



Metody muzikofiletiky ve volnočasové výchově

Diplomová práce

Studijní program:

N7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Vychovatelství

Autor práce:

Bc. Michal Toman

Vedoucí práce:

MgA. Jana Konvalinková, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání





Zadání diplomové práce

Metody muzikofiletiky ve volnočasové výchově

Jméno a příjmení: **Bc. Michal Toman**
Osobní číslo: P18000761
Studijní program: N7505 Vychovatelství
Studijní obor: Vychovatelství
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl:

Zjistit u pedagogických pracovníků volnočasových institucí v Libereckém kraji informovanost o muzikofiletice.

Metoda:

polostrukturovaný rozhovor

Diplomová práce se zabývá využitím metod a technik muzikofiletiky a muzikoterapie ve volnočasové výchově. V teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy vztahující se k muzikofiletice a muzikoterapii. Diplomová práce představuje široké možnosti výchovného využití muzikofiletiky při zařazení do volnočasových aktivit a programů i vzdělávacího procesu. Diplomová práce vysvětluje využití muzikofiletiky, jako prostředku výchovného i vzdělávacího, rozvíjejícího hodnotové, citové a intelektuální vlastnosti vzdělávaných při zvyšování jejich komunikativních, personálních a sociálních kompetencí.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná
Čeština



Seznam odborné literatury:

Beníčková, M. (2017). Muzikoterapie a edukace. Praha: Grada Publishing.

Gavora, P. (1996). Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno: Paido.

Gerlichová, M. (2014). Muzikoterapie v praxi. Praha: Grada Publishing.

Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). Pedagogické ovlivňování volného času. Praha: Portál.

Holzer, L., et al. (2012). Celostní muzikoterapie v institucionální výchově. Olomouc: Univerzita Palackého.

Jedlička, R. (2015). Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Praha: Grada Publishing.

Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). Pedagogická psychologie pro učitele. Praha: Grada.

Kantor, J., et al. (2016). Společné a rozdílné v uměleckých kreativních terapiích. Univerzita Palackého v Olomouci.

Kantor, J., et al. (2009). Základy muzikoterapie. Grada Publishing.

Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2008). Pedagogika volného času. Praha: Portál.

Šímanovský, Z. (1998). Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál.

Zeileiová, J. (2007). Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praxe. Praha: Portál.

Vedoucí práce:

MgA. Jana Konvalinková, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání práce: 30. května 2019
Předpokládaný termín odevzdání: 13. prosince 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 25. června 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědom toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědom následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

10. září 2021

Bc. Michal Toman

Poděkování

Chtěl bych poděkovat vážené paní MgA. Janě Konvalinkové, Ph.D. za inspirativní vedení diplomové práce a váženému panu doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za ochotu, podporu, trpělivost a především zkušené, cenné rady během zpracování mé diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá využitím metod a technik muzikofiletiky a muzikoterapie ve volnočasové výchově. V teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy vztahující se k muzikofiletice a muzikoterapii. Diplomová práce představuje široké možnosti výchovného využití muzikofiletiky při zařazení do volnočasových aktivit a programů i vzdělávacího procesu. Diplomová práce vysvětluje využití muzikofiletiky jako prostředku výchovného i vzdělávacího, rozvíjecího hodnotové, citové a intelektuální vlastnosti vzdělávaných při zvyšování jejich komunikativních, personálních a sociálních kompetencí.

Klíčová slova

Expresní aktivity, muzikoterapie, muzikofiletika, výchova, pedagogika volného času

Anotace

The thesis is aimed at methods and techniques of musicophiletics and music therapy in free time education. In the theory section, basic terms of musicophiletics and music therapy are defined. The thesis introduces a broad range of possibilities of the educational use of musicophiletics as a part of free times activities as well as the process of education. The thesis explains the use of musicophiletics as a means of both academic and non-academic education, developing areas of value, feeling and intellectual capacity whilst also improving communication, personal and social competence.

Key words

Expressive activities, music therapy, musicophiletics, education, leisure time pedagogy

Obsah

Seznam zkratk	10
Úvod	11
1 Vývojové etapy cílových skupin	12
1.1 Předškolní věk	12
1.2 Mladší školní věk	13
1.3 Pubescenti	14
1.4 Adolescenti	14
1.5 Dospělí	15
1.5.1 Období mladé dospělosti	15
1.5.2 Období střední dospělosti	16
1.5.3 Období starší dospělosti	16
2 Expresivní činnosti	19
3 Vymezení muzikoterapie	21
3.1 Historie	22
3.2 Vývoj ve světě	23
3.3 Vývoj v ČR	24
3.4 Metody muzikoterapie	25
3.5 Modely muzikoterapie	26
3.6 Rozdělení oblastí muzikoterapie	27
4 Celostní muzikoterapie	29
4.1 Filetika není terapie	30
5 Výchova	33
5.1 Vymezení cílů výchovy	35
5.2 Obecné členění výchovných cílů	36
5.3 Motivace ve výchově	38
5.4 Výchova k odpovědnosti, motivace ke smyslu – V. E. Frankl	41
6 Osobnostní a sociální rozvoj	44
6.1 Oblasti rozvoje hudebního a estetického podle Valenty	46
6.2 Oblasti rozvoje osobnostního podle Valenty	46
6.3 Oblasti rozvoje sociálního podle Valenty	47
6.4 Oblasti rozvoje morálního podle Valenty	48
6.5 Oblasti rozvoje spirituálního podle Valenty	48

7	Vymezení pojmu muzikofiletika	49
7.1	Vývoj muzikofiletiky v ČR	50
7.2	Cíle muzikofiletiky	54
7.3	Metody muzikofiletiky	55
7.4	Východiska muzikofiletiky	56
7.4.1	Východiska v oblasti hudby („muziko“).	56
7.4.2	Východiska v oblasti výchovy („filetika“).	57
7.5	Principy muzikofiletiky	60
7.5.1	Fáze exprese	61
7.5.2	Fáze exprese v praxi	61
7.6	Základní prostředky muzikofiletiky	62
7.7	Reflexe – jako smysluplné prožití okamžiku	65
8	Pedagogika volného času	68
8.1	Volný čas	68
8.2	Funkce volného času	69
8.3	Pedagogické zhodnocování volného času	71
8.4	Historie pedagogiky volného času	72
8.5	Funkce pedagogiky volného času	73
8.5.1	Cyklus učení prožitkem (Kolbův cyklus)	74
8.5.2	Flow	74
8.5.3	Komfortní zóny	75
8.5.4	Princip dobrovolnosti	76
8.5.5	Animace	77
8.6	Současný směr pedagogiky volného času	78
8.6.1	Konstruktivismus v prožitkové pedagogice	78
8.6.2	Projektová metoda	80
8.6.3	Kooperativní učení	80
8.6.4	E. U. R. – evokace, uvědomění, reflexe	81
8.7	Instituce volného času	83
9	Praktická část	85
9.1	Kvalitativní výzkum	86
9.2	Metodologie výzkumu	87
9.3	Výzkumný soubor	87
9.4	Analýza dat	88

9.5	Vlastní výzkum	89
9.5.1	Výzkumná otázka	89
9.5.2	Otázky polostrukturovaného rozhovoru	90
9.6	Výsledky šetření	92
9.7	Závěrečná diskuze	106
9.8	Analýza výzkumných otázek.....	109
Závěr.....		111
Seznam použité literatury		113
Příloha k DP		117

Seznam zkratek

DDM – Dům dětí a mládeže

OSV – Osobnostně sociální výchova

OSR – Osobnostně sociální rozvoj

RVP – Rámcově vzdělávací plán

PVČ – Pedagogika volného času

Úvod

Diplomová práce je napsána na téma muzikofiletika ve volnočasové výchově. Cílem diplomové práce je zjistit u pedagogických pracovníků volnočasových institucí v Libereckém kraji informovanost o muzikofiletice.

Teoretická část práce na bázi rešerše odborné literatury vymezuje disciplíny a pojmy, které je nutné zohlednit k věcnému popsání zadaného tématu. Obsahuje popis cílových skupin, expresivních činností, specifického rozdílu muzikoterapie a muzikofiletiky – hudebně prožitkové výchovy i jejího zatím problematického ukotvení ve výchově i vzdělávacím procesu, kde se proto opírá o osobnostně sociální rozvoj.

Jako vhodná alternativa muzikofiletických činností se nabízí pedagogika volného času, proto jsou v práci uvedeny možné volnočasové výchovné přístupy, ze kterých lze při muzikofiletickém působení na jedince čerpat.

Praktická část práce obsahuje kvalitativní výzkumné šetření pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru výběrového vzorku libereckých volnočasových pedagožek, jež jsou v každodenním kontaktu s jedinci ve volnočasových institucích Libereckého kraje.

V pedagogickém výzkumu jsem zjistil, na jaké úrovni jsou respondenti informováni o oboru muzikofiletiky v jejich volnočasovém zařízení i v jakém rozsahu se aktivitám za přispění hudby a hudebních prvků věnují. Měl jsem příležitost zeptat se, jak tyto aktivity baví samotné účastníky volnočasového prostoru.

Veškerá zjištění jsem nejprve analyzoval a následně interpretoval v závěrečné diskuzi, analýze výzkumných otázek i samotném závěru diplomové práce. Výsledky mého výzkumu mají pouze informativní povahu, nedovolím si je jakkoliv generalizovat.

1 Vývojové etapy cílových skupin

Pro porozumění výchovné problematice diplomové práce je nutné srozumitelně chápat základní pedagogické a především psychologické pojmy. Detailní porozumění specifikům jednotlivých fází kognitivního vývoje jedince je naprosto zásadní kritérium pedagogických znalostí. Jen díky němu lze kompetentně volit vhodné prožitkové aktivity a dále z nich konstruovat celé volnočasové programy.

Britský psycholog a univerzitní profesor David Fontana rozvinul koncept vývojového myšlení švýcarského psychologa Jeana Piageta (tvůrce myšlenky konstruktivismu, zakladatele genetické epistemologie i ženevské psychologické školy). Nový myšlenkový proud se zabývá postavením jedince ve výchově a moderním pojetím psychologie i pedagogiky.

1.1 Předškolní věk

Piaget stadium rozděluje na dvě substadia, předpojmové substadium (detailně od dvou do čtyř let) a intuitivní substadium (podrobně od čtyř do sedmi let), (Piaget in Fontana, 2003, s. 67-68).

Předpojmové substadium: V kognitivním vývoji jedince během dvou až čtyř let se dosud pozvolna větší měrou prosazují symbolické činnosti. Fontana (2003) popisuje, že děti dostávají schopnost používat ke značení činů symboly, to jim umožňuje představit si tyto činnosti, aniž by je skutečně učinily, mohou je takzvaně „zvnitřnit“. Fontana (2003) uvádí příklad dětské hry, v níž jedinec může zaujmout roli rodičů otce i matky a okolí je zastupováno předměty, lidé panenkami, opravdová auta malými autíčky (Fontana, 2003, s. 67).

Intuitivní substadium: Fontana (2003) dokládá, že Piaget se svými kolegy toto vývojové stádium nejvíce zkoumal, protože zahrnuje začátek školní docházky – proto je pro psychology i pedagogy nejvíce zajímavým. Piaget v tomto vývojovém stádiu jedince označuje za hlavní kognitivní struktury, jenž dítě užívá, egocentrismus, centraci a ireverzibilitu (Fontana, 2003, s. 68).

Egocentrismus: se podle Fontany (2003) označuje nezpůsobilostí nahlížet na okolní svět pod jiným úhlem, než ze subjektivního a sebestředného pohledu. To je důvod, proč nejsou děti v tomto vývojovém stádiu schopny být realistické, logické a mít kritické myšlení. Fontana (2003) vysvětluje, že to není sobectví, děti si pouze neuvědomují, že existuje i jiný úhel pohledu (Fontana, 2003, s. 68).

Centrace podle Fontany (2003) označuje soustředěnou pozornost „centrování“ na jednu situaci nebo její charakteristický znak a následné pomíjení atributů ostatních, byť by mohly být důležité. Fontana (2003) popisuje experiment, který proběhl při studii „centrování“. Před dítě položíme dvě kuličky z modelíny, dítě je zhodnotí jako podobné. Následně z jedné kuličky modelíny vytvarujeme nožičku parku a pak se dítěte zeptáme, kde je více modelíny – který z vymodelovaných předmětů je větší? Fontana (2003) uvádí, že dítě většinou ukáže v omylu na nožičku parku. Zde tedy máme důkaz, že dítě upnulo svou pozornost pouze na jednu část řešené situace (Fontana, 2003, s. 68-69).

Ireverzibilita, jak ji Fontana (2003) popisuje, obsahuje nezpůsobilost dostat se zpět k vlastnímu výchozímu bodu. Fontana (2003) ireverzibilitu vysvětluje jako příklad, když dítě dokáže numericky počítat – sčítat čísla, často je sečte správně, dvě a tři, vyjde mu pět, ale již nedokáže početní operaci obrátit. Podle Fontany (2003) nejsou děti způsobilé porozumět tranzitivnímu usuzování, jež je převyšuje ve stadiu předoperačního myšlení při jejich nahlížení a chápání (Fontana, 2003, s. 69).

1.2 Mladší školní věk

Podle Piageta označovaný jako stadium konkrétních operací (od sedmi do jedenácti let), (Piaget in Fontana, 2003, s. 67-68).

Fontana (2003) popisuje mladší školní věk jako vývojové stadium, ve kterém děti dosáhnou na organizovanou symbolickou soustavu myšlení, jenž jim pomůže ovládat své okolí i předvídat události. Tato dětská soustava myšlení je soudržná, avšak se podle Fontany (2003) od soustavy myšlení dospělých odlišuje tím, že je připoutána na konkrétní operace a zkušenosti. Dětem umožní bez předloh vyjadřovat domněnky, děti jsou schopny abstraktního uvažování bez přítomné zkušenosti, mají-li to ale dokázat, musí mít takovou zkušenost již prožitou. Ve svém myšlení jsou pořád svázány a omezeny, místo

vysvětlování pouze popisují okolí. Fontana (2003) uvádí, že v tomto vývojovém stádiu je vhodnější dětem předkládat jevy než definice (Fontana, 2003, s. 69-70).

1.3 Pubescenti

Piaget označuje období jako stadium nástupu formálních operací (od dvanácti do patnácti let), (Piaget in Fontana, 2003, s. 67-68).

Fontana (2003) vysvětluje, že začátek dospívání podle Piageta je velmi často sjednocen s nástupem formálních operací i závěrečným vývojovým stadiem jedince. Myšlení dítěte se stále výrazně odlišuje od myšlení dospělého, začíná se mu však přibližovat podstatou. Dospívající jedinci jsou schopni abstraktního uvažování, vyjadřovat domněnky, aniž by potřebovali předchozí konkrétní zkušenost, forma dokazování však zůstává zachována. V postupu předcházejících vývojových stádií si uvědomili některé představy, kategorie a nyní jsou způsobilí postřehnout, že toto mínění může být na sobě závislé. Zohlední tak při práci čas, rychlost, váhu, budou schopni rozmyšlet nad tím, jestli eventuálně jednu veličinu nenahradí a zbytek nechají beze změny (Fontana, 2003, s. 70).

1.4 Adolescenti

Vágnerová (2016) k vývojové fázi adolescence ve své knize píše, že adolescentní období je následným úsekem dlouhé časové etapy nazvané podle Vágnerové (2016) „dospívání“. Vágnerová (2016) popisuje toto období, které trvá od 15 – 20 let s výraznou „individuální variabilitou především v sociální a psychické, někdy podle Vágnerové (2016) i oblasti somatické (Vágnerová, 2016, s. 195).

Vágnerová (2016) uvádí, že začátek adolescence je biologicky determinovaný pohlavním vyvinutím se. Adolescence je podle Vágnerové (2016) obdobím souhrnné změny, kde se mění především osobnost jedince, ale také jeho pozice sociální (Vágnerová, 2016, s. 195). Vágnerová (2016) nadále uvádí, že vztahy s rodiči se uklidňují i upevňují, harmonizace vztahů s rodiči vede k ukončení připoutání k rodině a následné samostatnosti. Tyto skutečnosti podle Vágnerové (2016) přispívají k tomu, že mladý jedinec získává nové sociální role obvykle spojené i s vyšším sociálním a společenským postavením (Vágnerová, 2016, s. 195).

Vágnerová (2016) dále popisuje, že pro adolescenci jsou charakteristické vrstevnické vztahy, podle Vágnerové (2016) jsou důležitější, než byly v předešlých vývojových obdobích. Vágnerová (2016) popisuje partnerské vztahy tohoto vývojového období jako vyspělejší, normální součástí takového vztahu Vágnerová (2016) zmiňuje i pohlavní styk (Vágnerová, 2016, s. 195).

Vágnerová (2016) dále píše, že významným znakem tohoto vývojového období je příprava na zaměstnání, někteří jedinci dokonce do svých prvních zaměstnání již vstupují. Vágnerová toto období pojmenovává, jako „příprava na dospělost“ a přikládá velký důraz na probíhající civilizační proměny společnosti. Vágnerová (2016) píše, že „role dospělého“ je z historického pohledu obtížnější, než kdykoli dříve (Vágnerová, 2016, s. 195).

1.5 Dospělí

V knize Vývojová psychologie rozděluje Vágnerová (2016) dospělost do tří základních časových úseků. Vágnerová (2016) popisuje toto období, které trvá od 20 do 60 let. (Vágnerová, 2016, s. 235).

1.5.1 Období mladé dospělosti

Mladá dospělost podle Vágnerové (2016) zahrnuje období od 20 do 35 let. Dosažení dospělosti signalizuje ochota přijmout a schopnost zvládnout určité vývojové úkoly:

a) profesní roli, b) stabilní partnerství (resp. manželství), c) rodičovství.

Vágnerová (2016) popisuje mladou dospělost jako období plné nadějí. Uvádí, že „O naději v této souvislosti mluví P. Říčan, 1989“, vykresluje ji jako dobu kontinuálního naplňování životních plánů. Vágnerová (2016) píše, že mladý jedinec je otevřen všemu pokrokovému a období mladé dospělosti zahrnuje i nové zkušenosti a zážitky, sociální role jsou odrazem aktuální společenské sociální normy i potvrzením osobní potřeby jedince (Vágnerová, 2016, s. 235).

Nové role v mladé dospělosti jedinec podle Vágnerové (2016) chápe jako dispozici dalších zkušeností i podmínku své seberealizace (Vágnerová, 2016, s. 235).

1.5.2 Období střední dospělosti

Vágnerová (2016) popisuje, že prostředek obvyklého lidského života je umístěn mezi 35 až 45 rokem normálního, zdravého života. Vágnerová (2016) píše, že významní autoři pokládají toto vývojové období za důležitý střed – těžiště. Zmiňuje se o tom, že tito autoři píší dokonce o krizi středního věku a významném životním rozhraní (Vágnerová, 2016, s. 294).

Vágnerová (2016) uvádí C. G. Junga (1994), který dokládá, že čím blíže je jedinec tomuto významnému životnímu mezníku, tím více se mu povedlo velmi silně vymezit svůj vlastní osobní postoj i sociální postavení, to ho přivádí a utvrzuje v přesvědčení, že dokázal nalézt správné ideály i principy pro život. V tomto vývojovém období je přesvědčen o jejich platnosti a cnost dělá z toho, že je k nim pevně připoután (C. G. Jung, 1994, str. 99-103 in Vágnerová, 2016, s. 294).

C. G. Jung (1994, in Vágnerová 2016) popisuje, že jedinec v tomto vývojovém období nereflektuje zásadní fakt, že vymezení sociálního cíle se realizuje na újmu celé osobnosti. C. G. Jung (1994, in Vágnerová 2016) píše, že v tomto výrazném životním mezníku, tedy mezi roky 35-45 se uskutečňuje zřetelná proměna duše jedince. C. G. Jung (1994, in Vágnerová 2016) popisuje, že tato vnitřní změna má základ v nevědomí, nejprve jsou to pouhé pohnutky, člověk by měl vědět, „že jeho život nestoupá a nerozšiřuje se, nýbrž že si neúprosný vnitřní proces vynucuje zúžení života (C. G. Jung, 1994, str. 99-103 in Vágnerová, 2016, s. 294).“

1.5.3 Období starší dospělosti

Vágnerová (2016) vysvětluje, že na proces stárnutí je navázáno ohrožení příležitosti užít vybudované sociální postavení. Vágnerová (2016) popisuje 50 let za definitivní hranici, na které jedinec začíná opravdu stárnout, skutečnost potvrzuje viditelné zhoršení životních funkcí, které směřují k zesílení bázně i nejistoty z pochybení či nezdaru, oslabují sebevědomí a výrazně u jedince pozměňují vztah k sobě samotnému (Vágnerová, 2016, s. 315).

Podle Vágnerové (2016) se jedinec musí vyrovnat se zmenšením svých schopností i ústupem ze sociálního postavení, důležité je vnímat svá současná a především reálná východiska. Vágnerová (2016) upřesňuje, že toto je velmi složité, a pak se opakovaně děje, že takový individuální odhad svých aktuálních možností je nepravdivý až klamný (Vágnerová, 2016, s. 315).

Vágnerová (2016) potvrzuje, že jedinec v tomto vývojovém stadiu může bez problému nadhodnotit svou současnou situaci i díky obraně popíráním, nebo naopak jeho aktuální sebehodnocení může být značně podhodnoceno. Zesílená nejistota bývá příčinou emočního napětí, má vliv inhibiční a může oslabit například sexuální výkon (Vágnerová, 2016, s. 315).

Vágnerová (2016) následně píše, že při stárnutí v tomto období změny psychické i biologické stále ještě nejsou omezující na životě jedince i jeho komfortu. Jedinec je podle Vágnerové (2016) pomalejší, oslabuje jeho výkonnost, špatně se přizpůsobuje změnám, nicméně toto období není sjednoceno s širšími životními požadavky. Zpravidla stárnoucí jedinec žije pravidelným, nenáročným způsobem a zbytečně nesní ani nestojí o prudkou změnu své obvyklé rutiny. Stojí pouze o přijatelné životní podmínky i zachování pozitivní každodennosti (Vágnerová, 2016, s. 315).

Ze svého výběru cílových skupin jsem po odborných konzultacích citlivě vyloučil seniory, kteří však paradoxně jsou cílovou skupinou, která muzikofiletiku také provozuje. Bohužel, metodika těchto muzikofiletických cvičení je zcela odlišná, než je metodika hudebně prožitkové výchovy ve volném čase, postavená například na jedné z metodik pedagogiky volného času. Přesněji se jedná o hudební aktivizační činnosti, které mají blíže ke gerontopedagogice a práce se seniory má svá výrazná specifika i pravidla.

V publikaci *Vzdělávání seniorů a jeho specifika* se můžeme dočíst, že při vzdělávání seniorské populace jde především o zvyšování kvality stávajícího života a hlavně o zachování intelektuálních kapacit vzdělávaných, než o jejich výrazné prohlubování. Celý význam vzdělávání pro seniory shrnul Šerák (2009), jako aktivity cílené na „prevenci hrozících deficitů“ a hlavním cílem těchto aktivit by mělo podle Šeráka (2009) být zajištění důstojného stárnutí, tedy kompenzace fyzických i psychických sil a jejich udržení (Šerák, 2009, s. 189 in Ondráková a kol., 2012, s. 35).

Mühlpachr (2009) k tomu ve své publikaci uvádí funkce významu vzdělávání pro seniory jako preventivní, anticipační, rehabilitační a posilovací (Mühlpachr, 2009, s. 138).

Špatenková se Smékalovou v knize Edukace seniorů: Geragogika a Gerontodidaktika odkazují na O. Obsta (2002) jenž hovoří: „o podmínkách proměnlivých vnějších a vnitřních okolnostech didaktického procesu, které mají na vzdělávání seniorů podstatný vliv. Mezi vnitřní podmínky náleží zejména fyzický stav účastníků (např. jejich zdravotní problémy, věk, biologické potřeby) a jejich psychický stav (vlastnosti osobnosti, únava, úroveň poznávacích procesů, kolísání pozornosti, motivace, emociální bariéry atd.) (Obst, 2002 in Špatenková, Smékalová 2015, s. 75).“

2 Expresivní činnosti

V diplomové práci popisují význam muzikofiletiky ve výchově. Zcela logicky tedy nejprve analyzují vztah terapie a filetika. Snažím se přesně definovat i rozdělit tyto termíny a poukázat na rozdíly jednotlivých disciplín.

Müller et al., (2014) popisuje, že v oboru speciální pedagogiky mají expresivní terapie velice významný status. Müller (2014) také píše, že obsahují podstatné uzdravující i výchovné možnosti využití (Müller et al., 2014, s. 18-23).

Müller et al., (2014) například jmenuje psychodrama, biblioterapii, teatroterapii, dramaterapii, tanečně pohybovou terapii, arteterapii a muzikoterapii (Müller et al., 2014, s. 130-350).

Jedlička je pozitivně ovlivněn psychology a filozofy (C. G. Jung, A. de Saint Exupéry, S. Freud, A. Adler, V. E. Frankl), kteří do jeho zájmu vložili pojmy terapie i výchovy, vytvořil z jejich teorií myšlenkovou syntézu, která se stala vodítkem jeho následného pedagogického úsilí.

Jedlička (2015) myslí ve své knize Poruchy socializace u dětí a dospívajících i na expresivní aktivity, klienti se účastní společných terapeutických činností nebo spolu navštěvují umělecké terapie. Zakladatel konceptu arteterapie i artefiletiky Slavík (2015) k tomu doplňuje, „exprese je zvláštní způsob, jak cosi sdělovat a společně sdílet. V tomto ohledu ji chápeme, jako druh symbolizace umožňující zprostředkovat obsah, resp. významy mezi lidmi (Slavík in Jedlička, 2015, s. 253).“

Slavík (2015) má v úmyslu klientovi předložit ideální expresivní aktivitu, silně orientovanou na umění, jedince samotného, která bude bezpečná, ušlechtilá a rozvinutá ve všech ohledech, jenž může pomoci kontaktovat jeho vnitřní prožívání, rozpoznat ho, prohlédnout ho a zprostit negativních pocitů tak, aby získal nadhled a motivaci vyřešit jeho vnitřní problém. Nečekejme iracionalitu, pro kterou zde, dle Slavíka, není místo (Slavík in Jedlička, 2015, s. 250-261).

Při použití exprese pomáhá terapeut jedinci s projevením se, prostřednictvím motivace k produkci uměleckého díla odemyká terapeut v jedinci místo pro terapeutické změny, Slavík (2015) píše, že podporuje a přispívá k osobnímu pochopení, zbavování se obtíží, které následně směřují ke stavu spokojenosti a ulehčení prožívání (Slavík in Jedlička, 2015, s. 250-251).

Slavík (2015) rozvádí, že podstatou těchto postupů jsou způsoby práce orientované na naučení se chtěných vzorců chování i jejich zpevnění a následných možností nazírání na své vlastní negativní vzorce chování, včetně jejich zpětného pochopení i případných, z nich plynoucích následků (Slavík in Jedlička, 2015, s. 250-261).

Slavík (2015) dokládá, že kombinování terapeutického vztahu s imaginací, výtvarnou tvorbou i kombinací pohybu či zvuku upevňuje schopnosti a dovednosti k sebevyjádření i sebereflexi. Podle Slavíka (2015) vede ke zlepšování psychického vývoje jedince a napomáhá tak ke zlepšení psychického prožívání a následného zapojení do normálního života i do výchovně vzdělávacího procesu (Slavík in Jedlička, 2015, s. 250-261).

3 Vymezení muzikoterapie

Následně nabízím srovnání muzikoterapie s muzikofiletikou. Je třeba zdůraznit, že se snažím o přesné definování obou oborů v teoretických konceptech i vymezení případných průsečíků v oblasti metodické.

Muzikoterapii Zeleiová (2007) popisuje jako: „použití hudby k terapeutickým cílům: znovuoobnovení, udržení a zlepšení mentálního a fyzického zdraví (Decker-Voigt, Knill, Weymann in Zeleiová, 2007, s. 28).“

Decker-Voigt, Knill, Weymann (in Zeleiová, 2007, s. 28) vymezují v knize Muzikoterapie Zeleiové (2007) cvičebně léčebné muzikoterapeutické cíle jako čtyři účelové sféry: intelektuální, psychologickou, fyzickou, sociální.

Zeleiová (2007) muzikoterapii popisuje jako soustavné přenesení hudebních prvků v terapeutické atmosféře za přispění a regulace terapeuta na jedince tak, aby se docílilo obratu a transformace v jeho prožívání i jednání. Podle Zeleiové (2007) hudební prvky přispívají jedinci k rozvoji schopností jeho celistvé osobnostní kapacity a napomáhají v jeho pozitivnější adaptaci v oblasti sociální i vztahové (Decker-Voigt, Knill, Weymann in Zeleiová, 2007, s. 28).

Muzikoterapie je podle Zeleiové (2007) úmyslné, systematické, promyšlené, řízené a dohlížené využití hudebních prvků k účelům terapeutické činnosti s jedinci s duševním omezením, s fyzickým omezením, pro dospělé, mládež a děti se speciálními potřebami, jedince se zdravotním či sociálním znevýhodněním (Decker-Voigt, Knill, Weymann in Zeleiová, 2007, s. 28).

Kantor (2016) muzikoterapii vidí jako oborově podložené působení hudebních prvků v klinickém prostředí na jedince ve vztahu s profesionálním terapeutem. Ve své knize Společné a rozdílné v kreativních terapiích vysvětluje Kantor (2016) důležitost působení akreditovaného profesionála s absolvovaným a ratifikovaným muzikoterapeutickým výcvikem (Kantor, 2016, s. 29).

Kantor (2016) dále upřesňuje, že cílem muzikoterapeutického postupu je náležitě a vhodně otevřít schopnosti jedince a restaurovat jeho vnitřní nastavení tak, aby byl způsobilý interpersonální – intrapersonální integrace, a zdokonalil tak svoje emocionální, psychické, tělesné i sociální potřeby (Kantor, 2016, s. 29).

Kantor (2016) dále zpřesňuje, „muzikoterapie je obor s primárně terapeutickým dopadem“, podle Kantora (2016) je muzikoterapie léčebně pomáhající metoda, při které je potřeba akreditovaný, profesionální muzikoterapeut, jenž pomocí hudebních prvků skrze souvztažné léčebně podpůrné souvislosti hudebních složek a hudby doprovází jedince, nebo celou skupinu v procesu (individuální nebo skupinové) terapie (Kantor, 2016, s. 29).

3.1 Historie

Dnes je nutné připustit několik historických skutečností, které pohnuly vývojem muzikoterapie 20. a na přelomu 21. století. Jaroslava Zeleiová (2007) k tomu píše:

Muzikoterapie se začala velmi rychle vyvíjet po druhé světové válce. Tento skok jako vědní disciplíny do současné podoby psychoterapeutické muzikoterapie a léčebně, speciálně, sociálně, pedagogické muzikoterapie se, podle Zeileové (2007), udál především kvůli experimentální práci Julietty Alvin a Christopha Schwabehe. Díky jejich klinickým empirickým výzkumům se začala velmi rychle šířit po celých Spojených státech amerických i v Evropě. Zeleiová (2007) tvrdí, že jen málokteré století bylo svědkem tak rozličných a důkladných proměn v rámci specifického oboru. Zeleiová (2007) následně dodává, že muzikoterapie, jako vědní obor je v současnosti asimilována ve čtyřiceti zemích světa v různém stádiu své vědecké evoluce (Zeleiová, 2007 s. 27-37).

3.2 Vývoj ve světě

Kantor (2007) toto období vnímá jako řadu dobových mezníků, u nichž uvádí jednu z významných společností, která vznikla v roce 1950, její název zní National Association for Music Therapy (NAMT), (Kantor in Müller, 2007, s. 169-172).

Kantor (2007) dále zmiňuje další muzikoterapeutickou společnost nesoucí název American Association for Music Therapy (AAMT), která se zrodila v roce 1971. Dvě předešlé asociace založené na severoamerickém kontinentě se v roce 1998 spojily, začaly používat zkrácený název American Music Therapy Association (AMTA) a působí pod ním dodnes. Společnost American Music Therapy Association (AMTA) byla založena za účelem progresivního vývoje terapeutického využití hudby v rehabilitaci, při komunitních setkáních a ve speciálním vzdělávání (Kantor in Müller, 2007, s. 169-172).

Největší profesionální organizací současnosti, jež určuje požadavky na profesionální muzikoterapeuty, jejich vzdělávání i klinickou praxi je AMTA. Muzikoterapeuti pod hlavičkou AMTA garantují plnit etický kodex i praktické normy organizace při svých muzikoterapeutických programech (Kantor, Weber, 2009, s. 75-98).

Organizace ATMA seskupuje přes pět tisíc členů z celého světa a sdružuje pod svým patronátem několik mezinárodních muzikoterapeutických organizací. Tato organizace vydává odborné časopisy Journal of Music Therapy a Music Therapy and Music Therapy Perspectives (Kantor, Weber, 2009, s. 75-76).

Weber (2009) i Kantor (2009) společně uvádějí postupné lineární zesilování muzikoterapeutického významu ve světě (Kantor, Weber, 2009, s. 75-76).

3.3 Vývoj v ČR

V Müllerově knize se dočítáme, že první upozornění na muzikoterapii v Československu je datováno do šedesátých let od Engelsmanna a Študlara (Poledňák, 1984). Jitka Schánílcová-Vodňanská, jež absolvovala muzikoterapeutický výcvik v Západním Německu (Westdeutschland) Lipsku, je pohlížena jako původní tvůrce muzikoterapeutické koncepce v tehdejším ČSSR (Kantor, Mastnak in Müller, 2014, s. 273).

Kantor a Masnak (2014) také píše, že v sedmdesátých letech 20. století, podle vzoru zahraničních psychoterapeutických škol (gestalt terapie, body therapy) formovala strukturu psychodynamicky orientované muzikoterapie, po roce 1989 byla proslavená emisarka koncepce hlasové terapie (tzv. voice therapy) (Kantor, Mastnak in Müller, 2014, s. 273).

Mezi další osobnosti, které se významně zasloužily o rozvoj muzikoterapie z oblasti psychoterapie, patřil Ferdinand Knobloch, který rozpracoval Interpersonální hypotézy hudby (Kantor, Mastnak in Müller, 2014, s. 273).

Poslední z teorií podle Kantora a Mastnaka (2014) tvrdí, že po roce 1989 se mnohonásobně znásobil zájem o muzikoterapii nejprve ve speciální pedagogice – tedy oboru pedagogiky, ve kterém je muzikoterapeutická praxe především orientována na jedince se zdravotním postižením. Až poté proniká i do ostatních oborů pedagogiky (Kantor, Mastnak in Müller, 2014, s. 273).

Kantor a Weber (2009) jmenují polistopadové představitele muzikoterapie v ČR: Zdeněk Šímanovský, Katarína Grochalová, Zdeněk Vilímek, Tomáš Procházka, Matěj Lipský (Kantor, Weber, 2009, s. 81).

Reprezentant elektického vývojového přístupu je Jiří Kantor. Rozvinul jej na základě vlastního výzkumu a praxe u dětí a mládeže s kombinovaným postižením (Kantor, Weber, 2009, s. 81).

Názorová rozmanitost vnesla do české muzikoterapie i roztříštěnost, kdy se od sebe oddělily jednotlivé složky českého muzikoterapeutického hnutí a místo společného dialogu se navzájem třídí a klasifikují. Neustálé myšlenkové pnutí sebou přineslo nejasně ohraničené pole terapeutických tezí, které určovaly kurz tehdejšího myšlení, vědění i samotné muzikoterapie.

Muzikoterapii s využitím etnické hudby se věnuje Vlastimil Marek, aplikováním jógy se zaobírá Ivo Sedláček, obhájovatel celostního přístupu v muzikoterapii je Tomáš Procházka, sjednocení se šamanským bubnováním studuje a je jím zaměstnán Lubomír Holzer (Kantor, Weber 2009, s. 81).

3.4 Metody muzikoterapie

Podle Zeleiové (2007) i podle Kantora (2009) probíhá muzikoterapeutický proces v komunitní nebo párové muzikoterapii. Jako nejvyužívanější přístupy současnosti oba autoři svorně uvádí muzikoterapeutický přístup hromadné terapie, muzikoterapeutický přístup skupinové terapie a na jedince nejkonkretizovanější přístup uvádí muzikoterapii individuální (Kantor, 2009, s. 122-124).

Zeleiová (2007) píše, že terapeut má v muzikoterapeutickém procesu bohaté možnosti využití rozličných technik a metod. Zeleiová (2007) především uvádí hudební hru a hudební improvizaci (Zeleiová, 2007, s. 141-144). Kantor (2009) ji doplňuje a jmenuje hudební kompozici, kreativní tvorbu živé hudby improvizací, hudební interpretaci, poslech reprodukováné hudby (Kantor, 2009, s. 184-201).

Poslech hudby – využití hudby živě hrané nebo reprodukováné, instrumentální nebo vokální.

Kompozice – kreativní vytváření písní, textů.

Hudební interpretace – reprodukce jakéhokoliv druhu hudební formy.

Hudební improvizace – spontánní vytváření hudby pomocí hry na tělo, zpěvu a hudebních nástrojů (Kantor, 2009, s. 184-201).

Podle Kantora (2009) je v celém přístupu ke klientovi muzikoterapie nejdůležitější, aby si byl terapeut schopen zformovat svůj vlastní specifický a systematický přístup, jenž zahrnuje alespoň jednu ze základních metod. Pokud k tomuto procesu napojí i návazné techniky, Kantor (2009) píše o modelu (Kantor, 2009, s. 21-29).

Model je podle Kantora (2009) návodem, jak správně aplikovat metodu, Kantor (2009) zde uvádí příklad správné orientace i specializace na muzikoterapeutickou klientelu. Kantor (2009) dále píše, že model na rozdíl od metody obsahuje i teoretické ukotvení a hned uvádí několik ukázek, tanečně pohybovou terapii, dramaterapii, arteterapii (Kantor, 2009, s. 21-29).

Následně Kantor a Lipský popisují, že například arteterapii je možno kombinovat i s jinými terapiemi, uvádí hudební metody a techniky, dále Orffovu muzikoterapii, analytickou či kreativní muzikoterapii jako příklad (Kantor, Lipský, 2009, s. 26-32).

3.5 Modely muzikoterapie

Kantor (2009) dále vysvětluje, že modely muzikoterapie jsou rozčleněny na model kreativní a nekreativní, které samovolně vychází z aktivity či pasivity klienta. Následně Kantor (2009) uvádí tradici Lipské školy a jmenuje tyto dva muzikoterapeutické modely jako modely aktivní a receptivní muzikoterapie (Kantor, Lipský, Weber, Grochalová, 2009, s. 206).

Podle Kantora (2009) preferuje kreativní muzikoterapie improvizální techniky na hudební nástroje s aplikací expresivních vokálních výrazů. Kantor (2009) popisuje nejvyužívanější současné kreativní modely muzikoterapeutického působení – kreativní muzikoterapie, volná improvizace, analytická muzikoterapie, experimentálně improvizální terapie (Kantor, Lipský, Weber, Grochalová, 2009, s. 185-236).

Kantor a kol. (2009) dodává, že expresivní techniky pro záměrnou muzikoterapeutickou intervenci by měly být pestré a rozmanité, uvádí pohyb, tanec, spontánní vokalizaci, hru na tělo, zpěv a hru na hudební nástroj. Všechny zmíněné techniky u klientů rozvíjí a

posilují neverbální komunikaci, podle Kantora (2009) i intenzivnější projevy sebevyjádření (Kantor, 2009, s. 183).

Kantor a kol. (2009) k nekreativní muzikoterapii dodává, že se zaměřuje ambientně a receptivně, řadí ji mezi muzikoterapeutické modely založené na ovlivňování lidského organismu působením zvuku a hudby (Kantor, Lipský, Weber, Grochalová, 2009, s. 206).

Převážná část nekreativních modelů usiluje o vyvarování se pojmenování, jako je muzikoterapie, hudební terapie, léčba hudbou. Kantor a kol. (2009) uvádí nejvyhlášenější modely, Tomatisův poslechový program, vibroakustická terapie, hudební integrativní neuroterapie (Kantor, Lipský, Weber, Grochalová, 2009, s. 206-236).

Nekreativní muzikoterapii, jak Kantor a kol. (2009) píše, současní autoři pohlížejí a zařazují za muzikoterapeutické konání, jenž pozitivně svými výsledky ovlivňuje medicínu nebo speciální pedagogiku (Kantor, Lipský, Weber, Grochalová, 2009, s. 206-236).

3.6 Rozdělení oblastí muzikoterapie

Kantor (2016) ve své knize též uvádí nejmenovanější členění úrovní muzikoterapeutické praxe podle K. Brussiny, píše o oblasti psychoterapeutické, rekreační, ekologické, léčebné, medicínské a didaktické, o jejíž návaznosti na české pedagogické prostředí se zmiňují v diplomové práci v kontinuitě popisované problematiky.

Psychoterapeutická – založená na tradičních psychoterapeutických a psychologických teoriích, zaměřená na pomoc klientům najít smysl a naplnění v jejich životech.

Rekreační – využívá hudbu pro volnočasové a sociální aktivity v institucionální nebo komunitní péči za účelem dosáhnout cíle spojené se zdravím.

Ekologická – aplikace hudby za účelem podpory zdraví uvnitř a mezi různými vrstvami sociokulturních společenství a jejich fyzickým prostředím.

Léčebná – použitím energetických forem obsažených v hudbě pro dosažení terapeutické změny.

Medicínská – zaměřuje se na obnovování nebo udržení zdraví a koresponduje s medicínskou léčbou nemocí, které jsou primárně biologického charakteru.

Didaktická – (v ČR označována spíše jako edukační) – zdůrazňuje osvojování si dovedností nezbytných pro funkčně nezávislý život, v popředí terapeutického procesu jsou edukační a vývojové aspekty (Kantor, 2016, s. 31).

4 Celostní muzikoterapie

Nutno ponořit se do studia informačních pramenů a zformovat si představu o celé etapě muzikoterapeutických dějin, kontext přenést do jasného průsečíku, vytvořit si názor. Následně pak vyhodnotit a prokázat, že vizionáři typu Holzera a Drlíčkové jsou přínosem pro výchovu i pedagogiku.

Podotýkám, že Holzer ve své knize Celostní muzikoterapie v institucionální výchově metoda Lubomíra Holzera: expresivní terapeutické metody – cesta ke změně v institucionální výchově (2012) předkládá neuvěřitelně všestranně pojatý koncept muzikoterapeutické péče a definuje koncept muzikofiletické výchovy, jenž by měl, podle mého názoru, zajišťovat stát všem lidem bez ohledu na sociální vrstvu či příslušnost k národnostní menšině. Nadále velmi kvituji přímé studium hudby, které podle mne začíná být v našem století opět aktuální.

Holzer je jasným příkladem hudebně – pedagogických myšlenkových experimentů – člověk oddaný hudbě, přitom pedagog, jenž za základ poznání považuje smyslové vjemy. Jeho náklonnost k přírodním vědám je neoddiskutovatelná. Toto jeho vnitřní nastavení z něj dělají dokonalého tvůrce pedagogicko-filetických myšlenek (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 129-134).

Holzerovy pedagogicko-terapeuticko-psychologické spisy a vědecké práce mají, podle mého názoru, pro pedagogickou společnost – původce dnešních společenských hodnot i výchovy – experimentální význam. Jeho kniha Celostní muzikoterapie v institucionální výchově metoda Lubomíra Holzera: expresivní terapeutické metody – cesta ke změně v institucionální výchově (2012), ve které přímo definuje specifické rozdíly mezi muzikoterapií a muzikofiletikou, je zásadním materiálem, který dokazuje náladu po věrohodnějším a funkčnějším oborovém uspořádání (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 139-143).

4.1 Filetika není terapie

Souhlasím s uvedeným teoretickým vymezením, kdy Holzer definuje obor v jeho základech: „Muzikofiletika 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. Muzikofiletiku můžeme definovat jako hraniční disciplínu mezi muzikoterapií a pedagogikou. Používá muzikoterapeutické techniky k podpoře a rozvoji výchovně vzdělávacího procesu (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 143).“

Podle mého názoru Holzer ve své knize Celostní muzikoterapie v institucionální výchově metoda Lubomíra Holzera: expresivní terapeutické metody – cesta ke změně v institucionální výchově (2012) ukazuje, že přes existenci velkého množství muzikoterapeutických postupů jejich obsah zůstává více méně stejný, mění se pouze způsob jejich prezentace (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 32-56).

Holzer (2012) jmenuje Slavíka (1997) a popisuje, že muzikofiletika vychází z muzikoterapie, podobně jako Slavíkova artefiletika z konceptu arteterapie. Holzer si tak uvědomuje, že muzikoterapeutický přístup nepřináší výchově a pedagogice nic nového (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 139-143).

Holzer (2012) si je vědom nutnosti pedagogicky přejít od diagnózy a terapie k zážitku, od zážitku k reflexi a k tvorbě nových poznatků a nový poznatek je zcela zásadní cíl, jak výchovný, tak pedagogický. Muzikofiletika tedy vychází z pouhého lidského snění o ideálním přístupu k pedagogické vědě i lepšímu a intenzivnějšímu prožitku (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 139-143).

Holzer (2012) ve své knize Celostní muzikoterapie v institucionální výchově metoda Lubomíra Holzera: expresivní terapeutické metody – cesta ke změně v institucionální výchově (2012) tedy stojí přesně na rozmezí mezi muzikoterapií a muzikofiletikou (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 139-143).

Holzer (2012) jako zkušený muzikoterapeut i supervizor muzikoterapie používá hudebně prožitkové metody a techniky muzikoterapie pro všechny cílové skupiny od jedinců se

speciálními vzdělávacími potřebami, jedinců s mentálním postižením, jedinců s kombinovanými vadami, dospělé i seniory. Holzer (2012) dokonce uvádí drogově závislé, psychiatrické i dlouhodobě nemocné pacienty (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 27-29).

Holzer (2012) ke své muzikoterapeutické i muzikofiletické práci používá perkuse, djembe, šamanské bubny. Podle Holzera (2012) mnozí jedinci nevhodně zvládají výchovně – vzdělávací proces. Muzikofiletické působení tak pedagogům může pomoci zvládnout kritické výchovné situace, jež by jinak velmi obtížně řešili (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 139-143).

Holzer (2012) vyzdvihuje, že při každodenní pedagogické praxi nelze terapie provádět a dokládá, že pedagogům většinově chybí terapeutický výcvik. „Na běžných školách neprobíhají terapie, ale pro práci s dětmi využíváme pouze prvky muzikoterapie, anebo pracujeme přímo muzikofileticky. S terapií musí klient (nebo jeho zákonný zástupce) souhlasit a chtít se jí účastnit. Muzikofiletiky, která se děje během výchovného i vzdělávacího procesu, není třeba souhlas vzhledem k tomu, že pracujeme na obecné úrovni a nepoužíváme techniky terapeuticky ani k diagnostice jednotlivce (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 142).“

Holzer (2012) však podotýká, že lze jedince muzikofiletickými aktivitami uvolnit tak, že se následně pedagogům daří výchovně vzdělávací proces snadněji realizovat, připouští však, že: „Hranice mezi muzikoterapií a muzikofiletikou je velmi individuální a subtilní. Záleží na terapeutovi, na jeho zkušenostech, znalostech, vedení a schopnosti udržet vzájemné hranice těchto expresivních metod (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 142).“

Co to tedy vypovídá o názorovém obrození, kdy se rodí zásadní pedagogické myšlenky, které konstruuji následující vývoj muzikofiletiky u nás?

Pro pochopení významu muzikofiletiky je nutné zohlednit zmíněná fakta i historické události, které posunuly muzikofiletiku do popředí zájmu pedagogů před muzikoterapií. Podle Holzera a Drlíčkové (2012) je důležité vše přizpůsobit individualitě vzdělávaných, jasně dodržet reflektivní procesy, nutně postupovat od exprese (hry na nástroj) k reflexi (ke slovu), tedy od neznámého ke známému, od nesnadného ke snadnému. Přesně tak se

má podle Lubomíra Holzera a Svatavy Drlíčkové (2012) postupovat i ve výchově a výuce při muzikofiletice.

Tento jejich požadavek má velký význam pro budoucí muzikofiletiku i výchovu, proto podle Holzera a Drlíčkové musí vzniknout zcela nový a ucelený program kompletní revize dosavadního poznání o filetickém přístupu k žákům a přebudování muzikofiletické výchovy i vzdělání u nás.

V čem tedy přispívá Holzer a Drlíčková moderní pedagogice a výchově? Podle mého názoru hlavně tím, že přišli s novou fúzí výchovy a v podstatě celý myšlenkový koncept hudební filetiky u nás definují.

Je potřeba vyzdvihnout Holzera a Drlíčkovou, především jejich práci pro moderní muzikofiletiku i výchovu, deklarovat jejich mimořádně nadčasový pohled na vizi budoucnosti hudební filetiky se všemi výhodami, které z toho vyplývají pro následující pedagogickou generaci.

5 Výchova

„Ve výchově jde o měnění vychovávaného (Palouš, 1987, s. 11)“.

V této stati moje práce obsahuje myšlenku na hodnoty, postoje, na svobodu a podporu vychovávaných. Zdůrazňuji při výchově bezpečí fyzické i psychické. Dokládám nutnost volnočasové výchovy i jako napomáhání k hledání smyslu bytí a zdůrazňuji citlivý a partnerský přístup volnočasového pedagoga jako jedinou možnou formu k výchově jednotlivce i skupiny v celém muzikofiletickém výchovně vzdělávacím procesu.

Jedlička uvádí přesnou definici: „**Výchova představuje soustavné, systematické a cílevědomé působení na jedince či skupinu, které je zaměřeno na kultivaci prožívání, zvládnutí seberegulačních mechanismů, osvojení si dovedností, znalostí, kulturních hodnot a adaptivních způsobů chování** (Jedlička, 2019, s. 21).“

Jedlička (2019) vymezuje ve své knize Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání ze široka pojatý koncept výchovných stylů, který je potřeba mít při jakékoliv vychovatelské práci na paměti (Jedlička, 2019, s. 21).

Krajně volná výchova podle Jedličky (2019) dovoluje jedinci, aby samovolně objevoval své osobní, původní, ideální směry v životě i za cenu projití si svobodně, bez doprovodu a podpory vychovatele (rodičů) životními problémy (Jedlička, 2019, s. 21).

Autoritářská výchova podle Jedličky (2019) je výchovou pevných, až tvrdých zásad a nařízení, ve které je jedinec bezvýhradně podmaněný autoritě vychovatele (rodičů), kteří pečlivě a obezřetně na toto podmanění si vychovávaného dbají, skrze časté a přesné vykonávání zadaných úloh (Jedlička, 2019, s. 21).

Demokratickou výchovu Jedlička (2019) popisuje jako bezpečnou, silnou, jistou, s empatickou citovou vazbou na vychovatele (rodiče), kteří vymezují zřetelně jasný řád, ve kterém je spravedlivě, úměrně rozložena forma odměn i trestů (Jedlička, 2019, s. 21).

Přední český výchovný teoretik a významný vysokoškolský pedagog Jiří Pelikán vidí ve své knize Hledání těžiště výchovy: „pojetí výchovy, jako především využívání a vytváření životních situací, v nichž docházejí vychovávání přímo z logiky situace k určitým závěrům, které nejsou pouze převzaté, ale utvrzené zážitkem (Pelikán, 2007, s. 36).“ Zde Pelikán (2007), podle mého názoru, poukazuje na shodu s požadavky volnočasové výchovy a pedagogiky volného času.

Pelikán (2007) také popisuje, že s průběhem přeměny společnosti se samozřejmě mění i nároky na výchovu jednotlivce, proto se pojetí výchovy i jejích cílů následně vyvíjí v kontextu doby. Pelikán (2007) dále dodává, že všední lidské dorozumívání je často zprostředkováno moderními komunikačními kanály a upozorňuje, že tuto moderní technickou vymoženost využívá větší část populace (Pelikán, 2007, s. 17).

Pelikán (2007) uvádí Reismana a naráží na aktuální mediální společnost a velmi snadné pronikání názorů především hlavních protagonistů politické scény do většiny domácností, a tím na prosté ovládání našich názorů i postojově – hodnotových vzorců chování (Pelikán, 2007, s. 17).

Pelikán (2007) se při výchově jedince zaměřuje na pochopení smyslu výchovné činnosti. Píše, že výchovnou aktivitu je pro vychovávané jednodušší pochopit, pokud je jim téma nabídnuto s vědomím, že je pro jejich život smysluplné (např. potřebné, praktické). Pelikán dokládá přijetí pedagoga i výchovného tématu v případě pochopení smyslu výchovné činnosti jako nekomplikované (Pelikán, 2007, s. 36).

Helus Pelikána v Jedličkově knize upřesňuje. Volání po hodnotě smyslu ve výchově je tak pro mne ještě markantnější. Výchova má být podle výchovných teoretiků Heluse a Jedličky tedy **„aktivním, tvořivým výrazem starosti o člověka, aby se našel ve svém poslání, naplnil smysl života svého osobního i obecně lidského** (Helus in Jedlička, 2014, s. 16).“

Zde je podle mne popsána skutečná vychovatelova výzva, pedagogické napomáhání k životnímu objevování smyslu bytí. Životní smysl autoritami zmiňovaný, opěvovaný, přitom pro běžného jedince bez přesahové zkušenosti (v dnešní na materiál zaměřené, blahobytné společnosti) naprosto nepostřehnutelný.

5.1 Vymezení cílů výchovy

Při neterapeutickém, muzikofiletickém, výchovném působení pokládám za samozřejmost v obsahové shodě s muzikofiletickými teoretiky Holzerem (2012), Drlíčkovou (2012), Géringovou, Pejčochovou (2014), Friedlovou (2020) mít jasné povědomí o parciálním teoretickém základě výchovy, jasnou znalost výchovných cílů, postojů a hodnot. Chápat naprosto přesně ve shodě s výchovnými teoretiky Paloušem (1987), Pelikánem (2007), Helusem (2014), Jedličkou (2014), Kasperem (2014) na čem mohu ve své výchovné muzikofiletické praxi stavět. Rozumět obsahu osobnostně sociální výchovy, přenášet ho do eventuálního muzikofiletického volnočasového programu konstruovaného klidně podle jedné z metodik pedagogiky volného času. Je nutné a důležité z této Valentovy (2006) koncepce vycházet. Uvědomovat si plně, že moje působení v praxi ovlivňuje druhé, vycházet z toho nejlepšího a snažit se předcházet problémům. Dělat výchovnou praxi (pomocí hudebně prožitkové výchovy) svědomitě a řádně.

Blížkovský (1992) jako metody při definování cílů výchovy uvádí nejprve empirickou metodu aplikující pedagogicko-psychologické výzkumné studie a jejich výsledky, následně také analýzu, ve které jsou prozkoumány výchovné nároky společnosti na jednotlivce (Blížkovský, 1992, s. 117).

Blížkovský (1992) píše o významu výchovných cílů, popisuje je jako cíl anticipační, tedy anticipace výchozích pedagogických eventualit a úloha výchovných cílů orientační, tedy vhodná výchovná orientace. Blížkovský (1992) nadále píše o stimulačním a motivačním dosahování výchovných cílů jako zdárném zdolávání komplikací a problémů (Blížkovský, 1992, s. 121-123).

Blížkovský (1992) následně uvádí i výchovné cíle realizační, které podle Blížkovského (1992) znamenají vhodně vymezené cíle, které se projektují do transformace výchovných názorů v realitu. Jako poslední uvádí Blížkovský (1992), výchovné cíle regulační, které znamenají porovnání kýženého výchovného cíle s dosaženými výchovnými úspěchy (Blížkovský, 1992, s. 121-123).

Palouš a Svobodová (2014) v Jedličkově knize Teorie výchovy k edukačním cílům výchovy přidávají také zásadní komponentu hodnot. „Oproti tomu edukační

komponentou výchovy zdůrazňujeme morálně postojové kvality osobnosti, jinými slovy cnosti, kterými je člověk ušlechtilý, dbá své poctivosti vůči druhým i sobě samému (viz Palouš, Svobodová, 2011 in Jedlička, 2014).“

Helus (2014) v Jedličkově Teorii výchovy píše, že jedinec pátrá po vlastním údělu, jemuž by byl oddaný, s těmito hodnotami je sjednocen charakter osobnosti, zásadní význam pro jeho výchovu má rozvoj lidské komunity, vzájemná solidarita v rodině, školní třídě, jenž převyšuje za důvěrné známé bezpečí rodinného kruhu a je začátkem i předlohou jeho následného sdružování ve společnosti (Helus in Jedlička, 2014, s. 13).

Sokol (2002) čerpá z Palouše (1991) a uvádí, že konečný cíl výchovy je: „Smysl výchovy a vzdělání spočívá tedy v tom“, že mladistvého a nezkušeného jedince je důležité relativně dlouho směřovat, formovat a přizpůsobovat, aby byl schopen za pár let pečovat, zabezpečit a zaopatřit sám sebe i vlastní spřízněné, aby se osvědčil, obstál a vydržel ve společnosti, a nakonec se chopil pevně odpovědnosti za vlastní rodinu či jiné, klidně větší společenství (Palouš, 1991, in Sokol, 2002, s. 83).

5.2 Obecné členění výchovných cílů

„Cíle si všímej více, než prostředků (Komenský in Blížkovský, 1992, s. 117).“

Pokud jako vychovatel – volnočasový pedagog chápu, jaké výchovné cíle v kontextu současné doby má moje výchovné působení mít, pokud chápu, jakým výchovným stylem na vychovávané působit, můžu tuto pedagogickou činnost bezpečně vykonávat.

Blížkovský (1992) popisuje kognitivní (poznávací, vzdělávací) cíle, jako výchovně-vzdělávací pojetí naučení se vědomostí, znalostí, zkušeností a intelektových možností jednotlivce (jako syntéza, analýza, aplikace, kritická sebereflexe, ale i pochopení či porozumění (Blížkovský, 1992, s. 124-125).

Následně Blížkovský (1992) uvádí afektivní (hodnotové, postojové) cíle, jako adopci hodnot a vymezení si postojové obeznámenosti a informovanosti se současnou

společností – integrace postojů, uznání hodnot, senzitivita, reakce (Blížkovský, 1992, s. 124-125).

Blížkovský (1992) vysvětluje cíle psychomotorické (výcvikové) jako úspěšné zvládnutí psychomotorických schopností a dovedností: automatizace, koordinace, imitace, manipulace, psaní, řeč (Blížkovský, 1992, s. 124-125).

Kasper reálně podotýká, že výchovné cíle lze analyzovat detailněji a jmenuje Otakara Kádnera (1925) a jeho *Základy obecné pedagogiky* (1925), ve které Kádner velmi obsírně a trefně jmenuje cíle výchovy pro prvorepublikové školství. Kasper (2014) ke Kádnerovi píše, že jde především o navrhování výchovných cílů vytvořených na všestranném teoretickém základě. Kasper (2014) dále píše, že výchova jako obor i s ohledem na současnost se musí trvale připomínat a vracet k teoretickému základu, ke svému přesnému teoretickému definování a následně k odborné analýze těchto definic (Kasper in Jedlička, 2014, s. 46).

Kasper (2014) dokládá zásadní pedagogickou myšlenku, že všechny výchovné cíle, veškerá pedagogická odbornost, jakékoliv otázky či problémy nelze vztahovat pouze k jejich přetvoření v metodické koncepci. Podle Kaspera (2014) je tedy pedagogova odborná povinnost neustále hledat teoretické základy výchovy (Kasper in Jedlička, 2014, s. 46).

Kádner byl ovlivněn René Descartem, Johnem Lockem a konceptem „všemocné“ výchovy, Jeanem Jacquesem Rousseau a jeho mýtem „přirozené, svobodné“ výchovy, i filantropisty a jejich zbožností ve výchově. Kádner tak již v roce 1925 formuloval pedagogické zásady výchovy občana, ze kterých je možno (a nutno) při výchově čerpat i dnes (Kádner, 1922, s. 25-42).

Kádner (1922), jmenuje Komenského (1631) a popisuje jeho snahu o nápravu českého jazyka učebnicí *Brána jazyků otevřena*, přepisem učebnice od španělského jezuita Batea, dále píše o Komenského výchově, jako o výchově především jazykové (Kádner, 1922, s. 33-35).

Kádner (1922), cíle výchovy utřídil na individuální, sociální, materiální, formální, obecné, odborné, adaptační, teoretické, praktické, autonomní – vnitřní, heteronomní – vnější (Kádner, 1922, s. 33-104).

V klasifikaci výchovných cílů, Kádner (1922) pedagogicky shrnul úsilí myslitelů, ze kterých vycházel (F. Nietzsche, J. J. Rousseau, J. Lock, J. H. Pestalozzi, J. Herbart), ale i antických filozofů a velikanů humanismu, do snahy o individuální rozvoj a seberealizaci jedince v (tehdejší) společnosti (Kádner, 1922, s. 39-65).

Kádner (1922) vycházel i z pedagogických konceptů osobností 19. století, jimiž se nechal volně inspirovat (Dewey, Masaryk, Drtina, Lindner, ale i antičtí filozofové patřili k jeho oblíbencům, jako Helvétius, Platon a Aristoteles), uvádí však Tolstého nebo Karolínu Světlou, která upozorňovala na tehdejší nedostatek dívčí výchovy (Kádner, 1922, s. 33-100).

Otakar Kádner vyzýval k výchovnému úsilí a popisoval výchovné cíle jako začlenění jedince do společenského kurzu tak, aby byl disponován cílevědomě a schopně plnit své sociální role a tím byl co nejvíce užitečný celé společnosti (Kádner, 1922, s. 33-100).

5.3 Motivace ve výchově

Podle mého názoru je daleko obtížnější ve výchovné praxi správně vnitřně motivovat vychovávané a vzbudit tím u nich zájem a opravdovou touhu po hledání nových, pozitivních podnětů pro trávení jejich volného času.

Motivaci chápu jako soubor dynamických faktorů v aktivitě jedince, jeho osobnosti, učení i výchově. Motivace vysvětluje fakt, že vychovávané jedince povzbuzují či tlumí vnitřní – vnější motivy (podněty) či cíle tak, aby jednal, nebo eventuálně nejednal.

Motivace je osobnostně odlišná, její projevy míří k rozrušení psychické stability, jako jsou neklid či napětí. Motivace je odborníky chápána jako intrapsychologická reakce organismu, například mobilizace zbytkových sil, zvýšení či naopak snížení tělesné aktivity.

Velmi zajímavým, popsaným faktem je, že vychovávaný jedinec si svou motivaci uvědomuje, nebo naopak vůbec neuvědomuje. Několik odborných autorů popisuje, že si pozorování jedinci například uvědomují vnější motiv (cíle), ne ale motivaci vnitřní.

Nejvíce si jako vychovatelé a pedagogové všímáme motivace k učení (výchově), již rozlišujeme na motivaci vnitřní a motivaci vnější.

Motivace k učení vnější – jsou faktory formulované především s aktivitou učení, ve které je nějaký prostřední činitel (pochvala, odměna – trest, donucení).

Motivace k učení vnitřní – značí parciální hledisko semknuté s faktorem – aktivitou, které se vychovávaný jedinec věnuje, jde například o oblast jeho zájmu, sociální požadavek, nutnost vnitřního výkonu (Fontana, 2003, s. 153-154).

Podle Hrabala et al. (1989) vnitřní motivace k výchovně vzdělávací aktivitě je důsledek motivace poznávacích potřeb. Hrabal et al. (1989) v knize Psychologické otázky motivace ve škole uvádí psychologické činitele, které jsou i nejsou vnitřně uvědomovány, v souladu s nimiž konkretizujeme naše rozhodování a následně pak i jednání ve výchovně vzdělávacím procesu (Hrabal, et al., 1989, s. 134).

Motivace je tedy horlivá činnost podnícená motivem (stimulem, impulzem, pohnutkou), jenž se samovolně ukončí uskutečněním (i ukojením) tohoto motivu (stimulu) po uskutečnění výchovně vzdělávací aktivity (Hrabal, et al., 1989, s. 134).

David Fontana (2003) popisuje výchovnou motivaci jako krátkodobou a dlouhodobou. Krátkodobou motivaci více slučuje s aktuálním psychickým rozpoložením a krátkodobými úkoly, za jejich plnění je vychovávanému jedinci slíbena odměna. Dlouhodobou motivaci, vidí Fontana (2003), ve výchově v motivaci ke školnímu úspěchu, Fontana (2003) píše, že školní prostředí je pro jedince důležité, protože v něm dlouhodobě vyrůstá a je s ním neoddělitelně spjat. Fontana (2003) k dlouhodobé motivaci dále uvádí (2003), že jedince doprovází tak dlouho, dokud nedosáhne kýženého cíle. Fontana (2003) píše, že motivace je reakcí na silné psychologické upevňování, že lze jedince motivaci naučit (Fontana, 2003, s. 153-154).

Fontana také (2003) upozorňuje na to, že vychovávání jedinci mohou být více motivováni k aktivitě jedné, za kterou očekávají odměnu větší, než k aktivitě druhé, za kterou očekávají odměnu menší. Fontana (2003) si tedy všímá podstatné role očekávání a potřeb v motivaci jedince. Podle mého názoru je však velmi obtížné rozhodnout, zda taková motivace je krátkodobá či dlouhodobá (Fontana, 2003, s. 153-154).

Fontana (2003) o motivaci tvrdí, že počíná již při narození jedince a rozvíjí se v jeho pudové podobě, podle Fontany (2003) pudy shromažďují prostředky k základní satisfakci primárních biologických potřeb jedince. Naléhání na jedince je významné, pocity hladu, zimy, mokra, způsobují nutkání a puzení, které kdyby neustupovalo, jedinec by stagnoval a neměl důvod v životě jakkoli reagovat a posouvat se vpřed (Fontana, 2003, s. 153-154).

David Fontana (2003) vysvětluje, že téma přežití má jako východisko převážná část motivačních teorií. Včetně výchovných motivačních metod sebereflektivních, osobnostního přesahu (transcendování), či smysl hledajících (Fontana, 2003, s. 153-154).

Pelikán (2007) popisuje, že rozhodující východisko mají v tomto přístupu motivy, v nichž se reflektují ideály, potřeby, zájmy, zvnitřněné morální hodnoty a normy a především zkušenosti, individuální dispozice i společenské role. Podle Pelikána (2007) se motivy formují a tvarují v reálné životní situaci, a především to se ve sledu konkrétních událostí komponuje v ucelený lidský život. (Pelikán, 2007, s. 64).

„Pohnutky vytvářené životními okolnostmi, je právě ten stavební materiál, z něhož charakter vzniká (Pelikán, 2007, s. 63)“.

Pelikán (2007) nezastřeně přiznává, že oceňuje a uznává, že se motivace dostává do abnormálních i výjimečných okolností při **„osobně významných životních situacích** (Pelikán, 2007, s. 66)“.

Následně dodává, „Závažným momentem pro to, aby podobně motiv v dané situaci působil, není objektivní charakter dané situace, ale to, **jaký smysl jí přikládá sám jedinec** (Pelikán, 2007, s. 68).“

5.4 Výchova k odpovědnosti, motivace ke smyslu – V. E. Frankl

Domnívám se, že jakákoliv libovolná okolnost, již jedinec prožije, může mít velmi výchovnou interakci na vnitřní motivaci v jeho dalším životě, i na následné formování do morálně hodnotnější podoby vnímání této situace, až po transcendování do etičtějšího podání v jeho chování. Důsledek individuálních okolností je však jistě diferencován podle toho, o jak vážnou a zásadní situaci i okolnost pro jeho bytí tato situace znamená. Nejlépe k tématu výchovné motivace promlouvá celým svým životem i výchovně-vzdělávacím a terapeutickým dílem Viktor Emil Frankl.

Viktor E. Frankl (2016) v knize Utrpení z nemyslnosti života píše, že „Všechno musí mít vyšší smysl. Všechno, co se člověku přihodí, musí mít poslední, nějaký vyšší smysl. Vědomí smyslu dává sílu. Vědomí smyslu dává člověku předpoklady vydržet všechny životní těžkosti (Frankl, 2016, s. 123).“

Frankl v knize Utrpení z nesmyslnosti života (2016) uvádí existenciální frustraci – „jako frustraci vůči ke smyslu (Frankl, 2016, s. 69)“. Frankl (2016) zde s neuvěřitelným nadhledem i přes všechny životní zážitky popisuje, že stále vidí člověka jako hledajícího smysl a on je tu od toho, aby mu pomohl. Dává tak nahlédnout do svého vychovatelského, psychologicko-filozofického myšlení, a především motivační logoterapeutické praxe. Frankl (2016) píše, že nachází novou roli ve svém životě – z člověka, bývalého koncentračnického vězně, filozofa, psychologa, psychiatra, vědce – se stává řízením osudu učitel. Nejen ten, co učí vysokoškolsky vzdělané studenty v přednáškových sálech svoje psychoterapeutické koncepty – zde popisuje neskrývané nadšení, když jeho žáci obhajují disertační práce a ověřují tak logoterapeutickou koncepci vůči ke smyslu čistě empiricky, ale především jako vychovatel, který celosvětově vyzývá k výchově k odpovědnosti a vůči ke smyslu (Frankl, 2016, s. 14).

Franklův filozoficko-psychologický výchovný přístup ve mně zanechal jasnou stopu profesního zájmu. Přiznávám, že tento výchovný přístup vnitřní motivace s odkazem na něco vyššího, smysluplného je mi velice blízký. Pochopil jsem, že Frankl věděl a přesně rozlišoval, kdy s lidmi hovořil jako psycholog, či psychiatr a kdy jako učitel – vychovatel, kamarád nebo (obyčejný) člověk.

Frankl (2016) píše, že „smysl je možné naplnit realizací zážitkové hodnoty. Realizací zážitkové hodnoty je jakýkoliv skutečný lidský zážitek, který ho obohacuje či povznáší: zážitek díla umělce, krásy přírody nebo lidského výkonu. Smysl se dá naplnit realizací postojové hodnoty. Jestliže má život vůbec nějaký smysl, pak musí mít smysl i utrpení. Lidskému životu je tedy možné dát smysl nejen tvorbou a prožíváním, ale i realizací hodnoty, postoje, kterou je schopnost trpět uchované (Frankl, 2016, s. 124-125).“

Jak silnou vnitřní motivaci v člověku vzbuzuje skrojek chleba v kapse? Chleba, kterého si dnes nevážíme a klidně ho vyhodíme – přitom si stačilo přivonět a žít – to nemohu nikdy plně pochopit.

Obdivuji jeho vnitřní sílu, jeho skálopevné morální hodnoty, že dokázal tyto neuvěřitelně tvrdé zkušenosti přetavit nejen pro přežití své, ale především pro blaho svých spoluvězňů, že experimentálním způsobem dokázal, že motivace (k životnímu smyslu) se dá při troše práce a štěstí najít i u tak beznadějných, zbědovaných osudů, jako byli lidé vězněni v koncentračních táborech.

Jsem ohromen jeho intelektuálním přesahem, jak hluboce si uvědomoval, že vše se vším souvisí, že vědecká pedagogicko-akademická debata není jen o filozofii a psychologii, že je především nutné lidi vychovávat k dobru, odpovědnosti, smyslu, a to i v těch nejtěžších chvílích lidské existence. Je mi jasné, že takový přesah může mít jen velmi ctnostný a vysoce vzdělaný člověk, jehož morální hodnoty, jež si udržel i v nejextrémnějších životních chvílích, z něj pro mne dělají více než jen psychologa, psychiatra, či univerzitního pedagoga – cítím potřebu napsat – duchovního vychovatele.

Pokud mi život dovolí pedagogicky předávat Franklovy životní hodnoty, z nichž mne oslovuje jejich motivační výchovná dimenze pomocí hudební prožitkové výchovy, budu je předávat s obrovským respektem v srdci. Jako vychovatel chci vychovávat k smysluplnému životu – plného budoucích úkolů a povinností k hodnotám a odpovědnosti – od smysluplné volnočasové výchovy ke smysluplné společnosti.

To je úkol nastupující pedagogické generace, úkol nesnadný, ale v odrazu Franklova životního příběhu velmi uskutečnitelný a v dnešní materialisticky přezíravé současnosti i velmi potřebný. Všímat si problémů svěřenců s velkou dávnou Franklova altruismu, dokazovat především, že z jakéhokoliv problému vede vždy cesta ven.

Naslouchat, nesoudit, nehodnotit, vzbuzovat ve vychovávaných důvěru – motivovat, to je úkol, co nás vychovatele a lektory mimoškolní výchovy, posouvá mezi pedagogické profese v plné šíři působnosti.

6 Osobnostní a sociální rozvoj

Podle mého názoru by každý volnočasový vychovatel, v rozsahu svých schopností i možností, měl při své výchovatelské práci z OSV vycházet, protože se může ve svém volnočasovém programu (například v muzikofiletických aktivitách) inspirovat, nebo přímo stavět na některé z metodik pedagogiky volného času.

Valenta (2015) i Friedlová (2020) dokládají, že ve vzdělávacích institucích jsou cíle výchovy a vzdělávání rámcově vymezeny v rámcových vzdělávacích programech jako tzv. klíčové kompetence. Muzikofiletické činnosti ve výchovných institucích mohou být velmi dobře směřovány k naplňování těchto cílů. Shodně s uskutečňováním cílů OSV je žádoucí, patřičné a vyhovující muzikofiletické aktivity propojovat s následujícími pedagogicko – výchovnými iniciativami.

Valenta (2015) uvádí, že osobnostní a sociální výchova – součást RVP OSV je obor namířený na růst i rozvoj schopností a dovedností pro život, Valenta (2015) píše, „se sebou samým a druhými lidmi (Valenta in Jedlička, 2015, s. 310-311)“.

Valenta následně doplňuje Géringovou, Drlíčkovou, Pejčochovou a označuje OSV za průřezové téma. Průřezová témata, podle Valenty (2015), předkládají témata současných problémů moderního světa v národních kurikulárních dokumentech (Valenta in Jedlička, 2015, s. 310-311).

Okruhy OSV má vzdělávací instituce povinnost v navržené podobě začlenit do výuky, okruhy OSV jsou pro vzdělávací instituci závazek a díl edukačních úkolů. Podle Valenty (2015) OSV cílí míří do okruhu sociálních, osobnostních a životních dovedností, nevyjímaje jejich morální stanoviska. Valenta (2015) píše, že OSV je obecnou soustavou nespecifické primární prevence. Chování sebe nepoškozující má vystupovat z nejvyšší možné celistvosti osobnosti jedince. Závěrečným a definitivním cílem OSV je podle Valenty (2015) učit jedince chovat se tak, že mu toto jednání bude pro život prospěšné (Valenta in Jedlička, 2015, s. 310-311).

Osobnostní a sociální rozvoj či Osobnostně sociální rozvoj (OSR) je podle Géringové, Drlíčkové, Pejčochové (2014) v nejobsáhlejší pojetí souhrn rozličných a rozmanitých aktivit, jež jsou cíleny přímo na jedince a jeho užitek. Různé přístupy a hlediska osobnostně sociálního rozvoje mají i různé náplně i výstupy. Géringová, Drlíčková, Pejčochová (2014) uvádí například jako osobnostní a sociální rozvoj orientovaný na dobrý zdravotní styl (Well Being) či rozličné pohybové, sportovní i volnočasové aktivity napojené na sebepoznávací (autokognitivní) proces. Autorky také píší, že další aktivity osobnostně sociálního rozvoje jsou více teoreticky orientované a nesmlouvavě profesní (Géringová, Drlíčková, Pejčochová 2014, s. 5).

Géringová, Drlíčková, Pejčochová (2014) píší, že aktivity osobnostně sociálního rozvoje jsou též provozovány v rozmanitých sebezkušenostních terapeutických uskupeních zřizovaných státními zdravotnickými, či vzdělávacími institucemi, ale i soukromými nebo neziskovými organizacemi. Géringová, Drlíčková, Pejčochová (2014) dokládají, že jde o model, jak do vzdělávacího kurikula zavádět a aplikovat koncepci „životních dovedností“. Stanovisko, které se podle Géringové, Drlíčkové, Pejčochové (2014) nalézá v programech primární prevence sociálně patologických jevů, vytvořených na zpevňování osobnostních a sociálních dovedností jako prostředků dovolujících vzdorovat náporu rizikovému sociálnímu prostředí (Géringová, Drlíčková, Pejčochová, 2014, s. 5).

Podle Valenty (2015) se tak OSV obrací na metody sociálně psychologického tréninku, jako je metoda emotivního vyjadřování, která je vhodná v okamžiku neshody s dalším jedincem, zde se dá podle Valenty (2015) velmi konstruktivně využít.

Prožitkové pedagogice, ve všech jejích rozmanitých podobách, píše Valenta (2015), následně uvádí lezení účastníků zážitkových aktivit po lanech provázaných mezi stromy, až se dostane k edukační dramatice, zde uvádí pantomimické ztvárnění běžného víkendu, hraní rozličných osob, jež se na ulici stanou svědky násilí na slabším.

Valenta (2015), popisuje OSV, jako „zhusta konstruktivistické“, uvádí metody umělecko-filatelistických oborů a popisuje výtvarné koláže na osobní témata a následně plynule přechází k muzikofiletice (Valenta in Jedlička, 2015, s. 310-311). Friedlová (2020) staví na Valentovi (2006) a předkládá nástin s cíli OSV (osobnostní a sociální výchovy v RVP 2007 pro základní vzdělávání), který doplňuje tvrzením, dle Počtové (2014), že s touto

soustavou je možno na jedince funkčně pedagogicky působit a její náplň dále rozvádět (Počtová, 2014, in Friedlová et al., 2020, s. 20).

6.1 Oblasti rozvoje hudebního a estetického podle Valenty

Valenta (2006) píše, hudební dovednosti a myslí hudební um a šikovnost, uvádí improvizaci, hudební a uměleckou expresi, zpěv, hru na instrumentální nástroj, rozvíjení hudebních vloh (Valenta, 2006, in Friedlová et al. 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) popisuje poznávání hudby, tím míní poznávání kulturních žánrů, hudebních nástrojů a souvislostí a zákonů hudebního i nehumedbního světa (Valenta, 2006, in Friedlová et al. 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) pojednává o hudebním vnímání, pochopení i uvědomění si krásna a estetického rozměru v hudbě, naslouchání hudbě, porozumění, citu pro hudbu a vkusu pro hudbu (Valenta, 2006, in Friedlová et al. 2020, s. 19-20).

6.2 Oblasti rozvoje osobnostního podle Valenty

Valenta (2006) popisuje motivaci ke spolupráci, sociálnímu kontaktu, hudebním aktivitám i činnostem, pozitivně orientovanému životu a aktivnímu osobnímu rozvoji, nadále Valenta (2006) uvádí kreativitu jako tvůrčí řešení problému, vynalézavost a originalitu (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) píše o rozvoji vůle, schopnosti překonávat překážky i naplňovat stanovené cíle (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) zmiňuje kognitivní funkce, jako jsou poznávání nových skutečností, učení, paměť, představivost, myšlení, pozornost. Valenta (2006) také zmiňuje psychohygienu, péči o sebe sama, odpoutání se od předchozích činností, odreagování od stresu, duševní uvolnění a tělesnou relaxaci (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) připomíná fyziologické a tělesné projevy, fyziologický postoj a správné držení těla, práci s dechem, diferenciaci, rozvíjení smyslového vnímání, pohybových schopností, koordinaci, tělesné zklidnění, tělesnou stimulaci.

Valenta (2006) dále píše o uvědomování si tělesných procesů a jednotlivých částí těla, přijímání těla, pocíťování i vnímání (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) upozorňuje na organizované procesy „Já“, seberealizaci, sebedůvěru, sebevyjádření, sebezpojetí, sebezpoznání. Valenta (2006) dále nezapomíná ani na emoční inteligenci a emoce, dokládá k nim optimismus, pozitivní naladění, expresi, orientaci ve svém prožívání i pocitech a jejich regulaci. Valenta (2006) připomíná uvědomění si a vnímavost (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

6.3 Oblasti rozvoje sociálního podle Valenty

Valenta (2006) připomíná kompetici a kooperaci vzdání se osobního zisku ve prospěch skupiny, uvádí schopnost se prosadit a vystoupit proti většinovému názoru (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) popisuje mezilidské vztahy, prosociální orientaci, toleranci, porozumění, soucit, empatii (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) píše o poznávání druhých, nalézání vlastního místa mezi druhými, rozdílností i shodách mezi vlastním světem a světem druhých. Valenta (2006) popisuje zájmem o druhé (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) následně píše o mezilidských vztazích, prosociální orientaci, toleranci, soucitu, empatii (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) nezapomíná na komunikaci, rozvoj řeči, dějů, obrazů, pocitů, myšlenek jejich vyjádření při instrumentální expresi, tělesné expresi, hlasové expresi, navázání kontaktu (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

6.4 Oblasti rozvoje morálního podle Valenty

Valenta (2006) poznamenává rozhodovací dovednosti a řešení problémů, zapojení intuice a citu, racionální rozhodování, řešení problému s regulací emocí, nejvhodnější řešení problému, schopnost definovat a analyzovat problém, vybrat a navrhnout nejschůdnější a nejlepší řešení (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) upozorňuje na mravní vlastnosti osobnosti, postoje, hodnoty, a dokládá pohled na svět, charakter jedince, utváření postojů, utužení hodnot osobních i nadosobních (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

6.5 Oblasti rozvoje spirituálního podle Valenty

Valenta (2006) uvádí aspekty spirituální, odhalování smyslu, existenční témata, vnímání přesahu v životě až rozměru posvátného (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

Valenta (2006) píše o harmonizujícím efektu hudby, rozpoznávání potlačených struktur, přeměny chaosu v řád nebo znovu nalezení osobních pocitů vnitřní harmonie (Valenta, 2006, in Friedlová et al., 2020, s. 19-20).

7 Vymezení pojmu muzikofiletika

Muzikofiletika je metodicky ustálena na sjednocení exprese s reflexí, fakticky na sloučení hudebního prožitku s jeho reflektivním dialogem. Formuje originální a svébytné způsoby úloh a jejich metod použití, jež jsou podnícené muzikoterapií jen proto, že i muzikofiletika si zakládá na východisku osobní i sociální účastnosti jedince v hudební expresi spojené s reflexí (Počtová in Jedlička, 2015, s. 330-336).

Muzikofiletika a její konkretizace, včetně pedagogických metod rozvíjejících účastníky na úrovni jejich osobnosti hudebně prožitkovými aktivitami ve výchovně vzdělávacím procesu, je základní metodický požadavek. Muzikofiletické výchovné snahy je nutno cílit do osobnostního a sociálního rozvoje, popsat tak pro uskutečnění hudebně výchovných, prožitkových metod pozitivně formující jejich účastníky i praktické možnosti (Počtová in Jedlička, 2015, s. 330-336).

Počtová (2015) muzikofiletiku vymezuje jako „umělecko-pedagogický“ obor, jenž cílí na výchovně vzdělávací aplikaci hudebních prvků na jedince ve výchovně vzdělávacím procesu a napomáhá jim vyhýbat se komplikacím v sociálních vazbách i vztazích. Podle Počtové (2015) může muzikofiletika jedincům napomoci v prevenci duševních poruch i při osobnostním a sociálním rozvoji (Počtová in Jedlička, 2015, s. 330-336).

Muzikofiletiku lze podle Počtové (2015) pohlížet jako na konstruktivisticky orientované výchovné pojetí, jenž se odváží kombinovat znalosti a východiska několika uměleckých disciplín například v oblasti hudební výchovy (Počtová in Jedlička, 2015, s. 330-336).

Počtová (2015) píše, že hudba celistvě pobízí k vyhledávání spojitostí mezi individuálními prožitky, postoji i hlubšími kulturními vztahy. Individuálně zainteresované hudební zkušenosti mohou být dynamickým momentem a velkou životní motivací při rozvoji jedince. Aplikování hudebních prožitků do výchovy a prevence sociálně psychických obtíží má velký smysl. Počátek muzikofiletických snah dává možnost upoutat teoreticky oblast hudebního prožitku, sloučit ji s hudební produkcí a zužitkovat podněty muzikoterapie ve výchovně vzdělávacím procesu (Počtová in Jedlička, 2015, s. 330-336).

Muzikofiletika umožňuje jakýkoliv výchovný podnět zpracovat, formulovat a především pečlivě vystihnout nesrovnatelně mnoha metodami, v nichž se zrcadlí naše hodnoty a morální postoj. Muzikofiletika memoruje možnosti, jak nahlížet na výchovná témata, vychovává k respektování individuality, různorodosti, demonstruje, jak je posuzovat v kontextu vlastních hodnot a postojů, aniž bychom znevažovali postoje a hodnoty ostatních (Friedlová et al., 2020, s. 59).

7.1 Vývoj muzikofiletiky v ČR

Následně v diplomové práci popisují termín muzikofiletiky v historicko-kulturním pohledu, ve snaze doložit vědecky orientovanému pedagogovi důkaz o tom, že se obor muzikofiletiky vyvíjel z muzikoterapie zcela přirozeně z historicky daných skutečností. Pokud chci vyjasnit specifická východiska muzikofiletiky, musím ji konfrontovat, jak píše Friedlová (2020) s muzikoterapií, ale i s hudební výchovou. V této výchovné oblasti se tedy profiluje a vzájemně ovlivňuje více oborů zabírajících se hudbou a podporujících kapacitu a schopnosti jedince. Všechny tyto obory mají specifické koncepce, rozdílné metody i cíle (Freidlová et al., 2020, s. 9).

Friedlová (2020) jako první představuje **hudební výchovu**. Friedlová (2020) ji označuje termínem **hudební pedagogika**. Druhý obor Friedlová (2020) jmenuje **muzikoterapií** a jako poslední, třetí obor píše o **muzikofiletice** (Freidlová et al., 2020, s. 9).

Sjednocení oblasti výchovy a hudby poskytuje ideový rámec, v němž jsme schopni detailně studovat vztahové souvislosti hudby a vzdělávaného jedince z lišících se hledisek (aspektů). Friedlová (2020) jmenuje hlediska tři: rozvoj osobnosti jedince a hudbu, vzdělávání a hudbu, výchovu a hudbu. Zformování oboru pomohlo propagovat expresivní hudební aktivity a muzikoterapii. Pedagogové se během následujícího profesního studia účastnili expresivních hudebních aktivit a muzikoterapeutických či prožitkových kurzů a zakomponovali tyto nové zkušenosti do svých výchovných nebo vzdělávacích činností ve výchovně vzdělávacích institucích v úsilí rekultivovat tak výchovně vzdělávací činnost během výukových celků hudební výchovy. Toto úsilí můžeme nazývat zapojování, jak píše Friedlová (2020), prvků muzikoterapie do výchovy (Freidlová et al., 2020, s. 9).

Friedlová (2020) píše, že artefiletika Jana Slavíka, která vnáší specifické pojetí k využití uměleckých aktivit ve výchově a vzdělávání, jejímž cílem je osobnostní rozvoj s použitím umělecké tvorby, se stala podnětem i teoretickou oporou pro počátek muzikofiletiky. Friedlová (2020), citující Slavíka et al. (2007), se pokusila ve své publikaci vysvětlit, že artefiletické prvky a principy jsou vhodné i pro následující umělecké výchovné aktivity, jako je dramatická, literární a hudební výchova (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007 in Friedlová et al., 2020, s. 10).

Muzikofiletika, psychofiletika jsou filetiky rozvíjející se v kontinuitě na artefiletiku, kdy začalo vznikat úsilí o zapojení filetického přístupu do dalších oborů (Nohavová, 2017 in Friedlová et al., 2020, s. 10).

Friedlová (2020) et al. tuto skutečnost vidí jako specifické vymezení nového oboru a píše k tomu: „pojem muzikofiletika začala používat Svatava Drlíčková v roce 2007. Géringová, Drlíčková, Pejčochová (2014) upozorňují, že Drlíčková tento pojem použila již v roce 2006, kdy tímto pojmem nahradila pojem muzikoterapie (Géringová, Drlíčková, Pejčochová, 2014, s. 33).“

Zhruba v totožném období jej představila Jana Weber (2009) v disertační práci. Nový pojem se rychle rozšířil napříč muzikoterapeutickou komunitou i výchovně vzdělávacím prostorem. Do zájmu pedagogů především ze základních a mateřských škol se dostal, protože nabízel možnosti kreativního řešení problematických muzikoterapeutických přístupů v prostoru výchovně vzdělávacích institucí. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy akreditovalo první muzikofiletické kurzy již v roce 2008, tedy rok před definicí Jany Weber (Friedlová et al., 2020, s. 10).

Kantor (2016) ve své knize Společné a rozdílné v uměleckých terapiích popisuje filetické stanovisko amerického vychovatele H. Broudyho (Broudy, 1972, 1976, Beitel, 1974) z jehož konstruktivistického přístupu a námětu vychází Slavíkův koncept artefiletiky. Kantor (2016) se na vymezení muzikofiletiky shoduje s Friedlovou (2020), popisuje muzikofiletiku „reflektivně tvořivé pojetí výchovy umění, zaměřeném především na hudební tvorbu a reflexi hudebních produktů (Kantor, 2016, s. 89).“

Kantor (2016) jako Holzer a Drlíčková (2012), Počtová (2015), Friedlová (2020) shodně definuje muzikofiletiku jako neterapeutický výchovný obor, citlivě rozvíjející autonomní zkušenosti jedinců ve výchovně vzdělávacím procesu. Kantor (2016) vyzdvihuje myšlenku, že muzikofiletika je stále nejasně vymezená, jak mezi odbornou veřejností, tak v odborné literatuře (Kantor, 2019, s. 90).

Ochota rozšířit vyučování o nové hodnoty (i duchovní) v oboru hudební výchovy je velice významná. Manifestuje pedagogické povědomí hlubších východisek budoucích, hudebních aktivit i nových motivačních přístupů v osobnostním rozvoji jedinců (Friedlová et al., 2020, s. 10).

V tuto chvíli začaly muzikoterapeutické metody pronikat do výchovných činností i pedagogických postupů.

Otevřela se tím však zásadní otázka, zda je možné kombinovat terapeutické a výchovné metody?

Předpokládám, že koncept muzikoterapie není pro výchovu přijatelný (ani účelný) a zapojování metod muzikoterapie do výchovně vzdělávacích oborů je tedy sporné.

Do výchovy a edukace lze však vnést (to je velmi potřebné) dispozici uvolnit se a hudbu procítit, povzbudit u vychovávaných hudební expresi a poté rozvíjet reflektivní dialog. Pomocí hudby vzbudit jejich kreativitu, zájem.

Formovat hudbou jejich hudební způsobilost či nadání, ale především adekvátní sociální adaptaci, osobnostní růst, nebo komunikační kompetence. Zároveň se nepřetržitě navyšuje počet vzdělávacích institucí, kde jsou profesionální muzikoterapeuti zaměstnáni a provozují praxi.

Aktivní činností, především na běžném typu škol, se podílejí na podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pomáhají tak ke smysluplnému inkluzivnímu vzdělávání. Specificky zvoleným jedincům pomáhají pomocí individuální muzikoterapie prožít pozitivní emoce, nebo formou skupinové muzikoterapie přináší hojivý potenciál do skupinové dynamiky třídy (Friedlová et al., 2020, s. 10).

Friedlová (2020) k tomu píše: „Celé třídě pak může pomoci uvolnit vzájemné emoce a prožít pocit fungujícího a pulzujícího celku, že „jsme na jedné lodi“, a že každý v této skupině má své funkční místo (Friedlová et al., 2020, s. 10).“

Tato muzikoterapeutická praxe se tedy odehrává v prostředí vzdělávací instituce a pomáhá tak s utvářením sociálních vztahů, integrací jedinců a výrazně ovlivňuje pedagogické klima třídy. Ve vzdělávacích institucích tak analogicky vznikají opravdové muzikoterapeutické interakce, uskutečněné školenými muzikoterapeuty a zážitkové, expresivní, na jedince či jeho osobnost zaměřené výchovné postupy v oblasti hudby, prováděné samotnými pedagogy souběžně. Vzniká tedy požadavek odborné veřejnosti diferencovat mezi oběma přístupy. Mezi muzikoterapií odehrávající se v prostředí vzdělávací instituce a expresivně, reflektivně uchopené hudební výchovy (Friedlová et al., 2020, s. 10-11).

Ta by se měla naprosto vyhnout oblasti hudební terapie a setrvat čistě na úrovni výchovně vzdělávací. Trend zapojovat prvky muzikoterapie do výchovně vzdělávacího procesu poukázal na potřebu zformování nové oblasti v expresivně reflexivním přístupu ve výchově a vzdělání pro práci s hudbou (Friedlová et al., 2020, s. 10-11).

„Muzikofiletiku můžeme definovat jako hraniční disciplínu mezi muzikoterapií a pedagogikou. Používá muzikoterapeutické techniky k podpoře a rozvoji výchovně vzdělávacího procesu (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 143).“

7.2 Cíle muzikofiletiky

Friedlová (2020) vycházející z Valenty (2006) upozorňuje, že výchovně vzdělávací cíle muzikofiletiky míří na nabytí klíčových kompetencí uvedených v koncepci oblasti osobnostního a sociálního rozvoje žáků včetně hudebního a estetického rozvoje, spirituálních aspektů a hudebního harmonizujícího efektu (Friedlová et al., 2020, s. 60). Friedlová (2020) předkládá, že hudba a hudební aktivity mají potenciál oslovit a ovlivnit lidskou bytost v několika rovinách. Friedlová (2020) uvádí rovinu sociální, duchovní, též duševní a tělesnou. Friedlová (2020) dokládá, že zásadní vlastností hudebních aktivit je tzv. „spontánní terapeutický“ účinek, protože souvisí s uměním samotným a náleží k jeho základním znakům (Friedlová et al., 2020, s. 20).

Friedlová (2020) se opírá o Holzera a převážně Drlíčkovou (2014) „aby osobní prožitek přivedl účastníka k hlubšímu poznávání obsahu tvorby a současně s tím, respektive skrze to, též k hlubšímu poznávání sebe sama nebo ostatních lidí. Jde o zdůraznění personálního, sociálního, anebo obecně humánního rozměru výchovy prostřednictvím konkrétního média – hudby a její reflexe.“ (Drlíčková, 2014, s. 273 in Friedlová et al., 2020, s. 20).

Friedlová (2020) ovšem zdůrazňuje, že muzikofiletické aktivity, zážitek i prožitek a následný souhrn zkušeností jsou primárně konstruovány jako vzdělávací a výchovné. Muzikofiletické cíle jsou v každém případě pedagogické (Friedlová et al., 2020, s. 20).

Dle Holzera (2012) a Drlíčkové (2012) jsou základní pedagogické cíle formované pomocí muzikofiletických aktivit:

Prevence psychosociálního selhávání.

Zvyšování potenciálu sociálních dovedností a kompetencí.

Psycho-emoční a intelektuální rozvoj jedince.

Zvyšování uměleckého a všeobecně kulturního potenciálu jedince. (Holzer, Drlíčková, 2012 in Friedlová et al., 2020, s. 20).

Pro muzikofiletické aktivity a práci s nimi je možno využít průřezové látky (obsahových témat), tu aplikovat jako specifické cíle.

7.3 Metody muzikofiletiky

Muzikofiletika je modelem bezpečné oblasti pro expresivně reflexivní přístup ve výchově a vzdělání pro práci s hudbou, přidružuje se k hudební výchově a může citlivě obohacovat výchovně vzdělávací proces (Friedlová et al., 2020, s. 11).

Muzikofiletika je podle Friedlové (2020) „**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 et al., 2020, s. 11).“

Muzikofiletika pojmenovává tvořivý, zážitkový postoj a vztah k hudbě i hudebnímu umění, jenž pomocí hudebního vyjádření a následného dialogu míří na osobnostní a sociální rozvoj jedince.

Muzikofiletika vychází z charakteristik filetického, výchovného přístupu, opírá se o teoretické východisko artefiletiky, je to pedagogický obor. Muzikofiletika tedy napomáhá skrze reflektivní dialog k poznání a sebepoznání. Muzikofiletika je obor, jenž vychází z charakteristik filetického přístupu ve výchově (filetika) a ze samotné hudby jako zprostředkovatele výchovně vzdělávacího procesu (muziko).

Muzikofiletika je obor originální, samostatný, nabývá znalostí z etnomuzikologie, hudební psychologie, hudební teorie nebo vědomostí a zkušeností z osobnostní a sociální výchovy, je to multidisciplinární obor, jenž je na pomezí muzikoterapie a zejména hudební výchovy. (Friedlová et al., 2020, s. 11).

7.4 Východiska muzikofiletiky

Friedlová (2020) vychází z Holzera (2012) i Drlíčkové (2012) a samotného názvu Muziko-filetika.

Východiska v oblasti hudby („muziko-“).

Východiska v oblasti výchovy („-filetika“). (Holzer, Drlíčková, 2012 in Friedlová et al., 2020, s. 11).

7.4.1 Východiska v oblasti hudby („muziko“).

Harmonii v hudbě vystihuje fenomén souzvuku dvou a více tónů (tzn. více tónů se nachází v ideálním poměru vzdálenosti od sebe). Friedlová (2020) je popisuje jako soulad či nesoulad a tento soulad či nesoulad přirovnává ke vztahům v přírodních společenstvech.

Hudební intervaly (tónový rozdíl) můžeme vystihnout pomocí matematických poměrů, stejně můžeme popsat další oblasti lidské kultury. Rozmanité obměny rytmu můžeme (a někdy i musíme) vyjádřit notovým zápisem, formulovat je explicitně logicky (Friedlová et al., 2020, s. 14).

Rozšířená pedagogická koncepce hudby, v pravém slova smyslu, velmi úzce souvisí především s jejím základním, účastným pochopením po stránce rozumové, obsahové, smyslové (významové), emoční i citové. Hlubší oblast porozumění hudbě můžeme podepřít o současné vědecké studie moderní, digitální doby, její kořeny ovšem sahají do minulosti až k samým počátkům lidské existence, v němž se začal formovat počátek humánnosti i naší kultury. Zde můžeme tento výzkum, jak píše Friedlová (2020), podpořit o její studium zejména filozofy a samotnými hudebníky. Nutno připustit, že hudební zákonitosti, hlavní tvůrčí myšlenky i obecné morální zásady se zrcadlí v našem psychickém i mentálním prožívání, našem fyzicku, v kultuře a umění, v přírodě i vesmíru samotném (Friedlová et al., 2020, s. 13).

Friedlová (2020) uvádí rytmus a poukazuje na jeho různé variace, píše, že rytmický cyklus můžeme nalézt všude kolem nás. Jako příklad uvádí např. lidský tep, kmitočet elektromagnetických vln v lidském mozku, cyklické střídání ročních období, či obíhání planetární soustavy kolem Slunce.

Ztotožňuji se spíše s názorem Anne Edwards a Petera Knighta (1994), kteří píší již v roce 1994 v jejich knize *Effective early years education – teaching young children*. Děti potřebují hrát a skládat hudbu. Vystoupení je obvykle vyjádřeno zpěvem, rytmizací i hudebním nástrojem, který vydává vysoké tóny jako je například zobcová flétna. Děti se naučí něco z rozsahu zvuků, jenž mohou být vydávány různými nástroji a budou na tyto nástroje následně hrát (může to být i rytmický nástroj, jako je tamburína, xylofon, triangel). Instrumentální hraní by mělo vést k tomu, že budou děti zvuky smysluplně skládat pro ilustraci básní, příběhů nebo vlastní nálady. Líbí se mi, že se Edwards a Knight (1994) nadále ve své knize zamýšlí nad všemi zakomponovanými faktory výchovy, kterou vidí jako komplikovaný proces, ale i nad tím, co je pro pedagoga v praxi vůbec podstatné (Edwards, Knight, 1994, s. 78).

7.4.2 Východiska v oblasti výchovy („filetika“).

Friedlová (2020) píše, že muzikofiletika náleží k výchovně vzdělávacím (pedagogickým) oborům a je jedním z několika kreativních pojetí k výchově a vzdělávání. Pokračuje v teoretickém východisku artefiletiky a má k výchově a vzdělávání filetický přístup.

Filetický přístup přikládá mimořádně velký význam kombinaci expresivního projevu a následné reflexe. Zakládá si na sebezkušenostním potenciálu jedince v podmínkách propojených s uměním, zde mu předkládá kreativní, výrazově citově zabarvené role a pomocí přemýšlení nad vlastním prožitkem vyvolává představy a nové poznatky. Reflektivní dialog zůstává zásadní složkou dění, ve které jedinec odhaluje osobní prožitky, dělí se o ně ve skupině a rovná je s dalšími účastníky reflektivního procesu, při kontrastu ve zkušenostech, postojích i hodnotách, nabývá vlastní nové zkušenosti o okolním dění a především o sobě samém (Friedlová et al., 2020, s. 15).

Friedlová (2020) píše, že filetické přístupy jsou spřízněny s konstruktivistickým modelem ve výchově a vzdělávání. V konstruktivistické výchovné formě si jedinci konstruují nové

poznatky z předchozích zkušeností i ze současných vědomostí, a to především silou osobního, pozitivního, aktivního přístupu. Ve srovnání s transmisivní výukou, kde jsou jedincům předkládány již zpracované poznatky, v konstruktivistickém modelu jedinci do výukového procesu vstupují s četným souhrnem znalostí, zručností a již nabytými empiriemi, na kterých lze tvořit nové vědomosti, jedinci jsou tak aktivně vtaženi do procesu dalšího vzdělávání (Friedlová et al., 2020, s. 15).

Friedlová (2020) odkazující na Slavíka (2020), uvádí, že taktéž filetika vybírá výchovně vzdělávací metodu, ve které poskytuje východisko individuálně se projevit pomocí expresivní tvorby, následně přináší možnost komparace v kolektivní analýze jednotlivých názorů při reflektivním dialogu (Slavík, in Kružíková, 2020 in Friedlová et al., 2020, s. 15). Holzer (2012) též odkazuje na Slavíka a jeho publikaci *Od výrazu k dialogu ve výchově*, píše, že ho považuje za tvůrce pojmu „Filetika“ (Slavík, 1997 in Holzer, Drlíčková, 2012, s. 142).

Friedlová (2020) dokládá, že filetické pojetí výchovy se prezentuje „konstruktivisticky“ a dostává se od člověka ke kultuře – ne naopak. Jako východisko pro pochopení světa a následné „učení se“ obsahuje v původu osobní úroveň prožívání.

V bakalářské práci jsem představil různorodost bicí nástrojů i komplexnost techniky hry při kreativním použití v prostředí pedagogiky volného času. Popsal jsem poctivě rytmus v metodickém zpracování (realizaci rytmu, rozeznávání časových intervalů, metrum, tempo, rozlišování tempa – smysl pro pravidelný puls, rytmičskou schopnost – vnitřní prezentaci rytmu, realizaci konkrétního rytmu, dynamiku hry, rozepsal motorické schopnosti jedince). V bakalářské práci jsem uvedl nejzásadnější rytmičskou stupnici – osminové noty, duoly, triolové osminy, šestnáctinové noty, kvartoly, kvintoly, sextoly, dvaatřicetinové noty.

Základní hudební takty – takt dvoudobý, třídobý, čtyřdobý i takt pětidobý, popsal jsem Orffovy bicí nástroje, bicí sadu a perkusivní nástroje (claves, macaras, congas, bongos, campanas, timbales, quiro, african agogo, shekeire i djembe, nebo talking drums).

Východiskem této práce byl metodický sborník her – *Hry na rytmus, bicí nástroje a hudební nauku*, některé z nich ve své současné praxi s účastníky opravdu úspěšně používám:

Chrastidla, Kapky deště, Afrika, Eminem, Dupačky, Bum-prásk BumBum prásk, Hromy a Blesky, Pravěk, A doma na židle A doma na hrnce, Pupendo, Bouchaná, Šamani a Zombie, Imaginární bubínek, Pocitový beat box, Beat box session, Rytmus srdce, Rytmičké divadlo, Společná rytmizace, Rytmičká konverzace, Bubenický pamatovák, Nálado beat, Následuj bubínek, Rytmičká lavina, Rytmičké maso, Hudební přihořívá, Hledáme písničku, Na dirigenta, Melodram, Pravěký obřad, Pantomima.

Popsal jsem zdravotní bubnování (drum fit, uvedl studii Bittmana), uvedl jsem u nás tehdy vznikající skupinové bubnování (drum circle) a jeho využití při formování skupiny. Psal jsem i o drum teambuidingu, který uváděla již Zeleiová (2007) v knize Muzikoterapie, jako nejstarší rozvoj týmu na světě Zeleiová (Zeleiová, 2007, s. 17).

V práci diplomové se na toto snažím plynule teoreticky navázat a dokázat, že stále nově vznikající hudební prožitková výchova má nemalý význam pro pedagogickou budoucnost.

Chtěl bych vážně doložit, že muzikofiletické volnočasové aktivity mají výchovný smysl a zmiňované osobnostně rozvojové i výchovné ambice. Skromně připouštím, že mi přijde zbytečné popisovat znovu veškeré hudební nástroje i prvky, kterými se může muzikofiletické působení na jedince zaobírat, protože podle mého názoru je v obecné praxi opravdu jedno, jestli použijí s účastníky bubny nebo plastové kyblíky. Proces je důležitější, než nástroj nebo mnohdy i výsledek.

Celou teoretickou částí diplomové práce mi jde o to, předložit teoretická výchovná východiska pro praktickou muzikofiletickou práci v prostředí volnočasových institucí pro volnočasové pedagogy, kteří tyto hudebně prožitkové aktivity v pedagogickém prostředí dnes a denně používají, jen třeba studovali dříve a netuší nic o pojmu „muzikofiletika“, ani o tom, co by měl z výchovného hlediska obsahovat, ani z kterého výchovného konceptu vycházet.

Po magisterském studiu vím, že je především důležité dodržet dané výchovné metodické postupy, protože se pohybujeme v prostoru pedagogiky volného času, pak dokážeme jako vychovatelé, instruktoři, lektori přesně a efektivně konstruovat výchovný volnočasový

program postavený na míru dané cílové skupiny. V neposlední řadě bych chtěl jako zásadní část celého procesu podtrhnout reflexivní složku prožitkového dění.

Pravdou v praxi zůstane, že u jednoduchých, krátkých muzikofiletických aktivit v pedagogickém prostředí o žádném reflektivním dialogu nemohu psát, opravdu zde na něj není prostor, přestože se dá vymyslet i pro mladší cílové skupiny (obrázky se „smailíky“, palce udělané z papíru, palce nahoru dolů). Nicméně v komplikovanějších prožitkových strukturách jde o proces, ve kterém si účastníci formují své pocity nejprve z aktivity, poté ze sebe sama, ze kterých vyplývají jejich následná myšlenková východiska, která buď jako vychovatel, lektor, instruktor smysluplně podpoříte, nebo se vytratí. Proto bych chtěl vážně apelovat na všechny pedagogy volnočasové výchovy o poctivé zasazení fáze reflexe do jejich složitějších, volnočasových prožitkových programů.

7.5 Principy muzikofiletiky

V této části práce se zabývám procesem exprese a reflexe v muzikofiletice jako expresivní výchovy – zážitkové pedagogiky i pedagogiky volného času, kde se přikláním ke smysluplnější aplikaci reflektivních principů do oblasti výchovy. V muzikofiletickém výchovném přístupu (shodně jako v artefiletice) jsou hlavní a podstatné dva prvky.

Expres – prožitek z osobní účasti při uměleckém vyjádření nebo ze sekundární empirie (relaxační poslech hudby, samostatný poslech hudby).

Reflexe – reflektivní dialog – opětovný regresivní postoj – úhel pohledu – na tyto vjemy, pocity, vlastní tvořivost (kreativitu), na vlastní postoje, hodnoty na vlastní zkušenosti při jejich komparaci s dalšími jedinci ve společné, otevřené, pozitivní diskuzi.

Friedlová (2020) doplňuje citací Slavíka (1997) „možnost porovnat svůj svět s okolním světem nebo vnitřními světy druhých a nalézat vzájemné vztahy a souvislosti (Slavík, 1997 in Friedlová et al. 2020, s. 15).“

7.5.1 Fáze exprese

V muzikofiletice se k vyvolání prožitku pomocí hudební exprese používají metody, jež nevyžadují žádné hudební vzdělání a jedinci si je dokáží rychle osvojit bez jakéhokoliv předcházejícího, mentálního i fyzického zpracování. Podobně nenáročné bývají i muzikofiletické prostředky – bez požadavku zdatného a komplikovaného ovládnutí hudebního nástroje s eventualitou komplexního a velmi snadného dosažení prožitku ze hry. Následně v diplomové práci pojednávám o vztahu mezi žákem a pedagogem, uvádím i vysvětluji princip nedirektivního doprovázení při filetických aktivitách. Zdůrazňuji individuální svobodu jednotlivce při filetických aktivitách.

7.5.2 Fáze exprese v praxi

Hudebně zdatný vychovatel, lektor může samozřejmě aplikovat instrumentálně i technicky komplikovanější hudební nástroje. Nejjednoduššími (okamžitými) možnostmi je hra na tělo (plácání na různé části těla – břicho, stehna, kolena, můžeme k tomu dupat, tleskat, k jednoduché rytmizaci můžeme využít okolní prostředí, desku lavice, židle v učebně, prázdný koš na odpadky, kyblík paní uklízečky) v doprovodu hlasových výrazů (jednoduchého beatování, hlasové rytmizace, až po náročnější zpěv). Můžeme použít Shakers (chrastila), ať již továrně vyrobená, nebo si je můžeme s jedinci vyrobit sami, stačí nasypat kamínky do použité plechovky, petlahve, fazole zalepené v papírové trubici zní také skvěle a hlavně jinak. Hraje vše, fantazii a kreativě se meze nekladou. Ve větší skupince použijeme Claves (ozvučná dřívka), továrně vyrobená zní lépe než ta, která jsme si schopni s účastníky muzikofiletické aktivity vyrobit sami. Samostatně vyrobená dřívka mají však pro aktivitu osobní kouzlo. Pokud muzikofiletické aktivity provádíme venku (na čerstvém vzduchu), stačí s dětmi posbírat několik klacíků, se kterými se dá volně improvizovat, ať již hrou o sebe nebo do země.

Šimanovský (1998, s. 81) už v roce 1998 píše, že základní hudební nástroje si velmi jednoduše zhotovíme. Šimanovský (1998) uvádí kusy železa, vlnitého plechu nebo poklice, valchy, struhadla. Šimanovský (1998) píše, že hra na základní jednoduché nástroje není obtížná a nedomáhá se téměř žádné hudební techniky i jiných teoretických hudebních znalostí. Podle Šimanovského (1998) hezky znějí zvonečky, tibetské mísy, či

pet lahve s broky, hrachem, rýží. Šimanovský (1998) podtrhuje, že právě toto nenáročné používání základních hudebních nástrojů obnáší spontánní radost a uvolnění z hraní na hudební nástroje. Šimanovský (1998) dokládá, že radostná a uvolněná hra na tyto základní hudební nástroje může být nemalou motivací k rozhodnutí hrát na hudební nástroj technicky obtížnější (Šimanovský, 1998, s. 81).

Friedlová (2020) píše, že chrastidla vyrobená z přírodních materiálů jsou pro muzikofiletické aktivity vhodnější, neboť jsou pocitově, vjemově i smyslově přirozenější (Friedlová et al., 2020, s. 16).

S tímto názorem se mohu ztotožnit, nicméně doplním, že pro aktivní muzikofiletické použití a pro náročnější účastníky muzikofiletických aktivit či celých programů (setů), je vhodnější mít profesionální perkusivní nástroje, většinou tovární výroby, opravdu hrají (docílíte požadovaného zvuku) a mají delší životnost.

7.6 Základní prostředky muzikofiletiky

Základní muzikofiletické prostředky Friedlová (2020) popisuje:

Hru na tělo

Hlas a zpěv

Hru na nejruznější hudební nástroje

Hudbu reprodukovanou, o které píše, že skrývá a nabízí eventualitu pohybově-relaxační aktivit (tanec), nebo propojení s artefietikou (malování na hudbu), (Friedlová et al., 2020, s. 17).

Podle Friedlové (2020) základními metodami jsou:

Hudební improvizace – Friedlová (2020) uvádí pojem „tvoření si vlastních melodií, rytmů, melodií nejrůznějších kombinací hlasem nebo instrumentálně (Friedlová et al., 2020, s. 17).“

Doplnil bych, že v odborné komunitě jsou termíny označovány jako nenástrojová rytmizace, nebo volná rytmizace, beatování (z anglického překladu tlouci, klepat), můžu uvést též beatbox (tvoření rytmických složek hlasem).

Hudební interpretace – Friedlová (2020) píše: „zpěv písní nebo hudební ztvárnění vybraných skladeb (Friedlová et al., 2020, s. 17).“

Kompozice – Friedlová (2020) píše: „skládání vlastních písní nebo skladeb (Friedlová et al., 2020, s. 17).“

Poslech hudby – Friedlová (2020) píše: „k vybrané aktivitě nebo relaxaci (Friedlová et al., 2020, s. 17).“

Friedlová (2020) uvádí, jako hlavní, prvořadou a také obzvláště hojně využívanou hudební improvizaci, jenž jedinci pomáhá pestrým a kreativním postupem osobitě ztvárnit sama sebe a projevit pocity, myšlenky – jednotlivci i skupině dovolí tvořit neomezenými a neohrazenými metodami (Friedlová et al., 2020, s. 17-20).

Též ji lze svobodně a nahodile spojovat s dalšími metodami: Friedlová (2020) k tomu uvádí:

improvizaci v kombinaci s interpretací – improvizace na zvolené téma,

improvizace v kompoziční kombinaci – improvizaci můžeme vyvodit hudební skladbu z ní píseň, obojí lze zapsat do not, nebo nahrát na nosič,

improvizace v kombinaci s hudebním poslechem – k improvizaci možné zapojit zpěv, tanec, ale i výtvarnou tvorbu (Friedlová et al., 2020, s. 17-20).

Rozhodujícím znakem předkládaného muzikofiletického prožitku je schopnost jedince upoutat a být pro něj individuálním impulzem a významným následným stimulem (Friedlová et al., 2020, s. 18-20). Pelikán (2007) dokládá: „nacházíme se v určité, třeba i pozitivní situaci a neponoříme se většinou do ní, i když může být pro nás příjemná a osvěžující, protože těkáme tu do minulosti, tu do budoucnosti a myšlenkou, co nás ještě čeká, co musíme zařídit a podobně. Umění skutečného prožitku nám většinou chybí, protože žijeme v uspěchané době, kde nezbývá mnoho času k zamyšlení se nejen nad tím, co právě prožíváme, ale především nad smyslem tohoto prožívání (Pelikán, 2007, s. 34).“

Mohlo by se zdát, že kolektivní muzikofiletická aktivita – např. společné bubnování na perkusivní nástroje je z počátku u účastníků zažívána a pocíťována jako nudná až monotónní, avšak volba vhodného fantaskního děje, záramování příběhu, propůjčí kolektivnímu bubnování pozoruhodný model organizovaného zmatku, jenž si po chvíli začne tepat vlastním srdcem, v tu chvíli jedinec zažívá zvláštní pocit vnitřní sounáležitosti se sebou samým, se skupinou, s okolím.

Pelikán (2007) píše: „že právě umění prožít okamžik koncentrovaně a smysluplně je určitým předstupněm hledáním smyslu. Prožívání okamžiku znamená jeho přijetí a ponoření se do prožitku, což souvisí s pocitem jeho smysluplnosti. Tento pocit nemusí ovšem být vždy součástí racionálního zpracování smyslu prožívané situace (Pelikán, 2007, s. 34).“

Přesně tento pocit (sounáležitosti) a okamžik ovšem může v tu samou chvíli sdílet (a to je velmi důležité) i s ostatními účastníky muzikofiletické aktivity a přesně toto sdílení onoho okamžiku ho posouvá z individuálního zážitku v kolektivní prožitek.

Jako hra na všechny muzikofiletikou používané hudební nástroje i zpěv se jedincům jeví buď fádně, anebo pro ně může být naopak stresové téma, při zařazení prvku zkoumání se, zkoušení se a poslouchání se, vnímání se – zvuku a síly svého hlasu, jeho barvy, rezonance. Podobná činnost je návodem – poučením pro hloubání nad pocitovým prožíváním účastníků muzikofiletických aktivit, jejich fyzických rysů i projevu hlasového. Nadání citlivého a pozorného vychovatele-lektora a jeho chuť nalézat stále nové, přiměřené podněty pro poutavé, neotřelé metody jejich hudebního přepracování i

ověřování obstarává náležitý zájem, účastnost a individuální motivaci účastníků muzikofiletických aktivit (Friedlová et al., 2020, s. 16-20).

7.7 Reflexe – jako smysluplné prožití okamžiku

Po uklidnění se z hudebního prožitku – exprese je podstatné zformovat náležité reflektivní klima a věnovat pozornost rozjímání nad reflektivním dialogem, při vzájemném kolektivním dělení se o pocity, emoce, dojmy a nálady z předchozího hudebního prožitku. Každý účastník muzikofiletické aktivity může s dalšími jedinci sdílet a následně slovně rozebírat, jak on sám osobně nebo jak oni sami muzikofiletickou aktivitu zažili a procítili. Pro vytvoření prostoru, ve kterém účastníci budou schopni se uvolnit a sdílet osobní a niterné prožitky s ostatními, je pro pocit důvěry nejprve důležitý absolutní pocit bezpečí (Friedlová et al., 2020, s. 17-20).

Důkladný pocit bezpečí jde v účastnících vyvolat, pokud jedince partnersky provádíme muzikofiletickými aktivitami bez vlastního, vnitřního nutkání je za jejich veřejnou performanci (provedení) hodnotit. Tuto situaci musíme vychovatelsky proměnit v laskavost, jsme interesováni pouze na jejich prožívání muzikofiletických aktivit. Z pedagogického hlediska nás také samozřejmě zajímá, jestli a jak aktivitám rozumí a především, jaký jim samotným muzikofiletické aktivity dávají smysl (Friedlová et al., 2020, s. 17-20).

Pro zformování pozitivního klima k reflektivnímu dialogu je nutné účastníkům nabídnout vhodný model dialogových otázek takových, jež je volně, klidně, pozitivně povedou k rozjímání nad prožitou muzikofiletickou částí aktivity. Otázky typu: Jak jsi se cítila? Co jsi prožívala? Jak jsi to vnímala Ty sama? Jako vychovatelé, lektori se musíme vyvarovat jakýchkoliv otázek s podsunutým hodnocením, jež bychom mohli považovat za sugestivní. Otázky typu: Myslíš, že to na Tebe bylo moc rychlé? Myslíš, že jsi v tom dobrá? Myslíš, že vám to jako skupině jde (Friedlová et al., 2020, s. 17-20).

Pelikán (2007) k tomu píše „To napomáhá lépe pochopit smysl prožitého. Je-li ale prožitek silně emociálně zabarven, může nevhodně použitý rozhovor až příliš

racionalizovat celou situaci a rozmělnit v myslích účastníků prožité (Pelikán, 2007, s. 35).“ A následně, jestli svůj individuální smysl umí v reflektickém dialogu sdílet s ostatními účastníky. Pelikán (2007) k tomu dodává „Další stránkou vnímání smyslu prožívané situace je pochopení významu toho, co děláme. (Pelikán, 2007, s. 35).“

Při muzikofiletických aktivitách se ve fázi exprese nadměru zasazujeme o to, abychom velice sofistikovaně (smysluplně) formovali rozsah a okruh, ale i oblast, podmínky a okolnosti pro specifický model prožitku (i následné zkušenosti). V reflektivní fázi pobízíme kolektivní sdílení prožitku a reflektivní dialog do té míry, aby jedinec byl schopen vystihnout svůj individuální prožitek, vyslovit o něm vlastní mínění, a nakonec se pokusil v něm hledat smysluplné, vzájemné vztahy.

Pelikán (2007) dokládá: „u jednotlivých situací můžeme hovořit o možnosti jejich smysluplného prožití. Z pedagogického hlediska je zřejmě velice důležité naučit děti nacházení smyslu jednotlivých situací, prožití přítomnosti a její pochopení. U vybraných situací je možná reflexe těchto situací třeba dodatečným rozhovorem s dětmi o prožitém (Pelikán, 2007, s. 35).“

Muzikofiletické aktivity nevyžadují „hodnocení – klasifikaci“, ale je velmi nutné zaměřit se na odehrávající se průběh a v něm vznikající prožitkové reakce v expresivní fázi a především při reflexivním procesu. Pelikán (2007) píše: „Tuto okolnost si vždy neuvědomují například někteří učitelé hudební nebo literární výchovy. Po vyslechnutí hudebního díla, nebo literární ukázky, bezprostředně začínají dílo, které jim zanechalo svoji emociální stopu v posluchačích, rozebírat. Tím dojem z prožitku smažou. Lépe je nechat zážitek doznít a třeba až příští hodinu věnovat rozboru (Pelikán, 2007, s. 35).“

Nemusím zdůrazňovat, že pro dokonale otevřenou, bezpečnou, reflektivní atmosféru se jakékoliv (natož negativní) hodnocení nesmí používat. Není důležité, jak kdo hraje, ani není podstatné, jaký zvuk kdo vydal, při muzikofiletických aktivitách je nesmírně významné, co kdo cítil a prožil.

Proto je relevantní, aby se vychovatel, lektor nevyjadřoval k výkonům účastníků, nehodnotil je a pouze povzbuzoval účastníky ve společném skupinovém reflektivním rozjímání, aby toto rozjímání podpořil a rozdmýchal v hlubší prožitkové a myšlenkové konstrukce.

Posouzení průběhu muzikofiletických aktivit i jejich přínosu je maximálně přenecháno na účastnících, aby tak dokázali vnímat a samostatně pochopit proces reflexe, vybrat si z něj pro sebe to nejvhodnější, nejsmysluplnější a tuto ideovou syntézou následně aplikovali do budoucího života (Friedlová et al., 2020, s. 17-20).

Pelikán (2007, s. 36) dokládá, že zcela klíčové je zkušenost prožít. Zkušenost takovou, jenž má zásadní význam „přímo z logiky situace“ na jedince, na jejich uvědomění si smyslu jednání a chování, na jejich postoje a hodnoty. Prožít zkušenost takovou, která je více než vyřčené slovo. Prokazuje to naši koncepci výchovy jako utváření a využití podmínek a okolností, ve kterých jedinci dozrávají k nevyhraněným konkluzím, jež jsou stvrzené prožitkem.

8 Pedagogika volného času

V této části diplomové práce jmenuji základní volnočasové pedagogické koncepty užívané i muzikofiletikou, při významových souvislostech ukazují na shodu se zážitkovou pedagogikou i dramaturgií pedagogiky volného času.

8.1 Volný čas

„Pod pojmem volný čas, se běžně zahrnuje odpočinek, rekreace, zábava, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost i časové ztráty s těmito činnostmi spojené (Pávková et al., 2008, s. 13).“

Hofbauer (in Průcha, 2009, s. 380) definuje tři hlavní, podstatné a primární okruhy volného času – odpočinek, zábavu a rozvoj osobnosti. Opaschowski (in Hájek et al., 2011, s. 10, 11) definuje příležitosti i poslání pro volný čas enkulturaci, integraci, participaci, komunikaci, kontemplaci, další vzdělávání a výchovu, kompenzaci, rekreaci.

Enkulturuji můžeme interpretovat jako socializaci a kulturní rozkvět jedince. Integraci jako začleňování se do skupiny, například upevnění příbuzenských vztahů. Participace znamená podílení se, účast na vývoji skupiny, společenství, rodiny. Komunikaci můžeme vyložit jako společenský proces, vzájemné sdělování informací. Kontemplaci pak jako rozjímání nad vlastní myslí a duchovní cestu do svého nitra. Další vzdělávání a výchovu nahlížíme jako na proces celoživotního osvojování si hodnot. Kompenzace se zakládá na vědomém vykořenění frustrace ze života. A konečně rekreaci můžeme označit za aktivitu, při které znovuobnovujeme mysl i znavené fyzicky.

Hájek et al. (2011, s. 10, 11) definuje volný čas jako součást lidské existence vyjma čas vázaný a čas pracovní, ale pracovní čas tvoří pracovní proces či čas strávený studiem a čas vázaný zastupuje fyziologické potřeby a biologické požadavky (strava, hygiena, spánek), též cestu do zaměstnání, péči o potomky nebo provoz domácnosti. Hájek et al. (2011, s. 10, 11) uvádí i čas polovolný, který je stanovený mezi časem pracovním a vázaným, patří do něj aktivity spojené s potěšením a obsahující praktický užitek (kutilství,

zahradničení). Aktivita ve volném čase jsou sebeurčující a přispívají k formování společenských vztahů.

„V oblasti volného času se setkáváme nejenom se zajímavým spektrem různých metod, které aktivizují účastníky (hra, skupinová kooperace, animace, zážitky různého druhu, outdoorové aktivity apod.), ale sama edukace probíhá v různých prostředích (v lese, na horách, u řeky, v prostředí tábora, na ulici apod.) (Průcha 2009, s. 381).“

Hájek et al. (2011, s. 14) dále píše o vědeckém pojetí volného času, kdy věda o volném čase studuje původ volného času, jeho vývoj a vývoj jeho rozměru a funkcí, ověřuje jeho souvislost se sociálním kontextem, domýšlí jeho prostupování populací, zejména mladou generací, pro kterou je volný čas podstatnou součástí přítomnosti i příznivou vyhlídkou do budoucího života. Hájek et al. (2011, s. 68) také upozorňuje na to, že volný čas mládeže se diametrálně odlišuje od volného času dospělé, produktivní generace zejména obsahem (náplní, významem), ale i rozsahem svobody a nezávislosti a nutností výchovně vzdělávacího formování.

8.2 Funkce volného času

Hofbauer vyzdvihuje utváření skutečného programu zažívání volného času. V tomto postřehu zdůrazňuje, že volný čas není možno chápat pouze jednostranně jako přímočarý způsob osobního růstu, ale jako stálou výzvu a konfrontaci s novými zkušenostmi. Podle Hofbauera je právě volný čas neustálé pokládání si (a řešení) vlastních otázek. Z pedagogického hlediska lze volnočasové aktivity i jejich přímý vliv na účastníky dělit na:

Volný čas pod pedagogickým dohledem – tzv. „tradiční způsob trávení volného času“, pod vedením vychovatelů, lektorů, učitelů.

Volný čas jedinců, jako neorganizované aktivity – jenž se uskutečňují samovolně bez pedagogického vědomí i zásahu (Hofbauer In Stašová, Slaninová, Junová, 2015, s. 120–121).

O tématu neorganizovaných volnočasových aktivit se můžeme detailně dočíst v knize *Mezi školou a pubertou* od autorky Jungwirthové. Evoluce volného času je dnes podle Jungwirthové (2013) velmi markantní, před dvaceti lety jedinci prožívali volný čas po skončení výuky převážně neorganizovaně, volnou hrou s kamarády v parku i na ulici, a bylo to zcela obvyklé dětské chování. V současném, digitalizovaném, propojeném světě je stejný model prožívání volného času stále vzácnější. Je jisté, že doba se zásadně proměnila, nejen z pohledu dětské hry, ale i požadavky rodičů na bezpečí dítěte jsou dnes zcela odlišné. Rodiče sami tento faktor registrují a kvitují tak dnešní vývoj k organizaci volného času dětí (Jungwirthová, 2013, s. 159-167).

Jungwirthová (2013), jako zcela zásadní v dnešním světě „volnočasových kroužků“ vyzdvihuje, aby však tlak rodičů na potomka netvořil z volnočasových kroužků povinnost a přípravu na společenská očekávání. Zdůrazňuje, že je naprosto zásadní, aby dítě samo mělo možno vybrat si oblast volnočasového zájmu, tedy do jakých volnočasových aktivit se pustí i do jakých spolků bude docházet. Autorka dále píše, že volný čas dětí je jejich aktivizujícím prvkem, a i v dnešní přetechnizované, digitalizované, moderní době plní své podstatné společenské funkce (např. socializaci) a zastává tak v dětských životech významné postavení (Jungwirthová, 2013, s. 159-167).

Hofbauer k tomu dále píše, že cíle, metody a funkce volnočasových aktivit i jejich výbava se nadále zlepšují. Jedinec si dnes může vybrat volnočasovou činnost, svobodně si tak volí možnost vlastní seberealizace (Hofbauer In Stašová, Slaninová, Junová, 2015, s. 120–121).

Nové přístupy, jako je zážitková pedagogika (animace), se rozvíjejí. Rozšiřují se spolky a vědecké instituce, které se novým směrům v oboru seriózně věnují a velmi hbitě reagují na všechny dnešní moderní společenské potřeby. Moderní doba, podle Hofbauera (2015) i společnost, klade však na volný čas mládeže moderní požadavky, transferuje nové výzvy a obnáší moderní nebezpečí, které je nutné stále bystřeji pedagogicky registrovat a sdílet (Hofbauer In Stašová, Slaninová, Junová, 2015, s. 120–121).

8.3 Pedagogické zhodnocování volného času

Materializace hodnot, víra v plánovaný život, který přináší domnělé výsledky, průnik informačních technologií do našeho soukromí, kde nám může kdokoliv velmi snadno formovat názory životní, politické i kulturní. Může toto zmíněné změnit dnešní digitalizovaný, výchovně vzdělávací proces zabývající se především výkonem a vědomostmi jedince? Kdo pomůžeme dnešním žákům s pravým hodnotovým rámcem, jež by si měli podle mínění neprofesionálů přinést z rodiny? Kdo pomůže dětem formovat jejich vnitřní vědomí, sebevědomí? Kdo jim ukáže, jak se správně přátelit a socializovat? Kdo pomůže dětem smysluplně vyplnit (a tím i naplnit) jejich volný čas po vyučování? Kdo jim pomůže v opravdovém hledání jejich vlastního a jediného smyslu v životě?

Výchova dětí k vlastnímu porozumění, k porozumění druhým i okolí je úkol nesnadný. V institucionalizovaném výchovně vzdělávacím procesu ho ve škole přebírá občanská a sociální výchova. V procesu mimoškolní výchovy ho přejímá pedagogika volného času. Hofbauer (2004) uvádí „pedagogické zhodnocování volného času“ kde píše, že jde o pedagogickou disciplínu, která se zabývá reflexí a věnuje se dalšímu rozvoji jedince (Hofbauer, 2004, s. 55).

„Pedagogika volného času se zabývá pojetím a cíli, obsahem a způsoby výchovného zhodnocování volného času, organizacemi, institucemi, které tyto aktivity uskutečňují nebo pro ně vytvářejí podmínky, a koncepcemi jeho dalšího vývoje propracovávanými na základě vývoje společnosti a oboru samého (Hájek et al., 2011, s. 14).“

Opaschowski (1996) v knize *Pädagogik der freien Lebenszeit* vymezil Pedagogiku volného času, jako: „pomoc člověku svobodnému k nakládání s časem svého v kontextu jeho smyslu Opaschowski (1996, s. 55).“

Opaschowski (1996) již v první edici této knihy z roku 1976 formuluje hlavní zásady hledání smyslu ve volném čase pro budoucí volnočasové pedagogy. Volný čas chápat jako pozitivní příležitost ke změně prostředí i vlastní individuality. Volný čas akceptovat jako vědomou dimenzi k záměrnému zvýšení prožitků a zkušeností k proměně vlastních hodnot, jejich chápání, k přeměně postojů i konání.

Nacházet společenský trend v zesílení materialismu v oblasti volného času. Vytvářet si obranné postoje proti konzumnímu tlaku společnosti. Správně přemýšlet o záměru (smyslu) společenských konzumních návrhů. Spolupůsobit v občanských sdruženích na vhodnějším společenském i enviromentálním prostředí. Volný čas je rozměr, v němž si lze vyznačit životní varianty i rozpracovat společenské impulsy.

Volný čas je začleněný do života, jako např. spánek, nestojí v kontrastu času stráveném ve škole nebo v zaměstnání, ani s nimi není v rozporu. Volný čas vnímali v kontextu i kontradikce struktury času (volný čas – pracovní doba), přemýšleli nad jejich možnostmi, předpoklady i společnými vztahy, z tohoto pojetí vycházeli při volbě volnočasových aktivit (Opaschowski, 1976, s. 119-121).

8.4 Historie pedagogiky volného času

V podobné době, kdy se ve Spojených státech rozvíjel Project Adventure v Čechách zahájila svou činnost Prázdninová škola Lipnice. Činčera (2007) píše, že první vymezení pojmu se datuje před rok 1989. Činčera (2007) uvádí, že následným rozvojem českého přístupu k pedagogice volného času bylo posílení výchovně nasměrované volnočasové pedagogiky o nové metody. Činčera (2007) píše o metodě pedagogiky zážitku, jenž je známa především z Lipnické školy. Lipnické hnutí začalo nabízet programy orientované na prožitek z vícedenních kurzů směřované na sebepojetí a celistvost účastníků kurzu a upevnění vztahů v pracovním týmu (Činčera, 2007, s. 14-15).

Prožitková pedagogika se tak po roce 1989 začala formovat v plné míře. Prázdninová škola Lipnice se metodicky přiblížila k Outward Boundu a je nyní jeho českou filiálkou na mezinárodní úrovni. Oproti tomu v metodickém pojetí opírajícím se o americkou organizaci Project Adventure v českém pojetí Prázdninové školy Lipnice jsou patrné i jisté odlišnosti. Tyto odlišnosti, jak Činčera (2007) uvádí, se pak zrcadlí do fungování mnoha organizací zabývajících se prožitkovou pedagogikou. Činčera (2007) jmenuje nejdůležitější z nich Junák, Instruktoři Brno, Hnutí GO, Egredior, nebo Česká cesta. Podle Činčery (2007) Project Adventure si metodicky zakládá na nepřetržité činnosti a pozvolném vývoji kompetencí účastníka programu.

Prázdninová škola Lipnice staví na metodice Outward Bound a zakládá si na nárazových pobytových akcích, které mají záměr dovést účastníky k působivému prožitku, k pozitivním stránkám osobnosti i odhalení vlastních hranic (Činčera, 2007, s. 14-15).

8.5 Funkce pedagogiky volného času

Pedagogika volného času může během svého výchovného působení naplňovat v životě jedince více svébytných úloh (Pávková, 2008, s. 10):

Pávková (2008) uvádí funkce pedagogiky volného času ve čtyřech oblastech:

Výchovná a rozvojová funkce pedagogiky volného času je podle Pávkové (2008) osvojení si nových schopností a dovedností, jejich rozvoj i zprostředkování skrze ně, nových pozitivních návyků. (Pávková, 2008, s. 14-16).

Zdravotní funkce pedagogiky volného času je podle Pávkové (2008) mentální vývoj, duševní relaxace, rozvoj pohybových návyků i aktivit, regulace i možnost kontroly času dětí i jeho režimu (Pávková, 2008, s. 14-16).

Sociální funkce pedagogiky volného času je podle Pávkové (2008) vývoj dětské komunikace, rozkvět a pozitivní vývoj sociálních vztahů, podpora při rozřešení konfliktů.

Preventivní funkce pedagogiky volného času je podle Pávkové (2008) povzbuzení sebeuvědomění, zesílení sebejistoty, sebevědomí, podpora zájmu o volnočasovou sféru, osobní pozitivní příklad volnočasového pedagoga, prevence rizikového – návykového chování (Pávková, 2008, s. 14-16).

Východiskem pedagogiky volného času je uvědomění si, že volný čas je rozměr, v němž si svobodně a sami určujeme životní podmínky.

8.5.1 Cyklus učení prožitkem (Kolbův cyklus)

Činčera (2007) označuje jako základní teorii pro prožitkovou pedagogiku Kolbův cyklus, jenž tvrdí, že nejprůzračnější pro vzdělávání je učení se z vlastních prožitků (zkušeností), pouze ale v případě, že jsou pozitivní a regresivně optimálně zpracovány a pochopeny.

Kolbův cyklus nastínil David Kolb na začátku 80. let. Kolbův plán učení je vyvozen z výzvy ovšem za naprosto chráněných a bezpečných prožitků. Základní osnova obsahující stádia empirie – reflexe – a generalizace (zkušenost – reflexe – zobecňování) a následného experimentu byla, jak Činčera (2007) píše, již v minulosti formulována.

Činčera (2007) uvádí model z metodiky Project Adventure, který je zkomponován z cyklické spirály několika opakujících se celků zkušenost-reflexe-zobecnění-transfer-zkušenost a vykonává funkci motivace pro celek následující (Činčera, 2007, s. 14-15).

Podle Činčery (2007) je Kolbův cyklus odbornou veřejností akceptován, z řad odborníků jsou však slyšet i kritické hlasy, které mu vytýkají enormní zjednodušení učebního procesu, dogmaticnost či přehlížení historických, kulturních a sociálních hledisek (Činčera, 2007, s. 15-16).

8.5.2 Flow

Při působení flow by měly převládat četné okolnosti a situace. Nejdůležitější je horlivost a zápal, existence stavu pojmenovaného jako flow znamená zabrání se do stavu, přítomné situace, která proměňuje účastnickovy emoce, osobní, jednostranné vnímání času i následné chování. Účastník nebere zřetel na výzvu, která je před něj postavena, cítí se být soustředěnější, kreativnější, spokojenější, aktivnější – šťastnější, protože je zcela pohlcen aktivitou (Činčera, 2007, s. 15-16).

Činčera (2007) píše, že stav flow označují typické znaky, změna vnímání času, úbytek nerozhodnosti a bezradnosti, naprostá koncentrace, efektivní přítomnost, jasnost cílů, vědomí vlastních schopností i dovedností. Podmínkou stavu flow je příležitost svobodné volby při aktivitě, vzájemný vztah s individuálními cíli i možnost úspěchu, a to vše vyrovnaně, klidně, vědomě mezi vlastními schopnostmi a výzvou aktivity. Za základní

atributy flow Činčera (2007) označuje zábavu a s ní spojené uspokojení, naprostý zájem, motivaci a stav koncentrace, tedy bezvýhradné pohlčení aktivitou. Flow nastává za podmínky, pakliže schopnosti a dovednosti účastníka aktivity a výzva aktivity kolísají na pokraji pomyslné kritické hrany. V případě, píše Činčera (2007), že schopnosti účastníka aktivity překonávají kritickou hranici výzvy, brzy se projeví na účastnících nuda. Pokud ovšem nezbytné dovednosti nedostačují nárokům výzvy, objeví se u účastníků strach z aktivity. Činčera (2007) upozorňuje, že Colliersová uvádí názor, podle kterého přílišné pohlčení aktivitou je neproduktivní, neboť může překážet závěrečné kritické reflexi aktivity. Dobrý lektor volnočasových aktivit tedy drží stav úplného pohlčení aktivitou účastníků takzvaně „na hraně“ a občasné mírní horlivost účastníků (Činčera, 2007, s. 17-18).

8.5.3 Komfortní zóny

Podle Činčery (2007) lze v prožitkové pedagogice velmi vhodně působit s teorií komfortních zón, ta je podle autora vhodná k ovlivňování a formulování osobních cílů účastníků aktivit, při jejich konfrontaci s výzvou. Komfortní zóna, jak Činčera (2007) píše, zahrnuje oblast aktivity, ve které u účastníka nedochází ke stresu, následně po ní však existuje u aktivit oblast, jež pro účastníka znamenají možnou výzvu, Činčera (2007) uvádí podle Svatoše zónu učení (Činčera, 2007, s. 17-18).

Když účastník prožitkové aktivity opustí bezpečí své komfortní zóny, akceptuje a přijme výzvu, jež mu je díky aktivitě k dispozici, pokud v této výzvě uspěje, v konsekvenci těchto událostí pod tlakem nové zkušenosti na účastníkův selfkoncept, se jeho komfortní zóna pozitivně zvětší. Pokud však účastník v aktivitě narazí na svou způsobilost a dovednosti a není pro něj možné aktivitu zvládnout, hrozí překročení kritické zóny učení do pole působnosti, v němž účastník nepochybně zklame svá očekávání. Tento nezdar, může mít vliv na účastníkovu aktuální sebepojetí i zmenšení jeho doposud kvalitní komfortní zóny (Činčera, 2007, s. 17-18).

8.5.4 Princip dobrovolnosti

Posledním požadavkem pro cyklus učení prožitkem a jeho smysluplnou funkci Činčera (2007) uvádí princip dobrovolnosti. Činčera (2007) ho popisuje jako „zásadu“ podle níž se účastníci volnočasové aktivity ve skupině svých kamarádů mohou svobodně rozhodnout, jak hlubokou míru intenzity výzvy jsou schopni sami přijmout. V praxi to znamená, že vychovatel/lektor je zodpovědný za to, že účastníci volnočasových aktivit nejsou pobízeni k aktivitě i participaci na volnočasových aktivitách proti jejich jakémukoli rozhodnutí. Zároveň účastníci přistupují uvážlivě k těmto rozhodnutím a jsou zodpovědní za to, že se pokusí přijímat výzvy volnočasových aktivit, jež nepřekračují jejich fyzický ani psychický potenciál s podporou a ohledem na všechny ostatní kamarády bez rozdílu ve skupině (Činčera, 2007, s. 19-22).

Tento princip byl vážně uváděn v praxi v novozélandském programu Education Outside the Classroom (EOTC). Činčera (2007) zde zodpovědně vysvětluje, že v praxi může u volnočasových aktivit docházet k problémům i s dobrovolně přijatou výzvou, popisuje složitost jevu z ohledu na kulturní či etickou nesourodost skupiny. Dále píše, že tento jev může souviset s věkem účastníků (mají obavu, že se před kamarády znemožní), nebo poukazuje například na obtížnou slučitelnost s rolí jedince ve školní skupině (předseda třídy). Činčera (2007) v tomto místě odkazuje na Laurine Frankovou, která se konflikt, odehrávající se mezi rolí ve skupině a rolí ve školní třídě, pokusila řešit alternativním pojetím dobrovolného zapojení (inclusion by choice). Podle této alternativy L. Frankové vychovatel/lektor může dát účastníkům aktivit možnost vybrat si, jak se budou na aktivitě podílet, tak aby byli stále přítomnými členy skupiny a zůstali v aktivitě zapojeni (Činčera, 2007, s. 19-22).

Při porušení zóny pozitivního stresu, Činčera (2007) popisuje účinek na účastníka aktivit jako protichůdný, až destruktivního charakteru. Riziko i jeho vnímání při aktivitě je pro účastníka volnočasových aktivit čistě jeho osobní pocit i komfortní zóna je pro každého koncipována rozdílně, proto je pro vychovatele/lektora velmi obtížné ji správně posoudit a zhodnotit tak ideální rozsah zatížení účastníků při volnočasové aktivitě (Činčera, 2007, s. 19-22).

8.5.5 Animace

Animaci pedagogický deník vymezuje jako metodu výchovnou, na nedirektivních a akčních metodách založené nabádání mládeže k provedení vlastní autonomie a uskutečnění osobní svobody, k nalezení své skutečné, individuální cesty životem a dává jim k dispozici množství pozitivních eventualit seberealizace – kulturu, společensky aktivní činnost, sport, čínorodou rekreaci. Zřetel je zde dán na přirozenost výchovných okolností, skutečnou možnost volby, na prostor pro dobrovolnost, na hledání vlastní iniciativy a na schopnost vzdorovat sociálně negativnímu působení okolí (Činčera, 2007, s. 19-22).

Výchovná Animace tedy představuje koncept, jak předložit účastníkům poutavou nabídku kreativních činností, že bez zakazování a zbytečného moralizování ztratí protispolečenské jednání svou atraktivnost. Činčera (2007) popisuje princip předního teoretika Edouarda Limbose, podle kterého je úkolem animačních skupin dopřát jedinci:

Odhalit, co pokládá v životě za důležité, relevantní, dle čeho se chce řídit, nalézt si místo ke svobodnému žití v souladu se společností.

Zažít blízké vztahy s lidmi v úctě k jejich osobnosti, genderu, kulturním hodnotám, nebo k jejich sociálnímu a náboženskému původu.

Aktivně participovat na provedení společných skupinových cílů, vztahujících se k jejich problémům a potřebám vycházejících z individuálních plánů každého člena.

Začlenit se do běhu života i rozvinuté sociální skupiny, zamýšlet se nad ní a nabízet eventuální užitečná řešení směřující k zdokonalení životní situace pro celou komunitu bez rozdílu, díky této bohublé činnosti, objevit sám sebe (Činčera, 2007, s. 19-22).

8.6 Současný směr pedagogiky volného času

V diplomové práci jsem již doložil, že muzikofiletika vychází z konstruktivistického modelu pedagogiky, následně představím několik metodických postupů, které se dají volně provázat s muzikofiletickými aktivitami. Konstruktivistická teorie je v aktuálních koncepcích pedagogiky volného času přijatelnou výchovnou možností.

Pávková (1999) již v roce devatenáct set devadesát devět popisuje, že u současné mládeže vzniká materialismus a prohlubuje se povrchní a spotřebitelský přístup k životu. Píše o mládeži jako o pasivní a netečné, vyhledávající duchem prosté a nenáročné volnočasové aktivity. Pávková (1999) tvrdí, že obsah i hodnota takto stráveného volného času je pro mládež malá a už vůbec podle Pávkové (1999) nemůžeme psát o smysluplném naplňování volného času. Dále v textu uvádí, že aktuální evoluce volnočasových aktivit i další utváření volnočasových programů, jako prevence sociálně patologických jevů mladé populace u nás stagnuje. Pávková (1999) vyzývá rodinu, školu a především mimoškolní výchovná společenská sdružení o nápravu tohoto neutěšeného stavu (Pávková, 1999, s. 106-109).

Od této doby se však volnočasová výchova radikálně proměnila a do volnočasového výchovného procesu vstoupily nové trendy volnočasové pedagogiky. Jak v zahraničí, tak i u nás zapálení a osvícení tvůrci nových směrů dokázali uchopit vykrystalizované vědomosti, prosit je se svými těžce nabytými zkušenostmi a toto vše promíchat a přetavit k novým a neotřelým metodám, jako je například hudební prožitková výchova – muzikofiletika, která počítá s prvkem zdravého životního stylu, a tedy i s modelem prevence sociálně patologických jevů dnešní mladé generace.

8.6.1 Konstruktivismus v prožitkové pedagogice

Slavík a Komzáková (2015) píší, že „klíčovým prvkem konstruktivistického pojetí je tzv. sociokognitivní konflikt – odhalený rozpor ve znalostech anebo postojích, který motivuje své účastníky k poznání (Slavík, Komzáková in Jedlička, 2015, s. 283).“

Průcha et al. (2003) označuje konstruktivismus jako teorii vyzdvihující ve výchovně vzdělávacím procesu především aktivní úlohu jedince (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 105).

Lubomír Holzer a Svata Drlíčková v roce 2012 charakterizují hlavní pojetí muzikofiletiky ve shodě s pedagogikou volného času jako neterapeutickou, výchovnou disciplínu s potenciálem citlivě a smysluplně řešit současné sociálně negativní společenské jevy. Již jsem v práci uvedl, že filetické přístupy se opírají o konstruktivistické psychologické poznání ve výchově a vzdělávání (Friedlová et al., 2020, s. 15).

V konstruktivistické výchovné formě si jedinci konstruuji nové poznatky z předchozích zkušeností i ze současných vědomostí a to především silou osobního, pozitivního, aktivního přístupu (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 44-49).

Konstruktivistický model se v pedagogice opírá o jedince jako o středobod výchovně vzdělávacího procesu. Východiskem konstruktivistického pedagogického přístupu je účastnost a aktivizace jedince (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 53-71).

Vychovatel musí předat pedagogickou zodpovědnost za uskutečnění výchovně vzdělávacího procesu účastníkům. Jde o pedagogické úsilí zařadit jedince do aktivity, kterou pedagog prezentuje, jako výhradního a aktivního strůjce události, nejen jako pasivně přihlížejícího konzumenta edukačního procesu (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 53-71).

V konstruktivistickém výchovném modelu vychovatel musí zvládnout komunikaci s jedinci, navést je ke spolupráci. Vychovatel by měl umět používat metody, které pomohou jedincům porozumět a uvědomit si sami sebe. Participací myslíme v konstruktivistickém výchovném modelu předání zodpovědnosti za pedagogický proces samotným jedincům, účastníkům volnočasových aktivit. Vychovatel musí jedince podpořit v rozvoji poznávacích procesů a ve studiu nových informací, měl by je dovést k experimentu a vhodnou motivací k učení, k seberozvoji a pochopení vlastních hodnot (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 53-71).

8.6.2 Projektová metoda

Spilková (2005) dokládá, že „výhodiskem pro projektové metody je smysluplný a zajímavý úkol, téma, problém, který chtějí a potřebují žáci vyřešit. Pro výsledek, produktu, často praktický, docházejí žáci uplatněním vlastních zkušeností a dovedností a řadou teoretických, praktických, samostatných i kooperativních činností (Spilková, 2005, in Exler 2015, s. 17)“.

Kašíková (2010) popisuje projektovou metodu jako soudobý model ve volnočasové pedagogice, která je uváděna zejména ve spojitosti s úsilím inovovat výchovně vzdělávací proces. Projektová metoda je schopná oživit vzdělávací proces o nové životní dovednosti a informace, vnáší do vzdělávacího procesu každodenní realitu, a proto bývá projektové vyučování navázáno na průřezová témata. Úkolem pedagoga při projektovém učení je vytvořit námět projektu, promyslet jeho základní myšlenku, označit problém a položit k projektu základní otázky (Kašíková, 2010, s. 18).

8.6.3 Kooperativní učení

Pedagogické východisko, jež staví na spolupráci účastníků aktivit, jak významně zvýšit rozvoj jejich schopností, dovedností i účinné vstřebávání získaných vědomostí je kooperativní učení (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 24).

Mnohdy jsou jedinci rozděleni do kooperujících seskupení, ale činnost, kterou vykonávají je zcela individuální. Kompletní skupina dělá kolektivní úlohu, přitom každý v této pracovní skupině funguje sám – musím zdůraznit, že činnost v uskupení neznamena pouze spolupráci. Kašíková (2010) popisuje, že se mezi účastníky kooperativního učení rodí vzájemný pozitivní vztah, označuje ho pojmem pozitivní závislost. Dále uvádí pojem spolupráce – jako druh činnosti, ve které potřebuji k protnutí cílové pásky aktivity i ostatní účastníky, jenž míří k cíli shodně identickému (Kašíková, 2010, s. 17-31).

Kašíková (2010) vymezuje základní vztah kooperativního učení, tedy že všichni účastníci aktivity mají ze společného, postupně dosaženého cíle aktivity individuální užitek. Podle Kašíkové (2010) tento vztah funguje i naopak. Pokud dosáhnu jako jednotlivec v aktivitě

individuálního cíle, bude mít prospěch i celá moje pracovní skupina (Kašíková, 2010, s. 17-31).

8.6.4 E. U. R. – evokace, uvědomění, reflexe

Osobně nejvíce v praxi favorizuji třífázový model učení EUR, který jako výše zmíněné metody také vychází z konstruktivistického pedagogického východiska. Pro mne, jako volnočasového pedagoga, je příprava programu v metodě EUR účelná a pro muzikofiletické působení nejsnáze uchopitelná. Také se velmi snadno kombinuje s jiným nemuzikofiletickým volnočasovým programem.

Při tvorbě muzikofiletického programu, nebo jen doplňkové aktivity, vycházím z anglického hesla KISS (kepp it super simple – udělat vše co nejjednodušší). Vím, že zbytečné, časové prostoje či nadměrný encyklopedismus zvedá u účastníků nechuť k dalším aktivitám i následné školní a volnočasové činnosti, jenž může po hudebně prožitkovém programu následovat.

Model EUR obsahuje tři jednoduché výukové složky. V první fázi evokace, při které účastník pátrá sám v sobě, ve svých znalostech, aby si uvědomil, jaké jeho znalosti jsou. Ve fázi druhé uvědomění si znalosti zhodnotí a prvotní názor přestaví na názor aktuální a ve třetí fázi reflexe má možnost zpětné vazby, tak účastník velmi rychle vyhodnotí, co se z programu dozvěděl (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 44-49).

Evokace – je první fáze modelu (není zde nějaký stupeň přední) účastníci si aktivně, svobodně, nezávisle vzpomínají, jaké mají o látce znalosti nebo jen domněnky, pokouší se uvědomit si tento rozdíl, vyjasnit si ho a definovat k probíranému tématu otázky. Záměrem je účastníka programu probudit a podnítit účastníkovu vnitřní motivaci, jeho zvědavost a zájem, evokovat jeho potřebu nových myšlenkových přístupů i teorií, to znamená ověřit si jeho vlastní domněnky tak, že si je otestuje při dalším zkoumání – uvědomování, jestli se prokáží jako pravdivé či nikoli.

Uvědomování – převážně jde v druhé části modelu u účastníků volnočasového programu o vyvolání dychtivosti zakoušet nové. Primární úlohou této části modelu je stabilizovat jedincovu účastnost v programu, podpořit ho v tom, aby sám viděl, že novým, přichozím

informačním konceptům rozumí – to je to zásadní, zpracovávat existující přesvědčení a jejich skladbu formovat dle stanovisek nově příchozích (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 44-49).

Účastníkům se v této fázi modelu unifikuji nově příchozí informace s těmi, jež si evokovali v předchozí (první) etapě výchovného modelu. Účastníci programu se s novými podněty dostávají do styku prostřednictvím vychovatele, lektora a po celou část fáze „uvědomování“ je aktivně přetváří k vlastnímu pochopení. Je důležité připomenout, že informace by měly být smysluplné, adekvátní, vyvážené a aktuální (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 44-49).

Reflexe – Účastník si je vědom dvou předchozích stádií modelu EUR, díky kterému je v něm spuštěna aktivní potřeba přetvořit stávající domněnky. Pozměnit a poopravit to, co z programu nepochopil, nebo co by si přál doplnit. Účastník volnočasové aktivity se otáčí za oběma prodělanými fázemi výukového procesu, dívá se zpět a snaží se sám (s velmi citlivou podporou vychovatele) vytvořit novou předlohu látky či tématu. Též má prostor pozastavit se sám nad sebou a rozmyslet si svoje myšlenkové koncepty v širších konstrukcích, při kvalifikovaně vedené reflexi má příležitost tyto svoje nové konstrukty výrazně procítit (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 44-49).

Jsem zastáncem kvalifikovaně vedených reflexí, jenž učí účastníky skromné pokoře, ve které každý z účastníků muzikofiletických aktivit nebo propojených muzikofiletických aktivit na další výchovný volnočasový program, dostane prostor pro vyjádření vlastního prožitku. Podle mého názoru je reflexe z fází modelu EUR nejdůležitější a pro nezkušeného vychovatele část metodicky nejobtížnější.

Moje vlastní myšlenka je, „vychovatel musí reflexi proměnit v laskavost“, bez lhostejnosti, bez necitu a dalších úskalí skupinových prožitkových akcí. Kvalitní reflexe mně, jako vychovateli, sama o sobě ukáže, jak úspěšné byly fáze edukačně výchovné volnočasového programu. Jak kvalitně, jako pedagog, jsem měl celý program připravený. Je to velmi důležitá, nedílná složka celého prožitkového dění i v jiných prožitkových konceptech.

Reflexe volnočasových aktivit a moje vlastní okamžitá pedagogická sebereflexe odhalí, v čem mám zesílit svou pedagogickou snahu, tedy jak kvalitněji prožitkový program předkládat účastníkům a co dalšího, lepšího z něj vytěžit pro program následující.

Každý z účastníků by měl, podle mého názoru, dostat stejný prostor pro vyjádření svých pocitů a myšlenek. Je důležité učit vychovávané v klidu vyslechnout i názory, se kterými nemusí souhlasit, reflexe učí účastníky volnočasových aktivit toleranci. Při kvalitně vedené reflexi se účastníci umí otevřít a svěřit se s myšlenkami, které by si za jiných okolností – kdyby se necítili dostatečně komfortně a bezpečně – nechali jen pro sebe. Zde má pozorný a citlivý vychovatel příležitost podpořit myšlenku, konstrukci, která je smysluplná, a ke které by se bez kvalitně vedené reflexe nedostal. Můj názor je, že kvalifikovaně vedená reflexe účastníky vychovává.

8.7 Instituce volného času

Volnočasové instituce zastřešují mimoškolní aktivity pro děti a mládež. V těchto institucích můžeme jako vychovatelé, lektoři na děti a mládež mimoškolně výchovně působit v rámci pracovního poměru a následné pedagogické praxe. Do tohoto volnočasového výchovného rámce spadají i muzikofiletické aktivity.

Instituce volného času se dělí do několika kategorií: soukromé a neziskové organizace, jenž nespádají pod výchovně vzdělávací instituce a organizace s oporou výchovně vzdělávacích institucí: školní kluby, družiny a školská zájmová zařízení.

Hájek et al. (2011) uvádí, že ve školských zařízeních pro volnočasové zájmové vzdělávání jsou volnočasové aktivity provozovány mimo jiné v neziskových organizacích, sportovních organizacích, a také ve volnočasových komerčních organizacích (Hájek et al., 2011, s. 144-146).

Hájek et al. (2011) popisuje volnočasové instituce jako:

Školní kluby, školní družiny, DDM, domovy mládeže, dětské domovy.

Základní umělecké školy, jazykové školy, tělovýchovné a sportovní organizace, církevní organizace.

Skautské a turistické oddíly, neziskové organizace, komerční firmy (Hájek et al., 2011, s. 144-146).

Středisko volného času

Středisko volného času je zařízení pro zájmové vzdělávání. Jeho činnost je určena příslušnou vyhláškou. Středisko poskytuje své služby dětem, žákům, studentům i dospělým osobám. Pracuje s jedinci ve velkém věkovém rozmezí nebo i s věkově heterogenními skupinami (Hájek et al., 2011, s. 144-146).

Hájek et al. (2011), rozděluje činnost DDM do několika oblastí:

Pravidelná činnost organizovaná

Kroužek – je menší zájmový útvar, jehož činnost směřuje zpravidla k vnitřnímu obohacení členů.

Soubor – je zájmový útvar, jehož činnost směřuje zpravidla k veřejné produkci výsledků činnosti.

Kurz – je útvar s vymezenou délkou trvání, zpravidla kratší než jeden rok. Jeho činnost směřuje k osvojení si určitého množství vědomostí či dovedností (kurz keramiky, paličkování atd.). Kurzů se mohou účastnit (platící) klienti různého věku. Některé z nich jsou postaveny pouze pro dospělé jedince či seniory (Hájek et al., 2011, s. 144-146).

Zájmovou činnost příležitostnou

Příležitostné akce výchovně vzdělávacího charakteru jsou organizovány a řízeny pedagogem, probíhají nárazově. Do této skupiny můžeme zahrnout zájezdy, ale i exkurze či přednášky. Do této skupiny patří činnosti, které se pravidelně opakují, ale ve velkém časovém odstupu, např. jednou za rok. Příkladem příležitostných aktivit jsou soutěže, sportovní utkání, besídky, veřejná vystoupení, výlety, oslavy svátků, významných dnů apod. (Hájek et al., 2011, s. 144-146).

9 Praktická část

V praktické části určuji cíl diplomové práce a definuji otázky výzkumného šetření. Předvádím a popisuji detailní shrnutí způsobu výzkumu. Zvolil jsem si kvalitativní výzkum a pro získání výzkumných dat použil metodu polostrukturovaného rozhovoru. Získaná výzkumná data pro mne byla východiskem pro následnou sekundární analýzu a její výzkumnou interpretaci, ze které se v závěru práce rozvine diskuze k reakci na výzkumné otázky.

Mnoho pedagogů libereckých volnočasových institucí má možnost se s účastníky věnovat během času tráveného ve volnočasové instituci (DDM, V klub, I klub) muzikofiletickým aktivitám. Většina z nich se i těmto aktivitám s dětmi nevědomky věnuje (volný poslech hudby, zpěv, hudební improvizace na různé hudební nástroje i nenástroje, tanečně pohybové aktivity), protože přirozeně vědí, že hudba má pro děti kýžený výchovně uvolňující účinek. Jen to zcela jednoduše nenazývají „muzikofiletika“ a nevyužívají celé výchovně vzdělávací spektrum (např. se nezabývají reflexemi), které obor „muzikofiletiky“ nabízí, ale jen jeho dílčí část. Pro smysluplné trávení volného času dětí a mládeže jenom dobře.

Cílem praktické části je, díky výzkumné metodě polostrukturovaného rozhovoru, zjistit jejich plnou informovanost o oboru muzikofiletiky. Správné pochopení i výklad výzkumného šetření může přinést odpověď na otázky, jak odlišné vnímání muzikofiletických aktivit panuje u volnočasových pedagogů v Libereckém kraji i to, zda to má vliv na trávení volného času dětí v libereckém volnočasovém prostředí.

9.1 Kvalitativní výzkum

Záměrně jsem si vybral kvalitativní metodu výzkumu, její přednost chápu v podrobném popisu zkoumaných událostí a hloubkovém pohledu na studovaný jev. V mém vlastním šetření značně oceňuji, že kvalitativní výzkumná metoda detailně zobrazuje chování respondentů v jejich přirozeném prostředí.

Gavora (2010) předkládá názor, že kvalitativní výzkum je obsažen většinou v humanitních vědách, v nichž jsou hlavní personalistické složky a humanizující přístup. Gavora (2010) namítá, že číselné vyhodnocování nabytých údajů se mu zdá depersonalizované, a proto cítí nechuť kvantifikovat skutečnost (Gavora, 2010, s. 37).

Švaříček (2007) píše, že kvalitativní šetření aplikuje jako nejvyužívanější metodu rozhovor, jenž dovolí výzkumníkovi dosáhnout blíže k mysli respondenta a pomocí volných otázek lépe porozumět jeho odpovědím. Švaříček (2007) jako dva hlavní modely hloubkového rozhovoru označuje nestrukturovaný a polostrukturovaný rozhovor (Švaříček, 2007, s. 159–160).

Hendl (2016) dokládá, že rozhovor se skládá z linie svědomitě nachystaných a precizně formulovaných otázek, které mají respondenti především pochopit a následně na ně odpovědět. Hendl (2016) tím snižuje pravděpodobnost, že se výzkumná data budou v jednotlivých rozhovorech nápadně odlišovat (Hendl, 2016, s. 170–171).

Hendl (2016) dále píše, že kontrola nad rozhovorem je fakticky vědou, ale i uměním. Podle Hendla (2016) je zásadní koncentrace výzkumníka i respondenta. Hendl (2016) upozorňuje na citlivost při rozhovoru, především u dětí a mládeže, též délka rozhovoru by měla být brána v potaz. Hendl (2016) doplňuje, že u kvalitativního rozhovoru nemůžeme brát na zřetel pouze výzkumná data, proto Hendl (2016) zdůrazňuje přímluvný typ rozhovoru, který může mít vliv na další setkání s respondentem (Hendl, 2016, s. 170–171).

Podle Švaříčka (2007) je cílem polostrukturovaného rozhovoru, za pomoci shodných otázek položených respondentovi v totožném pořadí, shromáždění maxima možných, úplných a detailních informací o zkoumaném fenoménu (Švaříček, 2007, s. 13).

Za podmínky, že výzkumník není uspokojivě naplněn odpovědí respondenta, smí mu položit i otázku doplňující. Může celou otázku obměnit tak, aby jí respondent důkladně porozuměl (Gavora, 2010, s. 136).

9.2 Metodologie výzkumu

Cíl: Zjistit u pedagogických pracovníků volnočasových institucí v Libereckém kraji informovanost o muzikofiletice.

Metoda: polostrukturovaný rozhovor

9.3 Výzkumný soubor

V kvalitativní části je výzkumný soubor vytažen ze souboru, na který by měl být výzkum zaměřen. Jeho závěry jsou zevšeobecněny, je to výběrový soubor ze základního souboru.

Při volbě respondentů rozhovorů jsem se řídil měřítky: Plnoletý, volnočasový pedagog s ukončeným pedagogickým studiem, zaměstnaný ve volnočasové výchovné instituci, minimálně pětiletá pedagogická praxe, pohlaví nehraje roli.

Rozhodl jsem se provést metodu záměrného rozhovoru podle Švaříčka (2014, et al.), díky němuž si mohu cíleně vyhledat aktéry rozhovorů, kteří jsou vhodní pro můj výzkumný cíl.

Výzkumný soubor byl reprezentován těmito aktéry výzkumného dění:

V kvalitativní části výzkumu je můj výběrový soubor složen ze čtyř respondentů. Jde o zkušené volnočasové pedagogy pracující v libereckých volnočasových centrech (DDM Větrník, „V“ klub, DDM Vikýř, „I“ klub). S volnočasovými aktivitami pro mládež mají dlouholeté a velmi bohaté zkušenosti.

První aktérka mého výzkumu byla volnočasová pedagožka působící v několika volnočasových organizacích Libereckého kraje. Zkušenosti z téměř desetileté pedagogické praxe má z mateřské školy nebo z práce v DDM v Jablonci. Po bakalářském studiu Pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci vystudovala i navazující magisterské pedagogické studium na Univerzitě Karlově.

Jako druhá aktérka výzkumu byla volnočasová pedagožka, jež pracuje ve volnočasovém klubu V – Klub, při Libereckém DDM Větrník. Paní volnočasová pedagožka vystudovala Pedagogiku volného času na Technické univerzitě v Liberci. Její stávající pedagogická praxe je téměř desetiletá.

Třetí aktérka mého výzkumu byla volnočasová pedagožka pracující v DDM, nadále vede turistický oddíl. Má blízko k pedagogice volné času v metodickém pojetí Outwardboundu, tedy prožitkové pedagogice. Zabývá se vícedenními pobytovými akcemi, je velmi zkušená volnočasová pedagožka i lektorka venkovních volnočasových aktivit. Vystudovala Pedagogiku volné času na liberecké Technické univerzitě a má téměř dvanáctiletou pedagogickou praxi.

Poslední z aktérů mého výzkumného rozhovoru je volnočasová pedagožka, toho času na mateřské dovolené. Vystudovala Pedagogiku volného času na Technické univerzitě v Liberci, její pedagogická praxe je osmiletá. Pracovala v několika volnočasových sdruženích, v neziskových organizacích jako lektorka, v mateřské škole jako učitelka. V současnosti se věnuje hudbě i hudební lektorské činnosti a volnému hlídání dětí v přírodě ve skandinávském stylu. Oba pedagogické styly aktivně propojuje a používá k tomu množství metod z pedagogiky volného času.

Než jsem započal výzkumné rozhovory, ujednal jsem si s aktéry souhlas k použití a zveřejnění jejich osobních dat ve své diplomové práci. Účastníkům výzkumných rozhovorů jsem osobně slíbil, že dodržím jejich bezejmennost a nezveřejním ani věk, dovolil jsem si uvést velmi nekonkrétně pouze zaměstnání a ukončené pedagogické vzdělání. V následné analýze výzkumných rozhovorů jsem si aktéry zakódoval číslem.

9.4 Analýza dat

Jako analýzu dat získaných z rozhovorů jsem si vybral transkripci dat z on-line nahrávky (z Google Meet a Facebooku) pro konverzační analýzu. Uskutečnil jsem doslovný přepis rozhovorů. Tato metoda je velmi časově náročná, je však pro výzkumný postup velice důležitá. Sidnell (2010, s. 1) píše, že je to postup, jehož cílem je zanalyzovat i popsat

rozhovor a souběžně pochopit tuto výchozí a právo tvornou složku vzájemného lidského působení. To jsem provedl i se sekundární výzkumnou interpretací do tabulky. Prostřednictvím výzkumných tabulek jsem provedl analýzu transkribovaných rozhovorů. Pro svoje kvalitativní šetření jsem si vybral třídimenzionální tabulku, která je koncipována takto: v prvním sloupci je výzkumná otázka z rozhovoru, ve druhém sloupci jsou zobrazeny odpovědi aktérů rozhovoru (uvedené v přímé citaci) a ve třetím sloupci je k ní přiřazen výzkumný komentář ze sekundární analýzy rozhovoru.

9.5 Vlastní výzkum

Respondenty znám osobně z předchozího bakalářského studia, proto byl ke mně každý z nich velice vstřícný. K rozhovoru se mnou svolili bez jakýchkoliv rozpaků či výtek a na mnou položené otázky odpovídali velmi ochotně.

Jednalo se tedy o kvalifikované pedagogy, kteří chápou význam probíraných pojmů, pokud by se ovšem stalo, že by neporozuměli významu otázek, dostalo by se jim případného dovysvětlení. Při uskutečnění výzkumných rozhovorů jsem si stanovil výzkumné otázky, které bych chtěl výzkumným rozhovorem ověřit. Na základě informací popsaných a doložených v teoretické části diplomové práce jsem si stanovil tyto výzkumné otázky. Nyní se je pokusím výzkumným šetřením potvrdit v části praktické.

9.5.1 Výzkumná otázka

VO1: Jsou volnočasoví pedagogové v Libereckém kraji informováni o muzifiletice?

VO2: Věnují se volnočasoví pedagogové v Libereckém kraji muzikofiletice?

Zmínil jsem, že díky pandemii COVID-19 nebylo možné realizovat rozhovory naživo. Proto jsem byl nucen využít moderní komunikační kanály (Google Meet, Facebook), přes které jsem udělal většinu výzkumných rozhovorů. Výzkumné šetření se uskutečnilo v době 15. – 22. dubna 2020, většinou v odpoledních hodinách. Nevýhodou moderních internetových komunikačních kanálů je lehké odosobnění rozhovoru, může se také stát, že ne vždy vše precizně respondentovi vysvětlím. Na druhou stranu lze tyto rozhovory,

se svolením respondentů, ihned zaznamenávat a poté se k nim při analýze výzkumných rozhovorů v klidu vracet.

9.5.2 Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Pro respondenty jsem měl připraveno 15 otázek polostrukturovaného rozhovoru. Otázky jsem se snažil promyslet, připravit si je tak, aby na sebe navazovaly. Tyto předem připravené otázky jsem přesně zachovával ve všech výzkumných rozhovorech, jen jsem je volně podporoval doplňujícími otázkami, které vycházely z logiky samotného výzkumného rozhovoru – z odpovědí respondentů.

1. Slyšela jsi někdy o pojmu muzikofiletika?
2. Co pro Tebe samotnou pojem muzikofiletika znamená? Uměla bys mi ho vysvětlit?
3. Muzikofiletika je podle Friedlové (2020) „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 et al., 2020, s. 11).“ Souhlasíš s tímto tvrzením?
4. Myslíš, že se shoduje pohled pedagogů vašeho volnočasového centra na muzikofiletiku s tímto tvrzením, vnímá muzikofiletiku někdo podobně? Máte tam tvůrčí kolektiv?
5. Dávají účastníci vašeho volnočasového centra přednost muzikofiletickým aktivitám před jiným volným programem (chtějí například více tančit, než si číst, nebo si zpívat, pískat, než si kreslit)?
6. Mohou tedy být vaši pedagogové informováni o možnosti muzikofiletických aktivit ve vašem volnočasovém centru přímo od účastníků?

7. Dá se tedy říci, že provozujete muzikofiletické aktivity ve vašem volnočasovém centru?
8. Jakou úlohu podle tebe vlastně hraje muzikofiletika v pedagogické práci vašeho volnočasového centra? Obecně, prosím?
9. Proč zařadit muzikofiletické aktivity do volné výchovy? Jak to reflektuješ ty, jako letitý praktik?
10. Pro koho je to řekněme výhodnější ve vašem volnočasovém centru, pro volnočasové pedagogy nebo pro účastníky programu? Kdo si to víc užije nebo kdo si více odpočine?
11. Jaké jiné důvody podle tebe motivují ostatní volnočasové pedagogy zařadit muzikofiletické aktivity do denního programu? Jsou tam nějaké?
12. Chovají se účastníci po muzikofileticky laděných aktivitách v následujícím volném i organizovaném čase jinak? Řekni mi jak, prosím?
13. Je podle tebe možné, že účastníci volnočasových aktivit po muzikofiletice následně více spolupracují, že se nějak integrují, třeba do skupin? Do skupin podle komunit? Podle věku, podle pohlaví? Popiš mi to, prosím?
14. Myslíš tedy, že muzikofiletické aktivity ve volnočasovém prostoru mají své opodstatněné, smysluplné místo?
15. Na závěr se zeptám, je podle tebe volnočasová výchova obohacená muzikofiletikou možností k aktivní výchově, k hodnotám i postojům? Třeba tvůrčím postojům?

9.6 Výsledky šetření

Analýza a interpretace otázek výzkumného polostrukturovaného rozhovoru

Výzkumná otázka polostrukturovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
1. Slyšela jsi někdy o pojmu muzikofiletika?	„Ano, slyšela...“ „Neslyšela. Ale slyšela jsem o artefietice, takže předpokládám, že to bude něco podobného jen s využitím hudby.“ „No, jako úplně neslyšela.“ „Nevím, možná kdysi dávno.“	Převážná část respondentů pojem muzikofiletika neznala. Část respondentů výzkumu pojem muzikofiletiky vůbec neznala – nikdy ho nezaregistrovala.

Výzkumná otázka polostrukturovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
2. Co pro Tebe samotnou pojem muzikofiletika znamená? Uměla bys mi ho vysvětlit?	„Přesnou definici termínu muzikofiletika neznám, avšak termín mám spojený s hudbou, tvořením, tancem a dalšími různými pohybovými aktivitami, které vedou k poznání sebe sama.“ „S touto metodou jsem se nikdy nesetkala, ale asi bych ho vysvětlila tak, že je to metoda, která využívá hudbu a reflexi k léčbě psychických problémů.“ „Je to v podstatě učení dětí pomocí hudby. Tak to alespoň chápu já.“ „Pojem muzikofiletika je pro mě určitá forma	Všichni respondenti výzkumu se shodli, že neznají přesnou definici pojmu muzikofiletika. Polovina respondentů muzikofiletiku zaměnila za muzikoterapii. Druhá polovina respondentů vystihla pojem muzikofiletika a dokázala ji obsahově popsat.

	<i>terapie za pomoci hudebního projevu, zpěvu, zvuků. Podle mě slouží k vyjádření svých emocí a zároveň může být i formou relaxace.“</i>	
--	--	--

Výzkumná otázka polostrukturovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
3. Muzikofiletika je podle Friedlové (2020) „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 et al. 2020, s. 11).“ Souhlasíš s tímto tvrzením?	<i>„Ano, souhlasím.“</i> <i>„Asi ano.“</i> <i>„Jasně. Souhlasím.“</i> <i>„Nemám s touto definicí problém a souhlasím.“</i>	Všichni respondenti polostrukturovaného rozhovoru deklarovali souhlas s uvedenou definicí od Friedlové et al. (2020), jako definicí pojmu muzikofiletika.

Výzkumná otázka polostrukturnovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
4. Myslíš, že se shoduje pohled pedagogů vašeho volnočasového centra na muzikofiletiku s tímto tvrzením, vnímá muzikofiletiku někdo podobně? Máte tam tvůrčí kolektiv?	<i>„V podstatě se dá říct, že ano. Domnívám se, že každý, kdo má vystudovanou Pedagogiku volného času, případně se v oboru už nějakou dobu pohybuje, se už s muzikofiletikou setkal a vnímá ji zpravidla dost podobným způsobem. V našem centru máme tvůrčí kolektiv, každý volnočasový pedagog se zaměřuje na jinou oblast volného času, což tvoří náš program velmi různorodý.“</i> <i>„Kolegové to vnímají podobně, jako já. Myslím, že kolektiv je velice tvůrčí, každý v jiném směru.“</i> <i>„Popravdě si myslím, že tuhle definici neznají, já ji také slyšela teď prvně, ale podle mě tu podstatu chápou stejně, nebo ji alespoň takto praktikují, aniž by věděli. Náš kolektiv je velmi tvůrčí.“</i> <i>„Tvůrčí kolektiv určitě v našem centru máme. Co se týká muzikofiletiky, tak tu nejvíce využívají kroužky pro zdravotně postižené a předškolní děti a myslím, že právě pedagogové, kteří vedou tyto kroužky s tímto pohledem na muzikofiletiku plně souhlasí.“</i>	Všichni respondenti výzkumného šetření souhlasili s definicí pojmu muzikofiletika od Friedlové et al. (2020) a potvrdili i shodné kolektivní stanovisko pedagogické veřejnosti volnočasových center.

Výzkumná otázka polostrukturnovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
5. Dávají účastníci vašeho volnočasového centra přednost muzikofiletickým aktivitám před jiným volným programem (chtějí například více tančit, než si číst, nebo si zpívat, pískat, než si kreslit)?	<i>„Nemyslím si. V našem programu se tyto aktivity vyskytují stejně často jako jiné aktivity. Návštěvníci našeho volnočasového centra se účastní různých aktivit přibližně ve stejném počtu.“</i> <i>„Určitě, „účastníci“ našeho volnočasového centra jsou převážně romského původu, tedy ti chtějí převážně jen tančit a zpívat.“</i> <i>„Celkově jsou u nás všechny aktivity spojené s hudbou velmi oblíbené. Často právě v kombinaci s tancem. Máme u nás i několik tanečních kroužků a velké množství kroužků hry na hudební nástroje.“</i> <i>„Úplně si nemyslím, že by dávali přednost. Je to spíš o nastavení vedoucího kroužku. Spousta vedoucích nemá o muzikofiletických aktivitách vůbec povědomí. Každopádně v rámci hudebních a dramatických kroužků určitě dávají přednost aktivitám vycházejících z principů muzikofiletiky.“</i>	Větší část respondentů výzkumu potvrdila primární zájem účastníků o muzikofiletické aktivity v jejich volnočasovém centru. Ukazuje se, že všichni pedagogové volného času nemají jasno o pojmu muzikofiletiky, přesto hudebně prožitkové aktivity s účastníky provozují.

Výzkumná otázka polostrukturnovaného rozhovoru	Odpověď respondentů	Výzkumná interpretace
6. Mohou tedy být vaši pedagogové informováni o možnosti muzikofiletických aktivit ve vašem volnočasovém centru přímo od účastníků?	<i>„Rozhodně ano, každý pedagog seznamuje účastníky v rámci své aktivity s dalším programem našeho centra.“</i> <i>„Ano, návštěvníci nás velmi často informují o muzikofiletických aktivitách, především velmi hlasitě.“</i> <i>„Jestli myslíš, že k nám děti chodí a samy navrhnou různé muzikofiletické činnosti, tak ano. Občas se tak děje. Rády nosí svoji vlastní hudbu, případně vybírají tu, která se jim nejvíce líbí. Samy vymýšlejí různé tance a k tomu si beatují a rapují, ale že by přišly s nějakou konkrétní činností to ne. To čekají od nás.“</i> <i>„To asi můžou, vedoucí jsou otevření většinou všemu, s čím děcka přijdou a má to smysl, takže určitě k tomu mohou vedoucí přijít, aniž by to měli ze studií.“</i>	Všichni respondenti výzkumného šetření potvrdili možnost informovanosti pedagogické veřejnosti volnočasových center o muzikofiletice přímo od účastníků volnočasového prostředí. Jak se ukázalo již u předchozích odpovědí všech respondentů výzkumného rozhovoru, účastníci volnočasového prostoru mají zájem o hudebně prožitkové aktivity, mohou tedy o muzikofiletice informovat pedagogy volnočasových center.

Výzkumná otázka polostrukturovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
7. Dá se tedy říci, že provozujete muzikofiletické aktivity ve vašem volnočasovém centru?	<i>„Ano, některé aktivity vykazují prvky muzikofiletiky.“</i> <i>„Ano dá, nevyužíváme je ale prvoplánově k léčbě psychických problémů, a to z toho důvodu, že nemáme psychologické vzdělání, muziku využíváme jednoduše proto, že se při ní návštěvníci cítí dobře a o to nám jde.“</i> <i>„Ano, rozhodně.“</i> <i>„Ano, dá se říct. Mám za to, že muzikofiletické aktivity využívá mnoho vedoucích a možná ani netuší, že se tomu říká muzikofiletika.“</i>	Všichni respondenti polostrukturovaného rozhovoru potvrdili využití hudebně prožitkových aktivit ve svých volnočasových centrech. Muzikofiletické působení na účastníky libereckého volnočasového prostoru probíhá v DDM Větrník, „V“ klubu, DDM Vikýř, „I“ klubu.

Výzkumná otázka polostrukturovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
8. Jakou úlohu podle tebe vlastně hraje muzikofiletika v pedagogické práci vašeho volnočasového centra? Obecně, prosím?	<i>„Jak už jsem říkala, naše centrum nabízí různé volnočasové aktivity. Snažíme se mít širokou nabídku a oslovit tak více potenciálních účastníků. Muzikofiletika se v našich aktivitách vyskytuje, má u nás své místo.“</i> <i>„Nevím přesně, jaké jsou metody práce v rámci muzikofiletiky, ale není dne, kdy by bylo u nás ve volnočasovém centru ticho...“</i> <i>„Je tam spousta možností, relaxace, uvolnění, rozvoj osobnosti žáka celkově, jeho postojů a hodnot.“</i> <i>„Je pro nás důležité, aby naši účastníci měli možnost umět se sebou pracovat, být sami sebou, nestydět se za to, jaký jsme, poznávat své emoce, ale také umět spolupracovat s okolím, ostatními účastníky a (nejen) díky muzikofiletice jim to můžeme ukázat.“</i>	Metody muzikofiletiky využívají ve svých volnočasových centrech všichni respondenti výzkumného polostrukturovaného rozhovoru.

Výzkumná otázka polostrukurovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
9. Proč zařadit muzikofiletické aktivity do volné výchovy? Jak to reflektuješ ty, jako letitý praktik?	<i>„Domnívám se, že díky těmto aktivitám se účastníci uvolní, dají průchod emocím, opadá z nich stud a chtějí se dále zapojovat v dalším programu. Z těchto důvodů tyto aktivity zařazujeme.“</i> <i>„Obecně hudba do volné výchovy patří. Já sama osobně nepatřím mezi hudebně nadané, tedy hudební aktivity nechávám na zkušenější kolegy, nicméně je vidět, že skrz hudbu se dá k dětem více přiblížit. Dokáží se její pomocí vyjádřit a hlavně uvolnit.“</i> <i>„Jako dokážeš si představit zájmovou činnost bez hudby? Já moc ne, a protože my u nás se snažíme o propojení různých oblastí, ta hudba je tu s námi téměř pořád.“</i> <i>„Jak už jsme řekla výše, je potřeba dávat dětem prostor na sebepoznání, poznávání okolí a to jim muzikofiletika nabízí.“</i>	Při zařazení muzikofiletiky do programu volnočasového centra jsou účastníci volnočasového prostoru uvolněnější, šťastnější, otevřenější, komunikativnější i spontánnější – pedagogům se s nimi lépe pracuje.

Výzkumná otázka polostrukturnovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
10. Pro koho je to řekněme výhodnější ve vašem volnočasovém centru, pro volnočasové pedagogy, nebo pro účastníky programu? Kdo si to víc užije, nebo kdo si více odpočine?	<i>„To se nedá říci. Pedagogové si toto povolání vybrali z toho důvodu, že je naplňuje a baví. Účastníci se k nám chodí tzv. zabavit. Určitě si program užívají obě strany, ale je to velmi individuální.“</i> <i>„Výhodnější je to určitě pro návštěvníky, protože je tím pádem nenutíme do věcí, co je nebaví. A pro nás de facto také, protože se netrápíme tím, že jsme zvolili aktivity, které nechce nikdo dělat. Užijeme si to pak všichni.“</i> <i>„Naším cílem je, aby si to užili všichni, ale jasně, prioritě nám jde o účastníky. Nejde tak úplně o odpočinek, kolikrát jsou děti fakt utahány, ale neuvěřitelně spokojené. A tak to má být...“</i> <i>„Dost záleží, jak moc je pedagog kovaný v muzikofietických aktivitách. Máme ve středisku externího pracovníka, který se pro muzikofietické aktivity narodil a pro něj je podle mě vedení aktivit relax a zároveň zážitek, který ovšem dokáže plně přenést i na účastníky. Kdybych měla aktivity vést já, tak bych to pro mě bylo asi dost vyčerpávající... Taky záleží na složení skupiny, atmosféře mezi účastníky, věku...“</i>	Zařazení muzikofietiky do programu volnočasového centra je výhodné pro obě strany výchovného procesu – účastníky volnočasového prostoru i pedagogy volnočasových center.

Výzkumná otázka polostrukturnovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
11. Jaké jiné důvody podle tebe motivují ostatní volnočasové pedagogy zařadit muzikofiletické aktivity do denního programu? Jsou tam nějaké?	<i>„To je také velmi individuální. Ne všichni volnočasoví pedagogové tíhnou k hudbě, včetně mě...“</i> <i>„Moji kolegové hrají na nejrůznější hudební nástroje, tedy je tam určitě i fakt, že si v práci mohou zahrát, zazpívat...v tom je pedagogika skvělá.“</i> <i>„Tak hlavně hudba je prostě dobrá, pro nás pro všechny. A děti to mají rády. Je to zábava, během které se dá dítě velmi dobře rozvíjet v mnoha směrech.“</i> <i>„Relaxace, uklidnění skupiny, ozvláštnění programu, ukázat dětem něco nového.“</i>	Motivace pedagogů pro zařazení muzikofiletiky do výchovného procesu i programu volnočasového centra je pozitivní a širokospektrální.

Výzkumná otázka polostrukturnovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
12. Chovají se účastníci po muzikofileticky laděných aktivitách v následujícím volném i organizovaném čase jinak? Řekni mi jak, prosím?	<i>„Na tuto otázku už jsem částečně odpověděla v předchozí otázce. Účastníci jsou uvolnění a rádi se dál zapojují.“</i> <i>„Jsou uvolněnější, přátelštější, na druhou stranu i drzejší.“</i> <i>„Tak to nevím, nikdy jsem se na to nezaměřila.“</i> <i>„Účastníci jsou ve většině případů více otevření, uvolnění. Spousta účastníků se s těmito aktivitami moc neseťká a po prvotních rozpacích se do aktivit ponoří a na konci „programu“ jsou vždy nadšení.“</i>	Převážná část respondentů výzkumu potvrdila pozitivní změny v chování účastníků volnočasového centra při zařazení muzikofileticky konstruovaných aktivit do volnočasového programu.

Výzkumná otázka polostrukturnovaného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
13. Je podle tebe možné, že účastníci volnočasových aktivit po muzikofiletice následně více spolupracují, že se třeba nějak integrují, například do skupin? Do skupin podle komunit? Podle věku, podle pohlaví? Popiš mi to, prosím?	<i>„Nejsem si jistá, zdali je to právě díky těmto aktivitám, zpravidla se toto integrování do skupin děje po každém zdařilém programu/lekcí, kdy účastníci sdílí svoje pocity a dojmy mezi sebou. Velmi záleží, jací návštěvníci jsou přítomni, někdy je to podle pohlaví, někdy podle věku.“</i> <i>„Řekla bych, že spolupráce je pak jednodušší, že se s nimi dá lépe domluvit. Hudbu využíváme i jako podkres při různých jiných aktivitách, je to tak příjemnější pro ně i pro nás. Ale jak se pak integrují do skupin podle komunit, podle věku nebo podle pohlaví nedokážu posoudit a ani vymyslet, co bych ti na tohle odpověděla...“</i> <i>„Tak to fakt nevím, jak bych na to odpověděla, nikdy jsem neměla potřebu to prostě sledovat.“</i> <i>„Ano, rozhodně více spolupracují, dokáží lépe komunikovat. Co se týká integrace do skupin, tak záleží na programu, jak moc je potřeba, aby se účastníci do skupin integrovali. Naopak z prvotních skupin (před aktivitami) se stává spolek.“</i>	Polovina respondentů polostrukturnovaného rozhovoru potvrdila kooperaci účastníků volnočasových programů po muzikofiletických aktivitách. Druhá polovina respondentů výzkumného šetření tento jev v praxi nezaznamenala.

Výzkumná otázka polostrukturného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
14. Myslíš tedy, že muzikofiletické aktivity ve volnočasovém prostoru mají své opodstatněné, smysluplné místo?	<i>„Rozhodně ano!“</i> <i>„Jak jsem psala výše, nevím přesně jaké jsou muzikofiletické aktivity, s tímto oborem jsem se nesetkala ani během studií ani během své pedagogické praxe, nicméně hudba jako taková ve volnočasovém prostoru rozhodně své smysluplné místo má, ať už se jedná o organizovaný volný čas nebo i o ten neorganizovaný.“</i> <i>„Rozhodně ano.“</i> <i>„Myslím si, že určitě, jen si myslím, že není zatím až tak moc pedagogů, kteří by je využívali. Není to úplně jednoduchá disciplína a především je potřeba ji umět vhodně využít. Ale smysluplné místo určitě mají, dokonce bych řekla, že nenahraditelné.“</i>	Všichni respondenti polostrukturného rozhovoru potvrdili využití muzikofiletiky ve svých volnočasových centrech, jako náležité i adekvátní.

Výzkumná otázka polostrukturného rozhovoru	Odpověď respondenta	Výzkumná interpretace
15. Na závěr se zeptám, je podle tebe volnočasová výchova obohacená muzikofiletikou možností k aktivní výchově, k hodnotám i postojům? Třeba tvůrčím postojům?	„Ano, může to být správná cesta, ale v tomto případě hodně záleží na osobnosti pedagoga a způsobu, jak dokáže účastníky zaujmout. Může mít připravenou perfektní aktivitu, ale pokud nedokáže zaujmout účastníky a nemá v sobě tu jiskru, patrně z toho nic nebude.“ „No myslím, že rozhodně ano. Myslím, že děti, které hudba provází od útlého věku, mají veselejší a barevnější život. Mají-li k hudbě blízko, mají pak blízko k tomu se hudbě v budoucnu věnovat. Jestli se dá využít ve výchově k hodnotám nedokážu posoudit, nenapadá mě, jakou metodu bych měla v tomto případě využít. Možná je právě cestou muzikofiletika.“ „No jasně, to je jeden z hlavních úkolů volnočasové výchovy vychovávat k tvorbě i k postojům samozřejmě, nejen té muzikofiletiky.“ „Určitě je to jedna z metod (těch lepších a účinnějších), které k výchově vedou.“	Všichni respondenti polostrukturného rozhovoru označili využití muzikofiletiky ve svých volnočasových centrech jako východisko hodnotné volnočasové výchovy účastníků s ohledem na jejich osobnostně sociální rozvoj.

9.7 Závěrečná diskuze

V diplomové práci jsem se věnoval tématu Muzikofiletika ve volnočasové výchově a jejím možným využitím ve výchovném procesu. Cílem celé práce bylo zjistit u pedagogických pracovníků volnočasových institucí v Libereckém kraji informovanost o muzikofiletice. Za tímto účelem jsem provedl čtyři výzkumné, individuální, polostrukturované rozhovory s volnočasovými pedagogy Libereckého kraje. Z těchto výzkumných rozhovorů jsem provedl transkripci dat a jejich následnou analýzu i sekundární interpretaci tak, abych mohl zodpovědět výzkumné otázky, jež jsem si stanovil v konsenzu s cíli diplomové práce.

Teoretická nevyhraněnost na poli mezi terapeutickým a výchovně vzdělávacím prostorem a jejich procesy i vzájemné prolínání přináší výchovnému směru muzikofiletiky nové publikace, ze kterých je možno čerpat. Neměl jsem problém získat publikace k pedagogicko-psychologickým tématům práce, nebo získat knihy k výchovné problematice práce, z nichž jsem čerpal informace. Ovšem při srovnání s jistě popsáním oborem muzikoterapie se ukazuje, že muzikofiletika je stále vznikající výchovný směr, který hledá své hlubší ukotvení ve výchovně vzdělávacím prostoru. Musím však přiznat, že jsem objevil několik zajímavých autorů popisujících muzikofiletiku tak, abych mohl komparovat jejich názory na tento vznikající výchovný směr a uspokojivě muzikofiletiku popsat jako pedagogickou oblast ve své diplomové práci, tedy vymezení muzikofiletiky ve výchově i volnočasovém prostoru pro širokou cílovou skupinu s níž muzikofiletika jako volnočasová pedagogika ve svých konceptech pracuje.

Při výzkumných rozhovorech jsem zaznamenal jisté hranice, které je nutno zmínit. První z nich a jedna z nejzásadnějších je, že jsem výzkumné rozhovory s respondenty byl nucen absolvovat v neklidné době pandemie COVID-19 on-line cestou. Přiznávám, že jsem při této on-line cestě zaznamenal jisté odosobnění rozhovoru, přestože jsem ho měl jako výzkumník pečlivě připravený. Respondenti, za uvedené situace pandemie COVID-19, neměli potřebnou chuť do rozhovoru a já jako výzkumník, nemohl při on-line připojení jít do hloubky, například si soustavně pomáhat návodnými otázkami.

Věřím, že polostrukturovaný rozhovor vedený podle správné metodiky je velmi kvalitní výzkumná metoda, která může jít pod povrch zkoumaného sociálního jevu opravdu do

hloubky, ale pocit, který jako výzkumník z rozhovoru máte, je důležitý sám o sobě. V on-line prostoru k tomu není patřičné klima, jenž si polostrukturovaný rozhovor vyžaduje, respondenti jsou neklidní, řeší během rozhovoru s vámi i jiné záležitosti (svůj mobilní telefon nebo vlastní děti, příchod někoho z členů rodiny, zavírají okna, jedí, pijí). Často vám nerozumí a musíte zopakovat otázku, také se může stát – to je veliký problém, že vám několikrát během jednoho rozhovoru vypadne internetové připojení, nebo se respondentovi vybijí počítač a se vším musíte začít znovu. Přes on-line připojení může tedy nastat markantnější zkomolení výpovědí respondentů a také jejich zkreslení při následné analýze dat.

Další hranicí je i relevantnost odpovědí samotných respondentů. To, že mi něco do výzkumného rozhovoru sdělí kvalitní pedagog, ještě neznamená, že tak jev sám o sobě v praxi opravdu funguje. Neznamená to tedy, že respondenti například za účelem ušetření času i práce v rozhovorech obsahově stylizují nebo fabulují.

Poslední hranicí je malý počet respondentů do výzkumných rozhovorů zapojených. Bylo velmi složité v této pandemické době někoho k takovému šetření přemluvit a byl jsem opravdu vděčný, že jsem se nakonec dostal k tak dobrému výzkumnému vzorku kvalitních pedagogů, jejichž odpovědi na mé výzkumné otázky mají podle mého názoru hodnotu i v době on-line připojení. Kvituji, že se dá k nahraným rozvorům v on-line prostředí zpětně vracet. Ovšem, když se vracím k tomu, jak se někomu vybil počítač nebo jak vypadlo internetové připojení, nemá to opět žádnou výpovědní hodnotu.

Chtěl bych tedy říci, že výzkumná metoda polostrukturovaného rozhovoru je opravdu věrohodnější, pokud se dělá tváří v tvář a pokud v ní mohou být vzájemné emoce, nahrávat si ji lze a vrátit se k ní s tužkou a papírem také. Při sekundární analýze rozhovorů mám nyní vlastní pohled na tuto výchovnou problematiku a můžu s určitostí napsat, že většina volnočasových institucí na Liberecku se muzikofiletickým aktivitám věnuje, dokonce v nepoměrně větší míře, než by se mohlo na první dojem zdát – a to je z výzkumného hlediska velmi zajímavé. Dalo by se říci, že muzikofilefické aktivity, tedy jednoduché, nenáročné výchovné aktivity s využitím hudebních prostředků upřednostňují volnočasoví pedagogové a především sami klienti před aktivitami jinými.

Jedná se o poslech reprodukované hudby, zpívání, rapování (rytmizované) zpívání, hru na vlastní tělo, vlastnoručně vyrobené nástroje, hru na jednoduché ozvučné či perkusivní nástroje – nejlépe vše dohromady – to je nesmírně pedagogicky cenné.

Nyní mohu z načtených a prostudovaných publikací srovnat svůj pohled na tuto pedagogickou skutečnost a teoretickou částí práce ji věcně podepřít – volnočasové muzikofiletické působení na jedince má pozitivní zklidňující vliv na jeho prožívání i jednání.

Ve shodě s výzkumy Holzera (2012) i Drlíčkové (2012), kteří ve svých publikacích uvádí názor na pozitivní využití muzikofiletiky jako prostředku výchovného i vzdělávacího, rozvíjecího hodnotové, citové a intelektuální vlastnosti vzdělávaných při zvyšování jejich komunikativních, personálních a sociálních kompetencí, se shodují s výzkumem Friedlové (2020), jenž na závěr své publikace vyjadřuje přesvědčení, že v současnosti je muzikofiletické výchovné působení cíleno na jedince. V pozitivním smyslu ovlivňuje a umožňuje rozvíjet jeho prožívání a poznávání sebe sama i jeho okolí a po všech stránkách celistvě formovat jeho osobnost.

Dovolím si napsat, že můj názor se shoduje s většinovým názorem autorů publikací, kteří se této výchovné problematice věnují, a ze kterých jsem při psaní diplomové práce vycházel. Je nutno rozlišovat mezi expresivní terapií vhodně vedenou proškolenými profesionálními terapeuty, záměrně aplikovanou v institucionálním výchovném procesu ke zlepšení života jejich klientů a hudebně prožitkovou výchovou, jenž není svázána terapeutickými postupy a je ji možno provozovat ve volnočasové výchově, buď jako doplňkovou aktivitu, nebo podle některé z metodik pedagogiky volného času.

Věřím, že stávající matoucí prostředí, kdy se autoři jednotlivých vědeckých publikací různě třídí, by bylo vhodné sjednotit v užším slova smyslu tak, aby pedagogická veřejnost měla jasné povědomí o tom, co je muzikoterapie a jaké jsou její rozdíly oproti muzikofiletice vycházející z pedagogického prostředí. Spoléhám na to, že následná vědecká publikační činnost na toto pedagogické téma bude zcela zásadní pro další vývoj i specifikaci a ukotvení muzikofiletiky ve volnočasovém prostředí, ale i jako doprovodné aktivity na území výchovně vzdělávacích institucí.

Ve své práci jsem se toto snažil uchopit i definovat, ale teoretická vymezení muzikofiletiky jsou podle mého, skromného názoru nedostačující. To také bylo ve shodě s názorem kolegů vychovatelů ve volnočasových pedagogických institucích, s nimiž jsem muzikofiletické působení na vychovávané prakticky konzultoval nejenom při výzkumném šetření.

9.8 Analýza výzkumných otázek

VO1: Jsou volnočasoví pedagogové v Libereckém kraji informováni o muzifiletice?

Po uskutečněných on-line polostrukturovaných rozhovorech s respondenty výzkumného šetření nebyla většina volnočasových pedagogů Libereckého kraje informována o pojmu „muzikofiletika“. Když jsem v rozhovoru tuto hudební výchovnou činnost respondentovi přiblížil, byl schopen ji v jejich volnočasovém zařízení velmi dobře definovat.

Výjimku tvořil pouze respondent s absolvovaným magisterským vzděláním, který má za sebou i pracovní zkušenosti ve vedení DDM. Tento respondent mi velmi kvalitně vysvětlil, jak muzikofiletiku vnímá, jak ji provozovali s účastníky v jejich DDM jeho kolegové v běžné praxi, popsal mi prostředky i situace, do kterých se účastníci muzikofiletických aktivit mohou dostat, například zklidnění účastníků před dalším programem nebo odchod na exkurzi do muzea jsou prý „cinkačky“ nebo „bubínky“ nejlepší, účastníci zpozorní, zklidní se. Děti jim prý běžně usínají na karimatkách při reprodukováném zvuku tibetských mís, australský zaříkávač deště je podle tohoto respondenta lepší než píšťalka. Účastníci na zaříkávače deště reagují jako na kouzelnou hůlku – každý z účastníků ho chce půjčit do ruky, prý je skvělý jako přechodová aktivita v denním programu.

Takže výzkumným tvrzením je, že liberečtí volnočasoví pedagogové nejsou informováni o pojmu muzikofiletika, alespoň ti, kteří spolupracovali na mém výzkumném šetření. To ale neznamená, že kdybych neoslovil jiné čtyři volnočasové pedagogy, že někdo z nich tento pojem muzikofiletiky zná. Toto je pouze výzkumný vzorek, ke kterému jsem měl v době pandemie přístup já. Výzkumným tvrzením také je, že sice liberečtí volnočasoví

pedagogové neznají relativně novou definici muzikofiletiky, nicméně všichni se muzikofiletice v různém podání ve svých institucích reálně věnují.

VO2: Věnuje se skupina volnočasových pedagogů v Libereckém kraji muzikofiletice?

Po analýze výzkumných rozhovorů jsem dospěl k závěru, že většina mnou oslovených respondentů potvrdila, že se muzikofiletickým aktivitám v jejich volnočasovém centru věnuje, nejvíce ve volnočasových klubech, jako například V – klub Liberec nebo DDM Větrník či Vikýř.

Respondenti výzkumného rozhovoru mi potvrdili, že muzikofiletické aktivity – hudebně prožitkové prvky ve svých volnočasových zařízeních realizují, aniž by tušili, že se jedná o muzikofiletiku. V dalších otázkách k výzkumnému rozhovoru jsem se pak dozvěděl konkrétní techniky, které s účastníky uskutečňují, od drobných muzikofiletických činností a aktivit, až po stavbu celých hudebně prožitkových programů podle některé z metodiky pedagogiky volného času, hudebně prožitkové programy na celý víkend. Nejvíce mne udivilo, že je o takové programy mezi účastníky volnočasového prostoru opravdový zájem.

Závěr

Diplomová práce se zabývá využitím hudebně prožitkové výchovy – muzikofiletiky ve volnočasové výchově a výchovně vzdělávacím procesu. Cílem mé práce bylo zjistit u pedagogických pracovníků volnočasových institucí v Libereckém kraji informovanost o muzikofiletice a také, zda se muzikofiletickým aktivitám ve volnočasových zařízeních liberečtí pedagogové věnují.

Stanovené cíle diplomové práce se mi podařilo splnit. Jako výzkumnou metodu jsem použil metodu polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy libereckých volnočasových institucí, díky které jsem získal odpovědi nejprve na dílčí otázky výzkumného rozhovoru a následně na výzkumné otázky diplomové práce.

Kvalitativně získaná data, byť jen subtilní, zaznamenávají důležité odhalení jevu, ze kterého si můžeme udělat představu o tom, jak asi jev probíhá v pedagogické praxi. Tato data odhalují poznatky o libereckém volnočasovém prostoru v oblasti muzikofiletiky. Jsou významná pro následnou pedagogickou práci a také eventuální čtenáře této diplomové práce zajímající se o hudebně prožitkovou pedagogiku i volnočasovou pedagogiku.

Chtěl bych poděkovat všem volnočasovým pedagožkám, se kterými jsem měl možnost spolupracovat při rozhovorech ve své diplomové práci i v této složité době. Všechny mnou oslovené kolegyně byly ke mně vstřícné a ochotně trávily svůj drahocenný čas u monitoru počítače, přestože mohly dělat něco bohužel. Velmi si vážím i odborného, trpělivého dohledu z katedry pedagogiky a psychologie mateřské univerzity, který mi cennými radami pomohl s nelehkou metodou polostrukturovaného rozhovoru, se kterým jsem neměl žádné praktické zkušenosti. Bez této závěrečné pomoci bych si vyhodnocení získaných dat neuměl představit.

Vážím si cíleného zadání práce i možnosti nastudovat odbornou literaturu a následně tento pedagogický jev v praxi prozkoumat. Předpokládám, že výzkumná i publikační činnost na téma muzikofiletiky – hudebně prožitkové výchovy má v současnosti stoupající tendence. Věřím, že s rostoucím zájmem o toto téma přibude i kvalitní odborná

literatura, ze které pedagogičtí začátečníci jako jsem já, budou moci ve své výchovatelské práci čerpat.

Míti soustavně co studovat, neboť výchovu a vzdělávání chápu jako celoživotní proces, to je myslím to nejsmysluplnější zjištění pro mne jako vychovatele, který se v praxi věnuje rytmickým kroužkům pro předškolní mládež, individuální výuce na rytmické nástroje i hudebně prožitkovým kurzům postaveným na metodice pedagogiky volného času.

Seznam použité literatury

BAKEŠOVÁ, A., 2009. *Filozofický slovník*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group. ISBN 978-80-242-2582-1.

BLÍŽKOVSKÝ, B., 1992. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. 1. vyd. Amosium servis: Ostrava. ISBN 80-85498-18-9.

ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada.

EDWARDS, A. KNIGHT, P., 1997. *Effective early years education – Teaching Young Children*. Open University Press. Celtic Court. Buckingham. Great Britain. ISBN 0-335-19189-4.

EXLER, P. 2015. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4620-2.

FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

FRANKL, E., V., 2006. *A přesto říci životu ano*. 5. vyd. Karmelitánské nakl. ISBN 978-80-7566-022-0.

FRANKL, E., V., 2016. *Utrpení z nesmyslnosti života*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1038-2.

FRIEDLOVÁ, M., DRLÍČKOVÁ, S., KRUŽÍKOVÁ, L., POČTOVÁ, L., YUE, L., 2020. *Muzikofietické techniky v inkluzivní výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5750-5.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GÉRINGOVÁ, J., DRLÍČKOVÁ, S., PEJČOCHOVÁ, H., 2014. *Podpora profesního rozvoje učitelů v počátečním vzdělávání. Artefietika a muzikofietika, jako cesta k sebe poznání*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J., 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

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

- HOLZER, L., DRLÍČKOVÁ, S., 2012. *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3323-3.
- HORYNA, B., et al., 1998. *Filosofický slovník*. 2. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 80-7182-064-4.
- HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I., 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 8004234879.
- JEDLIČKA, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J., 2019. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
- JEDLIČKA, R., 2014. *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2412-9.
- JUNGWIRTHOVÁ, I., 2013. *Mezi školkou a pubertou: výchova školáka*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0473-2.
- JURKOVÁ, Z., HORÁKOVÁ., 2001. *Etnická hudba ve škole*. Praha: Multikulturní centrum, Helma v.o.s.
- KÁDNER, O., 1922. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Česká grafická unie.
- KANTOR, J., et al. 2009. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd. Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KANTOR, J., et al. 2016. *Společné a rozdílné v uměleckých kreativních terapiích*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5124-4.
- KARGEROVÁ, J., KREJČOVÁ, V., 2003. *Vzdělávací program Začít spolu pro 1. stupeň základní školy*. Portál. ISBN 80-7178-695-0.
- KASÍKOVÁ, H. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
- MÜHLPACHR, P., 2009. *Gerontopedagogika*. 2. vyd. Brno: MuniPress. ISBN 978-80-210-5029-7.
- MÜLLER, O., et al. 2007. *Terapie ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Studio nakladatelství Olomouc. ISBN 80-244-1075.
- MÜLLER, O., et al. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Grada. ISBN 978-80-247-4172-7.

- ONDRÁKOVA, J., TAUCHMANOVÁ, V., JANIŠ, K., PAVLÍKOVÁ, S., JEHLIČKA, V., 2012. *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*. Praha: Tisk Powerprint. ISBN 978-807465-038-3.
- OPASCHOWSKI, H., W., 1996. *Pädagogik der freien Lebenszeit*. Opladen: Leske+Budrich.
- OPASCHOWSKI, H., W., 1976. *Pädagogik der Freizeit*. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- PALOUŠ, R., 1987. *Čas výchovy*. Křesťanská akademie v Říme.
- PÁVKOVÁ, J., A KOL., 1999. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.
- PÁVKOVÁ, J., 2008. *Pedagogika volného času*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PELIKÁN, J., 2011. *Hledání těžiště výchovy*. Karolinum. ISBN 9788024612652.
- PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- SIDNELL, J., 2010. *Conversation Analysis: An Introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- SOKOL, J., 2002. *Filosofická antropologie – člověk jako osoba*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-627-6.
- STAŠOVÁ, L., SLANINOVÁ, G., JUNOVÁ, I., 2015. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-567-7.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., 1998. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-339-0.
- ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L., 2015. *Edukace seniorů – Geragogika a Gerontodidaktika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5446-8.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VAGNEROVÁ, M., 2016. *Obecná psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.
- VYMĚTAL, J., a kol. 2007. *Speciální psychoterapie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1315-1.

ZELEIOVÁ, J., 2007. *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praxe*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-723.

Příloha k DP

Příloha č. 1 – přesná transkripce rozhovoru č. 1

Výzkumný rozhovor

Tučně zvýrazněné a podtržené jsou přímé otázky od výzkumníka.

Pozn. V: výzkumník; R: respondent výzkumu

V: Vážená paní magistro...

V: Máte chvíli?

V: Jste profík, rád bych se Vás na něco zeptal...hm?

R: Ahoj... Máš pro mě další šetření?

V: Myslíte, že bych Vás k něčemu takovému znovu přemlouval?

R: Ještě jsi mě nepřemlouval... Znovu...

V: Chtěl bych Vás poprosit, jestli byste se mnou neudělala pouze jeden pedagogický výzkumný rozhovor. Není to na víc než třicet minut... Taky bych měl říci, že si to budu nahrávat.

R: (smích)

R: Pokud něco potřebuješ, tak se ptej...

V: Byl fór...

R: Směju se, ale ještě k tomu pracuju...

V: Výborně, to je dnes doba...kdo by to řekl, že se dá stihnout tolik věcí najednou...

V: Musím se Vás zeptat, vážená paní magistro... mám povolení to uveřejnit?

R: Mě? To snad ne?!

V: Vás ne...Jen vaše odpovědi...

R: S mými iniciály, to snad ne?

V: Jste utajený respondent, nikde tam nebude napsané Vaše jméno.

R: Dobře, to jsem hned klidnější...

R: Přece jenom si nejsem jistá, jestli ti to k něčemu bude, přece jen studovala před deseti lety.

V: To ale přece vůbec nevadí...znáte praxi, metody, postupy... Jste praktik...

R: Aha... Hned se cítím lépe...že jako nepatřím do starého železa...

V: Žasnu nad tím, že Vás něco takového vůbec napadne...

V: Takže můžeme začít?

V: Můžu položit první výzkumnou otázku?

R: Samozřejmě...

V: Slyšela jsi někdy o pojmu muzikofiletika?

R: Co to je? Všimnul sis někdy, že nejsem úplně hudebně nadaný člověk a radši vezmu batoh a pohorky a jdu do hor, než abych si zazpívala...

V: (smích)

R: *Nevím, možná kdysi dávno.*

R: Nechceš ten rozhovor dokončit spíše s holkama, co vedou hudební kroužky?

V: Žádné inovace... Prosím...

V: Mám zájem o Vás, chtěl bych vědět, jak tento pojem chápete Vy...

R: No... No, to je právě ono ... úplně tohle není moje parketa...

V: To je úplně v pořádku, chápu...

V: O nic vlastně nejde, můžu na další otázku?

R: Jasný...

V: Jsem dobře slyšet?

R: V pohodě, mám to puštěné nahlas...

V: Co pro Tebe samotnou pojem muzikofiletika znamená? Uměla bys mi ho vysvětlit?

R: Hm, muzikofiletika...tss...to je něco jako...

V: ... ano?

R: *...pojem muzikofiletika je pro mě určitá forma terapie za pomoci hudebního projevu, zpěvu, zvuků.*

R: *...podle mě slouží k vyjádření svých emocí a zároveň může být i formou relaxace.*

V: Skvělé...

V: Přesně takhle jsem si to představoval...

V: Můžu položit další otázku?

R: Určitě...

R: ...ale to jsem si s tebou teda naběhla... na jaký studium, jsi se dal?

V: Vůbec, jde nám to skvěle...

V: Můžu...?

R: Jistě, jsem jedno ucho... (smích) na jaký studium, jsi se dal, slyšíš?

V: (smích)

V: Je to utajený pedagogický výzkum... Nezlobte se, s odpovědí nemůžu sloužit (smích).

R: tsss...

V: Mohu další otázku, abychom nevystydli?

R: Samo, já tě přeci o ně prosit nebudu...

V: Muzikofiletika je podle Friedlové (2020) „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).“ Souhlasíš s tímto tvrzením?

R: ...aha...hmm...

R: *Nemám s touto definicí problém a souhlasím...*

V: Děkuji...

R: Teda, překvapuješ mě...

V: Dobře...a kdybych hned navázal další otázkou?

R: Jistě...

V: Myslíš, že se shoduje pohled pedagogů vašeho volnočasového centra na muzikofiletiku s tímto tvrzením, vnímá muzikofiletiku někdo podobně? Máte tam tvůrčí kolektiv?

R: Hm...jako mluvit za ostatní, proto jsem tě hned posílala k holkám z hudebky...

V: Dobře, já to chápu... Ale pracovala jste ve vedoucích pozicích...

R: Dobře...

R: Myslím tedy...

R: *Tvůrčí kolektiv určitě v našem centru máme. Co se týká muzikofiletiky, tak tu nejvíce využívají kroužky pro zdravotně postižené a předškolní děti a myslím, že právě pedagogové, kteří vedou tyto kroužky s tímto pohledem na muzikofiletiku plně souhlasí...*

V: Kdybych se zeptal, co s účastníky děláte? Můžete mi to nějak...přiblížit?

R: Každodenní hudební činnosti, reprodukováná hudba, bubínky všeho druhu, holky z hudebky dokonce přinesly nějaký metod'ak na hudební hry...

V: ehm...paráda...

R: Ale jako, viděla jsem, že si nosili kluci bubny z venku, pak tu bubnují společně u nás v centru...kdo neměl bubny, měl normálně kyblíky... rachot, baví je to...

V: Chápu, kyblík asi stačí...

V: Nějaká chřestidla k tomu měli?

R: Prosím...?

V: Chřestidla, třeba plechovku s kamínky...?

R: Tak to jsem si nevšimla, ale těch kyblíků ano...měli jich víc, normálně v sobě zastrčený i železný... pravda je, že jsou vynalézaví...

R: ...nemají problém mlátit do všeho, stoly...židle...

V:...volná rytmizace?...

R:...asi...

V: Děkuji za parádní materiál...

V: Nahrála jste mi na další otázku...

R: ...hm...

V: Dávají účastníci vašeho volnočasového centra přednost muzikofiletickým aktivitám před jiným volným programem (chtějí například více tančit, než si číst, nebo si zpívat, pískat, než si kreslit)?

R:...hm...

R: ...řekla bych...

R: *Úplně si nemyslím, že by dávali přednost. Je to spíš o nastavení vedoucího kroužku. Spousta vedoucích nemá o muzikofiletických aktivitách vůbec povědomí. Každopádně v rámci hudebních a dramatických kroužků určitě přednost dávají přednost aktivitám vycházejících z principů muzikofiletiky...*

V: Děkuji za odpověď, rozumím tomu...

V: Vše vypovídající...

V: Muzikofiletika jako organizovaná i neorganizovaná činnost...

R: Přesně tak hudba je u nás všude (smích)... Jen to musíš vydržet...

V: Mám radost... krásně jste mi přihrála na další výzkumnou otázku?

V: Mohou tedy být vaši pedagogové informováni o možnosti muzikofiletických aktivit ve vašem volnočasovém centru přímo od účastníků?

R: prosím? Tomu moc nerozumím...

V: Jsem dobře slyšet?

R: To jsi ...

V: Tím jsem myslel, jestli si můžou účastníci sami říct o hudebně prožitkové aktivitu?

R: Aha...no to jo...to mohou...

V: Mohou tedy... Díky tomu vaši pedagogové, přijít do konfrontace s muzikofiletikou...rovnou z výchovného prostoru?

V: Od dětí, účastníků od klientů...

R: *To asi můžou, vedoucí jsou otevření většinou všemu, s čím děcka přijdou a má to smysl, takže určitě k tomu mohou vedoucí přijít, aniž by to měli ze studií.*

V: Hmm, rozumím.

R: Sami nám třeba nosí svoji hudbu, když to bylo na cédéčkách, chtějí si to pouštět...ted' každému hraje mobil hlasitěji, než naše reprobedny...

V: Chápu...Šlo to všechno dopředu...

V: Můžu další?

R: Ano...

V: Dá se tedy říci, že provozujete muzikofiletické aktivity ve vašem volnočasovém centru?

R: *Ano, dá se říct. Mám za to, že muzikofiletické aktivity využívá mnoho vedoucích a možná ani netuší, že se tomu říká muzikofiletika.*

V: Ted' jste mne pobavila...

R: To jsem ráda, ale je to tak...všechno se to vyvíjí...

V: To jsme si říkali před chvílí....

V: Když se vrátím k výzkumu....

R: Ano?

V: Další otázka je...

V: Jakou úlohu podle tebe vlastně hraje muzikofiletika v pedagogické práci vašeho volnočasového centra? Obecně, prosím?

R: Aha...

R: Obecně...

R: *Je pro nás důležité, aby naši účastníci měli možnost umět se sebou pracovat, být sami sebou, nestydět se za to, jaký jsme, poznávat své emoce, ale také umět spolupracovat s okolím, ostatními účastníky a (nejen) díky muzikofiletice jim to můžeme ukázat.*

V: Výborně, děkuji...

R: Máš toho ještě hodně? Mám docela dost povinností...Dodělávám výkazy práce.

V: Jsme v půlce, vážená paní magistro.

R: Hm.

V: Další otázka?

R: Jo...

V: Proč zařadit muzikofiletické aktivity do volné výchovy? Jak to reflektuješ ty, jako letitý praktik?

R: Víš...praktik, člověk si to maluje...pak to nějak je, že jo...ta praxe myslím...

V: Asi ano, ale tak...

V: Můžeme se vrátit k otázce, prosím?

R: Jak to bylo?

V: Mám to zopakovat?

R: Ano, prosím...

V: Dobře, opakuji: **V: Proč zařadit muzikofiletické aktivity do volné výchovy? Jak to reflektuješ ty, jako letitý praktik?**

R: Dobře, díky.

R: Když nad tím přemýšlím...

R: *Jak už jsme řekla výše, je potřeba dávat dětem prostor na sebepoznání, poznávání okolí a to jim muzikofiletika nabízí.*

R: To je možná obecně cíl volnočasové výchovy...

V: V tom se s Vámi naprosto shoduji...

R: Pojďme to dodělat...

V: Dobře...

V: Pro koho je to řekněme výhodnější ve vašem volnočasovém centru, pro volnočasové pedagogy, nebo pro účastníky programu? Kdo si to víc užije, nebo kdo si více odpočine?

R: (smích)...prý odpočine...

R: Ty sis někdy odpočal s dětmi?

V: Při relaxačních aktivitách...

R: Dobře, tak ale myslela jsem tu naši cílovku...

V: A?

R: *Dost záleží, jak moc je pedagog kovaný v muzikofiletických aktivitách. Máme ve středisku externího pracovníka, který se pro muzikofiletické aktivity narodil a pro něj je*

podle mě vedení aktivit relax a zároveň zážitek, který ovšem dokáže plně přenést i na účastníky. Kdybych měla aktivity vést já, tak bych to pro mě bylo asi dost vyčerpávající...

R: *Taky záleží na složení skupiny, atmosféru mezi účastníky, věk...*

V: Souhlasím s Vámi paní magistro.

V: Jaké jiné důvody podle tebe motivují ostatní volnočasové pedagogy zařadit muzikofiletické aktivity do denního programu? Jsou tam nějaké?

R: Co ta tvoje relaxace třeba?

R: *Relaxace, uklidnění skupiny, obzvláštnění programu, ukázat dětem něco nového.*

V: Opět jsem s vámi ve shodě...

R: Co tam máš dál?

V: Chovají se účastníci po muzikofileticky laděných aktivitách v následujícím volném i organizovaném čase jinak? Řekni mi jak, prosím?

R: Počkej chvíli, jenom si tu něco...

V: V pořádku, to mi nevadí...

V: Chcete zopakovat otázku?

R: Nemusíš....

R: Hele...řekla bych...že tam je pozitivní zpětná vazba

V: Prosím, jak to mám chápat?

R: *Účastníci jsou ve většině případů více otevření, uvolnění. Spousta účastníků se s těmito aktivitami moc neseškává a po prvotních rozpacích se do aktivit ponoří a na konci „programu“ jsou vždy nadšení*

V: Aha, chápu.

V: Takže ...

V: Je podle Vás možné, že účastníci volnočasových aktivit po muzikofiletice následně více spolupracují, že se třeba nějak integrují, například do skupin? Do skupin podle komunit? Podle věku, podle pohlaví? Popiš mi to, prosím?

R: *Ano, rozhodně více spolupracují, dokáží lépe komunikovat. Co se týká integrace do skupin, tak záleží na programu, jak moc je potřeba, aby se účastníci do skupin integrovali. Naopak z prvotních skupin (před aktivitami) se stává spolek.*

V: Podle Vás...

R: Ano, to jsi chtěl slyšet...

V: Ano...

V: Zajímá mne názor zkušeného volnočasového pedagoga...

V: Víím, že jste to pro liberecký volnočasový prostor udělala hodně, vážím si Vás...

R: Ty jsi

V: Myslíte tedy, že muzikofiletické aktivity ve volnočasovém prostoru mají své opodstatněné, smysluplné místo?

R: ...to je otázka...

R: *Myslím si, že určitě, jen si myslím, že není zatím až tak moc pedagogů, kteří by je využívali. Není to úplně jednoduchá disciplína a především je potřeba ji umět vhodně využít. Ale smysluplné místo určitě mají, dokonce bych řekla, že nenahraditelné.*

V: Děkuji za úžasné odpovědi...

V: Shodujeme se tedy, tedy na tom, že muzikofiletické aktivity ve volné výchově smysl mají, jen je málokdo využívá smysluplně...?

R: No, rozhodně...

V: Na závěr se zeptám, je podle tebe volnočasová výchova obohacená muzikofiletikou možností k aktivní výchově k hodnotám i postojům? Třeba tvůrčím postojům?

R: Znovu Ti říkám, měl jsi ten rozhovor dělat s holkama z hudebních kroužků a podruhé...

Ty by si na něm smlsly....

V: Ale to byla otázka na Vás...

V: Mě to zajímá od Vás...

R: *Určitě je to jedna z metod (těch lepších a účinnějších), které k výchově vedou.*

V: Takovou odpověď беру na vědomí...

V: Děkuji Vám za příjemně strávený čas vážená paní magistro...

R: Jojo, rádo se stalo, hlavně aby to k něčemu bylo...

Příloha č. 2: Výchovně vzdělávací program na bázi metodiky E.U.R. s přidruženými muzikofiletickými aktivitami

„Ve zdravém těle zdravý duch“

Konstruktivismus

Převládající cíle: Kurikulální

Teoretický rámec: Konstruktivismus

Hlavní východiska: Třífázový model učení

Pojmy a principy: Prekoncept, pojmová nerovnováha

Převládající typ komunikace učitel – student: Dialog, učitel řídí diskuzi v první a třetí fázi, ve druhé seznamuje studenty s novou látkou.

Evokace: Studenti si mají vybavit to, co o problematice vědí, nebo jaký na ni mají názor (prekoncept). Používanými metodami jsou zejména nejrůznější aktivity, do jejichž obsahu učitel věcně nezasahuje (Činčera, 2007, s. 86).

Uvědomění si významu: Studenti jsou konfrontováni s novým pohledem na téma, často pomocí textu, filmu přednášky, se kterým se mají kriticky vyrovnat (Činčera, 2007, s. 86).

Reflexe: Studenti přehodnocují své původní názory, shrnují, co se naučili, uvědomují si postoje jiných lidí. Důležité je, aby studenti formulovali svůj nový pohled na problematiku vlastními slovy (Činčera, 2007, s. 86).

Projekt: „Ve zdravém těle zdravý duch“

Téma: Zdravý životní styl, alternativní přístup k zdravému životnímu stylu

Cílová skupina: Druhý ročník ŠŠ

Cíle: Žáci se dovedí základní rysy zdravého životního stylu.

Žáci se dovedí základní cviky na protažení těla.

Žáci se dovedí o alternativních přístupech k zdravému životnímu stylu.

Motivace:

Staré latinské přísloví praví: "Ve zdravém těle zdravý duch". Moderní věda, která se zabývá také stresem, jeho vznikem a účinky, tvrdí, že nad ním můžeme zvítězit, že se jím nemusíme nechat ovládat. Je však nutné se naučit relaxovat, cvičit a jíst vhodně vyváženou stravu (John Powel, 2010, Šťěstí začíná uvnitř, str. 61).

Jeden z mnoha palčivých pedagogických problémů současné doby, kterého jsem si při své praxi všiml, je: povědomí žáků o zdravém životnímu stylu (i jeho alternativních přístupech). Žijí sedavým způsobem, se svými chytrými telefony, tablety a počítači v individuální (i společné) virtuální realitě, jedí hamburgery, pijí Coca-Colu. Za obtíž mají si i vyvětrat. Pokládám za důležité, aby již od mladšího školního věku byla dětem vštěpována pravidla hygieny a zdravého životního stylu. Věřím, že s žáky středních škol, je možné probírat i náročnější témata, jako jsou alternativní přístupy ke zdravotnímu cvičení (jóga, uvolnění, meditace). Proto jsem v rámci hodin odpoledních aktivit na Střední odborné škole Jablonecké 999, vypracoval projekt podle metodiky konstruktivistické pedagogiky třífázového modelu učení EUR „Ve zdravém těle, zdravý duch“.

Rizika:

- Pro pochopení zdravého životního stylu nestačí dětem předkládat pouze holá fakta v podobě přednášky, či prezentace. Takový encyklopedismus zahrnuje děti množstvím informací, kterým chybí logické propojení, a které jsou většinou značně povrchní a zůstávají v oblasti krátkodobé paměti.
- Řešením takového rizika je možnost odhlasovat si volnou aktivitu (meditační rytmy nebo rytmicko-pohybové hry na reprodukovanou hudbu), též je vhodné zapojení workshopové aktivity, ve které si děti vyrobí plakát, který jim bude připomínat nové poznatky o zdravém životním stylu, ale i společně prožité chvíle.

Návaznost na RVP: Výchova ke zdraví a Tělesná výchova

Časová dotace: 2x45 min. (dvě vyučovací hodiny)

Program:

Doba určená na aktivitu	Aktivita	Pomůcky
5 minut	Krátký úvod k tématu aktivit.	
15 minut	Žáci ve skupinkách diskutují nad citáty na téma zdravého životního stylu, uvádí příklady zdravého životního stylu, mohou je zapsat fixem na tabuli. Společná diskuze na téma, které aktivity nám prospívají a jakým pohybovým aktivitám se děti ve volném čase věnují (procházky, jízda na kole, posilování, florbal, tanec, jóga).	Kartičky s citáty, tabule, fixy
25 minut	Přednáška o relevanci tělesného pohybu o zdravém stravování, vhodných potravinách a zmínka o možných zdravotních problémech způsobených nevhodnou životosprávou. Navazující přednáška o alternativních přístupech k ZŽS. Krátká přednáška o alternativních přístupech k ZŽS, o vlivu zdravotního bubnování na lidský organismus, vlivu rytmu a tance na zdravotní stav člověka. (Michal Toman)	Možnost notebooku – prezentace, promítání (množství obrázků) Karimatky Perkusivní nástroje, meditační zvonky, ozvučná dřívka, MP3 přehrávač.
25 minut	Po ukončení prezentace žáci sami uvádějí důvody: Proč žít zdravě? Proč zdravě jíst? Proč je důležité dnešní sedavé době cvičit? Žáci vyrobí poster na téma ZŽS, který pak pověsí v posilovně a bude jim program připomínat. Žáci si odhlasují, jestli chtějí zkusit rytmicko-pohybové aktivity na reprodukovanou hudbu, či volnou (meditační) rytmizaci.	Flipchart, fixy, lepenka Perkusivní nástroje, meditační zvonky, ozvučná dřívka, tibetská mísa, MP3 přehrávač.
15 minut	Společná reflexe. Dětem citlivě vysvětlím, že hodnocení musí	Karimatky

	být přítomno v každé lidské činnosti a protože jsme na dobrovolném programu, při odpoledních aktivitách, nebudeme známkovat, ale opět hodnotit slovně. Děti vyzvu, aby mi ony samy sdělily, co nového se dozvěděli o zdravém životním stylu, vhodných potravinách, správném zdravotním cvičení i alternativních způsobech cvičení. Tato fáze je velmi důležitá, proto je zde žádoucí bezpečná atmosféra. Následuje debata, kde se probranými pojmy společně přemýšlí a diskutuje. Nakonec se zaměřím na program, jako celek, rozdám dětem papíry a mohou mi anonymně napsat, jak chápou souhrn jasně definovaných poselství, která jim programem byla předána. Papíry si od nich vyberu a následně si je zodpovědně vyhodnotím s cíli programu. Tato zpětná vazba je pro lektora nejdůležitější ze všech částí celého programu, zde se dozví, zda byly cíle celého programu opravdu splněny.	Tužka, papír
5 minut	Shrnutí, poděkování žákům, ukončení aktivit.	