

---

MILAN HOLAS

Rozvoj tvořivého myšlení v profesionální hudební  
výchově

---

Hudební činnosti reprezentují z psychologického hlediska specifickou konkretizaci subjekt-objektových vztahů. V nejširším slova smyslu jsou do jisté míry i svérázným společenským produktem. Na druhé straně ovšem ovlivňují nepřímo i rozvoj přírodního a společenského prostředí. O to více vystupuje v této souvislosti do popředí nutnost hledání efektivních cest k záměrnému, systematickému a tvořivému řízení všech hudebních činností v oblasti specializované i profesionální hudební výchovy.

Hlavním úkolem hudební pedagogiky by proto měl být všestranný a cílevědomý rozvoj technických i uměleckých dovedností žáků a jejich tvůrčí individuality na všech stupních hudebního školství. Zvláště důležitou roli zde hraje proces formování hudebně tvořivého myšlení.

Výsledky psychologických výzkumů ukázaly, že ve struktuře hudebnosti a hudebního nadání je možno vyčlenit stránku emocionální, senzoryckou a intelektovou.<sup>1)</sup> Ty jsou vlastně odrazem emocionálně smyslového a racionálního v hudbě. Připočteme-li k tomu fakt, že estetický vztah ke skutečnosti lze rozvíjet prostřednictvím sociální funkce umění, vidíme, že z hlediska potřeb hudební pedagogiky můžeme rozvoj hudební tvořivosti a hudebně tvořivého myšlení posuzovat z několika hledisek:

1) Aspektu výchovného, kdy dítě na základě "ohmatávání" prvků hudební řeči blíže proniká do tajů emocionálního působení hudby;

2) Aspektu axiologického, kdy žáci prostřednictvím tvořivých činností mohou mnohem lépe vyjádřit svůj vztah k objektu tvořivosti, mohou jej i lépe ocenit z pozice příslušné estetické kategorie, což do jisté míry napomáhá vzájemnému srovnávání hodnotících kritérií a formování jejich uměleckého vkusu;

3) Aspektu komunikativního, který nám může blíže pomoci ujasnit vliv hudebně tvořivých činností na proces formování sociálně psychologických vztahů mezi žáky, i objasnit žákům vzájemný vztah mezi skladatelem, interpretem a posluchačem;

4) Aspektu hedonistického, který vychází z hravých elementů dětské hudební tvořivosti a z radosti z provozované hudby. (Připomeňme si například kladné emocionální reakce na hudební činnosti a jejich využití při odstraňování přetížení neuropsychiky v jiných předmětech ve škole.)

5) Aspektu heuristického, který nám pomůže blíže objasnit jednotlivé fáze procesu rozvoje hudebně tvořivého myšlení dětí a stanovit efektivnější formy a metody práce s žákem.

Dříve než přikročíme k bližšímu rozboru problematiky dětské hudební tvořivosti, se na chvíli zastavíme u některých základních poznatků teorie tvořivosti.

### Psychologická podstata tvořivosti

Pojmem tvořivost se v běžném hovoru obvykle označuje taková aktivita jedince, která přináší nové či neznámé a současně i společensky hodnotné nebo užitečné výtvořry. Tento termín se používá v každé sféře lidské činnosti.

Tvořivost, která je někdy označována termínem kreativita (z latinského slova creare = plodit, rodit, tvořit), bývá v psychologii považována za souhrn vlastností osobnosti, jež jsou předpokladem pro tvůrčí činnost, případně tvořivé řešení problémů nejrůznějšího druhu. Někdy se v psychologii hovoří o tvořivosti nižšího stupně, kdy dochází k vytváření nových

spojení z prvků již existujících, a o tvořivosti vyššího stupně, jež přináší více než nová spojení starých prvků, to znamená přináší i řadu prvků nových<sup>2)</sup>. Nových nejen z hlediska jedince, ale i z hlediska potřeb společnosti.

Dosavadní výsledky psychologických výzkumů tvořivosti ukazují, že tvůrčí proces aktivizuje nejen všechny psychické funkce (vnímání, pozornost, paměť, představivost, fantazii, myšlení atd.), ale i volní, intelektovou, emocionální, podvědomou a zážitkovou sféru psychiky. Komplexně rozvíjí osobnost člověka a zaměřuje jeho činnosti a chování.<sup>3)</sup>

Při analýze tvořivosti se nejčastěji uplatňují čtyři hlediska vycházející z výsledků tvořivé činnosti, z procesu tvořivosti (z analýzy chování lidí v tvůrčím aktu), z rozboru osobnosti tvůrce (znaků vyznačujících tvořivou osobnost) a z analýzy prostředí, v němž se proces tvorby odehrává<sup>4)</sup>.

Ve výzkumech zaměřených na rozbor tvořivého procesu, tvořivého produktu, osobnosti tvůrce či podmínek tvořivosti bývají většinou analyzovány tři základní faktory: originalita, adaptivnost a realizace (zhodnocení). Jak uvádí McKinnon<sup>5)</sup>, tvořivost vyžaduje odpověď, která je nová nebo statisticky řídká. Tato originalita však musí být do jistého rozsahu přizpůsobena realitě. Musí sloužit řešení problému, být přizpůsobena situaci nebo sloužit k dosažení poznatelného cíle. Pravá tvořivost, jak tvrdí McKinnon, vyžaduje podržení originálního vzhledu a jeho zhodnocení i při realizaci.

Pojem tvořivosti (kreativity) je tedy třeba budovat nejen na základě tvořivých činností či tvořivých produktů, jejich motivačních struktur a rozboru vlastností subjektu tohoto procesu, ale též prostřednictvím rozboru vztahu subjektu tvořivého procesu k řídicí sféře tvorby i na základě analýzy podmínek, výsledků a kritérií jejího zhodnocení<sup>6)</sup>.

Podněcování a rozvíjení tvořivosti bývá v psychologii nazýváno kreativizací. Jak uvádí J. Kulka, kreativizaci můžeme

chápat buď jako formativní působení (člověka na člověka - heteroregulační; člověka na sebe sama - autoregulační), nebo jako výsledek působení v oblasti struktury osobnosti, organizace činnosti a v oblasti produktů činnosti.<sup>7)</sup>

Z uvedeného je zřejmé, že předmět psychologické analýzy tvořivosti v sobě zahrnuje nejen rozbor jednotlivých poznávacích procesů, osobnostních vlastností (schopností, dovedností, rysů osobnosti) či dynamiky osobnosti (jejích potřeb, zájmů, motivací), duševních stavů a prožívání, ale zahrnuje i rozbor vlastností tvořivých situací či problémů, analýzu metod tvorby, pozitivních podmínek pro tvořivou činnost, rozbor originality, vhodnosti a šíře možného uplatnění tvořivého produktu a analýzu sociálního vlivu na subjekt a objekt tvorby.<sup>8)</sup>

Složitost této problematiky se promítá i do tvořivosti v oblasti umění, která je determinována sociálním systémem, systémem kultury a umění. Rozvíjejí se zde faktory nespecifické (psychosomatické vlastnosti jedince) i faktory specifické související s konkrétní tvořivou činností, realizací uměleckého díla a s jeho společenským zhodnocením.

Ze širokého spektra problematiky tvořivosti si proto vyberme alespoň ty prvky, jejichž objasnění nám pomůže blíže proniknout do otázek výchovy k tvořivosti.

I když tvořivý proces probíhá podle úrovně vědomých a nevědomých procesů značně individuálně, můžeme v něm nalézt jisté fáze, které lze empiricky popsat. Je však třeba upozornit na skutečnost, že jednotlivá stadia se prolínají, mohou být nejrůznějším způsobem kombinována, případně i kompenzována.

Proces tvorby uměleckého díla vzniká obvykle orientací jedince na řešení daného problému, která většinou bývá způsobena silnou motivací, ať již vnitřní nebo vnější. Člověk zaměřuje svoji pozornost například na interpretaci konkrétní

skladby. V této přípravné fázi (fázi preparace) se většinou seznamuje s dosavadními způsoby realizace vybraného díla (srovnává různá interpretační pojetí). Na základě svých zkušeností "ohledává" dílčí momenty a blíže konkretizuje svůj interpretační záměr. Na tuto přípravnou etapu navazuje fáze zrání, kterou v psychologii obvykle nazýváme inkubace. Zde dochází k rozvíjení aktivity jedince, k promýšlení záměru a formování již konkrétnějších představ. Výraznou roli zde hrají i podvědomé procesy. Silná koncentrace pozornosti a velké soustředění vede spolu s nezanedbatelnou spoluúčastí nevědomí k inspiraci, k vyzařování (iradiaci) nápadů a vytváří podmínky pro další fázi procesu tvorby, kterou většinou definujeme jako fázi iluminace (osvícení). Zde člověk (mnohdy i na základě intuitivního "vhledu") dochází k nalezení rozhodujícího řešení. Toto řešení pak v další etapě blíže zpracovává a usiluje o detailnější realizaci nápadu (fáze elaborace). Závěrečnou fázi pak představuje fáze verifikace, kdy dochází k ověřování nápadu v praxi, k jeho zhodnocení (evaluaci), případně i k fázi konečné úpravy (fáze reparace). Jak však správně upozorňuje J. Kulka, materiální realizace uměleckého projektu může jedince inspirovat i k dalším nápadům, případně k jejich přepracování a podobně.<sup>9)</sup>

Tvořivý proces je tedy výsledkem celé řady okolností. Jeho rychlost a efektivita je podmíněna jak množstvím a kvalitou impulsů ze strany pedagoga či prostředí, tak i úrovní dosavadních zkušeností jedince, úrovní a strukturou aktivační složky jeho nadání a stupněm rozvoje jeho tvořivých schopností.

Na kvalitě tvořivého procesu se tudíž podílí řada psychologických procesů, stavů, rysů osobnosti, schopností a aktivit. Mezi nejdůležitější faktory tvořivosti obvykle zařazujeme problémovou senzitivitu, fluenci, flexibilitu, originalitu, elaboraci a redefinici.

Problémová citlivost (senzitivita) představuje schopnost

člověka být zvýšenou měrou vnímavý k vnějším podnětům. Schopnost rozpoznat a najít nový pohled na běžně známou skutečnost. Jde tedy o schopnost koncentrace pozornosti na co možná nejvíce aspektů daného problému.

Pod pojmem fluence obvykle rozumíme schopnost člověka produkovat co nejvíce psychických produktů na dané téma za určitou časovou jednotku. Zjednodušeně řečeno, jedná se především o pohotovost, plynulost myšlení a lehkou formulaci nápadů.

Flexibilitou většinou označujeme pružnost myšlení. Schopnost vytvořit na základě dosavadních zkušeností co nejvíce různorodých řešení. Jde tedy o hledání řešení dané situace v různých oblastech poznání.

Originalita představuje jistou novost, případně původnost řešení. Za originální můžeme podle Maltzmana<sup>10)</sup> považovat takový výsledek, který se přizpůsobuje požadavkům dané situace, ale vyskytuje se poměrně zřídka, je nevšední či neobvyklý.

Elaborace umožňuje jedinci vypracovat zajímavé detaily, "dotáhnout" řešení do konce, či kompletovat celek. Redefinice pak napomáhá přetvořit objekt tak, abychom jej mohli použít v novém významu.

K faktorům tvořivého myšlení bývá ještě obvykle přiřazována schopnost lépe analyzovat zkušenost, spojovat staré prvky novým způsobem, schopnost vidět věci nejen z povrchu, ale i do hloubky a celá řada dalších<sup>11)</sup>. Kromě racionálních prvků zasahují do tvořivého procesu i projevy nevědomí (imaginace, intuice, fantazie atd.)<sup>12)</sup>.

Současná psychologie zdůrazňuje dialektický vztah mezi všeobecnými a speciálními schopnostmi. Totéž se pochopitelně týká i schopností tvořivých. Aby se jedinec tvořivě projevil, je třeba dbát na účinné a funkční spojení tvořivých schopnos-

tí a rysů s ostatními osobnostními vlastnostmi. Rozvoj tvořivosti, jak upozorňuje například V. Dočkal<sup>13)</sup>, vyžaduje dostatečné zvládnutí netvořivých činností a naopak i v "reprodukčních" činnostech se uplatňují některé prvky tvořivé. I pro rozvoj tvořivých schopností tedy platí známá myšlenka sovětského psychologa Krutěckého<sup>14)</sup>, že schopný není ten, kdo je na vyšší úrovni rozvoje, ale ten, kdo za stejných podmínek dosahuje vyšší úrovně rozvoje. Tedy kdo je schopnější se rozvíjet.

### Základní rysy hudební tvořivosti

Jak vyplývá z předcházejícího textu, hudební tvořivost můžeme považovat za komplex vlastností osobnosti, které umožňují jedinci dosahovat tvořivých výsledků při hudebních činnostech. I zde můžeme sledovat jednotlivé fáze tvořivého procesu, na jejichž realizaci se podílí celá řada všeobecných, speciálních (hudebních) i specificky hudebně tvořivých schopností a rysů osobnosti jedince, včetně všech faktorů aktivační složky jeho nadání. Zvláště důležitou roli zde hrají i imaginativní složky tvořivosti (zejména fantazie), které úzce souvisejí, především v raných fázích hudebního vývoje jedince, se spontaneitou a emocionálností jako základními rysy hudební tvořivosti.

Hudebně tvořivé prvky se podílejí významnou měrou na realizaci všech hudebních činností. Géza Révész v této souvislosti rozlišuje čtyři základní typy hudební tvořivosti<sup>15)</sup>:

- 1) Typ reprodukční, který představuje imitaci výkonů a opakování vlastních (hudebních) zkušeností;
- 2) Typ aplikační, reprezentující schopnost osvojit si názory, pracovní postupy a účelně je používat či obměňovat;
- 3) Typ interpretační, vyznačující se schopností vykládat a znázorňovat díla takovým způsobem, že kromě původního záměru autora se projeví i osobní přístup interpreta;

4) Typ produkční, který představuje výkony přinášející určité novum, jež přispívá k obohacení vědění, umění a názorů.

Hudebně tvořivé prvky však nalezneme i v činnostech receptivních, kdy zejména emocionální funkce hudby aktivizující psychiku člověka zajišťuje celistvost hudebního vnímání a dodává receptivnímu procesu tvořivý charakter<sup>16)</sup>. Z tohoto důvodu někteří autoři (například J.Kulka<sup>17)</sup> nebo R.Brejka<sup>18)</sup>) správně usuzují, že receptivní hudební výchova představuje základ i pro ostatní hudební činnosti.

Jednou z nejdůležitějších vnitřních podmínek hudební tvořivosti je hudebně tvořivé myšlení, které můžeme, jak uvádí například H.Váňová<sup>19)</sup>, považovat za dialektickou jednotu hudebního myšlení a hudební fantazie, kdy fantazie operuje s názornými představami a pro myšlenkové operace jsou typické operace s pojmy či abstrahovanými znaky. Důležitý je zde i vzájemný vztah mezi procesy vědomými a nevědomými. Hudebně tvořivé myšlení, jak správně dokazuje Váňová, nemůže být jen chaotickou snůškou imaginativních představ, chvílemi intuitivního osvětlení či inspirativních stavů. Musí mobilizovat i intelektuální aktivitu ve formě vědomého tvořivého myšlení, které respektuje zákonitosti formální logiky hudebně výstavbové struktury a vědomě vytváří i postupy nové.

Umělecká tvorba jak uvádí například C.Kohoutek<sup>20)</sup>, zahrnuje vždy zvýšení podvědomí (nevědomí), soustředování a vyzařování neracionálního přetváření (nikoli výhradně) emocionálně afektivních sil formou intuice - bezprostředního, procesálního a nevědomělého vědění a snažení. To je, jak uvádí dále, vzápětí provázeno a ovlivňováno vědomou činností, založenou (opět nikoli výhradně) na racionální, intelektuální myšlenkové schopnosti, která posléze přispívá ke vzniku relativně vyvážené emocionálně racionální tvůrčí rovnováhy na bázi oscilace mezi vědomím a nevědomím. Podíl vědomí a nevědomí, jak správně dokazuje M.Zenkl<sup>21)</sup>, však při tvořivých činnostech individuálně kolísá a může se měnit i během této činnosti.

Jistým pomocným řešením této složité situace může být zúžení problematiky hudební tvořivosti na otázku tvorby jako řešení problému. Výsledky výzkumu, které v této souvislosti prováděl například J.Kulka<sup>22)</sup>, ukazují, že hudebně myšlenkové operace při komponování lze chápat jako transformace různých hudebních struktur, které můžeme zkoumat zejména u motivické a tematické práce, i při objasňování zrodu tvůrčího záměru a výběru hudebně vyjadřovacích prostředků. Jak ale sám Kulka uvádí, v umělecké činnosti se objevuje i celá řada dalších nekontrolovatelných činitelů, které na myšlenkové operace nelze převést.

Intuice je podle T.Štrause<sup>23)</sup> vždy podmíněna intenzívním pracovním procesem, soustředěností pozornosti, ustavičnou konfrontací s myšlenkovým přetvářením jevů do poloh jejich možného zobrazení v umění. Připomeňme si v této souvislosti známou myšlenku K.B.Jiráka, který říká, že kdyby při hudební tvorbě neexistovalo vědomí, skladatel by se nemusel ničemu učit.<sup>24)</sup> Impuls k vytvoření díla, jak uvádí Jirák dále, může být jakýkoli. Jakmile však skladatel začne na něm pracovat, podléhá hudební materiál díla vlastním hudebním zákonům a také současně i stavům skladatelova nitra. Hudebně tvořivé myšlení však nemůžeme rovněž redukovat jen na procesy racionální, spočívající v jednostranném přeceňování "technické" stránky tvorby, jak na to správně poukazuje například K.Janeček<sup>25)</sup>.

Všechny tyto skutečnosti značně ovlivňují i veškeré dosavadní snahy a pokusy o vymezení hudebně tvořivých schopností a jejich hierarchie. Připočteme-li k tomu problémy spojené s klasifikací hudebních schopností<sup>26)</sup> je zřejmé, že tento úkol je skutečně velmi složitý a obtížný. Faktem zůstává, že na realizaci hudebně tvořivého procesu se podílejí všeobecné i speciální hudební schopnosti, dovednosti a návyky (čili celá předpokladová složka hudebního nadání), jakož i specifické a nespecifické faktory aktivační složky nadání. Tyto složky se vzájemně prolínají podle zvláštností struktury osobnosti

jedince a jsou determinovány i zaměřením osobnosti na příslušnou hudební činnost. Přesto se pokusme, alespoň pro účely tohoto textu stručně popsat některé znaky hudebně tvořivého jedince.

Vycházíme-li z Hlavsovy koncepce třísložkové struktury tvořivého intelektu, vidíme, že důležitým komponentem je zde především zvýšená emocionální citlivost jedince, která mu umožňuje navazovat kontakty s hudbou a pomáhá do jisté míry rozvíjet fantazijní procesy. Zaměřenost na hudbu a postupné nabývání zkušeností v kontaktu s hudebním uměním pak napomáhá člověku k vytváření již dříve zmíněné problémové citlivosti (senzitivity). Od zprvu spontánního "objevování" hudby jedinec postupně se získáváním percepčních a apercepčních zkušeností proniká do zákonitostí jednotlivých hudebně vyjadřovacích prostředků a výstavbové struktury hudebních děl. Je schopen blíže pochopit a na základě nejrůznějších analogií si i osvojit smysl jednotlivých hudebních kontrastů, symetrii hudební věty a funkčnost hudebně výrazových prostředků. Sémantická a komunikativní zkušenost z kontaktů s hudbou mu pomáhá při restrukturalizaci hudebních podnětů a spolu s využitím hudebních a životních zkušeností vytváří i předpoklad pro předávání a dotváření vnímaných hudebních významů a obsahů, který je dialekticky podmíněn i funkcí hudební paměti, hudební představivosti a existencí fantazijních procesů.

Uvedené komponenty pak mohou u dítěte vést ke spontánní (později i řízené) produkci jednoduchých hudebních nápadů, při kterých se realizují jak fluenční, tak i flexibilní faktory tvořivosti.

Fluence se může v raných fázích vývoje hudebně tvořivého jedince projevat "tvorbou" jednoduchých spontánních variací dítěti známých rytmicko-melodických úryvků či celých písní. Připomeňme si zde z běžné empirie známé příklady dětského "mluvopěvu" nebo situaci, kdy dítě doplňuje vlastním "textem" melodii již osvojeného popěvku, či naopak vytváří jeho melodic-

kou či rytmickou variantu. Jsou-li uvedené prvotní "improvizační" pokusy dítěte vhodně podchyceny, mohou mít v dalším vývojevém stadiu charakter vyššího stupně fluence, kdy dítě je schopno vytvářet za určitý časový úsek i více od sebe se lišících variant. Totéž můžeme říci i o projevech hudební flexibility, která může mít spontánní i řízený charakter. Rytmicke-melodické varianty úryvků či písní se postupně stávají méně závislé na výchozích modelech a mohou být v mnohém ohledu i do jisté míry "originální" (například podle frekvence dané odpovědi ve třídě).

Spolu s formováním základních hudebních schopností (zejména rytmického, tonálního a harmonického cítění, hudební paměti a hudební představivosti) a s rozvojem pěveckých či instrumentálních dovedností získává dítě (především v mladším školním věku) celou řadu nových hudebních i mimohudebních zkušeností, vědomostí a návyků, které ovlivňují i rozvoj schopnosti detailnějšího propracování a rozvinutí hudebních nápadů. Tato elaborace pomáhá dítěti přecházet od pouhého napodobování a jednoduchých obměn výchozích úryvků k postupnému vytváření vlastních, relativně nových hudebních nápadů. Dítě je schopno dotvořit vlastní závěti k výchozímu předvěti, dokáže provést vlastní rytmizaci či melodizaci výchozího jednoduchého textu. Postupné osvojování algoritmů hudebně tvořivého myšlení mu pak umožňuje i pružnější orientaci v hudebním prostoru a vytváří dobré výchozí podmínky pro relativně samostatnou hudebně tvořivou činnost, projevující se jak v kvantitě, tak i v kvalitě tvořivých produktů.

Přechod od "pohrávání si" s jednotlivými hudebně vyjadřovacími prostředky a od jednoduchých improvizačních pokusů dítěte k produkci vlastních hudebních nápadů pomáhá rozvíjet i emocionální a problémovou citlivost na kvalitativně vyšším vývojevém stupni. Zvýšení této senzitivity pak zpětně podmiňuje i fluenční a flexibilní faktory hudebně tvořivého myšlení dítěte.

Výsledky psychologických výzkumů prokázaly, že osmileté až jedenáctileté dítě bývá mnohdy schopno již provádět konkrétní myšlenkové operace spojené s konkrétními objekty<sup>27)</sup>. V této době tedy může hudebně nadané dítě být schopno i relativně samostatného myšlení o hudbě. To se týká i oblasti interpretačních činností. Chceme-li proto dokázat dobrých výsledků, musíme dítě tohoto věku orientovat i na hledání a řešení dílčích interpretačních problémů a na rozvoj hudebně tvořivého myšlení i v tzv. hlavním oboru. Podněcováním dítěte k postupně samostatnému hledání a řešení technických či interpretačních problémů (například frázování, smyky, artikulace, prstoklady, dynamika, agogika atd.) můžeme rozvíjet nejen fluentní a flexibilní faktory hudebního myšlení, ale i schopnost elaborace a redefinice. To se týká především logického členění hudebních myšlenek, respektování stylové vyváženosti hudební faktury a pochopení hudebně tektonické struktury příslušného díla. Tvořivý přístup k osvojování těchto interpretačních dovedností pak umožní žákům i rychlejší pochopení a proniknutí do podstaty druhových, tektonických a slohových intonací jednotlivých hudebních děl.

Musíme si však v této souvislosti uvědomit, že hudební tvořivost předpokládá i existenci imaginativních a fantazijských procesů. Proto je třeba rozvíjet hudebně tvořivé myšlení nejen ve sféře předpokladové složky hudebního nadání, ale musíme se prostřednictvím vhodné motivace zaměřit i na rozvoj motivačně charakterových vlastností žáka. Každá stimulace hudební tvořivosti by měla být směřována především k aktivizační složce hudebního nadání<sup>28)</sup>. V hudebně pedagogické praxi to reprezentuje především respektování požadavků na odstranění rutinního, mechanického a samoučelného opakování nacvičovaných skladeb a nezbytnost rozvíjet samostatnou uvědomělou aktivitu dítěte, včetně jeho zájmů, orientací a potřeb.

Rozsah tohoto příspěvku nedovoluje, abychom se všemi nadhozenými problémy zabývali podrobně. Z výše uvedeného velmi stručného a tezovitého přehledu však vyplývá, že efektivita

a účinnost řízení procesu rozvoje hudebně tvořivého myšlení je podmíněna minimálně těmito faktory:

1) Strukturou osobnosti tvořivého subjektu:

- a) jeho věkovými zvláštnostmi;
- b) úrovní jednotlivých strukturálních složek jeho hudebnosti<sup>29)</sup> a hudebního nadání<sup>30)</sup>, zvláště pak:
  - 1. stupněm rozvoje senzomotorických a intelektových schopností a dovedností;
  - 2. stupněm rozvoje hudebních schopností a dovedností;
  - 3. strukturou jeho hudebních i mimohudebních zájmů a potřeb, podmiňujících úroveň a charakter motivace tvořivého subjektu;
  - 4. délkou a intenzitou (zejména kvalitou) jeho dosavadního všeobecného a hudebního vzdělání;
  - 5. rozsahem a strukturou jeho dosavadních životních a hudebních zkušeností;

2) Výběrem hudebního materiálu určeného pro jednotlivé hudebně tvořivé činnosti:

- a) přiměřeností a srozumitelností příslušného hudebního díla;
- b) uměleckou a estetickou hodnotou daného hudebního díla;
- c) pestrostí, rozmanitostí a atraktivností (nikoli však lacinou či podbíživou) při výběru hudebního materiálu;

3) Osobností pedagoga:

- a) jeho orientací v zákonitostech hudebně tvořivého procesu;
- b) jeho znalostí žánrových, druhových, tektonických a slohových intonací konkrétního hudebního díla;
- c) jeho dovedností přiměřenou a srozumitelnou formou rozvíjet jednotlivé faktory hudebně tvořivého myšlení žáků;

- d) jeho dovedností adekvátní formou zhodnotit výsledek hudebně tvořivé činnosti žáka;
- 4) Okolnostmi ovlivňujícími charakter a průběh hudebně tvořivého procesu;
- 5) Sociálně psychologickými faktory hudebně tvořivého procesu:
- a) příslušností tvořivého subjektu k určité sociální skupině;
  - b) sociálně psychologickým klimatem v dané skupině;
  - c) konkrétní statusovou strukturou ve skupině (například třídě);
  - d) úrovni mezosobních vztahů;

Z výše uvedených bodů je zřejmé, že hudební tvořivost představuje z pedagogického hlediska nejen tvořivou aktivitu žáků, ale i pedagoga. To se týká zejména výběru didaktického systému metod, forem, prostředků, principů a zásad, zvláště pak tvořivého využití tohoto systému ve výchovně vzdělávacím procesu na hudebních školách všech stupňů. A to nejenom v předmětech kolektivních, ale i v hlavním oboru. Zde bychom například neměli zapomenout žákovi připomenout, že i "fádní" stupnice a akordy jsou vlastně také do jisté míry hudbou a podepřít toto tvrzení příklady funkčního využití jednotlivých, na první pohled pro žáka "pouze" technických prvků v přednesových skladbách. Uveďme si zde pro ilustraci myšlenku C.A.Martienssena, který tvrdí<sup>31)</sup>, že pedagog musí být vynalézavý ve svém úsilí odstranit slabiny každého žáka novým cvičením a individuálně přizpůsobenými technickými prostředky, což umožní, aby se i žák stal vynalézavým.

Tvořivý přístup pedagoga k řízení procesu rozvoje hudebně tvořivého myšlení žáků by se měl objevit nejen při aplikaci nejrůznějších napodobovacích, rozlišovacích a obměňovacích cvičení, ale i při systematickém vedení žáků k samostatnému

srovnávání a vyhledávání shody, podobnosti, případně kontrastů jednotlivých hudebně vyjadřovacích prostředků, chápání jejich funkčnosti a jejich tvořivého využití při samostatné interpretaci hudebního díla. Tímto způsobem můžeme dosáhnout i efektivnějšího a účinnějšího rozvoje všech znaků a rysů hudebně tvořivé osobnosti, o kterých jsme se zde jen letmo zmínili.

### Problematika tvořivého rozvoje hudebních schopností

Každý psychosomaticky zdravý jedinec má určitý tvořivý potenciál. Existují pouze rozdíly ve stupni tvořivosti. Záleží tedy na intenzitě a účinnosti vnějších podnětů, které na rozvoj tvořivosti mohou působit. Základem efektivity hudebního vývoje dítěte a především rozvoje jeho hudebně tvořivých schopností a dovedností by proto mělo být problémové vyučování. To podle W. Okoně<sup>32)</sup> představuje soubor takových činností jako například organizování problémových situací, formulování problémů, usměrňování procesu systematizace a upevňování získaných poznatků a podobně.

Účinnost výchovy k hudební tvořivosti proto předpokládá, aby pedagog dokázal provést analýzu hudebního materiálu a hierarchické struktury jednotlivých hudebních činností nutných k jeho osvojení. Dále je třeba analyzovat výkonové kapacity žáků v oblasti intelektových schopností a tvořivého myšlení, motivačních struktur osobnosti žáků a stupně jejich dosavadního hudebního a mimohudebního vzdělání, hudebních i životních zkušeností, zájmů, orientací a potřeb.<sup>33)</sup> Na základě výsledků těchto analýz je pak nutné vytyčit uzlové body ve vyučovací hodině a stanovit problémové situace, které budou ve vyučování uplatněny.

Ve výchovně vzdělávacím procesu je nezbytné rozvíjet na základě přímého pozorování žáků jejich emocionální a problémovou citlivost pro hudební podněty (smysl pro kontrasty v hudbě,

symetrii hudební věty, funkčnost hudebně vyjadřovacích prostředků a podobně). Proto je třeba žáky vést k samostatnému hledání a formulování všech možných variant příslušné hudební činnosti, podněcovat je k tvořivé manipulaci s hudebními nápady, učit je systematicky na základě jejich dosavadních zkušeností esteticky vnímat a hodnotit každou myšlenku i určovat důsledky příslušných variant (zejména při výběru a stanovení definitivní verze tvořivého produktu). Důležité je, abychom dokázali zabezpečit i účinný transfer získaných vědomostí, dovedností a návyků i do ostatních hudebních činností.

Hlavním úkolem při rozvoji tvořivosti je tudíž důsledné zachování komplexního přístupu k rozvoji hudebního nadání žáka. Musíme si uvědomit, že hudebně tvořivé myšlení dítěte se formuje, rozvíjí a projevuje jako integrující součást receptivních, interpretačních a elementárně produkčních hudebních činností. Rozvoj hudebně tvořivého myšlení je tedy třeba cípat o rozvoj hudebně estetického myšlení, hudebně teoretického a umělecko-obrazného myšlení. Při tvořivých činnostech je proto nutné vycházet z emocionálního výrazu hudby a formovat základní esteticko-hodnotící kritéria žáků. Naučit děti uvědomovat si logiku hudebního díla, uplatňovat teoretické poznatky při vlastních hudebně tvořivých činnostech a vést je k adekvátnímu sebehodnocení jejich tvořivých pokusů.

Při jednotlivých hudebních činnostech se musíme snažit vyhnout zbytečně zkomplikovaným schémátům a důsledně pěstovat tvořivou atmosféru při realizaci všech prvků výchovně vzdělávacího procesu v oblasti hudby. Účinným pomocníkem při rozvíjení tohoto tvořivého klimatu v hodině (zejména v kolektivních předmětech) může být například zapisování tvořivých nápadů dětí, jejich hodnocení a konfrontace, méně suchopárného vysvětlování a více podněcování aktivity ze strany učitele.

Důležité také je, abychom naučili děti účelně organizovat jejich pracovní režim (zejména prostor pro cvičení) a od-

straňovat nejrůznější vlivy rušivých (především vnějších) podmínek pro jejich práci. Zvyšování samostatnosti žáků při realizaci jednotlivých hudebních činností totiž ovlivňuje i celkové zvýšení jejich výkonnosti.

Stanovit všeobecně platný model pro výchovu hudebně tvořivých schopností není z důvodů, o kterých jsme zde již hovořili dost dobře možné. Přesto se pokusme, alespoň pro pracovní účely tohoto textu, poukázat na některé etapy metodického postupu při rozvoji dětské hudební tvořivosti.

V období mladšího školního věku (v našem případě se jedná o PHv a nižší ročníky LŠU) můžeme metodický postup v kolektivních předmětech rozdělit z hlediska charakteru jednotlivých hudebních činností zhruba do tří fází. Jednotlivé úkoly, které schematicky v následujícím přehledu uvádíme, však nesmíme chápat izolovaně. Naopak teprve jejich organickým a účelným propojením při všech hudebních činnostech (tedy i v individuálních předmětech) můžeme docílit žádaného výsledku.

## I. Fáze motivační:

### 1) Úkoly "percepční":

- a) rozlišování hudebních a nehudebních zvuků;
- b) rozlišování mluvního a zpěvního hlasu;
- c) rozlišování základních vlastností tónů, srovnávání jednotlivých tónů podle jejich výšky, síly, délky, barvy atd.;
- d) rozlišování barvy jednotlivých hudebních nástrojů;
- e) na základě srovnávání charakteristického zvuku jednotlivých hudebních nástrojů a postupného osvojování elementárních hudebně vyjadřovacích prostředků proniknout do zvukově výrazové vrstvy hudebního díla;

### 2) Úkoly pěvecko-reprodukční:

- a) osvojení základních akusticko-fonačních návyků;

- b) výrazná deklamace slov, vět, říkadel;
  - c) pěvecká reprodukce různých tónů a krátkých melodických úryvků;
  - d) zpěv jednoduchých písní prostřednictvím vokální imitace.
- 3) Úkoly elementárně produkční (vokální, pohybové a instrumentální):
- a) rytmizace slov, vět, později říkadel (hra na ozvěnu, rytmická ronda atd.);
  - b) jednoduchá melodizace slov, případně vět na dvou až třech tónech;
  - c) hudebně pohybové vyjádření základních kontrastů v hudbě (rychle, pomalu, potichu, nahlas atd.);
  - d) rytmicko-melodické napodobovací cvičení na dětské hudební nástroje (napodobování akustických či pohybových jevů).

## II. Fáze přípravná:

### 1) Úkoly "apercepční":

- a) na základě postupného získávání zkušeností z manipulace s hudebním materiálem vést děti k osvojení základní soustavy hudebně vyjadřovacích prostředků a k pochopení jejich hierarchie;
- b) prostřednictvím postupné orientace v tónovém prostoru osvojovat drobnější nuance výrazových prostředků a vést žáky k pronikání do významové vrstvy hudebního díla tak, aby mohli jednotlivé prvky srovnávat i prožívat jako emocionální kvality;

### 2) Úkoly pěvecko-reprodukční:

- a) prostřednictvím nejrůznějších průpravných cvičení se zaměřit na rozvoj rytmického a tonálního cítění;
- b) rozvoj základních vokálně intonačních dovedností pomocí samostatné tvořivé manipulace s daným tónovým materiálem;

### 3) Úkoly elementárně produkční:

- a) prostřednictvím rytmizace a melodizace slov, vět, říkadel rozlišovat metrum dvoudobého a třídobého taktu;
- b) melodizace a rytmizace vět či říkadel na více tónech;
- c) obměňování rytmické struktury melodických úryvků;
- d) melodické varianty jednoduchých písní;
- e) rytmická a melodická ronda;
- f) hudebně pohybové znázornění kontrastních změn v hudbě a s nimi souvisejících změn v hudebním výrazu;
- g) vytváření jednoduchých rytmických doprovodů ke zpívaným písním;
- h) vytváření jednoduchých harmonických doprovodů k písním.

### III. Fáze pracovní:

- a) vytváření rytmicko-melodických variant výchozích modelů;
- b) dokončení výchozího modelu tonálním zakončením;
- c) vytváření jednoduchého závětí k výchozímu předvětí;
- d) samostatná rytmizace a melodizace říkadel a jednoduchých básnických textů;
- e) vytváření samostatného druhého hlasu ke zpívaným písním;
- f) vyhledávání základních harmonických funkcí při doprovodu písní;
- g) vytváření jednoduché přede hry, případně do hry k písni;
- h) improvizace melodií k harmonickému ostinatu;
- ch) vytváření "větších" hudebních celků (rondo, dvoudílná písňová forma atd.);
- i) improvizace v oblasti dynamiky, agogiky, barvy atd.

Jednotlivé prvky uvedeného návrhu lze využít i při individuální výuce. Rozvoj hudebně tvořivého myšlení u dětí této věkové skupiny můžeme realizovat na nejrůznějších transpozicích národních písní, vytvářením jejich rytmických, případně rytmicko-melodických variant. V dalších fázích lze od dětí požado-

vat vlastní dokončení melodie, případně samostatné improvizování jednoduchých motivů či témat. Účinným prostředkem zde může být i "komponování" vlastních cvičení při řešení technických problémů (například pro různé druhy úhozu na klavíru, nácvik tenuta, legata či portamenta u dechových nástrojů a podobně). Rozvoji tvořivých schopností napomáhají i úkoly, ve kterých požadujeme od žáků "smutnou" či "veselou" interpretaci melodie, vytváření jednoduchého druhého hlasu k melodii, vyhledávání základních harmonických funkcí v melodii a jejich aplikaci při hře na nástroj (viz například známé harmonické doprovody houslových etud) a podobně.

U žáků ve vyšších ročnících LŠU se můžeme v kolektivních předmětech pokusit již o úkoly náročnější, směřující od napodobování a přetváření výchozích modelů k produkci vlastních hudebních nápadů. Od jednoduchých hudebně tvořivých cvičení směřujících k rozvoji fluence a flexibility (například již dříve zmíněné vytváření rytmicko-melodických variant výchozích modelů či dokončování jednoduché několikataktové věty atd.) lze přejít k pokusům o komponování malých uzavřených dvoudílných forem, kdy východiskem mohou být známé lidové písně tohoto typu. Paralelně s osvojováním znalostí základních harmonických funkcí se můžeme se žáky pokusit i o harmonizaci těchto melodií. Východiskem pro plnění těchto úkolů mohou být i nejrůznější doplňovací rytmické cvičení, hledání slov na rytmus úryvku, cvičení k proniknutí do symetrie hudební věty atd. Později je možné vytvářet i melodie třídílné, u vyspělejších žáků se můžeme pokusit i o struktury čtyřdílné či pětídílné.

Při rozvoji smyslu pro symetrii hudební věty můžeme použít jako výchozího modelu i "repertoárových" skladeb, kdy žákovo dokončení melodie srovnáme s autentickým dokončením autora skladby.

Účinným prostředkem rozvoje hudebně tvořivého myšlení žáků může být i využití prvků aleatorní kompoziční metody. Při

těchto cvičeních se můžeme pokusit zejména o vertikální aleatoriku, kdy ze zárodečného akordu (případně skupiny akordů) vytváříme nejprve věty intervalově stejné, později i intervalově nestejné. Vyspělejšími žákům lze zadávat i úkoly z oblasti aleatoriky horizontální. Aleatorní formy práce však můžeme použít nejen v oblasti tónových výšek, ale i oblasti barvy a světlosti zvuku<sup>34)</sup>.

Paralelně s osvojováním vědomostí z hudební nauky a harmonie se můžeme pokusit i o nejrůznější melodizace základních kadenčních akordů, případně realizovat harmonizace jednoduchých melodií. Zprvu stejných pro všechny žáky, později lze k harmonizaci využít i melodií, které žáci vytvořili sami.

I když se může na první pohled zdát, že toto "kompoziční" praktikum bude pro žáky obtížné, faktem zůstává, že praktické dovednosti, získané při těchto činnostech umožní žákům blíže proniknout do logiky hudebních děl, které nacvičují v individuální výuce. Zde se můžeme se žáky pokoušet improvizovat druhý hlas k melodiím (například v etudách), improvizaci jednoduchého harmonického doprovodu nacvičovaných etud, můžeme harmonizovat melodii, případně doplňovat podle melodie v basu harmonii jednoduchých skladeb a výsledky těchto pokusů srovnávat s autentickou harmonickou strukturou a podobně.

Hudebně tvořivé činnosti v individuální výuce bychom však neměli redukovat jen na oblast harmonie, melodie či rytmu. Pozornost musíme věnovat i improvizaci v oblasti dynamiky, agogiky, tempa, artikulace, frázování a podobně. I když výběr konkrétního hudebního materiálu je determinován příslušnými učebními osnovami, měli bychom při hudebně tvořivých činnostech (zejména u starších žáků) používat i materiálu hudby 20. století. Aktivní a tvořivé osvojování prvků hudební řeči soudobé hudby totiž umožní žákům nejen lepší orientaci ve významových elementech rytmicko tempových, melodických, dynamických a tektonických struktur těchto skladeb, ale pomůže i k bližšímu pochopení významových aspektů a funkcí jednotlivých

přednesových pokynů, které přibližují celou významovou strukturu díla. Proniknutí do podstaty jednotlivých subintonačních prvků<sup>35)</sup> může pomoci i ke zvýšení zájmu žáků o soudobou hudbu, který (jak víme z běžné zkušenosti), není na žádoucí úrovni.

Hudebně tvořivé činnosti umožňují lépe odhalit vnitřní předpoklady žáka pro provozování hudby. Aktivně se podílejí i na procesu formování klíčových hudebních schopností a dovedností. Při hudebně tvořivých činnostech proto můžeme žákům zadávat i takové úkoly, které svým charakterem směřují a napomáhají k rozvoji jednotlivých hudebních schopností, i když je evidentní, že stanovit metodu pro rozvoj dílčích schopností "ad hoc" je prakticky nemožné. Můžeme se však pokusit vytvořit taková cvičení a "hudební hry", která procesu formování těchto schopností napomáhají.

Základním znakem rytmického cítění je vnímání a emocionální prožívání rytmických vztahů (rytmus, metrum, puls) v hudbě. Jak uvádí F.Sedlák<sup>36)</sup>, smysl pro rytmus je zakotven v biologických úkonech, v instinktivní vrstvě člověka a je spojen s adekvátní pohybovou reakcí, s psychomotorickými vlastnostmi. Sedlák dále upozorňuje na skutečnost, že nevytvoří-li se u žáka rytmicko-pohybové návyky, které mu umožní kontrolovat rytmické jednotky a rytmická jádra, pak stěží může vnímat a prožívat hudební rytmus.

Z uvedeného důvodu bychom měli věnovat rytmické výchově zvýšenou pozornost již na samém počátku naší práce. Nejprve bychom měli dětem objasnit základní pojmy (dlouhá a krátká nota, rychlé a pomalé tempo atd.). Zde můžeme vycházet velmi účinně z analogie při mluveném projevu a poslechem vhodných hudebních ukázek žákům demonstrovat proměny charakteru skladeb při tempových změnách. Významným pomocníkem v této počáteční fázi rytmické výchovy (především v kolektivních předmětech) je využití rytmicko-pohybových her<sup>37)</sup>. Skandování jednotlivých slov s výrazným střídáním dlouhých a krátkých slabik spojujeme od začátku s jejich vytleskáváním a tzv. hrou na

tělo. Získáme tak u dětí mnohem rychleji základní (zejména motorické) dovednosti nezbytné pro plnění dalších úkolů, například při objasňování metra. V této počáteční fázi rytmické výchovy lze účinně využít tzv. hru na ozvěnu, kdy vytleskáme (případně zahrajeme) žákovi krátkou rytmickou figuru a on má za úkol ji opakovat.

V případě, že si žáci osvojí tyto elementární dovednosti, můžeme jednotlivé úkoly spojovat se čtením konkrétních notových zápisů příslušných rytmických cvičení, které spojujeme se sluchovým určováním taktů (například střídáme takt  $3/4$  a  $2/4$  se zvýrazněným přízvukem na těžké době a žák určuje, které takty byly hrány). Jistou formou zpětné kontroly osvojení těchto úkolů může být reprodukce pravidelného metra v různých základních tempech a nejrůznější typy rytmických hádanek (žáci vyhledávají v notovém zápise právě zahranou či zazpívanou rytmickou figuru a snaží se najít k reprodukované rytmické struktuře vhodné slovo atd.).

V další etapě se snažíme upevnit a prohloubit získané dovednosti zadáváním úkolů náročnějších. Můžeme se pokusit o rozmanité artikulační varianty rytmických cvičení, různé rytmické kánony, dvojhlasy a podobně. Velmi účinným prostředkem je i vytváření nejrůznějších variací rytmických struktur v "hudebních formách". Zde můžeme uplatnit malou dvoudílnou písňovou formu či rytmické rondo (zpočátku v jednohlase, později ve dvojhlase). Všechna rytmická cvičení pak musíme ihned spojovat s jejich sluchovou analýzou. Dokáží-li žáci improvizovat rytmické struktury v pravidelných taktech (nejprve jednoduchých, později složených), můžeme přikročit i k improvizaci rytmických struktur v taktech nepravidelných.

Systematický rozvoj tonálního cítění, které můžeme považovat za schopnost člověka vnímat, rozlišovat a emocionálně prožívat tonální funkce jednotlivých tónů v melodii (tonální vztahy a tonální charakteristiky, jejich stálost či nestálost), by měl být jádrem každého hudebně pedagogického působení. To-

nální cítění předpokládá mimo jiné rozvinutou diferenciační schopnost sluchového analyzátoru. Znamená to tedy, že úkolům k rozvoji tonálního cítění bychom měli předřadit úkoly směřující k rozvoji orientace v tónovém prostoru a k rozvoji výškově rozlišovací schopnosti.

V první fázi rozvoje tonálního cítění se proto zaměříme nejprve na rozlišování hudebních a nehudebních zvuků, později přikročíme k objasnění základních pojmů (vysoký a nízký tón). Zde můžeme žákům demonstrovat rozdíl mezi melodií hranou ve vysoké a nízké poloze. Poté přikročíme k úkolům, ve kterých od žáků požadujeme, aby určili, zda-li tón, který hrajeme, je vysoký nebo nízký, později usilujeme o vzájemné srovnávání jednotlivých tónů.

Počátek hudební výšky však vzniká při vnímání melodie. To znamená při prožívání určitých vztahů mezi tóny<sup>38)</sup>. Proto bychom se v další fázi měli zaměřit na to, aby žáci dokázali poznat a vnímat pohyb melodie (melodie stoupá, klesá atd.). Melodičkou křivku mohou znázorňovat například pohybem ruky.

Jedním z projevů rozvinutého tonálního cítění je prožívání ukončenosti a neukončenosti melodie. Zde můžeme postupovat dvojím způsobem. Buď žákům zahrajeme neukončenou melodii a k ní několik variant jejího zakončení a žáci mají za úkol určit, které zakončení bylo správné, nebo zahrajeme neukončenou melodii a od žáků požadujeme její dokončení (buď pěvecky, nebo na hudební nástroj).

Nejúčinnějším prostředkem rozvoje tonálního cítění je v této přípravné fázi využití prvků vokální či nástrojové improvizace při melodizaci slov, vět, říkadél, později pak jednoduchých rytmických úryvků (například rytmických zkratk písni). Při těchto improvizčních hrách lze použít i krátkých melodických úryvků, které žákům předvedeme, a na jejichž základě pak oni vytvářejí melodické varianty těchto modelů. Jako výchozího materiálu je možno využít průpravných intonačních cvičení, motivů či témat z poslechových skladeb a podobně.

Tyto jednoduché improvizální činnosti lze spojit velmi dobře s osvojováním základních intonačních dovedností. Jednotlivé úkoly proto vytváříme tak, aby odpovídaly základním algoritmům učení v oblasti vokální intonace. Zde můžeme postupovat v podstatě dvojnásobným způsobem. Buď využijeme metodického postupu vycházejícího z tónického centra (třístupňová řada durové tóniny, později tuto řadu rozšíříme na vzestupnou a sestupnou řadu pětistupňovou, vyvodíme tonický trojzvuk, po jeho osvojení použijeme figuraci kvintakordů a tento pentachord rozšíříme o šestý stupeň a osmistupňovou řadu, včetně rozšířeného tónického kvintakordu a přidáme intonaci stupnicových řad ke spodnímu pátému a vrchnímu třetímu stupni kvintakordu a přidáme intonaci stupnicových řad ke spodnímu pátému a vrchnímu třetímu stupni) nebo použijeme postup rozvíjejícího intonační dovednosti od pátého stupně v dur (5-3, 5-6-5-3, 5-6-5-3-1, 5-3-1, 5-6-5-3-2-1, 5-6-6-4-3-2-1, 8-5-3-1, 8-6-5-4-3-2-1, 5-8-7-6-5-4-3-2-1, rozšíření durové stupnicové řady k vrchnímu 3. a 5. spodnímu stupni). S jednotlivými prvky můžeme pracovat tak, že žákům zapíšeme daný intonační model na tabuli a necháme je v příslušném tónovém rozsahu improvizovat buď pěvecky, nebo na nástroj. Jednoduchá melodizace slov a vět umožní žákům lépe proniknout do podstaty intonačního problému a vytvoří dobré výchozí podmínky pro další intonační a hudebně tvořivé činnosti na vyšší úrovni.

Zde se můžeme pokusit o vytváření "melodického ronda", kdy žákům hrajeme téma hlavní a oni improvizují téma vedlejší. Mezi úkoly této fáze rozvoje tonálního cítění lze zařadit i "hledání" a improvizaci adekvátního závětí k výchozímu předvětí. Do jisté míry je možno tímto způsobem rozvíjet i smysl pro symetrii hudební věty.

Zkušeností z těchto průpravných her pak mohou žáci využít při samostatné improvizaci závětí, případně při vytváření vlastních melodií zprvu na textovou předlohu, později i bez ní. Těmto "kompozičním" pokusům mohou předcházet nejrůznější

rytmické či rytmicko-melodické variace výchozích modelů, případně i obměny v oblasti tempa, dynamiky či agogiky. Vytváření jednoduchých hudebních forem (ab, aab, aba, aba') spolu s tvorbou rozmanitých rytmicko-melodických kánonů, improvizací přede hry či dohry, pomůže žákům blíže proniknout i do hudebně tektonické struktury skladeb náročnějších.

Rozvinuté harmonické cítění je základním předpokladem pro vnímání a prožívání vícehlasé hudby a emocionální prožívání a chápání harmonických funkcí a jejich vztahů v hudbě. Harmonické cítění tvoří vlastně jakýsi další stupeň cítění tonálního bez jehož rozvoje v podstatě nemůže existovat..

V hudebně pedagogické praxi se o harmonickém cítění obvykle hovoří v souvislosti se schopností žáka analyzovat počet tónů ve vícezvuku a schopností poznat "správný" či "nesprávný" harmonický doprovod na základě rozlišování konsonancí a disonancí. Podle těchto hledisek můžeme také k rozvoji harmonického cítění při realizaci hudebně tvořivých činností přistupovat.

V motivační fázi bychom měli žákům nejprve vysvětlit rozdíl mezi jednohlasou a vícehlasou melodií (například na základě reprodukce a zpětné sluchové analýzy nejrozličnějších kánonů, jednoduchých úprav lidových písní a podobně). Paralelně s těmito činnostmi lze provádět i analýzu počtu tónů ve vícezvuku (zpočátku požadujeme od žáků určení, kolik tónů ve vícezvuku slyší, později pak pěveckou reprodukci jednotlivých tónů).

V další etapě můžeme nechat žáky improvizovat jednotlivé tóny vícezvuků v krátkých melodických úryvcích s nejrozličnější rytmiizací tónů, s různou artikulací, dynamikou atd. Žáci se v této fázi mohou pokoušet o vlastní vytváření rozmanitých souzvuků a akordů, případně i improvizovat jednoduché ostinát- ní doprovodné figury ke zpívaným písním. Účinný je i postup opačný, kdy se žáci pokoušejí improvizovat melodii k harmonic-

kému ostinatu. Osvojí-li si žáci tyto elementární prvky, můžeme se s nimi pokusit i o improvizaci jednoduchého druhého hlasu.

Při analýze harmonického doprovodu je možno postupovat tak, že žákům zahrajeme výchozí píseň a poté několik variant doprovodu (například první varianta správná, druhá nesprávná, třetí může obsahovat doprovod pouze jednou funkcí). Děti pak mají za úkol určit správný doprovod. Dokáží-li splnit tento úkol, můžeme se s nimi pokusit o vytváření (resp. hledání) vlastních doprovodů. Zpočátku je možno používat jen prázdné kvinty tonického kvintakordu a sexty dominantního sextakordu, později lze přidat i subdominantní kvartsextakord a doplnit jednotlivé akordy o zbývající tóny. Jako výchozího materiálu můžeme použít písně s nepříliš složitou harmonickou strukturou a později využít i písní harmonicky pestřejších. Všechny tyto úkoly a cvičení by pak měly vyvrcholit v samostatné harmonické improvizaci žáků.

Systematickému rozvoji harmonického cítění bychom však měli věnovat pozornost i ve výuce tzv. hlavního oboru. Zvláště důležitá je tato otázka v souvislosti s rozvojem nástrojové intonace. Je běžně známým faktem, že podmínkou čisté intonace je pochopení harmonických vztahů a harmonická srozumitelnost jednotlivých skladeb. Nepochopení harmonického napětí vede i k nepochopení směrové tendence tónů (zejména u dvojhmatů a akordů). Žák může pochopit pravý výraz melodie teprve tehdy, dokáže-li odhalit harmonickou složku skladby. Jak uvádí například J. Micka<sup>39)</sup>, rozvoj harmonického cítění u houslistů můžeme podporovat určováním tónin jednotlivých částí skladeb, vyznačováním harmonických funkcí, či harmonického základu skladeb vyabstrahovaného z kontrapunktických nebo figurovaných partií doprovodu a podobně. Tyto úkoly však můžeme zadávat i ve výuce na ostatní nástroje. Účinným prostředkem pro rozvoj harmonického cítění je však i včasné korepetování nacvičovaných skladeb s klavírem a hra v nejrůznějších komorních souborech.

Hudební paměť a hudební představivost tvoří jádro hudebních schopností. Bez nich nelze realizovat ani tu nejelementárnější hudební činnost. Proto také rozvoj všech hudebních schopností je dialekticky podmíněn úrovní hudební paměti a hudební představivosti.

Rozvinutá hudební paměť a hudební představivost je základem předpokladem pro vnímání hudby jako celku, pro osvojování základních pěvecko-reprodukčních, intonačních i nástrojových dovedností. F.Sedlák definuje hudební paměť jako schopnost nervové soustavy člověka uchovávat vnímanou hudbu, specifickou hudební informaci i hudební prožitek a za určitých okolností je znovupoznávat, vybavit, případně reprodukovat v původní podobě a časově prostorovém pořadí<sup>40</sup>). Spojení hudební paměti a hudební představivosti s fantazií výrazně ovlivňuje úroveň hudebnosti a hudebního nadání člověka. Proto hudební paměť i představivost hrají klíčovou roli i při rozvoji hudebně tvořivého myšlení. Vyčlenit speciální úkoly pro tvořivý rozvoj jen těchto schopností je však prakticky téměř nemožné. Můžeme se ale pokusit o takové úkoly, které mohou jejich rozvoji napomáhat.

První skupinu mohou tvořit úkoly "percepční" a "apercepční" povahy. Zde lze postupovat tak, že žákům hrajeme dvojice krátkých úryvků, ve kterých se při jejich opakování změni buď rytmická, nebo melodická struktura, případně jejich tempo, dynamika, harmonie, agogika, frázování a podobně. Děti pak mají za úkol tuto změnu poznat, případně určit, ve kterém místě ke změně v úryvku došlo. Řešení těchto úkolů můžeme (zejména u dětí mladšího školního věku) spojit s prvky hudebněpohybovými, kdy žáci na jednotlivé tempové, dynamické či agogické změny mohou reagovat pohybem (například pochodováním podle rytmu a tempa úryvků, taktováním při poslechu, pohybovým znázorněním konkrétních změn atd.). Můžeme však při těchto cvičeních využít i zrakového názoru, kdy jednotlivé úkoly spojujeme s četbou konkrétního notového zápisu. Zapojením více analyzátorů do procesu zapamatování tak docílíme i mnohem

přesnějšího a trvalejšího paměťového obrazu.

Do druhé skupiny lze zařadit úkoly "reprodukční" povahy. Zde můžeme postupovat tak, že kolektiv žáků rozdělíme do dvou skupin. Žáci první skupiny hrají výchozí rytmicko-melodický úryvek. Žáci skupiny druhé mají za úkol vytvořit kontrastní (tempově, dynamicky, agogicky atd.) variantu tohoto úryvku. I zde lze ke znázornění jednotlivých změn využít prvků hudebně pohybových.

Třetí skupinu mohou tvořit úkoly "kombinované", kdy využíváme prvků z obou předešlých forem práce. Žáci mají za úkol nejen jednotlivé změny poznat, ale ihned je reprodukovat buď pěvecky, nebo na hudební nástroj.

Námětů na rozvoj hudební paměti a hudební představivosti může být jistě ještě celá řada.<sup>41)</sup> Zejména v souvislosti s rozvojem hudební fantazie a vlivem imaginativních faktorů na proces formování interpretačních dovedností žáka. Jejich bližší rozbor by ovšem přesáhl záměr a rozsah tohoto textu. Při každém úkolu směřujícím k rozvoji těchto schopností bychom však měli usilovat o komplexnost úkolu z hlediska zapojení všech analyzátorů, odstraňovat mechanické opakování úkolů, zabezpečit pozitivní transfer na základě využití zkušeností žáka a snažit se o účelné propojení "smyslové" a "umělecké" stránky procesu zapamatování a znovuvybavování. To se ostatně týká nejen problematiky rozvoje hudební paměti a hudební představivosti, ale i výchovy k hudební tvořivosti jako celku.

Musíme rovněž upozornit i na skutečnost, že hudebně tvořivé činnosti mohou být efektivní jedině tehdy, jsou-li kontrolovány a hodnoceny. Měli bychom se proto snažit dokázat dětem, že jejich hudební myšlenky mají určitou "cenu", ale na druhé straně i taktně upozorňovat na chyby, kterých se dopouštějí a neabsolutizovat tvořivé činnosti nebo tvořivé produkty žáků.

Formování hudebně tvořivých projevů žáka a především kva-

lita výsledků těchto činností je ovlivněna mimo jiné mírou jejich řízenosti, mírou originality a samostatnosti. Jak uvádí například H. Váňová<sup>42)</sup>, v každém z těchto hledisek můžeme odlišit tři kvalitativně různé vývojové etapy:

1) Míra řízenosti:

- a) spontánní hudební vyjádření dítěte bez znalosti logiky hudební řeči;
- b) orientace žáka v základních hudebních zákonitostech;
- c) uvědomělá volba hudebně výrazových a formotvorných prostředků.

2) Míra originality:

- a) napodobování modelů;
- b) přetváření známého hudebního materiálu;
- c) relativně původní řešení hudebně tvořivých úkolů.

3) Míra samostatnosti:

- a) žákova opora o učitelovo vedení;
- b) kolektivní tvořivost ("spolutvoření" se spolužáky;
- c) samostatná tvořivá práce žáků (individuální tvoření).

V podmínkách specializované a profesionální hudební výchovy se většinou můžeme setkat s etapami, které jsou uvedeny pod písmenem b) a c).

Při hodnocení produktů dětské hudební tvořivosti můžeme posuzovat jak jejich míru výskytu (kvantitu), tak i kvalitativní ukazatele. Tyto kvalitativní aspekty lze hodnotit například podle předem připravené posuzovací stupnice, kdy u každého rysu hudebně tvořivého myšlení (senzitivity, flexibility, fluence a podobně) použijeme numerické škály označující stupeň této vlastnosti (1 2 3 4 5). Je možné též využít i tzv. bipolární numerické škály, kde numerické (číselné) hodnocení je umístěno uprostřed příslušné dvojice (například konformita 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 flexibilita)<sup>43)</sup>. Účinnou pomůckou může být i tzv. verbální stupnice s numerickým ohodnocením. Například<sup>44)</sup>:

Rozvoj smyslu pro symetrii hudební věty:

- a) závětí je správně tonálně zakončeno, obsahuje adekvátní melodickou i rytmickou strukturu ..... 1
- b) závětí je správně tonálně zakončeno, melodická struktura je adekvátní předvětí, rytmická struktura však předvětí neodpovídá ..... 2
- c) tonální zakončení je správné, melodická struktura závětí je nevhodná, rytmická struktura je vhodná ..... 3
- d) závětí je správně tonálně zakončeno, melodická ani rytmická struktura však neodpovídá předvětí ..... 4
- e) závětí není tonálně zakončeno, obsahuje nesprávnou rytmickou i melodickou strukturu ..... 5

Originalitu výsledků tvořivých činností můžeme hodnotit například podle frekvence výsledků v dané skupině žáků, pohotovost při řešení úkolů lze posuzovat podle pořadí žáka ve skupině a podobně.

Při hodnocení hudebně tvořivých činností bychom však neměli zapomínat ani na identifikaci hudebně tvořivého klimatu (školního a mimoškolního prostředí). Zde je možno využít nejrozličnější typy anket, anamnestických dotazníků, rozhovorů a podobně.

Výběr jednotlivých diagnostických metod a technik, podobně jako i způsob a metody řízení hudebně tvořivých činností žáků je především otázkou schopnosti učitele skloubit požadavky učebních osnov jednotlivých předmětů ve specializované a profesionální hudební výchově se zvolenými metodickými postupy při rozvoji hudebně tvořivých schopností, dovedností i rysů žáků, zvláště pak dovedností učitele všechny tyto faktory aplikovat v praxi se zřetelem k úrovni osobnostních předpokladů žáků pro hudebně tvořivé činnosti. Rozvoj hudebně tvořivého myšlení žáků je tudíž hlavně otázkou rozvoje tvořivého pedagogického myšlení učitele.

Cílem specializované a profesionální hudební výchovy v oblasti rozvoje hudebně tvořivého myšlení žáků by proto měl

být především komplexní přístup ke všem hudebním činnostem. Měli bychom vycházet z psychofyziologických zvláštností struktury osobnosti žáka (jednotlivých složek a faktorů jeho hudebnosti a hudebního nadání), ale i z konkrétních společensko-kulturních potřeb naší společnosti.

Hudba jako specifická forma vědomí může být pochopena a osvojována jedině v souvislosti se zákonitostmi společenského vývoje, s proniknutím do hudebně tektonické struktury díla i inspiračních zdrojů, které vedly skladatele k hudební tvorbě. Žáci by měli pochopit historickou, společenskou a třídní podmíněnost výrazových prostředků hudebního jazyka. Měli by tedy být vedeni i k bližšímu pochopení sémantémové vrstvy jednotlivých hudebních projevů, neboť jak uvádí například J. Jiránek<sup>45)</sup>, každé umělecké dílo či umělecký projev tvoří živý organický celek, který představuje dynamický systém, pro něhož není charakteristické a určující jen to, z čeho se skládá, ale rovnou měrou i to, jak se z toho "něčeho" skládá.

Hudební pedagogika by tudíž měla věnovat pozornost nejen rozvoji schopností intelektových či senzomotorických, ale i schopností uměleckých. Proces formování hudebně tvořivého myšlení žáků proto musíme orientovat nejen na rozvoj základních hudebních schopností a dovedností, ale i na systematický rozvoj emocionálně hodnotícího vztahu k objektům vnějšího světa, které se mohou stát předmětem uměleckého ztvárnění a na schopnost adekvátní formou vyjádřit nebo ztvárnit vnitřní obsah díla, "materializovat" myšlenkově emocionální bohatství formou uměleckého artefaktu a odevzdat jej posluchači.<sup>46)</sup>

Výchovně vzdělávací proces ve specializované a profesionální hudební výchově bychom proto měli zaměřit nejen na osvojování technických či interpretačních problémů hraných skladeb, rozvoj paměti žáků a kontrolu pravidelnosti jejich cvičení, ale i na rozvoj zájmů žáků o jednotlivé hudební aktivity a udržování kladného emocionálního napětí při jejich práci.

Výsledky psychologických výzkumů přesvědčivě dokazují, že u žáků s vyšší úrovní motivace dochází podstatně častěji k posilování rozvoje uměleckých schopností. Vyšší úroveň uměleckých schopností pak zpětně zajišťuje i růst motivační úrovně žáků. Žáci by proto měli být vedeni k samostatnému řešení interpretačních problémů, k hledání nových pohledů na nacvičovanou skladbu. Tento "hledačský" charakter myšlenkových procesů při nácvičce zabezpečuje totiž nejen aktivitu žáků, ale vytváří i východzí předpoklady pro jejich umělecký růst.<sup>47)</sup>

Uvědomělá hudební činnost však předpokládá nejen formální a obsahový rozbor díla, ale i dovednost tuto analýzu prakticky realizovat na hudebním nástroji. Tímto způsobem můžeme rozvíjet nejen sluchovou sebekontrolu výkonu a samostatnost interpretačního myšlení, ale i účinnost estetického prožívání hudebního obsahu skladby. Toho však dosáhneme jen tehdy, umožníme-li žákům, aby si vytvořili vlastní představu o konkrétním díle a možnostech jeho interpretačních variant. Zde je však nutno upozornit na skutečnost, že přímý (umělecký) názor musí být vždy spojen s analýzou daného výkonu a rozbořem možností osvojování si příslušných interpretačních dovedností. Bez bližší analýzy jednotlivých dílčích (technických či výrazových) elementů a vysvětlení jejich struktury a hierarchie bude tento přímý názor méně efektivní a povede v nejlepším případě jen k prostému napodobování hry pedagoga. Jde tedy o to, abychom v praxi dokázali převést "umělecký" problém v problém "pedagogický". To znamená abychom dokázali dané problémy nejen zobecnit, ale i aplikovat v práci s konkrétním žákem.

Při řízení hudebních činností bychom se měli vólenit do systému myšlení a představ žáka. Nejen srovnávat jeho hru s našimi představami, ale prožívat hudbu společně s ním. Tento moment "spoluprožívání" předpokládá, abychom dokázali poslouchat hudbu ušima žáka a chápali technické problémy jeho rukami. Měli bychom dokázat nepřetěžovat žáka příliš podrobným nebo rozvleklým výkladem, který může mít i negativní dopad na

úroveň jeho motivace. Jedním z hlavních úkolů pedagoga (a to nejen v oblasti rozvoje hudebně tvořivého myšlení) je analyzovat, systematizovat a zobecňovat systém úkolů, které žákovi zadává, které musí umět logicky objasnit, a v co možná nejkoncentrovanější podobě žákovi předat.

#### Poznámky:

- 2) Bližší analýzu této problematiky viz: Holas M.: Psychologické základy hudební pedagogiky. Praha 1988.
- 2) Rozbor jednotlivých stupňů tvořivosti viz: Pietrasinski, Z.: Tvorivé myslenie. Bratislava 1972.
- 3) Bližší informaci o výsledcích těchto výzkumů lze nalézt v publikaci J.Hlavsy a M.Jurčové Psychologické metody zisťovania tvorivosti. Bratislava 1978.
- 4) viz: Hlavsa, J.: Psychologické základy teorie tvorby. Praha 1985.
- 5) viz: Mc Kinnon, D.W.: The Natur and Nurtur of Creative Talent. In: Semeonoff, B.: Personality Assessment. Harmondsworth 1966.
- 6) Inventarizaci jednotlivých složek tvořivosti viz: Hlavsa, J.: Psychologické základy teorie tvorby. Praha 1985.
- 7) Blíže viz: Kulka, J.: Teoreticko-pragmatické otázky stimulace hudební kreativity. In: Mezipředmětové vztahy v hudební pedagogice. Sborník PeFUK OBIS. Praha 1988.
- 8) Některé metodické návrhy pro rozvoj tvořivosti viz: Hlavsa, J.: Psychologické metody výchovy k tvořivosti. Praha 1986.
- 9) Bližší rozbor této problematiky viz: Kulka, J. - Burjanek, J.: Úvod do estetiky pro posluchače hudebních oborů vysokých uměleckých škol. Praha 1987.

- 10) Maltzman, I.: On the Training of Creativity. Psychological Review, 4, 1960.
- 11) Bližší analýzu faktorů tvořivého myšlení viz např.: Hlavsa, J.-Jurčová, M.: Psychologické metódy zisťovania tvorivosti. Bratislava 1978.
- 12) Rozbor podílu nevědomých projevů v procesu tvorby viz např.: Sedlák, F.: Úvod do psychologie hudby. Praha 1985.
- 13) Dočkal, V.: Talent nie je dar. Bratislava 1986.
- 14) Kruteckij, V.A.: Základy pedagogické psychologie. Praha 1975.
- 15) Révész, G.: Die schöpferische Begabung. Den Haag 1946.
- 16) Bližší rozbor psychologických aspektů hudebního vnímání viz např.: Sedlák, F.: Některé psychologické aspekty hudebního vnímání. Sborník KHv PeFUK, č.4. Praha 1980.
- 17) Kulka, J.: Teoreticko-pragmatické otázky stimulace hudební kreativity. In: Mezipředmětové vztahy v hudební pedagogice. Sborník PeFUK OBIS. Praha 1988.
- 18) Brejka, R.: Úvod do štúdia teórie a praxe receptívnej hudobnej výchovy. Bratislava 1985.
- 19) Váňová, H.: Myšlení v dětské hudební tvořivosti. Sborník KHv PeFUK, č.5. Praha 1985.
- 20) Kohoutek, C.: Hudební kompozice. Praha 1988.
- 21) Zenkl, M.: Úloha nevědomí v aktu umělecké tvorby. Opus musicum, 1983, č.5.
- 22) Kulka, J.: Komponování hudby jako řešení problému. Opus musicum, 1976, č.5.
- 23) Štraus, T.: Umelecké myslenie. Bratislava 1962.
- 24) Jiráček, K.B.: Z myšlenkové dílny moderního hudebníka. Tempo, VIII, 1927, č.3-4.
- 25) Janeček, K.: Formování skladatele. Hudební rozhledy, XIV, 1961, č.18-20.

- 26) Bližší rozbor problematiky klasifikace hudebních schopností viz: Holas, M.: Psychologické základy hudební pedagogiky. Praha 1988.
- 27) Blíže k těmto problémům viz např.: Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha 1970.
- 28) Konkrétní rozbor problematiky viz: Kulka, J.: Teoreticko-pragmatické otázky stimulace hudební kreativity. In: Mezipředmětové vztahy v hudební pedagogice. Sborník PeFUK OBIS, Praha 1988.
- 29) Hudebnost v této souvislosti chápeme jako specifickou vlastnost osobnosti, představující otevřený systém s hierarchickým uspořádáním jednotlivých elementů jeho struktury. Tento systém je podmíněn rozvojem klíčových hudebních schopností a projevuje se mnohostrannými vztahy jedince k hudbě a nejrůznějšími formami jeho hudební aktivity. Struktura hudebnosti je podmíněna kvalitativními a kvantitativními změnami v průběhu hudebního vývoje jedince, kdy se vyvíjejí a formují nejen vnitřní předpoklady pro jednotlivé hudební činnosti, ale dochází pod vlivem intencionální a funkcionální hudební výchovy a dalších vnějších činitelů i k procesuálním změnám ve struktuře hudebních zájmů, orientací a potřeb člověka. Hudebnost tedy v sobě integruje jak schopnosti emocionálního prožitku při hudebním vnímání, které stimulují rozvoj hudebních zájmů a potřeb jedince, tak i schopnosti samostatného učení a tvořivého osvojování hudby, jež mají vliv na formování jeho vkusu a podílejí se na rozvoji speciálních hudebních a hudebně tvořivých schopností. Rozvoj těchto schopností pak zpětně strukturuje i rozvoj hudebních zájmů a potřeb člověka (pozn. autora).
- 30) Bližší rozbor strukturálních složek hudebního nadání a jeho jednotlivých faktorů viz: Kulka, J.-Dočkal, V.: Struktura a druhy hudebního nadání. Československá psychologie, XXVII, 1983, č.3.
- 31) Martienssen, C.A.: Tvorivé vyučovanie klavírnej hry. Bratislava 1985.

- 32) Okoň, W.: K základům problémového učení. Praha 1966.
- 33) K možnostem využití psychodiagnostických metod v hudební výchově viz: Holas, M.: Úvod do hudební diagnostiky. Praha 1985.
- 34) Inspirativní podněty lze nalézt v práci K.Risingera: Modelování aleatoriky. Živá hudba. Praha 1980.
- 35) Analýzu uvedené problematiky viz: Jiránek, J.: Tajemství hudebního významu. Praha 1979.
- 36) Sedlák, F.: Úvod do psychologie hudby. Praha 1985.
- 37) Řadu dalších námětů můžeme najít v práci L.Kurkové: Dětská tvořivost v hudbě a pohybu. Praha 1981.
- 38) viz: Těplov, B.M.: Psychologie hudebních schopností. Praha 1966.
- 39) Micka, J.: Hra na housle. Praha 1972.
- 40) Sedlák, F.: Úvod do psychologie hudby. Praha 1985.
- 41) Velmi podnětné myšlenky může čtenář nalézt mj. ve studii V.Grigorjeva: O rozvitiji muzykaľnoj pamjati učaščegosja ve sborníku Voprosy muzakaľnoj pedagogiki, 2, 1980.
- 42) Váňová, H.: Pěvecká tvořivost na základní škole. Praha 1984.
- 43) Blíže viz: Holas, M. a kol.: Metody a techniky výzkumu v hudební výchově. Praha 1987.
- 44) Další ukázky viz: Holas, M.: Úvod do hudební diagnostiky. Praha 1985.
- 45) Jiránek, J.: Tajemství hudebního významu. Praha 1979.
- 46) Blíže viz: Dočkal, V.: Rozvíjanie umeleckých schopností žiakov LŠU. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 19, 1984, č.6.
- 47) Analýzu vztahu motivace a uměleckých schopností viz: Dočkal, V.: Dialektika schopností a motivácie v procese výchovy na LŠU. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 20, 1985, č.6.

## Literatura:

- Barenbojm, L.A.: Muzykalnaja pedagogika i ispolnitelstvo. Leningrad 1974.
- Berezovskij, B.L.: K metodike vyjavlenija muzykalnych sposobnostej u detej. Voprosy psichologii, 27, 1982, č.5.
- Burjanek, J.: Pedagogická aplikace psychologického výkladu tvůrčích procesů. Opus musicum, 1980, č.2.
- Delongová, J.: Tvořivá hra jako prostředek estetické výchovy. Estetická výchova, 1972, č.8.
- Dostál, J.: Hraj, co chceš. Praha 1976.
- Dočkal, V.: Rozvíjanie umeleckých schopností žiakov LŠU. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 19, 1984, č.6.
- Dočkal, V.: Dialektika schopností a motivácie v procese výchovy na LŠU. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 20, 1985, č.6.
- Dočkal, V.: Talent nie je dar. Bratislava 1986.
- Dušek, B.: Psychologie hudby. Praha 1981.
- Duzbaba, O.: Sociálně psychologický výzkum a hudební výchova. In; Sborník KHv PeFUK, č.5. 1985.
- Ginzburg, L.: Estetika nástrojové hry. Praha 1968.
- Gotsdiner, A.: Didaktičeskije osnovy muzykálnogo razvitija učaščichsja. voprosy muzykalnoj pedagogiki, 2, 1980.
- Herden, J.: Hudba pro děti a mládež. Praha 1981.
- Hlavsa, J.- Jurčová, M.: Psychologické metódy zisťovania tvorivosti. Bratislava 1979.
- Hlavsa, J.: Psychologické základy teorie tvorby. Praha 1985.
- Hlavsa, J.: Psychologické metody výchovy k tvorivosti. Praha 1986.
- Holas, M.: Úvod do hudební diagnostiky. Praha 1985.

- Holas, M.: Několik poznámek k historii a současnému stavu psychologie hudby. Živá hudba. Praha 1986.
- Holas, M.: Psychologické základy hudební pedagogiky. Praha 1988.
- Janeček, K.: Formování skladatele. Hudební rozhledy, 1961, č.18-20.
- Jiráček, K.B.: Z myšlenkové dílny moderního hudebníka. Tempo, VIII, 1927, č.3-4.
- Jiráček, J.: Pokus o výzkum hudebně interpretačního umění metodou formalizovaného dotazníku, *Opus musicum*, 1978, č.4.
- Jiráček, J.: Tajemství hudebního významu. Praha 1979.
- Kohoutek, C.: Hudební kompozice. Praha 1988.
- Krbaňa, P.: Psychológia hudobných činností. Bratislava 1988.
- Krejčí, I.: Dva typy tvůrčích duchů v hudbě. Hudební věstník, 1937, č.8.
- Kulka, J.-Dočkal, V.: Struktura a druhy hudebního nadání. *Čs. psychologie*, 27, 1983, č.3.
- Kulka, J.: Komponování hudby jako řešení problému. *Opus musicum*, 1976, č.5.
- Kulka, J.: Teoreticko-pragmatické otázky stimulování hudební kreativity. In: Mezipředmětové vztahy v hudební pedagogice. Sborník PeFUK OBIS. Praha 1988.
- Kurková, L.: Dětská tvořivost v hudbě a pohybu. Praha 1981.
- Löwenfeld, V.: *The Natur of Creative Activity*. London 1939.
- Luk, A.N.: Psychológia tvorivosti. Bratislava 1980.
- Martienssen, C.A.: *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Bratislava 1985.
- McKinnon, D.W.: *Testing to Identity Creative Pople*. Berkeley 1965.
- McKinnon, D.W.: *The Natur and Nurtur of Creative Talent*. In: Semeonoff, B.: *Personality Assessment*. Hardmondsworth 1966.

- Meduševskij, V.V.: O zákonitostiach a prostriedkoch umeleckého posobenja hudby. Bratislava 1983.
- Mainwaring, J.: Psychological Factors in the Teaching of Music. British Journal of Educational Psychology, 21, 1951.
- Meyer, L.B.: Emotion and Meaning in Music. Chicago 1956.
- Michel, P.: Psychologische Grundlagen der Musikerziehung. Leipzig 1968.
- Mote-Haber, H.: Sozialisierungsprozesse im Musikunterricht? Musik und Bildung, 6, 1974, č.2.
- Nazarov, I.T.: Formirovanije i soveršenstvovanije muzykažno-ispolnitel'skoj tehniki. Leningrad 1969.
- Okoň, W.: K základům problémového učení. Praha 1966.
- Osolsobě, I.: Funkce myšlení v hudebním zážitku a hudební myšlení. Opus musicum, 1973, č.8.
- Osolsobě, I.: Funkce hudby v prožitku myšlení, aneb myslíme hudbou. Opus musicum, 1973, č.9.
- Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha 1970.
- Poledňák, I.: Stručný slovník hudební psychologie. Praha 1984.
- Radoš-Mirkovič, K.: Psychologija muzyčkich sposobnostej. Beograd 1983.
- Reađ, H.: Výchova uměním. Praha 1967.
- Révész, G.: Die schöpferische Begabung, Den Haag. 1946.
- Risinger, K.: Hierarchie hudebních celků. Praha 1968.
- Risinger, K.: Modelování aleatoriky. Živá hudba. Praha 1980.
- Sedlák, F.: Úvod do psychologické aspekty hudebního vnímání, In: Sborník KHvPeFUK, č.4, Praha 1980.
- Sedlak, F.: Tvořivé prvky v hudebním vnímání. In: Sborník Khv PeFUK č.5. Praha 1985.
- Štraus, T.: Umelecké myslenie. Bratislava 1962.

- Talalaj, B.I.: Voprosy soveršenstvovanija prepodavanija igry na orkestrovyh instrumentach. Moskva 1978.
- Těplov, B.M.: Psychologie hudebních schopností. Praha 1966.
- Tussaová, E.: Umělecká výchova nebo umění výchovy? Opus musicum, 1981, č.8.
- Váňová, H.: Pěvecká tvořivost na základní škole. Praha 1984.
- Váňová, H.: Myšlení v dětské hudební tvořivosti. In: Sborník KHvPeFUK, č.5. Praha 1985.
- Vopálenský, J.: Vlastnosti osobnosti. Správy VŠMU, 1985, č.17.
- Vygotskij, L.S.: Problema obučenija i umstvennogo razvitija v školnom vozraste. Moskva 1956.
- Werner, T.: Das Orffsschulwerk in der höhern Schule. Musik in Unterricht, 1965, č.7-8.
- Zenk1, M.: Úloha nevědomí v aktu umělecké tvorby. Opus musicum, 1983, č.5.
- Zenk1, M.: Některé otázky individuální výuky na vysokých školách. Opus musicum, 1984, č.3.
- Zich, J.: Kapitoly a studie z hudební estetiky. Praha 1987.