

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Lenka Počtová

Vliv hudby na rozvoj osobnosti

a využití muzikoterapeutických technik a prvků v pedagogické praxi

Influence of music in personal development

and use of music therapy elements and technics in educational practice

Disertační práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.

2014

Čestné prohlášení

„Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Praze 30. 4. 2014

Lenka Počtová

Poděkování

Velmi srdečně děkuji vedoucímu práce, panu doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, Csc. za trpělivost, čas a cenné rady při zpracovávání práce, ale hlavně za lidský přístup a nadšení, kterými inspiroval celé roky mého studia.

Děkuji také PhDr. Michaele Vítečkové, PhD. za přátelské rady při zpracovávání empirické části práce, Mgr. Matějovi Lipskému za osobní podporu i profesní konzultace k tématům muzikoterapie, všem dětem i dospělým, s nimiž jsem mohla společně objevovat hudební tajemství, ale také všem těm, kteří mi pomohli při psaní této práce. Obrovský dík a láska patří mé rodině, manželovi Kristiánovi a ročnímu synkovi Janečkovi, za jejich úsměvy, klid a laskavost, které mě podpořily nejvíce. DĚKUJI.

Abstrakt

Disertační práce „Vliv hudby na rozvoj osobnosti a využití muzikoterapeutických technik a prvků v pedagogické praxi“ popisuje působení hudby na člověka a souvislosti hudebních a nehudebních oblastí života člověka a světa. Tyto existující souvislosti jsou východiskem pro hledání možností, jak využít působení hudby v pedagogické praxi pro podporu sebepoznání, osobnostního růstu a sociálního rozvoje.

Celá práce je členěna do pěti teoretických kapitol a jedné empirické. První kapitola popisuje některé rysy výchovy, které jsou klíčové, chceme-li podpořit rozvoj mladého člověka v autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobnost. Prožitek a vlastní zkušenost spolu s reflektivním dialogem jsou hlavními prostředky takto orientovaného výchovného procesu. Dále jsou popsány některé charakteristiky artefiletiky a osobnostní a sociální výchovy, které představují inspiraci pro využití působení hudby a hudebních prožitků ve výchově. Druhá kapitola vymezuje hlavní rysy i hranice vzájemně se prolínajících oborů muzikoterapie, hudební pedagogiky a nového oboru muzikofiletiky. Třetí kapitola se věnuje již samotné hudbě, jejímu původu, charakteristikám, významu i některým vlivům, které přináší do života člověka. Čtvrtá kapitola se zabývá účinky hudby na člověka, jeho fyzický organismus, duševní prožívání i kognitivní funkce a spirituální rozměr. V páté kapitole jsou potom popsány muzikoterapeutické metody a prostředky, které jsou využitelné v pedagogické praxi. Současně jsou navrženy a popsány významné charakteristiky muzikofiletiky, které ji odlišují od muzikoterapie a potvrzují její svébytnost. Empirická část práce nakonec přináší pohled a názory muzikoterapeutů z praxe na reálné možnosti využití prvků muzikoterapie pro výchovné účely.

Práce je obhajobou významu a potřebnosti hudebních prožitkových metod ve výchově. Zároveň se snaží přispět k budování nového oboru muzikofiletiky, obohatit tak obor pedagogiky o prožitkovou dimenzi hudebních aktivit podporujících osobnostní rozvoj, ale také napomoci vrátit hudbu do života každého člověka.

Abstract

The thesis on „Influence of music in personal development and use of music therapy elements in educational practice“ describes the music impact on human being and connection of musical and non musical realms of life of man and the world. This existing connectedness is a basis for searching for possibilities how to use the music in educational practice to support self understanding, personal and social development.

The whole thesis consists of five theoretical and one empirical chapter. In the first chapter few key attributes of education that may support a young man in growing into authentic, integrated and social personality are described. One's own experience and reflective dialogue are considered the main means of this kind of educational process. Later some characteristics of art philetics and personal and social skills training are described for they bring inspiration for use of music and musical experience in educational practice. The second chapter sets forth the outlines and main characteristics of music therapy, music education and music philetics which can coincide with each other. The third chapter describes the music itself, its origin, qualities, meaning and certain effects that music brings into human life. The fourth chapter deals with impacts of music on man, his body, mental life, cognitive functions as well as spiritual life. The fifth chapter proposes the music therapy methods and means suitable for educational practice too. Later on some important characteristics of music philetics are suggested. They clarify the music philetics' difference from the music therapy and confirm its peculiarity. The empirical part of thesis shows the standpoints and opinions of music therapists working in music therapeutic setting upon real possibilities of use of music therapy elements for educational purpose.

The thesis advocates the value and necessity of music experiential methods in education. It's contribution may be used for building a new educational branch called music philetics, enriching the educational field in experiential music activities and helping to return music into hands and life of each man supporting his personal growth and development.

Obsah

Úvod a autobiografické důvody práce.....	8
1 Osobnost, výchova a umění.....	10
1.1 Východiska pro komplexní pojetí osobnosti člověka.....	10
1.2 Výchova a rozvoj osobnosti.....	12
1.3 Prožitek a reflektující dialog jako prostředek výchovy.....	17
1.4 Výchova, zážitek a umění.....	22
1.5 Osobnostní a sociální výchova.....	24
2 Na pomezí pedagogiky a muzikoterapie	30
2.1 Definice muzikoterapie.....	30
2.2 Základní modely v muzikoterapii.....	32
2.3 Muzikoterapie a pedagogika.....	36
2.4 Hudební pedagogika.....	39
2.5 Muzikofiletika.....	41
3 Hudba.....	45
3.1 Pár slov k historickým počátkům hudby.....	45
3.2 Pátrání po původu hudby.....	46
3.3 Filozofický a duchovní kontext hudby.....	47
3.3.1 Muzika divina, mundana, humana a instrumentalis.....	48
3.3.2 Pythagoras a hudba sfér.....	53
3.3.3 Náda Brahma.....	60
3.3.4 Drobnohledem moderní fyziky.....	68
3.3.5 Shrnutí.....	70
3.4 Vlastnosti hudby a hudebních elementů.....	71
3.4.1 Slyšitelné spektrum.....	71
3.4.2 Barva zvuku a alikvóty.....	72
3.4.3 Rytmus.....	75
3.4.4 Melodie.....	82
3.4.5 Harmonie.....	85
3.4.6 Ticho.....	88
3.4.7 Shrnutí.....	91
3.5 Význam hudby.....	92
4 Vliv hudby na osobnost člověka.....	96
4.1 Teorie působení hudby na člověka.....	96
4.2 Formující síla zvuku.....	98
4.3 Princip rezonance.....	100
4.4 Působení zvuku a hudby na lidskou bytost.....	102
4.4.1 Vliv hudby na tělesné funkce a fyziologické procesy.....	103

4.4.2 Souvislosti hudby a mozkové aktivity.....	105
4.4.3 Hudba a emoční prožívání.....	107
4.4.4 Hudba a kognitivní funkce.....	109
4.4.5 Hudba a spiritualita.....	111
4.5 Léčivá a destruktivní síla hudby.....	116
5 Využití technik práce s hudbou pro rozvoj osobnosti v rámci pedagogického procesu.....	119
5.1 Formy, metody a techniky muzikoterapie a muzikofiletiky.....	119
5.2 Hudební prostředky v muzikoterapii a muzikofiletice.....	122
5.2.1 Hudba reprodukováaná a živá.....	122
5.2.2 Výběr vhodné hudby.....	124
5.2.3 Hra na tělo.....	126
5.2.4 Hlas a zpěv.....	129
5.2.5 Hudební nástroje.....	136
5.3 Rámec pro muzikofiletické aktivity praxi.....	142
6 Empirická část.....	148
6.1 Formulování výzkumného problému a zdůvodnění smysluplnosti výzkumné sondy...	148
6.2 Cíl výzkumné sondy.....	149
6.3 Cílová skupina respondentů.....	150
6.4 Výzkumné otázky.....	151
6.5 Metodika výzkumné sondy.....	151
6.6 Analýza a interpretace dat.....	152
6.7 Diskuse.....	163
6.8 Shrnutí a závěry výzkumné sondy.....	164
Závěr.....	168
Přílohy.....	169
Příloha č. 1 RVP ZV – Průřezová témata a OSV.....	169
Příloha č. 2 RVP ZV – Hudební výchova.....	172
Příloha č. 3 Podoba nevyplněného dotazníku k výzkumné sondě.....	174
Příloha č. 4 Výsledky analýzy dotazníků metodou otevřeného kódování.....	176
Tabulka č. 1 Vymezení muzikoterapie.....	176
Tabulka č. 2 Muzikofiletika – MT ve výchově a vzdělávání.....	178
Tabulka č. 3 Prvky muzikoterapie v hudební výchově.....	180
Tabulka č. 4 Hudba a hudební prožitky.....	181
Tabulka č. 5 Osobnostní rozvoj ve vztahu k hudbě a MT technikám.....	182
Tabulka č. 6 Působení hudby a cílové oblasti rozvoje osobnosti.....	183
Tabulka č. 7 Osobní vztah k hudbě a muzikoterapii.....	186
Příloha č. 5 Ukázky vyplněných dotazníků k výzkumné sondě.....	188
Seznam použité literatury.....	194

Úvod a autobiografické důvody práce

„Jedním z největších problémů lidstva na přelomu tisíciletí je neschopnost porozumět sobě samému.“¹ Technický a informační rozvoj společnosti si pro svou překotnou rychlost žádá také novější pojetí výchovně-vzdělávacího procesu. Jak tedy porozumět lépe sobě sama, svému místu ve světě, svým vztahům s druhými a jak toto porozumění podporovat a kultivovat ve školách za současných společenských podmínek? Jak pomoci budoucím generacím orientovat se v komplikovaném pletivu společenských vztahů? Jak nacházet zdroje osobního štěstí a smysluplnosti své existence?

Tyto otázky by měly být reflektovány také ve výchovně-vzdělávacím procesu. Vedle zaměření na znalostní aspekt vzdělávání by měla současně probíhat též výchova k jakémusi umění žít, umění rozumět sám sobě a být sám sebou, zároveň umění rozumět druhým a být s druhými a v neposlední řadě rozumět světu a žít v něm smysluplný život. Této role se na školách částečně ujala osobnostní a sociální výchova. Výchova pomocí umění skýtá další prostor pro využití estetického potenciálu umění pro široké výchovné účely, výhodou umění je jeho atraktivita a jeho schopnost oslovit člověka na mnoha úrovních a skrze umělecký prožitek jej vést k zamyšlení, k porozumění souvislostem, k poznávání dosud nepoznaného.

Hudební výchova se v současnosti stále zaměřuje zejména na vzdělávací aspekt, znalosti o hudebních skladatelích a jejich dílech, dovednost notového zápisu, intonačně správný zpěv apod. Hudba má však široký potenciál, který často v hudební výchově zůstává nevyužit. Přitom vhodně zvolená hudba dokáže oslovit člověka a zprostředkovat mu významné osobní zkušenosti. Ve vhodně zvolených technikách využívajících hudební prostředky je potom možné zacílit tento vliv hudby do určitých oblastí a podpořit tak rozvoj osobnostního potenciálu.

Jakou roli může hrát hudba jakožto nástroj rozvoje osobnosti a prohloubení kvality prožívaného života je otázkou, která se stala námětem této práce.

Sama jsem prošla hudební výchovou základní školy a střední školy, mnohaletou výukou hry na klavír, sborovým zpěvem, sama jsem se učila hrát na různé hudební nástroje, zpívala v různých soutěžích a veřejně při různých příležitostech atd. Ale nejvíc ze všeho mě oslovily až různé skutečně zážitkové hudební kurzy, workshopy a dílny, kde se s hudbou experimentovalo, kde se skutečně hrálo, improvizovalo, kde jsem začala chápat různé souvislosti, poznávat svůj vnitřní potenciál a našla mnohé své osobní vnitřní zdroje, a to vše právě skrze hudební prožitky. To mě dále inspirovalo k hlubšímu zkoumání hudby a poznávání zákonitostí, které jsou v hudbě a hudbou vyjádřeny.

Během několika let práce s dětmi i dospělými, zdravými i s postižením, vedení různých kurzů a seminářů, jsem si mohla osobně vyzkoušet působení různých prožitkových hudebních technik i ve společném sdílení s druhými lidmi. Protože jsem neprošla řádným výcvikem psychoterapie ani jsem nedokončila muzikoterapeutické vzdělání, nelze říci, že bych pracovala terapeuticky. Naopak jsem se obvykle zaměřovala na výchovné, zejména poznávací

¹ Pelikán, 2002, s. 8.

a sebezpůsobovací cíle. V závěrečných reflexích jsem se opakovaně dozvídala podobné zkušenosti účastníků, jako jsem měla já sama. Často museli nejdříve překonat své dřívější prožitky získané ve školách, zejména strach, stres, nechut' a pocity nedostatečnosti nebo neschopnosti, které při svém formálním vzdělávání získali. Kladli opakovaně otázku, proč se něco podobného, co zažívají tady, neučili už dříve? Na školách, nebo v jiných kurzech apod.? Nebo proč se to, co se učili, neučili jinak, zajímavě?

V tomto ohledu je muzikoterapie velkou zásobárnou inspirace, jak svými technikami, užívanými nástroji, tak zejména orientací na samotný proces místo hodnocení schopností a také pozitivním přijetím všech prožitků, které vyvstanou. S využitím poznatků z muzikoterapie se v této práci pokusím nastínit některé možnosti, jak využít hudby a technik práce s hudbou zážitkově, a nabídnout tak postupy využitelné kdekoli v pedagogickém prostředí, kde však není třeba terapie, ale kde můžeme využít hudebně umělecké prostředky pro sebezpůsobení a osobnostní rozvoj účastníků.

Cílem této práce je tedy popsat souvislosti a působení hudby na člověka v různých oblastech jeho života a naznačit cestu, jak využít prožitek hudby pomocí vybraných hudebních technik a muzikoterapeutických prvků k rozvíjení sebezpůsobení a dalších osobnostních a sociálních dovedností. Tato práce si nečiní nárok na kompletní zpracování celé problematiky, která je velmi široká a rozmanitá, přináší pouze určitý pohled, možnost, a tím nabízí první schůdek k dalším krokům, které mohou následovat v dalším rozpracování a především v praxi.

Zpracovávané téma má výrazně multidisciplinární povahu, k jeho prozkoumání je třeba poznatků z mnoha oborů. Práce má tedy značně interdisciplinární charakter, čerpá z různých oborů pedagogiky, psychologie, muzikoterapie, muzikologie atd.

V dnešní době plurality a oslabení tradičních hodnot se práce zaměřuje na hledání jednotících principů a souvislostí. Vychází z předpokladu, že v rámci plurality a mnohosti postojů a přístupů existují také určitá jednotící pojítka, zákonitosti, které jsou výrazem řádu, určité univerzality a pochopitelného smyslu. Tato principiální jednota je podkladem vší pestrosti a rozmanitosti, která je výrazem svobodného tvoření.

1 Osobnost, výchova a umění

Pojetí osobnosti je pro výchovu klíčovou záležitostí. Moderní pedagogika často operuje s pojmem osobnost žáka nebo osobnost učitele, moderní vyučování ideálně směřuje k rozvoji všech složek osobnosti žáka, objevuje se stále větší snaha žáka a jeho osobnost poznávat, vědět, „z čeho se skládá a jak funguje“, a dokonce se výchovná práce začala věnovat jako učivu právě osobnosti samé.²

Celá záležitost se komplikuje faktem, že pojem „osobnost“ je v psychologii definován nejednotně. Důvodem je komplexnost a složitost lidské osobnosti, ale také rozdílné přístupy jednotlivých teoretiků a jejich životní zkušenosti.³

V následující kapitole bude proto věnována aspoň stručně pozornost právě tématu osobnosti a úloze výchovy při jejím utváření a rozvoji. Nastíněné charakteristiky osobnosti poslouží jako východiska pro pedagogickou práci, jejíž součástí je i využití hudby a hudebních technik pro rozvoj osobnosti, popsané v dalších kapitolách.

1.1 Východiska pro komplexní pojetí osobnosti člověka

„Kýmkoli budeš, nic mě nezklame; nemám žádné představy o tom, jaký bys měl být či co bys měl dělat. Netoužím po žádných představách o tobě, chci tě pouze poznávat. Nikdy mě nemůžeš zklamat.“ (Mary Haskell)

Osobností se obecně rozumí označení pro vnitřní organizaci, strukturu a dynamiku, které se projevují v prožívání a chování jedince. Osobnost zahrnuje různé složky, které jsou vzájemně propojené a vytváří určitý fungující systém. Je pokládána za trvalejší strukturu, která však podléhá určitým determinujícím vlivům a vývojovým změnám.⁴

Nejen ve výchově a vzdělávání, ale ve všech pomáhajících profesích je důležité, aby byl žák či klient vnímán jako celistvá a komplexní osobnost. Komplexní pojetí osobnosti znamená, že považujeme všechny oblasti života žáka nebo klienta za významné a bereme je v úvahu při jednání s ním. Holistické neboli celostní pojetí osobnosti je proto důležitým předpokladem, jak jí můžeme porozumět.

Holistické pojetí vychází z Aristotelovy myšlenky, že celek je víc než souhrn jeho částí, a zdůrazňuje, že všechny vlastnosti systému nelze určit nebo vysvětlit pouze zkoumáním jeho částí, ale naopak celek podstatně ovlivňuje i podobu svých částí.⁵

² Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, s. 270.

³ Drapela, 1997, s. 155.

⁴ Gilernová a kol., 2000, s. 36-37.

⁵ Holismus. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 10. 2. 2014 [cit. 2014-04-01]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Holismus>

V holistickém pojetí můžeme potom na člověka nazírat jako na **bio-psycho-socio-transcendentální jednotu**, která je živoucím a dynamickým, propojeným systémem. Lidská osobnost je tedy jednotou všech složek: fyzické, duševní, sociální a duchovní (spirituální), všechny tyto sféry se prolínají a tvoří celek, kde se projevuje vzájemná závislost.

Jakým způsobem se jednotlivé složky osobnosti ovlivňují, jejich popis a výčet, je již otázkou jednotlivých teorií osobnosti, které se velmi různí. Smyslem těchto teorií je usnadnit orientaci pomáhajícího pracovníka zejména v sobě sama, neboť hlavním nástrojem v procesu pomáhání je právě jeho vlastní osobnost, a dále pomoci mu porozumět procesům u svých klientů nebo žáků. Ke skutečnému pochopení je však zapotřebí dosáhnout vysokého stupně sebeuvědomování, které teprve člověku umožní nalézat vztahy mezi teoretickými pojmy a vlastními životními zkušenostmi.⁶

Některé poznatky představují významnou inspiraci pro pedagogickou práci, protože umožňují nahlédnout hlouběji do žákova nitra, pochopit, co se v jeho nitru odehrává, a reflektovat, jaký je dopad pedagogického působení, nezůstat pouze na úrovni jevové, ale pronikat do podstaty celého procesu.⁷

Dále je uveden pouze výběr některých inspirativních poznatků či přístupů, které mohou přispět k celistvějšímu chápání osobnosti člověka, ať už sebe sama, nebo dítěte, žáka, klienta atd.

Osobnost každého člověka je velmi **individuální, jedinečná** svou skladbou dispozic, vlastností, zkušeností atd. Jako nejsou dva stejní jedinci, neexistují ani dva stejné životní příběhy. Tuto skutečnost je třeba respektovat a využít pozitivních stránek tohoto zjištění. Východiskem pro pedagogickou práci by mělo být pochopení této různorodosti mezi lidmi a snaha po chápání individuality každého člověka a jeho individuálních potřeb, minimalizování manipulace a snahy zařadit jedince do průměru a normálu, ale naopak podpoření individuální svébytnosti a originálního přínosu každého jedince.⁸

Tuto jedinečnost a jednotu každého člověka vyjadřuje jeho „já“ (**self**), které má centrální úlohu. „Já“ je organizující a integrující činitel duševního života a celé osobnosti člověka. Je uvědomováním si sebe sama, je centrem uvědomování také svých činností, svého prožívání a chování, i vnějších objektů. Je centrem i objektem vlastní sebereflexe, tedy sebepoznávání, sebehodnocení, sebepojetí atd. „Já“ se významně podílí na rozvíjení a formování osobnosti, na řízení vlastního chování i ovlivňování vlastního prožívání.⁹ To je významné z hlediska cílů výchovy, jejichž integrální součástí stejně jako konečným cílem je sebevýchova, kterou člověk nenaplnuje cíle zevní, dané vnější autoritou, ale své vlastní bytostné cíle.

Někteří autoři odlišují ego (jako pocit jáství a souhrnné označení pro všechny jevy vztahující se k „já“) a potom určitou vyšší podobu „já“, která má duchovní, etický aj, přesah. Vysokým stupněm nebo vrcholným prožitkem sebe sama je sebeuskutečnění (seberealizace,

⁶ Drapela, 1997, s. 157.

⁷ Pelikán, 1995, s. 23.

⁸ Pelikán, 1995, s. 32.

⁹ Gilernová a kol., 2000, s. 25-26, 37.

sebeaktualizace),¹⁰ čímž je dosahováno toho, čím člověk potenciálně je.¹¹

Součástí osobnosti nejsou jenom vědomé procesy, stavy a obsahy, ale také velká oblast **nevědomí**, která se vztahuje na zapomenuté či potlačené osobní zkušenosti, zážitky a vzpomínky, a dále kolektivní zkušenosti, které jsou „nejhlubším společným jmenovatelem všech lidí“.¹² Nevědomá oblast je také úložištěm konfliktů a komplexů člověka, které jsou zdrojem úzkosti. Tyto vzpomínky a zkušenosti je možné za určitých okolností oživit a vyvolat do vědomí, což ovšem s sebou nese projevení emočního obsahu zkušenosti, který bývá naplněn emoční bolestí. Pedagog by se měl naučit poznávat, že příčiny jednání dětí mohou pramenit z vnitřních komplexů, naslouchat jim a naučit se vést s nimi dialog, který může dítěti pomoci porozumět a čelit těmto stránkám své osobnosti.¹³

Člověk se vyvíjí celý život, celý život pozoruje a poznává sebe, druhé, svět, zakouší různé zkušenosti, přemýšlí o nich a reflektuje jejich význam pro svůj život, směřuje svůj život k uskutečnění svých cílů a proměňuje svou osobnost v souladu se svými životními hodnotami i působením vnějších okolností a situací. Charakter výchovy jako permanentního, celoživotního jevu je dnes dobře známý, již Komenský popisoval jednotlivé životní etapy od narození až do stáří a smrti a jejich výchovné aspekty. Jaké jsou však zákonitosti a dynamika tohoto utváření osobnosti? Co vede člověka k otevření se určitému působení a čím se stávají určité situace osobně významnými? Hlubší poznání obecnějších zákonitostí formování osobnosti člověka jsou pro výchovu klíčové. Těmito otázkami se bude zabývat následující kapitola.

1.2 Výchova a rozvoj osobnosti

„Sdílejte život s dítětem, jehož správné jednání vylyává nikoli ze strachu, ale z radosti a lásky.“

(Naomi Aldort)

Výchova je velmi složitý, komplexní a multidimenzionální jev. Pojetí výchovy jako formování osobnosti jedince, nebo příprava člověka na společenské zařazení a osobní život apod. jsou velmi zjednodušující až zavádějící. Mezi různými názory na výchovu je třeba hledat takové pojetí, které reflektuje komplexnost a dynamiku osobnosti člověka, komplikovanost a náročnost požadavků současné společnosti, ale také odpovídá zákonitostem výchovného procesu, moderním poznatkům vědy i základním lidským hodnotám. A které tak má šanci, aby působení na utváření osobnosti mladých lidí přineslo reálné pozitivní výsledky.

¹⁰ Objevuje se v teoriích C. G. Junga, A. Maslowa, E. Fromma, C. Rogerse aj. humanisticky nebo existencialisticky orientovaných autorů.

¹¹ Fromm in Pelikán, 1995, s. 23.

V tom se objevuje určitá shoda také s východními starobylými texty, které považují seberealizaci za vrcholný akt v životě člověka, kterým je uvědoměna pravá duchovní podstata člověka neboli jeho pravé Já, které je zároveň součástí transcendentního Bytí, Boha. Uvědoměním pravého Já je poznávána společná podstata člověka a Boha.

¹² Jung in Drapela, 1997, s. 34.

¹³ Pelikán, 1995, s. 20.

Tyto požadavky velmi dobře reprezentuje pojetí výchovy J. Pelikána. Autor definuje výchovu jako „*cílevědomé a záměrné vytváření a olivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačnými jeho vlastní snahou stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“¹⁴

Celé téma výchovy je velmi pestré a široké, dále se zaměříme opět pouze na některé rysy výchovy, které považujeme za klíčové ve vztahu k tématu práce.

Významné je **procesuální pojetí výchovy**, které se nezaměřuje pouze na sledování a naplňování stanovených cílů výchovy, na výsledný efekt v podobě dosažených výsledků, ale na výchovný proces tady a teď, na prožitek, na aktuální kvalitu vztahování se k lidem, k sobě sama nebo k dalším objektům. Zaměření na samotný proces výchovy umožňuje také lépe pracovat s chybou dítěte, která je v tomto případě spíše příležitostí ke změně a růstu, kterou ani není třeba považovat za chybu, ale za určitou podobu zkušenosti, za materiál hodný dalšího zpracovávání.

Dalším důležitým rysem takto zaměřené výchovy je její **substancionální pojetí**. V klasickém pedagogickém trojúhelníku se objevují tři důležité prvky výchovného procesu, a to je učitel, žák a učivo, mezi kterými jsou také určité vztahy. Zde je pojem učivo nahrazeno pojmem substance, která označuje podstatu pedagogické interakce mezi učitelem a žákem, a tou může být cíl, hodnota, kvalita, problém, výzva atd. Rozhodující není zaměření učitele na žáka nebo žáka na učitele, ale „*společné směřování ke smyslu, podstatě, substanci tohoto setkání*“.¹⁵ Kontakt mezi učitelem a žákem nabývá povahy dialogu při společném hledání shody v různosti. Spolupráce mezi učitelem a žákem vychází zejména spontánně z vnitřní potřeby žáka, není mu vnucena zevně, žák je osloven ne přímo učitelem, ale tím, k čemu interakce směřuje. Pedagog tedy nevyužívá direktivní přístup, ale hledá možnosti, jak v učivu najít něco, co zaujme žáka natolik, že vnitřně přijme jeho významnost a přitažlivost, které vyvolají potřebu dále se v dané oblasti vzdělávat.

Tak se současně s výchovou stává žák sám **subjektem vlastní výchovy**. Počátky sebevýchovy se opírají o sebereflexi neboli poznávání sebe sama, své osobnosti a jejích schopností, vlastností, poznávání skrytých motivů, tendencí, niterných potřeb, tužeb, odhalování odpovědi na otázku: „Kdo jsem?“ Sebevýchova je potom cílevědomé úsilí o zdokonalení vlastní osobnosti v nejširším smyslu slova.¹⁶ Dosažení stavu, kdy jedinec cítí potřebu se výrazně podílet na svém vlastním vývoji, růstu, zdokonalování, je nejen jedním z cílů výchovy, ale také základním předpokladem její účinnosti. Pedagog se tedy z řídicí pozice ocitá v pozici partnera svébytné osobnosti žáka. Takovéto výchovné podmínky otevírají cestu autentičnosti žákovy osobnosti a jeho aktivnímu podílu na vlastní výchově a rozvoji.

Nabízí se **otázka po směru vývoje osobnosti?** Kam vlastně chceme, aby se osobnost ve svém úsilí o zdokonalování ubírala? Jakými hodnotami se člověk motivuje k práci na svém vlastním růstu?

Při pedagogické práci je důležité pochopení **motivačních sil**, které jsou příčinou chování

¹⁴ Pelikán, 1995, s. 36. Podrobnější výklad souvislostí této definice lze nalézt v citované publikaci.

¹⁵ Pelikán, 1995, s. 122-3.

¹⁶ Pelikán, 1995, s. 194.

člověka, dítěte, dospívajícího. Mezi základní motivační činitele jsou obvykle řazeny potřeby, zájmy, hodnotové orientace, postoje a ideály.¹⁷ Pro pedagogovo pochopení dítěte je nezbytné uvědomění, že malé dítě, a čím je menší tím více, ve svém chování vyjadřuje zejména své **potřeby**. Když jsou tyto potřeby soustavně naplňovány, tvoří pevný zkušenostní základ, na němž mohou děti rozvíjet svůj potenciál, zažívat svou vnitřní sílu a spokojenost samy se sebou a s ostatními.¹⁸ Tyto duševní elementární potřeby popisují různí autoři různě, obvykle se mezi ně řadí zejména pocit jistoty, lásky a emocionálního bezpečí, dále potřeba svobody, moci a samostatnosti, sebevyjádření, podnětnosti prostředí apod.¹⁹ Naplňování nebo frustrace těchto potřeb jsou klíčové pro další formování osobnosti dítěte a posilování jejich rysů nebo naopak jejich rozvolnění.

Podle Krohova schématu²⁰ se hnací síly s věkem proměňují a v pubertě se dostávají do popředí **zájmy**, až později v adolescenci se začínají jako motivační síly uplatňovat **ideály**.

V průběhu celého života se postupně utváří a vyvíjí **hodnoty** a hodnotové systémy jedince, které se dále podílejí na tvorbě postojů, projevují se v ideálech, přesvědčeních, zájmech atd. Hodnotou je to, co člověk osobně považuje za významné, co spojuje se smyslem svého života, co považuje pro sebe za důležité.²¹ Hodnoty na rozdíl od preferencí jsou trvalejší, závažnější osobnostní charakteristikou a vznikají v reflexi na životní proces a v distanci k němu.²² Pro počáteční stadium tvorby hodnot je významné vytvoření takového výchovného prostředí, které umožňuje vnitřní svobodu rozhodování o prioritách ve vlastním životě, které odstraňuje strach z nesprávného rozhodnutí, ale v němž dítě může získat vlastní zkušenosti ze svobody rozhodování, ale i nutnosti nést důsledky svých rozhodnutí. Hierarchie hodnot, ač je také preferenční stupnicí, se na rozdíl od dílčích oblastí vztahování člověka dotýká jeho samotné podstaty, jeho nejuniverzálnějších, obecných a základních preferencí. Relativní stálost hodnotového žebříčku zajišťuje integritu osobnosti a současně konzistenci jejího chování a jednání. Ve výchově je pak účinnost pedagogického působení přímo úměrná postavení učitele nebo rodiče, činností i učiva v preferenčních žebříčcích dětí. Jedna ze základních příčin nedostatečné účinnosti výchovy tedy tkví v prožitku žáka, který v daných situacích necítí jejich významnost pro svou osobu, nevkládá do nich osobní smysl.²³

Podstatnou roli v tomto procesu hraje **afektivní stránka osobnosti**. Do prožívaných situací vkládáme osobní význam a spojujeme je s něčím pro nás velice významným. Cítíme a prožíváme své pocity ve vztahu k lidem, věcem, situacím, hodnotám, a tyto city dávají našim hodnotám energetický náboj, který je učiní smysluplným motivem vedoucím k růstu osobnosti.²⁴ Rozhodující pro formování osobnosti není tedy vnější významnost situace, ale to, jak ji vnímá sám daný jedinec.

¹⁷ Gillernová, 2000, s. 31.

¹⁸ Aldort, 2010, s. 46-47.

¹⁹ Tématem psychických potřeb dětí se v ČR zabýval zejména psycholog Zdeněk Matějček ve své publikaci Co děti nejvíc potřebují. Otázkou potřeb a jejich motivační silou se zabýval např. A. Maslow, jehož pyramida potřeb je dnes již dosti známou psychologickou klasikou.

²⁰ In Pelikán 1995, s. 55.

²¹ Gillernová, 2000, s. 20.

²² Pešková in Pelikán, 1995, s. 197.

²³ Pelikán, 1995.

²⁴ Vasiljuk in Pelikán, 1995, s. 197.

Čemu je momentálně otevřen, k čemu je aktuálně vnímavý, aby to na sebe nechal působit, aby na to osobně reagoval, to se nachází v jeho **referenčním rámci** (nebo také referenčním rámci ega). Když se pak nějaký stimul dostává vědomě nebo nevědomě do vztahu k referenčnímu rámci jedince, vzniká stav ego-angažovanosti. Výrazně zde působí právě emocionalita člověka a také podvědomí, iracionalita, které souvisí s tím, že je člověk danou situací osloven a cítí svůj vztah k ní. Mnohé tendence a zapomenuté prožitky uložené v podvědomí nás tímto způsobem dále ovlivňují, aniž bychom si je uvědomovali a racionálně je mohli uchopit, přesto však dotvářejí základní rámec motivace. Tak vznikají **ego-angažované situace**, v nichž se reagování člověka více či méně vědomě organizuje kolem referenčního rámce ega. V procesu vývoje a integrace osobnosti jsou zřejmě rozhodující „afektogenní zkušenosti, v nichž je angažováno Já“.²⁵

Poslední otázka, kterou se budeme v této kapitole zabývat, se týká **cílů výchovy a prostředků** k jejich dosažení. Jaké tedy ve výchově sledovat cíle, které by mohly udávat směr osobnímu růstu? Jaké hodnoty by tyto cíle měly reflektovat, aby stálo za to pro ně zmobilizovat své vnitřní síly a směřovat k nim? A jaké zvolit výchovné prostředky, nebo strategie, které by byly účinné, efektivní?

Těmito otázkami se zabýval již Jan Amos Komenský, který označil školy za dílny lidskosti, v nichž se mají lidé stávat skutečnými lidmi, kteří budou opravdu vzdělaní, opravdu mravní a opravdu zbožní.²⁶ Hlavní cíle označil jako tři „*přirozené požadavky na člověka, aby byl 1. znalý všech věcí, 2. mocen věcí i sebe, 3. aby sebe i všecko obracel k Bohu, prameni všeho.*“²⁷ První cíl může být označen vzděláním, druhý ctností a mravy, třetí vztahem k Bohu. Přičemž vzděláním míní veškeré poznání věcí a sebe, ctnostmi rozumí kultivaci vnitřních ctností i morálního zevního jednání, nábožností nakonec rozumí „*onu vnitřní úctu, kterou se duch lidský spojuje a sjednocuje s nejvyšším božstvím*“.²⁸ Tyto cíle vycházejí z trojí přirozenosti člověka, která je mu dána Bohem, a jejich naplnění je vyjádřeno třemi direktivy: 1. poznej sebe a svět, 2. ovládni sebe a 3. povznes se k Bohu.

Komenského pojetí je dnes jistě stále aktuální a inspirativní. Zajímá nás ale, jak těmto cílům dnes porozumět? Jakou zvolit cestu pro moderního člověka v jeho složitých vztazích v moderním světě plném zahlcujících informací, který čelí rychlosti vývoje tohoto světa a mnoha dalším komplikovaným problémům?

Jak bylo řečeno výše, chceme-li, aby výchova byla efektivní, je třeba, aby (nejen) výchovné cíle byly pro žáky smysluplné, a tedy v souladu s hodnotovými preferencemi. Je třeba ovšem připomenout, že různé společnosti a kultury mohou mít odlišné hodnoty a stejně tak obecně uznávané společenské hodnoty nemusí být nutně v souladu s hodnotovou orientací jedince. Můžeme najít tedy nějaké univerzální hodnoty, které by mohly mít všeobecnější platnost?

Určitá univerzalita je totiž nezbytnou podmínkou každé pedagogiky, je jejím původem

²⁵ Allport in Pelikán, 1995, s. 59.

²⁶ Velká Didaktika, 1948, s. 72, 212.

²⁷ Velká Didaktika, 1948, s. 47.

²⁸ Velká Didaktika, 1948, s. 47.

i smyslem výchovy. „Univerzalita se jeví také jako poslední reference, k níž je možno odkázat v reflexi o smyslu vzdělávání.“²⁹ Univerzalita hodnot však nemá vyústit v unifikaci výchovy, ale dát jí smysluplný základ. Univerzalita dává hodnotový rámec pro různost a pestrost života v jeho tvůrčím tanci všech věcí, bytostí, souvislostí, idejí atd. To, co je univerzální, odkazuje k poznání „jsoucnosti, podstaty a hodnoty toho absolutně reálného ve věcech – tedy vědění metafyzickému.“³⁰ A úkolem pedagoga je inspirovat dítě k rozvinutí vědomí za hranice, k nimž je momentálně schopno dosáhnout, a perspektivně ho učinit schopným „spásného vědění“³¹, jež reflektuje tuto univerzalitu.

V souhlasu s J. Pelikánem můžeme konstatovat, že „nejvyšší hodnoty souvisejí s vytvořeným obrazem světa ve vědomí jedince, s jeho chápáním, s uvědoměním si své sounáležitosti s tímto světem, s nalezením vlastního místa v něm“.³² A že toto stádium souvisí se stavem lidské zralosti, která se projevuje schopností nekonečně výtečnější než jakákoliv učenost, a tou je moudrost.

Tyto nejvyšší životní hodnoty odrážejí bohatou lidskou zkušenost, ale také nejvyšší možné lidské zážitky a čerpají z této nejvyšší úrovně ducha. Nejvyšší hodnoty jsou odrazem duchovních hodnot a tyto aspekty ducha se zrcadlí v nižší hrubší oktávě pozemského života. Jsou to např. dobro, pravda, láska, štěstí, svoboda, klid a mír, sounáležitost, harmonie atd. Proč právě tyto kvality? Protože jejich poznávání a následování jako základních životních principů přináší také životní dary v podobě vnitřní vyrovnanosti, spokojenosti a naplněného života. A šťastný a smysluplný život je to, po čem duše každého člověka vědomě nebo nevědomě touží. V tom spočívá ona univerzalita poznání, hodnot, cílů i smyslu výchovy.

V souladu s těmito hodnotami by mělo být možno nacházet také určitá těžiště výchovy, která by se zaměřovala na řešení nejpodstatnějších výchovných problémů. Pokud by se výchova mohla zaměřit na takové souhrnné, integrující kvality osobnosti, které by byly jakýmsi osami všech kvalit ostatních, možná by byl nalezen klíč k řešení těch nejdůležitějších otázek výchovy, jejichž prostřednictvím by pak bylo možno ovlivnit i ty další, méně významné. Mezi tyto hlavní, integrující kvality osobnosti řadí J. Pelikán 1. schopnost nalézat smysl, 2. schopnost adekvátní sebereflexe, 3. životní zaměření osobnosti a charakter, 4. chápání světa a orientace v něm, 5. optimistickou životní pozici, 6. svobodu a odpovědnost a 7. emocionální inteligenci.³³

Budeme-li chtít širší výčet, v dnešní pedagogické teorii je téma výchovných cílů samozřejmě podrobně rozpracováno,³⁴ dokonce se hovoří i o cílových standardech. Cílovým standardem se označuje „soubor zamýšlených, společensky žádoucích vzdělávacích cílů přiměřených věkovému stupni a zralosti žáků a požadavkům na vzdělanostní a osobnostní profil

²⁹ Strouhal, 2013, s. 172.

³⁰ Strouhal, 2013, s. 173.

³¹ Scheler in Strouhal, 2013, s. 173.

³² Pelikán, 1995, s. 201.

³³ Pelikán, 2007.

³⁴ Např. V. Jůva uvádí jako základní kvality osobnosti, na něž se výchova cíleně zaměřuje, tento výčet: vědomosti (představy, pojmy, názvy), dovednosti a návyky (motorické, intelektuální), schopnosti (motorické, intelektuální), postoje, potřeby a zájmy a chování. Obecné cíle výchovy potom rozděluje na individuální a sociální, obecné a specifické, materiální a formální, adaptační a anticipační, teoretické a praktické a nakonec autonomní a heteronomní. In Jůva, 1995.

absolventa vzdělávání“.³⁵ V praktické podobě, jak jsou uplatňovány ve školní praxi, lze nalézt jejich konkrétní vyjádření např. v Rámcových vzdělávacích programech škol, kde se uvádí jako tzv. klíčové kompetence, tedy „soubor znalostí, dovedností, návyků a postojů, které jsou využitelné v různých učebních i praktických činnostech a situacích“.³⁶

Otázkou pedagogického umění je nakonec určité sladění mezi společensky žádoucími cíli a osobními cíli žáků a nalézání vhodných prostředků, které učiní výchovné situace přitažlivými. Určitým rizikem sledování společensky žádoucích cílů může být tendence k unifikaci, k výchově průměrného žáka, druhým pólem je riziko výchovy sebestředného jedince. Východiskem je tedy připravovat a vytvářet takové výchovné podmínky, v nichž se žák sám aktivně a ze svého zájmu podílí na své výchově a učitel přijímá jeho impulzy a je připraven poskytovat radu, pomoc a vedení pro žákovo vlastní učení a objevování, a to v rámci sociálního kontextu, vztahů a zejména společenského dialogu.

K zamyšlení je také otázka, zda rozvíjení a kultivace všech konkrétních znalostí, schopností, dovedností, návyků, postojů atd. uváděných např. v RVP povede skutečně k hlubším změnám v osobnosti žáka? Zda jej taková výchova dokáže připravit na skutečný život a učinit jej skutečně člověkem? Zda směřuje k ideálu plného a harmonického rozvoje osobnosti?

Součtem všech těchto schopností atd. nemůže být žákova osobnost ve své komplexnosti vyčerpána, ani postihnuta její podstata. Neboť řečeno holisticky, celek je více než součet jejích částí. Proto ani pouhé sledování jednotlivých schopností a dovedností ve výchově nemůže vést ke skutečnému hlubokému porozumění žákovi a formování jeho osobnosti. Může být nanejvýš možností, nabídkou, vstupní bránou k hlubšímu dialogu. V tom lze spatřovat významnost nalézání těžišť výchovy.

Ve světle nastíněných skutečností za nejvýznamější výchovný prostředek, nebo spíše metodu, považujeme prožitek, vlastní zkušenost při ego-angažované situaci, a reflektující dialog.

1.3 Prožitek a reflektující dialog jako prostředek výchovy

„Cenu má pouze cesta. Pouze ona trvá, kdežto cíl je iluze poutníka, krácejícího od hřebene k hřebeni, jako by smysl byl v dosaženém cíli.“ (Antony de Saint-Exupéry)

Výchovných prostředků a vyučovacích metod je velké množství a existuje celá řada klasifikací, v nichž jsou tyto prostředky a metody tříděny podle různých hledisek a kritérií.³⁷ Vyučovací prostředky a metody se váží k tomu, „jak“ v pedagogickém procesu uskutečnit cíle pomocí

³⁵ Vališová, Kasíková, 2011, s. 128.

³⁶ Vališová, Kasíková, 2011, s. 128.

³⁷ Mezi základní výchovné prostředky řadí např. V. Jůva vyučování, pedagogicky adaptované prostředí, hromadné sdělovací prostředky (médiá), práci, hru, umění a kolektiv a další novodobé výchovné prostředky, o něž se celý soubor neustále obohacuje. Jůva, 1995, s. 60.

výchovných a vzdělávacích obsahů, aby vedly k určitým výsledkům. „*Stupeň, v němž odpovídá cíl výsledkům, ukazuje mimo jiné i na účinnost použitých metod.*“³⁸ Výchovná nebo vyučovací metoda je tedy cestou nebo postupem k výchovnému či vzdělávacímu cíli. Označuje specifický způsob uspořádání činností učitele, který má rozvíjet vzdělanostní profil žáka a působit v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.³⁹

Vzhledem k tématu této práce se zaměřujeme na prožitek a metodu reflektujícího dialogu jako dvě významné metody nebo prostředky výchovy, které nesou potenciál oslovit, nebo přímo „zasáhnout“ osobnost člověka, a tím jej motivovat k dalšímu růstu, a které nejlépe odpovídají také využití v souvislosti s uměním, hudbou a tvůrčí činností, o kterých bude pojednáno dále. Zároveň může být prožitek i dialog součástí ostatních metod. Dá se říci, že jejich využití jde napříč různými metodami, takže i jejich využití je velmi široké.

Prožitek ve výchově obvykle reprezentuje spojení se životem, se zkušeností, s aktivní činností dítěte ať už vnitřní (duševní) nebo vnější (tělesnou). Člověk získává nejvíce poznatků o okolním světě vlastní praktickou činností, aktivním pozorováním a experimentováním, a tak nabývá zkušeností. Prožitek je charakteristický tím, že na jeho kvalitu a intenzitu mají zásadní vliv emoce. Na emocích závisí, jak silný bude otisk konkrétní situace v našem vědomí a podvědomí a zda ho budeme vnímat kladně nebo záporně. Intenzivní prožitky přinášejí zejména situace, které jsou pro nás neobvyklé, nové, přinášejí pro nás nové výzvy. V paměti se potom fixují takové situace, které měly silný emoční náboj. Čím je tedy prožitek silnější, tím trvalejší je jeho otisk zanechaný v paměti. A nejcennějším prožitkem se stává ten, kterého dosáhneme vlastním přičiněním.⁴⁰

Součástí prožitku jsou emocionální i racionální struktury osobnosti, v prožívání jsou zasaženy a odráží se vědomá i nevědomá oblast. W. Dilthey, který je významným představitelem školy filozofie života a systematicky se prožitkem zabýval, vnímá prožitek jako platný způsob poznávání světa, který, přesahuje subjektivitu a může mít objektivní platnost.⁴¹ Nicméně, v běžných prožitcích se často odráží právě skryté nevědomé obsahy člověka, které „zabarvují“ prožitek určitým způsobem a které ovlivňují i jeho pochopení a interpretaci určitým způsobem. V tomto směru může být reflektovaný prožitek významnou součástí sebepoznávání.

*„Individuální prožitek je považován za důležitou součást rozvoje osobnosti. To znamená, že musíme zvládnout postupy, vedoucí k získávání smysluplných prožitků i k jejich zpětnému hodnocení, k uvědomování si a psychickému zakotvení jejich hodnoty. Výchovu prožitkem lze považovat za přímou součást celkové výchovy a měla by jí být věnována pozornost v rámci věd o výchově.“*⁴²

A. Maslow dokonce spojuje proces prožívání s naplňováním lidského života, s budováním

³⁸ Skalková, 2007, s. 183.

³⁹ Vališová, Kasíková, 2001, s. 121, 191.

⁴⁰ Kirchner in Hanzlová, 2013, s. 6-7, 34.

⁴¹ Hanzlová, 2013, s. 11.

⁴² Neuman in Hanzlová, 2013, s. 22.

jeho smysluplnosti. Ve svém konceptu hierarchie lidských potřeb zaujímá nejvyšší místo potřeba sebeaktualizace, jejíž naplnění souvisí s vrcholnými prožitky, při nichž člověk prožívá svou existenci v jejím nejhlubším, univerzálním významu. Tyto zážitky souvisí s okamžiky silného prožitku krásy, dobra nebo lásky a „*citová odezva při vrcholných zážitcích má zvláštní příchut' údivu, úžasu, úcty, pokory a poddání se před takovým zážitkem jako před něčím vznešeným*“.⁴³ Tyto zkušenosti mají transcendentní, mystický charakter, působí sjednocení jedince s vesmírem. Maslow ale poukazoval na to, že tyto prožitky, které bývají dávány do souvislosti s náboženským životem však člověk zažívá např. i při estetické zkušenosti, při realizaci kreativity apod.

Jiným způsobem popisuje podobné prožitky Csikszentmihalyi, který používá pojem „flow“, jenž se překládá do češtiny nejčastěji jako „stav plynutí“. Tento stav plynutí se objevuje jako velmi příjemný stav splynutí „já“ s prováděnou činností. Nastává při hladce uskutečňované činnosti, kterou má člověk navzdory vysoké náročnosti pod kontrolou. V tomto stavu je člověk zcela pohlcen činností, kterou provádí a která se mu současně daří. Zapomíná tak na své okolí, na všechny záležitosti, které se bezprostředně netýkají jeho výkonu a je na svůj úkol zcela soustředěn. Stav „flow“ se blíží relaxaci až meditativním stavům, třebaže jde o vysoce aktivní nasazení. Prožitky „flow“ jsou podle různých výzkumů důležité vzhledem ke kvalitě prožívání jedince a mají jasnou vazbu na kvalitu života. Tím mají i značný podíl na rozvoji osobnosti v různých směrech.⁴⁴

Čím jsou vrcholné prožitky a prožitky „flow“ inspirativní, je intenzita prožívání okamžiku, tady a teď, koncentrovaně, a pocit naplnění a uspokojení při jejich prožívání. Jakákoliv zkušenost i jakékoliv poznání se člověku otevírá pouze v přítomnosti, v momentu žijoucí bezprostřední přítomnosti našeho bytí.⁴⁵ Umění prožít plně okamžik vnáší také do běžných prožitků jejich vnitřní smysl. „*Prožívání okamžiku znamená jeho přijetí a ponoření se do prožitku, což souvisí s pocitem jeho smysluplnosti.*“⁴⁶

Součástí prožitku nebo zakoušení je vnímání všemi smysly, pocitování a procitování a uvědomování prožívaného. Skutečný prožitek potom předpokládá umění zastavit se a být tady a teď, hlubší ponor a skutečné prožití vnímaného, soustředění na plné prožití situace a získávání pocitu smysluplnosti z vycitování přítomně prožívaných kvalit, což přináší pocit uspokojení.⁴⁷

Pro výchovu jsou tyto charakteristiky prožitku významné. Určitým protikladem takto pojímaného prožitku je hlad po povrchním prožívání, konzumování prožitků bez hlubšího významu, pouze pro bezprostřední zažehnání nudy, neklidu, těkání nebo pro zaplnění volného času zábavnou, ale jinak bezvýznamnou či bezobsažnou aktivitou s cílem dokázat si, že ještě žijeme, cítíme, prožíváme svou přítomnost. V tomto případě prožitek neslouží jako prostředek, ale jako sám cíl. „*Tento konzumní přístup k prožívání a získávání zážitků jde přímo proti principům zážitkové*

⁴³ Maslow in Drapela, 1997, s. 141.

⁴⁴ Kirchner in Hanzlová, 2013, s. 8.

⁴⁵ Slavík, 2001, s. 63.

⁴⁶ Pelikán, 2007, s. 34.

⁴⁷ Pelikán, 2007, s. 34-35

pedagogiky nebo zkušenostního učení ačkoli využívá jejich prostředků – zapomíná, nebo lépe řečeno ignoruje zásadní část, která z prožitku dělá zkušenost a zážitek – reflexi prožitku. Nesnaží se o nic víc, než jen prožitku dosáhnout, nepokračuje dál a nedosahuje toho, aby účastníka skutečně obohatila.”⁴⁸

Rozdíl mezi prožitkem jako cílem a prostředkem je tedy významný. Nám jde zejména o prožitek, který je prostředkem výchovného působení. S prožitkem jako prostředkem pracuje zejména zmíněná zážitková pedagogika.⁴⁹ V zážitkové pedagogice jsou záměrně vytvářeny situace, v nichž se předpokládá intenzivní prožívání, po nichž následuje pedagogická práce s těmito prožitky neboli zpětná vazba. Aktivity zážitkové pedagogiky využívaly zejména dobrodružství a jeho výchovné rozměry, ale také aktivity rozvíjející uměleckou tvořivost. Pro zážitkovou pedagogiku je charakteristické zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů navozovaných prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, která může být znovu využita. Tím se odlišuje od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu prožitku.⁵⁰

Tím se dostáváme k druhému prostředku, a to dialogu nebo lépe k **reflektujícímu dialogu**, který navazuje na prožitek ve výchově a je i jeho podstatnou součástí, jeho zhodnocením. Dialog neboli rozhovor je pokládán za jednu z vůbec nejstarších didaktických metod. „*Spočívá v tom, že formou otázek a odpovědí osvětluje určitý jev, problém a vede žáky k novým poznatkům.*“⁵¹ Ve filozofii se užívá v přeneseném významu pro hledání pravdy nebo smyslu skrze řeč a rozhovor.⁵² Logos znamená slovo, ale také smysl, význam nebo vnitřní esence věcí, skutečností a zkušeností, toho, co se vtěluje. Z vnitřního významu slova (dia-logos) tedy vyplývá, že jde o sdílení (dia) významu, vnitřní esence věcí, zkušeností, slov apod., které se však nemusí uskutečňovat výhradně slovy, třebaže slova mohou být prostředkem k tomuto sdílení.⁵³

V pedagogické situaci dochází v dialogu ke komunikaci učitele i žáků navzájem, tedy žáci nejsou převážně jen v roli posluchačů, ale mohou zapojit své individuální zkušenosti a sdílet je s ostatními v diskuzi. Diskuze je vzájemným rozhovorem mezi všemi členy skupiny, v němž jde o vyjasnění stanovené problematiky, při níž si žáci mohou osvojovat nové poznatky samostatnou

⁴⁸ Hanzlová, 2013, s. 34.

⁴⁹ Za zakladatele soudobé zážitkové pedagogiky je považován Kurt Hahn, německý pedagog působící v Anglii, který se zasloužil o založení několika institucí využívajících terapii prožitkem spojenou s pobyty v přírodě, s dobrodružstvím, tělesným cvičením a expedicemi apod. Počátky těchto snad spadají do první poloviny 20. století. Zážitková pedagogika. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 15. 4. 2013 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Zážitková_pedagogika
Kurt Hahn. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 20. 3. 2013 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Kurt_Hahn

⁵⁰ Jirásek in Hanzlová, 2013, s. 20-21.

Mechanismus učení zážitkem je popisován také jako Kolbův cyklus: 1. konkrétní zkušenost, 2. generalizovaná a uvědomovaná díky reflexi, 3. se stává součástí abstraktní představy, 4. využitelné v životě a projevující se novou, kvalitnější zkušeností, odzkoušením poznání.

Zážitková pedagogika. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 15. 4. 2013 [cit. 2014-04-04]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Zážitková_pedagogika

⁵¹ Skalková, 2007, s. 190.

⁵² Dialog. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 13. 1. 2014 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dialog>

⁵³ Čerpáno z osobních rozhovorů s ing. Jiřím Krutinou, spisovatelem a duchovním učitelem.

činností a zároveň rozvíjet komunikační dovednosti. Dialog i diskuze předpokládají vzájemnou dobrou vůli a ochotu k porozumění, ale také atmosféru důvěry, umožňující žákům svobodně vyjadřovat vlastní názory. Účastníci o svých názorech i názorech druhých a určitým způsobem se s nimi vyrovnávají. Učí se soustředit, pozorně a trpělivě naslouchat druhému, pružně a pohotově reagovat, formulovat vlastní stanoviska atd. Ve společné činnosti se rozvíjejí sociální vztahy a naplňují se požadavky sociálního učení.⁵⁴

Reflektující nebo reflektivní dialog je potom druhem dialogu, v němž jsou reflektovány zážitky, vztahy, vyjadřovány pocity, pojmenovávány významy symbolů a kde jsou nalézány také osobní smysl prožitého nebo společná řešení. Reflektivní dialog přibližuje výchovný proces více k psychoterapii, především k jejím expresivním podobám (psychodrama, arteterapie, muzikoterapie). Charakteristické je, že *„není hodnocením formy tvůrčích projevů, aspoň ne především, ale je spíše ventilací zážitků, vyjádřením pocitů neobvyklosti, příležitostí k novým objevům, podnětem ke shození břemene neopodstatněného utajování“*.⁵⁵

Při prožitkových situacích vzniká reflektivní dialog často spontánně jako přirozená snaha sdílet tyto prožitky, tím je pojmenovat a zpracovat. Při expresivních prožitkových situacích vzniká reflektivní dialog zcela přirozeně jako reakce na rozdílnost výrazových projevů. Někteří analyticky orientovaní terapeuti považují verbální komunikaci nad výsledky předchozí imaginativní tvorby za prostředek dialogu mezi nevědomím a vědomím.⁵⁶ V tomto smyslu může být reflektivní dialog nástrojem poznávání vlastního nevědomí pomocí druhých. Toto poznání se však může dít pouze v prostředí upřímnosti a určité intimity, která závisí na situaci ve skupině i na kvalitách jejího vedoucího. Tyto možnosti se ztrácí tam, kde vládne neupřímnost, úzkost nebo formalismus potlačující jedinečnost a hloubku osobní výpovědi.⁵⁷

Promyšlené užívání prožitků, které jsou následovány skutečně reflektujícím dialogem kladou velké nároky na učitele, zejména na jeho osobnost a osobnostní kvality, nejen komunikační dovednosti, psychologické znalosti nebo tvůrčí schopnosti, ale také na empatii, klid, porozumění, schopnost vytvářet takový prostor a takové podmínky, v nichž si mohou žáci dovolit prožít své prožitky a zkušenosti, bez obav je sdílet, nacházet jejich smysl ve vztahu k sobě sama i světu a využít je jako další stupínek k osobnímu růstu. Domnívám se, že využívání těchto prostředků by mělo být přirozenou součástí běžné výuky a že jejich využívání obohacuje každou výuku právě o osobní rozměr, který přináší do výchovy a vzdělávání pozitivní atmosféru a dimenzi smyslu.

⁵⁴ Skalková, 2007, s. 191-192.

⁵⁵ Machková in Slavík, 1997, s. 108.

⁵⁶ Wallace in Slavík, 1997, s. 108-9.

⁵⁷ Slavík, 1997, s. 108-9.

1.4 Výchova, zážitek a umění

Často se hovoří o prožitku, ale také zážitku nebo zkušenosti. Jaký je mezi nimi rozdíl? Prožitek je charakteristický svou přítomností, ale také emocionálním zabarvením, bezprostředností. Kirchner považuje prožitek za součást zážitku, více prožitků může tvořit jeden jediný zážitek. Prožitek má podle něj přesnější hranice, je konkrétnější, má aktivizující a přítomnostní charakter, zatímco zážitek je uzavřený, ucelený, jsoucí již v minulosti.⁵⁸ Zkušenost je potom charakterizovaná jako poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka, to, co bylo prožito a uchováno v paměti, není však pasivní položkou, ale aktivním prvkem.⁵⁹ Vzniká zhodnocením jednotlivých zážitků a uložením do paměti. Tvoří náš prekoncept neboli způsob, jak rozumíme aktuální skutečnosti, jak k ní přistupujeme a jak se v ní zachováme. Každý nový zážitek potom naši zkušenost utvrzuje, nebo pozměňuje.⁶⁰

J. Slavík definuje zážitek jako „*to, co ze situace můžeme uchopit, pamatovat si a dále s tím v myšlenkách, představách nebo fakticky zacházet... ačkoli 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 maskují... Nezbytnou součástí zážitku je prožitek, tj. city, pocity, 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, odlehčení, vznášení, nebo naopak sevření, napětí, vření atp.*“⁶¹

Zážitky, a to i umělecké zážitky, nám 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.⁶² Zážitky pomáhají propojovat vlastní svět se světem druhých a poznávat se tak v zrcadle sdílených zkušeností, učit se nové věci, nalézat souvislosti.

Specifickou oblastí, která poskytuje zvláštní druh zážitků, je umění a tedy umělecké zážitky. Umění má pro výchovu velký význam. Je obrovským zdrojem inspirace, dokáže zprostředkovat silné prožitky, je mu vlastní exprese, tvořivost a zejména estetický rozměr, je atraktivním objektem umožňujícím poznávání a sebepoznávání, v umění se odhalují významy a smysluplnost dílčí aspektů lidské existence.⁶³ Ve výchově může být tento potenciál umění velmi dobře využit jako prvek zařaditelný v každodenní pedagogické praxi. Není omezen pouze na umělecké předměty (tzv. výchovy), i když tam je jejich přínos a využití nejvíce evidentní.

⁵⁸ Kirchner in Hanzlová, 2013, s. 10.

⁵⁹ Hartl, Hartlová in Hanzlová, 2013, s. 5.

⁶⁰ Hanzlová, 2013, s. 24.

⁶¹ Slavík, 2001, s. 64-5.

⁶² Weber, 2009, s. 52.

⁶³ Pojem umění je však tak mnohotvárný, široký a proměnlivý, že jej podle mnoha odborníků ani nelze definovat. Obvykle je kladen důraz na jeho mimetickou (zobrazovací) stránku, na stránku vyjadřovací (expresivní), sdělovací (komunikativní) nebo tvořivou. V Ottově slovníku naučném je umění definováno jako „*úmyslné tvoření nebo konání, jehož výsledek nad jiné výtvořiny a výkony vyniká jistou hodnotou již při pouhém nazírání a vnímání, tj. hodnotou estetickou.*“

Umění. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 31. 3. 2014 [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dialog>
<http://cs.wikipedia.org/wiki/Umění%C3%AD>

Jedinečné propojení výchovy, umění a zážitku nabízí relativně nový obor **artefiletika**. Artefiletika je „specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově.“⁶⁴ Kořeny artefiletiky vyrůstají z výtvarné výchovy a inspirace arteterapií. Jejím zakladatelem je Jan Slavík. Základním principem artefiletiky je snaha podněcovat žáky k hlubšímu porozumění sobě, druhým, světu a umělecké tvorbě prostřednictvím spojení ego-angažovaného zážitku z expresivní tvorby s její reflexí. „Právě spojení osobně angažované tvorby a reflexe nejzřetelněji sblíží artefiletiku s arteterapií. Artefiletika zdůrazňuje osobnostní a sociálně výchovnou stránku tvorby. Jejím cílem je osobnostní rozvoj prostřednictvím umělecké tvorby.“⁶⁵

Podle autora artefiletiky, J. Slavíka, spojení umění s výchovou poskytuje výjimečnou šanci odhalovat nejvladnější lidský smysl umění a odkrývat jeho hodnoty. A ještě více, „propojení umění s výchovou nabízí dosud málo využití možnosti soustavné poznávání člověka v jeho životním údělu, pro hledání odpovědi na věčně živou otázku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme.“⁶⁶ Lidské poznávání a zejména sebepoznávání prostřednictvím umění však považuje za dosud málo probádanou výzvu.

Umění v artefiletice není chápáno jen jako význačné umělecké projevy, ale všechny tvořivé činnosti v běžném životě, jako je např. „dětské kreslení nebo malování, amatérské fotografování nebo videotvorba, kultura oblékání a zařizování bytu, tvorba webových stránek, zájem o výtvarné kvality počítačových her, ale i sledování televizních pořadů apod. tyto a jim podobné aktivity se odehrávají na pomyslné spojnici mezi všednodenním životem a význačnou uměleckou tvorbou nebo kulturními událostmi. Právě tím jsou pro artefiletiku zajímavé.“⁶⁷ Tvorba žáků tedy nemusí dosahovat význačných kvalit k tomu, aby byla považována za uměleckou aktivitu a měla svůj význam.

Umělecká tvorba žáků je však pouze prvním poznávacím krokem, na nějž má navazovat krok druhý, reflexe mezi žáky. Reflexe znamená uvažování o tom, co bylo učiněno, tedy popisování, vysvětlování a hodnocení minulého jednání, znamená „návrat k situaci spojený s vědomým vybavováním a zvýznamňováním určitých úseků zkušenosti.“⁶⁸ Při reflexi dochází k uvádění ve vztah, srovnávání, čímž se snažíme reflektované situaci porozumět. Nástrojem reflexe je dialog, buď vnitřní nebo vnější. Ten poskytuje zpětnou vazbu a rozšiřuje poznání prostřednictvím jazyka a komunikace.

V artefiletice jde tedy vždy o **spojení exprese a reflexe**. Exprese označuje „specifickou, citově zabarvenou a více nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka.“⁶⁹ Exprese je spontánní vyjádření vnitřních hnutí a emocí. V expresi se člověk odhaluje a odkrývá, ale sděluje také jen to, co opravdu pociťuje. Exprese je spojena se zážitkem tvorby, ale obvykle není záměrným vědomým sdělováním. Směřuje tedy k sebevyjádření, ale ne předání určité

⁶⁴ Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 13.

⁶⁵ Z připravovaného článku pro vydání v časopise Arteterapie, který mi laskavě poskytla S. Drlíčková (listopad 2012).

⁶⁶ Slavík, 2001, s. 9-10.

⁶⁷ Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 13.

⁶⁸ Slavík, 1997, s. 68.

⁶⁹ Slavík, 1997, s. 104.

zprávy. Expres je nástrojem individuality, dává prostor k jedinečnosti, projektivnosti a seberealizaci.⁷⁰ Reflexe a reflektivní dialog pak umožňuje poznávat a porozumět, nacházet vztahy a souvislosti. V reflektivním dialogu jedinec dostává jedinečnou možnost vidět svůj zážitek nebo poznatek v širším kontextu a srovnat jej s poznatky a zážitky těch ostatních. Díky tomuto srovnání dochází k dalšímu přemýšlení a propojování osobních zkušeností s širšími kulturními souvislostmi, a tedy i k poznávání světa a sebe sama.⁷¹

Základní principy artefiletiky a její využití pro osobnostní rozvoj může být shrnuto následovně: „*Pozorné vnímání, uplatnění tvořivosti a rozhovory o tvůrčím díle považujeme za hlavní prostředky, kterými mohou umělecké aktivity obohacovat pedagogickou práci ve škole a s dětmi vůbec, podporovat společenské kulturní vědomí a přispívat k rozvoji požadovaných kompetencí dětí a žáků.*“⁷²

„*Ústředním principem je zřetel k poznávací hodnotě a jedinečnosti lidských zážitků vyvolaných uměleckou aktivitou. Umělecké zážitky se pak mohou stát východiskem, jak pro hledání obecnějšího kulturního nebo přírodního rozměru lidské existence, tak pro objevování osobní identity v kontextu své doby a kultury. Ale mohou se stát i prostředkem, který člověku pomáhá vyrovnávat se s nejistotami a bolestmi života.*“⁷³

Artefiletika tedy představuje takové pojetí výchovy, které usiluje o propojení emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním. Tvůrčí a expresivní projevy a osobní zážitky žáků se snaží pedagogicky zhodnotit pro poznávání, sebepoznávání, rozvoj komunikačních schopností a uplatnění v životě a mezi lidmi. Vedle výtvarného umění vyhovují principy artefiletiky i dalším typům uměleckých aktivit, proto je lze uplatňovat i v hudební, literární nebo dramatické výchově apod.⁷⁴

1.5 Osobnostní a sociální výchova

Pokud se zabýváme rozvojem osobnosti v kontextu výchovy a vzdělávání, nelze nezmínit také relativně nový obor – osobnostní a sociální výchovu, který se na toto téma přímo specializuje. V předchozích kapitolách byl věnován prostor pro vymezení osobnosti, podstatných rysů jejího utváření a rozvoje a dále jsme se věnovali specifikům výchovy využívající prožitek a reflektující dialog, což nás dovedlo až k artefiletice jako konceptu výchovy uměním. Poslední část první kapitoly bude tedy věnována tématu osobnostní a sociální výchovy.

Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) má s artefiletikou některé společné rysy. Důležitým prostředkem je osobní prožitek reflektovaný v dialogu, jedním z důležitých cílů je

⁷⁰ Tamtéž.

⁷¹ Hanzlová, 2013, s. 24.

⁷² Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 11.

⁷³ Slavík, 2001, s. 10

⁷⁴ Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 13.

poznávání a sebepoznávání, kromě využití ve vlastním předmětu (artefiletiky nebo OSV) lze jeho přístup aplikovat jaksi kroskurikulárně, může být tedy využit v mnoha nejrůznějších vyučovacích předmětech. Také se domnívám, že osobnostní a sociální výchova může být významným zdrojem inspirace pro využití artefiletického přístupu v oblasti hudby, zejména v oblasti cílů, obsahů a metod, tedy v čem a jak osobnost rozvíjet. Proto zde budou podrobněji vyloženy.

Osobnostní a sociální výchovu definuje J. Valenta, zakladatel OSV, jako praktickou disciplínu, která se zabývá rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí pro každý den. Nejdůležitější cíle směřují k ovlivnění chování žáků a k rozvíjení především personální a sociální kompetence. Kompetencí se zde rozumí jednání v praktických situacích. Zejména jde o kompetence, resp. dovednosti:

- osobnostní,
- sociální,
- a morální.⁷⁵

OSV je vyústěním snah zařadit do tradiční struktury cílů, předmětů a učiva ve školách také systematickou výchovu a vzdělávání, jejichž učivem bude sám žák, jeho vztahy, v nichž denně žije, to, jak zabránit destruktivnímu sporu, čelit zátěžím, které život předkládá, nebo jak si něco vyjednat, aniž by člověk porušil pravidla slušného chování, tedy výchovu a vzdělání v jakémsi „umění žít“.⁷⁶ Učivem se tedy stává sám žák nebo celá skupina žáků (třída), konkrétní vztahy a různé situace každodenní existence (ve škole i mimo ni).

Cílem OSV je osobnostní, sociální a morální rozvoj, názvy cílových oblastí se do značné míry kryjí i s konkrétními tématy učiva OSV, „*tedy s tím, co konkrétně se má učit žák, je-li sám učivem*“.⁷⁷ Smyslem OSV je potom „*pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu ke spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu*“.⁷⁸

S OSV se často dává do souvislosti také zážitková pedagogika zmíněná v předešlé kapitole. Zajímavá je otázka, jaká je jejich souvislost, v čem jsou si podobné a v čem se odlišují?

Podle slov J. Valenty se OSV s různými variantami zážitkového učení volně prolíná. Dodává však, že OSV není outdoorem ani dramatickou výchovou apod., ale že jí svědčí, když je metodicky pestrá a čerpá z různých edukačních systémů. A že těsné přimknutí OSV k jedné edukační technologii či dokonce edukační ideologii, jejichž pokusy zažil, většinou potenciál OSV omezuje. Svůj pohled dokládá definováním OSV, v němž je také zakotvena snaha po určité konzistenci oboru: „*Projekt OSV stabilně obsahuje 11 tematických okruhů zahrnujících důležitá témata jak osobního tak i sociálního a též morálního rozvoje... dále je tam 4-5 základních forem implementace*

⁷⁵ Valenta, J. Osobnostní a sociální výchova obecně i jako průřezové téma RVP ZV a G. *Katedra pedagogiky FFUK* [online]. 2012 [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157/edit>

⁷⁶ Valenta, 2000, s. 7.

⁷⁷ Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, s. 279.

⁷⁸ Valenta, 2006, s. 45.

*OSV do praxe a 3 klíčové principy, bez jejichž naplnění není OSV tím, čím má být.*⁷⁹

Podle názoru P. Dražanské, která se vyjadřuje ke stejné otázce, je zážitková pedagogika spíše metodou „jak“, kdežto OSV je spíše jedním z možných obsahů, tedy „co“, který lze metodou zážitkové pedagogiky vhodně rozvíjet. V tomto smyslu zážitková pedagogika přináší způsob, „*jak lze s lidmi pracovat, jak je vést, učit je a posouvat na jejich cestě sebezvoje. Skrze metodu zážitkové pedagogiky lze dětem i dospělým zprostředkovávat nejrůznější obsahy, témata i vyučovací předměty.*“⁸⁰ V zážitkové pedagogice se velmi často pracuje se skupinou, která musí komunikovat při společném řešení úkolů, se přirozeně rozvíjí sociální a komunikační klíčové kompetence účastníků. Tedy přesně to, co je obsahem OSV. Jde tedy o přirozené a funkční propojení formy a obsahu, a proto také mohou tyto dvě oblasti na první pohled splývat.

Které to jsou ony tématické okruhy, formy implementace do praxe škol a klíčové principy zmíněné výše? Alespoň stručně tyto základní prvky popíšeme.

Tématické okruhy jsou organizovány do tří skupin podle typu kompetence (podrobněji viz příloha č. 1):⁸¹

1. Oblast osobnostních kompetencí (osobnostní rozvoj)

- sebepoznání a sebepojetí
- rozvoj schopností poznávání (základních kognitivních funkcí)
- seberegulace a sebeorganizace
- psychohygiena
- kreativita

2. Oblast sociálních kompetencí (sociální rozvoj)

- poznávání lidí
- mezilidské vztahy (jejich tvorba a udržování)
- komunikace
- kooperace a kompetice

3. Oblast morálních kompetencí, hodnot a morálky (morální rozvoj)

- hodnoty, postoje, mravní vlastnosti člověka, prosociálnost a praktická etika
- řešení problémů, rozhodovací dovednosti

⁷⁹ Macků, R. Výchova zážitkem vs. Osobnostně-sociální výchova. *Gymnasion. Portál pro zážitkovou pedagogiku* [online]. 5. duben, 2012 [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/advice/vychova-zazitkem-vs-osobnostne-socialni-vychova>

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ Podle RVP ZŠ, 2007, a dále podle Valenta, J. Osobnostní a sociální výchova obecně i jako průřezové téma RVP ZV a G. *Katedra pedagogiky FFUK* [online]. 2012 [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157/edit>

V akademické verzi OSV lze najít ještě další skupinu témat, která nejsou zmíněna v RVP, a to jsou **aplikační témata**, kam spadá jednání v rolích a jednání v (specifických) situacích. Tato témata mají upozornit, že předchozí témata a dovednosti se v životě odehrávají v různých situacích a při zastávání různých rolí, a proto je lze také trénovat navozováním situací a rolí.⁸²

Základní **formy implementace** OSV do škol neboli způsoby, jak lze včlenit OSV do pedagogické práce školy jsou členěny na 5 oblastí:⁸³

1. Uplatnění témat OSV prostřednictvím efektivního chování a jednání učitelů

(učitel jako model jednání a jako osoba pěstující dobré vztahy)

2. Využití potenciálu témat OSV v různých (běžných) školních situacích

(reflexe témat OSV v jakýchkoliv školních situacích, kde je možné takovou reflexi udělat)

3. Včlenění témat OSV do jiných předmětů, resp. oblastí či oborů vzdělání a výchovy

(kroskurikulární přístup, v RVP je označen jako integrace obsahů a metod předmětů a OSV, též OSV v rámci předmětových projektů)

4. Včlenění témat OSV do práce školy v samostatných časových blocích

(jako samostatný předmět, třídnická hodina, kroužek, klub, projekt k tématu OSV)

5. Využití žákovských aktivů nejen k řešení témat „provozu školy“, ale i rozvoji životních dovedností

(školní parlamenty, žákovské výbory atd., dále např. žákovské „peer-poradenství“ při řešení životních a studijních problémů spolužáků apod., včetně tréninku dovedností zainteresovaných žáků a jejich supervize a reflexe jejich činnosti ve smyslu cílů OSV)

Třetí oblast propojení učiva OSV s učivem jiných předmětů (např. OSV s hudbou nebo hudební výchovou) lze provést dvěma cestami:

- **jednak hledáním prvků učiva OSV v učivu běžných předmětů**, tedy citlivým vnímáním témat OSV ve vlastním předmětu (a ve výchovných předmětech, např. v hudební výchově, jsou prvky osobnost rozvíjejícího učiva přímo jejich součástí),
- **nebo uplatněním učiva OSV v různých předmětech**, kdy vyjdeme z témat OSV k učivu předmětů a hledáme v nich podobná témata.⁸⁴

⁸² Valenta, 2006, s. 41.

⁸³ Valenta, J. Osobnostní a sociální výchova obecně i jako průřezové téma RVP ZV a G. *Katedra pedagogiky FFUK* [online]. 2012 [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157/edit>

⁸⁴ Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, s. 280-281.

A nakonec **3 klíčové principy**, které popisují, jak by měla OSV probíhat.⁸⁵ OSV by měla být:

1. praktická

(To znamená, že by se o tématech OSV nemělo jen mluvit, ale že se musí „dělat“, vyučovat prakticky. Žáci by měli být uváděni do situací, které vyžadují praktické činnosti. A měli by být vedeni k reflektování právě prakticky zažitého, což je rovněž praktická činnost. Přitom praktická činnost může mít povahu úkonu intelektového, sensorického, motorického, intrapersonálního nebo sociálního)

2. zosobněná

(To znamená, že práce s tématy by se měla vztahovat co nejvíce k osobnosti, vlastnímu životu, situacím a zkušenostem přítomných konkrétních žáků, které ve svém životě skutečně zažívají (ve škole i mimo ni). Tedy aby to nebylo o cizích, a tím neosobních příbězích.)

3. provázející

(To znamená, že učitel OSV má se žáky reflektovat a učít je reflektovat sebe samé, má klást otázky k zamyšlení, k řešení, k úvahám o cílech. Měl by tedy především vytvářet podmínky pro učení se o sobě a o druhých, nabízet žákovi experiment s jinou možností, otevřít mu pole různých variant k výběru a současně jej vést k pocitu odpovědnosti za jeho vlastní volby. Tedy činit jej autonomním – vnitřně svobodným a současně odpovědným. Dalo by se říci, že OSV je tedy nedirektivní a autonomizující.)

Základními didaktickými kroky k praktickému využití OSV jsou 1. instrukce, 2. akce (situace) a 3. reflexe. Instrukce je motivována cílem, k němuž najdeme vhodnou činnost, techniku, kterou musíme nejprve vysvětlit, zadat, instruovat. Další dva kroky jsou velmi podobné jako v artefietickém přístupu, proto je nebudeme podrobněji rozvádět (akce odpovídá více nebo méně zážitku, který vzniká při výtvarné činnosti a reflexe reflektivnímu dialogu).

Pro práci s hudbou, která povede ve svém důsledku k rozvoji osobnosti, je OSV velmi inspirativní. Prolínání obou oblastí je zřejmé a mnohé z charakteristik OSV by bylo možno aplikovat i na prožitkovou a kreativní práci s hudbou. Výrazné prolínání by bylo možné spatřovat zejména v oblasti cílů a tematických okruhů, ale také klíčových principů i základních didaktických kroků. Výraznější omezení pro aplikaci charakteristik OSV na práci s hudbou by se týkalo některých forem implementace.

Nicméně, pojetí OSV pro účely využití potenciálu hudby pro výchovné a seberozvojové účely je pouze inspirativní, není zcela vyčerpávající. Hlavní rozdíly mezi OSV a prožitkovou prací s hudbou spatřuji v několika oblastech:

⁸⁵ Valenta, J. Osobnostní a sociální výchova obecně i jako průřezové téma RVP ZV a G. *Katedra pedagogiky FFUK* [online]. 2012 [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157/edit>

- Třebaže do cílových kategorií OSV spadají dovednosti, vědomosti, porozumění, postoje a kompetence,⁸⁶ cíle OSV se spíše nebo zejména nacházejí v oblasti jednání v praktických situacích (rozvoj klíčových dovedností nebo kompetencí, kterými se rozumí jednání v praktických situacích). Vzhledem ke specifickým hudby, jejímu emocionálnímu náboji a schopnosti vtahovat do emočních prožitků, je při práci s hudbou velmi významná samotná prožitková rovina, poznávání v oblasti vlastního prožívání, vlastních psychických i podvědomých obsahů a porozumění jejich souvislostem ve vlastním životě atd., neboť samotné hudební prožitky, které se např. dotýkají existenciálních otázek nebo podstaty člověka (vrcholné prožitky) mohou mít samy o sobě velký, až určující vliv na další vývoj a zaměření osobnosti, změnu v jejím hodnotovém systému apod. Praktické dovednosti (např. smyslové, pohybové, komunikační atd.) lze samozřejmě trénovat také.
- Témata pro rozvoj v OSV mohou být členěna jinak, hudba a práce s ní nabízí některé specifické oblasti díky specifickým použitého média – hudby.
- OSV a práce s hudbou se nejspíše v určitých oblastech překrývají a tam sdílí podobné cíle a metody, ale také má každá své vlastní specifické oblasti a metody, které jsou jedinečně spjaty právě s jejich vlastní povahou.

⁸⁶ Valenta, 2006, 122.

2 Na pomezí pedagogiky a muzikoterapie

„Hudba je zřejmě nejstarší, nejsložitější a po všech stránkách nejjantastičtější evoluční dědictví, které máme.“ (F. Koukolík)

Téma využití hudby a hudebních technik jako nástroje pro rozvoj osobnosti člověka nás povede na pomezí několika oborů, zejména muzikoterapie a pedagogiky.

Pole teoretických poznatků a praktických zkušeností v muzikoterapii je značně široké, stejně tak pedagogická oblast počínaje obecnou pedagogikou až po hudební výchovu nebo témata osobnostně sociální výchovy. Velkou roli vždy hraje zejména osobitost pohledu a praxe jednotlivých autorů, které dále zvětšují tuto rozmanitost. Není proto záměrem této kapitoly obsáhnout komplexně poznatky a praxi těchto oborů v celé šíři. Nám postačí nastínit určité základy, ze kterých můžeme dále vycházet při hledání možností, jak využít potenciálu hudby k rozvoji osobnosti člověka v neterapeutické situaci – pro výchovné nebo vzdělávací účely.

2.1 Definice muzikoterapie

Muzikoterapie bývá řazena mezi tzv. *expresivní terapie*, tedy takové terapie, které pracují s výrazovými uměleckými prostředky: hudebními, dramatickými, literárními, výtvarnými nebo pohybovými. V zahraničí se častěji využívá širší pojem *umělecké kreativní terapie*, nebo jen *terapie uměním*. V Čechách se někdy používá místo pojmu umělecké terapie označení *arteterapie v širším významu*, přičemž arteterapie v užším významu označuje terapii využívající výtvarné prostředky.⁸⁷

Samotný výraz muzikoterapie se obvykle překládá jako „*léčení nebo pomoc člověku hudbou*“ a pochází z řeckého *moisika* či latinského *musica* (hudba) a řeckého *therapeia*, *therapeineio*, či latinského *iatreia* (léčit, ošetřovat, vzdělávat, cvičit, starat se, pomáhat).⁸⁸ Obecně tedy můžeme říci, že muzikoterapie se zabývá využitím potenciálu hudby pro léčebné, relaxační, ozdravné, rozvojové a další účely.

Pokud bychom chtěli tento obor definovat podrobněji, narazíme na značná úskalí. Stejně jako neexistuje jednotný pohled na samotný fenomén hudby nebo proces terapie, nelze ani jednotně definovat obor muzikoterapie.

Muzikoterapie má mezioborovou a meziresortní povahu,⁸⁹ nachází styčné plochy s dalšími humanitními obory jako je všeobecná medicína, psychiatrie, psychologie a pedagogika, filosofie a sociologie, ale také hudební psychologie, etnologie, hudební akustika, hudební teorie a estetika atd. V muzikoterapii, stejně jako ve výše zmíněných humanitních oborech, se setkáme s mnoha

⁸⁷ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 21. (Tato publikace kolektivu autorů je v současné době v ČR zatím ojedinělým a velmi zdařilým pokusem o komplexní zpracování problematiky muzikoterapie bez zaměření na jedinou konkrétní metodu, naopak má spíše charakter učebnice pro studenty muzikoterapie. Autoři také lektorují akreditované kurzy vzdělávání muzikoterapeutů v ČR. Publikace se proto stala důležitým zdrojem informací pro teoretické zázemí celé druhé kapitoly, i některých dalších.)

⁸⁸ Tamtéž, s. 21.

⁸⁹ Fajfrová, 2010, s. 25.

různými přístupy, a tedy i s pluralitou definic. Vedle sebe zde existuje celá řada muzikoterapeutických metod a přístupů, i tzv. muzikoterapeutických škol, které představují svébytné pohledy na celou problematiku a vytváří své vlastní, někdy i velmi rozdílné definice, pojmosloví a metody, a zdůrazňují různé dílčí aspekty.⁹⁰

Také rozmanitost kulturního pozadí v jednotlivých zemích světa, kde se muzikoterapie používá, přináší velkou pestrost a je zdrojem mnohé inspirace. Ztěžuje ale zároveň vytvoření jednotné terminologické základny a jediné definice muzikoterapie.

V této nejednotnosti však spočívá současně i krása. Je zde prostor pro rozmanitost, velkou variabilitu a tvořivost už od samého začátku, a tento prostor skýtá možnost originálního, osobitého přístupu každého terapeuta nebo jiného profesionála využívajícího muzikoterapii nebo její prvky ve své praxi. Již od začátku proto musíme brát v úvahu pluralitu přístupů a fakt, že v každém přístupu hraje rozhodující vliv osobnost samotného muzikoterapeuta, jeho praktických zkušeností, teoretického zázemí a zejména osobního zaměření a hodnot.

Tuto rozmanitost a nejednoznačnost v definování celé problematiky nejlépe vystihuje poznatek významného amerického muzikoterapeuta Kennetha Bruscia⁹¹, podle nějž může být muzikoterapie definována jako umění, vědecký obor, nebo interpersonální proces, může mít povahu disciplíny, nebo profese.⁹² Dále shrnuje, že „muzikoterapie je příliš široká, aby mohla být definována nebo obsažena jednoduchým modelem, přístupem, metodou, klientelou, teorií, metodou teoretizování nebo výcvikovým programem. Nemůže být taktéž omezena pouze na určitou úroveň praxe. Muzikoterapie má kolektivní identitu, která obsahuje a překračuje individuální identitu všech praktikujících muzikoterapeutů.“⁹³

Za všechny uvedme dvě vybrané definice muzikoterapie. Světová federace muzikoterapie v roce 1996 vytvořila světově akceptovanou definici muzikoterapie: „Muzikoterapie je použití hudby a/nebo hudebních elementů (zvuku, rytmu, melodie, harmonie) kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procesu, jehož účelem je usnadnit a rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem naplnění tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb. Cílem muzikoterapie je rozvinout potenciál a/nebo obnovit funkce jedince tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální nebo interpersonální integrace a následně také vyšší kvality života prostřednictvím prevence, rehabilitace nebo léčby.“⁹⁴

Velmi zdařilé a komplexní je pojetí muzikoterapie Kanadskou asociací muzikoterapie (CAMT) z roku 1994. Zdůraňuje zároveň mnoho významných charakteristik muzikoterapeutické situace, které mohou být velmi dobře využity i v pedagogické oblasti práce s hudbou: „Muzikoterapie je kvalifikované a odborné využití hudby a hudebních elementů akreditovaným

⁹⁰ Srov. Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 23; Zeleiová, 2007, s. 27.

⁹¹ Kenneth E. Bruscia, PhD., CMT-BC, je významným americkým muzikoterapeutem a vysokoškolským učitelem na Temple Univerzitě v USA, Katedře hudební výchovy a terapie (Department of Music Education and Therapy). Shrnuje a popsal současné muzikoterapeutické směry v USA a vytvořil nejznámější, celosvětově uznávanou klasifikaci muzikoterapeutických přístupů (in Lipský, 2008, s. 9).

⁹² In Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 22.

⁹³ Bruscia in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 27-28.

⁹⁴ In Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 27

muzikoterapeutem tak, aby se podpořilo, zachovalo a obnovilo mentální, fyzické, emocionální a spirituální zdraví. Hudba má neverbální, kreativní, strukturální a spirituální kvality. Ty se využívají v terapeutickém vztahu, aby se podpořil kontakt, interakce, sebevědomí, učení, sebevyjádření, exprese, komunikace a osobnostní vývoj. Podle své povahy se muzikoterapie koncentruje na kreativní použití hudby, zaměřuje se na vnitřní rezervy klienta, často nevyužité, aby mu tak dopomohla využít jeho velký potenciál.“⁹⁵

I přes všechny odlišnosti a různorodost muzikoterapeutických přístupů však lze vysledovat určité charakteristiky, v nichž se mnozí autoři shodují. Jednak jde především o aplikovaný, neteoretický, ale **velmi prakticky zaměřený obor**,⁹⁶ a dále např. že **v hudbě je potenciál komplexně a zároveň diferencovaně ovlivňovat lidské prožitky** ve vztahu dvou jedinečných bytostí. Většina autorů se také shoduje v tom, že klíčovým momentem v procesu terapie je právě **vztah mezi klientem a terapeutem**,⁹⁷ přičemž mnohá pojetí muzikoterapie chápou **hudbu jako médium pro tento vztah**.⁹⁸ A v neposlední řadě pracují s „*trojrozměrným obrazem člověka: s tělem, duší a duchem*“,⁹⁹ ve snaze o „*integraci fyzického, psychického a spirituálního zdraví, které úzce souvisí s hodnotovým systémem člověka a s otázkami po smyslu života*“.¹⁰⁰

Toto jsou klíčové složky muzikoterapeutického procesu, o které se budeme i dále opírat při zkoumání našeho tématu rozvoje osobnosti člověka s využitím potenciálu hudby a hudebních technik.

2.2 Základní modely v muzikoterapii

Muzikoterapeutické školy se liší svým cílem, pojetím člověka a vztahu mezi klientem a terapeutem, výběrem nástrojů i hudebních či terapeutických technik atd. Díky jejich velkému množství vzniká potřeba je nějak třídit, orientovat se v nich podle jejich zaměření. Proto lze nalézt různé klasifikace, kdy i přes veškerou rozmanitost můžeme více méně každý směr přiřadit k některému modelu muzikoterapie.¹⁰¹ Toto rozlišení je významné, protože poukazuje na směřování některých směrů do pedagogické praxe.

J. Zeleiová např. uvádí tři základní modely nebo koncepty muzikoterapie. Ty se liší svým cílem a terapeutickým konceptem, jehož součástí je určité teoretické pozadí, obraz člověka a preferovaná forma hudebního zážitku. To, co potom sjednocuje všechny proudy a směry, je zkušenost, že „*hudba a její elementy mohou vcelku a zároveň diferencovaně ovlivňovat lidské*

⁹⁵ In Zeleiová, 2007, s. 29.

⁹⁶ Fajfrová, 2010, s. 25.

⁹⁷ Zeleiová, 2007, s. 43.

⁹⁸ Tamtéž, s. 40.

⁹⁹ Tamtéž, s. 41.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 41.

¹⁰¹ Muzikoterapeutický model definuje K. Bruscia jako „*ucelený přístup k diagnostice, terapii a evaluaci, který zahrnuje teoretické principy, klinické indikace a kontraindikace, cíle, metodologická vodítka, upřesnění a charakteristické použití určitých procedurálních sekvencí a technik*“ (in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 205). Někdy se zaměňuje s pojmem metoda. Podle K. Bruscii však metoda na rozdíl od modelu nezahrnuje žádnou teoretickou orientaci. Model je pak specifikací, jak používat metodu.

prožitky..., náš vnitřní svět“.¹⁰² Rozlišuje tedy:

- psychoterapeutický model,
- medicínský model
- a pedagogický model.

Psychoterapeutický model muzikoterapie je ovlivněn konkrétním psychoterapeutickým směrem, který určitým konkrétním způsobem nazírá bytost člověka a jeho vztahy, má určitý koncept nemoci a zdraví a je ovlivňující dynamiky, muzikoterapeutické techniky pak využívá v souladu s tímto pojetím. Tak existuje např. behaviorální a kognitivně-behaviorální přístup muzikoterapie, humanistický nebo psychodynamický přístup.¹⁰³ Cílem muzikoterapeutického působení je potom hlubší ovlivňování klientova prožívání a jednání.

Medicínský model využívá zejména vlivu hudby na různé fyziologické funkce, hudba často slouží jako farmakologický prostředek tišící bolest (jako audioanalgetikum), nebo k uklidnění a snížení reakce na stres (jako sedativum), ke směřování pozornosti určitým směrem nebo naopak odvrácení pozornosti např. od bolesti, lékařského výkonu apod.

Pedagogický model v muzikoterapii se nezaměřuje na léčbu, ale především na „rozvoj, stimulaci, podporu a integraci zdravých částí klienta“, „na procesy učení, sociální integrace a komunikace. Zlepšuje vnímání, koncentraci, paměť a podporuje pohyb, řeč“.¹⁰⁴ Těžištěm práce je tedy zejména osobnostní a sociální rozvoj klienta, rozvoj senzomotorických dovedností a sociální integrace. Cílovou skupinou jsou obvykle osoby se zdravotním postižením (např. mentálním, tělesným, zrakovým, ale i sluchovým) či poruchami vývoje, chování a učení, může však plnit i preventivní a podpůrnou funkci u zdravé populace. Pedagogicky orientovaná muzikoterapie proto dosud našla velké uplatnění zejména v oblasti speciální a sociální pedagogiky.

Mezi nejznámější pedagogicky orientované muzikoterapeutické školy patří antroposofická (vycházející z učení Rudolfa Steinera stejně jako waldorfské školství), orffovská (Gertrudy Orff z Mnichova, Německo) a kreativní muzikoterapie (Nordoff-Robbins, Anglie).

Mnohem podrobnější členění vytvořil významný teoretik i praktik muzikoterapie Kenneth Bruscia. Vytvořil dvojdimenzionální model zaměřený na oblast a úroveň muzikoterapeutické praxe. Vymezil čtyři úrovně a šest oblastí, které jsou uvedeny dále:¹⁰⁵

I. Úrovně muzikoterapeutické praxe (popisují hloubku a význam terapeutické intervence a změny dosažené pomocí muzikoterapie):

1) Pomocná úroveň – veškeré funkční použití hudby pro neterapeutické a přidružené účely,

¹⁰² Zeleiová, 2007, s. 49.

¹⁰³ Zeleiová, 2007, s. 62; Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 44.

¹⁰⁴ Zeleiová, 2007, s. 50.

¹⁰⁵ Zpracováno podle překladu členění in Lipský, 2008, přílohy. Současně byl použit originál textu: Bruscia, 1998, s. 157. Později vyšlo toto členění jako příloha také in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 248-251.

na této úrovni se nejedná přímo o muzikoterapii (např. speciální hudební výchova, hudební skupiny při ústavech sociální péče atd.).

2) Rozšiřující úroveň – hudba nebo muzikoterapie slouží k posílení výsledků jiných léčebných intervencí a k dosažení významných dílčích výsledků v celkovém terapeutickém plánu.

3) Intenzivní úroveň – muzikoterapie má centrální nebo nezávislou roli v terapeutickém plánu klienta, výsledkem jsou významné změny ve stavu klienta.

4) Primární úroveň – muzikoterapie má nepostradatelnou úlohu nebo jedinečnou úlohu pro naplnění hlavních terapeutických potřeb klienta, je hlavní, tedy primární metodou k dosažení cílů, výsledkem jsou pronikavé změny v osobnosti klienta a jeho životě.

II. Oblasti muzikoterapeutické praxe (jsou definovány podle primárního klinického zaměření a zájmů pro klienta, terapeuta, instituce poskytující tyto služby, význam má vztah mezi klientem a terapeutem a jejich role v tomto vztahu):

1) Oblast didaktická – cíle mají zejména edukační charakter, cílem je tedy pomoci klientům získat vědomosti, dovednosti a osvojit si určité chování potřebné pro funkční nezávislý způsob života a sociální adaptaci (např. Kreativní muzikoterapie školy Norrdoff-Robbins, Terapie volné improvizace Juliette Alvin, Orffova muzikoterapie, muzikoterapie zaměřená na funkčnost lidského těla FMT atd.).

2) Oblast medicínská – cílem je pomoci klientům zlepšit, obnovit nebo udržet tělesné a duševní zdraví, součástí je zaměření na faktory ovlivňující somatická a psychosomatická onemocnění, nejčastěji se provádí na klinikách, v rehabilitačních centrech, hospicích, porodnicích apod.

3) Oblast léčebná – cílem je obnovení harmonie lidského organismu, přičemž hudba je zde považována za vibrační jednotku, která může pozitivně ovlivnit celý organismus (vibroakustická terapie, etnomuzikoterapie, music healing atd.)

4) Oblast psychoterapeutická – cílem jsou žádoucí změny v oblasti emocí, sebenaplnění a spokojenosti, vzhledu, vztahů aj., provádí se často v psychiatrických léčebnách, poradenských centrech nebo v soukromé muzikoterapeutické praxi (např. psychodynamicky orientovaná muzikoterapie, behaviorálně, kognitivně či humanisticky orientovaná muzikoterapie atd.)

5) Oblast volnočasová (rekreační) – zahrnuje individuální, komunitní nebo institucionální programy s cílem zapojit jednotlivce do volnočasových a sociálních aktivit, které mohou zvýšit kvalitu jejich života (např. muzikoterapie jako součást volnočasové terapie, hudba v herní terapii atd.)

6) Oblast ekologická – cílem je rozvoj a podpora zdraví uvnitř sociokulturních vrstev společnosti a mezi společnostmi a jejím fyzickým prostředím, zaměřuje se na rodiny, pracoviště, komunity, společnost a vztahy různých skupin ke svému prostředí (např. ozdravné hudební rituály, rodinná nebo komunitní muzikoterapie atd.)

Toto Brusciovo členění je pojato velmi široce a komplexně. Oproti tomu je předchozí členění J. Zeleiové přehlednější a stručnější, její tři základní modely svou charakteristikou zhruba odpovídají pojetí těchto modelů u K. Bruscia (viz. I. 1, I. 2 a I. 4).

Svým podrobným rozpracováním je však i Brusciovo pojetí velmi cenné, neboť poukazuje na velmi široké spektrum možností, jakým způsobem mohou být muzikoterapeutické služby poskytovány. Zejména pokud budeme hledat možnosti pro uplatnění muzikoterapeutických postupů v pedagogické praxi, pomůže nám toto schéma v osvětlení faktu, že některé muzikoterapeutické techniky mohou být určitým způsobem využity i pro výchovu a vzdělávání. Brusciovo členění poukazuje na možnosti uplatnit muzikoterapeutické prvky ve spojitosti s výchovně-vzdělávacími aktivitami v těchto případech: I. 1 a I. 2, dále II. 1, II. 5 a II. 6.

Další možné členění muzikoterapie uvádí K. Bruscia¹⁰⁶ jako dyádu „**hudba v terapii**“ a „**hudba jako terapie**“.

V prvním případě má hudba spíše pomocnou funkci pro terapeutický proces, v popředí je zejména terapeutický vztah. Techniky práce s klientem jsou hudbou nebo hrou na nástroje podpořeny, hudba zobrazuje, zviditelňuje nebo zeslyšitelňuje probíhající procesy, je součástí technik podporujících dynamiku vztahu a komunikace mezi klientem a terapeutem apod.

V případě modelu hudby jako terapie se vychází z výzkumů o vlivu hudby na lidský organismus. Jde o to, že hudba sama, její jednotlivé elementy, mají svou působnost, kvality hudby a zvuku samého nesou vibrační a léčebný potenciál, který je cíleně využíván k určitým konkrétním záměrům, stejně tak aktivní hra na vybrané terapeutické nástroje. Z mnoha příkladů lze vybrat např. tyto: vliv hudby na vegetativní funkce – zrychlení (zvýšení) nebo zpomalení (zklidnění) srdečního rytmu, krevního tlaku, dýchání, svalového tonu, tělesné teploty; používá se při zmírnění bolesti, úzkosti, strachu apod.¹⁰⁷ Hudba má tedy v terapeutickém procesu centrální postavení. V praxi se samozřejmě mohou oba koncepty prolínat.

Kreativní a nekreativní model je další obecné členění modelů muzikoterapie, které vychází z hlediska aktivity klienta během hudební zkušenosti. Toto členění je určitou obdobou další dyády označované Christophem Schwabem jako **aktivní** a **receptivní muzikoterapie**.¹⁰⁸ Díky nejednotnosti terminologie se tato členění někdy využívají spíše pro označení v úrovni technik nebo forem muzikoterapie, někdy v úrovni modelů muzikoterapie.

V tomto kontextu je kreativní taková muzikoterapie, která preferuje techniku improvizace na rozličné hudební nástroje nebo při spontánních vokálních projevech. Využívá tvořivého potenciálu klientů, rozvíjí jejich fantazii, spontaneitu, komunikaci i celou škálu prožitků a emocí, které se stávají novou zkušeností důležitou pro samotnou léčbu nebo rehabilitaci. Nekreativní modely jsou založené na výzkumech o působení zvuku a hudby na lidský organismus a využívají hudbu

¹⁰⁶ Bruscia, 1998, in Lipský, 2008, s. 16-17, in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 25.

¹⁰⁷ Muzikoterapie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 6. 5. 2013 [cit. 2014-12-01]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Muzikoterapie>
Více v kapitole o vlivu hudby na lidský organismus.

¹⁰⁸ In Lipský, 2008, s. 23-25.

receptivně (poslechově) nebo ambientně (mimovolní poslech).¹⁰⁹

Receptivní muzikoterapie představuje poslechové aktivity, které terapeut nabízí v podobě reprodukováné hudby nebo vlastní hry na hudební nástroje. Aktivní muzikoterapie využívá techniky, kdy sám klient hudbu improvizuje nebo interpretuje. K tomuto účelu slouží zpěv aj. vokální činnosti, hra na nejrůznější nástroje, pohybové, dramatické a výtvarné činnosti klienta nebo skupiny.¹¹⁰

2.3 Muzikoterapie a pedagogika

„Mnoho lidí dnes hledá způsoby, jak ozdravit nejen přírodu vnější, ale i vnitřní krajinu duše. Slova nás při tom matou. Existuje ovšem řeč beze slov. Je jako tajemství, které se otevírá a umí obohatit komunikaci a prožitky. Je to hudba, která nám dovoluje slyšet, co se děje v duši druhého a v našem srdci, a rozumí...“ (Zdeněk Šimanovský)

V předchozích kapitolách byly ve stručnosti nastíněny některé definice muzikoterapie, shrnuty významné kvality charakterizující muzikoterapii a předloženo základní členění modelů muzikoterapie s zdůrazněním těch, které se orientují na pedagogickou oblast. Nyní se budeme podrobněji zabývat tématem muzikoterapie a výchovy a také významným problémem, kterým je možnost aplikace muzikoterapeutických prvků do škol nebo jiného výchovně-vzdělávacího prostředí.¹¹¹

Vraťme se proto na chvíli zpět k didaktické oblasti muzikoterapie, jak ji popsal K. Bruscia (viz. s. 29) a k pedagogickému modelu muzikoterapie, tak jak jej popsala J. Zeleiová (viz. s. 28). Je významné, že oba autoři se shodují v tom, že **pedagogický model muzikoterapie** se obecně zaměřuje **na procesy učení, sociální integrace a rozvíjení plného potenciálu klienta**. To znamená, že v tomto modelu jde o terapeutický proces, který má přesah také do pedagogické oblasti a může nacházet styčné plochy např. s oborem osobnostní a sociální výchovy.

J. Zeleiová dále uvádí, že zde *„primárně nejde o léčbu, ale především o rozvoj, stimulaci, podporu a integraci zdravých částí klienta“*, čímž poukazuje na výchovně-vzdělávací rozměr muzikoterapeutické práce. Jako těžiště pedagogicky orientované muzikoterapie vidí osobnostní rozvoj, rozvoj v oblasti tělesné a senzomotorické (vnímání a pohyb, míra kontaktu s okolím a exprese skrze pohyb, samoobslužné dovednosti), v oblasti emocionální a sociální (míra socializace, sociální integrace a komunikace) a kognitivní (míra a kvalita vnímání, pozornosti, paměti, schopnosti imitovat a učit se).¹¹²

Podle americké muzikoterapeutické asociace je cílem muzikoterapie osobní růst klientů,

¹⁰⁹ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 206.

¹¹⁰ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 209.

¹¹¹ Úmyslně je použit termín „prostředí“, který může znamenat vlastně jakékoliv prostředí nebo situaci, kdy bude hudba využívána pro pedagogické účely, pro osobnostní rozvoj účastníků jakéhokoliv věku, tedy od nejmenších dětí až po dospělé osoby.

¹¹² Zeleiová, 2007, s. 50-51.

který se projevuje „celkovým zvýšením kvality života, sebepoznáním, rozvojem osobnosti, podporou zdraví a sebevědomí“.¹¹³ Většina muzikoterapeutů se také shoduje v tom, že muzikoterapie je vhodná pro všechny věkové kategorie: pro děti, mládež, dospělé i nejstarší populaci, jim všem může přispět k integraci fyzických, psychických, sociálních a spirituálních prožitků a vlastností, a tedy k osobnímu růstu.¹¹⁴ Pomáhá také v oblasti prevence a podpory zdraví, v oblasti prevence sociálně patologických jevů i psychosociální rehabilitace člověka do společnosti. To jsou nesporně také pedagogická témata.

Muzikoterapie má v praxi skutečně velmi široké spektrum indikací.¹¹⁵ Obvykle je používána u klientů, kteří mají různé obtíže zdravotní, psychické nebo emoční či sociální, nebo mají speciální potřeby díky zdravotnímu postižení apod. Stále více je ale v dnešní době využíváno některých technik muzikoterapie také u zdravých lidí, kteří nemají žádnou klinickou diagnózu, ale chtějí na sobě pracovat, chtějí více poznat sami sebe nebo být v kontaktu s druhými lidmi, potřebují najít vhodnou formu relaxace, nebo si jen chtějí vyzkoušet něco nového, či je baví zpívat a hrát na nástroje a hledají příležitost pro hudební volnočasovou aktivitu v kruhu podobně smýšlejících lidí apod.

J. Zeleiová jako cílovou skupinu pedagogicky zaměřené muzikoterapie uvádí osoby s tělesným, mentálním nebo sensorickým handicapem, děti a dospívající s poruchami vývoje, chování, učení a s poruchami řeči, jedince, kteří se ocitli v umělém, často stresujícím a rizikovém ústavním nebo nemocničním prostředí, nakonec také zdravou populaci, u níž může muzikoterapie plnit profylaktickou a podpůrnou funkci.¹¹⁶

Nás bude zajímat především oblast týkající se zdravých dětí či dospělých. Z tohoto pohledu se jeví jako velmi prozřetelné a odůvodněné pro práci s prvky muzikoterapie **rozlišovat oblast pedagogiky a speciální pedagogiky**. Třebaže obě oblasti nemohou být striktně odděleny, významně se liší cílová skupina, specifické cíle práce s těmito typy klientů i potřebné znalosti a kvalifikace terapeuta/učitele pro tuto práci. V oblasti speciální pedagogiky sledujeme často cíle velmi specifické, kromě obecně platných cílů osobnostního a sociálního rozvoje rozvíjíme taktéž schopnosti a dovednosti týkající se specifických potřeb osob s jednotlivými druhy postižení.¹¹⁷

Svým zaměřením a cílovou skupinou tedy pedagogický model muzikoterapie poukazuje na existující souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem, a tedy i na určitou možnost aplikace muzikoterapeutických metod ve výchovném prostředí. Muzikoterapie v sobě výchovné působení zahrnuje, pedagogicky orientovaný model se dokonce zaměřuje na vybrané výchovné aspekty. Přesto však v muzikoterapeutickém procesu zůstávají jistá specifika, jež se zejména týkají povahy probíhajícího procesu, která činí muzikoterapeutické modely terapeutickými. Proto nelze jednoduše říci, že by muzikoterapii bylo možné uplatňovat ve školách.

¹¹³ In Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 181.

¹¹⁴ Zeleiová, 2007, s. 42.

¹¹⁵ Muzikoterapie má však také své kontraindikace, které musí muzikoterapeut znát, kdy jsou muzikoterapeutické postupy vyloučeny z důvodu okolností nebo stavu klienta.

¹¹⁶ 2007, s. 50.

¹¹⁷ Např. schopnost přesnější zrakové, sluchové a hmatové diferenciace nebo orientace v prostoru u zrakově postižených; schopnost vnímat tělesné schéma, koordinovat lépe pohyby a užívat rovnoměrně postižených i nepostižených částí těla u jedinců s tělesným handicapem; schopnost kontrolovat v určité míře své reakce nebo akceptovat přiměřený sociální kontakt u dětí s autismem apod.

Jakým způsobem ale tedy využít obrovského a úžasného potenciálu hudby, který cíleně využívá muzikoterapie, také v pedagogické praxi? Je to vůbec možné? A jak toho docílit? Nestačí nám např. „běžná“ hudební výchova? Proč vůbec uvažovat o jakési aplikaci muzikoterapeutických metod ve výchovném prostředí?

Pravdou je, že hudební výchova je často na běžných školách opomíjeným předmětem, který není důležitý stejně jako matematika, český jazyk nebo světové jazyky apod. Většinou je vyučována způsobem, který klade důraz na vzdělávací cíle spíše než na výchovný rozměr a dítě postupně ztrácí motivaci i přirozené nadšení pro hudební činnosti, naopak často získá odpor, nebo si dokonce vytvoří zraňující zkušenosti a vnitřní konflikty, když neumí včas a správně zapsat noty, zazpívat písničku před ostatními, vytleskat předvedený rytmus atd. Učitelé obvykle málo uplatňují prožitkové metody nebo kreativní činnosti, které by byly pro děti přitažlivé a zprostředkovaly jim zajímavé zkušenosti, ze kterých by se „chtěly“ učit pro svůj život. I když lze samozřejmě najít i výborné učitele, kteří s dětmi pracují velmi kreativním způsobem blízkým muzikoterapeutickým technikám.¹¹⁸

Muzikoterapeutické metody mohou být velkou inspirací, neboť poskytují dětem smysluplné učení skrze prožitek, nepožadují podání výkonu, ale všechno, co se objevuje, může být materiálem, se kterým se dá pracovat (i např. odpor se účastnit, strach zpívat aj.) a účastnit se může každý, protože techniky práce s hudbou jsou postaveny tak, aby je zvládl každý svým vlastním způsobem. Nejen, že by muzikoterapie v tomto smyslu mohla poskytnout významnou inspiraci hudební výchově, ale mohla by pomoci také v naplňování mnohých cílů osobnostní a sociální výchovy, která vede napříč celým vzděláváním a pokračuje sebevýchovou v dospělém věku.

Ve skutečnosti se muzikoterapie nebo muzikoterapeutické techniky či prvky již v mnohých školských a sociálních zařízeních využívají, např. v ústavech sociální péče, ve speciálních i běžných školách, v mateřských centrech nebo mateřských školách, v kojeneckých ústavech a dětských domovech atd. Někdy však bývají označeny jiným názvem, někdy je muzikoterapeut „maskován“ jiným označením profese apod. Současná česká legislativa totiž zatím „nezná“ ani pojem muzikoterapie nebo muzikoterapeut, a proto ani jejich praktické oficiální uplatnění v praxi. Z tohoto důvodu jsou také muzikoterapeuti najímáni a placeni buď z nejrůznějších grantů, nebo si jejich služby platí rodiče dítěte či samotný klient.

Cestou k řešení současné situace jsou dva důležité kroky, na kterých již někteří zapálení muzikoterapeuté pracují, a to doslova mnoho let. Jednak je nutné změnit legislativu a muzikoterapii „profesionalizovat“, formulovat muzikoterapeutickou teorii a praxi, zřídit vzdělávání profesionálních muzikoterapeutů a zařadit tento obor do zákonných profesí se všemi důsledky. O realizaci oficiálního legislativního zakotvení muzikoterapie usiluje zejména Muzikoterapeutická asociace České republiky (CZMTA)¹¹⁹, která na svých cílech spolupracuje také s mnohými

¹¹⁸ Podrobněji jsou rozdíly mezi hudební výchovou a muzikoterapií uvedeny v následující kapitole.

¹¹⁹ Asociace sdružuje muzikoterapeuty i zájemce o obor, vytváří etické a profesní standardy, nabízí supervizi i další vzdělávání, „*usiluje o profilování muzikoterapie jako oboru a změnu legislativních podmínek pro rozvoj profese*“. Vznikla 22. 10. 2008 pod názvem Česká muzikoterapeutická asociace, její zakládající členové byli tři, Matěj Lipský, Jiří Kantor a Lenka Šramlová. Od 12. 7. 2012, kdy došlo ke sloučení s Českou asociací muzikoterapie a dramaterapie (ČAMAD), nese současný název Muzikoterapeutická asociace ČR. Podrobnější informace lze nalézt na <http://www.musictherapy.cz/>.

zahraničními asociacemi.

Druhým krokem je nalézt přijatelnou variantu, která bude umožňovat aplikaci muzikoterapeutických technik vhodným způsobem do školské aj. pedagogicky orientované praxe, nebo sociální oblasti. To by přineslo vyřešení problému využívání „terapie“ ve školství, nutnost písemného souhlasu zákonných zástupců s prováděním terapie, nebo možný konflikt role učitele a terapeuta zároveň atd. Důležitým momentem je samozřejmě také dořešení úroveň nezbytného vzdělání a dovedností takového pedagoga či lektora.

Nás budou nyní zajímat souvislosti oně „přijatelné varianty“ zmíněné jako druhý krok. Za tímto účelem uvedeme stručně některé charakteristiky hudební pedagogiky, její podobnosti a rozdílnosti ve srovnání s muzikoterapií, a dále nahlédneme „pod pokličku“ nově se formujícímu oboru muzikofiletiky, která má šanci na vytvoření zázemí pro uplatnění muzikoterapeutických technik nebo prvků ve školní praxi a také pro legislativní ukotvení oboru ve školství.

2.4 Hudební pedagogika

Oblasti muzikoterapie a hudební pedagogiky jsou úzce propojené, každá se zabývá studiem hudby a rozvíjením plného potenciálu klienta (dítěte, žáka) pomocí hudby, ale každá svým vlastním specifickým způsobem.

Hudební pedagogika leží na rozhraní mezi hudební vědou (muzikologií) a pedagogikou. Mezi obory hudební vědy patří např. hudební teorie, hudební historie, psychologie hudby a hudební estetiky, hudební sociologie, etnomuzikologie a hudební antropologie a další. Pedagogika je potom věda zabývající se výchovou a vzděláváním, z níž hudební pedagogika čerpá obecné poznatky využitelné pro výchovu v oblasti hudby.

„Hudební pedagogika je vědní disciplína, vymezující teoretickou základnu výchovy a vzdělávání jedince v oblasti hudby.“¹²⁰ Zabývá se tedy „cíli, metodami a problémy hudební výchovy na všech stupních škol i mimo školu“.¹²¹

Hudební pedagogika se uplatňuje v českém školství ve vyučovacím předmětu Hudební výchova. Např. v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007) je hudební výchova zahrnuta do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Podle RVP ZV¹²² vede hudební výchova žáka „prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace“. Tyto hudební činnosti mají rozvíjet celkovou osobnost žáka, „především však vedou k rozvoji jeho hudebnosti – jeho hudebních schopností, jež se následně projevují individuálními hudebními dovednostmi – sluchovými, rytmickými, pěveckými, intonačními, instrumentálními, hudebně pohybovými, hudebně tvořivými a poslechovými“. RVP ZV dále

¹²⁰ Slavíková, *Úvod do hudební pedagogiky*, [online e-learningový kurz]. Západočeská Univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, s. 1. Dostupné také z http://fpe.zcu.cz/khk/Pro_studenty/Stud_materialy/HUP/HUP_uvod.doc

¹²¹ Michels in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 29.

¹²² RVP ZV, 2007, s. 64-68.

konkretizuje obsah výše zmíněných hudebních činností.¹²³

Rozdíly mezi hudební výchovou a muzikoterapií může být obtížné vymezit, neboť v praxi se práce některých učitelů hudby nebo hudební výchovy a muzikoterapeutů občas překrývá. Navíc někteří učitelé pracují způsobem podobným muzikoterapii, někteří muzikoterapeuti také původně byli učители, nebo si dodělali hudebně-pedagogické studium a pracují částečně jako učitel a jako terapeut.¹²⁴

Autoři Kantor a Lipský (2009) však poukazují na to, že mezi oběma profesemi, hudební pedagogikou a muzikoterapií, lze přece jen vymezit některé zásadní rozdíly, které se projevují v několika oblastech.

Tyto rozdíly nemusí být v praxi příliš zřetelné, neboť závisí na způsobu práce každého pedagoga nebo muzikoterapeuta. Nicméně, obvykle jsou v nějaké podobě patrné i tam, kde se práce muzikoterapeutů a pedagogů výrazně překrývá.¹²⁵

1. **Volba cílů:** např. cíle hudební pedagogiky jsou hudební povahy (rozvoj hudebních dovedností a znalostí), kdežto v muzikoterapii jsou cíle nehudební povahy (hudba je spíše prostředkem než cílem, muzikoterapeut se zaměřuje holisticky na celkové zlepšení kvality klientova života). Hudebně pedagogické metody nemají primárně určený terapeutický cíl, přestože mohou mít terapeutický efekt.
2. **Vztah:** vztah terapeut – klient je odlišný od vztahu učitel – žák v odpovědnosti ve svých rolích, v úrovni důvěrnosti, dynamice i kontextu. Terapeutický vztah je osobitější, důvěrnější, klient v terapeutickém vztahu neprochází situací zkoušení.
3. **Struktura:** v muzikoterapii je více prostoru pro individuálně vytvořenou strukturu, kdežto v hudební pedagogice se více naplňuje předem daná struktura. Také např. improvizovaná hudba vytvořená hudebně neškolenými lidmi (v muzikoterapii) může být do značné míry osvobozena od běžných konvencí a představ o hudební estetice.
4. **Proces / produkt:** muzikoterapie je mnohem více orientována na samotný proces, jeho dynamiku, rozvoj vztahu terapeuta a klienta, přičemž estetická hodnota výsledných produktů klienta je méně důležitá. Hudební pedagogika se orientuje více na výsledný produkt – dosažení určitých znalostí, dovedností, ztvárnění hudebního produktu. V muzikoterapii je využití didaktických technik sebezkušenostní a sebereflektující – nové vědomosti slouží jako prostředek k podpoře zdraví, mají osobní nebo autobiografickou hodnotu a jsou jedinečné pro každého klienta, poskytují nejen znalosti o světě, ale zejména náhled na vlastní způsob bytí v tomto světě. Pro dosažení žádoucích změn má muzikoterapie k dispozici širší spektrum působících sil než hudební pedagogika, muzikoterapeut se často

¹²³ Podrobněji viz Příloha č. 2, RVP ZV s. 64-68.

¹²⁴ Kantor, Lipský, Weber, 2009.

¹²⁵ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 30-31.

snaží odstraňovat individuální potíže, které brání klientům se speciálními potřebami plně se účastnit nebo mít prospěch z edukačních příležitostí.

5. **Hudba a odborné kompetence:** liší se požadavky na odbornou přípravu učitele hudební výchovy a muzikoterapeuta stejně jako etická pravidla, jimiž jsou učitel nebo terapeut vázáni.

Ráda bych přidala ještě jeden bod, a tím jsou **prostředky** (někdy metody nebo techniky), které se používají. Prostředky muzikoterapie mají širší spektrum působnosti, zaměřují se na vlastní prožívání klienta, ev. na reflektivní dialog. Jsou často velmi tvůrčí, základním předpokladem je učitelova (terapeutova) schopnost empatie a improvizace. Specifická a velmi významná je také práce s chybou. „V mnoha muzikoterapeutických směrech využívajících kreativní aktivity klientů neexistuje kategorie dobře a špatně.“¹²⁶ Tento princip je velmi důležitý. V muzikoterapii tak poskytuje prostor pro vnímání veškeré činnosti klienta jako osobité, originální výpovědi. To je základní předpoklad k pozitivnímu vnímání klienta a jeho aktivit, k posílení jeho sebevědomí, ale i k prohlubování důvěry ve vzájemném vztahu.

Jestliže podle RVP ZV mají hudební činnosti při hudební výchově především směřovat k rozvoji **hudebnosti a hudebních dovedností** dětí, pak muzikoterapie hledá cesty, jak **pomocí hudby a hudebních prožitků rozvíjet osobnost dítěte v nehudební sféře**. Hudební výchova se v mnohém může pro svou praxi inspirovat z poznatků a praxe muzikoterapeutů a čerpat z jejich bohatých zkušeností, mít kvalitní inspiraci v některých metodách nebo prvcích muzikoterapie. A to je cílem této práce, alespoň trochu naznačit cestu, jak využít skutečný prožitek hudby k rozvíjení osobnostních vlastností a dovedností u dětí, a nejen u nich, jak se dotknout vnitřního světa člověka, jak stimulovat jen jeho zájem o hudbu, ale také o svůj vlastní růst.

Současná situace není lehká, neboť muzikoterapie není oficiálně součástí platné legislativy, ani do škol nemá přístup. Naštěstí pomalu začíná spatřovat světlo světa nový obor, který stojí právě na pomezí muzikoterapie a hudební pedagogiky nebo výchovy, a tím je muzikofiletika. Jako disciplína pedagogiky by muzikofiletika měla velkou šanci uspět ve výchovném prostředí a všude tam, kde lze uvažovat o přínosu muzikoterapeutických technik, nikoliv však primárně pro terapeutické účely, ale pro účely seberozvoje, pro podporu vzdělávání a výchovy.

2.5 Muzikofiletika

„Děti, které se učí hudbě, by neměly pouze znát hudbu, ale měly by vědět, co je za ní a jak je to prezentováno.“ (Hazrat Inyat Khan)

S. Drlíčková, jedna z autorek definování muzikofiletiky, o tomto oboru říká: „*Při využívání*

¹²⁶ Weber, 2009, s. 59.

*muzikoterapie jsem si uvědomila, že by se jednotlivé prvky daly využít i při práci s dětmi, které terapii nepotřebují, pro větší rozvoj hudebních dovedností a znalostí zábavnou a příjemnou formou s využitím reflexe, podobně jako se z arteterapie postupem času vytvořila artefiletika. Po několikaletém zabývání se možnostmi, využitím a hranicemi muzikoterapie jsem začala využívat místo termínu prvky muzikoterapie termín muzikofiletika, který začínají používat i další muzikoterapeuti a pedagogové při své práci.*¹²⁷

Jak bylo řečeno, na běžných školách nelze za běžných okolností používat muzikoterapii, neboť s terapií musí klient nebo jeho zákonný zástupce souhlasit a chtít se jí účastnit, muzikoterapie zatím není v ČR v seznamu profesí, a proto je její oficiální využití stále problematické, třebaže se v praxi používá. Pro práci s dětmi v pedagogickém prostředí se často využívají pouze prvky nebo některé principy muzikoterapie. Tam, kde se používají muzikoterapeutické postupy, ale terapeutickou složku nahradila složka výchovná, můžeme mluvit o tzv. muzikofiletice.¹²⁸ Tento pojem se tedy týká tvořivé práce s hudbou, která může být součástí hudební výchovy, nebo stát i sama o sobě.

Samotný pojem se skládá ze dvou slov: *muziko* a *filetika*. *Músikos* (v řečtině) nebo *musica* (latinsky) znamená hudební nebo hudba a *filein* (v řečtině) znamená milovat, mít v oblibě. Termín souvisí také s odkazem řeckého dramatika, spisovatele a vychovatele Filéta (Philéas) z Kósu, v jehož díle můžeme sledovat rysy charakteristické pro filetický přístup: „*uvolněný umělecký tvůrčí projev, prožitek a přemýšlivá reflexe směrem k výchově a vzdělávání.*“¹²⁹

Pojem muzikofiletika začala používat Svatava Drlíčková (v roce 2007)¹³⁰, přibližně ve stejnou dobu jej uvedla rovněž Jana Weber (viz Disertační práce z r. 2009). S. Drlíčková uvádí, že od roku 2008 ho začali používat někteří muzikoterapeuti a pedagogové při své práci, zejména v mateřských a základních školách, v tomtéž roce byly poprvé akreditovány muzikofiletické semináře u MŠMT a MPSV a v roce 2012 byl pojem muzikofiletika poprvé definován a publikován.¹³¹

Inspirací pro vznik muzikofiletiky se stal obor artefiletika, jehož kořeny vycházejí z arteterapie a výtvarné výchovy a jehož autorem a zakladatelem je Jan Slavík (viz kapitola 1.4). V tomto přístupu je velmi důležitý prožitek z vlastní umělecké tvorby (exprese) a osobních zkušeností a dále zpětný pohled na tyto zkušenosti, na vlastní kreativitu, pocity, postoje a jejich sdílení s druhými v diskuzi (reflexe, reflektivní dialog), možnost porovnat svůj svět s okolním světem nebo vnitřními světy druhých a nalézat vzájemné souvislosti a vztahy.

Muzikofiletiku tedy můžeme definovat jako umělecko-pedagogickou disciplínu, která stojí na hranici mezi muzikoterapií a hudební výchovou, mezi muzikoterapií a pedagogikou. Jde o tvořivou a zážitkovou aplikaci muzikoterapeutických technik především v oblasti vzdělávání a výchovy. Nepoužívá však obvyklé výchovné a pedagogické metody, ale vytváří své vlastní, nové,

¹²⁷ Drlíčková, S. Muzikofiletika. *Muzikoterapie, arteterapie, Svatava Drlíčková* [online]. © 2013 [cit. 2013-12-01]. Dostupné z <http://www.svatavadrlickova.cz/clanky/muzikoterapie/muzikofiletika-a-muzikoterapie.html>

¹²⁸ Weber, 2009, s. 128.

¹²⁹ Holzer, Drlíčková, 2012, s. 142.

¹³⁰ Drlíčková, S. Muzikofiletika. *Muzikoterapie, arteterapie, Svatava Drlíčková* [online]. © 2013 [cit. 2013-12-01]. Dostupné z <http://www.svatavadrlickova.cz/clanky/muzikoterapie/muzikofiletika-a-muzikoterapie.html>

¹³¹ Viz učební skripta S. Drlíčkové a L. Holzera: Celostní muzikoterapie v institucionální výchově, 2012.

mající základ v muzikoterapii.¹³² Tím se také zásadně odlišuje od hudební výchovy. Často také dochází k začlenění prvků dalších expresivních terapií (dramaterapie, arteterapie, taneční terapie apod.). Muzikofiletický přístup v praxi využívá spojení exprese s reflexí, čímž se opět blíží muzikoterapii. Zároveň nechce objevovat skryté problémy, nezaměřuje se na diagnostiku a léčení, čímž se zase spíše blíží hudební výchově.¹³³ U muzikofiletiky není třeba souhlas zákonných zástupců vzhledem k tomu, že se pracuje na obecné úrovni a techniky nejsou používány terapeuticky, ani nedochází k diagnostice jednotlivce. Hranice mezi muzikoterapií a muzikofiletikou nebo také hudební výchovou je velmi subtilní. Záleží na terapeutovi, na jeho zkušenostech, znalostech, vedení a schopnosti udržet vzájemné hranice těchto expresivních metod.¹³⁴

„Cílem muzikofiletiky je rozvíjení psycho-emočního, intelektuálního, uměleckého a všeobecně kulturního potenciálu žáků, potencionání jejich sociálních dovedností a kompetencí a prevence psychosociálních selhávání prostřednictvím muzikofiletických aktivit... Snaží se o to, aby osobní prožitek přivedl žáka k hlubšímu poznávání obsahu tvorby a současně s tím, respektive skrze to, též k hlubšímu poznávání sebe sama nebo ostatních lidí.“¹³⁵ Skrze hudební prožitek se pracuje se vztahy mezi životem, uměním a výchovou, poznávání sebe sama se propojuje s poznáváním světa okolo i vnitřních světů druhých. „Jde o zdůraznění personálního, sociálního, anebo obecně humánního rozměru výchovy prostřednictvím konkrétního média – hudby a její reflexe.“¹³⁶

Důležitým aspektem je snaha o rozvíjení pozitivních kvalit v člověku. Proto by muzikofiletické aktivity měly mít celkově optimistické ladění, závěrečná reflexe by měla výrazně směřovat k pozitivnímu vyznění. Vhodná, ale ne jediná možnost, je práce s příběhy, v nichž se využívá hudba a hudební prostředky, které jsou upřednostněny před obsahem příběhu. Muzikofiletické aktivity mohou být realizovány v kratších blocích (30-120 min), ale také v delších programech (denní, týdenní). S. Drlíčková také uvádí, kdo může muzikofiletické aktivity provádět v praxi, na rozdíl od muzikoterapie, která patří do rukou kvalifikovanému terapeutovi: proškolený pedagog, speciální pedagog, vychovatel, učitel, sociální pracovník a další pracovníci pomáhajících profesí.¹³⁷

Vznik tohoto pojmu a oboru vyřešil mnohé potíže s užíváním muzikoterapeutických prvků v procesu vzdělávání a výchovy, kde z legislativních, odborných ani provozních důvodů nebylo možné hovořit o muzikoterapii. Nicméně, než se stane skutečně známým a využívaným oborem, bude zřejmě ještě třeba ujit kus cesty za podrobnějším teoretickým rozpracováním. Výhledově se v rámci Muzikoterapeutické asociace ČR plánuje zprovoznění Sekce muzikofiletiky, která se bude zabývat mapováním oboru a publikováním, podporou a poradenskými službami a zpřístupněním vzdělávání v tomto oboru.¹³⁸

Pro účely této práce je vznik muzikofiletiky klíčový, protože poskytuje možné teoretické

¹³² Z připravovaného článku pro vydání v časopise Arteterapie, který mi laskavě poskytla S. Drlíčková (listopad 2013).

¹³³ Holzer, Drlíčková, 2012, s. 143.

¹³⁴ Drlíčková, S. Muzikofiletika. *Muzikoterapie, arteterapie, Svatava Drlíčková* [online]. © 2013 [cit. 2013-12-01]. Dostupné z <http://www.svatavadrlickova.cz/clanky/muzikoterapie/muzikofiletika-a-muzikoterapie.html>

¹³⁵ Z připravovaného článku pro vydání v časopise Arteterapie, který mi laskavě poskytla S. Drlíčková (listopad 2013).

¹³⁶ Z přepracovaného článku připraveného pro vydání v časopise Arteterapie, který mi laskavě poskytla S. Drlíčková (březen 2014).

¹³⁷ Tamtéž.

¹³⁸ Tamtéž.

ukotvení problematiky osobnostního rozvoje prostřednictvím hudebních prožitků a hudební tvorby, čerpá ze základů muzikoterapie, a přitom užívá svých postupů ve výchovně vzdělávacím procesu.

3 Hudba

„Hudba jest nejčistším druhem umění, a proto nejpřímějším projevem krásy, jehož tvar i duch jest jediný prostý a nejméně obtížený něčím zevnějším. Cítíme jaksí, že projev nekonečna v konečných tvarech stvoření jest hudba sama, tichá a viditelná.“ (Rabíndranáth Thákur)

Následující kapitola se zabývá zvukem jako základním hudebním elementem a samotnou hudbou z různých úhlů pohledu. Pokouší se nastínit problematiku různých úrovní zvuku a hudby, a tím předložit širší souvislosti vztahující se k lidskému poznání a zkušenosti hudby. Popisuje univerzální vlastnosti jednotlivých hudebních elementů a jejich vztah k lidskému prožívání a na závěr poukazuje na význam a různé funkce hudby v lidském životě.

3.1 Pár slov k historickým počátkům hudby

Hudba je nejméně materiálním uměním, což jí přisuzuje zvláštní místo mezi ostatními druhy umění. Jakmile její tóny odezní, nenajdeme hmotného důkazu o její existenci, o jejím znění svědčí pouze otisk v lidském prožitku a duševní pohnutí, které vyvolala. Pokud není zachycena notovým zápisem nebo audio nahrávkou, nemáme o ní žádný důkaz.

I proto lze začátky hudebního umění zkoumat pouze z historických fragmentů, ze zachovaných maleb, částí nástrojů apod. A proto její úplně počátky zřejmě zůstanou nejasné.¹³⁹ Nejpravděpodobněji je však hudba tak stará, jako je lidstvo samo.

Nejstarším hudebním projevem člověka byl zřejmě zpěv, který mohl být spojený s pohybem tanečního rázu a s různými rytmy.¹⁴⁰ První dochovalé důkazy o použití hudebních nástrojů pocházejí z dlouhého období pravěku, z doby kamenné. V té době však hudba nebyla chápána jako umění, ale jako součást každodenního života. Nebylo hudebníků a přihlížejících posluchačů, ale všichni se účastní, zpívají a tančí. Skrze hudbu se člověk spojuje s nadpřirozenými silami, které pomáhají odstraňovat nemoci, vzbuzují pocity euforie a extáze, stavy vytržení mezi životem a smrtí, stavy mezi božstvím a lidstvím.¹⁴¹ Hudba tak byla součástí rituálů a dodnes hraje významnou roli v léčitelských ceremoních přírodních národů.

Nebylo by však správné chápat hudbu pravěkého člověka jako primitivní a jeho způsob použití hudby za překonaný. Pravěký člověk měl naopak tu výhodu, že jeho sepjetí s hudbou i s celým životem bylo více intuitivní, méně racionální, jeho hudební zapojení bylo aktivní a souviselo s celým jeho životem. O člověku pravěkém i člověku dnešním lze říci to samé: že to, co přiměje člověka, aby vyluzoval zvuky, je stav hlubokého pohnutí. Jsou to nejrůznější zkušenosti radosti nebo smutku, lásky nebo odporu, díky nimž člověk hledá vůbec způsob, jak tato vnitřní

¹³⁹ Franiok in Pipeková, Vítková, 2001, s. 42.

¹⁴⁰ Hudba pravěku. *E-Gybon* [online e-learning]. 29. srpen 2008, 12.10 [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://moodle.gybon.cz/mod/resource/view.php?id=221>

¹⁴¹ Šimanovský, 2007, s. 17.

pohnutí vyjádřit, jak sám sebe vyjádřit zvukem. To je jeden z důvodů, proč vůbec existuje hudba: její zvuky vycházejí z hloubi lidské duše.¹⁴²

Proto také neexistuje a neexistovala žádná kultura, která by žila bez hudby. Hudba je sjednocujícím faktorem, hudba nemá informační, ale zejména afektivní charakter a hudba má zvláštní sílu harmonizovat osobnost a sjednocovat člověka s vesmírem. Snad i proto se hudba jeví jako „všeobecná a existenčně lidská potřeba k uspokojování“.¹⁴³

3.2 Pátrání po původu hudby

„Na počátku bylo Slovo a to Slovo bylo u Boha a to Slovo byl Bůh. To bylo na počátku u Boha. Všechno povstalo skrze něj a bez něj nepovstalo nic, co je. V něm byl život a ten život byl světlem lidí. A to světlo svítí ve tmě a tma je nepohltila.“ (Jan, Nový Zákon)

V západním světě snad nelze nalézt člověka, který by někdy neslyšel hudbu, který by neznal aspoň některé hudební nástroje nebo hudební skladatele či interprety. Přesto na otázku, co to hudba vlastně je, bychom možná dostali tolik odpovědí, kolik by bylo dotázaných. Je hudba zvukem či souzvukem? Nebo je hrou na nástroj či zpěvem? Nebo snad hudebním prožitkem při její produkci? Nebo vším dohromady? Nebo dokonce ještě něčím jiným?

Odpověď je velmi složitou záležitostí. Hudba sama představuje nesmírně bohatý a různorodý materiál, který může být využit mnoha způsoby. Pokud bychom chtěli nahlédnout co nejhluběji k filozofickým kořenům, k samotné podstatě hudby jako jevu, kdybychom chtěli skutečně pochopit, co je hudba ještě v jakémsi „světě idejí“, zjistíme, že pramálo autorů se zabývá tímto tématem. Spíše se setkáváme s názory, že hudbu lze jen obtížně definovat, a názory filozofů, hudebníků a muzikoterapeutů na její filozofickou podstatu se různí.

Otázkou zůstává, proč by nás to vůbec mělo zajímat? Pátrání po původu hudby se jeví důležité pro pochopení, jak hudba souvisí s člověkem, kde jsou ony styčné body, proč je pro člověka vůbec zajímavá, že ji provozuje a proč a jak na něj působí?

Pro zajímavost následuje jedna možná definice hudby, tak jak ji podává světově známý muzikoterapeut Kenneth Bruscia. Autor definuje hudbu následujícím způsobem:

„Hudba je lidská instituce, ve které jednotlivci vytvářejí význam a krásu ze zvuků za použití umění kompozice, improvizace, provedení a poslechu. Význam a krása hudby jsou odvozeny z vnitřních vztahů vytvořených mezi samotnými zvuky a vnitřními vztahy mezi zvuky a jinými formami lidské zkušenosti. Význam a krása mohou být nalezeny v hudbě samotné (hudba jako objekt a produkt), v procesu vytváření a zakoušení hudby (hudba jako proces), v hudebníkovi samotném a v univerzu.“¹⁴⁴

Tato definice naznačuje, že hudba není pouhý sled tónů, ale že musíme vzít vždy v úvahu

¹⁴² Pals, 1992, s. 16.

¹⁴³ Franiok in Pipeková, Vítková, 2001, s. 29.

¹⁴⁴ Bruscia in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 131.

jak kvalitu hudby (krása), tak také samotnou subjektivní zkušenost hudby, jak ji zakouší posluchač (význam), jak si ji pro sebe interpretuje, co v něm vyvolává, jaké poznání, vzpomínky či vhledy mu přináší, jakým způsobem se účastní její tvorby atd. Hudba, a tudíž i její využití, je proto fenomén o mnoha úrovních, podobně jako složitá a komplexní je lidská bytost.

Zabýváme-li se hudbou, je třeba proto vždy brát v úvahu nejméně dvě stránky hudby, které se vzájemně prolínají:

- její objektivní kvality a účinky
- a pak ryze subjektivně prožívanou zkušenost člověka na všech úrovních existence – fyzické, kognitivní, emoční, sociální i duchovní.¹⁴⁵

Zásadním problémem při pokusech o definování hudby a možností jejího využití je výrazná subjektivita, které se nelze vyhnout při prožívání hudebních zážitků ani při produkci hudby. Nechceme-li zůstat pouze na povrchu celého tématu a věnovat se pouze smysly uchopitelnému fenoménu hudby a reakcím člověka, které jsou empiricky měřitelné, budeme muset více do hloubky prozkoumat i výše zmíněnou druhou oblast týkající se právě vnitřní subjektivní zkušenosti, kdy se člověk na úrovni prožitku ve svém nitru dobírá k vnitřní zkušenosti toho, co je za hudbou, co je neslyšitelné, neměřitelné, ale přece velmi reálné.

3.3 Filozofický a duchovní kontext hudby

„Hudba je vyšší zjevení než všechna moudrost a filozofie.“ (Ludwig van Beethoven)

Pro práci s hudbou je důležité pochopit nebo alespoň nahlédnout její různé aspekty, nebo můžeme také říci úrovně. Pro tyto úrovně je ale charakteristické, že je často jako hudební nevnímáme, nicméně se pokusíme poukázat na to, jak hudba souvisí s nehudebním světem a jak nehudební svět může být prostoupen hudebními zákonitostmi, a tím pádem může být vnímán také jako určitý druh hudby, respektive že v hudbě i okolním světě se zrcadlí tytéž principy, podle kterých je svět tvořen a skrze hudbu, jako jedno z možných médií, je lze nahlédnout.

Mnoho hudebníků, zpěváků, muzikoterapeutů, ale i pouhých nadšených posluchačů, kteří se intenzivně zabývají hudbou nebo ji intenzivně prožívají, často při svých hudebních zkušenostech dochází k určitému vnitřnímu vhledu o kvalitách hudby, které přesahují možnost slovního vyjádření a přesahují rovněž prožitek hudby samé, vedou člověka skrze jeho prožitek hudby do jeho hluboce niterného světa, v němž se člověk spojuje s něčím, co jej přesahuje a co jej zároveň se vším spojuje. To je univerzální lidská zkušenost transcendence, Boha, ducha, rozšířeného vědomí apod. Různí filozofové, duchovní a mudrci ji nazývají různě, nicméně často se shodují právě v transcendentní kvalitě onoho zdroje všech věcí a bytostí. Tam někde také leží původ a zdroj hudby, stejně jako původ života člověka. Tedy předpokládejme, že hudba, stejně jako lidská bytost, tryská do své existence z jediného, stejného zdroje, kterým je transcendentní oblast, již je nemožné postihnout

¹⁴⁵ Srov. Holzer, Drlíčková, s. 13.

smysly, v níž ale již vše existuje jako potencial k projevení se.

Proto je také v moci hudby obrátit pozornost člověka směrem k tomu, co jej přesahuje, otevřít jeho srdce a ponořit ztichlou vnímající mysl do jejího zdroje, do transcendentní zkušenosti čistého vědomí, ve které lze zakoušet světlo, harmonii, lásku, ve které lze nacházet smysl nejen jednotlivých věcí a zkušeností, ale i života jako celku.

Tuto zkušenost je možné dosáhnout i mnohými jinými prostředky, hudba může být pouze jedním z nich. Podoba této zkušenosti je vždy ryze subjektivní, závislá na osobnosti dotyčného člověka. Její transcendentní charakter je však univerzální.

Hudba byla odjakživa spojována s těmito duchovními prožitky člověka, které se vymykají smyslovému vnímání. V etnických kulturách byla (a je) často spojována s rituály nebo např. tancem, hudební techniky šamanů mohou navodit rytmem a tancem stav změněného vědomí. To vše slouží k léčení, za účelem zprostředkování pomoci a vyžádání si přízně při jistých významných událostech v životě člověka nebo komunity, jako modlitba.¹⁴⁶

Někteří autoři hovoří o oblasti tzv. „neslyšitelná“, které je zdrojem všeho slyšitelného, tedy i hudby. Hovoří tedy o transcendentní, nebo chceme-li spirituální rovině, ze které hudba pochází a která je jakýmsi předobrazem hudby již produkované nástroji či hlasem.

3.3.1 Muzika divina, mundana, humana a instrumentalis

„Hudba je s námi tak přirozeně spojená, že od ní nemůžeme být odděleni, ani když bychom si to přáli.“ (Boethius)¹⁴⁷

Významnou osobností počátků středověku byl římský teolog a filozof Anicius Manlius Severinus Boethius, obvykle nazývaný pouze **Boethius** (480-524 nebo 525 n. l.).¹⁴⁸ Ve svém textu *De Musica*, který je součástí většího celku *De institutione musica*, předkládá hudbu jako jev existující v několika úrovních:

- *Musica divina* – hudba boží
- *Musica mundana* – hudba světa
- *Musica humana* – hudba lidských bytostí, harmonie lidského těla a duše
- *Musica instrumentalis* – instrumentální a vokální hudba¹⁴⁹

Pokusíme se načrtnout význam zmíněných čtyř úrovní hudby, tak jak jsou vysvětlovány tradičně

¹⁴⁶ Zeleiová (2007) hovoří o magicko-rituální funkci hudby.

¹⁴⁷ V anglické originále: „*Music is so naturally united with us that we cannot be free from it even if we so desired.*“

¹⁴⁸ Boethius. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 10. 12. 2013 [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Boethius>

¹⁴⁹ Abrams, B. *Musica Humana. When Music breaks the Sound barrier in Music Therapy* [online pptx]. [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: <http://www.healthhumanities.org/documents/AHRC-Health-and-Music-Workshop-Brian-Abrams.pdf> a http://en.wikipedia.org/wiki/Musica_universalis

V jiných zdrojích jsou často uváděny pouze poslední tři úrovně, chybí *Musica divina*.

v textech i s ohledem na osobní zkušenost a srovnání s jinými texty.

Musica divina je hudba božské úrovně, někdy také označována jako hudba bohů. První vyjádření je však přesnější. Paralely tohoto pojetí lze nalézt i v naprosto odlišných dílech, kde se však nehovoří o hudbě, nýbrž o zvuku (viz východní pojetí v kapitole 2.2.3). Jde o vyjádření nevyjádřitelného, jemné tepání, vyzařování ducha, transcendentní zkušenost.

Musica mundana neboli hudba, kterou zní svět, někdy je také nazývána *hudba sfér* podle pythagorejského pojetí. Je zřejmá v pohybu vesmírných těles, v kombinaci živlů (zahrnující počty, váhy a míry) a proměnách ročních období (ale i v běhu času jako je střídání dne a noci, běh měsíců v roce apod.).¹⁵⁰ Někdy je také označována jako *musica universalis* – hudba vesmíru. Boethius psal o přirozeném zvuku vesmíru, který sice není slyšet, ale přece existuje. Vesmírná tělesa stejně jako všechna pohybující se tělesa vydávají určitý zvuk, také mají určitou kvalitu, váhu, rozměr apod., určitou vibraci. Ve vesmíru panuje určitý řád a všechna tělesa se pohybují podle určitých pravidel a vzorců. Potom ve vesmíru vládne řád a soulad, konsonance (libozvuk). V hudbě také existují zvuky a motivy, které jsou sluchu příjemné a které hodnotíme jako harmonické. Tóny, které vytvářejí napětí a porušují pravidla, vnímáme jako neharmonické, jako disonanci. Soulad, konsonance je řád hudebního vesmíru, nesoulady jsou anomálie, které se pouze objeví a zmizí v průběhu dokonalého řádu hudby. Tak se hudba stává mikrokosmem všech přirozených jevů. Všechny věci, příroda, astronomie, matematika, věda jsou svým způsobem ve svém základu shodné s filozofickou podstatou a přirozeností hudby.¹⁵¹

Musica humana je hudbou těla, duše a spojení duše a těla. Někde se uvádí také jako organizovaný vzájemný vztah mezi fyzickými a duchovními složkami lidské přirozenosti. Hudba, která zní v těle, je vyjádřena v proporcích těla a stavbě jeho částí, jednotlivých soustav. Je rytmem pulzu i dechu a pravidelně se opakujících potřeb spánku či potravy. Je tónem kvality jednotlivých orgánů. Je prouděním všech tekutin v těle a plynutím vnitřního pohybu života. Zrcadlí vše, „*čím živoucí bytost vstupuje do celého Bytí*“.¹⁵² Hudba duše zní duševními silami a schopnostmi člověka, jeho ctnostmi, souladem rozumu, citu a vůle, v lidských slabostech, negativních sklonech a utrpení se objevují její disonance. Tělo a duše vytvářejí jediný celek, jsou přirozeně propojeny a nemohou být odděleny. Tak vzniká harmonie v jejich spojení, stejně tak se mohou objevit disharmonické oblasti, pokud tento celek nefunguje harmonicky, v souladu.

Toto pojetí se může zdát obtížně pochopitelné, přestože je člověku vlastně nejbližší. Sám Boethius o této hudbě říká: „*Kdokoliv pronikne do svého vlastního já, vnímá lidskou hudbu (musica humana). Protože co sjednocuje nehmotnou podstatu mysli a těla, pokud ne jistá harmonie a, abych tak řekl, pečlivé ladění hlubokých a vysokých tónů, aby vznikl harmonický souzvuk? Co jiného, než tato sjednocuje části duše, která se skládá z racionálního a iracionálního? Co je to, co mísí elementy nebo drží pohromadě části těla v zavedeném pořádku?*“¹⁵³

¹⁵⁰ Krček, 2008, s. 14.

¹⁵¹ Klein, J. Boethius and musica mundana. *Jeff Klein – Ethnomusicologist* [online]. [cit. 2014-02-09] Dostupné z <http://jfkmusichistory.blogspot.cz/2009/10/boethius-and-musica-mundana.html>

¹⁵² Krček, 2008, s. 14-15.

¹⁵³ V anglickém originále: „*Whoever penetrates into his own self perceives human music [musica humana]. For what unites the incorporeal nature of reason with the body if not a certain harmony and, as it were, a careful tuning of low and high pitches as though producing one consonance? What other than this unites the parts of the soul,*

Musica instrumentalis je hudbou vytvářenou pomocí hudebních nástrojů. Zahrnuje také užívání lidského hlasu. Z tohoto pohledu je to jediná úroveň hudby, která je skutečně slyšitelná, vnímatelná sluchem. Podle Boethia je instrumentální hudba analogickým, konkrétním vyjádřením zásadnější, skutečnější a vše prostupující *musiky humana*, nikoliv obráceně. *Musica instrumentalis* může také být jakýmsi přístupovým „oknem“ nebo cestou pro porozumění *musice humana*. *Musica instrumentalis* a *musica humana* mohou být v různé míře rozlišeny nebo spojeny.¹⁵⁴

V souladu s učením středověku a v souvislosti s výše uvedeným Boethius dále rozlišoval ve vztahu k hudbě tři druhy vědění: „*cantores*“ byli ti, co denně hudbu praktikovali, zpívali a hráli na nástroje, dokázali hudbu číst z not a předvést ji; *skladatelé* byli druhým typem, ti, kteří dokáží spojovat slova a hudbu; a „*musici*“ byli ti, kteří měli to privilegium přístupu ke komplexnímu a abstraktnímu učení a věděli, z čeho se hudba skládá, jen oni dokázali hodnotit zpěv a instrumentální hru podle teoretických a racionálních principů. Jak je patrné, mezi *cantores* a *musici* spočívá propastný rozdíl.¹⁵⁵

Z tohoto pojetí čerpal celý středověk a mnozí filozofové až do renesance. Tento koncept také sloužil jako východisko pro pochopení řeckého konceptu hudby, ke kterému položil základy Pythagoras. Z dnešního pohledu se zdá možná podobné pojetí jako trochu staromódní a překonané moderními teoriemi, metodami a technikou. Nicméně někteří muzikoterapeuti z tohoto pojetí čerpají dodnes a např. antroposofická muzikoterapie dokonce pracuje s tímto pojetím jako základním východiskem pro porozumění hudbě a její souvislosti s člověkem.

Obecně je výcvik muzikoterapeutů obvykle doprovázen právě různými metodami, které rozšiřují jejich schopnosti vnímat hudbu a její jednotlivé elementy a jejich zrcadlení v různých úrovních. Prohlubují svou schopnost empatie ke klientovi a zaměření na jeho prožívání, strukturu osobnosti a její projevy (*musica humana*). Dále rozvíjejí svou schopnost dekódovat hudební expresi klienta, dovednost porozumět jeho sdělení na základě zrcadlení ve vlastních pocitech či vycit'ování, ale i zdokonalují svou schopnost improvizace, hudební doprovázení v různých stylech, v nichž se klient hudebně projevuje (*musica instrumentalis*). Také prohlubují svou schopnost nalézat paralely v hudebním a nehudebním světě, a tak rozvíjejí svou kreativitu, originalitu v používání hudby a muzikoterapeutických metod s tím, že i toto vnímání pomáhá muzikoterapeutovi porozumět obecným principům, a tím opět klientovi, ale i sobě samému a vzájemnému vztahování se k sobě navzájem a světu (*musica mundana*). Nakonec i mnoho hudebníků nebo muzikoterapeutů stejně jako někteří klienti mohou prožít skrze hudbu a hudební techniky zážitky jednoty nebo „zvláštního propojení“ s druhými, rozšířeného vědomí, poznání hlubších souvislostí nebo smyslu určitých věcí (*musica divina*) apod.

Důležité je, že tento pohled je možné určitým způsobem zkoumat i dnes a nacházet v něm inspiraci pro chápání vztahů a souvislostí v našem životě, podobností v niterném světě člověka

which...is composed of the rational and the irrational? What is it that intermingles the elements of the body or holds together the parts of the body in an established order?"

Abrams, B. *Musica Humana. When Music breaks the Sound barrier in Music Therapy* [online pptx]. [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: <http://www.healthhumanities.org/documents/AHRC-Health-and-Music-Workshop-Brian-Abrams.pdf> a http://en.wikipedia.org/wiki/Musica_universalis

¹⁵⁴ Tamtéž.

¹⁵⁵ Cattin, 1984, s. 157-8.

s principy, podle nichž funguje svět kolem nás, a tak se o sobě i o světě mnohé můžeme dozvídat, objevovat, nacházet souvislosti, které nám dávají smysl.

Pro ilustraci tohoto přístupu a jeho využití v praxi jsou dále uvedeny některé příklady jako praktické ukázky hudebních prožitkových aktivit. Studenti, není-li uvedeno jinak, jsou dospělé osoby navštěvující kurz muzikoterapie na vysoké škole nebo návštěvníci kurzů muzikoterapie zaměřených na pedagogickou práci s hudbou. Všechna cvičení využívají vždy kruhovou formu, nikdy ne sezení v lavicích nebo za stoly apod.

Příklad z praxe č. 1: Hledat hudební v nehudebním zobrazení

- Motivace, uvedení do tématu: výklad nebo diskuze na téma „hudba existuje i v nehudebním světě“, viz čtyři úrovně hudby podle Boethia.
- Instrukce a provedení: studenti sledují postupně několik vybraných obrazů či obrázků přírodních útvarů: hornaté krajiny, vybrané květiny, sněhové vločky atd. U každé se hned zastavujeme a vzniká diskuze. Najdete v každém obrázku nějaký rytmus? Objevíte v něm nějakou melodii? Lze na obrázcích vnímat nějaký druh hudby? Jakou hudbu mi evokuje pohled na konkrétní obrázek? Každý účastník sděluje své objevy a pokusí se je svým vlastním způsobem vyjádřit, zatleskat rytmus, zaznít melodii, nebo aspoň popsat slovy.
- Cíl: rozšířit pohled studentů na to, co je hudební a co ne, hledat souvislosti, vnímat jinak, kreativně, nevšedně se dívat na věci.
- Reflexe: mohou sdílet všichni ve skupině jeden po druhém, nebo spontánně, kdo chce. Jak tyto objevy souvisí se mnou? Kde na lidském těle lze nalézt podobný rytmus? Mohu ve svém těle objevit podobnou melodii? Je to hudba, nebo to není hudba? Jak to vnímám? Rozumím tomu, jak to vnímají druzí? Je mi některý názor bližší? Některému vůbec nerozumím? Všechny odpovědi jsou správné.

Příklad z praxe č. 2: Hledat hudební v nehudebním světě okolo sebe

- Motivace, uvedení do tématu: výklad nebo diskuze na téma „hudba existuje i v nehudebním světě“, viz čtyři úrovně hudby podle Boethia, možno navázat na předchozí cvičení.
- Instrukce a provedení: studenti mají za úkol sledovat své okolí a mají vybrat jednu melodii a jeden rytmus v nehudebním světě, se kterými se setkají ve svém životě. Umělecky je zpracují a přinesou na další setkání v podobě kresby, fotografie, nahrávky, básně apod. V další hodině probíhá prezentace jednotlivých výtvorů a diskuse o nich.
- Cíl: rozšířit pohled studentů na to, co je hudební a co ne, hledat souvislosti, vnímat jinak, kreativně, nevšedně se dívat na věci.
- Reflexe: mohou sdílet všichni ve skupině jeden po druhém, nebo spontánně, kdo chce. Jak se mi to dělalo? Bylo to pro mě těžké najít něco symbolizujícího rytmus ve svém okolí? Bylo pro mě těžké najít nějakou melodii? Proč tomu tak je? Konzultoval jsem to se svými

blízkými? Co si o tom mysleli a co si o tom myslím já? Proč jsem si vybral právě takové umělecké zpracování příspěvku? Jak vnímám příspěvky druhých? Co se mi na nich líbí, a co ne? Co je mi blízké a čemu nerozumím?

- **Poznámka:** někteří studenti někdy přinášejí vsutku zajímavé, netradiční a velmi originální i krásné výtvary nejrůznějšího druhu od kreseb, maleb, koláží, až po umělecké fotografie a vlastní audio i video nahrávky. Např. kresba jak cinkají rampouchy v zimě, fotografie schodů, nákupních košíků atd.

Příklad z praxe č. 3: Hudba a dech

- **Motivace, uvedení do tématu:** hudba je střídání napětí a uvolnění, střídání polarit (nahore – dole, rychle – pomalu, slabě – silně atd.), např. pro vytvoření tónu je potřeba strunu napnout a znovu povolit, podobně je tomu s tělesnými pochody a pohyby (dech, tep, pohyby stažení a otevření), tělesný pohyb hráče rozvíjí působící kvalitu hraného, skrze fyzický pohyb se hudba skutečně „oživí“ (viz nehybný versus přirozeně se pohybující hráč / zpěvák).
- **Instrukce a provedení:** v uvolněném „tai-chi“ postoji vnímáme svůj dech. Neřídíme ho, jen si ho uvědomujeme. Pak každý v rytmu pocíťovaného dechu pohybuje pomalu a plynule pažemi v gestu otevírání a zavírání, otevírání a zavírání. Procíťujeme tyto pohyby, tyto dvě kvality, jejich střídání a jejich vliv na náš organismus, jaké se vynořují pocity a myšlenky. Vnímáme jednotu pohybu dechu a pohybu těla. Cvičení je možné provádět se zavřenýma očima pro lepší soustředění, není to však nutné. Následuje chvíle ticha a ještě krátkého doznívání prožitého.
- **Cíl:** prohloubit spojení s tělem, prohloubit vnímání těla a jeho pocitů skrze vnímání dechu, poznávat souvislost zákonitostí v hudbě, ve vlastním těle a nehudebním světě
- **Reflexe:** mohou sdílet všichni ve skupině jeden po druhém, nebo spontánně, kdo chce. Jak jsem to cítil? Dokázal jsem se na začátku zaměřit skutečně jen na dech, soustředit se? Jaké myšlenky a pocit ve mně vyvolaly pohyby pažemi? Jak jsem procítil souhru dechu a tělesného pohybu? Jak to na mě působilo? Dokázal jsem procítit obě polarity? Obě extrémní kvality otevření a uzavření? Jaké pro mě jsou? Jak jsem se v nich cítil? Je mi některá z nich bližší? Nebo nepřijemná? S čím tyto kvality mohou souviset? Co všechno se může těmito polaritami manifestovat? Jak je to v mém vlastním životě?
- **Poznámka:** Toto cvičení je spíše rozehřívací, vhodné na začátku kurzu a/nebo určité hodiny. Jde o krátké cvičení, které má naladit studenty na ně samé, na jejich vlastní pocity skrze vnímání vlastního těla. Je vhodné po něm zařadit další cvičení, která budou tématicky navazovat a rozšiřovat první zkušenost o další poznatky a prožitky.

3.3.2 Pythagoras a hudba sfér

„Ve znění strun je geometrie, v prostorovosti sfér je hudba.“ (Pythagoras)¹⁵⁶

Další z možných konceptů kosmické harmonie pochází z učení Pythagora ze Samu. Na jeho velmi propracované a komplexní učení navazovala řada myslitelů a filozofů antiky až do dob renesance a rozpracovávali toto učení dál, hledali další souvislosti. Také výše zmíněný Boethiův pohled navazoval na základy položené Pythagorem.

Pythagoras ze Samu, narozený okolo 570 př. n. l., byl nejen velkým řeckým filozofem, ale také matematikem a astronomem. V dospělém věku údajně hodně cestoval po východních zemích, dokonce zavítal až do Indie, pobýval v Egyptě, a na všech těchto cestách načerpal vědění zejména od kněží různých mystérií, které dále přednášel ve své vlastní škole, již založil v Krotónu.¹⁵⁷ Sám Pythagoras nezanechal žádné spisy, jeho učení pouze zaznamenali a dále rozvinuli jeho žáci. Jeho život i učení byly jistě pozoruhodné. Shrňme však pouze ta nejdůležitější poznání, která souvisí s touto prací a filozofickými souvislostmi hudby.

Hlavní předměty, které se vyučovaly v jeho škole, byly aritmetika, geometrie, astronomie a teorie hudby. Učení v těchto oborech tvořilo vnitřně sladěný, nedílný celek, jeho jednotlivé části byly v harmonickém souladu a bylo možno je pojmout a použít pouze jako jednotný celek.¹⁵⁸ Základním pojítkem mezi nimi byl metafyzický princip, že matematické vztahy vyjadřují kvality, které se manifestují v číslech, viditelných úhlech, tvarech a zvucích, vše je pak propojeno v určitých proporcích, poměrech.¹⁵⁹

Podle tohoto učení je vesmír uspořádán podle přesného řádu, který lze vyjádřit čísly. Pohyby vesmírných těles odpovídají určitým číselným poměrům a lze je převést na matematické vztahy. Tyto číselné vztahy znázorňují nádhernou hudební harmonii v pohybu hvězd.

Každé těleso v pohybu vyluzuje určitý zvuk, tedy i při pohybu vesmírných těles vzniká hlasitý zvuk, při jejich pravidelném pohybu vzniká tón, který ovšem není běžně slyšet. Každá z planet zní určitým tónem založeným na jejich oběžné dráze a kombinace těchto tónů tvoří hudební stupnici. Vesmírná tělesa se pohybují v kruhu, výška jejich tónu závisí na rychlosti pohybu tělesa, ty, co se pohybují blíže středu vesmíru a kolují pomaleji, vydávají hluboké zvuky, vzdálenější a rychle se pohybující planety vydávají vysoké zvuky. Kvalita života na Zemi pak zrcadlí tenor hvězdných zvuků.¹⁶⁰ Tyto všechny zvuky vytváří harmonický souzvuk označovaný jako symfonie sfér nebo také **hudba sfér**.¹⁶¹ (Někdy se využívá pojmu *musica universalis*, stejně jako u Boethia.)

¹⁵⁶ V anglickém originále: “*There is geometry in the humming of the strings, there is music in the spacing of the spheres.*” Music Quotes [online]. © 201-2014 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: http://www.brainyquote.com/quotes/topics/topic_music.html

¹⁵⁷ Kolektiv autorů. Pythagoras ze Samu. *Quido magazín. Osobnosti* [online]. [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: <http://www.quido.cz/osobnosti/pythagoras.htm>

¹⁵⁸ Paprotný, T. Stručné dějiny antické filozofie. Kap. Pythagoras a pythagorejci. In: *Portál* [online]. © 2005-2012 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4875>

¹⁵⁹ *Musica universalis*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 24 March 2014 [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Musica_universalis

¹⁶⁰ Tamtéž.

¹⁶¹ Čírtková, L. Pythagoras a pythagorejci. *Portál* [online]. © 2005-2012 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4875>

Pojem hudba sfér se vžil i jako určitá metafora, pojmenování obecného principu, harmonického vzorce, podle něhož je uspořádán svět. Harmonie je stav, který je předpokladem krásy, krásným je nazýváno to, jehož části jsou v harmonických vztazích. A harmonie je vyjádřením vůle věčného dobra, pocházejícího ze Stvořitele.¹⁶²

Hudební a kosmické struktury mohou být vyjádřeny stejnými matematickými vztahy¹⁶³ a jejich zkoumání vyžaduje vědění o číselných poměrech. „*Hudba je číslo a vesmír je hudba.*“¹⁶⁴ Hudební číselné poměry Pythagoras objevil experimentováním s různými strunami, např. na lyře nebo s jedinou strunou nataženou na kusu dřeva, s tzv. monochordem. Zjistil, že existuje přímý vztah mezi délkou struny a tóny stupnice: poloviční struna zní o oktávu výš, dvoutřetinová o kvintu atd. Tyto intervaly mezi harmonickými zvukovými frekvencemi tvoří jednoduché číselné vztahy:

- oktáva 1:2
- kvinta 2:3
- kvarta 3:4
- velká tercie 4:5
- malá tercie 5:6
- velká sekunda 8:9 / 9:10
- malá sekunda 15:16.¹⁶⁵

To znamená, že oktávu získáme při rozdělení struny na přesnou polovinu. Strunu můžeme uříznout, nebo jen v tomto bodě zmáčnout. Slyšitelný výsledek bude stejný, oktáva k základnímu tónu. Budeme-li měřit frekvenci tónu, zjistíme, že skutečně oktáva, tato poloviční struna, má dvounásobnou frekvenci než základní tón, tedy poměr 1:2. Zvolíme-li jako základní tón C s frekvencí 256 Hz, potom oktáva (C 1) zní při dva krát 256 Hz, tedy při 512 Hz.

Tuto rozpůlenou strunu (C 1) můžeme dále rozdělit na půl a opět získáme další vyšší oktávu (C 2, viz obr. č. 1). Pokud ji však rozdělíme na dvě třetiny, získáme kvintu (G 1). Tato kvinta má trojnásobnou frekvenci než základní tón C, tedy tři krát 256 Hz = 768 Hz. Jsou tedy v poměru 1:3, nicméně v poměru ke frekvenci, z níž jsme kvintu získali, je to 512:768 = 2:3, což odpovídá přesně Pythagorovým výpočtům.

Čtyřnásobnou frekvenci než základní tón C má následující kvarta, tedy čtyři krát 256 Hz = 1024 Hz (dostaneme tón C 2). Ten je v poměru 256:1024, tedy 1:4 k základnímu tónu C. Ke kvintě, z níž jsme kvartu vytvořili, je však v poměru 3:4, přesně podle Pythagorových propočtů.

¹⁶² The Pythagorean Theory of Music and Color. *Internet Sacred Texts Archive* [online]. © 2011, Evinity Publishing INC [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: <http://www.sacred-texts.com/eso/sta/sta19.htm>

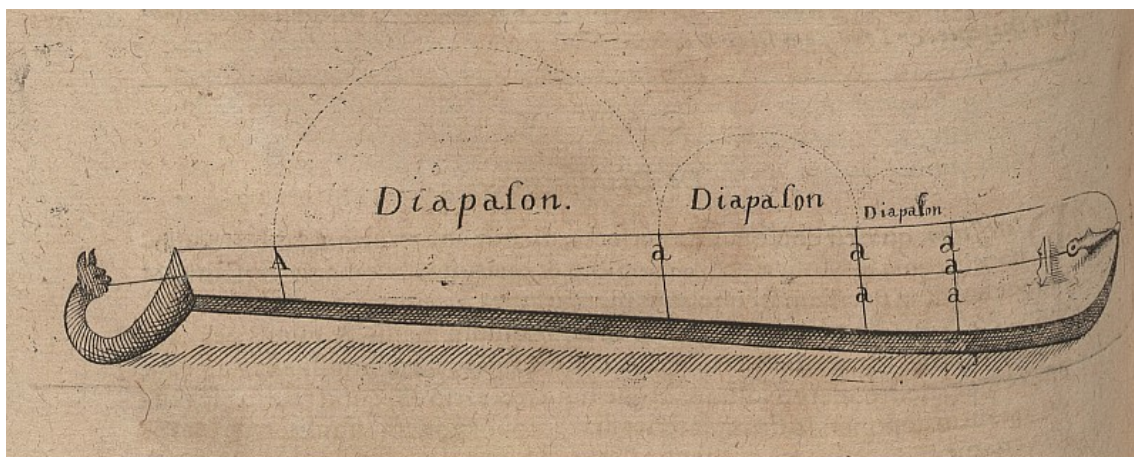
¹⁶³ Illich, G. Musica mundana, Aristotelian natural philosophy and ptolemaic astronomy. *Early Music History: Cambridge Journals* [online]. 04 September 2002, Cambridge University Press, vol. 21/October 2002, pp 37-74 [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=118007>

¹⁶⁴ Richards, M. Pythagoras and Music. *Rosicrucian Order* [online]. © 2010 Rosicrucian Order, AMORC, s. 33 [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: https://www.rosicrucian.org/publications/digest/digest1_2009/05_web/07_richards/07_richards.pdf

¹⁶⁵ Felber, Reinhold, Stückert, 2005, s. 41.

Takto můžeme pokračovat dále. Stejná matematická zákonitost intervalů je obsažena i v poměrech alikvotních tónů, jimž se říká tzv. alikvotní řada (viz kapitolu 2.5.2).

Obr. 1 Monochord¹⁶⁶ (Diapason je výraz pro oktávu v Pythagorejském ladění, zde ukazuje dělení struny vždy v polovině, takže vznikne vyšší a vyšší oktáva.)



Zajímavou souvislostí je také využívání pentagramu. Pythagorejci jej nosili jako své znamení, chápali jej jako symbol pro lidskou bytost, která je manifestací kosmických zákonitostí. V pentagramu se vyskytují čtyři úhly, jejichž velikosti jsou od nejmenšího k největšímu 36°, 72°, 108° a 144°. Jejich vzájemné poměry odpovídají předešlým poměrům získaným studiem struny, tedy 1:2:3:4.¹⁶⁷ Zde se objevuje tzv. „tetraktys“ (viz níže v textu).

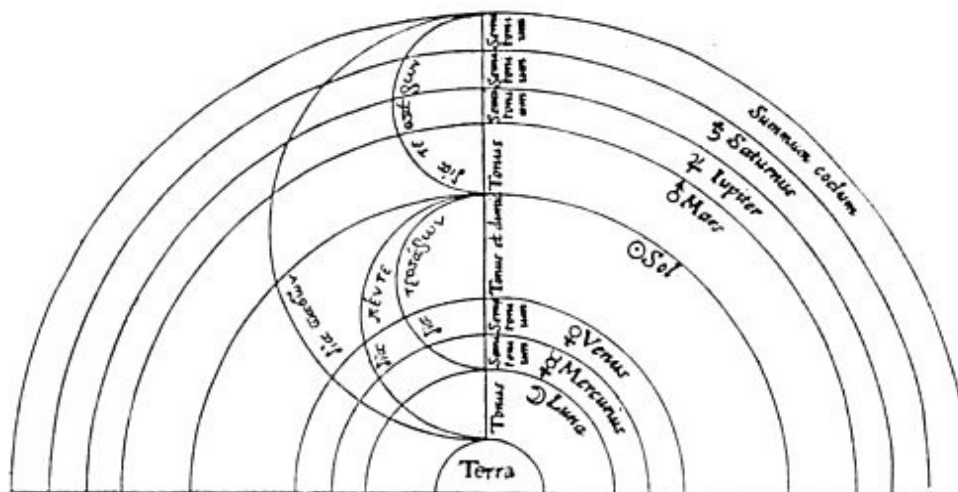
V konceptu harmonie sfér je mezi Zemí a sférou hvězd právě oktáva, podle Pythagora je to nejdokonalější harmonický interval. Mezi Zemí a Měsícem je interval jednoho tónu, od sféry Měsíce ke sféře Merkuru se jedná o půl tónu, dále k Venuši je půl tónu, od Venuše ke Slunci jeden a půl tónu, dále k Marsu jeden tón, k Jupiteru další půl tón, k Saturnu půl tón a nakonec od Saturnu ke sféře hvězd poslední půl tón. Celkový součet všech těchto intervalů je šest celých tónů stupnice.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Monochord. In: *Wikimedia Commons: the free media repository* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, 10. April 2009 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fotothek_df_tg_0006260_Musik_%5E_Harmonik_%5E_Monochord_%5E_Einsaiter.jpg

¹⁶⁷ Vztah strany ramene a vnitřního pětiúhelníku odpovídá navíc poměru tzv. zlatého řezu, který sice Pythagorejci neuznávali, protože jej nebylo možno vypočítat jako celé číslo, nicméně dnes je udáván jako důležité estetické měřítko, a navíc v tomto poměru je konstruována většina částí lidského těla.

¹⁶⁸ The Pythagorean Theory of Music and Color. *Internet Sacred Texts Archive* [online]. © 2011, Evinity Publishing INC [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: <http://www.sacred-texts.com/eso/sta/sta19.htm>

Obr. 2 Intervaly
a harmonie sfér¹⁶⁹



Do doby Pythagora se používala lyra se sedmi strunami. Pythagoras zjistil, že aby byly intervaly kompletní a v perfektní harmonii, je třeba, aby byla oktáva součástí existující stupnice. Proto nástroj obohatil o další osmou strunu, oktávu. Filozoficky i hudebně vytvořil to, čemu říkal harmonie (jednota, soulad). Oktáva jako nejdokonalejší interval „není jenom znění prvního tónu na vyšší úrovni, oktáva je dovršení stupnice a všech intervalů v ní obsažených.“¹⁷⁰ Rudolf Steiner, filozof dvacátého století, doplnil tuto myšlenku vyjádřením, že „vycit'ování oktávy nás vede k nalezení našeho já na vyšší úrovni.“¹⁷¹

Pythagorovo studium matematických proporcí hudebních intervalů ho přesvědčilo, že hudba lidského organismu bude reagovat na tyto vztahy různými způsoby. Objevil hluboký efekt různých druhů hudby na smysly a emoce a využíval je k ovlivňování mysli nebo těla jako tzv. „hudební medicínu“. Údajně vyléčil mnohé potíže na těle i duchu právě hrou určitých připravených hudebních skladeb. Používal určité rytmy, stupnice a písně, využíval je konkrétně k léčení těla, mírnění vášní, pro usínání nebo probouzení, relaxaci nebo stimulaci určitých nálad atd.¹⁷² Je pravděpodobné, že objevil vztahy mezi sedmi řeckými hudebními mody a planetami, s nimiž souvisejí také různé temperamenty a vášně. Ty je možné proto vhodnou hudbou zklidnit nebo naopak rozvířit.¹⁷³

Ukažme si tyto souvislosti na konkrétním příkladu. Např. plíce mají dvě části, levá menší část má dva laloky a pravá větší část tři laloky. Tedy poměr 2:3. Tomuto poměru odpovídá kvinta. Podle různých praktických zjištění kvinta skutečně souvisí s dýcháním a její zařazení do hraných

¹⁶⁹ Obrázek převzat z textu: The Pythagorean Theory of Music and Color. *Internet Sacred Texts Archive* [online]. © 2011, Evinity Publishing INC [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: <http://www.sacred-texts.com/eso/sta/sta19.htm>

¹⁷⁰ Richards, M. Pythagoras and Music. *Rosicrucian Order* [online]. © 2010 Rosicrucian Order, AMORC, s. 32 [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: https://www.rosicrucian.org/publications/digest/digest1_2009/05_web/07_richards/07_richards.pdf

¹⁷¹ Tamtéž.

¹⁷² Richards, M. Pythagoras and Music. *Rosicrucian Order* [online]. © 2010 Rosicrucian Order, AMORC, s. 34 [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: https://www.rosicrucian.org/publications/digest/digest1_2009/05_web/07_richards/07_richards.pdf

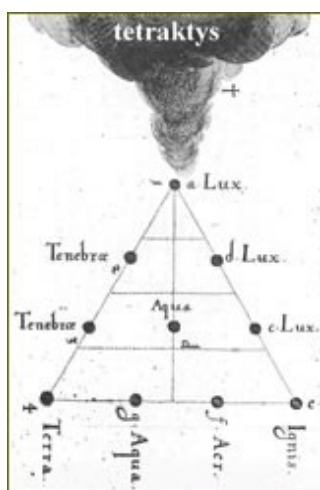
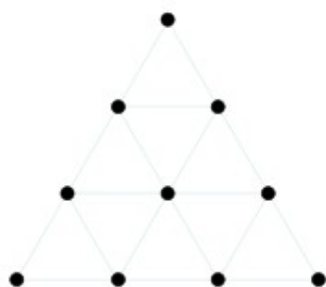
¹⁷³ The Pythagorean Theory of Music and Color. *Internet Sacred Texts Archive* [online]. © 2011, Evinity Publishing INC [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: <http://www.sacred-texts.com/eso/sta/sta19.htm>

skladeb může zmírnit potíže s dýcháním nebo s plícemi.¹⁷⁴

Doplňme ještě pár Pythagorových poznatků k povaze samotných čísel (zejména s ohledem na souvislost s hudebními elementy rytmu a taktu, o kterých bude pojednáno později). Pythagorejci využívali pouze čísla celá, nebo jejich vzájemné poměry, obdivovali jejich vlastnosti a úlohu v kosmu.¹⁷⁵ Za počátek je považováno číslo jedna, z něhož povstalo veškeré jsooucn. Z něho vyšly i obě číselné řady, sudá a lichá, které stojí proti sobě a reprezentují opačné polarity, liché je mužské, světlo, řád, pozitivní, klid, omezené..., sudé je ženské, temnota, chaos, negativní, pohyb, neomezené.¹⁷⁶ I jednotlivým číslům byly přisuzovány určité kvality. Např. číslo jedna je tvůrcem ostatních čísel, dvojka je prvním ženským číslem, číslem rozdělování a sváru, číslo tři je prvním mužským číslem, které je znakem harmonie, protože spojuje jednotu a svár, čtyřka je nositel spravedlnosti a řádu atd.

Tato první čtyři čísla tvoří tzv. posvátnou čtveřici, „posvátnou tetraktys“, číslo deset. Ta vzniká jejich součtem $1+2+3+4$, znázorňuje se jako pyramida deseti bodů. Sjednocuje čísla reprezentující všechny rozměry, proto v sobě spojuje všechno vědění. Také v sobě slučuje všechny znaky jedinečnosti (vyjádřené jedničkou), polarity (vyjádřené dvojkou), harmonie (vyjádřené trojkou) a prostoru hmoty (vyjádřené čtyřkou).¹⁷⁷ Jednička je rovněž jednotu, zdroj všeho, otec, ale také bod, dvojka je matka, linie nebo příčka, trojka je plocha a čtyřka je objem. Čtyřka jsou také elementy, z nichž vše hmotné je stvořeno: oheň, voda, vzduch. Obsahuje hudební poměry 1:2, tedy oktávu, 2:3, tedy kvintu a 3:4, tedy kvartu. Uvnitř je šestiúhelník se středovým bodem, sedmička je další důležité symbolické číslo (např. symbolizuje sedm dní v týdnu apod.)¹⁷⁸ Tetraktys je symbol kosmické jednoty, absolutna, který v sobě skrývá řád světa, obsahuje celou strukturu jsooucn a základy hudební teorie.¹⁷⁹

Obr. 3 Tetraktys
(různá vyobrazení)¹⁸⁰



¹⁷⁴ Čerpáno ze studia muzikoterapie školy Dorion v Pensylvanii, USA. Také in Felber, Reinhold, Stückert, 2005, s. 43.

¹⁷⁵ Přebyl, 2010.

¹⁷⁶ Paprotny, T. Stručné dějiny antické filozofie. Kap. Pythagoras a pythagorejci. In: *Portál* [online]. © 2005-2012 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4875>

¹⁷⁷ Přebyl, 2010.

¹⁷⁸ Tetraktys inside ouroboros. *Kyoto Observer* [online]. November 10, 2008 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://kyotoobserver.wordpress.com/2008/11/10/tetraktys-inside-ouroboros/>

¹⁷⁹ Paprotny, T. Stručné dějiny antické filozofie. Kap. Pythagoras a pythagorejci. In: *Portál* [online]. © 2005-2012 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4875>

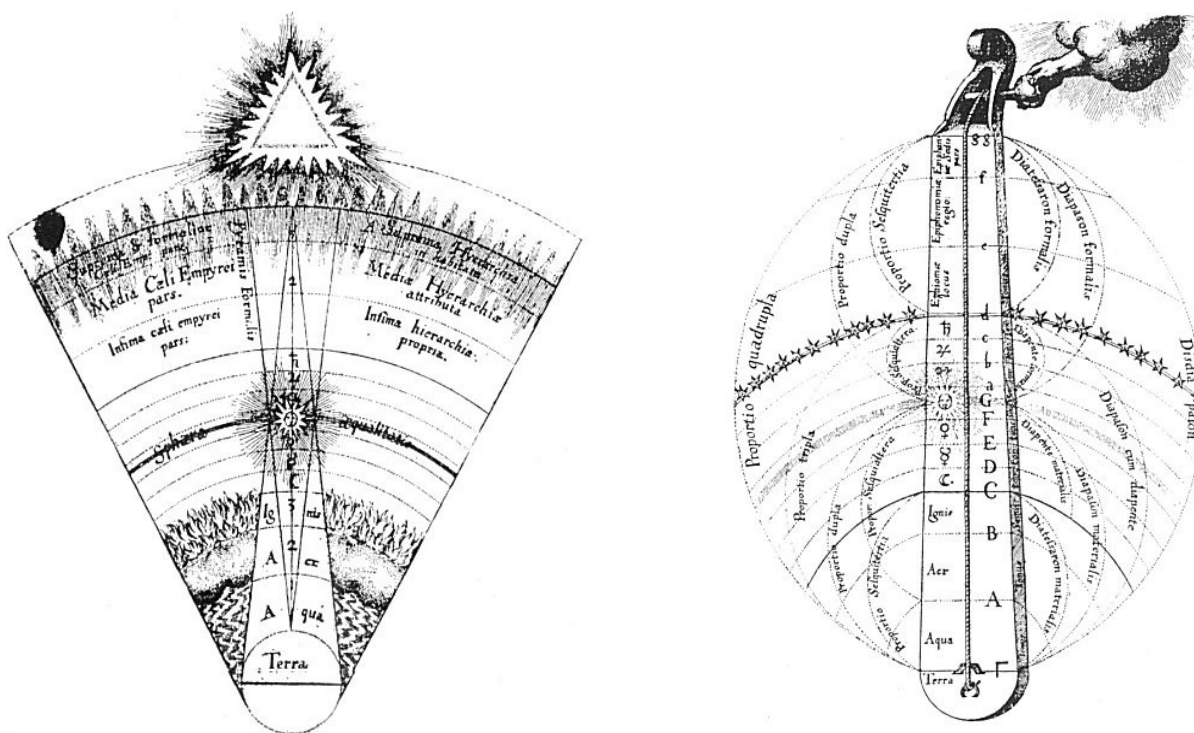
¹⁸⁰ Obrázek vlevo převzat z: Pitágoras. In: *Wikipedia: la enciclopedia libre* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, 24 mar 2013 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://es.wikipedia.org/wiki/Pitágoras>

Obrázek uprostřed převzat z: Tetraktys. *O-live music* [online]. [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://www.o->

K celkovému obrazu vesmíru a života patří i Pythagorovo přirovnání světa k vesmírnému monochordu, který reprezentuje odstupňování energie a substance mezi zemí a absolutní nepodmíněnou silou. Poukazuje na patnáct úrovní bytí. Nejvyšší, patnáctá sféra, je neomezený a nekonečný život, následuje vyšší, střední a nižší nebe, sedm planet, čtyři elementy se zemí jako nejhutnější substancí. Směrem nahoru ubývá substance a přibývá energie, ve sféře slunce je jejich stav vyrovnaný. Světový monochord je hypotetickou strunou nataženou mezi zemí a nebem.¹⁸¹

Proto také říkával: „*Studujte monochord a poznáte tajemství vesmíru.*“¹⁸² A že studiem jedné vibrující struny můžeme pochopit mikrokosmické aspekty zvukové vibrace a díky tomu potom pochopíme i makrokosmické zákony vesmíru.

Obr. 4 Harmonie světového monochordu¹⁸³



Ačkoliv je Pythagorovo učení založeno v mnohém na studiu matematiky a číselných zákonitostí objevujících se nejen v hudbě, ale všude ve světě, jeho vhléd proniká hluboko až k mystické stránce čísel a hudby, k univerzální harmonii, vnímatelnou skrze čísla a kterou je Bůh.¹⁸⁴ Slovy

livemusic.com/tetraktys/main.htm

Obrázek vpravo převzat z: Tetraktys inside ouroboros. *Kyoto Observer* [online]. November 10, 2008 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://kyotoobserver.wordpress.com/2008/11/10/tetraktys-inside-ouroboros/>

¹⁸¹ The Pythagorean Theory of Music and Color. *Internet Sacred Texts Archive* [online]. © 2011, Evinity Publishing INC [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: <http://www.sacred-texts.com/eso/sta/sta19.htm>

¹⁸² Goldman, 2002, s. 30.

¹⁸³ Obrázky převzaty z: The Pythagorean Theory of Music and Color. *Internet Sacred Texts Archive* [online]. © 2011, Evinity Publishing INC [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: <http://www.sacred-texts.com/eso/sta/sta19.htm>

¹⁸⁴ Richards, M. Pythagoras and Music. *Rosicrucian Order* [online]. © 2010 Rosicrucian Order, AMORC, s. 34-35 [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: https://www.rosicrucian.org/publications/digest/digest1_2009/05_web/07_richards/

pythagorejského učení řečeno: „vše, co existuje, má hlas a všechny bytosti věčně pějí chválu Stvořiteli. Člověk nedokáže slyšet tyto božské melodie, protože jeho duše je pohlcena v iluzi hmotné existence. Když se osvobodí od pout nižšího světa s jeho omezeními, hudba sfér bude znovu slyšitelná... a když lidská duše znovu nabyde svůj pravý stav, nejen že uslyší božský chór, ale připojí se k němu v nekončícím chvalozpěvu k tomu věčnému Dobru, které řídí nespočet svých částí a stavů Bytí.“¹⁸⁵

Mohli bychom pokračovat v dalším výčtu zajímavých poznatků, myšlenek a souvislostí.¹⁸⁶ Shrňme nyní, že Pythagoras objevil hudební zákonitosti a řád za hudebními zvuky. Podle Pythagora může být veškerá hudba zredukována na matematické vztahy a stejný matematický řád a vztahy jako jsou v hudbě, existují také v přírodě i celém vesmíru. Takže celý vesmír proniká jednotná zákonitost. Dalším základním principem pythagorejského učení bylo, že praktikování (této) filozofie může transformovat duši, která má potenciál překročit zemskou úroveň a sjednotit se s Jedinou Podstatou (kvintesencí). Potom duše poznává a zažívá, že vesmír je harmonický (souladný).¹⁸⁷

Toto učení vybízí při nejmenším k zamyšlení nad celkovým uspořádáním vesmíru i našeho světa, vnějšího i vnitřního, které při vši organizovanosti se jeví být vším, jen ne „náhodným“ uskupením hmotných částic vzniklých jakýmsi vesmírným výbuchem. V celém vesmíru podle Pythagorových objevů panuje harmonický řád a jednotná zákonitost souvislostí a vztahů. Je-li svět takto stvořen, jako fungující propojený celek, musí být součástí inteligentního Bytí, ze kterého je takto inteligentně vytvářen. A člověk jej skrze objevování zákonitostí poznává a přichází tak i k oné samotné nejvyšší sféře.

Jak toto vědění mohu využít pro sebe? Může být pochopení některých vztahů, proporcí nebo poměrů ve světě vodítkem i pro mě osobně? Může mít toto poznání pro mě osobně nějaký význam? Mohu tedy na základě fungování určitých zákonitostí usuzovat na fungování stejných nebo podobných zákonitostí ve svém životě? Jak tato zjištění mohu aplikovat ve svém osobním životě? Co z toho všeho mi dává nějaký smysl? A jak se vztahuji k jednotlivým sférám? Co si o nich myslím? Mají pro můj život nějaký význam? Jak se vztahuji k tomu, co mě přesahuje? Čemu věřím a čemu nikoliv? Čemu důvěřuji a na co spoléhám? Jaké životní momenty mají pro mě osobně transformační sílu? Apod.

To jsou důležité otázky, které nás mohou vést k zamyšlení nad souvislostí hudby a toho, co se jeví být nehudebním...

07_richards.pdf

¹⁸⁵ Volně přeloženo podle textu in The Pythagorean Theory of Music and Color. *Internet Sacred Texts Archive* [online]. © 2011, Evinity Publishing INC [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: <http://www.sacred-texts.com/eso/sta/sta19.htm>

¹⁸⁶ Za všechny zmiňme ještě tzv. Pythagorejské ladění, které je přirozené, ne temperované, a provádí se po kvintách; určité souvislosti zvuků a barev, které byly dalšími mysliteli rozpracovány do vztahů mezi sedmi planetami, sedmi základními barvami a sedmi tóny; někdy zmiňovaný tzv. zlatý řez jako ideální estetická proporce, ale s Pythagorovým učením přímo nesouvisí atd.

¹⁸⁷ Lawror, R. Sacred Geometry. In: Livergood, N. D. *The Pythagorean System* [online]. [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: http://www.hermes-press.com/pythagoras_index.htm

Příklad z praxe č. 4: Hudební intervaly a barvy¹⁸⁸

- Motivace, uvedení do tématu: v hudbě existuje 7 základních tónů, lze je vyjmenovat (C, D, E, F, G, A, H), stejně jako ve výtvarnu 7 základních barev duhy, lze je vyjmenovat, jak jdou za sebou (červená, oranžová, žlutá, zelená, světle modrá, tmavě modrá či indigo, fialová). Je možné zopakovat i vybrané intervaly, není to však nutné, jejich pojmenováním více zapojujeme intelektovou složku a brzdíme spontánní expresi.
- Instrukce a provedení: učitel/lektor hraje různé intervaly na vybraný hudební nástroj. Každý interval několikrát zopakuje. Studenti vnímají a procítují kvalitu hraného intervalu a snaží se najít podle svého pocitu intervalu odpovídající barvu. Studenti mohou naslouchat se zavřenýma očima a po každém jednotlivém intervalu sdílet své názory s ostatními, nebo si je mohou zapsat a pokračovat k dalšímu intervalu. Při poslechu je možné také přímo malovat vybranou barvou.
- Cíl: uvědomovat si, že některé souvislosti mohou být vnímány objektivně, jiné subjektivně, posilovat schopnost „naladit“ se na sebe, co cítím a jak, obohatit své vnímání o propojení smyslových modalit a emocí, nacházet nevšední souvislosti, rozvíjet kreativitu
- Reflexe: následuje diskuze nad souvislostí barev a hudby, ev. zájemné prohlížení a komentování výtvorů. Jak jsem to cítil? Bylo to pro mě těžké se rozhodnout pro určitou barvu, nebo jsem ji viděl hned, šlo to jakoby samo? V čem se shoduji s druhými a v čem se rozcházíme? V čem se shoduje většina? Jak se dá popsat kvalita jednotlivých intervalů slovy? K čemu se dá přirovnat, čemu se podobá? Může být hudba barevná? Může být barevné číslo?
- Poznámka: lze provést i v případě samotných tónů, procítovat jakou kvalitu má C, jakou D atd., a nějakým způsobem ji popsat, vyjádřit, studenti nemusí vědět, o který tón se právě jedná, jeho jméno mohou zkusit na závěr uhodnout.

3.3.3 Náda Brahma

„Dnešní vědecký výzkum přinesl odhalení, že všechno stvoření je energie v pohybu, vibrace, každá vibrace má svůj zvuk, barvu, vizuální vzor. Když je tato vibrace dost pomalá, poznáváme ji jako náš hmotný svět.“ (Sherryl Gates)

Následující pojetí hudby pochází z východního pohledu na život a na svět, který je utkaný z filozoficko-náboženských postojů opírajících se zejména o meditační praxi a duchovní vhled indických a dalších východních mudrců. V zemích jako je Indie jsou život i kultura oproti západnímu stylu života velmi úzce spjaty právě s duchovními aspekty života prezentovanými mnohými starověkými i novějšími duchovními texty, zejména rozsáhlým komplexem véd,¹⁸⁹ súter

¹⁸⁸ Cvičení je inspirováno cvičením uvedeným in Weber, 2009, s. 125.

¹⁸⁹ Na západě nejznámější součástí védské literatury jsou obvykle Upanišády, Purány nebo epos Mahábhárata, jehož

nebo gít a dalších. Účelem všech těchto textů je poskytnout poznání o seberealizaci neboli osvícení a poskytnout návody k praktikování duchovního života, který vyústí ve vysvobození. V obyvatelích je obvykle hluboce zakořeněná úcta a uctívání mudrců a svatých mužů i žen, kteří dosáhli tohoto cíle nebo představují živé ztělesnění této nauky, ale i uctívání různých božstev, které symbolizují různé božské aspekty. Proto také následující pojetí hudby je neodmyslitelně spojeno s respektem k duchovnímu učení a filozofii, není však vázáno na žádné konkrétní z nich.¹⁹⁰

Pojem Náda Brahma pochází původně ze sanskrtu. Překlad a výklad sanskrtu je jako u mnohých dalších východních jazyků mnohavrstevný. Nelze jej tedy přeložit jediným způsobem, ale naopak mnohým způsobem, v různých úrovních pochopení, které je zejména založené na hloubce vlastní zkušenosti duchovního adepta.

„*Nada*“ znamená zvuk, může však být přeloženo i jako hudba, nebo zvuková vibrace či pouze vibrace, nebo vyzařující, proudící energie. Z tohoto slova odvozené „*nadi*“ znamená také řeka, proud, proudící, znějící, nebo též proud zvuku či proud vědomí. Tento pojem je obsažen už ve védských textech.¹⁹¹

„*Brahma*“ je označení jednoho z aspektů Boha, z klasické hinduistické trojice Brahma – Višnu – Šiva označuje boha stvořitele (vedle udržovatele a ničitele). Brahma jako bůh stvořitel je však i stále součástí svého stvoření, v němž je neustále přítomen. Proto je také často zobrazován se čtyřmi hlavami, které hledí každá jedním světovým směrem. Brahma tedy znamená též vesmír, kosmos.¹⁹² V odvozeném tvaru „*Brahman*“ označuje zcela nepopsatelný základ všeho,¹⁹³ transcendentní nekonečné a neomezené božství, božské vědomí. Je to prvotní síla vesmíru, rovněž označení vnitřního vědomí člověka i všech živoucích bytostí. V Upanišádách i Védách Brahman znamená absolutno, život, radost, prázdnotu, vše, co existuje je Brahman nebo Svaté Slovo, které nemůže být vysvětleno, je bez podmíněnosti a vlastností, obsahuje v sobě vše jako oceán obsahuje všechny kapky, ze kterých sestává, je neviditelnou jednotou všech bytostí.¹⁹⁴

Překlad termínu Náda Brahma se tedy uvádí jako „zvuk je Bůh“ nebo „Bůh je zvuk“, také jako „zvuk Boha“. Zároveň to znamená svět je zvuk, vesmír je zvuk, stvořené je zvuk. Ale také zvuk je radost, a dokonce prázdnota je zvuk, a nakonec duše a duch jsou zvuk.¹⁹⁵

Všechny tyto překlady nejsou v protikladu, ale vzájemně se doplňují, což vychází z povahy sanskrtského jazyka. Součástí této povahy sanskrtu je také schopnost připravenému duchovnímu adeptovi zprostředkovat přímou zkušenost významu slov na takové úrovni, kterou je schopen přijmout, neboť sanskrt původně sloužil právě pro uchování a transmisi duchovního učení.

Pokud je tedy celý vesmír zvukem, vše stvořené, všechny bytosti i samotný Bůh, pak se jistě oprávněně můžeme ptát, co je to za zvuk, o který se jedná? To je jistě důležitá otázka, která se táže po prvotní substanci, ze které je tvořen vesmír, jeho bytosti i my sami a pravděpodobně může

součástí je Bhagavadgíta. Jejich stáří se datuje různě, nejstarší části véd jsou údajně 5 000 let staré.

¹⁹⁰ Podobné pojetí nebo zmínky o původním zvuku, ÓM apod., můžeme najít jak v hinduismu, buddhismu, džinismu, taoismu nebo dalších nábožensko-filozofických směrech.

¹⁹¹ Berendt, 1991, s. 15-16.

¹⁹² Berendt, 1991, s. 17.

¹⁹³ Brahmá. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 8. 4. 2012 13:50 [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Brahmá>

¹⁹⁴ Berendt, 1991, s. 17-18.

¹⁹⁵ Berendt, 1991, s. 18.

nabývat různých podob.

Jednu z klíčových odpovědí lze nalézt v dílech indického učence a mudrce Abhinavagupty (960-1020 n. l.). Abhinavagupta byl jedním z největších indických filozofů a mystiků, věnoval se však také estetice, hudbě, poezii a dramatu, a zanechal silný vliv v celé indické kultuře.¹⁹⁶

Abhinavaguptovo pojednání o estetice lze nalézt v několika jeho dílech. Ve svém nejdůležitějším a velmi rozsáhlém díle *Tantralóka* pojednává ve vztahu k hudbě o dvanácti úrovních zvuku, které budou popsány dále. K estetickému prožitku Abhinavagupta říká, že existují dvě světské zkušenosti blízké zkušenosti Boha, který je nejvyšší zkušeností, jakou může člověk ve svém životě mít. Těmito dvěma světskými zkušenostmi jsou sex a estetika – zkušenost všech forem umění. Podle Abhinavagupty může člověka každá z těchto zkušeností, pokud je užita správně, dovést k Absolutnu. „*Umění vyživuje nejvyšší aspekty posluchače, jeho citlivost, poskytující mu zkušenost pravého Já náhlým zábleskem zářícího světla Vědomí.*“¹⁹⁷

Umění je tedy něco za zkušeností světa. Umění nemá pouze vyvolávat určité pocity, ale skutečné umění ještě k tomuto emotivnímu náboji musí mít výraznou sugesci a schopnost vyvolávat různé významy. Skutečná estetická zkušenost nestimuluje pouze smysly, ale také imaginaci, která přenesení diváka do jeho vlastního světa. Tato emoce zbavuje individualitu jejích pout osvobozením se od elementů, které ji udržují, jako je místo, čas atd., a povznáší ji do úrovně univerzální jednoty. Proto pochází umění ve své podstatě z mimosmyslové úrovně za světem. Proto také Abhinavagupta připisuje umění božský stav a tzv. Shanta rasu jako nejzazší rasu.¹⁹⁸

Abhinavagupta vysvětluje dále teorii rasy (Rasa Dhvani) a popisuje osm základních ras. Rasa je pojem používaný v indické estetice, ale také právě v duchovních textech, a znamená esenci, chuť, určitý druh prožitku, nálady či emoce, duchovní substanci určitého prožitku. Zde se jedná o esenci estetické zkušenosti, kterou zakouší divák/posluchač estetického díla jako mentální nebo emoční stav. Původně se uvádělo osm základních rás, ke kterým Abhinavagupta přidal devátou, transcendentní (první je uvedena rasa – atmosféra, nálada; druhé je vyjádření emočního prožitku; v závorce sanskrtský název):

1. erotická, milostná – láska (sringara rasa)
2. komická, humorná – veselí, radost, smích (hasya rasa)
3. dojemná, žalostná, budící soucit – smutek, lítost, zármutek, strast (karuna rasa)
4. vzteklá, rozrušená, divoká – hněv, zlost, vztek (raudra rasa)
5. hrdinská, heroická – vznešený entuziasmus (vira rasa)
6. hrozná, strašná, mizerná – strach, obava, úzkost (bhayanaka rasa)
7. protivná, odporná, hnusná – odpor, nechutenství, hnus (bibhatsa rasa)
8. úchvatná, skvělá, báječná – údiv, podivení, zázrak (adbhuta rasa)
9. ničím nerušený klid, pokoj – vyrovnanost, klid, ticho, průzračnost (shanta rasa)¹⁹⁹

¹⁹⁶ Abhinavagupta. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, June 2013 [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Abhinavagupta>

¹⁹⁷ Volně přeloženo podle Shankarananda, 2006, s. 211.

¹⁹⁸ Kher, G. K. A glimpse into Abhinavagupta's ideas on aesthetics. *Saints and sages. Ancient and Modern Ascetics in Kashmir* [online]. [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: <http://www.ikashmir.net/abhinavagupta/article4.html>

¹⁹⁹ Čerpáno ze zatím nepublikovaného zdroje Krutina, J. Duchovní moc vědomí, s. 274.; Sankarananda, 2006, s. 212-213. a dále z: Rasa (aesthetics). In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia

V některých zdrojích se uvádí ještě další rasy, které přibýly časem jako 10. rodičovská láska (vatsalya rasa) a 11. duchovní oddanost – zbožnost, náboženská úcta a láska nebo zanícení (bhakti rasa).

Učení o rasách je v indické kultuře významné, neboť jednotlivým náladám ras odpovídají např. tzv. rágy (obě slova mají i stejný jazykový kořen), které jsou základem klasické indické hudby.

Shanta rasu považoval Abhinavagupta za „chut“, atmosféru samotné božské úrovně. Shanta rasa je podkladem všech ostatních ras. Je jejich základem, a přitom je na nich nezávislá. Při zkušenosti jakékoliv rasy na její nejvyšší úrovni se vždy objeví Shanta rasa. Je to jako kdyby všechny druhy emocí byly pouze vlny na oceánu a oceán sám byl klidem.²⁰⁰ Příjemné pocity, které prožíváme při vnímání opravdu uměleckého díla, nejsou ničím menším než božským potěšením. Dokonce věci, které v běžném životě působí utrpení, může opravdový umělec proměnit v mistrný kus umění, jež místo bolesti způsobí v umělecké podobě radost. To je pravděpodobně i tajemství úspěchu nejlepších starořeckých tragédií, schopnost uměleckého díla vyvolat emoční katarzi.²⁰¹

Vraťme se nyní zpátky k naší otázce, o jaký může jít zvuk, který je podstatou celého vesmíru. Abhinavagupta ve svém díle Tantralóka hovoří o dvanácti úrovních zvuku, které se vztahují k procesu jeho utváření i opětného utišení. Jejich vysvětlení však předchází úvod, kde uvádí, že „učitel (guru) zasvětil žáka do některé ze stezek, která není oddělená od těch ostatních“, a že to musí udělat takovým způsobem, „že všechny stezky v ní budou obsaženy... Cílem je, aby student prošel všemi úrovněmi, aby dosáhl vědomí, které je zdrojem jich všech.“ K tomuto účelu vybraná kapitola předestírá na výběr různé koncepty, z nichž má žák některým projít svou vlastní zkušeností, a pozná tak i všechny ostatní. Uvádí např. pět forem jemného dechu, sedm úrovní blaženosti, pět stavů vědomí atd. a jako jednu z možných cest také dvanáct stupňů zvuku.²⁰²

Charakteristiku těchto stupňů zvuku je obtížné pochopit, protože to vyžaduje právě vnitřní vhled a vedení znalým učitelem. Všech dvanáct stupňů však lze rozpoznat a zakusit ve vlastním nitru, a to ve směru emanace, vzniku, nebo naopak reabsorpce, utišení.

Dvanáct úrovní zvuku je rozděleno na dvě skupiny, v první skupině uvádí osm úrovní a ve druhé skupině čtyři.²⁰³

Jako první je uvedena úroveň 12 – *unmaná*, která „odpovídá nejvyššímu slovu, poznání sebe... Je to čisté slovo bez jakéhokoliv pohybu k emanaci a kde neexistuje žádné vně. Překračuje veškeré pochopení, což je také význam pojmu *unmaná* – *transcendentní*.“ *Unmaná* znamená sílu absolutna, která je neustále v klidu, a přesto je připravena tvořit.

Další tři (11 – *samaná*, 10 – *vyápiní* a 9 – *šakti*) „jsou mostem mezi nejvyšším slovem

foundation, 2001. [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Rasa_\(aesthetics\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Rasa_(aesthetics))

²⁰⁰ Shankarananda, 2006, s. 215.

²⁰¹ Kher, G. K. A glimpse into Abhinavagupta's ideas on aesthetics. *Saints and sages. Ancient and Modern Ascetics in Kashmir* [online]. [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: <http://www.ikashmir.net/abhinavagupta/article4.html>

²⁰² Dupuche, 2006, s. 56-57.

²⁰³ Dupuche, 2006, s. 62-64.

a zvukem a někdy jsou označovány jako trio..., na němž je usazena unmaná jako na trůnu.“ V 11. úrovni se slovo začíná manifestovat, spojuje se s myslí, je to stádium prvotního pohybu směrem ke zvuku, ale je úplně neurčité ve vztahu k formě budoucího zvuku. Na 10. úrovni slovo pokračuje svůj proces k manifestaci, existuje tu první náznak specifičnosti, ale stále zůstává nestranně neutrální, tento stupeň se nazývá prolnutí. V 9. úrovni se slovo vymezuje dále do energie (šakti), jde o koncentraci vnitřní dynamiky slova a odhodlání k vyjádření. Všechny tři stupně mají svůj ekvivalent také v opačném procesu ustávání, mizení zvuku.

Další dvě úrovně (8 a 7) jsou pojmenovány jako *nádáta* a *náda*. První z nich označuje konec zvuku, konec jakékoliv smyslové zkušenosti, nebo obráceně, začátek zvuku nebo smyslové zkušenosti. Náda, již zmíněný sanskrtský pojem, zde označuje první kondenzaci nejvyššího slova. „*Je to akt řeči, vyjadřování bez samotného vyjádření. Pokud je náda vyjádření, nádáta je zánik vyjádření.*“

V šesté úrovni (*nirodha* = překážka) se zvuk pohybuje ke svému vyjádření. Pokyn byl dán, stále je však univerzální a ještě není konkretizován. Jedná se o „*konec/začátek jakékoliv podmíněné skutečnosti*“.

Pátou úroveň (*ardhacandra* = půlměsíc) lze pochopit ve spojení s následující čtvrtou, „*je to začátek impulsu k manifestaci, které je bindu. Je to přechodné stádium mezi univerzalitou šesté úrovně a konkretizací čtvrté úrovně*“. Jedná se o zánik/vznik impulsu ke slyšitelnému zvuku.

Úroveň čtvrtá je nazývána *bindu* a znamená koncentraci slyšitelného zvuku. Bindu je koncentrovaná masa vyjádřeného, má proto větší sílu než slyšitelný zvuk. „*Je to okamžik ticha, kde slyšitelný zvuk zanikl, ale který obsahuje vše, co bylo řečeno*“, stejně tak je to ticho, které vyjádření předchází a v němž vynikne to, co je vyjadřováno, které dá sílu vyjadřovanému. Bindu je bod, ve kterém začíná tvoření, počátek stvořeného, často se překládá jako semínko, symbol kosmu ve svém neprojeveném stavu.

Konečně se dostáváme k posledním třem stupňům (3, 2, 1), kdy zvuk začíná být slyšitelný. „*V případě posvátného zvuku OM se jedná o hlásky A, U, M.*“

Celý proces utváření zvuku podle Abhinavagupy vypadá potom následovně: připravená síla k projevení (unmaná) – spojení s myslí (samaná) – vše prostupující (vyápíní) – energie (šakti) – začátek zvuku (nádáta) – zvuk (nadi) – překážení (nirodhiní) – půlměsíc (ardhacandra) – bindu – v případě óm dále M – U – A.

Z celého dvanáctistupňového procesu vznikání a existence zvuku je tedy patrné, že pouze poslední tři se týkají zvuku vnímatelného sluchem. Je to jeho začátek, který prorazí brány ticha, nějakou dobu trvá ve své existenci, než se ukončí a opět v tichu zanikne. A s ním i vůle a impuls, díky kterým vznikl a vstoupil v projev. Naprostá většina celého procesu nebo existence zvuku se tedy podle Abhinavagupy odehrává v úrovni nepřístupné lidskému sluchu, mimo lidské smysly, ale přesto v oblasti přístupné zkušenosti a poznávání.

Není náhoda, že celý nastíněný výčet mnoha úrovní zvuku je zakončen uvedením příkladu na zvuku „óm“. V různých východních tradicích (hinduismu, buddhismu, sikhismu atd.) je zvuk „óm“

považován za prvotní vibraci, za jméno Boha, za vibraci Absolutna. V Upanišádách se praví, že když ještě neexistovalo stvořené, existovala jen prázdnota, která ale v sobě obsahovala vše stvořené v latentní, potenciální podobě. Vibrace óm symbolizuje manifestaci Boha ve formě, tvoření, které si stále zachovává odlesk absolutna. Óm je jméno Boha, vibrace Nejvyšší skutečnosti, je bez začátku a konce a zahrnuje vše, co existuje.²⁰⁴ Óm je původním zvukem všech zvuků, slov, jazyků i písmen, je základním zvukem, z něhož pochází celý svět. Upanišády přímo uvádějí, že „*kdo se ponoří do óm, ten proniká do Brahma,*“ a „*tato slabika je tím nejvyšším. Kdo ji pochopil, dosáhne kteréhokoliv přání.*“²⁰⁵

Óm je symbolizován sanskrtským znakem (viz obr. č.), který je v jiných jazycích zastoupen třemi písmeny AUM. Tento název symbolizuje veškerou trojitost. Reprezentuje trojjedinnost božské energie ve třech aspektech: Brahma (stvořitel), Višnu (udržovatel) a Šiva (ničitel), počátek – trvání – konec, zrození – život – smrt, minulost – současnost – budoucnost atd.

V sanskrtském znaku óm se objevuje také symbolika tří stavů spojených s myslí (stav bdění, snění a spánku beze snů – tři oblouky), čtvrtého stavu, který tyto tři překračuje (část oblouku nad znkem) a tečka jako symbol jednoty, Absolutna.

Obr. 5 Óm v sanskrtu jako součást hinduistické tradice (často se vyobrazuje v kruhu jako symbolu jednoty, jako součást textu se používá samotný bez kruhu) a Óm v tibetském jazyce jako součást učení tibetského buddhismu²⁰⁶



Óm lze nalézt také pod názvem „pranava“, což je název onoho sanskrtského symbolu pro óm, častěji se objevuje také název „ómkar“ či „ómkara“.

Óm je považován za všudypřítomnou všeobklopující vibraci, „*kteřá je matkou radiových vln, elektrických vln, světelných a zvukových vln a zároveň je jemnější než všechno ostatní... všechny typy energií mají ale jeden společný faktor, a to že vibrují.*“²⁰⁷ Tato vibrace je také nazývána náda, vesmírná hudba, hudba ticha apod. Na počátku nebylo života a smrti, nebylo dne a noci, jen oceán energie. Tento oceán energie však není nějakou objektivní energií, je zároveň živoucím

²⁰⁴ Om. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, November, 2010 [cit. 2014-02-22]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Om>

²⁰⁵ Stecher, 2003, s. 104-105.

²⁰⁶ Obrázek vlevo převzat z: *Peacesymbol.org* [online]. April 18th, 2013 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://peacesymbol.org/art/svg/peace/peace-symbol/om-simbolo-symbol-aum-yoga-namaste-peace-sign-cnd-logo-peacesymbol-org-scalable-vector-graphics-svg-youtube-facebook-linkedin-twitter-google-and-pinterest/>
Obrázek vpravo převzat z: *Realmagick.com* [online]. © 2010-2014 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://www.realmagick.com/mantras/>

²⁰⁷ Sarasvati, B. OM – Hudba sfér. *Pranava jóga centrum* [online]. [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://www.pranavajoga.cz/tema-mesice/nada-joga/>

inteligentním pozorovatelem sebe sama i všeho, co ze sebe vytváří. Podle šivaistických textů je Absolutno jednotou Šivy a Šakti, spojením klidu a pulzující síly, která má moc tvořit. Óm je touto prvotní vibrací, věčným slovem Brahman. „*Óm si lze představit jako nekonečný oceán. Jednotlivé Óm zpívané člověkem je kapkou v tomto oceánu, ta však nemůže být oddělena od oceánu a může si činit nárok na nekonečný oceán jako na svůj zcela vlastní. Když člověk zpívá Óm, dotýká se a vyvolává kosmické vibrace nejvyššího Zvuku.*“²⁰⁸ Cílem vši védské moudrosti je óm. Cílem všech lidských tužeb a života je óm. Óm je nejvyšší slabika, je to samotný Brahman.

Óm se nachází na počátku nebo konci mnohých hinduistických textů, óm začínají také tzv. mantry neboli kratší svaté texty, které jsou obvykle v sanskrtu a lze je recitovat nebo zpívat. Obvykle vyjadřují duchovní učení ve zhuštěné podobě a Óm dodává těmto textům vnitřní sílu. Slyšitelné óm je však pouze projevem nejvyšší prvotní vibrace, kterou si uvědomují jogíni.²⁰⁹

Praktikováním óm a učení o Náda Brahma se zabývá jedna z druhů jógy, tzv. Náda jóga. Náda jóga je založena právě na přesvědčení, že celý vesmír a vše, co v něm existuje včetně lidských bytostí, sestává ze zvukových vibrací nazývaných náda a že to, z čeho je tvořen vesmír, je spíše zvuková energie v pohybu než hmota a částice. Náda jóga potom využívá zvuku a hudby ke zvýšení úrovně vědomí a dosažení sebepoznání a spojení s Absolutnem.²¹⁰ „*Vnitřní hudba čili vnitřní náda je kosmickou vibrací vedoucí k poznání pravého Já, což je spojení s Nejvyšším a Absolutním JÁ-JSEM. Náda Yoga znamená spojení s Já pomocí náda, vnitřní hudby, vnitřním světlem.*“²¹¹ Podle tohoto učení existují dvě formy zvukové vibrace, tzv. vnitřní náda a vnější náda. Vnější hudba neboli náda může být vytvářena instrumentálně, hlasem nebo tancem (tělem). Je tedy vyprodukována pomocí nějakého nástroje. „*Vnitřní náda je hudbou nitra, vnitřní vlnění a vnitřní světlo, vnitřní tanec. Tato hudba je nevytvořená a nepodmíněná.*“²¹² Je to spontánní, samoexistující hudba, která nepotřebuje lidské tělo. Je neprojeveným zvukem, zvukem ticha. „*Je to to, co přetváří svět smyslu zpět do světa plného čiré energie.*“²¹³

Kolébkou Náda jógy byla údajně Indie. Nicméně učení o Nada Brahma a Óm je mnohem širší povahy a nenáleží pouze této józe. Jeho stopy lze v určité podobě nalézt v mnohých nábožensko-filozofických systémech zemí dálného východu, a dokonce se dnes tento pojem a učení objevují často i na západě jako moderní pojetí světa v souvislosti se zvukem či hudbou, protože odpovídají svou povahou západnímu způsobu poznání. Mnozí nacházejí shodu tohoto učení s moderními výzkumy, které přicházejí s novými poznatky o povaze hmotných věcí ve světě okolo nás, a to že vše je energie v pohybu a že i hmotné věci nejsou tak hmotné, jak se jeví našim smyslům, ale že jejich esencí je vibrace.²¹⁴

²⁰⁸ Óm – symbol stvoření světa. *Životní energie* [online]. 17. 4. 2007 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://zivotni-energie.cz/om-symbol-stvoreni-sveta.html>

²⁰⁹ Mazánek, 2003, s. 49.

²¹⁰ Náda yoga. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, November, 2010 [cit. 2014-02-25]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Náda_yoga

²¹¹ Sarasvatí, B. OM – Hudba sfér. *Pranava jóga centrum* [online]. [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://www.pranavajoga.cz/tema-mesice/nada-joga/>

²¹² Tamtéž.

²¹³ Tamtéž.

²¹⁴ Např. Chris Amrhein, současný muzikoterapeut, alikvótní zpěvák a multiinstrumentalista žijící v Rakousku, rozpracoval své pojetí učení o Náda Brahma ve spojení s fyzikálními výzkumy do sedmi úrovní vibrací: 1. čas, 2. rytmus, 3. tón, 4. elektromagnetické vlny, 5. světlo, 6. energie „čchi“, 7. božská energie. In *Dotek*, 2004, s. 9-11.

Abychom pochopili učení o Náda Brahma, museli bychom studovat šřeji zejména indické duchovní texty jako jsou Védy a také další díla východních mudrců. Příkladem může Vidžňána Bhajrava, text ze 7. století, který obsahuje několik způsobů meditačních soustředění, tzv. dharán, které vedou k dosažení poznání sebe sama v božském vědomí, a to pomocí energie zvuků, manter a poslechu hudby, které jsou součástí náda jógy. Např. verš 38 uvádí soustředění na vnitřní zvuk vědomí Brahman: „*Nejvyšší vědomí Brahman je i svým jemným vysokým zvukem... Tato jemná vibrace vnitřního zvuku věčně zní bez přerušování ve tvém vlastním nitru – ve vědomí. Plně se sjednot ve vědomí s tímto nikdy nepřerušovaným zvukem, který si můžeš uvědomovat ve svém nitru, a tak se uvědomíš v neomezeném prostoru vědomí Brahman, který je tvým Já.*“²¹⁵

Náda Brahma není rozsáhlý, propracovaný systém učení, spíše je možno poskládat mozaiku tohoto pojetí z různých výroků v různých textech, a to je třeba završit vlastní zkušeností a poznáním smyslu tohoto učení.

Příklad z praxe č. 5: Zpěv Óm

- **Motivace, uvedení do tématu:** je vhodné nejprve naladit účastníky na jejich nitro, zavřeme oči a vnímáme své tělo jako celek se všemi jeho částmi, uvědomujeme si svůj dech, nádech a výdech, jak stoupá a klesá, procitujeme pocity v těle. Je možné také navázat na dechové cvičení.
- **Instrukce a provedení:** ke zpěvu je možné využít shruti box (indický hudební nástroj, který drží stálé tóny v průběhu zpěvu a vytváří tak znatelnou oporu pro zpěv), nebo zpívat bez nástrojů. Každý v rytmu svého vlastního dechu a podle vlastního citu začne znít se zavřenými ústy „mmm“. Učitel/lektor může začít a udat tak tón, nebo se skupina postupně sjednotí přirozeně sama, každý se nadechuje v rytmu vlastního zpěvu a pak nechá znít „mmm“, bez ohledu na druhé, takže vznikne jednotný táhlý mručivý zvuk. Zaměřujeme se hlavně na proznění celého těla, vnímáme, jak jeho jednotlivé části jemně brní, vibrují, procitujeme, které části těla zní lépe a které ne, jak je cítíme. Učitel/lektor může činnost ukončit, někdy stačí, když sám přestane zpívat (nebo hrát na shruti box), má-li zvuk skupiny silný tah, je možné nechat zvuk znít libovolně dlouho a nechat jej přirozeně zaniknout. Většina účastníků postupně utichne, až vycítí svou chvíli ke skončení.
- **Cíl:** procítit své tělo, naladit se na sebe a na skupinu, procítit vliv znění zvuku na tělo.
- **Reflexe:** následuje sdílení vlastních pocitů, jaké to pro mě bylo? Bylo těžké se zaměřit jen na sebe? Rušilo mě něco? Kde v těle jsem cítil vibrace zvuku? Bylo to příjemné nebo nepříjemné?
- **Poznámka:** v případě použití shruti boxu mohou někteří účastníci mít nepříjemný pocit ze zvuku nástroje, který je neobvyklý a může je rušit. Někteří účastníci naopak nástroj oceňují, protože poskytuje zvukové zázemí, v němž zaniknou jednotlivé konkrétní, ev. „nepovedené“ zvuky účastníka, a tak navozuje větší pocit uvolnění a svobody při zpěvu.

²¹⁵ Krutina, 2010, s. 65.

Příklad z praxe č. 6: Zpěv AUM

- Motivace, uvedení do tématu: je možné navázat na předchozí cvičení, nebo na diskuzi o tom, co účastníci vědí o óm, co o tom slyšeli, nebo co si myslí, že to znamená. Poté si lze vyzkoušet óm zazpívat v podobě a-u-m a nakonec bude sdílení, jaká je vlastní zkušenost oproti tomu, co si mysleli. Učitel/lektor může nabídnout některé významy a souvislosti ke zvuku óm podle svého uvážení. Je možné také navázat na dechové cvičení.
- Instrukce a provedení: ke zpěvu je možné opět využít shruti box, nebo zpívat bez nástroje. Nyní všichni zpívají v rytmu daném učitelem, tedy společně se pomalu nadechují a znějí chvíli „aaa“, načež plynule přejdou v „uuu“ a nakonec se zavřenými ústy „mmm“. To je možné opakovat libovolně dlouho.
- Cíl: procítit vliv zvuku na tělo a na naše pocity, zejména konkrétních hlásek A, U a M.
- Reflexe: následuje sdílení vlastních pocitů, jaké to pro mě bylo? Bylo to příjemné nebo nepříjemné? Jak a kde v těle jsem to cítil? Jaký byl rozdíl mezi zpěvem „mmm“ a „aum“? Jaké to ve mně vyvolávalo pocity, myšlenky, obrazy? Co mi to připomíná?
- Poznámka: obě cvičení lze také vést nejen jako cvičení se zvukem, ale jako zvukové meditace. Posloupnost tónů od A, nejotevřenějšího vokálu, k M, úplně uzavřenému v těle (zpívá se se zavřenými ústy) obvykle vede pozornost účastníků od vnějšího prostoru do nitra nebo alespoň do těla, zvenku dovnitř. Je možné tohoto efektu cíleně využít. Cvičení je možné spojit s představou světla, které společně se zvukem pročišťuje tělo a naše nitro.

3.3.4 Drobnohledem moderní fyziky

„Vše je prázdnota a forma je zhuštěná prázdnota“ (Einstein)

Pokusme se nyní chvíli dívat na svět očima moderní vědy. Z kvantové a relativistické fyziky se dozvíme, že všechny hmotné předměty světa jsou tvořeny atomy, které ve skutečnosti nejsou hmotnými „kuličkami“, jak si je často představujeme, ale prázdným prostorem s energetickým potenciálem.

„Co působí na naše smysly jako hmota, je ve skutečnosti velká koncentrace energie na poměrně nepatrném prostoru.“²¹⁶ Částice jako je foton či elektron se při bližším zkoumání také již nejeví jako více či méně „hmotné kuličky“, ale vykazují i chování elektromagnetického vlnění. Tyto částice se tedy mohou chovat různě: buď jako částice, nebo jako vlnění.²¹⁷

Kvantová fyzika jde ještě dále, když říká, že podle toho, co s těmito částicemi děláme nebo jakým způsobem je zjišťujeme, se právě chovají jako částice, nebo jako vlny. *„Pokud se příprava měření pozmění, změní se vlastnosti částice.“²¹⁸ Než je začneme měřit, nejsou v žádném stavu, nebo*

²¹⁶ Einstein, Infeld, 2000.

²¹⁷ Koukolík, 1995, s. 42.

²¹⁸ Capra, 2003.

přesněji řečeno, jsou ve všech možných stavech.²¹⁹

Dostáváme se k nejprovokativnějšímu objevu kvantové fyziky, jímž je princip neurčitosti. Podle jeho autora Wernera Heisenberga²²⁰ jsme schopni zjistit polohu a hybnost malých částic jako je elektron či foton pouze s nějakou pravděpodobností, nikoli určitostí. Heisenberg dále demonstroval, že pozorovatel ovlivňuje svou volbou výsledek fyzikálního pokusu.

Z toho vyplývá, že pozorovatel není odděleným pozorovatelem někde „venku“, jak předpokládala newtonovská fyzika, ale že je neoddělitelný od toho, co pozoruje. Že mění a ovlivňuje nebo také vytváří to, co vidí, samotným úkonem pozorování.

„To, co je tam venku, patrně závisí... na tom, jak rozhodujeme zde uvnitř. Nová fyzika nám říká, že pozorovatel nemůže pozorovat, aniž by měnil to, na co se dívá.“²²¹

Když zjednodušeně shrneme výše nastíněné poznatky moderní kvantové a relativistické fyziky, získáme tyto základní poznatky o povaze našeho světa:

1. Celý svět a vesmír jsou ve své podstatě velkým prázdným prostorem.
2. Hmota je zhuštěná energie, hmota a energie jsou dvě podoby téhož jevu.
3. Částice je také vlnění neboli určité kvantum může vykazovat jak vlastnosti částice, tak vlastnosti vlnění.
4. Vesmír není strojem jednotlivých částí, ale sestává z kvantových událostí trvale pohyblivých a proměnných.
5. Pozorovatel má vliv na pozorované a svým pozorováním je vytváří.

Jaký význam mají tyto poznatky pro náš život a pro naše porozumění světu? Podle Stanislava Grofa poznatky moderní fyziky navždy změnily naše porozumění fyzické realitě. Náš svět je obrovským prázdným prostorem, mořem naplněným energií a všechny hranice jsou iluzorní. Tato vnitřní povaha hmoty je pro nás okem neviditelná a je v přímém rozporu s každodenním smyslovým vnímáním světa. Zajímavé je, že díky těmto poznatkům nastává sblížení mezi světonázorem moderní fyziky a východních duchovních filozofií.²²²

Bez zajímavosti také není, že názory moderní fyziky do velké míry korespondují nejen s koncepty východních duchovních filozofií, ale také s učením mudrců z nejrůznějších částí světa a do jisté míry i s učením velkých filozofů, zabývajících se povahou světa, smyslem lidské existence v něm a možnostmi lidského poznání.

Pohybujeme se zde na tenkém ledě, protože zatím nemáme dostatek zkušeností ověřujících pravdivost starověkých učení. Ale věříme-li fyzikům, můžeme aspoň věřit tomu, že hmota a svět, tak jak se nám jeví, jsou ve skutečnosti naprosto jiné povahy, než jak je mohou vnímat naše smysly, jejichž schopnost vnímání se vždy pohybuje pouze v limitovaném rozmezí. Proto lze také očekávat, že i odpověď na naši otázku, odkud pramení zvuk a co je podstatou hudby, bude obtížně definovatelná a bude vycházet z oblasti, která je smyslům a běžnému myšlení nepřístupná.

Pro nás se jako podstatné zjištění jeví to, že hudba, zvuk pochází z oblasti za hudbou nebo

²¹⁹ Koukolík, 1995.

²²⁰ Heisenberg, 1996.

²²¹ Zukav in Wolinsky, s. 98.

²²² Heisenberg, 1996.

jakýmkoliv zvukem, která je mimo vnímání našimi smysly. A že uvedená starověká učení nad očekávání významně korespondují i s vědeckými poznatky o povaze světa.

3.3.5 Shrnutí

V předešlých kapitolách jsme nastínili dva evropské koncepty, jeden pocházející ze starověkého Řecka (Pythagorovo pojetí), druhý pocházející z časového rozhraní římské antiky a počátků středověku (Boethius). Třetí koncept pochází původně z dálného východu (Nada Brahma), ale v současné době je dosti populární i v západních zemích, neboť je v mnohém v souladu s moderními objevy. Čtvrtá kapitola pouze doplňuje předchozí tři učení právě o několik důležitých zjištění z fyziky.

Účelem těchto kapitol bylo poukázat na povahu hudby, která má mnohem širší rámec, než si lidé běžně myslí. Hudba není jenom to, co je možné slyšet, když otočíme knoflíkem rádia nebo spustíme CD. V lepším případě můžeme jít na koncert, nebo si dokonce zahrát nebo zazpívat sami a prožívat silný účinek živé hudby. Ale ani tam hranice hudby nekončí.

Výše nastíněná tři pojetí jsou v současné době stále živá, mnozí muzikoterapeuti nebo hudebníci s některým z nich buď sympatizují, nebo jej dokonce dále prozkoumávají a své poznatky využívají pro své vlastní vzdělávání, nebo pro vzdělávání dalších muzikoterapeutů, nebo ve veřejných hudebně vzdělávacích aktivitách. V této práci byly vybrány právě tyto tři koncepty, protože je možné se s nimi dnes setkat, i v literatuře nebo jiných informačních zdrojích, zejména ale proto, že reprezentují myšlenky této práce.

Nás bude nyní zajímat, v čem se ony tři koncepty podobají nebo shodují?

1. Shodují se zejména v šíři pojetí zvuku nebo hudby, která zahrnuje všechny úrovně existence. Všechny tři hovoří o různých úrovních hudby nebo zvuku (jako reprezentanta hudby) a neomezují hudbu pouze na slyšitelný fenomén.
2. Dále se ve všech třech konceptech objevuje idea rozvrstvení světa do určitého počtu úrovní, které jsou završeny božskou úrovní. Tato nejvyšší sféra bytí je za viditelným světem a je zdrojem všech ostatních sfér a jejich jevů, je rovněž prvotním zdrojem zvuku a hudby.
3. Dále lze ve všech třech konceptech vidět stejnou myšlenku postupného „zhuťňování“, kondenzace, a plynulého přechodu z nejvyšší božské sféry až po materiální, hmotný svět. Podobně zvuk nabývá stále „hutnější“ podoby až po zvuk zachytitelný lidským sluchem, tedy slyšitelnou hudbu.
4. Rovněž člověk je výrazem určité hudby, určitého zvuku nebo souzvuku, celá lidská bytost je formována podle určitých zákonitostí, které zní určitou hudbou či zvukem. A tyto zákonitosti mají své souvislosti se zbytkem vesmíru.
5. Nakonec je ve všech zmíněných konceptech patrné, že jsou nejen teorií o podstatě či původu hudby, ale že se jedná o kosmogonie, tedy že jde i o určitý výklad vzniku světa a vesmíru. Ve všech tedy nalezneme jistou souvislost mezi zvukem a vznikem světa nebo již existencí různých úrovní a jevů světa.

Pokud se budeme dále zabývat hudbou jako slyšitelným fenoménem, hudbou, kterou produkují nástroje, lidské tělo a hlas, nebo i různé moderní přístroje a jejich nejrůznější kombinace, je stále třeba brát v úvahu, že se jedná spíše o zlomek toho, co hudba skutečně je. A učitel, lektor nebo muzikoterapeut, který pracuje s hudebními technikami, by měl být v ideálním případě vybaven nejen vlastními zkušenostmi s nejrůznějšími druhy hudebních zákonitostí, ale i vlastními postoji k šíři celého tématu a hloubce možných zkušeností, které hudba může u posluchačů vyvolat. Nejde o to, že by měl žákům nebo klientům sdělovat teoretické poznatky nebo filozofické ideje, ale o to, aby na základě svých postojů k těmto tématům dovedl své poznatky kreativně využít pro tvorbu různých technik, které budou pro žáky / klienty zajímavé, přitažlivé a smysluplné.

3.4 Vlastnosti hudby a hudebních elementů

„Kdyby skladatel mohl vyjádřit slovy to, co chce říci, nemusel by se namáhat, aby to sdělil hudbou.“ (Gustav Mahler)

Nyní se budeme zabývat tím, co činí hudbu hudbou, a co tedy můžeme využívat k porozumění hudbě i k jejímu cílenému využití, a to jsou hudební výrazové prostředky. Základní vlastnosti zvuku jsou jeho barva, síla, výška a délka. Základní hudební výrazové prostředky, které má hudba k dispozici a kterými ovlivňuje posluchače i hráče, jsou potom rytmus, melodie a harmonie.²²³

Pro účely této práce nastíníme jen některé vybrané souvislosti, které jsou možná méně obvyklé nebo méně známé, ale které pokládáme za svým způsobem důležité a zajímavé, korespondující s myšlenkami této práce. Obecně lze základní charakteristiku jednotlivých hudebních elementů nalézt v literatuře o muzikoterapii, hudební výchově nebo teorii hudby.

Zkoumání jednotlivých hudebních prvků a prostředků nás nutně povede k zabývání se těmito prvky také v souvislosti s lidským tělem nebo psychikou, ale také v souvislosti s okolním světem. Tyto tři světy, lidský, okolní nehudební a hudební svět, nejsou totiž odděleny. A pokud je pravdivá aspoň část z výše uvedených konceptů, potom bychom měli nacházet principiálně shodné zákonitosti v hudebních prvcích a procesech stejně jako ve světě a v lidské bytosti. Možná tak zahlédneme i odpovědi na otázky, proč je hudba člověku tak blízká a proč nás dokáže tak silně ovlivňovat.

3.4.1 Slyšitelné spektrum

Slyšitelný zvuk lze označit z fyzikálního pohledu za mechanické vlnění, které vzniká kmitáním nebo chvěním, můžeme jej také nazvat vibrací, pulzací nebo tepem. Tato vibrace může mít velmi

²²³ Kantor, Lipsý, Weber, 2009, s. 134.

různou rychlost, sílu apod. Její frekvenci (počet kmitů za sekundu) je možné měřit v jednotkách Hertz (Hz).

Spektrum vibrací, které jsou v současnosti měřitelné, je velmi široké a zahrnuje nejrůznější veličiny jako je zvuk a různé druhy elektromagnetického vlnění (rádiové vlny, infračervené záření, viditelné světlo, ultrafialové nebo gama záření). Z tohoto širokého spektra je to jen malý výsek měřitelných vln, které člověk dovede vnímat sluchovým aparátem. Slyšitelné vlnění se pro člověka pohybuje v pásmu 16-20 000 Hz, vlnění mimo tento rozsah sluchový vjem nevyvolá.

Ve zvířecí říši je to však zcela jiný rozsah, který jsou jednotlivá zvířata ještě schopna slyšet. Např. nižší frekvenci než 16 Hz (infrazvuk) jsou schopni vnímat sloni (nejnižší hranice se udává kolo 5 Hz), vyšší frekvence než člověk jsou schopni vnímat např. psi a koně (horní hranice se udává různě, někdy až kolem 40 000 Hz), kočky (až do 75 000 Hz), netopýři (asi do 100 000 Hz) nebo delfíni (až do 280 000 Hz).²²⁴

Řekněme tedy, že schopnost dekódovat vlnění sluchem jako zvuk je závislé na různých faktorech, zejména na schopnosti jej takto vnímat, tedy na existenci vybaveného sluchového aparátu, který je schopen toto vlnění zachytit, a dalších procesů, které umožní jej zpracovat a uvědomit si jako zvuk. Nabízí se tedy otázka, jestli můžeme nazývat zvukem pouze vlnění, které vnímá jako zvuk člověk? Nebo tento pojem rozšíříme na vlnění, které jsou schopna vnímat i nejrůznější zvířata? A jaká zvířata do našeho výčtu ještě můžeme zařadit? A jak můžeme změřit nebo zjistit, jak skutečně vnímají? Můžeme tedy celé široké spektrum vlnění od nejjemnějšího po nejhrubší označit z jistého úhlu pohledu za zvuk? Možná by se daly použít výstižnější názvy, jako je právě např. vibrace (viz koncept Náda Brahma, kapitola 2.2.3). Pro snadnější dorozumění však budeme dále označovat za zvuk vibrace o frekvencích v rámci slyšitelného pásma člověka.

3.4.2 Barva zvuku a alikvóty

Hudbu jako slyšitelný jev můžeme považovat za plynutí tónů, které na rozdíl od hluků mají pravidelnou frekvenci periodicky se opakující. Pravidelným kmitáním tedy vznikají tóny, také rytmus je pravidelně se opakující zvukový vzorec. Hluk, nebo také ruchy a šumy, jsou zvuky nepravidelné, které nemají pravidelný vzorec frekvencí, proto je za hudbu nepovažujeme. Dají se však při práci s hudbou také využít, dokonce mohou vnést do tvorby velmi originální prvek, mohou způsobit efekt zajímavosti, novosti, nevšednosti apod. Někdy lze i z těchto nehudebních zvuků vytvořit velmi zajímavé kreativní zvukové dílo.

Dále nás zajímá, z čeho je samotný zvuk, nebo lépe tón, složen. Tón vzniká, když např. zatáhneme za strunu a ona začne kmitat. To, co slyšíme, tedy vzniklý tón, není pouze jedinou frekvencí, jediným čistým tónem. Naopak, každý tón je složen z mnoha tónů, všechny přirozené zvuky jsou rovněž více nebo méně bohatou složeninou různých jemnějších zvuků o různých

²²⁴ Gandalf. In: *Ontola.com* [online]. 16. 4. 2007 [cit. 27. 4. 2014] Dostupné z: <http://www.ontola.com/cs/di/jaka-je-frekvence-vnimaneho-zvuku-u-cloveka-u-delf>

frekvencích. Tyto společně znějící frekvence se nevyskytují nijak nahodile, naopak, najdeme zde přesný řád, který panuje ve složení každého tónu nebo zvuku.

Ch. Amrhein ve svých workshopech odkazuje na podobnost světelného spektra a spektra slyšitelných tónů, neboť podléhají stejným spektrálním zákonům. Denní bílé světlo v sobě skrytě obsahuje všech sedm základních barev duhy, které můžeme vidět, až když světlo rozložíme pomocí průhledného hranolu. Stejně tak i všechny zvuky a tóny nejsou jednoduché, nejsou to čisté tóny, ale směsice tónů,²²⁵ které jsou obvykle sluchem nerozeznatelné. Všechny zvuky tak obsahují množství různých frekvencí, které lze odhalit pouze přístrojovou analýzou zvuku.

Nejnižší frekvence z celé této směsice jednoho tónu se nazývá tzv. fundamentální neboli základní tón. Všechny ostatní tóny, které zní společně s tímto fundamentálním tónem, se nazývají tzv. alikvóty nebo alikvótní tóny. Alikvóty mají vyšší frekvenci než základní tón a vytváří tzv. přirozenou alikvotní řadu.²²⁶ Stejně jako všechny barvy duhy jsou latentně přítomny v bílém světle, tak se dá říci, že alikvóty jsou „skrytými barvami zvuku“.

Jsou to právě alikvóty, které určují jedinečnou barvu našeho hlasu, typickou barvu zvuku hudebního nástroje nebo kvalitu jakéhokoliv jiného zvuku. Tato barva tónů může být popisována velmi různě a je často dosti subjektivní povahy. Každý tedy může určitý tón vnímat trochu odlišně, na základě svých zkušeností a preferencí. Barva tónu může být vyjádřena např. jako vřelý, sladký, medový, sametový, hřejivý, kulatý, plný nebo naopak chladný, hrubý, svěží, světlý, zvonivý, průzračný, úzký, ale také temný, dunivý, suchý, svíravý, zastřený apod.²²⁷

Co určuje toto typické zbarvení zvuku nebo hlasu je právě zvýraznění nebo upozadění některých alikvótních tónů v alikvótní řadě znějícího tónu. Typicky výrazné alikvótní tóny se nazývají tzv. formanty,²²⁸ tzn. že mají hlavní roli při určování barvy tónu. Co určuje, jaké alikvóty budou znít silně a jaké slabě? U nástrojů je to otázka velikosti, tvaru a materiálu, ze kterého a jak jsou vyrobeny. Jak materiál nese zvuk, jak je měkký, jaký zvuku klade odpor, jak se v daném tvaru zvuk pohybuje apod. Podle těchto vlastností má potom každý hudební nástroj svůj vlastní specifický alikvótní obraz. A díky tomu dokážeme i bez kontroly zrakem rozpoznat, jaký nástroj právě hraje, někdo pozná možná i jak je přibližně velký nebo tvarovaný, nebo z jakého je materiálu.

V případě lidského hlasu je to podobné. Individuální zbarvení hlasu je však mnohem složitější výslednicí mnoha faktorů. Barvu hlasu, a tedy jeho specifický alikvótní obraz, ovlivňuje velikost a tvar hlasivek a celého těla, ale i držení celého těla, obličejové dutiny a jejich tvar, stejně tak tvar vnitřního prostoru úst a nosu, vlastnosti tkání, které se účastní znění hlasu, jejich prostupnost nebo tuhost atd., v neposlední řadě má velký vliv psychická kondice člověka, jak aktuální, tak také celkový stav osobnosti atd.

K tomu, aby hlas dobře a „barevně“ zněl, využívá opory celého našeho těla. Pro odborníka může být obecně lidský hlas ukazatelem fyzických a emočních blokády klienta. Tam, kde je hlas

²²⁵ Šramlová, 2007, s. 23

²²⁶ Ruiter, 2003, s. 9.

²²⁷ Štěpánek, J., Moravec, O. Barva hudebního zvuku a její slovní popis (Výsledky grantového projektu GA ČR 202/02/1370). In: *Sborník 14. semináře univerzitního společenství pro studium hlasu a řeči, Univerzita Palackého Olomouc* [online]. [cit. 2014-03-04]. Dostupné z: <http://zvuk.hamu.cz/vyzkum/dokumenty/Lit133.pdf>

²²⁸ Goldman, 2002, s. 25.

probarvený a znělý, tzn. obsahuje velké množství alikvótních tónů, tam jsou tělo i psychika uvolněné. Tam, kde je málo barevný, přiškrcený, neznělý, neotevřený, tam je malý obsah alikvótů. To může být určitým vodítkem pro další práci s hlasem a emočními obsahy klienta.²²⁹

Význam alikvótních tónů je tedy obrovský. Sice jich většinu běžně nedokážeme slyšet, ale přitom tyto tóny jsou tím, co ovlivňuje kvalitu veškerého vnímaného zvuku. „V elektronických laboratořích byly pomocí speciálních filtrů odstraněny alikvóty ze zvuku tří nástrojů. Při poslechu těchto nástrojů bez alikvót bylo nemožné je vzájemně rozpoznat. Přitom za normálních okolností každý bezpečně pozná housle, trumpetu a piano.“²³⁰

Co činí alikvóty velmi zajímavým fenoménem i z hlediska filozofického, je jejich matematicky přesné uspořádání, tzv. alikvótní řada. Když např. struna na kytáře vibruje 256krát za sekundu, naměříme frekvenci 256 Hz. Výška této frekvence odpovídá tónu C. Jednotlivé alikvóty znějící současně s tímto základním tónem jsou potom následující násobky této frekvence. První alikvót znějící s tónem C je o oktávu vyšší C, jehož frekvence vibrujíce dvakrát rychleji ($2 \times 256 = 512$ Hz). Druhý alikvót znějící s tónem C bude mít třikrát vyšší frekvenci ($3 \times 256 = 768$ Hz) a bude znít ještě o kvintu výše, tedy jako tón G atd.

Příklady prvních 5 alikvótních tónů znějících s tónem C = 256 Hz:

1. alikvót: $2 \times 256 \text{ Hz} = 512 \text{ Hz}$ oktáva C
2. alikvót: $3 \times 256 \text{ Hz} = 768 \text{ Hz}$ čistá kvinta G
3. alikvót: $4 \times 256 \text{ Hz} = 1\,024 \text{ Hz}$ oktáva C
4. alikvót: $5 \times 256 \text{ Hz} = 1\,280 \text{ Hz}$ velká tercie E
5. alikvót: $6 \times 256 \text{ Hz} = 1\,536 \text{ Hz}$ čistá kvinta G atd.

Teoreticky je řada alikvótů nekonečná. Každý alikvót je zvyšujícím se násobkem frekvence základního tónu, ne předchozího alikvótu. Proto se mezi jednotlivými alikvóty zmenšuje slyšitelný rozdíl. V prvních 4 oktávách je prvních 16 alikvótů, které můžeme slyšet a dobře rozlišit. Od 16. alikvótu už lidské ucho není schopno rozeznat jemné rozdíly mezi nimi.²³¹ Slyšitelná alikvótní řada potom vypadá následovně:

C – C – G – C – E – G – B – C – D – E – snížené Fis – G – snížené A – snížené B – B – C

Zajímavé je, že poměry mezi jednotlivými tóny, tedy jednotlivé intervaly, odpovídají přesně zákonitostem poměrů, na které přišel Pythagoras experimentací se strunami. Tedy např. základní tón je ve vztahu k prvnímu alikvótu v poměru frekvencí 1:2, je mezi nimi tedy oktáva. Druhý alikvót s prvním jsou ve vzájemném poměru frekvencí 2:3, což odpovídá kvintě atd. Poměry frekvencí tedy odpovídají rovněž poměrům měřeným na délce struny.

Hudebníci, kteří hrají na strunné nástroje znají tzv. flažolety, což je název pro alikvóty

²²⁹ Šramlová, 2007, s. 26.

²³⁰ Goldman, 2002, s. 25

²³¹ Goldman, 2002, s. 28.

hudebních nástrojů. Každý hudební nástroj produkuje zvuky obsahující kompletní řady alikvótů. Některé nástroje však produkují přímo slyšitelné likvóty. Ze západních nástrojů to jsou např. housle, viola, violoncello a různé druhy fléten. Na východě se jedná o indickou tamburu, ale také třeba shruti box, dále australské didjeridoo, z Himalájí pochází brumle (mouth harp) nebo tzv. tibetské mísy.²³²

Alikvótní tóny lze „vydestilovat“ rovněž z lidského hlasu (více viz kapitola 5.2.4). Alikvótní zpěv je dnes již relativně známým hudebním fenoménem, o který se zajímá stále více umělců, zpěváků i jiných hudebníků. Obeznamnost s alikvóty a jejich využitím proniká i do muzikoterapeutické oblasti. Průzračné kvality alikvótních tónů a vzájemné vztahy mezi jednotlivými tóny a jejich poměry někteří hudebníci udávají jako důvod harmonizujícího a léčivého efektu zvuku vůbec.

Ve starých kulturách a jejich školách (Tibet, Indie, Egypt, Řecko) měli široké pochopení pro vztah mezi hudbou a léčením, které bylo založené na poznatku, že vibrace je základní tvořivou silou vesmíru. V těchto kulturách se věda a hudba neoddělovaly jako v západních zemích. Např. v Indii je hudba založená na tzv. rágách, které mají vliv na jednotlivé emoce člověka. Mezi nimi nalezneme i tzv. rágu Saraswati, která vychází z alikvótní řady prvních čtyř oktáv. Je pojmenovaná po bohyni hudby a umění, Saraswati.²³³

David Hykes, vynikající zpěvák a alikvótní skladatel se vyjadřuje k významu alikvótního zpěvu následovně: „*Proces zpívání harmonických tónů umožňuje právě dnes, v moderní zmatené a chaotické době nově porozumět zákonitostem hudby i světa. Hudba má všeobecně mnoho dimenzí, ale tak jako když umělecký řemeslník, ať je to tesař, sklář či řezbář, dělá mnoho jiných věcí, ale základem jeho práce je blízký kontakt s „přírodním“ materiálem, se kterým pracuje, tak i ten, kdo pracuje s hudbou, by měl mít co nejužší a nejpřímější kontakt s podstatou „hmoty“ se kterou pracuje, hudby – s harmonickými tóny.*“²³⁴

3.4.3 Rytmus

„*Hudba a rytmus nacházejí cestu k nejkrytějším místům duše.*“ (Platón)

V životě můžeme jako rytmus označit pravidelné opakování určitého jevu nebo vzorce. „*Rytmus představuje určitým způsobem strukturovaný čas.*“²³⁵ Člověk se přirozeně setkává s přírodními rytmy, nad kterými nemá moc, které nedokáže ovlivňovat, a přitom je sám bez vlastní vůle jejich součástí. Člověk je účasten těchto makrokosmických rytmů, které mají na jeho organismus svůj vliv, zároveň člověk sám je rytmický mikrokosmos.

²³² Ruiter, 2003, s. 23-24

²³³ Goldman, 2002, s. 29.

²³⁴ Hykes in Marek, V. Teorie velkého zvuku. Rozhovor s Davidem Hykesem. *Baraka* [online]. č. 4, 1995 [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: http://www.baraka.cz/Baraka/b_4/b_4_teorie_velkeho_zvuku.html.

Poznámka autorky: „harmonické tóny“ je překlad z anglického pojmu „harmonics“, v češtině jde o synonymum alikvót.

²³⁵ Franěk, 2005, s. 108.

Ve vnějším světě, makrokosmu, jsou rytmické procesy relativně pomalé. Člověk prožívá plynutí času jako rytmické střídání dne a noci, střídání dní, týdnů a měsíců v roce, změny ročních období, někdy můžeme mluvit i o historických událostech probíhajících v cyklech, které se opakují. Největší rytmickou soustavou jsou obíhající planety, které potřebují roky na jedno oběhnutí své vesmírné dráhy.²³⁶ Tyto makrokosmické rytmy probíhají v relativně dlouhých časových úsecích. Jde tedy o dosti hrubý rytmus s delší časovou periodou.

Lidské tělo a jeho procesy jsou rovněž výrazně rytmickými strukturami, které vykazují ve srovnání s rytmy makrokosmu mnohem rychlejší tempo, kratší periodu cyklů. Nejdůležitější a pro zachování života nezbytné jsou zejména rytmus základních vitálních funkcí, dechu a tepu. Důležitá je jejich rychlost a pravidelnost, ale také jejich spolupůsobení. Průměrná dechová frekvence člověka je obvykle kolem 18 nádechů za minutu. Průměrná tepová frekvence člověka je obvykle kolem 72 tepů za minutu. Jejich poměr je tedy 1:4. G. Hildebrandt se zabýval výzkumy, při kterých zjistil, že více méně i během dne, ale zejména ve spánku se skutečné hodnoty dechu a tepu u účastníků výzkumu významně blížily tomuto poměru.²³⁷ Tyto dva nejdůležitější rytmické děje v lidském organismu jsou tedy ve vzájemném úzkém vztahu. Podle zjištěného poměru 1:4 lze jejich vztah také vyjádřit jako dvě oktávy. Oba tyto rytmické děje jsou pro tělo stejně nezbytné, bez nich by nemohlo žít. Jsou pro člověka tak důležité, že si je obvykle ani neuvědomuje, nevěnuje jim žádnou pozornost, a přece tyto dva rytmy neomylně pracují dnem i nocí, řízeny ve své činnosti mozgovými centry nezávisle na naší vůli.

O tom, že lidský organismus funguje jako spleť rytmičtějších soustav, svědčí i mnoho dalších tělesných systémů nebo způsobů fungování těla, na kterých lze vidět mnoho dalších rytmů. Např. pravidelné střídání spánku a bdělosti, také samotný spánek probíhá v cyklech, cykly příjmu, zpracování a vylučování potravy, rytmus ženského měsíčního cyklu, základem neuronální aktivity je rytmus a další děje v organismu.²³⁸

Rytmus může být ukázkou propojení a určitého zrcadlení všech úrovní existence. Na nejjemnější úrovni se setkáváme s vibrací, která je vlastně kmitáním, je již určitým základním rytmem, tepem absolutního bytí, které vyzařuje, vibruje, a tím samo ze sebe tvoří (viz kapitola 2.2.3 Náda Brahma). Na hrubších úrovních poznáváme toto kmitání nebo vibrace jako stále pomalejší, hrubší rytmy nebo rytmické celky. V lidském těle se objevují kratší a rychlejší rytmické cykly, zejména jako základní vitální funkce (tep a dech), v okolním světě potom pozorujeme ty nejdelší rytmické cykly. Celý život je pulzující řekou tvoření a života samého.

Hudební rytmy potom můžeme nahlížet jako zrcadlení rytmů nehudebního světa, které spolu všechny vzájemně souvisejí. V hudbě je rytmus neodmyslitelně spjat s dalšími elementy jako je takt a tempo. **Tempo** je rychlost hudebního díla, **takt**²³⁹ udává počet dob jednoho celku (taktu) a délku základní doby a bývá vyznačen na začátku notové osnovy. Takt souvisí úzce s **pulzem** hudby, který

²³⁶ Významem nehudebních rytmů v životě člověka, zejména dětí s postižením, se autorka práce zabývala ve své diplomové práci *Podpora rozvoje dětí s postižením v Camphillu z hlediska rytmu a strukturování aktivit*, 2004, zakončující studium speciální pedagogiky na PedF MU Brno.

²³⁷ Felber, Reinhold, Stückert, 2005, s. 44-45.

²³⁸ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 138.

²³⁹ Někdy se také používá pojem metrum, nejvýstižnější je však anglické slovo "beat".

je nejelementárnější formou periodického opakování a je stavebním základem vnímání všech, i složitějších rytmických útvarů.²⁴⁰ **Rytmus** je potom označení pro rytmickou posloupnost, střídání dlouhých a krátkých tónů v rámci daném taktém. Puls hudby (beat) je jako koryto řeky, skrze něž proudí přepestré vlny rozmanitých rytmů a melodií, takt dává hudbě strukturu, skrze niž může hudba vykročit do světa, strukturu, v níž se hudba doslova zhmotňuje. Takt jako střídání přízvučných a nepřízvučných dob plyne pevně a neměnně, zatímco rytmus žije v měnících se vlnách, někdy rychlejších, rytmických a oživujících, jindy pomalých, jakoby usínajících, naplněných, nebo vyprázdněných.²⁴¹

Puls hudby a jeho pravidelný tep velmi silně oslovuje a působí na fyzické tělo, které má tendenci na výrazný pravidelně tepající rytmus reagovat pohybem. Jakoby nenaslouchaly pouze lidské uši, ale vnímá celý neuro-muskulární systém, který vnímá rytmus a puls pocit'ováním ve svalech těla a zpětně má tendenci k pohybu na vnímaný rytmus. Přirozeného propojení tělesného pohybu s rytmem se také využívá v muzikoterapii v technikách založených na pohybových aktivitách jako je hra na tělo, pohybová a koordinační cvičení, nebo tanec.

Pokud budeme zkoumat tempo, rychlost hudby a jejího pulzování, můžeme některé tempo nazvat rychlé a některé pomalé. Podle čeho však soudíme, že je některé rychlé a jiné pomalé? Podle čeho to poznáme? Podle čeho to poměrujeme? K čemu tuto rychlost, tempo hudby vztahujeme? S největší pravděpodobností dojdeme k poznatku či prožitku, že tempo, které nám je příjemné, ani pomalé, ani rychlé, je přibližně ve shodě s naší tepovou frekvencí. Tempo, které vnímáme jako rychlé, bývá rychlejší než naše tepová frekvence, a naopak pomalejší vnímáme obvykle jako pomalé. Srdeční tep je pro člověka obvykle nevědomým měřítkem oné rychlosti hudby, jejího tempa.

Lidský organismus je však velmi přizpůsobivý a má nevědomou tendenci poměřovat se s každou rytmickou strukturou, kterou slyší. A nejen se s ní porovnávat, ale také se jí dokáže přizpůsobovat.²⁴²

Příklad z praxe č. 7: Ta-Ke-Ti-Na

- Všichni účastníci si nahmatají svůj tep na předloktí či na krku a libovolným zvukem jej dají najevo, takže všichni chvíli „tikají“ v rytmu svého tepu, každý ovšem jinak.
- Potom začnou provádět jednoduché pohybové rytmické cvičení na čtyři doby: pravou nohou jeden krok stranou, přisunout levou nohu, levou nohou krok zpět, přisunout pravou nohu a celé opakovat. Na každou dobu a nový krok začnou vyslovovat nahlas jednu slabiku Ta-Ke-Ti-Na. Po chvíli je změna a vyslovují pouze první slabiku Ta na první dobu. Po chvíli začnou vyslovovat slabiku Ke, a to pouze na druhou dobu. Po chvíli je opět změna, na třetí dobu slabiku Ti, nakonec na čtvrtou dobu slabiku Na. K závěru si každý vybere jednu ze slabik a vyslovuje pouze tu jednu na správnou dobu. Po chvíli ji může změnit a vyslovovat jinou. Vznikne různorodé, ale sborové Ta-Ke-Ti-Na. Po celou dobu se

²⁴⁰ Franěk, 2005, s. 111.

²⁴¹ Pals, 1992, s. 19.

²⁴² Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 139.

rytmicky pohybují.

- Na konec se všichni zastaví a znovu si nahmatají tep a zvukově ho chvíli vyjadřují. Obvykle k překvapení všech je tep všech účastníků jednotný oproti začátku cvičení, kdy byl naprosto rozdílný.
- Cíl: cvičení může být použito jako dynamická relaxace, také může sloužit k prožitku většího propojení a stmelení skupiny, nebo k sebepoznávání a zkoumání vlivu rytmu na vlastní tělo. Někdy může sloužit i jako motoricko-koordinační cvičení.
- Reflexe: sdílení ve skupině někdy není nutné, účastníci jsou většinou překvapeni závěrečným zjištěním shodného tepu všech, cítí se příjemně uvolněni. Jde-li o sjednocení skupiny, je vhodné zařadit diskuzi. Můžeme hledat rozdíly, jak jsem se cítil před cvičením a jak po něm? Jak je možné, že srdeční oběhy všech se nápadně sjednotily ve své tepové frekvenci? Co to může znamenat? Co si z toho mohu vyvodit pro sebe? Co to znamená o druhých? Apod.

Uvedené cvičení poukazuje na vliv hudebních rytmů v kombinaci s pohybem na rytmickou soustavu lidského těla. Společný rytmus skupinu lidí sjednocuje a propojuje, a to až na úrovni bazální tepové frekvence, která se rytmu přizpůsobuje. Pokud je rytmus rychlejší nebo je postupně zrychlován, zrychluje se do určité míry i tep organismu a s ním i dechový rytmus, který si uchovává svůj vztah k srdečnímu rytmu. Pokud bychom se u toho nepohybovali, je vliv působícího vnějšího rytmu menší, nicméně nás i tak ovlivňuje. Příkladem určité hudební manipulace je např. rychlá hudba v restauraci. Při jejím poslechu má člověk tendenci být čilejší, rychlejší, rychleji konzumovat, než je pro něj přirozené. Významné je, že zrychlování rytmu obou soustav, dechu i tepu, se u člověka často objevuje jako doprovodný jev při vyplavování adrenalinu a zajištění pohotovosti organismu. Proto mohou rychlé rytmy být nepříjemné, nebo navozovat psychické stavy podobné adrenalinovým situacím. Rychlé rytmy proto stimulují organismus i psychiku člověka k pohotovosti, ke zbystrěnému vnímání, startují pohotovost, zbystrují pozornost, připravují k akci a interakci s okolím apod. Naopak ve vztahu k pomalým rytmům má lidské tělo tendenci přizpůsobit se určitým zpomalením, což vyvolává relaxační účinek, blíží se pocitu usínání, ale také plnosti či naopak prázdnoty, klidu.

Prakticky i určitou metaforou lze říci, že být zdravý „*znamená být v harmonii se svými tělesnými i psychickými rytmy, umět se přizpůsobit měnícím se rytmům okolního světa, ale také umět si zachovat vlastní rytmus.*“²⁴³

Využívání hudebních rytmů ve skupině vede obvykle ke stmelování skupiny, k pocitu většího propojení s druhými. Pravidelný rytmus v příjemném tempu poskytuje člověku pocit jistoty, zázemí, pocit opory, něčeho, čeho se mohou držet, co lze předvídat. Tato předvídatelnost a pravidelnost dodává pocit bezpečí. Rytmus má schopnost vnést řád, strukturu a pocit organizovanosti. Má schopnost soustředit energii, zaujmout pozornost hráčů a vyvolat angažovanost. Rychlé rytmy stimulují, pomalé nebo žádné rytmy (když zní pouze samotné tóny)

²⁴³ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 139.

naopak uklidňují, navozují relaxační stav. Nepravidelný nebo nesrozumitelný rytmus může být velmi nepříjemný a působit chaotickým dojmem, může vyvolat až pocit ohrožení, nesouladu, nebezpečí.

Rytmus je v muzikoterapii hojně využíván pro svou relativní nenáročnost na zručnost klientů a širokou variabilitu. Také naprostá většina účastníků je schopna se alespoň jednoduše rytmicky vyjádřit. Rytmus lze využívat jako samostatný prostředek, bez dalších melodických nástrojů nebo hlasů. K tomuto účelu se obvykle využívají buď techniky hry na tělo, nebo jednoduché rytmické nástroje (perkuse), často známé jako nástroje Orrfova instrumentáře, na něž není nutné se učit a zvládne na ně hrát prakticky každý. Také se dnes používají bubny různých velikostí pro celou skupinu klientů, na které je možné hrát bez speciálních dovedností, nebo se naučit základy techniky hry.

Samotné rytmické hraní může být někomu nepříjemné. Je třeba tyto pocity respektovat. Je také možné pomoci klientovi nahlédnout vhodným vedením, proč mu je tato aktivita nepříjemná. To však už může vyžadovat speciální dovednosti a může spadat spíše do oblasti terapie. Obvykle rytmická hra naopak uvolňuje pocity radosti, způsobuje uvolnění energie, někdy se může využívat jako tzv. „emoční ventil“, a působí jako dynamická relaxace. Dlouhodobější hraní specifických rytmů nebo rytmický tanec potom mohou přinášet zkušenosti změněných stavů vědomí a transcendentní zkušenosti. Na tomto poznatku byly založeny šamanské praktiky různých národů po celém světě.²⁴⁴

Dále bychom se mohli podrobněji věnovat působení jednotlivých rytmů od nejjednodušších ke složitějším. V této práci není prostor pro příliš detailní zkoumání, nicméně je to velmi zajímavé téma, zejména s ohledem na prožitek účastníků. Proto zmíníme aspoň pár poznatků.

V současné evropské hudbě, zejména populární, se nejčastěji vyskytují skladby na 4 nebo 2 doby, ev. na 8 dob, méně se vyskytují skladby např. na 3 nebo 6 dob. Rytmus, který je potom vložen do tohoto rámce, bývá taktéž jednoduchý. Zajímavé však je, že např. africká hudba je mnohem složitější, velmi často využívá rytmy, které se hrají na lichý počet dob, např. 5 či 7 nebo 9 apod. Pro evropské uši jsou tyto rytmy obvykle velmi zajímavé, ale pro hru dosti náročné na zvládnutí. V minulých stoletích se i v Evropě používaly dosti často mnohem složitější rytmické struktury jako 12/8 (dvanáctiosminový takt), 8/8, 6/8 apod., dnes se naopak převážně používá 2/4 takt, 4/4 mnohem méně 3/4. Zde je vidět určitá tendence ke kondenzaci, zjednodušení, které může být určitým zrcadlením tendence tvořit a vyrábět pro masy, může zrcadlit dnešní tendenci ke spotřebnímu, konzumnímu způsobu života a jakémusi „zanořování do hmoty“. Klasická hudba si mnohem více uchovává i ve svých rytmech širší rozmanitost než hudba populární. Čím více je rytmus jednoduchý, tím více je osekána určitá pestrost a variabilita, čím má rytmus širší rámec, tím také nabízí pestřejší možnosti jej kreativně uchopit a poukazuje na širší souvislosti života.

Každé číslo je zároveň určitým archetypem a odkazuje na určité kvality, které lze prožít

²⁴⁴ Např. Franěk uvádí experiment, kdy pokusné osoby poslouchaly 30 min bubnování, které byly svým typem a rychlostí zvoleny podle starých šamanských praktik, s instrukcí představovat si cestu do podsvětí. Ukázalo se, že vliv bubnování byl velice silný, některé osoby během sezení měly silné emoční zážitky a plakaly. Došlo také ke změněnému stavu vědomí podobnému stavu v hypnóze, sebeuvědomění pokusných osob bylo méně zřetelné, měly pocit rozšíření těla do prostoru a stírání hranic mezi jejich já a okolním světem. In Franěk, 2005, s. 115.

nebo procítit při jejich hraní. Např. čtyřdobý takt budeme vnímat určitě jinak než třídobý nebo pětídobý. Dále sudé rytmy mají znatelně jiné kvality než rytmy na lichý počet dob. Sudé rytmy vyvolávají pocit stability, pevnosti, opory, čím jednodušší takt, tím „hmotnější“, stabilnější dojem. Sudé rytmy více vtahují do pocíťování těla, přinášejí důraz na tady a teď (např. pochod jako hudební forma na nejjednodušší dvoudobý takt, a kdo by mu odolal?). Liché rytmy jsou obtížněji uchopitelné, a čím vyšší počet dob, tím obtížnější. Vyvolávají spíše pocit rozvernosti, prostoru pro tvořivost a hravost, poskytují pocit volnosti, fantazie, relaxace, ale také určité nejistoty, příliš prostoru bez opory atd.

Příklad z praxe č. 8: Vnímat svůj dech a tep jako rytmus

- Motivace, uvedení do tématu: cvičení je vhodné na začátku společného setkání.
- Instrukce a provedení: v klidu se posadíme, zavřeme oči, najdeme si uvolněnou polohu, vnímáme pouze svůj dech, jak vdechujeme, jak to pocíťujeme, které části těla se při tom hýbají, a jak opět vydechujeme, jen vše uvolněně pozorujeme, procíťujeme, pokud se objeví myšlenky, necháme je být a znovu se vracíme k vnímání dechu, po chvíli začneme místo dechu vnímat vlastní tep, procíťujeme, jestli ho vůbec dokážeme vnímat, kde ho cítíme nejvíce, zkoumáme své tělo zevnitř, kde můžeme procítit svůj tep
- Cíl: zaměřit se do nitra a procítit vitální pochody ve vlastním těle, sebepoznávací aktivita zklidnění, utišení a soustředění pozornosti.
- Reflexe: následuje sdílení vlastních pocitů, jaké to pro mě bylo? Bylo to příjemné nebo nepříjemné? Jak a kde v těle jsem to cítil? Jakou kvalitu měl můj dech? Jak jsem cítil svůj tep? S čím to souvisí? Jaké pocity nebo myšlenky se mi objevovaly?
- Poznámka: ačkoliv je to velmi jednoduché cvičení, u některých účastníků může vyvolat silný zážitek, pro některé nemusí být prožitek vůbec příjemný, může se objevit strach a podobné emoce.

Příklad z praxe č. 9: Vyjádřit svůj vlastní rytmus

- Motivace, uvedení do tématu: cvičení je vhodné na začátku společného setkání, je možné ho zařadit za předchozí cvičení.
- Instrukce a provedení: v klidu se posadíme, zavřeme oči, najdeme si uvolněnou polohu, vnímáme pouze svůj dech a své vnitřní rozpoložení, svůj vnitřní rytmus nebo jeho pocit. Hrou na tělo se pokoušíme vyjádřit svůj pocit vnitřního rytmu nejprve bez ohledu na druhé. Postupně propojíme svůj rytmus v harmonii s rytmy druhých a rozvineme jej.
- Cíl: zaměřit se do nitra, procítit své tělo a uvědomit si aktuální pocity. Vyjádřit vnitřní pocit hudebně, rytmicky. Vnímat rytmus druhých a sladit jej s vlastním rytmem do harmonického celku. V souladu se sebou nacházet kontakt s druhými.
- Reflexe: následuje sdílení vlastních pocitů, jaké to pro mě bylo? Podařilo se mi pocítit

vlastní vnitřní rytmus? Jaký byl? Jak se mi ho podařilo ozvučit, vyjádřit zvukem? Jak zněl rytmus celé skupiny? Bylo to příjemné, sladěné, nebo nepříjemné? Proč tomu tak mohlo být?

- **Poznámka:** v některých skupinách cvičení nemusí mít harmonicky znějící výsledek, výsledkem nemusí být příjemné společné hraní, ale také nepříjemné, disharmonické rytmizování, které se nedaří sladit. To je v pořádku. V reflexi můžeme potom hledat možné příčiny a vysvětlení rytmického nesouladu, který bývá dán emočně-psychickým nesouladem skupiny. Cvičení je možné opakovat a sledovat jeho vývoj.

Příklad z praxe č. 10: Srovnání 6/8 a 7/8 rytmu

- **Motivace, uvedení do tématu:** hovoříme o tom, co je v nehuděbním světě šesti-četné, čeho je šest (např. krystalická mřížka některých nerostů, stavba květů některých rostlin, židovská hvězda, stavba sněhových vloček apod.), a čeho je sedm (základních tónů, dní v týdnu, základních barev duhy apod.), můžeme si dále na tabuli nakreslit 6 a 7 bodů do kruhu a pospojovat je všemi možnými čarami, porovnááme vzniklé obrazce, čím se liší.
- **Instrukce a provedení:** skupina šesti dobrovolníků stojí do kruhu a tleská podle instrukcí. Ostatní je pozorují. Nejdříve tleská každý postupně po kruhu. Po chvíli tleská pouze každý druhý, potom každý třetí, potom každý čtvrtý, každý pátý a nakonec každý šestý. Pak skupina přibere ještě jednoho dobrovolníka, v sedmi členech opět tleskají ve stejném sledu a pozorují, v čem je to jiné.
- **Cíl:** procítit rozdíl složitějšího sudého a lichého rytmu se zapojením jednoduchého pohybu a porovnat jejich vnitřní dynamiku. Procvičit soustředění, prostorové vnímání a orientaci, nacházet strategie pomáhající zvládnout skupinový úkol.
- **Reflexe:** následuje sdílení vlastních pocitů a poznatků ohledně jednotlivých rytmů. Čím se oba rytmy liší při vlastním prožitku? Jaké jsou? V čem se liší prožitek skupiny tleskajících a pozorujících? Co bylo na cvičení těžké, lehké? Co mi nejvíce pomáhalo? Co pomohlo celé skupině? Atd.
- **Poznámka:** cvičení vyžaduje soustředění jednotlivců i skupiny, určitou organizovanost, schopnost sledovat skupinový děj a včas se zapojit (postřeh), skupina může vynalézat způsoby, jak si vzájemně pomoci.

Příklad z praxe č. 11: Tleskání 7/8 rytmu

- **Motivace, uvedení do tématu:** sedmiosminový takt se v evropské hudbě vyskytuje velmi málo, v etnické hudbě, např. africké, je naopak vcelku běžný, můžeme si ho vyzkoušet i bez afrických bubnů hrou na tělo.
- **Instrukce a provedení:** v přípravné fázi všichni ve skupině tleskají na 3 doby tak, že jednou plesknou rukama do nohou a dvakrát rukama o sebe, potom všichni tleskají na 4 doby, první dobu do nohou, další tři rukama. Obě cvičení se spojí tak, že všichni tleskají na 3 a pak na 4

doby a stále dokola. Po chvíli se rytmus otočí a tleskáme nejdříve na 4 a pak na 3 doby. Poté jedna polovina skupiny tleská prvním způsobem na 3 a 4 doby a druhá polovina na 4 a 3 doby. Na závěr každý první tleská prvním způsobem a každý druhý druhým způsobem.

- **Cíl:** procítit relativně složitý rytmus, vyzkoušet pohybovou koordinaci, udržet si svůj rytmus i za zvuku jiného rytmu, procvičit schopnost soustředění, sebepoznání v oblasti zvládnání náročného úkolu, propojení skupiny v rámci rytmizace.
- **Reflexe:** následuje sdílení vlastních pocitů. Co pro mě bylo na cvičení těžké, lehké? Jak jsem vnímal sedmidobý rytmus? Jak jsem zvládl držet tempo? Jaké jsem dělal chyby? Jaký zněla skupina při společném tleskání? Co to pro mě znamená? Připomíná mi to něco? Co si z toho mohu pro sebe odnést?
- **Poznámka:** cvičení opět vyžaduje značné soustředění, pro někoho může být velmi náročné, ale mělo by být vedeno spíše s humorem a důrazem na objevování a sebeobjevování, hravou formu cvičení, hledání strategií, jak zvládnout náročný úkol.

3.4.4 Melodie

„Dobré malířství jest hudbou, melodií.“ (Michelangelo Buonarroti)

Vezmeme-li strunu na kytaru nebo jiném strunném nástroji a zatáhneme za ni, vyprodukujeme tón, který zní v určité výšce. Výšku tónu ovlivňuje délka struny a také její napětí. Když budeme napětí struny povolovat, tón bude klesat. To je běžná zkušenost ladění strunných nástrojů. Když však strunu povolíme příliš, přestane se ozývat tón, frekvence kmitů se sníží natolik, že struna začne slyšitelně i viditelně vibrovat, a při dalším povolení se už ozve pouhé rychlé tukaní struny o tělo nástroje. V tento okamžik přešel zvuk z elementu tónu k elementu rytmu. Nejnižší zvuky, které ještě rozeznáváme jako tóny, mají frekvenci okolo 16 Hz. Nižší frekvence neslyšíme, ale přece je vnímáme, cítíme je jako rytmické.

Z fyzikálního hlediska tedy tón a rytmus spolu úzce souvisejí. Jedno přechází plynule ve druhé a opačně. Můžeme svým způsobem říci, že rytmus je pomaleji kmitající tón, nebo tón je natolik zrychlený rytmus, tep, že už jej naše ucho nevnímá jako rytmus, ale jako tón. Mohli bychom také metaforicky říci, že tón, a tedy i melodie, je určitou vyšší oktávou rytmu.

Melodie vzniká řazením tónů. Ne však každou řadu tónů můžeme považovat za melodii. Za melodii lze považovat takovou řadu tónů objevujících se postupně v čase, která má hudební smysl a působí jako celek.²⁴⁵

Melodie má zcela jiné působení než rytmus, zcela jiné kvality. To, co nás obvykle nejvíce na hudbě oslovuje, to, co se nás niterně nejvíce dotýká, je právě melodie, přesněji stoupání a klesání sekvence tónů. *„Zde duše napřímo zakouší sebe sama v pohybu, stoupá ke světlem naplněné*

²⁴⁵ Franěk, 2005, s. 73-74.

*lehkosti a noří se do temných hlubin schovaných ve své vlastní niternosti. Zakouší objektivní realitu radosti a zármutku, čirost i temnotu duše.*²⁴⁶ Ve stoupajících melodiích člověk zakouší pocit lehkosti, radosti, světla, osvěžení, ale také možná chladu nebo u příliš vysokých tónů až pocit nepříjemně penetrujícího zvuku. Při klesající melodii člověk pociťuje spíše temnotu, zármutek, námahu a rezistenci, ale také teplo a sílu. Stoupající melodie uvolňuje sevření s tělem a přináší pocit lehkosti, osvobození z tíhy, vede nás do výšin, klesající melodie naopak zavádí do hlubin a sepětí s fyzickým tělem a emocemi. Vysoké tóny vnímáme jakoby s kvalitou světla, hluboké jsou nositeli kvality tepla.

Jestliže rytmus a takt velmi silně působí na vitální rytmické funkce ve fyzickém těle, ale i na svalový aparát těla a motoriku, potom hlavním působištěm melodie je oblast psychiky, prožívání, myšlenek a citů. V melodii se zrcadlí různé polarities lidského prožívání. A skrze duševní procesy melodie potom působí zprostředkovaně i na fyzické tělo. Např. některé hluboké, zejména dlouhé tóny mohou proto působit relaxačně, zklidňovat, uvolňovat napětí ve svalech těla, uvolňovat fyzické spasmy i psychické napětí. Vysoké tóny mohou naopak napětí vyvolávat, stimulovat ale také k vnímání, pozornosti, aktivitě.

Délka tónů, jejich rytmický sled, jsou také důležité. Při rychlém sledu tónů je to podobné jako s rychlým rytmem, můžeme pociťovat osvěžení, probuzení, cítíme se stimulováni, uváděni do pohybu. S dlouhými délkami tónů pociťujeme klid nebo až nudu, monotónnost, ale také jako bychom byli prázdní, nepotřební, vyhaslí. Při střídání krátkých a dlouhých not se pohybujeme na vlnách rytmu, jako když probíhá dýchací proces a také toto střídání fází nádechu – výdechu, naplnění – vyprázdění, probouzení – usínání v sobě pociťujeme.²⁴⁷

Když se spojí elementy rytmu a melodie i s taktem, střídáním pravidelných přízvukných a nepřízvukných dob, vzniká již skutečná hudba, tak jak ji známe, a její jednotlivé části – fráze neboli motivy. Tyto motivy nebo fráze se opakují a udávají určitý charakter skladby, umožňují hudbě vyjadřovat významy, podobně jako slova umožňují vyjadřovat řečí myšlenky.

Tóny mohou být organizovány do určitého řádu, který reprezentují tzv. stupnice. Dnes se naší moderní západní hudbě nejčastěji užívají dvě stupnice, durová a mollová, někdy také třetí, harmonická. Durové motivy vzbuzují pocit otevření, důvěry, radosti, vybízejí k aktivitě. O mollových motivech se říká, že jsou smutné, vyjadřují zármutek či bolest, ale také niternost, zvnitřnění a usebrání.

Tyto stupnice jsou sedmitónové, heptatonické. V mimoevropských kulturách jsou však obvyklé jiné stupnice, nejčastěji pentatonická, která se skládá z pěti tónů. Nástroje, které jsou laděny pentatonicky, jsou vhodné k jednoduché improvizaci, neboť tato stupnice neobsahuje tóny, které by vzájemně neladily.²⁴⁸ Také neobsahuje tóny, které vytvářejí pocit příliš velkého napětí, protože mezi jednotlivými tóny se nevyskytují vzdálenosti půl tónů, ale pouze celých tónů a nebo více. Proto jsou vhodné zejména pro menší děti.

Každá stupnice je tedy charakteristická právě umístěním celých tónů a půltónů a vzniklými

²⁴⁶ Pals, 1992, s. 18.

²⁴⁷ Pals, 1992, s. 18.

²⁴⁸ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 140.

intervaly, vzdálenostmi mezi jednotlivými tóny. Další stupnice, které se nazývají také církevní mody,²⁴⁹ se dnes používají málo, hodí se však dobře k hudební improvizaci. Tyto stupnice mohou být tvořeny od libovolného tónu, na klavíru potom vždy postupujeme pouze po bílých klávesách. Tyto stupnice pro nás dnes mají již netradiční ráz, a tak mohou vnést velmi zajímavý prvek a osvobodit nás od klasického západního vnímání a nezbytnosti vyhnout se falešným tónům či reprodukovat známé melodie.²⁵⁰

Zvláštním melodickým úkazem jsou intervaly, vzdálenosti mezi jednotlivými tóny v melodii nebo v harmonii. Jednotlivými intervaly se můžeme zabývat z hlediska hudební teorie a skladby, nebo z hlediska subjektivního působení na prožívání člověka. Z tohoto druhého pohledu mají jednotlivé intervaly své charakteristické kvality a vyvolávají určité pocity. Mohou být určitou metaforou nebo symbolem pro určité prožitky člověka. Jejich charakteristika je dána různou škálou pocitu otevřenosti nebo napětí, tenze, a jejich působení je spjata s melodií, harmonií i rytmem.²⁵¹ Např. Je rozdíl, zda jednotlivé tóny hraje jako sled tónů za sebou, tedy jako melodii, nebo je hraje současně a pak vytvářejí souzvuky dvou a více tónů (také můžeme říci akordy), tedy harmonii. Nebo zda znějí krátce a výrazně, nebo dlouze, některé intervaly jako by si říkaly o určitou délku tónů apod.

Rozdíl je patrný také v tom, které duševní procesy a stavy se účastní vnímání a prožívání nebo exprese hudby při uplatnění těchto jednotlivých elementů. Při vnímání melodie se kromě pocitování účastní také intelektové procesy jako je soustředění, paměť, myšlenkové operace analýzy a syntézy apod. Melodii vnímáme jako určitou linii, která má stoupající či klesající charakter. Abychom ji dokázali vnímat, zpracovat a porozumět jí, člověk automaticky využívá také intelekt a ten je melodií zároveň oslovován. Naopak při souzvucích a komplikovanějších harmonických strukturách se vnímání hudby nejvíce účastní pocitová sféra člověka, celkové pocitové a intuitivní vnímání a uchopování slyšených durových a mollových změn, disonancí nebo příjemně ladících sekvencí. Při hře rytmických sekvencí se výrazně účastní volní vlastnosti člověka. Pro samotný rytmický úder je potřeba vydat jednorázový impuls. Při vnímání rytmu potom tyto volní impulzy jasně pocítujeme.

V hudbě nemohou být jednotlivé elementy od sebe oddělené, jsou na sobě závislé a podporují se vzájemně, využívají kvalit toho druhé ke svému zvýraznění apod. Ani jejich působnost tedy nelze oddělovat. Je však možné je zakoušet a zachytit jejich působení, pokud jsme při hudebním prožitku velmi vnímaví.²⁵²

²⁴⁹ Jedná se o stupnici jónskou (dnes durová), dórskou, frygickou, lydickou, mixolydickou, aiolskou (dnes mollová) a lokrijskou.

²⁵⁰ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 140.

²⁵¹ Podrobně se kvalitou jednotlivých intervalů zabývá zejména antroposofická muzikoterapie, v ČR je rozpracována jejich charakteristiku zejména v *Musica Humana* J. Krčka a v *Muzikoterapii, Terapii Zpěvem* autorek Felber, Reinhold, Stückert.

²⁵² Podrobnější popis poskytují autorky Felber, Reinhold, Stückert v *Muzikoterapii, Terapii zpěvem*.

Příklad z praxe č. 12: Poznávání působnosti melodie na metalofonu

- Motivace, uvedení do tématu: diskuze o elementu melodie, jak melodie může působit, které melodie mají studenti v oblibě a proč? apod.
- Instrukce a provedení: následují tři podobná cvičení, na každé je možno vybrat jednoho dobrovolníka a zbytek skupiny naslouchá, vnímá se své pocity, může, ale nemusí mít zavřené oči, dobrovolník hraje na středně velký metalofon (ev. jiný melodický nástroj)
 1. stoupání a klesání: dobrovolník zahraje 2x celou škálu tónů nahoru a potom 2x celou škálu tónů dolů, ostatní naslouchají a procit'ují rozdíly
 2. dur a moll: dobrovolník 2x zahraje durovou řadu tónů od C do C, potom mollovou řadu od A do A, ostatní naslouchají a procit'ují rozdíly
 3. vysoké a hluboké tóny: dobrovolník chvíli hraje pouze vysoké tóny podle svého výběru, potom jen hluboké, ostatní naslouchají a procit'ují rozdíly
- Reflexe: po každém cvičení následuje sdílení vlastních pocitů. Nejdříve může své pocity a poznatky vyjádřit skupina, nakonec hrající dobrovolník. Jak jsem vnímal hrané tóny? Co ve mně vzbuzovaly? Jaké pocity, myšlenky, obrazy, fantazie? Jak se lišily při stoupající melodii od pocitů při klesající melodii? Jak se lišily při durové řadě tónů a jak při mollové? Čím se pro mě lišily pocity při vysokých a hlubokých tónech? Čemu je to podobné? V čem se liší mé vnímání a pocity od vnímání a pocitů druhých? Apod.
- Cíl: uvědomovat si jemné pocity vznikající při naslouchání hudbě, tónům, melodiím, rozpoznávat a pojmenovat je, uvědomit si rozdíly v působení tónů různé výšky nebo různé melodické linie, uvědomovat si rozdílnosti a shody ve vnímání a pocit'ování různých lidí.
- Poznámka: cvičení je vhodné zejména pro skupinu, která je klidná a hravá, kde panují dobré vztahy a zájem o poznávání hudebních zákonitostí. Může být naprosto nevhodná pro jiné skupiny, kde probíhají v rámci skupinové dynamiky neshody, napětí, skupina není celistvá apod.

3.4.5 Harmonie

„Architektura je zkamenělá hudba.“ (Johann Wolfgang Goethe)

Harmonie je nejsložitější hudební element. Harmonie vzniká zněním dvou a více tónů současně. Samotný pojem pochází z řečtiny a znamená “hodit se k sobě” nebo “spojovat”, koncept harmonie potom pochází od Pythagora.²⁵³

Harmonií se rozumí současné souznění dvou a více tónů nebo akordů. V tomto smyslu je harmonie označována za tzv. vertikální aspekt hudby. Melodie je potom označována za horizontální aspekt hudby, a to i v případě několika melodií znějících souběžně. Vícerou současně znějících

²⁵³ Harmonie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, 9. 3. 2013 05:11 [cit. 2014-03-14]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Harmonie>

melodií nebo hlasů je považováno spíše za určitý protipól harmonie a označuje se jako kontrapunkt nebo polyfonie. Přesto je však možné jako harmonii označit i pouze jedinou melodickou linku, která i bez použití akordů dokáže vyvolávat dojem plné harmonie.²⁵⁴

Při využití dvou tónů mluvíme o intervalech, při znění tří a více tónů mluvíme o akordech. Nejjednodušší harmonie vzniká zrcadlením neboli opakováním téhož (nejjednodušší interval je prima, stejný základní tón, nebo oktáva, stejný tón pouze o oktávu výš).

Z hlediska libozvučnosti můžeme mluvit o konsonanci, pokud je znění tónů libozvučné, nebo disonanci, pokud je ve znění tónů napětí nebo výrazný nesoulad, nelibozvučnost. Nejdisonantnější interval je malá sekunda a její protipól velká septima, kde vedle sebe zní tóny ve vzdálenosti půltónu a vytvářejí dojem výrazného až nepříjemného napětí. Druhý nejnelibozvučnější interval je velká sekunda a její protipól malá septima a třetí nejvíce disonantní je vzdálenost tří celých tónů, tzv. tritón, který byl ve středověku označován jako ďábel v hudbě atd.²⁵⁵

Harmonie v hudbě je založená zejména právě na souladu, konsonanci. Disonanci lze však využít velmi zajímavě pro vyvolání pocitu dramatickosti, napětí a jejich stupňování či uvolnění a návratu zpět k souladu. Vyústění disonantních souzvuků v konsonanci přináší pro posluchače přirozenou úlevu, symbolicky přináší dobrý konec všemu zlému.

Zajímavé je, že vnímání konsonantnosti nebo disonantnosti se vyvíjelo v průběhu historie a v současné západní hudbě převažuje oproti dřívějším dobám využití konsonance. Vnímání a užívání konsonantnosti nebo disonantnosti také záleží na kulturním a etnickém zázemí, hudební zkušenosti nebo vnímání a individuálních preferencích každého člověka.²⁵⁶

Zajímavé také je, že západní hudba je většinou postavená na harmonii a využívání durových a mollových sekvencí a jejich střídání. Oproti tomu např. asijská hudba, zejména indická, s harmonií tak, jak se používá na západě, vůbec nepracuje nebo dosti málo. Používá např. tzv. drone, což je kvarta nebo kvinta, které zní stabilně v průběhu celé skladby.²⁵⁷ Také tomu odpovídají některé typické nástroje, např. na západě či v Evropě se hojně používá piána, kláves, dříve varhan, kytary apod., což jsou nástroje založené na harmonické hře, zatímco v Indii se vyskytují zejména nástroje hrající výraznou melodickou linku jako je sitár, dechové nástroje atd.

Pro muzikoterapeutické účely se nejlépe hodí taková díla nebo hudební postupy, které využívají jedinou melodickou linku, obvykle ne příliš složitou a poskytují tak bezpečný rámec srozumitelné a ne příliš komplikované hudby nebo hudební skladby.²⁵⁸ Jednodušší melodie a jednoduché harmonické postupy je i neškolený klient obvykle sám schopen zahrát nebo zazpívat, jsou přehledné, nebudí pocit příliš komplikovaného díla.

Jaký je význam hudební harmonie? Rytmus v hudbě přináší určitý pohyb a strukturu. Melodie nese hudební význam. Harmonie pak oslovuje zejména pociťování, prožívání pocitů.

²⁵⁴ Harmonie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, 9. 3. 2013 05:11 [cit. 2014-03-14]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Harmonie>.

²⁵⁵ Harmony. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, 4. 3. 2014 13:59 [cit. 2014-03-14]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Harmony>

²⁵⁶ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 141.

²⁵⁷ Harmony. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, 4. 3. 2014 13:59 [cit. 2014-03-14]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Harmony>

²⁵⁸ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 140.

Harmonie dokáže transformovat, vytváří přechody, vyvolává modulace,²⁵⁹ dokáže nás přenést přes všechny hudební změny a vytváří most do nových světů, k novým porozuměním.²⁶⁰

V přeneseném významu harmonie znamená i určitý způsob vztahování se různých prvků k sobě navzájem, jejich soulad nebo nesoulad, jejich vzájemný pohyb a interakci. Nabízí způsob jak vnímat a porozumět vztahům a sovislostem, zejména na symbolické rovině. Aktivuje cítění, vycit'ování souladu a nesouladu, také vnímání druhých, souvislostí, kontextu. V hudbě potom můžeme harmonii tvořit tím, že zůstaneme v kontaktu sami se sebou a dokážeme se vyjádřit, přitom vnímáme druhého a dotváříme, improvizujeme kontext našeho setkání, vztahu.

Příklad z praxe č. 13: Diatonika a pentatonika ve dvojici

- **Motivace, uvedení do tématu:** vysvětlení co je melodie a co harmonie, diskuze o elementu melodie a harmonie a jejich možném působení, vysvětlení diatonické a pentatonické stupnice a jejich možného využívání, je možno navázat na předchozí cvičení s melodií.
- **Instrukce a provedení:** následují dvě podobná cvičení, na každé je možno vybrat dva dobrovolníky a zbytek skupiny naslouchá, vnímá se své pocity, dobrovolníci hrají na středně velký metalofon (ev. jiný melodický nástroj), každé cvičení je možné ještě jednou zopakovat s další dvojicí dobrovolníků
 1. hra ve dvojici – diatonika: každý ve dvojici dobrovolníků má jednu paličku, oba hrají na společný nástroj, první hraje cokoliv chce, druhý mu naslouchá, snaží se ho citlivě vnímat a doplnit svou hrou, pak se mohou vyměnit ve své roli, ostatní naslouchají a pozorují dobrovolníky a své pocity
 2. hra ve dvojici – pentatonika: z metalofonu se vyndají 2 kameny (obvykle E nebo F a H) tak, aby vznikla pentatonická řada, opět jeden hraje a druhý ho doprovází, ostatní naslouchají a pozorují dobrovolníky a své pocity
- **Reflexe:** po každém cvičení následuje sdílení vlastních pocitů. Nejdříve může své pocity a poznatky vyjádřit skupina, nakonec hrající dobrovolníci, nebo obráceně. Jak jsem vnímal hrané tóny? Co ve mně vzbuzovaly? Jaké pocity, myšlenky, obrazy, fantazie? Jak jsem vnímal hru obou dobrovolníků? Jak se podařilo druhému doprovázet prvního? Čím byla jejich hra zajímavá, typická, čemu se podobala, co vyjadřovala apod.? V čem se liší mé vnímání a pocity od vnímání a pocitů druhých? Atd.
- **Cíl:** uvědomovat si jemné pocity vznikající při poslouchání hudby, rozpoznávat a pojmenovat je, uvědomit si rozdíly v pocitech při hře diatoniky a pentatoniky, pozorovat hru druhých a popsat její symbolický význam, vnímat druhé a jejich vztahování se v modelové situaci, uvědomovat si rozdílnosti a shody ve vnímání a pocit'ování různých lidí.
- **Poznámka:** Na rozdíl od předchozího je toto cvičení dynamičtější, obvykle provázeno humorem. Zahrnuje již dvě pozorované roviny, hudební a vztahovou, sledování vlastních pocitů z hudby a hudební hry a pozorování vzájemné interakce dobrovolníků a její

²⁵⁹ Přechod, změna tóniny.

²⁶⁰ Pals, 1992, s. 34-36.

interpretace, která je však spíše na úrovni možností, fantazie, podobností, než že by odpovídala skutečnému vztahu obou dobrovolnických osob.

3.4.6 Ticho

„Ticho je vždycky součástí krásné hudby. Ticho je vždycky součástí krásného umění. Ticho je vždycky součástí krásného života.“ (Robert Fulghum)

Ticho není jenom nepřítomností zvuku. Ticho není jenom jakýmsi ničím, které je ohraničeno něčím na začátku a něčím na konci, něco jako nutná mezera nebo pauza.

Ticho je samo velmi mocnou silou, která dokáže rozhybat zamrzlé ledy. Ticho samo dokáže dát do pochodu mocné síly, nebo je také zklidnit a utišit. Ticho v sobě zrcadlí kvality všeho ostatního. Ticho v sobě obsahuje potenciál pro všechno, co se může projevit jako něco, jako zvuky reprezentující cokoliv živého nebo neživého.

Proč se lidé obklopují ve svém domácím prostředí rádiem nebo televizí? Proč se pořád zaměstnávají nějakou činností, i když mají zrovna přestávku, možnost klidně spočinout? Proč naopak lidé vyhledávají přírodu a ticho lesa a hor? Proč si užívají ticho pod širou noční oblohou?

Něco na tom tichu je, něco přitažlivého a uklidňujícího, mocného a majestátního, ale zároveň děsivého a zneklidňujícího. Co na něm je tak nevšedního? Co je to vůbec za zvláštní jev, který ač je jakoby ničím, disponuje tak mocnou silou a vlastně potenciálem pro vše?

Když jsme o samotě a v tichu, naprosté většině lidí se honí hlavou myšlenky a cítí své pocity. Mají na ně čas je vnímat, cítit, přemýšlet. Mnoho lidí tento koloběh nedokáže ovlivňovat nebo řídit, často je pro ně obtížné se ve svém nitru vlastně vyznat, nebo se jim objevují myšlenky a pocity, které nejsou příjemné. Myšlenky samoty, opuštění, proč jsem tu sám, v tichu, proč tu se mnou někdo není, kdo by mě rozveselil, kdo by mi naslouchal, nebo mi vyprávěl, kdo by mě miloval...? V tomto tichu vystupují vzpomínky, vrací se staré zážitky, bolesti.

Ticho tedy přináší člověku možnost vidět se ve vlastním zrcadle. Zabývat se sebou samým, vnímat své niterné pocity, myšlenky, představy, vzpomínky, vše, co je v nás za léta života ukryto, ožívá právě v tichu. Mysl většiny lidí nedokáže stát na místě, a není-li zaměstnána něčím zvenčí, předkládá nám aspoň obrazy z našeho nitra. A to může být pro člověka náročné, nebo dokonce zatěžující. V tichu ožívá vše, co se v našem nitru odehrává nebo odehrálo. Mnohem silněji vše vyvstává právě v tichu, protože při ruchu života “nemáme čas” naše vnitřní pochody sledovat a uvědomovat si je v plné síle.

Mnoho psychoterapeutických škol využívá právě ticha k účelu zasílení dynamiky ve skupině i v prožívání jednotlivce. V tichu ve skupině, kde se nic neděje, se jednou něco musí začít dít. Dáme-li tichu jeho čas, spustí se dynamický orchestr sil, které působí v nitrech těch, kteří se ho účastní. Skupina ponechaná bez vedení v klidu se rozpohybuje dříve či později sama silou prožívání účastníků. Ticho paradoxně vyvolává neklid, burcuje očekávání, ale také nejistotu, co se bude dít,

proč tu všichni tak nečinně sedí? O co komu jde? Apod. Ticho je zesilovač psychických procesů, lépe řečeno, v tichu vynikne na povrch to, co jinak zůstává hluboce skryto při běžném ruchu života.

V tom tkví také ozdravný a relaxační (psychohygienický) význam ticha. Znovu můžeme nahlédnout, co jsme prožili, procítit všechny pocity, uvědomit si všechny myšlenky, zpozorovat souvislosti apod. Odfiltrovat nepodstatné a integrovat důležité, i bolestné momenty našeho života.

Mnoho lidí vnímá ticho jako nudu, umírání a smrt. Ale opak je pravdou. Ticho je život sám. V tichu a klidu člověk nabírá regenerující síly. V tichu a klidu mohou probíhat ozdravné procesy a lidské tělo i duše čerpají sílu k dalšímu pohybu. V meditativním tichu člověk nachází vhled, porozumění, načerpání vnitřních sil. V tichu člověk poznává své nitro a v tichu svého nitra člověk poznává své pravé Já, poznává esenci svého bytí.

Ticho je nezbytným druhým pólem života v pohybu, dynamiky všech životních dějů. Mohu být otevřen druhým a světu, pouze když mohu dočerpávat své síly v klidu a tichu. Nemohu být stále extrovertně obrácen ke světu a běžet svůj životní maraton. Každá bytost potřebuje také ústraní, samotu, klid, ticho, stáhnout své síly do nitra a tam je zregenerovat. V celém životě tepe životní rytmus, nádech a výdech, expanze a kontrakce. Ticho je výdech po perném dni, po dynamických zkušenostech ve světě přichází klid stažení do sebe sama, ticho večerní intimity a spánku.

Ticho je proto velmi důležitá veličina, kterou by měl každý muzikoterapeut, ale i každý pracovník v pomáhajících profesích obecně, umět používat. Nejdříve je nutné, aby člověk sám nahlédl do vlastního nitra a zjistil, jaké procesy se v něm odehrávají, aby sám sobě porozuměl, co se s ním v tichu děje. Vydržím být v klidu a tichu? Nebo je to příliš otravné a dlouhé? Co ve mě vyvstává? Jaké myšlenky, pocity a vzpomínky se ve mě začínají odehrávat? Jak je zvládám? Dokážu je jen sledovat? Nebo je potřebuji též ventilovat? Jak dlouho snesu ticho, kde se nic neděje?

Ticho tedy má moc zesilovat vnitřní děje v člověku. Umocňuje jeho prožívání tím, že člověk nemá nic jiného na práci, jen pozorovat sám sebe. Ticho zrcadlí to, co v nitru člověka běžně pouze dřímá, to najednou v tichu může ožít, takže si toho můžeme všimnout a nějak to zpracovat, nějak tomu porozumět a své prožitky integrovat, tedy vstřebat a přijmout.

Tomuto ději je třeba dobře porozumět sám v sobě. Jen tak dokáže potom muzikoterapeut, nebo jiný pomáhající pracovník, porozumět svému klientovi a pomoci mu nahlédnout, co se v něm vlastně děje. A také jen vlastní zkušeností může člověk dojít k tomu, že dokáže zůstat i v tichu v klidu, bez potřeby neustále na klienta mluvit nebo vyvíjet jinou činnost, která odplaví nepříjemné pocity nejistoty, zmatenosti, studu, bezmoci apod. Paradox ticha tkví s tom, že jej člověk nezbytně potřebuje k regeneraci svých sil, a přesto se ticha často podvědomě obává, aby nebyl příliš sám se svými myšlenkami a pocity. Ticho a klid je proto doménou vyzrálých pomáhajících pracovníků.

Podobně působí ticho v hudbě. Současný úspěšný muzikant, zpěvák a skladatel písní, Sting, dodává, že lidé v moderním světě málo kdy zakouší skutečné ticho. Jako bychom se mu snažili vyhnout, tlačí nás totiž k uvědomování myšlenek a pocitů, na které obvykle nemáme čas. A mnozí se toho obávají. *“Ticho znepokojuje. Znepokojuje, protože je frekvencí duše. Když nenecháme žádný prostor v hudbě, tak okrádáme zvuk, který vytváříme, o rozhodující kontext. A tak je to často hudba zrozená z úzkosti a přináší další úzkost. Je to skoro jako bychom měli strach udělat pauzu. Ale*

skvělá hudba je právě o prostoru mezi notami stejně jako o notách samých.”²⁶¹

Dirigent před započítím skladby pohlédne na celý orchestr, zda jsou hudebníci připraveni. Zvedne taktovku a chvíli dramaticky čeká. V tomto momentu by se atmosféra dala tzv. krájet, možná je zde napětí nebo očekávání, než to skutečně přijde, jako ticho před bouří, které již v sobě obsahuje vše, co má vzápětí přijít. Dirigent mávne taktovkou a z ticha se vynoří první dokonalé zvuky. Bouře začíná prvním zahřměním nebo bleskem. Bez tohoto ticha na začátku by skladba neměla svou sílu, svou naléhavost, nevydala by tak precizně své svědectví.

Na závěr celý orchestr na znamení taktovky utichne posledním dokonalým tónem na závěrečné majestátní dirigentské gesto. A v tu chvíli se rozlehne ticho, které ale stále doslova vše vším životem odehrané skladby a hýří všemi barvami tónů, které zazněly, ale už jsou v nenávratnu. A v tomto tichu vynikne celý tvar, celá forma díla, jež právě doznělo. Toto ticho je jen málokdy porušeno tleskáním. Toto ticho je jako třešnička na dortu, je tou poslední kapkou, která je rovněž součástí hudebního díla. Pokud se najdou posluchači, kteří začnou okamžitě tleskat, vše je zmařeno a hudebníci se nešťastně rozhlíží jeden po druhém, jaký to mohl být “barbar”, který necítí tu nutnost počkat, až dozní ticho. Pak teprve masa posluchačů začne s bujným tleskáním, které je ozvěnou výtečnosti právě odehraného umění. Nejen oné skladby, ale právě toho, jak byla odehrána, co do ní hudebníci v čele s dirigentem vložili ze svého niterného života. To v posluchačích vyvolá hudební a citový zážitek.

Proto i v hudbě je ticho nezbytnou součástí všech skladeb a hudebních nebo muzikoterapeutických technik. Nebo by mělo být. V tichu před začátkem se soustředí všechny síly a je možno již naslouchat, ne zvukům, ale vnitřnímu znění, vnitřní atmosféře jedince, skupiny, která “mluví” sama za sebe, ale beze slov, jen na úrovni pocitů. A na závěr každé skladby nebo techniky se zase v tichu zrcadlí a zesílí ony prožité kvality hudby, tónů, zvuků, rytmů, ale i vnitřních prožitků, vnitřních vzestupů a hlubin, které byly hudebním prožitkem osloveny.

Muzikant Sting opět říká, že paradoxně začíná věřit v důležitost ticha. *“V sílu ticha po hudební frázi... V hudební pauze je něco velmi specifického. Sundáte nohu z pedálu a dáváte pozor. Zajímalo by mě jako muzikanta, jestli to nejdůležitější, co děláme, není pouze vytvořit rámec pro ticho. Možná je ticho samo mystériem v srdci hudby. A není ticho nakonec tou nejdokonalejší formou vší hudby?”²⁶²*

Příklad z praxe č. 14: Zahajovací ticho

- Když jsem pracovala v Dětském centru (dříve kojenecký ústav) a vedla miniškolku pro děti předškolního věku, každý den jsme chvíli s dětmi muzicírovali, zpívali, hráli na nástroje apod. Všechny techniky, které jsem používala, byly velmi jednoduché, ale zejména byly založené na pravidelném využití prvku ticha před každou hudební aktivitou. Děti, které vyrůstaly v zařízení, měly často převažující zkušenost konstatního hluku, rámusu, toku řeči a křiku okolních lidí a dalších dětí. Zkušenost ticha pro ně byla zpočátku trochu nezvyklá.

²⁶¹ Sting, 1998, s. 33.

²⁶² Sting, 1998, s. 33.

Nedokázaly se ztišit ani na vteřinu, stále štěbetaly, přetahovaly se o místo nebo o nástroj, nebo aspoň o mou pozornost. Protože jsem na tichu před každou písní nenásilně trvala, nakonec si na několik sekund ticha pomalu zvykly a dokázaly jej těch několik sekund udržet. Nekritizovala jsem je, jen jsem nechávala děti samotné, aby přišly na to, že je to příjemná zkušenost, být chvíli potichu a soustředění. Často se stávalo, že vzniklé ticho někdo okamžitě úmyslně porušoval, dělal naschvál nejrůznější zvuky, povykoval, klepal nástrojem apod. Vždy se však našlo dítě nebo děti, které se snažily zakročít a tyto nechtěné zvukové vstupy se snažily eliminovat, domlouvat druhým dětem, aby to zkusily vydržet a nerušily apod. Když se to třeba jednou za den nebo i dvakrát podařilo, že nikdo nerušil a bylo pár sekund ticho, byly děti na sebe nakonec hrdé, že to všechny zvládly, a domnívám se, že cítily pozitivní efekt klidného zaměření a soustředění pozornosti, bez tlaku, ale z vlastní vůle, které jim tolik v životě v ústavním zařízení chybělo.

Příklad z praxe č. 15: Poznáte, co se v tichu schovává?

- Následující cvičení přinesl jeden student XY v kurzu muzikoterapie k závěrečnému setkání, kdy všichni měli za úkol vymyslet nějakou svou vlastní hudební techniku, jakoukoliv a jakkoliv složitou či jednoduchou podle svých schopností. Tato technika, kterou student XY také vedl, získala ve skupině velký a pozitivní ohlas. Proto je níže uvedena jako velmi originální a zajímavý počín.
- Instrukce a provedení: student XY si připravil cca 5 nahrávek ticha v různých prostředích, v lese, doma v koupelně, doma v koupelně, ale v přítomnosti několika mlčících lidí apod. Ostatním studentům rozdál papíry a postupně pustil všechny nahrávky. Studenti měli hádat, co je to za ticho, kde se asi nachází? Jaké jim při poslechu vyvstávají myšlenky, pocity? Jakékoliv indicie, které by mohly odhalit v jakém prostředí bylo ticho natočeno. Studenti si zapisovali své nápady postupně na papír. Na závěr proběhlo sdílení zapsaných slov a skupina se zkoušela dohodnout, o jaký prostor nebo situaci asi šlo. Znovu si poslechli nahrávku a student XY jim prozradil skutečnou situaci.
- Reflexe: Následovala reflexe samotného studenta XY, jak na techniku přišel, jak ho to napadlo, jak získával nahrávky a také sdílení obav z prezentace ve skupině a z toho, jak techniku skupina přijme a jestli to vůbec bude možné uhodnout, nebo ne. Na závěr ostatní studenti sdíleli své pocity a názory na techniku a její prožitek.

3.4.7 Shrnutí

Základní složky duševního prožívání člověka, rozum, cit a vůle, jsou oslovovány základními hudebními výrazovými prostředky, rytmem, melodií a harmonií, s různou silou.

Rytmus oslovuje rytmické systémy v člověku, působí na základní vitální funkce, srdeční aktivitu a tep a dýchání, které mají tendenci se slyšenému nebo produkovanému rytmu přizpůsobit.

Rytmus aktivuje svalový aparát, jsou oslovovány volní vlastnosti, síly vůle a chtění.

V melodii člověk metaforicky zažívá duševní vzlety a pády, vzrušení a uklidnění, expanzi a zvnitřnění. Melodie oslovuje síly myšlení a obecně kognitivních funkcí, jako je myšlení, paměť, fantazie atd.

V harmonii člověk nejvíce prožívá citová hnutí, v hudební harmonii se zrcadlí nuance lidských emocí.

Důležitým elementem doplňujícím rytmus, melodii a harmonii je ticho. V tichu vyvstává kvalita veškeré zakoušené hudby naráz, z ticha se hudba vynořuje a do něj zase zpátky utichá. Ticho je důležitou součástí hudby, nejen na začátku a na konci, ale také jako pauzy a pomlky, které často doplňují hranou hudbu, nebo dokonce akcentují její působení.

V hudbě jsou obvykle přítomny všechny zmíněné elementy najednou, nejsou izolované nebo oddělené, ale vzájemně se podporují a proplétají v různých kombinacích a různě komplikovaných strukturách. Tyto hudební elementy a jejich působnost však lze odděleně prozkoumat a domníváme se, že muzikoterapeut nebo učitel pracující s prožitkovými hudebními technikami, by měl sám prožít a uvědomit si jejich působení na sobě.

Hudba je však více než složením jejích částí, hudba působí jako celek. A lidská mysl je přirozeně disponována vnímat celkově, ve vzorcích, holisticky, takže i hudbu vnímáme jako celek spíše než složeninu jednotlivých elementů.²⁶³ V hudbě se rovněž zrcadlí poselství, metafora, smysl, nebo estetická krása, které nelze získat součtem jejích elementů. Hudba je svobodným vyjádřením vnitřních pohnutek skladatelů nebo interpretů rezonující v duševním světě každého člověka velmi individuálním způsobem. A to, že jsme schopni popsat hudbu z hlediska jejích formálních charakteristik, nemusí být tak významné pro muzikoterapeutický proces. To, co je důležité, je zkušenost a prožitek.²⁶⁴ Na druhou stranu, třebaže vnímáme hudbu jako celek a kvality jejích jednotlivých elementů nejsou nejpodstatnější součástí muzikoterapeutického nebo hudebně výchovného působení, neznamená to, že současně nepůsobí výše uvedeným způsobem a že neformují právě onu zkušenost a hudební prožitek.

3.5 Význam hudby

„Hudba je pro nás emoční, psychickou a duchovní nezbytností. Nabízí klid, radost, posvátnost a příležitost v sobě objevit to nejpodstatnější.“ (Lee Underwood)

Hudba má v lidském životě celou řadu funkcí. Její přítomnost může být vítána, ale také může být na obtíž. V čem se naprostá většina hudebníků, muzikoterapeutů, ale i všech milovníků hudby shoduje, je její přímá schopnost působit na city člověka, navozovat různé nálady nebo duševní rozpoložení, vyjadřovat beze slov i to, co je jinak jen obtížně vyjádřitelné.

²⁶³ Pavlicevic, 2005, s. 59.

²⁶⁴ Aigen, 1998, s. 250.

Různí autoři popisují různé funkce hudby a neshodují se v tom, která funkce hudby je nejvýznamější, ani které funkce v životě člověka hudba zastává. Hudba může plnit mnoho funkcí a mít mnoho významů, které jsou odvozeny od různých aspektů její povahy. Hudba je jedním z krásných umění, a proto má také významnou funkci estetickou, hudba je ze své podstaty spojena s univerzálním bytím nehmotné povahy, a proto má významnou funkci duchovní, spirituální, hudba je výrazem harmonie a harmonického uspořádání světa, zvuků a tónů, a proto má významnou funkci léčebnou a harmonizující, hudba je výrazem emočních stavů a jiných duševních prožitků, a proto má významnou funkci komunikační, v neposlední řadě je hudba schopna přinášet odreagování stresu, uspokojení, uvolnění a ventilování psychického přetlaku, a proto má významnou funkci psychohygienickou atd.

Nastíníme nyní některé z hlavních významů hudby pro život člověka. Jednotlivé funkce hudby však nemohou být vnímány odděleně, vzájemně se překrývají a prolínají.

Mnozí autoři uvádí jako prvořadou funkci hudby její **estetickou** povahu.²⁶⁵ Hudba jako jedno z krásných umění přináší krásno, obohacuje život o dimenzi krásy, zprostředkovává v hudebním zážitku zkušenost harmonie, souladu, je obrazem estetického souladu ve znění tónů. Potřebuje člověk ve svém životě krásu, krásno? Představme si život bez jakékoliv hudby, bez krásných staveb a architektury, bez filmů a divadel, bez tance a poezie, ale také bez krásných barev a výtvarných děl nejen lidských, ale také přírodních, bez krásných linií ptačího letu a barev ptačích křídel, bez nádherných scenérií přírodní krajiny, bez uchvacující krásy noční oblohy atd. Lze vůbec oddělit krásu od života? Bez krásy by byla pouze pustina a šedí. Krásné a umělecké prožitky obecně, a tedy i hudební prožitky, proto zvyšují hodnotu a kvalitu života, přinášejí právě „barvenost“ a harmonii a v tomto prožívání formují vkus, obohacují citové prožívání, ovlivňují vnímání hodnot atd.²⁶⁶ Umění a estetické hodnoty obohacují vnímání, poznávání, rozvíjejí morální stránku osobnosti, zušlechťují její myšlení a cítění, její chování a činnost.²⁶⁷

Umění a jeho krásu v naší kultuře vyvažuje orientaci na intelekt a rozumového poznávání a zaměření na výkonnost podporovanou jednostrannou vůlí. Umělecké tvoření oživuje tok lidského života o estetické hodnoty, o krásu, ale také probouzí vnímání krásy, probouzí vnitřní duševní život, probouzí tvořivost a inspiruje k tvořivosti další. Tím dává impulzy k myšlení, cítění, k povznesení člověka nad každodenní rutinní život, překonání materialismu a pozvedá člověka k hodnotám, které jsou skutečně lidské. *„Krása je totiž životní dar jako třeba dech. Krása rozšiřuje duši, otepluje*

²⁶⁵ Linka, 1997, s. 22.

²⁶⁶ Ve vlastní muzikoterapeutické praxi jsem byla velmi často svědkem působení právě této funkce hudby, když jsem pracovala s dětmi v Dětském centru (dříve kojeneckém ústavu), kde byly umístěny děti od narození do cca 6 let věku. Velmi často bylo zřejmé z reakcí dětí, někdy i ošetřujících sester, že hudba a muzikoterapeut, který je jejím nositelem, jsou zdrojem krásna, zdrojem velmi pozitivního oživení pro děti i pro celé oddělení. Na odděleních přeplněných věcmi, hračkami, často nevkusnými a v příliš velkém množství, kde běží každý den stejně, děti zápasí o svůj díl pozornosti sester a sestry bojují s časem při vyplňování všech svých pracovních povinností, se najednou objeví muzikoterapeut, který má čas, věnuje pozornost, přináší hudební nástroje, hraje a zpívá, naslouchá, navazuje a udržuje kontakt, přináší zábavu a rozptýlení i klid. Přináší krásu, harmonii, pozitivní emoce, hudební barevnost do fádního života. Výpovědi o pozitivním účinku tohoto působení a hudby v jejím aspektu krásna byly rozzářené obličejem dětí, ale i pochvalná slova sester, které se někdy zastavily a společně zazpívaly a zahrály s dětmi, měly radost, že se radují i jejich děti, že muzikoterapie vnáší pozitivní atmosféru a radost, barevnost a příjemné tóny, a přetvoří tak den, který je tím jiný než ty ostatní.

²⁶⁷ Proto se také objevila estetická výchova, která ve svých cílech zohledňuje právě tyto cíle. In Vališová, Kasílková, 2011, s. 313..

*srdce a osvěžuje životní procesy. Tvoří pozitivní duševní nálady. V kráse můžeme prožívat ducha, který prozařuje hmotu.*²⁶⁸

Hudba má ovšem i své specifické postavení mezi ostatními uměními. Na jedné straně stojí umění, která působí svou výtvarnou stránkou a stále více využívají hmoty jako nosiče umění. Jsou to výtvarné umění (zejména malířství), sochařství a architektura. Na druhé straně stojí umění řeči, umění literární, zejména poezie, tanec a dramatické umění. Hudba zaujímá výsostné místo v jejich středu. Její povaha není spojena s hmotným materiálem, ani lidským tělem, třebaže k její produkci je těchto nástrojů zapotřebí. Její znění se však odehrává mimo všechny hmotné materiály, a proto se o ní říká, že je nejméně materiálním uměním, což jí umožňuje nejživější působení na člověka a jeho duševní život a pozvednutí člověka ke svobodě ducha.²⁶⁹

Tím se dostáváme k druhé funkci, označované některými autory jako **magicko-rituální**. Je odvozována od praktik a života v etnických komunitách a také z historického zkoumání vývoje hudby. Pro začátky lidské kultury byla příznačná jednota umění, náboženství a léčitelství. Ve svém účinku byla hudba proto vždy spojována se spiritualitou a léčitelstvím, měla magicko-rituální funkci. Tzn. že hudba byla neoddělitelně spjata s náboženským a sociálním životem v určité etnické komunitě a s jejím jedinečným vyjadřováním prostřednictvím rituálů. To se dělo např. vyslovováním určitých slov, opakováním gest či předepsanou manipulací s předměty, hudební techniky šamanů měly rytmem a tancem navodit stav změněného vědomí. To vše se využívalo za účelem zprostředkování přítomnosti nadpřirozených sil a vyžádání si přízně při významných událostech v životě člověka nebo komunity.²⁷⁰

S tím souvisí i další funkce, která se obvykle neuvádí zvlášť, a to je funkce čistě duchovní, **spirituální**. Mnoho hudebníků i posluchačů prožívá při produkování nebo poslechu hudby určité transcendentní prožitky překročení vlastní individuality a spojení s univerzem, které však nejsou vázány na žádné magické, náboženské nebo rituální praktiky. Zakoušením této slovy obtížně sdělitelné zkušenosti je člověk povznesen, uspokojen, tento zážitek může mít až léčivý charakter. Skrze hudební zkušenost může získat hluboký vhled do podstaty života, získává zážitek posvátna a zakouší střípky své duchovní existence. Hudba má tedy za určitých okolností schopnost vést člověka k vrcholnému prožitku jeho lidské existence, k duchovnímu prožitku univerzálního Bytí.²⁷¹

Další funkcí hudby je také funkce **léčebná**, která se dříve často využívala zejména společně s rituály, šamanskými praktikami apod. Dnes je léčebný potenciál hudby připisován

- za prvé účinkům samotného zvuku a zvukových vln, tedy zvukových vibrací vyvolávajících léčebné efekty v lidském těle,
- za druhé účinkům psychologickým nebo psychofyzilogickým,²⁷² kdy hudba vzbuzuje duševní hnutí, jež jsou součástí léčebného procesu (např. snižování stresu a navození

²⁶⁸ Krček, 2008, 32.

²⁶⁹ Čerpáno ze studijních materiálů a přednášek Christofa-Andrease Lindenberga, Dorion School of Music Therapy.

²⁷⁰ Zeleiová, 2007.

²⁷¹ Tuto funkci hudby považují za původní poslání hudby a její nejvýznamnější funkci mnozí hudebníci a filozofové z dálného východu, např. Abhinavagupta, viz kapitola 2.2.3, slavný súfiský hudebník Hazrat Inayat Khan (*The Mysticism of Sound and Music*, 1996), současný hudebník a duchovní učitel Šrí Chinmoy (*The Source of Music*, 1995) a další.

²⁷² Linka, 1997, s. 51.

relaxačního stavu nebo snižování bolesti při medicínských výkonech),

- za třetí celkovým kvalitám hudby, ve které jsou vyjádřeny harmonické proporce (viz struktura frekvencí zvuku, kap. 2.5.2, harmonické proporce hudebních elementů, kap. 2.5.3-5 atd.) a díky tomu má hudba hamonizující účinky.

Vedle těchto funkcí hudby můžeme vysledovat také **funkci mediální** neboli **zprostředkovávající komunikaci**, vztahování se k něčemu nebo někomu nebo také vyjadřování niterných prožitků a obrazů slovy těžko vyjádřitelných. V tomto smyslu hudba nebo využití hudebních motivů či elementů mohou být zvláštní formou zobrazení (zeslyšitelnění, zviditelnění, zhmatatelnění) lidských vlastností, postojů, vědění, jakousi zvláštní formou sdělení.

Mnozí autoři²⁷³ dále uvádí, že tato původní funkční jednota hudby s léčitelstvím a náboženstvím a také její zprostředkující, komunikační význam jsou často zapomínány a přebíjeny **smyslovou funkcí hudby**, jejím funkcionálním využitím. Hudbu poslouchají mladí lidé jako součást jejich adolescentní kultury, hudbu posloucháme na koncertech s různou úrovní, hudba je používána jako tzv. background, hudební pozadí, které má navodit příjemnou atmosféru, nebo sugestivně podpořit prožívání filmu. Hudba nás ale také bohužel často atakuje z masmédií, v dopravních prostředcích, v obchodech, v restauracích atd. Je spojena se životním stylem postmoderní společnosti. Ve své receptivní podobě je hudba součástí komercializace lidského života a ztrácí tak své původní poslání.

V souvislosti se zatížením moderního člověka různými vlivy se autoři často zmiňují o tzv. akustickém smogu²⁷⁴, jehož součástí jsou kromě tónů (hudební zvuky o pravidelné frekvenci) zejména nejrůznější šumy (zvuky s nepravidelným kmitočtem) a hluky (zvuky přesahující únosnou hladinu decibelů). Tato hudba je příliš hlučná, vtíravá, nadbytečná.

„Člověk je ve svém prostředí neustále atakován nejrůznější hudbou, která na sebe nenavazuje, je krátkodobá a frekvenčně nevyvážená. To přispívá k neuvědomovanému zvyšování stresu a k celkovému rozladění lidského organismu. Dochází tak k zvláštnímu paradoxu, že původní léčebné a rituální poslání hudby se postupně v naší rozvinuté společnosti mění a stává se zdrojem úzkosti, stresu a disharmonie.“²⁷⁵

Původní, neredukované funkce hudby a pozitivní vliv hudby na zdraví a prožívanou harmonii v životě člověka můžeme v současné společnosti vysledovat např. v oblasti liturgické a vážné hudby, hudby etnické, new age apod., a dále v oblasti terapeutické, resp. muzikoterapeutické.²⁷⁶ Lze tedy říci, že vznik oboru muzikoterapie je také vázán na snahu poskytovat prostor pro hudbu, která zachovává své léčebné i kulturně estetické poslání, která reflektuje vztah člověka ke světu i k sobě sama a která obnovuje zdraví a smysluplnost lidské existence v rámci užší i širší společnosti.

²⁷³ Zeleiová 2007, Lipský 2008, Marek, 2003.

²⁷⁴ Lipský 2008, Linka 1997.

²⁷⁵ Moreno, 2004, in Lipský, 2008. s. 7.

²⁷⁶ Výběru vhodné hudby je věnován prostor v kapitole 4.2.2.

4 Vliv hudby na osobnost člověka

„Vznešenost umění se projevuje snad nejvíce v hudbě, protože hudba nepotřebuje žádnou materii. Je pouze formou a obsahem zobrazujícím a zušlechťujícím vše, co chce vyjádřit.“

(Johann Wolfgang Goethe)

Některé účinky hudby na člověka, zejména hudebních elementů, byly popsány již v dřívějších kapitolách. V následující kapitole se budeme věnovat podrobnějšímu zkoumání toho, jak hudba na člověka působí, jakými mechanismy, a jak se její vliv odráží v různých oblastech života člověka. V neposlední řadě bude věnován i prostor tématu léčivosti hudby nebo možnému škodlivému působení.

4.1 Teorie působení hudby na člověka

Důležitou součástí působení hudby na člověka je zejména jeho schopnost hudbu vůbec vnímat, která zakládá možnost, aby mohla působit. Vnímání hudby je tedy předpokladem jejího působení. Vnímání zvuku se však děje nejen sluchovým aparátem, ale doslova celým tělem. O. Skill uvádí pět způsobů, kterými lidský organismus vnímá vibrace ve sluchovém frekvenčním rozsahu 16-20 000 Hz:

1. slyšení přenosem ve vzduchu (běžné vnímání sluchovým aparátem),
2. kinestetické vnímání vibrací (vnímání nízkých vibrací prostřednictvím nervových zakončení ve svalech),
3. haptické vnímání vibrací (vnímání nízkých vibrací prostřednictvím nervových zakončení v kloubech a hlubokých tkáních),
4. taktilní vnímání vibrací (prostřednictvím nervových zakončení uložených pod vnějším povrchem pokožky, dotekem, např. při velmi hlasité hudbě, zvucích, nebo dotekem nástroje při hře na něj),
5. vnímání prostřednictvím kostních spojení (sekundární způsob vnímání kochleárním aparátem ve vnitřním uchu, kam přicházejí zvukové vibrace také přes tkáň lebeční kosti).²⁷⁷

Tyto poznatky jsou významné, protože poukazují na široké pole působení zvuku a hudby. Pokud zvuk vnímáme celým tělem jeho různými částmi a tkáněmi, potom tyto části těla jsou nebo mohou být do určité míry také tímto zvukem ovlivňovány. Proto také z vnímání hudby nejsou vyčleněni ani neslyšící lidé, kteří vnímají právě vibrační působení hudby s různou intenzitou v různých částech těla.²⁷⁸

Samotné účinky hudby na člověka a jeho organismus jsou předmětem mnohých výzkumů.

²⁷⁷ In Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 143.

²⁷⁸ Katz, Revész in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 143.

Zejména od počátku 20. století s rozvojem technických možností se začaly objevovat skutečné vědecké výzkumy terapeutických účinků hudby a zvuku na člověka. V současné době existuje více teoretických koncepcí, které se snaží vysvětlit terapeutické účinky hudby.²⁷⁹

Velmi podrobně se tomuto tématu věnuje např. K. Bruscia, který uvádí šest dynamických modelů hudební zkušenosti. V nich zahrnuje různé pohledy na hudbu, různé druhy zkušeností s nimi související, a tedy i různé způsoby terapeutického využití hudby. V jeho pojetí může být:

1. **hudba objektivní zkušeností** (pomocí objektivních kvalit hudby jsou ovlivňovány tělesný nebo psychický stav člověka, jeho reakce a jednání)
2. **hudba univerzální formou energie** (hudba i celý vesmír je považován za formu této energie, všechny části univerza jsou ve vzájemných vztazích, hudba může vyjadřovat harmonii, pořádek a rovnováhu, a proto má schopnost obnovovat tyto kvality také v jakékoliv části univerza, která je nemocná či v nerovnováze, a to prostřednictvím hudby nebo mimohudební, zvukové zkušenosti)
3. **hudba subjektivní zkušeností** (hudba souvisí s identitou a jedinečností člověka, pomocí hudby lze prozkoumat různé aspekty osobnosti člověka a jeho vztahy)
4. **hudba kolektivní zkušeností** (hudba slouží jako reflexe kolektivní identity, zahrnuje hudební aktivity a skladby využívající kulturní dědictví určité skupiny s cílem vytvořit pocit sounáležitosti uvnitř komunity)
5. **hudba estetickou zkušeností** (hudba je provozována a prožívána přednostně pro estetický účel, který však také může nést terapeutický efekt, neboť hudba v sobě kloubí dimenzi významu i krásy)
6. **hudba transpersonální zkušeností** (hudba je prostředkem spirituálních zkušeností, viz. kap. 4.5)²⁸⁰

Je nutné zdůraznit, že lidská psychika je velmi složitá a komplexní a že účinek hudby na lidskou osobnost nelze vysvětlit mechanicky. V lidské zkušenosti se vždy skládají vlivy objektivní a subjektivní, jejichž prolínání se podílí na výsledném efektu. Výsledek působení hudby je tedy vždy dán objektivním působením hudby, které je zkoumatelné, očekávatelné a popsatelné, a aktuálními subjektivními vcharakteristikami osobnosti jedince, jehož prožívání může být velmi proměnlivé, neočekávané, někdy i obtížně srozumitelné, plné emocí, vzpomínek, pozitivních i bolestných citů.

Objektivita hudby znamená, že „*existují kvality, které jsou v hudbě obsažené a které způsobují vyvstávání určitých lidských zkušeností. Z tohoto pohledu je možno říci, že hudba má svou vlastní identitu, která není vytvořena individuálním lidským vědomím ani není výsledkem lidských událostí a zkušeností.*“²⁸¹ Určitý druh hudby nebo hudebních motivů doslova ztělesňuje určité kvality nebo charakteristiky, což je vlastností samotné hudby, její součástí, nikoliv jen jejím subjektivním zakoušením.

²⁷⁹ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 142.

²⁸⁰ Bruscia in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 274-278.

²⁸¹ Aigen, 1998, s. 255.

Mezi jevy objektivního působení hudby lze zařadit následující: síla samotného zvuku a kvalita jeho vibrace, fenomén rezonance, vlastnosti a účinky jednotlivých elementů hudby (rytmu, melodie, harmonie), nehudební stimuly v podobě vibrací určité frekvence (např. kymatická terapie,²⁸² terapie ladičkami²⁸³ či tónování²⁸⁴) apod. Tomu zhruba odpovídá pojetí hudební zkušenosti u Bruscii č. 1 a 2.

Subjektivita v hudbě je dána individuálními rysy vnímání, prožívání a porozumění konkrétního jedince, je ovlivňována jeho temperamentem, vzpomínkami, emočními charakteristikami, strukturou a vlastnostmi či tendencemi jeho osobnosti a zejména jeho aktuálním stavem. Subjektivní hudební zkušenost je dána také vztahem člověka k hudbě a procesy, které tento vztah ovlivňují. Důležité je také to, jak člověk umí naslouchat a otevřít se vlivu hudby, jaké konkrétní myšlenky a pocity v něm vyvolávají její objektivní kvality, jak rozumí nebo souzní s metaforickým jazykem konkrétního druhu hudby a jejímu zobrazujícímu, komunikačnímu obsahu, jak vnímá její strukturu atd. Svou roli hrají také další osobnostní charakteristiky jako jsou schopnosti a dovednosti, např. kreativita a schopnost se expresivně vyjádřit, úroveň dovednosti hry na nástroje nebo zpěvu, které následně umožňují využití složitějších technik atd. Tomu zhruba odpovídá pojetí hudební zkušenosti u Bruscii č. 3-6.

V pedagogické praxi je subjektivita hudby vhodnou půdou pro osobnostní rozvoj. Přímou vybízí k sebezkoumání a sebepoznávání, jejichž nástrojem je reflexe a reflektivní dialog, a dále možnost rozvíjet své schopnosti a dovednosti v různých oblastech.

Objektivní kvality v hudbě lze potom využít jako zajímavá témata ke zkoumání hudby a principiálně podobných jevů v životě člověka a ve světě. V kapitole č. 3 byly popsány jednotlivé hudební elementy a jejich účinky, v následujících kapitolách bude věnován prostor samotné síle zvuku, fenoménu rezonance a vlivu hudby na lidský organismus a dalším.

4.2 Formující síla zvuku

„Hudba je tajuplná matematika, ve které se elementy podílejí na Nekonečnu. Žije v pohybu vody, ve hře větrem poháněných vln.“ (Claude Debussy)

Zvuková vibrace vzniká chvěním těles. Chvění tělesa znamená, že jej určitá síla dala do pohybu a těleso začalo kmitat, chvět se. I zvukové vlnění vzniklo určitým pohybem, a proto má svou

²⁸² Kymatická terapie je založena na zjištění, že každý tělesný orgán, kost, tělesná tkáň nebo jiná část těla má svou určitou zdravou frekvenci. Když se tato frekvence změní, tato část těla vibruje neharmonicky a tento stav nazýváme nemoc. K léčení se používá kymatický přístroj, který počítačově produkuje frekvenčně jednoduché, tedy alikvótní tóny. Léčba probíhá aplikací těchto tónů a frekvenčních vzorců, které znovu zharmonizují daný orgán, což vyvolá uzdravení. Goldman, 2002, s. 90-91.

²⁸³ Zvuková terapie pomocí ladiček vychází ze stejného principu jako kymatická terapie. K léčení se však používá systém hudebních ladiček, jejichž zvukové působení se kombinuje s poznatky z tradiční čínské medicíny, zejména o akupunktúře či akupresuře, živlech apod. Pomocí ladiček lze působit jak léčebně, tak profylakticky a udržovat ve zdraví celý organismus, je možné působit na psychický stav člověka i na jednotlivé části fyzického těla. Romanowska, 2005.

²⁸⁴ Druh zpěvu, který využívá vibrační síly zpívaných tónů a jejich rezonance např. s různými částmi těla, a tím je ovlivňuje a harmonizuje.

pohybovou neboli kinetickou energii.²⁸⁵ Kinetická energie jednoho tělesa může být předávána dalším tělesům, podobně zvukové vlnění může působit mechanicky svými vibracemi na další objekty.²⁸⁶

Objevitel zvukových forem, **Ernst Chladni** (1756-1827), už v roce 1787 poprvé zpřístupnil a zviditelnil sílu vibrací a zvuků tak, že rozeznával smyčcem jemným pískem posypaná skla.²⁸⁷ Dnes jsou jeho pokusy a objevy známé jako tzv. Chladniho obrazce. Obvykle se používá tenká vibrující deska, nejčastěji z kovu, na které je nasypán jemný písek nebo podobný materiál. Když je tato deska vystavena zvukovým vibracím, např. hrou smyčcem ze strany desky, deska začne díky vlastní rezonanci vibrovat a na jejím povrchu se vytváří různorodé obrazce, znázorňující hraniční linie stojících vln. Změny obrazců jsou závislé na velikosti a tvaru desky a také na změně frekvencí. Zajímavá je potom podobnost až autenticita těchto obrazců s jinými organickými obrazci a tvary, které lze nalézt ve volné přírodě, nebo jejich složitost a preciznost, symetrie nebo asymetrie atd.²⁸⁸

Poznatky o zvukových formách a jejich zobrazení prohloubil **Hans Jenny** (1904-1972), který je považován za zakladatele kymatiky, oboru zabývajícího se studiem zvuků a jejich působením na prostředí.²⁸⁹ H. Jenny rozšířil pokusy na různé materiály a zdokumentoval vliv zvukových vibrací na kapaliny, tekuté pasty, prášek či písek, magnetický prach, pyl atd. Experimentoval např. s membránou bubny, na niž nasypal písek a membránu rozvibroval pomocí hlasitého zpěvu trubkou z tvrdého papíru. Svými pokusy zjistil, že zvuk nevytváří neorganizovaný chaos, ale naopak dynamické, avšak uspořádané vzory. Nízké tóny vytvářejí spíše jednoduché a jasné obrazy, vysoké tóny naopak tvoří komplexnější struktury.²⁹⁰

Mezi další pokračovatele tohoto bádání se řadí i současný filozof, fotograf a kymatik **Alexander Lauterwasser**, který experimentuje zejména s vodními povrchy uvedenými do pohybu zvukem, klasickou hudbou, ale i alikvotním zpěvem. Tenké a lehké nádoby (např. skleněné petriho misky) jsou naplněny destilovanou vodou a položeny na speciální reproduktor. Voda je hudbou rozvibrována a díky nasvětlení je možné snímat viditelný světelný obraz pohybu vln vody, fotografovat je, filmovat nebo projikovat na plátno. Na stálý tok tónů voda odpovídá velmi senzitivně různými vlnovými strukturami a jejich přesunem. Reakce vody na zvukové vibrace je velmi působivá. Hudba může být přehrávána z CD nosiče, ale i přímo z živé hry na hudební nástroj či zpěv do mikrofonu.²⁹¹ A. Lauterwasser ukazuje reakce vody na zvuk i při veřejných přednáškách a projekcích, kde obecenstvo může přímo vše sledovat.²⁹²

²⁸⁵ Kinetická energie je jeden z druhů mechanického vlnění, kterou má pohybující se těleso a která závisí na jeho hmotnosti a rychlosti.

²⁸⁶ Na tomto principu je založen i princip rezonance, viz další kapitola.

²⁸⁷ Proměnlivá tvář vody. *Pražské Znění III* [online]. 2006 [cit. 2014-04-23]. Dostupné z: http://www.alikvotnifestival.cz/cz_prazske_zneni_III.htm

²⁸⁸ Chladniho obrazce. In: *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, naposledy editováno 9. 9. 2013 v 14:38 [cit. 2014-03-19]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Chladniho_obrazce

²⁸⁹ Kymatika jako nauka o vlnění pochází z latinského slova kyma = vlna.

²⁹⁰ Hans Jenny (cymatics). In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 18 December 2013 [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Hans_Jenny_\(cymatics\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Hans_Jenny_(cymatics))

²⁹¹ Proměnlivá tvář vody. *Pražské Znění III* [online]. 2006 [cit. 2014-04-23]. Dostupné z: http://www.alikvotnifestival.cz/cz_prazske_zneni_III.htm

²⁹² V roce 2006 přednášel a uváděl živou projekci také v Praze na alikvotním festivalu Pražské znění. Publiku se naskytl nevšední zážitek, kdy po téměř hodině sledování pohybů vody reagujících na různé zvuky, hudbu i živý

Zajímavými výzkumy vlivu hudby, řeči a slov na vodu se zabývá i současný japonský vědec, **Masaru Emoto**. Zabývá se focením vody a jejích krystalů, které vystavuje různým,²⁹³ také zvukovým a hudebním vlivům. Otázkou může být určitá přesnost a věrohodnost jeho vysvětlení a komentářů, nicméně zajímavá jsou jeho zjištění, že voda přijímá a vstřebává informace, kterým je vystavována, např. v podobě slov, hudby, manter, ale i myšlenek, modliteb apod. a podle charakteru této informace utváří krystaly různé kvality. M. Emoto tvrdí, že všechny krystaly vody, kterou vystavili klasické hudbě (např. Beethoven, Mozart, Chopin), vytvářela dobře formované krystaly se zřetelnými charakteristikami a nádhernými detaily. Naopak po vystavení tvrdé heavy metalové hudbě se vytvořily nanejvýš fragmenty nebo zdeformované krystaly.²⁹⁴

Shrneme-li výše uvedené výzkumy, je zřejmé, že zvuk může mít velmi silný formující vliv. Zvuk svou vibrační dokáže rozvíbrovat hmotná tělesa různé konzistence a materiálu, může mít velmi silný tvůrčí vliv, a to zřejmě v pozitivním i negativním významu. Hudba může svým zvukovým zněním mechanicky zprostředkovat také různé informace.

Jak tyto poznatky aplikovat v pedagogické praxi? Jak je využít pro možný rozvoj osobnosti člověka? Podobné experimenty pomáhají zobrazit jinak očím skryté děje. Dítě nebo dospělý si může ověřit, jaké jsou účinky zvuku a tedy i hudby v jeho životě. Jakou hudbu si sám pouštím? Jakou hudbu preferuji? Jaké má možné účinky na můj život? Jak mě ovlivňuje? Může na mě, mé tělo nebo mou psychiku mít podobný vliv jako na vodu nebo krystaly vody? Pokud voda reaguje i na kvalitu myšlenek a emotivního náboje za slovy, jak moje myšlenky ovlivňují můj život? Jak mé myšlenky ovlivňují utváření mého života, jeho události apod.?

4.3 Princip rezonance

Zvuk je ve své podstatě rytmická vibrace v podobě vln, které měříme v kmitech nebo cyklech za sekundu (Herzích). Každý vlnový cyklus neboli frekvence může být považována za rytmickou, za zvukový pulz. Počet cyklů za vteřinu dělá z této frekvence rytmus.

J. Goldman uvádí, že rezonance je zvláštní vlastnost zvuku, která je spojená s jeho rytmickou povahou. „*Silné rytmické vibrace jednoho objektu vyvolávají slabší rytmické vibrace stejné frekvence u jiných objektů. Tento jev má co do činění se snahou přírody ušetřit energii. Zdá se, že příroda našla ekonomičtější způsoby jak udržovat periodické události.*“²⁹⁵ Dále uvádí několik příkladů rytmické a zvukové rezonance: v roce 1665 Ch. Huygeys (Holandsko) objevil, že

zpěv, vystoupili se svým zpěvem alikvotní zpěváci Chris Amrhein a Michael Berndt Sommer. Při svém zpěvu způsobili v určitou chvíli záměrně velmi silnou hlasovou rezonanci. Voda, jež se do té doby pohybovala v drobných vlnkách po misce, utvořila dvě otáčivá centra a začala se všechna a v celé misce točit kolem dokola, dokud nepřestali zpívat. Svůj rezonující hlasový výstup zpěváci několikrát zopakovali, vždy se stejným efektem. Rotačním pohybem voda vytvořila dynamickou formu velmi podobnou čínskému znaku jin-jang. Pro publikum to byla tak nečekaná podívaná, že všichni začali spontánně nadšením vykřikovat a tleskat.

²⁹³ Zejména napsaným slovům, ale také vyslovovaným slovům, napsaným částem textu, nebo i myšleným slovům.

²⁹⁴ Emoto, M. The Hidden Messages of Water. *Supersonsciousness. The voice for Human Potential* [online]. © 2004 [cit. 2014-03-30]. Dostupné z: <http://www.superconsciousness.com/topics/environment/hidden-messages-water>

²⁹⁵ Goldman, J. Zvuková rezonance. *Baraka* [online]. č. 4, 1989 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: http://www.baraka.cz/Baraka/b_4/b_4_zvukova_rezonance.html

při umístění několikerých kyvadlových hodin, které se kývají různě, do jedné místnosti, se po určité době všechna kyvadla sjednotí ve svém rytmu. Toto rytmické sladění je jedním z aspektů rezonance. Rezonance je také vlastnost předmětu, frekvence, ve které objekt začne přirozeně nejsnáze vibrovat. Jeden objekt rozvibruje druhý, pokud mají stejnou rezonanční frekvenci. Druhým příkladem je ladička, kterou rozeznáme, a je-li poblíž ladička stejné frekvence, rozezná se sama vlivem rezonance, i když do ní neudeříme. Ladička velmi blízké frekvence, ne však stejné, se rozezná jen málo, ladička odlišné frekvence se nerozezná vůbec. Podobně fungují dvě stejné kytarové struny, pokud jsou stejně naladěné.

Při sdílení stejné frekvenční rezonance i malé pravidelné vstupní frekvence mohou těleso enormně rozkmitat. Příkladem může být klasická houpačka. Stejným způsobem dokáže zpěvák svým hlasem roztříštit sklenici, najde-li hlasem frekvenci její rezonance.

Rezonance je tedy kooperativní jev mezi dvěma objekty, které sdílejí stejnou rezonanční frekvenci. Veškeré objekty a materiály mají vlastnost rezonanční frekvence, rezonanční jevy se vykytují také u všech typů kmitání a vlnění.²⁹⁶ Podobně fungují ale i živé organismy, jejichž životní rytmy umožňují vznik rezonance mezi nimi. Když si dva lidé povídají a vzájemně si rozumí, jejich mozkové elektromagnetické vlnění začne být synchronní. Tímto způsobem se spolu sladí i terapeut a klient nebo učitel a jeho žák.²⁹⁷

Na stejném principu rezonance, kdy se působením jednoho objektu ovlivňují vibrace druhého objektu ve své frekvenci, rytmu, funguje i tzv. myotransfer. Jde o rezonanci na úrovni tělesných svalů. Když se setkají dvě osoby, z nichž jedna se cítí ve stresu, v tenzi a její svaly vykazují zvýšené svalové napětí, druhá osoba pocítí tuto tenzi ve svých svalech také. Pokud je však druhá osoba v relaxovaném stavu psychického klidu a pohody, její svaly jsou uvolněné, potom tento klid přenáší i na první osobu, která vlivem rezonance pocítí klid a může dojít k částečnému nebo úplnému tělesnému nebo i psychickému uvolnění. Tohoto poznatku se využívá např. v psychoterapii.²⁹⁸

Ke stejnému jevu dochází také při zpěvu. Je běžnou zkušeností např. při výuce zpěvu, že když zpívá učitel současně s žákem, jde žákovi učený styl zpěvu lépe.²⁹⁹ Projevuje se zde rezonanční přenos elektromagnetického vlnění mezi hlasivkami obou zpěváků.³⁰⁰ Tentýž jev lze pozorovat i při sborovém zpěvu nebo zpěvu více lidí, kteří stojí blízko sebe.

Princip rezonance se tedy uplatňuje v různých oblastech. V technice se pomocí akustické rezonance zjišťuje kvalita nebo vady materiálu či technických dílů, rezonance působí mezi stejnými objekty, rezonance vzniká mezi lidmi. Když se vibrace setká s vibracemi stejné frekvence, výsledkem je rezonance a navýšení energie, amplitudy kmitu. K rezonanci u člověka nedochází pouze na fyzické úrovni, ale také na úrovni duševní, to, co nás oslovuje, to, co s námi "rezonuje", je

²⁹⁶ Rezonance. In: *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, naposledy editováno 21. 2. 2014 v 10:00 [cit. 2014-03-30]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Rezonance>

²⁹⁷ Goldman, J. Zvuková rezonance. *Baraka* [online]. č. 4, 1989 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: http://www.baraka.cz/Baraka/b_4/b_4_zvukova_rezonance.html

²⁹⁸ Z přednášky muzikoterapeuta Tomáše Procházky v rámci kurzu Celostní muzikoterapie v Tloskově.

²⁹⁹ Toto je opakovanou zkušeností mé sestry, která absolvovala pěveckou konzervatoř a nyní učí zpěv. Také tomu odpovídá má vlastní zkušenost s učením i výukou alikvotního zpěvu, který je z počátku dosti náročný, ale při současném zpěvu s učitelem se hlas mnohem snáze usadí ve správné poloze.

³⁰⁰ Marek in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 152.

to, co je stejné nebo nám podobné. Pokud nás např. oslovuje nějaký hudební styl nebo motiv, rezonuje s naším aktuálním vnitřním prožíváním (viz izo princip kap. 4.1.2). Skladatel složí pouze hudbu, která je zrcadlením jeho nitra, která je výrazem jeho vnitřního života. Jeho hudba má moc vyvolat tyto prožitky u stejně „naladěného“ posluchače. Posluchače oslovuje nejvíce právě ten typ hudby, který rezonuje s jeho aktuálními niternými prožitky, anebo latentními, ještě neprojevenými osobními postoji, vlastnostmi nebo nevědomými vzpomínkami, které jsou však již přítomné v jeho nitru a čekají na své odhalení a naplnění.

Je to právě princip rezonance, díky němuž veselá hudba navozuje veselou náladu, dramatická způsobuje dramatické rozpoložení, smutná vyvolává pocitování smutku atd. Konkrétní obsahy spojené s těmito emocemi si již dosazuje každý člověk sám podle svých vzpomínek a zážitků. „*Když v hudbě identifikujeme smutek, neznamená to, že zároveň tento smutek také prožíváme.*“³⁰¹ Tedy rozpoznáváme tuto emoci v hudbě, ale jaké v nás vyvolá prožitky, vzpomínky a k nim asociované emoční obsahy, nelze určit dopředu. Hudba může být pouze spouštěčem emočních procesů a prostředkem odhalování duševních obsahů člověka, nemůže člověku implantovat jeho prožitky jaksi zvenku, ale pouze zviditelnit to, co je již neviditelně přítomno. Konkrétní reakce každého jedince na hudbu, nástroj nebo jakýkoliv hudební prvek je individuální záležitostí.

Opět se můžeme tázat, jak tyto poznatky můžeme uplatnit v pedagogické praxi? Můžeme spolu se žáky hledat, jak se jev rezonance uplatňuje v jejich životě. Všimli si někdy, že se sladili s další osobou v určité rytmické aktivitě? Jak se cítí, když „rezonují“ s druhým člověkem? Co to pro ně znamená? Čím si to vysvětlují? S jakým druhem hudby oni sami rezonují? Jaká hudba je oslovuje a proč? Proč si myslí, že preferují právě tento druh, styl, žánr hudby? S čím v jejich životě to souvisí? Jak vnímají ty, kteří mají podobné preference, nebo kteří mají preference hudby, kterou oni rádi nemají? Atd.

4.4 Působení zvuku a hudby na lidskou bytost

„Hudba je těsnopis emocí. Emoce, které lze popsat tak nesnadno, jsou přímo sdělovány člověku v hudbě a v tom je její síla a význam.“ (Lev Nikolajevič Tolstoj)

Jednotlivé složky lidské bytosti jsou myšlenkovým konstruktem člověka, rozlišujeme je proto, abychom se dokázali sami v sobě orientovat, popsat dění v lidském organismu i duševním světě a zároveň se o těchto skutečnostech dokázali dorozumět vzájemně mezi sebou. Lidská bytost je však bytostí integrovanou, jejíž jednotlivé složky jsou propojené, ve vzájemné závislosti, vytvářejí jediný celek, který má tendenci směřovat k rovnováze. Výrazem této rovnováhy je rovnovážný stav nazývaný zdraví.

Pokud chceme zkoumat vliv hudby na jednotlivé oblasti osobnosti člověka a jeho

³⁰¹ Franěk, 2005, s. 173.

organismu, dopouštíme se vždy více nebo méně určité schematizace a vytržení z kontextu. Předpokládáme totiž, že tato oblast existuje sama o sobě, že je samostatná a zkoumatelná nezávisle na ostatních. Lidská bytost je však jednotou tělesného, duševního, sociálního a spirituálního (viz kap. 1.1).

Např. emoce jsou vždy propojeny s myšlenkovými vzory a schémata. Myšlenky jsou v naprosté většině podbarveny určitým prožíváním a emocemi, které jim dodávají jejich význam. Prožívá-li člověk emoce, doprovází je obvykle také určité myšlenkové vzory. Pokud jsou aktivovány určité typy myšlenek a myšlenkových schémat, vyplavují se obvykle pocity, někdy i jen velmi jemné, sotva znatelné, které se k nim váží a vystihují náladu, atmosféru myšlenek. Emoce dávají myšlenkám sílu, vytváří určitý energetický obsah a náboj myšlenek a myšlenky konkretizují tento pocitový náboj.

Tyto pocity pociťujeme v těle na různých jeho místech, v různých oblastech, orgánech apod. (např. stres obvykle cítíme v oblasti žaludku, pocit smutku a žalu v oblasti hrudníku atd.). V těchto místech se v těle emoce také ukládají spolu se souvisejícími myšlenkovými vzory. Pokud tyto emoce vyvoláme ve vzpomínce, můžeme je často pocítit právě i v těle, naopak, pokud pracujeme s tělem, je možné vyvolat do vědomí také různé emoční a myšlenkové obsahy v těle uložené. Toho využívají některé psychoterapeutické směry, které pracují s tělem jako nástrojem změny, porozumění, osobnostního vývoje apod. (např. Pesso Boyden terapie, Biosyntéza atd.).

Pokud dále uvedeme některé účinky hudby na člověka, je třeba o nich uvažovat v celostním kontextu celé osobnosti člověka.

4.4.1 Vliv hudby na tělesné funkce a fyziologické procesy

„Vysoké frekvence v malých dávkách jsou pro naše těla jakýmsi zvukovým vitamínem C.“

(Alfred Tomatis)

V současné době existuje již velká řada výzkumů na téma vlivu hudby na člověka. Snad nejprobádanější oblastí je vliv hudby na tělesné funkce a fyziologické procesy v těle, neboť mnohé fyzické reakce vyvolané poslechem hudby jsou dnes snadno měřitelné. V rámci zkoumání hudby z biologického hlediska vznikl v roce 1991 i nový obor biomuzikologie.³⁰²

V životě zvířat je sluch nepostradatelný a umožňuje přežití. Také člověk vykazuje různé somatické reakce na zvuky, a tedy i na hudební podněty. Ty mohou vyvolat vzrušení, které doprovází rozšíření zornic, změněné tempo dechu, zvýšení krevního tlaku a srdeční činnosti, zvýšený svalový tonus i celkový fyzický neklid.³⁰³

Ve fyziologických procesech, které se projevují rytmicky, dochází k synchronizaci fyziologických reakcí organismu s rytmem a tempem hudby. Takto dochází ke snižování nebo

³⁰² Říhová, 2011, s. 21.

³⁰³ Říhová, 2011, s. 20.

zvyšování tempa **srdeční činnosti** (měřitelné na EKG), **dechu** (respirace), **mozkových biorytmů** (měřitelné na EEG), speciálními technikami lze také snížit vysoký **krevní tlak** (hypertenzi).³⁰⁴

Aplikací vhodné hudby lze ovlivnit **imunitu** lidského organismu, a zvýšit tak obranyschopnost organismu. U skupinového bubnování bylo např. zjištěno snížení hladiny kortizolu, zvýšení počtu bílých krvinek a lymfatické aktivity, v jiných experimentálních případech docházelo ke zvyšování hladiny imunoglobulínu.³⁰⁵ Vliv na imunitu mají také zejména emoce, stres apod., odstranění nebo snížení stresu a navození pozitivní nálady pomocí hudby proto také pozitivně ovlivňuje imunitní procesy, třebaže sekundárně.³⁰⁶

V medicínské praxi se často využívá **anxiolytického a analgetického účinku** hudby, kdy vhodně zvolená hudba pomáhá odstraňovat úzkost a strach zejména tím, že odvádí pozornost od bolesti, přímo zmírňuje bolest a také zklidňuje. Hudba se pro tyto účely používá zejména v chirurgii (zmírňuje předoperační obavy, usnadňuje narkózu, tlumí pooperační bolesti apod.), dále ve stomatologii, gynekologii a porodnictví. Muzikoterapie nebo hudba se pro tyto účely používá také jako pomoc umírajícím.³⁰⁷ Zajímavé je zjištění J. Standleyho, že zklidňující efekt hudby je účinnější u žen ve srovnání s muži, u dětí ve srovnání s dospělými, u chronické nebo mírné bolesti ve srovnání s těžce bolestivými stavy a při použití živé hudby ve srovnání s hudebními nahrávkami.³⁰⁸

Některé výzkumy působení hudby poukazují na vliv hudby také na **metabolismus, činnost žláz s vnitřní sekrecí** a vylučování některých hormonů (např. endorfinu), **tělesnou teplotu**, mozkovou aktivitu, **svalový tonus** nebo galvanický **odpor kůže** atd.

Vliv na fyziologické procesy lze obecně uplatnit ve dvou základních směrech, **stimulačně** (aktivizačně) nebo **relaxačně** (sedativně). Velký vliv zde hrají jednotlivé hudební parametry jako je tempo, dynamika, kontrasty. Hudba, která přináší zklidňující účinky, má obvykle plynulý rytmus, malé změny dynamiky a žádné nebo malé kontrasty.³⁰⁹ Při rychlejším rytmu se aktivuje činnost sympatického nervstva a automaticky se probouzí potřeba se hýbat, výrazná hudba založená na pravidelném pulzu přímo evokuje představu fyzického pohybu a tance, mimovolně je stimulován svalový tonus dolních končetin k pohybové reakci.³¹⁰ Hluboké tóny ovlivňují dlouhé kosti a větší části těla, navozují relaxaci uvolněním svalového napětí, rezonují více ve spodních částech těla (pánev, stehna, nohy), vysoké tóny spíše působí na jednotlivé buňky a neurony, stimulují jejich aktivitu, rezonují více ve vyšších částech těla (horní část trupu, krk a hlava).³¹¹

Velký význam má hudba také jako prostředek **prevence** (profylaxe) k udržení duševní

³⁰⁴ Kantor, Lipský, Weber, s. 144-145.

³⁰⁵ Kantor, Lipský, Weber, s. 144-145.

³⁰⁶ V praxi muzikoterapeuta v kojeneckém ústavu jsem často slyšela tento argument od tamní psycholožky. Děti, které měly pravidelné muzikoterapeutické setkávání, byly obvykle znatelně zdravější, méně nemocné, lépe se rozvíjely po všech stránkách, jejich osobnost byla celkově harmoničtější. Tyto efekty lze však obtížně přisuzovat pouhé hudbě nebo muzikoterapii, na pozitivním efektu se jistě podílela celá řada dalších faktorů, zejména pravidelný kontakt výlučně dítěte a terapeuta a jejich pozitivně nabitý emoční vztah, příliv pozitivní pozornosti a v neposlední řadě také právě pozitivní emoční náboj přinášžený v hudbě a zpěvu. V tomto smyslu lze hovořit o muzikoterapii jako agentu změny, který přináší klientovi do života vůbec tuto možnost a vytváří rámec pro specifický lidský kontakt a vztah.

³⁰⁷ Linka, 1997, s. 88-90.

³⁰⁸ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 145.

³⁰⁹ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 145.

³¹⁰ Říhová, 2011, s. 23.

³¹¹ Marek, 2000, s. 24-25, 37.

vyrovnanosti, odreagování a odplavení depresivních pocitů. Preventivní působení hudby lze využít u osob s různým typem zdravotního postižení nebo onemocnění, kdy hudba sice nezlepší jejich fyzický stav, ale pomáhá jim před případnými duševními problémy, které by se mohly k somatickému onemocnění přidružit nebo aktuální stav zhoršit. Podobnou úlohu může hudba sehrát u zdravých lidí, kteří jsou momentálně osamocení, citově strádající, frustrovaní přetížení či přepracovaní, neklidní a nesoustředění apod. Také lidé pracující v některých pomáhajících profesích často poslouchají nebo sami provozují hudbu jako „*důležitou protiváhu k jejich častým setkáním s různými podobami lidského strádání a utrpení.*“³¹²

4.4.2 Souvislosti hudby a mozkové aktivity

Zajímavé jsou výzkumy mozkové činnosti a mozkových funkcí ve vztahu k hudbě. Podrobně se této oblasti věnuje např. M. Franěk. Z výzkumů mozku a působení hudby shrnuje důležité poznatky, že existují určité rozdíly mezi mozky hudebníků a nehudebníků, tyto rozdíly však nejpravděpodobněji nejsou vrozené, ale vytvářejí se postupně, zejména pokud se jedinec začne zabývat hudbou již v raném věku (přibližně do 7 let) a pokud dále pak v hudební činnosti intenzivně pokračuje. Rozdíly v mozku hudebníků a nehudebníků se týkají jak jeho struktury, tak jeho fungování.³¹³

Mozek je rozdělen na dvě hemisféry, které spojuje široké pásmo vláken, tzv. kalózní těleso (corpus callosum). U hudebníků byla zjištěna např. výrazně větší přední polovina tohoto kalózního tělesa. Jeho zvětšení může být dáno prováděním složitých motorických pohybů a jejich koordinací, pro jejichž zvládnutí je nutná častá komunikace mezi oběma hemisférami. Při koordinaci pohybů a časové kontrole sekvenčních pohybů se uplatňuje mozeček. Muži hudebníci, kteří zahájili svou hudební činnost v raném věku a dále v ní pokračovali, mají větší objem mozečku než muži nehudebníci, u žen však tento rozdíl zaznamenán nebyl, zřejmě kvůli pohlavním rozdílům v strukturální plasticitě mozku.³¹⁴

Mezi funkcemi jednotlivých hemisfér byly zjištěny významné rozdíly, které jsou označovány pojmem cerebrální dominance. Tradičně se pojímá levá hemisféra jako logická, analytická, dominantní ve vztahu k řeči apod. Pravá hemisféra je naopak syntetická, zpracovává informace celostně (holisticky), je dominantní pro zpracování akustických, vizuálních a taktilních informací, ale také emocí. Různé výzkumy prokázaly, že pravá hemisféra je také dominantní pro vnímání melodií, rozpoznávání akordů nebo nástrojové barvy, ale také např. pro zpěv. Při poškození levé hemisféry, kdy došlo k poruše řeči, nebyla zhoršena schopnost zpěvu, zatímco při poškození pravé hemisféry ano. Zajímavé jsou opět zjištěné rozdíly mezi hudebníky a nehudebníky, které ukázaly, že obě skupiny zpracovávají hudbu odlišným způsobem. V závislosti na rozsahu hudební zkušenosti je u hudebníků víc aktivována levá hemisféra. Hudebně zkušení jedinci mají tendenci

³¹² Linka, 1997, s. 81-82.

³¹³ Franěk, 2005, s. 117.

³¹⁴ Tamtéž, s. 117-118.

hudbu rozkládat na její jednotlivé prvky a ty analyzovat, a tak zapojují při poslechu více levou hemisféru, kdežto nezkušení posluchači vnímají melodii v její celistvosti a toto holistické vnímání je více obstaráváno pravou hemisférou.³¹⁵

Novější poznatky poukazují na to, že celá problematika je ještě komplikovanější. Z mnohých studií vyplynulo, že vnímání hudby je založeno na spolupráci nervových drah v pravé i levé hemisféře. Hudba tedy není záležitostí jen pravé hemisféry. Některé prvky hudby jsou hudebníky i nehudebníky zpracovávány více v pravé hemisféře (např. vnímání melodické linky), zatímco jiné prvky u obou skupin spíše zpracovává levá hemisféra (např. rytmické úkoly). I zde však platí, že když vnímáme melodii ve formě jednotlivých intervalů, jde o analytickou kognitivní strategii, kterou primárně zpracovává sluchová oblast levé hemisféry, při poslechu melodie s důrazem na melodickou linku, kdy jde o holistický způsob myšlení, je z větší části aktivní pravá hemisféra. Podobně se při zpracování rytmu zapojují různé oblasti mozkové kůry. Pravá hemisféra rozlišuje změny v délce tónů, ale seskupování a vnímání metra aktivuje přední oblasti obou hemisfér. Při rytmickém tukaní prstem je aktivována motorická oblast čelní kůry, která je rovněž aktivní při pouhém poslechu rytmu a přípravě na motorický rytmický výkon. Také se objevují rozdíly v aktivizaci oblastí při přípravě rytmického úkonu podle struktury rytmického vzorce. Při vytváření rytmických útvarů tvořených poměry malých celých čísel (např. 1:2, 1:3) je aktivní levá čelní kůra, levá temenní kůra a pravá část mozečku, zatímco při vytváření obtížných rytmických útvarů, které nejsou založeny na poměrech malých celých čísel (např. 1:2,5), je aktivováno více oblastí mozkové kůry a mozečku a současně dochází k aktivaci čelní kůry pravé hemisféry.³¹⁶

Tradiční pohled na levo-pravou organizaci funkcí mozku, kdy se předpokládalo, že hudba je zpracovávána převážně v pravé hemisféře, byl již překonán. Současné pojetí zdůrazňuje modulární organizaci vnímání a vytváření hudby, kdy jednotlivé prvky hudby jsou zpracovávány v různých, částečně se překrývajících neuronových sítích obou hemisfér. Bylo dokázáno, že časové a výškové struktury komplexních hudebních podnětů jsou zpracovávány oddělenými, ale částečně se překrývajícími moduly, časové struktury většinou v levé hemisféře, kdežto výškové struktury v pravé hemisféře.³¹⁷

Důležitým efektem, který se v muzikoterapii využívá, je tzv. **přenos, transfer**, kdy hudební aktivity a jejich výsledky mají efekt také v nehudebním životě klienta. Z hlediska fungování mozku to lze vysvětlit tím, že při hudebních aktivitách dochází ke stimulaci různých částí mozku, které řídí i jiné činnosti a mají úlohu také při nehudebním fungování člověka. Díky nově vytvořeným neurálním spojením (synapsím) a drahám vznikají přemostění a propojení funkcí spojených s hudbou a funkcí nehudební povahy. „*Tato strukturní a funkční spojení se v mozkové kůře vytvářejí nejlépe v raném dětství (do 7 let)... pozitivní účinky mizí, pokud je hudební výchova předčasně ukončena.*“³¹⁸

³¹⁵ Franěk, 2005, s. 120-121.

³¹⁶ Tamtéž, s. 121-122.

³¹⁷ Tamtéž, s. 123.

³¹⁸ Tamtéž, s. 165.

4.4.3 Hudba a emoční prožívání

„Jemnocitná duše je oslovována barvami, ještě jemnocitnější zvukem.“ (Hazrat Inayat Khan)

„Hudba ovlivňuje duševní rozpoložení rychleji a intenzivněji než kterékoliv jiné umění. Ostatní umění nás přemlouvají, hudba přepadá.“ (Eduard Hanslick)

Hudba má na rozdíl od jiných druhů umění schopnost působit na emoce téměř okamžitě. Zvukový materiál je schopen vzbudit mnohem více emočních reakcí než např. zrakové vjemy. Fyziologicky je tato skutečnost zakotvena v bezprostředním přivádění akustických podnětů do hlubších vrstev psychiky.³¹⁹

Fyziologicky souvisí hudební vnímání s **limbickým systémem**,³²⁰ zejména jednou jeho částí – amygdalou. Limbický systém ovlivňuje a řídí citový život člověka, jeho emoční reakce, paměť, zpracování čichových informací a významně se podílí na řízení prožívání a chování člověka. Limbický systém dodává informacím emoční ráz, takže jsou pak vnímány jako příjemné nebo nepříjemné. Hraje důležitou roli při učení, kdy emoce mohou blokovat jak vštěpování, tak vybavování informací. Amygdala (mandlové jádro) hraje prvořadou úlohu při zpracování a ukládání paměťových stop spojených s emočními prožitky.³²¹

Hudební vnímání obchází neokortex (mozkovou kůru, vývojově nejmladší část mozku) a aktivuje limbický systém (vývojově starou strukturu mozku). Tato vlastnost hudby umožňuje silné emoční působení hudby a ovlivňování emocí i chování člověka. Podobně jako jiné neverbální výrazové prostředky otevírá snadněji přístup k nevědomým obsahům mysli, emocionální náboj hudby dokáže vyvolávat asociace a aktivovat emočně nabitě vzpomínky.³²²

V muzikoterapeutické praxi se pracuje s emočním potenciálem hudby různými způsoby. Různé zvukové barvy nástrojů, různé rytmy nebo síla při jejich použití mohou symbolicky, metaforicky vyjadřovat určité emoce. Tato hudební sdělení jsou na pocitové úrovni obvykle dobře čitelná, ale zároveň bezpečná svou nekonkrétností i snadná k vyjádření, bez potřeby hledat slova a zapojovat kognitivní procesy, které mohou blokovat emoční vyjadřování. Experimentováním se zvuky různé intenzity, tempa, výšky apod. může člověk v bezpečném prostředí prozkoumávat své nitro, porozumět některým emocím, vracet se k nim, dokud je nedokáže uspokojivě integrovat. Dítě tak může objevovat na hudební úrovni i jemné pocitové nuance, experimentovat se zvuky jako komunikačním prostředkem, který vyjadřuje emoce druhému, jenž hudebně odpovídá. Nezbytná je ovšem empatická podpora a vedení muzikoterapeuta. Ve způsobu hry se vždy zrcadlí aktuální emoční rozpoložení člověka. Je tedy možné jej také dekodovat a porozumět mu, následně je

³¹⁹ Poledňák, in Říhová, 2011, s. 26.

³²⁰ Limbický systém je složitou soustavou útvarů šedé hmoty mozkové umístěné v hloubi mozku, která je složena z korových struktur a podkorových částí. In: Cichá, M. O limbickém systému v širších souvislostech. In: *Wiki. E-learningová podpora mezioborové integrace výuky témtatu vědomí na ÚP Olomouc* [online]. 14. 4. 2013 [cit. 2014-04-12]. Dostupné z: <http://pfyziolfup.upol.cz/castwiki/?p=4916>

³²¹ Cichá, M. O limbickém systému v širších souvislostech. In: *Wiki. E-learningová podpora mezioborové integrace výuky témtatu vědomí na ÚP Olomouc* [online]. 14. 4. 2013 [cit. 2014-04-12]. Dostupné z: <http://pfyziolfup.upol.cz/castwiki/?p=4916>

³²² Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 146-147.

hudebně zpracovat, a tím je také přijmout a integrovat.

V některých případech může být hudba pro její emoční náboj také **zdrojem náhradní citové stimulace**, zejména u lidí opuštěných, vztahově frustrovaných, deprivovaných dětí v ústavní péči atd. Velmi silné emoce, stres, napětí apod. je možné také **pomocí hudby ventilovat**. K tomu může být vhodným prostředkem zpěv, který přímo otevírá nitro samotného člověka. Protože je zpěv často spojen s různými zábranami, může být v některých případech vhodnější hra na hudební nástroje, které umožňují výrazný, intenzivní zvuk (klavír, buben).³²³ U dětí jsou výborným prostředkem emoční ventilace hudební aktivity spojené s pohybem, u dospělých existují opět často zábrany, zejména pro spontánní pohyb.

Z výše uvedeného je zřejmé, že při emocionálním prožitku hudby jsou aktivní **jiné oblasti mozku než při kognitivním zpracování hudby**. Melodické a harmonické postupy, mezi nimiž je výrazný estetický rozdíl, jsou spojeny s různými vzorci korové aktivity i různou aktivitou autonomního nervstva.³²⁴

Praktický hudební prožitek, který je téměř vždy podbarven určitými emocemi, proto skýtá úplně jinou úroveň možností komunikace s dětmi, než pouhé formální hudební vzdělávání. Poskytuje odreagování, uvolnění, úlevu od jednostranné, na výkon a myšlení orientované školní činnosti.

Hudební prožitky podobně jako jakékoliv jiné emoční prožitky v životě člověka mohou mít různou intenzitu a hloubku. Spíše výjimečně se může objevit i takový hudební prožitek, který výrazně překračuje rámec běžného prožívání hudby. Gabrielsson se věnoval zajímavému výzkumu vrcholných zážitků spojených s hudbou. Při běžných hudebních zážitcích se obvykle vyskytují reakce posluchačů v oblastech tělesného reagování (mrazení, husí kůže, změna teploty apod.), vnímání (zesílené vnímání, zapojení dalších smyslových modalit), poznávání (pocit otevřené hlavy, prožitek údivu, dokonalosti) a emocí (silné pozitivní emoce). U vrcholných hudebních zážitků posluchači uváděli navíc existenciální nebo transcendentní aspekty a osobnostní vývoj (léčivý efekt, katarze, nový pohled na sebe či druhé, pocit posílnění, společenství s druhými).³²⁵

³²³ Při mé vlastní praxi v kojeneckém ústavu jsem se setkala často s dětskou potřebou ventilovat emoční napětí, stres, vztek a agresi. Jeden chlapec (4 roky) vyžadoval mnoho pozornosti běžného personálu, ale i intenzivní pozornost učitelky mateřské školy, kam chodil, a také moji pozornost při muzikoterapii ve skupině. Jednou, když se mu při společném hraní a zpěvu dostal do rukou malý buben, bubnoval tak intenzivně, že se buben rozletěl na kousky. To svědčí nejen bohužel o nekvalitním nástroji, ale také o obrovském vnitřním emočním přetlaku, který se v dítěti hromadil mnoho dní a zřejmě i měsíců. Nehoda s bubnem jej zarazila, ostatní děti také. Trochu nešťastně se na mě díval. Beze slova jsem trosky bubnu uklidila, uklidnila jsem děti, že se nic nestalo, že se jen rozbil buben a pokračovali jsme v jiné činnosti. Chlapeček tento incident přešel a již jsme se k němu nevrátili, zřejmě splnil svůj účel.

Při jiné příležitosti mi vyprávěly sestry na jednom oddělení kojeneckého ústavu, že u jiného chlapečka (3 roky), který má také pravidelně muzikoterapii, ale s jiným muzikoterapeutem, občas samy používají buben. Sdělily mi, že jim to hodně pomáhá, když je chlapeček nešťastný, frustrovaný a rozčilený. Chvilí sám bubnuje a potom je klidnější a mohou jej např. ustrojít a jít s ním ven. Osobně se domnívám, že je podobné využití poněkud nešťastné, protože zde chybí reálná opora dítěti v jeho hudebním i emočním projevu, která by mu pomohla nejen „se vybit“, ale také pocitem skutečně projít, získat pocit porozumění a opory, ke které mu svým přístupem může pomoci druhý, dospělý.

³²⁴ Franěk, 2005, s. 123.

³²⁵ Tamtéž, s. 188.

4.4.4. Hudba a kognitivní funkce

Každý hudební projev má určité **strukturální kvality**, vyjadřuje nějaký rytmus a/nebo melodii, tempo, dynamiku, harmonii. Hudba je uspořádáním jednotlivých hudebních elementů. Tento řád, pořádek, který se v hudbě prezentuje, je opakem neuspořádaného chaosu a zmatku. „*Cílem muzikoterapie je posun od neuspořádaného, náhodného vyjadřování k organizované, smysluplné a vyvážené struktuře.*“³²⁶ Při aktivní hudební činnosti se aktivují percepční a motorické funkce a jejich koordinace. Strukturální vlastnosti hudby proto pomáhají při rozvoji těchto funkcí, např. rytmus poskytuje strukturu pro motorickou akci, a podporují senzomotorickou integraci.³²⁷

Hudební struktura také souvisí s kognitivními schopnostmi a výkony. Hudba plyne v čase a při jejím vnímání člověk sleduje hudební děj, v aktivní hře musí neustále tento děj sledovat a reagovat na něj, snažit se rozumět jeho posloupnosti a hudebním vztahům a reflektovat je v hudební činnosti. Pozitivně působí proto na **pozornost**. Střídání slok a refrénů v písních nebo hudebních útvarech umožňuje přirozené střídání nového se známým, vložení nového textu, obměnu melodie, rytmickou improvizaci apod. a vzápětí opakování známého refrénu. Tím se přechází monotónnosti a nebo chaotické nepředvídatelnosti dalšího průběhu, které oboje způsobuje únavu, nervový útlum a snížení pozornosti. „*Optimální je vyváženost mezi novými podněty a již známými podněty a jejich smysluplné uspořádání.*“³²⁸

Mnoho výzkumů bylo provedeno v oblasti souvislosti různých složek **inteligence** a hudebního nadání nebo aktivní hudební hry. Hudebníci např. většinou získávají vyšší skóre v inteligenčních testech prostorového chápání než nehudbníci. Ukazuje se, že vyšší stupeň prostorového chápání je spíše následkem než předpokladem úspěšné hudební činnosti.³²⁹

Z tohoto důvodu proběhla řada výzkumů o vlivu hudby, hudební výchovy a aktivní hudební činnosti na rozvoj inteligence a kognitivních schopností. Výsledky ukázaly, že hudební výchova nebo hra na hudební nástroj vedou obecně ke zlepšení kognitivních schopností a inteligence, časově-prostorového chápání, matematických schopností nebo vizuálně-motorických dovedností. Hudební výchova však musí být dlouhodobá a pokud děti s hudbou přestanou, efekt se rychle vytratí. Nejlepšího efektu je dosaženo, když se začne v raném nebo předškolním věku. Účinek hudby na kognitivní oblast tedy není trvalý, je závislý na brzkém startu a dlouhodobém působení. Zajímavým zjištěním však v této souvislosti je, že v provedených výzkumech se zjištěné rozdíly v úrovni kognitivních schopností dané hudební výchovou neprojevíly ve školních výsledcích a známkách, ani v jazycích nebo matematice. Také často po etapě úspěchů a zlepšení již nedocházelo k dalším výrazným změnám, neboť děti zřejmě dosáhly horní hranice možnosti zlepšení. A dále není zcela jasné, která ze složek hudební výchovy přispívá k rozvoji inteligence nejvíce, ani zda rozvoj některých kognitivních schopností přežívá i v dospělém věku, když se již dospělí hudbě nevěnují. Podle dalších výzkumů je možné i v pozdějším dětském nebo dospívajícím

³²⁶ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 145.

³²⁷ Tamtéž.

³²⁸ Tamtéž, s. 146.

³²⁹ Franěk, 2005, s. 159.

věku dosáhnout určitého zlepšení kognitivních schopností. Ty zůstávají pravděpodobně relativně proměnné a mohou se i dále vzájemně ovlivňovat. U starších dětí při experimentálním zavedení intenzivní hudební výchovy a hry na hudební nástroj se prokazatelně největší účinek hudební výchovy projevil v oblasti chování a sociálních vztahů. Konkrétně bylo zaregistrováno zvýšení jejich sebehodnocení, motivace se učit a vzrůst zájmu o hudbu, ale také nižší počet konfliktů ve škole. Rodiče dětí začleněných do experimentálně zkoumaných vzorků uváděli zvýšení schopnosti koncentrace, relaxace, jiný způsob myšlení a větší disciplínu dětí.³³⁰

V souvislosti s vlivem hudby na inteligenci je experimentálně zkoumán tzv. **Mozartův efekt**. M. Franěk uvádí, že podle americké studie z 90. let 20. století dochází při poslechu Mozartovy hudby ke krátkodobému zlepšení prostorově-časového chápání. Vliv na krátkodobé zlepšení výkonů v časo-prostorovém testu (v řádu 10-15 minut) je pravděpodobně vyvolán dokonalou hudební formou Mozartovy hudby, která spojuje „*uspořádanost a předvídatelnost s jistým druhem náhodnosti a nepředvídatelnosti*“.³³¹ Podstata Mozartova efektu je dále vysvětlována mechanismy fungování mozkové kůry, kdy „*určitá hudba může vyvolávat v mozkové kůře takové vzorce korových nábojů, které jsou využívány také při prostorově-časových úkolech. Jedná se tak o jeden z příkladů tzv. efektu transferu.*“³³² Tento efekt nebyl zjištěn např. u hudby relaxační nebo romantické. Podle výzkumníků, kteří Mozartův efekt objevili, se tento efekt vyskytuje rovněž u Bachovy hudby nebo v dílech dalších autorů klasické hudby 18. století. Tento předpoklad ale zatím nebyl experimentálně ověřen, naopak se vyskytly studie, které Mozartův efekt nepotvrdily. Zůstává tedy zatím předmětem vědeckých sporů a dalšího bádání.

Zajímavé jsou také studie odhalující vztah **matematických schopností** a hudebního nadání. V hudbě jsou zrcadleny matematické vztahy, a tak lze hudbu převést dokonale do matematických relací. Z určitého pohledu je tedy hudba matematikou. Dovednosti a talent v hudbě mohou dobře souviset se zdatností v matematice. K tomuto obecnému přesvědčení existuje pouze málo ověřujících výzkumných prací. Výzkumy ukázaly, že hudební výchova skutečně zlepšuje výkon v matematických testech, ale ne příliš výrazně. Zatím není jasné, zda tento efekt působí i opačným směrem, jestli výuka matematiky může zlepšovat také hudební schopnosti.³³³

Podle zkušeností mnohých muzikoterapeutů hudební aktivity mají pozorovatelný pozitivní vliv na děti i dospělé i v dalších kognitivních oblastech, jako je paměť a učení, nebo řeč a její vývoj atd. Např. pozitivní emoce podporují všípivost i výbavnost paměti a některými konkrétními hudebními technikami lze paměť cíleně rozvíjet, zejména krátkodobou paměť. V souvislosti s řečí lze zmínit, že hudbou, zejména zpěvem, lze podpořit tvorbu hlasu a řeči, proto je již dlouhou dobu rozvíjeno využívání hudby v logopedii. Hudební aktivity napomáhají zlepšení řeči, zlepšují poruchy fluence řeči (koktavost) i další problémy v komunikačních schopnostech.³³⁴

Tyto efekty jsou samozřejmě propojené také s již zmíněným pozitivním vlivem hudby na soustředění a udržení pozornosti, sebeuvědomění a větší míru sebekontroly a disciplíny, ale také

³³⁰ Franěk, 2005, s. 157-165.

³³¹ Tamtéž, s. 169.

³³² Tamtéž, s. 168.

³³³ Tamtéž, s. 162-163.

³³⁴ Pokorná in Lipský, 2002, s. 175.

zvýšení motivace k učení apod., které mohou výrazně podpořit další, na nich závislé kognitivní oblasti.

4.4.5 Hudba a spiritualita

„*Po tichu je to právě hudba, co má nejbližše k vyjádření nevyjádřitelného.*“ (Aldous Huxley)³³⁵

K tématu hudby a spirituality bylo již na různých místech práce mnoho řečeno (viz kap. 2.3.3 nebo 2.5). Protože hudba a spiritualita jsou odedávna nerozlučně spojené, vyvstává toto téma znovu a znovu. Spirituální zkušenosti jsou nedílnou součástí hudby a hudebního prožitku.

Muzikant a skladatel Sting vyjadřuje zajímavě svou zkušenost. Když se ho někdo zeptá, jestli je nábožný, odpoví: „*Ano, jsem oddaný muzikant. Hudba mě staví do kontaktu s něčím mimo intelekt, s něčím nadpozemským, s něčím posvátným.*“³³⁶

Na otázku, co je to vlastně spiritualita, je však obtížné najít jednoznačnou odpověď, a tím se stává celé téma problematické. Stejně jako popis chuti jídla nenahradí jeho skutečné ochutnání, tak ani slovní popis hudební zkušenosti, která je velmi intimní, abstraktní a emočně aktivující, nemůže nahradit její prožitek. A nejobtížněji vůbec můžeme slovy vyjadřovat to, co ani slovy popsat úplně nelze. Duchovní nebo spirituální prožitky jsou však velmi skutečné a mohou mít velmi silný vliv na celý další život člověka, mohou mít až transformující charakter.

V psychologických nebo terapeutických koncepcích se v tomto smyslu setkáváme s pojmem **změněné stavy vědomí**, který označuje stavy vědomí, jež se liší od normálního bdělého stavu. Problematickostí tohoto výrazu spočívá v tom, že zahrnuje příliš širokou škálu různých stavů vědomí, z nichž některé mohou být stavy patologickými (jako jsou bludy, halucinace či delirium při poranění mozku, intoxikaci jedovatými látkami, alkoholem, drogami, při infekci nebo degenerativním onemocnění mozku apod.), jiné neutrálními (spánek, denní sny a fantazie, lucidní snění, či hypnóza), ale také zkušenostmi cennými pro rozvoj duševního zdraví, vnitřních postojů a hodnot jedince (ty, které mají sebezpřesahový, nebo přímo spirituální, posvátný akcent). Naše normální bdělé vědomí je tedy jen jedním druhem vědomí, kolem něhož leží rozmanité formy vědomí, které jsou i velmi odlišné.³³⁷

Změněné stavy vědomí bývají navozovány v různých situacích nebo činnostech, např. pomocí meditace, hypnózy, holotropního dýchání, dlouhodobým rytmickým tancem, bubnováním, sensorickou deprivací, hladověním, rituální samotou a sociální izolací, dostávají se rovněž při limitních sportovních výkonech a vznikají též spontánně v krizových životních situacích (klinická smrt, ohrožení života, narození dítěte – porod, smrt někoho blízkého) atd. Obecně lze říci,

³³⁵ Přeloženo volně z anglického originálu: „*After silence, that which comes nearest to expressing the inexpressible is music.*“

³³⁶ Sting, 1998, s. 33.

³³⁷ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 150, a dále Kupka, M. Změněné stavy vědomí – obecná perspektiva. In: *Wiki. E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc* [online]. 9. 5. 2011 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://pfyziollfup.upol.cz/castwiki/?p=893>

že změněných stavů vědomí lze dosáhnout buď stupňováním hyperexcitace (extáze) nebo naopak stupňováním hypoexcitace (entáze).³³⁸

Proč by ale člověk vůbec měl chtít dosahovat podobných stavů? Hlavním důvodem je, že člověk si vůbec uvědomuje existenci a možnost přesahu sebe sama a své situace. Vědomě či podvědomě touží po větší celistvosti, nalezení smyslu a naplnění. V pozitivním směru jde tedy o motivaci k sebepoznání, osobnímu růstu, hledání inspirace, obohacení životní zkušenosti, nasměrování životní cesty nebo hledání momentálního směru v životě.³³⁹ V negativních případech může jít i o hledání možného východiska nebo úniku či úlevy ze stavů psychického nebo fyzického utrpení a bolesti apod.

Se změnou lidského vědomí se vždy objevuje změna v elektrických potenciálech produkovaných mozkem. **Elektromagnetické vlnění mozku** lze měřit elektroencefalografem (EEG) a lze je rozdělit na čtyři pásma: hladinu beta, alfa, theta a delta. Jim odpovídají určité stavy vědomí.³⁴⁰

Frekvence beta (40-13 Hz)

Objevuje se při normálním bdělém stavu, který se může pohybovat od ospalé bdělosti až po soustředěnou činnost. Většina lidí se pohybuje v tomto pásmu převážnou část dne. Zde probíhá logicko-analytické myšlení, pozornost je vedena vně, směřuje k problémům spojeným s okolím. Ve vyšších frekvencích nastává napětí, stresové stavy, objevuje se neklid, strach, zlost.

Frekvence alfa (13-8 Hz)

Převládají v uvolněných a současně bdělých stavech. Doprovázejí stav uvolnění, klidu a míru bez duševního napětí, bez pocitu ospalosti či únavy, doprovázený pocitem bezpečí a duševní pohody. Mozek pracuje harmonicky, bez vysokých ztrát. Vyskytuje se při odpočinku při zavřených očích, nebo při hluboké relaxaci či meditaci. Ve stavu alfa dochází ke zlepšení spánku, ale i studijních výkonů a zvýšení pracovní produktivity, snížení strachů a úzkostí, zvýšení imunity atd. Při probouzení z hlubokého spánku přecházíme právě přes alfa fázi, kdy se spouští sebeléčebné procesy na tělesné i duševní úrovni.

Frekvence theta (8-4 Hz)

Odpovídá stavu hluboké relaxace a uvolnění, meditaci nebo REM spánkové fázi (snění). V těchto vlnových délkách dochází ke styku s nevědomím, je prohloubena intuice, kreativita a vhled do komplikovaných problémů a schopnost nacházet neobvyklá řešení.

Frekvence delta (4-0,5 Hz)

Jedná se o nejpomalejší mozkové vlny. Vyskytují se zejména v hlubokém spánku, stavu hlubokého uvolnění nebo bezvědomí. Tyto frekvence doprovázejí procesy tělesné regenerace.³⁴¹

³³⁸ Kupka, M. Změněné stavy vědomí – obecná perspektiva. In: *Wiki. E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc* [online]. 9. 5. 2011 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://pfyziolfup.upol.cz/castwiki/?p=893>

³³⁹ Kupka, M. Změněné stavy vědomí – obecná perspektiva. In: *Wiki. E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc* [online]. 9. 5. 2011 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://pfyziolfup.upol.cz/castwiki/?p=893>

³⁴⁰ Hirai, T. Léčba zenovou meditací (1997). *Stavy vědomí. Alfa aplikace* [online]. © 2013 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://www.alfa-aplikace.cz/stavy-vedomi/>

³⁴¹ Hirai, T. Léčba zenovou meditací (1997). *Stavy vědomí. Alfa aplikace* [online]. © 2013 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://www.alfa-aplikace.cz/stavy-vedomi/>
Gottwald, F. T., Ratsch, Ch. Šamanské vědy. *Doktorka.cz* [online]. 3. 2. 2000 00:00 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z:

Změny v duševním stavu ovlivňují druh produkovaných mozkových vln, typ mozkového vlnění je tedy důsledkem určitého myšlenkového procesu. Určitý stav mysli lze ale také záměrně navodit modulací mozku určitou frekvencí. Takto může být mozková činnost ovlivněna i hudbou. Určitá hudba dokáže ovlivnit mozkovou aktivitu, a tím navodit příslušné stavy vědomí odpovídající jednotlivým frekvenčním pásmům. Navození změněných stavů vědomí může být dosaženo např. synchronizováním mozkových vln s rytmem hudby, nebo interferenčními rozdíly mezi alikvótními tóny.³⁴²

Problémem však je, že studium mozkových vln nevysvětluje lidský prožitek změněných stavů vědomí nebo spirituálních zkušeností, které nemohou být redukovány pouze na mozkovou činnost. Měření a popis mozkové činnosti může být maximálně popisem symptomu na fyzické úrovni, nikoliv popisem příčiny nebo prožitku samotného.

Spiritualita může být také vnímána v souvislosti s náboženstvím. Pojem náboženství označuje vztah k nějakému božstvu nebo bohu. Pojem spiritualita je však mnohem širší. Není vázána na náboženské instituce, učení ani rituály, ale považuje se za individuální jev, který souvisí s osobní transcendencí, smysluplností a zdůrazňuje se v něm duchovní skutečnost. Podle M. Střížence je spiritualita vymezena jako subjektivní zážitek posvátna, jako hledání smyslu, jistoty, souvislosti, transcendence, výšin lidských možností. Spiritualita uznává existenci transcendentna, metaempirické dimenze reality a projevuje se úsilím najít, udržet a transformovat vztah s posvátným.³⁴³ Oproti náboženství a religiozitě, které jsou více charakterizovány osobní vírou, náboženskými aktivitami a příslušností k institucionalizovanému náboženství, je spiritualita více spojována se zážitkem spojení a vztahu s Bohem, s mystickými zážitky, ale i se vztahem člověka k sobě samému, k jiným lidem, k přírodě, k životu, důraz je však na duchovní zkušenost.³⁴⁴

A. Maslow např. staví potřebu transcendence a spirituality na samý vrchol hierarchie lidských potřeb a považuje ji za klíčovou pro poznávání osobnosti a její motivace. Spirituální prožitky potom považuje za vrcholné prožitky a označuje je pojmem sebetranscendence (sebepřesah) nebo **sebeaktualizace**.³⁴⁵ Jsou základní motivační snahou člověka po smyslu života, kdy se člověk uskutečňuje právě díky sebepřesahu.

S. Grof hovoří o tzv. „**holotropních**“ **stavech** nebo zkušenostech. „Holotropní“ znamená usilující o celistvost, směřující k celistvosti (z řeckého holos – celý, trepein – směřující k něčemu). Holotropní stavy označují kvalitativní, velmi hluboké a fundamentální změny vědomí, při nichž však zůstává schopnost plně se orientovat v časoprostoru a neztrácet zcela kontakt s běžnou skutečností. Mimo jiné mohou přinášet mimořádná odhalení různých aspektů přírody a vesmíru, vhledy do filozofických, metafyzických a spirituálních otázek, jakož i pocity sjednocení s přírodou, vesmírem, Bohem.³⁴⁶ Označují zkušenosti propojení s celkem a sounáležitosti s něčím, co člověka přesahuje a zároveň vytváří.³⁴⁷ Holotropní stavy jsou podskupinou stavů změněného vědomí. Co je

<http://psychologie.doktorka.cz/druhy-mozkovych-vln-stav/>

³⁴² Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 150.

³⁴³ Stříženec in Barnetová, 2008, s. 11.

³⁴⁴ Tamtéž, s. 12.

³⁴⁵ Drapela, 1997, s. 140-141.

³⁴⁶ Grof, S. 2004, s. 185.

³⁴⁷ Kupka, M. Změněné stavy vědomí – obecná perspektiva. In: *Wiki. E-learningová podpora mezioborové integrace*

odlišuje od ostatních stavů změněného vědomí, je jejich „*heuristický, léčivý, transformační, a dokonce evoluční potenciál*“.³⁴⁸ Tento pojem také předpokládá, že v každodenním stavu vědomí se identifikujeme pouze s malým zlomkem toho, kým skutečně jsme. V holotropních stavech vědomí se lze setkat se širokým spektrem transpersonálních zážitků, které nám pomáhají znovu získat naši plnou identitu. Tyto duchovní zážitky se týkají poznávání a prožívání imanentního nebo transcendentního božství.³⁴⁹

Spirituální zážitky nesouvisí tedy pouze s poznáváním a vztahem k posvátnu, Bohu, transcendentnímu bytí apod., ale odhalují i samotnou povahu tohoto vztahu, kterou je soupodstatnost individuality s tímto přesahujícím bytím. Je poznáváno právě Já (Self) a jeho povaha jako vědomí, pozorovatel, nezávislý na hmotné realitě. Východní tradice o tomto Já hovoří dokonce jako o přirozeném stavu člověka, který je člověku vlastní a vždy přítomný, třebaže si jej právě neuvědomuje. Toto duchovní uvědomění je zdrojem vysoce ceněných hodnot jako je dobro, štěstí, láska, klid, uspokojení, ale i vhled a inteligence.

Tyto vrcholné spirituální zážitky bývají v životě jedince velmi významné a mají na něj často silný vliv. Často se změni životní hodnoty a postoje člověka, a tím i jeho životní směřování, vztahy a další oblasti života. Někdy se hovoří o léčivých a integrujících účincích takových zkušeností.

Hudba má velkou moc stát se určitým mostem k těmto zážitkům, které mohou být významnou hybnou silou v dalším osobnostním rozvoji směrem k větší integraci a celistvosti. Právě proto byla hudba používána po tisíciletí jako účinná součást rituálů a duchovní praxe. Mnohé předindustriální kultury vyvinuly zvláštní způsoby rytmického monotónního bubnování, určitý druh zpěvu nebo recitační zpěvy (chanting), určité druhy tance apod., které slouží také dnes jako pomůcky šamanů po celém světě, vyvolávají stavy tranzu a v laboratorních podmínkách vykazují pozoruhodný vliv na elektrické procesy v mozku. Některé velké spirituální tradice vyvinuly metody práce se zvukem, které působí na vědomí i konkrétnějším směrem, např. tibetský mnohohlasý a alikvotní zpěv, posvátné zpěvy různých súfijských řádů, hinduistické bhadžany a kirtany, a zvláště starodávné umění náda jógy.³⁵⁰ Součástí těchto posvátných zpěvů jsou i texty, v nichž jsou spirituální aspekty přímo osločovány a vyjadřují pozitivní vztah k posvátnu, Bohu, touhu se jej dotknout, prožít, spojit se s ním. Po hudební stránce mohou být i značně jednoduché, ale přitom mívají silný emotivní náboj. Tato silná emotivita probuzená a podporovaná hudbou a nasměrování pozornosti k posvátnu může přímo navodit duchovní nebo léčivé prožitky.

Na základě rozsáhlého výzkumu K. Bruscia popisuje jeden z modelů hudební zkušenosti, kdy je hudba prostředkem spirituálních prožitků. Tento model „Hudba jako transpersonální zkušenost“ rozlišuje dva typy zkušenosti dosahované vlivem hudby. Jednak hudbu jako transpersonální prostředek, jednak hudbu jako transpersonální prostor.³⁵¹

výuky tématu vědomí na UP Olomouc [online]. 9. 5. 2011 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://pfyziolfup.upol.cz/castwiki/?p=893>

³⁴⁸ Grof, 2007, s. 14.

³⁴⁹ Grof, 2007, s. 14-16.

³⁵⁰ Grof, S. 2004, s. 185-6.

³⁵¹ Bruscia in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 278.

- **Hudba jako transpersonální prostředek:** hudba není integrální součástí spirituálního stavu, ale prostředkem jeho dosažení, může být použita v aktivních nebo receptivních aktivitách nebo hudebních rituálech, které vedou k prožití transpersonálních stavů.
- **Hudba jako transpersonální prostor:** hudba poskytuje prostor, v němž jedinec získává spirituální zkušenost, v níž běžné hranice vztahů (mezi já – self, hudbou a ostatními) jsou překročeny v rozšířený celek a jeho jednotlivé části jsou neoddělitelně propojeny jako součást nového já – self.

Hudba, její poslech, ale i aktivní hra, může spirituální zážitky vyvolat náhle, spontánně. Jak bylo uvedeno výše, tyto zážitky je možné vyvolávat pomocí hudby nebo hudebních rituálů také záměrně, terapeut však musí vědět, jak pracovat v této oblasti s klienty a znát transpersonální práci z pozice terapeuta i klienta. S tímto využitím hudby se lze setkat např. holotropní terapii, šamanských praktikách a rituálech apod.³⁵²

V tradičních východních textech se objevují dokonce návody k meditační praxi, jak může duchovní adept využít hudební zkušenosti pro dosažení prožitku duchovního Já neboli osvícení. Podobně jako Abhinavagupta popisuje významnou roli umění pro dosahování duchovní zkušenosti, tak také různé duchovní texty obsahují návody nebo způsoby meditačních soustředění, které vedou k dosažení duchovních zkušeností a poznání sebe sama pomocí zvuků či hudby (viz kap. 2.2.3).

Domnívám se, že praktická aplikace těchto poznatků v pedagogické praxi je značně problematická. Každý člověk je individuum, jedinečná bytost utvářená zcela vlastním způsobem, a proto i prožitky spojené se spirituální oblastí mohou být velmi různorodé. Důležité je, aby učitel (lektor) se v této oblasti mohl opřít o své vlastní zkušenosti, nebo aspoň znalost toho, že se tyto zážitky mohou vyskytnout. Aby jim porozuměl aspoň do té míry, aby je nepovažoval za patologické, a aby mohl svým porozuměním poskytnout určité zázemí také žákovi (účastníkovi, klientovi).

Záměrné využívání hudby pro spirituální praxi nebo účely by měly patřit do rukou spíše odborníkům, nebo těm, kdo se touto oblastí zabývají, mají s ní dostatek vlastních zkušeností, dosáhli určitého stupně porozumění a vhledu, který jim umožní porozumět druhému a těmito stavy jej provést.

³⁵² Bruscia in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 278.

4.5 Léčivá a destruktivní síla hudby

„Schopnost hudby integrovat a léčit je téměř zázračná. Hudba je nejefektivnější nechemickou medicínou.“ (Oliver Sachs)

„Muzikoterapie se ukazuje jako důstojná pokračovatelka prvotní medicíny.“ (Philippe Barraqué)

Často se můžeme setkat se sloganem, že „hudba léčí“. Toto přesvědčení je pozadím, na němž vyrůstá mnoho směrů, které se tímto léčením hudbou nebo zvukem zabývají. Na jakých principech však léčení hudbou stojí? Jak vlastně probíhá a funguje? Lze předpokládat, že každá hudba má léčivý efekt nebo jen některá? Působí hudba léčivě nezáměrně kdykoliv, nebo jen za určitých podmínek? Co vůbec znamená léčení?

Těmto otázkám se věnuje mnoho výzkumů, badatelů i praktiků v oblasti hudby nebo hudební terapie. Považuji za důležité těmto efektům věnovat aspoň malý prostor, neboť jsou součástí působení hudby na člověka, třebaže se práce nezaměřuje na hudbu v kontextu terapie, ale využití v neterapeutické situaci.

Stejně jako existuje mnoho směrů muzikoterapie nebo pedagogických konceptů vzdělávání a výchovy, lze nalézt celou řadu směrů využívajících hudbu a zvuk k léčebným účelům. Pokud jde o hudebně léčebné praktiky, podle W. Mastnaka lze identifikovat 6 hlavních přístupů napříč kulturami, které se značně liší a mohou mít své výhody a nevýhody:³⁵³

1. mystické a náboženské názory
2. filozofické a umělecké přesvědčení
3. klinická pozorování
4. psychologická vyšetření
5. psycho-fyziologický výzkum
6. interdisciplinární vědecká spolupráce

Pokusíme se nyní obecně shrnout hlavní léčebné efekty hudby. Ty lze spatřovat v několika velkých kategoriích:

1. **Harmonizující efekt** hudby, který má léčivý dopad. Opírá se o skutečnost, že hudba reprezentuje určitou harmonii, řád, který má moc harmonizovat okolí vystavené hudebnímu vlivu. Tento harmonizující efekt může zahrnovat fyzické tělo stejně jako duševní procesy a stavy. Tento efekt podporuje rovnovážný, harmonický stav, který je výrazem zdraví, uspořádává neuspořádané do zdravých vztahů, dodává harmonizující vibrace orgánům apod. Hudba má harmonizující efekt tím, že působí akusticky (jako nositelka potřebných tónových frekvencí) a esteticky (citovou působivostí a přeladěním psychiky).³⁵⁴
2. Mimořádné možnosti má pečlivě zvolená hudba v oblasti psychické, neboť dokáže

³⁵³ Mastnak, W. *Mezinárodní konference expresivních terapií, Space For Art Therapies* [online]. © 2010 [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: <http://www.arttherapies.cz/wolfgang-mastnak-cz.html>

³⁵⁴ Linka, 1997, s. 87.

mobilizovat emoce. Umožňuje vytěsněným vzpomínkám, které se s emocemi pojí, aby se vynořily na povrch, a tak otevírá dveře do nevědomí. Zároveň usnadňuje jejich vyjádření, dává zážitkům smysluplný rámec a vytváří nosnou vlnu, která pomáhá překonat zábrany, překlenout se přes obtížné fáze a plně se oddat probíhajícímu léčebnému procesu.³⁵⁵ Integrovaní oddělených kvant duševní energie a zážitků je vnímáno jako proces léčení s výsledným efektem uvolnění a úlevy. Takto lze léčit traumata a nejrůznější zážitky spojené s osobní historií člověka, prolomit některé strnulé nefunkční psychické struktury apod.

3. Aktivní provozování hudby, ale někdy také poslech, je spojen se sociálními aspekty, **sdílením činnosti ve skupině.** Hudební činností je zprostředkován mezilidský kontakt (lze hovořit o resocializačním působení) a také ji lze považovat za formu činnostní terapie (terapie zaměstnáním). Tvůrčí procesy a estetické vnímání může být léčivým faktorem v životě člověka, v hudebních aktivitách se také rozvíjejí některé specifické osobnostní vlastnosti nebo dovednosti.³⁵⁶
4. Hudba může být apriori zaměřená duchovně, nebo světsky. Účelem duchovní hudby je obracet pozornost člověka k jej přesahující realitě, pozvedat jeho bytí na vyšší úroveň a přinášet prožitky vyšších hodnot. **Schopnost vyvolat spirituální prožitky** nemusí mít však jen hudba duchovní. Spirituální prožitky nesené hudebním prožitkem mají také velký léčebný potenciál, mohou přinášet vhled, optimismus, poznání, obohacení života o nový rozměr, změnu životních hodnot apod.

Jistě je však možné namítnout, že každý hudební nástroj stejně jako každá hudební skladba nebo druh hudby může vyvolávat velmi různé reakce, prožitky, účinky. Velmi podnětný je v tomto směru úhel pohledu V. Marka na léčivost hudby, kdy se autor vyjadřuje k důvodům, proč některá hudba léčí a jiná ne. Mezi hlavní charakteristiky hudby, které ovlivňují a narušují její „léčivost“, V. Marek zařazuje:³⁵⁷

- přílišná složitost hudby
- zvýšená rychlost
- přílišná rytmická pravidelnost
- dopad temperovaného ladění
- chudost v obsahu frekvencí
- krátký čas působení jednoho hudebního celku
- zatížení emocemi skladatelů nebo interpretů
- neustálá přítomnost hudby, které nenasloucháme soustředěně (tzv. hudební smog)

K tématu léčivosti hudby dále pokládá otázku: „*Co když to, co posloucháme, sice nazýváme*

³⁵⁵ Grof, 2004, s. 186.

³⁵⁶ Mastnak, W. *Mezinárodní konference expresivních terapií, Space For Art Therapies* [online]. © 2010 [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: <http://www.arttherapies.cz/wolfgang-mastnak-cz.html>

³⁵⁷ Marek, 2003, s. 14-21.

hudbou, ale z hlediska harmonizace a léčení těla a duše je to jen jakási vývojová slepá ulička?“ A dodává myšlenku, že „*hudba se dá jednoduše rozdělit na tu, která člověka energeticky vybíjí a na tu, která nabíjí.*“³⁵⁸ S některými názory by se jistě dala vést polemika. Nicméně, postihuje zde fakt, že ne každá hudba může mít léčivý efekt a že ani ta hudba, která se nám líbí, nám nemusí skutečně prospívat. Také poukazuje na skutečnost, že hudba svými charakteristikami má určitý reálný vliv na psychiku nebo tělesný systém člověka až na buněčnou úroveň a že tyto charakteristiky je třeba znát, chceme-li hudbu užívat pro terapeutické aj. účely. Některé uvedené důvody a postoje zastávají i někteří muzikoterapeuti nebo celé muzikoterapeutické školy, které na jejich základě pro svou práci preferují využívání živých, často etnických, nástrojů, které nemají temperované ladění a jejichž zvuk je bohatý na zvukové frekvence, pracují s jednoduššími hudebními elementy, tichem jako důležitou součástí hudby apod.

Pro využití druhu hudby v muzikoterapii se však jedná o mnohem složitější otázku, v níž jsou zastoupeny také preference klienta a kdy i hudba, která zrovna nemusí být považována za harmonickou nebo léčivou, může mít terapeutický efekt při vhodném způsobu použití jako prostředek kontaktu s klientem apod.

Poslední zmínka by měla patřit zvukům a hudbě, která nejen že neléčí, ale dokonce může škodit, mít **destruktivní účinek**. Člověk je v dnešní době zahlcen nejrůznějšími zvuky, které jsou způsobeny industriálním způsobem života. Přírodní zvuky obsahují široké spektrum frekvencí, u nepřírodních, umělých zvuků je pásmo jejich frekvencí výrazně zúženo. Přírodní zvuky člověka většinou obohacují, nezahlcují, pokud nejsou příliš hlučné, což se o umělých zvucích říci nedá. Různé hluky a šумы, tedy zvuky s nepravidelným kmitočtem, mohou působit nepříjemně, často jsou velmi hlučné, zatěžující, a proto představují negativní zátěž organismu, která vede ke stresu, vnitřnímu napětí apod. Zasažen je nejen sluchový aparát, ale také nervová soustava, i celý organismus. „*Problémem je, že je člověk schopen přijímat mnoho hluku jako samozřejmost, ignorovat jej, aniž by si uvědomil, že na něj působí destruktivním způsobem.*“³⁵⁹ Mozek škodlivé zvuky odfiltrovává. To však neznamená, že tento „akustický smog“ na náš organismus nepůsobí.

Vedle zvuků může negativně působit i hudba. A. Linka označuje toto působení hudby za muzikopatogenii.³⁶⁰ Zároveň dodává, že toto rizikové působení hudby nemusí být dáno hudbou samotnou, ale také nevhodností jejího použití, okolnostmi její realizace apod. V takových případech „*hudba neúnosně ruší, nepříjemně dráždí, obtěžuje*“.³⁶¹ Naštěstí však toto působení hudby člověk obvykle zaregistruje jako nepříjemnost příslušného hudebního prožitku. Výrazně negativně působí zejména vysoká hladina decibelů hrané hudby, agresivnost některých zvukových činitelů (výrazová monotónnost a stereotypie, zvuky elektroakustického původu chudé na barvu zvuku atd.), ale také percepce nonartificiální hudby (bez vysoké umělecké a estetické hodnoty) a nadbytečnost hudebních podnětů vůbec.³⁶²

³⁵⁸ Marek, 2003, s. 11, 15.

³⁵⁹ Lipský, 2002.

³⁶⁰ Linka, 1997, s. 118-129.

³⁶¹ Tamtéž, s. 119.

³⁶² Tamtéž, s. 123.

5 Využití technik práce s hudbou pro rozvoj osobnosti v rámci pedagogického procesu

Podobně jako lze rozlišit dva modely muzikoterapie ve vztahu ke způsobu využití působnosti hudby (hudba jako terapie a hudba v terapii, viz kapitola č. 2.2), bylo by možné i v rámci pedagogického procesu najít podobné ekvivalenty, kdy hudba může být hlavním prostředkem výchovného působení nebo pouze jeho podporující součástí. V prvním případě by se jednalo o využití takových hudebních technik, které se zejména zaměřují na zpěv, hru na nástroje, poslech hudby apod. a využívají přitom působení samotné hudby, jejího prožitku a objektivního vlivu. Účastníci hudbu vytvářejí nebo jí naslouchají, efekt hudby vnímají, prožívají, sdílejí ve skupině a v reflexi. Zde jde hlavně o účinek hudby a hudebního prožitku (např. zpěv lidových nebo posvátných písní v kruhu, s doprovodem na hudební nástroje, pohybem či tancem nebo hrou na tělo, nebo např. řízená hudební improvizace, kdy si účastníci vyberou nebo dostanou vybrané hudební nástroje, hrají podle instrukcí a hrou zpracovávají určité téma apod.).

V druhém případě by hudba byla využita jako součást takových technik, které jsou více hrou, kontaktní aktivitou nebo společným dílem, ale z hudby jsou využity spíše drobné prvky, kolem nichž se organizuje téma hry směřující zejména k osobním nebo sociálním cílům. Zde jde hlavně o prožitek spojený s osobnostními charakteristikami nebo sociálními aspekty, k němuž dopomáhají hudební prvky, ne však o prožitek samotné hudby (např. tzv. hudební vizitka, kdy si účastníci nakreslí hudební motiv vystihující jejich jméno a osobnost, nebo např. známá hra Otec Abraham měl sedm synů apod.).

V prvním případě je efekt dán zejména využitím druhu hudby a jejím objektivním účinkem, v druhém případě je efekt dán spíše samotnou hrou nebo technikou, která je ozvláštněna prvky hudby a pracuje více se subjektivním vnímáním účastníků a jejich schopnostmi, dovednostmi apod. První typ hudebních aktivit bychom mohli pracovně nazvat **hudba jako prostředek výchovy**. Druhý typ bychom mohli podobně pojmenovat např. **hudba jako podpora výchovy** nebo **hry s hudbou**.

V následujících kapitolách budou popsány formy, metody a techniky, které využívá muzikoterapie, aby posloužily jako odrazový můstek pro nastínění forem, metod a technik, které lze využívat jako muzikofiletické, tedy v rámci výchovy a vzdělávání.

5.1 Formy, metody a techniky muzikoterapie a muzikofiletiky

Formy muzikoterapie se vztahují na uspořádání terapeutické situace z hlediska počtu klientů nebo z hlediska systému, v němž muzikoterapie probíhá. Nejčastější je dělení na muzikoterapii **skupinovou** (malá či velká skupina 3-8 nebo 8-15 osob), která využívá působení skupinové dynamiky, **individuální**, založené na interakčním vztahu terapeuta a klienta, a **hromadnou**.

U posledně jmenované je ovšem otázkou, za jakých podmínek se skutečně může jednat o muzikoterapii, zejména pokud považujeme za důležitý prostředek pro změnu vztah terapeuta a klienta. Velký počet osob může být jistě hudbou ovlivňován najednou nebo může mít užitek ze sledování celé skupiny a v ní probíhajících procesů, nicméně je otázka, zda to lze nazývat terapií. Dále dnes nacházíme často i formu **párovou** a **komunitní**, které nepracují s uměle vytvořenými skupinami, ale s přirozeně existujícími skupinami a prostředím klientů jako je rodina, pracoviště, komunitní skupina vrstevníků atd.³⁶³

Pro pedagogické účely se hodí zejména využití skupinových forem. U individuální a párové formy může být obtížné udržet působení v úrovni muzikofiletiky. Přechod do terapeutické roviny má pouze tenkou hranici, stejně jako sklouznutí ke klasické výuce hry na nástroje, zpěvu apod. Udržet výchovný rozměr při práci s hudebními technikami je možné zejména udržením sledovaných cílů ve výchovné rovině.

V praxi se často v průběhu jednoho muzikoterapeutického setkání prolíná uplatňování různých **metod** a **technik**. Muzikoterapeut může uplatňovat různé muzikoterapeutické metody nebo techniky velmi variabilně a podle aktuální potřeby za předpokladu, že s nimi umí správně zacházet a rozumí jejich využití, chápe na zkušenostní úrovni jejich možné efekty a v jejich výběru improvizuje podle potřeby situace.

K. Bruscia definuje metodu v muzikoterapii jako „*zvláštní typ hudební zkušenosti používaný pro diagnostiku, intervenci nebo evaluaci*“.³⁶⁴ Obecně lze muzikoterapeutické metody rozčlenit na čtyři typy:

- hudební improvizace,
- hudební interpretace,
- kompozice,
- poslech hudby.

Hudební improvizace je nejvýznamnější muzikoterapeutická metoda používaná mnoha terapeuty. Hudba je vytvářena spontánně hrou na nástroje, hrou na tělo, zpěvem, kombinací těchto prostředků s pohybem nebo tancem, dramatickými nebo výtvarnými prvky apod. Hudební improvizace může být více nebo méně strukturovaná nebo připravená. Klient může pomocí hudební improvizace ventilovat své vnitřní prožitky a napětí, prozkoumávat své niterné pocity a myšlenky a vyjadřovat je hudbou, tedy neverbálně, což je snazší, než je rozumově zpracovat a vyjádřit verbálně. Terapeut se na základě empatie snaží naladit a vcítit do klientovy hry a porozumět klientově improvizaci na základě pocitů, které v něm jeho hra vyvolává.

V hudební improvizaci se zrcadlí vnitřní svět hráče, stav tělesných i psychických funkcí (pozornosti, motoriky, percepce atd.). Klient může svobodně zkoumat i vyjadřovat sebe sama,

³⁶³ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 122-123.

³⁶⁴ Tamtéž, s. 183.

komunikovat s druhými, improvizace poskytuje prostředek k sebevyjádření, kreativitě a spontaneitě, ale i ke sdílení a rozvoji sociálních dovedností. Může dojít i k vnitřním změnám ustrnulých nebo patologických vzorců chování. V individuální improvizaci se objevují problémy člověka, jeho prožívání a struktury osobnosti. Skupinová improvizace umožňuje sledovat sociální interakce, dovednosti a vztahy jednotlivých účastníků apod., a nabízí tak „jedinečný způsob pohledu na skupinové procesy a interakce“.³⁶⁵

Hudební interpretace znamená reprodukci nějaké hudební formy, strukturovaných hudebních aktivit a her, při kterých jsou jasně daná základní pravidla určená terapeutem či skupinou. Tento způsob práce vyhovuje zejména klientům, kteří potřebují určitou strukturu, model, k rozvoji specifických dovedností a chování (např. s ADHD, autismem, úzkostností), kteří se učí porozumět a přizpůsobit se pocitům a myšlenkám druhých, potřebují rozvíjet schopnost sebedisciplíny a sebekontroly apod. Poskytuje jistotu předem daného rámce, přesto dovoluje i velmi kreativní způsob práce. Využívá se různých variací hry na tělo, dále instrumentální hry, zpěvu, vystoupení před publikem, hudebních her a aktivit nebo dirigování.³⁶⁶

Kompozice hudby obnáší různé variace skládání písní (nebo jejich částí), písňových textů (klient mění slova, fráze nebo celý text vybrané písně), komponování instrumentálních skladeb (nebo pouze melodie, či doprovodu nebo rytmu), notační aktivity (se zaznamenáváním not) a hudební koláže a vytváření jakéhokoliv hudebního produktu (jako audio nahrávka, hudební video apod.). Kompozici tvoří podle svých možností sám klient, terapeut odpovídá spíše za technickou stránku tvorby. Tato metoda je vhodná pro individuální i skupinové využití.

Poslech hudby nebo vhodně vybrané písně může vyvolávat tělesné, emoční, intelektuální, estetické nebo spirituální prožitky. Pomáhá zpřístupnit nevědomý materiál klienta, může také usnadnit navázání kontaktu a komunikaci klienta s terapeutem. Hudební poslech lze využít v mnoha variacích jako somatický poslech (využití vibrací pro ovlivnění těla a jeho funkcí), jako relaxaci, meditaci, ale i jako hudební analgetikum, dále pro stimulaci, diskuzi, jako projekivní techniku atd.

Muzikoterapeutická technika je potom jednotlivá konkrétní „operace nebo interakce, kterou terapeut použije k dosažení bezprostřední reakce klienta nebo ke tvarování jeho hudební zkušenosti“.³⁶⁷ Muzikoterapeutických technik je nepřehledné množství, každý terapeut si vytváří se svou pokračující praxí své vlastní písně a techniky, které se mu osvědčují.³⁶⁸

Pro pedagogické účely lze použít všechny vyjmenované základní metody muzikoterapie, ovšem se zaměřením na výchovně vzdělávací cíle. Konkrétní techniky si učitel může vytvořit sám. Ideální je mít v zásobě dostatečné množství různých technik a her, písní a skladeb, které lze použít podle aktuální situace a potřeby.

³⁶⁵ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 185. Podrobnější klasifikace improvizčních technik tamtéž, s. 184-194.

³⁶⁶ Bruscia, 1998, in Kantor, Lipský, Weber, s. 195.

³⁶⁷ Tamtéž, s. 183.

³⁶⁸ Uvedená členění forem, metod a technik muzikoterapie slouží zejména k základní orientaci, není vyčerpávající.

5.2 Hudební prostředky v muzikoterapii a muzikofiletice

Hudba představuje více nebo méně komplikovanou záležitost. Hudba by však zároveň měla sloužit nikoliv pouze „vyvoleným“, nadaným a hudebně vzdělaným, ale být majetkem a bohatstvím všech. Často nejde o preciznost jejího zpracování nebo složitost skladby, ale o její vnitřní poselství, o to, co v nás dokáže vyvolat za prožitky.

V muzikoterapii se proto obvykle používají jednoduché prostředky, které mohou klienti zvládnout i bez předchozí přípravy nebo vzdělání, ale s nimiž je přesto možno docílit velkého efektu, k němuž je klíčem prožitek. Samozřejmě, pokud je klient hudebně zdatný, je na muzikoterapeutovi, jak jeho schopnosti využije a zapojí je do hry. Podobně se obvykle v muzikoterapii nepoužívají noty a hra z not, avšak ani noty nelze vyloučit a některé muzikoterapeutické směry nebo muzikoterapeuti přímo cíleně pracují i se souběžnou výukou not.³⁶⁹

Jako prostředky muzikoterapeutické praxe se využívají hra na tělo, hlas a zpěv a nejrůznější hudební nástroje. Těmito prostředky je možno přímo tvořit živou hudbu, muzicírovat. Dalším prostředkem je potom hudba reprodukováná, která skýtá jiné možnosti. Ve využití různých prostředků se různé muzikoterapeutické školy liší.

V pedagogickém kontextu nebo muzikofiletice je možné využívat všech jmenovaných prostředků, které vycházejí z možností učitele (lektora), žáků (účastníků kurzu), jsou jim dostupné a odpovídají situaci a danému prostředí.

5.2.1 Hudba reprodukováná a živá

Některé muzikoterapeutické školy výhradně používají hudbu živou, kdy sám muzikoterapeut hudbu vytváří a hraje pro poslech klienta nebo pro počáteční navázání kontaktu s klientem, nebo kdy klient sám, ve skupině nebo ve spolupráci s terapeutem hudbu aktivně vytváří. Např. antroposofická muzikoterapie upřednostňuje živou hudbu a hru na hudební nástroje s přirozeným, netemperovaným laděním, kreativní muzikoterapie Nordoff-Robbins využívá přednostně zejména hru na klavír, nebo dokonce hru v týmu dvou a více muzikoterapeutů nebo hudebníků³⁷⁰ apod.

Živě hraná hudba má své velké a podstatné výhody:

- klient je v kontaktu s nástroji, které hudbu vytváří, je v jejich zvukovém poli, které svými harmonickými vibracemi a různými vrstvami zvuku působí na celou bytost klienta, vnímá nejen sluchem a zrakem, ale také jemným hmatem doslova celého těla vibrace znějící hudby, čímž dochází k jemné harmonizaci lidského organismu působením harmonických vibrací hudby,
- navíc klient vidí, jak se hudba přímo tvoří, jak souvisí samotný nástroj jako zdroj zvuku

³⁶⁹ Např. Alvin a Warwick (1991) při své práci s dětmi s autismem často využívaly právě výuku notového zápisu a hru podle not jako pokročilejší stádium muzikoterapeutického procesu.

³⁷⁰ Brožová, 2012, s. 13.

s tím, co je hráno, vnímá a cítí samotného hráče a jeho způsob hry, jeho pohyby, jeho oční kontakt, jeho zanícení při hře,

- klient se může v případě zájmu ke hře připojit, nebo zase odpojit, muzikoterapeut může velmi dobře reagovat svou hrou na aktuální situaci a potřeby klienta,
- společné hraní má sociální dimenzi, vzniká a prohlubuje se nejen vztah mezi klientem a terapeutem, ale také mezi klientem a nástrojem a mezi klientem a terapeutem skrze nástroj nebo hranou hudbu,
- skupinová živá hudební hra umožňuje sociální učení, přináší pocit sounáležitosti a pospolitosti, skupinová dynamika umocňuje a zesiluje hudební prožitky klientů a společné hraní umocňuje prožitky spojené se skupinou atd.,
- při hře klienta na hudební nástroje se aktivně zapojují kognitivní procesy, smyslové (nejen sluchové) vnímání, pohybové schopnosti atd., ale také dochází k relaxaci, uvolnění nahromaděné energie,
- hudební nástroje jsou často velmi atraktivní a vzbuzují zájem jednak z vizuálního hlediska, jednak z hlediska možnosti vyluzovat zvuky, melodie, rytmy atd.

Mezi nevýhody živé hudby lze zařadit, pokud to tak lze vůbec nazvat, nutnost jisté univerzality hudebních schopností muzikoterapeuta. Neboli živé muzicírování klade nároky na muzikoterapeuta a jeho hudební a improvizaci schopnosti, dovednosti hrát na různé nástroje, hrát různými způsoby nebo v různých stylech, vnímat přítom klienta a jeho potřeby nebo atmosféru skupiny a přizpůsobit hru různým požadavkům. Nutné je také materiální vybavení, tedy možnost mít k dispozici určité množství různorodých kvalitních nástrojů.

Reprodukováná hudba má však v muzikoterapii rovněž své významné místo. Pro její realizaci je ovšem důležitá dobrá technická vybavenost. Výhody reprodukováné hudby mohou být následující:³⁷¹

- je možné využít i takových skladeb a takového zpracování, které v živém provedení není možné (např. poslech orchestru, etnické hudby, zajímavých písní, žánrů, hudebních stylů nebo kombinací nástrojů apod.), a tak se rozšiřují možnosti muzikoterapie,
- nejsou kladeny nároky na hudební schopnosti a širokou nástrojovou vybavenost muzikoterapeuta,
- naopak muzikoterapeut má „volné ruce“ a tělo např. k pohybovému zapojení do činností skupiny a není vázán na jedno místo k hudebnímu nástroji,
- hudební produkce není ovlivněna nestálostí přednesového výrazu muzikoterapeuta, hudební skladba má stabilní ztvárnění,
- možnost cíleně vybírat z široké nabídky druh hudby vzhledem k požadovanému účinku,
- reprodukováná hudba umožňuje klientům pokračovat v poslechu i po ukončení

³⁷¹ Brožová, 2012, s. 14.

muzikoterapeutického setkání apod.

Jistou nevýhodou může být určité „okleštění“ zvukového spektra reprodukované hudby, zmenšení frekvenčního spektra o nejvyšší nebo nejnižší frekvence, které dotváří vibrační působení hudby živé.

5.2.2 Výběr vhodné hudby

Otázkou zůstává výběr hudby pro muzikoterapeutické nebo pedagogické využití. Zda existuje nějaký druh hudby, který by byl obzvláště vhodný, nebo pro jaký účel použít jakou hudbu, žánr, stupnici, styl nebo motiv? Existuje jakýsi receptář, ze kterého by bylo možno vybrat správnou hudbu na míru?

V muzikoterapii existují směry, které se obzvláště zaměřují na zkoumání **objektivního působení zvuku a jeho aspektů**, zejména zvukové vibrace a rezonance. Vycházejí z mimořádné schopnosti zvuku vytvářet a ovlivňovat formu a tvar (viz kap. 4.2) a rozechvát a rozvibrovat předměty ve svém okolí, zejména ty, které mají stejnou nebo podobnou rezonanční frekvenci³⁷² (viz např. kymatická terapie nebo terapie ladičkami). Podobně se např. některé školy antroposofické muzikoterapie výrazně orientují na význam jednotlivých tónů, hudebních intervalů a působení konkrétních hudebních elementů nebo motivů a na základě těchto poznatků jsou skládány skladby nebo písně přímo pro určité léčebné účely, nebo se v terapii využívají přímo jednoduché tóny či hudební elementy.³⁷³

V kreativní muzikoterapii Nordoff-Robbins např. používají popis nebo rozbor použité hudební struktury jako vodítko pro pochopení klientova prožitku nebo chování, ale také pro porozumění terapeutově intervenci. Terapeut někdy zamýšlí vyvolat prožitek radosti, uspokojení, soustředění pozornosti, nebo introspekce atd., jejichž vyvolání je vázáno na určité tóniny, stupnice, intervaly, rytmy, tempa. Je proto užitečnou strategií pro vedení muzikoterapeutické intervence využívat znalosti o hudebních vztazích, formách apod., neboť ty „*reprezentují objektivní realitu hudby a její archetypální působení na lidskou bytost*“.³⁷⁴

Většina muzikoterapeutických směrů vnímá však jako nejdůležitější zejména **samotnou hudební zkušenost klienta a její subjektivní význam**, klientovy hudební preference a schopnost hudby aktuálně klienta oslovit. Protože muzikoterapeut hudebně myslí, cítí a jedná, volí aktuálně takovou hudbu, která vtáhne klienta do světa hudebních možností a prožitků.

Většina terapeutů vybírá hudební materiál ze širokého okruhu hudby různých stylů, žánrů, období a interpretů. Téměř každého hudebního žánru se dá využít, pokud tento výběr odpovídá

³⁷² Goldman, 2002, s. 90.

³⁷³ Jde např. o muzikoterapeutickou školu Dorion v Pensylvánii, USA, kterou studovala autorka disertační práce. Hudební elementy jsou studovány z hlediska jejich působení na člověka v širokých souvislostech, např. v souvislosti s vlastnostmi a působením planet, a jsou považovány za nositele jakýchsi archetypálních kvalit, existujících napříč stvořením. Tyto archetypální kvality potom mohou být zpřítomněny v lidské bytosti působením hudby, a tak vyvolat žádoucí změny.

³⁷⁴ Aigen, 1998, s. 251-252.

potřebám klienta a terapeutické nebo výchovné situaci.³⁷⁵ Navíc každý člověk je schopen vytvářet svou vlastní jedinečnou hudbu, která se může blížit k nějakému stylu nebo využívat různých stylů, nebo mít svůj vlastní originální punc, který jde napříč známými žánry. Také v některé době nebo fázi klient může z osobních důvodů upřednostňovat určitou hudbu, která ho v jiné momenty neosloví. A k některým motivům nebo stylům se může opakovaně vracet. Sledování druhu hudby, která klienta oslovuje nebo kterou vytváří, která je schopná momentálně zapůsobit nebo vyvolat určité změny, může být výbornou pomůckou, jak porozumět osobnosti klienta a jak sledovat průběh muzikoterapeutického působení a vývoj klienta v čase.

Můžeme se také ptát, **proč a kdy zrovna určitého člověka oslovuje konkrétní druh hudby** nejvíce? Nebo za jakých okolností se daná hudba může člověka nejvíce dotknout? Nejvíce na něj zapůsobit? Něco mu je obecně blízké a některé styly naopak vůbec ne, v některých okamžicích jej některá konkrétní skladba může hluboce zasáhnout. Může se stát, že člověk v nějaké situaci přímo určitou hudbu vyžaduje. Nebo naopak některou nemůže vystát, má k ní odpor, nebo se mu jednoduše jenom nelíbí. Někdy může být člověk dokonce nečekaně osloven žánrem nebo stylem, který do té doby vůbec neznal, nebo jej předtím ještě nikdy nezaujal.

Zde se ve svém působení setkávají opět obě roviny hudební zkušenosti, kdy se prolíná **objektivní stránka působení hudby** a její **subjektivní stránka**, tedy individuální prožitková zkušenost člověka. Objektivní kvality a působení hudby znamenají, že určité tóny, tóniny, motivy, akordy a kadence atd. vcelku objektivně ztělesňují určité kvality jako např. triumfální, tragickou, přísnou, konfliktní apod., podobně lze popsat charakteristické účinky konkrétních hudebních nástrojů. Tyto kvality patří samotné hudbě, nikoliv její subjektivní zkušenosti.³⁷⁶ Někdy může být hudba záznamem, nadneseně řečeno „chorobopisem“ jejích autorů a ztělesňovat ventilaci rozervaných pocitů nebo negativních postojů, což např. citlivější člověk může vnímat jako velmi hrubé nebo zraňující. Významnou skutečností je také schopnost hudby přenášet emoční stavy nejen skladatelů, ale také hudebních interpretů (hráčů), které se do kvality hudby promítají, ale vnímáme je obvykle pouze jako podprahovou informaci, intuitivně, bez možnosti intelektového rozboru a pochopení.³⁷⁷

Druhou rovínou je lidské sebepožívání, které je charakteristické plynutím duševních procesů a stavů, které se střídají, a které je dáno základním temperamentem člověka a jeho dalšími duševními vlastnostmi, stejně jako jeho osobní historií a vzpomínkami. Velký význam má zejména aktuální sebepožívání, aktuální nálada nebo osobní otázky, které klient ve svém životě řeší, a témata nebo problémy, kterými se aktuálně zabývá, to, čemu je aktuálně otevřen.

To, jaký druh hudby bude v konkrétní situaci nejúčinnější a nejvíce člověka osloví, je dán

³⁷⁵ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 133.

Poznámka autorky: z hlediska objektivního působení hudby je otázka, jak působí vybrané zvuky nebo druh hudby na organismus na buněčné a energetické úrovni, třebaže se klientovi líbí a oslovují ho. Někdy může preferovaný žánr působit spíše dysharmonicky (např. tvrdý metal). I toho se však dá v muzikoterapeutickém procesu určitým způsobem využít a pracovat s tím, neboť i takový druh hudby nějakým způsobem reprezentuje aktuální situaci a prožívání klienta nebo jeho dlouhodobější osobnostní charakteristiky, které nelze popírat a odmítat.

³⁷⁶ Aigen, 1998, s. 255.

³⁷⁷ Goldman, 2002.

„*souzněním mezi hudbou a individuálními hudebními preferencemi klientů*“.³⁷⁸ Tento vztah hudby a klienta je popsán jako tzv. izo princip, shoda mezi emocionálním laděním hudby a jejími vlastnostmi a aktuálním psychickým stavem klienta. Zachycení aktuálního stavu klienta v hudbě umožňuje navázání kontaktu s ním a nabízí možnost pokusit se rozšířením hudební zkušenosti změnit náladu klienta a nasměrovat jej postupně k jiným prožitkům, a tím jej motivovat i k jinému chování.

Pro využití hudby v muzikoterapii i muzikofiletice je vybírána hudba vzhledem ke sledovaným cílům. Pro účely muzikofiletické práce se z reprodukované hudby nejlépe hodí k výběru hudba vysoké umělecké hodnoty a kvality, která není příliš známá, která má evokativní účinky a vyvolává spíše pozitivně orientované emoční prožitky. Opatrně lze pracovat i s tématy pro něž můžeme vybrat i hudbu, která je dramatická, vyvolává úzkost nebo napětí, ale je třeba zvýšené obezřetnosti, protože se v účastnících mohou vynořit nezpracované nepříjemné zážitky, k jejichž zpracování může být nutná erudovanější pomoc. Tato témata jsou pro muzikofiletické působení hraniční a je třeba zvážit, zda již nespádají do kompetence muzikoterapie nebo jiných terapeutických oborů.

Při práci s dětmi i dospělými se mi osvědčil při užívání živé hudby určitý minimalismus, využívání spíše jednotlivých zvuků, tónů, rytmů, hry na tělo apod., které jsou jednoduché, průzračné, účastník se s nimi může lehce seznámit a identifikovat, lehce se je dokáže naučit a poskytují dostatek prostoru pro pohroužení se do nich a prožití. I s jednotlivými a jednoduchými prvky se přitom dá vystavět intenzivní hudební dílo a intenzivní hudební zkušenost.

5.2.3 Hra na tělo

Hra na tělo je základní, snadnou technikou, která je velmi univerzální a má nespočet variant. Jejich pestrost a využití záleží pouze na kreativitě muzikoterapeuta.

Hra na tělo je lehce dostupná, jednoduchá a nevyžaduje žádnou přípravu ani hudební nástroje. Při hře na tělo máme již vše, co potřebujeme, k dispozici, a to neustále. To je také výborným základním předpokladem, který znamená, že hrát na tělo a vytvářet na něm zvuky, je velmi jednoduché a připravené každému.

Zároveň je možné vytvořit hrou na tělo i dosti složité kreace, takže není nutné zůstat u triviálních her, ale je možné je různě obměňovat, postupně komplikovat, nabalovat a přidávat (řetězit) postupně další, stupňovat jejich složitost od jednoduchých her jednotlivců ke skupinové hře nebo hře více skupin, která se proplétá apod.

Hra na tělo je obvykle dosti rytmická, i proto skýtá možnost odreagování a relaxace, ventilace stresu a nahromaděné duševní energie, vyvolává obvykle příjemné pocity a radostné naladění. Hra na tělo je zároveň velmi autentická, vychází z aktuálně prožívaného stavu a pocitů každého účastníka, každý vydává zvuky, které jsou pro něj typické a charakteristické (zvukovou

³⁷⁸ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 133.

barvou, intenzitou, rytmem apod.), jsou tedy jiné než zvuky druhých. Hra na tělo probouzí a zesiluje uvědomování tělesného schématu, jednotlivých částí těla i těla jako celku. Má tedy velký potenciál k rozvíjení sebeuvědomování a poznávání druhých, ale také k rozvoji motorických funkcí (hrubé i jemné motoriky). Zároveň při vyváženém střídavém využívání pravé a levé strany těla dochází k harmonizaci pravé a levé mozkové hemisféry. Hra na tělo stimuluje sluchové vnímání, rozlišování (diferenciaci) a sluchovou analýzu, dále velmi silně stimuluje hmatové vnímání a rozvíjí citlivost k sobě sama a ke svému tělu.

Při hře na tělo lze využít i hry na tělo druhého člověka, nebo jsou zvuky vyluzovány v součinnosti dvojic či skupiny. Může být proto využita jako prostředek kontaktu s druhými.³⁷⁹

Hru na tělo lze dobře využít při práci s dětmi i s dospělými, je třeba jim však přizpůsobit úroveň složitosti použitých technik. Samozřejmostí je sledování určitého cíle, ke kterému výběrem konkrétních technik míříme.

Třebaže je hra na tělo velmi přirozená, je však možné, že některým klientům může být velmi nepříjemná. I hra na tělo nebo zejména vyluzování různých zvuků, ne příliš organizovaných nebo kultivovaných, může vyvolat odpor. Někteří klienti se podobné aktivity nechtějí účastnit, nebo dokonce nechtějí ani být přítomni a poslouchat či sledovat. Jakákoliv technika může narazit na podobný odpor, který je výrazem emočních blokády a klient má své skutečné důvody, proč vybrané záležitosti odmítá. Proto je třeba podobné chování respektovat a umožnit neúčast, pouhé sledování nebo nabídnout jinou přijatelnou alternativu.

Zvuků, které se dají hrou na tělo vytvořit, je velká škála:

- dupání, šoupání nohama o podlahu nebo o sebe,
- tleskání, luskání, pleskání rukama, poklepávání nebo t'ukání prsty o různé části těla,
- vydávání různých zvuků ústy, rty a jazykem,
- ale také tleskání dlaněmi o podlahu, o stůl, o různé přítomné předměty atd.

Hra na tělo znamená také využití pohybu těla:

- zejména jednoduchých kroků,
- koordinačních cvičení využívajících odlišného pohybu různými částmi těla (něco jiného dělají paže, něco jiného nohy a něco jiného hlava apod.),
- pantomimických prvků atd.

Velmi dobře se také hra na tělo dá kombinovat se zpěvem, jednoduchým tancem, rytmickým či koordinačním cvičením, nebo lze spojit více prvků dohromady. Vznikají tak už složitější hudební celky, které jsou často hudebně jednoduché, ale esteticky velmi pěkné nebo zajímavé. Také mohou být výrazně dynamické a sloužit jako určité prolomení bariér, posílení pozitivní atmosféry apod.

³⁷⁹ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 151.

Příklad z praxe č. 16: Všechny zvuky na tělo

- Motivace, uvedení do tématu: krátká diskuze o tom, co je to hra na tělo a nepřeborné množství zvuků, které je možné vytvořit.
- Instrukce a provedení: každý účastník postupně po kruhu vydá jeden zvuk na tělo, ale takový, který ještě nikdo před ním neudělal, hraje se tak dlouho, dokud mají účastníci nápady. Fantazii se meze nekladou.
- Cíl: být přítomen a vnímat pozorně druhé (trénink soustředění), pamatovat si předešlé zvuky a jak byly vytvořeny, rozvíjet nápaditost při vymýšlení neobvyklých zvuků.
- Reflexe: následuje sdílení vlastních pocitů. Co pro mě bylo na cvičení těžké, lehké? Jaké bylo mé očekávání a jak se naplnilo apod.
- Poznámka: cvičení je velmi snadné, může být úplným úvodem setkání, orientuje pozornost skupiny na tady a teď, na společné dění.

Příklad z praxe č. 17: Tleskání v kruhu

- Motivace, uvedení do tématu: každý zvuk na tělo může mít jinou barvu zvuku, tlesknutí jedné osoby může znít jinak než tlesknutí druhé osoby, naslouchejme jak se zvuky tlesknutí liší.
- Instrukce a provedení: každý má za úkol jednou tlesknout, není určeno pořadí, až se každému bude chtít, bude cítit, že je na něm řada, tak tleskne, až tleskne poslední účastník. Nyní se cvičení opakuje s podmínkou, že se účastníci pokusí zachovat pořadí tak, jak tleskali za sebou v prvním kole. Můžeme ještě jednou opakovat pro ujištění se v pořadí. Následuje krátká reflexe. Pak se celé cvičení může opakovat od začátku: tleskání bez pořadí, opakování pořadí z prvního kola, ev. stvrzení pořadí.
- Cíl: soustředěně naslouchat kvalitě zvuku tleskání, ale také registrovat pořadí osob nejprve necíleně, pak cíleně, pořadí si zapamatovat.
- Reflexe: následuje sdílení vlastních pocitů. Jaké byly zvuky tleskání? Jak se lišily? Proč se lišily, čím je to způsobeno? Uměl bych si nyní znovu představit, jak znělo tlesknutí jednotlivých osob? Může v jejich zvuku být něco charakteristického? Jak se mi podařilo zapamatovat pořadí, když jsem se na to cíleně nezaměřoval? Jaký byl rozdíl při druhém kole? Bylo pro mě cvičení jednodušší nebo těžší při dalším opakování? Jak to zvládla celá skupina?
- Poznámka: cvičení je jednoduché, vzniká při něm obvykle humorná situace s překvapením, protože nikdo netušil, že si bude muset pamatovat pořadí.

Příklad z praxe č. 18: Dumpra³⁸⁰

- Motivace, uvedení do tématu: nyní každý může sledovat, jak je na tom s koordinací těla a jeho jednotlivých částí.
- Instrukce a provedení: účastníci stojí v kruhu a naučí se jednoduché kroky na čtyři doby: pravou nohou jeden krok stranou, přisunout levou nohu, levou nohou krok zpět, přisunout pravou nohu a celé opakovat. Současně jim pomáhají udržovat tempo rytmicky vyslovaná slova „Dumpra, dumpra a džej“, která však jsou zvolena schválně mimo přízvučné doby taktu. Vyslovují je všichni účastníci spolu s lektorem. Když toto účastníci zvládnou, pokračuje se přidáním tlesknutí na každou druhou dobu (v pauze mezi oběma „Dumpra“). Po chvíli se přidá ještě lusknutí oběma rukama na třetí dobu. Naposledy se přidá ještě poplácání pravou rukou na levé rameno vpravo stojícího účastníka, a to na čtvrtou dobu.
- Cíl: prohloubit vnímání těla při rytmicko-pohybovém cvičení, trénovat pohybovou a rytmickou koordinaci těla při kombinaci různých pohybových prvků celým tělem
- Reflexe: následuje sdílení vlastních pocitů. Jak se mi cvičení dařilo? Jak jsem se u toho cítil? Jak se cítím v životně náročných situacích? Jak je zvládám? Jaké volím strategie? Srovnávám se s druhými, nebo se hodnotím zejména ve vztahu k sobě samého? Co to pro mě znamená? Apod.
- Poznámka: cvičení vyžaduje určité soustředění a zejména schopnost pohybové koordinace v daném jednoduchém rytmu. Cvičení je relativně náročné, vzniká u něj zároveň humor, účastníci, kteří obtížně zvládají postupné přidávání dalších pohybů mohou zůstat na základní úrovni kroků a zkoušet si do rytmu prvky, které zvládnou.

5.2.4 Hlas a zpěv

„Jaký je rozdíl mezi pěvcem a zpěvákem? Pěvec potřebuje hlas, zpěvák mikrofon.“ (Vilém Přibil)

Při absolvování kurzů práce s hlasem mnozí muzikoterapeuti říkají, že kdo má hlas, ten také umí zpívat. To je svým způsobem odvážné tvrzení. Několikaletá zkušenost však tomuto vyjádření dává za pravdu.

Hlas je významným prostředkem pro muzikoterapeutické působení a může být také důležitým objektem tohoto působení. Celá oblast práce s hlasem a zpěvem je značně rozsáhlá a k tomuto účelu byly vyvinuty různé pěvecké techniky a různé způsoby terapeutické práce s hlasem. Uvedme za všechny pouze některé vybrané poznatky, které jsou také využitelné

³⁸⁰ Cvičení Dumpra pochází od Chrise Amrheina. Při jednom z kurzů Ch. Amrheina, který byl určen učitelům a studentům konzervatoře, se mi naskytla zajímavá zkušenost při pozorování účastníků kurzu právě při cvičení Dumpra. Oproti očekávání, že profesionální muzikanti budou mít výborné výsledky a vysoký stupeň koordinace pohybů do rytmu, se dostavila překvapivě zkušenost právě opačná. Určitým vysvětlením může být, že schopnost pohybové koordinace v rámci daného rytmu spíše souvisí se schopností vnímat a uvědomovat si své tělo, řídit jeho pohyby a také cítit samotný rytmus tělem, než obecně s hudebními vložami nebo schopností rytmus vnímat a reprodukovat.

v pedagogické práci.

Lidský hlas je výborný nástroj, který je vždy, nebo téměř vždy, k dispozici a k použití, je přirozenou součástí naší tělesné výbavy a až na výjimky umí každý člověk svůj hlas nějakým způsobem používat a vytvářet hlasové zvuky, ať již artikulované nebo neartikulované. To dává hlasu jeho nesmírnou výhodu, že každý s ním má již nějakou zkušenost, na rozdíl např. od hudebních nástrojů.

V tom tkví ale také velký paradox, kdy mnozí dospělí nebo dospívající naší kultury, ale někdy i děti, o sobě tvrdí, že neumí zpívat, bojí se zpívat nebo je jim nepříjemné se jakkoliv před druhými pěvecky projevat.³⁸¹ Při práci s hlasovými technikami lze proto narazit na silnou rezistenci klientů vůči zpěvu nebo hlasové improvizaci. Předchozí negativní zkušenosti způsobily vznik obranných mechanismů, které nyní vyžadují citlivé vedení. Pokud se však podaří překonat počáteční bariéry, klient může začít objevovat svůj hlas, jeho možnosti a s tím spojenou identitu.³⁸²

Základem pro práci s hlasem je pochopení **propojení hlasu s naším emočním prožíváním a s tělem** a jeho vnímáním. Tvorba hlasu a jeho barva závisí na mnoha faktorech, s nimiž se dá postupně pracovat:

- správné fyziologické postavení a držení těla
- správné dýchání a opření hlasu o dech
- rezonance a znění hlasu v různých částech těla, posazení hlasu v těle, propojení hlasu s tělem, jeho držení, pocitování, určitou prostupností
- propojení hlasu s emočními prožitky, vzpomínkami, blokádami a obrannými mechanismy
- propojení hlasu s celkovým vnímáním a uvědomováním sebe sama, svých pohnutek, pocitů, sebevědomí apod.
- rezonance a znění hlasu v těle, v prostoru atd.

Jestliže se při hře na hudební nástroje v hudbě klienta zrcadlí jeho vnitřní svět, charakteristiky jeho osobnosti a prožívání, o to více to platí o zpěvu a vůbec používání hlasu. Každý je do určité míry schopen rozpoznat, jak se druhý člověk cítí jenom podle jeho hlasu a způsobu řeči, aniž by viděl jeho tělesné pohyby nebo výraz v obličeji. Hudba je vždy výrazem nitra a niterných prožitků člověka, hlasové projevy a zpěv jsou přímo spojeny s hlubokými niternými duševními kvalitami člověka a při zpěvu nebo jiném hlasovém projevu se tyto jinak skryté roviny odhalují a otevírají světu druhých. „*Hlas je mírou rozvoje, kterého dosahuje lidská bytost. Hlas je naším dechem, esencí našeho opravdového života, našeho bytí, ke kterému je dodán zvuk.*“³⁸³

³⁸¹ Při vedení kurzů o muzikoterapii nebo základech hudební výchovy jsem se velmi často setkávala právě s nepříjemným očekáváním účastníků, že asi budou muset zpívat, a proto byli připraveni včas opustit místnost apod. Někdy se podobné očekávání vztahovalo na celou oblast hudební výchovy a představu, že účastník „bude muset hrát na triangel“, což ve škole nesnášel apod. Naštěstí si účastníci obvykle v závěrečné reflexi kurzu oddychli, protože nečekali, že hudba nebo hudební výchova se dá dělat také jinak, než jak byli do té doby zvyklí.

³⁸² Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 153.

³⁸³ Garfield in Neuwirthová, A. Alikvotní zpěv v muzikoterapii a hlasové výchově. *Studentská vědecká konference – Ostravská univerzita* [online]. 2009 [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: <http://konference.osu.cz/khv/2009/file.php?fid=71>. s. 1.

Proto je jakákoliv kritika našeho hlasového projevu obvykle intenzivně prožívána, může být zdrojem psychických zranění a následných emočních blokády. V hlase lze doslova „číst“ mnoho informací o člověku, zejména zkušený hlasový profesionál nebo citlivější člověk může z hlasu vycítit nebo vyrozumět mnoho indicií o osobnosti druhého, jeho celkovém a aktuálním stavu. Toto lidé obvykle intuitivně vědí, a proto pro ně může být obtížné se mezi druhými svobodně hlasově projevovat. Překážkou tedy v naprosté většině není hlasová neschopnost nebo indispozice, ale emoční blokády nebo neintegrované zkušenosti osobní nejistoty ve vztahu k sobě sama, různé minulé prožitky nepochopení, subjektivní nedostatečnosti a strachu.

Emoční prožitky jsou tedy čitelné z našeho hlasu, protože jeho kvalitu ovlivňují. Skrze práci s hlasem je však možné s těmito emočními obsahy pracovat, neboť se často právě při hlasové produkci vynořují. Jejich uvolněním se uvolňuje také hlas a hlasový projev, který nabývá nových frekvenčních barev. Tento proces někteří hlasoví pedagogové nebo terapeuti označují jako „otevírání hlasu“ a přirovnávají jej k postupnému otevírání vějíře. Čím více emočních blokády je odstraněno, tím více alikvótních tónů, tedy spektrálních barev (zvukových frekvencí) v hlase zní a tím je hlas bohatší, zvučnější a libozvučnější.

Práce s hlasem by se proto neměla odvíjet jako pouhá výuka zpěvu, která je obvykle orientována spíše výkonově a často probíhá jako výuka klasické operní techniky zpěvu.³⁸⁴ Nemělo by jít tedy pouze o pěveckou techniku, ale především o nalézání osobního porozumění svému hlasu, jak se v nás hlas utváří, na čem jeho znění, barva, síla závisí, ale také o porozumění sobě sama. Základem by mělo být experimentování s hlasem, zvuky a zpěvem, bez sledování a tlaku na konečný produkt, a dále sledování zejména procesu poznávání hlasu. Podobnými prožitky potom klient pochopí, jak s hlasem zacházet, aby jej uměl přirozeně ovládat ne na základě naučené techniky, ale na základě porozumění, vnímání vlastního těla a procítění vztahu ke svému hlasu a jeho vyjadřovací schopnosti. Předpokladem je samozřejmě porozumění a zkušenost muzikoterapeuta nebo učitele s vlastním hlasem, vlastními emočními obsahy a také jeho schopnost se hlasově projevovat a zpívat.

U dětí může být tento přístup orientovaný spíše na osobnost než na techniku zpěvu vhodný už z toho důvodu, že jejich posazení hlasu je zatím nestálé a dále se vyvíjí. Tento vývoj je potom ukončen až po překonání pubertálních změn, do té doby se hlas průběžně mění.

Podobný přístup prezentuje např. M. Obermajerová, hlasový pedagog, která učí zpívat dospělé tak, aby díky hudbě lépe vnímali sami sebe. Poukazuje na celostní přístup k osobnosti žáka a na to, že *„nestačí jenom učit jej zpívat a poukazovat na chyby v intonaci. Je třeba nacházet příčiny, proč to a to nejde, zajímat se, jak se u toho žák cítí, a s tím pracovat. Je to spousta práce, než se dokáže takový člověk otevřít a následně rozeznít, ale výsledek stojí za to!“*³⁸⁵

³⁸⁴ Práci s dětmi a jejich hlasové výuce a výchově se velmi pěkně věnuje současná autorka a hlasová pedagožka Alena Tichá, která vydala také několik publikací, kde prezentuje svou metodu a uvádí konkrétní cvičení, která mohou provádět i učitelé.

³⁸⁵ Obermajerová-Šramlová, 2014, s. 16.

Práce s hlasem proto může zahrnovat

1. různá průpravná cvičení, jako jsou cvičení na uvědomění a nácvik správného dýchání, zapojování správných svalů při zpěvu, postavení a držení těla, využití různých hlasových, řečových nebo zvukových cvičení k pochopení fungování hlasu, jeho tvorby, barvy, rezonance apod.,
2. a dále cvičení s využitím samotného zpěvu, jako je tónování, hlasová improvizace, zpěv písní apod.

Pro práci s hlasem, která je orientovaná na osobnost klienta, jsou zejména vhodné různé techniky kreativního zpěvu, jako je tónování nebo pěvecká improvizace, a dále zpěv písní.

Kreativní zpěv zahrnuje improvizaci melodií na vokály (samohlásky), mantry, šamanské písně apod. obvykle bez slovního významu. Mnohé z těchto technik mají své kořeny v mimoevropských kulturách, kde jsou využívány při léčbě, rituálech nebo osobnostně-spirituálních cvičeních.³⁸⁶

Tónování zahrnuje využití „*vibrační síly hlasu pro vytváření dlouhých, prodlužovaných zvuků bez použití rytmu nebo melodie na samohláskách, hláskách nebo kombinaci obou*“.³⁸⁷ Tónování lze využít s doprovodem hudebních nástrojů nebo bez nich. Vhodným nástrojem pro tento účel je např. shruti box, indický nástroj, který poskytuje tzv. drone, stálý táhlý tón nebo akord, a může tak vytvořit určité zvukové zázemí, zvukovou oporu pro zpěv.

V praxi se lze často setkat se zpěvem vokálů v různých obměnách.³⁸⁸ Základem je procitování jednotlivých oblastí těla, které s daným vokálem nejvíce rezonují a kde zvuk hlasu nejvíce zní. V těchto oblastech lze pociťovat silné působení hlasových vibrací. Samohláskové cvičení je výbornou pomůckou pro zkušenostní poznávání zakotvení hlasu v těle, jak je hlas s tělem propojen, jak s tělem souvisí. „*Rozeznělý hlas nám v závislosti na výšce vyslovovaných hlásek a směřování naší pozornosti může znít a rezonovat v různých částech těla a přinášet cenné informace o nás samotných. Hlas se tak stává moudrým průvodcem a naším učitelem na cestě k sebepoznání.*“³⁸⁹ Někteří lektori ve spojitosti s tímto hlasovým cvičením nabízejí ještě určité vizualizační nebo meditační postupy. Tónování (toning) může být využíváno také pro účely snižování bolesti nebo léčení zvýšením vibrací molekul a buněk v těle či vzájemným zharmonizováním jednotlivých částí těla jejich prozněním a přivedením do rovnováhy apod.³⁹⁰ Techniky tónování často doprovází efekt fyzického i psychického uvolnění, snížení dechové frekvence i svalového a kožního napětí apod., někdy však mohou vyvolat určité zasuté vzpomínky nebo nepříjemné pocity uložené v prozpívávaných částech těla.

Hlasová improvizace může být velmi blízká tónování, tedy zpěvu jednotlivých hlásek, ale může zahrnovat i různé složité postupy. Může jít o volnou improvizaci ve fantazijním jazyce nebo ve vlastním jazyce, o improvizaci s hudebním doprovodem nebo bez něj, improvizovat lze

³⁸⁶ Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 153.

³⁸⁷ Gardner in Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 153.

³⁸⁸ Toto cvičení je podrobně uvedeno např. in Goldman, 2002, s. 109-125, nebo in Šramlová, M. 2007, s. 33-36.

³⁸⁹ Šramlová, M., 2007, s. 33.

³⁹⁰ Goldman, 2002, s. 137-148.

ve skupině nebo samostatně každý účastník zvlášť, improvizace může být úplně volná nebo na známou melodii či píseň, hudební mantru atd. Hlasová improvizace klade již určité nároky na účastníky, ale také na pozitivní atmosféru důvěry a akceptace ve skupině. Lektorovy hlasové schopnosti jsou účastníkům oporou nejen psychickou, ale také fyzickou. Při znění lektorova hlasu je pro účastníky mnohem snadnější také znít a naladit své hlasivky i hlasový projev na stejné zvukové frekvence a svalové napětí (funguje zde již zmíněný myotransfer).

Zpěv písní je nejčastější podobou využití hlasu. Zahrnuje opět mnoho možností pohybujících se na celé škále od jednoduchých a známých po složitější, neznámé, písně různých kultur apod., jednohlasé písně i vícehlasé, s různě složitými aranžemi melodickými, rytmickými a harmonickými. Někdy je lze kombinovat také s pohybem, tleskáním, tancem atd. Vhodnými písněmi k muzikofiletickému využití jsou lidové písně (nejen české), dále jednodušší posvátné písně různých kultur, mantry, ale také umělé nebo některé moderní písně apod. Z vícehlasých písní je nejjednodušší formou kánon. I zde je možné uplatnit hudební doprovod nebo zpívat bez něj. Zpěv písní je zejména u dětí velmi významnou, přirozenou a prospěšnou součástí hudebních aktivit, která má široké využití a velký význam pro rozvoj dítěte v mnoha oblastech. Důležité je však vždy nacházet takové písně, které budou dostatečně přitažlivé a zajímavé, na odpovídající úrovni složitosti nebo jednoduchosti a s dodržením výše uvedeného přístupu bez hodnocení, vedeného spíše v experimentálním a objevitelském duchu.

Příklad z praxe č. 19: Zrcadlení zpěvem

- Motivace, uvedení do tématu: každý hlas je charakteristický i hlasový projev každého člověka. Naslouchejme hlasu a pokusme se napodobit jak zní, co říká atd.
- Instrukce a provedení: lektor zpívá (improvizuje) krátké a relativně jednoduché melodické celky (na jeden výdech) s využitím fantazijního jazyka (vymyšlené řeči, slabik, slov), postupně nabízí pěvecké výrazy vyjadřující různé emoce, účastníci (stojí v kruhu) vždy opakují co nejdříve, nejpodobněji svým hlasem. Když se dostatečně rozezní a prolomí možné bariéry, nahradí lektora vždy jeden účastník. Každý má tři „pokusy“ hned za sebou, na jeden výdech zaimprovizovat jakýkoliv hlasový výstup a ostatní jej opakují, zrcadlí. Výběr účastníků lze udělat jako pořadí po kruhu, nebo nechat na pocitu účastníků, ale všichni by se měli vystřídat.
- Cíl: v bezpečném prostoru prozkoumat různé hlasové výrazy spojené s různými emocemi, rozeznít hlas, vnímat druhého a co jeho hlas říká.
- Reflexe: následuje sdílení vlastních pocitů. Jak účastníci prožívali první část, kdy se mohli opřít o hlas lektora? Jaké měli pocity, když museli sami předvádět pěveckou kreaci? Co jim na tom přišlo zajímavé?
- Poznámka: cvičení je vytrženo z kontextu, je vhodné se před ním chvíli již hlasem nebo hlasovou průpravou zabývat. Může být vhodné jako průprava pro improvizací techniky. V první části je využit hlas lektora jako opora pro rozeznění hlasů účastníků a bezpečné

prozkoumávání jeho možností, v druhé části již může vyžadovat překonání emočních bariér účastníků. Lze použít i samostatně pouze první část.

Příklad z praxe č. 20: Znění hlasu v prostoru

- Motivace, uvedení do tématu: jak náš hlas zní je závislé na velikosti a materiálu znějícího tělesa, tedy našeho těla. Jeho znění se dá dobře ovlivňovat představou a jejím procitováním. Následující cvičení, které je sérií několika kroků, je toho ukázkou.
- Instrukce a provedení: skupina v kruhu zpívá chvíli vokál „A“, aby se rozezněly hlasy účastníků, každý v rytmu svého dechu. Po chvíli změníme okolnosti. Účastníci zvednou ruce do výšky ramen a vytvoří pažemi kruhový prostor (jako v postoji tai-chi). Znovu rozeznějí hlasy na vokál „A“, ale snaží se nyní naplnit tímto zvukem vytvořený kruhový prostor. Při správném provedení obvykle cítí jemné vibrace v pažích nebo rukách. Po chvíli opět změníme okolnosti. Kruhový prostor paží nahradíme kruhovým prostorem skupiny, hlas nyní zní jako by chtěl naplnit celý prostor skupiny. Naposledy změníme okolnosti. Představíme se, že jsme v kostele, máme vysoký a široký prostor nad sebou a před sebou, ale také za sebou. Opět všichni zpívají vokál „A“ a sledují, jak to tentokrát zní.
- Cíl: experimentovat s hlasem za účelem poznávání jeho fungování, účinku, barvy a síly, zkoušet si a poznávat, jak lze vědomě ovlivňovat znění hlasu v prostoru.
- Reflexe: ve sdílení pocitů se může každý vyjádřit, jaký měl pocit ze svého hlasu? Jak jeho hlas zněl v první, druhé, třetí a čtvrté situaci? Jak zněly hlasy všechny dohromady? Čím nastala ta změna? Jak můj hlas vlastně funguje?
- Poznámka: vokál „A“ je nejotevřenější a může být únavné nebo vyčerpávající jej zpívat delší dobu, proto je třeba u méně zkušených účastníků zvolit vhodnou, spíše kratší délku jednoho znění (např. na 5 nádechů apod.).

Velmi zajímavým a dnes dosti populárním jevem spadajícím do této kategorie je **aliquotní zpěv**.³⁹¹ Tento typ zpěvu vychází z faktu, že v lidském hlase jsou stále přítomny různé frekvenční vrstvy (tzv. aliquoty), které za běžných okolností nevnímáme a které lze zesílit tak, aby byly výrazně slyšitelné. Při aliquotním zpěvu zpěvák produkuje svým hlasem tedy dva i více slyšitelných tónů najednou. K zesílení a zpěvu aliquotů je třeba se naučit ne příliš jednoduchou pěveckou techniku, která aliquotní tóny z hlasu „vydestiluje“. Potom nad základním zpívaným tónem, fundamentem, zní flétně podobné vysoké tóny.

Tyto techniky jsou známé především v oblasti Tuvy (sever Mongolska), ale také Tibetu, Altaje nebo dalších etnických oblastí. Některá etnika sice nezpívají přímo aliquoty, ale v jejich typickém národním zpěvu se zaostření hlasu a aliquotní tóny výrazně uplatňují, jako např. v bulharských zpěvech apod. Tuva má v aliquotním a hrdelním zpěvu největší tradici a odtud

³⁹¹ O aliquotním zpěvu jsou v české literatuře zatím pouze zmínky na rozdíl od hojné zahraniční literatury. První ucelenou práci s výzkumem aliquotního zpěvu v ČR přinesla Anna Neuwirthová jako nepublikovanou disertační práci „Aliquotní zpěv v kontextu hudby na přelomu 20. a 21. století“ v roce 2009.

pochází mnoho pěveckých alikvótních technik. Každá ze základních pěti technik má několik subtypů.³⁹² V západním světě existuje také mnoho alikvótních zpěváků, kteří však používají obvykle jiné techniky.³⁹³

Velmi působivé jsou nahrávky zpívajících tibetských mnichů stejně jako nahrávky západních alikvótních sborů zpívajících alikvótní skladby složené přímo pro tyto účely nebo polyfonní hudební díla pro několik zpěváků. Poslech alikvót je vždy velmi působivý a „*může v nás vyvolávat různé pocity od pocitů lehkosti a světla k pocitům tajemna a mystických hlubin.*“³⁹⁴ Člověk má pocit, že tyto zvuky zná, třebaže tento druh zpěvu předtím ještě nikdy neslyšel. Může mít pocit něčeho známého, blízkého, jako by se vracel domů. Tóny jako by vycházely z okolního prostoru, a ne od zpěváka. Když zpěvák začne zpívat alikvóty, reaguje na to i jeho tělo. Alikvótní tóny s fyzickým tělem ladí, neboť v alikvótní řadě jsou vyjádřeny zákonitosti harmonie hudebního i nehumánního světa, tedy i stavby a fungování těla. Zvláštní čirá kvalita alikvótních tónů působí dojmem čistoty a průzračnosti a tato čistota zvuku posluchače povznáší, proniká obvykle příjemným způsobem celým tělem i duší a přináší pocity odlehčení, uvolnění, světelnosti, ryzí umělecký zážitek.³⁹⁵ „*Alikvótní tóny svou barvou nejvíce připomínají zvuk flétny. Jsou čisté a intonačně dokonalé, neboť jinak to fyzikálně-akustické principy ani nedovolují.*“³⁹⁶

Na východě se alikvótní nebo hrdelní zpěv obvykle spojoval s meditační praxí, šamanskými postupy nebo uměleckým vyjádřením života na horách, v přírodě. V západní kultuře se techniky alikvótního zpěvu obvykle spojují s léčivými nebo relaxačními účinky a se zvukovou a uměleckou precizností a dokonalostí.

Důvodem pro tento druh zpěvu je možnost zpívat pouze na jednom tónu, bez určité předem dané formy. Protože zpíváme jen na jednom tónu, nejsou potřeba žádné zvláštní pěvecké dovednosti, ani intonačně čistý zpěv, a tak se „*mohou přidat i lidé, kteří jsou sami o sobě přesvědčeni, že nemají hudební sluch, že zpívat nedokáží, že jsou vždy falešní. Cítí se svobodně a bezpečně, protože zpívají jen jednu notu. Psychicky to velmi pomáhá všem těm, kteří byli vždy zvyklí stát až někde vzadu se zavřenými ústy.*“³⁹⁷

Možné **využití alikvótního zpěvu v pedagogické praxi** je závislé na znalosti lektora a na jeho zkušenosti s tímto typem zpěvu. A. Neuwirthová uvádí, že hlasová pedagogika a hudební terapie mají celou řadu paralel a shodných principů. Kombinaci obou oborů vidí jako žádoucí. Navrhuje využití nácviku a provádění alikvótního zpěvu při hlasové výchově následujícími způsoby:³⁹⁸

³⁹² Ruiter, 2003, s. 27-33.

³⁹³ Techniky západního alikvótního zpěvu popisuje např. A. Neuwirthová ve své disertační práci, L. Šramlová (Počtová) v článku Arteterapie 2007, Chris Amrhein v časopise Dotek, 9/13 2004 atd. Podrobné informace lze nalézt zejména v zahraniční literatuře.

³⁹⁴ Šramlová, L., 2007, s. 25.

³⁹⁵ Muzikolog a profesor na University of Victoria, J. Goldman, hovoří dokonce v souladu s názory Dr. Tomatise o zkušenosti vytváření světla skrze alikvótní zvuky a o způsobech diagnostikování a léčení pomocí alikvót a alikvótního zpěvu. In Goldman, 2002, s. 107. Podobné zkušenosti vyjadřovali v průběhu několika let i různí zpěváci a účastníci alikvótních koncertů na festivalu alikvótní hudby Pražské znění.

³⁹⁶ Neuwirthová, A. Alikvótní zpěv v muzikoterapii a hlasové výchově. *Studentská vědecká konference – Ostravská univerzita* [online]. 2009 [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: <http://konference.osu.cz/khv/2009/file.php?fid=71>. s. 2.

³⁹⁷ Marek, 2003, s. 49.

³⁹⁸ Neuwirthová, A. Alikvótní zpěv v muzikoterapii a hlasové výchově. *Studentská vědecká konference – Ostravská univerzita* [online]. 2009 [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: <http://konference.osu.cz/khv/2009/file.php?fid=71>. s. 3.

1. pro práci na barvě hlasu, kdy uvědomělá práce s alikvótami v hlase ovlivňuje jeho barvu,
2. pro prohlubování základních principů práce s hlasem, tedy správného užívání hlasového aparátu, správnou oporu v těle, artikulaci a dech, jejich upevňování a koordinaci, ale také posazení tónu „do masky“,
3. pro hlubší sebekontrolu, zdokonalení vědomého ovládnutí úst, jazyka a hlasivkových vazů a práci s hlasovou rezonancí, což může vést ke zdokonalení intonačních schopností, ale i sluchového vnímání,
4. pro rehabilitaci poškozeného hlasu nebo jeho nápravu, neboť alikvótní technika má pro hlas relaxační charakter a vychází ze zásad profesionálního hlasového umění.

Nácvik alikvótních pěveckých technik není zcela jednoduchý. První alikvóty lze vyprodukovat již po prvních minutách nácviku. Nicméně pro ovládnutí určité úrovně tohoto typu zpěvu je třeba delšího času, úsilí a mnohokrát opakovaných pokusů. Proto se domnívám, že pro muzikofiletické účely se místo přímého nácviku alikvótních technik mohou lépe hodit „jemnější“ varianty využití alikvótů a skutečné techniky lze ponechat opravdovým zájemcům. Produkce alikvótních tónů se při zpěvu děje nezáměrně a vždy. Alikvótní tóny jsou v hlase vždy obsaženy, proto je lze využít velmi přirozeně např. při tónování nebo hlasové improvizaci. Je však třeba na ně zaměřit pozornost posluchačů, protože někdy nevědí, co mají vlastně poslouchat, co mají slyšet. Např. při práci s jednoduchými vokály lze alikvóty přítomné v hlase účastníků často bezděčně slyšet, rozeznat. Při experimentování s prostorem v dutině ústní, zesilování hlasu a zeslabování, zaostření hlasu nebo přidání dechu lze těmito jednoduchými postupy alikvóty experimentálně objevit, nebo i zesílit. Nejjednodušší zpěv alikvótů nemusí proto předcházet náročná výuka a studium.

Zařazení prvků alikvótního zpěvu může přinést hluboké relaxační až regenerační účinky. Zároveň mají účastníci obvykle pocit, že to už znají, jen to zapoměli, jakoby tyto tóny už někde slyšeli. Alikvótní tóny jsou posluchačům obvykle svým zvukem velmi blízké a často mají pocit, že se jich niterně dotýkají, vyvolávají silný pozitivní zážitek. Jejich zařazení a využití v muzikofiletických technikách je tedy vhodné, podmínkou je však dobrá zkušenost lektora a jeho schopnost práce s vlastním hlasem, jeho ovládnutí různých technik a schopnost je kreativně využít.

5.2.5 Hudební nástroje

Je mnoho cest, jakými se lze vydat pro volbu vhodných hudebních nástrojů. Některé muzikoterapeutické školy preferují z určitých důvodů jen některé nástroje, jiné školy využívají velmi širokou škálu nástrojů nebo je různě kombinují. V kreativní muzikoterapii Nordoff-Robbins se např. jako hlavní nástroj využívá klavír a vedle něj i celá řada nejrůznějších nástrojů všech druhů a velikostí, při FMT metodě se přednostně využívá pro terapeuta klavír a klient má k dispozici bicí nástroje v různých sestavách, v celostní muzikoterapii Tomáše Procházky lze najít celou řadu nástrojů, např. z Orffova instrumentáře, velké bubny ale i méně tradiční, etnické nástroje apod., antroposofická muzikoterapie upřednostňuje nástroje s přirozeným netemperovaným laděním, často

velmi zajímavé, málo známé, jako základní nástroj slouží terapeutovi obvykle lyra atd.

Pro výběr nástrojů je určující:

- **věk klientů a jejich schopnosti**, ne každý nástroj může být klient schopný obsluhovat, někdy klient umí přímo na některé nástroje hrát, čehož lze využít apod.,
- významný může být také **účel a cíl**, pro které chceme nástroje použít, zda skupinovou hudební činnost, nebo ve dvojicích, v individuálním setkání, pro vystoupení klienta, pro zaujetí nebo navázání kontaktu či uvolnění stresu, rozvoj spolupráce apod.,
- v neposlední řadě jsou důležité preference a **schopnosti samotného muzikoterapeuta**, na které nástroje umí sám hrát nebo se kterými hraje nejlépe či nejraději,
- svou roli mohou sehrát rovněž **preference klienta**,
- nástrojová **vybavenost** terapeuta nebo zařízení, kde se muzikoterapie uskutečňuje,
- ale také **finanční a prostorové podmínky** (např. zda existuje místnost, kde lze nástroje skladovat) atd.

Není tedy snadné obecně vyčlenit pro muzikoterapii vhodné nástroje. Může jich být celá řada, ale také je možné si vystačit s jedním nebo několika nástroji.

Pro účely muzikofiletických aktivit jsou vhodné prakticky všechny nástroje užívané v muzikoterapii. Důležitý je samozřejmě výběr s ohledem na výše zmíněné skutečnosti.

Obecně lze říci, že muzikoterapie využívá často nástroje, které jsou pro klienty snadno ovladatelné a na které se nemusí nijak zvlášť učit. K tomu účelu slouží obvykle nástroje **Orffova instrumentáře**. Jedná se o soubor hudebních nástrojů, které jsou upravené tak, aby byly jednoduše ovladatelné i pro malé děti, někdy se proto také nazývají dětské. Některé jsou v instrumentáři několikrát, aby mohlo hrát více osob najednou. Většina z nich jsou nástroje rytmické. Mezi orffovské nástroje se řadí:³⁹⁹

- **triangl** s kovovým tloučkem
- **dřevěný blok** (dřevěný bubínek) ve tvaru duté krabičky nebo trubičky s dřevěnou paličkou
- **činel**, který se drží v ruce nebo je zavěšen na stojanu, a plstěná palička
- **prstové činelky**
- **bubínek** a plstěná palička
- **tamburína** (rámový bubínek, který má v rámu několik kovových talířků)
- **cinkadlo** (což je vlastně tamburína bez blány)
- **ozvučná dřívka**

³⁹⁹ Orffův instrumentář. *Didaktika hudební výchovy. E-AMOS – výukový systém* [online]. © 2002-2014 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?identifik=kat_hv_6773_t&id_kurz=&id_kap=10&id_teach=&kod_kurzu=kat_hv_6773&id_kap=10&id_set_test=&search=&kat=&startpos=2

- **chřestidlo** (rumbakoule)
- **drhlo** (rourový bubínek s vrubkovným povrchem) s dřevěnou hůlkou
- **rolničky** upevněné např. na dřevěné destičce
- **zvonky**
- dále **bubny** nebo tympány

Tyto jednoduché nástroje lze koupit každý zvlášť a různě je kombinovat, také existují v různých variantách, které mohou různě znít nebo se na ně hraje jinak, a lze je doplnit dalšími podobnými nástroji např.:

- **zvonečky, zvony a zvonce** s různou výškou a barvou tónů, s dřevěným držadlem nebo na šňůrce, zavěšené cinkací tyčinky v podobě zvonkohry, kravské zvonce
- **rolničky** na dřevěné hůlce, na gumičce, kterou lze navléci na ruku nebo nohu, pruhu látky, kterou lze opět připevnit kolem ruky nebo nohy
- **chrastidla** různých druhů a velikostí, s různými náplněmi a zvuky, drobné etnické nástroje např. z kešu ořechů, z para ořechů, z mušlí apod., doma vyrobená chrastidla
- **bubny** různých velikostí, tvarů a materiálů atd.
- **činely** různých velikostí
- **paličky** na hraní různých velikostí a délek, různého materiálu na zakončení (plstěné, dřevěné, kožené, s chlupatým materiálem omotaným na konci)
- **kastaněty**
- **plastové trubky** různé délky, které odpovídají jednotlivým tónům, takže je možné hrát i určitou melodii a mnoho dalších.

Všechny tyto nástroje lze zakoupit i v podobě dětských hudebních hraček a imitací nástrojů jako různé sady, krabice či boxy s dětskými nástroji. Bohužel, podle mé vlastní zkušenosti jsou obvykle velmi nekvalitní nejen po stránce materiálové, ale zejména po stránce zvukové. Nejen dospělí, ale i děti velmi rychle rozpoznají kvalitu nástroje podle kvality zvuku. Kvalitní přírodní materiály na rozdíl od překližek, plastů apod. vydávají zvuky s bohatou škálou zvukových frekvencí, které tvoří plný zvuk příjemné barvy. Nekvalitní nástroje si díky chudému zvuku obvykle neudrží dlouho pozornost, hra s nimi je po chvíli nezajímavá, zvuky se nelinou prostorem a neoslovují všechny smysly tak, jako to umějí nástroje dobré kvality. Třebaže jsou cenově hůře dostupné, vyplatí se vybírat raději nástroje kvalitní. Nejen že déle vydrží, ale také se s nimi udělá více muziky.

Mezi jednoduché a lehce obsluhovatelné patří i některé melodické nástroje:

- **xylofon** (s dřevěnými kameny, může být různých velikostí, od nejmenších pro děti až po velké s několika oktávami)

- **metalofon** (s kovovými kameny, opět různých velikostí)
- **píšťalky a flétny** (mohou mít i pouze jednu nebo dvě dírky)
- **koncovky** (píšťaly bez dírek, jejichž výšku tónu ovlivňuje síla vydechaného proudu vzduchu)
- **sansula** (kovové jazýčky upevněné na oválné tamburíně vydávají velmi lahodný jemný zvuk laděný obvykle do pentatoniky)
- **zvonek shanti** (závěsný zvonek z papírové trubky, uvnitř jsou umístěny kovové tyčinky a na šňůrce zavěšené plastové srdce zvonu, vydává nádherný jemný, ale výrazný zvuk) a mnoho dalších.

Dále je možné používat celou řadu **etnických nástrojů**. Tyto nástroje bývají oblíbené a jejich velká výhoda je v tom, že jsou zajímavé, pro klienty často přitažlivé svou podobou, tvarem, materiálem, přímo lákají k tomu, aby si na ně člověk zkusil zahrát. Na druhou stranu jejich zvuky mohou být také nezvyklé, nepříjemné, nebo velmi pronikavé a zatěžující, proto je třeba určité opatrnosti při jejich používání. To platí u dospělých i u dětí. Z pestré palety vybíráme jen některé nejčastější:

- dřevěné žáby různých velikostí s dřevěným tloučkem (hraje se na ně jako na drhlo)
- chřestidla z různých materiálů (dýně, mušle, korálky apod.)
- různé zvony a zvonce
- gongy
- tibetské zvonky
- shang
- tibetské mísy různých velikostí, materiálů a tvarů
- velký buben (jembe, rámové bubny, šamanský buben)
- ocean drum
- shruti box
- didjeridoo
- kalimba atd.

Spoustu zajímavých nástrojů si také můžeme **sami vyrobit** nebo použít různé věci místo hudebních nástrojů:

- v přírodě najít klacíky a sedřít z nich kůru, vydávají velmi příjemné měkké zvuky a každý zní jinak, čímž při jejich společné hře vznikne hudebně velmi pěkný zvuk
- nasypat hrách, rýži, fazole, suché kaštiny apod. do krabiček a dobře uzavřít
- na dřevěnou hůlku nebo klacík připevnit šňůrky (např. provrtáním několika dírek nad sebou) s navlečenými mušličkami, s kaštanami, s korálkem na konci

- vyrobít z pruhu látky nebo provazu dlouhý pás a na něj našít nebo přivázat zmíněné předměty
- alternativně lze využít např. i kuchyňské nádobí jako jsou vařečky, hrnce, poklice, lahve, skleničky nebo sklenice, nafukovací balónek, hřebec apod.
- měkké dlouhé plastové trubky, které lze točit nad hlavou nebo okolo těla a vydávají hvízdavý zvuk

Učitel hudební výchovy/lektor nebo muzikoterapeut obvykle ovládá na dobré úrovni hru alespoň na jeden **klasický hudební nástroj**, na který může hrát klasické skladby, doprovázet písně, improvizovat nebo vymýšlet způsoby, jak si klient může nástroj sám smysluplně vyzkoušet, jak jej klientovi zpřístupnit pomocí společné hry:

- klavír
- housle
- violoncello
- kytara
- klarinet, trubka, hoboj a mnoho dalších.

Velmi atraktivní nástroje používá **antropozofická muzikoterapie**. Není vždy snadné na ně hrát, ale hru by měl ovládat zejména terapeut a klient může hrát pouze na nejjednodušší úrovni nebo poslouchat, nebo souběžně hrát na jiný jednodušší nástroj:

- kantela (různých velikostí, materiálů, s různým počtem strun)
- lyra
- žaltář
- chrota
- kozí roh
- kovové tyče nebo trubky zavěšené na šňůře (zní jako zvony a používají se ve více lidech tak, že se rozhoupou a cinkají o sebe navzájem) a mnoho dalších.

Inspirativní je rozdělení přirozeně ladících nástrojů v antropozofické muzikoterapii **do čtyř základních skupin**, a to podle jejich materiálů, které určují jejich zvuk, a podle způsobu hry na ně. Materiál a způsob použití určuje převážný vliv nástroje na určitou oblast v našem životě. Pro hudební aktivity a hry je vhodné mít z každé skupiny nástrojů alespoň jeden. Mnohé nástroje však nelze jednoznačně zařadit do jedné kategorie, tam se potom jejich vliv mísí v různých kvalitách. Následuje pouze zjednodušený stručný přehled:

- perkuse – bubny, chrastidla, dřevěné nástroje (element země – končetiny – vůle),
- strunné nástroje – kantela, kytara, housle, žaltář atd. (element vody – hrudník – city),

- dechové nástroje – flétny, píšťalky, koncovky, kozí rohy atd. (element vzduchu – hlava – myšlení),
- kovové nástroje – zvonky, visící zvonkohry, metalofon atd. (element ohně – duch).

Podobně nástroje s převážně vysokými tóny vyvolávají dojem chladu, světla, ale i napětí nebo aktivizace (žaltář, některé flétny, zvonky), kdežto nástroje s převážně hlubokými tóny vyvolávají dojem tepla, klidu (violloncello, hluboké bubny).

Příklad z praxe č. 21: Cesta zvuku

- Motivace, uvedení do tématu: není třeba, sama cesta zvuku je motivací a úvodem na začátek hudebního setkání.
- Instrukce a provedení: Lektor nabídne skupině na výběr různé druhy zvonků, zvonečků aj. kovových nástrojů vydávajících cinkavé zvuky. Lektor může podbarvit nadcházející zvukovou „procházku“ krátkými komentáři, např. „vítáme zvonivé slunce zářící na horách“, přidáme foukání, „na horách vane vítr“, někomu podá tibetskou mísu, aby na ni do zvuků hrál, „z dále je slyšet bijící zvon“, všichni dále hrají a lektor zahraje do zvuků na flétnu, „je slyšet zpívající ptáky“, postupně rozdává další nástroje a sbírá nástroje předešlé, někomu dá sansulu, „teče tu potůček“, někomu dá dřevěné žáby, „kvákají žáby“, někomu rozdá dřívka aj. drobné perkuse, „voda převaluje v potoce kamení“, „kolem jdou koně“ atd. Cvičení může mít pestré obměny.
- Cíl: experimentovat se zvuky, naslouchat, citlivě vnímat a vhodně se přidat.
- Reflexe: sdílení pocitů ze společné jednoduché hry. Jaké pro mě bylo vnímání, střídání, hraní zvuků? Co se mi na tom líbilo, co ne? Jak se podařilo zvukem vytvořit kýženou atmosféru?

Příklad z praxe č. 22: Prší

- Motivace, uvedení do tématu: všem se rozdají dřívka, ideálně ručně vyrobená, která nejsou všechna stejná, ale mají různé zvuky. Venku je sluníčko, ale možná brzy začne pršet...
- Instrukce a provedení: Lektor vede svým komentářem dění ve skupině. Potichu, pomalu a nepravidelně ťuká na dřívka, postupně zesiluje a zrychluje až je vytvořen pravidelný rytmus. Poté pršet ničeho nic přestane, dřívka umlknou. A znovu se intenzivně rozprší. A prší nad hlavou, dřívka ťukají nad hlavou, prší na zem, dřívka ťukají o zem, prší v pravo, vlevo, na nohu, na břicho... Pomalu přestává pršet, a opět začíná až přijde úplná bouřka... U dětí může cvičení přejít do písničky Prší, Prší, jen se leje.
- Cíl: experimentovat se zvuky, pocíťovat dynamiku skupiny, poznávat hudební nuance jako metaforu nuancí emočních.
- Reflexe: sdílení pocitů ze společné jednoduché hry. Jaké pocity jsem při hře cítil? Jak jsem se do hry vžil? Jak zněla celá skupina? Byla skupina soustředěná, propojená, nebo jsem to

vnímal jako rozházené, neharmonické?

- **Poznámka:** jedná se o dosti známé cvičení, velmi oblíbené u dětí i dospělých, může mít velmi pestré podoby, různě stupňovat a snižovat intenzitu, rychlost, hlasitost atd. U malých dětí není třeba dělat reflexi.

5.3 Rámec pro muzikofiletické aktivity v praxi

„Není-li pak, Glaukóne, vychování hudbou proto nejúčinnější, že při něm nejvíce vnikají do nitra duše rytmus a harmonie a nejsilněji ji uchvacují, přinášejíce ladnost, a je-li kdo dobře vychován, činí jej ladným, pakli ne, naopak?“ (Platón, Ústava)

V první části této kapitoly jsou stručně nastíněny základní formy, metody a techniky, které využívá muzikoterapie a poukázáno na to, že téměř všechny lze použít také při pedagogické práci. V druhé části kapitoly jsou popsány základní hudební prostředky muzikoterapie, které lze opět téměř všechny využívat jako součást muzikofiletických aktivit. Nyní se v hlavních bodech zaměříme na specifitější odlišení muzikofiletiky od muzikoterapie a pokusíme se nabídnout konkrétnější rámec pro realizaci muzikofiletických aktivit v praxi (obecné charakteristiky muzikofiletiky jsou již uvedeny v kapitole č. 1.4).

Jak bylo v první kapitole ukázáno, muzikoterapie může mít i své výchovné aspekty, dokonce existují muzikoterapeutické modely, které se orientují na výchovné cíle. Muzikoterapie se tedy s muzikofiletikou značně prolíná a překrývá. Muzikoterapeutický proces má však svá specifika, která vycházejí z konceptu zdraví a nemoci každé muzikoterapeutické školy a která zahrnují postupy, jež vedou k terapeutickému, ozdravujícímu, harmonizujícímu, léčivému apod. efektu. Jejich nedělitelnou součástí je osobnost terapeuta, která má příslušnou kvalifikaci a vytváří takové prostředí, v němž může terapie probíhat a naplnit své cíle.

Nejzřetelněji se tedy muzikofiletika od muzikoterapie liší zejména v charakteru svých cílů, v kvalitě a zaměření probíhajícího procesu a v profesní přípravě a vzdělání osobnosti učitele/lektora nebo terapeuta. Těmito třemi zásadními oblastmi se budeme nyní zabývat podrobněji. Jejich následující charakteristiky se opírají jednak o definování existující osobnostní a sociální výchovy, dále o základní definování muzikofiletického oboru a nakonec také shrnují poznatky získané výzkumnou sondou empirické části práce.

Cíle muzikofiletiky jsou vždy primárně výchovné nebo vzdělávací povahy, nesledují terapeutický efekt ani diagnostiku klienta. Nicméně terapeutický efekt může být sekundárním důsledkem muzikofiletického působení. Tak jako není možné předejít spontánnímu terapeutickému efektu na člověka např. při poslechu hudby na dobrém koncertě, tak nelze nepočítat s možnými terapeutickými efekty při muzikofiletických aktivitách.

Dále se pokusím navrhnout určitý systém možných cílů, které lze v muzikofiletice sledovat. Vytvořený návrh je inspirován tématy a cíli osobnostní a sociální výchovy tak, jak jsou uvedeny

v kapitole č. 1.5 a zároveň reflektují výsledky výzkumné sondy (viz kapitola č. 6, tabulka č. 6 v přílohách). Původní soustava témat z OSV byla převzata a obohacena o dvě nové oblasti, které významně souvisí právě s kvalitami samotné hudby. V závorkách jsou uvedeny příklady, nikoliv vyčerpávající výčet). Tento návrh si nečiní nárok na jakoukoliv závaznost, spíše je vyústěním snah popsat působení hudby na člověka a reflektovat muzikoterapeutickou praxi. Lze s ním tedy dále pracovat a ideálně rozvíjet jeho sestavení do potřebného fungujícího tvaru.

1. Oblast hudebního a estetického rozvoje

- **hudební vnímání** (hudební vkus, hudební cítění, porozumění, naslouchání, uvědomění estetického rozměru a krásna v hudbě i životě)
- **poznávání hudby** (hudebních zákonitostí, souvislostí hudebního a nehudbního světa, hudebních nástrojů, žánrů, kultur)
- **hudební dovednosti** (rozvoj hudebních vloh, instrumentální hry, zpěvu, umělecká a hudební exprese, improvizace apod.)

2. Oblast osobnostního rozvoje

- **emoce, emoční inteligence** (vnímavost a uvědomění, orientace ve svých pocitech, jejich regulace, exprese, pozitivní naladění a optimismus)
- **kolem „já“ organizované procesy** (sebepoznání, sebepojetí, sebevyjádření, sebedůvěra, seberealizace)
- **tělo a fyziologické procesy** (vnímání, pocítování a přijímaná těla, uvědomování tělesných procesů a jednotlivých částí těla, stimulace nebo zklidnění, rozvoj pohybových schopností a koordinace, rozvoj smyslového vnímání a diferenciací, práce s dechem, fyziologickým postojem a držením těla)
- **psychohygiena** (relaxace a tělesné i duševní uvolnění, odreagování stresu, odpoutání od předchozí činnosti, sebepěče)
- **kognitivní funkce** (rozvoj pozornosti, myšlení, představivosti a kreativity, paměti, učení, poznávání nového)
- **volní stránky** (schopnost naplňovat své cíle, překonávat překážky)
- **kreativita**
- **motivace** (k seberozvoji, k činnosti, aktivnímu a pozitivně orientovanému životu, k hudebním aktivitám, k sociálnímu kontaktu, spolupráci)

3. Oblast sociálního rozvoje

- **poznávání druhých** (zájem odruhého, nalézání shod a rozdílností mezi světem vlastním a druhých, nacházet vlastní místo mezi druhými)
- **komunikace** (navázání kontaktu, tělesná, hlasová nebo instrumentální exprese a vyjádření)

pocitů, myšlenek, obrazů, dějů, rozvoj aspektů řeči)

- *mezilidské vztahy* (empatie, soucit, porozumění, tolerance, prosociální orientace)
- *kooperace a kompetice*

4. Oblast morálního rozvoje

- *hodnoty, postoje, mravní vlastnosti člověka* (posílení osobních i nadosobních hodnot, utváření postojů, charakteru, pohledu na svět)
- *řešení problémů, rozhodovací dovednosti*

5. Oblast přesahová

- *hamornizující efekt hudby* (obnova osobního pocitu harmonie, proměna chaosu v řád, rozpoznávání nefunkčních, potlačených struktur)
- *spirituální aspekty* (vnímání přesahu ve svém životě, posvátného rozměru, odhalování smyslu, existenciální témata)

Muzikofiletické aktivity by měly být vedeny respektujícím nedirektivním způsobem bez snahy hodnotit účastníky vzhledem k jejich výkonu. Místo zaměření na výkon je třeba zaměřit pozornost a snahy na samotný **proces** (jako při muzikoterapii), ale ne v terapeutické rovině, nýbrž na proces zejména **v jeho aspektu výchovném** (je však možná i vzdělávací rovina). Zajímá nás tedy, jak účastníci vnímají a prožívají jednotlivé aktivity a jak jim rozumí, jaký smysl jim přisuzují a jak je sdílejí s druhými. Prvotně jde zejména o jejich sebepoznávání, poznávání druhých a světa, rozvíjení svých schopností a obzorů, učení se novým dovednostem hudebním, osobním i sociálním atd., tedy primární sledování výchovných cílů. Nejde o restrukturování osobnosti, ani hledání nevědomých tendencí či blokujících prožitků apod., přestože se mohou v průběhu aktivit objevit. Jde spíše o proces poznávání a učení, relaxace a psychohygieny, sebevyjádření a seberealizace apod.

Nedirektivnost muzikofiletického přístupu se projevuje v tom, že využívá nepřímého pedagogického působení. Tzn. že vytváří situace, podmínky, rámec pro určitý typ zkušenosti, ale nechává na samotném účastníkovi, jak jej bude zakoušet, prožívat, jak mu bude rozumět. Místo přímého učení navozuje situace tak, aby účastník sám z logiky situace mohl chápat, dělat soudy, nacházet souvislosti.

Z těchto důvodů by se vždy mělo jednat o praktickou disciplínu, kdy jde o prožitky a zkušenosti samotných účastníků, nikoliv o teoretizování. Třebaže i vzdělanostní aspekt může být realizován, toto vzdělávání by však mělo opět probíhat nedirektivně, na základě zkušenosti, činnosti.⁴⁰⁰

⁴⁰⁰ Velmi inspirativní v tomto směru je metoda IKAPUS, kterou vyvinula muzikoterapeutka Markéta Gerlichová. Název metody je původně jménem bájného zpěvného ptáka, pro účely muzikoterapie je zkratkou vytvořenou z prvních písmen stěžejních principů: invence, kreativita, aktivita, pohyb, uvolnění, sebeuvědomění. Sama autorka uvádí, že základní body, prvky lze využít při práci s lidmi těžce postiženými stejně jako zdravými, jakéhokoliv věku. Uplatnění této metody autorka popisuje jako velmi široké, pracovat lze v jednom setkání pouze s jedním, více body nebo všemi prvky najednou. Podrobnější výklad viz Gelichová, 2009, s. 19-23.

Hlavním prostředkem je tedy prožitek ve spojení s hudbou, důležitou součástí je prostor pro hudební expresi s následným završením ve společné reflexi. Hudební prožitek nebo prožitek v souvislosti s hudbou může být receptivní povahy (např. při relaxaci, poslechu hudby atd.) nebo aktivní povahy, kdy je spojen se sebevyjádřením hudebními prostředky různého druhu. Důraz je na hledání vlastní cesty objevování hudby a nalézání cesty k ní, experimentování s hudbou nebo zvuky hudební i nehudbní povahy. Završením prožitku je reflexe, reflektivní dialog, při němž je třeba vycházet z osobních zkušeností samotných účastníků, jejich poznatků, nikoli z jakési obecné roviny. Cílem reflexe je, aby každý mohl sám zhodnotit vlastní zkušenosti, hlouběji porozumět souvislostem a mohl je zakomponovat do osobního systému poznání. Tím se mohou sdílené, reflektované zkušenosti stát půdou pro další růst.

Muzikofiletické aktivity by měly být vedeny v pozitivním duchu, vést k pozitivně laděným prožitkům, rovněž závěrečná reflexe by měla mít pozitivní vyznění. V žádném případě se neuplatňuje situace zkoušení, hodnocení nebo známkování. Práce s chybou se rovná příležitosti objevovat, poznávat, kreativně zpracovat, poskytnout prostor pro různost, osobitost a autentičnost výpovědí.

Prožitkový charakter hudebních aktivit může vést k prolínání nebo kombinaci s dalšími expresivními metodami, jako jsou prvky dramatické výchovy, výtvarné techniky, pohyb či tanec atd.

Muzikofiletické aktivity nemohou být omezeny na děti či žáky školských zařízení. Jejich uplatnění může být velmi široké. Mohou se uplatnit všude tam, kde není třeba terapie, ale je žádoucí poskytnout prostor pro pozitivní účinky hudby a hudebních aktivit. Tedy v nejrůznějších kurzech a seminářích, dalším vzdělávání, v sociálním sektoru atd. Mohou být realizovány jako časově omezené bloky, v navazujícím řetězci lekcí, nebo jít napříč činnostmi školy či třídy. Mohou sloužit pro všechny věkové kategorie, od nejmenších dětí raného věku nebo dokonce prenatálního věku až po seniory. Jejich uplatnění je tedy prakticky neomezené, univerzální.

Shrňme tedy zmíněné **charakteristiky muzikofiletického působení:**

1. muzikofiletika působí nedirektivně, orientuje se na proces,
2. zaměřuje se na výchovné cíle, zejména na osobnostní rozvoj,
3. využívá hudebních prostředků a technik, které mohou vycházet z muzikoterapie,
4. je zaměřena prakticky a prožitkově, nikoliv teoreticky,
5. hlavním prostředkem je exprese a reflexe,
6. vychází z osobních témat a zážitků samotných účastníků,
7. celkový efekt by měl mít pozitivní ladění,
8. hudební aktivity lze kombinovat s dalšími expresivními metodami,
9. muzikofiletika má prakticky neomezené využití a uplatnění.

Pro definování požadavků na **osobnost učitele/lektora** muzikofiletiky vyjděme z požadavků kladených na muzikoterapeuta. J. Fajfrová na základě srovnání různých výzkumů uvádí několik

základních předpokladů, které by měl muzikoterapeut splňovat, kompetencí, kterými by měl být vybaven.⁴⁰¹

1. **vzdělání v muzikoterapii**, což zahrnuje teoretickou přípravu, sebezkušenostní výcvik a supervizi.
2. **náležitě osobnostní vybavení**, důležitá je jeho autenticita, upřímnost, pravdivost, empatie, kreativita, důvěryhodnost, osobnostní vyzrálost atd.
3. **morálnost (etika)**, muzikoterapeut je krátkodobě směřující k terapeutickým cílům, dlouhodobě se vztahující k životnímu smyslu.
4. **úsilí o kontinuální seberozvoj a osobnostní růst**, muzikoterapeut tedy rozvíjí dále své kompetence, sbírá a zpracovává životní zkušenosti, dbá na svou duševní hygienu, je schopen sebereflexe atd.

Osobnost učitele/lektora muzikofiletiky by měla mít zázemí nejlépe v pedagogickém, psychologickém nebo jiném humanitním vzdělání a dále také v muzikoterapii aspoň na bazální teoretické i zkušenostní úrovni. Důležitá je vlastní zkušenost nejen s technikami muzikoterapie, ale zejména s různými stránkami procesu probíhajícího v osobnosti člověka při různých hudebních aktivitách, a dále zkušenost s procesem a jeho dynamikou probíhající ve skupině. K tomuto účelu by bylo vhodné zařazení osobnostní a sociální výchovy již do profesní přípravy učitelů. I proces učení může někdy „bolet“, a tak by i učitel/lektor v muzikofiletice by měl být připraven na různorodost prožitků účastníků, respektovat jejich potřeby a rozeznat, kdy již proces zasahuje do terapeutické roviny a přesahuje jeho osobní a profesní kompetence. Důležitým předpokladem je také určitá úroveň jeho hudebních dovedností, pěvecké, instrumentální, improvizální dovednosti atd.

Domnívám se, že v žádném případě by muzikofiletické aktivity neměly být užívány bez dostatečné předchozí průpravy a zkušenosti. Jako má muzikoterapie své kontraindikace, tak i hudební techniky v rukou pouhého experimentátora mohou způsobit více škody než užitku. Stále zde hrozí riziko ublížení, třebaže se vyhýbáme terapeutické rovině a působení. I proto by měl lektor/učitel mít základní povědomí o působení hudby na člověka a také možných negativních vlivech daných nevhodným užíváním hudby nebo nevhodným či nezkušeným řízením skupinových aktivit.

Konkrétní techniky si vytváří každý lektor/učitel sám. Postupně se plní jeho profesní pokladnička vlastními nápady nebo technikami inspirovanými prací dalších kolegů.

Osobnost lektora/učitele je velmi důležitým hybným momentem celého výchovného, tedy i muzikofiletického procesu. Jeho aktivní účast v hudebně prožitkových technikách považuji za důležitou součást jejich působení. Jeho role by měla být partnerská, být součástí skupiny v prožitkové části i v části reflektivní. Tzn. že společně s kruhem účastníků hudbu vnímá nebo aktivně vytváří, sdílí své prožitky a svá porozumění. Jeho autentičnost je oporou ostatním a působí jako vzor. Jeho otevřenost, lidskost, porozumění apod. výrazně ovlivňují atmosféru skupiny, ale

⁴⁰¹ Fajfrová, 2010, s. 26-27.

také modelují zkušenost, kterou si každý účastník odnese domů. Navíc však organizuje činnost skupiny, vnímá její dynamiku a podporuje probíhající procesy. V tom na něj vedení muzikofiletických aktivit klade vysoké osobnostní i profesní nároky. V ideálním případě však podobně jako účastníci pracuje na svém růstu, pozoruje a učí se, prohlubuje své znalosti a dovednosti, které mu zůstávají jako odměna a naplňují jeho práci smyslem a radostí.

Shrňme tedy obecné požadavky na učitele/lektora muzikofiletiky:

1. humanitní vzdělání (nejlépe v pedagogickém nebo psychologickém oboru, vhodné jsou zkušenosti v oblasti OSV)
2. muzikoterapeutické vzdělání (aspoň na úrovni sebezkušenostních kurzů zahrnujících také teoretické poznatky, které mu pomohou mj. rozeznat terapeutickou a pedagogickou rovinu působení a udržet aktivity v pedagogické rovině, dále hudební dovednosti)
3. osobnostní vybavení (schopnosti pro práci s lidmi, dětmi, komunikační dovednosti, vztahové dovednosti)
4. úsilí o další sebezrozvoj (na úrovni osobní i profesní, vztahování se k životnímu smyslu)

6 Empirická část

V teoretické části byly nastíněny účinky hudby na člověka a některé možnosti využití hudby pro osobnostní rozvoj v rámci muzikoterapie, jejích prvků a technik, a to vše v oblasti výchovy a vzdělávání. Navazující empirická část si nečiní nárok na prozkoumání široké problematiky vztahující se k uvedenému tématu. Snaží se pouze ozřejmit některé názory a postoje českých muzikoterapeutů na danou problematiku, a tak zjistit, jaké možnosti k uplatnění mají nebo mohou mít muzikoterapeutické prvky či techniky v pedagogické praxi a jak vypadá výchozí situace pro mladičkový obor muzikofiletiky. Vzhledem k rozsahu se jedná spíše o **výzkumnou sondu**, která má ve vztahu k teoretické části ilustrující význam.

6.1 Formulování výzkumného problému a zdůvodnění smysluplnosti výzkumné sondy

Výzkumná sonda se věnuje **problému** využití muzikoterapeutických prvků a technik v oblasti vzdělávání a výchovy.

V teoretické části byly uvedeny různé pohledy na hudbu, její přínos a vliv na osobnost člověka. Hudba má své důležité místo v životě člověka, dokáže vyvolávat silné prožitky a ovlivňovat tak život člověka v různých oblastech. Vliv hudby může být přesněji zacílen pomocí technik, které využívají hudbu, hru na nástroje, zpěv, tanec atd., do jednotlivých oblastí, v nichž se osobnost jedince může dále rozvíjet.

Hudební výchova ve školách se bohužel často zaměřuje na vzdělanostní aspekty více než na výchovný potenciál praktických hudebních činností a prožitků. Obracíme se proto k oboru muzikoterapie pro inspiraci. Muzikoterapeutické techniky jsou orientovány téměř výhradně na hudební prožitek a sledují možnost přenosu významu hudebních prožitků do nehudebních oblastí života jedince.

Problematické je sepětí těchto dvou oborů, pedagogiky a muzikoterapie. V pedagogice se zaměřujeme na utváření podmínek, v nichž se osobnost může rozvíjet a stávat jedinečnou, autentickou a socializovanou osobností. V muzikoterapii, třebaže existuje pedagogické pojetí (pedagogický model muzikoterapie, viz kap. 2.2), je už v samotném slově obsažen pojem terapie, který je terminologicky s výchovou a vzděláváním obtížně slučitelný.

V praxi škol různých druhů a stupňů se však v současné době muzikoterapie praktikuje různými, více či méně „oficiálními“ způsoby. Terminologická nevyjasněnost a nedostatečné legislativní podmínky neumožňují využít potenciál muzikoterapie pro osobnostní rozvoj dětí i dospělých v dostatečné míře.

Výzkumná sonda je proto zaměřena na zjištění postojů praktikujících muzikoterapeutů na danou problematiku. Tyto názory by mohly být odrazovým můstkem pro rozvoj vznikajícího oboru muzikofiletiky, v němž dochází k syntéze pedagogiky i muzikoterapie (viz kap. 2.5) a využití hudebních technik pro osobnostní rozvoj jedince ne v rámci terapie, ale výchovy a vzdělávání.

Předmětem výzkumné sondy jsou tedy názory a postoje muzikoterapeutů na problematiku spojení muzikoterapie s výchovou a využití prvků nebo technik muzikoterapie pro výchovné účely, zejména osobností a sociální rozvoj.

6.2 Cíl výzkumné sondy

Na základě výše uvedeného výzkumného problému a formulování předmětu výzkumu je **hlavním cílem výzkumné sondy** zmapovat, jaké názory a postoje zauímají čeští praktikující muzikoterapeuti k možnosti využití hudby, muzikoterapeutických technik nebo prvků muzikoterapie pro výchovné a vzdělávací účely, zejména pro osobnostní a sociální výchovu a rozvoj.

Dílčí cíle korespondují s jednotlivými výzkumnými otázkami a předpoklady a také jednotlivými otázkami dotazníku.

1. Dílčím cílem je zjistit, jak se jednotliví respondenti staví k možnosti uplatnění muzikoterapie nebo jejích prvků ve výchově a vzdělávání
2. a dále za jakých podmínek by bylo možné uvažovat o zařazení muzikoterapeutických prvků do pedagogické praxe.

Hudební výchova je ve školách výchovným předmětem, který se přímo nabízí jako možnost využít prvky muzikoterapie pro výchovné účely. Její pojetí je často převážně znalostní, s chybějící nebo málo akcentovanou prožitkovou stránkou, která by však mohla být těžištěm výchovných efektů.

3. Dalším dílčím cílem je tedy zjistit, jaké zauímají respondenti postoje k zařazení muzikoterapeutických technik či prvků přímo v hudební výchově.

Hudba spontánně ovlivňuje osobnost člověka různými způsoby v závislosti na druhu použité hudby a typu hudební aktivity. Hudební aktivity lze také přímo zacílit na určité oblasti osobnosti člověka a vytvořit tak zkušenostní prostor pro prožitek, jeho zpracování a uvědomění, reflexi. Tím je možné zprostředkovat impulzy pro další utváření osobnosti, ale i posilovat určité dovednosti. Odpovědi respondentů by mohly poukázat na oprávněnost nebo neoprávněnost snahy zařadit více prožitkových, s hudbou spojených technik a jejich reflexe do výchovy a vzdělávání obecně.

4. Dalšími dílčími cíli je proto zjistit, v čem vidí respondenti hlavní přínos a vliv samotné hudby pro člověka

5. a jak podle jejich zkušeností souvisí rozvoj v hudební oblasti s utvářením osobnosti jedince.

Předpokládám, že respondenti, muzikoterapeuti, mají osobní důvody pro vykonávání své profese, které jsou spojené s pozitivním přínosem hudebních prožitků na jejich osobnost a život. Zároveň i muzikoterapeut je osobnost, na kterou hudba působí a která vnímá, uvědomuje si tento dopad ve svém životě. Proto mě také zajímá, co respondentům osobně přináší kontakt s hudbou a jak vnímají dopad svých hudebních prožitků na osobní růst.

6. Posledním dílčím cílem je tedy zjistit motivační činitele respondentů pro práci s hudbou, jaké hudební prožitky vedly je samé k osobnostnímu růstu.

6.3 Cílová skupina respondentů

Výzkumný vzorek respondentů tvořili **čeští muzikoterapeuti, kteří aktuálně pracují v oblasti muzikoterapie.**

Vzhledem k legislativnímu nedořešení muzikoterapeutické profese, a tedy nedořešeného muzikoterapeutického vzdělávání, pro účely výzkumu považuji za muzikoterapeuty ty, kteří provádějí muzikoterapeutickou praxi s klienty různých věkových skupin a v kontextu různých směrů muzikoterapie i souvisejících oborů (psychiatrie, speciální pedagogika, psychologie, psychoterapie, pedagogika), bez ohledu na dosažené vzdělání v oboru muzikoterapie. Oslovení respondenti mají všichni ukončené nejméně vysokoškolské vzdělání v humanitním oboru, jejich muzikoterapeutické vzdělání se liší. Všichni, podle mně dostupných informací, absolvovali také vzdělávací či výcvikový kurz nebo kurzy v oboru muzikoterapie u různých zkušených českých muzikoterapeutů, nebo se i nadále vzdělávají.

Původní požadavek oslovit pouze respondenty, kteří pracují muzikoterapeutickými metodami neterapeuticky, tedy ve výchovně-vzdělávací oblasti, bylo třeba přehodnotit a opustit. Důvodem bylo obtížné vymezení a prolínání jednotlivých modelů muzikoterapie v praxi (psychoterapeutického, medicínského a pedagogického) a také z důvodu, že většina oslovených muzikoterapeutů provádí praxi na několika různých místech, s různými typy klientů, nevěnují se tedy pouze jedné skupině klientů.

Použita byla **technika sněhové koule** (snow ball), nabalování dalších respondentů na doporučení. Tato strategie byla úspěšná pouze v jediném případě. Osloveno bylo celkem 19 muzikoterapeutů. První oslovení probíhalo **telefonickým rozhovorem**. Po úvodním vysvětlení tématu výzkumu byli respondenti dotázáni, zda by byli ochotni vyplnit dotazník s otevřenými otázkami zjišťující jejich názory a postoje k dané problematice. Dotazníky byly následně zasílány **prostřednictvím elektronické komunikace**. Z oslovené skupiny 19 respondentů se vrátilo celkem 9 vyplněných dotazníků. S některými respondenty proběhla ještě další e-mailová nebo telefonická

komunikace k upřesnění některých vyplněných odpovědí.

Vzhledem k náročnosti vyplnění dotazníku a vytíženosti respondentů považuji tento počet vyplněných dotazníků za úspěšný a pro ilustrující účely dostatečný. Všem zúčastněným respondentům velmi děkuji za jejich cenný čas a energii, které vyplnění dotazníků věnovali.

6.4 Výzkumné otázky

V rámci hlavního cíle a v souvislosti s jednotlivými dílčími cíli lze formulovat výzkumné otázky následovně:

1. Lze uplatnit muzikoterapeutické postupy, tedy techniky nebo některé prvky muzikoterapie, ve výchově a vzdělávání?
2. Za jakých podmínek by bylo možné uvažovat o zařazení muzikoterapeutických prvků do pedagogické praxe?
3. Jaké nové možnosti by mohly vnést muzikoterapeutické techniky či prvky do hudební výchovy na školách?
4. Které stránky osobnosti jsou nejvíce stimulovány při hudebním prožitku?
5. Jaký efekt má rozvíjení hudebnosti člověka na proces utváření jeho osobnosti?
6. Které stránky osobnosti lze cíleně rozvíjet prožitkovými hudebními technikami?
7. Jaké hudební prožitky nebo prožitky v souvislosti s hudbou považují respondenti za významné ve vztahu k vlastnímu osobnostnímu rozvoji a růstu?

6.5 Metodika výzkumné sondy

Výzkumná sonda je zaměřena **kvalitativně**. Kvalitativní přístup je podle Švaříčka a Šedové „proces zkoumání jevů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“⁴⁰²

Pro účely kvalitativního zkoumání jsem zvolila jako metodu sběru dat **dotazník** s otevřenými otázkami (viz příloha č. 3). Základem formulace otázek dotazníku se staly jednotlivé výzkumné otázky. Dotazník je záměrně konstruován tak, aby připomínal spíše rozhovor než dotazník. Využívá otevřené otázky, které jsou dále členěny na dílčí otázky sloužící k rozvedení základní otázky, rozšíření a zpřesnění tématu dotazu. Dotazník obsahuje 7 hlavních otázek. Následné zpracování získaných dat je kvalitativní, proto jsou formulace otázek voleny na obecnější úrovni, s dostatečně širokým prostorem pro osobitost výpovědí respondentů.

Jsem si vědoma úskalí, únavnosti a časové náročnosti vyplňování takového dotazníku

⁴⁰² Švaříček, Šedová, 2007, s. 17.

pro respondenta, a tím i pravděpodobnosti jejich vlivu na kvalitu výpovědí. Přesto mě mile překvapily různorodost a bohatství získaných informací.

Nasbíraná data byla analyzována a interpretována kvalitativními technikami. „*Účelem kvalitativní analýzy není přinést představu o rozložení jevu v populaci, nýbrž přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován.*“⁴⁰³

Pro zpracování získaných dat bylo použito **otevřeného kódování podle principů zakotvené teorie**. Zakotvená teorie je výzkumná strategie, která umožňuje hluboké proniknutí do tématu na základě kvalitativního výzkumného šetření. „*Pojetí výzkumu založené na zakotvené teorii je metoda, která používá systematický soubor postupů k tvorbě induktivně odvozené zakotvené teorie o nějakém jevu. Výsledkem je spíše teoretické vyjádření zkoumané reality.*“⁴⁰⁴ Definičním základem zakotvené teorie je kódovací procedura, která může mít několik fází.⁴⁰⁵ Kódování je základní technikou zakotvené teorie a nástrojem analýzy dat. V první fázi jde vždy o otevřené kódování získaného materiálu, které směřuje k vytvoření základních kategorií. Pomocí otevřeného kódování se nasbíraná data „rozbíjejí do fragmentů – indikátorů“, které se vztahují ke zvolené výzkumné otázce. Ty jsou označeny určitými významovými pojmy – kódy v podobě slov či krátké fráze, která vystihuje daný jev. Výstupem je identifikace relevantních kódů, jež jsou dále slučovány, kategorizovány, na základě nějakého jednotícího kritéria. Kategorie vzešlé z kódování jsou základními stavebními kameny budoucí teorie.⁴⁰⁶

Výsledky otevřeného kódování jsou dále zpracovány **technikou „vyložení karet“**. Kategorie vzniklé otevřeným kódováním jsou podkladem pro interpretaci dat a strukturované vyložení obsahu dotazníků. Všechny zahrnuté kategorie jsou spolu nějakým způsobem provázané. Následující výklad je podrobnou deskripcí a interpretací jednotlivých kategorií a k nim spadajících jednotlivých kódů.⁴⁰⁷

6.6 Analýza a interpretace dat

Zpracovávání a analýza získaných dat byla dosti dobrodružným procesem objevování významů skrytých v množství informací. Otevřeným kódováním a postupnou kategorizací dat bylo identifikováno osm hlavních témat, kategorií, které více méně odpovídají povaze pokládaných otázek:

- vymezení muzikoterapie,
- muzikofiletika – muzikoterapie ve výchově a vzdělávání,
- prvky muzikoterapie v hudební výchově,
- hudba a hudební prožitky,

⁴⁰³ Švaříček, Šedová, 2007, s. 210.

⁴⁰⁴ Strauss, Corbinová in Gulová, Šíp, 2013, s. 46

⁴⁰⁵ Švaříček, Šedová, 2007, s. 85.

⁴⁰⁶ Tamtéž, s. 91, 212-214.

⁴⁰⁷ Tamtéž, s. 226-227.

- techniky muzikoterapie,
- osobnostní rozvoj ve vztahu k hudbě,
- pozorované efekty muzikoterapie v praxi,
- osobní vztah respondenta k hudbě a muzikoterapii.

Každá kategorie je dále členěna na různý počet subkategorií, které postihují menší významové úseky tématu. Každá subkategorie obsahuje určité množství kódů, které vznikly postupnou analýzou textů. Takto utříděná data jsou uvedena přehledně v tabulkách č. 1-6 (v příloze č. 4) a interpretována ve vztahu k výzkumným otázkám. Výsledky výzkumu jsou doplňovány krátkými úryvky z vyplněných dotazníků, které ilustrují výklad konkrétními názory respondentů.

Základním problémem se ukázalo být **vymezení oboru muzikoterapie** (viz tabulka č. 1 v příloze č. 4). Od pojetí muzikoterapie se potom odvíjely také další postoje respondentů k možnosti a funkčnosti zařazení prvků muzikoterapie do výchovně vzdělávacího procesu. V názorech respondentů se projevil očekávaný problém, že je obtížné skloubit obor postavený na terapeutickém základě (muzikoterapii) s výchovou. Respondenti poukazovali na skutečnost, že **muzikoterapie je primárně terapií**, tedy má terapeutické cíle, provádí ji terapeut k tomu účelu vyškolený, a proto může být zařazení muzikoterapie do výchovy sporné. Naplňování výchovně vzdělávacích cílů by mohlo být možným sekundárním efektem. („*Muzikoterapie má mít zejména terapeutické cíle! Vzdělávání nemá být dle mého názoru primárním cílem, ale jen jako bonus.*“ „*...nelze konstatovat, že muzikoterapie působí výchovně.*“)

Na druhou stranu se vedle postojů striktně udržujících muzikoterapii v terapeutické rovině objevovaly názory, které považovaly **uplatnění muzikoterapie ve výchově a vzdělávání** jako naprosto opodstatněné, „*protože pomocí promyšlených postupů lze dosahovat výchovně-vzdělávacích cílů, případně plnění některých kompetencí stanovených RVP*“. Tyto pozitivní postoje se opíraly o skutečnost, že využití hudby nemůže být omezené pouze na terapeutické situace a že prvky muzikoterapie jsou zdárně zakomponovány jako součást některých pedagogických koncepcí, většinou těch, které označujeme za alternativní (waldorfské školy, montessori pedagogika, lesní školy apod.) nebo v různých zahraničních školách. Někteří respondenti zmiňovali, že i v současné době již existují školy a učitelé v našem běžném systému školství, kteří se v muzikoterapii vzdělávají a mají snahu její prvky do své práce zahrnout, neboť pozorují pozitivní vliv, který tyto aktivity přináší. („*Ukazuje se mi, že právě emoční stránka dětí, péče o zdravý psychický a duševní vývoj dítěte je méně zastoupen. Vzdělávání je stále více naučné, informační. Také na ZŠ a SŠ vidím určitou propast právě v oblasti emoční, komunikační. Staré metody komunikace přestávají mezi rodiči a žáky fungovat a co nového nabízíme, aby bylo vzdělávání vyvážené a podporovalo celkový vývoj dětí a dospívajících?*“)

Ukázalo se tedy, že přes určité rozpaky nad teoretickým vymezením a odlišením terapeutické muzikoterapie od výchovy a vzdělávání, vnímají respondenti **částečnou možnost**

využití muzikoterapie ve výchově a vzdělávání jako reálnou a vhodnou. Tato „částečnost“ může být vysvětlena tím, že muzikoterapie může být pouze určitou inspirací pro pedagogické obory, že lze uplatnit pouze některé vybrané techniky při sledování pedagogických cílů, s tím, že hranice obou oborů (muzikoterapie a její podoby využití ve výchově) se překrývají a prolínají. Z těchto postřehů vyplývá nutnost terminologického odlišení muzikoterapie v užším (terapeutickém) významu a muzikoterapie v širším významu, která může být součástí výchovně vzdělávacího procesu, mít výchovně vzdělávací cíle a efekty. Jako vhodný název pedagogického pojetí muzikoterapie se objevily návrhy např. na „muzikofiletiku“ nebo „hudební dílny s prvky muzikoterapie“.

Druhým tématickým okruhem (kategorií) se stalo již samotné téma **muzikofiletiky**, tedy **muzikoterapeutických postupů či prvků vhodných pro výchovu a vzdělávání** (viz tabulka č. 2 v příloze č. 4). V rámci tohoto tématu jsou specifikovány některé charakteristiky a podmínky, které vymezují oblast působení oboru muzikofiletiky. Za zásadní prvek úspěšnosti považují respondenti **učitele, jeho osobnost, profesní kvality a vhodnou přípravu**. Za významné považují nesměšování role terapeuta a učitele, jejich odlišení a jasné vymezení. Učitel není terapeut ani psycholog, proto by měl rozeznat pole svého působení a neměl by se pouštět do akcí přesahujících jeho učitelské kompetence. Důvodem je možné ublížení dětem v dobré víře jim pomoci. („*Je tu pouze riziko, že některé učitelky, které bych nazval „pachatelkami dobra“, si začnou hrát na terapeutky, aniž by měly zpracována svoje osobní traumata a mohou dětem škodit.*“) Za důležitou podmínku považují respondenti schopnosti učitele pro práci s dětmi, zejména jeho schopnosti vztahu a porozumění, stejně jako jeho aktivní úsilí o další osobní rozvoj.

Další podmínky se již týkají **organizačních možností**, jejichž naplnění usnadní realizaci muzikofiletických aktivit ve výchovném, např. ve školním prostředí. Respondenti zmiňovali různé možnosti možnosti, jak a kde tyto aktivity realizovat. První možností je prolínání muzikofiletických aktivit napříč celým režimem školy a jako součást různých školních aktivit v různých školních předmětech. Druhou variantou je samostatná hodina/lekce, která by měla tvořit blok dlouhý 45 min až 1,5 hodiny, s frekvencí nejlépe 1x / týden, a to ve vhodném čase, např. jako forma kroužku nebo odpočinku po výuce, nebo součást výuky, kdy je zapojen třídní kolektiv, ev. další žáci či učitelé školy. Třetí variantou je individuální muzikoterapie na podporu některých dětí, kterým může poskytnout podobné služby jako např. školní psycholog. Jinou podobou je potom využití mimo běžné školství v různých klubech nebo centrech pro rodiče, děti, nebo jako součást alternativních podob vzdělávání (např. domácí, komunitní, soukromé školy atd.). Prostorové podmínky respondenti specifikovali jako velkou prostornou místnost, útulně vybavenou, na klidném místě bez rušivých elementů, kde je možnost pohodlného sezení v kruhu, na zemi, na židlích apod., kde je přístup k hudebním nástrojům nebo technice pro hudební reprodukci. Důraz je kladen na kvalitu nástrojů stejně jako technického vybavení. Skupina pro muzikofiletické aktivity by měla být početně omezená shora i zdola, ani příliš velká (ideálně do 15 účastníků), ani příliš malá, aby se význam jejího setkání neposunul do oblasti terapie nebo naopak např. výuky hry na hudební nástroje. Věk dětí nebyl uváděn jako rozhodující. Respondenti pravděpodobně na základě osobních

zkušeností poukazovali na to, že pro realizaci podobného projektu je významná podpora vedoucích zařízení a vhodná nebo nápomocná může být také mezioborová spolupráce jednotlivých učitelů školy, kteří by byli ochotní zakomponovat tyto prvky také ve své výuce. Nutnost souhlasu rodičů s těmito aktivitami byl také vyjádřen, pro účely účasti na muzikofiletických aktivitách ho však nepovažují za relevantní, nicméně souhlas a podpora rodičů by mohly usnadnit nebo být dokonce hybným momentem pro zavedení a realizaci muzikofiletických aktivit.

Jak velmi důležitá oblast muzikoterapie i muzikofiletiky byla diskutována **obecně kategorie cíle** a nutnost stanovení správných cílů. V tom respondenti vnímali těžiště muzikoterapeutických i muzikofiletických aktivit. Správné stanovení cíle umožní odlišit lépe muzikoterapii od muzikofiletiky a vyhnout se zabíhání muzikofiletiky do muzikoterapie. Přesto respondenti uváděli, že cíle obou oborů se mohou překrývat, že výchovný cíl může být zároveň také terapeutickým, nebo že naplnění výchovného cíle může být také sekundárním efektem terapie, v některých případech i obráceně, může dojít k terapeutickým efektům, třebaže původně směřujeme k výchovným cílům. V každém případě cíle muzikofiletiky primárně směřují do výchovy a vzdělávání, zaměřují se zejména na potřeby dětí (účastníků), směřují k rozvoji osobnosti a mohou tak naplňovat cíle stanovené rámcovým vzdělávacím programem.

Mezi **hlavní cíle muzikofiletiky** se tedy řadí 1. estetické a hudební cíle, dále 2. osobnostní a 3. vztahové a sociální cíle. Dále jsou uvedeny cílové oblasti, o nichž respondenti usuzovali, že by mohly tvořit hlavní osu muzikofiletických aktivit a které spadají do zmíněných třech hlavních skupin cílů.

- estetické a hudební cíle
 - vnímání krásna a jeho sdílení
 - objevování významu hudby v životě
 - poznávání hudby a vlastní cesta k hudbě
 - rozvíjení schopnosti hudební komunikace
 - budování pozitivního vztahu k hudbě
 - motivace k uměleckým aktivitám
- osobnostní cíle
 - sebezkušenost
 - prohloubení kontaktu se sebou samým
 - pěstování empatie k sobě
 - podpora sebedůvěry
 - exprese, autentické sebevyjádření
 - poznávání emočního prožívání
 - ventilace pocitů

- rozvoj soustředění
- relaxace
- rozvoj kreativního přístupu
- motivace k seberozvojovým aktivitám
- rozvíjení pohybových dovedností a pocíťování těla
- vztahové a sociální cíle
 - schopnost autentického, citlivého vztahu
 - motivace k sociabilitě
 - rozvoj schopnosti sociální interakce a komunikace
 - prohloubení důvěry ve vztazích obecně
 - budování pozitivního třídního klimatu
 - řešení problémů ve skupině
 - rozvíjení dalších sociálních dovedností

Někteří respondeti zmínili i určité inspirativní *prvky*, které by měly/mohly být součástí *muzikofiletického přístupu* a které považují za důležité s ohledem na realizaci muzikofiletických aktivit. Mezi nimi byly zmíněny autentičnost (může se týkat osobnosti lektora, vztahů, hudby, situací atd.), nedirektivní přístup, který spíše doprovází žáky na jejich cestě respektujícím způsobem, a dále bezpečné prostředí, v němž se účastníci cítí dobře, kde se spíše diskutuje, ale nepřesvědčuje, kde může každý být sám sebou. („*Vůči dětem by měla být v maximální možné míře akceptující a nedirektivní. Neměla by v žádném případě citové projevy dětí známkovat, ani je jinak nevhodně hodnotit z pozice tzv. experta, nebo dokonce sankcionovat. Výuka za účasti metod muzikoterapie by měla být tvořivá, tvůrčí, a nezapomínat na to, že – jak napsal A. de Exupéry – Všechno dobré na světě vzniká z toho, že má někdo něco rád.*“) Muzikofiletické aktivity mohou využívat také další umělecká odvětví a ve svých technikách spojovat hudební aktivity např. s divadlem apod. Ve větších projektech také umožňují zapojení dalších učitelů a žáků školy.

Přínos muzikofiletiky pro výchovu a vzdělávání považovali respondenti za zřejmý. Za hlavní přínos považovali zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu a výuky zejména jejím obohacením o prožitkovou a reflektující dimenzi oproti na intelekt orientovanému znalostnímu pojetí, které je v pedagogické praxi běžné. Muzikofiletické aktivity by mohly podpořit proměnu rigidních forem vzdělávání a přinášet nové perspektivy na mnoha úrovních. Současně by podpořily komplexnější osobnostní rozvoj dětí i jejich sociální kompetence, pozitivně by mohly ovlivňovat klima školy nebo třídních kolektivů a vztahy mezi žáky, učiteli i rodiči. Tvořivé hudební aktivity by mohly motivovat děti k vlastním uměleckým a tvůrčím aktivitám a plnily by důležitou roli jako aktivní forma odpočinku a relaxace. Tato protiváha intelektualismu by přinesla větší rovnováhu zatížení kladeného na děti, a tak by podpořila zdravější (vyváženější) prostředí pro život.

Třetím tématickým okruhem jsou **prvky muzikoterapie v hudební výchově** (viz tabulka č. 3 v příloze č. 4). Postoje k tomuto tématu se z velké části opíraly o *kritiku* aktuálního stavu výuky předmětu hudební výchovy, kterou respondenti často charakterizovali jako *výuku poznatků bez prožitku*, kde je převaha znalostního pojetí a kde jsou intelektové znalosti často odtrženy od zkušeností. A přitom skutečná výchova se děje právě na bázi zkušenosti, tedy prožitku. („*Ano, je to jako kdybychom se snažili osvojit si radost ze života a hravost štěněte tím, že se učíme nazpaměť, které šlachy, svaly a kosti štěně zapojuje, když skáče.*“) Důsledkem je nevyužitý potenciál schopností žáků. Přitom výchovné předměty jako hudební výchova by mohly být vedeny právě výchovně. Jejich výchovný potenciál je však často nevyužit.

Z těchto důvodů respondenti projevují *souhlas s využitím prvků muzikoterapie v hudební výchově*. Vidí je jako možné obohacení hudební výchovy a hudební prožitek jako jeho přirozený a účinný prostředek. („*Jako hudební pedagog jsem při výuce hudební výchovy prvky muzikoterapie vždy využívala a mohu jen potvrdit, že vzdělávací cíle podpořené prožitkovým hudebním programem jsou velmi účinnou a přirozenou cestou edukace.*“ „*Jsem stoprocentně pro. Děti, se kterými pracuji, mi často s bezradnými výrazy přinášejí kusy papírků, na nichž je pro ně poměrně nesrozumitelný domácí úkol z hudební teorie, který obdržely ve škole. Nerozumím tomu, proč by se děti měly učit odvozené intervaly či předznamenání stupnic, pokud nezískají prožitkovou hudební zkušenost. Přirovnala bych to k tomu učit se zpaměti manuál pro řízení auta a samotnou jízdu si nevyzkoušet.*“) Zároveň zmiňují, že tyto snahy již existují a že znají učitele hudební výchovy, kteří se inspiroují v muzikoterapii a používají některé prvky nebo techniky při své práci.

Tyto souhlasné postoje respondentů jsou nicméně doplněny upozorněním na určitá *úskalí*, která *zařazení prvků muzikoterapie do hudební výchovy* mohou provázet. Jednak se jedná o dva svébytné obory, které mají své vlastní teoretické zázemí i praktické postupy a cíle, takže by se ani v praxi neměly směšovat. Jednak by bylo třeba vůbec definovat, co zahrnují „prvky muzikoterapie“, aby bylo zřejmé, čím hudební výchovu míníme obohacovat. Hudební výchova se může inspirovat, měla by však nalézat zejména své vlastní funkční cesty.

„*Proč potřebujeme muzikoterapii k tomu, aby začala lépe fungovat hudební výchova? Proč jednoduše neanalyzujeme, co je na současném pojetí HV špatně, co by se dalo dělat jinak? Jasně, že vzhledem k tomu, jak je výuka hudebky u nás zastaralá, tak všechny moderní věci působí atraktivně, protože vnášejí do práce s hudbou nové perspektivy, kreativitu, svobodu a normativně žáka nepřesvědčují, jak má správně vnímat hudbu a jaká hudba je ve skutečnosti ta správná. Myslím, že k tomu HV nepotřebuje muzikoterapii a pokud, tak maximálně pro to, abychom se ptali, proč některé věci v muzikoterapii fungují tak, jak by měli fungovat v HV. Např. to, že v muzikoterapii klienti opravdu často hrají a zpívají.*“

K dalším úskalím lze zařadit osobnost a dovednosti učitele hudební výchovy, ale také jeho reálné možnosti, jako je prostor vymezený nutným obsahem výuky, školními prostory i vybaveností a organizačními podmínkami školy.

Přínos muzikoterapie pro hudební výchovu respondenti viděli ve shodě s celkým přínosem

muzikofiletických aktivit pro výchovu a vzdělávání. Hlavní pozitiva viděli v možnosti rozvíjet jinak zanedbávané výchovné oblasti, zejména osobnostní předpoklady žáků, nebo nabídnout organizační alternativy (sezení v kruhu na zemi, jít ven apod.). Prvky muzikoterapie vnáší oživení svou atraktivitou, přináší nové prožitky, reflektující dialog tvorba společného hudebního díla vnáší také přirozenou možnost vzájemné interakce a uplatnění kreativity. Motivuje děti k aktivnímu využívání hudby ve vlastním životě a má psychohygienické účinky. V době, která je charakteristická snahou o inkluzivní vzdělávání, může být velmi prospěšná právě dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a podpořit jejich zapojení do života skupiny.

Mezi *doporučenými muzikoterapeutickými prvky pro hudební výchovu* respondenti zmiňovali zejména techniku improvizace a prvky vnášející interakci a hravost. Děti by měly mít možnost objevovat hudbu různými způsoby a aktivně ji vyjadřovat svým vlastním způsobem. Aktivní zapojení a hra dětí by mohly mít přednost před receptivními technikami. Všechny tyto prvky by odpovídaly výchovným účelům a ve vztahu k muzikoterapii by mohly být jakousi „ochutnávkou“, ukázkou technik či prvků muzikoterapie.

Čtvrtým tématickým okruhem, který vyplynul při kódovací analýze a který taktéž odpovídá povaze položené otázky, je samotná **hudba a hudební prožitky** (viz tabulka č. 4 v příloze č. 4). Pokud se dosud názory respondentů v mnohém rozcházejí, v názorech na toto téma panovala zajímavá shoda. Podobnost odpovědí, které se obvykle lišily zejména obšírností nebo stručností výpovědi, lze pravděpodobně přisuzovat objektivním kvalitám hudby, které nesouvisí s osobními názory, ale s obecnou schopností člověka hudbu vnímat, poznávat její působení a popisovat je. Z výpovědí k tomuto tématu bylo možno mezi řádky vyčíst pozitivní vztah a lásku respondentů k hudbě samotné. Jako problematické respondenti často vnímali velkou šířku tématu, jehož všechny aspekty nelze jednoduše a pár slovy postihnout a vyjádřit a na ně samotné existuje mnoho vědeckých prací. I přes určitou zdrženlivost respondenti přinesli některé zajímavé inspirativní informace.

Některé výroky respondentů poukázaly na to, že **hudbu** považují za *součást života*. Zvuky jsou všudypřítomné a jejich vnímání nelze uzavřít. Podobně hudba je všudypřítomná, ve zvucích, hudebních i nehudebních jevech. Je tedy majetkem všech, všichni lidé ji mohou používat a využívat její bohatství a přínos. Bez hudby by byl život ochuzen. Někteří respondenti poukazovali na fakt, že člověk si spojuje určité životní situace, události nebo fáze s určitým druhem hudby. Tak se hudba stává součástí osobní historie a spoluvytváří identitu člověka. Jako určité negativum všudeobklopujícího fenoménu hudby byl zmíněn posun jejího původního významu do pouhé užitkové oblasti, kde se hudba stává předmětem komerce.

Hudba je zdrojem silných prožitků, podle zkušeností respondentů jsou však tyto *prožitky velmi různorodé* a je obtížné jednoznačně a jednoduše odpovědět. Hudba může stimulovat celé široké spektrum prožitků. Jejich výskyt závisí na mnoha faktorech, jednak kvalitách hudby samotné a jednak na subjektivním vnímání klienta.

V souvislosti s vlivem hudby na prožívání člověka považují respondenti za významný, nebo dokonce klíčový, *výběr žánru nebo druhu hudby*. Uvádí, že každý druh hudby působí jinak a je

třeba znát objektivní kvality hudby, „*jak to zpracovává náš mozek a jak hudba působí na naše buňky v těle*“. Objektivní kvality hudby také znamenají, že „*ne každá hudba, kterou má člověk v určitém období rád, mu opravdu pomáhá ... z dlouhodobého hlediska*“. Respondenti se však shodují v tom, že je důležité dbát na preference klienta, neboť akceptací hudby terapeut/učitel ukazuje svou akceptaci klienta/dítěte. Preference klienta často souvisejí s kulturním a sociálním zázemím jedince. A skrze poznávání hudby klienta je potom možné poznávat klienta samotného. V závislosti na preferencích nebo potřebách klienta, ale také zvoleném cíli a kontextu může být uplatnitelný téměř jakýkoliv druh hudby. S výběrem žánru se dá také dobře pracovat v čase. Počáteční přijetí klientova žánru může sloužit jako prostředek navázání kontaktu, postupně lze repertoár obohacovat novými skladbami, žánry, nástroji apod. Pro klienta známý či oblíbený repertoár přináší určitý pocit jistoty, nové druhy působí zase zajímavě a mohou naplňovat potřebu poznávání. Postupné rozšíření nabídky druhů hudby, nástrojů atd. potom nabízí stimulaci celého spektra osobnosti klienta.

Jaké je toto *působení hudby na osobnost* člověka? Podle respondentů má hudba všestranně kultivující vlastnosti a působí komplexním způsobem. Zároveň její působení (např. výběrem druhu hudby, techniky apod.) je možné zacílit na konkrétní oblast osobnosti. Tak se hudba může stát mocným nástrojem rozvoje osobnostních kvalit.

Podle názorů respondentů se hlavní působení hudby odehrává v oblasti emocí, emočního prožívání, které hudba zintenzivňuje, může vyvolávat celou škálu emocí, násobit pocity, které prožíváme, nebo vyvolávat nevědomé, potlačené pocity. Hlavní efekt hudby v oblasti emocí je potom posun v prožívání směrem k navození pozitivnějších pocitů, radosti, uvolnění, pohody, zábavy, optimismu.

Další významnou zmiňovanou kategorií byla komunikace. Respondenti uváděli, že hudba je „*kanálem pro komunikaci*“ (mezi lidmi, člověkem a světem, duchovně), může vyjadřovat různá poselství i tam, kde nelze komunikovat slovy, hudbou je možné sdílet a dávat. („*Osobně jsem zaregistroval, resp. mi to říkalo okolí, že poznalo, v jakém stavu se nacházím dle toho, co slyšeli, že si pouštím za hudbu.*“)

I z tohoto důvodu byla hudba označena za „*sociální fenomén*“, který umožňuje „*prolamovat bariéry*“, pomáhá rovnosti mezi lidmi, podporuje vlídnost a porozumění, empatii, soucit a spolupráci, a tak stimuluje prosociální postoje.

Hudba byla označena také za velice motivujícího činitele. Nejen že dokáže zvýšit motivaci k vlastním hudebním aktivitám, ale svými vlastnostmi přináší motivaci také k jiným činnostem a k zapojení do nich, k seberozvoji, k pozitivnímu prožívání života.

Hudba byla zmíněna i pro svůj efekt v oblasti hodnot a morálky, jako prostředek působení na charakter člověka. Podle respondentů hudba svým vlivem formuje morální hodnoty a spoluutváří určitý pohled na svět a sebe sama v něm. Posiluje osobní hodnoty (jako je láska, odvaha) i hodnoty nadosobní (jako je hrdost k národu apod.).

V neposlední řadě je prostředkem estetických zkušeností a zprostředkovatelem „*krásna*“. Rozvíjí estetické cítění a aktivním hudebním zapojením také hudební vloh a kreativitu.

Léčivý, harmonizující efekt hudby respondenti spatřovali ve schopnosti hudby obnovovat svou harmonii vnitřní harmonii člověka a proměňovat chaos v řád. Úměrně tomu může určitý typ hudby přinést také dysharmonický vliv.

Mezi dalšími významnými stránkami osobnosti stimulovanými hudbou respondenti zmiňovali zejména jevy organizované kolem „já“ člověka, tedy sebepoznání a sebezkušenost, „nalezení své přirozenosti“, sebevyjádření a seberealizaci. Dále uváděli působení na tělo a fyziologické procesy, na stavbu a činnost mozku a jako významný efekt hudby byla opakovaně zmiňována také relaxace a uvolnění. Zajímavou zmínkou byl efekt hudby přinášející nenucené respektování pravidel, „*tlumení projevů ega*“ a přirozenou kázeň.

Další oblast se týká **osobnostního rozvoje ve vztahu k hudbě a muzikoterapeutickým technikám**. Informace získané k tomuto tématu jsou shrnutím tří identifikovaných kategorií, a to 1. osobnostní rozvoj ve vztahu k hudbě, 2. techniky muzikoterapie a 3. pozorované efekty muzikoterapie v praxi, do jednoho významového celku (viz tabulka č. 5 v příloze č. 4).

Někteří respondenti vyjadřovali určité **skeptické postoje**, např.: „*a možná není důležité neustále měnit svou osobnost*“, „*mohou být podpořeny asi všechny oblasti klientova života. A nebo taky žádná*“, „*osobnostně lze rozvíjet asi všechny složky... záleží na tolika faktorech... Řekl bych, že pro učitele není příliš pragmatický takový analytický pohled.*“ Tyto postoje osobně přičítám spíše způsobu kladení otázek, s nímž možná respondet plně nesouhlasí, než skutečnému názoru na možnost ovlivnit utváření osobnosti pomocí hudby a muzikoterapeutických prvků. Domnívám se, že hlubší osobní diskuze o šíři a smyslu zkoumaného tématu by vyjasnila záměry a postoje obou stran, což by mohlo přinést také změnu v prezentovaných postojích. Nicméně považuji tyto názory za cennou a inspirativní protiváhu názorům pozitivním, vyjadřujícím souhlasné postoje k významu osobnostního rozvoje v souvislosti s hudebními prožitky.

V **pozitivních postojích** respondenti hovořili o významu hudby a muzikoterapeutických prvků pro zvýšení kvality celého života a možnosti komplexního rozvoje osobnostního potenciálu, „*aby osobnost byla více košatá*“, který vnímali jako celoživotní proces. Jako důležitý efekt byla zmíněna podpora aktivního a pozitivního přístupu k životu, schopnost ho přetvářet a transformovat, ale také jedinečná možnost poskytnou zážitek něčeho nového, co za běžných okolností nelze, co v běžném životě chybělo. („*... třebaš jednu mladou dívku, se kterou jsme rehabilitovali hrou na klavír její špatnou motoriku horních končetin (s těžkou kombinací postižení). A ona potom chodila se mnou do výuky hudebky v jiných třídách a společně jsme hráli. A byla šťastná, protože v životě toho moc dělat nemohla. A najednou dělala paní učitelku.*“) V neposlední řadě je významné také zmínění efektu snížení negativních projevů v chování. („*Na logopedii byl často přivezen ve velmi špatné náladě (byl unavený a frustrovaný), již při převozu vulgárně nadával a byl agresivní na svoji matku... V průběhu rehabilitačního pobytu se podařilo nejen úspěšně navázat spolupráci..., ale dle opakovaného sdělení matky klienta i klienta samého se na logopedii, ale i skupinovou muzikoterapii prý velmi těšil..., nikdy nebyl vulgární ani agresivní.*“)

Respondenti však zdůrazňovali, že v procesu utváření osobnosti s využitím podpory hudby,

záleží na mnoha faktorech, mnoha skutečnostech, které hrají svou roli a do procesu intervenují. Mezi *podmínkami*, které lze sledovat, zmínili jako stěžejní otevřenost samotného jedince hudbě a svému rozvoji, výběr cílů, výběr technik, které mají být v souladu se sledovanými cíli, délka trvání hudebního působení (dlouhodobé působení má šanci na větší efekt) a osobnost učitele/lektora.

Stránky osobnosti, které lze podle respondentů *cíleně rozvíjet* muzikoterapeutickými technikami, se do značné míry kryly se stránkami zmiňovanými v kategorii hudby, pouze přibývalo konkrétnějších vyjádření. Při zacílení pomocí hudebních technik však respondenti ještě navíc přidávaly kognitivní oblast a volní stránku osobnosti. V kognitivní oblasti zmiňovali zejména rozvoj koncentrace, paměti (zejména krátkodobé), podporu rozvoje inteligence, představitosti (i prostorové představitosti) a kreativity, myšlení a učení, ale také schopnost rozhodování nebo poznávání (odhalování možností, dosud nepoznaného).

Celý seznam zmíněných oblastí je následující:

- emoce (emoční inteligence)
- komunikace a řeč
- sociální aspekty (sociální inteligence)
- motivace
- etické aspekty
- estetické aspekty
- léčivý, harmonizující efekt
- kolem „já“ organizované procesy
- tělo a fyziologické procesy
- relaxace a uvolnění
- přirozená kázeň
- kognitivní oblast
- volní stránky
- spirituální aspekty

Podrobně jsou tyto oblasti rozvedeny v tabulce č. 6 v příloze č. 4, která zahrnuje společné překrývající se výsledky k tématu vlivu samotné hudby i cílených muzikoterapeutických technik. Seznam není z teoretického pohledu vyčerpávající, obsahuje položky zmíněné respondenty a považované za významné.

Jak pro tyto účely pracovat s **technikami muzikoterapie**? *Výběr techniky* by se měl dít s ohledem na preference, zájmy a potřeby klienta, ale také terapeuta. Její výběr se přizpůsobuje sledovanému cíli. Technice i jejímu cíli by měl klient porozumět a tato nabídka by měla být nedirektivní, spíše nabízet rozšiřování obzorů s možností klienta také odmítnout, nebo se neúčastnit, ev. rozhodnout, do jaké míry se chce sám zúčastnit. Jestliže hudba sama působí určitým způsobem,

potom technika umožňuje zaměřit, zacílit její působení do konkrétní oblasti.

Předpokládám, že muzikoterapeutických technik by bylo možno použít celou pestrou paletu. Respondenti hovořili o *některých konkrétních technikách*, které se jim osobně osvědčují a bylo by možno je využít pro výchovné účely. Za vhodné považují techniky aktivní i relaxační. Konkrétně např. práci s dechem, využití pohybu a tance, rytmická cvičení, hru na kvalitní hudební (muzikoterapeutické) nástroje, práci s příběhy a hudbou, zpěv a tvorbu písní, hudební improvizaci, kontaktní techniky (ve dvojicích nebo skupinách) a také společné sdílení a reflexi.

Z dotazníků vyplynul výrazně pozitivní **osobní vztah respondentů k hudbě i muzikoterapeutické praxi** (viz tabulka č. 7 v příloze č. 4). Jako hlavní motivační činitele pozitivně ovlivňující tento vztah uváděli zejména *možnost stálého osobního rozvoje a růstu* v mnoha oblastech, souvislost hudby se svou *osobní identitou* a možnost *seberealizace*. Hudba a práce s ní jim přináší nové podněty pro sebepoznání i porozumění tomu, co prožívají, co potřebují, ale i nové úhly pohledu na svět. Rozšiřují si poznatky o působení samotné hudby, jejích zákonitostech, ale také se učí nové hudební dovednosti. Hudbu vnímají jako prostředek výrazné osobní motivace, prostředek prohlubování pochopení druhých a prohloubení vztahů s nimi. Někteří zmiňují, že prostřednictvím hudby mohou poznávat a hluboce prožívat své tělo, prohlubovat tak důvěru v jeho kompetence, ale také vnímat to, co je přesahuje, život sám a jeho proudění. Hudbu mnohdy považují za součást své osobní identity a podporu vlastní sebedůvěry („bylo mnoho mezníků, kdy mi hudba v životě pomohla a spoluvytvářela moji osobnost“). Hudba a muzikoterapeutická praxe jim samotným poskytuje možnost sebevyjádření a seberealizace, i dosahování důležitých osobních cílů nehudební povahy (např. sociálních).

Za velmi důležité považují *relaxační a psychohygienické účinky* hudby a současně výrazné *pozitivní emoční prožitky*. Jeden z hlavních přínosů práce s hudbou viděli často právě v možnosti uvolnit emoční napětí a stres, ale také ve zvědomění některých skrytých nevědomých obsahů, ventilování jejich emočního obsahu a možnosti je tak integrovat. Společně s efektem hlubokého uvolnění a relaxace tyto účinky hudby někteří respondenti označovali za harmonizující a léčivé („Přímé hudební zážitky mám spíše v oblasti katalyzování – ventilování vlastních nevědomých obsahů nebo tělesného/psychického napětí. Zde je mi hudba velkou pomocí, často ve spojení s pohybem. Sama často improvizuji na klavír a vnímám ten obrovský dar, který díky tomu dostávám – možnost transformovat vlastní pocity do hudby.“ „Fascinuje mě skutečnost, jak různorodá hudba může mít léčivý potenciál.“). Díky uvolnění negativních emocí a stresu a navození silných pozitivních emocí pocítují nabíjející účinek hudby. Jako hlavní pozitivní emoce vyvolané hudbou zakoušejí zejména intenzivní radost, lásku, krásu, inspiraci, svobodu, ale také úžas nad tajemstvím hudby. Práce s hudbou jim dodává optimismu a pocit smysluplně využitého času.

Hudbu a muzikoterapii vnímají respondenti jako velkou *pomoc ve svém osobním*, ale také *profesním životě*. Hudba je nejen důležitým prostředkem pro profesní uplatnění, a tím pádem i finančního ohodnocení, ale také je prostředkem naplňování etických záměrů a prospěšnosti pro klienty.

„Nedávno jsem dělal hudební workshop v jedné romské osadě na Slovensku spojený s hodinami spirituálního a etického vzdělávání... Za jedno odpoledne jsme dali dohromady společné vystoupení, děti pracovaly velmi zodpovědně a využili jsme maximálně jejich zdroje... Viděli jsme, jak děti rostou před očima, protože něco dokázaly... to mě baví kvůli té hudbě samotné i vzhledem k tomu záměru, který je konstruktivní a eticky nosný.“

Pomoc respondenti oceňují také v osobních náročných životních situacích, kdy jim hudba pomáhá udržet pozitivní přístup a dodává ztrácející se optimismus, pomáhá nacházet konstruktivní řešení problémů, a tak podporuje udržení vnitřní rovnováhy a stability. (*„Hudbu jsem znovuobjevila v době, kdy onemocněla moje maminka... Hudba byla velmi nápomocná, pokud jde o udržení aktivity a konstruktivního rozpoložení nás všech.“*)

6.7 Diskuse

Názory respondentů se v mnohých ohledech rozcházel a v mnohých naopak dosti shodovaly. V průběhu výzkumu se vynořilo několik témat, která se ukázala jako problematická. I přes různorodé názory jednotlivých respondentů na vymezení oboru muzikoterapie se jeví problematické tento pojem „muzikoterapie“ pro účely oboru pedagogiky vůbec používat. Vzhledem k poznatkům uvedeným ve druhé kapitole o pedagogicky orientovaném modelu muzikoterapie jsem v dotaznících pojem muzikoterapie používala s ohledem na jeho možné širší pojetí. Dalším důvodem byl také fakt, že u výstižnějšího pojmu „muzikofiletika“ se nedá předpokládat, že jej respondenti budou znát, přestože se ukázalo, že někteří jej znají a sami jej zmínili. K užívání pojmu muzikoterapie v pedagogickém kontextu někteří respondenti zaujímalí spíše nesouhlasné postoje a hájili nutnost udržet muzikoterapii v terapeutické rovině, což se mohlo také promítnout do obsahu jejich výpovědí. Domnívám se, že to jen dokazuje nutnost tyto obory skutečně terminologicky odlišit.

Jako další problematickou oblast vnímám formulování otázek dotazníku. Podle některých reakcí respondentů se některé formulace ukázaly jako ne příliš šťastné, zejména s ohledem na jejich možnosti, čas i chuť dotazníky vyplnit. Velmi široké pojetí otázek bylo pro vyplňování velmi náročné, na ne příliš konkrétně zaměřené dotazy bylo možno odpovídat velmi libovolně a prostor pro volnost výpovědí byl zřejmě až příliš široký nebo dokonce bezbřehý. Tento záměr však přinesl pozitiva i negativa. Získaný materiál byl pro mě osobně nečekaně pestrý, jeho množství nebylo malé (celkem asi 45 stran textu) a také nasycení dat považuji za celkem dobré. Mnohé informace se mnohokrát opakovaly v různých variantách a přitom se mezi nimi objevovaly další drobné inspirativní momenty. Za negativní stránku považuji do určité míry pravděpodobné ovlivnění získaných dat nechutí odpovídat. Někteří respondenti uváděli, že téma je příliš široké, než aby je mohli zodpovědět krátce a stručně, nebo že nemohou znát odpověď na takovou otázku, že není možno takto otázku položit apod. Za mnohem vhodnější pro tyto účely považuji hloubkové rozhovory, kde může docházet k oboustranné výměně informací, zpřesňování dotazů i odpovědí

a jejich kontextu. V každém případě ještě jednou všem respondentům děkuji za jejich čas, trpělivost a laskavost, kterou projevili při sepisování odpovědí.

Charakterem obsahu byly vyplněné dotazníky vcelku na očekávané úrovni. Nečekaně však přinesly pestré detaily ze života a praxe respondentů, také širě popisovaných jevů a některé souvislosti byly rozsáhlejší, než bych očekávala. V oblasti čtvrté a páté kategorie (vliv samotné hudby na osobnost a vliv hudebních technik) jsem zjistila, že se informace pro mě nečekaně velmi kryjí. Respondenti charakterizovali velmi podobně oblasti osobnosti, které může ovlivnit samotná hudba a na které mohou být cíleně zaměřeny hudební techniky. Předpokládala jsem zde mnohem větší rozptyl ve smyslu mnohem širších možností hudebních technik jít k jádru věci a zacílit je na konkrétnější schopnosti, dovednosti, prožitky, než které poskytuje samotná hudba. Zde bych uvítala možnost, kterou poskytuje rozhovor, a to přímého reagování na aktuálně získané informace.

Domnívám se, že výzkumná sonda přinesla výsledky, které by mohly být užitečné pro budování oboru muzikofiletiky jak v oblasti teorie, tak praxe. Zjištěné názory respondentů poukázaly na potřebnost definování tohoto oboru i na jeho zavedení do pedagogické praxe. Inspirativní mohou být navrhované podmínky, za nichž by měla/mohla fungovat, podobně jako přínos jejich prvků pro hudební výchovu. Osobně považuji za hodnotné názory respondentů na působení hudby na člověka a kategorizované oblasti osobnosti, ve kterých může toto působení účinkovat s využitím cílených hudebních technik. Zároveň bych však ráda poukázala na riziko, aby se při sledování tzv. kompetencí, rozvoje osobnostních nebo sociálních dovedností apod. nevytratil svobodný duch tvořivosti, krásy a radosti, který by měl být výraznou součástí všech uměleckých aktivit, třebaže dobře promyšlených.

6.8 Shrnutí a závěry výzkumné sondy

První výzkumná otázka se táže, jestli lze uplatnit muzikoterapeutické postupy, tedy techniky nebo některé prvky muzikoterapie, ve výchově a vzdělávání?

Z odpovědí respondentů je patrné, že některé muzikoterapeutické techniky nebo prvky ve výchově a vzdělávání uplatnit lze, a to i dosti opodstatněně. Dodrženy by však měly být určité podmínky (viz níže). Jako zásadní pro začlenění muzikoterapeutických prvků do pedagogické praxe se ukázalo být terminologické odlišení těchto aktivit od terapeutické muzikoterapie. Jako nejvhodnější se jeví název, který navrhovali i někteří respondenti, a to muzikofiletika, muzikofiletické aktivity.

První dílčí cíl zjistit, jak se jednotliví respondenti staví k možnosti uplatnění muzikoterapie nebo jejích prvků ve výchově a vzdělávání, byl tedy naplněn. Postoje respondentů k vymezení muzikoterapie a jejím možnostem ve výchově se pohybovaly na celé škále názorů. Tyto názory byly zmapovány a rozčleněny na tři skupiny: názory zastávající primárně terapeutické vymezení oboru muzikoterapie, názory podporující širší vymezení muzikoterapie a jejího uplatnění ve výchově jako žádoucího a třetí skupinou byly názory popisující překrývání a prolínání muzikoterapie

pro terapeutické účely a pro výchovné účely.

Druhá výzkumná otázka se kryje s **druhým dílčím cílem** zjistit, za jakých podmínek by bylo možné uvažovat o zařazení muzikoterapeutických prvků do pedagogické praxe? Tyto podmínky respondenti vzatovali zejména k osobnosti učitele a jeho učitelské roli, k terminologickému vymezení muzikoterapie v širším pojetí nebo ještě lépe novému pojmu označujícími tento druh aktivit (muzikofiletika), nesměšování terapie s výchovou, sledování výchovně vzdělávacích cílů a naplnění určitých organizačních podmínek (časových, prostorových atd.). Za splnění těchto podmínek respondenti vnímají velký přínos, který by muzikofiletika mohla mít v podobě podpory výchovného procesu, zvýšení jeho celkové kvality a efektivnosti. Druhý dílčí cíl byl splněn.

Třetí výzkumná otázka zněla: Jaké nové možnosti by mohly vnést muzikoterapeutické techniky či prvky do hudební výchovy na školách? Mezi hlavními pozitivy byly zmíněny možnosti rozvíjet jinak zanedbávané výchovné oblasti, zejména osobnostní předpoklady žáků, nabídnout organizační alternativy (sezení v kruhu na zemi, jít ven apod.). Jako další přínos respondenti uváděli rovněž oživení, zaujetí přirozenou atraktivitou, nové prožitky, přirozenou možnost vzájemné interakce a uplatnění kreativity při využití reflektujícího dialogu a tvorby společných hudebních děl, motivaci dětí k aktivnímu využívání hudby ve vlastním životě, psychohygienické účinky a prospěšnost pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit, jaké zaujímají respondenti postoje k zařazení muzikoterapeutických technik či prvků přímo v hudební výchově. Respondenti vycházeli často z kritických postojů k současné situaci hudební výchovy a vyjadřovali spíše souhlas se zapojením těchto prvků do výuky. Nicméně poukazovali také na určitá možná úskalí v praxi a někteří doporučovali jako vhodné určité postupy, kvality přístupu k dětem nebo konkrétní techniky. Třetí dílčí cíl považují za splněný.

Další **čtvrtá výzkumná otázka** se ptá na stránky osobnosti, které jsou nejvíce stimulovány při hudebním prožitku. Jako stěžejní oblasti působení hudby byly jmenovány následující: emoce (prožívání a emoční inteligence), komunikace a řeč, sociální aspekty, motivace, etické aspekty (hodnoty, morálka, charakter), estetické aspekty (krása, vkus, hudba sama), kolem já organizované procesy (sebepoznání, sebedůvěra, sebevědomí atd.), tělo a fyziologické procesy, relaxace a uvolnění, přirozená kázeň. V neposlední řadě zmínili i léčivý a harmonizující efekt hudby. Respondenti se však často shodovali v tom, že působení hudby na člověka se děje komplexním způsobem, že hudba má všestranně kultivující vlastnosti a může být mocným nástrojem rozvoje osobnostních kvalit. Že ale není jednoduché jednoznačně odpovědět, protože zásadní vliv má výběr žánru, druhu hudby nebo hudebních nástrojů a technik. Tato část výpovědí respondentů týkající se preference druhu hudby byla velmi inspirativní a zajímavá.

Čtvrtým dílčím cílem bylo zjistit, v čem vidí respondenti hlavní přínos a vliv samotné hudby pro člověka. Respondenti poukazovali zejména na skutečnost, že hudba je nedílnou součástí lidského života a často se spolupodílí také na utváření osobní identity člověka. Její přínos je také v možnosti stát se komunikačním kanálem a vydat svědectví o duševních prožitcích člověka, které

takto lze uvolnit a integrovat, umožňuje otevírat nové obzory a přinášet nové úhly pohledu, udržovat osobní rovnováhu a stabilitu atd. Čtvrtý dílčí cíl byl rovněž splněn.

Pátá výzkumná otázka zjišťovala, jaký efekt má rozvíjení hudebnosti člověka na proces utváření jeho osobnosti? V interpretaci dat byla spojena také se **šestou výzkumnou otázkou**: Které stránky osobnosti lze cíleně rozvíjet prožitkovými hudebními technikami?

Respondenti opakovaně zdůrazňovali, že záleží na mnoha faktorech, mnoha skutečnostech, které hrají svou roli a vstupují svým vlivem do procesu utváření osobnosti. Jako stěžejní viděli otevřenost samotného jedince hudbě a svému rozvoji, výběr cílů, výběr technik, délku trvání hudebního působení a osobnost učitele/lektora.

Za celkový výsledný efekt muzikoterapeutických postupů považovali zvýšení kvality celého života a možnosti komplexního rozvoje osobnostního potenciálu. Dále podpora aktivního a pozitivního přístupu k životu, schopnost ho přetvářet a transformovat, ale také jedinečná možnost poskytnou zážitek něčeho nového, co za běžných okolností nelze. Používání prvků muzikoterapie může také podle jejich zkušeností snížit negativní projevy v chování.

Stránky osobnosti, které lze podle respondentů cíleně rozvíjet muzikoterapeutickými technikami, se do značné míry kryly se stránkami zmiňovanými v kategorii hudby, pouze přibýlo konkrétnějších vyjádření a navíc byly přidány kognitivní oblast a volní stránka osobnosti. Pro tyto účely navrhovali určité konkrétní techniky.

Při srovnání obou otázek se získanými výsledky se mi jeví, že pátá otázka tak zcela zodpovězena nebyla. Kromě zjištěných informací by mě dále zajímal samotný mechanismus přenosu z oblasti hudebních schopností, dovedností a jejich rozvoje do oblasti nehudební a možnost využít tak to, co se klient naučil, pochopil apod. v rámci hudebních aktivit, v běžném životě, v nehudebních situacích. Zde se znovu projevil handicap dotazníku ve srovnání s možností rozhovorů. Celý jev by se jistě dal zkoumat i více do hloubky a konkrétních detailů, ale k tomu by byl zapotřebí celý skutečný experimentální výzkum. Se zpětným ohlédnutím nepovažuji formulaci otázky za příliš vhodnou, její šíře a oblast jevů, které zjišťuje, přesahují reálné možnosti a znalosti respondentů. Šestá otázka byla zodpovězena.

S pátou a šestou otázkou koresponduje **pátý dílčí cíl** zjistit, jak podle zkušeností respondentů souvisí rozvoj v hudební oblasti s utvářením osobnosti jedince. Tento cíl byl naplněn částečně.

Poslední, **sedmá výzkumná otázka** zjišťovala, jaké hudební prožitky nebo prožitky v souvislosti s hudbou považují respondenti za významné ve vztahu k jejich vlastnímu osobnostnímu rozvoji a růstu? V odpovědích se objevovala jako významná skutečnost, že pomocí hudby vůbec lze prožívat silné zážitky, které jsou pro respondenty zdrojem stálého osobního růstu a rozvoje (v oblasti hudební i nehudební). Hudba je často součástí osobní identity a historie, je významnou možností se realizovat, poznávat sebe i svět, prohlubovat své kompetence osobní i hudební. Velmi důležitými se ukázaly relaxační a psychohygienické účinky hudby, možnost ventilovat emoční napětí a stres a navodit pozitivní emoční naladění a optimismus. Hudbu vnímali také jako zdroj pomoci v těžkých životních situacích, ale i v profesním životě.

Korespondujícím **šestým dílčím cílem** bylo zjistit motivační činitele respondentů pro práci s hudbou, jaké hudební prožitky vedly je samé k osobnostnímu růstu. Všechny výše zmíněné účinky lze považovat za zdroj osobního rozvoje v různých oblastech nebo aspoň podporou v prožívané kvalitě života, jež je cílem osobnostního rozvoje. Považuji proto tento dílčí cíl za naplněný.

Hlavním cílem výzkumné sondy bylo zmapovat, jaké názory a postoje zaujímají čeští praktikující muzikoterapeuti k možnosti využití hudby, muzikoterapeutických technik nebo prvků muzikoterapie pro výchovné a vzdělávací účely, zejména pro osobnostní a sociální výchovu a rozvoj.

Získané názory a postoje respondentů byly zpracovány technikou otevřeného kódování a kategorizovány. Tato práce se získanými daty byla velmi zajímavá, názory respondentů byly dosti pestré a inspirativní, pohybující se na celé škále různých postojů od pozitivního nadšení až po skeptická upozornění. V přehledných tabulkách jsou uvedeny v přílohách. Hlavní cíl považuji proto za naplněný.

Závěr

„Tak musíme stát mnohem vědoměji jako lidská duše učitele vůči lidské duši dítěte, abychom ji vzdělali, ale také abychom ve své vlastní duši učitele mohli prožít to, co se musí prožít, abychom mohli mít k duši dítěte to pravé naladění, to pravé pedagogické mínění, to pravé soucítění, které je nezbytné, aby se výchova a výuka prováděla správným způsobem. Okamžitě se ukáže, že to nejdůležitější při výchově a výuce se odehrává mezi duší učitele a duší dítěte. Můžeme-li z této bohoslužby výchovy udělat záležitost svého srdce, pak je to to, co povede veškerou výchovu a výuku z naší vlastní individuality učitele nikoli metodikou naučnou, ale metodikou života, vyvěrající z našeho nitra.“ (Rudolf Steiner)

Život i hudba tryskají do své existence ze stejného zdroje. Hudba ve své nekonečné rozmanitosti a tvořivosti je malým zázrakem sama o sobě. Neměla by proto patřit do rukou pouze vyvoleným, nadaným, hudebně vzdělaným, ale být majetkem všech. Aby všichni z ní mohli mít užitek, mohli s ní a skrze ni objevovat sebe sama i tajemství vesmíru, učit se naslouchat i vyjadřovat, co žije v jejich nitru, vnímat a sdílet krásu a harmonii v neširším slova smyslu.

Hudba je výrazem univerzálních zákonitostí, jejichž odraz můžeme pozorovat v celém stvoření, v celém světě, od nejmenších atomů a buněk až po pohyby nebeských těles. Hudba dokáže člověka rozhýbat, uvolnit, povznášet, zklidnit, ale také navodit ty nejvyšší lidské prožitky ducha, smyslu, vzhledů do vlastní existence.

Jestliže ve výchově dokážeme hudbu přiblížit dětem a děti hudbě, jestliže se dokážeme vyvarovat moralizování a intelektualizování a vytvoříme otevřený bezpečný prostor pro experimentování, objevování, poznávání, pak přispíváme ke svobodě, která je výsostným právem i nezbytnou podmínkou zdravého a šťastného života každé lidské bytosti.

Protože člověk je tvor, který si potrpí na definice, intelektové porozumění, třídění informací atd., existují také různé definované obory lidské činnosti. Muzikoterapie, muzikofiletika i hudební výchova mají mnoho podobného i mnoho rozdílného. Pro člověka, který chce využít potenciálu hudby sám pro sebe, který prožívá hudbu v zanícení a důvěře v její kouzlo, není vcelku důležité, zda se tento prožitek děje v rámci toho kterého oboru. Hudba a její působení, její krása a schopnost se dotýkat je univerzální bez ohledu na obor, v němž ji využíváme.

Kéž by tato práce přispěla aspoň trochu k tomu, aby, slovy mé sestry, *„hudba opět vstoupila do našich dní“*. Aby hudební vzdělávání bylo vedeno zkušeností a prožitkem, aby hudba byla osvobozena od pout hodnocení a známkování, aby se děti ani dospělí nemuseli bát zpívat a aby hudba mohla být zrcadlem jejich duší i mostem k tomu, co nás všechny přesahuje.

Příloha č. 1

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), 2007, s. 90-93

6 Průřezová témata

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.

Všechna průřezová témata mají jednotné zpracování. Obsahují **Charakteristiku průřezového tématu**, v níž je zdůrazněn význam a postavení průřezového tématu v základním vzdělávání. Dále je vyjádřen vztah ke vzdělávacím oblastem a **přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka** jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do **tematických okruhů** (v textu tučným písmem). Každý tematický okruh obsahuje nabídku **témat** (činností, námětů). Výběr témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je v kompetenci školy.

Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.

Průřezová témata tvoří *povinnou součást základního vzdělávání*. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV10. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova

- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**
- **Multikulturní výchova**
- **Environmentální výchova**
- **Mediální výchova**

6.1 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Charakteristika průřezového tématu

Průřezové téma **Osobnostní a sociální výchova** v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě.

90 Část C *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání VÚP Praha 2007*

Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.

Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.

Vztah osobnostní a sociální výchovy ke vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** je založen na samotném faktu komunikační podstaty jazyka s tím, že se zaměřuje na každodenní verbální komunikaci jako klíčový nástroj jednání v různých životních situacích. Prohlubuje vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace a rozšiřuje specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti. Vzdělávací oblast **Člověk a jeho svět** lze naplňovat prostřednictvím témat směřujících k sebepoznání, zdravému sebepojetí, seberegulaci a k udržení psychického zdraví – psychohygieně, komunikaci, mezilidským vztahům. Úzká je vazba ke vzdělávací oblasti **Člověk a společnost**, a to k Výchově k občanství a k jejím částem "Člověk ve společnosti", "Člověk jako jedinec". Konkrétně k tématům "lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití" (Člověk ve společnosti) a "podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj" (Člověk jako jedinec). Všechna tato témata jsou v Osobnostní a sociální výchově vnímána jako samostatná. Osobnostní a sociální výchova klade důraz na získávání praktickým dovedností spjatých s uvedenými tématy. Vazba ke vzdělávací oblasti **Člověk a příroda** se týká evoluce lidského chování, zvířecí a lidské komunikace a seberegulujícího jednání jako základního ekologického principu. Nabízí též možnosti rozvoje emocionálních vztahů, osobních postojů a praktických dovedností ve vztahu k přírodnímu prostředí. Vazba na vzdělávací oblast **Umění a**

kultura se týká především společného zaměření na rozvoj smyslového vnímání, kreativity, vnímání a utváření mimouměleckého estetického – jako např. estetiky chování a mezilidských vztahů a chápání umění jako prostředku komunikace a osvojování si světa. V osobnostní a sociální výchově lze účinně využít různých postupů dramatické výchovy. Doplnující vzdělávací obor Dramatická výchova užívá jako základní metody nástroje dramatické a inscenační tvorby, osobnostní a sociální výchova vedle toho užívá i tréninkové postupy sociálně psychologické povahy, které nemají divadelní podstatu. Propojení se vzdělávací oblastí **Člověk a zdraví** je vhodné v tématech reflektujících fyzickou stránku člověka, sociální vztahy, komunikaci a rozhodování v běžných i vypjatých situacích. Osobnostní a sociální výchova tak může napomoci k získání dovedností vztahujících se k zdravému duševnímu a sociálnímu životu. Rovněž přispívá k realizaci vzdělávací oblasti **Člověk a svět práce**, zejména zdokonalováním dovedností týkajících se spolupráce a komunikace v týmu a v různých pracovních situacích.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)
- formuje studijní dovednosti
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování

Tematické okruhy průřezového tématu

Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy jsou členěny do tří částí, které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Pro jejich realizaci je užitečné zařazovat do výuky ta témata, která reflektují aktuální potřeby žáků, popřípadě vycházejí ze vzájemné domluvy s nimi. Všechna uvedená témata se uskutečňují prakticky, prostřednictvím vhodných her, cvičení, modelových situací a příslušných diskusí.

Vzhledem k tomu, že se jedná o živá setkání dotýkající se osobní existence, je třeba počítat s tím, že na různé věci budou mít žáci různé názory, že se může objevit odmítání témat či technik, ostych, případně, že některé hry tzv. "nevyjdou". Právě tyto okamžiky však bývají v Osobnostní a sociální výchově velmi užitečné, neboť nabízejí příležitost k přemýšlení o tom, co se děje.

Osobnostní rozvoj

- **Rozvoj schopností poznávání** – cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium
- **Sebepoznání a sebepojetí** – já jako zdroj informací o sobě; druzí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samé/mu; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí
- **Seberegulace a sebeorganizace** – cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení
- **Psychohygienu** – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládnutí stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích
- **Kreativita** – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích

Sociální rozvoj

- **Poznávání lidí** – vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí
- **Mezilidské vztahy** – péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)

- **Komunikace** – řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci
- **Kooperace a kompetice** – rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny); rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládnání situací soutěže, konkurence

Morální rozvoj

- **Řešení problémů a rozhodovací dovednosti** – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí problémy v mezilidských vztazích, zvládnání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci
- **Hodnoty, postoje, praktická etika** – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne

Příloha č. 2

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), 2007, s. 64-68,
výňatek z kapitoly 5.7 Umění a kultura

Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast **Umění a kultura** umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Kulturu, jako procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddelitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce). Umění, jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky.

Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku, linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky atp.

V etapě základního vzdělávání je oblast Umění a kultura zastoupena vzdělávacími obory **Hudební výchova a Výtvarná výchova**. Vzdělávací oblast lze rozšířit o doplňující vzdělávací obor *Dramatická výchova*, který je možno na úrovni školního vzdělávacího programu realizovat formou samostatného vyučovacího předmětu, projektu, kurzu apod. (viz kapitola 5.10)

Na 1. stupni základního vzdělávání se žáci seznamují prostřednictvím činností s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního a výtvarného umění, ale také umění dramatického a literárního. S nimi se učí tvořivě pracovat, užívat je jako prostředků pro sebevyjádření. Poznávají zákonitosti tvorby, seznamují se s vybranými uměleckými díly, učí se je vzhledem ke svým zkušenostem chápat a výpovědi sdělované uměleckým dílem rozpoznávat a interpretovat.

S přechodem na 2. stupeň základního vzdělávání se otevírá cesta širšímu nazírání na kulturu a umění. Připomínají se historické souvislosti a společenské kontexty ovlivňující umění a kulturu. Inspirací k činnostem se stávají také díla literární a dramatická (divadlo, film), tvorba multimediální i samotné znakové systémy. Nalézání vztahů mezi jednotlivými druhy umění a uplatňování různorodosti výrazových prostředků při hledání variant řešení společně zvolených témat umožňují projekty. Ty otevírají společný prostor pro získání dovedností a poznatků překračujících rámec jednotlivých oborů a přispívají tak k osobitějšímu a originálnějšímu sebevyjádření i hlubšímu porozumění uměleckému dílu.

Hudební výchova vede žáka prostřednictvím *vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností* k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe *obsahovými doménami* hudební výchovy.

Hudební činnosti jako činnosti vzájemně se propojující, ovlivňující a doplňující rozvíjejí ve svém komplexu celkovou osobnost žáka, především však vedou k rozvoji jeho hudebnosti – jeho hudebních schopností, jež se následně projevují individuálními hudebními dovednostmi – sluchovými, rytmickými, pěveckými, intonačními, instrumentálními, hudebně pohybovými, hudebně tvořivými a poslechovými.

Prostřednictvím těchto činností žák může uplatnit svůj individuální hlasový potenciál při sólovém, skupinovém i sborovém zpěvu, své individuální instrumentální dovednosti při souborové hře a doprovodu zpěvního projevu, své pohybové dovednosti při tanci a pohybovém doprovodu hudby a v neposlední řadě je mu dána příležitost „interpretovat“ hudbu podle svého individuálního zájmu a zaměření.

Obsahem *Vokálních činností* je práce s hlasem, při níž dochází ke kultivaci pěveckého i mluvního projevu v souvislosti s uplatňováním a posilováním správných pěveckých návyků.

Obsahem *Instrumentálních činností* je hra na hudební nástroje a jejich využití při hudební reprodukci i produkci.

Obsahem *Hudebně pohybových činností* je ztvárňování hudby a reagování na ni pomocí pohybu, tance a gest.

Obsahem *Poslechových činností* je aktivní vnímání (percepce) znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech jejích žánrových, stylových i funkčních podobách, učí se hudbu analyzovat a interpretovat.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace
- chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddelitelné součásti lidské existence; k učení se

prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot

- spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností
- uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života
- zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě

Učivo

VOKÁLNÍ ČINNOSTI

- **pěvecký a mluvní projev** – rozšiřování hlasového rozsahu, hlasová hygiena, hlasová nedostatečnost a některé způsoby její nápravy, mutace, vícehlasý a jednohlasý zpěv, deklamace, techniky vokálního projevu (scat, falzet apod.), jejich individuální využití při zpěvu i při společných vokálně instrumentálních aktivitách
- **intonace a vokální improvizace** – diatonické postupy v durových a mollových tóninách, improvizace jednoduchých hudebních forem
- **hudební rytmus** – odhalování vzájemných souvislostí rytmu řeči a hudby, využívání rytmických zákonitostí při vokálním projevu
- **orientace v notovém záznamu vokální skladby** – notový zápis jako opora při realizaci písně či složitější vokální nebo vokálně instrumentální skladby
- **rozvoj hudebního sluchu a hudební představivosti** – reprodukce tónů, převádění melodií z nezpěvné do zpěvné polohy, zachycování rytmu popřípadě i melodie zpívané (hrané) písně pomocí grafického (notového) záznamu
- **reflexe vokálního projevu** – vlastní vokální projev a vokální projev ostatních, hledání možností nápravy hlasové nedostatečnosti (transpozice melodie, využití jiné hudební činnosti)

INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI

- **hra na hudební nástroje** – nástrojová reprodukce melodií (motivků, témat, písní, jednoduchých skladeb), hra a tvorba doprovodů s využitím nástrojů Orffova instrumentáře, keyboardů a počítače, nástrojová improvizace (jednoduché hudební formy)
- **záznam hudby** – noty, notační programy (např. Capella, Finale, Sibelius) a další způsoby záznamu hudby
- **vyjadřování hudebních i nehudebních představ a myšlenek pomocí hudebního nástroje** – představy rytmické, melodické, tempové, dynamické, formální
- **tvorba doprovodů pro hudebně dramatické projevy**

HUDEBNĚ POHYBOVÉ ČINNOSTI

- **pohybový doprovod znějící hudby** – taktování, taneční kroky, vlastní pohybové ztvárnění
- **pohybové vyjádření hudby v návaznosti na sémantiku hudebního díla** – pantomima, improvizace
- **pohybové reakce na změny v proudu znějící hudby** – tempové, dynamické, rytmicko-metrické, harmonické
- **orientace v prostoru** – rozvoj pohybové paměti, reprodukce pohybů prováděných při tanci či pohybových hrách

POSLECHOVÉ ČINNOSTI

- **orientace v hudebním prostoru a analýza hudební skladby** – postihování hudebně výrazových prostředků, významné sémantické prvky užití ve skladbě (zvukomalba, dušomalba, pohyb melodie, pravidelnost a nepravidelnost hudební formy) a jejich význam pro pochopení hudebního díla
- **hudební dílo a její autor** – hudební skladba v kontextu s jinými hudebními i nehudebními díly, dobou vzniku, životem autora, vlastními zkušenostmi (inspirace, epigonství, kýč, módnost a modernost, stylová provázanost)
- **hudební styly a žánry** – chápání jejich funkcí vzhledem k životu jedince i společnosti, kulturním tradicím a zvykům
- **interpretace znějící hudby** – slovní charakterizování hudebního díla (slohové a stylové zařazení apod.), vytváření vlastní soudů a preferencí

Příloha č. 3

Podoba nevyplněného dotazníku k výzkumné sondě, která byla zasílána respondentům

Ahoj,

byla bych moc ráda, kdybyste se mnou sdíleli vaše názory na hudbu a muzikoterapii, zejména na možnost jejich uplatnění nejen pro terapeutické účely, ale rovněž v pedagogickém kontextu, tedy pro práci ve školách, lektorování ve vzdělávacích a volnočasových kurzech apod. Vaše odpovědi mi poslouží pro disertační práci, která se věnuje tématu: Vliv hudby na rozvoj osobnosti. Jsem vám vděčná za váš čas a energii, které odpovídání věnujete. Následuje 7 otázek, z nichž většina má upřesňující podotázky. Ty vám mohou pomoci se zorientovat v tématu. Můžete se volně rozepsat podle svého uvážení.

Mockrát děkuji, Lenka Počtová (Šramlová)

Otázky:

1. Muzikoterapie obvykle sleduje terapeutické cíle. Mě by však zajímalo, jaké možnosti má podle vás muzikoterapie ve výchově nebo vzdělávání?

- Působí muzikoterapie také výchovně?
- Může se muzikoterapie nějak uplatnit ve výchovně-vzdělávacím procesu?
- Může mít muzikoterapie výchovně-vzdělávací cíle?
- Jaké cíle sledujete ve své muzikoterapeutické praxi vy, na co se zaměřujete?

2. Kdybychom chtěli uplatnit muzikoterapii v pedagogické praxi, a využít tak potenciál hudby pro výchovu a vzdělávání, jaká by měla tato muzikoterapie být?

- Jaké cíle by měla sledovat? Na jaké oblasti života klienta nebo skupiny by se měla zaměřovat?
- Jaké organizační podmínky by měla splňovat?

3. Hudební výchova na školách má většinou spíše vzdělávací než výchovný charakter, to znamená, že většinou jde o hudební znalosti nebo dovednosti spíše než o rozvoj osobnostních kvalit, charakteru, postojů apod. Co si myslíte o možnosti využívat prvky muzikoterapie jako součást hudební výchovy?

4. Jaký vliv má podle vás hudba na osobnost klienta (dítěte nebo dospělého)?

V čem vidíte hlavní přínos hudby pro člověka?

Jak hudba člověka ovlivňuje? Jak hudba působí na lidskou osobnost? Jaké vyvolává prožitky?

Které oblasti osobnosti klienta jsou nejvíce stimulovány při práci s hudbou?

Jakou roli podle vás hraje hudební žánr? Z hlediska schopnosti oslovit klienta různého věku a temperamentu, také z hlediska schopnosti působit na osobnost apod.

5. Jak podle vás souvisí rozvoj hudebnosti člověka s procesem utváření jeho osobnosti?

6. Když se člověk věnuje hudbě (často nebo pravidelně hraje nebo zpívá či poslouchá hudbu apod.) nebo se účastní hudebních technik (např. v rámci muzikoterapie), mění se jeho osobnost? Pokud ano, jak? V jakých oblastech?
7. Máte s tím nějakou zkušenost?

6. Co si myslíte o využití muzikoterapeutických technik a hudebních prožitků pro rozvíjení osobnostních kvalit člověka?

- Jakou hudbu nebo jaké techniky lze pro tento účel používat?
- Které oblasti života klienta mohou být podpořeny pomocí muzikoterapeutických technik?
- Které osobnostní kvality, schopnosti, dovednosti mohou být rozvíjeny?
- Můžete, prosím, krátce popsat nějaký případ ze své praxe?

7. Co vás osobně vede k práci s hudbou?

10. Co vám hudba nebo práce s hudbou osobně přináší? Proč je pro vás v životě důležitá?
11. Vyskytly se takové hudební prožitky, které ve vás vyvolaly nějaké vnitřní změny? Které by vás motivovaly k osobnímu růstu?

Příloha č. 4

Výsledky analýzy dotazníků metodou otevřeného kódování v přehledných tabulkách

Tabulka č. 1

<i>Kategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	<i>Kódy</i>
Vymezení muzikoterapie	<i>Muzikoterapie je terapeutická</i>	MT je primárně terapie – ne výchova
		prvořadost terapeutických cílů v MT
		naplnění výchovně vzdělávacích cílů jako možný sekundární efekt MT
		MT provádí školený terapeut (má terapeutické vzdělání a terapeutickou praxi)
		užití MT na školách je sporné
	<i>Uplatnění muzikoterapie ve výchově a vzdělávání</i>	využití hudby neomezené pouze na terapii
		MT působí výchovně (sekundárně)
		prvky MT jako velmi opodstatněné ve výchově a vzdělávání
		v širším pojetí může mít MT výchovně vzdělávací cíle
		někteří učitelé již uplatňují prvky MT v běžných školách
		někteří učitelé se již vzdělávají v MT
		MT jako existující součást režimu alternativních škol
		MT jako součást režimu škol v zahraničí
	<i>Částečná možnost využít muzikoterapii ve výchově a vzdělávání</i>	MT jako inspirace pro pedagogiku
		některé prvky, principy MT lze uplatnit ve výchově a vzdělávání
		závislost možného výchovného působení MT na okolnostech (cíle, zaměření muzikoterapeuta atd.)
		nutnost rozlišení MT v užším a širším významu
		překrývání terapie a výchovy – výchovný efekt terapie, terapeutický efekt výchovy
		druhy MT – psychologicky, medicínsky, pedagogicky orientovaná
		MT se v ČR teprve formuje
	<i>Praktické efekty muzikoterapie</i>	navození pozitivních emočních prožitků
		odplavení, uvolnění negativních pocitů (kontrolované prožívání negativních pocitů)
		možnost rekonstruování dosavadní zkušenosti a zážitku zkušenosti nové

Použité zkratky:

MT – muzikoterapie

ČR – Česká republika

Tabulka č. 2

<i>Kategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	<i>Kódy</i>	
Muzikofiletika – MT ve výchově a vzdělávání	Požadavky na osobnost učitele/lektora	vhodná příprava (zařazení OSV a MT do vzdělávání učitelů)	
		schopnosti učitele pro práci s dětmi	
		učitel se sám rozvíjí	
		učitel není terapeut	
		učitel není psycholog	
		možnost ublížení	
		nevyužívat procesuálně techniky MT	
		muzikoterapeut není učitel	
	Organizační podmínky	časové	
		prostorové	
		omezení skupiny	
		odbornost učitele	
		podpora vedoucích zařízení	
		vhodná spolupráce předmětů, učitelů školy	
		souhlas rodičů	
	Zaměření muzikofiletiky (kategorie cíle obecně)	nutná znalost cíle	
		výchovný cíl může být i terapeutickým	
		výchovný cíl může být sekundárním efektem terapeutického cíle	
		blízkost nebo překrývání cílů MT a muzikofiletiky	
		prvořadost výchovných cílů před znalostními	
		zaměření na potřeby klienta	
		rozvoj osobnosti	
		naplňování cílů RVP	
		Hlavní cíle muzikofiletiky *	estetické a hudební
			osobnostní
	vztahové a sociální		
	Prvky muzikofiletického přístupu	autentičnost	
		doprovázení s respektem	
diskuze bez přesvědčování			
vytvoření bezpečného prostoru			
spojení hudby s divadlem			
zapojení ostatních učitelů či žáků školy			
Přínos muzikofiletiky pro výchovu a vzdělávání		podpora kvality výuky	
	obohacení frontální výuky (o prožitky, reflexi)		
	proměna rigidních forem výuky více k potřebám žáků		
	odhalování nových perspektiv		
	kultivace a rozvoj všech stránek osobnosti		

		podpora vztahů a klimatu ve skupině i škole
		podpora vztahů rodiče – děti
		estetické prožitky jako motivace k uměleckým aktivitám
		řešení pro aktivní odpočinek
		podpora zdravého života

* *Podrobnější rozvedení je uvedeno v textu.*

Použité zkratky:

MT – muzikoterapie

OSV – osobnostní a sociální výchova

RVP – rámcový vzdělávací program

Tabulka č. 3

<i>Kategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	<i>Kódy</i>	
Prvky muzikoterapie v hudební výchově	<i>Kritika výuky poznatků bez prožitku</i>	převaha znalostního pojetí nad prožitkem	
		odtržení znalostí od zkušeností	
		skutečná je výchova prožitkem, zkušeností	
		nevyužité schopnosti žáků	
			nevyužitý potenciál výchovných předmětů
		<i>Souhlas s prvky MT v HV</i>	prvky MT jako obohacení HV
			hudební prožitek je účinnou, přirozenou cestou vv
			již existuje snaha učitelů o zapojení prvků MT do HV
		<i>Úskalí zařazení prvků MT do HV</i>	nutnost definovat prvky MT
			svěbytnost oborů MT a HV
			potřeba nalezení vlastních cest v HV
			osobnost učitele (viz tabulka č. 2)
			organizační možnosti
		<i>Přínos MT pro HV</i>	rozvoj v zanedbávaných oblastech (osobnostní předpoklady žáků)
			nabídka organizačních alternativ
			oživení
			atraktivita
			prožitek nového
			reflexe (nových pocitů)
			tvoření (vlastní hudby)
		interakce	
		psychohygiena	
		prospěšnost pro děti se speciálními potřebami	
		motivace aktivně užívat hudbu ve vlastním životě	
	<i>Doporučení prvků MT do HV</i>	ochutnávka MT technik v HV (ukázky)	
		přednost aktivním formám MT před receptivními	
		více hravých prvků	
		prvky vnášející interakci	
		improvizace	
		objevování hudby různými způsoby	

Použité zkratky:

MT – muzikoterapie

HV – hudební výchova

Tabulka č. 4

<i>Kategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	<i>Kódy</i>	
Hudba a hudební prožitky	<i>Hudba jako součást života</i>	všudypřítomnost zvuků a hudby	
		majetek všech	
		ochuzení života bez hudby	
		hudba jako součást osobní historie	
		hudba jako komerce	
	<i>Různorodost hudebních prožitků</i>	široké spektrum hudebních prožitků	
		závislost na mnoha faktorech	
		důležitost subjektivního vnímání klienta	
		<i>Význam žánru a druhu hudby</i>	žánr je klíč
			významná znalost objektivního působení hudby
	uplatnitelnost téměř jakékoliv hudby		
	závislost výběru na preferencích, potřebách klienta, cíli, technikách, kontextu		
	akceptace jedince skrze akceptaci hudby		
	poznávání jedince skrze poznávání jeho hudby		
	prostředek navázání kontaktu		
	zajímavost nového, jistota známého		
	obohacování novými skladbami		
	souvislost žánru se sociálním a kulturním zázemím jedince		
	souvislost s komunikačními návyky		
	nabídka různého žánru jako stimulace celého spektra kvalit osobnosti		
<i>Působení na osobnost</i>	komplexní vliv na člověka**		
	možnost zaměření na konkrétní oblast		
	mocný nástroj rozvoje osobnosti		

** *Podrobnější rozvedení je uvedeno v textu.*

Tabulka č. 5

<i>Kategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	<i>Kódy</i>	
Osobnostní rozvoj ve vztahu k hudbě a muzikoterapeutickým technikám	<i>Skeptické postoje</i>	není důležité stále měnit osobnost, někdy stačí uspokojení z hudby	
		mohou být podpořeny všechny oblasti života klienta nebo žádná	
		pro učitele není pragmatický analytický pohled	
		<i>Pozitivní postoje</i>	zvýšení kvality života
			komplexní rozvoj osobnostního potenciálu
			celoživotní proces
			podpora aktivního přístupu k životu
			umožnění nemožného
			snížení negativních projevů v chování
		<i>Podmínky</i>	otevřenost klienta hudbě
			výběr cílů
			výběr technik
			délka trvání (dlouhodobé působení)
			osobnost lektora
	<i>Cílové oblasti rozvoje osobnosti</i>	viz níže ***	
		kognitivní oblast	
		volní stránky	
Techniky a prvky muzikoterapie	<i>Výběr technik</i>	výběr individuálně podle zájmu, potřeb K	
		závislost i na preferencích a schopnostech terapeuta	
		přizpůsobení technik cíli (závislost techniky na cílech)	
		porozumění K cíli i technice	
		výběr technik nedirektivní, rozšiřování obzorů	
		pomáhá zaměřit využití H na konkrétní oblasti, k užítku jedince	
		<i>Zmíněné konkrétní techniky</i>	aktivní a relaxační
			práce s dechem
			spojení s pohybem a tancem
			rytmická cvičení
			hra na hudební nástroje
			práce s příběhy
			zpěv a písně
			improvizace
		s kontaktem (ve dvojici, skupině)	
		reflexe	

*** Oblasti shodné jako v kategorii *Hudba a hudební prožitky – působení hudby na osobnost, které jsou vyjmenované v textu a jsou také uvedeny v tabulce č. 6.*

Tabulka č. 6

<i>Subkategorie</i>	<i>Kódy</i>	<i>Indikátory</i>	
<i>Působení hudby a Cílové oblasti rozvoje osobnosti</i>	Emoce (emoční inteligence)	zvyšování vnímavosti, citlivosti, může pomáhat začít cítit, hudba zintenzivňuje prožitky, podporuje prožívání, hloubky cítění	
		orientace ve svém prožívání (poznávat, pojmenovávat, uvědomovat si a prožívat emoce, uvědomovat si jejich změny, proudění)	
		pozitivní emoční prožívání (zábava, pocit pohody, optimismus)	
		radost (z hudby, hluboká radost ze života, radost z úspěchu)	
		podpora regulace emocí	
		exprese emocí	
		psychická podpora (opora)	
		naučit se zacházet s pocity, které zraňují nás i druhé (využít jejich potenciál kreativně směrem, kterým chceme jít)	
		přijímání, akceptování pocitů	
		uvědomění zasutých, potlačených pocitů	
		možnost podstoupit od silných emocí a vidět je z nadhledu	
		integrace potlačených pocitů	
		Komunikace a řeč	hudba umožňuje komunikovat, hudba je kanálem (prostředkem) pro komunikaci když nelze komunikovat slovy
			možnost rozvinout jinak nemožné komunikační vzorce
rozvoj komunikace se sebou, svým tělem, s druhými, se světem, s duchovnem			
hudbou lze vyjadřovat důležitá poselství			
hudbou je možné sdílet a dávat			
hudba jako prostředek navázání kontaktu u nespolupracujících klientů			
Sociální aspekty (sociální inteligence)	řečová oblast: tvorba slov, výslovnost, chápání situací, rozvoj komunikace, rytmus řeči, fonace, artikulace		
	kreativita ve vyjadřování		
	hudba je sociálním fenoménem, podporuje sociální aspekty		
	hudba umožňuje prolamovat bariéry		
	přináší spoluprožívání, sdílení		
	pomáhá rovnosti mezi lidmi		
	hudba podporuje vlídnost a porozumění		
	stimuluje sociální postoje, empatii, soucit, spolupráci		
usnadňuje orientovat se mezi druhými			
Motivace	najít si místo ve společnosti		
	rozvoj sociálních dovedností: navázání kontaktu, podpora sebe sama ve vztahu, podpora vztahů s druhými, sociální učení (od sebe navzájem)		

		k pozitivnímu prožívání života
		k činnosti (povzbuzení ke cvičení, terapeutickým nebo výchovně vzdělávacím aktivitám)
		zvýšení motivace k hudebním aktivitám ve vlastním životě
		k sociálnímu kontaktu s druhými
		ke spolupráci
	Etické aspekty	posílení osobních hodnot (láskyplnost, odvaha apod.)
		posílení nadosobních hodnot (hrdost k národu apod.)
		utváření postojů
		utváření charakteru
		utváření pohledu na svět, vnímání sebe sama i druhé
	Estetické aspekty	zvýšování umělecké a estetické citlivosti, rozvoj vnímání estetického rozměru
		zprostředkování krásna
		uvědomění krásy života
		rozvoj hudebních vloh
	Léčivý, harmonizující efekt	hudba harmonizuje, léčí
		nalezení odmítaných, dříve neviděných či nepříjatých, zavrhaných částí a jejich integrace, integrace osobnosti na všech úrovních
		harmonizace osobnosti, obnova vnitřní harmonie (harmonie v hudbě pomáhá obnovovat vnitřní harmonii)
		proměna chaosu v řád pomocí hudby
	Kolem „já“ organizované procesy	sebezpoznání, prostředek poznání intrapsychických procesů, pochopení, jaký jsem
		sebeuvědomění, vnímání sebe, vnímání svého prožívání, uvědomění zaměření své osobnosti
		hudba podporuje nalezení své přirozenosti
		sebezkušenost
		seberealizace
		zvýšení sebevědomí, zvýšení sebehodnoty
		posilování sebedůvěry být takový jaký jsem
		nacházení nových cest sebevyjádření, projevoování se (exprese)
		seberozvoj, nacházení, v čem se člověk chce rozvíjet
		osamostatnění
		budování zdravých postojů, vztahu k sobě, vztahu se sebou
	Tělo a fyziologické procesy	vliv hudby na fyziologické procesy, znát objektivní kvality hudby a působení na člověka, jak působí na buňky v těle (to co má rád nemusí pomáhat)
		vliv hudebních aktivit (od malička) na strukturu mozku a osobnost
		působení hudebních aktivit na nervovou soustavu, podpora činnosti mozku, spolupráce obou hemisfér
		vnímat více své tělo, poznávat jak funguje fyzicky i psychicky, vnímání rytmu v těle, rozvíjet tělesné prožívání

		pocitování proudění síly v těle
		přijímání svého těla
		rozvoj kondice
		rozvoj pohybových schopností, hrubé a jemné motoriky
		zbystření a zjemnění vnímání
		uvědomění a nácvik dýchání (při zpěvu)
		fyziologické držení těla
	Relaxace a uvolnění	uvolnění napětí, stresu
		odpoutání od předešlé činnosti
	Přirozená kázeň	tlumení projevů ega
		nenucené respektování pravidel
		kázeň
	Kognitivní oblast	koncentrace, pozornost
		podpora inteligence (IQ)
		myšlení (odhaluje možnosti práce s myslí)
		představitivost
		kreativita
		paměť, zejména krátkodobá
		učení
		schopnost rozhodování, výběru
		vnímání řádu v životě
		odhalování možností, dosud nepoznaného
		diferencovanost hudby i reality
		uvědomění různých částí osobnosti a různost lidí
		uvědomění pestrosti prožívání (vnitřního života)
		stimulace (překonání útlumu)
	Volní stránky	schopnost následovat cíl
	Spirituální aspekty	odhalování toho, co nás přesahuje

Tabulka č. 7

<i>Kategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	<i>Kódy</i>
Osobní vztah k hudbě a muzikoterapii	<i>Muzikoterapie jako stálý zdroj osobnostního růstu</i>	hudební prožitky a muzikoterapie jako prostředek, součást dalšího osobního rozvoje ve všech směrech (osobnost, znalosti, dovednosti)
		nové podněty pro sebepoznání, porozumění, jak funguji, chápání sebe, uvědomění, co potřebuji a jak si o to říci
		rozšiřování poznávání hudby a jejích zákonitostí, učení nových hudebních dovedností
		poznávání těla, hluboké prožívání těla, víra v kompetenci těla
		nové úhly pohledu na svět
		vnímání toho, co mě přesahuje, vnímání života
		prostředek motivace
		prohloubení vztahů, pochopení druhých a dorozumění s nimi
	<i>Význam pro osobní identitu a seberealizaci</i>	součást osobní identity
		dosažení nehudebních cílů hudbou (na sociální úrovni)
		možnost sebevyjádření
		podpora sebedůvěry
		prostředek seberealizace
		součást profesního života
		<i>Emočně pozitivní prožitky</i>
láska (k hudbě, životu)		
úžas nad tajemstvím hudby		
dodání optimismu		
krása (tónů a harmonií)		
intenzita prožívání		
inspirace		
	svoboda	
	pocit smysplupného využití času	
<i>Relaxace a psychohygiena</i>	snížení, eliminace stresu	
	uvolnění pocitů, emočního napětí hudbou	
	uvolnění nevědomých obsahů hudbou	
	prostředek hluboké relaxace, uvolnění	
	harmonizující, léčivý efekt	
	nabíjení se	
<i>Pomoc v profesním a osobním životě</i>	prostředek profesního uplatnění	
	finanční ohodnocení	
	naplňování etických záměrů	
	prospěšnost muzikoterapie pro klienty	

		pomoc hudby v náročné životní situaci (hudba jako udržovatel pozitivního přístupu)
		nacházení konstruktivních řešení problémů
		životní rovnováha a stabilita

Příloha č. 5

Ukázky vyplněných dotazníků k výzkumné sondě

Dotazník č. 1

1. Muzikoterapie obvykle sleduje terapeutické cíle. Mě by však zajímalo, jaké možnosti má podle vás muzikoterapie ve výchově nebo vzdělávání?

Osobně si myslím, že výchovný cíl může být i cílem terapeutickým. Samozřejmě může být i sekundárním efektem primárně terapeutického cíle. Vždy jde o to, vědět, kam a proč v muzikoterapii směřujeme. Např. při práci s dětmi s poruchami chování může být terapeutickým cílem zažití pevných výchovných mantinelů, které nejsou ani přehnané ani nedostačující. Často se do etopedické péče dostávají děti, které ve své rodině buď nezažily žádné limity nebo byly tyto limity přehnané (např. týrání, neadekvátní fyzické tresty apod.). V muzikoterapeutickém procesu může dojít k rekonstruování dosavadní zkušenosti a zážitku zkušenosti nové, kde výchovné limity existují a mohou být jiné než se kterými se doposud děti setkaly.

Jako sekundární efekt vnímám takovou situaci, kdy v muzikoterapii primárně směřujeme k jinému terapeutickému cíli, ale efekt změny osobnosti se projeví i ve změně chování. Např. při práci s neurotickými pacienty může dojít k nalezení zdroje psychického onemocnění pomocí psychodynamické muzikoterapie a následně pomocí kognitivně behaviorální muzikoterapie může dojít ke změně chování (např. při fobiích).

V podstatě každá úspěšná muzikoterapeutická intervence může svým způsobem ovlivnit chování klienta a tedy sekundárně na něj působit výchovně.

Ve své praxi se zaměřuji především na cíle psychoterapeutické nebo rehabilitační. Primárně výchovný cíl jsem měl za dobu 13 let pouze jednou. Bylo to u chlapčka, kde mělo jít původně o rozvoj pohybu spastických končetin. V muzikoterapeutickém procesu se však ukázalo, že problém není pouze v hemiparéze, ale především v tom, že chlapec nerespektuje přání a požadavky rodičů a je nevladatelný. Z tohoto důvodu skončil v ústavním zařízení, pod záminkou tělesného postižení. Ve chvíli, kdy jsme se v rámci muzikoterapeutické intervence soustředili na chování chlapce a došlo k výrazným žádoucím změnám, rodiče si jej vzali zpět domů.

2. Kdybychom chtěli uplatnit muzikoterapii v pedagogické praxi, a využít tak potenciál hudby pro výchovu a vzdělávání, jaká by měla tato muzikoterapie být?

Narozdíl od jiných kolegů zastávám názor, že muzikoterapie jako taková v pedagogické praxi i nadále musí sledovat terapeutické cíle. Nejlépe si to ukážeme na příkladu, kdy je při pedagogickém zařízení zaměstnaný muzikoterapeut, který usnadňuje integraci dětí s postižením nebo psychickým onemocněním do školního prostředí.

Další možností je využití muzikoterapeutických postupů přímo v pedagogickém procesu. Tímto využitím se obecně zabývá artefiletika Jana Slavíka a nově její odnož muzikofiletika definovaná Janou Weber a Svatavou Drlíčkovou. Jde o to, co z principů muzikoterapie můžeme uplatnit ve výchově a vzdělávání. Pedagogika se může muzikoterapií inspirovat. Podobně, jako se muzikoterapie inspiruje některými pedagogickými koncepcemi.

3. Hudební výchova na školách má většinou spíše vzdělávací než výchovný charakter, to znamená, že většinou jde o hudební znalosti nebo dovednosti spíše než o rozvoj osobnostních kvalit, charakteru, postojů apod. Co si myslíte o možnosti využívat prvky muzikoterapie jako součást hudební výchovy?

Myslím si, že je vždy velice dobré, aby se rigidní formy výuky proměňovaly ve vztahu k potřebám žáků. Izolované využití některých muzikoterapeutických technik v hodinách hudební výchovy může přinést oživení i rozvoj osobnostních předpokladů žáků. Učitel by však neměl být terapeutem a neměl by se pouštět do procesuálního využití muzikoterapeutických technik. Tím by se totiž stal nekvalifikovaným “terapeutem” a naplňoval by jiné cíle, než by v rámci školního prostředí měl.

4. Jaký vliv má podle vás hudba na osobnost klienta (dítěte nebo dospělého)?

Původní význam hudby, který byl především součástí slavností a náboženských rituálů se postupně přesunul do oblasti “užitkové”. Což si myslím, že není špatné, jen v muzikoterapii bychom si měli být vědomi tohoto posunu. Jak uvádí ve svém výzkumu americká muzikoterapeutka Darrow, mnoho lidí si svůj život bez hudby nedovede představit (a to dokonce i lidé se sluchovým postižením, pokud se identifikují s majoritní společností).

Hudba se stává průvodcem našeho života a utváří naši hudební historii. Každé životní období můžeme s nějakou hudbou propojit (např. hudbou, kterou poslouchali rodiče, když dítě bylo ještě v bříšku; hudbou, která hrála z rádia v určitém období; hudbou, se kterou se žáci setkávají ve škole; hudbou, která provází pubertu; hudbou, která je na svatbách, pohřbech; hudbou, která je součástí partnerského vztahu apod.).

Zajímavostí jistě je, že když člověk sám hraje na hudební nástroj (v muzikoterapii často bez předchozí zkušenosti), projikuje do této hudby mnoho informací. Hudba se stává prostředkem komunikace, prostředníkem k poznání intrapsychických procesů a z hudby můžeme analogicky usuzovat na chování hrajícího v běžném životě. Změny v hudebních neškolených improvizacích, pak mohou předznamenávat změny v životě klienta.

Hudba ovlivňuje člověka v jeho bio-psycho-socio-spirituální jednotě. Působí v oblasti emocí, vnímání, myšlení a ovlivňuje jeho chování.

5. Jak podle vás souvisí rozvoj hudebnosti člověka s procesem utváření jeho osobnosti?

Když se člověk učí hrát na hudební nástroj, trvá to většinou řadu let spojených s každodenní pílí. Ve výsledku se pak stane např. klavíristou. Nejen, že je těmito roky ovlivněna jeho budoucí profese, ale celkově se proměňuje osobnost tohoto člověka ve všech oblastech. Podobně je tomu v muzikoterapeutickém procesu, který není jednorázovou intervencí. Na podkladě vztahu mezi klientem a muzikoterapeutem dochází k postupné změně v osobnosti klienta, ale i muzikoterapeuta.

6. Co si myslíte o využití muzikoterapeutických technik a hudebních prožitků pro rozvíjení osobnostních kvalit člověka?

Hudba svojí nonverbální podstatou napomáhá určité rovnosti mezi lidmi. Poslech hudby a hudební improvizaci zvládají i lidé s poruchou autistického spektra nebo s hlubokým mentálním postižením. Hudba jim může pomoci rozvinout jinak nemožné komunikační vzorce. Dobře vedené hudební intervence mohou pomoci klientům např. zvýšit jejich sebevědomí (např. ve chvíli, kdy se klient v hudební komunikaci při improvizaci na hudební nástroje může stát dominantním. Terapeut se nechá vést hudebním sdělením a reaguje na něj. Klient si může zažít něco, co mu v běžném životě chybělo. On je ten, kdo udává směr dialogu, byť hudebního).

Důležité je vědět, v čem potřebuji klienta podpořit, jaký je cíl muzikoterapie. Tomu pak přizpůsobujeme jednotlivé techniky. Jinými slovy, měli bychom vědět, proč něco děláme, kam směřujeme a jak toho dosáhneme. Hudba je kouzelná v tom, že je sama svojí podstatou velice motivující a přitom všudypřítomná. Pokud se chcete zbavit vizuálního podnětu, můžete zavřít oči, ale sluch se nedá vypnout. Slyšíme stále, i ve spánku.

7. Co vás osobně vede k práci s hudbou?

Hudbu vnímám jako důležitou součást svého života osobního i profesního. Ve vztahu k mé hudební historii bylo mnoho mezníků, kdy mi hudba v životě pomohla a spoluvytvářela moji osobnost. O tom bych se zde ale nechtěl zmiňovat.

Jsem rád, že něco tak kouzelného jako je hudba mohu využívat ve své práci a žasnout, co všechno hudba nabízí a co o ní ještě nevíme a postupně se dozvídáme.

Dotazník č. 2

1. Muzikoterapie obvykle sleduje terapeutické cíle. Mě by však zajímalo, jaké možnosti má podle vás muzikoterapie ve výchově nebo vzdělávání?

Jako součást vzdělávacího procesu může významně obohatit frontální výuku o čas strávený komunitnějším způsobem, zaměřený na sebepoznávání, spolubytí a komunikaci se spolužáky a učiteli.

Působí muzikoterapie také výchovně?

Ano, kultivuje osobnost. Posiluje sebevědomí dětí, diferencuje vnímání emocí svých i emocí druhých lidí. Starší děti mohou lépe pochopit prožívání rodičů, motivaci ke stanovení hranic atd.. Je možné např. zážitkem krásna v přijímajícím prostředí motivovat děti k uměleckým aktivitám..

Může se muzikoterapie nějak uplatnit ve výchovně-vzdělávacím procesu?

Umožňuje bezprostřední prožívání emočně a sociálně významných situací a jejich následnou reflexi. To může přispět ke zlepšení emoční regulace, sociálních schopností dětí, klimatu ve třídě..

Může mít muzikoterapie výchovně-vzdělávací cíle?

Ano, viz výše..

Jaké cíle sledujete ve své muzikoterapeutické praxi vy, na co se zaměřujete?

Při své práci s dospělými duševně nemocnými klienty se zaměřuji na práci s emocemi a rozvoj sociálních dovedností. Dále na zprostředkování lásky k hudbě či umění a potažmo získání pozitivnějšího pocitu prožívání světa.

2. Kdybychom chtěli uplatnit muzikoterapii v pedagogické praxi, a využít tak potenciál hudby pro výchovu a vzdělávání, jaká by měla tato muzikoterapie být?

Jaké cíle by měla sledovat? Na jaké oblasti života klienta nebo skupiny by se měla zaměřovat?

- Rozvoj osobnosti
- Poznávání emočního prožívání
- Kultivace exprese emocí a jejich regulace
- Rozvoj komunikačních dovedností
- Podpora motivace k sociabilitě
- Zlepšení třídního klimatu
- Motivace k uměleckým a seberozvojovým aktivitám
- Poznávání hudby a hudebních aktivit (tedy i např. hudebně – pohybových – cílem může být i rozvoj pohybových schopností, prožívání vlastního těla..)

Jaké organizační podmínky by měla splňovat?

1x týdně, blok 1,5 hodiny, ve velké místnosti s možností pohodlného sezení na podložkách či židlích, s přístupem k nástrojům či reprodukováné hudbě..

3. Hudební výchova na školách má většinou spíše vzdělávací než výchovný charakter, to znamená, že většinou jde o hudební znalosti nebo dovednosti spíše než o rozvoj osobnostních kvalit, charakteru, postojů apod. Co si myslíte o možnosti využívat prvky muzikoterapie jako součást hudební výchovy?

Je to výborná možnost, jak v rámci relativně odpočinkového předmětu učit děti to, co jinde není možné stihnout (cíle

viz výše). I s hudbou zařazenou do osnov mohou děti zažívat nové pocity a reflektovat je, zkusit tvořit vlastní hudbu, v rámci hudebních hříček interagovat s ostatními..

4. Jaký vliv má podle vás hudba na osobnost klienta (dítěte nebo dospělého)?

V čem vidíte hlavní přínos hudby pro člověka?

Přirozené zprostředkování krásna, hluboké prožívání radosti ze života.

Jak hudba člověka ovlivňuje? Jak hudba působí na lidskou osobnost? Jaké vyvolává prožitky?

Ovlivňuje jej v oblasti emoční a estetické, samozřejmě také fyziologicky. Může harmonizovat či naopak “dysharmonizovat” emoce, estetické cítění a fyziologické procesy. Co se týče osobnosti, především ovlivňuje emoční prožívání jedince a v terapii či při výuce je tento proces možné zaměřit k užitku jedince, tedy k diferenciaci, regulaci, expresi, poznávání, pojmenovávání a uvědomování si prožívání emocí. Může zvyšovat také motivaci k hudebním či jiným aktivitám, rozvoji nebo k pozitivnímu prožívání života. Některé hudební náměty mohou posilovat nadosobní hodnoty, jako je např. hrdost k národu, nebo osobní hodnoty, jako je láskyplnost či odvaha. Prožitky vyvolává hudby na celé škále emocí, v terapii je možné využít hudbu k navození pozitivních prožitků (radost, relaxace, energizace..) či ke kontrolovanému prohloubenému prožívání negativních pocitů (úzkost, smutek, hněv, napětí, beznaděj..) směřujícího k jejich odplavení.

Které oblasti osobnosti klienta jsou nejvíce stimulovány při práci s hudbou?

Emoce, charakter, sociální postoje.

Jakou roli podle vás hraje hudební žánr? Z hlediska schopnosti oslovit klienta různého věku a temperamentu, také z hlediska schopnosti působit na osobnost apod.

Určitě je dobré na začátku kontaktu s klienty či s dětmi zvolit hudbu – žánr, písně, které jsou dětem známé a mají je rády (ideálně si je vyberou, přinesou, zahrají). Tím ukazují otevřenost jejich světu a navazují vztah. Poté si klienti/děti mohou vybírat hudbu i nadále, po dohodě s terapeutem/učitelem je možné jim přinášet nové skladby či písně.. Často lidé rádi poznávají nový hudební žánr, nové písně, ale současně je jakousi jistotou vracet se k tomu nejznámějšímu, nejoblíbenějšímu. Pracovat se tedy dá s jakoukoliv hudbou dle preferencí klienta, nezávisle na věku, pohlaví atd..

5. Jak podle vás souvisí rozvoj hudebnosti člověka s procesem utváření jeho osobnosti?

Když se člověk věnuje hudbě (často nebo pravidelně hraje nebo zpívá či poslouchá hudbu apod.) nebo se účastní hudebních technik (např. v rámci muzikoterapie), mění se jeho osobnost? Pokud ano, jak? V jakých oblastech?

Osobnost člověka se mění, jestliže je ke změně otevřený a motivovaný. Jestliže chce na sebe hudbu nechat působit, může si plněji uvědomit možnost prožívání pozitivních emocí, diferencovanost hudby i reality, své prožívání i schopnosti. Přes rozvoj konkrétní hudební dovednosti také může zažívat pocity úspěchu a tím i další motivace a zvýšení pocitu sebehodnoty.

Máte s tím nějakou zkušenost?

Ano, co se týče změny u klientů, osvědčuje se dobrovolná docházka do skupin a přirozený, nedirektivní a individuální přístup k rozvoji osobnosti každého jednotlivce. To umožňuje výše popsané pokroky.

6. Co si myslíte o využití muzikoterapeutických technik a hudebních prožitků pro rozvíjení osobnostních kvalit člověka?

Jakou hudbu nebo jaké techniky lze pro tento účel používat?

To je velmi individuální, záleží právě na osobnosti klienta. Techniky vybírám podle terapeutických cílů. Především jde

o to, aby klient techniku přijal a porozuměl jí i cíli se kterým byla vybrána. Např. při zpracování hněvu můžu klientovi vysvětlit, že mu může pomoci bubnování, protože aktivně dynamicky vyjádří a odplaví emoci. Mohu mu např. říci, že bude bubnovat 3x s přestávkami, kdy si popovídáme o jeho prožívání, aby jej hněv nezahltl a dle obsahu sdělení budeme přizpůsobovat další práci. Jindy může bubnovat intenzivněji, protože takové nebezpečí nevnímám já ani klient.. Ve složitější situaci může např. vyprávět svou zkušenost a podmalovávat jí hrou na různé nástroje dle charakteru emoce.. Je to vždy vysoce individuální, jedna a ta samá technika by vždy měla být přizpůsobená aktuální potřebě klienta, tedy principy jsou zachovány, ale liší se v jednotlivostech. Sociální techniky jsou opět jiné, spíše s nimi mám zkušenost, že je zadávám podobným způsobem, tak jak se osvědčí. Např. se mi pro navázání kontaktu, rozvoj empatie, pocitu emoční i tělesné blízkosti osvědčila technika, kdy se dva klienti drží za ramena, mají zavřené oči, nejprve sladí dech, poté naleznou společný tón a ve třetí fázi hlasově improvizují. Většinou potom zkusíme skupinovou hlasovou improvizaci. Ve skupině techniky obměňuje méně než při individuální práci, přesto se ale přizpůsobuji jednotlivcům ve skupině, mohou si volit intenzitu a podobu účasti v procesu, tedy např. u první techniky se nemusí držet za ramena, když je jim to nepříjemné, vynechají třetí fázi, volí si délku a intenzitu kontaktu, mají také možnost odmítnout techniku jako takovou či jí za sebe přerušit nebo jen poslouchat. Důležité je ponechat klientům svobodu v rozhodování o účasti v procesu, většinou se mnohem lépe zapojují.

Které oblasti života klienta mohou být podpořeny pomocí muzikoterapeutických technik?

Emoční, sociální.. Je možné pracovat na téměř jakémkoliv zakázce klienta, která se týká jeho celkového osobnostního rozvoje..

Které osobnostní kvality, schopnosti, dovednosti mohou být rozvíjeny?

Charakter, postoje, motivace, emoce, vůle, sociální dovednosti, dále psychické funkce: paměť, pozornost, myšlení, učení.., pohybové schopnosti – hrubá, jemná motorika..., prožívání a poznávání vlastního těla atd..

Můžete, prosím, krátce popsat nějaký případ ze své praxe?

Tři roky jsem měla ve skupinové terapii pána s duální diagnózou paranoidní schizofrenie a aspergerův syndrom. Zpočátku byl uzavřený, emoce projevoval pouze opatrně, po mnoha hudebních improvizacích si dokáže uvědomit, projevit a zpracovat emoci, komunikuje se skupinou, pokouší se naslouchat druhým. Zpočátku pouze mechanicky opakoval motiv, který jej napadl jako první a nebyl se schopen přizpůsobit skupině. To je nyní mnohem lepší, naslouchá, než začne hrát. Výrazně se také zlepšily jeho pohybové dovednosti (pohybově jsme improvizovali ke hře na bubny, učila jsem skupinu základy nejznámějších tanců..)

7. Co vás osobně vede k práci s hudbou?

Co vám hudba nebo práce s hudbou osobně přináší? Proč je pro vás v životě důležitá?

Radost, lásku k životu, "baví" mě učit se nové hudební dovednosti a přinášet radost ostatním lidem.

Vyskytly se takové hudební prožitky, které ve vás vyvolaly nějaké vnitřní změny? Které by vás motivovaly k osobnímu růstu?

Ano, např. při hudební improvizaci na klavír odehrávám své pocity, ve většině negativní, které po čase ztratí svou naléhavost a intenzitu a krása jednotlivých tónů či harmonií mi opět dodá optimismu. Práce s hlasem zase umožňuje hluboké prožívání a poznávání vlastního těla a víru v jeho kompetenci – jejím důkazem je někdy hezký tón...)

Seznam použité literatury

1. Aigen, K. *Paths of Development in Nordoff-Robbins Music Therapy*. Gilsum: Barcelona Publishers, 1998. ISBN 1-891278-03-7
2. Aldort, N. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh, 2010. ISBN 978-80-7252-287-3
3. Alvin, J., Warwick, A. *Music Therapy for the Autistic Child*. New York: Oxford University Press Inc., 1991. ISBN 0-19-816276-6
4. Barnetová, I. *Osobnost a spiritualita. Souvislosti spirituality a osobnostních typů*. Brno, 2008. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie. Dostupné také z: https://is.muni.cz/th/175095/fss_b/Bakalarska_prace.pdf
5. Berendt, J., E. *The World is Sound, Nada Brahma: Music and the Landscape of Consciousness*. Vermont, Rochester: Destiny Books, 1991. ISBN 0-89281-318-0
6. Brožová, M. *Hudba 20. století v hudební výchově na střední škole – didaktické zpracování vybraných skladeb na základě integrace hudebně didaktických a hudebně terapeutických postupů*. Plzeň, 2012. Diplomová práce. Západočeská Univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra hudební kultury. Dostupné také z: <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/handle/11025/2478/Diplomova%20prace.pdf?sequence=1>
7. Bruscia, Kenneth E. *Defining Music Therapy*. Gilsum NH: Barcelona Publishers, 1998. ISBN 1-891278-07-X
8. Capra, F. *Tao fyziky*. Praha: DharmaGaia, 2003. ISBN 80-7287-066-1
9. Cattin, G. *Music of the Middle Ages*. New York, USA; Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 1984. ISBN 0-521-24161-8 hard cover, ISBN 0-521-28489-9 paperback. Dostupné také z: <http://books.google.cz/books>
10. Drapela, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-606-3
11. Dupuche, J. R. *Abhinavagupta, The Kula Ritual. As elaborated in Chapter 29 of the Tantraloka*. Delhi: Motial Banarsidass Publishers, 2006. ISBN 81-208-1979-9
12. Einstein, A., Infeld, L. *Fyzika jako dobrodružství poznání*. Praha: Aurora, 2000. ISBN 80-7299-020-9
13. Fajfrová, J. *Kvalita v praxi českých muzikoterapeutů*. Praha, 2010. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, Katedra řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích.
14. Felber, R., Reinhold, S., Stückert, A. *Muzikoterapie. Terapie Zpěvem*. Hranice: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-24-6
15. Franěk, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7
16. Goldman, J. *Healing Sounds*. Rochester, Vermont: Healing Arts Press, 2002. ISBN 089281993-6

17. Grof, S. *Nové perspektivy v psychiatrii a psychologii*. Břeclav: Moraviapress, 2007. ISBN 978-80-86181-83-7
18. Grof, S. *Psychologie budoucnosti*. Praha: Perla, 2004. ISBN 80-902156-6-1
19. Gulová, L., Šíp, R. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4
20. Hanzlová, E. *Prožitok – zážitek – zkušenost v estetické výchově*. Brno, 2013. Diplomová práce. Masarykova Univerzita, Fakulta filozofická, Ústav hudební vědy. Dostupné také z: http://is.muni.cz/th/178929/ff_m/Hanzlova_Prozitek_v_EV.pdf
21. Heisenberg, W. *Část a celek*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-216-4
22. Holzer, L., Drlíčková, S. *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3323-3
23. Jůva, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0
24. Kantor, J., Lipský, M., Weber, J. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9
25. Komenský, J. A. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948. Dostupné také z: http://monoskop.org/images/3/3e/Komensky_Jan_Amos_Didaktika_velka_3_vydani_1948.pdf
26. Koukolík, F. *Lenochod a vesmír. O hvězdách, atomech, životě a vědcích*. Praha: Vyšehrad 1995. ISBN 80-7021-155-5
27. Krutina, J. *Uvědomění vědomí. Vidžňána Bhajrava*. Praha: Krutina-Vacek, 2010. ISBN 978-80-904439-6-9
28. Krček, J. *Musica Humana. Úvod do muzikoterapie, která vychází z anthroposofie Rudolfa Steinera*. Hranice: Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-50-5
29. Linka, A. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria, 1997. ISBN 80-901834-4-1
30. Lipský, M. *Podpůrná vývojová muzikoterapie u dětí od tří měsíců do tří let*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie.
31. Marek, V. *Hudba jinak*. Praha: Eminent, 2003. ISBN 80-7281-125-8
32. Marek, V. *Tajné dějiny hudby*. Praha: Eminent, 2000. ISBN 80-7281-037-5
33. Mazánek, J. *Mantry. Přehled nejužívanějších manter*. Olomouc, Fontána, 2003. ISBN 80-7336-045-4
34. Pals, L. *The Human Being as Music*. Stourbridge: The Robinswood Press, 1992. ISBN 1-869981-46-4
35. Pavlicevic, M. *Music Therapy in Context. Music, Meaning and Relationship*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2005. ISBN 1-85302-434-1
36. Pelikán, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2
37. Pelikán, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4

38. Pelikán, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8
39. Pipeková, J., Vítková, M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7
40. Příbyl, P. W. *Explicace zlatého řezu v estetice*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta, Seminář estetiky. Dostupné také z: https://is.muni.cz/th/217584/ff_b/bakalarska_prace_pribyl.txt
41. Romanowska, B. A. *Muzikoterapie. Ladičky a léčení zvukem*. Frýdek-Místek: Alpress, 2005. ISBN 80-7362-067-7
42. Ruiter, D. *Harmonic Overtones. Magical Vibrations in Voice nad Music*. Havelte/Holland: Binkey Kok Publications, 2003. ISBN 90-74597-58-0
43. Říhová, J. *Vliv hudby na člověka*. Brno, 2011. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra hudební výchovy. Dostupné také z: https://is.muni.cz/th/327391/pedf_b/DP_text.pdf
44. Sankarananda. *The Yoga of Kashmir Shaivism. Consciousness is everything*. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers, 2006. ISBN 81-208-2699-X
45. Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
46. Slavík, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3
47. Slavík, J. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky*. Univerzita karlova v Praze: Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8
48. Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S. *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2
49. Stecher, Ch. *Mantry, řeč bohů*. Olomouc: Fontána, 2003. ISBN 80-7336-096
50. Strouhal, M. *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0
51. Šimanovský, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-339-0
52. Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
53. Valenta, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Praha: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X Dostupné také z: http://www.aisis.cz/archiv/publikace/osv_a_jeji_cesty_k_zakovi.pdf
54. Valenta, J. *Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha: Agentura Strom a AISIS, 2000. ISBN 80-86106-08-X
55. Vališová, A., Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357
56. Zeleiová, J. *Muzikoterapie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-7367-237-9

57. Weber, J. *Muzikoterapie, hudební výchova a dospívání. K problematice iniciace zájmu dospívajících o hudební výchovu*. Praha, 2009. Disertační práce. Fakulta pedagogická, Katedra hudební výchovy.
58. Wolinsky, S. *Kvantové vědomí. Praktická příručka kvantové psychologie*. Ústí nad Labem: Paprsky, 2007. ISBN 978-80-9035-536-1

Časopisy

1. Amrhein, Ch. Náda Brahma – „Svět je zvuk“. *Dotek*. 2009, č. 9.
2. Drlíčková, S. Muzikofiletika. *Arteterapie*, 2014, č. 34, v tisku.
3. Gerlichová, M. Muzikoterapeutická metoda IKAPUS. *Arteterapie*. 2009, č. 17.
4. Lipský, M. Zvuk a hudba jako prostředek muzikoterapeutického působení na lidský organismus. *Speciální pedagogika*. 2002, č. 3.
5. Obermajerová-Šramlová, M. Zpívejte dětem už v bříšku. *Napsáno životem. Pravdivé příběhy*. 2014, č. 1.
6. Sting. Music and Silence. *Resurgence*. 1998, November/December, No 191.
7. Šramlová, L. Alikvotní zpěv a některé jeho léčebné účinky. *Arteterapie*. 2007, č. 13.
8. Šramlová, M. Prozpívejte se mateřstvím – budete prospívat. *Arteterapie*. 2007, č. 14.

Internetové odkazy

Abhinavagupta. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, June 2013 [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Abhinavagupta>

Abrams, B. *Musica Humana. When Music breaks the Sound barrier in Music Therapy* [online pptx]. [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: <http://www.healthhumanities.org/documents/AHRC-Health-and-Music-Workshop-Brian-Abrams.pdf>

Biernátová, O., Skůpa, J. Bibliografické odkazy a citace dokumentů dle ČSN ISO 690 (01 0197) platné od 1. dubna 2011. In: *Citace.com* [online]. © 2004-2014 [cit. 2014-04]. Dostupné z: <http://www.citace.com/dokumenty.php>

Boethius. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 10. 12. 2013 [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Boethius>

Brahmá. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 8. 4. 2012 13:50 [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Brahmá>

Cichá, M. O limbickém systému v širších souvislostech. In: *Wiki. E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc* [online]. 14. 4. 2013 [cit. 2014-04-12]. Dostupné z: <http://pfyziollfup.upol.cz/castwiki/?p=4916>

Dialog. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 13. 1. 2014 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dialog>

Drlíčková, S. Muzikofiletika. *Muzikoterapie, arteterapie, Svatava Drlíčková* [online]. © 2013 [cit. 2013-12-01]. Dostupné z <http://www.svatavadrlickova.cz/clanky/muzikoterapie/muzikofiletika-a-muzikoterapie.html>

Emoto, M. The Hidden Messages of Water. *Supersonsciousness. The voice for Human Potential* [online]. © 2004 [cit. 2014-03-30]. Dostupné z: <http://www.superconsciousness.com/topics/environment/hidden-messages-water>

Gandalf. In: *Ontola.com* [online]. 16. 4. 2007 [cit. 27. 4. 2014] Dostupné z: <http://www.ontola.com/cs/di/jaka-je-frekvence-vnimaneho-zvuku-u-cloveka-u-delf>

Goldman, J. Zvuková rezonance. *Baraka* [online]. č. 4, 1989 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: http://www.baraka.cz/Baraka/b_4/b_4_zvukova_rezonance.html

Gottwald, F. T., Ratsch, Ch. Šamanské vědy. *Doktorka.cz* [online]. 3. 2. 2000 00:00 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://psychologie.doktorka.cz/druhy-mozkovych-vln-stav/>

Hans Jenny (cymatics). In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 18 December 2013 [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Hans_Jenny_\(cymatics\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Hans_Jenny_(cymatics))

Harmonie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, 9. 3. 2013 05:11 [cit. 2014-03-14]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Harmonie>

Harmony. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, 4. 3. 2014 13:59 [cit. 2014-03-14]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Harmony>

Hirai, T. Léčba zenovou meditací (1997). *Stavy vědomí. Alfa aplikace* [online]. © 2013 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://www.alfa-aplikace.cz/stavy-vedomi/>

Holismus. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 10. 2. 2014 [cit. 2014-04-01]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Holismus>

Hudba pravěku. *E-Gybon* [online e-learning]. 29. srpen 2008, 12.10 [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://moodle.gybon.cz/mod/resource/view.php?id=221>

Chladního obrazce. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, naposledy editováno 9. 9. 2013 v 14:38 [cit. 2014-03-19]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Chladního_obrazce

Ilntchi, G. Musica mundana, Aristotelian natural philosophy and ptolemaic astronomy. *Early Music History: Cambridge Journals* [online]. 04 September 2002, Cambridge University Press, vol. 21/October 2002, pp 37-74 [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=118007>

Kher, G. K. A glimpse into Abhinavagupta's ideas on aesthetics. *Saints and sages. Ancient and Modern Ascetics in Kashmir* [online]. [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: <http://www.ikashmir.net/abhinavagupta/article4.html>

Klein, J. Boethius and musica mundana. *Jeff Klein – Ethnomusicologist* [online]. [cit. 2014-02-09] Dostupné z <http://jfkmusichistory.blogspot.cz/2009/10/boethius-and-musica-mundana.html>

Kolektiv autorů. Pythagoras ze Samu. *Quido magazín. Osobnosti* [online]. [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: <http://www.quido.cz/osobnosti/pythagoras.htm>

Kupka, M. Změněné stavy vědomí – obecná perspektiva. In: *Wiki. E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc* [online]. 9. 5. 2011 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://pfyziollfup.upol.cz/castwiki/?p=893>

Kurt Hahn. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 20. 3. 2013 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Kurt_Hahn

Lawror, R. Sacred Geometry. In: Livergood, N. D. *The Pythagorean System* [online]. [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: http://www.hermes-press.com/pythagoras_index.htm

Macků, R. Výchova zážitkem vs. Osobnostně-sociální výchova. *Gymnasion. Portál pro zážitkovou pedagogiku* [online]. 5. duben, 2012 [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/advice/vychova-zazitkem-vs-osobnostne-socialni-vychova>

Marek, V. Teorie velkého zvuku. Rozhovor s Davidem Hykesem. *Baraka* [online]. č. 4, 1995 [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: http://www.baraka.cz/Baraka/b_4/b_4_teorie_velkeho_zvuku.html

Mastnak, W. *Mezinárodní konference expresivních terapií, Space For Art Therapies* [online]. © 2010 [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: <http://www.arttherapies.cz/wolfgang-mastnak-cz.html>

Monochord. In: *Wikimedia Commons: the free media repository* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, 10. April 2009 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fotothek_df_tg_0006260_Musik_%5E_Harmonik_%5E_Monochord_%5E_Einsaiter.jpg

Music Quotes [online]. © 201-2014 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: http://www.brainyquote.com/quotes/topics/topic_music.html

Musica universalis. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 24 March 2014 [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Musica_universalis

Muzikoterapie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 6. 5. 2013 [cit. 2014-12-01]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Muzikoterapie>

Nāda yoga. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, November, 2010 [cit. 2014-02-25]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Nāda_yoga

Neuwirthová, A. Alikvotní zpěv v muzikoterapii a hlasové výchově. *Studentská vědecká konference – Ostravská univerzita* [online]. 2009 [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: <http://konference.osu.cz/khv/2009/file.php?fid=71>

Om. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, November, 2010 [cit. 2014-02-22]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Om>

Óm – symbol stvoření světa. *Životní energie* [online]. 17. 4. 2007 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://zivotni-energie.cz/om-symbol-stvoreni-sveta.html>

Orffův instrumentář. *Didaktika hudební výchovy. E-AMOS – výukový systém* [online]. © 2002-2014 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?identifik=kat_hv_6773_t&id_kurz=&id_kap=10&id_teach=&kod_kurzu=kat_hv_6773&id_kap=10&id_set_test=&search=&kat=&startpos=2

Paprotny, T. Stručné dějiny antické filozofie. Kap. Pythagoras a pythagorejci. In: *Portál* [online]. © 2005-2012 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4875>

Peacesymbol.org [online]. April 18th, 2013 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://peacesymbol.org/art/svg/peace/peace-symbol/om-simbolo-symbol-aum-yoga-namaste-peace-sign-cnd-logo-peacesymbol-org-scalable-vector-graphics-svg-youtube-facebook-linkedin-twitter-google-and-pinterest/>

Pitágoras. In: *Wikipedia: la enciclopedia libre* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, 24 mar 2013 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://es.wikipedia.org/wiki/Pitágoras>

Proměnlivá tvář vody. *Pražské Znění III* [online]. 2006 [cit. 2014-04-23]. Dostupné z: http://www.alikvotnifestival.cz/cz_prazske_zneni_III.htm

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2013-01-18 12:34 [cit. 2014-04-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/133>

Rasa (aesthetics). In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001. [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Rasa_\(aesthetics\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Rasa_(aesthetics))

Realmagick.com [online]. © 2010-2014 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://www.realmagick.com/mantras/>

Rezonance. In: *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, naposledy editováno 21. 2. 2014 v 10:00 [cit. 2014-03-30]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Rezonance>

Richards, M. Pythagoras and Music. *Rosicrucian Order* [online]. © 2010 Rosicrucian Order, AMORC [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: https://www.rosicrucian.org/publications/digest/digest1_2009/05_web/07_richards/07_richards.pdf

Sarasvati, B. OM – Hudba sfér. *Pranava jóga centrum* [online]. [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://www.pranavajoga.cz/tema-mesice/nada-joga/>

Slavíková, M. *Úvod do hudební pedagogiky* [online e-learningový kurz]. Západočeská Univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Dostupné z: http://fpe.zcu.cz/khk/Pro_studenty/Stud_materialy/HUP/HUP_uvod.doc

Štěpánek, J., Moravec, O. Barva hudebního zvuku a její slovní popis (Výsledky grantového projektu GA ČR 202/02/1370). In: *Sborník 14. semináře univerzitního společenství pro studium hlasu a řeči, Univerzita Palackého Olomouc* [online]. [cit. 2014-03-04]. Dostupné z: <http://zvuk.hamu.cz/vyzkum/dokumenty/Lit133.pdf>

Tetraktys. *O-live music* [online]. [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://www.olivemusic.com/tetraktys/main.htm>

Tetraktys inside ouroboros. *Kyoto Observer* [online]. November 10, 2008 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://kyotoobserver.wordpress.com/2008/11/10/tetraktys-inside-ouroboros/>

The Pythagorean Theory of Music and Color. *Internet Sacred Texts Archive* [online]. © 2011, Evinity Publishing INC [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: <http://www.sacred-texts.com/eso/sta/sta19.htm>

Umění. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 31. 3. 2014 [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dialog>
<http://cs.wikipedia.org/wiki/Umění%C3%AD>

Valenta, J. Osobnostní a sociální výchova obecně i jako průřezové téma RVP ZV a G. *Katedra pedagogiky FFUK* [online]. 2012 [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157/edit>

Zážitková pedagogika. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia foundation, 2001, last modified on 15. 4. 2013 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Zážitková_pedagogika