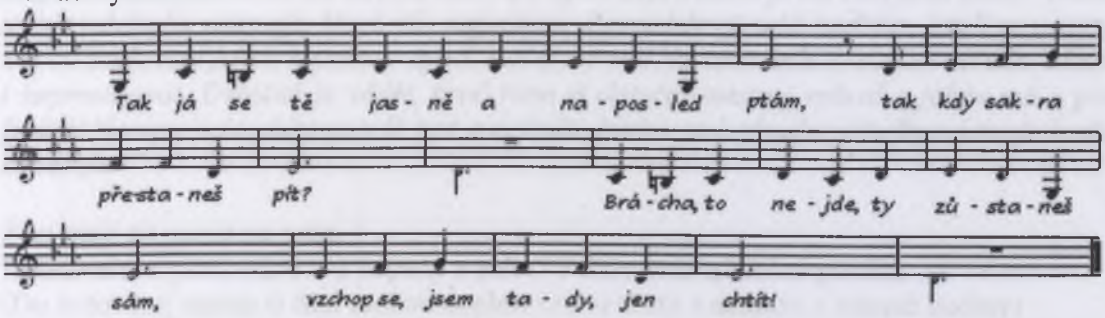
Aktivita č. 2.: Hledání vlastních / nových cest – změna krátkého úryvku původní melodie písně
Děti mají ve skupinách za úkol pozměnit krátkou část melodie v její úvodní části. Učitel dětem rozdá notový zápis s několika odstraněnými takty.
Motivace:
„Představte si, že za vámi zase Daniel Landa přišel. Váš text se mu líbí, jen by tam ve dvou místech trošku pozměnil melodii. Je to přesně v těch místech, kde jsou vynechané takty. Zkuste tam vymyslet jinou melodii." (Může to být ale i v jiné části písně / delší či kratší úryvek, podle uvážení učitele.) Pokud mají žáci problém zapsat novou melodii do not, schopnější žáci či učitel jim s tím může pomoci.

Žáci mají 10 minut na práci.
Dobrovolníci předvedou své nápady a pak si o nich třída společně povídá.
(Do notového zápisu si žáci mohou doplnit i nové texty z minulé hodiny):

Notový zápis předložený žákům:



Příklad výsledku:



Dodatek

Prázdné takty nabízejí velké množství jednoduchých změn melodie. Úryvek je krátký, což žákům umožňuje zapamatovat si novou melodii i v případě, že ji nebudou schopni zapsat do not. (Žáci mohou samozřejmě změnit i jinou část melodie z úvodní části písně.) Kreativní práce s hotovými skladbami může být pro dospívající zajímavá. Hudba je v tomto období velmi důležitou součástí života dítěte. Zážitek z podobných kreativních aktivit ho může motivovat pracovat s jeho oblíbenou hudbou i v soukromí, s kamarády, nebát se a být schopen riskovat. Žáci v hodině představují nové melodie a diskutují o nich. Úryvek písničky se pomalu mění. Dospívající (i podprůměrní žáci) mají možnost být kreativní, něco vytvořit a být respektováni. Pokud doplněné doby některých ze skupin neodpovídají taktovému označení písně, je velmi důležité nechat žáky jejich nápad prezentovat i v takové formě. V žádném případě kreativní nápad nenazývat chybou. Upozornit je, že podle hudební teorie by to tak být nemělo, ale pokud se jim to tam tak líbí, nemusí na nápadu nic měnit. Je velmi důležité akceptovat a respektovat první kreativní pokusy. V těchto aktivitách je rozdíl říci: *„Tohle je ale chyba, takhle se to přece nedělá“* nebo *„To je zajímavé, zahraj to ještě jednou ... já si ale myslím, že ....“*

Sedmá hodina	**Jak mi zní TVÉ a MÉ barvy?**
Časová dotace	25 minut
Pomůcky	výsledky práce z minulých hodin, tužka, papír, hudební nástroje
Organizace	třída se rozdělí do skupin (nejlépe 4 až 5 dětí do každé skupiny), kolektivní práce
Hlučnost	stupeň 1
Zařazení do výuky	začátek či konec hodiny

Aktivita č. 1.: Poslech písně a povídání o využití hudebních nástrojů a jejich působení

Před poslechem originálního provedení písničky učitel děti upozorní, aby se soustředily hlavně na volbu hudebních nástrojů v písničce a na jejich barvu. *„Jaké nástroje v písni hrají? Rozpoznáte je? Jak na vás působí? Které se vám ve skladbě zdají důležité a které ne?*

Aktivita č. 2.: Hledání vlastních / nových cest – hledání barev hudebních nástrojů v písni

Děti mají ve skupinách za úkol nalézt vhodné hudební nástroje pro úvodní část písně. Učitel dětem rozdá notový zápis s místem pro zaznamenání, kde (a jaké) nástroje budou hrát.

Motivace:

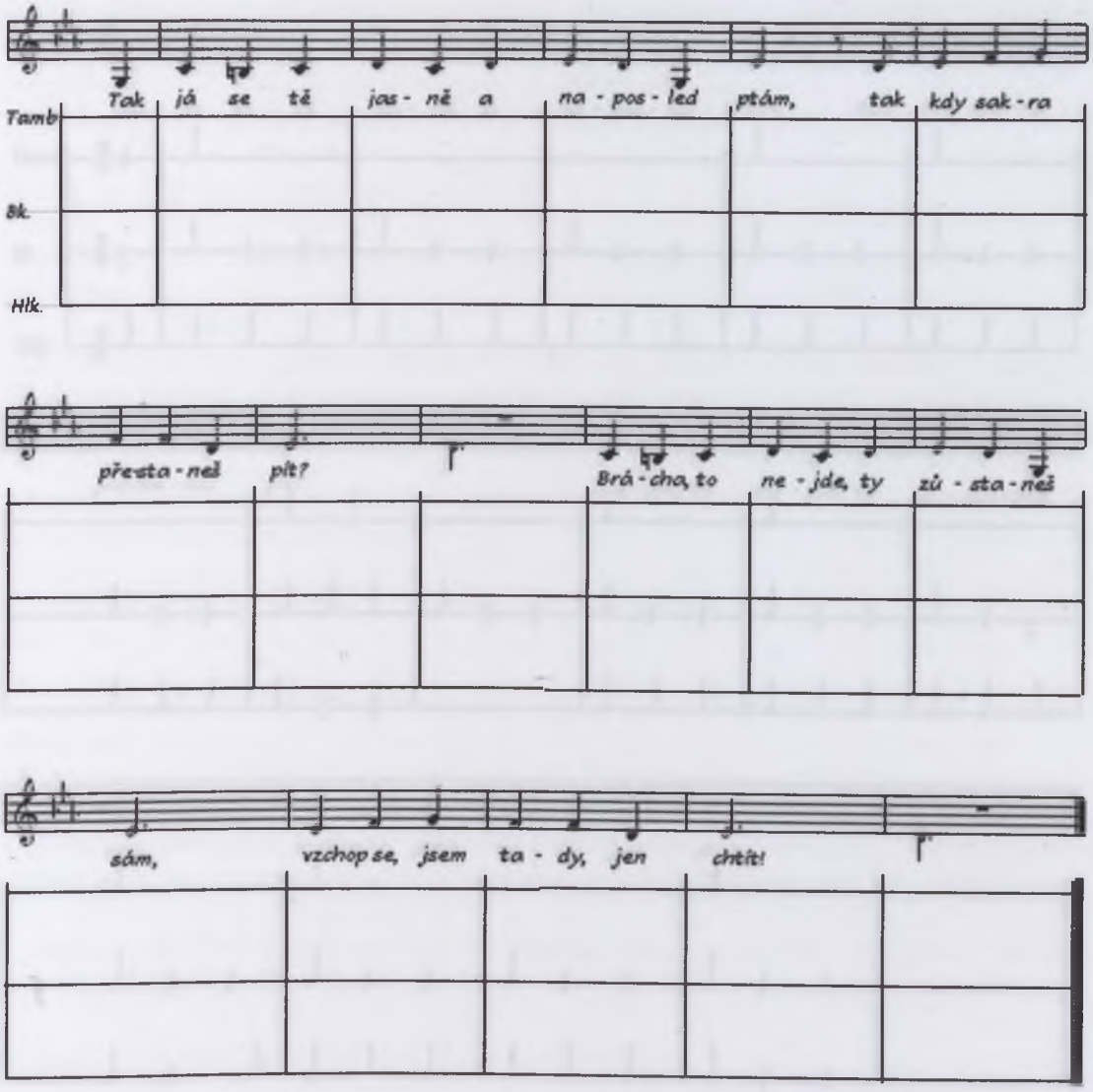
„Daniel Landa je ale opravdu nespokojený pán, dnes od vás bude chtít něco jiného. Představte si, že už má dost profesionálních orchestrů, které jeho píseň doprovázejí. Chce něco originálního, nového, jinou kombinaci nástrojů, nejlépe perkusních. Poraďte se ve

skupinách a rozhodněte se, na jaké nástroje byste doprovodili první část jeho písně. Mohou to být jakékoliv nástroje, které vás napadnou. Zamyslete se také nad tím, jestli se nástroje k sobě hodí, nad jejich hlasitostí apod. Každý by měl na něco hrát ... třeba i na tělo. Můžete i improvizovat. Důležité je vědět, proč jsem si dotyčný nástroj vybral a jakou má v písni funkci. Nezapomeňte taky na váš text a melodii, budou se k obsahu skladby nástroje hodit a co tempo?"

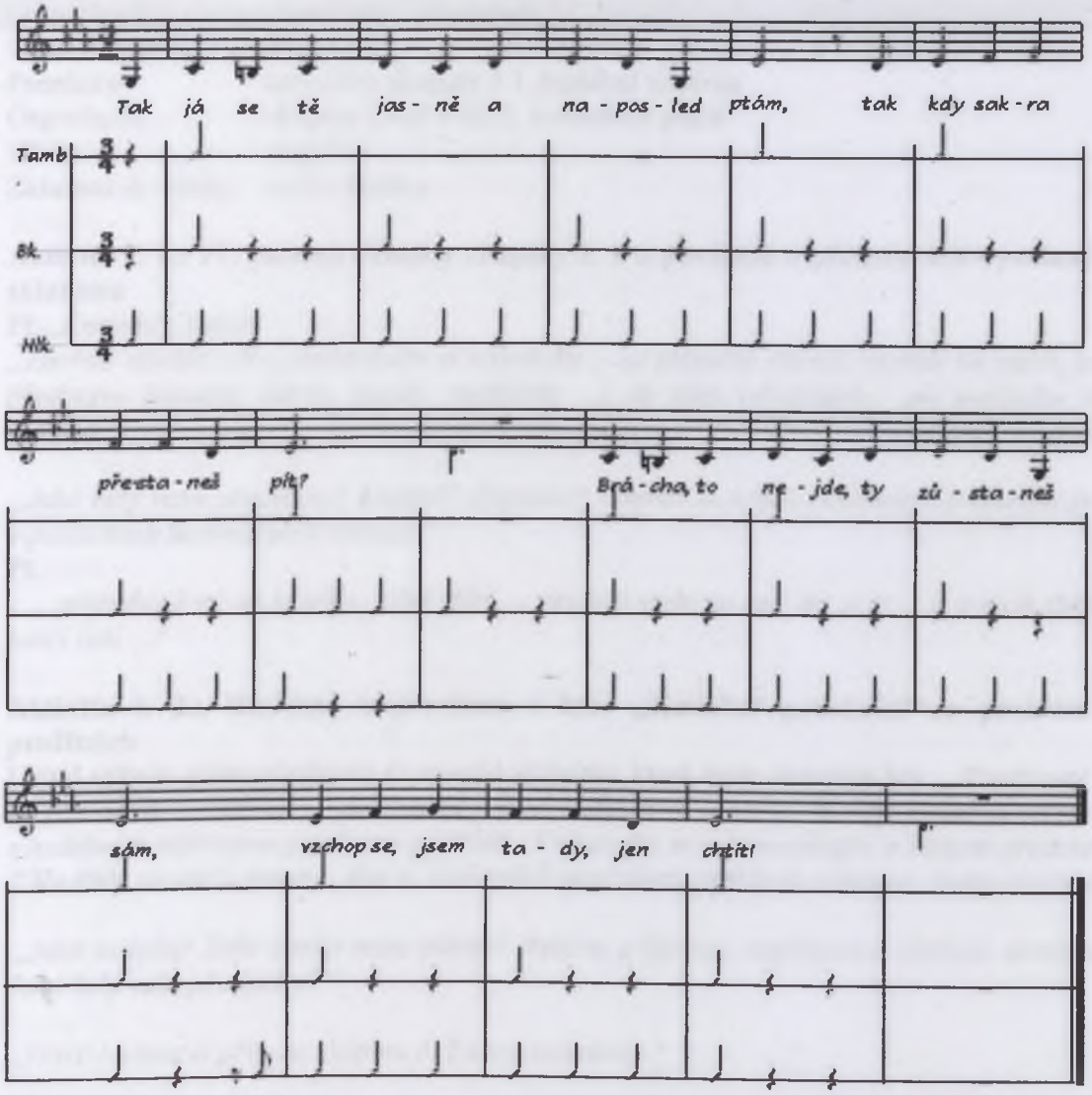
Žáci mají 10 minut na práci.
Dobrovolníci předvedou své nápady a pak si o nich třída společně povídá.
(Do notového zápisu si žáci mohou doplnit i nové texty a melodii z minulé hodiny)

Na konci hodiny se třída rozdělí do skupin. *„Na příští hodinu si skupina č. 1 přinese nahrávku s nějakou skladbou. Nemusí to být „ta neoblíbenější". Měla by to být taková skladba, která na vás nějakým způsobem působí, provokuje vás (pozitivně nebo negativně), něco ve vás vyvolává."*

Notový zápis předložený žákům



Příklad výsledku:



Dodatek

Nelze předpokládat, že žáci vypracují partituru první části písně s nástroji a zpěvěm. Je nutné počítat s tím, že budou spíše improvizovat na místě. Dospívající jsou ale nuceni se zamyslet nad volbou nástrojů, jejich barvou, hlasitostí, funkcí a pak si svá rozhodnutí také obhájit. Schopnější žáci mají příležitost seznámit se s tím, jak se tvoří partitura, mají možnost konzultovat své nápady a s pomocí učitele vytvořit něco zajímavého. Nahraná kazeta s jejich závěrečným výtvorem může být pro žáky zajímavou hodnotou.

Třetí faze: Na cestě za volnou improvizací představ pomocí poslechu

Ve třetí fázi „Na cestě za volnou improvizací pomocí poslechu" pracují dospívající se svými představami pomocí jimi vybraných skladeb, které je nějakým způsobem oslovují. Pomocí hudebních prožitků se žáci nejprve obracejí k sobě samým a hovoří o svých představách. V dalších hodinách této fáze se pak zaměřují na ostatní ve skupině, porovnávají své představy, komunikují o nich a zpracovávají je zpětně ve svých hudebních improvizacích. Závěrečná hodina pak obsahuje volnou improvizaci na momentální náladu.

Osmá hodina	Znám SVÉ představy?
Časová dotace	25 minut
Pomůcky	nahrávky skupiny č.1, hudební nástroje
Organizace	skupiny (3 až 4 děti), kolektivní práce
Hlučnost	stupeň 5
Zařazení do výuky	konec hodiny

Aktivita č. 1.: Př. poslech skladby skupiny č. 1 a povídání o představách vyvolaných skladbou

Př. „Corrida", Kabát

„Zavřete všichni oči a poslechněte si nahrávku ... až písnička skončí, napište na papír, jaké představy (situace, barvy, pocity, myšlenky ...) se vám vybavovaly při poslechu této skladby."

„Jaké byly vaše představy? Kladné? Záporné? Souvisí to nějak s elementy o kterých jsme v posledních hodinát tolik mluvili?"

Př.

„... připomíná mi to bouřku, silný déšť ... proudy vody se valí na zem ... a v nich zběsile tančí lidé ..."

Aktivita č. 2.: Hudební improvizace / hra: „Hudební potkávání" a povídání o prožitcích

Učitel vybere jednu představu (z minulé aktivity), která bude tématem hry. *„Představte si, že jste němí ... můžete se domlouvat pouze hudebními nástroji. Každý vstane a začne se s hudebním nástrojem procházet po třídě. Potkávejte se a komunikujte o zadané představě."* Ve třídě se udělá prostor, aby se žáci mohli procházet, potkávat, míjet se, improvizovat.

„Jaké to bylo? Jaké z toho máte pocity? Bylo to příjemné, nepříjemné, obtížné, nemožné? Jaké byly vaše představy?"

„Příští hodinu si přinese skupina č. 2 svou nahrávku."

Dodatek

Žáci mají možnost zamyslet se nad tím, jak na ně vybraná skladba působí, jaké představy v nich vyvolává. Mají prostor k diskuzi a vlastní introspekci související s vybranou skladbou a jejich představami. Diskuze probíhá v kolektivu (dobrovolně). Potom jsou všichni žáci motivováni komunikovat prostřednictvím hudebních nástrojů. V této aktivitě žáci vkládají zadanou představu zpět do hudby / do vlastní improvizace a pak o ni znovu hovoří. Hudební představa vyvolaná poslechem je tedy nejdříve zpracována ve společné diskuzi, pak prakticky v improvizaci (kde dochází k jejímu obohacení zážitkem z vlastní hry) a pak opět v diskuzi.

Devátá hodina	Jak mi zní TVÁ představa?
Časová dotace	25 minut
Pomůcky	nahrávky skupiny č.2, hudební nástroje
Organizace	skupiny (3 až 4 děti), kolektivní práce
Hlučnost	stupeň 5
Zařazení do výuky	konec hodiny

Aktivita č. 1.: Př. poslech skladby skupiny č. 2 a povídání o představách vyvolaných skladbou

Př. „Everybody hurts", R.E.M.

„Zavřete všichni oči a poslechněte si nahrávku ... až písnička skončí, napište na papír, jaké představy (situace, barvy, pocity, myšlenky ...) se vám vybavovaly při poslechu této skladby."

„Jaké byly vaše představy? Kladné? Záporné? Souvisí to nějak s elementy, o kterých jsme v posledních hodinách tolik mluvili?"

Př.

„jdu po pláži ... sama ... cítím se strašně sama, ale na druhou stranu je mi příjemně ... cítím v sobě klid ... vyrovnanost ... je to tak, jak to má být ..."

Aktivita č. 2.: Hudební improvizace / Hra: „Hudební dialog" na dětmi vybranou představu

Členové skupiny (cca 6 dobrovolníků) si vyberou jednu představu (z minulé aktivity). Ostatní ve třídě neví, o jakou představu jde. Skupina udělá ze židlí kruh, tak aby na sebe členové skupiny viděli.*„Od této chvíle jsme opět němí ... můžeme se dorozumívat pouze pomocí hudby ... Až budete připraveni, můžete začít hrát. Ostatní v tichosti poslouchají a snaží se soustředit na to, o jakou představu může jít ... co v nich samotných improvizace vyvolává ... "*

„Jaké to bylo? Jaké z toho máte pocity?Bylo to příjemné, nepříjemné, obtížné, nemožné? Jaké byly vaše představy?

„Příští hodinu si přinese skupina č. 3 svou nahrávku."

Dodatek

Žáci pracují s představami vyvolanými písní a opět o nich kolektivně hovoří. Pro společnou improvizaci se však musí na jedné představě ve skupinách dohodnout. Dívání se na sebe během improvizace pak velmi ztěžuje úkol. Vzhledem k tomu, že v dospívání hraje velkou úlohu to, zda „člověk vypadá trapně" či ne, improvizování tedy zřejmě bude doprovázet spousta smíchu.

Desátá hodina	**Zahraj mi SVOU představu!**
Časová dotace	25 minut
Pomůcky	nahrávky skupiny č.3, hudební nástroje
Organizace	skupiny (3 až 4 děti), kolektivní práce
Hlučnost	stupeň 5
Zařazení do výuky	konec hodiny

Aktivita č. 1.: Př. poslech skladby skupiny č. 3 a povídání o představách vyvolaných skladbou

Př. Preludium v Cis moll, Op. 45, F. Chopin

„Zavřete všichni oči a poslechněte si nahrávku ... až písnička skončí, napište na papír, jaké představy (situace, barvy, pocity, myšlenky ...) se vám vybavovaly při poslechu této skladby."

„Jaké byly vaše představy? Kladné? Záporné? Souvisí to nějak s elementy o kterých jsme v posledních hodinách tolik mluvili?"

Př.
„Zasněžená krajina ... mrazivý vítr fouká a ustává ... vidím kapičky zmrzlé vody na trávě a větvích stromů ..."

Aktivita č. 2.: Hudební improvizace / Hra: „Slepý hudební dialog" na dětmi vybranou představu
Členové skupiny (cca 6 dobrovolníků) si vyberou jednu představu (minulé aktivity). Ostatní neví, o jakou představu jde. Skupina udělá ze židlí kruh, tak aby k sobě seděli zády a neviděli na sebe. *„Od této chvíle jsme opět němí ... můžeme se dorozumívat pouze pomocí hudby ... každý ve skupině i ve třídě zavře oči ... Až budete připraveni, můžete začít hrát. Ostatní v tichosti poslouchají a soustředí se na to, o jakou představu může jít ... co v nich improvizace vyvolává."*

Učitel s žáky diskutují o improvizaci, o jejich dojmech a pocitech. *„Jaké to bylo hrát se zavřenýma očima? Jaké byly zvuky okolo vás? Měla hra nějaký řád? Jak jste se při tom cítili? O jakou představu se jednalo? Jaké to bylo hrát i poslouchat se zavřenýma očima?"*

„Příští hodinu si přinese skupina č. 4 svou nahrávku."

Dodatek
Žáci hovoří o představách vyvolaných skladbou, vybírají si témata a na ně improvizují. Intenzita prožitku se prohlubuje tím, že při hře mají všichni zavřené oči. K této aktivitě je zapotřebí, aby se ve skupině člověk cítil příjemně a bezpečně. Je to velmi těžký úkol, který když se podaří, stupňuje zážitky z improvizace. Vizuální vnímání se odbourává a žák se při improvizaci soustředí pouze na to, co slyší okolo sebe. Svět se stává ohromným kontejnerem zvuků.

Jedenáctá hodina	**Zahraj mi ...**
Časová dotace	35 minut
Pomůcky	nahrávky skupiny č.4, hudební nástroje
Organizace	skupiny (3 až 4 děti), kolektivní práce
Hlučnost	stupeň 5
Zařazení do výuky	konec hodiny

Aktivita č. 1.: Př. poslech skladby skupiny č. 4 a povídání o představách vyvolaných skladbou
Př. „Rie y Llora", Celia Cruz

„Zavřete všichni oči a poslechněte si nahrávku ... až písnička skončí, napište na papír, jaké představy (situace, barvy, pocity, myšlenky ...) se vám vybavovaly při poslechu této skladby."

„Jaké byly vaše představy? Kladné? Záporné? Souvisí to nějak s elementy, o kterých jsme v posledních hodinách tolik mluvili?"

Př.
„Když skladbu poslouchám, cítím se volná ... sobodná ... mám pocit, že všechno je možné..."

Aktivita č. 2.: Volná improvizace / hra: „Náladoměr"
Všichni žáci sedí v kruhu na židlích, pokud je v místnosti koberec, na zemi. *„Každý si vyberte nějaký hudební nástroj. Může to být i váš hlas."* (Pokud ve třídě není dostatek nástrojů, děti mohou hrát na tělo, nebo si vzít třeba tužku a hrát na penál apod.). *„Položte si nástroje před sebe na zem ... Všichni se utišíme a zavřeme oči. Zamyslete se každý nad tím, jak se dnes cítíte. Jaký je pro vás dnešní den? Dalo by se to vyjádřit hudebně? Pojďte, zahrajeme - zazpíváme si naší společnou náladu. Vezměte si své nástroje a zase zavřete oči. Až budete chtít, začněte hrát či zpívat."*

Učitel nechá děti hrát tak 5 minut (podle situace).

„Jaké to bylo? Jaké z toho máte pocity? Jak se cítíme jako kolektiv? Máme spíš fajn den, nebo to dneska nestojí za nic? Z čeho jsme to z hudby poznali? Jaké byly vaše představy při společné improvizaci?"

Dodatek
Představy vždy ovlivňuje naše nálada, naše pocity. S tím se žáci v této aktivitě seznamují. Dospívající vyjadřují, jak se cítí nejprve verbálně ve spojení s poslechem a pak hudebně ve společné improvizaci. Mohou si zvolit jakýkoliv nástroj, mohou zpívat. Hlas je ten nejintimnější hudební nástroj a ne každý se cítí na to, zpívat před ostatními. Přesto může učitel tuto možnost nabídnout pro ty kurážnější, co si to budou chtít vyzkoušet. Intimita se v takovýchto aktivitách zvyšuje a velmi záleží na tom, jak si dospívající v kolektivu navzájem věří, jestli mají důvěru k učiteli apod. Tato aktivita je o skutečné volné improvizaci. Je dobré mít zavřené oči. Pocit trapnosti, že se na mě někdo dívá, když hraji na tak „přízemní nástroj jako jsou dřívka" se snižuje.

(Podobná aktivita se dá provádět i se zpěvem. Všichni sedí v kruhu, zavřou oči a začnou vokalizovat. Tuto variantu bych doporučovala v menším množství lidí a s méně problematickými dospívajícími.)

Závěr programu
K sebevyjádření a vzájemnému sdělování se musí každá skupina (nejen třídní kolektiv) postupně dopracovat. Záleží na skupinové dynamice, učiteli, prostředí apod. Vzhledem k počtu dětí, vzhledem k faktu, že jde o dospívající děti, je důležité jít pomalu a postupně. Není jednoduché vzít si hudební nástroj a zahrát na něj svou představu či dokonce momentální náladu. Pokud měl ale žák hudební nástroj v ruce už mnohokrát, pokoušel se doprovázet písničku podle daného schématu, pak vytvářel své vlastní doprovody ... postupně se dostává až k momentu, kdy se může zeptat i sám sebe: *„Jak bych vyjádřil svou představu? A později možná ... jak se vlastně cítím? Jak bych to hudebně vyjádřil?"* Jde o plynulý proces práce s hudebním prožíváním.

Velmi nebezpečné je hledání hlubších důvodů, proč má žák vztek, proč se cítí zlomený, proč pro něj svět přestává mít smysl či proč vyjadřuje např. pouze představy o sebevraždě. Výborným učitelem se stává ten, kdo ve své třídě podobné problémy odhalí a

přesvědčí dospívajícího, že je potřeba vyhledat pomoc u odborníků. Hledání důvodů už nespadá do povinností učitele (i kdyby chtěl), ale do povinností psychologa nebo terapeuta.

Takovýto program by mohl pokračovat jinými aktivitami např. pohybovými. Pohyb, tanec je pro dospívající velmi důležitý, ovšem také je to jedna z možných oblastí obrovského „ztrapnění". Ne každý puberťák by byl ochotný tancovat, nebo se jakkoliv pohybovat v hodinách hudební výchovy. *„Jsme přece ve škole ... to není náš svět!"* Pokud bych tyto aktivity chtěla zařadit do hudební výchovy s dospívajícími (bez předchozích zkušeností), byly by až po hudební improvizaci, kdy měli dospívající dostatečný prostor zažít si pocit sdělování a sebevyjadřování v kolektivu.

Příloha č. 2 Dotazník

Dotazník

Datum				
Chlapec				
Dívka				
Věk	12	13	14	15

Pod pojmem „chyba" rozumím:

_____

_____

_____

_____

Vyber jednu z pěti možností a označ ji křížkem.

	Ano	**Někdy**	**Málo kdy**	**Ne**	**Je mi to jedno**
1. Ve škole je jasně stanoveno, co je dobře a špatně					
2. V hudební výchově je jasně stanoveno, co je dobře a špatně					
3. Zažil/a jsi někdy v HV pocit svobody?					
4. Při hudebních činnostech mám strach, že udělám chybu a ztrapním se					
	Pozitivní prvek	**Spíše originální prvek**	**Spíše rušivý prvek**	**Negativní prvek**	**Je mi to jedno**
5. Když udělám chybu v předmětech jako: matematika, fyzika, chemie jde o:					
6. Když ale udělám chybu v hudební výchově, jde o:					
7. Když udělám chybu při hře na Orffovy nástroje, jde o:					
8. Když udělám chybu při společném zpívání, jde o:					
9. Když udělám chybu při psaní not, jde o:					
10. Když mám v hudbě jiný názor, než ostatní, jde o:					

Příloha č. 3 Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele HV

1. Myslíte si, že je k práci učitele hudební výchovy s dospívajícími žáky zapotřebí dostatečně vysoké sebevědomí? Pokud ano, proč?
2. Myslíte si, že respekt k sobě samému jako k člověku i jako k profesionálovi ovlivňuje práci učitele hudební výchovy s dospívajícími žáky? Pokud ano, jak?
3. Myslíte si, že jsou prožitky učitele (vyvoláné hudbou) důležité pro jeho práci v hudební výchově s dospívajícími žáky? Pokud ano, v jakém smyslu?
4. Měla by pedagogická příprava podle vašeho názoru zahrnovat témata:
   a. Sebevědomí učitele hudební výchovy jako faktor při práci s dospívajícími žáky?
   b. Respekt k sobě samému jako člověku a jako k budoucímu učiteli HV?
   c. Hudební prožívání učitele a jeho využití při práci s dospívajícími žáky?
5. Máte pocit, že vás na pedagogické fakultě dostatečně připravili v těchto oblastech:
   a. sebevědomí učitele hudební výchovy jako faktor při práci s dospívajícími žáky?
   b. Respekt k sobě samému jako člověku a jako k budoucímu učiteli HV?
   c. Hudební prožívání učitele a jeho využití při práci s dospívajícími žáky?
6. Myslíte si, že je důležité diskutovat s dospívajícími žáky v hodinách hudební výchovy? Pokud ano, proč?
7. Myslíte si, že je důležité respektovat výběr činností samotnými dospívajícími žáky v hudební výchově? Pokud ano, proč?
8. Myslíte si, že je důležité respektovat hudební preference dospívajících žáků při práci v hudební výchově? Pokud ano, proč?

Příloha č. 4 Doporučený metodický postup pro učitele

Cíl programu: Iniciace (znovuiniciace) zájmu dospívajících žáků o výuku hudební výchovy:
Téma: Práce s písničkou „Jsi můj pán", „Pozdrav z fronty" či jinou třídou vybranou (oblíbenou) písní na základě muzikofiletických principů.
Počet hodin: 11
Jednotlivé části programu jsou myšleny jako doplněk běžných vyučovacích hodin HV. Do hodin je možné je postupně zapojovat jednou až dvakrát týdně podle rozvrhu hudební výchovy.

Nahrávky č. 1 a č. 2 – dvě odlišná provedení písně „Jsi můj pán", „Pozdrav z fronty" či jiné písně
V případě zájmu o projekt budou veškeré potřebné materiály zaslány.

Na cestě za znalostmi

Hodiny	**Časová dotace a zařazení do hodiny**	**Organizace a pomůcky**	**Aktivity**	Motivace
1 hodina Úvod do programu **„Poznej, co dělá píseň písní!"**	20 min.	- práce ve skupinách (4 až 5 dětí) - kolektivní práce	1. Při poslechu písničky mají děti za úkol poznat co nejvíce hudebních i nehudebních elementů (text, melodie, barva, tempo, dynamika, ...). 2. Dialog o nalezených elementech	*„Co dělá písničku písničkou? .. Poslechněte si ji a najděte co nejvíce možných prvků hudební řeči...* *...Jak by jste vysvětlili pojmy dynamika či tempo svými slovy?..."*
	Začátek hodiny	- nahrávka č.1 - tužka, papír		
2 hodina **„Víš, co se ti líbí a proč?"**	20 min	- práce ve skupinách (4 až 5 dětí) - kolektivní práce	1. Po poslechu dvou odlišných provedení jedné písničky mají děti za úkol nalézt, v čem se obě provedení liší a co mají společného. 2. Dialog o rozdílném působení obou provedení a jejich možných důvodech.	*„V čem jsou písničky jiné? Které elementy se tam změnily? Jak na vás obě provedení působí, jaké pocity ve vás vyvolávají? Je možné, že to je např. díky dynamice či barvě hlasu?..."*
	Začátek hodiny	- nahrávka č.1 a č.2 - tužka, papír		
3 hodina **„Zamysli se nad řečí hudby!"**	20 min	- práce ve skupinách (4 až 5 dětí) - kolektivní práce	1. Při poslechu písničky mají děti za úkol hledat mimohudební paralely (pocity, barvy, situace, události atd.) k zadaným elementům z písně. 2. Dialog o nalezených či nenalezených paralelách	*„...Co vás napadá např. k pojmu tempo? Je možné ho s něčím srovnat? Co třeba s lidskou chůzí, se změnami počasí?...V každé skupině hledejte k elementům něco mimohudebního ..."*
	Začátek hodiny	- nahrávka č. 1 - tužka, papír - ústřižky papíru s názvy elementů (dynamika, tempo, apod.)– jeden ústřižek pro každou skupinu		

4 hodina **„Měň, co chceš!“**	20 min	- práce ve skupinách (4 až 5 dětí) - kolektivní práce	1. Při poslechu písničky mají děti za úkol rozhodnout, jaké elementy by v písničce změnily a proč. 2. Dialog o možných změnách a jejich důvodech.	*„ Připadá vám text hloupý ... proč?...“*
	Začátek hodiny	- nahrávka č.1 - tužka, papír		

B . Na cestě za zkušenostmi a kreativitou

5 hodina **„Jak mi zní TVÁ a MÁ slova v hudbě?“**	25 min	- práce ve skupinách (4 až 5 dětí) - kolektivní práce	1. Po poslechu písničky třída diskutuje o jejím textu a o jeho působení. Děti pak mají ve skupinách za úkol vymyslet jiný text ke krátkému úryvku z písně. 2. Dobrovolníci předvedou své nápady a pak se o nich společně diskutuje.	*„...Představte si situaci, že za vámi přišla Lucka Bílá a prohlásila, že už ji nebaví pořád dokola zpívat to samé. Chce změnu v textu a vy jako textaři se o to máte pokusit...* *Jaké jsou nové texty? Co vás vedlo právě k této změně? Co chcete v textu sdělit?“*
	začátek či konec hodiny	- nahrávka č.1 - notový zápis krátkého úryvku písně s odstraněnou částí textu - tužka, papír		
6 hodina **„Jak mi zní TVÁ a MÁ melodie?“**	25 min	- práce ve skupinách (4 až 5 dětí) - kolektivní práce	1. Po poslechu písničky třída diskutuje o její melodii a jejím působení. Děti pak mají ve skupinách za úkol pozměnit krátkou část melodie v její úvodní části. 2. Dobrovolníci předvedou své nápady a pak se o nich společně diskutuje.	*„...Představte si, že za vámi Lucka Bílá zase přišla. Váš text se jí líbí, jen by tam v úvodu trošku pozměnila melodii...“*
	začátek či konec hodiny	- notový zápis krátkého úryvku písně s vynechanými takty (pouze pro zájemce) - tužka, papír		
7 hodina **„Jak mi zní TVÉ a MÉ barvy?“**	25 min	- práce ve skupinách (4 až 5 dětí) - kolektivní práce	1. Po poslechu písničky třída diskutuje o využití hudebních nástrojů v písni a jeho působení. Děti pak mají ve skupinách za úkol nalézt vhodné hudební nástroje pro úvodní část písně. 2. Dobrovolníci předvedou své nápady a pak se o nich společně diskutuje.	*„...Lucka Bílá je ale opravdu náročná dáma. Je unavená velkými orchestry a ráda by svou píseň doprovodila jinými, originálními (nejlépe perkusními) nástroji. Nebo jen kytarou, co myslíte? Zkuste nalézt nějaké hudební nástroje, které se budou hodit k nové verzi písničky (k vaší nové melodii a textu) ...“*
	Začátek či konec hodiny	- notový zápis krátkého úryvku písně s místem pro zaznamenání, kde budou hrát nástroje (pouze pro zájemce) - tužka, papír - hudební nástroje		

Na cestě za volnou improvizací představ pomocí poslechu				
8 hodina **„Znám SVÉ představy?“**	25 min	- skupiny (3 až 4 děti) - kolektivní práce	1. Děti mají ve skupinách za úkol přinést písničku či skladbu, která na ně nějakým způsobem působí (kladně nebo záporně). Po poslechu písničky skupiny č.1 třída diskutuje o představách, které v nich skladba vyvolala a s tím souvisejících hudebních i nehudebních elementech. 2. Učitel vybere jednu představu, která bude tématem improvizace v následující muzikoterapeutické hře: **„Hudební potkávání“**. Děti se procházejí po třídě a dorozumívají se pouze hudebními nástroji na zadané téma. Pak se o hře společně diskutuje.	*„Zavřete oči a poslouchejte písničku první skupiny. Až písnička skončí, napište na papír představu, kterou ve vás skladba vyvolala...* *Jaké byly vaše představy? Kladné? Záporné? Dají se záhrát? Myslíte, že vyvolané představy nějak souvisí s hudebními či nehudebními elementy ve skladbě?“*
	Konec hodiny	- skupina č. 1 (nahrávka vybrané písně) - tužka, papír - hudební nástroje		
9 hodina **„Jak zní TVÁ představa?“**	25 min	-skupiny (3 až 4 děti) - kolektivní práce	1. Děti mají ve skupinách za úkol přinést písničku či skladbu, která na ně nějakým způsobem působí (negativně nebo pozitivně). Po poslechu písničky skupiny č. 2 třída diskutuje o představách, které v nich skladba vyvolala a s tím souvisejících hudebních i nehudebních elementech. 2. Následuje muzikoterapeutická hra: **Hudební dialog.** Skupina dětí si vybere jednu představu z předchozí aktivity. Děti si sednou do kruhu čelem k sobě a na perkusní nástroje improvizují na danou představu. Třída se snaží poznat, o jakou představu jde. Následuje povídání o prožitcích.	*„Zavřete oči a poslouchejte písničku druhé skupiny. Až písnička skončí, napište na papír představu, kterou ve vás skladba vyvolala...* *Jaké byly vaše představy? Kladné? Záporné? Dají se představy záhrát? Dají se poznat? Jak souvisí s hudebními či nehudebními elementy“*
	Konec hodiny	- skupina č. 2 (nahrávka vybrané písně) - tužka, papír - hudební nástroje		
10 hodina **„Zahraj mi tvou představu?“**	25 min	- skupiny (3 až 4 děti) - kolektivní práce	1. Děti mají ve skupinách za úkol přinést písničku či skladbu, která na ně nějakým způsobem působí	*„Zavřete oči a poslouchejte písničku třetí skupiny. Až písnička skončí,*

	Konec hodiny	- skupina č. 3 (nahrávka vybrané písně) - tužka, papír - hudební nástroje	(negativně nebo pozitivně). Po poslechu písničky skupiny č. 3 třída diskutuje o představách, které v nich skladba vyvolala a s tím souvisejících hudebních i nehudebních elementech. 2. Následuje muzikoterapeutická hra: **Slepý hudební dialog.** Skupina dětí si vybere jednu představu z předchozí aktivity. Děti si sednou do kruhu zády k sobě a zavřou oči. Na perkusní nástroje pak improvizují vybranou představu. Třída se snaží poznat, o jakou představu jde. Následuje povídání o prožitcích.	*napište na papír představu, kterou ve vás skladba vyvolala...* *Jaké byly vaše představy? Kladné? Záporné? Dají se záhrát? Dají se poznat? Jaké to je hrát se zavřenýma očima?"*
11 hodina Závěr programu **„Zahraj mi ..."**	25 min	- skupiny (3 až 4 děti) - kolektivní práce	1. Děti mají ve skupinách za úkol přinést písničku či skladbu, která na ně nějakým způsobem působí (negativně nebo pozitivně). Po poslechu písničky skupiny č. 4 třída diskutuje o představách, které v nich skladba vyvolala a s tím souvisejících hudebních i nehudebních elementech. 2. Následuje muzikoterapeutická hra: **Náladoměr.** Děti zavřou oči a volně improvizují na momentální náladu. Následuje povídání o prožitcích.	*„Zavřete oči a poslouchejte písničku čtvrté skupiny. Až písnička skončí, napište na papír představu, kterou ve vás skladba vyvolala...* *Jaké byly vaše představy? Kladné? Záporné?* *Jak se dnes cítíte? Dá se to zahrát? Jaké to je hrát se zavřenýma očima? ..."*

Seznam tabulek

Tabulka 1 Fáze muzikoterapeutického procesu a hudební výchovy 61
Tabulka 2 Fáze setkání v muzikoterapii, artefiletice, a hudební výchově 112
Tabulka 4 Sebereflexe učitelů podílejících se na projektu 156
Tabulka 5 Odpovědi z dotazníků učitelů podílejících se na projektu 165
Tabulka 6 Odpovědi z dotazníků učitelů nepodílejících se na projektu 170

Seznam grafů

Graf 1 Ve škole je jasně stanoveno, co je dobře a špatně 144
Graf 2 V hudební výchově je jasně stanoveno, co je dobře a špatně 144
Graf 3 Zažil/a jsi někdy v hudební výchově pocit svobody? 145
Graf 4 Při hudebních činnostech mám strach, že udělám chybu a ztrapním se 145
Graf 5 Když udělám chybu v předmětech jako je matematika, fyzika, chemie jde o: 146
Graf 6 Když udělám chybu v hudební výchově, jde o: 146
Graf 7 Když udělám chybu při hře na Orffovy nástroje, jde o: 147
Graf 8 Když udělám chybu při společném zpívání, jde o: 147
Graf 9 Když udělám chybu při psaní not, jde o: 147
Graf 10 Když mám v hudbě jiný názor než ostatní, jde o: 148
Graf 11 Ve škole je jasně stanoveno, co je dobře a špatně 149
Graf 12 V hudební výchově je jasně stanoveno, co je dobře a špatně 150
Graf 13 Zažil/a jsi někdy v HV pocit svobody? 150
Graf 14 Při hudebních činnostech mám starch, že udělám chybu a ztrapním se 151
Graf 15 Když udělám chybu v předmětech jako je: matematika, fyzika, chemie, jde o: ... 151
Graf 16 Když ale udělám chybu v hudební výchově, jde o: 152
Graf 17 Když udělám chybu při hře na Orffovy nástroje, jde o: 152
Graf 18 Když udělám chybu při společném zpívání, jde o: 153
Graf 19 Když udělám chybu při psaní not, jde o: 153
Graf 20 Když mám v hudbě jiný názor než ostatní, jde o: 154

Seznam hudebních ukázek

Hudební ukázka 1 bez názvu 72
Hudební ukázka 2 "Mont Everest" 73
Hudební ukázka 3 "Zlato olimpíských her" (s úmyslnou chybou ve čtvrtém taktu) 73
Hudební ukázka 4 "Zlato olimpíských her" (s opravenou chybou ve čtvrtém taktu) 74
Hudební ukázka 5 "RPJM" (s úmyslnou chybou ve třetím taktu) 74
Hudební ukázka 6 "RPJM" (s opravenou chybou ve třetím taktu) 75
Hudební ukázka 7 "4dení Skladba" (s neúmyslnou chybou ve pátém taktu) 75
Hudební ukázka 8 "4dení Skladba" (s opravenou chybou v pátem taktu) 76
Hudební ukázka 9 "Haraburdi" (s neúmyslnou chybou v posledním taktu) 76
Hudební ukázka 10 "Haraburdi" (s opravenou chybou v posledním taktu) 77
Hudební ukázka 11 "Můj deník" 77
Hudební ukázka 12 úryvek z písně D. Landy "Pozdrav z fronty" 82
Hudební ukázka 13 písnička "Radar" s původní melodií a pozměněnými slovy 83
Hudební ukázka 14 melodie písně D. Landy "Pozdrav z fronty" s vynechanými takty 83
Hudební ukázka 15 písnička "Radar" s pozměněnou melodií a slovy 84

Hudební ukázka 16 písnička "Jak dlouho dál" s pozměněnými slovy 88
Hudební ukázka 17 písnička "Jak dlouho dál" s pozměněnou melodií a slovy..... 89
Hudební ukázka 18 písnička "Jsem tu" s pozměněnou melodií 89
Hudební ukázka 19 písnička "Já jsem" s pozměněnými slovy..... 90
Hudební ukázka 20 písnička "V ten krátký čas" s pozměněnými slovy..... 90
Hudební ukázka 21 písnička "Když jsem šel" s pozměněnými slovy..... 91
Hudební ukázka 22 písnička "Když jsem šel" s pozměněnou melodií a slovy 91
Hudební ukázka 23 písnička "Proč zklamání bolí" s pozměněnými slovy 91
Hudební ukázka 24 písnička "Proč zklamání bolí" s pozměněnou melodií a slovy..... 92
Hudební ukázka 25 písnička "Je studený večer" s pozměněnými slovy 92
Hudební ukázka 26 písnička "Je studený večer" s pozměněnou melodií a slovy 92
Hudební ukázka 27 písnička "Tra la la" 93
Hudební ukázka 28 písnička "Nihau"..... 117
Hudební ukázka 29 písnička "Goodbye"..... 120
Hudební ukázka 30 písnička "I don´t want / I want..... 121

Resume

Jedním z období, kdy je hudba potřebou a někdy přímo součástí našeho bytí a naší identity, je dospívání. V současném uspěchaném světě, kde hudba mizí z našeho okolí, je škola často tím posledním místem, kde se mladí lidé mohou s hudbou setkat, kde se mohou prostřednictvím hudby také učit a poznávat svět kolem sebe. Podíváme-li se na hudební výchovu z této perspektivy, jde o poslání. Současná situace na běžných českých základních školách ovšem nestaví výchovné předměty dostatečně dopopředí, aby toto poslání mohlo být naplňováno. A tak se stává, že z hudební výchovy, předmětu s tak obrovskou potencí, je pouhé formální předávání a popřípadě získávání poznatků bez hlubšího smyslu, kde jde často pro obě strany o to „přežít výuku".

Cílem této práce bylo hledat cesty, které by znovuiniciovaly zájem dospívajících o hudební výchovu jako o předmět i o hudbu obecně. Ústřední myšlenkou byla potom motivace k procesu poznávání pomocí propojování reality života dospívajícího s realitou školního prostředí a to cestou vlastních prožitků v tvořivých aktivitách. Inspirovala jsem se dvěma oblastmi, a to muzikoterapií a artefiletikou.

Kromě toho, že je práce heuristicky orientována, tzn. že není jejím úkolem otázky zodpovídat, ale klást si je, je zaměřena velmi prakticky. Cílem práce je ukázat na možnost využití myšlenek a přístupů popsaných v této práci učitelem hudební výchovy přímo v pedagogické praxi. Tomu je přizpůsobena i terminologie a jazyk práce. Neklade si tedy za úkol popsat problematiku vědecky. Teoretická i praktická část jsou víceméně propojeny a nabízejí konkrétní principy a techniky uplatnitelné v hodinách hudební výchovy s dospívajícími. Empirická část práce je jakousi mikrosondou do hodin hudební výchovy v několika konkrétních třídách, které měly za úkol zapojit do výuky muzikofiletický program kreativních aktivit, který byl k tomuto účelu vytvořen.

Resume

Music plays an important role in our lives. Especially during puberty, music is an important part of an adolescent's influence which supports the development of identity.

In today's world, music is disappearing from interpersonal relationships. School is often the last place where young people can learn about themselves and the world around them through music. Looking at music education from this perspective, teaching music could be instrumental in developping soft skills. Unfortunately music education is often given only marginal consideration on the education plan in Czech secondary schools. As a consequence neither school management nor pupils understand its significance and music classes become a gathering of people with no interest. In many schools music education loses its meaning and its potential is wasted.

Based on ideas of music therapy and artefiletic, the aim of this work is to find possible ways to encourage the interest of adolescents in this field again. One option is to motivate students to link school life with their life outside of school. They can learn through their own experiences in creative activities and discussions.

This work is heuristically oriented, i.e. we do not seek answers, but rather consider the issues and come up with new ideas for future work. Our goal is to offer music educators a practical approach which can be easily integrated in their teaching practise. Hence the terminology and language of this work is not scientifical. Theoretical and practical parts are connected and offer specific principles and techniques applicable in music education with adolescents. The empirical part includes a program which was developed and applied in several classes of music education in the context of secondary school teaching.