

Muzikofiletické přístupy v hudební výchově

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt

Předmětem příspěvku je vhled do muzikofiletické praxe s teoretickým a praktickým ukotvením. Teoretická část zohledňuje aktuální výzkumné a publikační činnosti, inovativní principy (taktéž s ohledem na inkluzivní vzdělávání), současně představuje zahraniční hudebně-expressivní koncepty a metody uplatnitelné v českém hudebně-výchovném prostředí. Praktická část koncipuje hudební techniky muzikofiletické práce s žákem s přehlednými popisy. Příspěvek se soustředí na jednotlivé hudebně-interakční oblasti. Jelikož bychom v rámci vzdělávacího a formotvorného procesu měli vycházet z potřeby a individuality žáka, vnímá autorka důležitost hudebních a nehudebních cílů, jakožto rovnocenných partnerů v hudební výchově.

Klíčová slova

muzikofiletika, muzikoterapie, hudební výchova, kontaktní písně

Abstract

The subject of the paper is an insight into the music philetic practice with theoretical and practical grounding. The theoretical part informs about research and publishing activities, innovative principles and presents foreign music-expressive concepts and methods applicable in the Czech music education environment. The practical part conceives the musical techniques of music philetic work with clear descriptions and case studies. The author focuses on individual music-interaction areas. Since we should be based on the needs and individuality of the student in the educational and formative

process, the author perceives the importance of musical and non-musical goals as equal partners in music education.

Keywords

music philetics, music therapy, music education, contact songs

Úvod

Hudba je ve svém vyjádření mocným médiem, jež podporuje kreativitu, rozvíjí hudební dovednosti a rozšiřuje hudební schopnosti. Hudební exprese současně obohacuje hudební vnímání a komunikaci (včetně sociálního kontextu), kotví psychické procesy, stabilizuje fyziologické funkce, a především ovlivňuje sebezkušenost žáka. Můžeme tedy konstatovat, že hudba má na člověka dosah v jeho bio-, psycho-, socio-, spirituální rovině. V tomto ohledu se v hudebně-vzdělávacím (současně inkluzivním) přístupu zaměřujeme nejen na cíle hudební, ale především na cíle nehudební, které podporují efektivitu hudebně-zážitkového procesu formujícího osobnostní rozvoj kreativním a bezpečným způsobem. Inovované přístupy nabízí zahraniční koncepce, včetně nově vytvořených odborných publikací.

Muzikofiletika: východiska, definice, cíle

V českém prostředí poprvé usilovala o zavedení pojmu muzikofiletika S. Drlíčková v roce 2007. Záměrem bylo vytvořit adekvátní pojem, který by čerpal z muzikoterapeutických přístupů a metod, ale zároveň vyvracel terapeutický záměr (Sýkorová, 2020). Tím bychom ošetřili pedagogický přístup a „nepáchali“ terapii v prostředí, kde to není žádoucí ani kompetentní. Hlavním a zásadním důvodem byla především ochrana cílové skupiny dětí a žáků pro bezpečnou hudebně-expressivní intervenci a vzdělávání. V hudebně-vzdělávacím procesu se tedy paralelně objevují snahy nabídnout žákům inovované expresivní a zážitkové přístupy a vedle toho mohou na školách (základního i speciálního školství) působit profesionální muzikoterapeuti s terapeutickým záměrem.

Potřeba tyto obory jasně odlišit a určit hranice kompetentnosti dala přirozeně vzniknout novému oboru. Jako východisko pro zavedení pojmu muzikofiletika sloužila inspirace již generalizované artefietiky, o jejíž definování se zasadil v 90. letech 20. století J. Slavík (Slavíková et al., 2007).

Nezávisle termín muzikofiletika použila i J. Weber (2009) ve své disertační práci a v roce 2014 se touto oblastí zabývala L. Počtová v disertační práci, která pojednávala o zásadních rozdílech mezi muzikofiletikou a příbuznými obory i stanovisky profesionálních muzikoterapeutů. O inovativní propagaci muzikofietiky se v současné době zasadily autorky Friedlová, Drlíčková, Kružíková a kol. (2020), které nově definovaly muzikofietiku jako obor a vytvořily odbornou publikaci s teoretickým, výzkumným ukotvením a praktickými návody do přímé praxe.

V mezinárodním kontextu je koncepce muzikofietického přístupu zcela chybějící. České prostředí je svým specifickým a generovaným postojem sice ojedinělé, nutno však zdůraznit jasnou potřebu muzikofietický obor implementovat do hudebně-vzdělávací a expresivní praxe tak, aby jej provozovali lidé zcela kompetentní ve svém oboru.

Jestliže budeme vycházet ze samotného názvu, můžeme kvantifikovat inspirační zdroje v oblasti hudební a výchovné. Hudební východisko nám poskytuje širokou škálu svého vyjádření z oblasti hudební psychologie, hudební pedagogiky a muzikoterapie (komparace viz níže). Východiska v oblasti výchovy navazují na konstruktivistický model vzdělávání, jehož základní myšlenkou je vlastní a svobodná tvorba žáka, založená na vlastních zkušenostech a dovednostech, na nichž lze konstruovat další vědění. Na základě tohoto principu volí filetika výchovné a vzdělávací postupy, které podporují a motivují k osobitému projevu prostřednictvím hudební/nehudební exprese a které nabízí příležitost ke společné analýze osobního náhledu v reflektivním dialogu (Slavík, 2020).

Pojem muzikofietika pochází z latinského výrazu *musica* (hudba) a řeckého *filein* (milovat) (Drlíčková, 2014), je současně spojen také s odkazem řeckého dramatika, spisovatele a vychovatele Philéta z Kosu, v jehož přístupu můžeme spatřovat základy pro současný fietický přístup (uvolněný a tvůrčí umělecký projev, přemýšlivá reflexe apod.). **Muzikofietika** je pedagogický, multidisciplinární a svébytný obor, který označuje tvůrčí a zážitkový přístup k hudbě a hudebnímu umění; pomocí hudební

exprese a reflektivního dialogu podporuje osobnostní a sociální růst účastníků. Můžeme ji definovat jako: „**Tvořivé, zážitkové a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání, které směřuje k poznávání sebe, druhých a světa v kontextu umění a kultury a jehož základem je využití kvalit zvuku, hudby a vztahu člověka k nim.**“ (Friedlová a kol., 2020, s. 11) Původní definice (s přetrvávajícím terapeutickým konceptem) od Holzera, Drlíčkové (2012) charakterizovala muzikofiletiku následujícím způsobem:

stojí mezi hudební výchovou a muzikoterapií. Snaží se o rozvíjení pozitivního v člověku a působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Na první místo staví příjemné prožitky z hudby a vlastní umělecké tvorby. (...) Používá muzikoterapeutické techniky k podpoře a rozvoji výchovně vzdělávacího procesu. (s. 143)

Jelikož je muzikofiletická zkušenost primárně vedena směrem k oblasti pedagogické, jsou cíle vždy výchovné nebo vzdělávací povahy. Specifické zaměření tedy neobsahuje pouze cíle hudební, ale doplňuje je rovnocenným způsobem o část nehudební povahy. Ta zohledňuje právě osobnostní růst jedince a naplňuje potřeby v pedagogickém, bezpečném rámci. Současně muzikofiletika navazuje na koncepci rámcového vzdělávacího programu, propojuje mezipředmětové vazby a kooperuje s příbuznými obory (Sýkorová, 2020).

Základními principy, podobně jako v artefiletice, jsou **fáze exprese**, tedy prožitek z vlastní umělecké tvorby nebo jiné hudební zkušenosti (např. hudební poslech), a **fáze reflexe**, reflektivního dialogu. Tyto momenty Slavík (1997) komparuje z hlediska: psychického cíle, zážitkové funkce, způsobu označování (symbolický/znakový) a psychické aktivity. **Reflektivní dialog** nabízí zpětnou vazbu, reflektuje zkušenosti v procesu sdílení s druhými v diskusi, jež by měla primárně navozovat bezpečný a důvěrný prostor, bez snahy procesy hodnotit nebo jakýmkoli způsobem komparovat. Pozornost je směřována na proces a cestu, nikoli však na výsledný produkt (např. hudební skladba).

V průběhu expresivní experimentace autor porovnává a v reflektivním dialogu se sebou a s druhými lidmi vzájemně obsahově „ladí“ (a) aktuální formu díla, (b)

svoje niterné nastavení vůči „vyformovanému“ obsahu, (c) kulturní kontext, jímž je určován stylový rámeček pro stylizaci a pro hodnocení díla. (Slavík, 2015)

Důležité je především vhodné dotazování, nabídka takových návodných otázek k reflexi, jež vede účastníky k zamyšlení nad jejich prožitou zkušeností. Friedlová, Drlíčková, Kružíková a kol. (Friedlová a kol., 2020, s. 18) uvádí příklady vhodných reflektivních otázek: „Jak jsem to vnímal? Jaký jsem dělal rytmus nebo zvuk? Jak jsem tímto zvukem nebo rytmem tvořil, nebo netvořil součást hry? Jak jsem se u toho cítil?“ Jako nevhodné otázky se potom jeví ty, jež ve svém vyjádření přímo hodnotí nebo nabízí již vyřešené stanovisko (např. „Jak se Vám to líbilo? Byli jste jako skupina v souladu?“).

Muzikofiletika, muzikoterapie, hudební výchova

Spojovacím prvkem mezi těmito třemi obory je jejich praktické provedení, tedy hudba, hudební činnosti a jejich estetická funkce. Svou odlišnost projevují zejména v procesu, cíli, struktuře, vztahu, volbě a svobodě využitelných prostředků (ať už hudebních, či uměleckých disciplín) a odborných kompetencích. Pro objasnění rozdílů mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií navrhly autorky Friedlová, Drlíčková a Kružíková a kol. (Friedlová a kol., 2020) přehlednou tabulku (viz Tab. 1). Jelikož definování muzikofiletického oboru akcentovala nutnost stanovit jasné mezioborové hranice, doplňujeme taktéž definice oboru muzikoterapie. **Muzikoterapii** řadíme do souboru expresivních terapií (společně s arteterapií, dramaterapií, tanečně pohybovou terapií, biblioterapií). Tento terapeuticko-formativní přístup využívá prostředků hudebního umění (ovšem ne monotematicky!) směřujícího k pokroku klienta. Můžeme konstatovat, že se jedná o dlouhodobé, cílené, strukturované a plánovité působení hudebního a nehudebního charakteru, jež se soustředí na proces podpory a provázení klienta. American Music Therapy Association (dále jen AMTA) se snažila muzikoterapii definovat jako:

použití hudby k terapeutickým cílům: znovuoobnovení, udržení a zlepšení mentálního a fyzického zdraví. Je to systematická aplikace hudby řízená terapeutem. Hudba pomáhá jedinci v rozvíjení jeho celkového potenciálu a přispívá k jeho větší sociální přizpůsobivosti. Muzikoterapie je plánovité

a kontrolované použití hudby k terapeutickým účelům s dětmi, mládeží a dospělými se zvláštními potřebami na základě sociálních, emocionálních, fyzických nebo duševních omezení. (Zelevá, 2007, s. 28.)

Tab. 1: Rozdíly mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií

	Hudební výchova	Muzikofiletika	Muzikoterapie
Proces / metodický postup	vzdělávací (dominantní spíše výsledný produkt, dovednosti a schopnosti), zážitkový, tvůrčí	zážitkový, tvůrčí (orientace na proces a sebezkušenost v sociálním kontextu)	terapeutický (orientace na proces, progres klienta dle cíle)
Vztah	výchovný	výchovný	terapeutický
Cíle	výchovné a vzdělávací (hudební poznání)	výchovné a vzdělávací (poznání osobnostního a sociálního rozvoje)	terapeutické cíle nehudební povahy
Učivo/obsah	hudba v kulturně-historickém kontextu, hudební dovednosti a hudební schopnosti	žák jako kulturní osobnost (hudba je prostředkem k jeho rozvoji)	specifické potřeby klienta
Hlavní prostředky	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, vyučovací metody	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, exprese, reflektivní dialog	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, terapeutický vztah
Struktura	naplnění předem dané struktury (viz ŠVP, RVP)	prostor pro individuálně vytvářenou strukturu	individuálně vytvářená struktura
Hudba a její funkce	výchovná, vzdělávací a estetická	výchovná, vzdělávací, estetická a preventivní	terapeutická
Odborné kompetence	požadavky na přípravu učitele	požadavky na přípravu učitele rozšířené o osobnostní a sociální výcvik	požadavky na přípravu muzikoterapeuta, supervize

Muzikofiletické techniky v praxi

Praktické provedení muzikofiletických technik se nabízí jakožto hudební volnočasová aktivita s dlouhodobou časovou dotací, muzikofiletický proces je pak kontinuální. Volně můžeme aplikovat techniky muzikoterapie (bez terapeutického záměru!) a muzikofiletiky přímo v hodinách hudební výchovy. Pedagog by ovšem měl znát hranice mezi těmito obory a „nepáchat“ na žácích ty přístupy a metody, k nimž není kompetentní. Níže uvádíme příklady technik s hudebními a nehudebními cíli pro různé skupiny dětí a žáků (včetně těch v inkluzivním vzdělávání pro komplexní pohled na hudebněvýchovnou praxi). Důraz klademe také na kontraindikace, které by měl hudební pedagog zohlednit.

HRU-STE-TLE-LU

Cílová skupina: žáci intaktní populace, žáci s poruchami autistického spektra (PAS), poruchami pozornosti, žáci se specifickými poruchami učení (SPU)

Cíle: podpora koncentrace a pozornosti, podpora bezpečí a jistoty, vnímání tělesného schématu (i v prostoru), sebeuvědomění, čtení zleva doprava, orientace v tabulce, propojení pravé a levé mozkové hemisféry, rytmické dovednosti

Kontraindikace: nutná úprava pro žáky s těžkými poruchami zraku

Forma: individuální i skupinová

Pomůcky: podpurná tabulka, buben pro udávání tempa

Průběh:

SS	ŠŠ	~~	AH
~~	AH	~~	AH
SS	ŠŠ	~~	AH
~~	AH	AH	

Kružíková (Friedlová a kol., 2020) metodicky rozděluje hru do několika částí. 1. pohybové ztvárnění (hrudník, stehna, tlesk, lusk). Po pohybové automatizaci pokračujeme osvojením vokálního čtverce: rytmicky se nacházíme ve 4/4 taktu a čteme v tabulce zleva doprava jednotlivé znaky. Písmeno „S“ napodobuje syčení, písmeno „Š“ houkání vlaku „ŠŠ“, znak „~~“ je zvukově připodobněn jízdě koňů (jazykem se opíráme o vrchní patro a se zvukem jej spustíme dolů), výraz „AH“ symbolizuje oddechnutí (podobné spokojenému zvuku, když se napijeme studené limonády). Na konci posledního řádku ve 4. době je pauza. Ve třetí části pohybové a vokální dovednosti propojíme. Mějme na paměti, že dotek každé části těla je pouze jednou na „SS“ (a další zvuky). Zdánlivá složitost je dána kooperací mozkových hemisfér. Vedoucí hry udává tempo – například pleskáním o stehna nebo s bubínkem. Vznik hry byl inspirován konferenčním setkáním doktorského studijního programu a následně byla upravena pro potřeby privátní praxe.

Doporučení do praxe: Tlesknutí probíhá před tělem, lusknutí s rukama v prostoru nad hlavou. V rámci pohybové sekce můžeme pracovat s různými polohami těla (včetně prostoru): vsedě, vleže, vestoje, v pohybu. Rozdíl je v jiném zapojení svalových skupin, uzemnění částí těla, kotvení těla v prostoru, jakož i v jeho orientaci – záleží tedy na tom, jaký máme cíl a jakou potřebu žáka naplňujeme. Vokálně-pohybový čtverec je vhodný pro jakoukoli cílovou skupinu žáků, ovšem v závislosti na cíli!

Reflexe: Příklady návodných otázek reflektivního dialogu: *Jak jste vnímali pohybový čtverec a automatizaci pohybu? Všimli jste si, jak reagovalo vaše tělo? Jaké byly reakce vašeho hlasu ve vokálním čtverci? Jak jste vnímali zvuk skupiny? Porovnejte, jaké bylo pro vás propojení obou složek pohybu a hlasu.*

SHAKE FIVE

V českém prostředí máme hudebně zakotveno dvoudobé nebo třídobé metrum. Metodicky jej rozvíjí Jurkovič (2012), který aplikuje hudební formy přímo do hudebněvýchovné praxe kreativním a podpůrným způsobem. Jako ukázka dobré praxe nám může posloužit i hudební forma RONDO (A-B-A-C-A-D-A...) ve dvoudobém metru. Hlavní téma A symbolizuje píseň ve skupinovém provedení, vedlejší témata potom

říkadla v provedení individuálním.¹ Jako poslechovou aktivitu rondo formy demonstruje americká učebnice pro vysoké školy návod, jakým způsobem tvořivě učit žáky v hudebněvýchovné praxi. Fallin & Tower (2010) přirovnávají výuku rondo formy A-B-A-C-A (□○□▲□) ke „club sandwich“: A – chléb, B – slanina, salát, kečup, A – chléb, C – šunka, A – chléb.

Cílová skupina: žáci intaktní populace 1. a 2. stupně, žáci ZUŠ, žáci se SVP

Cíle: kotvení a pohyb v prostoru, podpora a motivace k progresu, tandemový pohyb, sebevědomí, podpora prostorové orientace, rytmická koordinace, vnímání metro-rytmických vztahů

Kontraindikace: přizpůsobit časovou toleranci, respektovat tempo žáka

Forma: individuální a skupinová

Pomůcky: shakery/maracas, rytmické hudební nástroje

Průběh: „Píseň E. K. Schwartz (2012, s. 87), americké muzikoterapeutky, pracuje neobvykle s pětidobým metrem, které rozděluje na 3 a 2 doby. Píseň je propojena s pohybem v prostoru, který naplňuje cíle: motivace k pokroku, sebevědomí a jistota žáka. Pohyb se neustále opakuje – tři kroky vpřed, dva kroky vzad souběžně (příčemž na každou první dobu se vycházející nohy střídají) se zpěvem melodie a hrou na maracas. V prostoru se pak opakujícím se pohybem dokazuje, že žák jde vždy dopředu (→ přenos i do životních zkušeností). Vidíme tak ‚hmatatelně‘ jeho progres. Jednotlivé činnosti je potřeba procvičit zvlášť.“ (Friedlová M., Drlíčková, S., Kružíková, L., & Počtová, L., 2020, s. 89)

¹ Podrobněji uvádí Kružíková (2020, s. 70).

Shake Five

E.K. Schwartz

(3 + 2)

Voice

D min C D min C D min C D min

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

D min C D min C D min C D min

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

G min D min G min A7

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

G min D min G min A7

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

Obr. 1: Shake Five (Schwartz, 2012, s. 87)

Doporučení do praxe: Žáky můžeme ve skupině rozdělit na: zpěváky, hráče na hudební nástroje a žáky pohybující se v prostoru. Další variantou je práce v tandemovém pohybu (pedagog je vpředu a ostatní děti se k němu připojí jako „vláček“, společně vykročí stejnou nohou tři kroky vpřed a dva kroky vzad). Tandemový pohyb je zvláště výborný při využití u žáků se zrakovým postižením pro podporu prostorové orientace. Ověření hry proběhlo také u dětí romského etnika 1. a 2. třídy základní školy (cíle: podpora tandemového pohybu, sdílení zkušenosti, koncentrace a pozornosti).

Reflexe: Reflektivní dialog by měl být veden v bezpečné a důvěrné atmosféře, nijak nehodnotíme, necháme prostor pro vyjádření účastníků. Komunikace probíhá v závislosti na cílové skupině účastníků. Příklady návodných otázek reflektivního dialogu: *Jak jste při písni vnímali své tělo? Jak jste se cítili při posunu vpřed? Jaký byl pro vás rytmus písně? Je něco, co vám bylo nepříjemné?*

KONTAKTNÍ PÍSNĚ

Píseň může mít v hudebně-vzdělávacím procesu podobu interpretační, často představuje důležitou součást hudební komunikace s žákem, navazuje kontakt, nastoluje důvěrné, přátelské a empatické prostředí. V písni dokážeme reflektovat náladu dítěte, v hlasovém projevu se nám pak může promítnout jeho aktuální psychický a fyzický stav.

Kontaktní píseň je specifickým druhem hudebního i nehudebního kontaktu s člověkem. Je součástí muzikoterapeutické, muzikofiletické intervence, jakož i hudebněvýchovné. Hlas k dítěti promlouvá, kotví ho v prostoru a čase, aktivizuje pozornost, empaticky reaguje na jeho potřeby (Kružíková, 2020). Kontaktní písně můžeme zařadit jako úvodní nebo závěrečný rituál setkání nebo výukové hodiny (tzv. *Hello* nebo *GoodBye Songs*). Dále můžeme zmínit písně o jméně dítěte – *Naming Songs*, písně, které navazují na to, co má dítě rádo – tzv. *Play Songs*. Často jsou tyto písně komponovány cílové skupině přímo na míru, autor vychází z jejích potřeb, písni podporuje cíl. Kružíková (2013, 2016) ve svém komparačním výzkumu v muzikoterapii generalizovala kontaktní písně z hlediska hudebního přivítání a loučení, rozvoje vztahu, aktivizace pozornosti, vyvedení dítěte z pasivity a hudební podpory osobnosti na: písně na přivítání, písně o jméně, písně aktivizační, písně na téma přátelství a vztahy, písně na rozloučenou. Podle vývojového hlediska, jakým způsobem dítě vyhledává a provozuje hudbu, rozlišuje Schwartz (2012) typy písni, které specifikují navázání kontaktu s dítětem prostřednictvím hudby: shromažďovací písně (*Gathering Songs*), písně s herním charakterem (*Embedded Songs*), písně o lidských poutech (*Bonding Songs*), přechodové písně (*Transitions Songs*), instrumentální písně (*Instrumental Songs*), pohybové písně (*Movement Songs*), písně o mně (*Songs about Me*), Písně o mém světě (*Songs about My World*).

Jestliže se zaměříme na cílovou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání, nutno zmínit základní kritérium kompozice písně pro hudební podporu, kterou je její jednoduchost. Dítě by se mělo v hudbě snadno orientovat, aby byla pro něj přístupnější a mohlo na ni reagovat (hlasem, hudebním nástrojem, pohybem či jiným expresivním vyjádřením pro něj důležitým). S tím souvisí i pestré využití hudebních výrazových prostředků a metod.

V muzikoterapii terapeuti mnohdy vycházejí z improvizací situace s klientem, kterou pak společně hudebně rozvíjí. V hudebním vyjádření a využití hudebního materiálu

zohledňují aktuální náladu, aktivitu klienta. Hudební improvizace není jen spontánním hudebním vyjádřením, nýbrž strukturovanou formou, která aplikuje techniky vnímání a podpory. Ta může být i kreativní a podpůrnou součástí hudebněvýchovného procesu. Žáci mohou volně tvořit hudbu, improvizovat, ale zároveň jim v ní můžeme poskytnout hranice či proces hudební tvořivosti regulovat. Bruscia (1987) v této souvislosti rozdělil improvizční techniky v muzikoterapii na:

- techniky empatie (např. imitování, synchronizování, reflektování);
- techniky strukturování (např. rytmické kotvení, tonální centrování, tvarování);
- techniky vyvolávání (např. opakování, modelování, prodlužování, dokončování);
- techniky přesměrování (např. uvedení změny, modulování, zesilování, zeslabování);
- techniky navázání důvěry (např. sdílení nástrojů, propojování, darování);
- techniky procedurální (např. pozastavení, dirigování, interpretace, poslech nahrávky);
- techniky vztahování (např. volné asociace, projekce, vyprávění příběhu);
- techniky práce s emocemi (např. integrování, držení, kotvení, hraní rolí);
- diskuse v terapii (např. objasňování, zpracovávání, posilování, konfrontace).

Z hlediska specifického vnímání hudby představujeme kontaktní píseň amerického prostředí. Jsou odlišné vnímáním hudby, která je prostředkem k dosažení cíle, hudební výrazové prostředky maximálně reagují na cíl. Hudba klienta provází, ukazuje mu cestu. Hudební komponování dle Morris (2012) vychází z potřeby člověka, kterou intervenujeme a stanovujeme cíl. Až následně volíme metro-rytmické vztahy, tóninu, melodii/intervaly. Obr. 2 *Are You Looking at Me?* vychází z klasického hudebního komponování pro klienta orientovaného na potřebu a plnění muzikoterapeutického cíle, kterým bylo navázání očního kontaktu. Melodie postupně reaguje na klienta, pomyslný melodický vrchol „c²“ s korunou zároveň reprezentuje paralelní linii s nejvyšším bodem v obličejí – očima. Koruna dává klientovi časovou toleranci na reakci, aby ve svém tempu oční kontakt vykonal. Původně byla píseň komponována pro dítě s PAS.

Are You Looking at Me?

Lee Morris

Voice

Are you looking at me? Are you looking at me? Are you
Am I looking at you? Am I looking at you? Am I

looking at my nose, are you looking at my mouth, are you looking at my eyes? Are
looking at your nose, am I looking at your mouth, am I looking at your eyes? Am

you looking at me?
I looking at you?

Obr. 2: Are You Looking at Me? (Morris, 2012)

Zajímavou hudební kompozici přináší kontaktní píseň *Don't Go to Sleep in Music* (Obr. 3) od amerického jazz-pianisty Paula Nordoffa. Melodickou linku Nordoff (1999) stanovil vysoce kontrastně v souladu s cílem podpory klientky s Williamsovým syndromem, která v muzikoterapii usínala. Píseň tedy motivuje k aktivizaci, posiluje pozornost, na což dramaticky upozorňují i nečekané melodické a harmonické zvraty.

Don't Go to Sleep in Music

P. Nordoff

Allegro, well accented

Voice

Piano

* More detached than staccato

Pno.

Pno.

Obr. 3: Don't Go to Sleep in Music (Nordoff, 1999)

Závěr

Inovativní přístupy a metody jsou v dnešní době v hudebně-edukační oblasti vítanou změnou, podněcují ke kreativnější práci s žáky, motivují k osobnostnímu růstu, slouží také jako prevence vyhoření samotného pedagoga. V tomto ohledu můžeme čerpat právě z oboru příbuzného a nově ukotveného – muzikofiletiky. Muzikofiletika nabízí možnosti osobnostního a sociálního rozvoje v hudebním rámci (s hudebními a nehudebními cíli). Příspěvek představil netradiční techniky práce s cílovou skupinou žáků (včetně podpory žáků v inkluzivním vzdělávání) a kontaktní písně s ukázkami prestižních zahraničních metod.

Zdroje

Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. Charles C. Thomas Publisher.

Drlíčková, S. (2014). Muzikofiletika. In Friedlová, M. & Lečbych, M. (Eds), *Společný prostor, Common Space* (s. 270–291). Univerzita Palackého v Olomouci.

<http://tera.expresivniterapie.cz/wp-content/uploads/2015/02/Sbornik-Spolecny-prostor-2014.pdf>

Friedlová, M. a kol. (2020). *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://imuza.upol.cz/publikace/Friedlova-Muzikofileticke.pdf>
<https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456720>

Friedlová M., Drlíčková, S., Kružíková, L., & Počtová, L. (2020). Techniky muzikofiletiky v inkluzivní výuce. In M. Friedlová (Ed.), *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce* (s. 75–90). Univerzita Palackého v Olomouci.

<https://imuza.upol.cz/publikace/Friedlova-Muzikofileticke.pdf>
<https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456720>

Holzer, L., & Drlíčková, S. (2012). *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Jurkovič, P. (2012). *Od výkřiku k písničce*. Portál.

Kantor, J., & Kružíková, L. (2016). Qualitative content analysis of hello songs composed for children by music therapists in the Czech republic and USA. In I. Baranauskienė (Ed.), *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2(6), 124–137.

<https://doi.org/10.21277/sw.v2i6.272>

Kružíková, L. (2013). *Kontaktní písně v muzikoterapii. Komparace hudebního materiálu aplikovaného v českém a americkém muzikoterapeutickém prostředí* [Disertační práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Kružíková, L. a kol. (2020). *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

<https://imuza.upol.cz/publikace/Kruzikova-Hudebni-didaktika.pdf>

<https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456706>

Morris, I. B., Willoughby, S., & Schwartz, E. K. (2012). *Modes, Meter and Meaning: Composing Therapeutic Songs in Early Childhood*. In Workshop MAR-AMTA Conference. Baltimore, MA.

Nordoff, P. (1999). *Themes for Therapy. From the Nordoff-Robbins Center for Music Therapy at New York University*. Carl Fischer.

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

Schwartz, E. K. (2012). *You and Me Makes We. A growing Together Songbook*. Centre for Early Childhood Music Therapy, LLC.

Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Karolinum.

Slavík, J. (2015). Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1). http://kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

Slavík, J. (2020). Přírnostnost umění pro společné vzdělávání: důvody, podmínky, okolnosti. In L. Kružíková (Ed.), *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání* (s. 11–53). Univerzita Palackého v Olomouci.

<https://imuza.upol.cz/publikace/Kruzikova-Oborova-didaktika.pdf>

Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál.

Sýkorová, V. (2020). *Implementace muzikofiletiky ve výuce s mezioborovým přesahem* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Weber, J. (2009). *Muzikoterapie, hudební výchova a dospívání. K problematice iniciace zájmu dospívajících o hudební výchovu* [Disertační práce]. Univerzita Karlova v Praze.

Zeleiová, J. (2007). *Muzikoterapie*. Portál.