

Muzikofiletické techniky

v inkluzivní výuce

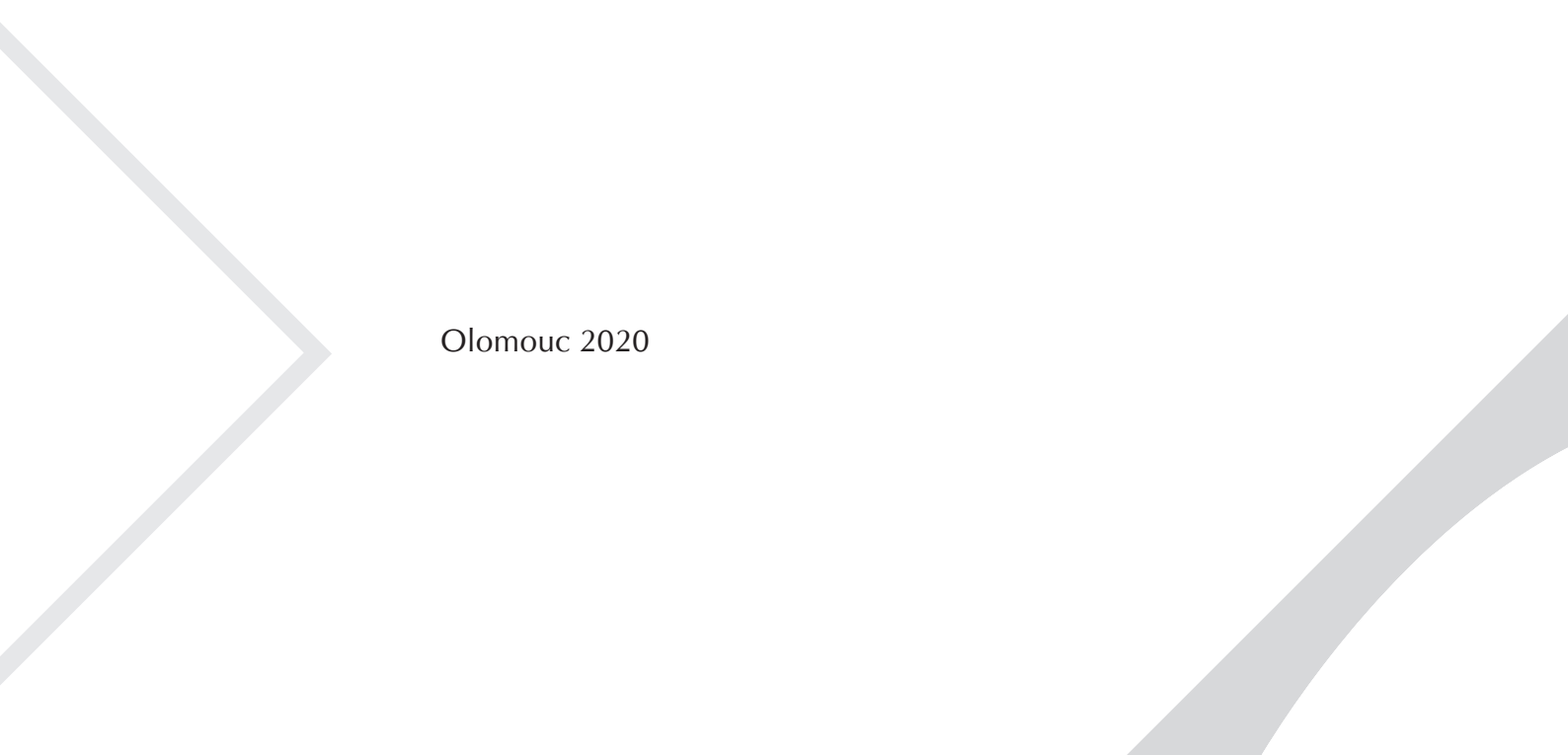
Martina Friedlová a kol.



Univerzita Palackého v Olomouci

Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce

Martina Friedlová a kol.



Olomouc 2020



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Tato publikace je výstupem projektu Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání, reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022.

Recenzovali:

Prof. PaedDr. Jiří Luska, Ph.D.

PhDr. Dana Novotná, Ph.D.

Autorský kolektiv:

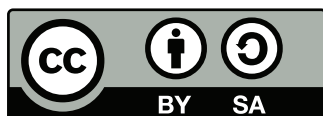
Mgr. et Mgr. Martina Friedlová

Mgr. Svatava Drlíčková

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Mgr. Lenka Počtová, Ph.D.

Lu Yue, Ph.D.



Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA (Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Martina Friedlová a kol., 2020

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

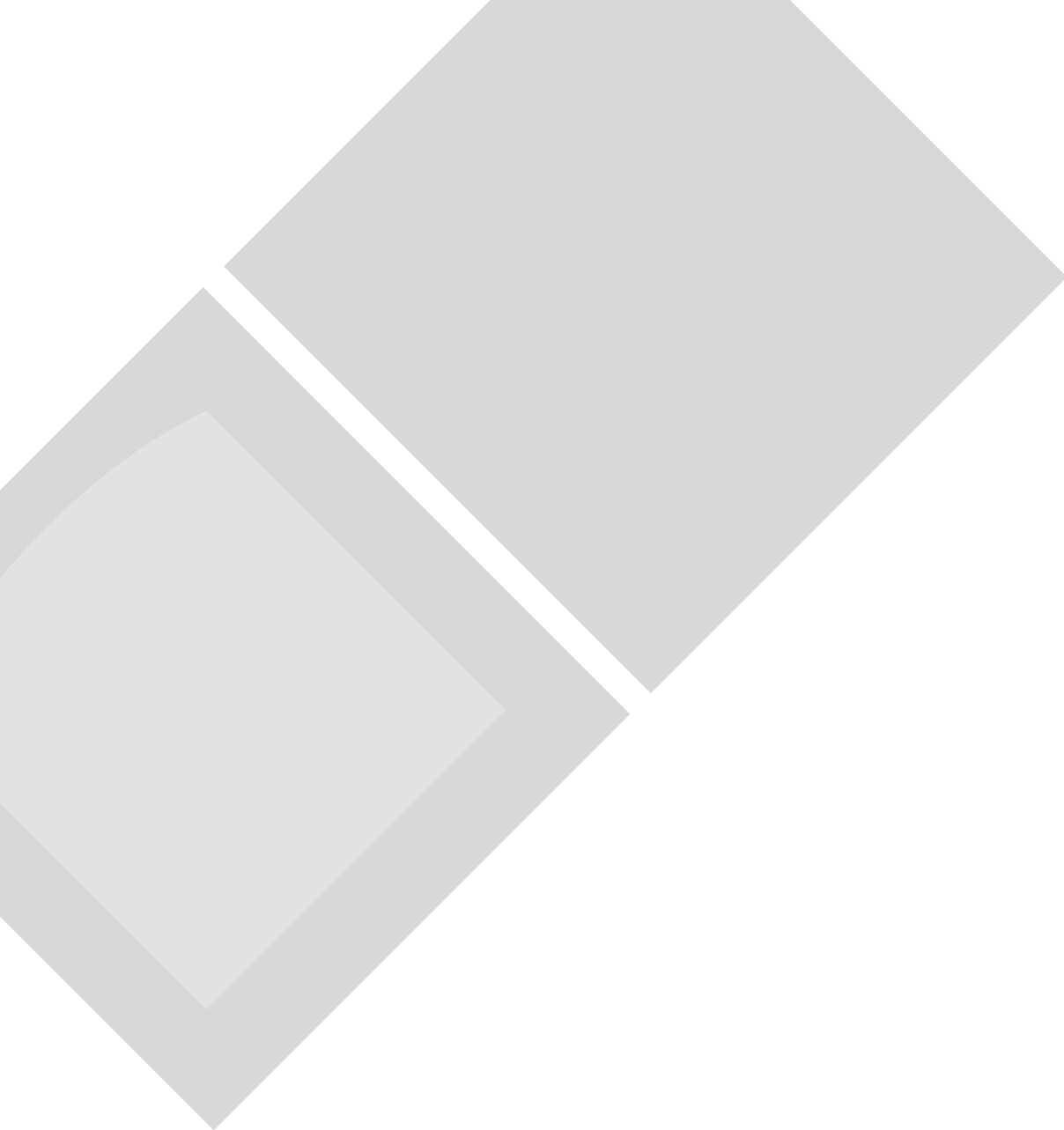
DOI: 10.5507/pdf.20.24456720

ISBN 978-80-244-5672-0 (online: PDF)

Poděkování

Rádi bychom na tomto místě poděkovali Vám všem, kteří jste přispěli k vydání této knihy. Velmi si vážíme Vašich rad, pomoci, podpory i připomínek. Diskuze, které jsme spolu vedli o tom, co je klíčové v současném vzdělávání, byly tvůrčím prostorem pro hledání a vyjasňování cílů vzdělávání a pro podporu přístupů, které v žácích probouzejí motivaci, energii a radostné vzrušení při poznávání. Tytéž rozhovory také nastavovaly zrcadlo, kde jsme my jako tvůrci programů, pedagogové a lektori otevření novému, a kde naopak můžeme mít tendenci vidět schematicky. Díky Vaším komentářům, radám a podpoře se projekt „Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání IMUZA“ stal místem podpory, koležiality a inspirace.

Za kolektiv autorů
Martina Friedlová



Obsah

Úvod	7
1 Muzikofiletika – její vymezení, definice, rámec	9
1.1 Hudba a výchova	9
1.2 Vznik muzikofiletiky	10
1.3 Co je muzikofiletika	11
1.4 Východiska pro muzikofiletiku	11
1.5 Základní principy v muzikofiletice	16
1.6 Muzikofiletika, hudební výchova a muzikoterapie	21
1.7 Závěr	25
2 Výzkum vlivů muzikoterapie na děti s poruchou autistického spektra v zahraničí	27
2.1 Výzkum muzikoterapeutických aktivit ve speciálních školách v Číně	27
2.2 Skupinová muzikoterapeutická praxe u dětí s PAS	30
2.2.1 Plánování individuálních cílů	30
2.2.2 Evaluace skupinových priorit a stanovení skupinových cílů	31
2.2.3 Výběr hudebního materiálu	33
2.2.4 Metody	37
2.2.5 Reflexe a modifikace	40
2.3 Výsledky	45
2.3.1 Výsledky experimentu u jednotlivých dětí	45
2.3.2 Výsledky rozhovorů	45
2.4 Závěr	45
3 Dopady muzikofiletické práce na klíčové kompetence žáka	47
3.1 Klíčové kompetence	48
3.2 Osobnostní a sociální rozvoj	54
3.3 Přínos muzikofiletiky pro osobnostní a sociální rozvoj	55
3.4 Závěr	60

4	Psychologické aspekty muzikofiletiky	62
4.1	Kognitivní funkce	62
4.2	Exprese a emoce	64
4.3	Kolem „já“ organizované procesy (sebepojetí, sebehodnocení, sebezpoznání a sebevyjádření)	70
4.4	Tělo a fyziologické procesy	71
4.5	Péče o sebe: psychohygiena	72
4.6	Závěr	73
5	Techniky muzikofiletiky v inkluzivní výuce	75
5.1	Zrcadla v přírodě	75
5.2	Galerie neviditelných obrazů	77
5.3	Svítání a soumrak	79
5.4	Koupil jsem si takový buben	80
5.5	Pod deštníkem	82
5.6	Hru-ste-tle-lu	83
5.7	Sdílení dechu	85
5.8	Hurá, hurá, pojďme hrát!	86
5.9	Nepadej, balónku, nepadej!	87
5.10	Shake Five	89
6	Medailonky autorů	91
7	Abstract	93

Úvod

Publikace *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce* vznikla z potřeby hlouběji propracovat rámec, definici, zaměření a cíle muzikofiletiky a vytvořit opěrný materiál zejména pro pedagogy prvního a druhého stupně základních škol. Rámec muzikofiletiky je inspirován vymezením artefiletiky a rozsáhlými, stále trvajících diskuzemi nad cíli hudební výchovy, muzikoterapie a osobnostní výchovy. Publikace je prvním souborným počinem o muzikofiletice a zaplňuje tak mezeru, kterou v praxi vnímají pedagogové i muzikoterapeuti a na niž upozorňuje např. Kantor (2016).

Tým autorů publikace pracoval ve složení Martina Friedlová, Svatava Drlíčková, Lenka Kružíková, Lenka Počtová a Lu Ye. Naší snahou bylo vytvořit odbornou publikaci, která bude v jasném rámci stručně předkládat teoretické základy a která zároveň přinese dobře zpracované postupy, jak muzikofiletiku využít v pedagogické praxi. Na úvod je proto vymezen rámec muzikofiletiky, její východiska, cíle a prostředky. Následující kapitola jednak shrnuje cíle a výsledky výzkumu v odlišném prostředí speciálních škol v zahraničí, jednak dokladuje možný způsob, jak uvažovat o výukovém procesu v inkluzivní výuce. Třetí a čtvrtá kapitola jsou věnovány rozvoji klíčových kompetencí při muzikofiletice a dopadu využití muzikofiletických technik na intrapsychické procesy u žáků. Publikaci završuje deset rozpracovaných muzikofiletických technik, kdy v textu pedagog nalezne nejen jejich popis a potřebné pomůcky, ale také podpůrná témata k reflektivnímu dialogu a doporučení pro praxi. Všechny techniky byly ověřeny při praktické výuce.

Věřím, že publikace přinese inspiraci nejen pro práci na osobnostním rozvoji žáků, ale také pro úvahy o tom, co je ve vzdělávacím procesu podstatné a možné.

Martina Friedlová



1 Muzikofiletika – její vymezení, definice, rámec

Lenka Počtová

1.1 Hudba a výchova

Hudba je nepostradatelnou průvodkyní lidských životů ve všech kulturách po celém světě. Barvy tónů, síla různých lidských i přírodních zvuků, podmanivost rozmanitých rytmů a harmonií člověka fascinovaly od pradávna. Člověk tak vždy hledal možnosti, jak využít bohaté spektrum působení hudby – ať už pro léčení svého těla nebo duše, pro pozvednutí svého ducha a obnovu svých sil nebo k ponaučení a výchově svých dětí i sebe samého.

Hudba a výchova jsou pro nás dva klíčové pojmy. Co nás tedy hudba může naučit? Jak nás může poučit o nás samých, o druhých, o světě? Jak nebo čím nás může vychovávat? Jak nás hudba nebo hudební činnosti mohou ovlivňovat, proměňovat naši zkušenost a motivovat nás k dosahování hlubšího nebo širšího poznání?

Hudba a výchova, hudba a vzdělávání, hudba a rozvoj osobnosti člověka. Spojení těchto dvou světů, světa zvuku a hudby a světa výchovy (pedagogiky), nabízí myšlenkový rámec, v němž se můžeme pohybovat různými způsoby a v němž můžeme zkoumat vztah člověka a hudby z odlišných úhlů pohledu. V tomto prostoru se také pohybuje a překrývá několik oborů zabývajících se hudbou i rozvíjením potenciálu člověka (dítěte) a každý z nich má svůj osobitý přístup, odlišné cíle a metody – 1. hudební pedagogika (ve školství vyučovaná v předmětu hudební výchova), 2. muzikofiletika a 3. muzikoterapie¹.

Dále se zaměříme zejména na charakteristiku oblasti muzikofiletiky. Máme-li však objasnit určité hranice a základní principy muzikofiletiky, neobejdeme se bez porovnávání vybraných kvalit u všech tří zmíněných oborů: muzikofiletiky, hudební výchovy i muzikoterapie.

¹ Muzikoterapie je velmi široký pojem, zahrnuje celou řadu různých směrů a muzikoterapeutických škol nebo modelů. Existují směry nebo muzikoterapeutické školy (např. muzikoterapie Nordoff-Robbins nebo Orffova škola) orientované na rozvoj osobnosti dítěte a rozvoj dovedností potřebných ve škole a školním kolektivu. Tyto směry mohou být dosti blízko hudební výchově nebo muzikofiletice, nicméně se jedná stále o muzikoterapii. Např. Zeleiová (2007) tyto směry označuje jako tzv. pedagogický model muzikoterapie; Bruscia (1998), hovoří o tzv. didaktické oblasti muzikoterapeutické praxe (in Kantor, Lipský & Weber, 2009).

1.2 Vznik muzikofiletiky

Inspirací i teoretickým zázemím pro vznik muzikofiletiky se stala artefiletika Jana Slavíka, která přináší specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve vzdělávání a ve výchově a jejímž cílem je osobnostní rozvoj prostřednictvím umělecké tvorby. Principy artefiletiky vyhovují vedle výtvarného umění také dalším typům uměleckých aktivit, jako je hudební, literární nebo dramatická výchova (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007). V návaznosti na artefiletiku začaly vznikat další snahy o zařazení filetického přístupu do dalších oborů tzv. „filetiky“, jako je např. muzikofiletika nebo psychofiletika (Nohavová, 2017).

Pojem *muzikofiletika* začala používat Svatava Drlíčková v roce 2007. Přibližně ve stejnou dobu jej uvedla rovněž Jana Weber ve své disertační práci (Weber, 2009). Tento pojem se začal rychle šířit mezi muzikoterapeuty a pedagogy pracujícími ve školním prostředí, zejména v mateřských a základních školách, neboť pomáhal řešit problematiku užívání muzikoterapeutických postupů v rezortu školství. Již v roce 2008 byly akreditovány muzikofiletické semináře u Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy i u Ministerstva práce a sociálních věcí. V roce 2012 byl pojem muzikofiletika poprvé definován a publikován Svatavou Drlíčkovou a Lubomírem Holzerem (Holzer & Drlíčková, 2012).

K vytvoření tohoto oboru přispělo šíření zájmu o muzikoterapii a expresivní postupy práce s hudbou. Pedagogové, kteří v rámci svého dalšího vzdělávání absolvovali semináře muzikoterapeutických, prožitkových nebo expresivních hudebních technik, začali zařazovat tyto techniky do své práce na školách ve snaze obohatit tak svou každodenní výchovnou a vzdělávací praxi s dětmi v hudební výchově. Tyto snahy se začaly označovat jako zařazování tzv. *prvků muzikoterapie* do výchovy, do výuky, do hudební dílny apod.

Snaha rozšířit nebo obohatit školní práci v oblasti hudební výchovy je velmi cenná. Poukazuje na to, že si pedagogové uvědomují širší možnosti hudebních činností, než jaké dosud používali, a že hledají cesty, jak je uplatnit pro větší motivovanost nebo osobnostní rozvoj svěřených dětí. Vytvořili tak situaci, kdy muzikoterapeutické postupy začaly určitým způsobem vstupovat do pedagogické práce. Tím vznikla celá řada otázek, jakým způsobem nebo zda vůbec lze propojovat výchovné a terapeutické postupy. Domníváme se, že pojem *prvky muzikoterapie* není zcela vhodný a zavádění *prvků muzikoterapie* do vzdělávací oblasti je značně problematické. Co však do výchovy a vzdělávání zavádět lze, a je to i žádoucí, je snaha umožnit žákům hlouběji hudbu prožívat, podpořit jejich hudební expresi a zajistit následný reflektivní dialog a sdílení, rozvíjet tímto způsobem skrze hudbu nejen hudební dovednosti žáků, ale také dovednosti týkající se jejich osobnosti a vztahů, jako je kreativita, komunikační dovednosti (naslouchání, dialog), vedení druhých nebo podřízení se skupině apod.

Současně se stále zvyšuje počet škol, běžných i speciálních, na kterých působí profesionální muzikoterapeuti. Ti na běžných školách přispívají zejména k inkluzi a podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném proudu vzdělávání. Vybraným žákům nabízejí individuální muzikoterapii podle jejich individuální zakázky nebo podle potřeby vedou skupinovou muzikoterapii, která vnáší ozdravné síly do skupinové dynamiky třídy, například pomáhá integrovaným žákům prožívat pozitivní emoce a pocit začlenění ve skupině spolužáků. Celé třídy pak může pomoci uvolnit vzájemné emoce a prožít pocit fungujícího a pulzujícího celku, že „jsme na jedné lodi“ a že každý v této skupině má své funkční místo. Tato muzikoterapeutická práce probíhá v pedagogickém prostředí škol.

Na školách se tedy paralelně vedle sebe objevují snahy pedagogů o zařazování expresivních, zážitkových nebo na osobnost žáka orientovaných postupů v oblasti hudby a potom skutečné

terapeutické působení profesionálních muzikoterapeutů. Objevuje se proto také potřeba odlišit skutečnou muzikoterapii, byť probíhající ve školním prostředí, od zážitkově, expresivně a reflexivně pojaté hudební výchovy, která zůstává, nebo by měla zůstávat, zcela v rovině výchovně-vzdělávací, nikoliv přesahovat do oblasti terapeutické.

Tyto tendence začleňovat muzikoterapeutické prvky do pedagogického prostředí vytvořily situaci, která si vyžádala vytvoření nového bezpečného rámce pro expresivně reflexivní práci s hudbou ve výchovně-vzdělávacím kontextu. Tímto rámcem je muzikofiletika, která zaujala místo vedle muzikoterapie a která může směle vstupovat do hudební výchovy a obohacovat ji.

1.3 Co je muzikofiletika

Muzikofiletiku můžeme stručně charakterizovat jako **tvořivé, zážitkové a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání, které směřuje k poznávání sebe, druhých a světa v kontextu umění a kultury a jehož základem je využití kvalit zvuku, hudby a vztahu člověka k nim**. Muzikofiletika směřuje k poznání i sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu.

Samotný pojem *muzikofiletika* se skládá ze dvou slov odvozených z latinského *musica* (hudba) a řeckého *filein* (milovat), mít v oblibě (Drlíčková, 2014). Termín souvisí také s odkazem řeckého dramatika, spisovatele a vychovatele Filéta (Philéas) z Kósu, v jehož díle můžeme sledovat rysy charakteristické pro filetický přístup: „*uvolněný umělecký tvůrčí projev, prožitek a přemýšlivá reflexe směřem k výchově a vzdělávání*“ (Holzer & Drlíčková, 2012, s. 142).

Muzikofiletika tedy označuje **tvůrčí a zážitkový přístup k hudbě a hudebnímu umění**, který pomocí hudební exprese a následného dialogu směřuje zejména k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji účastníků.

Muzikofiletika je **pedagogický obor**, který vychází z teoretické báze **artefiletiky** a charakteristik **filetického přístupu** ve výchově.

Muzikofiletika je **multidisciplinární** obor, který využívá poznatky z mnoha dalších oborů a může se s nimi v určitých oblastech prolínat, zejména s **hudební výchovou** a **muzikoterapií**, ale také čerpá z poznatků osobnostní a sociální výchovy, hudební psychologie, hudební teorie nebo etnomuzikologie atd.

Muzikofiletika je svébytný obor, jehož specifika vycházejí zejména z kvalit samotné hudby jako média výchovně-vzdělávacího procesu (*muziko-*) a jednak z charakteristik filetického přístupu ve výchově (*-filetika*).

1.4 Východiska pro muzikofiletiku

Budeme-li vycházet ze samotného názvu *muziko-filetika* a jeho významu, potom se nám nabízí několik myšlenkových východisek nebo inspiračních zdrojů, z nichž můžeme vycházet pro pojetí vlastní muzikofiletiky. Můžeme je rozdělit na:

- 1 ■ východiska v oblasti hudby („muziko-“),
- 2 ■ východiska v oblasti výchovy („-filetika“).

Východiska v oblasti hudby

Jedním ze základních východisek, na nichž muzikofiletika staví, je porozumění **širšímu pojetí hudby a hudebnosti**. Širší rámec pro chápání hudby lze opřít o nejrůznější moderní studie i poznatky filozofů², vědců nebo hudebníků v různých historických etapách vývoje lidské kultury. Širší pojetí hudby znamená porozumění, jak hudební principy pronikají mikrokosmem i makrokosmem a odrážejí se v utváření vesmíru, v přírodě, v lidské kultuře a umění, v lidském těle i duševním prožívání.

Např. rytmus a jeho různé modifikace lze objevovat v pravidelném rytmu obíhání planet kolem Slunce nebo Měsíce kolem Země, ve střídání ročních období, ve stavbě listů nebo květů rostlin, ve struktuře sněhové vločky, v pulzování dechu a tepu v těle živočichů i člověka, v kmitání elektromagnetických vln mozku nebo ve stavbách starobylých chrámů i moderních domů. Různé variace rytmů lze vyjádřit číselně, matematicky, podobně lze do matematických vztahů³ převést i hudební intervaly nebo jiné jevy z oblasti přírody, kultury či lidského těla. Další příklad: harmonie v hudbě označuje jev, kdy se dva nebo více tónů nachází v určitém vztahu tím, že znějí současně. Tento vztah je dán vzdáleností tónů od sebe a jejich souladem nebo nesouladem. Zákonitosti harmonie lze opět sledovat v pohybu vesmírných těles kolem Slunce (pokud bychom prozkoumali vztahy mezi oběžnými dráhami jednotlivých těles, nakreslili si je apod.), harmonie a rovnováha existuje ve vztazích v přírodních společenstvech rostlin i zvířat, harmonie neboli vztahy můžeme pozorovat v krystalické mřížce nerostů, harmonie nebo disharmonie probíhají v mezilidských vztazích, v harmonii a rovnováze je zdravé tělo, nemocné tělo poukazuje na nerovnováhu a disharmonii (nesoulad, disonanci) v některé oblasti.

Různé souvislosti hudebního a tzv. nehudebního světa, v němž se však projevují také hudební principy, lze velmi efektivně využívat pro hudební tvorbu v muzikofiletice i pro následné zpracování zážitků v reflektivním dialogu. Širší rámec pro porozumění hudbě umožňuje nacházet vhodná zajímavá témata pro hudební aktivity, jejichž prostřednictvím žáci dostávají příležitost v dialogu s druhými uvažovat nad důležitými životními tématy – *existenciálními koncepty* (Slavík in Počtová, 2015). Např. skupinová improvizace na různé hudební nástroje se poslechově někdy příliš nevydaří, skupina není v harmonii, v souladu, v atmosféře skupiny může být cítit neklid a napětí z proběhlé aktivity. Po odeznění zážitku je možné s účastníky zkoumat, co to znamená. Ne co bylo špatně, ale čím se to stalo? Co mohlo způsobit ony disonance a výslednou disharmonii? Co na to mělo vliv? Co v takové situaci můžeme dělat? Může jednotlivec, jeden prvek soustavy, ovlivnit celou soustavu? Co tento zážitek nesouladu (disharmonie) vyvolal ve mně? V životě se nám stávají podobné situace, které prožíváme disharmonicky. Jak nakládám ve svém životě se situací, která není harmonická?

Každý učitel/lektor si postupně vytváří a obohacuje svou soustavu poznatků a porozumění pro hudbu i hudebnost v životě, ve světě či v kultuře. Toto porozumění je významným zdro-

2 Širší souvislosti hudby zkoumala velká řada hudebníků a filozofů. Za všechny lze zmínit antického filozofa Pythagora a jeho hudbu sfér nebo matematické zákonitosti v hudbě raně středověkého filozofa jménem Boetius (480–524 n. l.), který předkládá hudbu jako jev existující ve čtyřech úrovních, a to hudba boží, hudba světa, hudba lidských bytostí a instrumentální a vokální hudba. Ze současníků jmenujme japonského vědce Masaru Emotu zabývajícího se testováním vlivu zvuku a hudby na kvalitu vody a ledových krystalů. Zajímavé jsou například i výzkumy zvuku od Ernesta Chladniho (1756–1827), který zviditelnil sílu vibrací zvuku tak, že rozeznával smyčcem skla posypaná jemným pískem; zvuky svými frekvencemi způsobovaly na desce překvapivé, ale velmi pravidelné obrazce podobné tvarům z přírody.

3 Zajímavé studie již v antice přinesl právě Pythagoras, který se zabýval nejen matematikou, ale experimentálně zkoumal i hudbu. Hudební jevy popisoval čísla a matematickými vyjádřeními. Zjistil totiž, že přestože je hudba výrazně spojená s afektivním prožíváním člověka, zákonitosti, kterým podléhá, lze vyjádřit přesnými matematickými vztahy. Proto ve své škole vyučoval aritmetiku, geometrii, astronomii a teorii hudby a vnímal je jako jediný celek spojený právě matematickými zákonitostmi, proporcemi a poměry (Paprotny, 2005).

jem pro jeho práci, pro vytváření vlastních zajímavých hudebních aktivit i pro zpracování zážitků účastníků muzikofiletických programů. Účastníkům umožňuje zasazení do hlubších a širších souvislostí a tím jim nabízí smysluplný rámec pro porozumění jejich zkušenostem a rozšiřování jejich poznávání.

Dalším stavebním kamenem je porozumění pro **působení hudby na lidský organismus a na tělesné a duševní procesy**. Ve výtvarném projevu lze pracovat s linií, tvarem, barvou, s různými výtvarnými technikami a materiály; podobně také hudba skýtá rozmanité možnosti, jako je např. práce s hlasem a zpěv, práce s melodií a harmonií, rytmické a pohybové činnosti, hra na nejrozličnější hudební nástroje, hra na tělo atd. A všechny mají své vlastní zákonitosti v působení na osobnost, na tělo a duševní procesy člověka.

V hudební výchově obvykle postačí běžné teoretické hudební znalosti a dovednosti hry na nástroje a správné intonace ve zpěvu. V muzikofiletice je výhodné obohacovat své znalosti i o poznatky z muzikoterapie a hudební psychologie. Je vhodné porozumět působení hudby na lidský mozek a vědět, který druh hudby či hudebních nástrojů způsobuje spíše svalové uvolnění, a který naopak zvýšení svalového napětí, jak hudba ovlivňuje tepovou a dechovou frekvenci či krevní tlak, které hudební prvky umožňují ventilaci duševního napětí a které přinášejí harmonizaci a relaxaci, čím lze snadno účastníky zaujmout, povzbudit nebo rozproudit a rozhýbat apod.

Za zvláštní zmínku stojí skutečnost, že hudba velmi silně působí na *emotivní prožívání* člověka a ovlivňuje jej. Toto emotivní působení hudby je předmětem mnohých studií, které zjišťují, že zvukový materiál je schopen vzbudit mnohem více emočních reakcí než například zrakové vjemy, neboť hudební vnímání obchází mozkovou kůru (vývojově nejmladší část mozku) a aktivuje limbický systém (vývojově starší strukturu mozku), který řídí citový život člověka. Hudba tak bezprostředně zasahuje do hlubších vrstev psychiky (Poledňák in Říhová, 2011). Prožívání hudby tedy přímo souvisí s cítěním člověka. Tohoto poznatku může být v muzikofiletice velmi dobře využito nejen při poslechu hudby, ale i při hudebním tvoření, zejména pokud nám jde o vytvoření výrazného hudebního zážitku a exprese. Mnohdy je neverbální vyjadřování skrze hudební prostředky pro člověka jednodušší, bezpečnější a srozumitelnější, intuitivně (pocitově) těmto hudebním vyjádřením rozumí, třebaže pro stejné vyjádření řečí nenachází slova.

Jako ilustrující příklady lze uvést hudební činnosti, při nichž dochází k *hudebnímu zobrazování* podobně jako ve výtvarném umění, zde je však médiem hudba. Příkladem může být vedení hudebních dialogů ve dvojicích, kdy si každý vybere nebo dostane hudební nástroj a po rozdělení rolí dvojice předvede rozhovor mezi „dvěma roz dováděnými kamarády“ nebo mezi „přísnou učitelkou a ustrašeným žákem“, „uklízečkou a školníkem“, „dvěma čuníky“, „Karkulkou a vlkem“ nebo „zajíčkem a ovečkou“ atd. V úlohách je patrná možnost předvést situace naplněné odlišnými emocemi a různá míra možného tvořivého zpracování (mezi uklízečkou a školníkem či zajíčkem a ovečkou se může odehrát děj v celém spektru možností a emocí na rozdíl od jasně vymezeného rámce mezi učitelkou a žákem nebo vlkem a Karkulkou). Dalším příkladem hudebního zobrazování může být již komplexnější hudební zpracování ročních období, kdy si děti, rozdělené na čtyři skupiny, mají vybrat vhodné nástroje podle vybraného ročního období, domluvit se, co a jak budou hrát, nazkoušet si to a potom svou částečně domluvenou a částečně improvizovanou skladbu zahrát ostatním. Se staršími dětmi lze takto hudebně ztvárňovat celou škálu nejrozličnějších témat z běžného života nebo témat spojených s výukou.

Ještě jeden aspekt hudby vnáší do muzikofiletiky svá specifika, a tím se muzikofiletika výrazně odlišuje od artefiletiky. Tento aspekt bychom mohli nazvat nehmotnost nebo nefixovanost hudební produkce na hmotné médium, nebo ještě lépe **vibrační povaha hudby** – hudba je směsice vibrací o různých frekvencích, které způsobují různě zabarvené pociťování, tělesné a duševní. V praxi to znamená, že jakmile tóny hudby odezní, nenajdeme hmotného důkazu o její existen-

ci. O jejím znění svědčí pouze otisk v lidském prožitku a duševní pohnutí, které vyvolala, eventuálně změny v lidském těle vyvolané zvukovými či hudebními vibracemi. Tato charakteristika hudbě přisuzuje zvláštní místo mezi ostatními druhy umění a propůjčuje jí specifické kvality přímého působení na celou lidskou bytost (Počtová, 2015).

Pokud si nepořídíme nahrávku konkrétního hudebního díla nebo zvukového počinu, nemůžeme ho zpětně tak snadno zkoumat a reflektovat, vracet se k němu nebo ho vylepšovat, obměňovat apod. Můžeme pracovat pouze s již odžitým zážitkem, případně dílo znovu zahrát. Často se tedy v reflexi se žáky můžeme vracet pouze ke vzpomínkám⁴ na hudební dílo, k pocitům a představám, které vyvolalo, nikoliv k dílu samotnému. Např. konkrétní výtvarné nebo literární dílo mohu znovu a znovu prohlížet nebo číst, všimat si dalších detailů a rozkrývat jeho možné významy. Nebo ho mohu dotvářet, měnit, vylepšovat a stále ho mít na očích a sledovat proces proměny, kterou prochází. Zazpívanou písničku nebo improvizovanou melodii na hudební nástroj mohu však hodnotit jen jako svůj dojem nebo zážitek, jako vzpomínku bez konkrétní přítomné opory, mohu analyzovat jejich správnost nebo přesnost interpretace, ale nemohu již dále tvarovat to, co proběhlo, vždy mohu vytvořit pouze další nové dílo.

V praxi muzikofiletiky to činí zejména fázi reflexe abstraktnější a svým způsobem obtížnější než např. v artefiletice, kde můžeme sedět nad vlastními výtvary, sledovat je a eventuálně je přeměňovat a přímo přitom sdílet své myšlenky a pocity o nich. Čím menší jsou děti, s nimiž pracujeme, tím je pro ně reflexe proběhlých hudebních aktivit náročnější. Prožívání a myšlení dětí v raném věku je značně vázáno na konkrétní realitu a přítomný okamžik, také komunikační dovednosti jsou rozvinuté teprve málo. I u dětí v předškolním věku může být reflexe hudebních činností nesnadná, protože vyžaduje již určitou abstrakci a děti se někdy obtížně vyjadřují o svém niterném prožívání nebo o něčem, co už bylo, ale co už není, na co si nemohou sáhnout, na co se nemohou dívat, aby to mohly popisovat a dál zkoumat. Podobné potíže mohou mít některé děti se speciálními vzdělávacími potřebami, třebaže již školního věku, zejména děti s mentální retardací, s ADHD nebo s komunikačními problémy, jako je vývojová dysfázie apod. Tyto obtíže není snadné překonat, nicméně rozšiřováním zkušeností učitel/lektor nabývá také dovedností, jak rozvíjet dialog i s těmito dětmi.

Východiska v oblasti výchovy

Muzikofiletika je jedním z tvořivých přístupů ke vzdělávání a výchově, jednoznačně patří do pedagogické (výchovně-vzdělávací) oblasti. Navazuje na teoretickou bázi artefiletiky a tzv. filetický přístup ke vzdělávání a výchově⁵.

Filetický přístup klade zvláštní důraz na spojování expresivní tvorby⁶ s její reflexí. Staví na sebezkušenosti člověka v situacích spojených s uměleckou tvorbou, předkládá mu tvořivé expre-

4 Při vybavování vzpomínek se uplatňuje celá řada mechanismů, jako je značná selektivita vnímání a paměti, útržkovitost, převládající pocit nebo vjem, který zastíní vnímání a pamatování dalších detailů atd.

5 Pod názvem „formativní hermeneutika“ byl filetický přístup charakterizován Beittlem již v r. 1974, u nás jej zavedl v oblasti výtvarné výchovy Jan Slavík pod názvem „artefiletika“ (Slavík, in Kružáková, 2020).

6 Jak uvádí Slavík (2018) a Valenta (2015), ve filetickém přístupu je užitečné rozlišovat uměleckou expresi a tzv. semi-expresi. Umělecká exprese se realizuje v rze umělecky pojímaných vzdělávacích oborech, jako je muzikofiletika nebo artefiletika. V semi-expresivním přístupu se používá rovněž expresivní experimentace, ale nejde o výlučně estetický či umělecký rozměr aktivity, pozornost je zaměřována především k osobnostním a sociálním souvislostem dané situace. Inspiraci nebo poučení si žáci a učitelé neberou z oblasti umění, ale z psychologie, teorie komunikace atd. Pojem semi-exprese je potom užitečný pro náhled na ty výchovné a vzdělávací aktivity, které nemají prvotně uměleckou ambici, ale mají s uměním nemálo společného. To se týká především osobnostní a sociální výchovy nebo nově např. psychofiletiky. Filetické přístupy můžeme tedy

sivní úlohy a skrze reflektování osobních zážitků podněcuje jeho poznávání a učení. Podstatnou součástí celého procesu je reflektivní dialog, v němž člověk sdílí svůj vnitřní svět a své subjektivní prožitky s druhými, porovnává s nimi své zkušenosti, nachází určitý soulad nebo nesoulad ve zkušenostech, názorech a postojích svých a druhých a v zrcadle těchto vztahů se tak učí o povaze svého vnitřního světa i světa okolo něj.

Filetické přístupy jsou příbuzné **konstruktivistickému modelu ve vzdělávání**. V něm by žáci měli mít možnost konstruovat neboli vystavět si své poznání vlastními silami na základě svých již předešlých znalostí nebo dosavadních zkušeností. Oproti transmisivnímu vyučování, kdy je žákům vědění předkládáno hotové, jsou zde žáci aktivními subjekty svého vlastního vzdělávání, přicházejí do výuky již s mnohými zkušenostmi a dovednostmi, na nichž lze stavět, konstruovat další vědění. Podle tohoto principu rovněž filetika volí svůj výchovný a vzdělávací postup, kdy nejdříve dává možnost osobitě se projevit prostřednictvím expresivní tvorby a poté poskytuje příležitost k porovnávání a společné analýze osobních náhledů v reflektivním dialogu (Slavík, in Kružíková, 2020). Filetický přístup tedy postupuje „konstruktivisticky“ od člověka ke kultuře, nikoliv obráceně, a zahrnuje ve svém počátku subjektivní rovinu prožívání a poznávání jako základ pro porozumění světu a pro další učení.

Tvořivý přístup ke vzdělávání a výchově charakterizovaný jako filetický přístup u nás rozpracoval Slavík (od r. 1994) do ucelené koncepce **artefiletiky**. Artefiletika je výchovně-vzdělávací koncepce založená na metodickém propojení expresivní tvorby s reflektivním dialogem. V praxi je zacílená na rozvoj osobnosti prostřednictvím obrazného vyjadřování a myšlení a teoreticky se opírá o studium exprese, imaginace a procesů spojených s expresivní tvorbou. Využívá potencialit umělecké, resp. expresivní tvorby ke zkoumavému poznávání osobně angažovaných, ale *obecně sdílených humánních témat – existenciálních konceptů* (Slavík, 2014). Zaměřuje se na uměleckou expresivitu a její přesahy v sociokulturní praxi a tímto svým pojetím umožňuje překračovat tradiční rozdělení na jednotlivé obory podle uměleckých druhů (hudba, divadlo, výtvarné umění aj.) (Slavík, in Kružíková, 2020). Proto také principy artefiletiky vyhovují nejen výtvarným aktivitám, s nimiž pracuje primárně, ale i dalším typům uměleckých aktivit, a proto je lze uplatňovat i v hudební, literární nebo dramatické výchově (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007).

Do inkluzivní výuky může artefiletika přinášet svůj osobitý vklad daný jejím zaměřením na podporu prosociálního rozvoje osobnosti a soustředěním na procesy expresivní symbolizace a interakce (Slavík, 2014), které se významně podílí jak na subjektivním prožívání, tak na utváření kultury v malém (např. kultura třídy, školy) i velkém měřítku (kultura Evropy 21. století).

Posledním inspiračním zdrojem, který zmíníme, je **osobnostní a sociální výchova**. Je to praktická disciplína, která se zabývá rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí pro každodenní situace života. Ve školní praxi ji nacházíme jako samostatný učební předmět (OSV) nebo jako jedno z tzv. průřezových témat, kdy idea osobnostní a sociální výchovy může být naplňována prakticky ve všech školních situacích, neboť „téměř cokoli, co se ve škole děje, má potenciál rozvíjet personální a sociální dovednosti“ (Valenta, 2015, s. 407).

Osobnostní a sociální výchova je zakotvená v rámcových vzdělávacích programech (RVP ZV a RVP G). V RVP ZV nacházíme obě výše zmíněné varianty – OSV jako předmět i jako idea či princip. Osobnostní rozvoj jako rámec či princip se také odráží prakticky ve všech formulacích, z nichž se skládá soubor cílů základního vzdělávání. Osobnostní a sociální rozvoj je tedy důležitým rámcem a současně cílem českého vzdělávání. A naplňování těchto cílů není zajišťováno

chápat jako výchovnou a vzdělávací oblast opřenou o komplexnější pojetí exprese, kdy tvůrčí úlohy mohou zahrnovat jak expresivní, tak semi-expresivní dimenzi. (Slavík, in Kružíková, 2020)

jen osobnostní a sociální výchovou (OSV), ale je tu celá řada dalších příležitostí, jako je etická výchova nebo dramatická výchova (Valenta, 2015), a dále jsou to filetické přístupy ve výchově, včetně artefiletiky a muzikofiletiky, které mají velký potenciál pro osobnostní a sociální výchovu, protože mezi nimi (osobnostní a sociální výchovou a filetikami) existují „různé styčné plochy“. Za jednu z nejdůležitějších považuje Valenta (2015, s. 409) „elementární didaktické schéma organizace procesu činnostního, resp. zážitkového či zkušenostního učení: *instrukce – akce – reflexe*“. Jde o základní didaktický postup realizace aktivit v osobnostní a sociální výchově, v artefiletice i muzikofiletice.

Osobnostní a sociální výchova může být zdrojem inspirace i v dalších ohledech – s filetickými přístupy sdílí i další důležité principy. V oblasti cílů směřuje k rozvíjení především personálních a sociálních (a také morálních) kompetencí neboli jednání v praktických situacích v životě. Přináší výchovu a vzdělávání v jakémsi „umění žít“, kdy učivem by měl být žák sám nebo celá skupina žáků (třída), konkrétní vztahy a různé situace každodenní existence (ve škole i mimo ni) (Valenta, 2000). Také oblast tematických okruhů, které jsou zároveň náměty na obsahová témata k praktickým expresivním úlohám, se může do značné míry prolínat s tématy vhodnými pro filetiky⁷.

Muzikofiletika je oproti osobnostní a sociální výchově disciplínou s výrazně expresivní uměleckou povahou. Svým pojetím a praktickou realizací se muzikofiletika může samozřejmě pohybovat po celé škále od ryze hudební exprese po hry s osobnostní a sociální tematikou s hudebními prvky.

1.5 Základní principy v muzikofiletice

Podobně jako v artefiletice, také v muzikofiletickém přístupu jsou zásadní dvě složky nebo také fáze: **1. exprese** – prožitek z vlastní umělecké tvorby nebo z jiné hudební zkušenosti (např. poslechu, hudební relaxace apod.) a dále **2. reflexe, reflektivní dialog** – neboli zpětný pohled na tyto zkušenosti, na vlastní kreativitu, pocity, postoje a jejich sdílení s druhými v diskuzi, možnost porovnat svůj svět s okolním světem nebo vnitřními světy druhých a nalézat vzájemné souvislosti a vztahy (Slavík, 1997).

Fáze exprese

K navození hudebního prožitku a exprese se v muzikofiletice obvykle využívají jednoduché metody a prostředky, které mohou účastníci zvládnout bez předchozí přípravy a vzdělání, ale s nimiž je možno vytvořit mnoho variací hry a docílit tak zážitku i bez nároků na dovednost hry na složitější hudební nástroje. Je však možné používat i nástroje s náročnější technikou hry, a to podle dovedností a instrumentáře lektora/učitele. Např. použijeme dřívka (ideálně ručně vyrobená), různá chrastidla (ideálně z přírodních materiálů, neboť mají přirozený zvuk a jsou vizuálně i hmatově zajímavější než plastová), hlasové projevy od nejrůznějších zvuků po vícehlasý zpěv nebo hru na tělo, jako je tleskání, dupání atd.

Základními prostředky v muzikofiletice jsou: 1. *hra na tělo*, 2. *hlas a zpěv* a dále 3. *hra na nejrůznější hudební nástroje*. Těmito prostředky je možno přímo tvořit živou hudbu, muzi-

.....
⁷ Systém obsahových témat OSV je rozpracován pro potřeby muzikofiletiky v následující kapitole 1.5.

círovat. Dalším prostředkem je potom 4. *hudba reprodukována*, která skýtá jiné možnosti, např. zapojení tance, relaxace, malování na hudbu atd.

Základními metodami jsou potom: 1. *hudební improvizace* (tvoření vlastních melodií, rytmů, nejrůznějších kombinací a variací hlasem nebo instrumentálně), 2. *hudební interpretace* (zpěv písní nebo hudební ztvárnění vybraných skladeb), 3. *kompozice* (skládání vlastních písní nebo skladeb) a 4. *poslech hudby* (k vybrané aktivitě nebo relaxaci). Z nich nejdůležitější a nejvíce užívaná je hudební improvizace, která účastníkům rozmanitým a tvůrčím způsobem umožňuje vyjádřit velmi individuálně sebe sama, své myšlenky nebo pocity nebo umožňuje skupině tvořit nekonečně možnými způsoby. Také se dá libovolně kombinovat s ostatními třemi metodami, například jako volná improvizace na dané hudební téma (improvizace v kombinaci s interpretací); z improvizace můžeme vytvořit píseň nebo skladbu, kterou lze i zaznamenat na diktafon nebo do not (improvizace v kombinaci s kompozicí), k poslechu je možné zapojit improvizovaný pohyb, tanec, malbu, zpěv atd. (improvizace v kombinaci s poslechem hudby).

Podstatným rysem nabízeného hudebního prožitku by měl být potenciál účastníka zaujmout a stát se pro něj **osobně významným motivem**. Například společná hra na hudební nástroje může být zakoušena jako všední a nudná; výběr vhodného příběhu, představy nebo účelu může z této hry udělat zajímavý experiment souladu, nebo naopak nesouladu, chaosu nebo formy, tanec barevných představ. Podobně zpěv písně může být stresovou nebo fádni záležitostí; při zapojení elementu zkoumání a experimentování se zvuky, rezonancí, silou hlasu apod. může být tato práce s hlasem významným vodítkem pro zkoumání souvislostí emočního života účastníků, jejich tělesných charakteristik a hlasového výrazu. Schopnost lektora/učitele nacházet vhodná témata a zajímavé způsoby jejich hudebního zpracování nebo zkoumání zajišťuje vhodnou osobní motivaci a angažovanost účastníků.

Fáze reflexe

Po odeznění hudebního zážitku je důležité vytvořit vhodné reflektivní prostředí pro naslouchání, přemýšlení a dialog, pro společné sdílení právě proběhlého hudebního zážitku, kdy každý účastník může s druhými sdílet, jak on sám aktivitu subjektivně prožíval.

Důležité je vytvořit **pocit bezpečí**, v němž účastníci mohou bez obav pootevřít svůj vnitřní svět druhým. Tento pocit bezpečí lze navodit, když jsou hudební činnosti vedeny **bez snahy hodnotit** účastníky za jejich hudební výkon nebo vzhledem k jejich osobnostním zvláštěm. Spíše nás zajímá, jak účastníci vnímají a prožívají jednotlivé aktivity a jak jim rozumí, jaký smysl jim přisuzují a jak je sdílejí s druhými. V expresivní fázi velmi promyšleně vytváříme situace, podmínky, rámec pro určitý typ zkušenosti. Ve fázi reflexe navozujeme sdílení a dialog tak, aby účastník mohl vyjádřit vlastní prožívání a myšlenky k tématu a nacházet souvislosti. Hodnocení výsledků procesu je do největší možné míry svěřováno účastníkovi s tím, že právě on se je má naučit dobře užívat a rozumět jim, tedy naučit se rozumět a používat hodnocení, či spíše reflexi. Chyba je možná a dovolená, přináší příležitost objevovat, poznávat, kreativně pracovat, poskytnout prostor pro různost, osobitost a autentičnost výpovědí.

V muzikofiletice spíše než na výkony a hodnocení zaměřujeme pozornost na **probíhající procesy**, a to ve fázi exprese i ve fázi reflexe. Sledujeme zejména to, co se odehrává v prostoru hrající skupiny a co se odehrává v samotných účastnících nebo mezi účastníky navzájem, zatímco provozují hudební činnost. Důraz je kladen na hledání vlastní cesty k objevování hudby⁸ a expe-

8 Při vedení hudebních dílen pro děti do tří let a jejich rodiče se lze například setkat se situací, kdy rodiče berou dětem z rukou hudební nástroje a ukazují jim, jak na ně hrát, někdy je doslova nutí, opakovaně opravují

rimentování s hudbou nebo zvuky hudební i nehudbní povahy. To, co právě účastníci prožili, potom přináší jako materiál pro společný dialog, v němž prožité reflektují sami, nebo ve skupině. V probíhající procesu reflexe se zaměřujeme na oblasti možného rozvoje účastníků v rovině osobnostní nebo sociální a řídíme proces reflektování tak, aby účastníky přivedl k novému poznání, aby je motivoval hledat nová řešení, hlubší a pravdivější porozumění.⁹

Pro vytvoření reflektivního a dialogického prostředí je důležité nabídnout **vhodný typ otázek**, kterými vedeme účastníky k zamyšlení nad prožitou zkušeností, např.: Jak jsem to vnímal?, Jaký jsem dělal rytmus nebo zvuk?, Jak jsem tímto rytmem nebo zvukem tvořil, nebo netvořil součást hry?, Jak jsem se u toho cítil? apod. Za sugestivní, nedostatečné nebo ne zcela vhodné otázky můžeme považovat takové, které v sobě již obsahují určitý druh hodnocení situace (Líbilo se vám to?, Jak se vám to líbilo?) nebo obsahují návod, co si o dané situaci myslet nebo jak ji vnímat (Bylo to moc rychlé?, Byli jste všichni v souladu?). Pro účastníky je cennější, když se jim podaří vyjádřit vlastní prožívání nebo myšlenky k tématu nebo když hodnocení prožitého vzejde z rozmyšlení skupiny spíše než z názoru učitele či lektora. Navíc zaměření pozornosti účastníků na hodnocení zkušenosti ve smyslu dobré (správné) – špatné, líbí – nelíbí apod. je obírá o možnost hledat hlubší souvislosti a zkoumat svobodně svůj vnitřní svět i světy druhých bez takto zúženého hodnocení.

Za důležité považujeme vést reflexi také do určité „meta“ úrovně, tedy k souvislostem a nadhledu nad vlastním prožíváním, cítěním a myšlením, např.: Jaký to pro mě mělo význam? Čemu se to v mém životě podobá? V čem mě to v životě charakterizuje? Vystihuje můj způsob hry a účasti nějak mé strategie v životě?

Do společné reflexe je dále přínosné vnášet skutečné *dialogické prvky s druhými*: Jak jinak to vidí a zakouší druzí? Kde v okolním světě každý z nás nacházíme ke svému zážitku další souvislosti, podobnosti? Co ze zážitku druhého odpovídá i mému zážitku? Co se mohu naučit (pochopit) ze sdílení druhého pro svůj vlastní život? Znamená to vést účastníky k naslouchání zkušenostem druhých a jejich názorům, neboť dialog znamená nejen se vyjadřovat, ale také vnímat a naslouchat druhým a nechat se proměnit vnímaným a naslouchaným.

Tyto a jim podobné otázky vyrůstají z obsahu expresivního zážitku a vypovídají o jeho *poznávací motivaci*. Proto je, v souladu s artefietikou, nazýváme poznávací motivy (Slavík, 2010). Lektor/učitel tu má úlohu facilitátora, který podporuje přemýšlení a uvažování účastníků nad prožitým, pomáhá nacházet vhodná slova a souvislosti, pomáhá při vynořování nového poznání.

Zatímco hudební výchova v praxi často zůstává u prožitku bez reflexe nebo u hodnocení hudebních výkonů, muzikoterapie probíhající proces zaměřuje k zakázce klienta a léčení vybraných aspektů jeho života nebo osobnosti. Pokud je součástí muzikoterapie rovněž reflektující dialogická fáze, potom se zaměřuje na řešení obtíží, které jsou důvodem zahájení muzikoterapie. V muzikofiletickém rámci zaměřujeme probíhající proces na poznávání sebe sama, druhých a světa (vztahů a souvislostí, umění a kultury a dalších obsahů) a držíme tento proces zcela v rovině výchovně-vzdělávací, to znamená v oblasti poznávání. Muzikofiletické činnosti jsou vedeny

a kritizují za nesprávné používání, i když to jsou jenom obyčejná dřívka. Pro nejmenší děti, a nejen pro ně, je však velmi přirozené nástroj zkoumat svým vlastním způsobem, prohlížet si ho ze všech stran, dokonce ho ochutnávat. Pokud rodiče i děti mají svá dřívka a hrají na ně, děti brzy samy zjistí, vlastním experimentováním i pozorováním rodičů, jak na ně nejlépe hrát. Proto stačí dětem vhodný způsob ukázat a potom nechat na nich, jakou cestu nebo způsob si zvolí. Je třeba respektovat pouze pravidla jako „nástroje se nesmí ničit“ a „nesmí se s nimi tlouct do lidí“.

9 Inspirací může být tzv. sokratovská metoda nebo sokratovský dialog, což je výchovný a vzdělávací postup založený na kladení vhodných a promyšlených otázek učitelem tak, aby žák byl motivován sám přicházet k novému poznání nebo novým řešením, k nimž by bez takto vedeného dialogu sám nedospěl (tzv. maieutická neboli porodní metoda, kdy se rodí nové, hlubší a pravdivější poznání, učitel je zde jako porodník umožňující porodnímu procesu, aby správně probíhal).

poznávacími motivy, na rozdíl od motivů terapeutických, kterými se vyznačuje muzikoterapie (Slavík, 2010). Tedy žák nehledá cestu, jak se zbavit obtíží, ale „má být přiváděn k poznání světa, přírody, kultury a sebe sama v různých kontextech. Sebepoznávání, které je cílem společným s muzikoterapií, tedy v muzikofiletice nesměřuje k léčbě, ale k prohloubení chápání své existence a různých aspektů své osobnosti včetně sociálních vztahů, hodnotových postojů, osobní pozice v kultuře a mezi lidmi“ (Počtová, 2015). Toto rozlišení nám může pomoci udržet probíhající proces bezpečně v rovině výchovně-vzdělávací a udržet tak muzikofiletiku bez směřování s muzikoterapií.

Výsledný efekt závěrečné reflexe by měl vyznít optimisticky nebo zanechat určitou stopu vedoucí k novému pochopení či uvědomění, nově otevřená „dvířka“ ve vnímání, názorech, postojích nebo uvědomovaných souvislostech účastníků.

cíle v muzikofiletice

Zdůrazněme, že hudba a hudební prvky mají schopnost „dotýkat se“ člověka na různých úrovních (tělesné, duševní, duchovní i sociální). Spontánní terapeutický (hudebněléčebný nebo muzikoterapeutický) efekt nelze při těchto aktivitách vyloučit, neboť patří k podstatným rysům umění. Nicméně, primárně je muzikofiletická zkušenost vedena v rovině pedagogické a její **cíle jsou vždy výchovné nebo vzdělávací povahy**. Obecným cílem muzikofiletických aktivit je *„rozvíjení psycho-emočního, intelektuálního, uměleckého a všeobecně kulturního potenciálu účastníků, potencování jejich sociálních dovedností a kompetencí a prevence psychosociálního selhávání.“* A dále snaha o to, *„aby osobní prožitek přivedl účastníka k hlubšímu poznávání obsahu tvorby a současně s tím, respektive skrze to, též k hlubšímu poznávání sebe sama nebo ostatních lidí... Jde o zdůraznění personálního, sociálního, anebo obecně humánního rozměru výchovy prostřednictvím konkrétního média – hudby a její reflexe.“* (Drlíčková, 2014, s. 273)

Ve školách jsou cíle výchovy a vzdělávání rámcově vymezeny v rámcových vzdělávacích programech jako tzv. klíčové kompetence. Muzikofiletické činnosti ve školách mohou být velmi dobře směřovány k naplňování těchto cílů. Podobně jako naplňování cílů osobnostní a sociální výchovy může jít napříč vzděláváním, je možné a dokonce vhodné muzikofiletické činnosti kombinovat s dalšími vzdělávacími tématy a vytvářet tak živé mezipředmětové vztahy (například kombinovat hudební činnosti se zeměpisnými, dějepisnými, přírodopisnými aj. tématy v rámci projektů).

Níže jsou uvedena obsahová témata, která by bylo možné používat pro muzikofiletickou práci a která lze rovněž přeformulovat a využívat v podobě specifických cílů (např. rozvoj hudebního vnímání, rozvoj hudebních dovedností atd.). Vytvořený návrh je inspirován tématy a cíli osobnostní a sociální výchovy¹⁰, v závorkách jsou uvedeny příklady, nikoliv vyčerpávající výčet. S tímto systémem lze dále pracovat a jeho obsah lze dále rozvíjet podle potřeby (Počtová, 2014).

■ ■ 1. Oblast hudebního a estetického rozvoje

- **hudební vnímání** (hudební vkus, hudební citění, porozumění, naslouchání, uvědomění estetického rozměru a krásna v hudbě i životě),
- **poznávání hudby** (hudebních zákonitostí, souvislostí hudebního a nehudebního světa, hudebních nástrojů, žánrů, kultur),

.....
¹⁰ Valenta (2006) a dále koncept osobnostní a sociální výchovy v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2007).

- **hudební dovednosti** (rozvoj hudebních vloh, instrumentální hry, zpěvu, umělecká a hudební exprese, improvizace apod.).
- ■ **2. Oblast osobnostního rozvoje**
- **emoce, emoční inteligence** (vnímavost a uvědomění, orientace ve svých pocitech, jejich regulace, exprese, pozitivní naladění a optimismus),
 - **kolem „já“ organizované procesy** (sebepoznání, sebepojetí, sebevyjádření, sebedůvěra, seberealizace),
 - **tělo a fyziologické procesy** (vnímání, pociťování a přijímání těla, uvědomování tělesných procesů a jednotlivých částí těla, stimulace nebo zklidnění, rozvoj pohybových schopností a koordinace, rozvoj smyslového vnímání a diferenciací, práce s dechem, fyziologickým postojem a držením těla),
 - **psychohygienu** (relaxace a tělesné i duševní uvolnění, odreagování stresu, odpoutání od předchozí činnosti, péče o sebe),
 - **kognitivní funkce** (rozvoj pozornosti, myšlení, představivosti a kreativity, paměti, učení, poznávání nového),
 - **volní stránky** (schopnost naplňovat své cíle, překonávat překážky),
 - **kreativita** (vynalézavost, originalita, tvůrčí řešení problémů),
 - **motivace** (k osobnímu rozvoji, činnosti, aktivnímu a pozitivně orientovanému životu, hudebním aktivitám, sociálnímu kontaktu, spolupráci).
- ■ **3. Oblast sociálního rozvoje**
- **poznávání druhých** (zájem o druhé, nalézání shod a rozdílností mezi světem vlastním a světem druhých, nalézání vlastního místa mezi druhými),
 - **komunikace** (navázání kontaktu, tělesná, hlasová nebo instrumentální exprese a vyjádření pocitů, myšlenek, obrazů, dějů, rozvoj aspektů řeči),
 - **mezilidské vztahy** (empatie, soucit, porozumění, tolerance, prosociální orientace),
 - **kooperace a kompetice** (spolupráce na společném cíli, vzájemná podpora a důvěra, vzdání se osobního zisku ve prospěch skupiny, a naopak schopnost se prosadit, vystoupit proti většinovému názoru).
- ■ **4. Oblast morálního rozvoje**
- **hodnoty, postoje, mravní vlastnosti člověka** (posílení osobních i nadosobních hodnot, utváření postojů, charakteru, pohledu na svět),
 - **řešení problémů, rozhodovací dovednosti** (schopnost definovat a analyzovat problém, navrhnout a vybrat nejvhodnější řešení, regulace emocí v průběhu řešení problému, rozhodování racionální nebo zapojení intuice a citu).
- ■ **5. Oblast spirituálního rozvoje**
- **harmonizující efekt hudby** (obnova osobního pocitu harmonie, proměna chaosu v řád, rozpoznávání nefunkčních, potlačených struktur),
 - **spirituální aspekty** (vnímání přesahu ve svém životě, posvátného rozměru, odhalování smyslu, existenciální témata).

1.6 Muzikofiletika, hudební výchova a muzikoterapie

Na muzikofiletiku je možné se dívat jako na obor stojící v prostoru mezi hudební výchovou a muzikoterapií, nebo můžeme muzikofiletiku vnímat jako obor vyvěrající z muzikoterapie pro účely výchovy. Můžeme na ni rovněž nahlížet jako na podobor hudební výchovy sloužící k zacílení na procesy hlubšího poznávání sebe, druhých a světa s pomocí hudebních činností.

Zde se nabízí oprávněná otázka, jaký je tedy rozdíl mezi muzikofiletikou, hudební výchovou a muzikoterapií. V čem se tyto tři obory liší a v čem se shodují? Kde se nachází jejich vzájemné hranice? Odpověď není tak snadná. Některé významné rozdíly jsme charakterizovali již dříve. Pro praktické využití muzikofiletiky ve školní praxi je však důležité, nebo dokonce klíčové, se pokusit tyto rozdíly vymezit ještě detailněji.

To, co spojuje všechny tři obory, co je činí podobnými v praktickém provedení, to, co je jejich společnou osou, je **hudba, hudební činnosti a hudební exprese**. Vybranou hudební činnost můžeme pojímat nebo zaměřit hudebněvýchovně, muzikoterapeuticky nebo muzikofileticky. Např. hru na dešť s ozvučnými dřívky mohou v hudební výchově zaměřit na udržení přesného, stále stejného rytmu nebo tempa nebo na zpřesňování reagování skupiny na pokyny učitele, který pokyny mění dynamiku hry anebo na estetickou úroveň celé skladby pro účely hudebního vystoupení. V muzikoterapii mohou stejnou techniku hry využít k abreakci emocí a vyvolat prožitkovou vlnu, jak dešť pomalu přichází, přechází v bouři a zase utichá, a/nebo ji zaměřit na prožitek opačných kvalit nahlas–potichu, pomalu–rychle, anebo se zaměřit na schopnost účastníků přizpůsobit se skupinové hře, jejímu tempu a dynamice, vždy s ohledem na terapeutickou zakázku klientů. V muzikofiletice mohou prožít hru na dřívka se stejným průběhem, ale v reflexi této aktivity mohou jednotlivci sdílet, jaké to pro ně bylo, co to pro ně znamenalo, čemu se to v jejich životě podobá, a hledat další souvislosti obohacující jejich poznání.

Nejde tolik o to, „co“ děláme, ale „jak“ to děláme: jakým způsobem zaměřujeme nebo řídíme hudební aktivity i procesy probíhající ve skupině mezi účastníky a v účastnících samotných jak při hře, tak i při následném reflektujícím dialogu. Jde o to, jaký rámec porozumění celé hře nastavíme.

V následující části se pokusíme o vystižení některých významných rozdílů i vzájemných podobností a jejich shrnutí do stručné tabulky. Navržené schéma, jako každé schéma, určitým způsobem zjednodušuje složitou realitu, nicméně může posloužit jako určitá pomůcka pro uspořádání myšlenek a hlavních bodů mezioborové diskuze mezi učiteli, muzikoterapeuty a dalšími odborníky.¹¹

Tabulka č. 1 – Rozdíly mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií

	Hudební výchova	Muzikofiletika	Muzikoterapie
Proces / metodický postup	vzdělávací (orientace spíše na produkt, na znalost, případně dovednost)	zážitkový, tvůrčí (orientace spíše na proces s ohledem na osobněangažované poznávání jeho principů a jeho smyslu)	terapeutický (orientace spíše na proces s ohledem na překonávání klientových potíží podle zakázky klienta)
Vztah	výchovný vztah	výchovný vztah	terapeutický vztah

11 Jako základ je použito základní schéma z Kantor et al. (2009, s. 30).

Cíle	výchovné a vzdělávací cíle (poznávání principů hudebnosti)	výchovné a vzdělávací cíle spíše obecnější – humánní (poznávání principů hudebnosti a osobnostní a sociální rozvoj prostřednictvím hudby)	terapeutické cíle nehudební povahy
Učivo/obsah	učivem je spíše hudba v kulturně-historických kontextech, hudební gramotnost, znalosti, dovednosti	učivem je spíše žák jako kulturní osobnost, jeho život ve světě a jeho vztahy (hudba, znalost hudby a hudební techniky jsou prostředkem k jeho poznávání a rozvoji)	specifické potřeby klienta
Hlavní prostředky	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, vyučovací metody jako výklad atd.	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek (exprese – zahrnující vyjadřování i vnímání), reflektující dialog rozvíjený dalším studiem nebo výkladem	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, terapeutický vztah
Struktura	spíše naplnění předem dané struktury	prostor pro individuálně vytvářenou strukturu	prostor pro individuálně vytvářenou strukturu
Hudba	výchovné a vzdělávací funkce hudby	výchovné, vzdělávací a preventivní (harmonizující, zrcadlící atd.) funkce hudby	terapeutické funkce hudby
Odborné kompetence	požadavky na přípravu učitele	požadavky na přípravu učitele rozšířené o osobnostní a sociální výcvik s ohledem na osobnostní a sociální rozměr výchovy	požadavky na přípravu (muziko)terapeuta (práce pod supervizí)

Účelem tabulky je přehledně poukázat na „spíše“ převládající charakteristiku nebo významné rozdíly či podobnosti mezi jednotlivými přístupy. Některými charakteristikami se muzikofiletika podobá spíše muzikoterapii, jinými spíše hudební výchově, jinými se vyhraňuje vůči oběma oborům a zaujímá své vlastní stanovisko.

V muzikofiletice jde zejména o **zážitkový a tvůrčí proces**, při němž hlavní těžiště leží v rozvíjení principu poznávání samotného účastníka, poznávání jeho vnitřního světa myšlenek a pocitů, poznávání světů druhých, světa hudby a kultury, vztahů a souvislostí. Hudba je prostředkem k **cílům** ležícím v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. **Vztah** mezi účastníkem a lektorem by se dal charakterizovat jako partnerský, respektující, pohybuje se v rovině výchovné, nikoliv terapeutické. Jeho povaha je určována osobní angažovaností účastníků v hudebním dění, které v pravém slova smyslu sami utvářejí s oporou v úlohách nabízených lektorem. Tak budují pospolitý hudební prostor, v němž dochází ke společnému objevování poznatků a souvislostí. Partnerství je posíleno tím, že i pro lektora je tento proces objevný – vždy může přinést překvapující poznatky.

V muzikoterapii jde o terapeutický proces, o dynamiku tohoto procesu a rozvoj vztahu mezi terapeutem a klientem, neboť kvalita vztahu je zde jedním z důležitých terapeutických (léčebných) prostředků. Tento vztah je důvěrný a osobitý a vyžaduje na straně terapeuta jiné osobnost-

ní i profesní kvality a dovednosti než na straně lektora muzikofiletiky či učitele hudební výchovy. Sledovaným cílem je naplnění zakázky klienta a vyléčení, zharmonizování či ozdravení vybraných částí jeho života nebo získání konkrétních dovedností vlivem průběhu vývoje terapeutického procesu.

Výchovně-vzdělávací proces v hudební výchově má v praxi škol často výraznější vzdělávací než výchovný rozměr, kdy se žák učí hudebním znalostem (jako jsou noty a zápis hudebních značek, názvy hudebních děl a rozpoznávání zvuků hudebních nástrojů, jména hudebních skladatelů a jejich skladeb atd.) a dovednostem (jako je hra na hudební nástroje, zpěv a správná intonace vybraných písní, rytmizace nebo čtení not). Orientace na zážitek a tvůrčí proces bývá potlačena, třebaže v rámcových vzdělávacích programech je uvedena jako významná součást hudební výchovy na školách. Na této situaci se podílí celá řada faktorů, jako je malá sebezkušenost učitele s prožitkově vedenou hudební výchovou, nedostatek času k probrání veškerého učiva a potřeba děti ohodnotit a oznámkovat jejich výkony. Vztah učitele a žáka odpovídá výchovně-vzdělávacímu procesu ve škole a odvíjí se od osobnosti učitele a jeho osobního pojetí hudební výchovy, bývá více nebo méně zatížen hierarchií rolí a nutností hodnotit a známkovat.

Muzikofiletika směřuje k výchovným a vzdělávacím cílům souvisejícím s rozvojem osobnostních a sociálních kompetencí. **Učivem či obsahem** setkání je proto sám účastník a jeho život i jedinečné zkušenosti a vlastnosti, kdežto hudba a hudební techniky jsou spíše prostředkem na jeho cestě poznávání, sebepoznávání a rozvoje. V hudební výchově je učivem spíše sama hudba a její rozmanité druhy a výrazové prostředky (jako je znalost hudební teorie, hudební historie, hudební znalosti a dovednosti dané rámcovým vzdělávacím programem). V muzikoterapii náplň práce souvisí s terapeutickou povahou procesu. Jsou to specifické potřeby klienta, které určují obsah a náplň terapie.

Mezi hlavní **prostředky** realizace muzikofiletického setkání patří hudební techniky přinášející osobně významný hudební prožitek, ať už v podobě hudební tvorby nebo percepce, a následný reflektivní dialog umožňující prohloubit porozumění a smysluplnost prožitého. K tomu se využívá těch funkcí hudby, které přinášejí právě výrazný hudební zážitek, např. harmonizující funkce hudby (hudba harmonizuje fyzický organismus, přináší relaxaci nebo uvolnění duševního rozpoložení), dále hudební zobrazování a zrcadlení (vyvolávání nebo vyjadřování myšlenek, pocitů, asociací, např. jedna skupina má hudebně vyjádřit barvy červenou, modrou, žlutou a zelenou a druhá skupina má podle zvolených nástrojů a hry poznat, o kterou barvu se jedná), zpřítomňování vzpomínek či představ (s konkrétní písní nebo skladbou můžeme mít spojené konkrétní vzpomínky, lze využít řízené imaginace nebo vizualizace při poslechu vhodné hudby), vyvolávání intenzivnějšího citového prožívání (vyvolání radostného nadšení rytmizováním v rychlejším tempu, relaxace a uvolnění s relaxační klidnou hudbou, citové napětí způsobené vhodně zvolenou melodií nebo kakofonií) atd. V muzikoterapii se vedle samotných hudebních prožitků využívá intenzivního terapeutického vztahu, ev. skupinové dynamiky, které výrazně ovlivňují a zintenzivňují prožívání hudebních aktivit. K těmto účelům se užívají zejména terapeutické funkce hudby.¹² Hudební výchova vedle hudebních prožitkových činností využívá i různé výukové metody, jako je výklad, různé formy opakování a procvičování, hodnocení, projektů, referátů atd.

12 Pojem „terapeutické“ funkce hudby zahrnuje celou škálu objektivních i subjektivně prožívaných efektů, kterými hudba působí na lidskou bytost. Tyto efekty jsou dány komplexností všech užitých charakteristik vybrané a použité hudby, jako jsou např. její žánr, tempo, rytmus, melodie, harmonické postupy, výběr nástrojů, hlasová barva, vytvořené vibrační pole atd. Mnohé muzikoterapeutické školy se přímo zabývají působením konkrétních aspektů hudby na tělesné i duševní pochody a tyto poznatky jsou potom i důležitou součástí výcviku muzikoterapeutů.

Rozdíly mezi uvedenými třemi obory jsou dány také mírou osobní volnosti při hudební tvorbě a podílení se na průběhu dané činnosti. Tato volnost je v muzikofiletice i v muzikoterapii vyšší, protože má zabezpečit autentickou zkušenost, z níž má vyrůstat poznávání. Je zde tedy větší prostor pro individuálně vytvářenou **strukturu**, pro uplatnění názorů nebo potřeb jednotlivých dětí a pro to, aby se podílely na utváření společného díla a poznávaly jej aktivněji než v hudební výchově.

V muzikofiletice se účastníkům nabízí prostor pro jejich individuální potřeby; lektor má připravený program, ale může přirozeně přizpůsobit časový i tematický rámec aktuálnímu dění ve skupině i povaze jednotlivců, nebo jej podle potřeby úplně změnit. Podobně v muzikoterapii se proces řídí potřebami klienta nebo skupiny, terapeut empaticky reaguje a provází klienta jeho procesem. Oproti tomu v hudební výchově ve školách je třeba sledovat určité naplnění předem dané struktury, která je určena mimo jiné rámcovým vzdělávacím programem. Muzikofiletika se tomuto dokumentu nevymyká, naopak, mnohé cíle a hudební obsah jsou společné. Rozdíl by měl spočívat především v tom, že v muzikofiletice by pochopení hudby a hudebnosti prostřednictvím tvorby mělo jít ruku v ruce s chápáním lidských témat a s náhledem na sebe sama.

Odborné kompetence a vzdělání jednotlivých profesionálů se bude značně lišit s ohledem na celkový kontext vzdělávání v ČR. Hudební výchovu vyučuje profesionální učitel, který splňuje požadavky na přípravu učitele hudební výchovy na určitém stupni nebo typu školy. Má pedagogické a hudební vzdělání a dovednosti, které mu umožňují vést hodiny hudební výchovy v oblasti teorie i praktických hudebních činností. Pro vedení muzikofiletických hodin nebo setkání je třeba, aby učitel nebo lektor měl pedagogické a hudební vzdělání a dovednosti podobné jako pro výuku hudební výchovy, ale rozšířené o kompetence a vzdělání v oblasti osobnostní a sociální výchovy a také o kompetence v oblasti hudební, jako je dovednost improvizace nebo skládání hudby, velká zásoba prožitkově orientovaných hudebních činností či schopnost vytvářet své vlastní prožitkové techniky, porozumění pro širší souvislosti hudby a hudebnosti ve vztahu k lidské existenci apod. V neposlední řadě by lektor/učitel muzikofiletiky měl být vybaven neutuchajícím zájmem o zkoumání souvislostí mezi hudebně-kulturním a lidským světem a mít ochotu se angažovat ve stále hlubším poznávání těchto souvislostí při hudebních činnostech a v dialogích s druhými lidmi.

V muzikoterapii odborné kompetence terapeuta obsahují muzikoterapeutický výcvik, v ČR zatím navazující až na předchozí vysokoškolské vzdělání v psychologii nebo speciální pedagogice, a práci pod supervizí. Muzikoterapeut by měl být vybaven vhodnými osobními, terapeutickými i hudebními znalostmi a dovednostmi, které mu umožní navázat a rozvíjet terapeutický vztah s klientem a zajistit rovněž vysokou úroveň hry na vybrané hudební nástroje, schopností rozumět procesům probíhajícím v jeho nitru i v nitru klienta, ochotou se angažovat v léčení klientových obtíží a dovedností řídit dynamiku a procesy probíhající ve skupině klientů.

Je zřejmé, že v některých oblastech se všechny tři obory mohou volně prolínat a sdílet podobnosti. Tyto sdílené oblasti se týkají zejména oné společné sdílené osy, kterou je hudba, hudební činnosti a hudební exprese, jak jsme uvedli výše. V muzikofiletice, muzikoterapii i hudební výchově můžeme využívat stejné hudební nástroje, stejné písně a skladby nebo hudební činnosti s nimi. V dalších oblastech se již více nebo méně všechny tři přístupy odlišují a mají svá specifika.

Je důležité, aby učitel hudební výchovy a učitel nebo lektor muzikofiletiky znal rozdílnosti všech tří přístupů, uměl identifikovat jejich hranice a rozpoznal podmínky, v nichž by se výchovný proces začal směřovat s terapií. Též musí umět posoudit, zda výchovný proces je, nebo není zážitkový, tvůrčí a vhodně reflektovaný. Jen tak lze zachovat někdy subtilní hranice těchto odlišných způsobů práce, udržet svou práci s žáky nebo klienty v jedné z vybraných modalit práce

s hudbou a mít zároveň možnost se inspirovat a obohacovat své postupy o zajímavé prvky z dalších oborů bezpečně.

1.7 Závěr

Vznik a definování muzikofiletiky a jejího rámce jsou důležitým momentem v pedagogické i muzikoterapeutické praxi. Tento krok přináší možnost širokého využití muzikofiletiky všude tam, kde je žádoucí poskytnout prostor pro výchovné působení hudby, pro osobní účastenství v hudbě a pro pozitivní účinky hudebních aktivit a tvořivosti.

Muzikofiletika prezentuje přístup k širšímu porozumění a užívání zvuku a hudby, rozpoznává, rozvíjí a kultivuje přirozený vztah člověka k základním veličinám, které jsou vlastní vnitřnímu i vnějšímu světu člověka a které jsou spojené s elementem zvuku – barva, tempo (rychlost), intenzita (síla), výška či hloubka, teplo či chlad, soulad či nesoulad, ale i číslo nebo pohyb apod. Pomocí umělecké exprese a reflektujícího dialogu umožňuje žákům experimentálně prozkoumávat tyto veličiny v jejich životě, nahlížet na jejich souvislosti a významy, a rozvíjet tak poznání sebe, druhých i světa v kontextu umění a kultury.

Muzikofiletika jako tvůrčí a zážitkový přístup k práci s hudbou a hudebními elementy má šanci zaujmout a inspirovat děti a mladé lidi a nabídnout jim smysluplné zážitky. Tím, že je zaměřena na osobnost žáka a vychází důsledně z žákovských zkušeností, má dobré předpoklady pro to, aby podpořila zdravý duševní vývoj žáků a učila je orientovat se v sobě, ve svých myšlenkách a citech a předcházet potížím ve vztazích k sobě, druhým i ke světu. Pozitivní citový náboj vytvářený expresivními hudebními aktivitami (harmonizující funkce hudby) stejně jako možnost emoční abreakce může působit jako opora v životních nesnázích a jako prevence duševních nebo sociálních selhávání. Podporuje pocit bezpečí, že „i já tu mám své funkční místo“ a že „i já jsem tu (na tomto světě, v tomto místě, mezi těmito lidmi apod.) správně“.

V inkluzivní výuce muzikofiletika svým expresivním pojetím umožňuje vyjádření pocitů, které lze mnohdy neverbálně (hudebně) vyjádřit snadněji, s jistou dávkou hravosti, nadsázky či metafory a které činí hudební expresi bezpečnější než verbální komunikaci. V reflektivním dialogu žáci mohou docházet k poznávání aspektů světů druhých spolužáků nebo učitelů, pochopení tohoto druhého, „jak to mám já“ a „jak to má on“. Tím mohou získávat větší prostor pro chápání zvláštností druhých a větší respekt pro odlišnost. V neposlední řadě je významné i posilování subjektivního vztahu žáků k hudbě, umění a tvořivosti, díky němuž někteří naleznou smysluplné trávení svého volného času dalšími hudebními nebo uměleckými aktivitami. Někdy i takoví žáci, kteří v jiných oblastech prožívají svůj handicap, mohou být v oblasti hudby a exprese úspěšní nebo prožívat pocit naplnění.

Muzikofiletika může být přínosem pro běžnou hudební výchovu a jejím obohacením na školách různého stupně nebo typu, muzikofiletické činnosti však nemohou být omezeny na děti či žáky školských zařízení, ale mohou najít uplatnění také v nejrůznějších kurzech a seminářích, v dalším vzdělávání, v sociálním sektoru atd. Uplatnění muzikofiletického přístupu v hudebních aktivitách má velmi široké možnosti. Muzikofiletické programy mohou být realizovány jako časově omezené bloky, v navazujícím řetězci lekcí nebo jít napříč činnostmi školy či třídy. Mohou sloužit pro všechny věkové kategorie, od nejmenších dětí raného věku až po seniory.

Literatura (1. kapitola a úvod)

- Drlíčková, S. (2014). Muzikofiletika. In M. Friedlová & M. Lečbych (Eds), *Společný prostor, Common Space 2014*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Holzer, L., & Drlíčková, S. (2012). *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kantor, J., Lipský, M., & Weber, J. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada Publishing.
- Kantor, J. et al. (2016). *Společné a rozdílné v uměleckých kreativních terapiích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nohavová, A. (2017). Expres ve výuce psychologie. *Kultura, umění a výchova*, 5. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=160
- Paprotny, T. (2005). Pythagoras a pythagorejci. In T. Paprotny, *Stručné dějiny antické filozofie*. Praha: Portál. Dostupné z <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4875>
- Počtová, L. (2014). *Vliv hudby na rozvoj osobnosti a využití muzikoterapeutických technik a prvků v pedagogické praxi* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova, Fakulta filozofická, katedra pedagogiky.
- Počtová, L. (2015). Muzikofiletika jako prostředek primární prevence ve školní a zájmové výchově. In R. Jedlička et al., *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada.
- Říhová, J. (2011). *Vliv hudby na člověka* (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra hudební výchovy. Dostupné z https://is.muni.cz/th/327391/pedf_b/DP_text.pdf
- Slavík, J. (1994/1995). Mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. *Výtvarná výchova*, 35(2), 19–20.
- Slavík, J., & Hajdušková, L. (2010). Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefiletiky. *Arteterapie*, 22–23, 71–82.
- Slavík, J. (2014). Artefiletika – expresivní tvorba ve službě osobnostnímu rozvoji. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Slavík, J. (2020). Přírůstek umění pro společné vzdělávání: důvody, podmínky, okolnosti. In Kružíková et al. *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 24(4), 259–276.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál.
- Valenta, J. (2000) *Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha: Agentura Strom a AISIS.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Praha: AISIS. Dostupné z http://www.aisis.cz/archiv/publikace/osv_a_jeji_cesty_k_zakovi.pdf
- Valenta, J. (2015). Osobnostní a sociální výchova jako obor „semi-expresivní“. In I. Stuchlíková, T. Janík et al., *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy* (s. 405–412). Brno: Masarykova univerzita.
- Weber, J. (2009). *Muzikoterapie, hudební výchova a dospívání. K problematice iniciace zájmu dospívajících o hudební výchovu* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická, Katedra hudební výchovy.
- Zeileiová, J. (2007). *Muzikoterapie*. Praha: Portál.

2 Výzkum vlivů muzikoterapie na děti s poruchou autistického spektra v zahraničí

LU Yue

2.1 Výzkum muzikoterapeutických aktivit ve speciálních školách v Číně

V Číně hraje hudební výchova ve speciální pedagogice svou osobitou roli. Na základě nedávného výzkumu nepřináší hudební výchova ve speciálních školách, tj. práce s dětmi na pomezí muzikoterapie a hudební výchovy, pouze určité zlepšení, ale nese s sebou také problémy. V provinciích Chu-nan a Če-ťiang zjistili badatelé následující problémy: učitelé hudby mají nedostatečné vzdělání v oboru speciální pedagogiky; pro hudební aktivity je málo prostoru; žáci by chtěli trávit více času výukou hudby (Li, 2006); speciální pedagogika trpí nedostatkem financí; ve speciální pedagogice pracují méně profesionální učitelé; výuka nepřináší očekávané výsledky (Cheng, 2008). Co se týče muzikoterapie, což je jiný aspekt intervence u dětí se speciálními potřebami, problémem je stále nedostatek zdrojů a vlivných teoretických výstupů (Du, 2011).

Na základě předchozího šetření v osmi speciálních školách se 16 učiteli hudby v Číně vyšlo najevo, že hudební výchově jsou věnovány průměrně dvě hodiny týdně (tabulka č. 2). Místo používání improvizací a kompozičních metod, která je populární v Evropě, respondenti uplatňují při hudebních aktivitách hlavně Orffovu metodu a receptivní metody. Při hudebních aktivitách jsou používány jak hudební nástroje, tak audio nahrávky. Dále mají učitelé výhodu dostatečné pracovní zkušenosti, ale nedostatečnou schopnost provádět výzkum (tabulka č. 3). Tito učitelé udávají, že dvě nejoblíbenější zkušenosti jejich žáků při hudebních aktivitách jsou zábava a poslech a nejdůležitější účinek hudebních aktivit spočívá ve zlepšení emočního stavu (tabulka č. 4).

Tabulka č. 2 – Počet hodin hudebních aktivit týdně

Celkem	N	16
	Průměr	2
	Medián	2
	Minimum	1
	Maximum	5

Tabulka č. 3 – Zdroje pro hudební aktivity

		Frekvence	Procentuální zastoupení
Místo pro hudební aktivity	Běžná třída	13	81,3
	Hudební učebna	3	18,8
	Terapeutická místnost	0	0
	Herna	0	0
Materiál a vybavení	Učebnice	3	18,8
	Noty	4	25,0
	CD	11	68,8
	Digitální vybavení	11	68,8
	Nástroj	14	87,5
	Hlas	0	0
	Inspirace	0	0
Metody hudební výchovy a terapie	Orff	10	62,5
	Dalcroze	0	0
	Improvizace	5	31,3
	Kompozice	0	0
	Poslech	11	68,8
	Rekreace	2	12,5
	Jiné	1	6,3
Výhody	Dostatek učebních materiálů	8	50,0
	Spolupráce s profesionály	5	31,3
	Porozumění teorii	3	18,8
	Dostatek pracovních zkušeností	10	62,5
	Schopnost provádět výzkum	2	12,5
	Pomoc kolegů	1	6,3
Celkem		16	100,0

Tabulka č. 4 – Účinky hudebních aktivit

		Frekvence	Procentuální zastoupení
Oblíbená zkušenost dětí se speciálními potřebami	Improvizace	4	25,0
	Kompozice	0	0
	Poslech	9	56,3
	Rekreace	13	81,3
	Hudební hra	2	12,5
Účinky	Kognitivní	7	43,8
	Fyzické	1	6,3
	Chování	5	31,3
	Emoce	16	100,0
	Interpersonální	7	43,8
	Hudební dovednosti	8	50,0
	Artikulace	1	6,3

Tyto výsledky a další rozhovory ukazují, že hlavním problémem v dotazovaných čínských institucích je nedostatek profesionálních muzikoterapeutů (Lu, 2014). Z osmi speciálních škol působí muzikoterapeuti pouze ve dvou, přičemž se celkem jedná o tři muzikoterapeuty. Dalších šest organizací nevykonává žádné muzikoterapeutické aktivity. Ačkoli provozují mnoho hudebněvzdělávacích aktivit, dokumentujeme zde očividný nedostatek profesionálů. Pouze 3 z 16 respondentů uvedli jako své hlavní vzdělání hudební výchovu. Největší část respondentů měla vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky. Tito pedagogové nemají žádné vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Obvykle se o speciální pedagogice dozvěděli více až v průběhu práce (Li, 2006). Dále bylo v Číně zastoupení respondentů s titulem bakalář a vyšším 62,5 %. Tito učitelé hudby jsou v Číně zvyklí aplikovat Orffovu metodu a poslechovou metodu. Co se týče improvizace a kompozice, je zapotřebí pokročilých odborných dovedností, jejichž zvládnutí je pro čínské pedagogy nesnadné.

Za druhé, vzhledem k diverzitě dětí ve speciálních ústavech si respondenti v Číně uvědomují nedostatek hudebního materiálu. Je pro ně těžké najít vhodné materiály pro různé děti se speciálními potřebami. V provincii Če-ťiang zjistila autorka podobnou situaci, kdy pedagogové měli rovněž omezené možnosti s ohledem na vhodné materiály (Cheng, 2018).

Závěrem je třeba konstatovat, že role muzikoterapie není jasně vymezena. Absence muzikoterapeutů v čínských speciálních ústavech byla již zmíněna výše. Respondenti zdůrazňovali, že muzikoterapie by měla být pravidelnou součástí speciální pedagogiky. Role hudby při zlepšování stavu dětí se speciálními potřebami by měla začít být široce uznávána (Cheng, 2008).

2.2 Skupinová muzikoterapeutická praxe u dětí s PAS

Tento akční výzkum započal zkoumáním vývojových potřeb dětí ve skupině. Tímto způsobem se stanovují cíle skupinové muzikoterapie. V průběhu plánování sezení byly dlouhodobé cíle rozloženy na stupně očekávání často na základě pozorovatelných kvantifikovatelných kritérií, konkrétně byly formulovány krátkodobé dílčí cíle v rámci hudebních aktivit. Dále byly rámcově nastíněny faktory výběru a adaptace materiálů pro muzikoterapii. Zahrnovaly hudební hry s hlasem, nástroji, pohybem a poslechem. Tyto skupinové terapeutické skupiny se konaly dvakrát týdně po dobu šesti týdnů. Reflexe zahrnovala objektivní evaluaci a subjektivní evaluaci; obě probíhaly před každým sezením i po něm. Následný plán sezení byl pak podle těchto reflexí pozměňován.

Zkoumaná skupina se skládala ze tří chlapců a tří dívek ve věku 7,5 až 9,5 let, kteří navštěvují stejnou speciální školu v jedné čtvrti města Čcheng-tu. Většina žáků v této škole má stejnou diagnózu, tj. poruchu autistického spektra (dále PAS). Tři děti v této skupině chodí do skupin jedna a dvě v prvním ročníku. Další dvě děti chodí do skupin jedna a dvě ve druhém ročníku. Tyto děti byly doporučeny učitelkou hudební výchovy a třídní učitelkou, protože vývojově fungují na vyšší úrovni. Navíc má většina těchto dětí zjevný zájem o hudební aktivity. Jakožto děti s PAS mají signifikantní deficit v navazování vztahů.

2.2.1 Plánování individuálních cílů

Pro účely stanovení cílů pro skupinu je důležité udělat si přehled všech individuálních vzdělávacích plánů dětí a vytvořit pro všechny členy skupiny vývojovou mřížku. Dále je důležité tyto informace revidovat a provést jejich evaluaci s týmem terapeutů/pedagogů, se kterými terapeut spolupracuje. Tito lidé pomáhají stanovit úroveň fungování každého dítěte ve skupině a poskytují základ pro výběr účastníků a plánování muzikoterapeutických sezení.

Vytváření vývojové mřížky

Prostřednictvím revize IVP dětí a rozhovorů s třídními učiteli byla vytvořena vývojová mřížka (tabulka č. 5), která představuje vývojové potřeby této skupiny.

Tabulka č. 5 – Vývojové potřeby dětí

Jméno dítěte	Kognitivní cíle	Komunikační cíle	Sociální cíle	Motorické cíle
Long	1. Sekvenční schopnost 2. Vybavit si a seřadit události v minulosti 3. Chápat pravidla 4. Logické myšlení	1. Používat dlouhé věty	1. Zvýšit pozornost 2. Aktivně se účastnit 3. Udržovat oční kontakt 4. Interakce s vrstevníky 5. Společný zájem	1. Ovládání těla 2. Vystřihovat složité tvary 3. Rychlá reakce 4. Koordinace

Yu	1. Logické myšlení 2. Řešení problémů	1. Používat jazyk k plánování a popisu 2. Reagovat nahodile	1. Zvýšit pozornost 2. Interakce s vrstevníky	1. Rychlá reakce 2. Vystříhovat složité tvary
Heng	1. Chápat pravidla 2. Kategorizovat 3. Číst	1. Reagovat na témata 2. Používat jazyk k aktivnímu vyjadřování 3. Reagovat na otázky 4. Plánovat a popisovat	1. Zvýšit pozornost 2. Aktivně se účastnit 3. Interakce s vrstevníky 4. Udržovat oční kontakt 5. Společný zájem	1. Psát slova 2. Vystříhovat složité tvary 3. Rychlá reakce
Chen	1. Chápat pravidla 2. Číst 3. Řešení problémů	1. Reagovat na témata 2. Používat jazyk k aktivnímu vyjadřování	1. Aktivně se účastnit 2. Interakce s vrstevníky 3. Společný zájem	1. Rychlá reakce
Min	1. Číst 2. Chápat pravidla	1. Používat dlouhé věty 2. Cvičit kauzalitu 3. Reagovat na otázky	1. Interakce s vrstevníky	1. Psát slova 2. Cvičit běhání a skákání 3. Reagovat na pokyny

2.2.2 Evaluace skupinových priorit a stanovení skupinových cílů

Tato vývojová tabulka ukazuje různé úrovně dosahování cílů, které se očekávají u různých dětí v této skupině. Skupinové priority byly vyhodnoceny pomocí revize cílů tak, aby mohly být stanoveny cíle, kterých lze nejlépe dosáhnout pomocí skupinové muzikoterapie. Zvláště v případě skupiny autistických dětí byly předchozí cíle zaměřeny na komunikaci a socializaci.

V reakci na otázku, které cíle lze nejlépe uchopit prostřednictvím muzikoterapie, byl formulován tento závěr:

Zapojení do sociálního kontaktu: Při skupinovém muzikoterapeutickém sezení jsou dvěma nezbytnými složkami stálá interakce a oční kontakt. Vhodné hudební aktivity by mohly podpořit zapojení. Společný zájem a zapojení do sociálního kontaktu by mohly být ve skupině podpořeny pomocí imitace, spolupráce, sdílení.

Vyjadřování: Jakýkoli aspekt jazykového vyjadřování lze řešit v průběhu rozhovoru s dítětem, přičemž terapeut poskytuje model vhodné úrovně jazyka. Pomocí písní a her terapeut motivuje děti k tomu, aby odpovídaly na otázky, reagovaly na témata a tak dále.

Kognice: Pomocí písní, hlasových a instrumentálních aktivit lze uchopit veškeré kognitivní cíle a rovněž funkčními způsoby přispět k aktivaci kognitivních procesů, např. výběrem nástroje, počítáním, použitím obrázků s jednoduchými slovy ke čtení textu nebo rozhodováním o hudebních aktivitách.

Motorika: Při veškerém pohybu, aktivitách s nástroji a interaktivních písních lze cvičit jemnou i hrubou motoriku. Pomocí signálů daných textem písně a rytmem děti mění svůj pohyb. Reakce na pokyny při takových aktivitách může být přirozená.

Rozhodování o skupinových cílech

Skupinové muzikoterapeutické cíle byly tedy stanoveny pro tuto skupinu následovně:

- ■ **Sociální cíle** zahrnují:
 - účast na aktivitách,
 - prodloužení interakcí,
 - udržování očního kontaktu,
 - vyjadřování zájmu o druhé,
 - sdílení ve skupině, střídání při vyjadřování.
- ■ **Komunikační cíle** jsou tyto:
 - opakovat slova,
 - odpovídat na otázky,
 - popisovat příběhy a pocity,
 - soustředění na jedno téma při vyjadřování.
- ■ **Kognitivní cíle** jsou tyto:
 - chápat pravidla, texty písní a příběhy,
 - vybavit si a seřadit události v minulosti,
 - pamatovat si jména, texty,
 - kategorizovat barvy, nástroje,
 - chápat pokyny a řídit se jimi.
- ■ **Motorické cíle** jsou:
 - rychlá reakce,
 - koordinace,
 - reakce na pokyny,
 - nácvik běhání a skákání,
 - hraní na nástroje.

Děti v této skupině se nacházely na dvou úrovních fungování. Long a Heng mají velké potíže s pozorováním ostatních a se střídáním. Největší výhodou této skupiny je, že děti fungující na vyšší úrovni mohou sloužit jako příklad; skupina též nabízí dětem hodně příležitostí učit se chovat jako člen skupiny.

Cíle

Pro účely skupinových muzikoterapeutických sezení dává smysl formulovat krátkodobé cíle (Goodman, 2007, s. 136). Dlouhodobé cíle byly rozděleny na dílčí cíle, které probíhají na dvou úrovních: 1. hudební zážitek podporuje změnu v chování nesouvisejícím s hudbou; 2. změny v hudebním chování dítěte jsou vnitřně propojeny s vývojovým přínosem.

Po provedení revize cílů bylo třeba se připravit na to, se kterými hudebními zájmy/aktivitami bude skupina při sezení pracovat. Vybrány byly písně „Uvítací píseň“ a „Představuji se“ pro zpívání, píseň „Želvička“ pro pohyb a Brahmsova „Ukolébavka“ pro poslech a tělesný kontakt. Melodie a slova „Uvítací písně“ a „Představuji se“ jsou snadné na zpívání i výslovnost. Tyto dvě písničky jsou zaměřeny na komunikaci a poznávání se ve skupině a pomáhají budovat vztahy. Motorika a kognice jsou spojeny s pohybem při písni „Želvička“. Při poslechu „Ukolébavky“ se každé dítě setká s tělesným kontaktem. Využití písní je tak propojeno se sociálními cíli a s interaktivním chováním ve veškeré aktivitě.

Podle potřeby byla očekávání u každého dítěte, kterého se cíl týká, přizpůsobována. V této skupině existují u dětí rozdílné úrovně interakce s vrstevníky a komunikace. Terapeut musí při práci se skupinou brát tyto úrovně v úvahu.

2.2.3 Výběr hudebního materiálu

Po stanovení cílů a dílčích cílů následuje výběr hudebních materiálů. Při muzikoterapii je použití hudby jediným terapeutickým nástrojem, který má terapeut k dispozici. Goodman (2007, s. 150) uvádí dva základní principy, jak prezentovat hudební zážitek skupině dětí: 1. terapeut musí prezentovat hudbu, kterou děti fyziologicky zpracují; 2. terapeut musí prezentovat hudbu, kterou lze adaptovat v okamžiku prožitku tak, aby odpovídala vývojovým potřebám dětí ve skupině. Podle těchto dvou principů proběhl výběr hudby pro skupinovou muzikoterapii také v tomto výzkumu.

Písně pro zpěvní aktivity

Každá píseň, která byla vybrána, byla hodnocena co do hudební struktury, textového obsahu a adaptability. Tyto aspekty byly nejdůležitější pro dosažení vývojových cílů u dětí v této skupině.

Zahajovací a závěrečné písně

„Uvítací píseň“

Hudební struktura: tato píseň má rozsah tónů od c¹ po g¹. Největší interval v melodii je velká tercie. To samozřejmě odpovídalo hlasovému rozsahu všech dětí ve skupině.

Slova písně: „Jak se máš, jak se máš, já jsem xxx (jméno).“ Tato píseň je vhodná na začátek, protože vyjadřuje vlídné přivítání a vytváří most mezi členy skupiny. Slova „jak se máš“ se opakují dvakrát, aby se tato fráze více upevnila. U této písně je pro děti těžké rozlišit první osobu „já“ a druhou osobu „ty“.

Varianty využití písně: Když se děti ve skupině všechny vzájemně znají, slova této písně se dají snadno změnit na „Kdo jsi ty, kdo jsi ty, já jsem xxx“ pro zesílení interakce.

„Píseň na rozloučenou“

Hudební struktura: Tato píseň má stejnou melodii jako „Uvítací píseň“. Děti ji mohou snadno měnit.

Slova písně: „Na shledanou, na shledanou, na shledanou, paní Lee.“ (jméno se bude měnit podle jména každého člena skupiny). Tato píseň na závěr dětem pomáhá procvičit interakci se skupinou a správné použití jazyka při loučení.

Varianty využití písně: Když si některé dítě nemůže vzpomenout na něčí jméno, může zpívat „na shledanou všichni“.

Písně s aktivitou

„Hlava, ramena, kolena, palce“

Hudební struktura: Melodie této písně má dvě paralelní fráze. Rozsah této písně je od c¹ po a¹. Největší interval v melodii této písně je velká tercie.

Slova písně: „Hlava, ramena, kolena, palce, kolena, palce, kolena, palce. Hlava, ramena, kolena, palce, oči, uši, pusa, nos.“ Tato píseň může dětem pomáhat poznat různé části těla. Děti opakují pohyb a slova podle terapeuta a mají ukazovat na správnou část svého těla oběma rukama. Tato aktivita by měla cvičit paměť dětí a posílit jejich pozornost společně s nácvikem jemné a hrubé motoriky.

Varianty využití písně: Když děti tuto aktivitu znají, dá se tempo písničky zvýšit tak, aby odpovídalo různým úrovním funkčních reakcí ve skupině.

„Chodíme dokola“

Hudební struktura: Melodie této písně má dvě paralelní fráze. Rozsah této písně je od a po g¹. Největší interval v melodii této písně je zmenšená kvarta.

Slova písně: „Chodíme dokola, chodíme dokola, chodíme, chodíme, chodíme, kdo první zastaví, dřepne/otočí se.“ Slova této písně umožňují dětem opakovat a zapamatovat si hodně pohybových pokynů. Děti se učí tyto pokyny propojit se svým pohybem. Slova vedou děti ke změně pohybu a píseň se dá využít i k soutěži. Děti by nejdříve měly každý pokyn pochopit, pak mohou ovládat své tělo prostřednictvím rychlé reakce.

Varianty využití písně: Text se dá rozšířit o nové prvky, jako běhání, skákání, vpravo v bok a zvednutí ruky a další prvky.

„Zvoneček“

Hudební struktura: Tato píseň má 8 dvoučtvrtřvých taktů. V melodii se opakují malé a velké tercie. Rozsah této písně je od c¹ po g¹.

Slova písně: „Jeden zvoneček zní bim-bam bim-bam, bim-bam bim-bam, bim-bam bim-bam, zní bim-bam.“ „Bim-bam“ zní v čínštině (ding-dang) onomatopoicky jako zvonění. Děti vyslovují opakovaně onomatopoická slova a u toho hrají na zvonečky. Učí se sladit rytmus ve skupině. Zvonění na zvonek zároveň rozvíjí jejich hrubou motoriku.

Varianty využití písně: K podpoření zájmu a rozšíření onomatopoické slovní zásoby lze nástroj zaměnit za jiný, například buben, u kterého se zpívá onomatopoické „bum“. Je vhodné s dětmi procvičovat různé motorické dovednosti s novými nástroji.

Písně, které vyprávějí příběh

„Želvička“

Hudební struktura: Melodie této písně má dvě paralelní fráze. Píseň má 8 dvoučtvrtřvých taktů. Rozsah této písně je od d¹ po a¹. Největší interval v melodii je velká tercie.

Slova písně: Píseň vypráví příběh o tom, jak želvička šplhá na kopec a má s sebou oblíbený chléb a sladkosti. Má radost, že jde ven. Text písně obsahuje také dvě onomatopoická slova

„hey“ a „yo“. Tato slova vyjadřují, že želvička se velmi snaží zdolat kopec a povzbuzuje sama sebe slovy „hey“ a „yo“. Děti jsou písni stimulovány, aby vytvořily situaci popsanou slovy písně. Při zpívání děti podle vzoru terapeutky lezou po podlaze a překonávají nějaké překážky. Slova „hey“ a „yo“ je inspirují k tomu, aby cvičily koordinaci rukou a nohou.

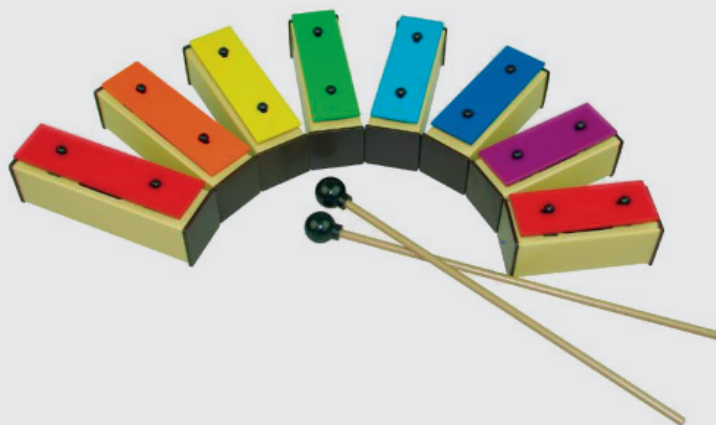
Varianty využití písně: Autorka vyrobila kartičky s ilustracemi k příběhu želvičky. Želvička měla nejraději chleba a bonbóny. Děti ve skupině tak obdržely mnoho barevných kartiček s obrázky různých potravin, ovoce apod. Děti si mohly vytvořit vlastní příběh, který pak zpívaly na základě vybraných kartiček. Poznávaly tak a říkaly slova ve vztahu k více druhům barev a jídel.

Nástroje

Účelem používání nástrojů ve skupinové muzikoterapii je mimo jiné rozvíjet jemnou i hrubou motoriku dětí, spolupráci s ostatními, reakci na hudbu ostatních, sebevyjádření a poznávání barev, rytmu, výšky tónů, kategorií. Při výběru tří níže uvedených nástrojů byly hodnoceny aktivity s nástroji co do hudební struktury, vhodnosti z hlediska vývoje a adaptability.

Osmitónová diatonická rezonanční zvonkohra

Osmitónová diatonická rezonanční zvonkohra (obrázek č. 1) plní různé úkoly a poskytuje melodické i harmonické akcenty.



Obrázek č. 1 Osmitónová diatonická rezonanční zvonkohra

Hudební struktura: Tento nástroj byl zvolen pro improvizaci. Děti hrají noty podle příkladu terapeuta a vytvářejí vlastní skladbu.

Vývojová vhodnost: Barva tónu, dynamika a různá výška tónů stimulují sluch dětí. Hra na osmitónovou diatonickou zvonkohru slouží k rozvíjení jemné motoriky dětí, vzájemné interakce ve skupině a poznávání barev a výšky tónů. Aktivita má dvě části. Dítě má poznat tři tóny, C, D a E, a zahrát je paličkou. Tyto tři tóny mají různou výšku a různou barvu na zvonkohře. Děti se učí slova „červený“, „fialový“ a „modrý“ a zpívají každý tón podle toho, jak je terapeut hraje. Druhá část aktivity spočívá v hraní těchto tří tónů nápodobou podle terapeutky. Děti se mají koncentrovat na pozorování, jak je terapeutka hraje, a napodobovat stejné pořadí a rytmus.

Varianty techniky: Měnilo se rozložení tónů na zvonkohře. Na začátku terapie si terapeutka mohla vybrat dva nebo tři tóny. Pro děti bylo snadnější si je zapamatovat a zahrát. Terapeutka také mohla následně přidávat další tóny podle potřeb dětí s PAS s vyšší úrovní fungování.

Perkuse

Pro skupinovou muzikoterapii byly zvoleny dva druhy perkusí: rolničky (obrázek č. 2) a lízátkový bubínek (obrázek č. 3).



Obrázek č. 2 Rolničky

Hudební struktura: Tyto dva nástroje byly použity u písně „Zvoneček“. Již bylo uvedeno, že tato píseň má osm dvoučtvrtových taktů. Děti hrají v místech, která jsou určena textem.

Vývojová vhodnost: Tyto dva nástroje mají různé barvy tónů a tvary. Lízátkový bubínek má hluboký tón. Rolničky znějí nahlas a jasně. Tím, že si děti vybírají, na který nástroj chtějí hrát, mají motivaci aktivně se zapojit. Hrou na tyto dva nástroje se cvičí jak jemná, tak hrubá motorika. Děti hrají před ostatními členy skupiny. Spolupracují při hře na nástroje a zároveň také zpívají píseň.



Obrázek č. 3 Lízátkový bubínek

Prizpůsobení techniky: Když některé dítě nedokáže udržet rychlý rytmus písně, může buď zpomalit ve hře nebo hrát bez zpívání.

Pohybové aktivity

Pohybové aktivity uvedené níže jsou používány na těchto úrovních: 1. poslech při tělesném pohybu na hudbu (senzorické vjemy); 2. pozorování při fyzické manipulaci s vizuální pomůckou; 3. hrubá motorika – start a stop; 4. prstové hry; 5. jednotlivé pokyny; 6. více pokynů.

„Ukolébavka“

Děti se při poslechu hudby uvolnily a zlepšila se jim nálada. Terapeut může jemně masírovat děti a může tak docházet k rozvíjení smyslového vnímání dětí.

„Hlava, ramena, kolena, palce“

Procvičuje se hrubá a jemná motorika dětí, které u této písně pohybují pažemi a rukama. Děti se musely soustředit na poslech slov a rytmu a ukazovat na správné části svého těla. Změny tempa pomáhaly dětem zvýšit reakci.

„Želvička“

Děti lezly po zemi a poslouchaly slova a rytmus, což pomáhalo rozvíjet koordinaci horních a dolních končetin. Melodie a slova podporují děti v tom, aby si užívaly pohyb. Děti se napodobovaly navzájem a lezly v určitém pořadí. Do tohoto pohybu se zapojovaly s chutí.

„Chodíme dokola“

Tato aktivita umožňuje dětem zopakovat si a zapamatovat si mnoho pohybových pokynů. Děti se naučily tyto pokyny propojit se svým pohybem. Terapeutka měnila slova tak, aby dětem postupně pomáhala měnit pohyb, a nabízela jim, že mohou v této aktivitě soutěžit. Děti se naučily pochopit každý z pokynů a pak ovládat své tělo a rychle reagovat.

„Zvoneček“

Děti si při této aktivitě procvičovaly různé motorické dovednosti s různými nástroji. Musely sladit rytmus se skupinou při poslechu hudby. Pohyb spočívající ve zvonění rolničkami nebo tlučení na bubínek rozvíjí jejich hrubou motoriku.

2.2.4 Metody

Poté, co byly zvoleny cíle, dílčí cíle a materiály pro skupinová sezení, byla dále zvažována metodika konkrétních kroků ke zprostředkování hudebních aktivit dětem. Mezi faktory, které jsme brali v úvahu, patřily: použitý prostor, fyzické uspořádání skupiny, úroveň muzikoterapeutických aktivit, muzikoterapeutické strategie, začleňování podpůrného a odborného personálu a muzikoterapeutický formát.

Prostor používaný pro muzikoterapii

Místnost pro skupinovou muzikoterapii se nacházela ve speciální škole. Byla to hudebna vybavená klavírem, velkým množstvím perkusí a jiných nástrojů jako například xylofon a zvonkohra. Místnost byla poměrně velká, a proto byla vhodná pro práci s hlasem, nástroji, pohybem i pro poslech.

Fyzické uspořádání skupiny

Terapeutka a děti většinou seděly v kroužku, což podporuje vzájemný oční kontakt. Protože na polici na jedné straně místnosti bylo hodně nástrojů, rozhodli jsme se sedět trochu dál od ní, aby se děti mohly soustředit na své prožívání. Na začátku série terapeutických sezení si skupina sedla na zem na podložku. Po prvním setkání proběhla změna, skupina začala sedět na židlích, protože jedno dítě ve skupině si nemohlo pomoci, aby si nelehalo na zem. Využití židle jasně ukazuje dětem, že mají sedět.

Muzikoterapeutické strategie

Na základě zvoleného skupinového cíle lze shrnout metody používané při terapeutických sezeních následujícím způsobem:

- **Přehledná a jasná forma:** Muzikoterapeutické sezení probíhá ve formě, jejíž smysl odpovídá účelu, preferencím a úrovni fungování skupiny. Zvláště pro tuto skupinu autistických dětí je důležité, aby se jim dostalo přehledné struktury a aby se seznámily s materiály a aktivitami. Základní formát sezení určený pro tuto skupinu obsahoval zahájení, zakončení a různé možnosti aktivit s nástroji, hlasem a pohybem.
- **Podněty:** Děti ve skupině při každé aktivitě potřebovaly pobízet. V terapii se využívalo očního kontaktu, znakového jazyka a jednoduchých slov, aby byly děti stimulovány k činnosti. Tyto podněty postupně ustupovaly s tím, jak děti zvládaly aktivity lépe.
- **Příklad:** Role příkladu byla důležitá, jelikož měla dětem ukázat, co se od nich očekává, a probudit nadšení z toho, co budou dělat prostřednictvím hudby. Zvláště během prvního představení aktivity terapeutka několikrát demonstrovala, co bude probíhat, pomocí nástroje, hlasu nebo pohybu. Někdy terapeutka dávala příklad pomocí interakce s asistentem.
- **Verbální postupy:** Jak již bylo řečeno, neverbální komunikace byla pro zapojení dětí s PAS do terapie lepší. Ale samozřejmě bylo zapotřebí následných aktivit, aby děti zvládly poskytnout zpětnou vazbu. Děti by měly být povzbuzovány k vyjadřování svých pocitů a preferencí jednoduchým způsobem. Tento druh sebehodnocení pomáhal dětem získat pocit kontroly – ovlivňovaly to, čeho chtěly během sezení dosáhnout.
- **Opakování materiálu:** Díky opakování materiálu se děti cítily pohodlně a mohly předvídat, co přijde dál. To jim pomáhalo v aktivní účasti na aktivitách. Opakování materiálu by ovšem určitě nemělo být využíváno jako mechanické učení.
- **Prezentace materiálů podle různých úrovní očekávání:** úrovně muzikoterapeutické aktivity odpovídaly různým úrovním fungování dětí ve skupině. Materiály musely být vždy prezentovány s ohledem na různou úroveň očekávání a byl kladen důraz na různé potřeby dětí.

Začlenění podpůrného a odborného personálu

Terapeutka spolupracovala s týmem, který se celou dobu skládal z pracovníka výzkumu, asistenta, třídního učitele a rodičů. Důležitý byl cíl zapojení těchto osob do muzikoterapeutických se-

zení. Mohli při muzikoterapeutickém sezení plnit různé role, například posloužili při představení hudebních úkolů, pozorovali a poskytovali evaluaci s cílem sezení zlepšit, pomáhali dětem dle potřeby atd. V tomto případě, když se jedno dítě na začátku sezení velmi bálo být s cizími lidmi, byla jeho matka požádána, aby ho doprovázela ještě na dalších dvou sezeních.

Tabulka č. 6 ukazuje příklad plánu sezení s popisem, co se dělo během něj a co vyžadovalo pružnost a změny v metodice ze strany terapeuta.

Tabulka č. 6 – Příklad plánu sezení s popisem průběhu

Datum: 9. 12. 2016			
Cíle	1. Sociální cíle: účast na aktivitách; prodloužení délky interakcí; udržování očního kontaktu; společný zájem; dělení a střídání se.		
	2. Komunikační cíle: opakovat slova; odpovídat na otázky; popisovat příběhy a pocity; soustředit sdělení na jedno téma.		
	3. Kognitivní cíle: pochopit pravidla, slova písně, příběhy; vybavit si a seřadit události v minulosti; pamatovat si jména, texty; kategorizovat barvy, nástroje; pochopit pokyny a řídit se jimi.		
	4. Motorické cíle: rychlá reakce; koordinace; reakce na pokyny; procvičení běhání a skákání; procvičení hry na nástroje.		
Formát	Cíle	Pomůcky	Metody
Zahájení	Vzít si míček od terapeutky.	Uvítací píseň, malý míček	1. Terapeutka a skupina sedí v kruhu. Terapeutka 2 × až 3 × zazpívá „Uvítací píseň“. 2. Terapeutka při zpěvu předá míček dítěti, které sedí vedle ní. 3. Když si dítě převezme míček od terapeutky, mělo by zazpívat „Uvítací píseň“. 4. Terapeutka povzbuzuje děti, aby předávaly míček dalšímu dítěti, protože písničku už znají.
	Předat míček dalšímu dítěti.		
	Zazpívat uvítací píseň se správným textem.		
	Udržovat při zpěvu oční kontakt.		
	Sledovat interakci mezi terapeutkou a jiným dítětem 2 × až 3 ×.		
Změna	Nácvik výslovnosti „poslouchat“, „zpívat“ a „hýbat se“.	Obrázkové karty	1. Terapeutka ukáže dětem tři karty, na kterých jsou napsána slova „poslouchat/zpívat/hýbat se“ spolu s obrázky. 2. Terapeutka povzbuzuje děti, aby tato slova říkaly společně. 3. Terapeutka vyzve děti, aby si postupně vybraly kartičku a řekly, kterou činnost chtějí dělat jako první. 4. Terapeutka dětem sdělí, co si jako skupina vybraly.
	Odpovědět na otázku terapeutky větou „Chci poslouchat/zpívat/hýbat se“ a projevit ochotu.		
Hlas	Sledovat karty s obrázky a říkat slova napsaná na obrázku.	Želvička, obrázkové karty	1. Terapeutka postupně ukazuje obrázkové karty podle textu písně a 2 × nebo 3 × ji přezpívá. 2. Terapeutka vyzve děti, aby se k ní přidaly ve zpěvu, a pomáhá jim obrázkovými kartami. 3. Terapeutka ukazuje jiné obrázkové karty a pobídne děti, aby vyjádřily své preference výběrem karet. 4. Terapeutka pobídne každé dítě, aby do písničky přidalo nová slova a zazpívalo ji.
	Zpívat píseň společně podle správného textu.		
	Vybrat si postupně dva obrázky.		
	Zařadit nová dvě slova do písně a zazpívat ji.		
	Pozorovat ostatní děti, jak si vybírají, alespoň 2 × až 3 ×.		

Pohyb	Držet se za ruce s ostatními.	Chodíme dokola	1. Terapeutka a děti stojí v kruhu. 2. Terapeutka vyzve děti, aby se chytily za ruce. 3. Terapeutka přezpívá píseň „Chodíme dokola“ a ukazuje, jak se hýbat podle textu. 4. V první fázi děti cvičí chození/dřep/zastavení. 5. Terapeutka přidává do textu nové pokyny jako běhat / zvednout ruce / otočit se a předvádí je. 6. Terapeutka vyzve děti, aby na pokyny reagovaly při zpěvu.
	Pozorovat pohyb ostatních a při tom poslouchat terapeutku.		
	Chodit/dřepnout/běhat/zastavit nebo zvednout ruce podle textu.		
	Změnit pohyb na běh / zvednutí rukou / otočení podle textu.		
Nástroj	Pozorovat a napodobovat hru terapeutky.	Tóny C/D/E na osmitónové diatonické zvonkohře	1. Terapeutka přehraje tóny jeden po druhém a vyzve děti, aby je zahrály stejně. 2. Terapeutka při hře zazpívá tóny na solmi-začnící slabiky do/re/mi. 3. Terapeutka vyzve děti, aby napodobily její hru a zpěv. 4. Terapeutka vyzve postupně každé dítě, aby zahrálo tóny v jakémkoli pořadí.
	Zahrát správný tón.		
	Zazpívat tón, který zahrála terapeutka.		
	Zahrát sám ostatním.		
Závěr	Poslouchat zpěv ostatních.	Píseň na rozloučenou; míček	1. Terapeutka pokračuje přezpíváním „Písně na rozloučenou“. 2. Terapeutka předá míček dalšímu dítěti a vyzve děti, aby zazpívaly „Píseň na rozloučenou“ dítěti, které drží míček. 3. Míček je postupně u každého dítěte. 4. Skupina zpívá s terapeutkou každému dítěti, které právě drží míček.
	Zazpívat se skupinou správné jméno.		
	Dívat se na toho, komu skupina zpívá.		

2.2.5 Reflexe a modifikace

Hlavním účelem evaluace byly následující body (Goodman, 2007, s. 245):

- měřit pokrok klienta,
- zjistit účinnost terapeutických strategií,
- všimnout si změn a vzorců klientovy reakce na terapii,
- modifikovat přístup k terapii dle potřeby,
- revidovat plán terapie dle potřeby.

V tomto případě se děti, které se účastnily muzikoterapie, scházely na 40 minut dvakrát týdně. Skupinová muzikoterapeutická sezení probíhala po dobu šesti týdnů. Terapeutka realizovala plánovanou sezení podle všech strategií s pomocí asistenta. Výzkumný pracovník a terapeutka sbírali údaje pomocí formuláře pro objektivní i subjektivní evaluaci, aby mohli na jejich základě modifikovat terapeutická sezení.

Objektivní evaluace

Každé dítě ve skupině dokázalo plnit cíle na různé úrovni. Objektivní evaluace probíhala po plánované aktivitě pomocí systému kódů. Při každém sezení výzkumný pracovník a asistent pozorovali průběh terapie a vyplňovali formulář pro objektivní evaluaci (tabulka č. 7).

Děti, které projevují konzistentní chování (√+ pozorováno konzistentně) během určitého období sezení, pravděpodobně potřebují náročnější cíle. Děti, které vhodně reagují na podněty (√ pozorováno při podnětu – fyzicky, verbálně, vizuálně), budou mít prospěch z přesnější analýzy toho, jaký druh podnětu potřebují a kolikrát bylo třeba dítě pobídnout, než zareagovalo, abychom mohli upravit očekávání směrem nahoru nebo dolů. Děti, které reagují nekonzistentně (√– pozorováno nekonzistentně) během určitého období sezení, budou potřebovat další pozorování kontextu, ve kterém projevují pozitivní nebo negativní reakci. A konečně, terapeut pracující s dítětem, které vůbec nereaguje na úkol (NE) během 2–3 sezení, by měl uvážit vhodnost úkolu a metody. Další položku, NA, lze přidat pro případ, kdy nebyla příležitost k pozorování.

Tabulka č. 7 – Příklad objektivní evaluace

Objektivní evaluace						
Datum: 9. 12. 2016		(č. 6)	Podpis hodnotitele:			
KÓD √+ pozorováno konzistentně √ pozorováno při pobídce (fyzické, verbální, vizuální) √− pozorováno nekonzistentně NE nebylo pozorováno NA nelze hodnotit						
Formát	Cíle	Long	Heng	Min	Chen	Yu
Zahájení	Vezme si míček od terapeutky.	√+	√+	√+	√+	√+
	Předá míček dalšímu dítěti.	√+	√+	√+	√+	√+
	Zazpívá „Uvítací píseň“ se správným textem.	√	√	√	√+	√+
	Udrží při zpěvu oční kontakt.	√	√	√	√	√+
	Sleduje interakci mezi terapeutem a jiným dítětem 2 × až 3 ×.	√−	√−	√	√	√+
Změna	Procvičuje výslovnost „poslouchat“, „zpívat“ a „hýbat se“.	√+	√+	√+	√+	√+
	Odpoví na otázku terapeuta větou „Chci poslouchat/zpívat/hýbat se“ a projeví ochotu.	√	√	√	√+	√+
Hlas	Sleduje obrázky a říká slova napsaná na obrázcích.	√	√	√	√+	√+
	Zpívá píseň společně a se správným textem.	√+	√	√+	√+	√+
	Vybere si postupně dva obrázky.	√	√+	√+	√+	√+
	Zařadí do písničky dvě nová slova a zazpívá je.	NE	NE	NE	√	√−
	Pozoruje, jak si jiné děti vybírají, alespoň 2 × nebo 3 ×	√−	NE	√	√+	√+
Pohyb	Drží se za ruce s ostatními.	√+	√+	√+	√+	√+
	Pozoruje pohyb ostatních a poslouchá terapeutku.	√	√	√+	√+	√+
	Chodí/dřepne/běhá/zastaví nebo zvedne ruce podle textu.	√	√	√+	√+	√+
	Změní pohyb na běh / zvednutí rukou / otočení podle textu.	√−	√	√	√	√+

Nástroj	Pozoruje a napodobuje hraní terapeutky.	√-	√-	√-	√	√+
	Zahraje správný tón.	√-	√-	√+	√+	√+
	Zazpívá tón, který zahrála terapeutka.	√	√-	√+	√+	√+
	Zahraje sám ostatním.	√+	√-	√+	√+	√+
Závěr	Poslouchá, jak ostatní zpívají.	√	NE	√+	√+	√+
	Zazpívá se skupinou správné jméno.	√-	√-	√	√	√
	Dívá se na toho, komu skupina zpívá.	√-	√-	√+	√+	√+

Subjektivní evaluace

Subjektivní evaluace sloužila k mnoha účelům. Dokumentovala terapeutčinu interpretaci chování, problémy, které terapeutka vnímá ve spojitosti s mírou pokroku dítěte ve skupině, dále dokumentovala potřebné modifikace sezení, problémy ve vztahu ke skupinové dynamice a realizaci propojení teorie a praxe (Goodman, 2007). V tomto případě terapeutka ke každému sezení prováděla subjektivní evaluaci, na jejímž základě bylo možné porozumět dětem a poznat, co musí terapeutka na sezení pozměnit.

PŘÍKLAD SUBJEKTIVNÍ EVALUACE TERAPEUTKY

Skupina

Při zahájení, změně činnosti a zpívání děti dobře plnily cíle. Při pohybové aktivitě se dětem zjevně dařilo lépe než při minulém sezení. Při aktivitě s nástroji jsem děti tentokrát poprosila, aby jedno po druhém vedly hraní, a já jsem hrála podle nich. Většina dětí se na tuto část dokázala velmi dobře soustředit.

Long

Stále chtěl ležet na zemi. Někdy se posadil čelem ke skupině a občas zakřičel. Musela jsem ho stále pobízet. Přes polovinu úkolů dokázal splnit podle mých pokynů. Když jsme zpívali „Uvítací píseň“ a „Píseň na rozloučenou“, nechtěl čekat, až na něho přijde řada. Při aktivitě s nástrojem byl tentokrát trpělivější a dařilo se mu lépe.

Heng

Projevoval očividně méně ochoty zapojovat se do aktivit. Ale s mojí pomocí se dokázal do části aktivit zapojit. Dnes jsem byla překvapena, jak zpíval „Hlava, ramena, kolena, palce“. Zpíval tuto píseň velmi přesně a jasně a rukou ukazoval na část těla podle textu. Při této aktivitě se mnou velmi dlouho udržel oční kontakt. Cítila jsem, že se mu tato aktivita opravdu líbila. Ukázalo mi to, že když se mu aktivita líbí, dokáže ji zvládnout velmi dobře.

Min

I když Minova třídní učitelka říká, že má vždy nestabilní emoce, při celém sezení vypadal velmi vesele. Někdy nedokázal na dlouho udržet pozornost. Dokázal zpívat velmi hlasitě, když jsem ho vybídla.

Chen

Tentokrát Chen nevadilo vstoupit do místnosti samotné. Ve skupině vypadala nepozorně a měla se mnou méně očního kontaktu. Když jsem ji aktivně pobízela, zvládla se připojit ke skupině a zapojit se do většiny aktivit.

Yu

Dařilo se jí opět dobře. Ale zdálo se, že se zapojuje méně aktivně než dříve. Musím ji nadále povzbuzovat a pobízet ji, aby zpívala společně s ostatními. Myslím, že potřebuje nové výzvy. Musím jí příště dát náročnější aktivity.

Modifikace terapeutického přístupu

Terapeutova interpretace chování, často založená na kombinaci vlastní reakce na děti a propojení teorie s praxí, vede k modifikačním sezením, které mají vliv na jednotlivé děti a na celou skupinu. Takové modifikace mohou vzniknout spontánně při sezení, když si terapeut uvědomí, že jeho přístup nefunguje vhodným způsobem, nebo může být modifikace předem promyšlena pro následná sezení. Na základě shromážděných informací z objektivní i subjektivní evaluace každého sezení výzkumný pracovník a terapeutka modifikovali terapeutický přístup pro sezení další. V tomto případě se modifikace týkaly následujících oblastí:

Fyzické prostředí

Běžně sedí terapeut s dětmi v kroužku, což podporuje vzájemnou komunikaci. Při sezení jsme zjistili, že někdy terapeutka odchází ze svého místa, aby pomohla dítěti s nějakou činností. Pro ostatní děti je potom obtížné dívat se terapeutce do očí. Udělali jsme proto změnu: asistenti pomáhali dítěti s činností, zatímco terapeutka mu pomáhala jen očima a slovně.

Při prvním sezení seděla skupina na podložce na zemi, aby se děti cítily uvolněně a pohodlně. Zjistili jsme, že pro dvě děti ve skupině bylo těžké ovládat pozici těla. Chtěly se otáčet na druhou stranu nebo si lehnout na podložku. Pak jsme zaměnili podložky za židle, které daly dětem jasnou pozici, v níž mají sedět.

Změna strategií

U autistických dětí je vždy lepší ukazovat obrázky než používat verbální prezentaci, protože mají lepší vizuální vnímání. Například během prvních dvou sezení terapeutka vždy předzpívávala píseň o želvičce a lezla společně s dětmi. Ale při třetím sezení stále dělalo dětem potíže píseň o želvičce zazpívat. Potom jsme změnili způsob prezentace a ukazovali jsme dětem obrázky se slovy písně. Terapeutka celou píseň rozložila do tří obrázků s jednoduchými slovy podle textu písně. První obrázek zachycuje želvičku, která leze na kopec. Druhý a třetí obrázek ukazují jídlo, o kterém se v textu zpívá. S těmito třemi obrázky děti získaly jasnou představu o písni a dobře porozuměly textu. Na druhou stranu se ukázalo, že tento způsob podpořil paměť dětí při dalším sezení. Dále jsme dětem při této aktivitě dali více možností volby. Mohly do písničky přidat nějaké nové komponenty, které se jim líbily, výběrem nových obrázků. Takto se rozvíjela kognice a pozitivní postoj dětí.

Úroveň aktivity

Úrovně aktivity musí být plánovány vzhledem k různým úrovním fungování dětí v této skupině. Naplánovali jsme poslech „Ukolébavky“, aby se děti mohly na začátku uvolnit. Při druhém

sezení jsme děti vyzvali, aby samy sebe při poslechu „Ukolébavky“ s pomocí barevných pomůcek jemně masírovaly. Dětem se tyto pomůcky jednak moc líbily a také postupně přijaly masáž od terapeutky. Vztah mezi terapeutkou a dětmi se prohloubil. Nakonec terapeutka děti vyzvala, aby se masírovaly navzájem. To také pomáhá budovat vlídný vztah mezi všemi dětmi. Navíc k tomu děti zažijí přátelství se všemi ve skupině a procvičí si použití různých pomůcek.

Prezentace materiálů

Bylo již řečeno, že muzikoterapeutické materiály musí být prezentovány s ohledem na očekávání a že je třeba klást důraz na odlišné potřeby jednotlivých dětí ve skupině. Nejdříve terapeutka při aktivitě s hudebními nástroji dala každému dítěti osmitónovou diatonickou zvonkohru. Když děti dostaly zvonkohru, která byla tak barevná, nedokázaly se ovládat a řídit se pokyny terapeutky. Zkoušely prostě hrát na zvonkohru, jak se jim chtělo. Terapeutka pak dětem většinu kamenů ze zvonkohry odebrala. Každému dítěti zůstal jen jeden tón. Když poznaly barvu a výšku tohoto jednoho tónu, vyzvala terapeutka děti, aby hrály podle jejího příkladu. Pak terapeutka přidala dětem další tón a pokračovala v aktivitě. Postupně děti poznaly více tónů, hrály nápodobou a zpívaly. Nakonec se dokázaly soustředit na své hraní a sdílení a nerušilo je příliš velké množství nových materiálů.

Přirozené učení

Na začátku terapeutických sezení terapeutka požádala děti, aby se na někoho podívaly, čímž se podpoří oční kontakt s ostatními. Děti se k této situaci stavěly velmi negativně. Pak jsme se rozhodli, že terapeutka může na dítě zavolat jménem, ale že nebude přímo dítě prosit, aby s někým navázalo oční kontakt. Doufali jsme, že děti budou moci rozvíjet a budovat vztah s ostatními v přirozeném prostředí. Při sezení jsme dětem mohli nabídnout další příležitosti, kdy spolu mohly komunikovat.

Prezentovat jeden krok za druhým

Když měly děti potíže pochopit nebo provádět aktivitu, terapeutka musela aktivitu zjednodušit a uvést vždy jen jeden krok. Například při aktivitě s nástrojem s osmitónovou diatonickou zvonkohrou terapeutka nejdříve pobídne děti, aby poznaly barvy tónů. Poté terapeutka opakovane tón zahraje a ukáže, jak ho zazpívat. Děti přirozeně napodobily stejný tón, který zazněl po jeho zahrání. Nakonec procvičovaly hraní tónu společně se zpěvem.

Změna role

Aby děti dostaly během terapeutického sezení více příležitostí pro sebevyjádření, musí terapeutka stále měnit role. Ty dětem nabízejí šanci stát se vedoucím, zpívat nebo hrát pro ostatní. Například při aktivitě s nástrojem děti nehrály vždy podle terapeutky, ale jedno po druhém zahrály ostatním. Terapeutka a ostatní děti pak napodobovaly toho, kdo jim předehrával. To může být vhodný způsob, jak u dětí budovat sebejistotu.

Poskytnout možnosti

Abychom děti povzbudili k aktivnímu zapojení, zjistili jsme, že je nejlepší, když si děti samy vyberou oblíbený materiál. Při aktivitě „Zvoneček“ si děti mohly vybrat jakýkoli nástroj, například rolničky do ruky, lízátkový bubínek nebo jiné nástroje. Opravdu se jim líbí, když si mohou vybrat oblíbený nástroj, zpívat píseň a u toho hrát.

2.3 Výsledky

Data byla získána pomocí nástroje ATEC a prostřednictvím rozhovoru s terapeutkou, třídním učitelem a zákonnými zástupci dítěte. Kvantitativní data byla pak zpracována pomocí programu SPSS a u dat nasbíraných v rozhovorech byla aplikována deskriptivní analýza. Průměr všech ATEC skóre členů skupiny byl v pretestu 50,00. Průměr celkových ATEC skóre členů ve skupině byl v posttestu 48,10. Je možné usuzovat, že ve skupině díky skupinové muzikoterapii došlo ke zlepšení.

2.3.1 Výsledky experimentu u jednotlivých dětí

- Long: Celková ATEC skóre Longa v pretestu a posttestu byla v podstatě stejná. Po šesti týdnech skupinových muzikoterapií nenastalo u Longa žádné zlepšení v řeči, zhoršil se ve smyslovém/kognitivním vnímání a zdraví / fyzickém stavu / chování, ale očividně u něj nastalo zlepšení v sociabilitě.
- Yu: Celkové skóre ATEC Yu se v posttestu značně snížilo. To znamená, že u Yu nastalo po šesti týdnech skupinové muzikoterapie zlepšení. Zlepšení nastalo ve všech aspektech.
- Heng: Heng se zhoršil ve zdraví / fyzickém stavu / chování, jeho celkové skóre ATEC se zvýšilo. Stojí za zmínku, že i přes nárůst celkového skóre Heng udělal zjevné pokroky ve smyslovém a kognitivním vnímání.
- Chen: Skóre ATEC u Chena se v posttestu očividně snížilo. To znamená, že po šesti týdnech skupinové muzikoterapie došlo u Chena ke zlepšení ve všech aspektech.

2.3.2 Výsledky rozhovorů

Terapeutka, třídní učitelé a zákonní zástupci vyjádřili své názory na vývoj dětí v rozhovoru po závěrečném sezení. Výsledky rozhovorů ukázaly, že každé dítě zaznamenalo zlepšení v jiných oblastech a v různé míře. Výsledky se dají shrnout takto:

- zlepšení v postoji k zapojení do skupiny (Long, Min, Yu),
- zlepšení v ovládání emocí (Yu, Min, Chen),
- zlepšení v přijímání nových věcí (Chen, Yu, Heng),
- zlepšení v aktivním vyjadřování (Min, Yu, Heng),
- zlepšení ve schopnosti nápodoby (Long, Yu, Heng, Chen, Min),
- zlepšení v koordinaci (Long, Heng, Min, Chen).

2.4 Závěr

Tato sezení byla koncipována pro pět dětí, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra. Po provedení šetření ohledně vývojových potřeb dětí a naplňování terapeutických sezení v průběhu dvou měsíců výzkumnice provedla dvanáct skupinových muzikoterapeutických sezení během šesti týdnů.

Výsledky výzkumu koncipovaného jako single-subject byly sbírány pomocí ATEC. ATEC skóre skupiny ukazuje následující:

- skupina zaznamenala po skupinové muzikoterapii malé zlepšení,
- mezi dívkami a chlapci byl v účinku terapie výrazný rozdíl,
- mezi třídními učiteli a zákonnými zástupci byl výrazný rozdíl v hodnocení.

Výsledky každého člena skupiny v ATEC skóre ukazují, že obě dvě dívky se výrazně zlepšily a ostatní tři chlapci dosáhli zlepšení pouze v několika oblastech vývoje.

V souhrnu lze říci, že přestože došlo ke zhoršení zdraví / fyzického stavu / chování, nastalo zjevné zlepšení v oblastech řeči, smyslového/kognitivního vnímání a sociability.

Při těchto sezeních terapeutka sbírala údaje pomocí formuláře pro objektivní evaluaci a zpracovávala subjektivní evaluaci, přičemž obě sloužily k modifikaci sezení skupinové muzikoterapie. Po každém sezení výzkumný pracovník a asistent vyplňovali formulář pro objektivní evaluaci. Na základě výsledků evaluace každého sezení terapeutka modifikovala terapeutické přístupy při skupinové muzikoterapii a modifikace začlenila do dalších sezení.

S terapeutkou, třídními učiteli a zákonnými zástupci byly po závěrečném sezení provedeny rozhovory. Jejich výsledky ukazují, že každé dítě se zlepšilo jiným způsobem a v odlišné míře, nastalo například zlepšení v oblastech postoje k zapojení, ovládání emocí, přijímání nových věcí, aktivního vyjadřování, schopností napodobování a koordinace.

Výsledky ukázaly jedinečnou funkci skupinové muzikoterapie pro děti s PAS. Patří sem specifické zlepšení ve společném zájmu, komunikaci, interpersonální interakci, spolupráci a nápodobě. Kromě pokroku celé skupiny bylo u různých jednotlivců zaznamenáno zlepšení v relaxaci, sebevědomí a kognici.

Na základě zkušeností se skupinovými sezeními pro děti s poruchou autistického spektra byla formulována doporučení pro budoucí praxi, zásady plánování sezení, stanovování cílů a dílčích cílů, a dále doporučení pro formát sezení, pomůcky, vhodné metody a zásady evaluace sezení.

Literatura

- Cheng, Y. (2008). *The Investigation on the Status of Special Schools in Zhejiang Province* (Diplomová práce). Nanjing: Nanjing Arts Institute.
- Du, Q. (2011). The research progress of music therapy in China in last decade. *People's Music*, (1), 68–71.
- Goodman, K. D. (2007). *Music therapy groupwork with special needs children: the evolving process. Group psychotherapy*. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Dostupné z https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Group_psychotherapy&oldid=713757931
- Li, P. (2006). *The Investigation of Music Education in Special Schools of Hunan Province* (Diplomová práce). Hunan: Hunan Normal University.
- Lu, Y. (2014). Current Situation of the Implementation of Music Education and Therapy for Children with Special Needs in Selected Regions of Czech Republic and China. *Proceedings of the International Scientific Conference on European Pedagogy Forum 2014*, 4, 364–371. Hradec Králové: Magnanimitas.

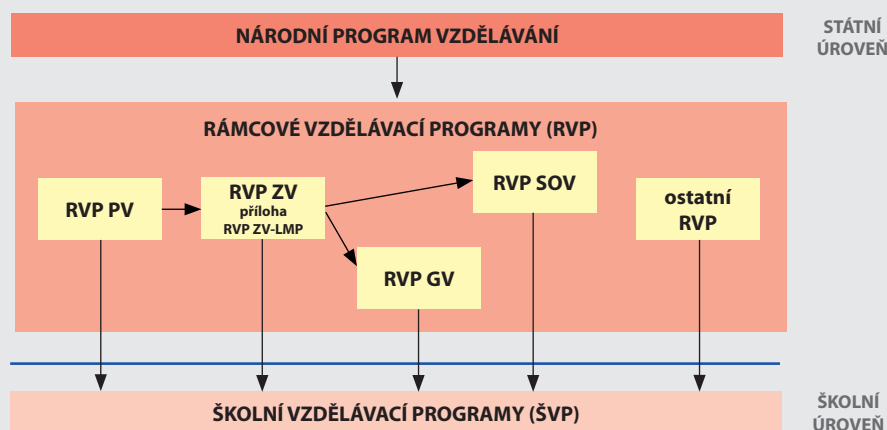
3 Dopady muzikofiletické práce na klíčové kompetence žáka

Svatava Drlíčková

Mluvíme-li o rozvoji osobnosti žáka, poznávání sebe sama, druhých i světa prostřednictvím umění, nabízí se otázka, jakým způsobem nahlížet, třídit a klasifikovat tento přínos a dopad muzikofiletických aktivit. Vzhledem k tomu, že muzikofiletika je realizována nejčastěji ve školním prostředí, můžeme využít různé klíče k popisu účinků na žáka. Je nutné, aby pedagog využívající muzikofiletiku nejen sledoval, jakým způsobem bude působit na osvojování a rozvoj kompetencí žáka, ale také jaké bude naplňovat vzdělávací cíle. Na jedince je nezbytné pohlížet jako na fungující celek, který tvoří bio-psycho-socio-spirituální jednotu. Stejně důležité je dívat se podobně uceleným pohledem i na celou výchovu a vzdělávání, které mají své jednotlivé části, ale bez jejichž provázanosti nelze dosáhnout osvojení dovedností potřebných pro život.

Nové pohledy a strategie na výchovu a vzdělávání, s ohledem na společné inkluzivní vzdělávání, zdůrazňují jako nezbytné pro život osvojování si klíčových kompetencí a jejich provázanost se vzdělávacími obsahy a také schopnost získané vědomosti a dovednosti uplatnit v praktickém životě (RVP¹³, 2017). Vzhledem k této skutečnosti budeme nahlížet na dopady muzikofiletiky

13 Rámcový vzdělávací program definuje v českém školství nejvyšší úroveň vzdělávání v souladu s Národním programem pro rozvoj vzdělávání, tzv. Bílou knihou. Výchova a vzdělávání jsou řízeny těmito dokumenty (RVP, 2016).



ve výchově a vzdělávání a třídit je prostřednictvím osvojování klíčových kompetencí a také z pohledu osobnostního a sociálního rozvoje.

3.1 Klíčové kompetence

V rámci výchovy a vzdělávání plní osvojování klíčových kompetencí nezastupitelnou roli v osobnostním a sociálním rozvoji žáků. Pod tímto termínem si můžeme představit bohatý soubor dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které jsou nezbytné pro spokojené fungování v životě, ve společnosti (RVP, 2016). Osvojování kompetencí je celoživotní proces, který se prolíná všemi stupni vzdělávání a je součástí celoživotního vzdělávání. V každém období si žák osvojí klíčové kompetence v rozsahu a úrovni, které odpovídají jeho věku a individuálním předpokladům na úrovni, jež je pro něho dosažitelná. Nelze tedy i přes všechny snahy docílit stejných výsledků u všech žáků. „Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.“ (RVP, 2016, s. 10) Klíčové kompetence můžeme členit podle Rámcových vzdělávacích programů na základě stupňů vzdělávání do jednotlivých kategorií.

■ ■ Klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské.

■ ■ Klíčové kompetence pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a pro speciální vzdělávání

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

■ ■ Klíčové kompetence pro základní umělecké vzdělávání

- kompetence k umělecké komunikaci,
- kompetence osobnostně-sociální,
- kompetence kulturní.

■ ■ Klíčové kompetence pro konzervatoře

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,

- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské a kulturní povědomí,
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám,
- kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.
- Další kategorií v tomto stupni vzdělávání jsou odborné kompetence, které úzce souvisí se studovaným oborem. Zde rozlišujeme obory: hudba, zpěv, tanec, současný tanec a hudebně-dramatické umění.

Pro přehlednost a úplnost uvádíme také klíčové kompetence pro střední vzdělávání, které plynule navazuje vzdělávání na základní a jehož nedílnou součástí je také osvojování klíčových kompetencí potřebných pro život.

■ ■ **Klíčové kompetence pro gymnázia a střední školy**

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence k podnikavosti.

Jak vyplývá z přehledu klíčových kompetencí, některé nás provázejí po celou dobu výchovy a vzdělávání. Do této kategorie patří kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální, personální a občanské. Činnostní kompetence v předškolním vzdělávání přechází později v základním vzdělávání na pracovní a ve středním vzdělávání na kompetenci k podnikavosti, podnikatelským aktivitám a pracovnímu uplatnění. V rámci vzdělávání na konzervatořích jsou klíčové kompetence ještě doplněny kompetencí využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.

V základním uměleckém vzdělávání jsou klíčové kompetence oproti předešlým specifické a představují souhrn vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro rozvoj žáka po stránce umělecké, podporují kladný vztah k umění, kultuře, sobě samému i ostatním lidem (RVP ZUŠ, 2010). Zároveň se předpokládá, že žák si osvojuje a využívá i další klíčové kompetence podle toho, v jaké fázi vzdělávání se nachází.

Muzikofiletika většinou svým dopadem pokrývá osvojování více kompetencí současně. V praxi se ale můžeme zaměřit v rámci jedné aktivity pouze na některé kompetence a upřednostnit je. Můžeme aktivitu zaměřit a následně reflektovat z pohledu osvojování komunikačních dovedností, jak například navazujeme kontakt, ale s osvojováním komunikačních dovedností můžeme sledovat současně i to, jak se stavíme k předsudkům druhých, což je téma spadající do kompetencí občanských.

Rámcové vzdělávací programy ale blíže nespecifikují, jak evaluovat dosažení úrovně osvojení klíčových kompetencí. Stanovují cíle, kterých by měl žák na konci určitého stupně vzdělání dosáhnout, což zároveň v obecné rovině ukazuje, co evaluovat. Důležité je ale mít neustále na paměti individualitu žáka, která hraje důležitou roli při osvojování kompetencí. Některé kompetence je možné vyhodnocovat prostřednictvím diagnostických metod, jako jsou například dotazník, rozhovor, introspekce (Vlčková, 2018).

Kompetence k učení

Strategie učení představuje jednu z determinant efektivity celoživotního učení. Patří mezi ústřední témata pedagogiky, pedagogické psychologie i oborových didaktik. Zahrnuje všechna témata, která úzce souvisí s nalézáním efektivního způsobu získávání informací. Proces učení jako cílevědomé předávání zkušeností, dovedností, schopností a hodnot urychluje kulturní a společenský vývoj moderních společností včetně věd a technologií (Richerson & Boyd, 2005). V rámci muzikofiletiky můžeme hledat, nalézat a testovat efektivní způsoby, metody a strategie učení.

Často jsou využívány netradiční prožitkové aktivity, hudební nástroje z celého světa, se kterými se žák setkává poprvé. Můžeme sledovat jeho reakce při prvním kontaktu – jak nástroj bere do ruky, zda má obavy, nebo ne, zda nástroj prozkoumává smysly, prohlíží si ho, snaží se vyloudit nějaký zvuk. Můžeme také vidět, zda má chuť objevovat tajemství zvuku, zda ho láká, anebo není motivován k objevování. Také vidíme, kolik potřebuje času pro seznámení se s hudebním nástrojem a jak reaguje na ostatní žáky ve skupině, jestli dokáže využít podpory od nich i od pedagoga. V rámci muzikofiletiky se snažíme vzbudit zájem a touhu objevovat nové věci prostřednictvím hudebních prožitků. Aktivitu lze opakovat a tím dochází k upevňování již získaných dovedností a zároveň se žák vždy posouvá o další krok vpřed díky širokému spektru aktivit v muzikofiletice. Hudba je neuchopitelným uměním a i při snaze nabídnout stejné opakování aktivity dosahujeme nových nebo minimálně hlubších prožitků ve srovnání s předešlou realizací aktivity. Muzikofiletika nabízí pohledy do jiných kultur. Každý nástroj s sebou nese příběh, který můžeme při výchově a vzdělávání využít a umožnit tak žákům nahlédnout do světa jiných národů, kultury, přírody i rozvíjející se techniky. Umožňuje také přiblížit rozmanitost světa a jeho stálou dynamickou proměnu. Zároveň s tím také učí vidět určitý řád, strukturu a posloupnost prostřednictvím muzikofiletických aktivit. Učení často probíhá spontánně tím, jak je žák vtažen do muzikofiletického procesu. Současně může docházet k osvojování vzdělávacích obsahů hudební výchovy. Řada muzikofiletických aktivit se naopak zaměřuje na vědomé učení, které předpokládá vyvinutí úsilí, soustředění se na činnost a také její ukončení. To s sebou nese také pochopení instrukcí a postupů. Často můžeme vidět, že žáci mají radost, jsou uvolnění, plně ponoření do činnosti a oceňují a uznávají ostatní i sebe samé.

Kompetence k řešení problémů

Život nám přináší celou řadu výzev, ke kterým se nějak musíme postavit. Každodenní překážky, které musíme zdolávat. Hledáme odpovědi a snažíme se najít vhodnou cestu, která nás doveđe k cíli. V užším smyslu slova se jedná o „*připravenost a schopnost jednotlivce převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost nebo spoluzodpovědnost zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, dokumentovat a shrnovat; systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh prací*“ (Belz & Siegriest, 2001), jak uvádí průkopníci pojetí klíčových kompetencí.

Řešení problémů vyžaduje určitý postup, abychom došli k cíli, čímž se tato kompetence odlišuje od ostatních. Můžeme ji v rámci postupu popsat jako: analýza problému, plánování řešení, řešení problému, experimentální práce, posouzení a aplikace řešení (Vlčková, 2018).

Muzikofiletika do prostředí výchovy a vzdělávání přináší celou řadu výzev a možností, jak objevovat nové způsoby v uvažování a přístupu, jak se vyrovnávat s neznámými situacemi a jak těžit ze situací, se kterými se již žák setkal. Nabízí široké pole pro experimentování prostřednictvím hudby, hry na tělo, hlasu a dalších hudebních a zvukových elementů. To umožňuje bezpečně pracovat s neúspěchem a chybou, která ještě stále není v mnoha případech vnímána jako

nezbytná a dobrá životní zkušenost, prostřednictvím které se učíme. Díky vyvíjené aktivitě a iniciativě si také žák uvědomuje, v jaké míře může průběh dané aktivity nebo obecně situace ovlivňovat a jaké mechanismy, které potom může využít i v praktickém životě, k tomu používá.

Kompetence komunikativní

Jedním z Watzlawikových axiomů je, že člověk nemůže nekomunikovat (Watzlawik, Bavelas & Jackson, 2011). I mlčení je tedy formou komunikace. Někdy se zaměřujeme pouze na verbální část a podceňujeme neverbální složky komunikace, přestože mnohdy sdělují více než slova. Širokou škálu prostředků pro komunikaci nabízí umění. Zahrnuje v sobě všechny složky, a tak umožňuje si je osvojit. Pro dobrou komunikaci je zapotřebí vytvořit vhodné podmínky a prostředí, ve kterém je místo pro zahájení, vedení a ukončení komunikace, aby žák měl ucelenou zkušenost s tím, jak efektivní komunikace probíhá. Nezbytnou součástí je také pohled z druhé strany – osvojit si naslouchání sobě a druhým.

Muzikofiletické aktivity vytvářejí širokou škálu komunikačních situací, ve kterých si žák postupně osvojuje komunikativní dovednosti. Aby vůbec mohla vzájemná komunikace začít, je nutné navázat kontakt s druhým člověkem, naladit se na něj. Tento proces ovlivňuje řada faktorů. První naladění lze vnímat v rovině somatické, v oblasti posturality a také v zrcadlení dechového rytmu a kvalitě očního kontaktu. Nezbytným předpokladem navázání kontaktu a komunikace je určitá míra empatie, vcítění se do druhého. Tato schopnost může být rozvíjena celou řadou muzikofiletických aktivit a její variabilita je ověřována v rámci reflektivního dialogu. Důležitým poznáním je nalezení různých kanálů pro komunikaci, kdy jedním z nich je i hudba, kterou můžeme velmi dobře popsat naše emoce, pocity i nálady. Specifická komunikace také probíhá mezi žákem a samotným hudebním nástrojem, který rozeznívá. Každá kvalita zacházení s hudbou ze strany žáka dává okamžitou zpětnou vazbu v podobě hudby nebo zvuku, který v sobě nese otisk toho, co do něj žák vkládá, otisk jeho osobnosti. Muzikofiletické aktivity také velkou mírou přispívají k prozkoumávání samotného hlasu a jeho možností a kvalit. Ten je nedílným předpokladem efektivní komunikace. Zacházení s hlasem je dovednost, kterou žák nevyužívá pouze při zpěvu, ale také při každodenní komunikaci.

Kompetence sociální a personální

Osvojit si základní pravidla pro fungování v rodině, skupině a společnosti se v současnosti vzhledem k neustále probíhajícím změnám jeví jako nezbytná životní nutnost. Těmito dovednostem se nenaučíme memorováním pouček o tom, jak se chovat, ale jedinečně vlastními zkušenostmi a prožitky. Je zde proto velký prostor pro kreativitu a fantazii. Často jsou k osvojování sociálních a personálních kompetencí využívány různé metody využívající práci s rolemi a vstupování do rolí, ve kterých žák nabývá určité dovednosti ještě před tím, než v reálném životě vstoupí do konkrétní role nebo situace. Učí se rozlišovat bezpečné, rizikové a nebezpečné situace a adekvátně na ně reagovat.

Muzikofiletika prostřednictvím reflektivního dialogu umožňuje uchopit osobní zkušenost prostřednictvím sdílené zkušenosti s druhými. Teprve když žák slyší i jiné názory na tutéž věc nebo situaci, začíná si uvědomovat rozdílnosti a dochází tak k hlubšímu poznávání sebe sama a druhých. Objevují se tak nejenom rozdílné postřehy, ale také spojující prvky a propojení se širšími tradicemi celé společnosti a kultury. Hudba má určitý řád, který lze nenásilně uchopit a nabídnout žákům. Při respektování určitých pravidel v hudbě vidíme okamžité výsledky, na rozdíl

od jiných situací, kdy kvůli delšímu časovému odstupu nemusí dojít ke spojení výsledku s dodržováním určitého předem vytvořeného řádu. Můžeme také vidět úzké propojení sociálních a personálních kompetencí s komunikací, která je nezbytná pro život ve společnosti. Je zde také velký prostor k prozkoumávání emocí, orientaci v tom, jak se cítím a co cítím, a příležitost uvědomit si, jak mohu ovlivňovat atmosféru a klima ve skupině a jak moje aktivita nebo neaktivita ovlivňuje kvalitu společné tvorby nebo práce. Dnes často zmiňovaná flexibilita a schopnost se přizpůsobit jsou dovednosti, bez kterých se neobejdeme v osobním ani pracovním životě.

Kompetence občanské

Do této kategorie lze zařadit osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské kompetence, které pokrývají všechny formy chování a které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na společenském i pracovním životě. Ve stále rozmanitějších společnostech je třeba si osvojit i dovednosti pro řešení případných problémů, které s sebou přináší multikulturalita (Srbecká, 2010). Díky otevřenosti a přístupu bez předsudků můžeme plně těžit ze vzájemného kulturního obohacení.

V rámci muzikofiletických aktivit je tato kompetence rozvíjena především v podobě respektování druhého, naslouchání druhým, respektu k emočnímu prožívání druhých. Snaží se naučit žáka uvažovat také o tom, jak by se on sám cítil v situaci druhého člověka – nejenom spolužáka, ale také např. rodiče nebo učitele. Důležité je také dotýkat se předsudků a zvyšovat citlivost vůči nim. Harmonické soužití ve společnosti vyžaduje respektování pravidel, schopnost je pochopit a přijmout a vytvářet také určitý řád a harmonii ve svém vnitřním světě. Muzikofiletika umožňuje, aby se žák v průběhu aktivit učil přijímat specifické projevy druhých a jejich osobní přístup k zadání. Hudba v sobě nese přirozeně zabudovaná pravidla, což umožňuje zachytit je a vidět je i v jiných oblastech života. Podporuje samostatnost žáka, jeho volby v rozhodování a vnímání důsledků jeho volby.

Kompetence činnostní, pracovní, k pracovnímu uplatnění, k podnikavosti a podnikatelským aktivitám

Soubor těchto kompetencí je poslopně seřazen tak, jak dochází k jejich osvojování v rámci jednotlivých stupňů vzdělávání. U žáků v předškolním vzdělávání mluvíme o kompetenci činnostní, která je spojována do jedné kategorie s kompetencí občanskou. Žák se zaměřuje na rozpoznávání základních principů aktivního života, tj. plánování, organizování, rozpoznání vlastních silných a slabých stránek, seznamuje se s povinnostmi a právy, která mu přísluší. V základním vzdělávání je již pracovní kompetence definována samostatně. Blíže se zabývá všemi potřebnými dovednostmi v souvislosti s pracovním uplatněním ve společnosti. Zahrnuje plánování, hospodaření s časem, rozvržení činností, využívání vhodného místa pro určité pracovní aktivity. Při osvojení si této dovednosti dokáže žák v rámci vlastní práce využít již osvojené postupy a hodnotit sám sebe i výsledek svého pracovního úsilí. To mu také umožňuje lépe se orientovat v profesním směřování. V rámci středního vzdělávání navazuje na již osvojené kompetence jejich dalším rozšiřováním na kompetenci k podnikavosti a podnikatelským aktivitám.

Muzikofiletika umožňuje poznávání sebe sama a vlastních schopností, které může žák zúročit v pracovním prostředí. Při muzikofiletických aktivitách je nezbytné plánovat a organizovat činnosti, dodržovat poslopnosti a také uvažovat nad volbou vhodného místa pro aktivitu. Žáky můžeme požádat, aby sami hlídali čas či se zeptali na podrobnosti při reflektivním dialogu. Mů-

žeme poznávat a využívat své silné stránky a schopnosti a dobře tak vytěžit z předešlých získaných dovedností. Muzikofiletické aktivity také mohou ukazovat, jak se později vyrovnávat se stresem nejen v pracovním prostředí, ale i v běžném, každodenním životě. Nabízejí příležitost osvojit si aktivní i receptivní relaxaci, která vede ke zklidnění a uvolnění a je nezbytnou součástí psychohygieny.

Kompetence k umělecké komunikaci

Jedná se o specifickou kompetenci, k jejímuž osvojování dochází v rámci vzdělávání na základních uměleckých školách, stejně jako u dalších dvou níže popsaných. Zaměřuje se na osvojení vědomostí a dovedností, které umožňují samostatně volit a užívat prostředky pro umělecké vyjádření. Snaží se rozpoznat kvalitu, strukturu a obsah uměleckého díla. „Dnes je velmi těžké rozpoznat, co je umělecké dílo a co ne. Hranice umění se staly tak pohyblivé, že už dnes nikomu není jasné, co je a co není umění.“ (Kulka, 2000).

Díky muzikofiletice můžeme výrazným způsobem podporovat a rozvíjet v každém žákovi osobitý styl vnímání hudby v souladu s ním samotným, nabízet různé formy hudby a také aktivní účast na tvorbě. Muzikofiletika se zaměřuje především na proces; výsledek v podobě uměleckého hudebního díla není tím hlavním, k čemu směřuje.

Kompetence osobnostně-sociální

Soustavná a systematická umělecká činnost vede k utváření pracovních návyků a k formování morálně volných vlastností. Žák je tak téměř denně konfrontován se sebekázní, svědomitostí, vytrvalostí při překonávání překážek a při dosahování vytyčeného cíle. Musí se rozhodovat a některé zájmy upřednostňovat na úkor jiných, což vyžaduje určitou disciplínu. Nezastupitelnou roli zde ale vedle vůle hraje především motivace. Ta velmi často stojí za úspěchem nebo neúspěchem.

V rámci muzikofiletiky můžeme blíže poznávat naše schopnosti, hodnoty, motivy a postoje k nabízeným aktivitám. Často se musíme rozhodovat a volit strategie, které vychází z poznávání sebe sama, z toho, co je pro nás důležité, a co ne. Zkoumáme, jaké hodnoty mají pro nás opravdu význam, zda například bezchybná hra je pro nás vyšší hodnotou než prožitek při hře. Rozvíjíme kreativitu a hledáme nové cesty k dosahování stanovených cílů a k překonávání překážek. Nezbytná je také spolupráce s ostatními na společném díle a aktivní zapojení do uměleckých aktivit. Osobnostně sociální kompetence jsou oblastí, v níž můžeme dopad muzikofiletiky velmi podrobně sledovat a popisovat. Z toho důvodu se této části budeme podrobněji věnovat v navazujícím textu, který se úzce zaměřuje na osobnostní a sociální rozvoj jako jedno z průřezových témat.

Kompetence kulturní

Pojem kulturní kompetence zavedl antropolog F. M. Kesting, aby označil způsobilost člověka orientovat se v kultuře své společnosti. Zahrnuje jak systém kognitivní, sdílený všemi členy daného společenství, tak i jedinečné znalosti, víru a hodnoty člověka, které jsou výsledkem individuální sociální zkušenosti. Kulturní kompetence nepředstavují vše, co si jedinec myslí, zná i prožívá, ale je to jeho teorie a ideový model toho, co si myslí, v co věří a co znají příslušníci společnosti, ve které žije (Casson, 1966).

Muzikofiletika nabídkou našich tradičních hudebních nástrojů i nástrojů z jiných kultur rozšiřuje obzory a ukazuje žákům bohatost kulturních dědictví národů. V současnosti, kdy ve zvýšené míře dochází k mísení kultur, je velmi důležité si tuto kompetenci osvojit. Znalost našich předků a kořenů nás v životě činí stabilnějšími, což vede k většímu respektu k původu druhých a k ochraně a uchovávaní uměleckých hodnot tak, aby je mohly využívat i další generace. V muzikofiletických aktivitách můžeme dobře využívat naše tradiční hudební nástroje, jako jsou například české dudy, valašské flétny, fujarky, třídírkové flétny, dvojačky a další hudební nástroje.

Pro úplný výčet všech klíčových kompetencí, se kterými se žák setkává při výuce uměleckých disciplín a v umělecké výchově, na školách mateřských, základních, speciálních, základních uměleckých a na konzervatořích, musíme zmínit i **kompetenci využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi**, která je součástí klíčových kompetencí při vzdělávání na konzervatořích. Bližší informace k této problematice popisuje J. Koucun (Koucun, in Kružíková, 2020).

3.2 Osobnostní a sociální rozvoj

Vzdělání a výchova směřuje k podpoře dobrého začlenění jedince do společnosti a zvládání situací, které život ve společnosti obnáší. V 90. letech dochází k velkým reformám a změnám v obsahu vzdělávání, které byly inspirovány zahraničními přístupy, především britským národním vzdělávacím kurikulem (Birch in Machková, 1991). České školství do té doby fungovalo na principu členění výuky na jednotlivé předměty, bez výrazného propojování znalostí a bez zaměření na osvojení nezbytných kompetencí pro život. Zaměřovalo se především na předání teoretických obsahů zaměřených na určitou oblast. Koncept britské „personal and social education“ nabídl našemu školství nejenom myšlenku více se zabývat ve výchově a vzdělávání rozvojem osobností žáků a jejich sociálních kompetencí. Název Osobnostní a sociální výchova (OSV) se pak postupně stal součástí průřezových témat v Rámcových vzdělávacích programech pro všechny stupně škol, která zahrnují okruhy aktuálních problémů a témat současného světa. Jsou důležitým formativním prvkem vzdělávání a výchovy, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění jedince v životě, vedou ke vzájemné spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost jedince především v oblasti postojů a hodnot (RVP, 2007). Učivem je sám žák, žakovská skupina a situace z každodenního života.

Cíle osobnostní a sociální výchovy můžeme popisovat v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, které vedou k porozumění sobě samému, zvládání svého chování, utváření, udržování a prohlubování dobrých mezilidských vztahů, což se neobejde bez efektivní komunikace, spolupráce a bez řešení konfliktů. V této oblasti mají své místo také duševní hygiena, etika chování a formování studijních dovedností. V oblasti postojů a hodnot se zaměřuje na utváření pozitivního postoje k sobě samému, uvědomování si, jakou hodnotu má spolupráce, pomoc, individualita jedince či různorodost názorů a přístupů. Osobnostní a sociální výchova také napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů¹⁴ a škodlivých způsobů chování. O osobnostní a sociální výchově ale uvažujeme jako o edukačním systému, ne systému primárně reedukačním, terapeutickém nebo krizovém (Valenta, 2006).

.....
¹⁴ Společensky nežádoucí a také nebezpečné jevy, kam spadají nevhodné chování, poruchy chování, násilí, vandalismus, šikana, rasismus, záškoláctví, toulání se, verbální a fyzická agresivita a další projevy postojů a chování.

Potenciál muzikofiletiky zasahuje širokou škálu témat v osobnostní a sociální výchově a pomáhá naplňovat její cíle prostřednictvím múzických modalit a respektováním principů muzikofiletiky. Touto cestou mohou jít v rámci společného vzdělávání všichni žáci s ohledem na jejich individuální schopnosti. Pro větší přehlednost lze použít rozdělení témat na jednotlivé kategorie. Podrobně se budeme věnovat jednotlivým tématům z pohledu přínosu muzikofiletiky. Osobnostní rozvoj zahrnuje rozvoj poznávacích schopností, zdokonalení kognitivních funkcí, sebepoznání, sebepojetí, seberegulaci a sebeorganizaci, také psychohygienu a kreativitu. Sociální rozvoj se zaměřuje směrem k lidem na poznávání druhých, mezilidské vztahy, komunikaci, kooperaci a kompetici, řešení problémů a rozhodování, morální rozvoj, hodnoty, postoje a praktickou etiku. Muzikofiletika také zasahuje do oblasti hudebního a estetického vnímání, rozvíjí hudební vloh, zpěv, instrumentální hru, hudební expresi, improvizaci, kompozici, zákonitosti hudby, hudební citění a naslouchání. Důležitou roli má také harmonizující efekt hudby, určitý řád a vnímání spirituálních aspektů hudby (Počtová, 2014).

3.3 Přínos muzikofiletiky pro osobnostní a sociální rozvoj

Osobnostní a sociální rozvoj, jako jedno z průřezových témat ve výchově a vzdělávání, je v mnoha částech provázán s klíčovými kompetencemi. Navzájem se doplňují a prolínají a při naplňování cílů v těchto oblastech tak zajišťují maximálně možné osvojení a rozvíjení dovedností potřebných pro to, abychom poznávali sebe sama, druhé a život ve společnosti. Muzikofiletika využívá hudbu, múzické modalit, tvůrčí proces, náhled, reflektivní dialog a další prostředky k tomu, aby podporovala jedince, rozšiřovala jeho obzor, ukazovala různé postoje, otevírala možnosti poznávání směrem k sobě i druhým a nabízela pohled na kulturu a umění, svět, který je kolem nás a ve kterém žijeme.

V rámci OSV se můžeme blíže podívat na jednotlivá témata, která se zde objevují.

Rozvoj schopností poznávání

Základem poznávacích schopností je smyslové vnímání – zrak, sluch, hmat, čich a chuť. Snad kromě chuti lze prostřednictvím muzikofiletických aktivit rozvíjet všechny smysly. Stačí aktivita s jedním netradičním hudebním nástrojem a můžeme sledovat a přímo zaměřit činnost na zrakovou nebo sluchovou perцепci, podporovat rozvíjení hmatu a díky použitému materiálu, který často bývá přírodní, také podporujeme diferenciaci čichu. Velmi důležité je poznávání, vnímání sebe sama. Muzikofiletika intenzivně pracuje se soustředěním a pozorností, které rozvíjí a zdokonaluje, a snaží se o prodloužení koncentrace na činnost nebo dokončení úkolu. Každá muzikofiletická činnost vyžaduje určitou míru těchto dovedností, jak pro samotnou činnost, tak pro druhé, kteří se nabízené aktivity účastní, ale i pro vnímání sebe sama. Mluvíme o určité míře věnování pozornosti sobě, druhým, aktivitám, světu a hledání míry a intenzity v této perцепci. Rozvoj poznávání jde ruku v ruce se zapamatováním, tedy uložením a vybavením si informací, k čemuž lze využívat různé strategie.

Muzikofiletika se nezaměřuje pouze na osvojení pojmů, ale pracuje také s tělovou a pocitovou pamětí. Při aktivitách jsou jedinec i skupina vedeni k hledání a nalézání možností a způsobů, jak řešit problémy, ve smyslu nalezení dobrého způsobu provedení. Pro běžný život tak dochází k budování určitých strategií, které lze využívat i při řešení problémů v mezilidských vztazích.

Zdokonalení základních kognitivních funkcí

V systému OSV se zaměřujeme na zdokonalování smyslového vnímání, pozornosti, soustředění, představivosti a fantazie, rozvoj paměti, citění rytmu, věcí, prostoru, prostředí a vztahu k nim, způsobu myšlení a myšlenkových operací, dovedností pro řešení problémů, poznávání vhodných stylů a strategií učení a metakognici¹⁵. Zdokonalení kognitivních funkcí zahrnuje i komunikaci se sebou samým (Valenta, 2006). Muzikofiletika rozvíjí všechny tyto oblasti. Většina tvůrčích uměleckých aktivit vyžaduje více či méně fantazie a představivosti proto, abychom mohli tvořit.

Sebepoznání a sebepojetí

To, že máme realistický pohled sami na sebe, se promítá i do kvality mezilidských vztahů a zvyšuje šanci dobře odhadnout nebezpečí světa například ve formě závislosti, ať už materiální nebo vztahové (Kříž, 2010). Sebepoznání se prolíná de facto úplně všemi tématy OSV. Každá činnost má větší či menší sebepoznávací potenciál (Valenta, 2006).

Muzikofiletika se snaží objevovat reálný pozitivní obraz sama sebe a zároveň ho vyhodnocovat v kontextu pohledu ostatních. Často dochází k odhalení informací, které o sobě nevíme a vidí je druhí, nebo informací, které odhalíme my sami a o kterých běžně víme pouze my (naš vnitřní svět, postoje, hodnoty). Můžeme si uvědomovat, jaké používáme strategie při poznávání sebe sama a jak přistupujeme ke druhým. Vedle témat, jak vidím sebe, jak mě vidí ostatní, se dotýkáme také tématu, jaký bych chtěl být, jak by to bylo ideální.

Seberegulace a sebeorganizace

Obsah této části OSV můžeme vnímat jako dovednost plánovat, organizovat, kontrolovat a regulovat sebe sama, své chování, jednání, svůj čas. Vytvářet si plány a dokázat rozvrhnout jednotlivé kroky k dosažení vytyčeného cíle vyžadují také aktivity v rámci muzikofiletiky, kde si je mohou žáci bezpečně osahat a kde je velký prostor vyzkoušet různé možnosti. Osvojené dovednosti lze aplikovat následně v oblasti učení, studia, ovládání svých vnitřních procesů, vůle a potřeb. Každá skupinová práce předpokládá osvojení určité míry těchto dovedností, abychom mohli pracovat v týmu.

Psychohygiena

Chránění, udržení a upevňování duševního zdraví bylo a je jednou z podmínek spokojeného života. Zahrnuje v sobě jak prevenci, tak i zvládání zátěže, pokud k ní dojde. V souvislosti s tímto tématem se také stále častěji mluví o prevenci psychosomatických onemocnění, kdy se psychické obtíže promítají do oblasti tělesné (somatické), o prevenci psychických onemocnění a možnostech podpory a pomoci v těžkých životních situacích. Je důležité se také zabývat prostředím, ve kterém probíhá výchova a vzdělávání. Na naše duševní zdraví mají velký vliv fyzikální podmínky, například světlo, teplota, vlhkost vzduchu, hluk, ale i estetická úprava místa a materiální komfort. Muzikofiletické aktivity předpokládají práci s prostorem jak ve fantazii, tak v reálném místě. Pro pozitivní zážitky je potřeba vytvářet i pozitivní prostor, kde nebudou žáci rušeni vnějšími vlivy, aby se mohli plně ponořit do tvoření a prožitků. Tyto zkušenosti potom často přenáší

15 Robert J. Sternberg označuje metakognici jako schopnost jedince přemýšlet a uvažovat o vlastních myšlenkových procesech, především s cílem zlepšit své kognitivní schopnosti.

i do běžných každodenních aktivit. Pro úplnost je důležité také zmínit, že duševní zdraví výrazně ovlivňuje i životospráva, kvalitní spánek, zdravý pohyb, vhodné rozložení aktivity a odpočinku, rozpoznávání zátěže a osvojení si copingových strategií¹⁶ pro zvládání těchto zátěží a krizí. S tím úzce souvisí schopnost požádat o pomoc v situacích, kdy již není možné zvládnout náročnou situaci sám. V této oblasti je také vhodné zabývat se rytmem života a pracovním tempem.

V muzikofiletice jsou využívány relaxační techniky. Žáci se s nimi postupně seznamují a osvojují si je. Mohou být jednou v roli odpočívajícího a podruhé v roli toho, kdo tvoří hudbu pro odpočinek druhých. Je tak možné vnímat velké rozdíly mezi aktivitou a recepcí. Díky reflektivnímu dialogu lze pak zvědomovat a zachytávat změny, které se dějí jak v těle, tak na úrovni emocí a pocitů, v našem uvažování, slyšení, vidění i pojmenovávání. Pozitivní naladění v našem uvažování i v řeči zároveň podporuje péči žáka o sebe samého a je tak podstatným přínosem do dospělosti.

Kreativita

Kreativita neboli tvořivost pochází z latinského *creo* – tvořím; také související slovo *invenio* má původ v latině, a sice ve slově *inventio* – nalézám, objevuji. Je to zvláštní soubor schopností, které umožňují tvůrčí, uměleckou činnost, generování nových, neobvyklých, přijatelných a užitečných myšlenek, nápadů, řešení a přístupů. Tvořivý proces je charakteristický svojí originalitou a užitečností (Dacey & Lennon, 2000). Tyto podmínky naplňuje také hledání alternativních řešení situací, kterým jsme každodenně vystaveni.

Muzikofiletika umožňuje osahat si celý tvůrčí proces a objevovat posloupnosti jednotlivých kroků od myšlenky až po konečné dílo. Učí vidět více řešení a více pohledů na jednu věc a ukazuje tak široké možnosti přístupu a nalézání řešení. Díky hudbě a hudebním elementům můžeme okamžitě vidět výsledky našeho tvoření.

Poznávání lidí v rámci sociálního rozvoje

V rámci osobnostního rozvoje si osvojujeme znalosti především o sobě, na kterých potom stavíme při poznávání druhých. Ty můžeme poznávat jenom do té míry, do které známe sami sebe (Herman, 2014). Abychom mohli fungovat v jakékoli skupině, je nezbytné poznávání druhých. Zachytáváme odlišnosti, různé přístupy, ale také to, co je společné s námi. Jedná se o běžný jev, který je prospěšný pro fungování ve společnosti. Při poznávání lidí je důležité mít na paměti, že díky naučeným stereotypům a předsudkům může docházet k celé řadě chyb při vnímání druhých a zkreslování skutečnosti.

Muzikofiletika se snaží podporovat celý poznávací proces díky reflektivnímu dialogu, který je její nezbytnou součástí. Přináší více různých a také podobných pohledů na určitou věc, činnost či tvořivý proces a učí větší otevřenosti pro vnímání odlišností ve světě. Také učí zužitkovat nabyté zkušenosti v běžném životě. Pokud se běžně setkáváme s tím, že náš pohled není tím jediným možným a dobrým, jsme ochotni v životě naslouchat a hledat v jiných názorech a pohledech spíš výhody než nevýhody. Zároveň se můžeme s některými částečně nebo zcela ztotožnit a cítit tak sounáležitost se skupinou a svoje nezastupitelné místo ve společnosti.

.....
16 Způsoby zvládání zátěže, určité strategie pro vyrovnání se s ní.

Mezilidské vztahy

Člověk je společenský tvor. Omezení kontaktu s ostatními je tak od nepaměti považováno za jeden z nejtvrděších trestů. S druhými navazujeme vztahy, které nazýváme mezilidskými, interpersonální vztahy. Mohou mít různou podobu a formu. Pro dobrý vztah je nezbytná efektivní komunikace a vzájemná spolupráce. Každý ze zúčastněných tudíž musí do vztahu investovat, aby byl funkční.

Při muzikofiletických aktivitách i následném reflektivním dialogu často využíváme pohled na svět očima druhých a snažíme se vcítit se do toho, co prožívají. Nezbytným předpokladem dobrých mezilidských vztahů je respekt ke druhému, který je výrazně podporován a je na něj při činnostech kladen důraz. Muzikofiletické aktivity se zaměřením na navazování, udržení a rozvíjení mezilidských vztahů jsou těsně provázané také s komunikací, která zahrnuje jak verbální, tak i neverbální složku.

Komunikace

S někým něco sdílet, činit něco společným, znamená komunikovat (Berne, 2011). Jedná se o velmi komplexní a široký pojem, který se prolíná celou řadou vědních oborů a zároveň zasahuje úplně každého jedince. Komunikace je předpokladem soužití, vzniku a udržení mezilidských vztahů. Aby byla komunikace efektivní, musí respektovat zákonitosti a posloupnost komunikačního procesu, jak ho např. popisují Lasswell (1949), Nakonečný (2009) a další autoři: podstatné je, kdo sděluje, co sděluje, komu, jakou formou, prostřednictvím jakého média, s jakým úmyslem a s jakým účinkem.

Hudba je jedním z komunikačních prostředků. Umožňuje neverbálním způsobem sdělovat ostatním, co prožíváme a jak se cítíme. Můžeme vyjádřit děje a situace, dobarvit daný zážitek. Muzikofiletika často využívá hudební dialogy. Abychom mohli komunikovat, musíme také umět naslouchat, udržet zaměřenou pozornost na téma a využívat krátkých zpětných vazeb, kdy říkáme druhému, že rozumíme a nasloucháme. Největší část naší komunikace je zaměřena na to, jak se cítíme, a to lze velmi dobře vyjadřovat hudbou v rámci muzikofiletických aktivit. Komunikování je ovlivněno i řadou somatických projevů těla a dýchání, které lze do činností začlenit.

Kooperace a kompetice

Kooperace a kompetice (spolupráce a soutěžení) jsou druhem sociálního chování, které odráží kvalitu vztahu k druhým i k sobě. Jedná se určitý druh sociálního chování. V rámci spolupráce se snaží více žáků dosáhnout společného cíle. Při soutěžení je možné dosáhnout cíle pouze tehdy, pokud ho někdo druhý nedosáhne. V rámci OSV se snažíme jak o rozvíjení kompetencí potřebných pro spolupráci s druhými, tak o zvládání tlaku při soutěžení, přijímání jak pozitivního, tak i negativního výsledku.

Většina muzikofiletických aktivit je zaměřena na podporu spolupráce a využívání potenciálu jednotlivce v rámci skupiny. Kompetice se již více zaměřuje na posuzování z pohledu výkonu a výsledku, který není pro muzikofiletiku tím nejzásadnějším. Podstatný a primární je vlastní proces.

Morální rozvoj

Mravní nebo také etické jednání předpokládá dosažení vlastní vyrovnanosti (také můžeme říci osobní spokojenosti) a osvojení dovednosti seberegulace. Mravní chování realizujeme vůči někomu, tudíž je úzce provázáno s poznáváním sebe a druhých, komunikací a řešením problémů z pohledu etiky, ale také vůči sobě samému. Je nezbytné si uvědomovat i etický rozměr situací.

Etické chování se prolíná i do realizace muzikofiletiky ve výchově a vzdělávání. Stačí jen malý krůček, abychom z obecných témat sklouzli k tématům ryze osobním a k hledání zcela konkrétních způsobů řešení pro jedince. Zde se ale již dotýkáme hranic s terapií, která není součástí výchovy a vzdělávání. Je proto nezbytné, aby si byl pedagog stále vědom, kde se pohybuje, a sám jasně rozlišoval tenkou hranici osobních a obecných témat.

Muzikofiletika se snaží rozvíjet celou řadu kompetencí potřebných pro osvojení morálního etického chování vůči sobě i druhým. Mezi tyto kompetence patří: vytrvalost, schopnost překonávat překážky, přátelské jednání, pozitivní přístup, trpělivost, svědomitost, schopnost sdílet, ocenit pomoc a podporu druhých, efektivně uvažovat, rozhodovat se, schopnost vidět věci očima druhých, schopnost nadchnout se pro věc, schopnost investovat čas a energii do činnosti, schopnost dodržovat řád a pravidla, schopnost dokončovat věci, vytvářet si nadhled nad věcí a další dovednosti.

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

OSV se v této části překrývá s klíčovou kompetencí k řešení problémů, o které jsme se již výše v textu zmiňovali. Cíle ale směřuje více do vztahových problémů a soužití a rozhodování při používání strategií pro vyřešení problému.

Hodnoty, postoje, praktická etika

Jedna událost, situace, činnost, jev i člověk v každém vzbuzují jiné pocity, které jsou ovlivněny vztahem k uspokojování vlastních potřeb a zájmů. Ty vytváří hodnoty a dochází tak k určování, co je pro nás důležité, a co ne. Hodnoty se v průběhu života mění a utváří, a mluvíme proto o žebříčku hodnot, kdy na nejvyšších místech jsou pro nás ty nejdůležitější věci, nejvyšší hodnoty v našem životě. Postoje pak více vyjadřují vztah k jevům a také je hodnotí, čímž se blíží k hodnotám. Postoje jsou relativně stálé vztahy, které ale ne vždy zcela ovlivňují naše chování. Na praktickou etiku je zde nahlíženo z pohledu jejího každodenního praktikování v běžných situacích a můžeme ji najít i ve všech předchozích oblastech.

Muzikofiletika se snaží ukázat možnosti, jak se dívat na různé jevy a činnosti, jak je hodnotit a nahlížet na ně v kontextu našich hodnot a postojů, a učí respektovat hodnoty a postoje druhých, aniž bychom snižovali jejich důležitost. Jedná se o pochopení různorodosti a individuality každého jedince. Jedno téma v muzikofiletice lze vyjádřit mnoha způsoby, ve kterých se odráží náš postoj a naše hodnoty.

3.4 Závěr

Cíle muzikofiletiky se zaměřují na osvojení klíčových kompetencí popsaných v rámci výchovy a vzdělávání a na osobnostní a sociální rozvoj žáků. Také zahrnují hudební a estetický rozvoj, spirituální aspekty hudby a harmonizující efekt. Někteří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami využívají specifické způsoby učení a přístupu, které bývají v rámci ucelené rehabilitace individuálně navrhovány. Často tak využívají i terapeutické přístupy, díky nimž dochází k obnově, udržení nebo zastavení prohlubování problémů. Můžeme se proto i ve školním prostředí setkat s muzikoterapií. Je zde důležité jasně vymezit, kdy se jedná o muzikofiletiku a kdy již mluvíme o muzikoterapii. Tím, že je využíván stejný prostředek – hudba a muzické modalita – se stává, že přestáváme rozlišovat také metody, formy a cíle a dochází ke splývání muzikofiletiky a muzikoterapie, což se při společném vzdělávání intenzivně dotýká etického chování vůči svěřeným žákům. Učitel vychovává a vzdělává. Má k dispozici řadu postupů, metod, přístupů a pomůcek. Není proto jediný důvod, proč by měl zasahovat do oblasti terapie a snažit se o otevírání osobních témat žáků v prostředí, které je primárně určeno pro výchovu a vzdělávání. Ujasnění cílů muzikofiletiky je prostředkem k jasnému vytyčení hranic mezi vzděláváním a terapií.

Literatura

- Belz, H., & Siegriest, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Berne, E. (2011). *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál.
- Birch, S. (1991). Osobnostní a sociální výchova. In E. Machková, *Drama v anglické škole*. Praha: Artama.
- Casson, R. W. (1981). *Language, Culture and Cognition*. New York: Macmillan.
- Dacey, J. S., & Lennon, D. H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada.
- Herman, M. (2014). *Najděte si svého marťana*. Olomouc: Apak.
- Kružíková, L. (2020) *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci.
- Kulka, T. (2000). *Umění a kýč*. Praha: Torst.
- Kříž, P. (2005). *Kdo jsem, jaký jsem (aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí)*. Kladno: AISIS.
- Lasswell, H. D. (1949). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Ed.) *The communication of ideas*. Oxford: Harper.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Peter J., & Richerson, R. B. (2005). *Not By Genes Alone. How Culture Transformed Human Evolution*. Chicago: The University of Chicago.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2017). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Srbecká, G. (2010). *Rozvoj kompetencí studentů ve vzdělávání*. Dostupné z <http://www.inflow.cz/rozvoj-kompetenci-studentu-ve-vzdelavani>

Vlčková, K. (2018). *Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání*. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0029.pdf>

Watzlawik, P., Bavelas, J., & Jackson, D. (2011). *Pragmatics of human communication*. London: W. W. Norton & Co.

4 Psychologické aspekty muzikofiletiky

Martina Friedlová

Předcházející kapitoly byly věnovány cílům muzikofiletické práce a jejím možným vlivům na rozvoj osobností žáků a rozvíjení jejich klíčových kompetencí. Členění obsahových témat muzikofiletiky, která jsou uvedena v první kapitole, souvisí s rozvojem klíčových kompetencí žáků. Témata je vhodné ve vztahu ke kompetencím transformovat a přeformulovat do podoby muzikofiletických cílů, zasahujících několik oblastí intrapsychického i vztahového světa žáků. Jasné stanovení cílů muzikofiletické práce podporuje při vzdělávacím procesu pedagogovu orientaci, efektivitu i cit pro detail a vytváří i vymezuje pole pro tvorbu otázek v reflektivní části muzikofiletických aktivit.

Zacílení na osobnostní, sociální a morální rozvoj žáků má rovněž hlubší psychologické souvislosti. V této kapitole se přidržíme dělení osobnostního rozvoje dle Valenty (2006), uvedeného v první kapitole knihy, a doplníme vybrané psychologické poznatky ze souvisejících okruhů. Kapitola tak přináší stručný vhled do postupů, jejichž prostřednictvím dochází v průběhu muzikofiletických aktivit k budování klíčových kompetencí, uvedených ve třetí kapitole, kompetencí důležitých pro zdravý psychický, fyzický i sociální rozvoj žáků.

4.1 Kognitivní funkce

Ke kognitivním funkcím jsou tradičně řazeny procesy přijímání, zpracování a vyjadřování informací v širším slova smyslu. Za základní kognitivní funkce jsou tedy považovány vnímání, paměť, učení, myšlení a představivost, bývají doplněny o pozornost, která rozšiřuje možnosti vnímání, řeč a prostorovou orientaci (např. Atkinson, 2016).

Pozornost

Pozornost je komplexní kognitivní funkcí spojenou s vnímáním. Je definována jako schopnost výběru informací pro následné podrobné zpracování a opomíjení informací jiných. (Atkinson, 2003, s. 172) Vstupní informace jsou zpracovávány z vnějších zdrojů (senzorické informace –

vizuální, sluchové, čichové a další vjemy) nebo ze zdrojů vnitřních (myšlenky, pocity). Pozornost není stabilní funkcí, její kvalita závisí na obnovování zdrojů v lidském organismu (např. nadměrně unavený člověk pozornost ztrácí). Pozornost může být záměrná i nezáměrná. Dlouhodobě trénovanou záměrnou pozorností (spojenou s afektivními komponentami) je možné dospět k hlubší koncentraci na vnitřní či vnější podnět.

Proces, jehož prostřednictvím vybíráme podněty, na které se dál zaměřujeme, je označován jako selektivní pozornost. Zjištění, která stojí v kontextu využití muzikofiletických technik za zmínku, publikovali např. Uncapher a Rugg (2009). Zjistili, že vyvinutá selektivní pozornost zvyšuje možnost zachycení více informací o daném jevu (např. barvy a rozměrů nebo umístění). Tyto vjemy jsou v mozku zpracovány různými mozkovými centry a právě propojení center zvyšuje pravděpodobnost, že informace budou zapsány do dlouhodobé paměti. Selektivní pozornost zaměřená na specifický rys předmětu (nebo také osoby, prostředí) tedy navyšuje pravděpodobnost pozdějšího zapamatování tohoto předmětu, osoby či informace a má především vliv na jeho vybavení z paměti (Uncapher & Rugg, 2009).

Například u níže uvedené muzikofiletické techniky Galerie neviditelných obrazů sehrává záměrné trénování selektivní pozornosti významnou roli. Děti pozorují nejprve své tělesné pocity, tedy učí se zaměřit selektivní pozornost na „vnitřní“ vstupy pro zpracování informací. Schopnost zaměřit svoji pozornost na tělesné vjemy je jednou ze základních podmínek rozvíjení záměrné psychohygieny, jak uvidíme dále. Žáci si dále při technice mají představit obraz, který posléze napodobují zvukem – propojují tak jednotlivé modalitty mezi sebou. K tomu, aby dokázali obraz zachytit, potřebují věnovat pozornost jeho jednotlivým detailům. Technika podporuje i představu hmatového vjemu (přejíždění po okraji plátna). Všechny tyto podrobnosti vyústí v celkový obraz a promítnou se do názvu malovaného/představovaného obrazu. Obraz je dále spojen s hudbou a představen pomocí konkrétních nástrojů. Toto zcitlivování pozornosti k jednotlivým aspektům procesu způsobuje jednak vyšší zapamatovatelnost a možnost vybavení prožitku, jednak může být přínosným tipem pro učení se „jak se učit“ (pokud je právě toto cíl, který pedagog pro využití techniky stanovil).

Trénování pozornosti tedy s sebou přináší také možnost zvýšení koncentrace, která je příhodná pro výukový proces. Pro současné děti je velmi náročné zaměřit se na podněty, kterým se mají věnovat, a naopak eliminovat podněty jiné.. Nepřeborné množství dostupných informací znesnadňuje výběr, neschopnost selektivní pozornosti způsobuje přehlacení a chaos, a nejen to. Nejnovější výzkumy, publikované například v knize *Digitální demence* (Spitzer, 2017), ukazují, že roztříštění pozornosti nebo naopak schopnost ji udržet budou mít ve střednědobém a dlouhodobém horizontu vliv na psychické i fyzické zdraví dnešní mladé generace.

Paměť, učení, představivost

Paměť je kognitivní funkcí, která je definována jako proces zapisování, uchovávání a vybavování informací. Je jedním ze základních předpokladů pro učení, a co více, je rovněž jedním ze základních předpokladů pro komunikaci o konkrétních tématech – argumentovat lze pouze, pokud je do paměti zapsán a zpracován (a správně interpretován) názor druhého.

V předškolním věku probíhá zápis do paměti celostním, neverbálním způsobem (srov. Simcock & Hayne, 2003). Na začátku mladšího školního věku začínají děti užívat jako paměťovou strategii opakování, přičemž s přibývajícím věkem se strategie pro zapamatování rozrůžňují a žáci je postupně zdokonalují až do dospělosti (Langmeier & Krejčířová, 2010).

Jak se využití muzikofiletiky může podílet na rozvoji paměti, můžeme vidět mimo jiné v tezi, kterou vyjádřil už Komenský: „Proto tedy napřed budiž formováno porozumění věcem, potom paměť a pak teprve jazyk a ruka.“ (Komenský, 1948, s. 108) Porozumění sobě, druhému, kultuře

a světu je tím, co muzikofiletické techniky pěstují. Jestliže například žák mladšího školního věku v reflektivním dialogu po technice Galerie neviditelných obrazů přichází na rozmanitost obrazů u sebe a druhých a jestliže vnímá i rozmanitost hudebních prostředků, kterými jsou obrazy představovány, může lépe porozumět sobě i odlišnosti jiných.

Nebo například u techniky Hru-ste-tle-lu se paměť rozvíjí nejprve opakováním jednotlivých složek hry (pohybové, vokální a vokálně-pohybové). V reflektivním dialogu je možné poukázat i na podstatu budování paměťových stop, na individuální rozdíly, hovořit o tom, co je podstatné pro zapamatování, a vytěžit tak techniku pro podporu učení (jde o jiné využití techniky, než popisujeme níže).

Druhou, podstatnou možnost rozvoje paměti muzikofiletikou už jsme zmínili: multisenzorický zážitek z muzikofiletické techniky je díky propojení modalit zapsán v různých mozkových centrech a toto propojení způsobuje snadnější zapamatování.

Muzikofiletické techniky dále zásadně rozvíjejí imaginaci (viz například instrukce k technice Galerie neviditelných obrazů). Imaginace je v mozku zpracovávána podobnými centry jako samotná subjektivně vnímaná realita. Představivost v pozdějších fázích vývoje usnadňuje výuku v technických předmětech a například také facilite využití prostředků psychohygieny. Zde relaxace s imaginací dokážou navýšit pocit vnitřní integrity a spokojenosti a jsou zároveň propojeny s motivací a pozitivními afekty.

Jazyk a řečové schopnosti

Řeč je jedním ze základních nástrojů komunikace. V průběhu školní docházky se řečové schopnosti žáků velmi rychle vyvíjejí. Z pasivní slovní zásoby se postupně stává aktivně využívané lexikum, přičemž pasivní slovní zásoba se také výrazně obohacuje. Porozumění jazyku a pochopení jemných nuancí mezi významy slov je jednou z podmínek pro uchopení abstraktních pojmů ve starším školním věku. Rychlý rozvoj řeči také podporuje rozvoj paměti, která se ve školním věku postupně čím dál více opírá o systém verbálních výpovědí (srov. Langmeier & Krejčířová, 2007). Využití muzikofiletických technik zásadně podporuje rozvoj řečových dovedností produktivních i receptivních. V reflektivní části muzikofiletických technik je prostředkem rozvoje řečových schopností otevřený rozhovor, ve kterém dítě jednak formuluje názory i emoční vyjádření, jednak se (pod dobrým vedením) snaží uchopit řečové vyjádření svých spolužáků.

Jednoduchá otázka „Jaké to bylo, napodobovat dešť?“ (technika Pod deštníkem) nebo „Jaký pocit máte, když jste v náročné situaci?“, „Co používáš, abys překonal nepříjemné překážky?“ (technika Koupil jsem si takový buben) žáky učí formulovat vlastní názor a respektovat formulování názoru jinými žáky. Žáci se zároveň učí, že podobný názor nebo pocit může být vyjádřen velmi odlišným způsobem, a učí se tak soustředit na smysl sděleného. Při reflektivním dialogu se tak zdokonaluje porozumění řeči a rozvíjí se řečová produkce.

4.2 Exprese a emoce

Téma emocí se v současné době v kontextu osobnostně-sociální výchovy a změn ve společnosti (patchworkové rodiny, nárůst kyberšikany) zhusta diskutuje. Přenos současných poznatků o emocích do školní praxe je však poměrně nesnadný. Jednak proto, že oblast emocí, jejich fungování a působení je nesmírně komplikovaná, jednak zřejmě proto, že v psychologickém kontextu existují různé pohledy a velmi rozmanité typy klasifikace emocí. Zároveň lze konstatovat, že v sou-

časnosti vědecká komunita každým rokem produkuje nové a nové poznatky o propojení emocí a našeho fyzického, psychického a sociálního zdraví a že je velmi obtížné se v nich orientovat, natož je zjednodušit natolik, aby byly uchopitelné v každodenní pedagogické praxi.

V této kapitole se dotkneme základní definice emocí a jejich členění a originálního konceptu emoční inteligence podle P. Saloveye a J. Mayera a ukážeme, jak je možné muzikofiletickými technikami posílit konkrétní kompetence v rámci emoční inteligence.

Emoce jsou komplexní subjektivní děje, zahrnující tělesné, psychické a sociální procesy, spojené s kladným nebo záporným zážitkem. Jejich základem jsou souběžně biologické procesy člověka, jeho vnitřní prožívání i jeho chování. Kromě své biologické podstaty, kterou reprezentují znatelné fyziologické procesy (sympatická nebo parasympatická reakce), nacházejí emoce svůj okamžitý nevědomý odraz také v expresi obličeje (mimika) a v gestikulaci. Vznik a regulace emocí jsou spojeny s činností nervového systému jedince. Goldstein a McNeil (2004) uvádějí, že na emočních stavech spolupracují všechny složky nervového systému: centrální nervový systém i periferní nervový systém, který zahrnuje autonomní nervový systém a somatický nervový systém. Z centrálního nervového systému se na emocích nejvýrazněji podílí limbický systém.

K základním složkám emocí tak řadíme (např. Atkinson, 2003):

- 1 ■ subjektivní prožitek emoce,
- 2 ■ tělesné děje (změny v dýchání, krevním tepu, tlaku, kožní galvanické reakci, změn v zažívání),
- 3 ■ kognitivní hodnocení – soubor přesvědčení, že se odehrává pozitivní nebo negativní událost,
- 4 ■ exprese v obličeji – změna mimiky,
- 5 ■ reakci na emoci,
- 6 ■ tendence k jednání.

Jinak řečeno emoce mají prožitkovou složku (city a pocity), tělesnou složku (fyziologické změny) a behaviorální složku (chování včetně exprese tváře). Ve výchovně-vzdělávacím kontextu je vhodné složky emocí odlišovat, zejména s ohledem na funkce emocí a na jejich propojení s dalšími procesy. Zvědomění, na kterou složku emocí cílíme, nám v kontextu muzikofiletických aktivit s dětmi značně usnadní přípravu aktivity, facilitaci procesu i přípravu a vedení reflektivního dialogu.

Funkcí emocí ve vnitřním psychickém světě člověka je reakce na podnět – příjemný nebo nepříjemný, ochrana základního vnitřního bezpečí člověka a zachování života (Poláčková Šolcová, 2018). Znamená to, že reakcí na podněty, které obrazně řečeno život podporují, je přistoupení k nim (radost ze zážitku, setkání, sdílení), reakcí na podněty, které budí ohrožení bezpečí, je odstoupení od nich (strach z písemky, nepříjemná komunikace v rámci třídy a podobně).

Podstatnými, ale v pedagogické praxi poněkud málo využívanými funkcemi emocí je jejich spojitost s kognitivními procesy, zejména s rozhodováním a učením, a jejich vliv na produktivitu myšlení. Emoce usnadňují vstřípení zážitku, mají tedy zásadní vliv na tvorbu paměťových stop a facilitují učení. Pozitivní emoce jsou zároveň podmínkou, která umožňuje vyhledávání nových informací a podporuje zvědavost a kreativitu.

Jinými slovy, při negativních emocích dítě i dospělý zvládají především opakující se, známé aktivity. Pozitivní emoční zážitek pak facilituje změnu, hledání nových řešení a růst.

Pochopení základních funkcí emocí přináší převratně odlišný pohled na výchovné a vzdělávací procesy. Stejně tak u muzikofiletických aktivit tímto pohledem můžeme vystopovat část prostředků, díky kterým dochází k naplňování muzikofiletických cílů u dětí. Například u techniky Koupil jsem si takový buben můžeme vysledovat expresi pozitivních emocí díky zvukovým podnětům, které děti samy produkují. V prožitkové rovině to může znamenat potěšení ze zkoušení nových zvukových projevů spojené s tím, že jsou výsledkem aktivity konkrétního dítěte. Ve fyziologické rovině se dítěti aktivuje sympatický nervový systém, spojený s mobilizací sil v organismu. V kognitivní rovině dítě vnímá propojení já jako tvůrce zvuku – energie – možnost kontroly (například). Tento prožitek má zároveň masivní potenciál k zapamatování, protože se při něm propojilo více modalit a byly aktivovány jak senzorické vstupy (sluch, hmat – kůže bubnu, vizuální vjemy), tak tělesné procesy (aktivace sympatiky), tak kognice.

Dle intenzity a délky trvání bývají emoce děleny na (Poláčková Šolcová, 2018):

- pocity (trvají krátkou dobu, mají rozmanitou intenzitu),
- afekty (velmi silné emoční stavy, které trvají krátkou dobu),
- nálady (emoční stav se slabou nebo mírnou intenzitou, který trvá déle),
- vášně (vysoce hodnocené individuální cíle s afektivně důležitými výsledky snažení).

Rozpoznávání intenzity a délky emocí u žáků může být prostředkem k podpoře sebepoznání. Zároveň může pedagog základní znalosti o zdrojích emocí zúročit při třídnických hodinách a osobnostně-sociální výchově. Například poznatek, že pocity jako okamžité reakce na vnitřní nebo vnější podnět trvají pouhých 90 sekund (Blackburnová & Epelová, 2017), může vést pedagoga k účinné podpoře seberegulace u dětí.

Charakteristickými znaky emocí jsou dále například subjektivita (na stejný podnět reagují různí lidé odlišně), spontánnost (emoční projevy se spouštějí nevědomě), propojení s přítomností prostřednictvím prožitku či aktuálnost, která spočívá v tom, že je nelze reprodukovat.

Současné vědecké poznatky o vzniku emocí, jejich funkcích a dopadech přinášejí několik typů teorií, my zde zmíníme tři dominantní přístupy ze směru, který je zaměřen na základní, primární emoce. Přístupy lze využít při muzikofiletických aktivitách a je možné se o ně opřít při rozvoji emoční inteligence u žáků.

Teorie základních emocí dle Ekmana a Plutchika

Jedním z pohledů jsou teorie primárních emocí (Ekman & Friesen, 1972; Izard, 1992). Autoři těchto teorií zdůrazňují několik typických charakteristik emocí:

- 1 ■ jsou vrozené a jsou spojeny s typickým výrazem ve tváři, který je mezikulturně podobný a rozpoznatelný,
- 2 ■ jsou spojeny s výraznými tělesnými procesy (již zmíněné fyziologické změny, aktivování neurobiologických procesů; změny v postuře těla a výrazu tváře),
- 3 ■ nepodléhají kognitivnímu posouzení a hodnocení.

Zmíněné charakteristiky emocí by měly ovlivňovat práci pedagoga ve třídě – např. jestliže víme, že do vzniku primární emoce nezasahuje myšlení, je věta „Nevztekej se, nic vážného se nestalo“ jako reakce na žákův hněv velmi nepřiměřená a především bez efektu.

Podle Ekmana a Friesena (1972) rozlišujeme šest primárních emocí:

- štěstí/radost,
- hněv,
- znechucení,
- strach,
- smutek,
- překvapení.

Plutchik (2002) upozornil při kategorizaci emocí na více dimenzí. K primárním osmi emocím (první dimenzi emocí) řadil následující:

- radost,
- akceptování,
- strach,
- překvapení,
- smutek,
- hnus,
- hněv,
- očekávání.

Překryvem dvou nebo tří emocí vznikají diády nebo triády emocí. Například emoční diádou radosti a očekávání je optimismus. Plutchik dále sledoval intenzitu emocí, vrcholem jeho práce je tzv. „Plutchikovo kolo emocí“.

Znalost základních emocí umožňuje při muzikofiletických technikách pomoci žákovi, aby si emoce více zvědomoval a aby se v nich zorientoval. Orientace v emocích pak může napomoci žákovi, aby pojmenoval své potřeby (například v situaci, kdy pocítí smutek nebo hněv).

Teorie mozkových emočních systémů dle Pankseppa

Jaak Panksepp emoce chápal jako základní emoční systémy, které mají rozmanitý odraz v neuronálních procesech. Základní emoční systémy se tedy jeden od druhého liší aktivací konkrétních mozkových (a dalších) struktur. Panksepp označil celkem sedm emočních systémů, k nimž přiřazoval konkrétní emoce, mimo jiné v závislosti na sociálním kontextu. K jeho základním afektivním systémům patří:

- 1 ■ systém strachu,
- 2 ■ systém vzteku,
- 3 ■ systém paniky/smutku,
- 4 ■ systém pátrání,
- 5 ■ systém péče,
- 6 ■ systém chtíče,
- 7 ■ systém hry.

Emoce jsou tedy podle Pankseppa zastřešujícím pojmem, který zahrnuje afektivní, kognitivní, behaviorální, expresivní a fyziologické změny (Poláčková Šolcová, 2018). Toto propojení, tedy chápání emocí jako komplexních systémů, podporuje různorodost při tréninku regulace emocí (změny postury, změny na úrovni fyziologických procesů, například změny dechu, změny ve výrazu tváře apod.). Změně tělesného postoje a jejímu vlivu na emoce se v současnosti věnuje například Amy Cuddy (2015).

Emoční inteligence

Koncept emoční inteligence proslavil a rozšířil psycholog a žurnalista Daniel Goleman, nicméně originální teorii předložili odborné komunitě Peter Salovey, současný rektor Yaleovy univerzity, a John D. Mayer. Později se k jejich výzkumným projektům zaměřeným na propracování modelu přidal David Caruso. Společně vytvořili také diagnostickou metodu zaměřenou na posouzení emoční inteligence – MSCEIT (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test). Emoční inteligence v pojetí původních autorů je tzv. výkonovou složkou, tedy souborem schopností. Emoční inteligence má podle teorie Mayera a Saloveye čtyři základní složky:

■ ■ 1. Vnímání a exprese emocí (Mayer & Salovey, 2008)

Schopnost rozpoznávat emoce u sebe i u jiných lidí, včetně rozpoznávání emocí v umění, příbězích, hudbě a dalších podnětech. Jde o rozpoznání emocí podle tělesného rozpoložení, podle pocitů i myšlenek.

■ ■ 2. Využití emocí (podpora myšlení prostřednictvím emocí)

Schopnost vzbuzovat emoce a využít je k zefektivnění kognitivních procesů, schopnost využít emoce pro navázání vztahu či lepší zapamatování.

■ ■ 3. Porozumění emocím

Schopnost porozumět jednoduchým i složitým emocím. Schopnost rozpoznat emoce a vidět vztahy mezi slovy a emocemi samými, schopnost porozumět komplexním nebo smíšeným citům, schopnost porozumět přechodům mezi emocemi.

■ ■ 4. Řízení emocí (reflektivní regulace emocí, která podporuje emoční a intelektuální růst)

Schopnost řídit a regulovat emoce u sebe i druhých.

Muzikofiletické techniky mohou při kvalitním uchopení rozvíjet všechny čtyři složky emoční inteligence. Nejlépe je to patrné u vnímání a exprese emocí. Jestliže navážeme na Valentu (2015, s. 409), elementárním didaktickým schématem učení zážitkem je sekvence instrukce–akce–reflexe. Tento didaktický postup realizace aktivit v muzikofiletice přirozeně podporuje rozvoj emočního vyjádření. Exprese emocí – ať již ve fázi akce nebo reflexe – umožňuje přirozenou integraci zážitku a příjemných i nepříjemných zkušeností.

Například technika Koupil jsem si takový buben přivádí žáky k posílání neverbálních „zpráv“ mezi sebou navzájem prostřednictvím zvukových možností bubnů. Součástí zadání může být také vyjádření emocí, které druhý žák zachycuje. Reflektivní rozhovor pak může být mimo jiné zaměřen na klíče k rozpoznávání emocí. Také aktivita Galerie neviditelných obrazů se může – díky zadání a kvalitnímu reflektivnímu rozhovoru – stát zdrojem pro podporu porozumění emocím.

Další muzikofiletické techniky přinášejí podporu přímého emočního vyjádření, například podpora radosti prostřednictvím hry (aktivita Nepadej, balónku, nepadej), ale také rozvíjejí schopnost dětí o svých emocích hovořit.

Druhou složku – využití emocí při podpoře kognitivních procesů – můžeme rozvíjet jako trénink navození různých emočních stavů prostřednictvím hlasu nebo nástrojů. Žákům pak nabídneme přemostění do každodenní praxe: „Když se potřebuji odpočinout, mohu...“, „Když si potřebuji zapamatovat učivo, usnadní mi to...“. Při zařazování všech aktivit je ovšem nutné cíle i prostředky vztahovat k aktuální fázi psychosociálního vývoje žáků.

Třetí složka – porozumění jednoduchým i složitým emocím – propojuje levou a pravou hemisféru při slovním popisu konkrétních emočních prožitků, který se uplatní zejména u reflektivního dialogu po expoziční fázi muzikofiletických aktivit. Verbálně lze pěstování této dovednosti podpořit parafrází emočního vyjádření žáka a upřesňováním významu jeho emočního prožitku.

Konečně čtvrtou složku – řízení emocí – lze pěstovat zvláště těmi muzikofiletickými technikami, které zahrnují relaxaci, jiný způsob uvolnění emocí nebo například vizualizaci (v této knize např. techniky Galerie neviditelných obrazů, Sdílení dechu). Žáci jsou vedeni k poznání, že nad svými emocemi mohou alespoň zčásti převzít vědomě kontrolu a že jim toto převzetí zodpovědnosti do značné míry usnadní každodenní život a podpoří jejich motivaci (zde je opět nutno dbát na respektování fáze psychosociálního vývoje u dítěte). Je zapotřebí upozornit, že rovněž reflektivní dialog má co nejjednodušším a nejpřirozenějším způsobem navazovat na věkovou a vzdělanostní úroveň žáků. V opačném případě by se z reflektivního dialogu nechtěně stala jiná forma výuky.

Během muzikofiletických technik se pedagogovi rovněž otevírá velmi široká možnost demonstrovat žákům, jak vzniká tzv. **emoční nákaza** – proces, ve kterém jednotlivec nebo skupina vědomě nebo nevědomě přebírá emoce a chování druhého člověka nebo celé skupiny. Emoční nákaza je mimo jiné umožněna funkcí tzv. zrcadlových neuronů, které „čtou“ chování, tělesnou posturu i obličejový výraz druhého a ladí se na něj. Rozpoznávání chtěného i nechtěného zrcadlení může žákům pomoci rozpoznávat vlastní emoce a oddělovat je od emocí spolužáků, nebo také se může uplatnit jako technika prevence proti šikaně (odhalení skupinových procesů, které jsou syceny silnými emocemi a potřebou patřit do skupiny).

Při muzikofiletických aktivitách je učení podporováno hrou. O důležitosti hry informuje ve své kategorizaci emocí Panksepp, když ji činí jedním ze základních emočních systémů (in Poláčková Šolcová, 2018). Podmínkou k přirozené hře a k rozvoji zvědavosti je bezpečí, jak o tom informují již Bowlby (2010) nebo Kashdan, Rose, Fincham (2004).

Na začátku kapitoly jsme zmínili nové informace k bio-psycho-sociálnímu zdraví, ze kterých bychom rádi ve stručnosti představili dvě zásadní výzkumná zjištění. Za prvé, nejnovější výzkumy referují o důležitosti tzv. mikrobiomu – střevní mikroflóry, která má velmi pravděpodobně vliv také na emoční nastavení člověka a na jeho prožívání (Honzák, 2018). Druhým klíčovým poznatkem je objev zásadního vlivu délky telomer (ochranné zakončení chromozomů) na fyzické i psychické zdraví (Blackburnová & Epelová, 2017). Střevní mikrobiom i délka telomer se těsně vztahují k našemu emočnímu prožívání, ke schopnostem emoce rozpoznat, zorientovat se v nich a regulovat je. Muzikofiletické techniky se tak zcela jedinečným způsobem podílejí na posilování současného i budoucího zdraví žáků.

4.3 Kolem „já“ organizované procesy (sebepojetí, sebehodnocení, sebepoznání a sebevychování)

Sebepojetí je souhrnem představ o sobě, získaných na základě zkušeností s nejbližšími vazebnými postavami (otec, matka, sourozenci), na základě afektivních zkušeností se sebou (co se mi líbí, co se mi nelíbí) a dále na základě zkušeností s druhými. Je to náš obraz o sobě, který v sobě nese jednak současné hodnocení, jednak představu o tom, kým bychom mohli nebo měli být.

Sebepojetí se člení do tří základních složek:

- 1 ■ kognitivní složka sebepojetí,
- 2 ■ emoční složka sebepojetí,
- 3 ■ konativní, regulační, složka sebepojetí.

Kognitivní, poznávací složka sebepojetí je souhrnem všech znalostí, informací o sobě samém. Emoční složkou sebepojetí je vztah k sobě, tedy sebeúcta, sebevědomí, sebedůvěra či sebehodnocení. Třetí složkou je konativní složka sebepojetí, která souvisí se seberealizací a se seberegulací v chování. Mezi funkce sebepojetí řadíme seberegulaci, monitoring, interpretaci (Vágnerová, 2010).

Emoční složka sebepojetí, tedy vztah k sobě samému, sebeúcta, je zdrojem naší osobní energie, jejího množství a směru, kterým ji využíváme (Satir, 1988). Když se dítě považuje za hodnotného člověka a má-li tedy vysokou sebeúctu, je v pozdějším vývoji schopno uvažovat především z pozice spravedlnosti, zodpovědnosti, lásky a plného vidění reality. Nízká sebeúcta pak vede dítě i dospělého k tomu, že se jeho pozornost koncentruje na porovnávání, zda je stejně dobré jako druzí. Vede k pocitům ohrožení, strachu i hněvu, které pak v chování vedou k nevyvážené komunikaci. Ta může dle Satirové zahrnovat trestání druhých (slovní agrese), obviňování druhých za to, v jakém stavu se nacházím, různé způsoby manipulace, nebo také naopak chápání sama sebe jako oběti. Emoční složka sebepojetí – vztah k sobě samému – je tak pro vývoj dítěte nejpodstatnější.

V tradiční psychologické praxi bývá sebehodnocení i měřeno, například za pomoci diskutované Rosenbergovy škály sebehodnocení. Sebeoznání sytí oba dva výše uvedené procesy a jejich výsledky. Muzikofiletické techniky tak sebeoznáním přispívají k odkrývání motivačních zdrojů žákovy osobnosti. Nízké sebehodnocení souvisí s depresí a s úzkostí (Sowislo & Orth, 2013). Longitudinální studie potvrzují model vulnerability, který nízké sebehodnocení chápe jako předpoklad později se rozvíjející deprese (Orth, Robins, Widaman & Conger, 2014).

Sebepojetí zahrnuje globální i specifické složky. Globální sebepojetí dítěte spočívá v jeho souborné interpretaci vlastních charakteristik – fyzických vlastností, schopností, dovedností, obratnosti a přijetí druhými v sociálním kontaktu. Ke specifickým složkám sebepojetí jsou řazeny konkrétní vnímané charakteristiky, například moje tělesné já či moje schopnosti v matematice. U specifických aspektů sebepojetí má vliv, jak vysokou důležitost konkrétnímu aspektu dítě přisuzuje (Obereignerů et al., 2015).

Vágnerová (2010) přináší dělení sebepojetí podle obsahu:

- 1 ■ tělesná identita,
- 3 ■ psychická identita,
- 3 ■ sociální identita.

Každá z těchto složek identity dítěte má svůj odraz ve třech oblastech: a) v myšlení a zpracování informací o sobě, b) v emocích (vztahu k této části svojí identity), c) v chování a regulaci.

Ačkoli je sebepojetí chápáno jako poměrně trvalá charakteristika (tamtéž), v průběhu života se postupně sebepojetí vyvíjí a rozšiřuje. Další zkušenosti, jejich zpracování i vnější informace, které člověk integruje, dotvářejí změny v sebepojetí. Na tomto principu funguje také terapeutický proces. Mimo terapeutický rámec tento fakt potvrzuje důležitost sebepoznání, které probíhá v rámci filetických aktivit.

Při muzikofiletických technikách se žáci setkávají s celou řadou zkušeností, které mohou znamenat obohacení novými informacemi a rozšíření náhledu na to, kým jsem, co je mi příjemné a co ne, jaké schopnosti a dovednosti mám. Muzikofiletika tak přispívá k rozvoji zejména kognitivní složky sebepojetí a ke zvědomění vlastních charakteristik. Například specifickou složkou sebepojetí (součást psychické identity) může být přesvědčení, že „nejsem nadaný na hudbu“, které se díky muzikofiletickým technikám může proměnit na „dokážu zvukově vyjádřit svoje emoce“. Jiným specifickým přesvědčením může být „nejsem tělesně zdatný“, ale v průběhu aktivity Hru-ste-tle-lu při zvládnutí aktivit může dítě zažít pozitivní zkušenost s ovládnutím svého těla. Integrované zkušenosti pak kognitivně i afektivně přispívají k rozvoji sebepojetí.

Reflektivní dialog může být v muzikofiletice spojen s podporou zdravého sebehodnocení všech složek identity dítěte. Výzkumně je ověřeno, že zdravé sebehodnocení (a v kontextu přístupu V. Satirové vysoká sebeúcta) funguje jako podpora prevence proti šikaně (Patchin & Hinduja, 2010). A nejen to, bezpečné sebevyjádření, tedy projevy vlastních názorů, emocí i potřeb, je klíčem k tomu, aby žákovi rozuměli druzí, aby „byl viděn“. Sebevyjádření je pak propojeno s vyšším sebehodnocením i s pozitivními emocemi.

4.4 Tělo a fyziologické procesy

Muzikofiletické techniky mohou mít dopad také na vnímání, pociťování a přijímání těla a uvědomování si tělesných procesů. Například jednoduchá instrukce – „Zkus vyjádřit, jaký jsi, prostřednictvím jednoho z hudebních nástrojů“ – může vést žáky nejprve k postupnému zkoušení, který nástroj jim vyhovuje – nejen zvukem, ale také například materiálem, velikostí atd. Zvědomují si tak své vlastní preference i hmatové vjemy. Zintenzivnění hmatových vjemů může vést k rozvoji emocí a také k vnímání ohraničení vlastního těla. Podobně můžeme u žáků sledovat zcitlivění k dopadům vlastního pohybu (například různé síly nebo typy úderu na buben djembe).

Jiným možným postupem poznávání svého těla a tělesných procesů je například instrukce „Zahraj nebo zazpívej pocit, který si vybereš“ (výtečnou pomůckou jsou lístečky s různými pocity, které například mohou vzniknout jako výsledek skupinové práce). Při projevení emocí prostřednictvím zvuku je možné žákům například zadat, aby sledovali napětí nebo uvolnění v různých částech těla. Podobné zvědomování těla a tělesných procesů i podpora přijetí tělesné identity pak žákům umožní cílenější práci v oblasti péče o sebe.

Při výběru technik, které jsou nebo mohou být více směřovány k poznávání těla a tělesných procesů, je velmi důležité vzít v úvahu vývojové aspekty tělesného dozrávání žáků, aby techniky přirozeně šly k naplnění vzdělávacích cílů, ale nebyly (například v období puberty) zdrojem nepříjemných situací nebo frustrace. Stejnou zásadu dodržujeme při formulaci instrukcí k aktivitám.

Při muzikofiletických technikách, které podněcují pozornost, učení i sociální kompetence, se často mění fyziologický stav žáků. Kromě **vědomí** patří k fyziologickému stavu rovněž **tělesná teplota, krevní tlak, puls a dýchání**, z nichž se při muzikofiletických technikách proměňují především poslední tři. Nejde pouze o relaxace a imaginace, které ze své podstaty mění frekvence elektrických mozkových vln, dochází při nich ke zklidnění a snížení vlnové frekvence (v technikách popsanych v této knize jde například o techniku Galerie neviditelných obrazů). Fyziologie dětí se proměňuje také v situacích, kdy děti poznávají okolní svět prostřednictvím herních prostředků (zde například při technikách Svítání a soumrak nebo Koupil jsem si takový buben).

Fyziologické procesy při muzikofiletických aktivitách doznávají významných změn, zejména pokud jsou aktivity zaměřeny na práci s dechem, například z níže uvedených aktivit Sdílení dech (kap. 5.7) nebo Pod deštníkem (kap. 5.5). Snížení dechové frekvence přispívá k celkovému zklidnění organismu.

Každá změna ve fyziologickém stavu je doprovázena odpovídající změnou duševního emocionálního stavu, vědomou či nevědomou, a naopak, každá změna v duševním emocionálním stavu, vědomá či nevědomá, je doprovázena odpovídajícími změnami ve fyziologickém stavu. (srov. Pert, 2016, s. 144)

Pozorováním svých tělesných procesů se děti dále přibližují k větší vnímavosti vůči sobě – připomeňme, že selektivní pozornost je vstupní branou pro paměť a učení. Jestliže žáci pozorují – jsou vnímaví k možnostem uvolnění svého těla, jestliže se učí vnímat svůj dech (viz technika Sdílení dechu), mají možnost rozpoznat podobné projevy v jiných životních situacích. Tento proces může být základem celkové reflexe tělesných pocitů, která v pozdějším věku úzce souvisí s možností seberegulace a s kvalitním uchopením péče o sebe.

4.5 Péče o sebe: psychohygiena

Psychohygiena jako péče o obnovu svých vnitřních zdrojů a podpora duševního zdraví je podstatnou dovedností, se kterou by se měly děti setkávat od raného věku. Tím spíše, že současná společnost přináší (nejen) prostřednictvím sociálních sítí tlak na výkon a iluzi možného získání dokonalosti. Snaha o dokonalost pak často bývá propojena s nízkou úrovní sebepojetí, která souvisí s nejistým stylem citové vazby u dětí.

Jak jsme uvedli výše, naplnění základních lidských potřeb je do určité míry spjato s jejich předchozím pojmenováním a uchopením. Tradiční pojetí psychohygieny k těmto základním potřebám řadí:

- kvalitní spánek,
- vyváženou a zdravou výživu,
- pravidelný pohyb,
- dobré hospodaření s časem (organizaci úkolů),
- odpočinek (také ve formě relaxačních a autoregulačních cvičení, schopnost oddělit školní činnost a odpočinek).

Muzikofiletické aktivity rozvíjejí žáky zejména nácvikem relaxačních a autoregulačních cvičení (v této publikaci aktivity Sdílení dechu, Pod deštníkem, Galerie neviditelných obrazů). Některé

techniky mohou podpořit žákovo vnímání času a jeho organizace, zejména techniky s více fázemi (Galerie neviditelných obrazů). Vhodnými reflektivními otázkami lze cíleně podněcovat cit pro čas u žáků a pracovat s časovým rámcem jako pozitivním vymezeným prostorem.

Připomeňme zde, že formy duševní hygieny mohou být preventivní a reaktivní. Preventivní psychohygienu se provádí průběžně, reaktivní jako reakce na nepříznivou událost, s cílem zmírnit dopad nepříznivých emocí. V rámci psychohygieny můžeme žáky při nácviu relaxace podněcovat k pravidelným aktivitám, které se zúročí při prevenci. Zároveň je možné zadávat domácí práci tak, aby přinesla podněty pro celý rodinný systém žáka.

Řada muzikofiletických technik tak přináší nové formy odpočinku, spojené s příznivými pocity a zklidněním. Jiné z aktivit (Nepadej, balónku, nepadej) mohou být spojené naopak s navýšením energie a radosti. V reflektivním dialogu (zvláště u starších žáků) je pak možné zdůraznit vliv dětí na tyto emoční změny, tedy upozornit, že žák sám má možnost ovlivnit svoje aktuální emoční nastavení.

4.6 Závěr

Muzikofiletické působení je v praxi spojeno s rozvojem oblasti osobnostního a sociálního vývoje žáků. Dílčí složky osobnostního rozvoje jsou propojeny s muzikofiletickými cíli, ke kterým pedagog směřuje prostřednictvím muzikofiletických aktivit, následovaných reflektivním dialogem. Cíle muzikofiletiky (a tedy osobnostního rozvoje žáků) lze vědomě podpořit, pokud si pedagog osvojí současné psychologické poznatky o kognitivních funkcích, emocích, psychohygieně a dalších oblastech. Při práci s dětmi je nanejvýš užitečné vzít na vědomí fáze psychosociálního vývoje žáků. Vzniká tak propojení oblasti rozvoje – cílové kompetence – vývojové možnosti žáka – cíle konkrétní muzikofiletické aktivity – složení otázek reflektivního dialogu. S ohledem na nejnovější výzkumná zjištění lze uzavřít, že podílet se na zdravém osobnostním rozvoji žáků zároveň znamená podílet se na jejich současném i budoucím zdraví (Blackburnová & Epelová, 2017).

Literatura

- Atkinson, R. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Blackburnová, E., & Epelová, E. (2017). *Telomery*. Praha: Jota.
- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba*. Praha: Portál.
- Cuddy, A. et al. (2015). Preparatory Power Posing Affects Nonverbal Presence and Job Interview Performance. *Journal of Applied Psychology*, 100(4).
- Goldstein, L. H., & McNeil, J. E. (2012). *Clinical Neuropsychology: A Practical Guide to Assessment and Management for Clinicians*. London: Wiley, Blackwell.
- Honzák, R. (2018). *Psychosomatická praxe*. Praha: Vyšehrad.
- Kashdan, T., Rose, P., & Fincham, F.D. (2004). Curiosity and Exploration: Facilitating positive Subjective Experiences and Personal Growth Opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3), 291–305.

- Komenský, J. A. (1948). *Velká didaktika*. Brno: Komenium.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2007). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. S. (2012). *MSCEIT – Test emoční inteligence*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- McNiff, S. (2004). *Art heals. How creativity cures the soul*. Boston: Shamhaba Publications.
- Obereignerů, R., et al. (2015). *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- Orth, U., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2014). Is low self-esteem a risk factor for depression? Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Developmental Psychology*, 50(2), 622–633. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1037/a0033817>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Selfesteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614–621.
- Pert, C. B. (2016). *Molekuly emocí*. Olomouc: Anag.
- Plutchik, R. (2002). *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*. Washington: American Psychological Association.
- Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce. Regulace a vývoj v průběhu života*. Praha: Grada.
- Satir, V. (1988). *The new peoplemaking*. California: Science and Behavior Books, Inc.
- Simcock, G., & Hayne, H. (2003). Age-related changes in verbal and nonverbal memory during early childhood. *Developmental Psychology*, 39(5), 805–814.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213–240. Dostupné z <https://doi.org/10.1037/a0028931>
- Spitzer, M. (2017). *Digitální demence*. Brno: Host.
- Stuchlíková, I., & Mazehóová, Y. (2017). Expresí emocí. *Kultura, umění a výchova*, 5(1). Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=155
- Uncapher, M., & Rugg, M. D. (2009). Selecting for Memory? The Influence of Selective Attention on the Mnemonic Binding of Contextual Information. *Journal of Neuroscience*, 29(25), 8270–8279.
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Praha: AISIS. Dostupné z http://www.aisis.cz/archiv/publikace/osv_a_jeji_cesty_k_zakovi.pdf
- Valenta, J. (2015). Osobnostní a sociální výchova jako obor „semi-expresivní“. In I. Stuchlíková & T. Janík, et al., *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy* (s. 405–412). Brno: Masarykova univerzita.

5 Techniky muzikofiletiky v inkluzivní výuce

Martina Friedlová, Svatava Drlíčková, Lenka Kružíková,
Lenka Počtová

„Oč silnější je náš prožitek při samotném poznávání, o to trvalejší a hlubší je jeho kvalita.“

Z. Kalhous

Následující kapitola je věnována popisu a využití muzikofiletických aktivit, které byly ověřeny v praxi. U každé aktivity je uvedeno, pro jaké skupiny žáků je určena, co je při ní cílem muzikofiletické práce a zda aktivita může mít případné „kontraindikace“, tedy zda existují skupiny žáků, pro které technika není vhodná, případně podmínky, za nichž ji nelze realizovat.

Popis každé aktivity přináší i doporučení, která usnadňují zavedení technik do praxe a umožňují přípravu různorodých variant techniky. Podstatnou součástí popisu techniky je část „reflexivní dialog“ s inspirací pro reflexivní část muzikofiletické práce.

Jak navrhujeme v předchozí kapitole například u využití muzikofiletické techniky Hru-ste-tle-lu, většinu níže uvedených technik je možné adaptovat, abychom naplnili jiné výchovné a vzdělávací cíle. Nezaměnitelným prostředkem, který podporuje celou řadu intrapsychických procesů i vztahovou dynamiku, však zůstává využití hudby a zvuku v širším slova smyslu.

5.1 Zrcadla v přírodě

Cíle: vnímání dění kolem nás, zaměření se na detail, osvojování si empatického vnímání, vcítění se do situace, vnímání osobního prostoru, vnímání kontaktu s druhým, zrcadlení pohybu

Cílová skupina žáků se SVP: žák se zrakovým postižením, žák se sluchovým postižením, žák s mentálním postižením, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením

Kontraindikace: –

Forma: skupinová

Časová dotace: 15–30 min.

Pomůcky: interaktivní tabule, připravené video-hudební ukázky přírody, videoukázky proměn v přírodě, pohyb v přírodě, jednoduché hudební nástroje, dostatečný volný prostor ve třídě

Průběh: Přinášíme téma přírody a změn v přírodě. Hovoříme o tom, jak se příroda mění v čase. Například jak se mění v čase strom – nejprve je semínkem, pak malou rostlinou, roste do výšky, zaujímá prostor v šířce, dotýká se jiných rostlin, zažívá různé počasí. Představujeme žákům, jaké pohyby dělá strom, když fouká vítr, jak se může cítit, co může vnímat. Hledáme a pojmenováváme paralely v proměnách stromu a proměnách v psychických oblastech žáka.

V další části nabídneme žákům ukázkové video prostřednictvím interaktivní tabule, např.:

- <https://www.youtube.com/watch?v=8RsPfmvWZFA>
- https://www.youtube.com/watch?v=ei_xR3uJa3M
- <https://www.youtube.com/watch?v=hBl9ntxJyM>

Vybídíme žáky, aby zkusili napodobit pohyb, který vidí, aby zrcadlili přírodu. Mohou napodobit stromy, jejich pevné zasazení v zemi, mírné kymáčení větví, ztuhlost kamenů na zemi, lehounký pohyb trávy, poletování motýlů, rosu v trávě.

V další části se žáci snaží zrcadlit přírodu prostřednictvím jednoduchých hudebních nástrojů. Je vhodné použít stejný videozáznam. Další variantou je rozdělení žáků na skupiny, kdy jedna skupina zrcadlí přírodu pomocí svého těla a druhá prostřednictvím hudební improvizace.

Doporučení: Je vhodné začínat s jednoduchými videi, kde je zachycený jasný pohyb, jenž je navíc podpořen znějící hudbou, která je v souladu s pohybem. Záznam můžeme také pro zvýšení dynamiky zastavovat. Tím se zastaví také proces zrcadlení, a vytvoříme tak dostatečný prostor, aby žáci dobře zachytili změny a měli možnost lépe vnímat pocity ve vlastním těle. Variantou je potom zrcadlení přírody přímo v přírodě.

Ověření v praxi: Technika Zrcadla v přírodě byla ověřena v rámci rehabilitačního pobytu dětí mladšího školního věku. Realizována byla přímo v přírodě. Zvyšovala pozornost a koncentraci ke změnám nejenom v přírodě, ale také pomáhala lépe zachytit změny, které se dějí v nás – změny nálad, výkyvy energie, únavu, pocity.

Reflexivní dialog: Zaměřujeme se na uchopení změn v těle při různém pohybu, jak žáci cítí kvality pohybu, ve smyslu lehkosti, tíhy, rychlosti apod., hovoříme o tom, jak je důležité zažívat všechny polarity pohybu v těle při různých činnostech, přinášíme téma adekvátních reakcí v životě.

5.2 Galerie neviditelných obrazů

Cíle: hlubší pochopení uměleckých činností, podpora tvořivosti a vnímání, rozvoj fantazie, kreativity, empatie, identifikace sebe sama, vnímání odlišností, podpora samostatného vystupování a vyjadřování se prostřednictvím hudby, naslouchání druhým, ovládání a řízení svého chování, rozvoj koncentrace, pozornosti, představivosti, uvolnění

Cílová skupina žáků se SVP: žák se zrakovým postižením, žák se sluchovým postižením, žák s mentálním postižením, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením

Kontraindikace: –

Forma: skupinová

Časová dotace: 30–45 min.

Pomůcky: místnost s kobercem, zvonkohra, ideálně velká kovová, například gregoriánská zvonkohra, papír menšího formátu, tužky, jednoduché hudební nástroje, šátek pro každého žáka

Průběh: Žáci se položí volně v prostoru na koberec, zavřou oči, případně pokud nemohou zavřít oči, nenavazují s ostatními oční kontakt. Učitel podpoří uvolnění těla, vyzve žáky, aby se zaměřili na tělesné prožívání prostřednictvím volného výdechu a nádechu a uvolnění jednotlivých částí těla. Instrukce mohou znít: „Pohodlně se uložte, můžete zavřít oči a zkuste se pomalu zhluboka nadechnout a vydechnout. Uvědomte si, kde máte nohy, zlehka s nimi zahýbejte a pokuste se je nechat volně odpočívat, také ruce, hlavu i zbytek těla.“ Dáváme dostatek prostoru pro uvědomění si jednotlivých částí. „Pokud ještě někde cítíte napětí nebo nepohodlí, zopakujte nádech a výdech tolikrát, dokud se napětí nebo nepohodlí nerozplyne nebo nerozpustí.“

Po uvolnění těla žáci dostávají pokyn, aby se soustředili na své představy vyvolané imaginací: „Je krásný den, slunce příjemně hřeje. Sedíte na lavičce a rozhlížíte se kolem sebe. Díváte se, jak slunce sklouzává na zem a dotýká se každého kamínku a lístečku. Prochází okny do domů a budov. Hladí vaše tělo, až vás to lechtá. Všimnete si malíře, jak sedí opodál. Na bílém plátně se objevují první tahy štětcem. Namáčí ho do barev a snaží se zachytit, jak slunce dopadá na zem. Pozorujete každý tah štětce a roste ve vás chuť také zachytit kousek této krásy. Vybíráte si místo, kde budete malovat. Možná je to místo vedle malíře, možná na rušné ulici, na dvorku u babičky, u moře... Vyberte si místo, kde se vám bude dobře malovat, kde se budete dobře cítit. Pomalu se můžete posadit, protáhnout se, a kdo by chtěl, tak se může i pomalu postavit. Zkuste si představit každý detail z místa, kde byste chtěli malovat. Uvědomte si, co je před vámi, za vámi, napravo, nalevo, na čem stojíte, co máte nad sebou. Zkuste si představit malířský stojan. Postavte se, abyste stáli pevně na nohou, podobně jako stojan. Mírně se rozkročte a vnímejte, jak pevně stojíte. Nyní si vyberte plátno, na které budete malovat. Zaměřte se na to, jak bude velké, a rukama přejeďte po jeho okraji. Opravdu tento pohyb rukama udělejte a několikrát ho pomalu zopakujte. Přejeďte rukama také po ploše plátna. Uvědomte si, jakou má strukturu, zda je hladké a klouzavé, nebo drsné. Jakou má barvu, jestli je sněhově bílé, nebo skoro nažloutlé. Představte si širokou paletu barev. Máte k dispozici všechny odstíny, které si jen dokážete představit. Při-

pravte si také dostatek štětců, různě silných. Vyberte si jeden, namočte ho do barvy, která vás nejvíce láká, a udělejte první tah štětcem na plátno. Zkuste si to nejdřív představit a nyní opravdu udělejte pohyb rukou, namočte štětec do barvy, dotkněte se plátna, aby naše obrazy ožily. Váš dech, jeho síla a délka budou určovat, jakou barvou a jak bude štětec na plátně malovat. Pomocí dechu a pohybu ruky nebo rukou můžete namalovat obraz. Nespěchejte. Můžete mít po celou dobu oči zavřené nebo přivřené, případně otevřené, ale nikoho nekontaktujte a zaměřte se na to, co ve své představě malujete. Po dobu vašeho tvoření bude znít zvonkohra. Až dozní, mírně odstupte od svého obrazu a než otevřete oči, pojmenujte jej. Jakmile bude mít váš obraz název, tak se posadíte. Můžete se protáhnout, zatřepat rukama, nohama, případně si několikrát poskočit. Společně všechny obrazy nainstalujeme ve velké galerii. Vezměte si nyní připravené lístečky, napište na ně název svého obrazu a podepište se.

Následuje instalace obrazů v galerii, která je realizována pomocí jednoduchých hudebních nástrojů. Podle názvu si žáci vybírají nástroje, které co nejvěrohodněji dokážou zachytit a reprezentovat jejich obraz. Na svém místě na koberci si rozloží šátek, na něj položí papír s názvem obrazu a vybrané hudební nástroje. Vyzkouší si, zda opravdu odpovídají jejich představě. Pokud ne, tak nástroje mohou vyměnit. Pokud ano, tak si svážou rohy šátku, aby se mohli s nástroji přesunout na místo ve třídě nebo v prostoru, kde se nacházejí. Vybírají si, kde obraz instalují. Jakmile najdou místo, rozloží šátek s nástroji a názvem obrazu. Pokud jsou všechny obrazy připravené, může začít vernisáž. Prvním návštěvníkem je pedagog. Prochází se a na chvíli se zastaví u každého obrazu. Přečte si název a obraz se rozezní. Zní tak dlouho, dokud pedagog nepřejde k dalšímu obrazu. Vybídne pak i ostatní, aby se postupně na chvíli stali návštěvníky galerie a také si každý obraz prohlédli.

Doporučení: Imaginace provázaná s aktivním pohybem vyžaduje dostatečnou časovou rezervu, aby žáci mohli integrovat všechny prožitky a aby se plně mohli ponořit do aktivity. Také každé vyrušení z činnosti vytváří velkou překážku při opětovném navázání. Aktivitu je vhodné opakovat. Můžeme ale měnit zaměření imaginace, například malovat pro někoho. V několika skupinách bylo po skončení této aktivity nabídnuto žákům, aby obraz, který vytvořili v představě a propůjčili mu zvuk, opravdu namalovali. Ovšem většina žáků byla z výsledku zklamána. Jejich představy byly z jejich pohledu dokonalejší, barevnější a s obrázkem na papíře nebyli spokojeni. To způsobilo určitou míru nespokojenosti, která se dotýkala výkonnostních témat, vlastní nedokonalosti a nedostatečnosti.

Imaginativní činnosti je vhodné žáky učit postupně, tato technika je již pokročilejším využitím imaginace ve spojení se změnou v tělesném nastavení a se zvukem.

Ověření v praxi: Technika byla realizována na I. a II. stupni základní školy. Je vhodné, pokud již žáci mají předchozí zkušenosti s imaginací. Pro žáky je snazší plynule přecházet z imaginace do aktivního pohybu a obráceně. Práce s dechem v kombinaci se zavřenými očima a pohyby rukou by neměla trvat příliš dlouho. Přirozeně dochází ke snižování tlaku a celkovému uvolnění těla. Název obrazu je velmi důležitý pro následnou reflexi. Pokud ale žáci otevrou oči ještě dříve, než vědí, jak se bude jejich práce jmenovat, často již nejsou schopni se k ní v reflexi vrátit. Aktivita zůstane příliš abstraktní a nedokončená. V některých skupinách je vhodné omezit množství hudebních nástrojů, které mají obraz rozeznít, případně je vhodné vybídnout žáky, aby rozezněli jenom nějakou část obrazu.

Reflexivní dialog: Tato aktivita má více částí, a je proto vhodné reflexi částečně strukturovat. V jedné části se můžeme zaměřit na prožitky z imaginace: co se objevuje v naší fantazii, jaké

místo jsme si vybrali pro malování, jestli je to i životní preference, kde je nám dobře, co potřebujeme k tomu, aby nám bylo dobře. V další části se můžeme více věnovat tělesným prožitkům, tomu jakých impulzů v těle jsme si všimli, zda jsou pro nás nové, nebo je známe z jiných situací. Poslední oblastí reflektivního dialogu může být netradičnost postupu: co v nás vyvolala informace, že budeme malovat obraz zvláštní technikou – dechem, jak bylo těžké pojmenovat obraz a zhuudebnit ho, co dalšího se objevovalo, jaké pocity, myšlenky se vynořily.

5.3 Svítání a soumrak

Cíle: osvojování a zapamatování si struktury, vnímání rytmu a změn, rozvoj improvizace s ohledem na dané téma, navazování, udržování a rozvoj kontaktu a spolupráce s ostatními, zvuková orientace, koordinace pohybu a hry na hudební nástroje, naslouchání ostatním, podpora dobrých vztahů, nenásilné respektování pravidel, zvýšení vnímavosti vůči neverbální komunikaci

Cílová skupina žáků se SVP: žák se zrakovým postižením, žák se sluchovým postižením, žák s mentálním postižením, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením

Kontraindikace: –

Forma: párová, skupinová

Časová dotace: 15–30 min.

Pomůcky: rozlišovače v podobě dlouhých návleků na předloktí nebo šály, šátky, čelenky apod., tibetské mísy a paličky, dlouhá drhla, gong, kalimba

Průběh: Žáci vytvoří dvojice. Lze využít širokou škálu technik pro rozdělení skupiny do dvojic, např. pomocí pexesa, pomocí hry Molekuly a podobně. Je vhodné upřednostnit náhodné utváření dvojic před formou výběru žáků.

Jeden z dvojice představuje svítání a druhý soumrak. U menších žáků je vhodné využít rozlišovače v podobě dlouhých návleků na předloktí, lehkých šálů nebo šátků, aby se žáci lépe identifikovali se svojí rolí a orientovali se v páru i ve skupině. Povídáme si o cestě slunce po obloze. Jak ráno slunce vychází, přes den je na obloze a večer zapadá. Nastává soumrak a tma až zase do dalšího dne, kdy začíná svítat. Dvojice žáků si sednou na zem naproti sobě. Na zvuk kalimby se žák, který představuje svítání, začne pomalu zvedat, může se otáčet na místě a napodobovat pohyb slunce. Jakmile zazní gong, je to signál pro soumrak. Druhý žák se začíná pomalu zvedat a postupně přebírá vládu nad časem a první žák se pomalu vrací do výchozí pozice v sedě. V určité relativně krátké době jsou oba žáci aktivní (ve chvíli, kdy končí soumrak a začíná svítat). Několikrát tento koloběh zopakujeme. V další části vytvoří žáci dva kruhy. Vnitřní tvoří soumrak, vnější svítání a znovu zopakujeme koloběh, který určuje kalimba a gong. Na různých místech světa svítá v jinou dobu. Určíme dvojici, která zahájí svítání, a jakmile se žák představující svítání úplně zvedne, začne po jeho pravici další svítání. Pokračujeme v celém koloběhu. Jakmile se žáci budou pohybově orientovat v tomto koloběhu, doplníme další hudební nástroje. Pro svítání

zvolíme tibetské mísy, do kterých mohou žáci pomocí paličky cinkat nebo je roztáčet pohybem paličky po vnějším okraji mísy. Pro soumrak zvolíme různá dostatečně dlouhá drhla s měkkým hlubším zvukem. Místo pohybu nyní žáci improvizují na tibetské mísy nebo drhla podle toho, jakou roli představují. Nejdřív mohou hrát společně. Následuje koloběh času s různým začátkem. Dalším krokem je obměna dvojic, kdy se žák z vnějšího kruhu posune o jedno místo doprava. Vzniknou tak nové dvojice. Po celou dobu učitel ohraničuje nebo předěluje čas pomocí kalimby a gongu. Může čas přizpůsobovat, prodlužovat nebo zkracovat.

Doporučení: Velmi důležité jsou úvodní instrukce a pochopení principu střídání se ve dvojici, na který pak navazují všechny činnosti. Pokud si v této části žák není jistý, nemůže se plně soustředit na improvizování. Vystřídání rolí mezi žáky, kdy je žák v roli svítání a potom v roli soumraku, nedoporučujeme během jedné aktivity. Vytváří to chaos. Obměnu můžeme ale zrealizovat s odstupem času, při opětovné nabídce této techniky. Lze také využít jiné hudební nástroje, nebo využít více než dva druhy pro svítání a soumrak. Náročnější variantou je místo tibetských mís a drhel využívat vokální improvizaci.

Ověření v praxi: Technika Svítání a soumrak byla realizována u žáků II. stupně. Jako nejnáročnější část se ukázalo vytvoření dvojic, kdy žáci nechtěli opustit své preference výběru. Během techniky se neustále střídá aktivita, napětí a klid, relaxace, což umožňuje vybití přebytečného napětí a zároveň uvolnění v bezpečných hranicích.

Reflexivní dialog: Směřujeme na pocity při vytváření dvojic, na to, co se v nás odehrává, když musíme respektovat náhodnou volbu toho, s kým budeme spolupracovat. Další oblastí reflexivního dialogu je, jak se vyrovnáváme s tím, že instrukce jsou zpočátku náročné a musíme spoléhat na zvuk kalimby a gongu, na co jsme se během improvizace soustředili, zda to bylo vnímání struktury, nebo jsme se více zaměřili na improvizaci. Další část reflexe je zaměřena na cykly – vidíme kolem sebe více koloběhů, jaké koloběhy jsou u nás ve třídě, v rodině, jaké jsou mé osobní koloběhy, jaké emoce ve mně vzbuzují.

5.4 Koupil jsem si takový buben

Cíle: podpora touhy a zájmu o nové věci, upevňování získaných dovedností, navázání kontaktu s druhým, rozvíjení komunikace, naslouchání, osvojování si a zapamatování posloupnosti a struktury, rozvoj improvizace, vnímání atmosféry ve skupině, rozvoj empatického vnímání, rozvoj motoriky, střídání napětí a uvolnění, akce a relaxace, přijímání výzev a jejich zvládnutí

Cílová skupina žáků se SVP: žák se zrakovým postižením, žák se sluchovým postižením, žák s mentálním postižením, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením

Kontraindikace: –

Forma: skupinová

Časová dotace: 20–30 min.

Pomůcky: Mluvicí buben – západoafrický hudební nástroj, označovaný také názvem talking drum nebo tama. Nástroj držíme v podpaží. Stlačením ruky k tělu napínáme pomocí vnějších kožených řemínků kůži bubnu a můžeme tak libovolně měnit výšku tónu. Hrajeme pomocí paličky. Případně další hudební nástroje jako balafony, metalofony, kalimby, perkuse, chřestidla.

Průběh: Pomocí imaginace se přesuneme na africké tržiště, ke stánku, který je plný mluvicích bubnů. Od těch nejmenších až po ty největší. Vybídíme žáky ke společnému nákupu bubnů pomocí kouzelné věty: „*Koupil jsem si takový buben!*“ Aby byla věta kouzelná, musí být síla našeho hlasu v souladu s tím, jak velký ukazujeme buben rukama. Začínáme úplně malým bubnem – šeptem. Postupně nakupujeme stále větší bubny, až máme ruce zcela rozpažené a náš hlas je na maximu. Nyní hru krátce zastavíme, abychom žáky připravili na to, že s takovým množstvím bubnů bychom se nemohli vydat zpět a že některé budeme muset zase prodat. Začínáme s tím největším s největší intenzitou hlasu až do té doby, dokud neprodáme nejmenší buben. Celou dobu nákupu i prodeje bubnu pracujeme s gradací, která je podpořena pohybem rukou.

Na tento základ můžeme dál navazovat. Každý si vybere velikost bubnu pro sebe, ukáže ji pomocí rukou a pak společně bubny koupí. Stále platí, že síla hlasu je v souladu s velikostí bubnu. Dalším krokem je nákup bubnů postupně. Žáci stojí v kruhu a jeden začíná: „*Koupil jsem si...*“ a v tomto okamžiku začíná nakupovat žák stojící po pravici: „*Koupil jsem si...*“ a pokračuje další žák. Každý přitom dokončí celý nákup. Díky návaznosti a různé velikosti bubnů, tedy intenzitě hlasu, vzniká zajímavá hlasová kompozice.

Je možné také přiřadit bubnům specifické názvy podle velikosti: malé bubny označit tama, střední bubny lunna a velké bubny dundun. Názvy vychází z označení rytmů a bubnů v afrických jazycích, nejsou ale skutečným označením velikosti bubnů. Lze zvolit i jiné označení.

Další variantou je, že žáci po jednom nakupují buben, ale bez použití rukou, pouze pomocí intenzity hlasu, a ostatní ve skupině ukazují velikost bubnu, jak ji slyší v hlase spolužáka.

Následuje samotná hra na mluvicí bubny. Motivujeme žáky k poslání zprávy pomocí hry. Začínáme krátkým sdělením a postupně lze zprávu prodlužovat. Ostatní se snaží poznat, co zpráva obsahuje, například „*Slyším ve zprávě opatrné našlapování nebo radost, velký hlad...*“ a podobně. Nesnažíme se přesně sdělit obsah zprávy, ale určitou kvalitu zprávy. Pokud máme k dispozici více mluvicích bubnů, můžeme vytvářet dvojice. Ty mezi sebou komunikují pomocí hry na bubny a ostatní poslouchají dialog, případně vytváříme více dvojic. Také lze doplnit další hudební nástroje. Snažíme se ale, aby dvojice měla stejný hudební nástroj, například balafony, metalofony, kalimby, jednoduchá chřestidla a perkuse.

Doporučení: Práce s hlasem patří k náročnějším technikám, proto je vhodné s ní pracovat ve skupině, která se zná a panuje v ní bezpečná a příjemná atmosféra, aby se žáci mohli naplno vokálně projevit. Zároveň může sloužit jako první krok k práci s hlasem.

Ověření v praxi: Technika byla použita při práci s žáky předškolního, mladšího školního a staršího školního věku a s dospělými. Zpočátku se objevuje velká nejistota při používání hlasu, proto je vhodné začínat nákup bubnů ve skupině a teprve potom volit techniky, kdy se nakupování bubnů jednotlivých žáků překrývá, až po nákup po jednom. Při posílání zpráv bylo vidět velké zaujetí jak na straně hráčů, tak i těch, kteří se snažili porozumět sdělení.

Reflexivní dialog: Otevíráme téma výzvy a pocitů, které v nás vyvolávají situace, jež s realizací výzvy souvisí; co je pro nás výzva, jaké okamžiky byly pro nás náročné, jaké máme strategie k jejich překonání, jaké to je, když rozumíme beze slov zprávám, jaké to je, když nerozumíme, jak se cítíme, když sdělujeme informace beze slov.

5.5 Pod deštníkem

Cíle: rozvíjení schopnosti přizpůsobení se, zacházení se stresovými situacemi, rozvoj rozhodovacích kompetencí, rozvoj improvizace s ohledem na dané téma, zacházení s dynamikou a tempem, reagování na ostatní ve skupině, zvyšování koncentrace, pozornosti a naslouchání, vytváření bezpečného prostoru, rozvoj zodpovědnosti a citlivosti vůči druhým, osvojování relaxace, zvuková orientace

Cílová skupina žáků se SVP: žák se zrakovým postižením, žák se sluchovým postižením, žák s mentálním postižením, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením

Kontraindikace: –

Forma: skupinová

Časová dotace: 20–30 min.

Pomůcky: jednoduché hudební nástroje, perkuse, chřestidla, hromové bubny, oceánový buben, dešťové hole, ústní harfy, balafony, metalofony, zvonkohry, kalimby, kantele, sada tibetských mís, velký deštník, relaxační vak, deka, polštářek, pastelky nebo voskovky, sešit, deník s pevnými deskami velikosti A5, místnost, kde je možné zatemnit okna

Průběh: Navodíme atmosféru jara nebo podzimu a s tím spojeného častějšího výskytu deštivého počasí, případně mlhy. Mluvíme o tom, jaké nástroje by dokázaly tuto atmosféru zahrát a jaké to je a co slyšíme, když venku prší.

Společně vytvoříme uprostřed místnosti relaxační prostor pro jednoho žáka, případně při větším počtu žáků ve skupině místo pro 2–3 žáky. Vhodný je velký relaxační vak, polštářek, deka a velmi důležitý je velký deštník. Ostatní žáci se volně rozmístí v prostoru a vyberou si 2–4 hudební nástroje a vytvoří tak stanoviště. Ta zůstávají po celou dobu hry. Žák, který je usazený v relaxačním prostoru, pomalu otevírá deštník. To je signál pro ostatní, aby se snažili pomocí společné improvizace co nejvíce napodobit zvuky, které můžeme slyšet, když prší. Délku deště určuje žák s deštníkem. Jakmile ho zavře, vysvitne slunce, které představuje učitel hrou na tibetské mísy. V této fázi žák, který relaxoval, otevře deník na libovolné straně a zkusí pomocí pastelek nebo voskovek namalovat svůj prožitek formou duhy a podepíše se. Na místě pod deštníkem se může vystřídat každý ze skupiny. Namalované duhy budou následně sloužit k závěrečné reflexi. Při každé výměně pod deštníkem dochází také k výměně žáků u stanoviště. Nástroje zůstávají po celou dobu na jednom místě.

Doporučení: Zpočátku je vhodná podpora a koordinace improvizace ze strany pedagoga. Žáka, který je pod deštníkem, instrukce a hlasové komentáře, které podporují ostatní žáky v improvizaci, obvykle neruší. Je vhodné, když se pedagog zapojí jak do společné hry, tak do role odpočívajícího, kterou by měl absolvovat jako poslední, kdy žáci již dobře ovládají improvizaci. Zafixování prožitku pomocí duhy umožní si lépe vybavit prožitek při závěrečné reflexi a také ukazuje, jak odlišně se můžeme cítit.

Ověření v praxi: Technika byla realizována u žáků staršího školního věku. Zpočátku žáci velmi brzy ukončovali hru zavřením deštníku. Postupně se doba prodlužovala a žáci, kteří pod deštníkem začínali, se domáhali opakování. Během této hry dochází k střídání napětí, aktivity a soustředění s uvolněním a relaxací, což zvyšuje dobu koncentrace na danou činnost. V této aktivitě je velmi důležitým prvkem deštník, který umožňuje mít aktivitu ostatních pod kontrolou a umožňuje tak každému určit dobu, kdy bude poslouchat děšť.

Reflexivní dialog: Pro větší přehlednost můžeme rozdělit reflexi na dvě části. Můžeme zvlášť mluvit o tom, jaké to bylo pod deštníkem a jaké to bylo napodobovat děšť. Pokud mluvíme o relaxaci, necháme otevřený deštník, otevřeme deník a postupně listujeme, ukážeme ostatním duhu a ten, kdo ji namaloval, může sdělit ostatním, jaké to pro něj pod deštníkem bylo, co se dělo s jeho tělem, o čem přemýšlel, co slyšel, jaké měl pocity, jak moc odpovídaly tomu, když venku opravdu prší. V další části mluvíme o tom, jaké to je mít k dispozici určité nástroje a maximálně je využít, jak reagujeme, když máme omezené možnosti, podle čeho se orientujeme, jaké to pro nás bylo hrát ve skupině bez možnosti komunikovat o tom, jak budeme hrát, jaké je to spoléhat se na vlastní naslouchání, jak poznáme ten správný okamžik pro to, aby zazněl nástroj, který máme k dispozici, jak si bereme místo pro sebe, pro zvuk, který děláme a jak děláme prostor pro ostatní.

5.6 Hru-ste-tle-lu

Cíle: podpora koncentrace a pozornosti, podpora bezpečí, jistoty, vnímání hranic těla, mapování prostoru kolem sebe, paměť, orientace v tabulce, čtení tabulky zleva doprava, orientace na řádku, propojení kooperace pravé a levé mozkové hemisféry, artikulace – respektování různých pozic mluvidel, rytmus

Cílová skupina: žáci s poruchou autistického spektra, žáci se specifickými poruchami učení

Kontraindikace: nabízí se poruchy zraku, ale pro žáky s nevidomostí je možné aktivitu upravit prostorově pro hmatové čtení

Forma: individuální i skupinová

Časová dotace: 30–45 min.

Pomůcky: podpurná tabulka, případně buben pro udávání tempa

Průběh:

HRU	STE	TLE	LU
SS	ŠŠ	~ ~	AH
~ ~	AH	~ ~	AH
SS	ŠŠ	~ ~	AH
~ ~	AH	AH	

Hra je metodicky rozdělena do několika částí. První část se zabývá pohybovým ztvárněním – určitou automatizací pohybů dotekem a pohybem následujících částí těla: HRU = hrudník, STE = stehna, TLE = tlesknutí, LU = lusknutí. Necháme žáky nejdříve několikrát zopakovat pouze tuto část. V závislosti na cílové skupině je možné, že jednotlivé složky hry, pohybovou, vokální a vokálně-pohybovou, budeme trénovat poměrně dlouho. Druhá část je vokální rytmický čtverec: rytmicky se tedy nacházíme ve 4/4 taktu a čteme v tabulce zleva doprava jednotlivé znaky. Písmeno „S“ by mělo spíše napodobovat dvakrát zasyčení než přesné vyslovení „S“. Písmeno „Š“ by mělo spíše napodobovat houkání mašinky „ŠŠ“ než přesné vyslovení „Š“. Znak „~ ~“ je zvukově připodobněn jízdě koňů (jazykem se opíráme o vrchní patro a se zvukem jej spustíme dolů). Výraz „AH“ symbolizuje spíše oddychnutí (podobné spokojenému zvuku, když se napijeme studené limonády) než přesné vyslovení „AH“. Na konci posledního řádku ve 4. době je pauza. Takto vokální čtverec opakujeme několikrát za sebou, než si jej žáci osvojí. Třetí a nejtěžší část je spojit předchozí dvě části dohromady. Mějme na paměti, že dotek každé části těla je pouze jednou na „SS“ (a další zvuky). Zdánlivá složitost je dána kooperací mozkových hemisfér. Vedoucí hry udává tempo – například pleskáním o stehna nebo s bubínkem. Vznik hry byl inspirován konferenčním setkáním doktorského studijního programu a následně byla upravena pro potřeby privátní praxe.

Doporučení: Tlesknutí probíhá před tělem, lusknutí s rukama v prostoru nad hlavou. Celkově pak dochází k mapování a ohraničení tělesného prostoru. Pohybové schéma můžeme rozdělit i na různé polohy: vsedě, vleže, vestoje. Rozdíl je pak v jiném zapojení svalových skupin, uzemnění částí těla, kotvení těla v prostoru, jakož i v jeho orientaci – záleží tedy na tom, jaký máme cíl a jakou potřebu žáka naplňujeme. Vokálně-pohybový čtverec je vhodný pro jakoukoli cílovou skupinu žáků, ovšem v závislosti na cíli!

Ověření v praxi: Hra byla realizována u klientů seniorského věku gerontologických oddělení psychiatrické kliniky (cíle: podpora pohybu, prostorová orientace, paměť, vizuální orientace v tabulce, koncentrace a pozornost, sdílení zkušenosti), dále v rámci dlouhodobé individuální muzikoterapeutické intervence s chlapcem předškolního věku s PAS (cíle: podpora koncentrace a pozornosti, struktura, hranice). Nejprve jsme zkoušeli v delším časovém horizontu jednotlivé části hry, po úspěšném zvládnutí jsme s chlapcem pokračovali následujícím způsobem: prázdná tabulka, přičemž si dítě samo navrhne, jaký v ní bude pohyb, zvuk, pauzy – tak, jak samo chce. Do tabulky může zvuky či pohyby namalovat nebo napsat (pokud to již zvládne). Úprava využití tabulky ve čtyřdobém metru má široké využití i u klientů s nevidomostí. V tomto případě jsme s nevidomou dívkou s PAS měly tabulku jako partituru, podle které hmatem hrála na buben. Zápis v tabulce byl proveden kobercovými puntíky pro hmatové čtení. Společně je možné pak s pedagogem/asistentem navázat na hudebně nástrojovou improvizaci.

Reflexe: Reflektivní dialog vedeme s ohledem na cílovou skupinu žáků, nastolíme bezpečnou a důvěrnou atmosféru sdílení.

Uvádíme zde příklady návodných otázek:

- 1. část: pohybový čtverec

Jak jste vnímali pohybový čtverec a automatizaci pohybu? Jak při tom reagovalo vaše tělo?

- 2. část: vokální čtverec

Jak jste vnímali vokální čtverec? Všimli jste si nějakých reakcí svého hlasu? Jaký byl pro vás zvuk skupiny?

- 3. část: vokálně-pohybový čtverec

Jak jste vnímali vokálně-pohybový čtverec? Jaké bylo pro vás propojení obou složek? Můžete porovnat, jak reagovalo vaše tělo při samostatném pohybu a pohybu s vokálním doprovodem?

5.7 Sdílení dechu

Cíle: navázání kontaktu, přátelské sdílení, zklidnění, relaxace, uvědomění dechu a jeho prohloubení

Cílová skupina: kterákoli cílová skupina, u žáků s PAS pozor na délku času (zkrátit dle potřeby žáka z důvodu udržení pasivní koncentrace)

Kontraindikace: –

Forma: individuální i skupinová

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: koberec nebo podložka na lehnutí, deka

Průběh: Techniku je možné realizovat v páru nebo i v rámci individuální výuky (například ve zpěvu, jako podpůrnou dechovou techniku při práci s hlasem). Jeden ze dvojice si pohodlně lehne na podložku (žák), druhý (pedagog/asistent nebo žák) si vedle něj sedne a bude se soustředit na dech ležícího. Může položit ruku nad jeho břicho (nebo položit přímo na břicho, pokud je to dovoleno) a vnímat teplo kontaktu, oči má dle potřeby otevřené/zavřené. Ležící dýchá podle sebe, sedící se soustředí, aby s ním zkoordinoval dechové tempo. Sdílení dechu probíhá nejdříve v tichu, následně pak sedící s výdechovým proudem začne podporovat dech zpěvem – brumendem. Nemělo by se jednat o známou melodii (kvůli kontraindikaci), ale o improvizovaný tok melodie. Melodie zní vždy pouze s výdechovým proudem (možno i přes několik nádechů a výdechů ležícího) a měla by začínat na repetovaném tónu, který se po ukotvení zvuku rozvine do improvizované písně.

Ověření v praxi: U dívky předškolního věku s těžkým kombinovaným postižením (DMO, zbytky zraku, těžké mentální postižení, sociální deprivace, umístění v dětském centru) jsme se snažili

navázat kontakt. Dívka seděla na klíně a společně jsme sdíleli dech. S nástupem brumenda začala po několika setkáních otevírat ústa. Dalším cílem tedy byla podpora preverbální komunikace (se zvukovou a hmatovou kontrolou) se strukturovaným zvukem. Ten byl ohraničen diatonickou stupnicí vzestupně a sestupně – každý tón vždy s výdechovým proudem (nejprve brumendo, následně otevřený vokál; dívčiny ruce byly položeny na hlasivkách zpívajícího pro haptické vnímání vibrací). Dívka projevovala zájem – radost, úsměv, vědomá hlasová odpověď broukáním.

Doporučení: Pro uzavření techniky je vhodné skončit taktéž na repetovaném tónu a nechat hudbu doznít. Až bude ležící chtít, otevře oči. Důležité je ponechat prostor bezpečné relaxaci a nikam nespěchat. Hru je možné realizovat v rámci hudební výchovy i v rámci individuální výuky (zpěv, dechové nástroje) s jakoukoli cílovou skupinou žáků s postižením i žáků intaktních.

Reflexe: Reflektivní dialog vedeme s ohledem na cílovou a věkovou skupinu účastníků. Dialog by měl probíhat v pozitivní, bezpečné a důvěrné atmosféře.

Příklady návodných otázek pro reflexi:

- *Jak jste vnímali svůj dech? Jaký byl? Jaké pro vás bylo slyšet společně s dechem i hlas/zpěv? Jak jste vnímali společný prostor ve dvojici? Jak jste se při dechové hře cítili? Je něco, co vám mohlo být nepříjemné?*

5.8 Hurá, hurá, pojďme hrát!

Cíle: kontaktní píseň, kotvení v prostoru, jistota následující činnosti, hudební komunikace, přátelské sdílení, radost z hudby

Cílová skupina: žáci se SVP, intaktní populace

Kontraindikace: –

Forma: individuální i skupinová

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: –

Průběh: Tato kontaktní píseň se zpívá s žáky v úvodu setkání. Pokud si píseň zvolíme jako rituál, zpíváme ji vždy na úvod setkání (cíle: podpora pocitu jistoty, bezpečí z opakovaného, dítě ví, co bude vždy následovat). Můžeme jí uvést hodinu hudební výchovy v rámci cílových skupin: MŠ, 1. stupeň ZŠ, případně individuální hodiny ZUŠ nebo přípravná třída hudební nauky ZUŠ. Zpěv „la“ v písni pomáhá rozvíjet artikulaci, koordinaci mluvidel, ukotvuje pěvecké dovednosti. Žáka nedrilujeme „naučením“ a neustálým opakováním písně v rámci jedné hodiny, ale postupně ho necháme, ať si píseň osvojí podle svého. Píseň je inspirována originálem *Hey! Hey! Come And Play!* od E. K. Schwartz (2012, s. 17).

Hurá, hurá, pojďme hrát!

L. Kružíková

Hurá! Hurá! Po-jďme hrát! Po-jďme hrát a zpí - vat. Hurá! Hurá! Po - jd'me hrát!

Po-jďme hrát a zpí - vat. Tra-la-la-la-la-la-lá. Tra-la-la-la-la - Tra-la-la-la-la-la-lá.

Tra - la - la - la - la - la - la - la - la - la - la.

Ověření v praxi: S žáky romského etnika v 1./2. třídě ZŠ + s žákem s ADHD (cíle: kotvení v prostoru, kontakt, hranice a struktura setkání). „La“ můžeme doprovodit rytmickou hrou na tělo: tleskání (samostatně, ve dvojici o ruce spolužáka), pleskání o stehna nebo kombinace obojího.

Doporučení: Část v písni, kde se zpívá pouze „la“, je možné využít ke kombinovanému zpěvu pedagog-dítě/děti. Dbáme na správnou artikulaci a pohyb mluvidel. Žáky neopravujeme, necháme je případně tvořivě reagovat, improvizovat.

Reflexe: Reflektivní dialog vedeme s ohledem na věkovou a cílovou skupinu účastníků v bezpečné a důvěrné atmosféře, nijak nehodnotíme, necháme prostor pro vyjádření účastníků.

Příklady návodných otázek při reflexi:

- *Jak jste vnímali rytmus písně? Jak jste se při ní cítili? Dokážete popsat vaši náladu? Jak jste při písni vnímali společný zvukový prostor skupiny? Kontaktovali jste někoho (pohledem, úsměvem)?*

5.9 Nepadej, balónku, nepadej!

Cíle: aktivizace těla, rytmický pohyb těla, ohleduplnost, motivace k pohybu, hra s pravidlem, pozornost, prostorová orientace, práce s tělem (různé pozice a zapojení svalových skupin)

Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/MP/SP/hyperaktivitou, intaktní dítě předškolního věku, dítě na 1. stupni ZŠ

Kontraindikace: úzkost z padajících předmětů nebo předmětů v prostoru, panický strach z prasknutí balónku (hluk)

Forma: skupinová

Pomůcky: nafukovací balonky, reprodukováná hudba

Průběh: Každý ve skupině si vybere nafukovací balonek, sám jej nafoukne (pedagog případně pomůže se zaškrcením balonku nebo jeho zavázáním). Nejprve děti necháme si volně pinkat v prostoru, následně si pinkají ve dvojici. Ve dvojicích pak zařadíme pravidla: pinkání pouze jednou rukou (dominantní/nedominantní), nohou, hlavou, ramenem, apod. Zahrneme také práci s tělem a prostorem: oba stojí/sedí/leží, jeden stojí – druhý sedí/leží, jeden stojí – druhý může hýbat např. pouze hlavou (využití dechu), atd. Tato první fáze hry může být s doprovodem pomalé reprodukováné hudby, nebo bez ní.

Druhá fáze hry je již skupinová. Pedagog si nashromáždí balonky a pustí reprodukovanou aktivizační hudbu. Zadání je, že žádný balonek nesmí spadnout na zem. Postupně balonky dětem pinká do prostoru. Děti se snaží, aby balonky nespadly, a odpinkávají je do vzduchu.

Ověření v praxi: Autorka tuto techniku realizovala u dětí romského etnika předškolního věku (cíle: ohleduplnost, aktivizace těla, tanec), a to ve skupině dvaceti dětí. Děti byly pohybově velmi aktivní, bylo nutné utvořit menší skupinky a dbát na dodržování pravidel: ohleduplnost, bezpečný pohyb v prostoru. Další ověření proběhlo v rehabilitační třídě ZŠ speciální (cíle: motivace k pohybu, aktivizace těla, pozornost prostorová orientace) se skupinou 6 dětí s mentálním nebo tělesným postižením.

Doporučení: Hru lze aplikovat u různých cílových skupin postižené i intaktní populace – s ohledem na naplnění potřeby a cíle. Pro podporu bezpečného pohybu nutno zdůraznit pravidla hry (bezpečně se vyhýbat, nestrkat do sebe, být pohybově ohleduplný v prostoru). Pokud je skupina dětí příliš velká, můžeme vytvořit menší skupiny v ohraničeném prostoru. Pro první fázi je vhodné zvolit hudbu pomalého tempa. Druhá fáze by měla být pohybově aktivní, k čemuž přispěje i rytmický náboj písní (viz níže). U dětí s tělesným postižením přizpůsobíme pinkání jejich pohybovým možnostem tak, abychom pohyb rozvíjeli a motivovali v jeho rozsahu.

Reflexe: Reflektivní dialog vedeme s ohledem na cílovou a věkovou skupinu účastníků. Dialog by měl probíhat v pozitivní, bezpečné a důvěrné atmosféře.

Příklady návodných otázek při reflexi:

- *Jak jste se při hře cítili? Jaké pro vás bylo samostatné pinkání, ve dvojici a pak ve skupině? Jak jste vnímali skupinovou náladu? Jak reagovalo vaše tělo při pravidlech pinkání? Jak jste vnímali sami sebe?*

Doporučená hudba

Pazour, J. (1999). *Dým v tvých očích. Světové evergreeny v klavírních proměnách* [CD]. Praha: JC-AUDIO, Jiří Churáček. Skladba č. 1 – Brazil, č. 2 – Serenáda, č. 4 – Caravan, č. 14 – Duha, č. 17 – I got rhythm.

5.10 Shake Five

Cíle: kotvení a pohyb v prostoru, podpora a motivace pokroku, sebevědomí, tandemový pohyb, podpora prostorové orientace

Cílová skupina: žáci se SVP, intaktní populace MŠ, ZŠ, ZUŠ

Kontraindikace: –

Forma: individuální i skupinová

Pomůcky: maracas, rytmičné hudební nástroje

Průběh: Píseň E. K. Schwartz (2012, s. 87), americké muzikoterapeutky, pracuje neobvykle s pětidobým metrem, které rozděluje na 3 a 2 doby. Píseň je propojena s pohybem v prostoru, který naplňuje cíle: motivace k pokroku, sebevědomí a jistota žáka. Pohyb se neustále opakuje – tři kroky vpřed, dva kroky vzad souběžně (přičemž na každou první dobu se vycházející nohy střídají) se zpěvem melodie a hrou na maracas. V prostoru se pak opakujícím se pohybem dokazuje, že žák jde vždy dopředu (→ přenos i do životních zkušeností). Vidíme tak „hmatatelně“ jeho progres. Jednotlivé činnosti je potřeba procvičit zvlášť.

Shake Five

E. K. Schwartz

(3 + 2)

Voice

D min C D min C D min C D min

Come play the mar - a - cas. Come play the mar - a - cas. Come play the mar - a - cas now. ____

D min C D min C D min C D min

Come play the mar - a - cas. Come play the mar - a - cas. Come play the mar - a - cas now. ____

G min D min G min A7

I can play this way; I can play that way; I can play fast or slow. ____

G min D min G min A7

I can play this way; I can play that way; I can play high or low... ...

Ověření v praxi: s žáky romského etnika na 1. stupni ZŠ (1. a 2. třída) + s žákem s ADHD – využili jsme tandemový pohyb (cíle: strukturovaný společný pohyb, motivace k pokroku).

Doporučení: Skupinově můžeme techniku také rozdělit na zpěváky, hráče na maracas a žáky pohybující se v prostoru. Další variace se nabízí jako tandemový pohyb: pedagog je vpředu a ostatní děti se k němu připojí jako „vláček“, společně vykročí stejnou nohou tři kroky vpřed a dva kroky vzad. Tandemový pohyb je zvlášť výborný při využití u žáků se zrakovým postižením pro podporu prostorové orientace.

Reflexe: Reflektivní dialog vedeme s ohledem na věkovou a cílovou skupinu účastníků v bezpečné a důvěrné atmosféře, nijak nehodnotíme, necháme prostor pro vyjádření účastníků.

Příklady návodných otázek při reflexi:

- *Jak jste při písni vnímali své tělo? Jak jste se cítili při posunu vpřed? Jaký byl pro vás rytmus písně? Je něco, co vám bylo nepříjemné?*

Literatura

Schwartz, E. K. (2008). *Music Therapy and Early Childhood: A developmental Approach*. Phoenixville: Barcelona Publishers.

Schwartz, E. K. (2012). *You And Me Makes... We. A Growing Together Songbook*. Kerney: Morris Publishing.

Doporučená hudba

Pazour, J. (1999). *Dým v tvých očích. Světové evergreeny v klavírních proměnách* [CD]. Praha: JC-AUDIO, Jiří Churáček.

6 Medailonky autorů

Mgr. et Mgr. Martina Friedlová

Vystudovala jednooborovou psychologii, latinu, bohemistiku a hudební výchovu pro 3. stupeň. Je absolventkou výcviku v systemickém koučování a sand play terapii, v současnosti absoluuje pětiletý psychoterapeutický výcvik v transformační systemické terapii dle V. Satirové. Od r. 2005 se věnuje vzdělávání dospělých a vedení projektových týmů ve vzdělávání, na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a v neziskových organizacích. Byla iniciátorkou projektu TERA, který byl zaměřen na umělecké terapie a možnosti jejich aplikací (tera.expresivniterapie.cz). V současné době se věnuje lektorské činnosti ve státní správě, školství i privátní sféře, supervizi ve školství a v sociálních službách, koučování a terapeutické práci.

Mgr. Svatava Drlíčková

Vystudovala speciální pedagogiku, vychovatelství, arteterapii, muzikoterapii, absolvovala pětiletý psychoterapeutický výcvik v biosyntéze a studium psychoterapie. Nyní studuje doktorský program speciální pedagogiky. Zabývá se využíváním modifikovaných muzikoterapeutických modelů z odlišného etnického prostředí. Od roku 2007 zavádí a aplikuje muzikofiletiku. Působí jako lektorka muzikoterapie. Praktikuje muzikoterapii, arteterapii a biosyntézu v privátní terapeutické praxi i v různých zařízeních ve zdravotnictví, ve školním a sociálním resortu.

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Je odbornou asistentkou na Katedře hudební výchovy PdF UP a působí jako muzikoterapeutka. Vědecky se zaměřuje na oblast expresivních terapií, hlasové výchovy a na hudební rozvoj dětí raného a předškolního věku. Jako externí pedagog působí také na Fakultě zdravotnických věd a na Ústavu speciálněpedagogických studií UP. Vystudovala speciální pedagogiku – hudební výchovu, postgraduální studium oboru hudební pedagogika na Univerzitě Palackého a obor edukační

muzikoterapie na PdF Univerzity Karlovy v Praze. Ve své muzikoterapeutické praxi se zaměřuje na podporu dětí raného věku se speciálními vzdělávacími potřebami (především s mentálním a kombinovaným postižením, PAS). V mateřských a rodinných centrech vytváří hudebněpodpůrné a kreativní programy pro matky s dětmi raného věku. Je členkou Muzikoterapeutické asociace České republiky, zasedá v profesní komisi. Absolvovala řadu seminářů a kurzů u nás i v zahraničí zaměřených na terapeutickou oblast.

Mgr. et Mgr. Lenka Počtová, Ph.D.

Působí jako speciální pedagožka a hudebnice, pět let pracovala jako muzikoterapeutka s nejmenšími dětmi v kojeneckém ústavu v Praze, vedla kurzy muzikoterapie pro studenty pedagogiky na FF UK Praha, vedla hudební dílny pro nejmenší děti a rodiče, v současnosti pořádá pěvecké dílny a zážitkové hudební kurzy pro dospělé, zaměřené na osobnostní rozvoj s využitím prvků muzikoterapie, lektoruje semináře muzikofiletiky pro pedagogy.

Lu Yue, Ph.D.

Je odbornou asistentkou na Faculty of Education Chengdu University v provincii S'čchuan v Číně. Absolvovala doktorský program specializace v pedagogice (hudební teorie a pedagogika) na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Výzkumně se zajímá především o inkluzivní vzdělávání, muzikoterapii, zvláštní pozornost věnuje problematice dětí s poruchou autistického spektra i dětí s jinými specifickými vzdělávacími potřebami.

7 Abstract

The publication “Music philetic techniques in the inclusive education” was created as a specialized supporting material for teachers and other specialists in education. The aim of this publication is to define music philetic, its aims, contributions and suitable techniques within the inclusive education. The difference of the music philetic and music therapy is specified to provide the secure framework for teachers and other specialists in education.

Music philetic is defined as a creative, experiential and reflective approach of music based intervention in schools, which supports self-knowledge, getting to know others and world. The philetic approach places particular emphasis on linking expressive processes and creativity with their reflection. It builds on the self-experience of a person in situations related to artistic creation, presents creative expressive tasks and, through reflecting personal experiences, stimulates his cognition and learning. Reflective dialogue is an essential part of the process.

The research in music therapy activities in special schools in China is presented within the publication. Specifically, it deals with the target group of pupils with autism spectrum disorders aged 7–9 years, with the description of planning the individual aims. This chapter gives and account of the whole process – the preparation, the realization and the evaluation on the activities.

The theoretical chapters describe the sources, the means and the aims of music philetic and its contribution to the children development. Particularly, the personal and social development via music philetic techniques is described and linked to key competencies of pupils. The special attention is paid to psychological sources of changes which music philetic can bring to pupils. The role of an intrapsychic experience is underlined. This part of text is linked to the newest research findings in the field of mental and physical health.

Last part of the book is focused on description of ten music philetic techniques with specification of target groups of pupils, definition of the aims and recommendations for practice. The suitable questions for reflective dialogues are added for each technique.

The publication fills the gap in the field of expressive approaches and art therapies by clarification of difference between the therapeutic context and the frame of personality and social development.



Mgr. et. Mgr. Martina Friedlová a kol.

Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce

Výkonný redaktor Mgr. Emílie Petříková
Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký
Jazyková redakce Bc. Michal Zych
Technická redakce RNDr. Anna Petříková
Návrh a grafické zpracování obálky Ivana Perůtková

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2020
Neprodejná publikace

ISBN 978-80-244-5672-0 (online: PDF)
VUP 2020/0016 (online: PDF)
DOI: 10.5507/pdf.20.24456720