

- TICHÁ, L., *Slyšet a myslet u klavíru*. Praha 2009.
- UJFALUSSY, J., *Hudební obraz skutečnosti*. Překlad z maďarštiny. Praha 1967.
- VYGOTSKIJ, L. S., *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Překlad z ruštiny. Praha 1976.
- VYGOTSKIJ, L. S., *Myšlení a řeč*. Překlad z ruštiny. Praha 1971.
- WING, H., Standardized Test of Musical Intelligence. *The British Journal of Psychology*, 1948, 27.
- ZICH, O., *Estetické vnímání hudby*. Praha 1981.
- ZUCKERKANDL, V., *Vom musikalischen Denken. Begegnung von Ton und Wort*. Zürich 1964.

### 3.8 HUDEBNĚ TVOŘIVÉ SCHOPNOSTI

Psychologický výzkum *tvorivých schopností* v oblasti hudby je metodicky značně obtížný a je teprve v samých začátcích. Jde o zvláštní vlastnosti hudebního vědomí zajišťující *novost, originalitu a neopakovatelnost hudebních projevů*. Jejich mnohotvárnost je obrovská a je proto nesnadné je vydělit a charakterizovat. Mění se dokonce i v průběhu téhož hudebního aktu. Zatímco při výzkumu základních hudebních schopností (hudebního sluchu, hudební paměti, představivosti, rytmického citění atd.) je možné s poměrně značnou diagnostickou spolehlivostí použít testového měření, tvorivé schopnosti se tomuto převážně kvantitativnímu hodnocení vzpírají. Při diagnostikování tvorivých schopností je proto třeba použít ukazatelů a kritérií především *kvalitativních*. To umožňují již *projektivní metody* (kapitola 4.6), které vycházejí z rozboru studia hudebních děl, z analýzy tvorivých projevů při nástrojové či pěvecké improvizaci.

Dosud málo rozvinuté metody zkoumání tvorivých schopností, jejich značná kvalitativní variabilita a malá znalost činitelů, kteří je podmiňují, mohou vést k domněnce, že jsou determinovány výhradně dědičností. Výzkumy v oblasti hudební kreativity potvrzují sice velikou variabilitu tvorivých schopností způsobenou rozdílnou dispoziční základnou, současně však také zdůrazňují nutnost pedagogického řízení hudebních aktivit, v nichž se tyto schopnosti nejen projevují a kultivují, ale i nově utvářejí. Výzkumně bylo potvrzeno, že je možno dokonce učit tvorivému myšlení.

#### 3.8.1 HUDEBNĚ TVOŘIVÉ MYŠLENÍ

Dominantní schopností ve struktuře tvorivé osobnosti je *produktivní (hudebně tvorivé) myšlení*. Promítá se do oblasti hudebního myšlení, někteří autoři předpokládají, že se velmi blíží řešení problémů. To by bylo ovšem značné zúžení jeho funkce a převažující zaměření k jednostranně intelektovým operacím. V tvorivém myšlení mají důležitou úlohu i složky synkretické (současné podněty z několika analyzátorů), účast fantazie, intuitivní procesy, tj. ne

plně uvědomované, které se nedají pro svou nekontrolovatelnost na myšlenkové operace převést. Do produktivního myšlení se kromě intencionálního (záměrného, plánovitého) zaměření, promítají i momenty spontánní aktivity a náhodných variací, které souvisejí s počáteční nejistotou v hledání výrazu. Náhodné variace nejsou přímo závislé na podmínkách prostředí a tvůrce nezná podněty, které je uvádějí do pohybu. Současná psychologie tvořivosti usiluje o postižení nevědomých procesů, které do tvořivého myšlení vnášejí momenty nečekaných a rizikových situací a obohacují je o emocionální a fantazijní prvky (kapitola 6.5.2.3).

Myšlenkové operace v produktivním myšlení umožňují modifikovat hudební struktury a vytvářet nové, dosud neexistující tvary. Tvůrce hledá nové kombinace, často experimentuje a znovu prověřuje. Tento způsob tvořivého myšlení nazval **J. P. Guilford** myšlení *divergentní*. Umožňuje variabilitu, větší počet možností, a tím se liší od myšlení *konvergentního*, které má sklon využívat jednoho stereotypního způsobu řešení.

### 3.8.1.1 STRUKTURA HUDEBNĚ TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ

Je tedy zřejmé, že v *hudebně tvořivém myšlení* se střetává *vědomé s nevědomým, záměrné se spontánním, zacílené s náhodným, racionální s emocionálním* apod.<sup>369</sup> To jsou různá kritéria, jak lze na produktivní myšlení nahlížet. Při vymezení pojmu hudebně tvořivé myšlení můžeme tedy vyjít z obecné teze, že *tvořivé myšlení je „souborem operací pohybujících se v dimenzích reality a imaginace. Myšlení jako takové se zde spojuje s fantazií v tvoření něčeho nového.“*<sup>370</sup>

*Fantazie* se považuje za schopnost *disociovat* (rozbít, rozštěpit) představy reálné skutečnosti (je přímo závislá na bohatství předcházející zkušenosti člověka, neboť ta představuje materiál, z něhož se vytvářejí fantazijní útvary), a na tomto základě vytvářet představy nové. Zdůrazňuje se však její tzv. *emancipační schopnost*, tj. schopnost odpoutat se od reality. Pojem *emancipace* uvádí ve spojitosti s fantazií ve své studii **J. Viewegh**<sup>371</sup>. Podle něho se projevuje tvorbou subjektivního „fantazijního prostoru“, jenž je určitou formou seberealizační tendence člověka a umožňuje mu projevat se v něm relativně nezávisle na objektivních zákonitostech. Zdůrazňujeme slovo relativně, neboť v hudební tvořivosti jde pak málokdy o „čistou“ fantazii a „ryzí“ emancipaci, ale o vázanou, více či méně podřízenou logice hudebního myšlení.

369 J. Hlavsa navrhl ve své *konceptci tvůrčího intelektu* základní třísloužkovou strukturu, jejíž podstatou je vztah mezi intuitivně imaginativními způsoby tvorby, tvůrčím myšlením a schematickými operacemi algoritmického myšlení (J. HLAVSA, *Pojmová struktura tvůrčího intelektu. Čs. psychologie* 1972, 2, s. 151-7).

370 F. HYHLÍK - M. NAKONEČNÝ, *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha 1973, s. 90.

371 J. VIEWEGH, *Teoretická východiska výzkumu fantazie. Čs. psychologie*, 1975, 17, č. 3, s. 281.

Hudba podněcuje silně fantazii a fantazie zase umocňuje její obsah, výraz i formy. U hudebních skladatelů se objevuje fantazie zpravidla již v dětství a nerozvíjí se jenom sluchovými podněty, ale i zrakovými obrazy a smyslovými synestezemi. V hudbě je jedinec schopen prožít nejen reálný, ale i fantastický svět. Spojuje-li se hudba s jiným druhem umění (např. v programních žánrech, v melodramu, v opeře) uplatňuje se fantazie i při volbě *literárního námětu*. Vlivem mimohudebního básnického námětu a dějové osnovy bývá rozlet fantazie obzvláště silný. Fantazijní obrazy vyvěrající z životních příběhů ovlivňují výběr výrazových prostředků a uvolňují hudební formy. Typickým příkladem takové emancipace od tíživé reality je *Fantastická symfonie H. Berlioze* (Epizoda ze života umělcova), inspirovaná jeho láskou k herečce Smithsonové. Toto dílo přímo překypuje fantazií, citovostí a nezkrtným temperamentem. Jindy je fantazijní proud podněcen zázračností mýtů, pohádkových námětů (např. v opeře *Čarostřelec C. M. von Webera*).

Pracuje-li skladatel na hudebním díle, které se obsahově přímo nespojuje s mimohudebním námětem (z oblasti tzv. absolutní hudby), pak se jeho fantazie uplatňuje především ve výstavbě díla, v mnohotvárném využití a v modifikaci hudebně výstavbových prostředků. Z výstavbového materiálu vytváří *permutací* (obměnou, spojováním prvků v jiném pořadí) nové tvary. Tyto procesy mohou být spojeny s *diminucí* (krácením útvarů) nebo s *augmentací* (jejich rozšířením). Rovněž *aglutinace*, při níž se izoluje určitý prvek a přiřazuje se k jiné části tak, že vzniká nový útvar (např. při tvorbě nových harmonií), je výsledkem fantazie.

Sloučení myšlení a fantazie v jednu tvůrčí sílu je podmíněno skutečností, že každá tvořivá činnost (ať již vědecká nebo umělecká) vyžaduje účast fantazie i rozumu. Tyto psychické síly bývají zastoupeny v nestejně míře a s ohledem na specifiku lidských činností mají různou strukturu. Vykazují kromě shodných rysů i protiklady, které se v každém okamžiku tvorby střetávají a obě psychické aktivity spojují i rozlučují.

*Ze shodných rysů myšlení a fantazie* je to např. *obsahová stránka* (fantazie operuje s názornými představami; pro myšlení jsou sice typické operace s pojmy či abstrahovanými znaky, symboly, ale v hudebním myšlení se vzhledem ke specifickým vyjadřovacím schopnostem hudby slučují obě sféry – vedle složky pojmové má i složku smyslově názornou (kapitola 3.7.2.1). Dále je to *analyticko-syntetický charakter psychických operací* (termín asociace a disociace, užívaný v souvislosti s fantazijními procesy, je mnohými autory považován za synonyma analýzy a syntézy<sup>372</sup>) apod.

Co však tyto dvě schopnosti zásadně rozděluje a staví do kontrapozice, je jejich *rozdílný poměr k hudební skutečnosti*. Hudební myšlení respektuje dané a vžitě hudební normy a logiku hudební tvorby, fantazie naopak svým „odletem od skutečnosti“ tyto normy porušuje. Kdyby byla fantazie jediným organizujícím

---

372 Viz např. J. BOROŠ – T. PARDEL, *Základy všeobecné psychologie*. Bratislava 1975, s. 336.

principem kreativity, vedla by hudebně tvořivé úsilí cestou nevázanosti, absolutní svobody a nezávislosti na hudební realitě. „Kreativní jedinec musí umět využít vzedmuté vlny fantazie, řinoucích se nápadů, stavu inspirace a proudu intuice, nechat se jimi unést, ale v určitém okamžiku musí být také schopen zvládnout toto „běsnění“, usměrnit a řídit fantazii žádoucím směrem v intencích svých tvůrčích záměrů“<sup>373</sup>.

V ústrojném propojení hudebního myšlení a fantazie jsou tedy na jedné straně racionální prvky kritériem správnosti a vhodnosti spontánně se rojících hudebních představ, na straně druhé však fantazie svou emancipační schopností vytváří operativní prostor pro originální a neotřelé myšlenkové procesy. Zajišťuje tak jejich odpoutání od dosavadní kreativní zkušenosti a vznik hudebního novotvaru. Přitom si obě vzájemně provázané psychické aktivity ponechávají rysy jim vlastní: myšlení logiku a racionalitu, fantazie spontaneitu a emocionalitu.<sup>374</sup>

### 3.8.1.2 RYSY HUDEBNĚ TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ

Ve struktuře hudebně tvořivého myšlení lze identifikovat *základní inventář tvořivých schopností* - tzv. *rysu hudebně tvořivého myšlení*, zajišťujících specifika tvořivého procesu, a zejména pak jeho výsledku. **J. P. Guilford**<sup>375</sup> za pomoci faktorové analýzy poukázal na skutečnost, že tvořiví jedinci se od sebe liší schopností:

- být vnímaví a citliví k problémům;
- rychle produkovat množství nápadů a myšlenek v limitovaném čase;
- pružně myslet;
- vytvářet originální nápady;
- analyzovat zkušenost a syntetizovat staré prvky novým způsobem;
- redefinovat, reorganizovat, měnit funkce a smysl použití předmětu apod.

K podobným závěrům došel i další významný americký psycholog **V. Löwenfeld**<sup>376</sup>.

Uvedené *rysy tvořivého myšlení* můžeme analyzovat i v oblasti hudební tvorby. Tvořiví jedinci se liší mírou:

- *senzitivity (citlivosti)* - zvýšené vnímavosti k hudebním problémům i k rozdílům v hudebních prožitcích, pocitech a náladách;
- *fluence (plynulosti)* - schopnosti závislé na zásobě předchozích hudebních zkušeností, umožňující vytvářet v rychlém časovém sledu mnohotvárné hudební útvary, obměňovat je po stránce melodické, rytmické, textové, výrazové apod.;

373 J. HLAVSA et al., *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha 1981, s. 36.

374 Blíže viz H. VÁŇOVÁ, *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha 1989, s. 90.

375 J. P. GUILFORD, Creative Abilities in the Arts. *Psychological Review*, 1957, 64, 2, s. 110-118.

376 V. LÖWENFELD, Creativity and Art Education. *School Arts*, 1959, 59, 2.

- *flexibility (pružnosti hudebně tvořivého myšlení)* – schopnosti využívat osvojené hudební zkušenosti, měnit způsoby hudebního myšlení, přizpůsobovat ho novým situacím, překonávat setrvačnost návyků apod.;
- *originality (původnosti)* – schopnosti vytvářet nové a nekonvenční hudební obraty;
- *elaborace (zpracování)* – schopnosti, která umožňuje rozvinout hudební nápad a propracovat ho až do konečné detailní podoby při plném respektování hudebních zákonitostí;
- *integrace* – schopnosti odstranit útržkovitost a izolovanost jednotlivých hudebních vjemů, dojmů, zkušeností apod. a vytvořit nově strukturovaný hudební útvar;
- *restrukturace* – která se vztahuje k revizi konečné podoby hudebního díla i k možnostem upravovat jeho části nebo použít jiných operací apod.

Tyto tvořivé schopnosti se neaktivují v tvořivých činnostech izolovaně. *Spojují se v trsech v produktivním myšlení se společným cílem vzniku nového hudebního tvaru.* V jisté etapě tvořivého procesu však může některá z nich mít v závislosti na povaze tvořivého úkolu *dominantní úlohu.*

*Kvalita tvořivého produktu* však není závislá jen na hudebně tvořivých schopnostech. Podmiňuje ji též soubor základních hudebních schopností a interpretačních dovedností v oblasti pěvecké, instrumentální a hudebně pohybové a některé obecné vlastnosti a psychické zvláštnosti kreativní osobnosti, vyskytující se v tvořivých činnostech všeho druhu.

První pokus o jejich obsáhlejší klasifikaci provedli u nás autoři **J. Hlavsa a M. Jurčová**.<sup>377</sup> Na základě pramenů z bohaté zahraniční literatury vytvořili *seznam obecných rysů tvůrčí osobnosti, tzv. inventář identifikačních prostředků.* Je pojat značně široce, neboť zahrnuje nejenom duševní procesy a stavy kreativního subjektu, ale i podmínky a znaky samotného tvůrčího procesu i vlastnosti vznikajícího novotvaru. Specifičtější inventář obecných rysů žákovy osobnosti, je pak obsažen v práci **H. Váňové**<sup>378</sup>.

Tyto individuální předpoklady zasahují zejména emocionální a volní sféru dětské psychiky, jsou spojeny s motivačními faktory a umožňují žákovi rychle ovládat způsoby tvořivých činností. Jmenujme orientačně např. zvědavost, zvýšenou vnímavost k hudebním podnětům, potřebu a odvahu experimentovat s tóny, zálibu v neznámých hudebních činnostech, zájem o hudbu a lásku k ní, chápavost, pohotovost, bystrost, houževnatost a vytrvalost při řešení hudebního problému, relativní nezávislost, sebedůvěru, touhu po uznání apod. K těmto osobnostním rysům se druží i některé skupinové ukazatele, jež vyjadřují vztah tvořivého jedince k žákovskému kolektivu. Ve své kladné podobě (skromnost, upřímnost, snadná ovladatelnost v kolektivu, smysl pro kamarádství, slušnost, disciplinovanost apod.)

377 J. HLAVSA, M. JURČOVÁ, *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Bratislava 1978, s. 41–48.

378 VÁŇOVÁ, H., *Hudební tvorivost žáků mladšího školního věku*. Praha 1989, s. 127–130.

jsou žádoucími znaky hudebně tvořivého jedince. Skupinové ukazatele jsou však často provázeny náznaky individualismu (snaha vyniknout nad ostatní, prosazovat své nápady, horší spolupráce s kolektivem, soběstačnost, introvertnost apod.) či dokonce zřetelným porušováním kázně (neochota respektovat příkazy, podřídit se autoritě, rebelismus, touha po svobodě atd.).

### 3.8.2 HUDEBNĚ TVOŘIVÉ SCHOPNOSTI U DĚTÍ

Psychologická zjištění maďarských autorů (**K. Forrai**<sup>379</sup>) na školách s rozšířenou hudební výchovou, **A. F. Osborna**<sup>380</sup>, **C. W. Taylora**<sup>381</sup>, **W. Murphyho**,<sup>382</sup> **K. Swanwicka**<sup>383</sup>, u nás **H. Váňové**<sup>384</sup>, **A. Tiché**<sup>385</sup> a dalších poukazují na *formativní vliv prostředí na rozvoj tvořivých schopností*. Tyto výzkumy shodně potvrzují, že různě odstupňované předpoklady pro rozvoj tvořivosti má za vhodných sociálních a výchovných podmínek každé duševně a tělesně normální dítě. Výše charakterizované tvořivé schopnosti nejsou tedy jen výsadou hudebních tvůrců (skladatelů), ale zcela oprávněně je předpokládáme v elementární podobě a v odlišné kvalitě také u dětí.

Již v předškolním věku souvisejí s emocionálností (dítě při tvoření prožívá radost) a s pohybovou aktivitou. Naši autoři (**F. Čáda**<sup>386</sup> a **A. Cmíral**<sup>387</sup>) potvrdili projevy tvořivých schopností u dětí asi v polovině jejich třetího roku života. V tomto věku dítě „zpívá po svém“, vytváří „hudební monolog“ a jednoduché improvizace. Tyto tvořivé projevy, související s jeho *spontánní hravostí*, se obvykle při vstupu do školy tlumí charakterem hudební výchovy, která často nevytváří podněty a dostatečný prostor pro jejich další rozvoj.

Další kulminační období nastává ve věku pohlavního dospívání (v pubertě). Se změnou biologické struktury a psychického života jedince roste subjektivismus a výrazněji se uplatňuje introverze, což se projevuje jako zvýšená pozornost ke svému „já“ a k vnitřním citovým prožitkům. Tyto prožitky chce dospívající samostatně vyjádřit. To vede často k hudební tvořivosti, ke „kompozičním“ pokusům i k „básnické“ tvorbě. Motivace k této činnosti vyvěrá

379 K. FORRAI, *The Value of Musical Experience in a Small Country*. XVI. International Conference. Eugen 1984.

380 A. F. OSBORN, *Applied Imagination*. New York 1963.

381 C. W. TAYLOR, *Creativity Progress and Potencial*. London 1964.

382 W. MURPHY, *Creative Music Making in the Primary School*. In *Handbook for Music Teachers*. London 1968.

383 K. SWANWICK, *Teaching Music Musically*. London 1999.

384 H. VÁŇOVÁ, *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha 1989.

385 A. TICHÁ, *Uplatnění tvořivých prvků při rozvíjení pěveckých dovedností žáků prvního stupně ZŠ*. In *Tvořivost jako základní dimenze moderní hudební pedagogiky*. Praha 1992.

386 F. ČÁDA, *Vývoj dětské schopnosti hudební*. Praha 1914.

387 A. CMÍRAL, *O hudebních projevech dítěte*. *Hudební výchova*, 1923, 4.

ve zvýšené míře z *mohutného citového života*, spojeného s pohlavním zráním. Ohlašuje se dosud neznámé erotické a sexuální citění, které provází hudební prožitek a dává mu nezvyklou sílu.

### 3.8.2.1 ROZVOJ A IDENTIFIKACE HUDEBNĚ TVOŘIVÝCH SCHOPNOSTÍ ŽÁKŮ

Hudební tvořivost je velice citlivá na *pedagogický takt* a nelze ji u dítěte vynutit příkazem. Je třeba ji především *podněcovat* a vytvořit pro ni *motivující prostředí*. Míra řízenosti vychovatelových zásahů zde bude ovšem mnohem menší než v ostatním vyučování. Učitel musí navázat na dětskou *spontaneitu* a *hravost* i *potřebu experimentovat*. Měl by navozovat *tvořivé situace*: řešení problémů, volné asociování, operace s hudebními představami, podněty pro fantazii, imaginaci, rozvoj hudebního myšlení, citového života dítěte apod.; začlenit elementární hudební úkony do *komplexní muzické hry*, v níž se dítě tvořivě rozvíjí. Neměl by opomíjet ani soustavný rozvoj hudebních schopností, především pak hudební představivosti prostřednictvím tvořivé vokální intonace a sluchové analýzy. Při kreativních (tvořivých) úkolech by měl nechat žáka pracovat samostatně, nevyvíjet na něho přílišný pedagogický tlak a nesvazovat ho detailními pokyny. Hodnotit pak průběžně jeho výkony a tvořivé pokusy a pochválit ho i za drobné zdařilé úkony (kapitola 6.5.3.1.2).

Přestože jsme výše uvedli, že tvořivé schopnosti nepůsobí v hudebních činnostech izolovaně, ale v celých trsech, lze některé rysy hudebně tvořivého myšlení záměrně rozvíjet specifickou tvořivou aktivitou, která vyžaduje dominantní účast dané schopnosti. Na základě tohoto principu lze tvořivou schopnost též *identifikovat* a za předpokladu *vytvoření hodnotících škál* postihnout alespoň přibližně její *rozvojový stupeň*.

Tak např. *fluenci* lze rozvíjet i zkoumat v těchto úkolech:

- vyhledávat vhodná slova k danému rytmu;
- vytvářet varianty rytmických a melodických modelů;
- reagovat odlišným závětím na rytmické či melodické předvěti;
- odlišně melodizovat rytmus;
- vytvářet melodické varianty v daném tónovém prostoru;
- improvizovat různé melodie se stejným charakterem (veselé, smutné, taneční, pochodové apod.).

*Hodnotící škála* by pak měla zahrnout různé varianty dětského projevu od situace, kdy dítě není schopno na daný podnět tvořivě reagovat, při druhém tvořivém pokusu produkuje stejnou myšlenku jako při prvním, snaží se o nové varianty, ale daří se mu pouze obměny, až po úspěšný pokus dítěte, při kterém vytvoří v rychlém časovém sledu více odlišných variant.

*Flexibilitu* lze podporovat zejména v situacích, kdy žádáme na dítěti porušení vazeb v dříve osvojené zkušenosti – např. u dobře známé písně pozměnit