

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2012

Marcela Brožová

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA HUDEBNÍ KULTURY

Diplomová práce

Hudba 20. století v hudební výchově na střední škole - didaktické zpracování vybraných skladeb na základě integrace hudebně didaktických a hudebně terapeutických postupů

Marcela Brožová

Hudba se zaměřením na vzdělávání
léta studia (2009 – 2012)

Vedoucí práce: *Doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.*

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Doc. PaedDr. Marii Slavíkové za odborné vedení a Mgr. Matěji Lipskému za cenné informace z oblasti současné české muzikoterapie.

Obsah

Úvod.....	5
1 Muzikoterapie.....	6
1.1 Pojem a definice muzikoterapie.....	6
1.2 Současná situace muzikoterapie.....	7
1.2.1 Současnost ve světě	7
1.2.2 Muzikoterapie v Čechách.....	8
1.3 Základní muzikoterapeutické cíle.....	9
1.4 Cílové skupiny a formy muzikoterapie.....	11
1.5 Složky muzikoterapie, její prostředky a metody.....	12
1.5.1 Aktivní muzikoterapie.....	12
1.5.2 Receptivní muzikoterapie.....	13
2 Muzikoterapie a hudební Pedagogika.....	15
2.1 Pedagogický koncept v muzikoterapii.....	17
2.2 Edukační muzikoterapie.....	18
2.2.1 Pojem „Edukační muzikoterapie“.....	18
2.3 Celostní přístup v muzikoterapii a vlastní muzikoterapeutický model Tomáše Procházky.....	19
2.3.1 Celostní přístup v muzikoterapii.....	19
2.3.2 Vlastní muzikoterapeutický model Tomáše Procházky.....	21
2.3.3 Receptivně zaměřené muzikoterapeutické modely s možností přesahu některých využívaných technik do hudební pedagogiky.....	22
3 Poslech hudby.....	24
3.1 Vnímání hudby, jak nás hudba ovlivňuje.....	24
3.2 Sociologické a psychologické aspekty poslechu hudby.....	25
3.3 Poslech hudby z hlediska muzikoterapie.....	28
3.3.1 Výběr hudby v receptivní muzikoterapii z hlediska žánrů.....	30
3.4 Poslech v hudební výchově	31
3.4.1 Hlediska výběru skladeb k poslechu.....	33
3.5 Proč hudba ruských autorů první poloviny 20. století?.....	34
4 Ověření emocionální působnosti vybraných skladeb z okruhu vážné hudby ruských autorů 20. století se zřetelem k muzikoterapeutickému účinku a jeho možného vlivu k apercpci hudby na SŠ.....	36
4.1 Předmět, cíl výzkumu.....	36
4.2 Hypotézy.....	37
4.3 Výběr hudebních ukázek a metod výzkumu.....	37
4.3.1 Tanec rytířů z baletu Romeo a Julie Sergeje Prokofjeva.....	38
4.3.2 Vokaliza Sergeje Rachmaninova.....	39
Nastínění psychologicko-percepčního účinku skladby.....	40
4.3.3 Repríza 4. věty Páté symfonie Dmitrije Šostakoviče.....	40
4.3.4 Možnosti terapeutického využití uvedených skladeb.....	42
Repríza 4. věty Páté symfonie Dmitrije Šostakoviče.....	42
4.4 Realizace výzkumu.....	44
4.5 Interpretace výsledků výzkumu.....	44
4.5.1 Výsledky slovního hodnocení úvodních otázek.....	45
4.5.2 Ukázka č. 1: S. Prokofjev – Tanec Rytířů.....	46
4.5.3 Ukázka 2: S. Rachmaninov – Vokaliza.....	48
4.5.4 Ukázka 3: D. Šostakovič – repríza 4. věty Páté symfonie.....	50

4.6 Verifikace hypotéz a závěr z výzkumu.....	52
5 Návrh Didaktického modelu pro výukovou jednotku Hudební výchovy na gymnáziu	56
5.1 Příprava na vyučovací jednotku.....	57
5.1.1 Struktura vyučovací jednotky:	58
ZÁVĚR.....	62
Použitá literatura a prameny.....	63
Resumé.....	66
Přílohy.....	67

ÚVOD

V naší společnosti nás hudba neustále obklopuje. Líbivé melodie se na nás linou v každém nákupním centru, restauracích, nemocnicích, v prostředcích hromadné dopravy...většina z nás si, již pravděpodobně automaticky, po příchodu do svého bytu pustí rádio, či jinou konkrétní hudbu a nechává ji hrát jako kulisu. Dnešní dospívající mají neustále sluchátka na uších. V nepřeborném množství hudebních stylů, které si pubescenti denně celé hodiny pouštějí, si dokáží najít svůj oblíbený žánr; vybrat si hudbu, která působí na jejich emoce. Ovšem je i vážná hudba schopna v dospívajícím vzbudit podobnou emocionální působnost a spolupodílet se tak na kultivaci mladého člověka? Vážná hudba a umění 20. století celkově je velmi bohatou oblastí směrů vyjadřující různé emoce. Dospívající mají již značné životní zkušenosti a právě citová oblast je v tomto období nejvíce aktivní.

S emocemi, jako živným materiálem své činnosti pracuje oblast muzikoterapie. V dnešní době se stále více objevují snahy o aplikaci některých terapeutických technik do hudebního vyučování. Domnívám se, že velký význam by toto ovlivňování mohlo mít právě u dospívajících.

Cílem této diplomové práce se tak stalo praktické ověření emocionální působnosti tří skladeb ruských autorů první poloviny 20. století, jejichž tvorba je emocionálně velmi bohatá, a návrh jejich možného didaktického zpracování za využití některých muzikoterapeutických technik. Stejně skladby jsem didakticky analyzovala a navrhla jejich možné terapeutické využití ve své bakalářské práci.¹

¹ BROŽOVÁ, M. *Hudba 20. století jako prostředek v edukační muzikoterapii*. Plzeň, 2009. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

1 MUZIKOTERAPIE

1.1 Pojem a definice muzikoterapie

Termín *muzikoterapie* je odvozen z latinského slova *musica* – hudba a řeckého *therapeia* – léčit, starat se, pomáhat ale také vzdělávat a cvičit.² Tento pojem lze tedy volně přeložit jako pomoc člověku hudbou. Jiří Kantor definuje muzikoterapii jako terapeutický přístup z oblasti tzv. *expresivních terapií*, jinak zvané též *neverbální, umělecké* nebo *art kreativní terapie*.³ Je to metoda léčebné psychoterapie, proces fyziologického, emocionálního a smyslového ovlivňování člověka hudebními prostředky. Jako vědní obor vznikla muzikoterapie na základě vzájemného ovlivnění medicíny, psychologie, psychoterapie a hudební vědy. Uplatňuje se ve zdravotnictví, školství či sociální a výchovné oblasti.⁴ Muzikoterapie je možnost, jak přírodní cestou (bez zásahu léků) léčit či zmírnit tělesné a psychické problémy člověka.⁵ „Síla využití zvuku a hudby v terapii je především v tom, že má přímočarý vliv na naše emocionální prožívání, je to síla v prožitku "teď a tady", smyslová zkušenost v pohybu.“⁶

Souhrnem lze tedy říci, že muzikoterapie je zaměřené působení na člověka s cílem pomoci zmírnit jeho psychické problémy hudebními prostředky.

²LIPSKÝ, M. *Muzikoterapie* [online]. 2006 [cit. 2009-01-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.muzikoterapie.eu/?p=edukacni-muzikoterapie>>.

³KANTOR, J. Muzikoterapie. In MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.

⁴STEJSKALOVÁ, M. a J. KOCOURKOVÁ. Muzikoterapie dětí a dospělých. *Psychologie dnes*. 2004, roč. 10, č. 4. Dostupný z WWW: <www.muzikoterapie.cz>.

⁵LIPSKÝ, M. *Rozhovor o muzikoterapii s Janou Weber* [online]. 2007 [cit. 2009-01-09]. Dostupný z WWW: <http://www.muzikoterapie.cz/?p=rozhovor-s-Janou-Weber>

⁶VILÍMEK, Z. *Rozhovor o muzikoterapii s Tomášem Procházkou* [online]. 2007 [cit. 2009-01-09]. Dostupný z WWW: <<http://www.muzikoterapie.cz/?p=rozhovor-o-muzikoterapii-s-tomasem-prochazkou>>

1.2 Současná situace muzikoterapie

Historický vývoj muzikoterapie zde nezmiňuji, jelikož jsem ho stručně rozepsala v mé bakalářské práci „Hudba 20. století jako prostředek v edukační muzikoterapii“⁷ a dostupný je i v mnoha zdrojích (tištěných publikacích i on-line) s muzikoterapeutickou tematikou. Nepovažuji tedy za nutné ho zde znovu zmiňovat. Místo toho se raději zaměřím na aktualizaci současné situace ve světě a u nás.

1.2.1 Současnost ve světě

I když je muzikoterapeutická práce formována již před několika staletími, její profesní obraz se začíná objevovat až v polovině 20. století, kdy se datuje vznik prvních muzikoterapeutických asociací. K roku 2000 je dokládána existence takových asociací ve více než padesáti zemích⁸.

V USA na Michiganské univerzitě započal roku 1944 první muzikoterapeutický výcvikový program a již v roce 1950, v souvislosti se založením *Národní asociace pro muzikoterapii v USA*, byla muzikoterapie považována za organizovanou profesi. Roku 1971 vznikla *Americká společnost pro muzikoterapii* a spojením těchto dvou asociací v roce 1998 se začal užívat zkrácený název *Americká muzikoterapeutická asociace (AMTA)*⁹. Zdeněk Šimanovský ve své publikaci „Hry s hudbou a techniky muzikoterapie“ uvádí, že Paralelně s nástupem americké školy (využití hudby v oblasti problematiky chování) se vyčleňuje i škola švédská, která chápe muzikoterapii jako hlavní obor v psychologii. Podle ní jsou slova jen abstraktní symboly a nedokážou do duše proniknout tak jako hudba. V Lipsku působí od roku 1969 *sekce muzikoterapie* (zakladatelé Ch. Kohlerová a Ch. Schwabe) a stejně tak i ve Velké Británii založila J. Alvinová *Britskou společnost pro muzikoterapii*. V Rakousku vzniklo v roce 1959 *První výchovné a výzkumné muzikoterapeutické centrum* a dokonce již od roku 1958 se muzikoterapie přednáší na Hudební akademii ve Vídni. *Muzikoterapeutický ústav* založený v Paříži roku 1968 se specializuje hlavně na terapii dětských autistů. V

⁷ BROŽOVÁ, M. *Hudba 20. století jako prostředek v edukační muzikoterapii*. 2009

⁸ Výčet zemí a stručný popis jejich muzikoterapeutického vývoje je velmi přehledně popsán v publikaci: KANTOR, J., M. LIPSKÝ a J. WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009.

⁹ Kantor in Müller, 2005

bývalém SSSR vznikl systém léčebné logopedické rytmiky pro děti trpící balbutismem (koktavost) a systém pro děti s poruchami sluchu a neslyšící (tamtéž).

1.2.2 Muzikoterapie v Čechách

V roce 2003 byla při Čs. psychoterapeutické společnosti pod ČLS v Praze založena Sekce muzikoterapie a dramaterapie, pracující nyní pod názvem „**Sekce systemické muzikoterapie ČPS při LSJEP**“¹⁰, jejímž vedoucím je významný český muzikoterapeut Zdeněk Šimanovský. V České republice zároveň existují tři asociace, které do svého programu zařazují muzikoterapii. Především je to **Česká muzikoterapeutická asociace (CZMTA)**, pod jejíž záštitou byla v roce 2008 uspořádána mezinárodní konference s názvem „*Music Therapy – Experience with Music*“, jejímiž hlavními řečníky byli Dr. Clive Robbins (USA) a Prof. Wolfgang Mastnak (Rakousko). V červnu roku 2010 se CZMTA ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací, Asociací dramaterapeutů České republiky a Českou asociací taneční a pohybové terapie podařilo zrealizovat významnou a ojedinělou konferenci: Mezinárodní konference expresivních terapií „Space for Art Therapies“ pod záštitou Václava Havla proběhla 18. - 19. 6. 2010 v Praze a účastnila se mimo jiné i japonská delegace. Od svého vzniku navázala silnou spolupráci s **Asociací muzikoterapie a dramaterapie (ČAMAD)**, založená dnes již zesnulou Blankou Kolínovou jejíž muzikoterapeutická sekce je od roku 2008 členem EMTC. Aktuálně došlo ke sloučení obou asociací, nyní pracující pod společným názvem **Muzikoterapeutická asociace České Republiky** (zároveň nadále užívá zkratku CZMTA). Opomenout nelze ani **Moravskou asociaci uměleckých terapií (MAUT)**, která vznikla z důvodu podpory expresivních terapií na Moravě. CZMTA a MAUT jsou členy *Evropské muzikoterapeutické konfederace (EMTC)* a CZMTA je navíc členem i *Světové muzikoterapeutické konfederace (WMTC)*.¹¹

¹⁰ Sekce muzikoterapie České psychoterapeutické společnosti při Lékařské společnosti J. E. Purkyně. Navázala na dnes již neexistující Pracovní skupinu pro muzikoterapii, založenou roku 1975 Jitkou Schánilcovou-Vodňanskou a Vojtěchem Zappnerem)

¹¹ Kantor, Lipský, Weber: *Základy muzikoterapie*, 2009;
osobní e-mailové korespondence s Jiřím Kantorem, květen 2012

K významným odborníkům v oblasti muzikoterapie v České republice patří Markéta Gerlichová, Katarína Grochalová, Lubomír Holzer, Jiří Kantor, Josef Krček, Matěj Lipský, Jitka Pejřimovská, Jana Procházková, Tomáš Procházka, Marina Stejskalová, Zdeněk Šimanovský, Zdeněk Vilímek, Jitka Vodňanská, Jana Weber... a další.¹²

U nás je dostupné univerzitní vzdělání v rámci postgraduálního studia edukační muzikoterapie, určené pro speciální pedagogy a psychology a to na Univerzitě Karlově v Praze a Technické Univerzitě v Liberci. V soukromé oblasti je možné setkat se s muzikoterapií na institutu Akademie Alternativa a Akademie Tábor.¹³

Jiří Kantor a Jana Weber zdůrazňují, že „muzikoterapie v České republice se teprve v posledních letech rekrutuje v samostatný obor. Pro jeho další vývoj bude nezbytná legislativní úprava a intenzivnější komunikace s muzikoterapeutickými organizacemi a instituty v zahraničí. Pro domácí muzikoterapeuty je tato situace velkou výzvou – domníváme se, že česká muzikoterapie prochází obdobím velkého rozvoje a v horizontu několika let může být seriózním partnerem ostatních evropských zemí.“¹⁴

1.3 Základní muzikoterapeutické cíle

Zde uvedené nejčastější muzikoterapeutické cíle, volně zpracované podle Jiřího Kantora¹⁵, mohou posloužit také k vytvoření představ o rozsahu možností muzikoterapeutického působení. Muzikoterapeutický proces může ovlivňovat následující složky osobnosti klienta:

- **Vnímání a pozornost**

Nabytí zkušenosti se smysly, rozvoj sensorického vnímání a sensorické integrace, zlepšení koncentrace a rozvíjení záměrné pozornosti...

- **Motorika a senzomotorika**

¹² Z osobní e-mailové korespondence s Matějem Lipským, 21. 3., 2009

¹³ Z osobní e-mailové korespondence s Jiřím Kantorem, květen 2012

¹⁴ Kantor, Lipský, Weber. 2009, str. 83, 84

¹⁵ tamtéž

Rozvoj hrubé a jemné motoriky, výkonových i kvalitativních aspektů motoriky, rozvoj senzomotorické koordinace, rozvoj schopnosti vyjadřování pohybem...

- **Emoce**

Kontrola neadekvátního jednání, práce s agresí, práce s verbálním a neverbální vyjadřováním pocitů, rozšiřování spektra emočního prožívání, zvýšení sebevědomí, vyrovnání se se zármutkem...

- **Sociální interakce**

Zlepšení sociálně interakčních vztahů s druhými, osvojování si jednotlivých sociálních rolí, ukotvení pocitu sounáležitosti s druhými, snížení izolace, posilování nezávislosti a vlastní identity, schopnost přijmout pochvalu a umět pochválit druhé, schopnost snášet a poskytovat konstruktivní kritiku, rozvoj schopnosti učit druhé...

- **Chování**

Snížení rušivého a rozvoj účelového chování, uvědomění si neproduktivních způsobů chování, schopnost respektování pokynů, zkvalitnění dovednosti nápodoby, zvýšení aktivního zapojení...

- **Komunikace**

Zlepšení komunikačních schopností, zlepšení schopnosti umět naslouchat, podněcení komunikace, rozšiřování slovní zásoby, rozvoj motoriky mluvidel, rozvoj schopnosti efektivního používání neverbální komunikace...

- **Vědomosti a školní dovednosti**

Zlepšení učení, posilování paměťových schopností...

- **Relaxace a antistresové dovednosti**

Schopnost umět se odreagovat, nácvik strategií jak zvládat stres...

- **Volnočasové aktivity**

Rozvoj povědomí o vhodných, dostupných volnočasových aktivitách a účast na nich, zvýšení kvality života, zábava...

- **Jiné cíle**

Diagnostika, získání náhledu nad svým chováním a prožíváním, rozvoj tvořivosti, posilování motivace, osobnostní růst, využívání životních zkušeností a zážitků, podněcení zájmu o spirituální záležitosti...

Z uvedeného přehledu oblastí působení muzikoterapie na jedince je zřejmé, že současné pojetí muzikoterapie směřuje nejen do oblasti léčebné, ale může aktivně zasahovat i do oblasti vzdělávací nebo sociální práce. Obor se stává prostředkem prohloubení psychologického přístupu jedince k sobě samému a k ostatním členům společnosti nebo kolektivu.

1.4 Cílové skupiny a formy muzikoterapie

Muzikoterapii lze realizovat u jedinců všech věkových skupin a různého kulturního zázemí. Je také indikována u řady nemocí, postižení a rizikových situací ohrožující další vývoj osobnosti (duševní onemocnění, mentální retardace, tělesné postižení, sluchové a zrakové postižení, artismus a podobné vývojové poruchy, poruchy komunikace, specifické vývojové poruchy učení a chování, různé druhy závislostí aj.).¹⁶

Mátejová¹⁷, podle počtu zúčastněných klientů v terapeutickém procesu, rozlišuje dvě základní formy muzikoterapie:

1. Individuální
2. Skupinová

Individuální forma je založena na vztahu terapeut – klient a realizuje se nejčastěji formou samostatných sezení s klientem, ale může také probíhat i při práci se skupinou. Schwabe¹⁸ vyčleňuje dva způsoby realizace individuální muzikoterapie:

- Komunikativní – podmiňuje vývin terapeuticky účinného vztahu mezi terapeutem a klientem
- Reaktivní – prostřednictvím situační adaptace na afektivní reakci vyvolává rozchod s individuální konfliktní tendencí klienta

Skupinová forma využívá skupinové dynamiky (tj. souhrn skupinového dění a skupinových interakcí). Skupina může být malá (3 – 8) nebo velká (8 – 15). Důležité je,

¹⁶ KANTOR, J. Muzikoterapie. In MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. 2005

¹⁷MÁTEJOVÁ, Z.: *Základy teórie a praxe muzikoterapie*. Bratislava : SPN, 1993

¹⁸ In Mátejová, 1993

aby u malé skupiny nepřešla skupinová terapie v individuální terapii v rámci skupiny. U horní hranice počtu zúčastněných skupinové terapie jde v zásadě o to, aby skupina zůstala kompaktní a práce s ní splňovala očekávání.¹⁹

Kantor však rozlišuje ještě další dvě formy muzikoterapie:

3. Hromadná
4. Kombinace předešlých forem

Hromadnou terapii je možné provádět s mnoha přítomnými klienty zároveň, avšak dochází ke snížení možnosti působení terapeutického vztahu mezi terapeutem a klientem. Je zde také oslabena zpětná vazba od klienta k terapeutovi. Z těchto důvodů má hromadná muzikoterapie omezené využití.

Kombinací předešlých forem se rozumí spojení muzikoterapie individuální a skupinové, individuální a hromadné nebo skupinové a hromadné.²⁰

1.5 Složky muzikoterapie, její prostředky a metody

Podle toho, jakým způsobem se klient zapojí do terapeutického procesu, se muzikoterapie tradičně dělí na **aktivní** a **receptivní**.

1.5.1 Aktivní muzikoterapie

Dle stati Jiřího Kantora, uvedené v Müllerově publikaci, se aktivní muzikoterapie mohou zúčastnit všichni jedinci, aniž by u nich bylo vyžadováno hudební vzdělání či různé hudební zkušenosti. Mezi její prostředky patří *hlas* (vokální improvizace, zpěv písní), *hra na tělo* (tleskání, pleskání, luskání...) a *hra na hudební nástroje* (tradiční západní, etnické, vlastnoručně vyrobené). Typickým příkladem aktivní muzikoterapie je hudební improvizace a z dalších pak vytváření písní, kompozice hudby a příprava a realizace hudebních vystoupení.

¹⁹ Kantor in Müller, 2005

²⁰ tamtéž

Licht²¹ uvádí několik předností aktivní složky:

- Sociální spolupůsobení a přizpůsobování se
- Uvolnění nadměrné energie
- Probuzení zájmu
- Zvýšení pozornosti
- Osobní pocit štěstí

1.5.2 Receptivní muzikoterapie

Tato složka muzikoterapie byla dříve některými autory považována za formu pasivního a tudíž i terapeuticky málo účinného působení.²² Zastánci výhradně aktivních muzikoterapeutických činností jsou toho názoru, že jedině navázání kontaktu mezi terapeutem a klientem zprostředkované aktivní muzikoterapií vyvolává skutečné terapeutické účinky. Schwabe, v publikaci Mátejové, na uvedená tvrzení odpovídá, že by bylo jednostranné a neobjektivní vidět jen nedostatky receptivní muzikoterapie. Například reprodukce hudebních děl prostřednictvím nejmodernějších technických zařízení může v posluchači vyvolat nové percepční návyky a přivést ho k novému postoji jak vnímat hudbu.

V Müllerově knize *Terapie ve speciální pedagogice* Jiří Kantor rozlišuje hudbu podle prostředků realizace poslechu hudby v receptivní muzikoterapii takto:

- zprostředkovanou muzikoterapeutem
- reprodukovanou

Živě hraná hudba je pro posluchače působivější a muzikoterapeut může také snáze reagovat na dění ve skupině a podle potřeby přizpůsobit délku poslechu, způsob hry. Na muzikoterapeuty nejsou kladeny žádné vysoké umělecké nároky, využití skladby nemusejí být z hlediska technického provedení náročné, přesto je zde velmi důležitý požadavek na dobré hudební a improvizální schopnosti. Kantor dále doporučuje spolupráci v týmu tvořeném dvěma a více muzikoterapeuty nebo hudebníky. Tento způsob práce využívá zejména „kreativní muzikoterapie“ Nordorff&Robins

²¹ In MÁTEJOVÁ, Z. 1993

²² tamtéž

(Creative Music Therapy)²³. Sama jsem se první březnový víkend tohoto roku zúčastnila velmi přínosného prožitkového muzikoterapeutického kurzu zaměřeného právě na tuto spolupráci terapeuta (v tomto případě Matěje Lipského) a hudebníka (v tomto případě klavíristy Jiřího Pazoura).²⁴

Naopak *reprodukováná hudba* neklade takový důraz na hudební schopnosti muzikoterapeuta. Díky reprodukci je možné zprostředkovat poslech větších hudebních těles. Ovšem velmi důležité je zde využívání kvalitního technického vybavení. Podobně jako Kantor hodnotí reprodukovanou hudbu i Schwabe²⁵ a uvádí několik výhod využití reprodukové hudby:

- Zvolená hudba má terapeutický účinek bez toho, aby byl poslech ovlivněn subjektivitou a technickou zdatností muzikoterapeuta.
- Možnost cíleně vybírat druh hudby, vzhledem k požadovanému terapeutickému účinku.
- Technická reprodukce zaručuje stabilitu podmínek při ztvárnění hudby a není ovlivněna subjektivní nestálostí přednesového výrazu muzikoterapeuta.
- Reprodukováná hudba umožňuje klientům, aby i po ukončení muzikoterapeutického léčení pokračovali v poslechu hudby podle naučeného návodu.

²³ Kreativní muzikoterapie je jedním z nejuznávanějších modelů současnosti. Britský speciální pedagog Clive Robins a americký hudební skladatel a klavírista Paul Nordoff začali vytvářet svůj model koncem 50. let 20. stol. Důraz je zde kladen hlavně na využití hudební improvizace při hře na klavír za přítomnosti klienta a právě dvou muzikoterapeutů, kde jeden z nich je neustále u klavíru a improvizuje v závislosti na spolupráci všech přítomných, zatímco druhý muzikoterapeut je plně k dispozici klientovi. Tento model je primárně zacílen na rozvoj komunikace klienta a terapeuta v rámci společné hudební zkušenosti. (Kantor, Lipský, Weber, 2009)

²⁴ Kurz prakticky vycházel ze základů modelu Nordoff&Robins. Prolínaly se zde různé terapeutické činnosti, ale vždy propojené klavírními improvizacemi, ať už připravenými (na konkrétní téma, na konkrétní skladbu) nebo aktuálními jako reakce na jednotlivé kurzanty, či celou skupinu v průběhu různých činností (komunikace klient - muzikoterapeut). Zejména v činnosti, kdy terapeut u klavíru improvizuje na pohybový projev klienta (kurzanta) bylo velmi patrné jak dochází i k opačnému efektu a klient (kurzant) začíná reagovat pohybem na klavírní hru – dochází tak k cílené interakci. Společný kurz byl pro oba dva lektory také jejich premiérou, a dle reakcí účastníků roznězně ne poslední. Jiří Pazour se improvizacím a jejich koncertní interpretací věnuje dlouhodobě a se svojí ženou, malířkou, pořádají společná vystoupení, kde spolu vzájemně komunikují prostřednictvím improvizace na poli hudebně-výtvarném (vznikají tak nádherné obrazy ovlivněné slyšenou hudbou a zároveň rozličné klavírní improvizace na malýřský podnět). Více informací na <www.jiripazour.cz>

²⁵ In MÁTEJOVÁ, Z.: *Základy teorie a praxe muzikoterapie*. Bratislava : SPN, 1993.

2 MUZIKOTERAPIE A HUDEBNÍ PEDAGOGIKA

Klasická muzikoterapie jako taková do školního vyučování nepatří, neboť má prvoplánově jiné než výukové cíle. Ale i v oblasti muzikoterapie existují lidé, kteří si toto nemyslí: lze uvést například Marii Břicháčkovou-Beníčkovou z Akademie Alternativa či Zdeňka Šimanovského (spojení muzikoterapie, hudební pedagogiky a systemických konstelací), Jaroslava Krčka. Je však třeba mít na paměti, že v hudební pedagogice jde vždy především o edukační proces a nikoliv o terapii v rámci hudebně výchovné jednotky.²⁶ Lze však využít jejích prvků (zejména z oblasti rehabilitační terapie) a zefektivnit tak nejen výukovou stránku předmětu Hudební výchova, ale i jeho esteticko výchovné působení na jedince. Jde přeci jen více o výchovný a ne vzdělávací předmět. Zde bych ráda čerpala zejména z knihy *Základy muzikoterapie*²⁷, která tomuto tématu věnuje celou jednu kapitolu.

Matěj Lipský vidí rozdíl mezi čistou rehabilitační muzikoterapií a využití muzikoterapie ve školství v tom, že jsou zde různé cíle. Učitelé mohou použít muzikoterapeutické prvky například při hyperaktivitě žáků pro jejich zklidnění, aby je mohli dále lépe vzdělávat, naproti tomu cílem rehabilitační muzikoterapie je například zvýšit schopnost koncentrace²⁸. Dle mého názoru je ale možné prostřednictvím prvků muzikoterapie ve školství, a to zejména v období dospívání, výrazně ovlivnit a usměrnit například vnímání hudby při receptivních činnostech a zároveň tak i kladně působit na formování a kultivaci osobnosti žáka. Podle RVP GV (Rámcově vzdělávací program gymnaziálního vzdělávání) klade **Hudební obor**, v rámci vzdělávací oblasti *Umění a kultura*, větší důraz na kognitivní stránku osobnosti žáka a na schopnost „**komplexně hudbu interpretovat**“.

„Nejde tedy jen o to skladbu poznat, zařadit ji do hudebního období popřípadě rozpoznat užité výrazové prostředky, jde i o to vyjádřit se ve smyslu zařazení poslouchaného do širšího kontextu tvorby, tj. všímat si procesu tvorby a interpretace z pohledu zahrnujícího celou řadu aspektů osobnostních i sociálních, brát v úvahu

²⁶ Na základě osobního rozhovoru s Matějem Lipským, květen 2012

²⁷ Kantor, Lipský, Weber, 2009

²⁸ Z osobního rozhovoru s Matějem Lipským, únor 2009

společenské dění a jeho dopad na utváření hudebního díla i jeho přijetí společností atp. a vedle toho vyjádřit i svůj názor opřený o faktické znalosti a rozvinuté schopnosti.“²⁹

Josef, Probst a Moog³⁰ upozorňují, že muzikoterapii a hudební pedagogiku nemůžeme od sebe striktně odělovat už jen z toho důvodu, že mnoho muzikoterapeutů bylo dříve učitelé hudby či hudební výchovy a někteří muzikoterapeuti, působící v běžných či speciálních školách si doplňuje pedagogické vzdělání, aby mohli naplnit celý úvazek. Autoři knihy *Základy muzikoterapie* popisují základní rozdíly mezi hudební pedagogikou a muzikoterapií v přehledné tabulce, kterou zde rovněž interpretují. Zároveň ale poukazují na to, že se jedná pouze o velmi obecnou formulaci a v praxi nemusí být příliš zřetelné. Závisí na způsobu práce konkrétního učitele či muzikoterapeuta.

Tab. 1 Rozdíly mezi hudební pedagogikou a muzikoterapií³¹

	Hudební pedagogika	Muzikoterapie
Proces/produkt	důležitý je především produkt	důležitý je proces i produkt
Struktura	naplnění předem dané struktury	prostor pro individuálně vytvořenou strukturu
Vztah	vztah učitel - žák	terapeutický vztah
Cíl	cíle hudební povahy	cíle nehudební povahy
Hudba	estetické kvality hudby	terapeutické kvality hudby
Odborné kompetence	požadavky na přípravu učitele	požadavky na přípravu terapeuta

Jiří Kantor a Matěj Lipský ještě zmiňují shrnutí některých **rozdílů mezi edukací a terapií** podle K. Bruscii. Zmíněné rozdíly lze zaznamenat i tam, kde se práce pedagogů a muzikoterapeutů výrazně překrývá³²:

- odlišné cíle (získávání nových vědomostí představuje v terapii prostředek sloužící k podpoře zdraví);

²⁹ CHARALAMBIDIS, Alexandros. Hudební obor v RVP GV. *Metodický portál* [online]. 2006 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/341/615>>. ISSN 1802-4785.

³⁰ In Kantor, Lipský, Weber: *Základy muzikoterapie*, 2009. str. 30

³¹ Tamtéž

³² Tamtéž, str. 31

- v edukaci mají vědomosti, dovednosti a postoje určené k osvojení obecnou povahu, v terapii jsou jedinečné pro každého jedince (osobní nebo autobiografické) s ohledem na schopnost adaptace jedince. Edukace zprostředkovává žákům znalosti o světě, terapie poskytuje náhled na vlastní způsob bytí v tomto světě;
- využití didaktických praktik v terapii sebezkušenostní a sebereflekující;
- vztah terapeut – klient je odlišný od vztahu učitel – žák v odpovědnosti jednotlivých rolí, úrovni důvěrnosti, dynamice i kontextu.

2.1 Pedagogický koncept v muzikoterapii

W. Mastnak³³ vyzdvihuje společné kořeny mezi (hudební) pedagogikou a (muziko)terapií. Hlavním cílem pedagogické muzikoterapie je zlepšení procesu učení, sociální integrace a komunikace. Zvyšuje kognitivní (vnímání, koncentraci, paměť) a tělesnou (pohyb, řeč) funkčnost. Je aplikována především u lidí s tělesným nebo mentálním postižením, u dětí a dospívajících s poruchami vývoje, chování, učení a s poruchami řeči. Může však plnit i podpůrnou funkci u zdravé populace³⁴

U postižených lidí pomáhá muzikoterapie hlavně ve stimulačních programech. Nejedná se tedy primárně o léčbu, ale hlavně o rozvoj, podporu a integraci zdravých částí těla. Dále se využívá také u těch, kteří se bez možnosti volby ocitli v ústavním nebo nemocničním prostředí.

Zeleeiová ve své knize dále uvádí přehledně zpracované nejvýznamnější současné muzikoterapeutické směry jednotlivých konceptů. Do pedagogického konceptu řadí:

- Antropozofickou MT
- Orffovskou MT
- Ortopedagogickou MT
- Polyestetickou MT
- Rekreativní MT
- Tvořivou MT

³³ In Zeleeiová, 2007

³⁴ MÁTEJOVÁ, Z., 1993.

2.2 Edukační muzikoterapie

2.2.1 Pojem „Edukační muzikoterapie“

Označení *edukační* je českého původu. Pro nově vznikající kurz při UK v Praze hledal Matěj Lipský název, kterým by se daly nahradit světově užívané pojmy *podpůrná* neboli *rehabilitační* (dělení muzikoterapie: klinická x podpůrná). Zavedl tedy termín „Edukační muzikoterapie“, který vymyslela Marcela Litovová³⁵. Ovšem v současné době se toto označení jeví jako nešťastné. Rozebereme-li si význam jednotlivých slov, zjistíme, že si tento pojem prakticky protirečí:

- **Terapie** = z řeckého *therapeia* – léčit, starat se, pomáhat ale také vzdělávat a cvičit.³⁶ Tento pojem lze tedy volně přeložit jako pomoc člověku hudbou.
- **Muzikoterapie** = možnost, jak přírodní cestou (bez zásahu léků) léčit či zmírnit tělesné a psychické problémy člověka. Souhrnem lze tedy říci, že muzikoterapie je zaměřené působení na člověka s cílem pomoci zmírnit jeho psychické problémy hudebními prostředky.
- **Edukace** = termín, významově zahrnující pojmy výchova i vzdělávání, kde *výchova* je záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti a *vzdělávání* je proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., realizovaný prostřednictvím edukačního procesu. Výsledek tohoto procesu by mohl být označen výrazem "naučenost".
- **edukační muzikoterapie** = je cíleně řízený proces interakce a intervence, který využívá zvuku a hudby v rámci terapeutického vztahu a vede k obnovení, zachování, rozvoji a udržení mentálního, fyzického a emocionálního zdraví člověka. Je součástí komprehenzivní rehabilitační péče v pedagogické a speciálně pedagogické oblasti.³⁷ Je koncipována metodologicky a využívá různých muzikoterapeutických přístupů (modelů). Nepracuje na bázi psychoterapie (x klinická), ale může nalézt uplatnění i na psychiatrických klinikách. „Blízko k ní mají hlavně behaviorální směry (podpora a vzdělávání –

³⁵ Dětská lékařka v Dětském centru v Praze, externí pedagog na Katedře speciální pedagogiky UK v Praze, lektor

³⁶ LIPSKÝ, Matěj. *Muzikoterapie* [online]. 2006 [cit. 2009-01-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.muzikoterapie.eu/?p=edukacni-muzikoterapie>>.

³⁷ Tamtéž

učení se, jak lépe fungovat ve společnosti jinou cestou než psychoterapeutickou).³⁸

Na základě těchto definic snadno dojdeme k názoru, že termín „Edukační muzikoterapie“ je zavádějící, neboť taková muzikoterapie by měla rovnoměrně zahrnovat obě složky, edukační (ve smyslu výchovně-vzdělávacím) a muzikoterapeutickou (ve smyslu využití hudby v terapii či využití hudby jako terapie).³⁹

V Čechách se oficiálně nedá vystudovat žádný muzikoterapeutický model. Vlastní modely učí například Jitka Peřimovská, Tomáš Procházka (hodně poslechový, věnuje mu následující kapitole) či Josef Krček (antropozofický).

2.3 Celostní přístup v muzikoterapii a vlastní muzikoterapeutický model Tomáše Procházky

V této podkapitole bych se ráda rozepsala o celostním přístupu v muzikoterapii a vlastním modelu Tomáše Procházky. Muzikoterapeutický model Tomáše Procházky aplikuje celostní přístup a jako jeden z mála českých modelů výrazně využívá receptivní techniky. Muzikoterapeuti pracující s tímto modelem využívají reprodukovanou hudbu i jako podpůrný prostředek k umocnění aktivní hudební či jiné činnosti klienta, tak i k cílenému poslechu a následné sebereflexi prostřednictvím například výtvarných technik, s čímž pracují i současní učitelé hudební výchovy.

2.3.1 Celostní přístup v muzikoterapii

I když je celostní přístup v muzikoterapii obecně vnímán jako samostatný muzikoterapeutický model, dle psychoterapeuta, muzikoterapeuta a supervizora Tomáše Procházky jde o „interdisciplinární pojetí, které do své teorie i praxe integruje zkušenosti z mnoha různých oblastí“.⁴⁰

³⁸ Z osobního rozhovoru s Matějem Lipským, 13. 2. 2009

³⁹ Na základě osobního rozhovoru s Matějem Lipským, květen 2012

⁴⁰ PROCHÁZKA, T. in KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. a kol.: Základy muzikoterapie. Praha : Grada, 2009, str. 64

Celostní pojetí nejen v oblasti cíleného působení zvuku a hudby na člověka, byl součástí medicínského smýšlení od pradávna. Vždy šlo o propojení fyziologické, psychické a sociální roviny. V tomto ohledu se nám jako nejvýraznější příklad takové propojenosti určitě jeví slavné řecké „Kalokaghatia“ (harmonický rozvoj těla i duše). Avšak na přelomu 17. a 18. století v souvislosti s prudkým rozmachem vědy postupně dochází v medicínské i terapeutické teorii a praxi k odklonu od zmíněného celostního náhledu a k většímu důrazu na analýzu. Člověk je nazírán spíše dualisticky, jako „rozumný stroj“, nežli komplexně. Ovšem takový přístup brzy ukázal jistá omezení a postupem času se znovu začala brát více na vědomí i psychosociální polarita osobnosti. Nicméně ještě dnes se setkáme s pokračující nerovnováhou v medicínské i pomáhající sféře. Hlavním důvodem jsou zejména ekonomické a mocenské zájmy v těchto sférách, a spíše vyhovující pasivita klienta. Naštěstí vyjdeme-li mimo „střední proud“ pomáhající sféry objevuje se stále více zastánců příklonu k tradičnímu celostnímu pojetí práce s klientem.⁴¹

Jde o snahu integrovat různé nástroje podpory, hledání toho, co je pro klienta prospěšné. Tomáš Procházka zmiňuje například zaměření na dlouhodobější práci s dotykem, snaží se tedy, aby i muzikoterapeuti pracující s celostní metodikou získali kompetence a zkušenosti například v technikách fyzioterapie.⁴² „Celostní přístup nevymezuje lidské zdraví absencí nemoci, ale naší schopností milovat, žít ve vztazích, smysluplně pracovat, uspokojovat přirozené potřeby a naplňovat příležitosti, přijímat odpovědnost za své skutky.“⁴³

V rámci celostního přístupu v muzikoterapii je uplatňován tzv. „neexpertní přístup“. Jde hlavně o partnerský a otevřený vztah terapeuta a klienta. Terapeut zde není vnímán jako někdo kdo ví, jak má klient chápat svět a tím pádem ho také usměrňovat. „Expertem na svůj život je klient sám.“⁴⁴ Z tohoto důvodu je zde kladen velký důraz na odpovědnost pomáhajícího za muzikoterapeutický proces a dodržování etických hranic. Tomáš Procházka dále uvádí, že centrem pozornosti není žádný problém, či nemoc, ale klient jako takový a jeho vztahy s okolím.

⁴¹ PROCHÁZKA, T. in Kantor, Lipský, Weber a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha : 2009

⁴²Z rozhovoru „Muzikoterapie není monoterapií“ Matěje Lipského s Tomášem Procházkou uveřejněném na internetovém serveru www.muzikoterapie.cz

⁴³PROCHÁZKA, T. in Kantor, Lipský, Weber a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha : 2009. str. 65

⁴⁴Tamtéž, str. 68

Z uvedeného vyplývá, že muzikoterapii v celostním přístupu nelze považovat za monoterapii, využívá i mnoho poznatků, metod a technik z jiných pomáhajících oblastí (arteterapie, taneční terapie, dramaterapie, fyzioterapie) tak, aby co nejefektivněji pomohla podpořit klienta v jeho rozvoji.⁴⁵

2.3.2 Vlastní muzikoterapeutický model Tomáše Procházky

Na základě dlouholeté muzikoterapeutické praxe a díky podpoře jeho působišť, zejména pak Diagnostickému ústavu sociální péče v Tloskově (DÚSP), vytvořil Tomáš Procházka vlastní muzikoterapeutický model, tzv. „prožitkovou vlnu“. Tento model je založen právě na holistickém (celostním) přístupu v muzikoterapii (viz výše) a využívá kombinaci různých receptivních technik s aktivitou klientů, ať už hudební (instrumentální, vokální), výtvarnou či pohybovou. Při terapeutických setkáních se pracuje strukturovaně. Z osobního rozhovoru s Tomášem Procházkou jsem se dozvěděla, že na začátku muzikoterapeutického setkání jde vždy o uvolnění momentální zátěže, často se tak děje prostřednictvím velkých bubnů, kdy aktivní hru na ně podněcuje právě reprodukováná převážně etnická hudba s výrazným rytmem bicích nástrojů. V postupném průběhu, kdy se vystřídá celá řada dalších prvků terapeutické práce, se pak směřuje k relaxaci, která je zároveň protipólem vstupní techniky. Výběr hudby k recepci při různých činnostech se řídí výběrem konkrétní techniky, cílem terapeutického setkání, ale hlavně ve vztahu ke klientovi – hudbu, kterou má rád a která může podnítit jeho rozvoj. Díky důrazu na důvěrný vztah mezi terapeutem a klientem je v závěru také důležitý prostor pro možnost sdílení osobních témat.

Diagnostický ústav sociální péče v Tloskově byl prvním zařízením, kde Tomáš Procházka tento model realizoval (od roku 1993). Spolupráce nadále trvá a navíc se jim zde podařilo vytvořit koncept vlastního muzikoterapeutického ateliéru, který cele odpovídá jejich způsobu práce. Je to takový studiový prostor. Veškeré vybavení místnosti je situováno tak, aby prvoplánově nepřitahovalo pozornost klienta a bylo plně funkčním ve chvíli, kdy se stává terapeutickým prostředkem. Díky měkkému koberci, stěn a pohledu z látek v neutrálních barvách je navozen pocit bezpečí. Základem je kvalitní audiotechnika, světelné reflektory, které díky rozptýlenému světlu dokáží měnit

⁴⁵ PROCHÁZKA, T. in Kantor, Lipský, Weber a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha : 2009

atmosféru místnosti i světelnou intenzitu, a plocha na arteterapii. Součástí je také bohatý soubor hudebních nástrojů. Specifikem ateliérů pro individuální muzikoterapii je vibrační plocha – umožňuje vnímat zvuk a hudbu multisenzoriálně (výhodné zejména při práci s klienty s pohybovým handicapem).⁴⁶

Ráda bych se tedy svým příspěvkem připojila k problematice tématu vzájemného ovlivňování a propojování metod práce muzikoterapie s hudební pedagogikou, čímž se ve svých absolventských pracích či odborných publikacích zabývali již mnozí přede mnou (namátkou viz seznam pramenů a použité literatury).

2.3.3 Receptivně zaměřené muzikoterapeutické modely s možností přesahu některých využívaných technik do hudební pedagogiky

Pro ucelený přehled možnosti spolupráce muzikoterapie a hudební pedagogiky na poli recepce hudby uvádím stručný výčet receptivně zaměřených muzikoterapeutických modelů, jejichž techniky a postupy by mohly kladně obohatit receptivní složku hudební výchovy. Tento výčet jsem vytvořila na základě charakteristiky muzikoterapeutických modelů uvedené v knize *Základy muzikoterapie*.⁴⁷

- **Akcelerované učení:** nejedná se o čistý muzikoterapeutický model, ale využívá podobné výchozí principy podobné techniky jako muzikoterapie. Jedná se o využití hudby jako podpůrného prostředku při edukaci jako takové. Skládá se ze tří okruhů zájmu – zprostředkování informací, postoje a atmosféra ve třídě, osobní reflexe a sebevyjádření žáků. Učitelé postupující dle tohoto modelu využívají převážně poslech reprodukované hudby. Odborníci na tento způsob práce tak připravují hudební materiály k různým druhům výukových činností.
- **Receptivní složka muzikoterapie Ch. Schwabeho:** využívá se při individuální i skupinové terapii. V dynamicky orientované složce skupinové receptivní muzikoterapie je poslech hudby zaměřen introspektivně na interpersonální procesy probíhající ve skupině. Různorodá hudba podněcuje diskusi na různá

⁴⁶ Procházka in Kantor, Lipský, Weber. 2009

⁴⁷ Kantor, Lipský, Weber. 2009

témata. „Cílem dynamicky orientované muzikoterapie je zlepšení vnímání sebe i ostatních, řešení konfliktů nebo rozšíření a diferenciacie estetického prožívání.“⁴⁸

- **Orffova muzikoterapie:** je určena pro děti s vývojovým postižením. Milně bývá zaměňována s Schulwerkem Carla Orffa, ale na jeho základě ji vytvořila Gertrude Orff. I když je tento model více zaměřen aktivně než receptivně, uvádím jej zde právě z důvodu velké propojenosti s hudební pedagogikou.
- **Řízená imaginace a hudba:** řadí se k mezinárodně nejrozšířenějším modelům receptivní muzikoterapie. Pracuje s emocemi, představami, myšlenkami či vzpomínkami evokovanými při poslechu klasické hudby. Hudba k poslechu je vybírána na základě obsahu předcházejícího rozhovoru s klientem. Při prožitku s poslechem hudby klient většinou leží na zádech se zavřenýma očima a vypráví o svých spontánních představách, které se terapeut snaží podněcovat. Model je převážně zaměřen individuálně, ale domnívám se, že vhodným způsobem by šlo použít techniku i hromadně při práci s podobně laděnou skupinou.
- **Tomatisův poslechový program:** model vychází z poznatků oboru zvaného „audiopsychofonologie“ (multidisciplinární obor), a z jeho zjištění, že „problémy v naslouchání jsou primární příčinou mnoha potíží v učení a chování.“⁴⁹ Pomocí zařízení nazvaném „elektronické ucho“ recipient naslouchá střídavě nízkým a vysokým frekvencím – dochází tak ke trénování svalů ve středním uchu. Tento model je adresován osobám s poruchami koncentrace, řeči, či se specifickými poruchami učení. Dále bylo zjištěno, že Tomatisův poslechový program může pomoci i při výuce cizích jazyků, rozvoji komunikačních dovedností či kreativity. Konkrétní způsoby práce modelu ve školních podmínkách realizovatelné nejsou, ale lze se jím a zejména poznatky audiopsychofonologie inspirovat k uvědomění si důležitosti způsobu práce v receptivních činnostech.

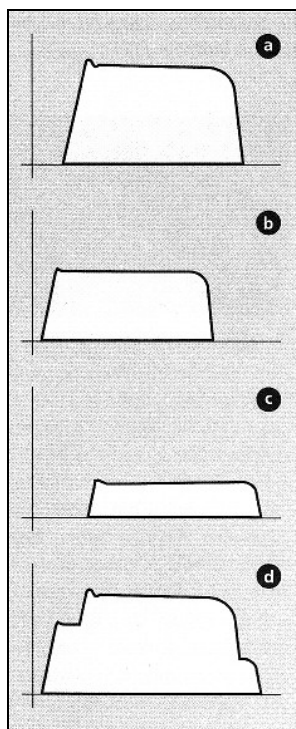
⁴⁸ Kantor, Lipský, Weber, 2009, str. 209

⁴⁹Tamtéž, str. 228

3 POSLECH HUDBY

3.1 Vnímání hudby, jak nás hudba ovlivňuje

Vlastimil Marek popisuje proces slyšení jako nesmírně složitý (viz Obrázek 1). „Slyšíme vždy nejen zvukové signály přicházející přímo od zdroje zvuku (a) a signály zeslabené vzdáleností od zdroje zvuku (b), ale i signály odražené, např. od stěn místnosti (c). Výsledný zvuk je pak jakýmsi součtem všech signálů (d). Ukazuje se, že uši jsou jen médiem – hlavním a skutečným zpracovatelem zvukového vjemu je složité centrum slyšení v mozku.“⁵⁰



Obrázek 1

Hudba velmi výrazně ovlivňuje srdeční tep, puls, tlak krve a příznivě působí na imunitní systém. Dokáže redukovat svalové napětí a zlepšovat tělesnou koordinaci. Zkvalitňuje naše vnímání prostoru (viz výše experiment Rauscherové). Jsou známy také termoregulační schopnosti. Hlasitá agresivní hudba teplotu těla zvyšuje, tichá a pomalá ji naopak snižuje. Hudba také zvyšuje produkci endorfinů. Podporuje vytrvalost, déle a

⁵⁰ MAREK, Vlastimil. *Tajné dějiny hudby : Zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha : Eminent, 2000. str. 21

lépe se při ní pracuje. V oblasti filmu dobře víme, jak na nás dokáže působit vhodně zvolená hudba. Ve spojení s obrazem dokáže vyvolat pocity strachu, štěstí či melancholie.⁵¹ Neurolog a hudebník Oliver Sacks podrobně popisuje „hudební“ příběhy svých pacientů. Například díky hudbě dokázali po prodělání mozkové příhody oněmělí lidé znovu promluvit. Zajímavý je i příběh o pacientu s amnézií, jehož krátkodobá paměť trvá pro všechno pouhých sedm vteřin, kromě hudby.⁵² „H umí být inspirující, povznáší nás a ukazuje nám hloubku emocí – a může být také naším nejlepším lékem a pomoci nám definovat to, čím jsme.“⁵³

V souladu s autorem knihy *Domácí hudební lékárnička* Christophem Ruegerem⁵⁴ lze přijmout názor, že většinu psychických stavů, vyvolaných hudbou, prožívají různí jedinci podobně. Helga de la MOTTE-HABER⁵⁵ prováděla výzkumy hudební percepce, při kterých prokázala, že na určité typy hudebních skladeb reagují lidé emocionálně podobně, dokonce byla zjištěna i shoda reakcí na základní emocionální typy hudby (radost, smutek, dojetí ...) u dospělých posluchačů a u dětí (viz Herden – Emocionální typy hudby⁵⁶). Zároveň autorka vyvozuje existenci archetypálních vzorců emocí, vyvolaných hudbou, které máme uloženy ve svém podvědomí po celý život.

3.2 Sociologické a psychologické aspekty poslechu hudby

V sociologické a psychologické odborné literatuře se často setkáváme s různými pojmy, označujícími poslech hudby, a to:

- recepc = příjem, převzetí, vnímání; pojem je nejčastěji užíván v hudební sociologii, jedná se tedy o ucelený společenský proces přijímání hotové hudby
- percepce = vlastní fyziologický proces vnímání, uplatnění myšlenkových operací – analýzy, srovnávání, syntézy; sluchový receptor je tzv. exteroceptor

⁵¹ Marek, 2003

⁵² SACKS, O. *Musicophilia (Příběhy o vlivu H na lidský mozek)*. Praha : dybbuk, 2009

⁵³ Tamtéž, obálka knihy

⁵⁴ RUEGER, Christoph. *Domácí hudební lékárnička*. Praha : Euromedia Group, k. s. – Ikar, 2003.

⁵⁵ DE LA MOTTE-HABER, Helga. *Musikpsychologie*. Köln : Eine Einführung, 1977.

⁵⁶ HERDEN, Jaroslav, JENČKOVÁ, Eva, KOLÁŘ, Jiří. *Hudba pro děti*. Praha : Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, ve spolupráci s vydavatelstvím a nakladatelstvím H + H, 1992.

(přijímá podněty zvenčí) a distanční receptor (přijímá podněty na dálku); pojem je původem z oblasti obecné psychologie

- apercpece = celostní, osobnostně profilované zpracování hudebního podnětu, uvědomělé vnímání, aktivní poslech⁵⁷;
- tento pojem zavedla hudební pedagogika a didaktika hudební výchovy⁵⁸ proto, aby rozlišila pasivní poslech bez hudební aktivity recipienta (hudba jako kulisa k jiné činnosti) od uvědomělého, prožívaného poslechu, k němuž by školní hudební výchova měla směřovat

Při poslechu hudby, zejména v období puberty a dospívání, na vnímání a hodnocení recipienta silně působí skupina lidí, do níž je zahrnut (nejčastěji třídní kolektiv, kolektiv kamarádů). Velký vliv na zájem o receptivní činnosti ve škole má i přemíra konzumního přístupu k hudbě a jejího povrchního vnímání prostřednictvím uplatnění reprodukováné hudby jako zvukové kulisy. Kamkoli dnes přijdeme, všude hraje hudba. Nákupní centra, nemocniční čekárny, restaurace, kavárny, všude tam slouží hudba jako kulisa k navození příjemné nálady, ale z vlastní zkušenosti vím, že ne vždy zvolená hudební kulisa odpovídá typu prostředí. Většina dospívajících v dnešní době prakticky nesundá sluchátka z uší. Poslouchají tak jen „svůj oblíbený hudební styl“ a ostatní hudební žánry je nezajímají. Jaroslav Herden⁵⁹ uvádí, že poměr k poslechu vážné hudby se mění s úrovní vzdělání, protože chápání hudby vyžaduje duševní růst a kulturní úroveň člověka.

Školní poslech bývá zaměřen hlavně na racionální poznání skladby, její formy, struktury, doby kdy vznikla a pár zmínek o autorovi, směřuje do oblasti analytického myšlení, syntézy znalostí a osobních zkušeností. Naproti tomu cílenost poslechu v muzikoterapii směřuje do oblasti emočních asociací a psychické katarze. Jedná se zde o svobodnější průběh procesu komunikace s hudbou, i když bývá řízen muzikoterapeutem. Domnívám se tedy, že pokud by se i při poslechových činnostech ve škole dbalo více i na emocionální přístup ke skladbě (např. všimání si nálady, zamyšlení se nad cílem a hudebním záměrem autora skladby), stal by se pro žáky poslech nejen zajímavější, ale mohl by napomoci i při odblokování různých psychických problémů při

⁵⁷ POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha : Supraphon, 1984.

⁵⁸SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

⁵⁹ Tamtéž

studiu, uvědomění si sama sebe, odreagování a prevence stresu... Existuje mnoho skladeb emocionálně hodně působivých, které mohou ovlivňovat prožívání a chování člověka.

Jana Sadílková uplatnila ve své diplomové práci⁶⁰ následující tabulku, znázorňující ikonické asociace, které jsou založeny na vztahu mezi hudební strukturou a emocionálním výrazem. Autory této tabulky, vzniklé na základě shrnutí výsledků řady výzkumů provedených různými autory v průběhu let 1935 – 1999, jsou Gabrielsson a Lindström.

FAKTOR	STUPEŇ	EMOCIONÁLNÍ VÝRAZ
Artikulace	staccato	veselost, agitace, intenzita, energie, aktivita, strach, hněv
	legato	slavnostnost, melancholie, bědování, měkkost, jemnost, smutek
Harmonie	jednoduchá/konsonantní	šťěstí, veselost, ladnost, poklid, snovost, důstojnost, vážnost, slavnostnost, majestátnost
	komplexní/disonantní	Vzrušení, agitace, energie, smutek, nepříjemnost, napětí, strach, hněv
Intervaly harmonické	konsonantní	příjemné, neaktivní
	disonantní ve vysoké poloze v nízké poloze	nelibé, nepříjemné, aktivní, důrazné šťěstí, síla, aktivita, potence smutek, slabost
Intervaly melodické	velké	síla
	m. sekunda	melancholie
	č. kvarta	bezstarostnost
	č. kvinta oktáva	aktivita pozitivnost, síla
Hlasitost	hlasitý	excitace, triumfálnost, radost, veselost, intenzita, síla, slavnostnost, napětí, hněv
	slabý	melancholie, delikátnost, klid, měkkost, něžnost, strach, smutek
Změny hlasitosti	velké	strach
	malé	šťěstí, příjemnost, aktivita
	náhlé beze změn	žertovnost, zábavnost, naléhavost, strach smutek, klid, vážnost, důstojnost, šťěstí
Melodické rozpětí	velké	rozmarnost, potěšení, neklid, strach, radost
	malé	důstojnost, melancholie, sentimentálnost, poklidnost, delikátnost, triumfálnost, smutek

⁶⁰ SADÍLKOVÁ, Jana. *Prvky muzikoterapie v práci učitele na základní škole*. [s.l.], 2005. Pedagogická fakulta. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Katedra hudební výchovy. Vedoucí diplomové práce Mgr. Tomáš Vránek.

Směr melodie	vzestupný sestupný	důstojnost, vyrovnanost, napětí, štěstí vzrušení, ladnost, energie, smutek
Tonalita	dur moll tonální atonální chromatika	štěstí, radost, ladnost, vyrovnanost, slavnostnost, přitažlivost smutek, bědování, zasněnost, důstojnost, agitace, napětí, odpor radost, nuda, klid hněv smutek, hněv
Tónová výška	vysoká nízká	ladnost, vyrovnanost, štěstí, radost, zasněnost, sentimentalita, naléhavost, triumfálnost, excitace, překvapení, potence, hněv, strach, aktivita smutek, melancholie, bědování, energie, důstojnost, vážnost, slavnostnost, excitace, agitace, klid, slavnostnost, nuda
Změny výšky	velké malé	štěstí, příjemnost, aktivita, překvapení odpor, hněv, strach, nuda
Rytmus	pravidelný nepravidelný	štěstí, spokojenost, vážnost, důstojnost, klid, majestátnost, neuctivost zábavnost, neklid
Tempo	rychlé pomalé	excitace, neklid, agitace, triumf, štěstí, spokojenost, radost, veselost, ladnost, nezbednost, rozmarnost, neuctivost, energie, štěstí, příjemnost, aktivita, překvapení, potence, strach, hněv vyrovnanost, poklid, zasněnost, touha, sentimentalita, důstojnost, vážnost, slavnostnost, smutek, nuda, odpor, klid, jemnost
Témbr	málo harmonických mnoho harmonických měkký ostrý	příjemnost, nuda, štěstí, smutek síla, hněv, odpor, strach, aktivita, překvapení jemnost, smutek hněv

3.3 Poslech hudby z hlediska muzikoterapie

Poslech v muzikoterapii zahrnuje hudbu reprodukovanou, živě hranou, vokální či instrumentální. Může se jednat o hudební vystoupení či poslech skladby vytvořené klientem. Využívá se hudby různých žánrů.

Mezi cíle poslechu hudby v klinické praxi patří rozvoj schopností naslouchání, stimulace nebo relaxace, rozvoj dovedností sluchových a motorických, prozkoumávání myšlenek a nápadů jiných, podpora paměti či regrese, práce s imaginací a fantazií, zlepšení sociokulturních vztahů. Při poslechu oblíbené hudby klienta dochází ke snazšímu navázání vztahu a rozvoji komunikace mezi terapeutem a klientem.⁶¹

Při recepci hudby v muzikoterapii mohou být důležité tyto faktory:

- hudební preference a hudební minulost klienta;
- délka jeho koncentrace a pozornosti;
- terapeutický záměr – vliv na výběr konkrétní hudby;
- požadavky na receptivní schopnosti a pozornost pro danou aktivitu.

V knize „Základy muzikoterapie“⁶² uvádí K. Bruscia poměrně široký výčet variací poslechu hudby. Pro potřeby této práce zmíním jen ty, které by mohli být využitelné i ve školní hudební výchově nebo se s metodikou hudebně výchovné recepce určitým způsobem překrývají:

Hudební relaxace – snížení stresu a napětí, navození tělesné relaxace

Stimulační poslech – stimulace smyslů, podpora orientace v realitě, zlepšení kontaktu s prostředím, zvýšení senzomotorické aktivity, pozvednutí nálady

Percepční poslech – zlepšení sluchové pozornosti, percepce díky hudebně-poslechovým cvičením

Zprostředkující poslech – využití hudby jako mediační strategie v učení a vybavování informací

Projektivní poslech – terapeut prezentuje zvuky nebo hudbu, klient identifikuje, popisuje a interpretuje své volné asociace

Poslech vlastní hudby – nahrávka vlastní improvizace, záznam kompozice nebo vystoupení, hodnotí vlastní zkušenost

⁶¹ Kantor, Lipský, Weber. 2009

⁶² Tamtéž

3.3.1 Výběr hudby v receptivní muzikoterapii z hlediska žánrů

Dříve byl výběr skladeb vhodných pro receptivní muzikoterapii zaměřen spíše na oblast umělé (vážné) hudby.⁶³ Dnes pouze s vážnou hudbou pracuje například model „Řízená imaginace a hudba“⁶⁴, ale převážná většina muzikoterapeutů již vybírá potřebný materiál z různých žánrů, stylů a období. Například Vlastimil Marek pracuje výhradně s mimoevropskou a „předbachovskou“ hudbou v přirozeném ladění, která podle něj jako jediná může mít pozitivní vliv na člověka, protože evropská hudba je vlivem temperovaného ladění „příliš rozladěná“.⁶⁵

Do opozice s tímto názorem lze postavit tzv. „Mozartův efekt“. V roce 1993 psychologka F. Rauscherová a její spolupracovníci provedli na univerzitě ve Wisconsinu v USA zajímavý experiment, kde prostřednictvím psychologického testu měřila schopnost časoprostorové orientace. Dobrovolníci byli rozděleni do tří skupin. Deset minut před zahájením testu poslouchala první skupina relaxační hudbu, druhá Mozartovu klavírní sonátu a třetí skupina čekala na zahájení testu v naprostém tichu. Ukázalo se, že Mozartova hudba podstatně zvýšila časoprostorovou představivost narozdíl od relaxační hudby (jejíž hlavní cíl je zklidnění a uvolnění) a ticha. Ale pozitivní účinek trval asi jen 10 – 15 minut a pak rychle odezníval. Podle Rauscherové má tento pozitivní účinek na svědomí „klasická“ hudební forma, proto by podobné účinky mohla mít i hudba jiných klasiků, na rozdíl například od romantiků, jejichž hudba není tak pravidelná.⁶⁶

V terapeutické praxi se ukazuje, že se dá čerpat z každého hudebního žánru, pokud to vyhovuje terapeutické situaci. Je však třeba brát v úvahu velké interpersonální rozdíly v percepci hudby. Hudba, která je pro někoho příjemná, harmonizující, může u jiného vyvolat pocity zoufalství a úzkosti. Muzikoterapeut by si měl tedy při výběru hudby uvědomit individuální charakteristiky recipientů (Kantor in Müller, 2005). Některé muzikoterapeutické přístupy využívají jen jeden typ hudby (v receptivní i aktivní MT), nebo určitou hudbu na určitý problém. Důležité je však vycházet ze zájmu a potřeb klienta. „... nelze nikomu nic vnucovat a každý člověk má tu svou vnitřní

⁶³ Seznamy skladeb z této oblasti uvádí například Linka (1997) či Mátejová (1991), která skladby rozděluje podle požadovaného vlivu na recipienta.

⁶⁴ Kantor, Lipský, Weber. 2009

⁶⁵ MAREK, Vlastimil. *Hudba jinak : Hudební nástroje a styly, které mohou zlepšit vaše zdraví a změnit váš život*. Praha : Eminent, 2003.

⁶⁶ BARTHOVÁ, Michaela. *Funkce a význam hudby při slavnostních příležitostech*. Plzeň, 2008. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

hudbu („své vnitřní hudební já“) jiné. Není univerzální recept na každý problém či populaci.⁶⁷ S využitím různých hudebních žánrů (i populární hudby, jazzu, lidové písně či soudobé hudby 20. století) s Janou Weber souhlasí a ve své praxi aplikují i Matěj Lipský a Jiří Kantor.⁶⁸

Při výběru skladeb k muzikoterapeutické činnosti musíme pamatovat na určité principy, se kterými se pracuje a které ukazují různé úrovně vztahu mezi klientem a hudbou. Jedná se o tzv. *izo princip* a *level princip*.⁶⁹

- Izo princip představuje shodu mezi emocionálním laděním skladby a momentálním psychickým nastavením klienta. Když se podaří sladit náladu hudby s náladou klienta, je možné pomocí odlišné hudby jeho náladu změnit. Využívá se hudba odpovídající náladě, které je žádané u klienta dosáhnout.

- Level princip představuje odlišnost mezi emocionálním laděním skladby a stavem klienta. Dle tohoto principu se začíná prostou písní pro upoutání pozornosti klientů. Postupně se pokračuje přes rytmické melodie k hudbě zaměřené na emotivní složku osobnosti

Autoři knihy „Základy muzikoterapie“ zmiňují ještě princip „aktuální sugestivní funkce hudby“ (termín zavedl Ch. Schwabe). Zde jde o to, že specifická hudba může vést k sugestivně podmíněným změnám sebevnímání. Tato změna stavu se většinou objevuje jako sekundární a dočasný jev při muzikoterapeutickém působení.

3.4 Poslech v hudební výchově

Poslech hudby je vedle zpěvu písní základní činností v hudební výchově (k dalším řadíme instrumentální a hudebně pohybové činnosti). Následujících několik bodů popisuje některé cíle školního poslechu (Sedlák, 1985):

⁶⁷ citace ze soukromé e-mailové korespondence s Janou Weber, 19. 2. 2009

⁶⁸ Soukromá e-mailová korespondence s Jiřím Kantorem, Matějem Lipským a Janou Weber, únor 2009

⁶⁹ Kantor, Lipský, Weber. 2009, str. 133

- snaha o vytváření potřeby kvalitní hudby u dětí;
- snaha vytvořit u dětí dovednost umět soustředěně naslouchat hudbě, aktivně ji vnímat, chápat a hodnotit, čímž dochází k rozvoji estetického vkusu;
- naučit se rozumět „řeči“ hudby, čehož dosáhneme znalostí a pochopením funkcí hudebně vyjadřovacích prostředků skladby;
- rozvíjení estetických a mravních citů dětí

Rámcově vzdělávací program (RVP) navíc zmiňuje pojem *komplexní interpretace* a vysvětluje jej jako schopnost „zařazování znějící hudby do uměleckého období, určování stylu, žánru, formy díla, vytváření hodnotících soudů, zabývání se zvláštnostmi přístupu k interpretaci hudebního díla, významem a poselstvím díla vzhledem k určité umělecké a historické epoše, problematikou „konzumace“ hudby vzhledem k jejímu funkčnímu zařazení, problematikou „uměleckého provozu“ apod.“⁷⁰

Sedlák⁷¹ podrobně rozpracoval metodické postupy poslechu hudby ve školní hudební výchově z pohledu míry zastoupení emocionality či naopak racionality, se kterou k hudební ukázce učitel přistupuje a jak ji také předává žákům, a to:

- **emocionální přístup** – citové vnímání a prožívání hudby, postižení nálady, rozhovor o výrazu skladby, bez rozboru
- **intelektuální přístup** – zapojení aktivní myšlenkové činnosti, rozbor
- **emocionálně intelektuální přístup** – kombinace předešlých

V praxi se však více setkáváme spíše s racionálním uchopením poslouchané skladby, nebo se někteří učitelé spokojí jen s jednoduchým přehráním ukázek z právě probíraného období dějin hudby. Domnívám se ale, že při využití vhodných technik z oblasti receptivní muzikoterapie, by se vnímaná skladba dala snáze uchopit více emocionálně, dokázala by tak snáze oslovit recipienty a poslech hudby by tak mohl být snáze chápán z pohledu emocionálně intelektuálního přístupu.

⁷⁰ Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze : Praha, 2007

⁷¹ Sedlák, 1985

3.4.1 Hlediska výběru skladeb k poslechu

Sedlák ve své publikaci *Didaktika hudební výchovy I.* z roku 1985 uvádí několik hledisek výběru skladeb pro potřeby školního poslechu.

Výběr skladeb je podřízen věku posluchačů, jejich mentalitě a hudební vyspělosti. Mnohé učebnice hudební výchovy toto pravidlo respektují a uvedené ukázky jsou zpracovány nejen historicky, ale i z hlediska vývojové přiměřenosti. Dalším hlediskem v hudební výchově často upřednostňovaném je umělecká hodnota díla, jeho estetické kvality, jeho schopnost působit na estetické city. Je ovšem možné v rámci pochopení kontrastu použít ve výuce ukázkou nevhodnou, kýč, ovšem je třeba dobře vybírat (hranice kýčovitosti je poměrně nepřesná a znatelně je ovlivňována subjektivním dojmem). Nepostradatelná je samozřejmě i výchovná hodnota, kdy vhodně vybraná skladba dokáže tlumočit určité nálady, postoje či vztahy. (V tomto hledisku můžeme cítit nejlepší prostor pro možnost aplikace některých muzikoterapeutických technik). Někdy opomíjené hledisko didaktického záměru může být na první pozici a to v momentě, kdy je umělecká hodnota díla podřízena didaktickému cíli. V praxi se lze ovšem setkat i s problémem minimalizování přítomnosti hlediska didaktického záměru vybrané skladby a větším důrazem na estetické a často i historické vztahy.

Hudební pedagogika uplatňuje tři typy analýzy poslouchaných skladeb a to:

1. Hudebně historická analýza

Jedná se o zasazení díla do historických souvislostí – charakteristika doby, osobnost skladatele, inspirační zdroje vzniku díla, popřípadě vztah díla k jiným druhům umění.

2. Strukturální analýza

Záměrný rozbor hudební struktury díla, který vede k poznání vnitřního uspořádání skladby (její formy, způsobu tvoření). Tento typ analýzy už vyžaduje určité zkušenosti, znalosti i schopnosti.

3. Sémantická analýza

Pochopením funkce hudebně výrazových prostředků je recipient schopen porozumět významům (symbolice, specifičnosti) hudebních obrazů a postupně tak odkrýt sdělení poslouchané skladby.

Ve své bakalářské práci jsem pro potřeby psychologicko-percepční analýzy vybraných skladeb (4. věta Páté symfonie Dmitrije Šostakoviče, Tanec rytířů z baletu Romeo a Julie Sergeje Prokofjeva a Vokalíza Sergeje Rachmaninova) vytvořila ještě čtvrtý typ hodnocení:

4. nastínění psychologicko-percepčního účinku skladby

Při rozboru skladby z tohoto pohledu jsem využila tabulky ikonických asociací uvedené rovněž v této práci v kapitole 3.2. Toto hledisko vychází v podstatě z hlediska sémantické analýzy, ale vzhledem k zaměření mé bakalářské práce do oblasti muzikoterapie jsem považovala za nutné toto hledisko vyčlenit. Zároveň mi bude velmi nápomocno i v zaměření výzkumné části mé diplomové práce.

3.5 Proč hudba ruských autorů první poloviny 20. století?

Jakkoli je pojem **Hudba 20. století** zařazen mezi hudební směry, nelze ho tak jednoznačně definovat jako například hudbu doby baroka či klasicismu, kde skladatelé tvořili vesměs v jednotném stylu. Tento název lze považovat v podstatě jen za označení časového období (1900 – 2000). Stylově velmi rozmanité a nejednotné 20. století se neodehrává jen v hudbě, ale i v ostatních uměleckých oblastech jako je výtvarné umění, literatura či drama.

Vývoj umělé hudby 20. století je silně spjat s vývojem kompoziční techniky. Již od druhé poloviny 19. století docházelo ke zdůrazňování chromatiky, alterovaných akordů a následných chromatických a chromaticko-enharmonických modulací, čímž docházelo k obohacování dur-mollového tonálního systému a celkovému rozšiřování pojmu tonality.⁷²

Ruská umělá tvorba tohoto období byla silně ovlivňována změnami politické situace v zemi, které v hudební oblasti vrcholily v období 1936 – 1956, kdy za kulturní ideologii odpovídal E. E. Ždanov. Tzv. *Ždanovská estetika*⁷³ kladla v hudební sféře důraz na vztah ke klasickému dědictví (zejména odkazu ruské hudby druhé

⁷² SCHNIERER, Miloš. *Soudobá hudba 20. století*. České Budějovice : Pedagogická fakulta JU Č. Budějovice, 1994.

poloviny 19. stol.). Vše, co se vymykalo, označovala za buržoazní, formalistické a kosmopolitní. Za další omezující požadavek lze považovat stanovisko, aby skladatelé věnovali větší pozornost vokálním žánrům s prvky národní lidové kultury (posluchačům jasným a srozumitelným) na úkor hudby instrumentálně symfonické. Možná právě proto, že orchestrální tvorba s novátorskými tendencemi byla státem zavrhována, skladatelé do ní vkládali velmi mnoho osobních pocitů a postojů.

Značná většina skladeb ruských autorů tohoto období je emocionálně hodně působivá a domnívám se tedy, že by mohly najít uplatnění i v muzikoterapeutické oblasti. Zároveň tak i v případě školních poslechových činností by terapeutické hledisko vybraných skladeb mohlo přispět k lepší apercpci.

Vybrané ukázky v mém výzkumu spadají do první poloviny 20. století a jsou to:

- **repríza 4. věty Páté symfonie Dmitrije Šostakoviče (1937),**
- **Tanec rytířů (Montekové a Kapuleti) z baletu Romeo a Julie Sergeje Prokofjeva (1935 – 36)**
- **Vokaliza (Vocalise) Sergeje Rachmaninova (1912).**

Poslední skladba sice do období Ždanovova vlivu nezasahuje, ale zvolila jsem ji pro její naprosto odlišné emocionální ladění vzhledem k nastínění možného muzikoterapeutického využití.

⁷³ Slovníkové heslo. In BAJER, Jiří. *Malý slovník sovětské hudební kultury*. Praha : Lidové nakladatelství, 1989.

4 OVĚŘENÍ EMOCIONÁLNÍ PŮSOBNOSTI VYBRANÝCH SKLADEB Z OKRUHU VÁŽNÉ HUDBY RUSKÝCH AUTORŮ 20. STOLETÍ SE ZŘETELEM K MUZIKOTERAPEUTICKÉMU ÚČINKU A JEHO MOŽNÉHO VLIVU K APERCEPCI HUDBY NA SŠ (zpráva o provedeném výzkumu)

V této kapitole podávám zprávu o realizovaném výzkumu, jehož záměr spočíval v ověření emocionální působivosti vybraných skladeb vážné hudby ruských autorů první poloviny 20. století.

4.1 Předmět, cíl výzkumu

Předmětem výzkumu byla poslechová činnost žáků zaměřená na vybrané ukázky z oblasti klasické hudby ruských autorů první poloviny 20. století a zaznamenání jejich postojů k vnímané hudbě. Jako cílovou skupinu jsem si zvolila žáky střední školy, přesněji žáky sext osmiletého gymnázia, mající jako nejstarší žáci ještě Hudební výchovu v osnovách. Navíc se domnívám, že v tomto emocionálně vypjatém období budou schopni adekvátně posoudit své postoje a názory v hodnocení pocitově velmi odlišných ukázek. Domnívám se také, že právě v životě postpubescenta hraje hudba nezastupitelnou roli a mnoho žáků bude mít s různorodou hudbou bohaté zkušenosti i z mimoškolních aktivit. Pro porovnání emocionální působnosti vybraných skladeb jsem si vybrala klasické porovnání mezi děvčaty a chlapci, kde předpokládám, že zde nebude zásadních rozdílů.

Cílem výzkumu bylo zjištění emocionální působnosti vybraných skladeb na sedmnáctileté žáky (sexty), ve smyslu potvrzení výsledků didaktické analýzy a nastínění stejných skladeb z mé bakalářské práce.

4.2 Hypotézy

Pro potřeby své práce a realizovaný výzkum jsem vytvořila tyto hypotézy:

1. Předpokládám, že žáci, kteří se pravidelně věnují hudbě aktivně pod odborným vedením i mimo školní výuku déle než 2 roky, budou častěji než ostatní hodnotit zvolené ukázky v kladné poloze (viz dotazník – doplňující otázka: Pokus se vyjádřit, co se ti na ukázce: líbí, nelíbí).
2. Předpokládám, že stejní žáci budou daleko méně poslouchat hudbu jen jako kulisu, či bezúčelně mít stále sluchátka na uších.
3. Domnívám se, že mezi dívkami a chlapci stejného věku období puberty nebudou ve vnímání a hodnocení hudby značné rozdíly
4. Předpokládám, že minimálně 50% odpovědí slovního hodnocení žáků bude jednotlivým skladbám přisuzovat podobné emocionální zacílení a možnost využití, ve shodě s kapitolou 4. 1. 4 „Možnosti terapeutického využití uvedených skladeb“.

4.3 Výběr hudebních ukázek a metod výzkumu

Hudební ukázky, které jsem zvolila k výzkumu, shodně patří do stejného období první poloviny 20. století, ale zároveň je každá jiná, každá dokáže evokovat jiné emoce. Práce s emocemi je živnou půdou muzikoterapie a potvrdí-li se ve výzkumu emocionální zacílení jednotlivých skladeb, nastíněné v mé bakalářské práci, dokážou tyto skladby recipienta oslovit. Zařadila jsem celkem tři skladby:

- **Tanec rytířů (Montekové a Kapuleti) z baletu Romeo a Julie Sergeje Prokofjeva (1935 – 36) – orchestrální verze**
- **Vokalíza (Vocalise) Sergeje Rachmaninova (1912).** - komorní verze, housle + klavír
- **repríza 4. věty Páté symfonie Dmitrije Šostakoviče (1937),** - orchestrální verze

Nyní zde uvedu některé body didaktické analýzy těchto skladeb z mé bakalářské práce společně s nastíněním psychologicko-percepčního účinku skladby a její možné využití z terapeutického hlediska.

Ve své bakalářské práci jsem vybrané skladby prezentovala dle všech čtyřech výše popsaných hledisek didaktické analýzy. Pro potřeby mé diplomové práce ovšem postačí jen stručný historický kontext, sémantická analýza a zejména nastínění psychologicko-percepčního účinku skladby.

4.3.1 Tanec rytířů z baletu Romeo a Julie Sergeje Prokofjeva

Historický kontext

Ruský skladatel, dirigent a klavírista Sergej Sergejevič Prokofjev skládá roku 1935 své vrcholné baletní dílo *Romeo a Julie*, jehož premiéra byla odehrána 30. prosince 1938 v Brně. Soudím, že námět „Romea a Julie“ je jistě všem dobře známý, a tudíž se zde nebudu zabývat popisem dějství baletu. Co ovšem určitě stojí za zmínku je, že Prokofjev ve svém baletu usiluje o vznik moderního zobrazení událostí z období 15. století.⁷⁴

Sémantická analýza

Prokofjevovi se velmi dobře podařilo skloubit hudbu s jednotlivými scénami baletu. Známe-li příběh, lze pouze z poslechu skladatelovy hudby velmi dobře vypořádat co se na jevišti právě děje. V *Tanci rytířů* se Prokofjev snažil o vystižení charakteristiky obou rodin (Monteků a Kapuletů), jejichž nesmiřitelné názory a arogance se staly příčinou smrti Romea a Julie. Střední část popisuje tanec Julie s Paridem. Pro Julii je to první ples a mladá dívka je plna očekávání a představ, které Prokofjev brilantně vystihl jemnou protikladnou melodií, ale rodina jí důrazně dává najevo, jak to na jejich plese chodí.

⁷⁴ DZEKTSIAROU, Anton. *Balet S. S. Prokofjeva „Romeo a Julie“*. [s.l.], 2009. 12 s. , notová příloha. Pedagogická fakulta. Západočeská univerzita v Plzni. Katedra hudební kultury. Semestrální práce

Nastínění psychologicko-percepčního účinku skladby

Úvodní téma *Tance rytířů* působí svým velkým melodickým rozpětím, intervalovými skoky a ostrou barvou velmi energicky až agresivně. Náhlé změny hlasitosti a současně vysoká tónová výška mohou navodit pocity strachu. Trochu umírnění přichází až v části **B**, kdy se objevuje legato a tempo se uklidní, ale přesto je zde hlavní nálada skladby připomínána jemným staccatem v levé ruce klavírního partu. Těžkopádný rytmus hlavního tématu, „obkličující“ střední, místy naivní část, působí velmi agresivně a panovačně, jasně si stojí na svém a nedává žádnou možnost k obměkčení.

4.3.2 Vokaliza Sergeje Rachmaninova

Historický kontext

Vokaliza je poslední z Rachmaninova cyklu čtrnácti *Písni op. 34*, jako jediná je ovšem beze slov. Patří k jeho nejznámějším skladbám a věnoval jí sopranistce Anonině Neždanovové.⁷⁵ Původně je psaná pro soprán nebo tenor a klavírní doprovod, ale Rachmaninov také brzy vytvořil i její orchestrální verzi, kterou sám dirigoval. Dnes existuje velké množství úprav pro různé nástrojové kombinace.⁷⁶

Sémantická analýza

Rachmaninov se sám k obsahu *Vokalízy* přesněji nevyjádřil, ale víme, že byl od dětství silně ovlivňován církevní hudbou. Rueger (2003) upozorňuje na citát z liturgické sekvence smrti *Dies irae* v úvodu skladby, jímž „chtěl zachytit pocit tichého smutku“. Tato píseň beze slov vznikala v době, kdy autor trpěl bolestmi hlavy a zad, vlivem pracovního nasazení a nedostatkem času na komponování. Možná i to se promítlo do celkové koncepce skladby. Neustále také pochyboval nad sebou samým. Již naléhavá tónina cis-moll nejlépe vystihuje momentální náladu skladatele. Jeho nejslavnější preludium je v těžce tónině. Dle mého názoru nikdo jiný nedokázal využívat cis-moll tóninu tak procítěně jako právě Rachmaninov.

⁷⁵ Anonina Vasilievna Neždanovová (1873 – 1950) byla lyrická koloraturní sopranistka, reprezentující Ruskou vokální školu. Operními historiky a kritiky je považována za jednu z nejlepších sopranistek 20. století (In Bajer, 1989).

⁷⁶ Poměrně bohatý seznam je uveden na serveru <[http://en.wikipedia.org/wiki/Vocalise_\(Rachmaninoff\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Vocalise_(Rachmaninoff))>, ze kterého jsem převážně čerpala při charakteristice této skladby, [cit. 2009-03-24]. Poslední aktualizace 11. 3. 2009

Nastínění psychologicko-percepčního účinku skladby

Celá skladba má velmi silný vliv na emoce posluchače. Časté a vytrvalé legato vzbuzuje melancholii. Stejně tak i malé melodické rozpětí (hojně se vyskytující malá sekunda), nevýrazné změny hlasitosti a tónové výšky působí sentimentálním, uklidňujícím dojmem. Poklidnému ladění přidává i pomalé tempo a pravidelný rytmus jemně udávaný klavírem. Linie obou nástrojů se vzájemně prolínají a spojují se do příjemných souzvuků. Hlavní motivek se, po uvedení v díle **a**, neustále objevuje v partu klavíru, a upevňuje tak skladbu v melancholické, ale stále bdělé náladě. Měkká barva nástrojů ve spojení s mollovou tonalitou navozují pocit uvolnění.

4.3.3 Repríza 4. věty Páté symfonie Dmitrije Šostakoviče

Historický kontext

Premiéra Páté symfonie proběhla 21. ledna 1937 v Leningradské filharmonii pod taktovkou Jevgenije Mravinského (dirigoval většinu Šostakovičových oper). Okamžitě byla publikem i kritikou označena jako mezník ve vývoji sovětské hudby. Posléze byla uvedena také v New Yorku a Paříži (tam v rámci cyklu Písně míru). Někteří skladatelovi kolegové nazvali tuto symfonii autobiografickým dílem. Zpracoval zde také vlivy Stravinského, Prokofjeva a především Gustava Mahlera. V této symfonii je znát i značné zjednodušení výrazových prostředků oproti předchozím dílům – byla odpovědí na odsuzující kritiku jeho opery *Lady Macbeth Mocenského újezdu*.

Šostakovič o své Páté symfonii řekl:

„Dílo, které důvěrně nezrcadlí svého tvůrce, je nudné.“⁷⁷

Sémantická analýza

„Význam obsahu v hudbě je něco, co leckoho podivně překvapí, obzvlášť na Západě. U nás jsme zvyklí se ptát: „Co chtěl skladatel tou skladbou říct? Co chtěl vyjádřit?“ Takové dotazy jsou ovšem naivní. Ale i přes svou naivitu a nezralost mají své oprávnění. Rád bych k nim připojil ještě další, například: Může hudba bojovat proti zlu?

⁷⁷VOLKOV, Solomon. *Svědectví : Paměti Dmitrije Šostakoviče*. Praha : Akademie múzických umění, 2005.

Může přimět lidi, aby o tom přemýšleli? Může její výkřik zbystřit lidskou pozornost a upozornit na zločiny, kterým přivykli a už si jich nevšímají?⁷⁸

Šostakovič měl velký dar představit si hudbu v plném orchestrálním znění, psal tedy přímo partitury. Témata, rozvíjející se v průběhu celé symfonie, přinášejí bohaté obrazy. Jednotlivé barvy orchestru skladatel doslova personifikuje, kdy nástrojové sekce spolu vytváří dialogy, dohadují se, přetahují, aby v závěru našli společnou melodii (společnou řeč).

„Symfonii Šostakovič chápal jako syntetický, dramatický žánr, jako mahlerovskou výpověď o člověku a o jeho životních zápasech.“⁷⁹ Skladatel zde znázornil člověka zápasícího o své lidství v době tragické Šostakovičovy současnosti. Velkolepé finále, pochodové rytmy a zvukově velmi vypjatá kóda, značí oslavu síly člověka a jeho vítězství v životním zápase. V posledních taktech kódy, skutečně hudba doslova „burácí“. Ale přesto Šostakovič vynechal *tam – tam*, v průběhu věty užívaný. Jeho baladický, pochmurný zvuk by se totiž do slavnostního rázu hudby nehodil.⁸⁰

Nastínění psychologicko-percepčního účinku skladby

Hlavní téma v repríze nastupuje v pianissimu, ale jak orchestr postupně sílí, roste plynule i dynamika a kóda je již celá ve forte fortissmu. Hudba plná napětí, ze které číší velká intenzita a v závěru pak až triumfálnost. K energičnosti přispívají i bohaté disonance a velké melodické rozpětí, kdy směr melodie v podstatě neustále stoupá. Průběh modulace z mollové tóniny hlavního tématu do durové tóniny kódy působí velmi stimulačně, připomíná snahu z posledních sil vyřešit konflikt a zvítězit. Pravidelný pulsující rytmus silně podporuje onu motivaci. Víření činelů a tympánů doslova energizuje celý organismus.

⁷⁸ ŠOSTAKOVIČ, Dmitrij. In VOLKOV, Solomon. *Svědectví : Paměti Dmitrije Šostakoviče*. Praha : Akademie múzických umění, 2005.

⁷⁹ HUDEC, Vladimír. In booklet CD Shostakovich Symphony No. 5, Cello Concerto No. 1, Praha : Supraphon, 1992

⁸⁰ ZICH, Jaroslav. Instrumentace Páté symfonie Dmitrije Šostakoviče. In *Živá hudba : sborník prací Hudební fakulty Akademie múzických umění VII*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980

4.3.4 Možnosti terapeutického využití uvedených skladeb

Repríza 4. věty Páté symfonie Dmitrije Šostakoviče

Stimulace je dnes velmi důležitá a hojně využívaná. Každý z nás se potřebuje někdy „dobít“, protože nemůžeme byt neustále fit. A jedním z takových stimulujících prostředků může být právě i poslech hudby. Zde konkrétně uvedená závěrečná část, repríza a kóda, ze Šostakovičovy symfonie tento motivující účinek rozhodně vysílá. Ale záleží hlavně na posluchači, jestli umožní a dokáže „energii obsaženou v hudbě převést do svého podvědomí, a tak pomoci svému vědomí“.⁸¹

Tanec rytířů z baletu Romeo a Julie Sergeje Prokofjeva

Agrese se v dnešní době velmi často objevuje v různých oblastech lidského soužití. Přítomnost různých osob v těsném prostoru vyžaduje velkou míru tolerance, kterou ovšem ne každý jedinec disponuje. Lze přijmout názor Ch. Ruegera, že „agrese jsou vlastně deprese směřující ven“⁸², a tudíž se domnívám, že poslech této skladby by mohl velmi pozitivně působit při zvládnání agrese v první fázi, ve smyslu naladění se na momentální emocionální stav recipienta (viz izo princip, kap. 3. 3. 1).

Vokáliza Sergeje Rachmaninova

Naše dnešní přetechnizovaná společnost si již naštěstí uvědomuje, jak je důležité umět se uvolnit, na chvíli se v této uspěchané době zastavit a v klidu relaxovat. Člověk si může utřídit myšlenky a zamyslet se nad sebou samým. Hudby k tomuto účelu je dnes nepřeberné množství, ale občas se stává, že posluchač usne během několika prvních taktu relaxační nahrávky. Dochází tak k uvolnění prostřednictvím spánku a ne díky poslouchané hudbě. Příjemná mollová tónina Rachmaninovy Vokalizy působí uklidňujícím dojmem, ale zároveň vás lehce houpavá dynamika nenásilně udržuje v bdělém stavu. Velmi vhodně by se podle mě mohla využít například k nastolení harmonie po vyrovnání se s nějakou tíživou situací.

Zmíněné terapeutické uplatnění je zajisté použitelné i ve skupinové terapii, opřeme-li se o výzkumy Helgy de la Motte-Haber (viz výše podkapitola 3.1), ale v

⁸¹ RUEGER, Ch. Domácí hudební lékárnička. Praha : Euromedia Group, k. s. – Ikar. 2003. str. 54

⁸² Tamtéž str. 34

oblasti edukační muzikoterapie (a potažmo i klinické) je při skupinové recepci velmi důležité znát individuální charakteristiky recipientů a počítat s jejich možnou odlišnou percepcí.

Rueger (2003) ve své knize uvádí technický postup práce s poslechovými skladbami, který je velmi často využíván i v muzikoterapii. Jedná se o vytvoření jakéhosi „řetězce“ hudebních ukázek, ve smyslu naladění se na současný emocionální stav recipienta, transformace negativní energie a následné zklidnění. Mnou uvedené skladby by se tedy, po správném seřazení, mohly osvědčit např. pro zvládnutí nekontrolovatelné energie při práci s agresivními jedinci a to v pořadí agrese – stimulace – uvolnění, či naopak jako podpora aktivity v případě, že by se jednalo o vytvoření řetězce ve smyslu „šokování“ a aktivizování recipienta (agrese – uvolnění – stimulace).

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila sémantický diferenciál. Tato metoda je pro žáky poměrně srozumitelná, navíc u zkoumané věkové kategorie můžeme zařadit větší množství posuzovaných adjektiv, neboť studenti střední školy mají rozvinutou oblast emočního vnímání a verbálního vyjadřování – lze předpokládat, že adjektivům dobře porozumí a dokáží odlišit i malé významové nuance mezi hudebními významy. Metoda je postavena na škálách bipolárních adjektiv (vyjadřujících vlastnosti skladby s opačným významem). Každá jednotlivá škála je sedmibodová a uspořádána zleva doprava tak, že: č. 3 – radostná, 2 – v celku radostná, 1 – spíše radostná 0 – ani radostná ani smutná, 1 – spíše smutná, 2 – v celku smutná, 3 – smutná (např. u dvojice radostná – smutná). Použitá metoda obsahovala 13 párů adjektiv. Každý žák označil u každého páru adjektiv stupeň svého hodnocení konkrétní ukázky.

V poslechovém dotazníku byly navíc použity doplňující otázky, které měly pomoci upřesnit hodnocení skladby a také zmapovat současné hudební (aktivní i receptivní) zaměření žáka. Tyto otázky byly otevřené – umožňovaly tak úplnou možnost vyjádření respondenta.⁸³

⁸³ Zvukový dotazník viz Příloha 1

4.4 Realizace výzkumu

Výzkum proběhl v druhém pololetí školního roku na Církevním gymnáziu v Plzni ve dvou paralelních třídách sext vždy v rámci jedné vyučovací hodiny hudební výchovy (s laskavým svolením jejich učitele, Jakuba Šedivého), tj. 45 minut. Třídy mají dělenou výuku, dotazování respondentů tedy proběhlo celkem ve čtyřech skupinách. Zkoumaný vzorek čítal 46 žáků, z toho 25 děvčat a 21 chlapců. Zhruba polovina těchto žáků se věnuje hudbě aktivně i mimo školní výuku.

Žákům jsem podrobně vysvětlila jak při vyplňování zvukového dotazníku postupovat. Nejprve vyplnili tři úvodní otázky vztahující se k jejich hudebním preferencím a až po té byly z počítače puštěny postupně ukázky v pořadí: „Tanec rytířů“ (S. Prokofjev) – „Vokaliza“ (S. Rachmaninov) – „repríza 4. věty Páté symfonie“ (D. Šostakovič). Dvě skladby (první a třetí, přibližně stejně dlouhé, cca 3 min.) byly minimálně jednou zopakovány a dále dle potřeby žáků. Zbývající (Vokaliza, téměř 6 min) pro svojí délku zazněla pouze jednou. Po vyplnění sémantického diferenciálu u každé hudební ukázky se zaměřili ještě na dvě doplňující otázky, vztahující se k téže skladbě. Jména autorů ani jejich děl jsem neuváděla, žáci byli obeznámeni pouze s tím, že se jedná o hudební ukázky první poloviny 20. století.

4.5 Interpretace výsledků výzkumu

Vzhledem k poměrně rovnoměrnému zastoupení aktivních hudebníků a nehudebníků ve zkoumaném vzorku, jsem se rozhodla vypracovat výsledky i pro šetření z tohoto pohledu, kde skupina nehudebníků čítá 25 žáků a skupina hudebníků čítá žáků 21 (stejný poměr respondentů jako v případě dělení děvčata – chlapci). Při analýze výsledků výzkumu srovnávaných skupin je tedy třeba brát v úvahu tuto drobnou odchylku.

V následujícím přehledu uvádím výsledky hodnocení pretestových otázek a výsledné grafy sémantických diferenciálů u jednotlivých poslechových ukázek společně se stručnou analýzou výsledků poslechového testu.

4.5.1 Výsledky slovního hodnocení úvodních otázek

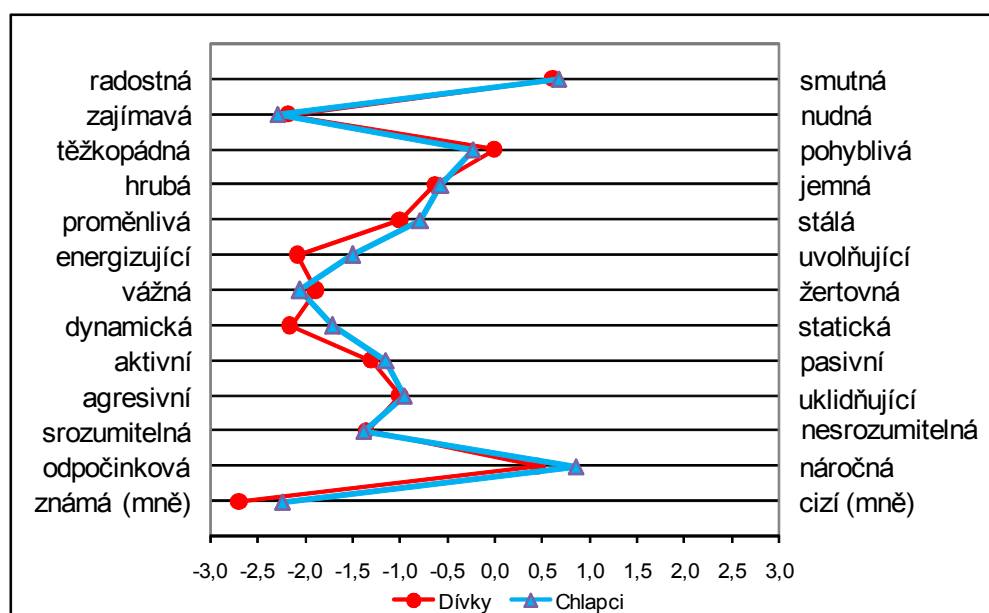
Úvodní otázky jsem do zvukového dotazníku zařadila zejména za účelem rozlišení hudebníků (aktivně se věnující hudbě pod odborným vedením mimo školní hudební výchovu déle než dva roky) od nehudebníků, pro potřeby dalšího srovnávání. Velmi mě překvapil poměrně vysoký počet aktivních hudebníků, spadajících do mnou stanovených podmínek (21 žáků ze 46 testovaných). Nástrojové složení je velmi pestré a zároveň někteří žáci hrají i na více nástrojů: nejčastěji žáci hrají na klavír (ve třech případech 10 let), housle (3 žáci, v jednom případě 11 let), klasickou kytaru (v jednom případě 10 let), violoncello (1 žák, 10 let) příčná flétna (2 žáci, v jednom případě 10 let), zobcová flétna (4 žáci) trubku (2 žáci, 8 a 10 let), bicí (2), basová kytara (2), elektrická kytara, gotické dudy, šalmaje, perkuse. Dále sólový zpěv (2 žáci), hra a zpěv ve folklórním souboru (1), zpěv v jazzové kapele (1). Z tohoto důvodu jsem se rozhodla vyhodnotit grafy sémantických diferencíálů i z pohledu srovnání hudebníků a nehudebníků a k výsledným grafům jsem přiřadila i slovní hodnocení týkající se líbivosti jednotlivých ukázek.

V druhé otázce jsem se zaměřila na oblíbené žánry respondentů. Tuto otázku jsem zvolila jako přechodný most mezi první a třetí otázkou. Předpokládala jsem, že seznam oblíbených žánrů hudebníků bude pestřejší než jen mainstreamový pop, techno a hip hop. U hudebníků jsem často postřehla styly odvíjející se od nástroje na jaký hrají, případně v jakých souborech: klasika (5 žáků), v jednom případě konkrétně impresionistická hudba (klavír – 9 let), jazz (4 žáci), soul, country a folk, bluegrass, blues, folkór, swing, chanson, alternativa. Ale zaujalo mě, že i mezi hudebníky je hodně příznivců metalu (4). Většina žáků uváděla ve svém přehledu rock, pop a punk, ale potěšilo mě, že ač třeba nehudebníci, tak velmi znalí posluchači. Z odpovědí bylo velmi zřetelné, že sedmnáctiletí žáci přesně vědí co poslouchají. Ve výčtech tak figurovaly styly jako např.: ska, funky, rock&roll, punk-rock, british rock, R&B, trance, hardcore, grunge, reggae, trash metal, jungle, dance, indie. Styly měli seřadit od nejoblíbenějšího.

Třetí otázkou jsem zjišťovala jak často, při jakých příležitostech a jakým způsobem tito postpubescenti svojí oblíbenou hudbu poslouchají. Zajímalo mě hlavně, do jaké míry si pouštějí hudbu do sluchátek. Zjistila jsem, že přibližně 80% dotazovaných využívá sluchátka pravidelně každý den nezáleží na tom, jedná-li se o hudebníky či nehudebníky a to zejména při cestování (do/ze školy, v MHD, i dálkovém

cestování). Všichni bez rozdílu využívají hudbu zejména jako kulisu k různým činnostem (úklid, práce, počítačové hry...). Zejména hudebníci (3) zmínili, že hudbu poslouchají i při učení a také před spaním (3) ze sluchátek (usínají se sluchátky). Při otázce na způsob jak hudbu poslouchá odpověděla jedna dívka hudebnice, že převážně ušima, ale v případě metalového koncertu **celým tělem**. Dále shodně v obou skupinách žáci uvedli, že hudbu poslouchají když se potřebují odreagovat, k uvolnění či nabuzení, v jednom případě z nudy, z potřeby „zabít čas“.

4.5.2 Ukázka č. 1: S. Prokofjev – Tanec Rytířů

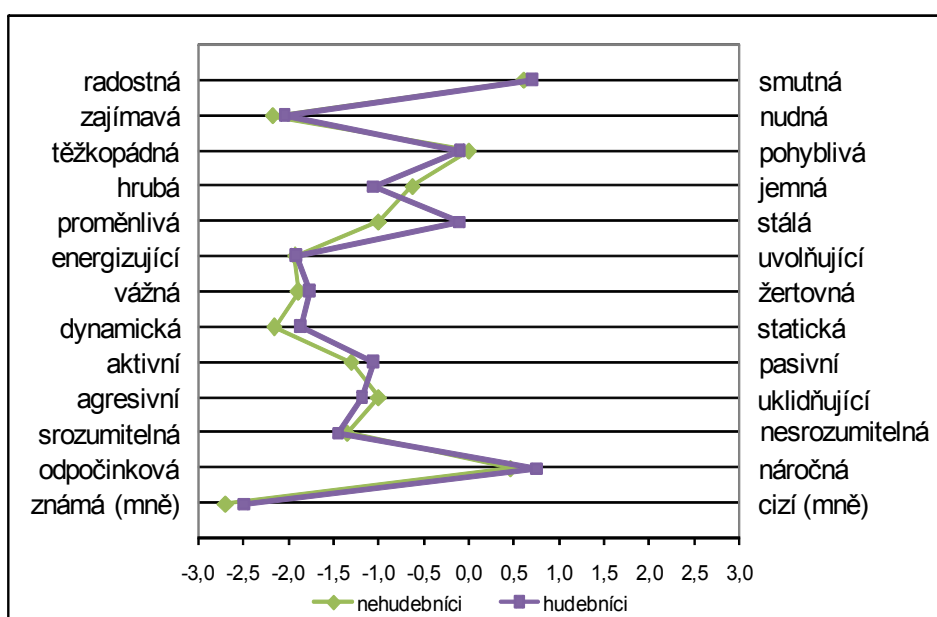


Graf 1: Graf sémantického diferenciálu k ukázce č. 1 (D – Ch)

Z grafu je evidentní, že žáci skladbu znali, čemuž nasvědčuje i shodná míra hodnocení ukázky jako srozumitelné (během školní výuky s touto skladbou pracovali a při hodnocení tak často uvedli i autora a operu, ze které tato ukázka pocházela). Zároveň děvčata i chlapci sledují velmi podobné hodnocení. Většina žáků hodnotila skladbu jako vcelku zajímavou, ale zároveň spíše náročnou na poslech. Shodně hodnotili ukázku také jako spíše smutnou, **hrubou**, proměnlivou, aktivní a také spíše **agresivní**. První ukázku hodnotili dívky vcelku energizující a dynamickou více než chlapci, ale toto zjištění zle

přičíst i již zmíněné drobné odchylce v počtu respondentů. Podobně skladbu hodnotí jako ani těžkopádnou, ani pohyblivou.

Ve slovním hodnocení se v odpovědích na otázky „Při jaké příležitosti by si, dle tvého názoru, mohl člověk takovou skladbu pustit? Jaký pocit, dojem, emoce by mohla vyvolat?“ objevily značně rozdílné názory. Často by si skladbu pustili při **špatné náladě** (4 žáci), zároveň jeden žák zdůraznil, že by ji při špatné náladě nepouštěl, protože by mohla vyvolat zlost a agresi. Pocit **agrese** zde zároveň shodně uvedla téměř čtvrtina (10 žáků). Pocity **strachu** (4), **napětí** (7) střídala **melancholie** (4) či relaxace a uvolnění (4). V jednom případě se objevila i úvaha nad tím, že tato ukázka podporuje **hněv** a tím by mohla pomoci – řečeno slovy respondenta: „člověk se vyřadí a uklidní se“. Podobný názor měli ještě další dva respondenti. Ukázka dokázala i ve třech případech evokovat dokonce **vraždu a smrt**. Domnívám se, že vlivem práce s touto skladbou v rámci hudební výchovy se zde objevili i asociace plesů a filmové hudby.



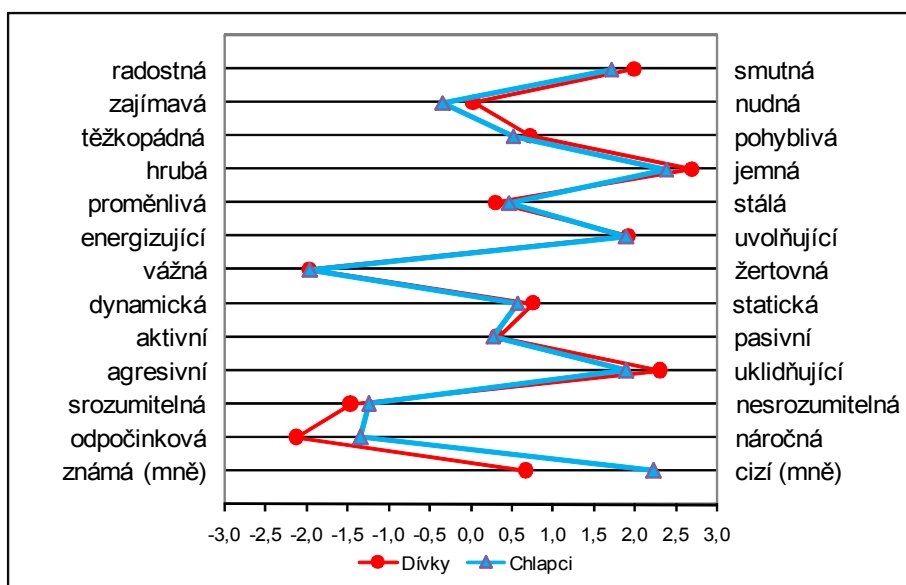
Graf 2: Graf sémantického diferenciálu k ukázce č. 1 (N - H)

Z pohledu porovnání skupiny nehuděbníků s huděbníky došlo rovněž ke značnému překrytí obou datových čar grafu. Známostou ukázkou hodnotily skupiny shodně jako spíše náročnou, spíše srozumitelnou a spíše smutnou. Podobnost nacházíme i v případě hodnocení skladby jako vcelku zajímavé a v celku energizující. Značný rozdíl

se ukazuje až v polaritní dvojici proměnlivá – stálá, kdy nehudebníci hodnotí ukázkou jako spíše proměnlivou, kdežto hudebníci se nepřiklání ani k jednomu z adjektiv. V Přibližně stejných hodnotách považují skladbu za vcelku dynamickou, energizující a zároveň vcelku vážnou.

Ze slovního hodnocení dále vyplynulo, že hudebníkům se skladba líbí víc (celkem 22 hlasů) než nehudebníkům (20 hlasů) a to i přes malou početní převahu respondentů nehudebníků. Nejvíce se líbila melodie, tajemná atmosféra, gradace, pravidelnost, instrumentace, dynamičnost a energičnost. V otázce nelibosti převládají názory nehudebníků: pesimismus, vážnost, často se opakující stejný motiv a neustálé napětí.

4.5.3 Ukázka 2: S. Rachmaninov – Vokalíza

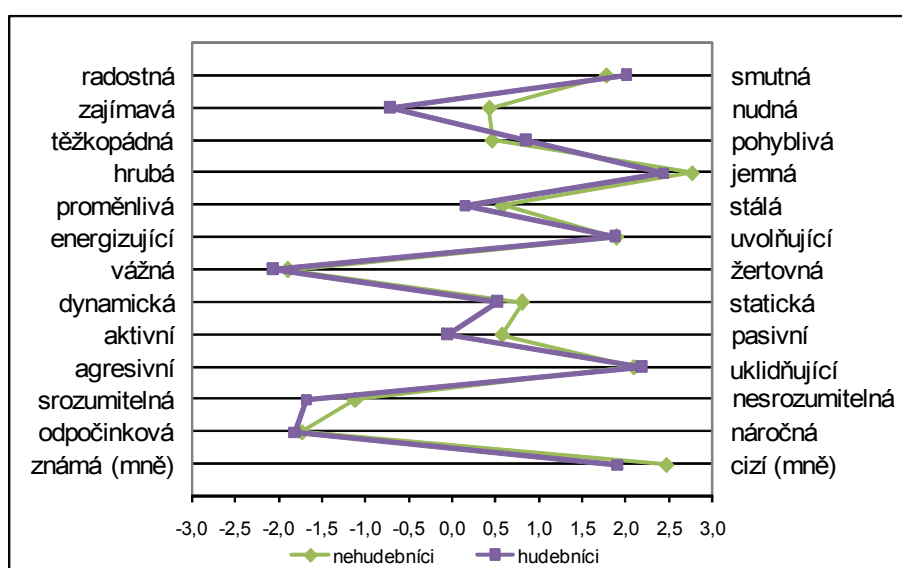


Graf 3: Graf sémantického diferenciálu k ukázce č. 2 (D - Ch)

Graf ke druhé ukázce nám ukazuje, že dívkám je daleko méně cizí (spíše cizí) než chlapcům (vcelku cizí). Zároveň ji dívky považují a vcelku odpočinkovou, kdežto chlapci hodnotí o stupeň méně (spíše odpočinková). Dále už je porovnání obou skupin vesměs totožné. Skladbu shodně hodnotí v extrémních polohách jako jemnou v celku uklidňující a uvolňující, a vcelku vážnou, spíše srozumitelnou, statickou a spíše

pohyblivou. Neutrální hodnota se objevila ve dvojicích aktivní – pasivní a zajímavá - nudná.

Dle slovního hodnocení si žáci nejčastěji evokovali chvíle **relaxace** (22 žáků) a usínání (7). Zároveň velmi početná skupina by tuto skladbu pustila při smutku (16), pohřbu (3), pláči, pro vyvolání vzpomínek a při depresi na přemýšlení (3). Objevili se i asociace ke konkrétním situacím jako smutek za padlé vojáky, trápící se židy, na druhou stranu by si ji dva respondenti pustili ke sklence vína.



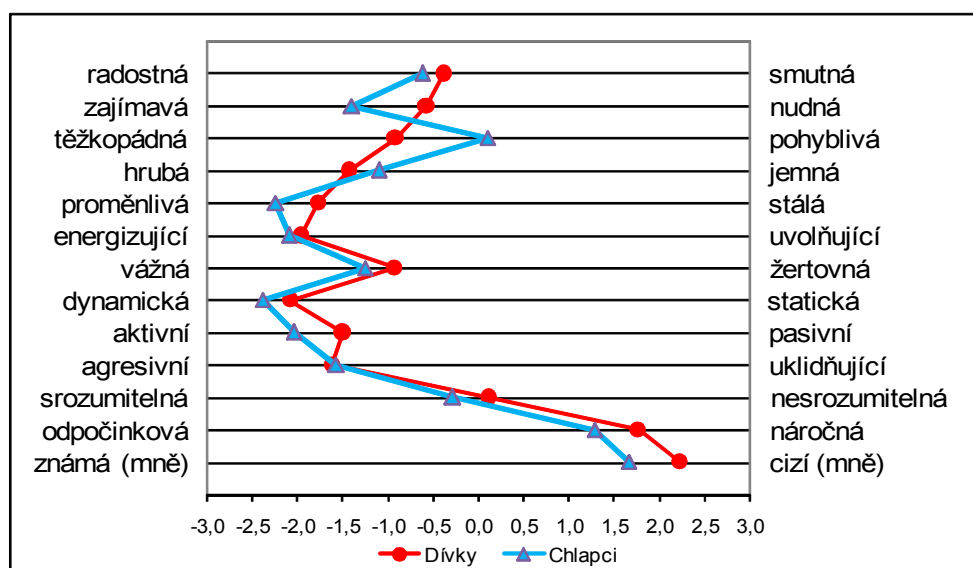
Graf 4: Graf sémantického diferenciálu k ukázce č. 2 (N - H)

Z pohledu hodnocení hudebníků a nehudebníků, vnímají nehudebníci ukázkou jako vcelku cizí až cizí oproti hudebníkům. Rozdíly spatřujeme dále ve srozumitelnosti, kdy hudebníkům přijde vcelku srozumitelná, kdežto nehudebníkům jen spíše srozumitelná, a také se nehudebníkům zdá spíše pasivní a spíše statická, přičemž hudebníci zůstávají spíše v neutrální poloze. Větší odchylka je pak ještě u dvojice zajímavá nudná, kdy hudebníci jí hodnotí jako spíše zajímavou a nehudebníci naproti tomu spíše nezajímavou. V ostatních bodech se víceméně shodují. Obecně je skladba vnímána jako jemná a vcelku vážná, uvolňující a uklidňující a ani proměnlivá ani stálá.

V otázce líbivosti opět jemně dominují hudebníci (20) nad nehudebníky (19). Nejvíce skladba zaujala svojí melodií (13), jemností (7) a kombinací nástrojů (4). Zdála

se jim **uklidňující** (3) a **relaxační**. Nehudebníkům se více nelíbila (19); považují ji za utahanou (5) smutnou (3) a shodně s hudebníky (12) za jednotvárnou, málo dynamickou. Naproti tomu jeden respondent (hudebník – 9 let klavír) v průběhu odpovědi na otázku „Co se mu nelíbí“ poznal autora a svoji odpověď pak z původně negativní polohy přenesl do samých superlativ.

4.5.4 Ukázka 3: D. Šostakovič – repríza 4. věty Páté symfonie

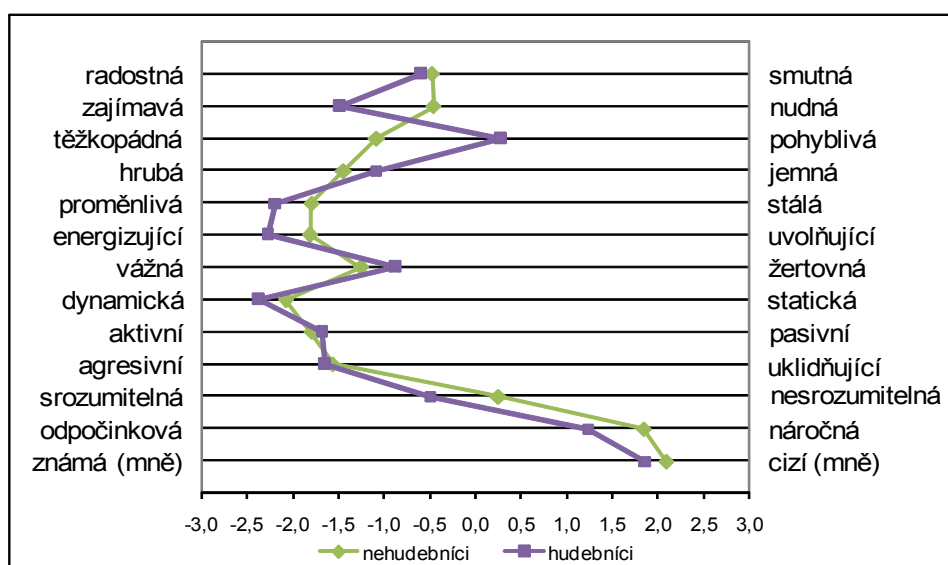


Graf 5: Graf sémantického diferenciálu k ukázce č. 3 (D - Ch)

Z grafu vyplývá, že třetí ukázka zaznamenala v porovnání hodnocení obou skupin největší rozdíly. Obě skupiny hodnotí skladbu jako vcelku cizí a vcelku náročnou. Stejně tak jí považují i za vcelku energizující, dynamickou a v podobných hodnotách se pohybuje i hodnocení jako vcelku aktivní a vcelku proměnlivá. Chlapcům se zdála více zajímavá (hodnotili spíše zajímavá) než dívkám, jejichž hodnocení se blíží v neutralitě. Dívky ukázku hodnotili jako spíše těžkopádnou, kdežto chlapci zastávali neutrální hledisko (ani těžkopádná ani pohyblivá).

Tuto ukázku žáci nejčastěji spojovali s konkrétními asociacemi. Evokovala u nich nejčastěji **slavnost** (13), s boj a následné **vítězství** (7), překvapivě se objevovaly i pohádkové a historické náměty (6) (princ a drak, Sandokan, král a vojsko – bitva – slavnost, hudba k historickému filmu, státní oslavy) ale i technického rázu (start

raketoplánu), či využití ukázky jako spolehlivého budičku. Objevilo se i téma vnitřního **souboje** (2) a **povzbuzení při přípravě na zkoušku**. Celkem šest žáků by skladbu určily pouze pro koncert a pět by ji nepouštělo vůbec. Jako nejčastější pocity a emoce, které by mohl poslech této skladby vyvolat, žáci uvedli **povzbuzení** (4), možnost nasát **energii** (4), **od nejistoty k radosti** (2). Na druhou stranu dle některých žáků líčí také zmatek (3) a agresí (3).



Graf 6: Graf sémantického diferenciálu k ukázce č. 3 (N – H)

Z pohledu srovnávání nehuděbníků a hudebníků jsou z grafu patrné rovněž větší rozdíly, než jak tomu bylo u grafů předešlých dvou ukázek. Obě skupiny shodně hodnotí ukázku jako vcelku cizí, nehuděbníci pak i jako vcelku náročnou oproti hudebníkům, kteří ji hodnotí o stupeň méně jako spíše náročnou. V podobném poměru obou sledovaných skupin se pak pohybuje hodnocení ukázky jako ani srozumitelná ani nesrozumitelná (ovšem hudebníci se již blíží hodnotě spíše srozumitelná) a vcelku agresivní a vcelku aktivní. Hudebníci pak výrazněji hodnotí ukázku jako dynamickou a vcelku energizující a proměnlivou. Zároveň ji chápou o něco méně závažnou než nehuděbníci (spíše závažná) a méně hrubou (spíše hrubá). Větší rozdíly pak ještě sledujeme u polaritních dvojic těžkopádná – pohyblivá a zajímavá – nudná. Nehudebníci ji chápou jako spíše těžkopádnou, kdežto hudebníci se drží v neutrální

poloze a naopak ji ale chápou jako spíše zajímavou. Obě skupiny pak shodně hodnotí ukázkou jako ani radostnou ani smutnou.

I tato ukázka se líbí více hudebníkům (21 výpovědí, nelíbí se ve 12 případech). Žáci nejvíce ocenili proměnlivost (4), instrumentaci (3), dramatičnost (2), energii (2), gradaci. Naopak nelíbila se zejména nehudebníkům (17 výpovědí, líbila se v 19 případech) a to zvláště pro těžkopádnost, hrubost (2), přeplácánost, agresivita, hluk, rachot, nabubřelost.

4.6 Verifikace hypotéz a závěr z výzkumu

Hypotéza č. 1: *Předpokládám, že žáci, kteří se pravidelně věnují hudbě aktivně pod odborným vedením i mimo školní výuku déle než 2 roky, budou častěji než ostatní hodnotit zvolené ukázky v kladné poloze (viz dotazník – doplňující otázka: Pokus se vyjádřit, co se ti na ukázce: líbí, nelíbí).*

Původní záměr využít pro verifikaci této hypotézy jen druhé doplňující otázky jsem nakonec rozšířila i o grafy jednotlivých ukázek z hlediska srovnání hudebníků a nehudebníků. I když respondentů hudebníků bylo o čtyři méně (21 žáků) než nehudebníků (25 žáků), přesto z vyhodnocených odpovědí na doplňující otázku se u všech třech ukázek potvrdila větší míra kladných hodnocení u hudebníků (v pořadí od první ke třetí 22, 20, 21) než nehudebníků (20, 19, 19). Porovnáme-li grafy, tak vzhledem k tomu, že první ukázkou žáci znali, a domnívám se, že tato skutečnost měla velký vliv na hodnocení skladby, není zde mnoho rozdílů. Naproti tomu druhá ukázka byla pro hudebníky mnohem zajímavější a srozumitelnější než pro nehudebníky. Stejně tak i graf třetí ukázky ukazuje, že hudebníci vnímají skladbu jako zajímavější, pohyblivější, proměnlivější, dynamičtější a více energizující než nehudebníci. Z výsledků tedy vyplývá, že žáci, kteří se aktivně věnují hudbě i mimo školní výuku častěji hodnotili skladbu v kladných polohách. ***Hypotéza č. 1 se potvrdila.***

Hypotéza č. 2: *Předpokládám, že stejní žáci budou daleko méně poslouchat hudbu jen jako kulisu, či bezúčelně mít stále sluchátka na uších.*

Z výsledků srovnání odpovědí na třetí úvodní otázku vyplývá, že všichni žáci bez rozdílu využívají hudbu jako kulisu k různým činnostem, a zároveň všichni

dotazovaní, kteří zmínili jako jeden z typů poslechu poslechu shodně uvedli, že poslouchají denně a zejména při cestování. Sedmnáctiletí postpubescenti prakticky poslouchají hudbu neustále bez zásadních rozdílů v tom, jedná-li se o hudebníky či nikoliv. **Hypotéza č. 2 se nepotvrdila.**

Hypotéza č. 3: *Domnívám se, že mezi dívkami a chlapci stejného věku období postpuberty nebudou ve vnímání a hodnocení hudby značné rozdíly.*

Hodnocení první ukázky se u obou skupin ukázalo jako prakticky totožné, ale, jak jsem již zmínila ve verifikaci hypotézy č. 1, velký vliv na to dle mého mínění má skutečnost, že žáci se skladbou pracovali v rámci školní hudební výchovy, a v návaznosti na společný zážitek tak vnímají a hodnotí skladbu podobným způsobem. Druhou ukázkou již žáci neznali, ale přesto je hodnocení dívek a chlapců je prakticky rovněž totožné. Dvě drobné odchylky se dají přičíst na vrub mírně vyššího počtu dívek.

Ani výsledky grafu hodnocení třetí ukázky nepřinesly žádné velké překvapení. I když se na první pohled zdá, že křivky jsou značně odlišné, stále se hodnocení obou skupin pohybuje v rámci stejných hodnot. Opět dvě drobné odchylky (navíc v rámci stejných hodnotících stupňů, 0 – 1, 1 – 0), lze přičíst k mírně vyššímu počtu hodnotících dívek. **Hypotéza č. 3 se potvrdila.**

Hypotéza č. 4: *Předpokládám, že minimálně 50% odpovědí slovního hodnocení žáků bude jednotlivým skladbám přisuzovat podobné emocionální zacílení a možnost využití, ve shodě s kapitolou 4. 1. 4 „Možnosti terapeutického využití uvedených skladeb“.*

Z žákovského hodnocení první ukázky vyplývá, že celkem ze 40 výpovědí 27 se týká využití skladby při špatné náladě, napětí a k práci s hněvem a agresí. V kapitole 4. 1. 4 jsem s touto skladbou předpokládala právě práci s napětím hněvem a agresí, ve smyslu první fáze, naladění se na momentální náladu recipienta. Tento výsledek ještě podporují výpovědi jednotlivých žáků: „podporuje hněv a myslím, že tím pomůže, člověk se vyřadí a uklidní se“ a „když je člověk naštvaný, na uklidnění“. Zároveň za platný můžeme považovat i názor jednoho žáka „nepouštět při špatné náladě – může vyvolat agresi, zlost“. V souladu s izo a level principem (viz kapitola 3. 3. 1) lze aplikovat i s kladbu s opačným emocionálním laděním. Toto je způsob práce v muzikoterapii, ale ve školních podmínkách v rámci spíše kolektivních aktivit je prakticky nemožné z takového hlediska ovlivnit výběr skladeb k poslechu. Ovšem

víceleté společné soužití žáků v jednom kolektivu navíc v pubertálním a postpubertálním věku může mít značný vliv na chování skupiny jako celku. A zde by právě terapeutický přístup zejména v poslechových činnostech (ve vztahu k výsledkům zkoumání k hypotéze č. 2; žáci „neustále“ poslouchají muziku, a jsou schopni ji velmi dobře porozumět) mohl najít nemalé uplatnění. Zároveň ve shodě s Matějem Lipským: „i hudebně pedagogická činnost může mít terapeutický cíl, ale také nemusí.“⁸⁴

Podle výsledků slovního hodnocení druhé ukázky se 41 výpovědí z celkového počtu 58 týká využití skladby při relaxaci či vypořádání se se smutkem a tíživými vzpomínkami. V kapitole 4. 1. 4 jsem nastínila, že příjemná mollová tónina Rachmaninovy Vokalízy působí uklidňujícím dojmem, ale zároveň lehce houpavá dynamika dokáže nenásilně udržet člověka v bdělém stavu. Mohla by se tedy využít například k nastolení harmonie po vyrovnání se s nějakou tíživou situací.

Ke třetí ukázce jsem celkově sečetla 59 výpovědí, z nichž celkem 36 odpovídá emocionálnímu zacílení typu povzbuzení, energie, boje a vítězství a zejména slavnosti (velmi trefně vystiženo výrokiem nehudebního žáka: „start raketoplánu“). V kapitole 4. 1. 4 jsem uvedla stimulující a motivující účinek reprízy 4. věty Páté symfonie D. Šostakoviče. Motivující k práci...na sobě samém, na svém vnímání, neboť vše co se děje je jen odrazem naší mysli.

Závěr z výzkumu

Realizovaný výzkum prokázal řadu zajímavých zjištění. Ukázalo se, že dnešní sedmnáctiletí žáci prokazují dokáží prosazovat vlastní názory a postoje. Domnívám se, že odpovídali pravdivě, neboť míra a orientace hodnocení se povětšinou shodují. Velmi mě překvapil velký počet aktivních hudebníků v rámci jednoho ročníku, přesto ale v hodinám hudební výchovy moc aktivní nejsou. Je možné, že hudební činnost mimo školu je zcela naplňuje a ve školní výuce už nemají potřebu se více aktivně projevit. Když jsem zde výzkum realizovala a podařilo se v závěru hodiny ušetřit pár minut času, hráli jsme písně, které žáci znali. Ovšem neobjevila se žádná aktivita ze stran žáků, aby případně vzali do ruky alespoň bubínky, či jiné drobné nástroje a společně muzicírovali. Zároveň také na Církevním gymnáziu v Plzni je u vyšších ročníků je předmět označován jako Dějiny hudby, a žáci se zde více seznamují s dějinnými souvislostmi.

⁸⁴ Osobní rozhovor s Matějem Lipským, květen 2012

Velmi mě potěšilo, že se ověřila hypotéza č. 4 a i přes to, že jsou žáci v dnešní době obklopeni hudbou (často i nevalné úrovně) ze všech stran (hudba jako zvuková kulisa v obchodech, restauracích, nemocnicích, sportovních zařízeních) a prakticky neustále mají sluchátka na uších, dokáží velmi citlivě hodnotit i hudební ukázky z oblasti vážné hudby, analyzovat zvuky jednotlivých nástrojů, asociovat si příběhy. Mají schopnost uchopit hudební ukázku i z terapeutického pohledu. Vnímá co se jim na ukázce líbí, nelíbí a přesně to definovat. Dokáží vyjádřit konkrétní pocity v reakci na poslouchanou skladbu. Mile mě překvapili žáci, kteří znali i autory druhé a třetí ukázky. V případě první ukázky, s níž bylo v rámci výuky pracováno, někteří žáci uvedli, že si tuto skladbu pouští před spaním. Což svědčí nejen o velké emocionalitě skladby, ale i dobré práci učitele.

Výběr skladeb k poslechovým činnostem se ukázal jako dobrý. První ukázku měli žáci v živé paměti ze školní výuky, což dle mého názoru značně ovlivnilo hodnocení emocionality skladby. Nejméně nadšení v recepci přinesla pochopitelně ukázka druhá, která se ukázala pro poslech poměrně dlouhá a jednotvárná, kdy tyto znaky hodnotili žáci převážně negativně. S největším úspěchem se ovšem setkala ukázka třetí, která žákům evokovala pocity energie a vítězství.

Žáci při výzkumu dobře spolupracovali, rozuměli zadaným úkolům a odpovídali soustředěně.

Výzkumná metoda sémantického diferenciálu se ukázala jako vhodná a pro účel mého výzkumu velmi prospěšná. Zvolení sedmibodové škály, na místo častější pětibodové, přineslo možnosti citlivějšího hodnocení ukázek.

5 NÁVRH DIDAKTICKÉHO MODELU PRO VÝUKOVOU JEDNOTKU HUDEBNÍ VÝCHOVY NA GYMNÁZIU

Pro koncipování této modelové výukové jednotky využívám závazně dokumentu RVP pro gymnázia⁸⁵, s využitím některých terapeutických přístupů a způsobů práce z oblasti poslechových technik, jedné ze čtyř muzikoterapeutických metod.⁸⁶

V RVP pro gymnázium nalézáme vzdělávací oblast: *Umění a kultura*, kde se jako dílčí oblasti objevují *Výtvarný obor* a *Hudební obor* (ve školní praxi se pak setkáváme s klasickým označením vyučovaného předmětu – Hudební výchova). V očekávaných výstupech gymnaziálního vzdělávání pro tento obor nacházíme mimo jiné: „...používá hudební nástroje jako prostředek sdělování hudebních i nehudebních myšlenek a představ, reaguje na hudbu pohybem, ztvárňuje ji úměrně svým hudebním schopnostem a pohybovým dispozicím; pohyb ve spojení s hudbou využívá k vyjádření vlastních představ a pocitů.“⁸⁷ Dále z oblasti recepce: „žák interpretuje hudbu na základě vědomostí a individuálních hudebních schopností; vytváří vlastní soudy a preference, které dokáže v diskusi obhájit; uvědomuje si rozdílnost přístupů jednotlivých lidí k hudbě a hudební tvorbě, vnímá hudbu jako způsob prezentace vlastních idejí a názorů i idejí, pocitů a názorů ostatních lidí a na základě toho je schopen se s hudbou ztotožnit, či ji odmítnout.“⁸⁸

Všeobecně se ví, že nejvíce se člověk naučí prožitkem, k tomuto směřují i snahy dnešní hudební výchovy. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla využít zde i technik z oblasti muzikoterapie, neboť ta právě s prožitkem primárně pracuje. Tři vybrané skladby, definované z pohledu didaktické analýzy a nastínění možného využití v terapeutické oblasti, jsem se rozhodla vpracovat do výukového modelu ve stejném

⁸⁵ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf

⁸⁶ K dalším metodám patří hudební improvizace, kompozice a interpretace; v přípravě výukového modelu se okrajově sektáme i s prvky těchto metod, neboť metody se často prolínají.

⁸⁷ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf str. 52.

⁸⁸ Tamtéž, str. 53.

pořadí, v jakém se postupně objevili ve zvukovém dotazníku určeném pro žáky Církevního gymnázia v Plzni,⁸⁹ a to: Tanec rytířů (S. Prokofjev) – Vokalíza (S. Rachmaninov) – repríza 4. věty Páté symfonie (D. Šostakovič), neboli, na základě výsledků výzkumu a v souladu s terapeutickým postupem, transformace hněvu, agrese – uvolnění – stimulace. Při práci bude využito různých způsobů vyjádření (výtvarné techniky, hudebně pohybové činnosti, práce s dotekem), respektive sebevyjádření (neboť každý vnímáme hudbu jinak) v rámci recepcce jednotlivých skladeb. Zároveň tak může dojít k průchodu emocí skrze hudbu a jejich následnému zpracování, s čímž pracuje právě muzikoterapie.

Výklad k jednotlivým ukázkám, bude volně zapracován do konkrétních činností.

5.1 Příprava na vyučovací jednotku

Tematický celek: Soudobá hudba – 20. století

Téma vyučovací jednotky: Sémantická analýza skladeb ruských autorů vážné hudby 1. poloviny 20. století

Obsah vyučovací jednotky: vyjádření hudby pomocí výtvarných technik, nástrojové hry a pohybu, informace a historické souvislosti k jednotlivým skladbám

Cíl vyučovací jednotky: Na základě prožitkových činností žáci využijí své emoce vyvolané poslechem jednotlivých hudebních ukázek a tím dojde k lepšímu zvnitřnění a pochopení obsahu skladeb a zároveň uvědomění si a pochopení sebe sama ve vztahu k těmto emocím; podpora kolektivnosti

Formy ve vyučovací jednotce: frontální vyučování, práce ve skupinách, samostatná práce, učení řešením problému

Metody ve vyučovací jednotce: recepcce hudby, výklad, diskuze, názorně demonstrační, praktické,

⁸⁹Viz kapitola 4

Pomůcky: kvalitní audio technika, hudební ukázky – Tanec rytířů (S. Prokofjev), Vokalíza (S. Rachmaninov), repríza 4. věty Páté symfonie (D. Šostakovič), kreslicí materiál (tužky, voskovky, papíry formátu A4, několik archů balicího papíru), hudební nástroje všeho druhu

Klíčových kompetence:

- *Kompetence k řešení problémů:* hledání vhodných způsobů řešení nastolené problémové situace, schopnost vyjádřit emocionální působení skladby, práce s emocemi
- *Kompetence komunikativní:* vyjadřování vlastních názorů k tématu, zapojování se do diskuzí, obhájení vlastního názoru, přijímání podnětů ostatních žáků,
- *Kompetence sociální a personální:* spolupráce ve skupině, osobní platnost ve vztahu k ostatním, rozvoj důvěry, rozvoj sebepojetí na základě poslechu hudby a relaxace,
- *Kompetence občanské:* respektování názorů druhých, hranice svobody

5.1.1 Struktura vyučovací jednotky:

1. Úvod a motivace (5 minut)

(Na pozadí hraje jemně Vokalíza S. Rachmaninova, zatímco žáci přicházejí do třídy.)

Seznámíme žáky s průběhem této hodiny. Žákům vysvětlíme, že se dnes pokusíme na základě prožitkových činností pracovat s emocemi, které v nás může poslech hudby vyvolat. *Bude to tak trochu i taková tvořivá dílna.*

Různá hudba v nás dokáže vyvolat různé pocity a i z tohoto důvodu dnes existuje nepřehledné množství hudebních žánrů. Vaši oblíbenou hudbu si dozajista použijete v různých situacích. Kdy? Proč? Zkusíme dnes ověřit, zda takové účinky může mít i vážná hudba minulého století.

2. Hlavní část (celkem 35 minut)

1. dynamická práce s první skladbou – Tanec rytířů; předpokládané pocitové stavy – zlost, agrese (na základě výsledků výzkumu)

Žáci si vezmou po jednom papíru a tužce a rozmístí se po třídě dle jejich libosti, důležité je zmínit, aby se jim pohodlně kreslilo.

Při poslechu této první skladby se pokuste zaznamenat na papír průběh melodie, jak ji cítíte, co ve vás vyvolává. Nebojte se výraznějšího projevu, kresby nejsou na známky. Pro tuto část aktivity bych pustila pouze hlavní téma, které evokuje dynamičnost a agresi. Po doznění ukázky necháme žákům ještě chvílku na dokončení myšlenek.

Nyní utvořte dvojice a „spojte“ oba grafické záznamy a místo tužky si vezměte každý jednu voskovku libovolné barvy. Poslechneme si ukázku ještě jednou, zkuste nyní společně barevně „dozdobit“ váš výtvar. Zaměřte se na emoce, které tako ukázka může vyvolat. Při práci ve dvojicích, žáci můžou zasáhnout i do výkresu svého kolegy, jedná se nyní o společný, citový záznam skladby. Objevuje se zde otázka míry dominance a možnosti spolupráce.

Při třetím poslechu již zazní skladba celá. Na podlahu se umístí dostatečně dlouhý pruh z archů balicího papíru a žáci se posadí okolo něho, k dispozici jsou voskovky různých barev. *Nyní vám pustím ukázku celou, a opět se pokuste barvami vyjádřit emocionalitu skladby. Zároveň máte možnost libovolně měnit barvu, se kterou pracujete a také nemusíte zůstat na jednom místě, ale můžete kreslit i v jiné části papíru. Tady jde zejména o práci v kolektivu, pozorujeme jak se emoce objevují na papíře i případně mezi žáky. Jelikož je vedlejší téma v ukázce velmi kontrastní, lze předpokládat, že střední část kreslící plochy bude barevně výrazně odlišná.⁹⁰*

V závěru této činnosti vytvoříme společnou koláž. K balicímu papíru žáci libovolně rozmístí i své samostatné výtvary. Následuje pokus o zhudebnění této vzniklé „grafické partitury. *Nyní se podívejte, jaká nám vznikla krásná grafická partitura. Zkusíme si vytvořit vlastní orchestr a skladbu si zahrát. Určete si dirigenta a ostatní si vyberte libovolné nástroje. Domluvte se jak bude skladba přibližně vypadat a dirigent pak bude řídit celý orchestr, dynamiku a společně si naši skladbu zahrajeme. Opět jde o kolektivní spolupráci, na bázi řešení problému, skupina jako celek musí dojít v určitém*

⁹⁰ Muzikoterapie pracuje s tzv. „Muzikomalbou“ kdy za využití kresebných technik při recepci hudby, ve formě skupinové terapie, nejčastěji postupuje takto: 1) klient kreslí jednou rukou se zavřenými očima, 2) otevřené oči – kreslí oběma rukama, 3) kreslí ve dvojici – nedominantní rukou, 4) větší skupina – roste dynamika skupiny, 5) společná muzikomalba. Tuto techniku práce jsem například absolvovala v rámci muzikoterapeutického kurz Matěje Lipského s klavírním improvizátorem Jiřím Pazourem. V průběhu této techniky Jiří hrál připravené improvizace různých skladeb.

časovém rozmezí ke společnému řešení a realizovat jej. Nejde o to jak na nástroje hrají, ale že vůbec hrají. Prostřednictvím hry mohou vyjádřit své emoce. V závěru krátká reflexe: která činnost se jim líbila a proč, jaké emoce prožívali, jak vnímali průběh skladby.⁹¹ Doplníme stručným výkladem historické a sémantické souvislosti skladby.

2. zklidnění a relaxace s druhou skladbou – Vokaliza S. Rachmaninova; předpokládané pocitové stavy – uvolnění, melancholie

I hudební nástroje, obzvláště po takovém výkonu, potřebují čas od času opravit. Vytvořte nyní dvojice a stoupněte si za sebe v kruhu. Vnitřní kruh představuje housle, vnější kruh muzikanty a opraváře hudebních nástrojů. Pustíme si k tomu skladbu Vokaliza od S. Rachmaninova, kde ústřední téma hrají právě housle doprovázené klavírem. Zde se jedná o muzikoterapeutickou techniku „Oprava houslí“, kde jde hlavně o uvolnění a zrelaxování mysli i těla. Pracuje se s dotykem, jde o masáž zad motivovanou opravou hudebního nástroje. Domnívám se, že právě u žáků v postpubertálním období může i dotek hrát velkou roli. Společnost vede ke kultu individuality a ctižádostivosti, což dle mého názoru podporuje i soutěživé až agresivní chování. Veškeré bezdotykové technologie nás postupně uzavírají do svého vlastního teritoria a vytrácí se přirozená potřeba komunikace prostřednictvím doteku. Muzikant si nejdříve pohladí svůj nástroj (hlazení zad a ramen) a poklepe na něj (hrany dlaní) – housle zní špatně, je třeba je opravit. Kruh houslí se posune o jednoho člověka vlevo – dostanou se tak k opraváři. Opravář housle popláca a uhladí, sundá struny (přejedeme palcem kolem páteře), lak a obrousí (dlaněmi střídavě přejíždíme záda ze shora dolů), promažeme količky (promačkáme ramena), natáhneme lak (dlaněmi ze zdola nahoru), natáhneme struny, utáhneme količky, pohladíme a předáme zpět muzikantovi, který na ně opět poklepe aby vyzkoušel jak znějí. Housle znějí. Žáci si vyberou zda chtějí být houslemi či opravářem. V závěru je opět možnost vyjádření svých pocitů. Jak na vás skladba působila? Jak se vám líbila nástrojová kombinace? Doplníme stručný výklad o skladbě.

⁹¹V muzikoterapeutické jednotce se s následnou koláží pracuje se dvěma způsoby: 1) klienti koláž zhudební – terapeut si stoupne na jednu stranu papíru a zahráje svůj dojem z koláže – zeptá se klientů, zda jsou spokojeni, co by změnili a proč (zároveň u dětí zle v kresbách najít i nějaké konkrétní obrazy – kočku, rybu, želvu..., je dobré zvýraznit)

2) druhým způsobem je, že terapeut pouze poslouchá, aktivně reaguje až po doznění skladby

3. stimulující aktivita se třetí skladbou – repríza 4. věty Páté symfonie D. Šostakoviče; předpokládané pocitové stavy – nabuzení, pozitivní energie, aktivita, chuť do života

V činnosti se třetí ukázkou půjde o aktivizaci organismu. Žáci budou na poslouchanou ukázkou reagovat pohybem. *Nyní si najděte nějaké místo, kde budete mít dostatek prostoru. Sedněte si, lehněte, představte si, že jste semínkem ze kterého postupně vyroste krásný statný strom, ze kterého se případně dají vyrobit třeba právě housle. Zavřete oči, vnímejte hudební ukázkou a pokuste se na ni reagovat. Pozorujte hudební nástroje a pokuste se uvědomit si, které vás nejvíce podporují v růstu.* Pustím hudební ukázkou a jemně komentuji průběh přerodu semínka v malou rostlinu a postupně rostoucí strom do své plné velikosti. Lze zmínit vítr, déšť, slunce, ptáky, květy...⁹² Prostřednictvím energizující Kody 4. věty Páté symfonie D. Šostakoviče, můžeme žáky nabít pozitivní energií i díky jeho bohaté instrumentaci, zejména pak kombinaci žesťů a bicích nástrojů. Mocné je spojení lesních rohů a smyčců. Hojně se této nástrojové kombinace užívá v hollywoodských filmových trhácích, kdy hlavní hrdina z posledních sil sbírá veškerou energii a nakonec vítězí. Zároveň pocit vítězství byla nejčastější asociace k této skladbě v poslechovém dotazníku. Po skončení ukázkou by opět následovala diskuze. Jaké pocity skladba vyvolala? Jaké nástroje je nejvíce oslovili? Co by skladbě vytkli? Doplníme stručným výkladem historických a sémantických souvislostí.

3.Závěr

V závěru bychom si stručně shrnuli základní informace o jednotlivých skladbách a společně vzpomněli i pocity, které jednotlivé ukázkou dokázali vyvolat. *Co myslíte, v jaké situaci by si člověk mohl takové skladby pustit? Proč?*

Poznámka: V následující hodině by v úvodu mohlo proběhnout ještě krátká reflexe z těchto činností, a realizace činností nové opět se třetí ukázkou, reprízou 4. věty Páté symfonie D. Šostakoviče a to, dramatické ztvárnění. Ve výzkumu se u této skladby objevilo mnoho asociací k pohádkám, historickým událostem, obrazům bojů a vítězství.

⁹² V muzikoterapii se často s touto technikou „rození se“ pracuje i v následné formě ztvárnění ročních období. Narození stromu – jaro, plný květ – podzim – zima. Reakce na různé změny – malý vánek, vichřice... jde zejména o aktivizaci organismu a uvědomění si vlastního těla.

ZÁVĚR

V své práci jsem se snažila na základě didaktické analýzy skladeb a nastínění možnosti jejich terapeutického využití sestavit didaktický model receptivně zaměřené výukové jednotky hudební výchovy na gymnáziu s využitím některých muzikoterapeutických technik. Muzikoterapie a Hudební pedagogika se v mnohém prolínají a v mnohém se mohou vzájemně ovlivňovat. V teoretické části jsem se podrobně zaměřila na rozpracování recepce hudby právě z pohledu muzikoterapie a hudební výchovy. Předmětem výzkumné části bylo pak praktické ověření emocionální působnosti vybraných skladeb na sedmnáctileté žáky gymnázia v porovnání chlapců a děvčat a zároveň i v porovnání aktivních hudebníků a nehudebníků. Ukázalo se, že žáci v tomto období dokáží velmi jasně vyjádřit své vlastní názory při hodnocení ukázek a zároveň se potvrdilo, že aktivní hudební činnost i mimo školní výuku má přímočarý vliv na citlivější vnímání a hodnocení poslouchané hudby i z oblasti vážné tvorby. Podpora takových hudebních aktivit žáků by mohla tedy vést k uvědomělejšímu poslechu v rámci školní hudební výchovy. Muzikoterapeutické techniky tak mohou umocnit práci se sémantickým obsahem a emocionalitou poslechových ukázek a tím působit na vnímání a potažmo i chování recipienta. Zároveň je ovšem velmi důležitá psychická pohoda učitele, znát dobře své možnosti, naučit se chápat své žáky. Z tohoto hlediska plně souhlasím s Janou Weber, která ve své disertační práci uvádí: „Protože je hudba velmi často emocionální záležitostí, měli by učitelé být schopni o pocitech hovořit a pracovat s nimi. Stejně jako psychoterapeut prochází sebezkušenostním výcvikem a nahlíží do svého nitra, aby mohl pomoci klientovi s psychickými problémy, i v přípravě učitelů hudební výchovy by mělo fungovat něco jako sebezkušenostní průprava, kde si učitel sám prožije hudebně tvořivé aktivity, bude mít šanci hovořit o vlastním prožívání vyvolaným hudbou, bude mít šanci podělit se s ostatními kolegy o své zkušenosti a zážitky, aby to potom mohl nabídnout svým dospívajícím žákům.“⁹³

⁹³ WEBER, J. *Muzikoterapie, hudební výchova a dospívání: K problematice iniciace zájmu dospívajících o hudební výchovu*. Praha, 2009. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze

POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY

Literatura

- BAJER, J. *Malý slovník sovětské hudební kultury*. Praha : Lidové nakladatelství, 1989
- BARTHOVÁ, M. *Funkce a význam hudby při slavnostních příležitostech*. Plzeň, 2008.
Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Marie Slavíková, Csc.
- DE LA MOTTE-HABER, H. *Musikpsychologie*. Köln : Eine Einführung, 1977
- DZEKTSIAROU, A. *Balet S. S. Prokofjeva „Romeo a Julie“*. [s.l.], 2009. 12 s. , notová příloha. Pedagogická fakulta. Západočeská univerzita v Plzni. Katedra hudební kultury. Semestrální práce
- HERDEN, J., E. JENČKOVÁ a J. KOLÁŘ. *Hudba pro děti*. Praha : Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, ve spolupráci s vydavatelstvím a nakladatelstvím H + H, 1992.
- KANTOR, J., M. LIPSKÝ a J. WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009.
Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze : Praha, 2007
- MAREK, V. *Hudba jinak : Hudební nástroje a styly, které mohou zlepšit vaše zdraví a změnit váš život*. Praha : Eminent, 2003.
- MAREK, V. *Tajné dějiny hudby : Zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha : Eminent, 2000
- MÁTEJOVÁ, Z. *Základy teorie a praxe muzikoterapie*. Bratislava : SPN, 1993
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
- POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha : Supraphon, 1984
- RUEGER, Ch. *Domácí hudební lékárnička*. Praha : Euromedia Group, k. s. – Ikar, 2003
- SACKS, O. *Musicophilia (Příběhy o vlivu H na lidský mozek)*. Praha : dybbuk, 2009
- SADÍLKOVÁ, J. *Prvky muzikoterapie v práci učitele na základní škole*. [s.l.], 2005.
Pedagogická fakulta. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Katedra hudební výchovy. Vedoucí diplomové práce Mgr. Tomáš Vránek.
- SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985

- SCHNIERER, M. *Soudobá hudba 20. století*. České Budějovice : Pedagogická fakulta JU Č. Budějovice, 1994
- STEJSKALOVÁ, M. a J. KOCOURKOVÁ. Muzikoterapie dětí a dospělých. *Psychologie dnes*. 2004, roč. 10, č. 4. Dostupný z WWW: <www.muzikoterapie.cz>.
- VOLKOV, S. *Svědectví : Paměti Dmitrije Šostakoviče*. Praha : Akademie múzických umění, 2005
- WEBER, J. *Muzikoterapie, hudební výchova a dospívání: K problematice iniciace zájmu dospívajících o hudební výchovu*. Praha, 2009. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze
- ZICH, J. Instrumentace Páté symfonie Dmitrije Šostakoviče. In *Živá hudba : sborník prací Hudební fakulty Akademie múzických umění VII*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980

Prameny

CD Shostakovich Symphony No. 5, Cello Concerto No. 1, Miloš Sádlo, Czech Philharmonic orchestra, dir. Karel Ančerl, Praha : Supraphon, 1992

Rachmaninoff – Vokalise For Violin [online]. Dostupné z WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=19J8dO3T1S8&feature=related>> [cit. 2009-02-11]

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf

CHARALAMBIDIS, Alexandros. Hudební obor v RVP GV. *Metodický portál* [online]. 2006 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/341/615>>. ISSN 1802-4785.

LIPSKÝ, M. *Muzikoterapie* [online]. 2006 [cit. 2009-01-07]. Dostupný z WWW: www.muzikoterapie.eu

LIPSKÝ, M. *Rozhovor o muzikoterapii s Janou Weber* [online]. 2007 [cit. 2009-01-09]. Dostupný z WWW: www.muzikoterapie.cz

Prokofiev – Romeo & Juliet – Montecchi & Capuleti [online]. Dostupné z WWW: <http://www.youtube.com/watch?v=fW-Ka0J7GWs> [cit. 2009-02-11]

VILÍMEK, Z. *Rozhovor o muzikoterapii s Tomášem Procházkou* [online]. 2007 [cit. 2009-01-09]. Dostupný z WWW: www.muzikoterapie.cz

soukromá e-mailová korespondence s Janou Weber, únor 2009

soukromá e-mailová korespondence s Jiřím Kantorem, únor 2009, květen 2012

RESUMÉ

In my work, I tried to compile a didactic model of teaching music education units (with a receptive focus) at the secondary school, using some music therapy techniques. The model was based on the didactic analysis of musical composition and outline the possibilities of their therapeutic use.

Music therapy and music education are intertwined in many ways and in many ways they can interact. In the theoretical part, I focused closely on evaluation of music reception, right from the perspective of music therapy and music education.

The subject of the research was to verify the practical competence of selected songs on seventeen secondary school students, compared to boys and girls, and also comparing active musicians and not musicians.

PŘÍLOHY

Příloha 1

dotazník k výzkumu

Jaké nálady může vyvolat klasická hudba

(Zvukový dotazník pro žáky gymnázií)

žena / muž

Otázky:

1. Věnuješ se hudbě aktivně i mimo Hudební výchovu? Hraješ na nějaký hudební nástroj nebo zpíváš? Jak dlouho?
.....
2. Jaké hudební žánry rád(a) posloucháš (např. pop, rock, jazz, metal, klasika,...)? Seřaď od nejoblíbenějšího.
.....
3. Jak často a při jakých příležitostech hudbu posloucháš? Jakým způsobem (reproduktory, sluchátka,...)?
.....

Ukázka 1

	3	2	1	0	1	2	3	
radostná								smutná
zajímavá								nudná
těžkopádná								pohyblivá
hrubá								jemná
proměnlivá								stálá
energizující								uvolňující
vážná								žertovná
dynamická								statická
aktivní								pasivní
agresivní								uklidňující
srozumitelná								nesrozumitelná
odpočinková								náročná
známá (mně)								cizí (mně)

1. Při jaké příležitosti by si, dle tvého názoru, mohl člověk takovou skladbu pustit? Jaký pocit, dojem, emoce by mohla vyvolat?
.....
2. Pokus se vyjádřit, co se ti na ukázce:
líbí.....
nelíbí.....

Ukázka 2

	3	2	1	0	1	2	3	
radostná								smutná
zajímavá								nudná
těžkopádná								pohyblivá
hrubá								jemná
proměnlivá								stálá
energizující								uvolňující
vážná								žertovná
dynamická								statická
aktivní								pasivní
agresivní								uklidňující
srozumitelná								nesrozumitelná
odpočinková								náročná
známá (mně)								cizí (mně)

1.
2. líbí.....
nelíbí.....

Ukázka 3

	3	2	1	0	1	2	3	
radostná								smutná
zajímavá								nudná
těžkopádná								pohyblivá
hrubá								jemná
proměnlivá								stálá
energizující								uvolňující
vážná								žertovná
dynamická								statická
aktivní								pasivní
agresivní								uklidňující
srozumitelná								nesrozumitelná
odpočinková								náročná
známá (mně)								cizí (mně)

1.
2. líbí.....
nelíbí.....