

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2015

Simona Suchanová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra hudební výchovy

Simona Suchanová

Alternativní pojetí hudební teorie z pohledu
waldorfské pedagogiky

Bakalářská práce

Praha 2015

Autor práce: Simona Suchanová

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bělohlávková, Ph.D.

Rok obhajoby: 2016

Abstrakt

Bakalářská práce představuje antroposofické pojetí hudby na základě rozboru elementárních hudebních prvků a uvádí je do souvislosti s waldorfskou pedagogikou a jejími východisky. Cílem bakalářské práce je přispět v rámci českého kontextu k rozšíření a prohloubení poznatků o waldorfské hudební pedagogice, zejména v oblasti antroposofické analogie mezi individuálním duševním vývojem dítěte a historickým vývojem jednotlivých hudebních elementů.

Klíčová slova

Rudolf Steiner, waldorfská pedagogika, antroposofie, trojčlennost, hudba, interval, hudební prožitek

Abstract

The bachelor thesis presents the anthroposophical conception of music – by means of the analysis of basic musical elements – and puts it into a relation with the Waldorf education and its foundations. This bachelor thesis aims at broadening and deepening of knowledge of Waldorf music education in the Czech context, particularly in realm of the anthroposophical relation between individual child development and historical development of some musical elements.

Keywords

Rudolf Steiner, Anthroposophy, Waldorf education, Threefoldness, Music, Interval, Musical experience

Prohlášení

- 1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.*
- 2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.*
- 3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.*

V Düsseldorfu dne 4. 12. 2015

Simona Suchanová

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PhDr. Jaroslavu Mihulemu, CSc. za nezištnou pomoc, upřímný zájem a povzbudivá slova, svému příteli za podporu, oddanost a ochotu, svým blízkým, že mi byli i na dálku nablízku a své rodině za lásku a domov. V neposlední řadě děkuji PhDr. Petře Bělohlávkové, Ph.D. za odborné vedení práce a kritické připomínky.

Obsah

Úvod	2
1. Rudolf Steiner jako zakladatel antroposofie.....	5
2. Antroposofie	7
2.1 Trojčlennost člověka.....	9
2.2 Čtyřčlennost člověka	10
2.2.1 Fyzické tělo – materiální rovina	11
2.2.2 Étherné tělo – vitální rovina	12
2.2.3 Astrální tělo – emoční rovina	14
2.2.4 Já.....	14
3. Waldorfská pedagogika	16
4. Umění a antroposofie.....	19
4.1 Hudba	20
4.1.1 Tóny a jejich charakteristika.....	23
4.1.2 Intervaly a jejich charakteristika.....	25
4.1.3 Durová a mollová tonalita	37
4.2 Trojčlennost v hudbě	39
4.2.1 Melodie.....	39
4.2.2 Harmonie	40
4.2.3 Rytmus.....	42
Závěr.....	44
Použitá literatura.....	46

Úvod

Waldorfská pedagogika je jedním z nejrozšířenějších alternativních vzdělávacích systémů vzešlých z klasické epochy reformní pedagogiky první třetiny 20. století. Její zakladatel, Rudolf Steiner,¹ významný rakouský filosof, zakladatel myšlenkového směru antroposofie a pedagog, vycházel z toho, že tvůrcem školského systému je politická moc, jejímž cílem je vychovávat občany věrné stávajícímu systému. Proto podle něj měly klasické školy tendenci do jisté míry bránit rozvoji duše a ducha, díky nimž se lidé stávají přemýšlivými, vnitřně svobodnými a obtížně manipulovatelnými. Sám pak předložil ucelený koncept svobodného školství, který usiloval o všestranný rozvoj člověka nejen v jeho myšlení, ale i v cítění a vůli. Waldorfská pedagogika proto věnuje velkou pozornost i uměleckým a rukodělným předmětům.

Přestože v České republice roste v souvislosti s přibývajícím počtem waldorfských škol také objem příslušné odborné literatury v českém jazyce,² téma hudební výchovy ve waldorfských školách se omezuje pouze na několik titulů. Ze zásadních českých autorů lze zmínit Janu Konvalinkovou³ a Josefa Krčka,⁴ který se ovšem zaměřuje spíše na antroposofickou muzikoterapii. Předkládaná bakalářská práce si klade za cíl přispět v rámci českého kontextu k rozšíření a prohloubení dosavadních znalostí o waldorfské hudební pedagogice a to především skrze zohlednění přístupů současných německých autorů – zejména Wolfganga Wünsche a Michaela Kalwy, kteří ve zmíněné publikaci Jany Konvalinkové zastoupení nejsou. Zahrnutí těchto autorů umožnilo věnovat se hlouběji např. intervalům v jejich historickém kontextu a propojení téměř všech hudebních

¹ Viz následný portrét.

² I na tomto poli je však počet českých či do češtiny přeložených knih omezený. Z novějších publikací stojí za zmínku: RONOVSÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. 113 s.; CARLGREN, Frans a KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. 275 s.; KASPER, Tomáš, ed. *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání - historické kontexty a současné příklady*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. 140 s.; STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika: čtrnáct přednášek konaných ve Stuttgartě od 21. srpna do 5. září 1919 a závěrečný proslov ze 6. září 1919 u příležitosti založení Svobodné waldorfské školy*. Semily: Opherus, 2003. 206 s.

³ KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. 198 s.

⁴ KRČEK, J. *Musica Humana*. Hranice: Fabula, 2008.

elementů s antroposofickou naukou o člověku. Autorčin zájem o danou problematiku vychází převážně z pocitu opomíjení významu hudební výchovy na klasických školách. Domnívá se, že děti často nejsou vedeny k vědomému kontaktu s hudbou, stávají se jejími spotřebiteli a vnímají ji jen jako zábavu, jako akustickou kulisu. Waldorfská pedagogika naproti tomu disponuje samostatně vypracovaným plánem hudební výchovy odvíjejícím se od antroposofie a snaží se umožnit dětem každodenní aktivní styk s hudbou, založený na poznávání jejích dimenzí a zároveň na kreativní práci s těmito poznatky.

Příspěvek k „rozšíření a prohloubení dosavadních znalostí o waldorfské hudební pedagogice,“ jak zní cíl práce, lze nejlépe analýzou primární a sekundární literatury v českém i německém jazyce. Při zpracování základních částí bakalářské práce vycházela autorka převážně z hudebně-teoretických pasáží věnujících se antroposofickému pojetí jednotlivých hudebních elementů a snažila se o syntézu prostudovaného materiálu tak, aby zachycovala ucelený antroposofický pohled na daný hudební prvek, a přesahovala tak i do waldorfské pedagogiky. Elementy jsou představovány systematicky od nejjednodušších ke složitějším, tzn. od tónu přes jednotlivé intervaly až k durové a mollové tonalitě. Další podkapitola se týká dělení základních hudebních prvků na melodii, harmonii a rytmus. Téměř každý element je v úvodu nejdříve zasazen do historického kontextu a dále představen z antroposofického úhlu pohledu. Závěrečná část se zabývá tím, jak daný hudební prvek pojímá waldorfská pedagogika.

Přestože je těžištěm práce hudební teorie, resp. její pojetí z pohledu waldorfské pedagogiky, ukázalo se jako nezbytné představit v prvních kapitolách zakladatelskou osobnost Rudolfa Steinera, základní východiska antroposofie a charakteristické rysy waldorfské pedagogiky. Bez těchto znalostí by bylo hlavní téma práce – význam základních hudebních prvků v antroposofii potažmo ve waldorfské pedagogice – obtížně srozumitelné.

Jak již bylo naznačeno, potýkala se autorka s nedostatkem české literatury, a byla proto odkázána téměř výhradně na literaturu cizojazyčnou. Primárním zdrojem pro ni byly Steinerovy přednášky o hudbě z roku 1906 a 1920-23 určené zejména hudebním pedagogům, méně již profesionálním hudebníkům či muzikologům.⁵ Vzhledem k jejich abstraktní a imaginativní povaze, která znesnadňuje jejich interpretaci, čerpala autorka

⁵ STEINER, Rudolf. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989.

z větší části z literatury sekundární, která více zpřístupňuje Steinerovo učení. Na Steinerovy hudební podněty reagují zejména Wolfgang Wunsch a Michael Kalwa, jejichž publikace jsou výsledkem dlouholeté pedagogické činnosti na waldorfských školách v pozici třídních učitelů a učitelů hudební výchovy. Jejich práce jsou tudíž obohacené i o četné příklady z praxe, přehledně rozdělené podle ročníků, a vhodně tak doplňují Steinerovy teoretické poznatky.⁶ Na českém literárním poli se autorka opírala zejména o původně disertační práci Jany Konvalinkové, jež jí posloužila jako srovnávací materiál získaných poznatků a jako indikátor míst, jež je možné hlouběji rozpracovat. Je nutné zmínit i práci Josefa Krčka, která autorce umožnila širší vhled do antroposofických hudebních souvislostí. Jako zdroj informací o waldorfské pedagogice a na jejím pozadí stojící antroposofii jí nejvíce posloužila kniha Víta Ronovského,⁷ jež se snaží vysvětlit základní ideová východiska duchovního bádání, a být tak předstupněm k Theosofii či Filosofii svobody Rudolfa Steinera.

Vzhledem k teoretickému rázu bakalářské práce se autorka zaměřuje převážně na antroposofickou ideu jednotlivých hudebních elementů, méně již na její praktickou realizaci v hodinách hudební výchovy.

Smyslem práce není kritika či obhajoba Steinerových myšlenek, nýbrž zprostředkovat odlišný, pro autorku v mnohém inspirativní, náhled na hudební teorii.

⁶ KALWA, Michael. *Begegnung mit Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1997.; WÜNSCH, W. *Menschenbildung durch Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1995.

⁷ RONOVSÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011.

1. Rudolf Steiner jako zakladatel antroposofie⁸

Rudolf Steiner se narodil 25. února 1861 v Kraljevcu na území tehdejšího Rakouska-Uherska, dnešního Chorvatska, v rodině železničního úředníka. Jeho raný zájem o geometrii jej posléze dovedl až ke studiu matematiky a fyziky na Vysoké škole technické ve Vídni. Zde se seznámil se svým učitelem K. J. Schröerem, jenž ho nadchl pro studium Goethova myšlení a výrazně tím ovlivnil Steinerovo budoucí směřování. Jeho logickým počátkem bylo studium filosofie v Rostocku, které zakončil roku 1891 disertací *Pravda a věda*. Ke konci studia přesídlil do Výmaru, kde působil jako vydavatel Goethových spisů. Především zde však započal práci na jedné ze svých nejdůležitějších knih, na *Filosofii svobody*.⁹

Důležitým milníkem Steinerova života se na počátku nového století stalo setkání s Theosofickou společností¹⁰, ve které začal prezentovat výsledky svého bádání, založené na poznání duchovního světa nacházejícího se za fyzickou realitou. Toto duchovní poznání, jehož prožitek v sobě Steiner nosil již od útlého dětství a jehož cílem bylo svobodné propojení duchovního světa s pozemskou existencí člověka, ho později podnítilo k založení duchovní vědy zvané antroposofie (viz další kapitola). Jejím poznatkům věnoval Steiner tři hlavní knihy: *Theosofie*, *O poznání vyšších světů* a *Tajná věda v nástinu*.¹¹

V roce 1913 se Steiner kvůli stále se zvyšujícím názorovým rozdílnostem rozešel s Theosofickou společností a založil ve švýcarském Dornachu vlastní Anthroposofickou společnost. Od té doby se věnoval převážně praktickým aplikacím duchovní vědy

⁸ Tato kapitola vychází převážně z knihy: RONOVSÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. s. 11-13.

⁹ STEINER, Rudolf. *Filosofie svobody: základní rysy názoru světového: výsledky duševního pozorování podle přírodovědecké metody*. Praha: Literární kruh Antroposofické společnosti Studium, 1920. s. 225.

¹⁰ Theosofická společnost je esoterní sdružení založené roku 1875 v New Yorku Helenou Petrovnou Blavatskou a Henry Steelem Olcottem. Společnost se zabývala studiem starověkých náboženství, filosofií a věd, snažila se odhalovat a rozvíjet božské psychické síly uvnitř člověka a vytvářet tak univerzální lidské bratrstvo; stále více se pak dostávala pod indický vliv a přeložila své centrum do Adyaru u Madrasu.

¹¹ STEINER, Rudolf. *Theosofie: úvod do nadmyslného poznání světa a určení člověka*. Praha: Literární kruh čes. společnosti theosofické, 1910. 128 s.; STEINER, Rudolf. *O poznávání vyšších světů; Stupně vyššího poznání*. Praha: Baltazar, 1993. 211 s.; STEINER, Rudolf. *Tajná věda v nástinu*. Hranice: Fabula, 2010. 263 s.

zasahující do většiny oblastí lidského konání jako např. do architektury (Goetheanum¹²), umění (eurytmie), pedagogiky (léčebná a waldorfská), zemědělství (biodynamické), společenských věd (idea sociální trojčlennosti) či náboženství (hnutí za náboženskou obnovu Obec křesťanů).

Rudolf Steiner zemřel 30. března 1925. Základ antroposoficky orientované duchovní vědy tvoří mimo jím sepsaná díla i přednášky (1900-1924), kterých za svůj život přednesl více než šest tisíc. Steinerův odkaz je všestranně bohatý, plný inovativní síly a živoucích podnětů vycházejících z neutuchajícího zájmu o celistvou lidskou bytost, jež je součástí společnosti a krajiny, světa a kosmu, jenž je pak součástí jí samotné.



13

¹² Goetheanum stojící od r. 1928 ve švýcarském Dornachu je monumentální betonová stavba, která představuje sídlo Anthroposofické společnosti a její Vysoké školy pro duchovní vědu. Svým monoliticky-organickým tvarem je často řazena pod expresionistické stavby. Nynějšímu Goetheanu předcházelo první Goetheanum, jež padlo v r. 1922/23 za oběť zhářství.

¹³ Goetheanum. Dostupné z: <http://blog.witzig-net.de/wp-content/uploads/2012/11/20121108-goetheanum.jpg>

2. Antroposofie¹⁴

Antroposofie je filozofie usilující o uvědomění si pravé podstaty člověka s cílem zachytit individuální vývoj lidského vědomí. Etymologicky vzato znamená antroposofie „moudrost o člověku“, která je Rudolfem Steinerem interpretována jako „vědomí svého vlastního lidství“.¹⁵ Vychází z přesvědčení, že člověk má svůj původ v duchovním světě, s nímž se má ve své pozemské existenci svobodně a bděle znovu spojit. Schopnost poznávání, jež mu byla vštípena prostřednictvím smyslů a rozumu a kterou člověk na poli vědy zaměřuje jednostranně na poznání vnějšího světa, musí podle Steinera obrátit se vší intenzitou na poznání sebe sama. To podle Steinerova učení vede k nalezení vnitřní moudrosti, kdy člověk začíná hledat souvislosti mezi nitrem a vnější činností a poznává, že svět zrcadlí naše myšlenky a naše já se stává samo sebou skrze svět. Tím může vzestoupit od pouhého tvora ke stavu tvůrce. Svět tedy není chápán jako něco objektivního, projevujícího svou existenci nezávisle na člověku, ale naopak jako něco člověku bytostně vlastního – člověk je součástí světa a svět je součástí člověka.¹⁶

Antroposofie se opírá o bádání Johanna Wolfganga Goetheho, jenž považuje ideální duchovní svět za zakládající niterný prvek světa smyslového. Goethe vychází z předpokladu, že ideje žijí ve věcech, a proto nepůsobí mimo naši zkušenost a můžeme je reálně prožít. Zřejmě nejvýznamnější Goethův odkaz antroposofii tak tvoří přesvědčení, že „duchovní svět je vědecky,“ tj. bez metafyzických spekulací, „dokazatelný, stejně jako fyzická realita“¹⁷. Tím se stává nezávislým na náboženském dogmatismu. Antroposofie je tedy duchovní vědou, na jejímž základě stojí vědecky uchopitelný koncept lidské individuality. Jako každá jiná věda je vědou experimentální, usilující o exaktnost. Zásadním rozdílem je ovšem fakt, že nestaví na zkušenosti vnější, smyslové, nýbrž na zkušenosti vnitřní, duchovní. Jak uvádí Ronovský, vyplývá z výše uvedeného, že „Steiner

¹⁴ Pro slova odvozená od řeckého *anthrōpos* - člověk zavedla česká pravopisná norma v posledním více než půl století zjednodušené psaní *antro* - antropologie, antroposofie, tedy s přepisem řeckého *théta* jako „t“ a *ó-mega* jako krátké „o“ (*antro*, nikoli *antró-*). Respektujeme tuto zásadu, ale přihlížíme i k tomu, že mohou být důvody v určitých případech ponechat psaní odlišné (*Anthroposofická společnost* apod.).

¹⁵ RONOVSKÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 15-16.

¹⁶ Tamtéž, 16.; KRČEK, Josef. *Musica Humana*. Hranice: Fabula, 2008. 11, s. 70.

¹⁷ RONOVSKÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 15.

chtěl proniknout přírodní vědy spirituálními podněty, ale zároveň si přál, aby hledání v duchovní oblasti probíhalo podle pravidel vědecké práce. Jedině touto ‚vyšší syntézou‘ přírodní vědy a náboženství plně pochopíme člověka a okolní svět.“¹⁸

Antroposofie je zprostředkující cesta mezi extrémy racionalismu neboli metafyziky (tj. nad-smyslovým, božsky duchovním, ideálním světem mystiky) a empirismu neboli pozitivismu (tj. světem smyslového vnímání, hmotně fyzickým světem přírody). Tímto pojítkem je „duch“, životní síla, která prozařuje člověka i celý kosmos. Jestliže je podstata světa ideová, úplný průnik umožňuje jen člověku. „Člověk dokáže prostřednictvím svého ducha,“ tj. celostním myšlením,¹⁹ „vnímat nejen smyslovou formu skutečnosti (smyslový svět) závislou na zákonech, nýbrž i zákonitosti samotné (ideovou podstatu smyslového světa).“²⁰

Antroposofie tedy vede ducha v člověku k duchu v kosmu. S nárokem duchovního poznání se snaží proniknout do duchovního světa. Tím harmonizuje různé úrovně skutečnosti, především úrovně vědy, umění a náboženství, jež mají kořeny v téže hloubce a čerpají své síly ze stejného pramene. Antroposofie uvádí v soulad i duševní život člověka v jeho myšlení, cítění a vůli, z nichž tyto tři kulturní oblasti vyrůstají. Podle Rudolfa Steinera se jejich původní jednota rozbila ve prospěch vědy, tedy myšlení. Umění je potom střed, který spojuje zdravé procesy myšlení, cítění a vůle a je tak prevencí proti jednostrannému působení vědy či náboženství (viz kapitola 4.).

Antroposofie se nesnaží o podání absolutních, nadčasových pravd, nýbrž počítá s tím, že lidský duch a naše poznání se nachází ve stálém vývoji a naše životní pravdy se mohou v budoucnu objevit ve zcela jiné formě. Důležité pro ni ovšem je, že tyto pravdy nesmí odkazovat na vnější autoritu, ale musí vždy vycházet z našich individuálních poznatků: „Skutečnost, že vše vnímáme prostřednictvím našich brýlí, je zde vnímána jako princip poznání a nikoliv jako překážka.“²¹

¹⁸ RONOVSKÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 71.

¹⁹ Toto myšlení nemá mít pouze dimenzi racionální, ale také etickou a především spirituální.

²⁰ RONOVSKÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 27-28.

²¹ RONOVSKÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 27.

Antroposofie tkví v životě, nikoliv ve formě. Rudolf Steiner je toho názoru, že „duchovní pravdy poznáme nejlépe podle jejich plodů – tedy jejich osvědčení se v praxi.“²² Oprávněně tak může například Ronovský konstatovat: „Praktický úspěch waldorfské pedagogiky, v jejímž pozadí duchovní věda stojí, není vysvětlitelný jinak než jako potvrzení tohoto předpokladu.“²³

2.1 Trojčlennost člověka

Pojetí života odvíjející se bezprostředně od antroposofické duchovní vědy je vybudováno na ideji trojčlennosti, která se vymezuje vůči čistě přírodovědnému přístupu k člověku. Antroposofie je postavena na přesvědčení, že opravdové poznání musí člověka zkoumat na základě *těla, duše* a *ducha*.²⁴ Tělem je míněno to, čím se člověk jeví svému okolí – smyslové orgány vnímání a mozek. Duše je element, jímž se tyto jevy spojují s jeho vlastním bytím. Pro ně jsou charakteristické protiklady – libost a nelibost, chuť a nechut', radost a bolest. „Z tělesné oblasti tedy vystupují životní pudy a žádosti a hledají své uspokojení ve vnějším světě. V duši je prožíváme a stavíme si tak svůj vlastní svět.“²⁵ Duchem se potom člověku zjevuje svět, který je nad oba druhé členy triády povznesen. Vyjevuje se mu podstata věcí samotných a teprve v duchu člověk vystupuje ze sebe a poznává skutečnosti přesahující jeho bytost. V psychologickém slova smyslu je také možné vnímat duši (psýché) jako prvek spojující tělesné (hmota) s duchovním (já).²⁶

Druhé trojčlenné dělení, druhou triádu, představuje základní rozlišení lidské duševní činnosti na oblasti *vůle, citění* a *myšlení*. Jejich vývoj odpovídá fyziologickému vývinu tří základních tělesných systémů: s vůlí se vyvíjí systém výměny látkové a organizace končetin, tj. *metabolicko-motorický* systém; s citěním *rytmický* systém a s myšlením systém *nervově-smyslový*. Tyto oblasti duše se postupně rozvíjejí v tzv. sedmiletích, kvalitativně odlišných životních obdobích.

²² STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Baltazar, 1993. s. 35.

²³ RONOVSÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 73.

²⁴ RONOVSÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 53.

²⁵ LIVEGOED, Bernard. C. J., *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 9.

²⁶ Tamtéž, 9.

Z toho vyplývá, že vůle, cítění a myšlení se opírají o lokalizovatelný tělesný základ. *Vůle* se spojuje s fyzickou organizací ve výměně látkové a v *údech*; soustřeďuje se tedy „dole“. *Myšlení* a s ním spojené tvoření představ má svou tělesnou základnu v mozku, tedy v *hlavě*, dále pak v celém nervovém systému vybíhajícím až do smyslových orgánů a je lokalizováno „nahore“. *Cítění* patří především do oblasti *hrudi*. Ve „středním“ člověku se nachází oba póly harmonickým způsobem vzájemně propletené: v *dýchání* a *tepu*, resp. v rytmu plic a srdce. Zde můžeme rozpoznat fyziologický základ hudebního člověka, kterému se podrobněji věnuje kapitola 4.2. Na místě spojení „horního“ a „dolního“ člověka se ukazuje obzvláště zřetelně jeho vztah k životu.²⁷ Toto pojetí člověka se stalo jedním z ústředních východisek waldorfské pedagogiky.

Steiner zabraňuje zabsolutnění této trojčlennosti zdůrazněním, že v hlavě vždy žijí současně také části odpovídající dolní a střední části člověka, a odpovídajícím způsobem také v hrudi části „horního“ a „dolního“ člověka a v údech části „horního“ a „středního“ člověka. Tak je vždy přítomen celek, ale pokaždé v něm dominuje jiná část.

2.2 Čtyřčlennost člověka

Porovnáme-li identitu osobnosti a její postavení ve světě s ostatním stvořením, vyloučí se odtud *čtyřčlenná* struktura lidské bytosti. Ta je s vývojem výše uvedených duševních sil a tělesných systémů úzce spjatá. Sestává z jednotlivých těl či článků, které se, rovněž v rytmu sedmiletí, postupně uvolňují a osamostatňují. Než k tomu ovšem dojde, zůstávají vázány na články vývojově prvotnější.²⁸

Podle antroposofické nauky se v člověku navzájem spojují všechny přírodní říše, tj. *říše minerálů, rostlin i zvířat*. S narozením dítěte se zrodí jeho *fyzické tělo*, které obklopuje étherná a astrální schrána. Teprve ve druhém sedmiletí – v době výměny zubů – propouští étherná schrána *étherné* či *životní tělo* a ve třetím sedmiletí – v době pohlavního dozrávání – se pak uvolňuje na všech stranách *astrální* či *pocitové tělo*. Mluvíme tedy o třech zrozeních člověka.²⁹ „Každý bytostný článek je s dalšími v systému vzájemně propojený.

²⁷ KRČEK, Josef. *Musica Humana*. Hranice: Fabula, 2008. s. 24.; FELBER Rosmarie., REINHOLD Susanne., STÜCKERT Andrea. *Muzikoterapie Therapie zpěvem*. Stuttgart: Fabula, 2005. s. 35.

²⁸ RONOVSÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 57.

²⁹ STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Baltazar, 1993. s. 20.

Nižší články jsou vždy oporou těm vyšším. Důležité ovšem je, že všemi články naší bytosti proniká *Já*.³⁰ Naším úkolem a nejvyšším cílem (entelechií) je prostoupení nižších článků působností božské jiskry v člověku, lidského Já. Jedná se o dosažení plné svobody.³¹

2.2.1 Fyzické tělo – materiální rovina

To, co člověk vnímá svými smysly, co vnější věda stále zkoumá a co materialistické pojetí života uznává v bytosti člověka jako jediné, je jeho *fyzické tělo*. „Toto fyzické, hmotné či látkové tělo je svou váhou, velikostí a pevností nepřehlédnutelným základem pro bytí a postavení člověka v prostoru.“³² Člověk má toto tělo společně nejen se zvířecí a rostlinnou říší, ale i s říší neživou, čili minerální, jejíž látkové substance ho vytvářejí a podpírají. Podléhá tedy pouze zákonům fyzického života, které přivádí fyzické látky k míšení, spojování, utváření a rozpouštění.³³

Fyzické tělo se rozvíjí v prvním sedmiletí života dítěte. V tomto období se dotvářejí jeho fyzické orgány, jejichž struktura nabývá určitých směrů a tendencí. Podpoříme-li je náležitou výchovou nesoucí se v duchu *napodobení a vzoru*, předejdeme chronickým chorobám, jež se mohou u dítěte vyskytnout v pozdějším věku. „Dítě napodobuje to, co se děje ve fyzickém okolí, tím se učí začleňovat do společenství, a v napodobování se jeho fyzické orgány vlévají do forem, jež jim pak zůstanou.“³⁴ Tak se např. zrak zformuje vytvořením správného barevného i světelného prostředí, svaly přiměřeným pohybem a aktivitou (např. tanec podle rytmu) a mozek takovými hračkami, které podněcují jeho tvárnou schopnost (např. panenka z ubrousků). Rovněž mluvu a zpěv rozvíjíme u dítěte napodobováním. Nejlépe se totiž dítě učí mluvit sluchem. Písně či říkadla nevybíráme dle jejich obsahovosti a smyslu, nýbrž dbáme na krásný svěží tón a rytmický dojem na smysly. Poučování a výchovně morální fráze mají na dítě pramalý vliv. Na jeho duchovní síly

³⁰ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 24.

³¹ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 22.

³² FELBER Rosmarie., REINHOLD Susanne., STÜCKERT Andrea. *Muzikoterapie Therapie zpěvem*. Stuttgart: Fabula, 2005. s. 23-24.

³³ STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte...*, 13.

³⁴ Tamtéž, 21.

působí zejména to, co dospělí dělají v jeho okolí viditelně před jeho zraky. Zda se chovají morálně, nemorálně, rozumně či pošetile. „Láska, radost a optimismus jsou tedy síly, jež vytvářejí nejlepším způsobem formy fyzických orgánů.“³⁵ „Jestliže se duše v dítěti vychovává nesprávně, pak toto nesprávné přechází do tělesného stavu, což se v pozdějším věku může projevit chronickými chorobami.“³⁶

Cílem tohoto období je vyrovnat se s tělem, se sebou samým; naučit se funkcím; položit základ pro život. Je to nauka pozitivní, optimistická, která zaslouží motto: „Svět je dobrý“ (k napodobování).

2.2.2 Étherné tělo – vitální rovina

Étherné tělo či životní tělo je tělo tvořivých sil, růstu a rozmnožování. Je silovým útvarem, tj. stavitelem, obnovitelem a formovatelem těla fyzického; je elementem, který je vlastní také rostlinám a zvířatům. V étherném těle se odehrává neustálé vnitřní hnutí a pohyb, jež se utiší až v okamžiku, kdy život ustoupí smrti. Přetváření a růst étherného těla se projevuje rozvojem svědomí, sklonů, zvyklostí, charakteru, paměti a temperamentu.

Tak jako se s prvním sedmiletím zušlechťuje dětská duše napodobováním a vzorem, platí pro tato léta *následování a autorita*. Zbožňování a hluboká úcta jsou síly, jimiž správné étherné tělo roste. Autorita, tato ztělesněná mravní a intelektuální síla, se projevuje nikoliv smyslovou názorností, jíž je pravda zkrácena, nýbrž názorností duchovní. To, že je semeno celou novou rostlinou, tedy něčím více, než se jeví smyslům, živě uchopíme pocitem, fantazií, myslí. Dáváme tak pocitovat tušení tajemství bytí.³⁷ Tyto pocity a představy, jimiž člověk prožívá svůj postoj k věčným prapříčinám vesmíru, tj. náboženské zážitky, jsou nejmocnějšími impulsy na étherné tělo.³⁸ Moralizování a abstraktní představy na vyvíjející se étherné tělo nepůsobí. Vyprávějme proto dítěti živě, s dějem a s plnou fantazií o obrazech a podobenstvích života hodných následování. Tak

³⁵ STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte...*, 24.

³⁶ Tamtéž, 114.

³⁷ Tamtéž, 32.

³⁸ Tamtéž, 33.

hovoříme i k citu a dítě si tak osvojuje poklady zrozené myšlením lidstva.³⁹ Vybudujeme-li v dítěti samozřejmou víru v autoritu, ukotvíme v něm zdravý cit pro pravdu a tím i nejlepší předpoklady pro správný rozvoj myšlení a rozumu.

V tomto období má nezastupitelné místo procvičování paměti a tvořivé uchopování umělecké činnosti. K pěstování paměti učíme děti věcem, jejichž pojmové chápání si osvojí teprve později. Podle Steinera se nemusíme bát nesrozumitelnosti. Klademe-li již v této době přílišné požadavky na rozum, vysušujeme dětského ducha. V této době musíme u dítěte rozvíjet citění a emocionální vnímání světa, tj. chápání citem, pocitem. To, co si v tomto věku osvojí čistě pamětí, chápou poté v rozumových pojmech nejlépe.

Hlavní důraz bychom podle Steinera měli dále klást na schopnost dítěte reálně přijímat životní zážitky ve své duši.⁴⁰ Toho docílíme pěstováním smyslu pro krásu a probouzením citu pro umění. Hudba musí dát éthernému tělu onen rytmus, jenž uschopňuje pociťovat rytmus skrytý ve všech věcech. Zanedbáno by nemělo být ani probuzení citu pro slohové architektonické formy, pro plastické tvary, pro linii a kresbu, pro harmonii barev. Radost ze života, láska k životu, síla k práci – to vše vyrůstá po celý život z pěstování smyslu pro krásu a umění. Jestliže smyslem pro krásu dáváme skrze obrazy života pociťovat dobré zároveň jako krásné a špatné jako ošklivé, pěstujeme v dětech i morální cit.⁴¹

Cílem tohoto období je rozvinout emocionální rovnováhu; prožít a rozvinout citění; rozvinout schopnosti pro myšlení. Jeho mottem je: „Svět je krásný.“

„Životním tělem je tělo fyzické zapojeno do dění v čase, což umožňuje působení výstavbových sil. Obě tyto do sebe zasahující ‚těla‘ se označují jako ‚dolní části bytosti‘ - v protikladu k oběma ‚horním‘, které jsou svým způsobem mimo prostor a čas, ale dolními částmi pronikají a spoluutvářejí je.“⁴²

³⁹ Tamtéž, 25-28.

⁴⁰ STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte...*, 36.

⁴¹ Tamtéž, 33-34.

⁴² FELBER Rosmarie., REINHOLD Susanne., STÜCKERT Andrea. *Muzikoterapie, Terapie zpěvem*. Stuttgart: Fabula, 2005. s. 24.

2.2.3 Astrální tělo – emoční rovina

Pokud by člověk sestával jen z fyzického a étherného těla, žil by jakoby v trvalém spánku. Jeho bdělý stav ho vyzdvihuje nad rostlinu, neboť v bdění má vědomí a to mu poskytuje *tělo astrální či pocitové*, které se rodí teprve s pohlavní zralostí.

V astrálním těle prožívá člověk dojmy pronikající k němu zvenčí jako svůj vnitřní svět. Je to duševnost člověka, která oživenému tělu vtiskuje celistvost a vnímavost a ukazuje na jeho pocitech, tj. pudech a vášních, žádostech, vědomí slasti a bolesti, příbuznost se zvířaty.⁴³

S astrálním tělem probouzíme u mladistvého sílu představivosti, vlastního úsudku a svobodného rozumu. Nepředchází-li srovnávání a vlastnímu mínění o věcech základ v úctě k tomu, co si mysleli jiní, ve zdravém citu pro pravdu, dochází člověk v myšlení k jednostrannosti, předpojatosti a povrchnosti. Bez duševního bohatství nemůže rozumovat a teoretizovat. „V mladém člověku musí být smysl pro to, aby se nejprve učil, a pak soudil.“⁴⁴

Cílem tohoto období je rozvinout individualitu; zdokonalit analytické a kritické schopnosti; dosáhnout sebedisciplíny a nezávislosti. Mottem se stává: „Svět je pravdivý.“

2.2.4 Já

S článkem *Já* se člověk pozvedá nad přírodní říše a stává se v pravém smyslu svobodným člověkem, který vědomě utváří sebe sama. Je duchovní bytostí, je Já. Člověk totiž není vydán svým pocitům tak bezprostředně jako zvíře, ale může je kultivovat, tj. určitou měrou vyhledávat nebo se jim vyhnout, a do jisté míry ovládat. Ví také na příklad, že jeho vnitřní zážitky a myšlenky patří jenom jemu samému a jinak nikomu. A právě k této nezávislosti a tomuto vědomí sebe sama člověku dopomáhá ono Já. Je to nositel vyšší lidské duše, kapka povšechného ducha, která je v něm přítomna; je to malá část Boha v člověku, ne Bůh, ale jiskra božské povahy. Já je duchovní skutečností bezprostředně související s vlastní

⁴³ FELBER Rosmarie., REINHOLD Susanne., STÜCKERT Andrea. *Muzikoterapie...*, 24.

⁴⁴ STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte...*, 35-36.

individualitou člověka, o čemž napovídá už výraz Já samotný. Je to sebe-vědomé myšlení. Nikdo jej nemůže použít k označení něčeho jiného, každý může nazývat Já jen sám sebe, pro každého druhého je Ty.

Z tohoto Já je člověk schopen zušlechťovat a očišťovat své nižší články a proměňovat je ve vyšší, tzv. duševní, články. Čím více se Já otvírá duchu a poznává v něm pravdu, krásu a dobro jako nadindividuální spirituální principy a přisvojuje si je tak, že se stávají vlastnostmi jeho bytosti, vytváří člověk ještě vyšší, tzv. duchovní, články. Tak se stává pocitové tělo *pocitovou duší*, tzn. nositelem očištěných citů libosti a nelibosti, zjemněných přání a žádostí, a dále se z něj stává *duchovní já (manas)*. Životní tělo se přetváří v *rozumovou duši*, tzn. v nositele zvyků, tradic, trvalých sklonů, temperamentu a paměti. Ještě vyšším článkem je poté *životní duch (budhi)*. Pod vlivem Já se mění i fyziognomie. Mění se gesta a pohyby, celé vzezření fyzického těla. To se proměňuje ve *vědomou duši* a stává se *duchovním člověkem (átman)*. To je hlavním úkolem vývoje lidského Já, odehrávajícího se podle antroposofie v cyklu znovuzrození; tak se člověk pozvedá nad pouhou egoitu a spojuje se znovu s duchovním světem, z něhož vzešel.⁴⁵

⁴⁵ RONOVSKÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 58.

STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte...*, 18-19.

3. Waldorfská pedagogika

Vznik první waldorfské školy se datuje do roku 1919, kdy Rudolf Steiner přijal nabídku Emila Molta, spolumajitele a ředitele stuttgartské cigaretové továrny Waldorf-Astoria, a založil školu pro děti z rodin továrních dělníků. Steiner se pokusil reformovat nejen obsah a způsob výuky, ale i podobu, formu fungování školy jako samosprávné svobodné instituce bez ředitele, v jejímž jádru stojí kolegium učitelů spolupracující s iniciativními rodiči. Svými teoretickými pokyny a praktickými východisky chtěl změnit výchovný a vzdělávací proces, který se zaměřuje převážně na intelekt a neumožňuje tak dostatečný rozvoj duše a ducha dítěte.

Z pohledu waldorfské pedagogiky tudíž není výchova „pouhou výchovou hlavy, nýbrž i citu a vůle, což má harmonizovat intelektuální, uměleckou a praktickou sféru a umožnit tak dětem vztahovat se ke světu a myslet o něm holisticky.“⁴⁶ Ve waldorfských školách je tedy dbáno mj. i na rozvoj řemeslných a uměleckých schopností. Zvláštní význam má v této souvislosti eurymie – umělecká pohybová výchova, která umožňuje prožít duševnost v řeči a hudbě prostřednictvím pohybu v prostoru.

Řada předmětů se vyučuje v tzv. epochách, tj. v časově delších vyučovacích blocích, které vedou k prohloubení probíraného učiva. „Žáci nepoužívají žádné odborné učebnice, namísto nich zaznamenávají úkoly a témata, která s nimi učitelé během výuky probírají, vlastní rukou do individuálně vytvářených epochových sešitů.“⁴⁷ Třídní učitel je v prvních osmi letech školní docházky dítěte vztažnou osobou, která má na starosti sociální stabilitu třídního společenství.

K hodnocení výkonů dochází ve formě slovní zpětné vazby, jež je zaměřená na průběh činnosti či její výsledek, nikoliv na posuzování kvalit dítěte, jež ji vykonává. Zpětná vazba děti nezahanbuje, netrestá ani neodměňuje. „Nemá žádný jiný účel než dát směr další činnosti (pokračovat či něco změnit).“⁴⁸ Tím se předchází veřejnému srovnávání, které přispívá k sociálnímu nátlaku a ke tvorbě závislosti na vnější motivaci, která odnaučuje tvořivému chování a snaze překonávat sám sebe. Slovní hodnocení se

⁴⁶ RONOVSÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 80.

⁴⁷ ULRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: Dingir, 2011. s. 3.

⁴⁸ NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2003. s. 10.

uplatňuje i na vysvědčení, při němž učitel zohledňuje i často opomíjené vlastnosti jako je píle, vytrvalost, spolehlivost, zájem a další. Tím vzniká obraz celkového vývoje žáka v průběhu školního roku.⁴⁹

Waldorfská pedagogika vychází ze spirituálních poznatků a podnětů antroposofie. Pro její plné pochopení je tedy zcela zásadní uchopovat ji v celku, jako systém vzájemně se podpírajících idejí, které není možné vytrhávat z jejich duchovně-vědného základu: bez pochopení antroposofie tedy nemůžeme chápat ani waldorfskou pedagogiku.

Základním východiskem waldorfské pedagogiky je přesvědčení, že člověk je duchovní, spirituální bytostí, jež má své kořeny v kosmu nebo v duchu, nikoli však ve hmotě nebo v atomech. Tato duchovní podstata člověka je předpokladem k rozvoji jeho vlastní duchovní individuality (entelechie), vedoucí k nalezení pravé svobody v jeho nitru. Tato svoboda je rozpoznáním jeho individuální podstaty, jeho Já, a spojením této podstaty se světem.

Waldorfská pedagogika je tedy výchovou ke svobodě. Ta by měla být založena na znalosti vývojových zákonitostí, které vycházejí ze čtyřčlenného pojetí člověka (viz předchozí kapitola). Tak se snaží o celostní přístup k dítěti jakožto k bytosti s duchovním rozměrem. „Má-li dítě v budoucnosti dojít až k odhalení svého Já, musí v sobě nalézt a odhalit prožitek dobrého, krásného a pravdivého světa, do něhož bude chtít vstoupit.“⁵⁰ Nalezne-li kladný, zdravý vztah ke světu, vybuduje si ho také k sobě. Jde vlastně o vědomou syntézu „já“ a „světa“, spojení vnitřního, ideového, a vnějšího, smyslového, světa v prožívání člověka.

Vývoj dítěte k jeho vlastnímu duchu může waldorfská pedagogika jen nepřímo podněcovat, nikoliv přímo utvářet. Základ takových podnětů je např. ve výrazně umělecké stránce vyučování, kde se klade silný důraz na zkušenost a prožitek. Dále pak všeobecný důraz na rozvoj individuálního bádání a pátrání, který převažuje nad pouhým získáváním znalostí. „Dítě tak přestává být pouhým produktem svého okolí, ale stává se aktivním, tvořícím činitelem.“⁵¹

⁴⁹ HOFRICHTER, Hansjörg. *Waldorf. Jméno a jeho příběh*. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e. V.

⁵⁰ RONOVSÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 93.

⁵¹ RONOVSÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 90.

Dalším důležitým faktorem v procesu vývoje lidského Já je osobnost učitele. Ten musí chápat život i člověka a nesklouzávat k jeho zvěčňování. Vývoj lidského já je totiž umožněn jedině tehdy, je-li učitel schopen zahlédnout toto Já v dítěti, které se tak stává subjektem. Základ pedagogiky tkví tedy v hledání vztahu mezi učitelem a žákem.⁵² „Učitel nepůsobí na dítě pouze tím, co dělá, ale především tím, čím je – tedy jakým způsobem přemýšlí a jak toto myšlení prožívá.“⁵³

„Waldorfská pedagogika se stala v praxi dosud jediným semínkem ideje sociální trojčlennosti⁵⁴, které prokázalo svou životaschopnost a ve společnosti pevně zapustilo kořeny.“⁵⁵

⁵² Tímto tématem se podrobně zabývá Tomáš Zuzák ve své knize Hledání vztahu jako základ pedagogiky.

⁵³ RONOVSKÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 65.

⁵⁴ V konceptu sociální trojčlennosti jde o osamostatnění jednotlivých složek společnosti. Rudolf Steiner navrhl oddělit ekonomiku, politiku a to, co nazýval duchovní sférou (vzdělání, kulturu a víru) do tří částí, které by se spravovaly samy a nezasahovaly jedna do druhé. V každé z těchto oblastí se musí uplatňovat jiný princip: v hospodářské princip bratrství, v politicko-právní princip rovnosti a v duchovní princip svobody. (Více v knize Rudolfa Steinera *Trojčlennost jako inspirace*)

⁵⁵ RONOVSKÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka...*, 18.

4. Umění a antroposofie

Rudolf Steiner nevnímá umění jen jako služebníka poznání nebo ozdobu světového názoru. Transformaci myslitelských náhledů do řeči poezie, obrazu, tónu či tance, tedy estetické funkci, přisuzuje až druhotný význam. Pro Steinera představuje umění spojující článek mezi člověkem a duchovním světem, jakési okno do duchovního světa. Umění podle něj oslovuje naši duši, zviditelňuje nám skrze vnitřní pocity a prožitky to, co nám jinak zůstává skryté. Jeho principem je předávat vnitřní do vnějšího, odkrývat nebeské ve hmotném, smyslovém světě. V Hudebních rozhledech z roku 1969 se v příspěvku muzikologa Tomislava Volka setkáme mj. i s následujícími slovy Jana Patočky: „Existuje jedna podstatná činnost soudobého člověka, která, jak se odvažujeme tvrdit, je celá důkazem naší duchovní svobody, (...). Touto činností je právě umění – pokud je umění tvorbou děl, jichž nazírání obsahuje svůj smysl v sobě jako v určitém prožívání, které nepoukazuje k něčemu jinému a dalšímu mimo sebe.“⁵⁶

Umění v nás oživuje vadnoucí tvořivost a je tak prevencí proti jednostrannému působení intelektu či vůle. V uměleckém tvoření je vyjádřeno vše lidské, co se pozvedá nad přírodní říše.⁵⁷ Díky uměleckým aktivitám rozvíjíme hlubší vnímání skutečnosti, jako např. představivost nebo kreativní myšlení, na což je ve waldorfských školách kladen velký důraz.

Rudolf Steiner nachází určitou příbuznost mezi uměním a jednotlivými články lidské bytosti. V rámci antroposofie rozděluje umění na tzv. prostorová a časová. Mezi prostorová umění řadí architekturu spojenou s tělem fyzickým, sochařství s tělem étherným a malířství s tělem astrálním. V souvislosti s prostorovým uměním hovoří o tzv. umění minulosti, v němž jsou bytostné články již vyvinuté. Jinak je tomu v případě umění časového, jehož součástí jsou články, které se teprve vyvinou v budoucnosti. Sem řadíme umění slova, eurymii a sociální umění.⁵⁸

⁵⁶ Z náhledu na umění jakožto prožívání vychází i Steinerova antroposofie. VOLEK, Tomislav. Naše hudební osvětí. *Hudební rozhledy*. Praha: Panorama, 1969, roč. 22, č. 11, s. 323.

⁵⁷ KRČEK, Josef. *Musica Humana*. Hranice: Fabula, 2008. s. 31.

⁵⁸ KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. s. 109.

Hudba ve Steinerově učení zaujímá zvláštní pozici: oslovuje Já a vyžaduje jak prostor, tak čas. Je tedy středem umění, tvoří pomyslný most mezi minulostí a budoucností. V prožitku tónu splyne tělo s prostorem, hudebně-rytmické dění je prožitkem času. Dle slov Rudolfa Steinera obsahují všechna umění hudební prvek.

4.1 Hudba

Steinerovy myšlenky týkající se zvláštního významu a působení hudby v životě člověka vycházejí především z Goetha, Schopenhauera a Wagnera. Na základě poznatků duchovní vědy rozvedl a prohloubil výroky a úvahy těchto myslitelů. Steiner odkazuje na to, že pozemská hudba, tedy to, co lidstvo zná jako hudební umění, je jen obtiskem či dozvukem vyšší, duchovní hudby, tzv. harmonie sfér,⁵⁹ kterou prožíváme na nevědomé úrovni ve spánku. Pokud je člověk hudebně nadaný, neznamená to nic jiného, než že má takové astrální tělo, jež je v bdělém stavu vnímavé k tomu, co jím proudí po celou noc. Svou vnímavost může ale plně rozvinout pouze zasvěcený člověk pozvednuvší se do sféry *inspiratione*.⁶⁰ Tím vstoupí do spojení se svou sluneční soustavou, pronikne do harmonie sfér. Vše, co patří k tajemství sluneční soustavy, lze vyjádřit tóny. Svět tónů mluví k nejnuitnějšimu v člověku (viz následující kapitola). Ve slovech Rudolfa Steinera tedy shledáváme, že hudba má nadmyslový původ v nebeském světě, kde má svou domovinu i duše. Dokud se člověk nestane zasvěceným, je mu svět devachánu,⁶¹ svět domoviny, zprostředkován hudbou pozemskou.⁶²

Podle Rudolfa Steinera můžeme mluvit o hudbě teprve tehdy, vzdáme-li se hudebních termínů užívaných v běžném životě. Hudba totiž neexistuje v nám daném fyzickém světě automaticky, ale musí být do něj teprve vnesena, nebo lépe řečeno

⁵⁹ Harmonie sfér a tzv. *musica mundana* (hudba vesmíru) odkazují k staré tradici pythagorejců; odtud odvodil ve středověku Boëthius (kolem r. 500 n. l.) triadickou představu existence hudby: *musica mundana*, *musica humana* a *musica instrumentalis*.

⁶⁰ Inspirace patří spolu s imaginací a intuicí k metodám vědeckého poznání, které Steiner podrobně popisuje ve své knize *Šest stupňů vědeckého poznání*.

⁶¹ Devachán je indický výraz pro oblast duchů, duchovních zemí v nadmyslovém světě, která se v křesťanské terminologii nazývá království nebeské.

⁶² STEINER, Rudolf. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989. s. 14-16.

„dotvořena“. To ve svém příspěvku potvrzuje i Tomislav Volek, když říká, že „hudba neexistuje bez člověka a jen pro člověka má smysl.“⁶³ Lidé jako Goethe si toho byli vědomi, a proto nazírali na hudbu jako na ideál veškerého umění. To Goetha vedlo k přesvědčení, že hudba je sama o sobě již formou i obsahem, nepotřebuje proto žádný jiný obsah než ten, jenž je dán její vlastní zakládající podstatou. Volek vysvětluje, že „ze zvuků, které člověk uvedl v život – většinou mimovolně, jako přidružené produkty ostatní činnosti, orientované k jinému cíli – nese jen hudba svůj účel sama v sobě, její smysl pro člověka je právě jen v ní samé.“⁶⁴ Na Goethovy myšlenky posléze reagoval i Eduard Hanslick ve své knize *O hudebním krásnu*,⁶⁵ v níž začal rozlišovat mezi hudebním obsahem a předmětem uměleckého díla, přičemž obsahovost hudbě přisuzoval, ale předmět jí upíral. Takový předmět, jako má např. malířství, existující ve vnějším fyzickém světě, hudba skutečně postrádá. Nemůže tak odrážet mimohudební skutečnost. Hudba není předmětná, nemůžeme si ji představit, neexistuje ve vnějším světě. Také Steiner dospěl k přesvědčení, že intelektualismus se k hudbě nikdy dostat nemůže. Všechny návody k hudebnímu porozumění, jakkoli dobře mohou být míněny, pojednávají o tónové fyziologii a ta o podstatě hudby nic neříká. Nynějšími prostředky hudbu nedokážeme uchopit, a proto, chceme-li o ní mluvit, je nezbytné upustit od běžné terminologie, která ovládá náš svět.⁶⁶ Hudbu prožíváme jediné skrze naše pocity, k nimž se musíme přes veškeré rozumové, tedy teoretické hudební pojmy neustále vracet: na jedné straně nesmí hudba podle Steinera vzlétnout do představy, do myšlení, na straně druhé by ani neměla upadnout do vůle. Musí být oběma směry zadržena cítěním, které má v hudbě centrální postavení.

V antroposofickém pojetí žije hudba vnitřně v člověku jediné v éterném těle. Chceme-li uchopit a prožít hudbu, musíme se ponořit do znění duchovního světa skrze naše pocity. Hudební prožitek se zakládá na smyslovém vjemu ucha. Sluch je nejpřirozenějším a zároveň nejdůležitějším „nástrojem“ pro čisté zachycení hudebního

⁶³ VOLEK, Tomislav. Rozprava o hudební antropologii. *Hudební rozhledy*. Praha: Panorama, 1969, roč. 22, č. 1, s. 5.

⁶⁴ VOLEK, Tomislav. Naše hudební osvětí. *Hudební rozhledy*. Praha: Panorama, 1969, roč. 22, č. 11, s. 323.

⁶⁵ Eduard von Hanslick, 1825 – 1904. Hudební kritik a spisovatel ve Vídni. Jeho dílo *O hudebním krásnu* vyšlo poprvé roku 1854.

⁶⁶ STEINER, Rudolf. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989.

tónu.⁶⁷ Zvukový vjem poté pokračuje dovnitř do nervového systému a dále do vědomí. To, co žije v hudebním tónu, je tedy obsaženo pouze v nervovém systému, a proto si musíme hudební prožitek ve formě pocitu představit jako něco, co probíhá v nervovém systému člověka. Ucho je orgánem reflexivním, jenž nám tón žijící ve vzduchu vrhá zpět do našeho nitra s tím, že od tónu oddělí živel vzduchu a do našeho nitra se dostává pouze jeho rezonance nebo reflexe, která žije v éterném živlu. Ucho nám tak reflektuje do nitra čistý éterný zážitek tónu.⁶⁸

Hudba je pro Steinera umění, kterému se dostane plného pochopení teprve v budoucnosti.⁶⁹ Přes kvintový a terciový prožitek se musíme dostat k prožitku oktávy a jednotlivých tónů (viz kapitola 4.1.2.). Steiner však zároveň vyjadřuje své obavy z technizace hudebního života, která bude ohrožovat jemnou strukturu duševního života. Podle Krčka můžeme na tomto podkladě pocítovat dnešní záplavu zvukové techniky za útoky na naši duši, která se odklání od potřebného a přirozeného vývoje lidské bytosti.⁷⁰

Hudební výchova na waldorfských školách je neoddělitelně spjatá s antroposofickým pojetím hudby. Podklad pro výuku hudební výchovy tvoří Steinerův předpoklad, že mezi individuálním duševním vývojem dítěte a historickým vývojem hudby existuje určitá analogie. Postupný vývoj hudebních epoch, v nichž vždy převládaly určité tendence, tak koresponduje s postupně se rozvíjející způsobilostí dětí tyto tendence vědomě přijmout a prožít. Náplní výuky tedy není zprostředkovat a následně přezkoušet hudební znalosti a dovednosti, nýbrž dopomoci dětem, právě s ohledem na jejich individuální vývoj, k vědomému prožitku hudebních elementů, a tím i vlastní autenticity.⁷¹

⁶⁷ T. Volek upozorňuje na to, že intelektuální potence člověka je založena především na jeho vizuální dispozici a nemá se sluchovým faktorem nic společného, tzn. že jakýkoliv intelektualismus, jež by hudbu pojímal jako prostředku výpovědi o mimohudební skutečnosti, zabraňuje správnému hudebnímu prožitku. VOLEK, T. Naše hudební osvětí. *Hudební rozhledy*. Praha: Panorama, 1969, roč. 22, č. 11, s. 324.

⁶⁸ STEINER, Rudolf. *Das Wesen des...*, 121-122.

⁶⁹ Podle Wünsche se na tomto tvrzení nic nezměnilo ani po téměř sto letech od jejich formulace. Viz kapitola 4.1.2.

⁷⁰ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 33.

⁷¹ KALWA, Michael. *Begegnung mit Musik...*, 29.

4.1.1 Tóny a jejich charakteristika

Od počátku 16. století se v hudbě upevňují výrazněji tonální vztahy. Přitažlivá síla tóniky uspořádala tóny do organismu, tónin, kde má každý tón určitou funkci a je tak součástí celku. To se ovšem změnilo s nástupem 20. stol., kdy se tóny vymanily ze závislosti na harmonických zákonitostech, získaly svou autonomní moc – začaly „plout ve vzduchu“ bez jakéhokoliv ukotvení. Tuto změnu lze vnímat v oblasti melodie, rytmu i harmonie – melodie volně se nesoucí prostorem, čirý rytmus bez melodie či akordů a čistě barevné zvukové plochy bez melodického či rytmického pohybu. Tón je nyní exponován v jeho vlastní a původní podstatě bez přibarvení tóniny. Tón se již nevyjevuje jako tónová výška. Steiner poukazuje na to, že tón v této vyvázanosti zjevuje svůj střed, své jádro a probouzí nás tak v našem vlastním středu, srdci, až k hlubokému niternému pohnutí. Kries popisuje, že tento prožitek oživne ve chvíli, kdy je tón obklopen tichem. Vyplutím a návratem do ticha se otevře prostor k prodlévání tónu v našem srdci. Tušíme jeho původ v nedozírnosti kosmu.⁷²

Podle Rudolfa Steinera působí tedy planetární síly směrem dolů na pozemské poměry. V každém tónu vibruje celý hudební kosmos, a tak můžeme původ hlavních sedmi, sekundově řazených, tónů a jejich diatonického uspořádání nalézt v kosmickém pohybu a rozložení planet. Se sférou oběžnic nejsme spojeni jen abstraktními tóny. Rudolf Steiner se zmiňuje také o vztahu planet ke kovům, které mohou sloužit jako most k vědomému a hlubokému prožití kosmu jako domoviny tónů.

Pro představení funkcí jednotlivých stupňů budeme vycházet ze základní tóniny C dur, která není přibarvena žádnými předznamenáními. Tímto vytvoříme jakýsi základní vzor pro prožívání jednotlivých tónových charakterů v diatonické hudbě. Na tomto základě se už tóny v dalších tonálních variacích jen rozvírají do rozmanité barevnosti.⁷³ V následujícím výčtu budou jednotlivé tóny představeny rétorikou antroposofie:

⁷² BEILHARZ, Gerhard. et al. *Musik in Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2004. s. 142.

⁷³ BEILHARZ, Gerhard. et al. *Musik in Pädagogik...*, 140.

C⁷⁴

Tón C je dnešním základním tónem. Je mohutný, silný, uchvacující pozemské síly, pevně se držící. Je v něm i cosi temného. Tento tón je spojen se silami Marsu a umožňuje člověku působit, stejně jako železo, uvědoměle na Zemi.

D

Tento tón náleží k silám Merkuru a má velké terapeutické možnosti. Stejně jako rtuť reprezentuje vnitřní pohyblivost. Jeho éthericky laskavé, opatrně se vlnící proudění, nás může vylákat z jednostrannosti.

E

S tónem E jsme moudře a vážně osloveni v našem nitru. Naše duše stojí ve spojení s velikými kosmickými pravdami. Působí zde síly Jupitera s krásou cínu jemu příbuznou.

F

Hluboce nás dojme prožitek Venušina tónu, který nás láskyplně přijme. Zaznívá v něm láska světů. Je vlídný, klidný a vyvolává v člověku zahřívající síly mědi.

G

Tón G nás oslovuje v našem nejhlubším prapůvodu. Žije v nekonečných dálkách, s ním prožíváme prostor. Tento starý a vážný tón je spjatý se Saturnem a se zvukem olova.

A

S tónem Slunce jsme v bodu středu, v srdci, obklopeni zářením kosmických slunečních sil laskavé radosti. Zlato nám poskytuje důvěru a duševní sílu, dává nám nalézat naše pozemské úkoly.

H

Tón H není ve své vnitřní, zahalené, kvalitě snadno pochopitelný. Drží se zpátky, aby mohl zrcadlit těkavé stříbřité světlo jako Měsíc na vodní hladině. Symbolizuje otevřenou dálku.

⁷⁴ Představení jednotlivých tónů vychází do značné míry z knihy KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 39-40.

4.1.2 Intervaly a jejich charakteristika

Stejně jako tón, má i interval svou kvalitu a charakter. Abychom těmto atributům jednotlivých intervalů porozuměli, musíme zaměřit svou pozornost na znění, resp. na to, co v hudbě je i není slyšet. Definujeme-li interval jako vzdálenost mezi dvěma tóny, prostor, jenž touto vzdáleností vzniká, není zaznamatelný sluchem. Můžeme tak společně s Felberovou konstatovat, že: „Samotný interval slyšet nelze, slyšitelné jsou pouze dva různé tóny.“⁷⁵ Proto spatřuje Steiner hudbu jako něco, co leží mezi tóny. Při studiu intervalů z antroposofického pohledu je tento neslyšitelný prostor, který je lépe znatelný u melodických intervalů, tím nejpodstatnějším. Objevováním hybné síly intervalu, neustálým vnitřním uskutečňováním pohybu mezi tóny, naplňujeme tento prostor prožitkem. V tomto vědomém prožitku najdeme podle slov Wolfganga Wünsche klíč, který nám pomůže k většímu porozumění nejen hudebních kompozic, ale i lidského vývoje jako takového. „Že tyto prožitky a kvality nejsou náhodné, přechodné či subjektivní, nýbrž objektivní a všeobecné, lze ukázat na tom, že se hudebníci a milovníci hudby, kteří se intervaly podrobně zabývají, vyjadřují o stejných intervalech podobným způsobem.“⁷⁶

K bližšímu pochopení charakteru intervalů nám dopomůže jejich vnímání v historickém kontextu. Nahlédneme-li totiž do různých epoch a kultur, zjistíme, že se práce a zacházení s tónovými vzdálenostmi měnila, a to např. v upřednostnění určitých hudebních intervalů před jinými. „Od velkých, širokých intervalů ve starších dobách došel člověk k hudebnímu cítění, které se dá charakterizovat jako terciové.“⁷⁷ Na hudbu ke konci 19. a začátku 20. století lze vesměs nahlížet jako na pokusy vedoucí do nejrůznějších směrů, jako na pokusy vedoucí k opuštění terciového cítění. Tím se dostáváme k poznatku, že intervaly nejsou jen pouhými hudebními elementy, nýbrž i prostředkem pro duševní vyjádření konkrétního vztahu „člověka a světa“, a tím dávají ráz celé kulturní epoše.

Vzhledem k tomu, že nás především zajímá, jak může být pojetí intervalů nápomocné ve výuce, resp. ve výchově dětí, budeme klást důraz hlavně na vztah „člověk – interval“.

⁷⁵ FELBER Rosmarie., REINHOLD Susanne., STÜCKERT Andrea. *Muzikoterapie...*, 27.

⁷⁶ Např. rakouský skladatel Joseph Matthias Hauer (1883 – 1959). Tamtéž, 30.

⁷⁷ Tamtéž, 27.

Kvinta - hranice

Kvinta zaujímá mezi intervaly ojedinělé postavení, a proto je vhodné uvést ji na prvním místě. Je jedním z nejstarších intervalů a stojí u kolébky téměř všech tónových systémů sestávajících ze středového tónu a od něj nahoru a dolů odvozených kvint. Toto kvintové schéma se dochovalo i ve funkční harmonii, a to v základních tónech kadence. Z fyzikálního hlediska je kvinta po oktávě nejčistším intervalem, který je posluchač schopen vnímat. Její zvuk má v sobě vysokou míru konsonantnosti, jenž vede podle Kalwy k nadměru povznesenému, celistvému a harmonickému prožitku. V kvintě se nechvěje nic „individuálního“⁷⁸, nezabarvuje hudbu podílem subjektivity, zůstává pořád v tzv. „nadosobní rovině“ reprezentující kosmický princip harmonií sfér.⁷⁹ V raných středověkých organálních zpěvech⁸⁰ zprostředkovávaly paralelní kvinty pocit blízkosti apoštolů, andělů a světců k lidem a poskytovaly jim tak jistotu, že jsou stále součástí božského světa a nejsou na utváření běhu událostí sami.⁸¹ Podle Vlastimila Marka měly podobnou funkci i alikvóty⁸², jež často mimovolně zaznívaly při zpěvu gregoriánského chorálu rovnými mnišskými hlasy.⁸³ V době rozkvětu vokální polyfonie se paralelní kvinty zošklivily, staly se nežádoucími a byly zakázány. Tento zákaz se stal jedním z pravidel klasické harmonie.⁸⁴

„Kvinta jako otevřený interval je na hranici fyzického života.“⁸⁵ Tento její mezní charakter se projevuje jak úzce osobním, vnitřním prožíváním, tak prožíváním objektivnějším, vnějším, namířeným ke kosmu. Melodie vedená od středového tónu nahoru tak způsobuje duševní otevření, nadechnutí - vycházíme „ze sebe ven“, a melodie

⁷⁸ Jako např. u tercie, která má díky své mollové a durové podobě charakter vysoce individuální.

⁷⁹ KALWA, Michael. *Begegnung mit Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1997. s. 22.

⁸⁰ Organum je nejstarší skladebná technika středověkého vícehlasu, jedná se o dvojhlasý zpěv preferující čisté intervaly kvarty a kvinty.

⁸¹ KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. s. 127.

⁸² Alikvóty nebo též vyšší harmonické tóny jsou tóny, které zní společně se základním tónem.

⁸³ Není však dokázáno, že existoval hlubší vztah mezi gregoriánským chorálem a cíleným užíváním harmonických tónů ve středověku.

⁸⁴ HONOLKA, Kurt. *Weltgeschichte der Musik*. Eltville: Rheingauer Verlagsgesellschaft, 1985. s. 118.

⁸⁵ KRČEK, Josef. *Musica Humana*. Hranice: Fabula, 2008. s. 42.

vedená od středového tónu dolů naopak duševní stažení, vydechnutí - vcházíme „k sobě dovnitř“.⁸⁶ Hraniční postavení kvinty je velmi dobře znatelné u jednohlasých středověkých písní minnesängerů, zvláště pak jsou-li v dórském modu. Jako příklad uveďme Palästinalied od Walthra von der Vogelweide, jejíž první část dosahuje pouze hraničního tónu „a“, tedy kvinty od základního tónu (finály), zatímco druhá část překračuje hranici kvinty k sedmému stupni („nádech“), aby se ke konci zase mohla navrátit do tzv. kvintového prostoru, jehož horní hranice je výše zmiňovanou kvintou od základního tónu („výdech“). Díky tomuto sledování intervalových postupů můžeme děti zavést do vnitřního života písně, do kvintového prožitku.⁸⁷

Nú al-rêst lebe ich mir wer-de,
daz hê-re lant und ouch die er-de,
sit min sün-dic ou-ge siht
dem man vil der ê-ren giht.
Mirst ge-sche-hen, des ich ie bat,
ich bin ko-men an die stat,
dâ got mensch-lî-chen trat.

88

Proto má kvinta a její hudební prožívání z hlediska rytmu vztah především k procesu dýchání a k plicím. „V procesu dýchání ustavičně vytváříme rovnováhu mezi astrálním a étherným tělem. Při vdechu se astrální tělo stáhne, při výdechu se zase uvolní a nechává

⁸⁶ BEILHARZ, Gerhard. et al. *Musik in Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2004. s. 146.; WÜNSCH, Wolfgang. *Menschenbildung durch Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1995. s. 36.

⁸⁷ WÜNSCH, Wolfgang. *Menschenbildung durch Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1995. s. 36.

⁸⁸ VON DER VOGELWEIDE, Walther. *Palästinalied*. Dostupné z: http://images.google.de/imgres?imgurl=http://www.morganakamerkoor.nl/wpblog2/wp-content/uploads/2013/06/Palestinalied-M%2525C3%2525BCnstersche-fragment.jpg&imgrefurl=http://www.morganakamerkoor.nl/wpblog2/wil-je-kennismaken-met-het-palastinalied/&h=347&w=572&tbnid=q05FcuNivVqxBM:&docid=NHfhOFAEF_STvM&ei=IYxZVo26PMmzUeHMvdAH&tbnm=isch&iact=rc&uact=3&page=1&start=0&ved=0ahUKEwjN2K7L_rLJAhXJWRQKHWFmD3oQrQMINjAH

prostor pro tělo étherné. Právě do tohoto poměru může kvinta zasáhnout harmonizujícím způsobem.⁸⁹

Podle waldorfské pedagogiky je kvinta určujícím intervalem pro děti do devíti let. V tomto období se, mimo svůj fantazijní svět, identifikují ještě s okolním světem (vychází „ze sebe ven“) a vše, co se v něm odehrává, intenzivně vnímají a vnitřně tělesně prožívají (vchází „k sobě dovnitř“), čímž v sobě nesou náladu kvinty.⁹⁰ Vzhledem k jejímu sepětí s procesem dýchání je pro děti nezbytná kvalita rytmu a pohybu. Ústřední stupnicí tohoto období je tzv. *anahemitonická pentatonika*, která je odvozena z kvintových kroků, nemá zakotvení v základním tónu a neváže se na jasný závěr. Působí tak povznášejícím, beztlížným dojmem (stejně jako kvinta samotná) a svou snivě fantazijní náladou podporuje v dítěti jeho vnitřní obrazy a představy. Pentatonika je tedy přiměřená době, v jaké děti zrovna žijí a nejlépe je oslovuje v jejich podstatě.⁹¹ To dotvrzuje i výpověď paní von Marschall: „Pentatonická hudba působí na děti esotericky, zklidňuje je a spojuje. Po zaznění prvních tónů ustane ve třídě ruch a děti začnou ihned pracovat.“⁹²

Na tomto druhu hudby je významný především fakt, že se děti nemusí aktivně podílet na produkování hudby. Již pouhým poslechem se stávají účastníky. Rozlišení mezi producentem a recipientem zde mizí. „Alles musikalische Geschehen ist ein geschlossenes Ganzes, ein in sich jederzeit stimmiger musikalischer ‚Kosmos‘“⁹³ doplňuje Kalwa.

Kvarta - hranice

V lidském prožitku nabývá kvarta ještě zřetelnější hranice než kvinta. Z hlediska antroposofického pojetí hudby stojí totiž zážitek kvarty na hranici mezi kvintovým prožitkem vnějšího světa a terciovým prožitkem v nitru člověka. Tato hranice již nedýchá,

⁸⁹ KRČEK, Josef. *Musica Humana*. Hranice: Fabula, 2008. s. 42.

⁹⁰ BEILHARZ, Gerhard. et al. *Musik in Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2004. s. 146.

⁹¹ Typické znaky pentatonické hudby dodnes vykazují hudba Asie, Afriky či Jižní Ameriky.

⁹² Carola von Marschall (učitelka HV na waldorfské škole v Düsseldorfu), v osobním rozhovoru s autorkou, 27. listopadu 2015.

⁹³ „Všechno hudební dění je soudržný celek, neustále ladící hudební kosmos.“ KALWA, Michael. *Begegnung mit Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1997. s. 31.

je pevná a neodvolatelná. V hudebnosti člověk vchází plně do sebe. V kvartě vdechuje svou jsooucnost, prožívá silně sám sebe, své étherné tělo, je bdělý.⁹⁴ Podobně jako u kvinty můžeme pocítovat hranici mezi vnitřním a vnějším světem, vnitřní prostor a jeho omezení se tu ale projevují silněji.⁹⁵ Subjektivní terciový prožitek se předsouvá před objektivní kvintový.

Podle zkušenosti Wolfganga Wünsche nastává u dětí těsně před dovršením devátého roku života doba, kdy přejde jejich prožívání z kvintového na kvartové. To se ukazuje především tím, že se dítě více zajímá o to, co se událo v dávných dobách. Směřuje svou pozornost více dovnitř. Nikoliv ještě do svého nitra, ale do vzpomínek lidstva. Začínají ho zajímat staré pověsti, vyprávění ze starých dob, takové, jaké dříve zprostředkovali bardové.⁹⁶ Proto jsou na waldorfských školách probíranou látkou třetí třídy převážně starozákonní příběhy. Dítě vyvíjí nesmírnou výdrž při poslechu, ale také při zpěvu starých balad s co možná nejvíce slokami.⁹⁷ Postupně se v dětech začíná podporovat cit pro základní tón, jehož rozvoji napomáhají melodie v církevních tóninách. Ty se mohou již podložit akordickým doprovodem, který je ale ještě oproštěn od funkčních vazeb a zachovává si tak svou objektivitu. Stále je kladen největší důraz na melodii.

Kvarta vede k činu, k probuzení. „V terapeutickém procesu můžeme kvartu nasadit všude tam, kde potřebujeme ohraničit, probudit a utvářet.“⁹⁸

Tercie – prožitek

Lze se domnívat, že se v závislosti na změně vztahu „člověka a světa“ stával vlivným i jiný interval. Změny na poli hudby jsou pozvolné a projevují se v delším časovém horizontu. Teprve postupně tak nabývá základní tón na stále větší důležitosti, jak se na výsluní dostává vícehlasý zpěv. K proměně patří i proces, kdy je tempus perfectum (C)

⁹⁴ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 42.

⁹⁵ BEILHARZ, Gerhard. et al. *Musik in Pädagogik...*, 149.

⁹⁶ Bard je postava lidového umělce, který tvoří nebo interpretuje především epické, historické a jiné básně, a to zejména zpěvnou formou.

⁹⁷ BEILHARZ, Gerhard. et al. *Musik in Pädagogik...*, 149.

⁹⁸ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 42.

vytlačován tempem imperfectem (O).⁹⁹ Člověk se začíná vymezovat vůči přírodě, začíná ji zkoumat, čímž se rozvíjí věda a technika. Nejen přírodní vědy, ale i hudba se začíná vyznačovat řádnou systematickostí. S vložením tercie do kvinty¹⁰⁰ dochází k trojzvuku, který již není objektivního, nadosobního charakteru jako kvinta, vzniká tak dur-mollová tonalita a s ní se utváří funkční harmonie.¹⁰¹ S objevem alikvótních tónů matematika a akustika Josepha Sauveura se stává příroda dárce durové kvality zvuku, potažmo durového trojzvuku, a otcem harmonie.¹⁰²

Cítil-li člověk dříve v hudbě bezprostřední spjatost s božstvím, prožívá v sobě nyní svou vlastní duši, své emoce. Polarita mezi dur a moll má totiž schopnost vyjádřit dynamické duševní pochody člověka, jako radost a smutek, sympatie a antipatie, atd.¹⁰³ „Tercie nás vede dovnitř do našeho nejhlubšího nitra; přecházíme do duševna, je to intimní prožitek, se kterým se vypořádáváme v našem srdci.“¹⁰⁴ Podle Steinera tercie přímo oslovuje a prohlubuje citový život. Dalo by se říct, že zvnitřňuje celé hudební cítění. Člověk cítí najednou hudbu ve spojení se svou vlastní fyzickou organizací. Jako hudebník se při prožívání tercie cítí pozemským člověkem. Cítí sám sebe jako toho, kdo zpívá. Člověk začíná spojovat s hudebností pocit svého osudu, osudové cítění obyčejného života.¹⁰⁵

Jako jsme optikou antroposofie mohli sledovat u kvinty proces dýchání mezi „člověkem a světem“, i u tercie nalézáme takovýto duševní proces, a to mezi úzkostí a osvobozením. Tento proces je vyvolaný malou a velkou tercií. Malá tercie je obrácená dovnitř, je tichá, tmavší, měkká, smutná, zarmoucená, jako tichá bolest, drží duši v tělesné

⁹⁹ Tempus imperfectum - členění taktu na dva díly - symbolizuje člověka a jeho nedokonalost; tempus perfectum - členění taktu na tři díly - symbolizuje trojjednost, božství, dokonalost.

¹⁰⁰ Z hlediska trojčlennosti můžeme základní tón kvinty vnímat jako nohy, kvintový tón jako hlavu a vloženou tercií jako srdce.

¹⁰¹ WÜNSCH, Wolfgang. *Menschenbildung durch Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1995. s. 33.

¹⁰² HONOLKA, Kurt. *Weltgeschichte der Musik*. Eltville: Rheingauer Verlagsgesellschaft, 1985. s. 224.

¹⁰³ KALWA, Michael. *Begegnung mit Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1997. s. 24.

¹⁰⁴ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 41.

¹⁰⁵ STEINER, R. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989. s. 125.

blízkosti, dává charakter nádechu: moll; velká tercie se obrací k bezstarostnosti, je veselá, milá, radostná a přátelská, směřuje hudební skladbu k durovému naladění, k výdechu a uvolnění.¹⁰⁶ Při poslechu malé tercie vnímání těla překonává vnímání duše a my pocítujeme bolest, kdežto při poslechu velké tercie vnímání duše překonává vnímání těla a my prožíváme vítězství duše. Tento duševní proces dýchání hraje u dítěte od devátého roku, tzv. rubikonu¹⁰⁷, významnou roli. Od třetí třídy tedy rozvíjejí děti svou způsobilost příjmu tercie. Je to období, kdy se Já ponořuje do látkové výměny. Děti přicházejí k sobě, samy se vůči světu profilují a začínají klást důležité otázky.

V této době přechází waldorfští pedagogové s dětmi od pentatoniky přes církevní tóniny, zvláště dórský modus, až k durové diatonice. Zabývají se notovým zápisem jakožto prostředníkem mezi člověkem a hudbou a s tím spojeným zpěvem z listu. Hudební průběh, který byl doposud vnímán pouze na snové úrovni, tak děti poznávají i zrakem; pojmenovávají jednotlivé tóny a učí se i ostatní znaky hudebního písma, tzn. notovou osnovu, houslový klíč, atd.

Tercie je podkladem a zárodkem hudby minulých století. Její zvuk považuje podle Krčka i dnes ještě mnoho lidí za příjemný a blahodárný, důvěrně známý. „Měli bychom ale reagovat na to, jak se hudební cítění dnes posouvá.“ S vývojem současné hudby již „mnozí, především mladí lidé, nemají toto samozřejmé cítění tercie tak silné.“¹⁰⁸

Sekunda - pohyb

Jak již bylo zmíněno výše, naše všeobecné hudební vědomí spočívá pořád z větší míry na terciovém cítění.¹⁰⁹ To ale Steinerovi nebrání představit z antroposofického hlediska i další historicky relevantní hudební intervaly, jako je např. sekunda.

¹⁰⁶ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 41.

FELBER Rosmarie., REINHOLD Susanne., STÜCKERT Andrea. *Muzikoterapie...*, 33.

¹⁰⁷ Jako rubikon je v antroposofické nauce o člověku označována chvíle, kdy se mění vztah dítěte ke světu. Od této doby se dítě na svět kouká očima diváka, dokáže si vytvořit samo od sebe odstup, tak jako dospělí. Rubikon vytváří v duši dítěte dvě základní nálady. Díky vytvořené distanci ke světu dítě cítí, že je samotné, což navozuje pocity strachu a smutku. Druhý pocit popisuje vlastně to samé, vyjadřuje ale zcela jiné naladění v duši. Dítě cítí, že je jedinečné, nenahraditelné, což má za následek radost a štěstí.

¹⁰⁸ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 41.

¹⁰⁹ KALWA, Michael. *Begegnung mit Musik...*, 27.

Sekundu můžeme podle Wünsche nazvat intervalem, jenž je z velké míry spojený s melodií a jejím prouděním. V renesanci ji hojně nalezneme ve funkci nositele uvolnění – napětí většího intervalu je uvolněno sekundovým protipohybem¹¹⁰ – nebo v podobě melodických ozdob či průchodných tónů. Wunsch upozorňuje na to, že i v melodických úsecích, v nichž se mezi tóny svírající sekundu nachází ještě jiný tón, např. u sledu tónů „d, a, e, g, f, e, d“, vnímá lidské ucho tyto „nepřímé sekundy“ („d-e“ či „a-g“) nadřazeně a utváří si z nich hlavní melodickou linku. Tato poměrně volná pohyblivost intervalu dle Wünsche postupně mizí s nástupem baroka. Sekunda se stává spojnicí mezi dvěma harmonickými celky, popř. se v harmonii využívá v podobě průtažného tónu.¹¹¹ V této době je sekundou vyvolaný vnitřní pohyb jakýmsi přechodem, který se koncem 19. století a obzvláště poté ve 20. století povznáší na trvalý stav. Sekunda se emancipuje, není již jen prostředníkem, ale autonomistickým prvkem. V hudbě vznikají nové pokusy, které se ubírají nejrůznějšími směry. „Částečně jsou to pokusy hrubé a násilné, částečně jemné a plné ducha.“¹¹²

Rozeznáním sekundy vzniká tření, které nás, slovy antroposofie, vytrhuje ze snové nálady terciového trojzvuku a uvádí nás do pohybu. „Přecházíme do éterného vlnění, veškerá pevnost mizí. Prožíváme se na vodě, ve snové atmosféře, očekávání, také v růstu a tryskání.“¹¹³ Musíme probudit své vědomí, abychom se ve zvuku sekundy zorientovali. Je příznačné, že „doba sekund“, kladoucí velké nároky na posluchače, nastala v první polovině 20. století, kdy došlo k prudkým změnám celospolečenského řádu. „Filozofické a umělecké názory jsou vždy zrcadlem dobového stavu vývoje společnosti, a proto není divu, že umělci 20. století, ovlivněny politickými a technickými změnami a vědomi si svého významu polykulturního světa, volili daleko neotřelejší a smělejší postupy a hledali způsob, jak co nejlépe vyjádřit reflexy intenzivnější vřavy světa.“¹¹⁴ Kalwa tak mluví o této době jako o době, která již nevyžaduje člověka vyrovnaného, vnímavého, plného

¹¹⁰ Např. v německé koledě *Es ist ein Ros entsprungen*.

¹¹¹ WÜNSCH, Wolfgang. *Menschenbildung*..., 30.

¹¹² FELBER Rosmarie., REINHOLD Susanne., STÜCKERT Andrea. *Muzikoterapie*..., 28.

¹¹³ KRČEK, Josef. *Musica Humana*..., 41.

¹¹⁴ JANEČKOVÁ, Dagmar. *Artificiální hudba 20. století jako specifické hudební paradigma*. Brno: Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, 2009. Dostupné z: <http://www.pedf.muni.cz/wmus/studium/doktor/recepce/janeckova.htm>

pochopení, nýbrž člověka silného, který je s to snést tuto „třetí sílu rozepré“, aniž by se sám ztratil nebo se vzdal. Člověk se ve světě cítí jako „ten, který zůstává v pohybu“. Nálada sekundy je výzvou. Výzvou hledat v sobě nové hodnoty, sám sebe posunout, změnit. Toto je jeden z hlavních požadavků, který na nás moderní vážná hudba, ale i hudba jazzová klade.¹¹⁵

Prima – pramen

Podle Wünsche je prvotní předpoklad, že opakování téhož tónu nevyžaduje velkou námahu, mylný. Každý sborový zpěvák či sbormistr totiž ví, že při zpěvu a cappella hrozí ve stejně znějících tónech či v legatovém držení jednoho tónu nebezpečí poklesu melodie. Aby zpěvák udržel konstantní tónovou výšku, musí tvořit stejný tón stále nanovo, v představě ještě o něco výše. To samé platí např. i při hře na smyčcové nástroje. Z těchto a dalších pozorování dochází Wunsch k poznatku, že v hudbě, a nejen tam, není nic trvalé. Vše se neustále tvoří nanovo. Na děti ve věku 10 až 11 let dělá tento zákon veliký dojem, zvláště když ho zažijí při zpěvu.¹¹⁶

„Prima představuje bod klidu, bod soustředění. Vždy přicházíme k sobě, cítíme své nohy a upevňujeme se ve fyzickém těle.“¹¹⁷ Prima se hojně nachází na začátku hudebních děl dodávajících věci na závažnosti, rozkazujících a vyzývajících k činu (např. 2. věta klavírní sonáty C dur, KV 330 W. A. Mozarta). Melodie se přes primu rozhýbává. Pro její zakotvující a upevňující vlastnost ji nalezneme ale i na konci skladeb, kde sjednocuje předešlé, uvádí pohyb do klidu (např. Stravinského Pater noster). V některých skladbách dokonce splyne konec se začátkem (např. Der Tod und das Mädchen F. Schuberta). V takovém případě prožíváme jakýsi charakter věčnosti. Z primy se vše rozvíjí a do ní vše proudí. Wunsch ji přirovnává k rostlinnému klíčku, semínku, které je rovněž koncem i začátkem.¹¹⁸

¹¹⁵ KALWA, Michael. *Begegnung mit Musik...*, 27.; BEILHARZ, G. et al. *Musik in Pädagogik...*, 152.

¹¹⁶ WÜNSCH, Wolfgang. *Menschenbildung...*, 27.

¹¹⁷ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 41.

¹¹⁸ WÜNSCH, Wolfgang. *Menschenbildung...*, 29.

Při poslechu stále se opakujícího tónu stojí nutně proti sobě minimum vnějších akustických podnětů a maximum vnitřní životnosti a činnosti. Tohoto prožitku si ovšem podle Kalwy můžeme dopřát pouze ve stavu vnitřní vyrovnanosti, stability a sebeuvědomění.¹¹⁹

Sexta – prožitek

I v sextě jsou, stejně jako v jejím komplementárním intervalu – tercii, oslovovány podle Steinerova učení naše individuální pocity. V přechodu z kvinty k velké sextě je ale vyzdvihujeme nad sebe, duševně se spojujeme s něčím, co leží mimo nás, přikláníme se k ideálu. Hranice, kterou cítíme v kvintě, mizí. Duše se rozšiřuje. „Přicházíme do prosluněného a vyhřátého prostoru, kde prožijeme velkou důvěru.“¹²⁰ Naproti tomu je v přechodu z kvinty k malé sextě skrytá síla pultónového kroku, která nás drží zpátky od rozletu k ideálním představám a dovádí nás znovu do našeho vnitřního světa, k našim touhám, smutkům. Jestliže jsme zmínili, že v malé tercii prožíváme bolest vnitřní, která nemusí být vždy vyvolaná vnějšími podněty, v malé sextě naproti tomu vyvolává bolest sled vnějších okolností, které nás rozesmutily.¹²¹

Podle Wünsche byla, a stále je (pozn. autorky), velká sexta pro svůj sugestivní charakter velmi často zneužívána především v diktaturách k zasazení ideálu do lidských hlav.¹²²

Septima – touha a napětí

Ve 20. století se s rozvázáním funkčních vazeb všech intervalů proměnil i jejich lidský prožitek. Interval, který se již nepodřizovaly harmonickému systému, získaly v rámci hudební pasáže seburčující charakter. Zvláště výrazná je tato proměna u sekundy a septimy jakožto nositelů disonantního napětí.

¹¹⁹ KALWA, Michael. *Begegnung mit Musik...*, 28.

¹²⁰ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 42.

¹²¹ Např. lidová píseň Smutné časy nastávají.

¹²² Jako příklad uvedme hymnu Severní Korey, která se od úvodního vzestupného intervalu čisté kvarty rozevírá ve druhé frázi do velké sexty. Také hymna NSDAP začíná čistou kvartou, tentokrát sestupnou, na níž navazuje velká sexta; BEILHARZ, Gerhard. et al. *Musik in Pädagogik...*, 154.

Wünsch konstatuje, že od renesance do počátku 20. století, se septima, malá ani velká, nevyskytuje jako samostatný, nezávislý interval, nýbrž pouze jako přípravné napětí tónu v trojzvuku. Slouží tedy výsadně harmonii a je vnímána za disonanci vedoucí k rozvodu.¹²³

Necháme-li na sebe působit septimu jako nezávislý interval, jsme, rétorikou antroposofie, vtaženi do nezměrné šíře duchovního světa. Septima se chce z našeho těla vynést. Cítíme se vytrženi ze svého vlastního bytí. Jsme rozptýleni do okolí. Jako bychom se chtěli dotýkat božství. Steiner proto popisuje septimou nadzemské, sférické prostory. Prožíváme-li v sekundě vnitřní pohyb, pak se v septimě tento pohyb promítá do okolí. Astrální tělo je uvedeno do nesmírného pohybu. V septimě čelíme stavu odtržení. Zároveň antroposofické učení spatřuje jako podstatné, aby nám v septimě stále hrála i tercie, která nám dává vnitřní oporu. Pokud pod septimou slyšíme trojzvuk, cítíme se duševně ukotvení a septima na nás nemá tak silný vliv. Vypustíme-li tercii a zpíváme analogicky k organálnímu zpěvu v paralelních septimách, poté je její působení velice intenzivní a je zde nebezpečí ztráty sebe sama.¹²⁴ Prožíváme daleko vytažené bytí.

Oktáva – cíl

Oktáva má v rámci antroposofického paradigmatu silnou vazbu na Já. V duševním prožívání „vnitřního a vnějšího světa“ se zde utváří největší vztahové napětí. Prožitek oktávy proudí dvěma směry: nahoru – ven a dolů – dovnitř. V prožitku oktávy uvádíme do souznění náš každodenní, „zemský“ život, jaký zažíváme v primě, s životem duchovním, „nebeským“. Podle Steinerových slov prožíváme v této protikladné povznášející síle svou identitu na vyšší úrovni. Bezprostřední prožitek oktávy, její prožití v plném hudebním významu, je pro nás vnitřním důkazem božského principu. Je to ovšem jiný důkaz než ten, který prožíváme v septimě. Zatímco v prožitku septimy nezakoušíme ani v nejmenším důkaz existence člověka samotného, v oktávě tato posedlost božstvím ustupuje. Vedle ní si udržujeme i sami sebe. Cítíme stupnici jako sebe sama, ale sebe sama cítíme v obou světech. Nalézáme sebe sama na vyšším stupni. Při poslechu hudební skladby se stáváme jinými lidmi. Cítíme se jako vyměnění a opět sami sobě navrácení. Rudolf Steiner ve svém

¹²³ BEILHARZ, Gerhard. et al. *Musik in Pädagogik...*, 156.

¹²⁴ Tamtéž, 156.

přednáškovém cyklu *Das Tonerlebnis im Menschen* poukazuje na tento nesmírně hluboký a plný prožitek oktávy jako na jev, který je zatím otázkou budoucnosti.¹²⁵ Podle Wolfganga Wünsche povede cesta tohoto nového, jakkoli doposud velmi nepředstavitelného, prožitku oktávy přes nynější nové intenzivní prožívání sekundy a septimy.

Oktáva je přirozeně skryta v unisonu mužských a ženských hlasů. Ačkoliv děti vnímají své pohlaví již od pěti let, teprve kolem dvanáctého roku života se začínají více projevat tyto odlišnosti fyzicky. Steiner spatřuje jako důležité rozvíjet u dětí porozumění pro oktávu právě v době pohlavního dospívání.¹²⁶ Od tohoto období rozvíjíme v dětech schopnost vícehlasého zpěvu, kde je nejprve zájem obrácen na zpěv paralelních kvint, kvart a oktáv v gregoriánských chorálech a některých duchovních kánonech. Dospívající děti tak zažívají lehkost dívčího vysokého hlasu oproštěnou od pozemské tíhy, na straně druhé hluboký silný, zemité basový hlas. Slyšitelný je sice jen horní tón oktávy, spodní tón je ale stejně silně znatelný, avšak více „uvnitř“ nežli „navenek“. S porozuměním oktávy, tedy s prožitkem souladu vnitřního s vnějším – jednoty, roste, podle waldorfské pedagogiky, u dětí jejich vnitřní sebejistota, a tím uzrává i celá jejich osobnost. Tato doba je prvním uvědoměním mužsko-ženské polarity,¹²⁷ jež dává Kalwa do souvislosti s objevením rozdílných postojů ke světu, které označuje jako „mužský“ nebo „ženský základní postoj“. Této mužsko-ženské polaritě odpovídá podle Kalwy polarita dur-mollová, z čehož vyvozuje závěr, že dosažením puberty, tedy koncem druhého sedmiletí, dosáhnou děti takového stupně duševního vývoje, který je srovnatelný s počátkem historické epochy baroka.¹²⁸

¹²⁵ STEINER, Rudolf. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989. s. 121.

¹²⁶ STEINER, Rudolf. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989. s. 131.

¹²⁷ Ve smyslu sexuality.

¹²⁸ KALWA, Michael. *Begegnung mit Musik...*, 36.

4.1.3 Durová a mollová tonalita

Durová a mollová tonalita nabývá nového smyslu s nástupem baroka, kdy se rozvíjí terciové vnímání světa a hudby. Se vznikem rozdílu mezi durovou a mollovou tonalitou spojuje antroposofická věda o člověku lidskou subjektivitu, vlastní citový život – poutá-li se k pozemské tělesnosti. Hudba získává emoční – subjektivní – zabarvení, nastává spojení vlastní duševnosti s hudebností.¹²⁹

Podle Goetha vychází dur a moll z nadsmyslové, neslyšitelné, ale duchovně poznatelné prapodstaty tónu, tzv. tónové monády.¹³⁰ „Tak jako vzniká durový tón“, tedy durový kvintakord, „rozpínáním tónové monády, působí i na lidskou přirozenost, činí ji objektem, popohání k činnosti, do dálky, na periferii. Podle stejného pravidla se chová mollový tón;“, tedy mollový kvintakord, „pramení ze stažení tónové monády a stejně tak shromažďuje, soustřeďuje, činí subjektem a dokáže objevit poslední skrýše, ve kterých se rád schovává nejmilejší zármutek.“¹³¹ Moll a dur jsou tedy podle Goetha v jistém smyslu prapolaritou, tak jako nádech a výdech.¹³²

Velká tercie tak podle antroposofie směřuje hudební skladbu k durovému naladění, k výdechu, uvolnění a uklidnění. Pro mollové tóniny jsou charakteristické půltónové kroky znějící v citlivých intervalech malé tercie a malé sexty, které zadržují, brzdí pohyb vpřed. Dávají charakter nádechu, života, podnícení. Duševní sílu vnášíme silněji dovnitř, do tělesnosti.¹³³

Ovšem pokud bychom podle Wünsche durový charakter popsali jako ten, jenž vede duševní sílu ven a mollový charakter jako ten, jenž vede naši duševní sílu dovnitř, v hudební praxi mnohdy zpozorujeme, že se náš prožitek s tímto tvrzením rozchází. Zvláště tehdy, je-li durová a mollová tonalita paušalizována adjektivy „veselá“ a „smutná“. Hudba

¹²⁹ STEINER, Rudolf. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989. s. 125.

¹³⁰ BEILHARZ, Gerhard. et al. *Musik in Pädagogik...*, 134.

¹³¹ J. W. Goethe Christianovi Heinrichovi Schlosserovi, 5. května 1815

¹³² FELBER Rosmarie., REINHOLD Susanne., STÜCKERT Andrea. *Muzikoterapie...*, 33.

¹³³ Tamtéž, 33.

je umění relací, a proto musíme tyto charaktery vnímat v souvztažnosti s dalšími kvalitami, které je upevňují nebo naopak relativizují.¹³⁴

Tyto kvality se dají podle Wünsche nalézt ve všem, co poukazuje na jedné straně na uvolňující, na straně druhé na svazující nuance. V antroposofickém pohledu tak patří k durovému, lehce exkarnujícímu prvku, např. stoupající melodie, hudba ve vyšší poloze, rychlé tempo, synkopický rytmus, rozvolněná harmonie; a k charakteru mollovému, více inkarnujícímu prvku, klesající melodie, hudba v nižší poloze, pravidelný rytmus s důrazem na těžkou dobu a úzká harmonie. Vždy proto záleží na souvislosti, ve které zmíněné prvky působí.¹³⁵

Chceme-li cíleně terapeuticky působit na duši jedince, používáme tyto durové či mollové prvky určitým archaickým či jednostranně zesíleným nebo redukovaným, vědomě úsporným, způsobem.¹³⁶ Vyvolané hudební nálady mohou napomoci duševně rozladěnému člověku k opětovnému nalezení ztracené rovnováhy.¹³⁷

V hudbě se ale běžně jednotlivé elementy překrývají. Tím vznikají nejrůznější nálady a pocity, za které začínají brát děti podle antroposofické nauky o člověku od páté třídy vědomě zodpovědnost. Vědomým vnímáním akordů se u dětí zintenzivňuje tonální cítění. S dětmi prožíváme napětí a uvolnění, disonanci a rozvod. Wunsch poukazuje na to, že díky polaritě duševního nádechu a výdechu pociťují děti zároveň spojení se svou tělesností, ale i uvolnění, osvobození od těla s příklonem k duchu. Duše se pružně pohybuje sem a tam mezi odevzdaností a spočínutím v sobě. Tím v dětech vytváříme harmonický střed, tzn. místo, kde se setkávají duševní a životní síly. Teprve tím je hudebnost odpovídajícím způsobem přitažena k člověku.¹³⁸

¹³⁴ WÜNSCH, Wolfgang. *Menschenbildung...*, 61.

¹³⁵ Tamtéž, 62.

¹³⁶ FELBER Rosmarie., REINHOLD Susanne., STÜCKERT Andrea. *Muzikoterapie...*, 34.

¹³⁷ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 45.

¹³⁸ WÜNSCH, Wolfgang. *Menschenbildung...*, 64.

4.2 Trojčlennost v hudbě

Trojčlennost duševních činností bdělého myšlení, snového cítění a nevědomé vůle a jejich tělesných opor v oblasti hlavy, hrudi (břicha) a organizace končetin ukazuje podle antroposofického pojetí na souvislost s trojčlenností hudebních prožitků v *melodii, harmonii a rytmu*.¹³⁹

Melodie jako výrazová forma člověka směřuje vzhůru do myšlení. Přání zpívat a hrát přichází vždy ze středu, z oblasti dechu a cítění, kde je oblast zvuku, často také souzvuku, harmonie. Rytmus jako hudební fenomén proudí dolů do organizace končetin, nositelky vůle.¹⁴⁰

Tyto protichůdné proudy hudba přidržuje ve středu duše – v centru cítění, jinak by se vychýlila buď k jasné a přehledné formě představ a myšlení nebo k cílevědomosti vůle a ztratila by tak svůj ojedinělý charakter. Proto je velmi důležité vycházet, ať už při zpěvu či při hře na nástroj, z cítění, tzn. z duševní činnosti „středního“ člověka, z oblasti mezi vůlí a myšlením.¹⁴¹ Právě v napojení na původ ve středu člověka leží její jedinečnost. Pokud hudba vyzařuje ze střední, duševní oblasti vzhůru do oblasti myšlení, stává se z harmonie melodie; pokud vyzařuje z této oblasti dolů do oblasti vůle, stává se z harmonie rytmus.

Aby oba póly fungovaly harmonicky, musí svou funkci plnit také srdce pohánějící krevní oběh a plíce umožňující dýchání. Srdce a plíce se nacházejí v oblasti cítění, které je centrem hudebního prožívání.

4.2.1 Melodie

Dle Steinerových myšlenek melodie vyvádí s prouděním dechu hudbu z oblasti cítění do oblasti myšlení. I přesto není produktem čirého myšlení, poněvadž je neustále ovlivňována i cítěním. Tím, že směřuje vzhůru, je však lidské cítění prožíváno v hlavě. Abychom prožili melodii, musí se hlava, určená pro pojmové chápání, zpřístupnit pocitům. V jistém smyslu se srdce díky melodii posouvá do hlavy. Melodie nás, stejně jako představivost, osvobozuje. Její jasnost a lineární vedení oslovuje klid a koncentraci, tedy intelektuální

¹³⁹ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 29.

¹⁴⁰ Tamtéž, 26.

¹⁴¹ O tuto oblast jde obzvláště ve čtvrté, páté a šesté třídě.

činnost hlavy. Pocit se projasňuje, pročišťuje. Vše vnější od něj odpadá, současně však zůstává plně cítěním.¹⁴²

Dětem, které začínají školní docházku, je bližší melodické než harmonické chápání hudby. Prožitek dítěte do devíti let je silněji vázán na dech. Dechem přichází do kontaktu se vzduchem, který jej obklopuje. Dochází k výměně vnitřního s vnějším – ke kvintovému prožitku. S aktivitou dechu je vnitřně spojena melodie. Silněji si to uvědomujeme ve chvílích, kdy se melodie oprostí od taktů a harmonie a tóny ztratí svou pozemskost (např. zpíváme-li gregoriánský chorál). Od proudění dechu se tedy odvíjí frázování dětských písní a jejich melodie.

Abychom v dětech docílili prožitku kvinty, volíme tedy ve výuce čistě lineární a jednohlasé melodie.¹⁴³ Pomocí pentatoniky vytváříme „nekonečné“ melodie bez výrazného začátku či konce, bez touhy po cílovém či základním tónu.

4.2.2 Harmonie

Podle Honolky zaznamenáváme již v 10. a 11. století na severu Evropy první známky zpěvu v terciích.¹⁴⁴ Tak bylo člověku pomalu dovoleno jejich prožití a souběžně s ním se rozvinulo chápání harmonického principu, doplňuje Krček.¹⁴⁵ Od 16. století se pozvolna rozvíjely pokusy o „stejnorodě temperovanou náladovost, která se pak stala skutečností u Bacha.“¹⁴⁶ Umělým zkracováním intervalů se otevřely možnosti pro vznik harmonických zákonů. Josef Krček ale upozorňuje na to, že „v tomto spíše mechanickém rozdělení tónů není již nadále možný kosmicky orientovaný hudební prožitek“,¹⁴⁷ na což ostatně upozorňuje již v 18. století Francouz Antoine Fabre d'Olivet. Hudební systém, který používali staří Řekové, dokonale ladil s vesmírnými principy – proto jejich hudba léčila.

¹⁴² STEINER, Rudolf. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989. s. 137.

¹⁴³ Práce s harmonickými souzvuky je vzhledem k terciovému charakteru předčasná.

¹⁴⁴ HONOLKA, Kurt. *Weltgeschichte der Musik*. Eltville: Rheingauer Verlagsgesellschaft, 1985. s. 119.

¹⁴⁵ KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 44.

¹⁴⁶ Tamtéž, 44.

¹⁴⁷ Prožitek harmonie sfér. Viz kapitola 4.1.; KRČEK, Josef. *Musica Humana...*, 44.

Této léčivosti si byl vědom i skladatel Karlheinz Stockhausen, žák Schönberga, když napsal: „My zatím nemáme ani ponětí o tom, jak se dá hudbou léčit. Toto umění jsme ztratili. Jen pomalu začínáme znovu objevovat léčivou schopnost hudby.“¹⁴⁸ Rudolf Steiner proto doporučuje zařadit klavír¹⁴⁹ do výuky nejdříve v šesté či sedmé třídě, kdy jsou děti již ukotvené v melodii, harmonii i rytmu a mohou tak na klavíru využít své hudební tvořivosti k vymýšlení druhých hlasů, doprovodu písní či k hledání harmonických možností akordů. Krček ale podotýká, že klavír má velice neosobní charakter: „Hráč může tóny utvářet pouze z odstupu a v naprosté závislosti na kvalitě nástroje.“¹⁵⁰ Podle zkušeností Caroly von Marschall zabraňuje klavír hudební sebereflexi, děti se často nechávají klavírem strhnout, přestávají naslouchat samy sobě a vyvíjet vlastní hudební iniciativu.¹⁵¹

Již v teoretických spisech Jeana-Philippe Rameaua se můžeme dočíst, že harmonie uchopuje bezprostředně lidské cítění, které stojí ve středu celkového lidského prožívání. Je jediným zdrojem, z něhož vychází a čerpá sílu jak melodie, tak rytmus (má-li se v hudbě docílit vyváženosti).¹⁵² Cítění se tak v antroposofii rozbíhá dolů do oblasti vůle a nahoru do oblasti myšlení a představ – celková povaha lidského cítění je vlastně dvojího druhu. Přiklání-li se k představám, cítíme naše myšlenky; přiklání-li se k vůli, cítíme, zda se nám naše činy líbí či nikoliv. Cítění se tedy uprostřed rozpadá do dvou oblastí.¹⁵³

Děti se s harmonií důvěrně seznamují v rozmezí devátého a jedenáctého roku života, kdy si vytvořily ke světu odstup a jsou tak k jeho harmoniím vnímavé a citlivé. Při dosažení harmonie jde vždy o vdech a výdech, svinutí a rozvinutí, vnitřní a vnější prožívání. V souzvuku jednotlivých tónů se děti setkávají s rozličnými proměnami: dur a moll, disonancí a konsonancí, dominantou a tónikou, napětím a uvolněním. Jako v barevné

¹⁴⁸ MAREK, V. *Tajné dějiny hudby. Zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha: Eminent, 2000. 111 s.

¹⁴⁹ U klavíru se vychází z předpokladu, že bude temperovaně laděný.

¹⁵⁰ KRČEK, J. *Musica Humana...*, 62.

¹⁵¹ Carola von Marschall (učitelka HV na waldorfské škole v Düsseldorfu), v osobním rozhovoru s autorkou, 27. listopadu 2015.

¹⁵² HONOLKA, Kurt. *Weltgeschichte...*, s. 224-225; Ze spisu *Observations sur notre instinct pour la musique et son principe*, 1734

¹⁵³ STEINER, R. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989. s. 136.

paletě se mohou ponořit do rozličných pocitových nuancí, uvádět svou duši do různých nálad a tak oživovat oblast citového života.

4.2.3 Rytmus

Tak jako melodie vynáší harmonii vzhůru do myšlení, snáší ji rytmus dolů, do centra nevědomé, spící vůle. Avšak harmonie se do této oblasti nesmí plně ponořit, musí zůstat propojená se svým centrem v hrudi. Díky tomuto propojení působí vůle umírněně a dovnitř – zůstává vázaná na samotného člověka. To je podle Steinera pravé cítění, které se rozprostírá uvnitř v oblasti vůle.¹⁵⁴

Vůle uvádí člověka do pohybu, jehož pravidelností dosahujeme rytmu dávajícího základní podnět hudebnímu prožívání. Rytmus je obecně základním atributem projevu života na zemi. Nalezneme jej jak u přírodních jevů (v ročních či denních cyklech, v pohybu hejna ptáků nebo ryb), tak u tělesných funkcí, především v *rytmu dechu* a *rytmu srdce* neboli *tepu*. Tyto člověku nejvlastnější a pro člověka nejvnímatelnější rytmy zakládají a charakterizují oblast hudebního prožívání, která sídlí mezi myšlením a vůlí. Všechny rytmy spočívá v skryté souvislosti mezi dechem a tepem, v jejich poměru 1:4,¹⁵⁵ který je u každého uvolněného (případně spícího) člověka přibližně stejný. Proto si lidé nejlépe rozumí ve vztahu ke svým přirozeným rytmům.

Zatímco je s prouděním dechu nesena melodie od srdce do hlavy, je s krevním oběhem vháněn rytmus od srdce do končetin, kde se zachytí jako vůle. Srdeční rytmus prožíváme velice odlišně. S tímto rytmem jsme uzavřeni sami v sobě. Tento vnitřní pravidelný rytmus nám umožňuje cítit silnější spojení s hudbou utvářenou takty. Každé tempo totiž nevědomě vztahujeme k vlastnímu srdečnímu rytmu, na základě kterého vnímáme skladbu jako rychlou nebo pomalou.

Je-li rytmus uchopen v taktu, dává vědomý impulz vůli, jež se projeví v pohybu našich údů: krok, puls, délka a důrazy vytvářejí dynamické vztahy, zážitky síly a činnosti. Tak se zviditelňuje vztah rytmu k organizaci končetin.

¹⁵⁴ STEINER, R. *Das Wesen des Musikalischen...*, 138–139.

¹⁵⁵ 18 vydechnutí ku 72 srdečním stahům za minutu

Podle antroposofie se má tak rytmické cítění u dětí rozvíjet až po devátém roce jejich života, po překročení rubikonu, kdy se ustálí dech a tep v přirozeném poměru 1:4. „Rytmus je řád a je poznáván všemi možnými způsoby – střídání dvoudobého a třídobého taktu a tomu odpovídající metroritmická stavba říkadel a veršů.“¹⁵⁶ V této době jsou děti schopné prožít všechny stránky hudby, jež naplňují celé étherné tělo.¹⁵⁷ Melodie, harmonie i rytmus jsou tak vetkány do sebe, že se již nedají od sebe rozeznat.

¹⁵⁶ KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika...*, 75.

¹⁵⁷ S nímž se identifikují v kvartovém prožitku.

Závěr

Tématem bakalářské práce byly základní prvky hudební teorie z pohledu waldorfské pedagogiky. Skutečnost, že podloží této pedagogiky tvoří Steinerova antroposofie, a že i jednotlivé hudební elementy stojí na antroposofickém základu, se promítla do celkové podoby práce.

První kapitola se tak věnovala představení osobnosti Rudolfa Steinera jakožto zakladatele antroposofie a waldorfské pedagogiky. Pro plné porozumění tématu práce považovala autorka za nezbytné přiblížit čtenáři ve druhé kapitole hlavní východiska a základní ideje antroposofické nauky o člověku, zvláště pak ideu trojčlennosti a čtyřčlennosti člověka. Tyto ideje tvoří totiž základ waldorfské pedagogiky, jejíž charakteristické rysy byly předmětem třetí kapitoly. Těžištěm práce se stala kapitola čtvrtá. Čtenáři odkryla Steinerovy myšlenky týkající se hudby a jejího působení na člověka, a to zvláště na příkladech jednotlivých hudebních elementů. Ty byly podrobně představeny v jednotlivých podkapitolách.

Práce byla obohacena o pohledy předních německých odborníků zabývajících se waldorfskou hudební pedagogikou, což je patrné zejména v souvislosti nejen s intervaly v jejich historickém kontextu (viz kapitola 1.3.2), ale i v propojení téměř všech hudebních elementů s antroposofickou naukou o člověku (viz celé kapitoly 1.3 a 1.4). Vzhledem k tomu, že se jednalo o zahraniční publikace, které doposud nebyly přeložené do českého jazyka, vidí autorka svůj přínos také ve zpřístupnění jejich myšlenek českému čtenáři.

Autorka doufá, že bakalářská práce bude inspirací pro všechny, kteří se zajímají o alternativy v oblasti hudebního vzdělávání, a tím jim napomůže k celistvějšímu porozumění Steinerových myšlenek týkajících se hudební teorie.

Závěrem je vhodné zmínit, že antroposofie a s ní spojená waldorfská pedagogika je stále kontroverzním tématem v mnoha odborných, ale i laických kruzích. Existují autoři, kteří zcela popírají jakoukoli souvislost mezi antroposofií a vědeckým myšlením. Pokládají antroposofii za masu metafyzických spekulací, subjektivních přesvědčení nebo za pseudovědu. Jiní jsou ochotni přiznat Steinerovi místo v proudu vzdělávacího vývoje s tím, že se jedná o autora provokativních a excentrických hypotéz. A pak jsou tací, kteří na základě zkušeností s praktickou aplikací antroposofie uznávají její smysluplnost a nárok

nazývat se vědou.¹⁵⁸ Ať už se kloníme k jakémukoliv názoru, shodneme se pravděpodobně na tom, že už samotná existence a relativní popularita waldorfských škol svědčí o značné životaschopnosti Steinerových myšlenek i bezmála sto let po jejich zformulování.

¹⁵⁸ V podobném duchu shrnuje postoje vůči antroposofickým kořenům Johannes Kiersch ve své knize *Foreign Language Teaching in Steiner Waldorf Schools* na str. 7.

Použitá literatura

Primární zdroje

STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900 307-9-3.

STEINER, Rudolf. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989. ISBN 3-7274-2831-7.

Sekundární zdroje

BEILHARZ, Gerhard. et al. *Musik in Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2004. ISBN 3-7725-2237-8.

FELBER Rosmarie., REINHOLD Susanne., STÜCKERT Andrea. *Muzikoterapie Therapie zpěvem*. Stuttgart: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-24-6

HONOLKA, Kurt. *Weltgeschichte der Musik*. Eltville: Rheingauer Verlagsgesellschaft, 1985. ISBN 3-88102-000-4.

HOFRICHTER, Hansjörg. *Waldorf. Jméno a jeho příběh*. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e. V.

JANEČKOVÁ, Dagmar. *Artifciální hudba 20. století jako specifické hudební paradigma*. Brno: Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, 2009. Dostupné z: <http://www.pdf.muni.cz/wmus/studium/doktor/recepce/janeckova.htm>

KALWA, Michael. *Begegnung mit Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1997. ISBN 3-7725-0277-6.

KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012.

KRČEK, Josef. *Musica Humana*. Hranice: Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-50-5.

LIVEGOED, Bernard C. J., *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-7-7.

MAREK, Vlastimil. *Tajné dějiny hudby. Zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha: Eminent, 2000. ISBN 80-7281-037-5.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2003

RONNER, Stephan. *Praxisbuch Musikunterricht*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2012. 134 s. ISBN 978-3-7725-2594-0.

RONOVSKÝ, Vít. *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.

ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: Dingir, 2011. ISBN 978-80-86779-15-7.

VOLEK, Tomislav. Naše hudební osvěti. *Hudební rozhledy*. Praha: Panorama, 1969, roč. 22, č. 11

VOLEK, Tomislav. Rozprava o hudební antropologii. *Hudební rozhledy*. Praha: Panorama, 1969, roč. 22, č. 1

WÜNSCH, Wolfgang. *Menschenbildung durch Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1995. ISBN 3-7725-0274-1.

