

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití muzikoterapeutických metod v práci s dětmi mladšího
školního věku ve volném čase

Vedoucí práce: Mgr. Karel Ochozka

Autor práce: Tomáš Hub

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: prezenční

Ročník: 3.

2011

Prohlašuji, že svojí bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz. provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na obhajování plagiátů.

Datum,

.....

Mé poděkování patří především mému vedoucímu práce panu Mgr. Karlu Ochozkovi za cenné rady, připomínky, metodické vedení a také za trpělivý přístup. Dále chci poděkovat panu Mgr. Janu Vaňkovi, Mgr. Daně Pšeničkové a Mgr. Matěji Lipskému za poskytnutí hodnotných informací.

OBSAH

ÚVOD	6
1. HISTORIE	8
1.1 Pravěk.....	8
1.2 Starověk	8
1.3 Středověk	9
1.4 Od Renesance po současnost	10
1.5 Historie a současnost MT v ČR	11
2. MUZIKOTERAPIE	13
2.1 Vymezení pojmu muzikoterapie	13
2.2 Definice muzikoterapie	13
2.3 Základní dělení muzikoterapie.....	14
2.4 Dělení muzikoterapie dle cílů	15
2.4.1 Další dělení muzikoterapie.....	16
2.5 Souhrn	17
3. MUZIKOTERAPIE VE VOLNÉM ČASE	18
3.1 Definice fenoménu volný čas.....	18
3.1.1 Funkce volného času	18
3.2 Pedagogika volného času	19
3.2.1 Zájmová činnost.....	20
3.3 Psychohygiena	20
3.4 Pedagog volného času.....	21
3.5 Vývojové úkoly dítěte v mladším školním věku.....	22
3.6 Souhrn	24
4. AKTIVNÍ MUZIKOTERAPEUTICKÉ METODY	25
4.1 Struktura MT lekce	25
4.2 Hudební improvizace	27
4.2.1 Hudební prostředky	28
4.2.2 Tematická improvizace	29
4.2.3 Intermediální improvizace	29
4.2.3.1 Arteterapie.....	30
4.2.3.2 Psychodrama	30
4.2.3.3 Tanečně pohybová terapie.....	31
4.3 Hudební interpretace	32
4.3.1 Vokální interpretace	33

4.4 Kompozice hudby	34
4.5 Souhrn	35
5. RECEPTIVNÍ MUZIKOTERAPEUTICKÉ METODY	37
5.1 Metoda somatického poslechu	37
5.1.1 Hudební relaxace.....	37
5.1.2 Meditativní poslech.....	38
5.2 Imaginační poslech	39
5.2.1 Řízená hudební imaginace	39
5.2.1.1 Funkce imaginace.....	40
5.2.1.2 Řízená hudební imaginace a děti.....	41
5.2.1.3 Struktura sezení.....	41
5.3 Souhrn	42
ZÁVĚR	44
SEZNAM LITERATURY	46
ABSTRAKT	49
ABSTRACT.....	50

ÚVOD

Když jsem uvažoval o tématu mé práce, vycházel jsem ze dvou kritérií. První kritérium spočívalo v tom, že by mnou vybrané téma mělo mít spojitost s pedagogikou volného času a zároveň by mělo být určitým přínosem pro pedagogy volného času, kteří se zajímají o možnosti využití hudby v práci s dětmi. Druhým kritériem byla míra atraktivnosti tématu, jež mě téměř jednoznačně táhlo do oblasti hudební. Na základě těchto dvou kritérií jsem se rozhodl zaměřit svou práci na popis muzikoterapeutických metod vhodných pro práci s dětmi mladšího školního věku ve volném čase.

Jak již napovídá samotné slovo „muzikoterapie“, prováděné aktivity mají mnohdy spíše terapeutický charakter. Užívají se k léčbě, či zmírňování následků tělesných i psychických onemocnění. Muzikoterapie může být tedy užívaná ve speciální a sociální pedagogice, psychiatrii, psychoterapii atp. Avšak muzikoterapie se užívá i v pedagogice. Z této skutečnosti vychází můj první stanovený cíl a tím je pokusit se najít takové teoretické východisko, z kterého by mohl vycházet pedagog volného času v práci s dětmi v mladším školním věku při aplikaci muzikoterapeutických metod ve volném čase.

Další mnou zvolený cíl je zmapovat a popsat jednotlivé muzikoterapeutické metody, jež by se daly aplikovat v práci s dětmi mladšího školního věku ve volném čase. Součástí tohoto cíle je vyzdvihnout vliv těchto metod na rozvoj osobnosti dítěte.

Má práce je rozdělená do pěti základních kapitol, které jdou po sobě v tomto pořadí: Historie, Muzikoterapie, Muzikoterapie ve volném čase, Aktivní muzikoterapeutické metody a Receptivní muzikoterapeutické metody.

První kapitola se týká historie muzikoterapie. Kapitulu jsem zde zařadil proto, že mnou popisované metody vycházejí primárně z muzikoterapie, která měla v historii svůj vývoj, jenž se podepsal na její nynější orientaci. O té se rozepisuji v kapitole druhé.

Kapitola věnovaná muzikoterapii seznamuje čtenáře s vymezením pojmů a definicemi muzikoterapie. Dále pak popisují klasifikaci muzikoterapie, která určuje její orientaci do oblasti pedagogické, medicínské a psychoterapeutické, přičemž každý z těchto oborů obsahuje specifické cíle. Pro mou práci je nejdůležitější pedagogická orientace muzikoterapie. Ta poskytuje pedagogovi volného času teoretickou základnu při aplikaci muzikoterapeutických metod.

V třetí kapitole nazvané „Muzikoterapie ve volném čase“ se snažím popsat základní funkce volného času, cíle pedagogiky volného času, zájmového sdružení a psychohygieny, jejímž předmětem je taktéž volný čas. Poté popisuji, jak mohou být popisované cíle naplněny skrze muzikoterapeutické metody. V kapitole se také zmiňuji o pedagogovi volného času a jeho roli při užívání muzikoterapeutických metod. Neopomím podkapitolu věnovanou psychologické charakteristice mladšího školního věku, jelikož má práce se orientuje na děti v tomto vývojovém období.

Čtvrtou kapitolu věnuji popisu jednotlivých aktivních muzikoterapeutických metod. Kapitulu začínám popisem možné struktury lekce. Pokračuji v popisu hudebních prostředků a dále se zabývám výčtem muzikoterapeutických metod. Každou metodu, která by se dala využít v aktivitách ve volném čase, doplňuji o konkrétní muzikoterapeutickou činnost s dětmi, aby si čtenář mohl udělat představu, jak se dané metody dá užít v praxi. Kapitola je ukončena výčtem pozitivních dopadů zmíněných metod na děti.

V páté kapitole postupuji obdobně jako ve čtvrté akorát s tím rozdílem, že se místo aktivních metod zaměřuji na receptivní, neboli pasivní metody.

V psaní mé práce bych se neobešel bez knihy Jiřího Kantora, Matěje Lipského, Jany Weberové a kolektivu, nazvané Základy muzikoterapie. Obdobně tomu bylo u knihy s názvem Muzikoterapie, jejíž autorkou je Jaroslava Zeleiová. Podnětné informace mi také poskytla kniha Kapitoly z muzikoterapie od Arne Linky. Ze Zdeňka Šimanovského a jeho knihy Hry s hudbou a techniky muzikoterapie jsem vycházel především v popisu jednotlivých muzikoterapeutických aktivit s dětmi.

1. HISTORIE

1.1 Pravěk

Muzikoterapie (dále jen MT, stejnou zkratku používám i v případě přídatného jména) ve smyslu léčebné metody má dlouhou tradici. První zmínky o využívání hudby k léčebným účelům sahají až do dob pravěku. I přes tuto dlouhou tradici začala být MT akceptovaná legitimní medicínou poměrně nedávno.¹

Hudba byla původně chápána jako forma komunikace s nadpřirozenými silami. Hudební produkcí se tehdejší lidé snažili zapůsobit na bohy a démony tak, aby z toho měl prospěch celý kmen nebo jedinec daného společenství. Tehdejší lidé se s pomocí hudby snažili vypořádat s úzkostí, nemocí. Vykonávali rituály, aby si zajistili dobrý lov, atd.²

Hudba využívaná k léčitelským účelům byla neoddělitelně spojena s náboženským a sociálním životem v určité etnické komunitě. Toto propojení se zobrazuje v rituálech. V nich, jak uvádí Zeleiová, je zřejmá až archetypální struktura, kterou je možné vystopovat v současných MT setkáních. Rituály měly tři fáze: přípravná fáze měla účastníky naladit na uskutečnění rituálu; realizační fáze spočívala ve vykonání samotného rituálu, kde se kromě hudby může zpívat i tančit; třetí fáze sloužila k reflexi rituálu. Hudba zde měla funkci ochrannou a stimulační. Skrze rituální aktivity jako je tanec, zpěv a hudba docházelo k uvolnění emocí, v čemž spočíval léčebný aspekt rituálu. Podpora sociální soudržnosti prostřednictvím rituálu je bezesporu dalším faktorem ovlivňujícím zdraví jedince i celé komunity.³ Zeleiová dodává: „*Rituál i dnes zůstává základním nástrojem sociální soudržnosti, neboť sdílená forma jistého konání, naplněná společenskými významy, lidi sjednocuje.*“⁴

1.2 Starověk

„*Myslíte, že byla náhoda, že řecký bůh Apollon byl bohem hudby, ale zároveň i lékařství?*“⁵

¹ srov. LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*, s. 46.

² srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 17.

³ srov. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 16-18.

⁴ ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 18.

⁵ MAREK, V. *Hudba jinak*, s. 10.

Využívání hudby k léčení se vyskytovalo téměř u všech starověkých národů. Používali ji Židé, Peršané, Asyřané, Babyloňané, Indové, Číňané.⁶ Dále pak Egypťané, Izraelité, Řekové, Římané, atd.⁷

Jelikož je literatura týkající se tohoto tématu velmi obsáhlá, budu se ve zkratce věnovat pouze chápání hudby jako léčebného prostředku starými Řeky.

Pythagorejskou školu, která v 6. stol. př. Kr. položila základy hudební teorie, řadí Zeleiová do tzv. matematického paradigmatu v hudbě. Toto paradigma chápe hudbu jako odraz kosmického pořádku, přičemž vypracovaná hudební teorie je odvozena z číselných poměrů a přírodních úkazů. Základem léčby je fenomén rezonance. Díky němu se dá působit na jednotlivé části těla, které pak zpětně ovlivňují vegetativní procesy, a tak dochází k uzdravování ducha. Nemoc tedy chápe jako disharmonii jednotlivých tělesných částí a k uzdravení dochází pomocí harmonické hudby.⁸

Kromě matematického paradigmatu definuje Zeleiová ještě magické, medicínské a psychologické paradigma. Podstatu magického paradigmatu lze definovat jako hudební placebo efekt. Medicínské paradigma vychází z matematického, avšak nemoc pojímá jako následek disharmonie tělesných tekutin a psychologické paradigma, které nabylo největšího rozmachu ve 20. století, odpovídá konceptu psychotherapeutickému.⁹ Tomu se budu věnovat v kapitole tomu určené.

Platonovo a Aristotelovo pojetí hudby stojí také za zmínku, jelikož formulovali dva stěžejní MT postoje. Platon přikládá hudbě mocný eticko-výchovný význam. Formuloval *etický princip* - využíval hudbu ke stimulaci žádoucího psychického stavu. Zjednodušeně řečeno, veselou hudbou stimulujeme dobrou náladu. Aristoteles postavil svůj *katarzní princip* na opačném základě. Je-li někdo smutný, zahrajeme mu smutnou hudbu, díky které si může svůj smutek prožít, a takto jej rozveselíme.¹⁰ Je nutno podotknout, že oba zmíněné principy se v dnešní MT uplatňují.

1.3 Středověk

Ve středověku byly terapeutické účinky hudby převážně opomíjeny. Hlavní význam sehrávala hudba v rámci různých církevních obřadů, kde se jí využívalo jako

⁶ srov. LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*, s. 46.

⁷ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 18.

⁸ srov. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 19-20.

⁹ Tamtéž, s. 18-25.

¹⁰ srov. LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*, s. 47.

uklidňujícího prostředku.¹¹ Tuto skutečnost potvrzuje i Linka, avšak dodává, že v islámském prostředí byly léčebné účinky hudby nadále využívány.¹²

1.4 Od Renesance po současnost

V renesanci se opět upírá pozornost, spolu s rozvojem ostatních věd, na možnosti využití hudby jako léčebného prostředku. V 17. a 18. století se zavádí pojem *iatromusica*. Vychází ze starořeckého učení o harmonii kosmu, kterou lze prostřednictvím hudby léčit organismus. Iantrohudebníci věřili, že psychické změny jsou důsledkem fyziologických pochodů v těle, jež lze ovlivňovat vhodnou hudbou.¹³ Tomuto pojetí by odpovídalo medicínské paradigma v hudbě, popisované Zeleiovou, ve smyslu působení hudby na fyziologické procesy, což má za následek psychické změny. Zeleiová dále hovoří o postupné změně náhledu na příčinu nemoci. V potaz se začínají brát specifické osobní, sociální a ekonomické aspekty zdraví.¹⁴

Koncem století 18. a počátkem 19. byly dominantní dva základní hudebně léčebné koncepty, jak uvádí Linka. Starší z nich, fyzikálně-fyziologický, je založen na vlivu zvukových vln na sluchový nerv, který podnět rozšíří na ostatní nervy v těle. To způsobí otřes organismu, následkem čehož vzniká léčebná reakce. Vzniklé afekty jsou důsledkem zmíněného otřesu.¹⁵ Výše zmíněný koncept je podobný medicínskému paradigmatu v hudbě v tom, že psychické změny jsou důsledkem fyziologických pochodů. Druhý koncept Linka označuje jako psychologický nebo psychofyziologický. Tento koncept vychází z opačného základu. Hudba má přímý vliv na duši, načež v ní vznikají afekty a vášně, čímž vznikají hnutí nervového systému a tím dochází k požadované léčebné reakci. Afekt je zde nezbytnou podmínkou léčebného procesu, tudíž nesehrává sekundární roli, jako je tomu u předchozího fyzikálně-fyziologického konceptu.¹⁶ Co se týká psychologického konceptu, vidím zde určitou paralelu s psychologickým paradigmatem v hudbě, popisovaném Zeleiovou: „*Pokud se hudba využívá k redukci napětí, k vyvolání určitých emocí s cílem umožnit komunikaci nebo prohloubit zážitky nemocného, jedná se o psychologické paradigma...Vegetativní*

¹¹ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 19.

¹² srov. LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*, s. 49.

¹³ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 20.

¹⁴ srov. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 24.

¹⁵ srov. LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*, s. 51.

¹⁶ Tamtéž, s. 51.

reakce jsou při uvedeném způsobu léčení hudbou sekundární“.¹⁷ Toto paradigma jsem zde zmínil proto, jelikož z něj vychází všechny psychoterapeuticky a pedagogicky orientované MT.¹⁸

2. pol. 19. stol. je pro MT úpadkovou dobou. Z důvodu přísné medicínské exaktnosti neměla MT příliš obdivovatelů. Začátek 20. stol. znamenal pro MT jakýsi nový start. Abych demonstroval fakt, že se o MT nesmýšlelo jen jako o léčebné metodě, uvedu Emila Jacquesa-Dalcroze. Ten operoval s termínem rytmika ve smyslu: „*druhu estetického tělocviku a pohybového projevu... základem jeho metody je hudební rytmus (hudební rytmika), cílem výchovy radost z tělesné a duševní vyrovnanosti, již se dosahuje pomocí tónů proměněných v pohyb*“.¹⁹ Rudolf Steiner zase preferoval systém *eurytmie* podporující sebevyjádření prostřednictvím hudby a tance. Linka dále zmiňuje jména jako Rudolf Laban a Marian Chaceová. Ti za doprovodu hudby používali tanec jako prostředek k obnovení duševního zdraví.²⁰

Veliký rozmach zažila MT po 2. světové válce, kdy se jí začala věnovat zasloužená pozornost. MT se začala systematictěji zkoumat, přibývalo MT literatury obsahující vědecká seriózní fakta. MT se stávala stále respektovanější, i přes její metodickou nejednotnost. Stále se však nedá říct, že by zaujímala přední nebo klíčové místo v oblasti medicíny nebo muzikologie.²¹ Muzikologie je věda zabývající se hudbou.²² Po 2. světové válce vynikly tři MT školy a to v USA, Švédsku a škola, která vznikla v Rakousku a v německé části Švýcarska.²³ Nadále se nebudu zabývat konkrétními školami, které se vyvinuly ve zmíněných zemích, jelikož to pro mou práci není podstatné. Ovšem za zmínku stojí to, že již zmiňovaná paradigma: magické, matematické, medicínské a psychologické stojí jaksí v pozadí vůbec každého dnešního MT směru. Novodobé MT směry mají v těchto paradigmatech své kořeny, co se týká nazírání na hudbu a terapii.²⁴

1.5 Historie a současnost MT v ČR

Počátek MT v ČR se dá datovat u příležitosti vydání první vědecké zprávy o MT z let šedesátých. Za tímto počinem stál pan Engelsmann a Študlara. S praktikováním MT

¹⁷ ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 25.

¹⁸ Tamtéž, s. 26.

¹⁹ LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*, s. 54.

²⁰ srov. LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*, s. 55.

²¹ Tamtéž, s. 56.

²² srov. KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov*, s. 542.

²³ srov. LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*, s. 56.

²⁴ srov. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 26.

začala Psychiatrická léčebna v Praze-Bohnicích a foniatrické oddělení Logopedického ústavu v Praze. Další významná osobnost, jejíž zásluhou se začala MT v ČR uplatňovat, je Jitka Vodňanská. Po roce 1989 vzrostl zájem o MT v pedagogice a speciální pedagogice.²⁵ S MT je spojováno mnoho profesionálních odborníků, s jejichž jmény se čtenář bude v této práci setkávat.

Jedinou současnou MT organizací, která by do budoucna měla zastřešovat muzikoterapeuty v ČR je Česká muzikoterapeutická asociace. Pod záštitou již zmíněné asociace a Katedry speciální pedagogiky UK Praha, proběhla v roce 2008 mezinárodní konference Music Therapy-Experimentence with Music.²⁶

Možnosti studia MT jsou v ČR zatím omezené, jelikož zde schází mezinárodně akreditovaný vzdělávací program v MT. Pod záštitou akreditace MŠMT zatím proběhl dvouletý vzdělávací program edukační MT na UK v Praze, další program je naplánovaný při univerzitě v Liberci. Možnost seznámení se s MT poskytují i kurzy probíhající pod pedagogickými fakultami některých univerzit v ČR. S postupem času se očekávají změny týkající se požadavků na odbornou přípravu. Po muzikoterapeutech se bude vyžadovat psychoterapeutický výcvik. Z tohoto důvodu se plánuje otevření akreditované MT výcvikové komunity.²⁷

Autor v závěru dodává, že MT se začíná vyčleňovat a stává se samostatným oborem. K dalšímu vývoji bude zapotřebí legislativní úprava a intenzivnější komunikace s MT organizacemi a instituty v zahraničí.²⁸

²⁵ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 81-82.

²⁶ Tamtéž, s. 82.

²⁷ Tamtéž, s. 82-83.

²⁸ Tamtéž, s. 83.

2. MUZIKOTERAPIE

2.1 Vymezení pojmu muzikoterapie

Tuto kapitolu nejdříve začnu rozborem samotného slova muzikoterapie. Kantor vychází z Mátejové a Mašury: „*Pojem muzikoterapie má řecko-latinský původ. Řecky moisika, latinsky musica znamená hudba; řecky therapeia, therapeineio, latinsky iatreia znamená léčit, ošetřovat, vzdělávat, cvičit, starat se, pomáhat. Překládá se jako léčení nebo pomoc člověku hudbou. Kromě pojmu muzikoterapie se někdy používá také jeho český překlad „hudební terapie“.*“²⁹

Šimanovský v tomto kontextu říká, že slovo *terapie* mající svůj původ v řeckém jazyce, může být i synonymem pro slovo doprovázet. V určitém slova smyslu je i učitel, v mém případě pedagog volného času, průvodce. Nechápeme-li tedy pojem terapie pouze ve smyslu léčby pacientů či klientů, můžeme pod ním vidět i práci s člověkem bez jakékoli diagnózy.³⁰

Bylo by chybou nezmínit, jaké místo má MT v systému ostatních disciplín. MT je pragmaticky a empiricky orientovaná vědecká disciplína. Má interdisciplinární charakter a metodologické souvislosti s psychiatrií, psychologí, všeobecnou medicínou a pedagogikou.³¹

2.2 Definice muzikoterapie

Během studia literatury jsem narazil na mnoho různých definic MT. Zeleiová tuto skutečnost vysvětluje tím, že rozmanitost definic je způsobená různorodostí historických, sociálních, kulturních a politických podmínek zemí, kde se MT využívá.³²

Obdobné zdůvodnění nejednotnosti v definování MT uvádí i Kantor. Zároveň však uvádí definici Světové federace muzikoterapie, která je mezinárodně akceptovaná. „*Muzikoterapie je použití hudby a/nebo hudebních elementů (zvuku, rytmu, melodie, harmonie) kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procesu, jehož účelem je usnadnit nebo rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem naplnění*

²⁹ KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 21.

³⁰ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 33.

³¹ srov. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 27.

³² Tamtéž, s. 38.

*tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb. Cílem muzikoterapie je rozvinout potenciál a/nebo obnovit funkce jedince tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální nebo interpersonální integrace a následně také vyšší kvality života prostřednictvím prevence, rehabilitace nebo léčby.*³³

Kantor zmiňuje další, podle jeho slov, významnou definici MT. *„Muzikoterapie je dovedné užití hudby a hudebních elementů akreditovaným muzikoterapeutem za účelem rozvoje, udržení nebo znovuobnovení mentálního, fyzického, emocionálního a spirituálního zdraví. Hudba má neverbální, kreativní, strukturální a emocionální kvality, které jsou aplikovány v prostředí terapeutického vztahu k usnadnění kontaktu, interakce, sebeuvědomění, učení, sebevyjádření, komunikace a osobnostního rozvoje.*³⁴

Pokud srovnáme výše zmíněné definice, zjistíme, že obě definice hovoří o odborném muzikoterapeutovi a jeho zásadách v terapeutickém vztahu vedoucím, obecně řečeno, k zvýšení kvality života klienta. Domnívám se, že citlivé používání některých MT technik, o kterých se zmíním později, zkušeným pedagogem volného času, může podpořit osobnostní rozvoj jeho svěřenců. Muzikoterapie z toho pohledu nemusí být tedy jen forma léčení. Vnímáme-li tento osobnostní rozvoj jako proces vyvíjející se v čase, pedagog volného času zde může vystupovat jako již Šimanovským zmíněný průvodce na cestě dospívání dítěte. Mou domněnku o možném využívání MT technik pedagogem volného času podpořil i Mgr. Matěj Lipský, předseda České muzikoterapeutické asociace (viz kapitola 3.4).

2.3 Základní dělení muzikoterapie

MT se dělí podle různých kritérií. V následujícím textu podám stručné dělení MT dle určitých hledisek. Jedno z možných dělení podává Linka. Rozděluje MT na hudební autoterapii – jedinec ovlivňuje hudbou sám sebe; hudební heteroterapie – je zde přítomný terapeut/i a klient/i. Podle toho, jak je klient aktivní, můžeme MT dělit na aktivní či pasivní-receptivní. Aktivní MT předpokládá hudební aktivitu jedince. Užívají se různé nástroje, zpěv, vyťukávání rytmu, hra na tělo, atd. Oproti tomu v pasivní MT jedinec pouze vnímá hudbu.³⁵ Dělení podle počtu účastníků je následující: individuální, skupinová a hromadná MT. V individuální MT vystupuje pouze jeden člověk a terapeut. Skupinová obsahuje 8 – 15 členů, maximálně však 20 a v hromadné

³³ KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 27.

³⁴ KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 27.

³⁵ srov. LINKA, A. Kapitoly z muzikoterapie, s. 60-61.

MT je přítomno ještě více osob. V praxi se jedná např. o terapeuticky orientované koncerty nebo recitály.³⁶

2.4 Dělení muzikoterapie dle cílů

MT se také dělí na základě toho, jaké má hudba účinky na člověka a jakých cílů se jednotlivé MT školy snaží dosáhnout. Podle těchto kritérií Zeleiová koncipuje tři hlavní koncepty: pedagogický, medicínský a psychoterapeutický.³⁷

Zeleiová tvrdí, že MT a pedagogika mají mnoho společného. *Pedagogický koncept* MT se dá dále dělit na speciální, léčebný, sociální a výchovný. Zaměřuje se na procesy učení, sociální integraci a v neposlední řadě na komunikaci. MT se orientuje na dvě cílové skupiny. První skupinu tvoří lidé tělesně a mentálně postižení, děti a dospívající s poruchami vývoje, chování, učení a řeči. Zde se MT využívá při rozvoji samoobslužných dovedností a dopomáhá rozvoji osobnosti.³⁸ Druhou cílovou skupinou jsou zdraví lidé. Využití MT zde má charakter spíše preventivní, ve smyslu vzniku nějakého psychického onemocnění, podpůrný a mentálně hygienický.³⁹ Autorka se zmiňuje o rozvoji osobnosti skrze MT techniky avšak jen u lidí s tělesným a mentálním postižením, dále u dětí a mladistvých s poruchami nejrůznějšího typu. Domnívám se, že MT techniky napomáhají rozvoji osobnosti i u dětí bez postižení a již zmíněných poruch (viz kapitola 4.5).

Medicínský koncept MT se zabývá hudbou z hlediska jejich účinků na fyziologické reakce. Výzkumy jasně prokázaly pozitivní vliv hudby na pacienta. Vhodná hudba dokáže snížit úzkost, strach a psychické napětí. Hudba je využívána jako audioanalgetikum či sedativum, dále pak se prostřednictvím hudby odpoutává pacientova pozornost od bolesti, a také se využívá ve snižování fyziologické reakce na stres. Autorka dodává, že i přes jasně prokázané pozitivní účinky hudby na člověka se jí užívá spíše plošně – hovoří se o „léčbě atmosférou“.⁴⁰

Psychoterapeutický koncept vychází z novodobého psychologického paradigmatu, zároveň je hlavním proudem v moderní MT. Tato výchozí pozice psychoterapeutického konceptu určuje i její orientaci. Ubírá se směrem psychoterapie verbální.⁴¹ Ve vymezení cílů budu vycházet z Kratochvíla, jelikož patří mezi přední odborníky v oblasti

³⁶ srov. LINKA, A. Kapitoly z muzikoterapie, s. 70.

³⁷ srov. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 49.

³⁸ Tamtéž, s. 50-51.

³⁹ Tamtéž, s. 56.

⁴⁰ Tamtéž, s. 57.

⁴¹ Tamtéž, s. 60.

psychoterapie u nás. Cíle mohou být stanoveny takto: poskytnout člověku možnost vhledu do jeho problematiky, dopomoci pochopit a změnit nesprávné postoje; skrze změnu vzorců chování a pochopení interpersonálních a intrapersonálních zákonitostí, dosáhnout sociální adaptace, harmoničtějšího a efektivnějšího jednání s lidmi; podpořit rozvinutí vlastního potenciál a pocitu štěstí, dosáhnout optimální výkonnosti; přecvičováním nebo odstraněním konfliktů odstranit chorobné příznaky.⁴²

Autorka výše popsané klasifikace MT konceptů uvádí, že v praxi se koncepty samozřejmě v mnohém prolínají a doplňují, nelze je tedy striktně oddělit.⁴³ Pro mou práci je nejpodstatnější koncept pedagogický, konkrétně pak jeho zacílení na zdravou populaci, kde se MT používá v prevenci, podpoře a mentální hygieně. Pokusím se také formulovat, jak může využití MT technik přispět k rozvoji osobnosti dítěte (viz kapitola 4.5). Využití MT k těmto účelům může mít i terapeutický efekt, jak se zmiňuje i Kantor.⁴⁴

2.4.1 Další dělení muzikoterapie

Pro potřeby mé práce zmíním i klasifikaci podle úrovně MT praxe, kterou popisuje Kantor. Úrovní MT praxe se myslí rozsah, hloubka a význam terapeutické intervence a dosažených změn.

Kantor popisuje úroveň pomocnou, rozšiřující, intenzivní a primární. „*Pomocná úroveň (Auxiliary Level) zahrnuje veškeré funkční použití hudby pro neterapeutické, ale přidružené účely. Na této úrovni se nejedná o muzikoterapii, prováděná hudební činnost je však v těsném vztahu k muzikoterapii.*“⁴⁵ Z této pomocné úrovně vycházím ve své práci, jelikož mnou popisované techniky nemají charakter terapeutický, ale spíše výchovný ve smyslu rozvoje osobnosti a psychohygienický. Nejedná se tedy o terapii.

Na rozšiřující úrovni je MT využívána k posílení výsledků jiných léčebných intervencí v kontextu celkového terapeutického plánu. Intenzivní úroveň využití MT má hlavní nebo nezávislou roli ve směřování prioritních cílů v terapeutickém plánu klienta. Poslední primární úroveň má hlavní nebo specifickou úlohu v naplnění hlavních terapeutických potřeb klienta.⁴⁶

Obsahově podobné dělení uvádí Pokorná, kterou zmiňuje Linka, i když nemluví o úrovních praxe jako Kantor, ale o možném pojetí MT. V podstatě však hovoří

⁴² srov. KRATOCHVÍL, S. Skupinová psychoterapie v praxi, s. 14-15.

⁴³ srov. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 56.

⁴⁴ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 32.

⁴⁵ KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 248.

⁴⁶ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 248.

o tomtéž. V nejšířším chápaní MT může být i: „*u takových hudebních činností, které již nejsou léčbou,... ale spíše psychohygienickým procesem, který využívá s určitým záměrem vlivu hudby na psychiku člověka*“.⁴⁷

2.5 Souhrn

Uznávám, že jsem podal poměrně vyčerpávající úvod o vědecké disciplíně zvané muzikoterapie. Myslím si však, že bylo nutné nastínit, z jakého teoretického základu může vycházet pedagog volného času při využívání MT technik. Při své práci se tedy může opřít o pedagogický koncept, dále Kantorem popisovanou pomocnou úroveň MT a Pokornou vymezené nejšířší pojetí MT.

⁴⁷ LINKA, A. Kapitoly z muzikoterapie, s. 39.

3. MUZIKOTERAPIE VE VOLNÉM ČASE

Výchovné působení ve volném čase má mimo jiné za cíl rozvoj osobnosti dítěte, přičemž činnosti směřované k naplnění tohoto cíle mají značný psychohygienický charakter. Domnívám se, že v naplnění zmíněného cíle mohou být MT metody jen přínosem, jelikož taktéž podporují rozvoj osobnosti dítěte a mají značnou psychohygienickou funkci. V této kapitole se zmíním o pedagogice volného času a psychohygieně, jelikož se zmíněné obory vztahují k fenoménu volného času a oba usilují o rozvoj osobnosti člověka. Zmíním se také o roli pedagoga volného času v aplikaci MT metod a v poslední podkapitole popíši psychologické charakteristiky mladšího školního věku, jelikož na toto vývojové období je má práce zaměřená. Napřed začnu s definováním volného času a jeho funkcemi.

3.1 Definice fenoménu volný čas

Volný čas (dále VČ) lze chápat jako opak nutné práce a povinnosti. Je to doba nutná k reprodukci sil.⁴⁸ Dále pak: „*je to doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.*“⁴⁹

Hofbauer o VČ pojednává jako o činnosti: „*do níž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí, a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.*“⁵⁰

3.1.1 Funkce volného času

Funkce VČ mohou být stanoveny dle Hofbauera takto: odpočinek, zde se jedná zejména o regeneraci pracovních sil; zábava má zase dopad na regeneraci duševních sil a rozvoj osobnosti jako poslední stanovená funkce se uskutečňuje ve spoluúčasti na společenském životě.⁵¹ Čeští odborníci zabývající se VČ pokládají za hlavní funkce VČ tyto: relaxaci, regeneraci, kompenzaci, sociální prevenci a výchovu.⁵² Přičemž výchova je: „*cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačnickými jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou*

⁴⁸ srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 13.

⁴⁹ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 13.

⁵⁰ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 13.

⁵¹ srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 13.

⁵² Tamtéž, s. 14-15.

osobností“.⁵³ V kapitolách 4 a 5 uvidíme, že zmíněné funkce VČ se mohou uskutečňovat i prostřednictvím využívání MT metod.

3.2 Pedagogika volného času

Z pedagogického hlediska se VČ zabývá obor pedagogika volného času a jedna z oblastí výchovy tzv. výchova mimo vyučování. Zmíněné pojmy nejsou zaměnitelné, avšak jsou si obsahem v mnohém podobné.⁵⁴

Dále budu užívat pojem pedagogika volného času, jelikož se užívá častěji.

Hlavním cílem pedagogiky volného času je pedagogické ovlivňování volného času a to tak, že činnosti aplikované v tomto duchu mají vést jedince k racionálnímu využívání volného času, formovat hodnotné zájmy, uspokojovat a kultivovat významné lidské potřeby, upevňovat žádoucí morální vlastnosti a rozvíjet specifické schopnosti. V neposlední řadě by pedagogika volného času měla vytvářet podmínky pro rozvoj spontaneity, aktivity a tvořivosti u dětí a mládeže. Činnosti ve volném čase mají také značný duševně hygienický charakter, mající dopad na studijní a pracovní výkon člověka.⁵⁵ Jak uvidíme v kapitole 4 a 5, realizováním MT metod mohou být naplněny některé z již zmíněných cílů pedagogiky volného času. Prostřednictvím MT metod se dá podpořit zájem o hudbu, dále uspokojují potřebu seberealizace, rozvíjí hudební schopnosti, spontaneitu, tvořivost a také mají značný psychohygienický potenciál. Rozvoj tvořivosti uskutečňující se prostřednictvím aplikace MT metod u dětí má také značný význam i v procesu socializace (viz kapitola 4.2).

Specifičnost procesu učení v pedagogice volného času, kdy učení chápeme jako osvojování vědomostí, dovedností, návyků, což má za následek proces formování osobnosti, změnu psychických procesů, stavů a vlastností, tkví v získávání poznatků a zkušeností v bezprostřední praktické činnosti. Tento typ učení se také hojně využívá v zájmových činnostech. Ty poskytují pocit radosti a uspokojení, což je dobrý předpoklad k motivaci dítěte pro danou činnost.⁵⁶ Tento typ učení se realizuje především v aktivních MT metodách.

⁵³ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*, s. 52.

⁵⁴ srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 38.

⁵⁵ srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 37-39.

⁵⁶ Tamtéž, s. 72-74.

3.2.1 Zájmová činnost

Pávková definuje zájmové činnosti takto: „*zájmové činnosti chápeme jako cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci*“.⁵⁷ Zájem lze charakterizovat jako relativně stálou snahu zabývat se určitým předmětem či činností, přičemž tento proces uspokojuje člověka po stránce poznávací nebo citové. Psychologie pohlíží na zájem jako na individuálně osobnostní jev, pedagogika se jím zabývá ve smyslu možnosti usměrňování a formování v procesu výchovy.⁵⁸

MT metody a techniky, o kterých se zmiňuji níže, se z hlediska kategorizace zájmů dle obsahu činnosti dají zařadit do esteticko-výchovných zájmových činností. Činnosti zde řazené mají za cíl utvářet a formovat estetické vztahy dětí k přírodě, společnosti a jejím materiálním a kulturním hodnotám. Činnosti rozvíjí výtvarné, hudební, literární, dramatické a hudebně-pohybové schopnosti. Zvláštní pozornost je věnovaná rozvoji tvořivosti, jež přináší nové emocionálně cenné zážitky, a zároveň slouží jako silný motivační prvek. Hudebně zájmové činnosti obsahují například: hudební hry kombinované se zpěvem, tancem, pohybem, výtvarnými technikami; hra na nástroje, poslech hudby, zacházení s hudební technikou atd.⁵⁹ V podstatě se všemi zmíněnými činnostmi se čtenář setká v kapitole 4 a 5.

3.3 Psychohygienu

Fenoménem VČ se zabývá i psychologie, která mu přiřkládá funkce jako: odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti. Pod pojmem rozvoj osobnosti si dále můžeme představit snahu o dosažení cílů jako je fyzické a psychické zdraví, aktivní sociální přizpůsobení, seberealizace, tvořivost a adekvátní sebekontrola. Z psychologických disciplín se fenoménem VČ intenzivně zabývá psychohygienu. Je to logické, jelikož funkcemi volného času jsou již zmíněný odpočinek, tedy relaxace a dále rekreace, což je předpokladem k rozvoji zdravé osobnosti. Psychohygienu se chápe jako systém pravidel, jejichž cílem je udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví či rovnováhy. K těmto účelům nabízí volný čas mnoho možností. Mnoho psychohygienických aktivit (relaxační techniky, psychohygienické programy) je

⁵⁷ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 92.

⁵⁸ srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 92.

⁵⁹ Tamtéž, s. 96.

koncipováno právě pro volný čas. Psychohygienu se snaží prostřednictvím různých aktivit ve VČ dopomoci k rozvoji zdravé osobnosti, což je její primární cíl, přičemž zdraví vymezuje jako stav plné tělesné, psychické a sociální pohody. Z tohoto pohledu by aktivity vykonávané ve VČ měly mít následující charakter: činnosti spíše aktivní s uvědomělým cílem dané činnosti, aktivity sociálně orientované s možností individuálních projevů vedoucích k sociální integraci, činnosti podporující optimální sebezprosažení a umožňující plnou emocionální reflexi. Psychohygienu má ještě jednu důležitou funkci a tou je dopomáhat jedinci při formulování představ týkající se budoucnosti jeho osobnosti. Spousta poznamenává, že toto se může dít skrze tzv. denní snění. Jedná se o příjemné představy, které jsou vyvolány zájmy, potřebami a hodnotami člověka v situacích, kdy dochází k útlumu vnímání aktuální životní situace. Tento proces je velmi důležitý pro psychickou vyrovnanost, zároveň nepostradatelný v překonávání různých psychických úrazů.⁶⁰

MT metody mají i v oblasti psychohygieny své využití, jelikož mají značný psychohygienický dopad na jedince. Může se tak dít skrze techniky relaxace, které slouží k uvolnění nebo prostřednictvím hudební improvizace, která může mít i abreakční účinek (viz kapitola 4). Z tohoto pohledu mají MT činnosti pozitivní dopad na zdraví jedince. Spousta mluví i o významu představivosti pro člověka ve formulování své budoucnosti. Zde může být užitečná technika aktivní imaginace, jež krom jiného dopomáhá rozvíjet a usměrňovat představivost (viz kapitola 5).

3.4 Pedagog volného času

V této podkapitole pouze nastíním, k čemu by práce pedagoga volného času měla vést a jaké základní osobnostní a profesní předpoklady by měl splňovat v kontextu aplikace MT metod v práci s dětmi.

Vážanský říká, že činnost pedagoga volného času vede k: „*sebeuvědomování, uvolnění, vypnutí i k novým zkušenostem...rozvoji skupinových procesů, pohodě, meditaci, reflexi, vědomí morálky, sebeurčení a organizaci sebe sama...*“.⁶¹ Pávková dodává, že vhodně motivované a usměrňované činnosti ve volném čase poskytují prostor pro rozvoj všech stránek osobnosti tedy tělesných a psychických vlastností i sociálních vztahů.⁶²

⁶⁰ srov. SPOUSTA, V. a kol. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 30-37.

⁶¹ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 92.

⁶² srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 17.

Užití MT metod rozvíjí tělesnou i psychickou stránku osobnosti a také podporují rozvoj sociálních dovedností (viz kapitola 4.5). Svou podstatnou roli hrají i v relaxaci, meditaci, sebeuvědomování, atp. (viz kapitola 5.).

U pedagoga volného času je kladen důraz na: „*jeho tvořivost a sebekritičnost, na dokonalé ovládnutí vybrané zájmové činnosti, spojené s maximálním vlastním zaujetím a nezbytným pedagogickým mistrovstvím*“.⁶³ V předchozí citaci se autor zmiňuje o dokonalém ovládnutí vybrané zájmové činnosti. V mém případě by tedy pedagog volného času měl po technické stránce ovládat aspoň jeden nástroj, dále by měl mít zkušenosti s hudební improvizací a měl by mít všeobecný přehled v hudební oblasti. Samozřejmě, že zkušenosti v práci se skupinou jsou pro něj nepostradatelné.

Otázkou však zůstává, zdali může pedagog volného času aplikovat v práci s dětmi níže popisované MT metody. Jelikož jsem v literatuře nenašel uspokojivou odpověď, pátral jsem po odpovědi mezi uznávanými odborníky v oblasti MT. Podařilo se mi navázat kontakt s předsedou České muzikoterapeutické asociace⁶⁴, Matějem Lipským. Podle jeho slov může pedagog volného času využívat MT technik v práci s dětmi, avšak měl by zůstat v rovině pedagogické a neměl by zabíhat do roviny terapeutické.

3.5 Vývojové úkoly dítěte v mladším školním věku

V následujícím textu se zaměřím na vývojové aspekty dětí spadajících do období mladšího školního věku, jelikož má práce je zacílena na tento věk. Budu vycházet z přehledného popisu paní Končkové.

Tento věk je vymezen roky od šesti do deseti let. Autorka vychází z Eriksona, který o tomto období hovoří jako o fázi usilování, snaživosti a iniciativy. Dítě je tedy zaměřeno na výkon, čímž si potvrzuje své kompetence. V případě, že se dítě takto nepotvrdí, vznikají pocity méněcennosti a selhání. Motorický vývoj v mladším školním věku směřuje k lepší ovladatelnosti a koordinaci pohybů. Vývin jemné motoriky souvisí s vývojem svalstva a kostí ruky, ale také s aktivitami podporující tento proces (psaní, kresba, hraní na hudební nástroj, háčkování atd.).⁶⁵

Dochází k vývoji vnímání, jak prostorového, tak časového. Avšak stále je vnímání dítěte omezeno, jelikož nedokáže uvažovat abstraktně. Pozornost je v počátku tohoto období spíše nezáměrná. Dítě upoutá to, co je neobvyklé, nápadné, atd. Ke konci období

⁶³ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 94.

⁶⁴ LIPSKÝ, M. *Česká muzikoterapeutická asociace* [online].

⁶⁵ srov. KONČKOVÁ, L'. *Vývinová psychológia*, s. 161-162.

se vlivem školní docházky, která podporuje v dětech zaměření pozornosti určitým směrem, projevuje pozornost záměrná. Před nástupem do školy dominuje paměť akustická, kolem desátého roku pak paměť vizuální. Představy jsou v tomto věku velice živé a konkrétní. S nimi se pojí fantazie, která představy různě přetváří. Fantazie je pro dítě velmi potřebná v procesu formování pojmů, s kterými se operuje při myšlenkových činnostech. Fantazie se dále uplatňuje v procesu učení, rozvoji řeči a samozřejmě v tvořivosti. Myšlení je v počátcích tohoto období názorné, konkrétní. Po osmém roku života se rozvíjí pojmově logické myšlení, jež dokládá schopnost dítěte operovat s pojmy a abstraktní myšlení vyznačující se schopností abstrahovat i na základě vlastních představ. Autorka v tomto kontextu dodává, že škola i rodina podporuje rozvoj konvergentního myšlení (směřuje k cíli), ale zanedbává tvořivé divergentní myšlení, které je podstatou kreativního řešení problému. Dítě se v tomto věku zdokonaluje také v řeči mluvené a psané. V tomto období se u dětí mění obsah, průběh, trvání, způsob prožívání a projev citů. Tyto emocionální změny ovlivňují prožívání dítěte, zároveň se děti stávají zdrženlivější v projevech emocí. Sebedisciplína, ke které jsou děti vedeny, není dostatečně ukotvená a může docházet k emočním impulzivním reakcím. Dochází i k vývoji tzv. vyšších citů: intelektuálních, estetických a etických.⁶⁶

V tomto období dochází k rozvoji: schopností, temperamentu, charakteru a zájmů. Na začátku školní docházky má dítě poněkud nejasné představy o svém já. To se formuje na základě hodnocení ostatních lidí. Postupem času si dítě vytváří vlastní obraz na základě porovnávání s ostatními a také porovnáváním se svým ideálním já. Tak dochází k sebeuvědomování, sebezpoznávání a sebecitu. Tímto si dítě vytváří svou vlastní hodnotu. Mladší školní věk je obdobím, kdy dochází k intenzivnímu rozvoji intelektových schopností a různých speciálních schopností: hudebních, výtvarných, literárních. Tyto schopnosti se vyvíjejí hlavně praktickou činností. Temperament, jenž je geneticky ovlivněn, je v už této době značně formovaný prostředím. Autorka dodává, že lidé pracující s dětmi by měly umět rozpoznat daný temperament a vhodně na něj reagovat. O charakteru u dětí v tomto věku můžeme mluvit tehdy, jsou-li společenské normy dětmi zvnitřněny, a pokud se s nimi ztotožní. Na základě těchto norem děti fungují tak, aby se vyhnuly pocitu viny. Rozvoj zájmů u dětí závisí na vlohách toho kterého dítěte a podmínkách prostředí (postoj rodičů, délka volného času, atd.).⁶⁷

⁶⁶ srov. KONČEKOVÁ, L'. *Vývinová psychológia*, s. 162-166.

⁶⁷ Tamtéž, s. 167-169.

Sociální vztahy dětí v mladším školním věku jsou velice důležité. Vztahy s vrstevníky představují jednu z nejvýznamnějších potřeb. Dítě potřebuje být vrstevníky pozitivně hodnoceno a získat ve skupině přijatelné postavení. Skupiny jsou zpočátku tvořeny chlapci i dívkami, s přibývajícím věkem se děti sdružují podle pohlaví. Skupiny tvořené dětmi v mladším školním věku se vyznačují určitou soudržností, je zde patrné vědomí sounáležitosti se skupinou, i když se členové daných skupin často mění.⁶⁸

Výše jsem ve zkratce popsal, jaké vývojové úkoly dítě čekají v tomto věku. Níže zmíněné MT metody a z nich vycházející techniky mohou být dětem nápomocné v naplnění jejich vývojových úkolů. Tuto skutečnost podtrhuje i následující text.

Byly dělány nejrůznější výzkumy, které se snažily prokázat, že rozvoj hudebních schopností pozitivně ovlivňuje celkovou inteligenci. Avšak Franěk říká, že tuto hypotézu se nepodařilo prokázat. Na druhou stranu se ukázala spojitost mezi praxí hraní na nástroj a rozvojem některých složek inteligence, zejména prostorově časového vnímání. Dále pak je znám pozitivní dopad hudební výchovy na oblast chování, osobnostního rozvoje a na sociální vztahy, zvláště u dětí do sedmého roku života.⁶⁹ V tomto kontextu autor mluví o hudební výchově, avšak předpokládám, že ta může poskytnout dostatek prostoru pro využití MT technik.

3.6 Souhrn

Vhodně uchopené aktivity ve volném čase realizované v rámci pedagogiky volného času a psychohygieny podporují zjednodušeně řečeno rozvoj osobnosti po stránce tělesné, psychické i sociální. Vzhledem k vývojovým úkolům dítěte v mladším školním věku se domnívám, že využití MT, jež taktéž stimulují rozvoj osobnosti dítěte, v aktivitách realizovaných s dětmi ve volném čase je přinejmenším vhodné.

⁶⁸ srov. KONČEKOVÁ, L'. *Vývinová psychológia*, s. 171-172.

⁶⁹ srov. FRANĚK, M. Vliv hudební výchovy na rozvoj nehudebních schopností. In *Psychologické aspekty hudební výchovy: ontogeneze, diagnostika, muzikoterapie*, s. 21.

4. AKTIVNÍ MUZIKOTERAPEUTICKÉ METODY

Autoři ve většině případů mluví o účastníkovi MT jako o klientovi či pacientovi. Já tento termín užívat nebudu, jelikož v mém případě se v práci s dětmi nejedná o jedince s diagnózou. Zároveň vycházím z předpokladu, že určité MT metody a techniky jsou vhodné i pro děti. Proto budu v následujícím textu zaměňovat slovo klient či pacient slovem účastník, hráč (dítě produkuje nějaký zvuk) a posluchač. Obdobně zaměňuji termín terapeut slovem lektor. V případě pedagoga volného času by se totiž nemělo jednat o terapeutickou intervenci, ale o výchovné působení na dítě, jehož cílem je rozvoj osobnosti.

V této části mé práce definuji termíny metoda, technika a model. Považuji to za důležité, abych se vyhnul terminologickým zmatkům.

Kantor popisuje termín *model* jako systematický přístup, který užívá určitým konkrétním způsobem jednu nebo více metod, přičemž určuje, jak danou metodu použít.⁷⁰

Metoda v MT je: „zvláštní typ hudební zkušenosti používaný pro diagnostiku, intervenci nebo evaluaci“.⁷¹ Metoda se skládá z procedurálních kroků, v rámci kterých užíváme patřičné techniky.⁷² Jen pro srovnání uvedu definici metody tak, jak ji popisuje pedagogika. „Výuková metoda je uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“.⁷³

Technikou se rozumí jednotlivá operace nebo interakce používající se k dosažení bezprostřední reakce účastníka nebo se užívá k tvarování jeho hudební zkušenosti. Metoda se v tomto smyslu skládá ze série technik po sobě jdoucích. Kantor dodává, že v praxi se metody a techniky MT často kombinují např. s tanečně-pohybovou terapií, arteterapií, dramaterapií, psychodramatem, bodyterapií a imaginací.⁷⁴ Některým z těchto terapeutických přístupů se budu věnovat později.

4.1 Struktura MT lekce

Strukturu sezení a téma lekce je třeba volit s ohledem na hlavní cíl, kterého bychom prostřednictvím metod a her chtěli dosáhnout. Jednotlivé cíle lekce by měly být

⁷⁰ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 183.

⁷¹ KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 183.

⁷² srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 183.

⁷³ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 106.

⁷⁴ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 183.

v souladu s dlouhodobým projektem.⁷⁵ Je důležité mít na mysli, v jakém jsou děti rozpoloženi. Mají-li za sebou vyčerpávající den ve škole, hlavním tématem lekce mohou být spíše relaxační techniky. V případě absence na příklad tělocviku ve škole se můžeme zaměřit na aktivní techniky, které poskytují možnost i pohybového odreagování.

Šimanovský předkládá následující strukturu lekce. Jak už jsem se zmínil, může být upravená dle potřeb dětí. Úvodní kolečko slouží k pozdravení účastníků. Ti se v kolečku jeden po druhém zdraví slovem, gestem jako je podání ruky, poklepání.⁷⁶ Domnívám se, že tento akt má rituální charakter, který účastníky aktivuje, koncentruje a připravuje na nadcházející společné aktivity. Dále Šimanovský zařazuje tzv. náladoměr. Zde účastníci mohou pomocí imaginární tyče se stupnicí od nuly po desítku vyjádřit svou náladu. Skupina se tak dozví, jaká je nálada každého jedince. Rozehřívací fáze pomocí spontánních pohybových aktivit slouží k aktivizaci fyzické a duševní – prožívání, emotivita a myšlení. Koncentrační fáze skrze krátké relaxace nebo dechová cvičení slouží k zaměření pozornosti účastníků na dané téma, dále pak na zpřítomnění tady a teď. Poté následuje hlavní činnost. Lekce končí reflexí hlavní činnosti. Zde mají účastníci prostor pro vyjádření pocitů, dojmů a myšlenek. V této fázi Šimanovský doporučuje dodržovat následující pravidla. Pravidlo diskrétnosti – co se řekne tady, zůstane jen v této místnosti a ve skupině. Podstata pravidla mluvčího je: „mluví jen ten, kdo má“. To se realizuje tím, že kdo má předmět v ruce, ten hovoří. Pravidlo konkrétnosti má podle mě jistý terapeutický potenciál, nabádá účastníky, aby mluvili jen za sebe. Místo: „to se tak někdy stane“, jsou vedení říct: „to se mi někdy stane“. Na úplný závěr je vhodné „poslat slovo“ na téma: co bylo cílem, tématem lekce; čeho bylo dosaženo; kdo, čemu lépe rozumí; co si kdo odnáší.⁷⁷ Tuto strukturu lze používat v práci se všemi aktivními MT metodami.

V klasifikaci metod budu vycházet z Kantora. Metody dělí na hudebně improvizací, hudebně interpretační, kompoziční a poslední metodou je poslech hudby.⁷⁸ Té věnuji samostatnou kapitolu z důvodu lepší strukturovanosti mé práce.

⁷⁵ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 24.

⁷⁶ Tamtéž, s. 24-25.

⁷⁷ Tamtéž, s. 25-27.

⁷⁸ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 183.

4.2 Hudební improvizace

Hudební improvizaci využívá většina MT modelů, přičemž představuje jednu z nejrozšířenějších MT metod. Užívá se v různých variacích. K nejznámějším patří volná improvizace, kreativní MT, vývojová MT a mnohé další.⁷⁹ Znalost těchto modelů je při práci s improvizací jistě nezbytná. Já se jimi zabývat však nebudu, jelikož mi to rozsah mé práce nedovoluje. Přehledně a pochopitelně se o nich zmiňuje Kantor a kolektiv v knize *Základy muzikoterapie*.

Pod pojmem hudební improvizace si můžeme představit spontánní vytváření hudby pomocí hry na tělo, zpěv a hudebních nástrojů. Hra na tyto hudební prostředky bezprostředně zrcadlí vnitřní svět účastníka. Ten má tedy možnost vyjadřovat pocity, které jsou verbálně obtížně sdělitelné. Vzniká zde neverbální komunikační kanál, který poskytuje účastníkovi možnost k rozvoji kreativity, spontaneity a hravosti. Dále pak k seberealizaci, sdílení a rozvoji sociálních dovedností.⁸⁰ Zeleiová k tomuto dodává, že prostřednictvím seberealizace se naplňuje tvůrčí potenciál člověka, čímž se zvyšuje pocit vnitřní soudržnosti a hodnoty. S rozvojem tvůrčího potenciálu si může jedinec uvědomit svůj vnitřní potenciál, který může využít v budování kulturních hodnot v širším kontextu.⁸¹ „*Citlivost k okolnímu světu, variabilita a pohotovost myšlení i jednání směrem k problémům společnosti jsou důležitou hodnotou, kterou člověk může rozvíjet vnímáním a tvořivostí v hudební (problémové) situaci.*“⁸²

Jak již jsem se zmínil, hudební improvizace poskytuje prostor pro rozvoj kreativity, který úzce souvisí s rozvojem osobnosti. Kreativita, jejíž dominantní složka je tvořivost, je schopnost najít netradiční řešení. Je podstatnou součástí divergentního myšlení, které slouží k tvořivému řešení problémů.⁸³ Kreativita se také projevuje v osobnostních hodnotách a postojích, čímž přispívá k socializaci jedince.⁸⁴

Překonávání překážek v procesu rozvoje kreativity a následné vypořádání se s nimi poskytuje člověku jakýsi návod k překonávání problémů v běžném životě. Jinými slovy, zkušenosti získané z hudební improvizace může jedinec využít i v běžných životních situacích.⁸⁵ V tomto kontextu Kantor tvrdí, že hráč v rámci improvizace prozkoumává

⁷⁹ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 206.

⁸⁰ Tamtéž, s. 185.

⁸¹ srov. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 206-207.

⁸² ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 226.

⁸³ srov. DRÁBEK, V. *Stručný průvodce hudební psychologií*, s. 49-52.

⁸⁴ srov. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 206-207.

⁸⁵ Tamtéž, s. 206-207.

daný nástroj a herní prostor, čímž rozvíjí nové dovednosti, které může snáze integrovat do běžného života. Tuto skutečnost potvrzují i výzkumy.⁸⁶

4.2.1 Hudební prostředky

V aktivní MT se dají využít následující hudební prostředky: tělo, hlas, hudební nástroje. Hra na tělo podporuje rozvoj jemné i hrubé motoriky, rozvíjí citlivost hmatové percepce a sluchové analýzy i konstruktivního odreagování. Díky tomuto prostředku vytvoříme mnoho různých zvuků. Jsou zde řazeny činnosti jako: tleskání, dupání, luskání, zvuky vytvářené pusou aj.⁸⁷

„Hlas každého člověka má jedinečnou barvu, proto bývá přirovnáván k našemu podpisu.“⁸⁸ V našem hlase se zrcadlí i ty nejjemnější odstíny našich pocitů a emocí. Díky tomu může být hlas určitým obrazem našeho tělesného a psychického zdraví. Závěrem této podkapitoly se chci zmínit o jedné zajímavosti. Existuje souvislost mezi určitými hlasovými frekvencemi a jednotlivými orgány. Tímto se zabývá bioakustická terapie. Z rozboru hlasu se dají vystopovat chybějící frekvence a na ně navázané špatně fungující orgány. Následnou aplikací chybějící frekvence je možné obnovit činnost daného orgánu.⁸⁹ Tento příklad poukazuje na úzkou souvislost mezi naším hlasem a fyzickým zdravím.

Poslední skupinou hudebních prostředků jsou hudební nástroje. Kantor říká, že v aktivní MT jsou nejlépe uplatitelné rytmické a melodické nástroje. Jejich jednoduchá ovladatelnost poskytuje účastníkům možnost snadného prozkoumávání nástroje a podporuje v něm tak kreativitu. Kantor třídí nástroje na tradičně laděné, Orffovy, etnické, nástroje vlastní tvorby a kompenzační pomůcky a alternativy běžných nástrojů. U tradičně laděných nástrojů existují techniky umožňující improvizaci účastníkům, kteří nejsou hudebně školeni. U klavírů to je hra jen na určité klapky. U kytary zase lze struny naladit třeba na určitý akord. Orffův instrumentář se skládá z dětských bubínků, tympán, zvonečků, ozvučných dřevků, činelků, štěrchátek atd. Do etnických nástrojů řadíme rytmické a melodické nástroje jako jsou: bonga, šamanské bubny, djembe, gongy, diddgerida, tibetské mísy aj. Výhodou těchto nástrojů je přírodní materiál, který je na dotek příjemnější oproti Orffovu instrumentáři. Nástroje vlastní výroby mohou mít oproti již zmíněným vyšší citový význam pro účastníky. Poslední skupina nástrojů je

⁸⁶ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 185.

⁸⁷ Tamtéž, s. 151.

⁸⁸ KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 151.

⁸⁹ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 152.

přizpůsobena lidem s těžkým motorickým či kombinovaným postižením.⁹⁰ Šimanovský ještě hovoří o elementárních nástrojích: pokličky, hřeben, klíče, valcha, skleničky, atd.⁹¹

Hudební improvizace má mnoho variací. Autoři ji dělí podle toho, jakých cílů se má prostřednictvím improvizace dosáhnout. Já budu vycházet z dělení podle Zeleiové. Z důvodu obsáhlosti se budu zabývat pouze dvěma formami improvizace, které, jak předpokládám, se dají užít v práci dětmi. Zároveň budu text doplňovat o konkrétní MT aktivity, aby si mohl čtenář udělat představu, jak danou variaci improvizací metody v praxi použít.

4.2.2 Tematická improvizace

Tato metoda pracuje s předem určeným tématem, které oslovilo mnoho členů. Tato forma improvizace reflektuje společné zkušenosti a zážitky. Zeleiová hovoří o tématech jako: kontakt, vztah, vnímání, partnerství, hravost, odpočinek, atd. Jde o témata, s kterými potřebuje být účastník konfrontován, více je akceptovat, rozumět jim, aby mohl smysluplněji a zdravě žít.⁹²

V praxi se může tato forma improvizace realizovat následovně. Cílovou skupinou jsou děti do deseti let. V místnosti do kruhu rozložíme nástroje. Hráči si nástroje prohlédnou a zkusí si na ně zahrát, aby zjistili jejich možnosti. Poté, pokud jim nástroj nevyhovuje, si jej mohou vyměnit. Následně zadáme téma, pro děti do deseti let musí být téma konkrétní: les, moře, škola, prázdniny aj. Necháme děti, aby si téma promyslely, pak začínají hrát. Jde o spontánní vyjadřování pocitů a dojmů, které v dítěti téma vyvolá. Po skončení hry v dětech doznívá dané téma. Na závěr si děti ve skupině sdělují představy, pocity a dojmy. Mohou je i vymodelovat či zatančit. Cílem hry je abreakce, rozvoj citu pro rytmus a souhru.⁹³

4.2.3 Intermediální improvizace

Tato forma improvizace obsahuje práci i s jinými médii. Média slouží jako prostředek komunikace se sebou i ostatními. Je zde řazen pohyb, malba, dramatizace aj. Prostřednictvím těchto uměleckých prostředků může účastník vnímat celkově všemi smysly jeden a tentýž zážitek.⁹⁴ Myslím si, že zvláště pro děti je tato forma improvizace

⁹⁰ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 155-158.

⁹¹ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 81.

⁹² srov. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 151.

⁹³ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 85.

⁹⁴ srov. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*, s. 155.

vhodná. Mohou své pocity ztvárnit pohybem, kresbou atd. a tak je lépe popsat a uchopit.

Následně zevrubně popíší arteterapii, psychodrama a tanečně pohybovou terapii, jelikož, jak už jsem se zmínil, intermediální improvizace pracuje i s těmito terapeutickými přístupy.

4.2.3.1 Arteterapie

Jedná se o: „*léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů*“.⁹⁵ I zde, stejně jako u MT, platí, že určité techniky se dají užít v práci s dětmi ve smyslu seberozvoje. Arteterapie zachází s neverbálními prostředky, o jejichž výhodě v práci s dětmi jsem se již zmiňoval v rámci improvizace. Techniky arteterapie podporují tvořivost, fantazii a spontaneitu. Tvorba podněcuje naše smysly, vyvolává v nás vizuální, citové a někdy i duchovní prožitky.⁹⁶ Arteterapeutické a improvizáčnické techniky se, podle mého názoru, mohou krásně doplňovat, už jen díky tomu, co vše u dítěte rozvíjejí. Dále popíší konkrétní techniku využitelnou s dětmi.

Autorka popisuje činnost zvanou Malování na hudbu. Cílovou skupinou jsou děti nad osm let. Činnost spočívá v tom, že si každé dítě postupně chvíli zahraje na hudební nástroj. Ostatní děti během hry malují na právě vyluzované zvuky. Činnost můžeme ukončit tím, že vyfotografujeme výtvořené děti společně s nástroji. Z fotografií můžeme vytvořit koláž.⁹⁷ Hudba v této technice vystupuje jako zdroj inspirace. Arteterapeutických technik se využívá i u metody poslechu hudby (viz kapitola 5), kde slouží ke ztvárnění dojmů z poslechu.

4.2.3.2 Psychodrama

Psychodrama je: „*psychoterapeutická metoda prováděná ve skupině a založená na přehrávání rolí obsahující vlastní konfliktní situace pacientů*“.⁹⁸ Definice opět hovoří o léčení, z čehož bychom si mohli vytvořit představu, že psychodramatické techniky nejsou vhodné pro práci s dětmi ve volném čase. Avšak opak je pravdou. Sám Moreno, zakladatel tohoto přístupu, hovoří o tom, že význam psychodramatu není jen v jeho terapeutických účincích, ale je cestou, jak dodává: „*k mnohem kreativějšímu přístupu*

⁹⁵ ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE. *Arteterapie v České republice* [online].

⁹⁶ srov. CAMPBellová, J. *Arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 19-20.

⁹⁷ Tamtéž, s. 164.

⁹⁸ KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov*, s. 667.

*k životu, z něhož mohou mít užitek všichni lidé“.*⁹⁹ Cílem psychodramatu je pomoci rozvinout spontánnost a tvořivost. Tyto schopnosti jsou, podle autora, nejvíce potřebné při zvládnání problémů a úkolů. Zapojení hudby do tohoto přístupu zvýší účinek psychodramatického prožitku, a tím se podpoří bezprostřednost a kreativita účastníků, o jejichž rozvoj jde primárně. Hudební improvizace, stejně tak jako improvizace v psychodramatu, je jednotícím prvkem obou přístupů. Improvizace tak vystupuje jako prostředek k vyjádření vnitřní hudby účastníků, jak to popisuje Moreno.¹⁰⁰ Dále zevrubně popíše techniku využívající jak MT, tak psychodrama.

Moreno popisuje techniku zrcadlení. Technika spočívá v reflexi chování daného účastníka neboli protagonisty skrze hudební projev ostatními členy skupiny. Protagonista tak zprostředkovaně vidí své chování. Je-li protagonista skupinou vnímán jako slabý, odpovídá tomu slabý hudební projev. Totéž platí i naopak. Hudební zobrazení chování poskytuje protagonistovi možnost vidět, jak jej vnímají ostatní. Zároveň se tímto způsobem vyhýbá verbálnímu posuzování jeho chování, které by mohlo být nepříjemné až bolestné. Moreno se opírá o tvrzení Nordoffa a Robbinse, kteří se nevyhýbají aplikaci této techniky s dětmi. Tvrdí, že mimoslovní komunikace snáz upoutá pozornost dítěte, přičemž mu otevře nové možnosti mezilidské vnímavosti a komunikace.¹⁰¹

4.2.3.3 Tanečně pohybová terapie

Jedná se o terapeutický přístup, který: „*užívá tanec a pohyb a tělesnou zkušenost k vyjádření, komunikaci a změně emocí*“.¹⁰² Taneční terapie vychází z předpokladu, že tělo a mysl jsou propojeny. To poukazuje na neoddělitelnost emocí a tance. Emoce mohou motivovat tanec a zase tanec ovlivňuje naše emoce. Tanec může vést ke katarznímu uvolnění, dále pak rozvíjí a pročišťuje, čímž může úplně proměnit emocionální stav člověka.¹⁰³ Díky této terapii může účastník hlouběji porozumět svým pocitům a prožitkům. Některé z cílů terapie jsou: intenzivnější uvědomění si svého těla a jeho hranic, zároveň pěstování pozitivního vztahu k tělu; rozšíření pohybového repertoáru; rozvíjení vztahu k prostoru; napomáhá rozvíjet schopnost vyjadřovat pocity pozitivní i negativní; atd.¹⁰⁴

⁹⁹ MORENO, J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu*, s. 9.

¹⁰⁰ srov. MORENO, J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu*, s. 9.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 73-74.

¹⁰² CHODOROVÁ, J. *Taneční terapie a hlubinná psychologie*, s. 61.

¹⁰³ Tamtéž, s. 61.

¹⁰⁴ srov. ČÍŽKOVÁ, K. *Tanečně pohybová terapie*, s. 34.

Konkrétní činnosti s dětmi, které využívají technik již zmíněné terapie, často užívají reprodukovanou hudbu. Avšak Šimanovský tvrdí, že živá improvizovaná hudba skýtá možnost navázat živý a flexibilní kontakt mezi hráči a hudebníky.¹⁰⁵ Šimanovský v tomto kontextu uvádí tuto aktivitu. Vedoucí hraje na buben a udává základní tempo. Rytmus obměňuje a hráči na hudební nástroje se mu přizpůsobují. Ostatní účastníci tanečně improvizují na hudbu a snaží se tanec přizpůsobit hudbě. Technika rozvíjí rytmický pohyb, spontánnost a muzikálnost.¹⁰⁶

Výše jsem pouze nastínil využití terapeutických přístupů (arte, drama, tanečně pohybová terapie) v metodě improvizace. Samozřejmě, že zmíněné přístupy využívají i metody, které ještě popíši, avšak autoři se shodují, že metoda improvizace poskytuje největší využití arte, drama, a tanečně pohybové terapie. Proto jsem tyto přístupy zmínil v souvislosti s improvizací. Osobně se domnívám, že využití již zmíněných přístupů v kombinaci s hudbou je přinejmenším v práci s dětmi vhodné. Ze své praxe vím, že děti si rády malují, pohybují se, jsou zároveň i dobrými herci. Tuto skutečnost můžeme využít v práci s již zmíněnými technikami a touto hravou formou rozvíjet potenciál každého dítěte. Dále popíši další MT metody, které zmiňuje Kantor.

4.3 Hudební interpretace

Jedná se o činnost, kdy se účastník učí nebo provádí předkomponovanou vokální nebo instrumentální hudbu, dále pak reprodukuje jakýkoliv druh hudební formy, která slouží jako model. Tyto činnosti představují strukturované hudební aktivity a hry. Hudební interpretace rozvíjí: senzomotorické dovednosti, zlepšují pozornost a orientaci v realitě, rozvíjí paměť, podporují schopnost identifikace a empatie s druhými, rozvíjí schopnost interpretovat a sdílet myšlenky a pocity, podporují sebedisciplínu a schopnost sebekontroly atd.¹⁰⁷

Kantor se rozepisuje o konkrétních variacích interpretace: vokální interpretace – zde patří především zpěv písní; instrumentální interpretace – skládá se z reprodukce hudebního materiálu prostřednictvím nástroje, zde se jedná spíše o hudební výchovu; hudební reprodukce – zahrnuje především vystoupení před publikem a přípravy s tím spojené.¹⁰⁸ V dalším textu se zaměřím na vokální interpretaci zahrnující především zpěv

¹⁰⁵ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 93.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 94.

¹⁰⁷ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 194-195.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 195.

písní. Hudební reprodukcí se zabývat nebudu. V podstatě se jedná o technický nácvik hudebního vystoupení a schopnost zorganizovat vystoupení, což může být pro děti v mladším školním věku dosti náročné.

4.3.1 Vokální interpretace

Jak už jsem se zmínil, tato metoda zahrnuje především zpěv písní. Vhodně vybraná píseň může poskytnout emocionální zázemí a podporu, dále pak může být jakýmsi návodem k určitému typu chování či myšlení. Skupinový zpěv nabízí prostor ke sdílení, zároveň určitou anonymitu projevu a možnost odreagování. Zpěv stimuluje percepční, kognitivní, emocionální, motorické a další funkce.¹⁰⁹

Dále se zevrubně zaměřím na význam lidové písně.

Zpěv písní u dětí je přirozený, zároveň má pozitivní dopad na psychické a fyzické zdraví člověka. Proto je podle autorky Andreji Stückerové zpěv, nejen u dětí, velmi potřebný. Avšak vlivem akustického znečištění prostředí (hluk ve městech, hudba v nákupních střediscích atd.) a absence tradičního předávání lidových písní v rodinách, jsou dnes děti a mládež odkázáni na reprodukci popových písní.¹¹⁰

Tím se zde dostávám k významu lidové písně u dětí a nejen u nich. Zajímavým způsobem se k tomuto vyjadřuje antroposoficky orientovaný autor Josef Krček. Zde se jen ve zkratce zmíním, z čeho vychází antroposoficky orientovaná MT. „*Antroposofická MT vychází ze vztahů a paralel mezi hudbou, světem rostlin a zvířat, člověkem a přírodou v jejím celku...antroposofická MT se zabývá vztahy, které vznikají mezi uměleckými prostředky (barva, forma nebo zvuk) a specifickými činnostmi orgánů v lidském těle.*“¹¹¹ V hlavním zájmu tohoto směru je zpěv, který má nejbližší k duši.¹¹² Antroposofická MT operuje s pojmy jako duše, nadindividuální zákonitosti atd. Nepokládám za důležité tyto pojmy definovat, jelikož by to bylo mimo rámec mé práce.

Již výše zmíněný Josef Krček vyzdvihuje význam lidové písně. Říká, že jakákoli modifikace lidové písně souvisí s duševním prožíváním celého člověka a jeho vyšších principů. Při zpívání těchto písní se setkáváme s duší národa a silami vlastního srdce. Dále dodává, že když máme k něčemu pozitivní vztah a cítíme se v tom šťastní,

¹⁰⁹ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 196.

¹¹⁰ srov. FELBER, R.; REIHOLD, S.; STÜCKER, A. *Muzikoterapie: terapie zpěvem*, s. 153-154.

¹¹¹ KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 213.

¹¹² srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 213.

harmonizuje nás to. Skrze zpěv lidových písní se naše Já s naší duší cítí být doma – ve svém světě.¹¹³

Marek zase vidí výhody lidových písní v tom, že když člověk zpívá tyto písně, zklidní se mu dech, uvolní hlasivky a podle něj i emoční bloky. Slova lidových písní jsou velice lehce zapamatovatelná, takže na ně nemusíme myslet, čímž nepoužíváme převládající logické a racionální myšlení a tím dochází k relaxaci.¹¹⁴

Pro představu, jak s písní zacházet, zmíním aktivitu, nazvanou Zpíváme se smutkem. Na začátku aktivity se hráčů zeptáme, kdy byl kdo smutný, co nás dokáže rozesmutnit a co nám pomohlo k dobré náladě. Můžeme se dostat i k pláči a k tomu, že přináší úlevu a uvolnění. Můžeme se zmínit o tom, že není ostuda, když kluci pláčou. Dále se zamyslíme nad projevy smutku v jednání, řeči a ve zpěvu. Popovídáme si i o projevování smutku v hudbě. Takto navozenou atmosféru využijeme a velmi smutně si zazpíváme nějakou lidovou píseň, třeba: Ach není tu není, Ej padá, padá rosička atd. Aktivita podporuje schopnost vyjadřovat pocity a muzikálnost.¹¹⁵

4.4 Kompozice hudby

Jedná se o třetí aktivní metodu užívanou v MT praxi. Tato metoda obsahuje kreativní vytváření písní, textů, instrumentálních skladeb nebo dalších hudebních produktů kombinovaných s video či audio nahrávkou. Cílem aktivit je rozvoj dovedností pro kreativní řešení problémů, rozvoj schopností organizace, plánování a zaznamenání prožitků, v neposlední řadě napomáhá rozvoji schopnosti integrovat a syntetizovat části do celků. Dále pak podporuje kooperativní učení, sdílení pocitů, myšlenek a zkušeností. Jak tomu bylo u předešlých metod, i kompozice hudby má několik variací: variace na píseň spočívá v obměně textu písně; skládání písní – zde se jedná o kreativní komponování písně; instrumentální kompozice – účastník vytváří variace na již existující hudební skladbu; notační aktivity spočívají ve vytváření osobitých notačních systémů; hudební koláž – zde se jedná o smysluplné skládání hudebních fragmentů.¹¹⁶

¹¹³ srov. KRČEK, J. *Musica humana*, s. 97.

¹¹⁴ srov. MAREK, V. *Hudba jinak*, s. 43.

¹¹⁵ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 125.

¹¹⁶ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 198-199.

Z výše zmíněných metod může být variace na píseň a skládání písní snadno uchopitelnou a přesto podnětnou aktivitou.

Tato aktivita může probíhat následovně. Lektor si připraví píseň s neúplným textem. Účastníky seznámí s písní a poté následuje diskuze. Poté je vynechaný text účastníky doplněn podle jejich nápadů. Následuje zahrání písně. Závěrečná diskuze se bude týkat témat, která účastníci zakomponovali ve svých písních.¹¹⁷

4.5 Souhrn

Výše zmíněné metody mají pozitivní vliv na rozvoj osobnosti dítěte, což je cílem i aktivit prováděných ve volném čase, ve kterých sehrává psychohygienická funkce MT metod jistě svou roli. Jelikož ve své práci často užívám pojem rozvoj osobnosti, v následujícím odstavci se jej pokusím definovat.

V definici rozvoje se Končeková opírá o Klindovou a Rybárovou, přičemž rozvoj můžeme chápat jako: „*proces, který se odehrává v čase a navozuje změny*“.¹¹⁸ Definice osobnosti existuje podle Nakonečného celá řada. Nakonečný zmiňuje definici V. Tardeho: „*osobnost je člověk jako psychologický celek*“.¹¹⁹ Nakonečný dodává, že osobnost se dá chápat jako otevřený funkční celek jak k organismu, tak k socio-kulturnímu prostředí. Tento celek je tedy tvořen funkční jednotou osobnosti a organismu a funkční jednotou osobnosti a socio-kulturního prostředí.¹²⁰ V tomto kontextu můžeme tedy hovořit o osobnosti jako bio-psycho-sociální jednotě.

Dále se pokusím klasifikovat konkrétní dopady MT metod podle zmíněných složek osobnosti. Musím dodat, že se jedná o umělé dělení, jelikož změna v jedné složce osobnosti, vyvolá změnu i ve zbylých dvou. Vzájemně se složky prolínají, takže je nelze striktně oddělit. Avšak pro přehlednost popisu se o to pokusím. V textu jsem zmiňoval tyto pozitivní dopady MT metod.

- *Tělesná složka osobnosti* – zde dochází k rozvoji jemné i hrubé motoriky prostřednictvím hry na tělo a hudební nástroje. Rozšiřování pohybového repertoáru se děje pomocí tanečně-pohybových technik, díky nimž dále dochází k intenzivnějšímu uvědomění si svého těla a jeho hranic, rozvíjení vztahu k prostoru a v neposlední řadě MT metody podporují pěstování pozitivního vztahu k tělu. Rozvíjí se tak senzomotorické dovednosti.

¹¹⁷ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 199.

¹¹⁸ KONČEKOVÁ, L'. *Vývinová psychologie*, s. 40.

¹¹⁹ NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie: sylabus přednášek.*, s. 113.

¹²⁰ NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie: sylabus přednášek.*, s. 113.

- *Psychická složka osobnosti* – zde dochází hlavně k rozvoji percepčních a kognitivních funkcí. Dále popíši, jaké kognitivní funkce jsou podporovány. MT metody podporují paměť. U dětí v mladším školním věku převládá akustická paměť, což znamená, že se lépe ukládají sluchové vjemy. Jelikož metody pracují s hudbou, mohou tím podporovat již zmíněný typ paměti u dětí.

Pozornost je v mladším školním věku nezáměrná, tzn., že děti upoutávají neobvyklé a nápadné podněty. Hudební improvizace může být dosti dynamická, proto se domnívám, že snáze upoutá jejich pozornost a zároveň se tímto u nich podporuje rozvoj záměrné pozornosti.

Prostorová orientace je u dětí MT metodami taktéž rozvíjena. Výzkumy totiž prokázaly, že manipulace s nástroji podporuje zejména prostorově časové vnímání.

Rozvojem všech zmíněných kognitivních funkcí dochází k rozvoji myšlení. S ním souvisí i kreativita a imaginace (viz kapitola 5.2), které jsou taktéž MT metodami rozvíjeny. Na základě imaginace v kooperaci s kreativitou, které se projevují v divergentním myšlení, dochází k originální integraci poznatků a tak může dítě řešit běžné životní situace originálním způsobem.

Tím se dostávám k učení. Hudební improvizace poskytuje mnoho možností k získávání zkušeností prostřednictvím vypořádání se s hudební situací. Tyto zkušenosti pak může využívat k řešení problémů v každodenním životě. MT metody se navíc realizují formou hry, což dokáže děti přirozeně motivovat, a tak dochází ke spontánnímu učení se. Již zmíněná kreativita, rozvíjející se prostřednictvím seberealizace v MT aktivitách, sehrává roli i v socializaci jedince. Je totiž součástí procesu tvorby postojů a hodnot.

Prostřednictvím MT metod dochází k rozvoji hudebních schopností a k rozvoji tzv. vyšších estetických citů, jejichž vývoj je pro období mladšího školního věku charakteristický.

- *Sociální složka osobnosti* – se v rámci MT metod rozvíjí především prostřednictvím společně vykonávaných aktivit, které poskytují možnost sdílení pocitů, myšlenek a zkušeností. Tím dochází k rozvoji sociálních dovedností.

5. RECEPTIVNÍ MUZIKOTERAPEUTICKÉ METODY

Doposud jsem čtenáře informoval o aktivních MT metodách. *Poslech hudby*, jako poslední MT metoda, představuje metodu receptivní, avšak i zde platí, že obsahuje mnoho variací. Domnívám se, že pedagog volného času může poslechu hudby užít jako hlavní činnosti v případě užití metody aktivní imaginace, přičemž může dále pracovat s dojmy účastníků nebo ji můžeme užít jako prostředku ke zklidnění či koncentraci k další činnosti. V tom pedagogovi volného času poslouží hudební relaxace.

Poslech hudby opět nabízí mnoho možností práce s člověkem. Využívá se zde hudby živě hrané nebo reprodukovávané, instrumentální anebo vokální. Poslech hudby podporuje: rozvoj naslouchání, evokaci specifických tělesných reakcí, imaginaci a fantazii, stimulaci či relaxaci, podporuje a usnadňuje sebereflexi, spojení posluchače s komunitou atd. Kantor opět popisuje tři základní variace poslechu hudby. Jedná se o somatický poslech a imaginační poslech. Těmto metodám se budu věnovat níže. Třetí z nich, projektivní poslech, využívá již zmíněných arteterapeutických, psychodramatických a tanečně pohybových technik při znázorňování dojmů během a po poslechu reprodukovávané hudby.¹²¹ Jelikož jsem se těmto přístupům věnoval již v kontextu s improvizovanou hudbou, dále je rozvádět nebudu.

5.1 Metoda somatického poslechu

Tato metoda se skrze vibrace, zvuky a hudbu užívá k ovlivňování tělesné stránky posluchače, čímž dochází k ovlivňování dalších dimenzí organismu.¹²² Dále se zmíním o hudební relaxaci a meditativním poslechu, jelikož si myslím, že mohou být užitečné v práci s dětmi ve volném čase.

5.1.1 Hudební relaxace

Hudební relaxace se užívá ke snížení stresu, napětí, úzkosti, dále pak navození tělesné relaxace a usnadňuje vstup do změněných stavů vědomí.¹²³ V podstatě jde o působení na tělo ve smyslu uvolňování svalů, čímž dochází k uvolnění fyzickému a psychickému. Snížení napětí dopomáhá obnovit harmonickou rovnováhu.¹²⁴ Hudební relaxace má tedy významnou psychohygienickou funkci. Domnívám se, že zvláště u dětí je relaxace

¹²¹ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 201-204.

¹²² Tamtéž, s. 202.

¹²³ Tamtéž, s. 202.

¹²⁴ srov. NADEUE, M. *Relaxační hry s dětmi*, s. 13.

potřebná. Dítě v dnešní době je vystaveno mnoha faktorům způsobujících stres. K tomu přispívá nejen dnešní hektická doba, ale i hluk. Lingerman říká, že nadměrný hluk má negativní vliv na krevní tlak dětí vystavených nadměrnému hluku a také na jejich vytrvalost při koncentraci a tedy schopnosti učit se.¹²⁵

Kromě již zmíněných účinků relaxace podporuje schopnost koncentrace, vnímavost, sebedůvěru a tím u dětí zefektivňuje proces učení. Relaxace dále zlepšuje krevní oběh a vede jedince k uvědomování si sebe sama a svých potřeb.¹²⁶ Šimanovský ještě dodává, že vlivem uvolnění pomocí relaxace, se u dětí lépe zvládají problémy s usínáním, nervozitou, úzkostí, agresivitou, atd.¹²⁷

Šimanovský rozděluje relaxaci na krátkou, trvající do pěti až deseti minut, a dlouhou relaxaci, která je podstatně delší a využívá se v ní vizualizace. Tou se budu zabývat v kontextu imaginačního poslechu. Zde ve zkratce popíši krátkou relaxaci, sloužící především k psychofyzickému uvolnění, osvěžení a aktivaci.

Aktivita je podle Šimanovského vhodná pro děti od sedmi let. Lektor vybere vhodnou, uvolňující hudbu, přičemž doprovází posluchače klidným hlasem při vědomém uvolňování jejich těla. Uvolňování může probíhat v tomto pořadí. Za prvé se zaměříme na hlavu, krk a ramena. Dále to bude hrudník, břicho a kyčle. Nakonec se zaměříme na část od kyčlí až po konečky prstů u nohou. V instrukcích, které předcházejí samotné relaxaci, lektor zdůrazní nutnost klidného dýchání.¹²⁸

5.1.2 Meditativní poslech

Tato metoda slouží k rozjímání nad určitými tématy za pomoci hudby. Hudba zde vystupuje buď jako kulisa k navození vhodné atmosféry pro rozjímání nebo se může rozjímat nad samotnou hudbou.¹²⁹ Následně popíši první variantu, kdy hudba navozuje vhodnou atmosféru pro rozjímání.

Tato aktivita má za cíl pozitivně stimulovat a aktivizovat posluchače. Aktivita není věkově omezená. Hudba v aktivitě popisované Šimanovským by měla u posluchačů vzbuzovat důvěru v sebe a své schopnosti. Lektor požádá posluchače, aby se během poslechu ve svých myšlenkách přenesli do situace, v které se cítili dobře a bezpečně. Tím se navodí atmosféra bezpečí a důvěry. Další instrukce vznesená lektorem nabádá

¹²⁵ srov. HALPERN, S.; LINGERMAN, H. *Muzikoterapie: léčivá síla hudby*, s. 19.

¹²⁶ srov. NADEUE, M. *Relaxační hry s dětmi*, s. 13-14.

¹²⁷ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 218.

¹²⁸ Tamtéž, s. 223.

¹²⁹ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 202.

posluchače, aby se zaměřili na to, co by chtěli u sebe změnit. V následující reflexi se tak můžeme dozvědět, co kdo prožívá.¹³⁰

5.2 Imaginační poslech

Imaginační poslech představuje poslech hudby, který navozuje změněné stavy vědomí, podporuje imaginační procesy a vnitřní prožitky.¹³¹ Tato metoda vychází z modelu nazvaného Řízená imaginace a hudba, jehož zakladatelkou je Helen L. Bonny.¹³² Ta jej definovala jako: „metodu, která zahrnuje naslouchání hudbě v uvolněném stavu s cílem povzbudit představivost, vnímání symbolů a pocitů, což má podpořit kreativitu, usnadnit terapeutické zásahy, zvýšit porozumění vlastní osobě a zprostředkovat náboženské (duchovní) prožitky“.¹³³

V tomto odstavci vymezím základní pojmy. V praxi se pojem obrazotvornost zaměňuje za pojem imaginace či představivost. Užívá se ho i jako synonyma pro fantazii. Obrazotvornost je však součástí fantazie.¹³⁴ Nakonečný definuje fantazii takto. „Fantazijní představy jsou pamětní jevy, v nichž materiál vystupující ze skutečnosti je shrnován do kombinací, které samy ze skutečnosti nepocházejí.“¹³⁵

5.2.1 Řízená hudební imaginace

Jedná se o variaci metody imaginačního poslechu, jež spočívá ve vytváření představ posluchačem za pomoci lektorových instrukcí. K tomu dochází za doprovodu hudby.¹³⁶ Hudba zde podporuje uvolnění a sebezpozorování, čímž dochází ke stimulaci představivosti.¹³⁷ Předpokládám, že tato metoda může být vhodná v práci s dětmi, jelikož děti mají velmi bujnou a živou představivost, tudíž by pro ně nemusela být nijak náročná. Tato metoda může dětem poskytnout návod, jak se svou představivostí pracovat, a tak se ji mohou naučit používat v řešení úkolů nejrůznějšího typu. Představivost sehrává svou roli i v dalších psychických procesech. O tom se zmiňuji v dalším odstavci.

¹³⁰ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 213.

¹³¹ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 204.

¹³² Tamtéž, s. 227.

¹³³ MORENO, J. *Rozehráť svou vnitřní hudbu*, s. 49.

¹³⁴ srov. HEJLOVÁ, H. Dětská imaginace ve výuce na 1. stupni. In *Imaginace ve výchově, umění a sportu: filosofická reflexe*, s. 186-187.

¹³⁵ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 236.

¹³⁶ srov. KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*, s. 204.

¹³⁷ srov. MORENO, J. *Rozehráť svou vnitřní hudbu*, s. 49.

5.2.1.1 Funkce imaginace

V tomto odstavci se zmíním o významu imaginace vůbec. Vladimír Spousta mluví o imaginativně-emocionálních procesech, které zahrnují tzv. emocionální poznávání, prostřednictvím něhož dochází k porozumění nejrůznějším znakům, metaforám, alegoriím, symbolům, mýtům, pohádkám, atd. V poznávání kulturního dědictví, reprezentovaného již zmíněnými prvky, sehrává roli tzv. myšlení v obrazech. Emocionální poznávání pomáhá jedinci chápat dané kulturní dědictví, které je i nositelem postojů a adaptačních schémat.¹³⁸ Spousta dodává ke kulturnímu dědictví: „*Je to jeden z nejúčinnějších prostředků kultivace, navíc přijímaný již malými dětmi v nejnámavějších vývojových fázích.*“¹³⁹

Imaginace, jež tedy sehrává roli v poznávání dané kultury jedincem, má i další funkce: užíváme ji v sebepoznání, ve smyslu tvorby sebe obrazu; imaginace se projevuje v integraci poznatků, ve smyslu jejich tvořivého sjednocování; imaginace hraje roli v duševní hygieně, kdy nám dopomáhá odpoutat se od reality; imaginace má i funkci katarzní, jež se projevuje ve snech, hrách, tvůrčích aktivitách, imaginace sehrává roli i v sebeovládání a sebevýchově při dosahování žádoucích vlastností jedincem; imaginace se také projevuje v tvorbě určité osobní filozofie člověka týkající se náhledu na fungování světa; imaginace má též funkci anticipační – to znamená, že pomáhá člověku při tvorbě strategie svého chování; imaginace je samozřejmě spojená s kreativitou; imaginativně emotivní aktivity sehrávají svou roli při seberealizaci tím, že v kooperaci s racionálně kognitivními funkcemi směřují jedince k osobité integraci a optimálnímu rozhodování; imaginativně emotivní složka lidské psychiky sehrává vůbec zásadní roli v hledání smyslu lidského života.¹⁴⁰

Výše jsem zevrubně popsal funkce imaginace a její význam pro náš život. Vidíme, že sehrává zásadní roli v našich životech. Proto si myslím, že přínos imaginačního poslechu v rozvoji imaginace u dětí je veliký. Jistě čtenáře napadne, zdali může pedagog volného času bez psychoterapeutického vzdělání, aplikovat imaginační metody za pomoci hudby z důvodu práce nejen s vědomím posluchače, ale i s jeho nevědomím. Následující kapitola nám poskytne odpověď.

¹³⁸ srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 94.

¹³⁹ SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 94-95.

¹⁴⁰ srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 95-101.

5.2.1.2 Řízená hudební imaginace a děti

S metodou aktivní imaginace je ve svých prvopočátcích spojována analytická psychologie s jejím hlavním představitelem C. G. Jungem. Imaginace se z jeho konceptu vyvinula do psychoterapeutické metody, avšak užívá se i v procesu individualizace.¹⁴¹ Individualizaci lze chápat jako: „*proces nebo činnost vedoucí k osobitému rozlišení*“.¹⁴² Vnitřní obrazy, jako produkt aktivní imaginace, spojují vědomou a nevědomou složku psychiky, přičemž v mysli vystupují v podobě symbolů. Symboly mají různý charakter, mohou mít i archetypální, kolektivní povahu. Ty mohou vyvstat v individuálním nevědomí jedince a vyvolávat pocity strachu a úzkosti. V kompetenci učitele není psychoterapeutická intervence, tudíž musí o výše zmíněném riziku vědět a důsledně se mu vyhýbat!¹⁴³ Šimanovský v tomto kontextu říká, že lektor provádějící aktivní imaginaci s dětmi by se měl vyhýbat místům, jako jsou jeskyně, sklepy, pudy, propasti, atd. Prostředí, v němž se při imaginaci pohybujeme, by mělo být pozitivně laděné a bezpečné.¹⁴⁴ Autorka pokračuje a dodává, že aktivní imaginaci není nutné se vyhýbat, jelikož v práci s dětmi přináší radost, sdílení a intimitu. Aktivní imaginace ve smyslu procesu individualizace umožňuje uvědomování si a poznávání sebe sama, své jedinečnosti, svého vnitřního světa i světa druhého.¹⁴⁵

5.2.1.3 Struktura sezení

Sezení může mít následující strukturu. První fáze je relaxační (viz krátká relaxace výše). Jde zde o tělesné a psychické uvolnění, dále pak o povzbuzení vnímavosti k hlavní aktivitě. Moreno, stejně jako Šimanovský, zdůrazňují význam hlasového projevu instruujiícího. Hlasový projev by měl být klidný, uvolněný a také by měl korespondovat s hudbou, aby se dosáhlo vhodné atmosféry. Druhá projektivní fáze představuje jádro celé aktivity. Posluchači by měla poskytnout otevřený prostor pro jeho představivost. Instrukce by měly být co možná nejjednodušší, jasné a hlavně nedirektivní. Instruktor by tedy měl posluchači nabídnout určitý prostor, kde může projektovat své jedinečné představy. S přihlédnutím k těmto zásadám může lektor posluchače uvést na stezku

¹⁴¹ srov. HEJLOVÁ, H. Dětská imaginace ve výuce na 1. stupni. In *Imaginace ve výchově, umění a sportu: filosofická reflexe*, s. 192.

¹⁴² KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov*, s. 345.

¹⁴³ srov. HEJLOVÁ, H. Dětská imaginace ve výuce na 1. stupni. In *Imaginace ve výchově, umění a sportu: filosofická reflexe*, s. 192-193.

¹⁴⁴ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 221.

¹⁴⁵ srov. HEJLOVÁ, H. Dětská imaginace ve výuce na 1. stupni. In *Imaginace ve výchově, umění a sportu: filosofická reflexe*, s. 192-193.

v lese, větvící se do dvou směrů nebo člunu na jezeře plovoucího do neznáma.¹⁴⁶ Moreno zde opomíjí fázi mezi závěrečnou reflexí a samotnou imaginací, kterou Šimanovský nazývá vyzvednutí do reality. Šimanovský k tomu dodává, že lektor by měl posluchače do reality přivádět zvolna, přičemž délka této fáze by měla odpovídat času, který posluchači potřebovali k uvolnění se.¹⁴⁷ V závěrečné reflexi jde o zmapování dojmů z imaginace. Tato fáze by taktéž neměla být ze strany lektora direktivní. Vhodné a dostatečně otevřené otázky jsou: „Jaké to tam bylo?“ nebo „Jak jste se tam cítili?“. ¹⁴⁸ Jelikož sdílení představ v celé skupině může být pro děti náročné, Šimanovský v tomto kontextu popisuje tzv. emoční clonu. Jedná se o aktivitu, kdy si děti o svých dojmech z imaginace povídají napřed ve dvojicích, poté ve čtveřicích a na konec v celé skupině.¹⁴⁹

Zajímavou činnost popisuje opět Šimanovský. Vychází zde ze struktury výše zmíněné. Aktivita rozvíjí intimní vztah k hudbě a kladné sebepojetí. Činnost je vhodná pro děti starší tří let. První, relaxační fáze, vede posluchače k uvolnění. Mohou si představit, že dýchají skrze jednotlivé čakry.¹⁵⁰ Myslím si, že před zahájením aktivity by bylo vhodné dětem ukázat, kde se čakry nacházejí. Šimanovský dále pokračuje. Během fáze imaginace mohou být navozeny tyto představy: „*Jste sněhulák, který z jara na stráni na sluníčku taje. Jste kus másla, který se rozpouští na pánvi. Jste kus ledu, který se pozvolna rozehrívá na kamnech*“. ¹⁵¹ Tímto můžeme posluchače pozvolna vést ke spánku nebo dále pracovat s příběhem.¹⁵² I zde, jak se domnívám, je zapotřebí přivést posluchače zvolna do reality a provést závěrečnou reflexi.

5.3 Souhrn

Zmíněné MT metody mohou být pedagogovi volného času v lecčem nápomocné. Zmínil jsem se o hudební relaxaci, meditativním poslechu a aktivní imaginaci. Tyto činnosti slouží k relaxaci, evokaci imaginace, fantazie a sebereflexi, přičemž ovlivňují

¹⁴⁶ srov. MORENO, J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu*, s. 50-51.

¹⁴⁷ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 221.

¹⁴⁸ srov. MORENO, J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu*, s. 58-59.

¹⁴⁹ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 222.

¹⁵⁰ srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 225.

¹⁵¹ ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 225.

¹⁵² srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 225.

především psychickou složku osobnosti, avšak jejich praktikováním ve skupině umocňují pocit sounáležitosti a rozvíjí sociální dovednosti.

Hudební relaxace má veliký psychohygienický potenciál. Dá se jí užít ke snížení stresu, napětí, úzkosti, čímž dopomáhá k obnově harmonické rovnováhy dítěte. Relaxací se také dají zmírňovat problémy s usínáním, nervozitou a agresivitou u dětí. Můžeme ji také užít pro zklidnění a zkoncentrování děti na určité téma. Relaxace je také prostředkem k uvědomování si sebe sama a svých potřeb. S rozvojem vnímavosti k vlastní osobě se také rozvíjí vnímavost k okolí. Tato skutečnost může ovlivnit proces formování postojů a hodnot směrem spíše prosociálním než egoistickým.

Meditativní poslech lze užít v případě, chceme-li, aby děti za poslechu hudby rozjímaly nad určitými tématy. Můžeme je tak vést k sebereflexi nebo k reflexi témat, která se jich bezprostředně týkají.

Imaginační poslech pracuje především s imaginací, přičemž podporuje její evokaci a usměrňuje ji. Podkládám za důležité pracovat se schopností imaginace u dítěte, jelikož jak jsem se zmínil výše, má mnoho nepostradatelných funkcí. Jedinec ji užívá v procesu učení, myšlení a mnoha dalších procesech. Rozvoj imaginace jde ruku v ruce s rozvojem kreativity, přičemž tyto dva procesy jsou důležitým předpokladem k osobnostnímu růstu dítěte.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zabýval popisem MT metod, přičemž jsem se snažil zaměřit na ty z nich, které sledují spíše výchovné cíle. V tomto výčtu jsem se pohyboval na tenkém ledě, jelikož mnou popisované metody vycházejí z muzikoterapie. Ta se užívá, jak už napovídá název, k terapii. Avšak mě primárně zajímalo využití muzikoterapie v procesu výchovy, kdy výchovu můžeme chápat jako záměrné ovlivňování jedince, které má podpořit jeho rozvoj osobnosti žádoucím směrem.

Pro můj předpoklad, že MT metody můžeme použít v práci s dětmi ve volném čase, přičemž cílem aktivit ve volném čase je rozvíjet osobnost dítěte po stránce tělesné, psychické i sociální, jsem potřeboval získat pevné teoretické východisko. Po prostudování literatury jsem narazil na tzv. pedagogický koncept muzikoterapie, jehož cílem je mimo jiné taktéž podpořit rozvoj osobnosti. Srovnáme-li cíle volnočasových aktivit a pedagogicky orientované muzikoterapie, zjistíme, že jsou totožné. Na základě tohoto faktu předpokládám, že jsem svůj první stanovený cíl, který zněl najít takové teoretické východisko, z kterého by mohl vycházet pedagog volného času v práci s dětmi v mladším školním věku při aplikaci MT metod ve volném čase, naplnil. Skutečnost, že pedagog volného času může využívat MT metody v práci s dětmi ve volném čase, mi potvrdil i Mgr. Matěj Lipský – předseda České muzikoterapeutické asociace. Ten však apeloval na důležitost pozice pedagoga volného času, kdy by měl při aplikaci MT metod zůstat pouze v pedagogické rovině a nezacházet do roviny terapeutické.

Ve 4. a 5. kapitole jsem podal docela obšírné pojednání o aktivních i receptivních MT metodách využitelných v práci s dětmi ve volném čase. Zároveň jsem zmíněné metody doplnil o konkrétní aktivitu s dětmi. Dále jsem se snažil vyzdvihnout vliv užití těchto metod na rozvoj osobnosti dítěte, o který taktéž usiluje pedagog volného času ve své práci, přičemž jsem vycházel z bio-psycho-sociálního modelu osobnosti. Jednotlivé dopady MT metod jsem klasifikoval podle toho, jaké složky osobnosti ovlivňují. Samozřejmě se jedná o umělé dělení, jelikož v praxi jsou tyto složky nerozlučně propojeny. Dále jen ve zkratce popíši, k jakým závěrům jsem došel. MT metody v oblasti tělesné rozvíjejí jak hrubou, tak jemnou motoriku a podporují pohybový repertoár dítěte. Tím se rozvíjí senzomotorické schopnosti. Rozvoj v sociální oblasti se děje skrze společně prováděné aktivity, kde dochází ke sdílení pocitů,

myšlenek a zkušeností. K nejintenzivnějšímu rozvoji dochází v oblasti psychické. Zde dochází k rozvoji téměř všech psychických procesů: vnímání, imaginace, myšlení, paměti, učení, atd. Aplikace MT metod má také značný psychohygienický dopad na dítě, což v procesu rozvoje osobnosti jistě sehrává svou roli. Zvláštní význam přisuzují rozvoji kreativity a imaginace prostřednictvím užití MT metod, jelikož zmíněné schopnosti nejsou v tradičním školství primárně rozvíjeny, i přes to, že sehrávají v životě člověka důležitou roli.

Z již řečeného se domnívám, že jsem svůj druhý cíl, který zněl: zmapovat a popsat jednotlivé MT metody, jež by se daly aplikovat v práci s dětmi mladšího školního věku ve volném čase a zároveň vyzdvihnout vliv těchto metod na rozvoj osobnosti dítěte, naplnil.

Musím uznat, že má práce zůstala jaksi na povrchu zkoumaného problému. To bylo dáno jak obsáhlostí daného tématu, tak i tím, že k mému tématu jsem nebyl schopen najít mnoho zdrojů. Většina literatury se orientuje především na oblast speciální pedagogiky nebo psychoterapie.

I přesto se však domnívám, že jsem podal poměrně ucelený přehled MT metod. Podle mého názoru skýtají MT aktivity mnoho možností práce s dětmi, přičemž pozitivně a všestranně ovlivňují vývoj osobnosti dítěte. Proto, jak se domnívám, by bylo vhodné podrobněji prozkoumat využití MT metod v oblasti pedagogiky volného času. Má práce by v tomto ohledu mohla posloužit jako odrazový můstek.

Na úplný závěr ještě otevřu otázku týkající se cílů MT metod. Jak již jsem se zmínil, konkrétní metody vhodné pro práci s dětmi ve volném čase, jsem vybíral s ohledem na daný cíl, jehož se má dosáhnout. Ač jsem sledoval metody, které mají především výchovný cíl, je možné, že tyto metody mají i cíl terapeutický. Otázka do diskuze tedy může znít: je možné striktně vymežit pedagogické a terapeutické cíle? V případě že ne, otázkou zůstává, jaké konkrétní MT metody a z nich vycházející techniky může pedagog volného času použít v práci s dětmi ve volném čase.

SEZNAM LITERATURY

ARNE, L. *Kapitoly z muzikoterapie*. 1. vyd. Rosice u Brna: Gloria, 1997. ISBN 80-901834-4-1.

CAMPBELLOVÁ, J. *Arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: Skupinové výtvarně--terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. 1. vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-7178-204-1.

ČÍŽKOVÁ, K. *Tanečně-pohybová terapie*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-547-7.

DRÁBEK, V. *Stručný průvodce hudební psychologií*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-161-3.

FRANĚK, M. Vliv hudební výchovy na rozvoj nehudebních schopností. In *Psychologické aspekty hudební výchovy: ontogeneze, diagnostika, muzikoterapie. Sborník příspěvků 5. Ročník Olomouckých jarních muzikologických konferencí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2001, s. 17-23.

FELBER, R.; REIHOLD, S.; STŮCKERT, A. *Muzikoterapie: terapie zpěvem*. 1. vyd. Hranice: Fabule, 2005. ISBN 80-86600-24-6.

HALPERN, S.; LINGERMAN, H. *Muzikoterapie: léčivá síla hudby*. 1. vyd. Bratislava: Eko-konzult, 2005. ISBN 80-8079-044-2.

HEJLOVÁ, H. Dětská imaginace ve výuce na 1. stupni. In *Imaginace ve výchově, umění a sportu: filosofická reflexe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, s. 186-202.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

CHODOROWOVÁ, J. *Taneční terapie a hlubinná psychologie: imaginace v pohybu*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-554-X.

KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

- KONČEKOVÁ, L'. *Vývinová psychológia*. 3. aktualit. vyd. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2010. ISBN 978-80-7165-811-5.
- KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 1. vyd. Praha: Galén, 1995. ISBN 80-85824-20-5.
- KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov: A – Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 2005. ISBN 978-80-200-1415-3.
- KRČEK, J. *Musica humana: Úvod do muzikoterapie*. 1. vyd. Hranice: Fabule, 2008. ISBN 978-80-86600-50-5.
- MAREK, V. *Hudba jinak*. 1. vyd. Praha: Eminent, 2003. ISBN 80-7281-125-8.
- MORENO, J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu: Muzikoterapie a psychodrama*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-980-1.
- NADEUE, M. *Relaxační hry s dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-712-4.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie: sylabus přednášek*. 1. yyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-7040-922-3.
- PÁVKOVÁ, J.; HÁJEK, B.; HOFBAUER, B. a kol. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PRŮCH, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1007-X.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-339-0.
- VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. vyd. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-0.

ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-237-9.

Internetové zdroje:

ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE. *Arteterapie v České republice* [online]. Praha: Česká arteterapeutická asociace, © 2005 [cit. 3. března 2011]. Dostupné na <<http://www.arteterapie.cz/>>.

LIPSKÝ, M. *Česká muzikoterapeutická asociace* [online]. Praha: Česká muzikoterapeutická asociace, © 2007-2011 [cit. 3. března 2011]. Dostupné na <<http://www.muzikoterapie.cz/?p=organizace>>.

ABSTRAKT

HUB, T. *Využití muzikoterapeutických metod v práci s dětmi mladšího školního věku ve volném čase*. České Budějovice 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Karel Ochozka.

Klíčová slova:

muzikoterapie, muzikoterapeutické metody, pedagogika volného času, psychohygiena, osobnostní rozvoj, kognitivní procesy

Bakalářská práce se zabývá popisem muzikoterapeutických metod využitelných v práci s dětmi mladšího školního věku ve volném čase. První kapitola se zaměřuje na historii muzikoterapie. Další kapitola popisuje pojem muzikoterapie, následuje její definování. Zaměřuji se i na klasifikaci muzikoterapie podle různých kritérií. Třetí kapitola se věnuje možnostmi aplikace muzikoterapie v oblasti pedagogiky volného času. Předposlední kapitola popisuje strukturu muzikoterapeutické lekce, hudební prostředky a dále se zmiňuje o třech aktivních metodách. Jednotlivé metody jsou doplněny o praktické příklady muzikoterapeutických aktivit. Pátá, poslední kapitola je věnovaná receptivním muzikoterapeutickým metodám, které jsou taktéž doplněny o praktické aktivity.

ABSTRACT

The use of music-therapeutical methods in working with children in younger school age in their free time.

Key words:

music-therapy, music-therapeutic methods, pedagogy of leisure time, mental health, personal progress, kognitive processes

This bachelor thesis describes music-therapeutical methods used during the work with pre-school children in their free time. The first chapter is focused on the history of music-therapy. The next chapter describes the concepts of music-therapy based on different criteria. The third chapter analyses the possibilities of application of music-therapy in free-time pedagogy. The following chapter describes the structure of the music-therapy lesson, musical facilities and it discusses three activ methods. Each method is supplemented by practical examples of music-therapeutical activity. The last chapter describes the receptive methods, which are also supplemented by practical activities.