

4. Hudební a jazykový vývoj u dětí a dospívajících

„Všichni dospělí byli dětmi, ale málokdo si na to pamatuje.“
Antoine de Saint-Exupéry

Naše společnost vytváří stále lepší předpoklady pro harmonický rozvoj osobnosti člověka. A v dnešní době je zcela zřejmé, že tento rozvoj není možné naplnit bez určitého vlivu umění, které obohacuje myšlenkový a citový svět lidí, odhaluje nám dosud nepoznané stránky života, rozvíjí tvořivé síly a motivuje člověka k různým akcím a aktům. Mezi tato umění, která člověka povznášejí, patří na jedné straně hudba a na straně druhé také jazyk. Abychom mohli provést syntézu společných determinantů hudby a jazyka, musíme se nejprve podívat na hudební vývoj dětí a mladistvých. Ve druhé části se pak zaměříme na vývoj jazykový.

4.1 Hudební vývoj u dětí a dospívajících

Člověk se během dětství seznamuje s velkým množstvím aktivit a činností, které jej připravují na další etapy života. Hudba v jeho životě hraje jednu ze zásadních rolí. Propojení hudby s ostatními aktivitami přináší dětem radost, kultivuje jejich pohled na svět a podporuje vnímání hudby

samotné. Hudební rozvoj je podstatnou složkou harmonického rozvoje osobnosti, je těsně spjat se vznikem a utvářením duševních schopností, senzomotorických reakcí, poznávacích a rozumových procesů, s rozvojem představ, paměti, fantazie a s celkovou senzibilitou osobnosti. Zkoumání hudebního vývoje zasahuje do celé oblasti vědních oborů, nejen do muzikologie a jejích pomocných disciplín, mezi nimiž najdeme hudební psychologii, pedagogiku, estetiku či sociologii, ale i do neurofyziologie, vývojové psychologie a psychologie osobnosti.

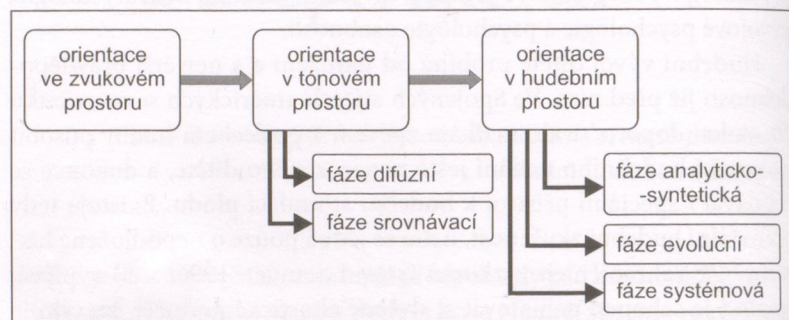
Hudební vývoj dítěte probíhá od narození a s největší pravděpodobností již před ním. Ve Spojených státech amerických se na začátku 20. století doporučovalo matkám zpěvem a poslechem hudby působit na rozvoj hudebního nadání ještě nenarozeného dítěte, a dokonce se prodával i speciální přístroj k hudební stimulaci plodu. Existuje tedy prenatální hudební zkušenost, nebo se jedná pouze o nepodložené historky? Ze zahraničních výzkumů (srov. Lecanuet, 1996, s. 5) vyplývá, že plod je schopen pamatovat si slyšené akustické podněty, kterým je opakovaně vystavován, asi od třicátého týdne věku. Franěk (2007, s. 127) k tomu dodává, že od tohoto období může plod vnímat zvuky, které jej obklopují. Podle Fraňka se jedná o dvě základní skupiny zvuků:

- **Zvuky vytvářené tělem matky:** Akustické prostředí plodu v děloze je tvořeno zvuky vytvářenými zaživacím i kardiovaskulárním systémem matky, dále pak hlasem a zvuky vyvolanými pohyby matčina těla. Část těchto zvuků je závislá na emocionálním stavu matky.
- **Zvuky přicházející zvnějšku:** Zvuky přicházející zvnějšku jsou dost silné na to, aby se prosadily i přes hladinu zvuků zaznívajících v prostředí dělohy a plod je mohl slyšet. Tělo matky zde působí jako filtr, který zeslabuje intenzitu podnětů přicházejících zvnějšku.

Je nutné ještě vědecky prokázat, zda prenatální hudební zkušenost může mít nějaký vliv na další životní období dítěte. V prenatální fázi vývoje člověka je důležitá skutečnost, že matka svým psychickým nastavením, kterého dosáhne pomocí poslechu hudby, velmi ovlivňuje psychický i tělesný vývoj svého dítěte. Proto je v této fázi jeho života

důležité, aby poslech hudby byl především zdrojem pohody, dobrého pocitu a příjemné relaxace.

Hudební vývoj u dětí lze dělit podle různých hledisek. Podle hlediska orientace najdeme členění u Milana Holase (1994), který rozlišuje tři základní fáze (viz obrázek 6).



Obr. 6 Specifikace etap hudebního vývoje
Zdroj: podle Holase, 1994.

■ Orientace ve zvukovém prostoru

Jedná se o období prenatalní až po první rok života dítěte. V této fázi vývoje dochází k rozvoji smyslové a emocionální citlivosti na akustické podněty. Plod, resp. dítě, vyhledává zdroje zvuku a dochází k elementárním pohybovým reakcím na zvukové a hudební podněty. Dítě je schopno v tomto raném věku napodobovat poslouchané zvuky a dochází také k prvním pěveckým pokusům, které jsou spojené především s uvědomováním si vlastního hlasu.

■ Orientace v tónovém prostoru

Druhou etapu hudebního vývoje dále členíme na dvě fáze.

• Fáze difuzní

Je ohraničena věkem dítěte od jednoho a půl roku až zhruba do čtyř let. Pro toto období je charakteristické napodobování ryt-

mické struktury slov, vět, dále pak formování základů hudební paměti. V této etapě života dítěte dochází k prvním pokusům o samostatný řečový projev. Elementární imitační pokusy o pěvecký projev nebo spontánní opakování jednoduchých rytmicko-melodických modelů písni vedou k rozvoji rytmického citění a výškové rozlišovací schopnosti.

• Fáze srovnávací (komparativně diferenciační)

Tuto fázi vymezujeme věkem od čtyř do šesti let, jedná se o děti předškolního věku, kdy dochází k rychlému rozvoji elementárních receptivních a reprodukčních schopností. Dítě je v tomto věku schopno rozlišit základní hudební výrazové prostředky (rychle nebo pomalu, potichu nebo nahlas apod.) a dokáže již samostatně rytmicky i intonačně reprodukovat písně a melodické struktury.

■ Orientace v hudebním prostoru

Poslední etapu hudebního vývoje lze rozčlenit na tři fáze.

• Fáze analyticko-syntetická

Během tohoto období, též nazývaného fází přípravou nebo statickou, mezi sedmým a desátým rokem věku dítěte, dochází k upevnování základních senzomotorických dovedností a k rozvoji smyslu pro symetrii v hudbě. V neposlední řadě je v této životní etapě upevnováno tonální citění a rozvíjí se smysl pro funkčnost hudebních výrazových prostředků.

• Fáze evoluční

V průběhu této etapy hudebního vývoje, jinak označované jako akcelerační nebo dynamická, kterou můžeme ohraničit jedenáctým a čtrnáctým rokem dítěte, dochází k výraznějšímu uvědomování si cílů hudebních činností. Žák je také schopen více pronikat do vyšších hudebních struktur a sémantémové vrstvy hudebních projevů.

• Fáze systémová

Mezi patnáctým a osmnáctým rokem jedince dochází v rámci hudebního vývoje k tvořivému pochopení žánrových, druhových a stylových intonací a zároveň k rozvoji základních uměleckých

schopností. Během tohoto období, kterým je završen hudební vývoj, si člověk osvojuje dílo jako celek.

V průběhu hudební ontogeneze může dojít vlivem intenzity a systematickosti výchovného procesu k nejrůznějším skokům v rámci jednotlivých fází vývoje. Kromě představeného dělení podle Milana Holase existuje celá řada dalších možných rozlišení fází v rámci hudebního vývoje u dětí a mladistvých. Za zmínku stojí také periodizace hudebního rozvoje podle Františka Sedláka a Hany Vaňové, kteří rozlišují pět základních etap hudebního vývoje (Sedlák, Vaňová, 2013, s. 357–370):

1. **Období kojence a batolete** – hudební projevy jsou těsně vázány na motoriku. Dítě chápe základní znaky hudebních útvarů (melodie, rytmus, barva).
2. **Období předškolní** – zde se již uplatňují vlivy kolektivní výchovy. Dítě díky rozvoji sluchového analyzátoru (výškově diferenciatní schopnost) dokáže rozlišit výraz skladby a postupně proniká k jejímu obsahu. V tomto období vznikají předpoklady pro hru na nástroje, pro harmonické cítění, formuje se schopnost vybavit si melodii několikrát slyšenou a rytmus bývá zachycen většinou věrně. Podle Sedláka a Vaňové se jedná o nejdůležitější etapu hudebního vývoje.
3. **Mladší školní věk (prepubescence)** – obrysové, povšechné vnímání hudby přechází v analytické, tj. pochopení vztahů mezi částí a celkem. Hudební vnímání se rozvíjí zráním korových částí sluchového analyzátoru, sluchovými cvičeními a upevňující se koordinací mezi sluchem a hlasem.
4. **Střední školní věk (pubescence)** – dochází k nerovnoměrnému dospívání u děvčat a hochů, změny zvané mutace rozlišují dva samostatné hlasové typy: mužský a ženský. Zájem o hudbu v tomto období zesiluje s rostoucím subjektivismem a sklonem k introverzi, hudební zájmy se orientují převážně na poslech hudby mimo školu a vlivem tzv. kultu hvězd se vytváří jednostranné poslechové stereotypy. Pubescenti vyjadřují své vnitřní prožitky literární, výtvarnou nebo hudební tvorbou. Dospívající si často libují v nadměrně silné

hudební produkci, která u nich způsobuje zvláštní citové opojení. Hudba je tak předurčena k tomu, aby plnila nezastupitelnou roli ve výchově pubescentů.

5. **Starší školní věk (postpubescence)** – období ohraničené 15. a 20. rokem života, kdy se ustaluje konečná poloha, výška i barva hlasu. V tomto věku již není uplatňována institucionální hudební výchova, celý vývoj je podněcován tzv. formativní hudební výchovou. Všudypřítomná hudba, která se stává jakousi kulisou, otupuje senzitivitu a schopnost estetického prožitku člověka.

Hudební vývoj lze považovat za neoddělitelnou složku lidské osobnosti a za nezastupitelnou součást její harmonické kultivace. Všechny děti s normálními anatomicko-fyziologickými předpoklady a s normálním průběhem duševního vývoje lze hudebně vychovávat a rozvíjet. Hudební vývoj nekončí obdobím prvních dvaceti let, naopak v následující etapě života člověka dochází ke stabilizaci psychických a sociálních vlastností celé osobnosti. Motivační podněty, potřeby a zájmy jedince, cíle a možnosti jejich uskutečnění, faktory determinující lidskou osobnost – to a mnohem více jsou základní faktory, které ovlivňují hudební vývoj jedince.

4.2 Jazykový vývoj u dětí

Jazyk a řeč jsou dva důležité aspekty komplexního jevu zvaného komunikace a oběma fenomény jsme se zabývali v prvních kapitolách. V této části publikace se budeme věnovat jazykovému a řečovému vývoji u zdravých jedinců s hlavním zřetelem k učení se cizím jazykům. Pro jazykový, resp. řečový vývoj jedince musíme brát v potaz vývoj kognitivních procesů, dále pak vývoj fyziologický, psychosociální a emocionální. Prvním hlasovým projevem dítěte je novorozenecký křik, který je považován pouze za reflexní projev vyjadřující libost a nelibost, a který je zároveň součástí první fáze vývoje řeči – tzv. předřečového období,

kteř je součástí kojeneckého věku dítěte (tj. od jednoho měsíce do jednoho roku věku). V tomto období dochází k nebývalému rozvoji mnoha kompetencí, které jsou stimulovány a podporovány členy rodiny, především pak matkou. Lachout (2012, s. 17) zmiňuje fakt, že platí obecně validní průběh osvojování jazyka, kterým procházejí všechny děti tohoto světa nezávisle na jazyku a kultuře. Základní principy vývoje jazykových schopností a dovedností pro první etapu vývoje jazyka a řeči shrnuje Vágnerová (2012, s. 93) do následujících bodů:

- Dítě má vrozenou dispozici vnímat a zpracovávat verbálně prezentované informace.
- Rozvoj jazykových kompetencí závisí na učení, které dítěti zprostředkovávají nejprve rodiče, posléze výchovně-vzdělávací instituce. Tento proces chápe Vágnerová jako vrozeně řízené učení.
- Osvojování jazykových schopností je spojeno s vývojem poznávacích schopností. Rozvoj vnímání a postupně získávání zkušeností přispívají k lepšímu rozlišování fonologické podoby slov.
- Motivaci k osvojení jazykových schopností podporuje pochopení jejich účelu.

Piaget (1997, s. 78) vychází z teorie ontogeneze myšlení a řeči a z vývoje inteligence. Řeč se podle něho objevuje po fázi spontánního žvátání a po fázi rozlišování fonémů nápodobou a začíná na konci senzomotorického období stadiem, které se často popisovalo jako stadium „slov-vět“. Vágnerová (2012, s. 94–100) v kojeneckém období rozlišuje dvě fáze jazykového vývoje, tzv. **předřečové stadium**, které trvá prvních osm měsíců a ve kterém se rozvíjí schopnost rozlišovat a tvořit základní řečové zvuky, tj. fonémy, a tzv. **počátek vývoje jazykových kompetencí**, kdy dítě začíná experimentovat s vlastním hlasem, začínají se zlepšovat jeho artikulační schopnosti a dítě se začíná vyjadřovat pomocí prvních slov, tzv. holofrází. V první fázi tohoto období je dítě velice citlivé v uvědomování si rozdílů v intonaci, rytmu a melodii řeči a tato citlivost narůstá především ve druhé polovině prvního roku života dítěte. Důležitým aspektem jazykového vývoje u dětí kojeneckého věku

je interakce matka–dítě, kdy matka dítě stimuluje a motivuje k jazykové a řečové produkci. Ve vztahu k cizím jazykům je pro toto období zajímavé, že děti mladší šesti měsíců dokážou rozlišovat všechny fonémy, bez ohledu na to, zda jsou součástí jejich mateřského jazyka nebo ne (srov. Werker, Desjardins, 1995; Vágnerová, 2012). Ovšem již kolem jednoho roku děti ztrácí tuto rozlišovací schopnost kvůli zvýšené citlivosti vůči mateřskému jazyku. Lze tedy říci, že citlivosti k cizím fonémům ubývá nepřímo úměrně postupnému osvojování řeči.

Jazyk můžeme chápat jako kognitivní a komunikační kód a zároveň jako nástroj sociální adaptace. Vyjděme z faktu, že dítě přijímá jazyk v jeho konkrétní a hotové podobě. Při osvojování jazyka hraje důležitou roli imitace a přiměřená stimulace okolím, k čemuž dítě potřebuje jistý model, který by mohlo napodobovat, a osvojit si tak stejný jazykový systém. V batolecím období (1–3 roky) vedou dítě k pochopení a osvojování jazykových mechanismů především rodiče. Vágnerová (2012, s. 138) pro tuto vývojovou fázi rozlišuje několik mechanismů, které rozvíjejí jazykové schopnosti:

- **Nápodoba** – imitace – slouží jako základ pro konstrukci vlastního projevu. Děti napodobují řeč dospělých a tím rozvíjejí všechny její složky.
- **Korektivní působení zpětné vazby** – na nesrozumitelné sdělení dítěte dospělí reagují v podobě korekce, čímž dítěti poskytují specifickou odezvu, a to se stává pro dítě velmi důležitým zdrojem poznatku.
- **Modelování** – rodiče přizpůsobují svůj verbální projev možnostem malého dítěte (např. známá slova, kratší věty) a vyžadují odpověď dítěte, aby si potvrdili, že jim správně rozumělo.
- **Specifická zaměřenost** – děti si všímají především těch složek verbálního sdělení, které mohou mít pro porozumění jeho smyslu větší význam než jiné.

Pro období batolete je řečová aktivita cílem i prostředkem zároveň. Velmi důležitou činností této fáze vývoje je hra s řečí, kdy dítě s novou dovedností různým způsobem experimentuje, čímž ji také rozvíjí. Řeč

je konkrétní jazykovou dovedností a slouží jako prostředek poznávání, tj. zpracování a uchování informací. Vágnerová (2012, s. 139) zmiňuje, že dítě v této fázi vývoje musí zvládnout sémantickou stránku řeči, musí se naučit diferencovat významy slov a pochopit vztah znaku k označované skutečnosti. Podstatnou roli ve vývoji řeči v tomto období hraje i fonologická složka závislejší na úrovni sluchové percepce, která se rozvinula již v kojeneckém věku, a na koordinaci motoriky mluvidel, jež se bude vyvíjet ještě několik let. Vývoj výslovnosti různých hlásek není rovnoměrný, a tak u starších batolat dochází k tomu, že mají tendenci vybírat takové výrazy, které vysloví snadněji. Podle Vágnerové (2012, s. 146) se jedná o jeden z prvních projevů implicitních metakognitivních schopností. Pro rozvoj rytmu a melodie řeči hraje v tomto věku důležitou roli hudba v podobě různých písní, říkanek či básniček, které se stávají dobrým nástrojem pro rozvoj paměťové, jazykové a emoční složky vývoje dítěte. Píseň podle Heinrichové (2015, s. 66) zachycuje mezilidské vztahy, různé podoby lásky, vzájemná odcizení, nemoci atd. Prostřednictvím prožitku, identifikace s interpretem či hrdinou se otevírají další možnosti jejich využití ve výuce cizích jazyků.

Děti v předškolním věku (3–6 let) chápou a používají jazyk na úrovni, která odpovídá dosaženému stupni rozvoje poznávacích procesů. V tomto období dochází k explozi slovní zásoby a k pochopení příčinné souvislosti a vztahů. U dětí předškolního věku jsou typické otázky typu jak a proč, které mají význam pro obohacení dětského slovníku a rozvoj správného vyjadřování. Vágnerová (2012, s. 215) na tomto místě zmiňuje, že děti se učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a situacemi a zároveň správně užívat příslušné slovní výrazy. Siegler a kolektiv (2011, s. 219) dodávají, že v tomto období se zlepšuje pochopení vícečetného významu slov, protože děti začínají lépe chápat různé souvislosti a vztahy. Jde o další důkaz spojitosti rozvoje řeči a myšlení. I u předškolních dětí je velice důležité experimentování s jazykem, hlavně s novými slovními výrazy. Dobrým příkladem je zde oblíbená hra na pojmenování rodinných vztahů otec–matka–dítě u daného zvířete (např. pro slovo „kůň“ máme varianty „konice“ a „kůňátko“).

Vágnerová (2012, s. 216–217) pro předškolní věk zmiňuje následující hlediska, která ovlivňují rozvoj jazyka a řeči:

- **Upřesnění platnosti gramatických pravidel** – od čtyř let děti začínají mluvit v delších a složitějších větách, následují souvětí. Přesto se v tomto období objevují nepřesnosti, agramatismy a syntaktická rigidita.
- **Představa o míře porozumění** – souvisí s dosaženou úrovní myšlení a jazykových schopností.
- **Vývoj egocentrické řeči** – řeč není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s proměnou myšlení, nemusí se přizpůsobovat komunikačnímu partnerovi a brát ohled na jeho způsob myšlení či běžná komunikační pravidla. Egocentrická řeč je zkratkovitá, dítě si povídá samo pro sebe. Je sociálně stimulovaná, ale její zaměření sociální není.
- **Rozvoj pragmatického aspektu verbálního projevu** – děti se učí respektovat pravidla konverzace, rozlišují, zda mluví s dětmi, nebo dospělými, dokážou přizpůsobit své sdělení možnostem posluchače. Vývoj schopnosti vyprávět, která začíná v tomto období nebývalý nárůst, je náročná činnost a její zvládnutí závisí nejen na úrovni rozvoje jazyka, ale i na sociální zkušenosti dítěte.

Předškolní děti dovedou srozumitelně vyjádřit, co potřebují, respektují většinu komunikačních pravidel. V souvislosti s rozvojem myšlení a rozlišování časových dimenzí narůstá během této vývojové fáze života četnost sdělení o minulých dějích, tzn. vyprávění se stává souvislejším a konzistentnějším. Komunikační projev předškolních dětí má ještě určité formální nedostatky v podobě řečového projevu – to může být dáno například neuspokojivou jazykovou zkušeností nebo nezralostí fonologické diferenciace, což by se mělo ustálit v následujícím období.

Nástup dítěte do školy představuje v jeho životě podstatný sociální mezník a škola se stává na dlouhou dobu důležitou institucí, která ovlivňuje dítě zcela zásadně. Se zahájením školní docházky pokračuje vývoj jazykových schopností dítěte, které se seznamuje se strukturou nejen mateřského, ale i cizího jazyka a se způsoby jeho využívání, obohacuje

svůj slovník (mateřského i cizího jazyka) o specifické výrazy a pojmy. To vše přispívá k lepšímu porozumění složitějším sdělením a diferencovanějšímu vyjadřování. Nejdůležitější změny v jazykovém vývoji v tomto období lze shrnout (Vágnerová, 2012, s. 297–299) do dvou bodů:

- **Vývoj sémantické složky** – dochází k rozvoji slovníku dítěte pod vlivem nejen rodiny, ale i školy, médií a vrstevnických skupin. Děti se učí chápat význam slov, jejich rozdílnost, podobnost i totožnost, dále pak i rozdíly mezi jednotlivými slovními druhy a způsoby jejich užití. Ve školním věku se podle Vágnerové vytváří metalingvistické vědomí, které zahrnuje vědomosti a schopnosti uvažovat o jazyku.
- **Vývoj syntaktické složky** – tj. schopnosti správně užívat gramatická pravidla – se projeví v aktivní řečové produkci dětí školního věku postupně a závisí na úrovni jejich myšlení. Děti se v této vývojové fázi učí porozumět logice větné stavby, u dětí mladšího školního věku jsou znalosti gramatiky převážně implicitní a až děti na konci středního školního věku – tj. jedenáctileté – jsou schopny vědomé aplikace gramatických pravidel.

Z pohledu cizojazyčné výuky, která je díky pozdějšímu a pomalejšímu nástupu diferencovanější od výuky mateřského jazyka, nedochází k paralelnímu ovládnutí cizího jazyka. Lachout (2012, s. 11) se na tomto místě domnívá, že výuka cizích jazyků v závislosti na didaktickém přístupu více akcentuje určité oblasti, ať už jsou to komunikační, nebo lingvistické znalosti, čímž vzniká diferencovanější profil kompetence, v němž nejsou jednotlivé oblasti kompetence v dostatečné míře vzájemně provázány. Úspěchy při raném osvojování cizího jazyka se ve své dynamičnosti dostávají s individuálními rozdíly, ale v zásadě probíhají podle určitých vzorců.

Rozvoj myšlení dětí mladšího školního věku (6–11 let) se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality. Piaget nazval toto období fází konkrétních logických operací a Sternberg mlu-

vi dokonce o kognitivní revoluci (srov. Piaget, 1997; Sternberg, 2002). Jazykový vývoj u dětí je postupný a vychází především ze zkušenosti.

Dospívání či adolescence (11–20 let) je poměrně dlouhé období, ve kterém dochází k řadě proměn jedince, můžeme říci, že tato vývojová etapa je spojena s komplexní proměnou osobnosti ve všech jejích oblastech: somatické, psychické i sociální. Piaget (1997, s. 119) hovoří o hypoteticko-deduktivním neboli formálním myšlení v tomto období, kdy dítě dokáže rozlišovat formu a obsah, a tak se stává schopné správně uvažovat o výrocích. Vývojová etapa dospívání bývá odborníky dále rozčleněna do dvou samostatných fází, rané adolescence (11–15 let), pro kterou je nejnápadnější změnou tělesné dospívání jedince se změnou způsobu myšlení a emočního prožívání, a pozdní adolescence (15–20 let), během níž dochází ke komplexní psychosociální proměně člověka a zároveň k rozvoji vlastní identity. Z pohledu jazykového vývoje neprocházejí adolescenti v porovnání s předchozími vývojovými etapami tak dramatickými změnami, jazyk a řeč jsou součástí vývoje poznávacích procesů, což je v tomto období výsledkem interakce zrání a učení.

Během adolescence má jedinec osvojeny již všechny myšlenkové operace, dokáže uvažovat hypoteticky a kriticky zhodnotit určité situace. Jazykový a řečový vývoj je v tomto období již plně uzavřen, dochází především k obohacování a rozšiřování slovní zásoby. Díky schopnosti dospívajících uvažovat systematictěji je vytvářen i v jazyce nejen mateřském, ale i cizím určitý systém, který jedinci umožňuje zvládnutí gramatických a syntaktických pravidel jazyka. Podle Vágnerové (2012, s. 389) se jedinec procházející tímto vývojovým obdobím naučil používat účinnější strategie zapamatování a vybavování, což souvisí právě se zmíněnou systematickostí. Dospívající již dokážou užívat různé asociace, logické souvislosti, případně deduktivní úvahu, a zároveň se rozvíjí i metakognice, což je jedna z podmínek zralejšího přístupu k řešení problémů.

4.3 Paralely hudebního a jazykového vývoje

Hudební a jazykový vývoj jsou nedílnou součástí vývoje a harmonické kultivace lidské osobnosti, kterou nelze omezovat pouze na rozvoj anatomicko-fyziologického systému. Naopak, jak hudební, tak i jazykový rozvoj osobnosti je třeba spojovat s ostatními vlastnostmi člověka, tedy i s vývojovými změnami psychické činnosti. Rozvoj jazykových a hudebních kompetencí je rozmanitým souhrnem somatických, neurofyziologických, emočních a sociokulturních předpokladů člověka a je zde zřejmý vztah mezi jazykem a myšlením na jedné straně, hudbou a myšlením na straně druhé. Jazykový a hudební vývoj jedince mají řadu styčných bodů, které lze vysledovat právě při vzájemné konfrontaci obou proměnných (viz tabulku 1).

Tab. 1 Vývojové fáze hudby a jazyka u dětí a dospívajících

Vývojová fáze	Věkové rozpětí	Hudební vývoj	Jazykový vývoj	Společné znaky
Období novorozenecké a kojenecké	0–1 rok	chápaní melodie, rytmu a barvy zvuku; napodobování, rozvoj smyslové a emocionální citlivosti, uvědomování si vlastního hlasu	předřečové stadium; tvorba základních řečových zvuků; počátek vývoje jazykových kompetencí	uvědomování si rozdílů v intonaci, rytmu a melodii
Období batolete	1–3 roky	formování hudební paměti; první pokusy o pěvecký projev, spontánní opakování jednoduchých melodií	napodobování rytmické struktury slov a vět; první pokusy o samostatný řečový projev; hra s řečí	rozvoj rytmu a melodie řeči pomocí písni, říkanky a básniček

Vývojová fáze	Věkové rozpětí	Hudební vývoj	Jazykový vývoj	Společné znaky
Období předškolního věku	3–6 let	rozvoj elementárních receptivních a reprodukcí schopností; samostatná reprodukce melodií	rozvoj slovní zásoby; experimentování s jazykem; ujasňování gramatických a komunikačních pravidel; vývoj egocentrické řeči; vztah myšlení a řeči	reprodukce slyšeného zvuku
Období mladšího školního věku	6–10 let	upevňování koordinace mezi sluchem a hlasem; analytické vnímání hudby, rozvoj smyslu pro symetrii v hudbě; tonální citění	rozvoj sémantické a syntaktické složky jazyka; rozvoj myšlení provázan s rozvojem jazykových kompetencí	koordinace mezi sluchem a hlasem; pamětní učení
Období dospívání	11–20 let	rozišení hlasových typů; zájem o hudbu; ustálení polohy, výšky a barvy hlasu; osvojování hudebního díla jako celek; završení hudebního vývoje	rozvoj formálního myšlení; jazyk a řeč součástí vývoje poznávacích procesů; obohacování slovní zásoby; tvorba jazykového systému	tvorba hudebního nebo jazykového systému

5. Paměť a její vliv na učení se cizím jazykům a provozování hudby

„Jsme tím, co si pamatujeme. Bez paměti mizíme, přestáváme existovat, naše minulost je vymazána, a přece věnujeme paměti jen málo pozornosti, kromě případů, kdy nás opustí. Děláme strašně málo k jejímu procvičení, živení, posilování a ochraně.“

Mark Twain

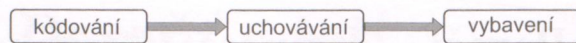
Známý americký spisovatel a novinář Mark Twain se v uvedeném citátu snaží vysvětlit podstatu lidského bytí, které má jasnou spojitost s naší pamětí. Význam slova paměť je každému znám, ale jak naše paměť funguje, to již tak zřejmé není. A co teprve vztah paměti k učení se cizím jazykům? Jakou roli hraje paměť při provozování hudby? Na otázky tohoto druhu budeme hledat odpověď v následující kapitole.

5.1 Paměť – definice, klasifikace a funkce

Paměť se účastní rozvoje všech mentálních schopností a je klíčovým faktorem při učení. Mozek převádí současnou zkušenost na kód, který můžeme chápat jako přenos informací do kódu pamětního systému. Dále ji ukládá, aby ji později mohl vyvolat v situaci, kdy to bude potřebné. Definovat slovo paměť není tak jednoduché, jak se na první pohled zdá. *Encyklopedie Britannica* (2009, s. 115) uvádí, že paměť má v lidské mysli funkci kódování, uložení a obnovení informací pocházejících z dřívějších zkušeností a prožitků, a že je nezbytnou součástí řady kognitivních procesů. Nakonečný (2003, s. 216) prezentuje pod slovem paměť neuro-psychickou dispozici a uvádí, že paměť je proces a schopnost uchovávat, organizovat a používat zkušenost. Samuel (1999, s. 9) definuje paměť jako duševní schopnost uchování a znovuvyvolání minulé zkušenosti, či jako činnost zapamatování si. Paměť chápe jako velmi dobře organizovaný a komplikovaný systém, determinovaný hlavně geny a zkušenostmi. Z uvedených definic vyplývá, že paměť je určitá schopnost centrální nervové soustavy uchovávat, kódovat, používat a znovu vyvolávat informace. Nabyté informace jsou výsledkem záměrného i bezděčného učení.

Kognitivní psychologové popsali tři základní paměťové mechanismy (viz obrázek 7):

- **encoding** (vstup, kódování, zakódování do paměti) – senzorká data se transformují do mentálních reprezentací; lze je chápat jako přenos informací do kódů pamětního systému;
- **storage** (uchování, uskladnění) – retence kódovaných dat v paměti;
- **retrieval** (výstup, vybavení) – vyvolání informace uložené v paměti.



Obr. 7 Základní paměťové mechanismy

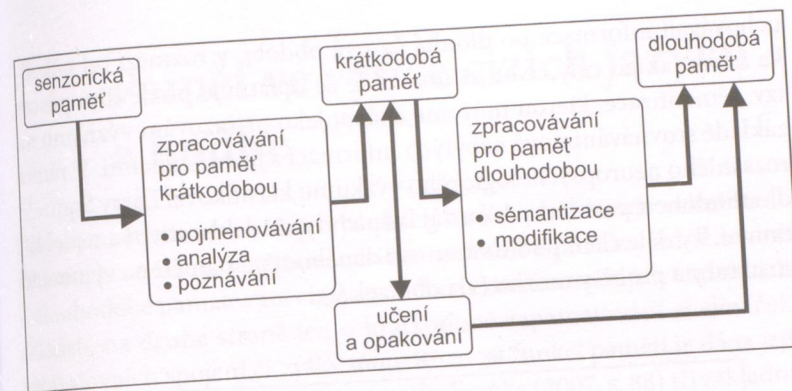
Zdroj: podle Sternberga, 2002, s. 182.

V současném výzkumu paměti probíhá mnoho studií s cílem specifikovat duševní operace, které se v průběhu každého z těchto stadií objevují, a vysvětlit možné selhání těchto operací a jeho následky.

Paměť dělíme podle různých hledisek. Jedním z nich je hledisko času, tj. doby trvání, podle něž se paměť rozděluje do tří nejčastěji užívaných skupin. Jedná se o tradiční model paměti, který koncem šedesátých let 20. století navrhli Richard Atkinson a Richard Shiffrin (1968). Tento model rozděluje stadia paměti do tří složek:

- **paměť senzorická** – je schopná ukládat relativně omezené množství informací po značně krátkou dobu, odborníci zde mluví o čase v délce 2 sekund;
- **paměť krátkodobá** – je schopná ukládat informace na poněkud delší dobu zhruba 30 sekund až několika minut, rovněž s omezenou kapacitou;
- **paměť dlouhodobá** – je schopná ukládat informace na velmi dlouhou dobu, snad časově neomezenou, má rozsáhlou kapacitu (srov. Sternberg, 2002, s. 185).

V senzorické paměti se uplatňují především sluchový a následně i zrakový kód (srov. Nakonečný, 2003, s. 219) a lze si ji představit jako prvotní sklad většiny informací, které se zde zpracovávají a následně vstupují do paměti krátkodobé. Procesy uchovávání informací probíhající v paměti znázorňuje obrázek 8.

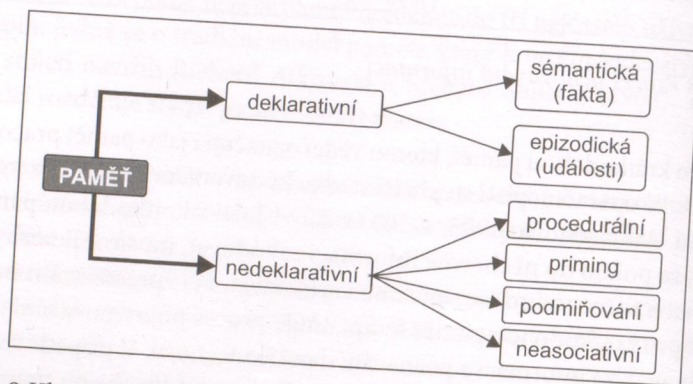


Obr. 8 Proces uchovávání informací

Pro krátkodobou paměť, kterou vědci označují i jako paměť pracovní nebo také operační, platí stejná tři stadia: kódování, uchovávání a vybavení. Atkinsonová (1995, s. 303) v souvislosti s krátkodobou pamětí tvrdí, že pokud do ní chceme informaci zakódovat, musíme ji nezbytně vnímat a to, co vnímáme, musíme i selektovat. Při zpracovávání informací pro krátkodobou paměť se uplatňuje proces pojmenovávání jevů, a dále analýza informací a poznávání dané skutečnosti. V případě řečové činnosti si nepamätujeme ani tak konkrétní zvuky, které jsou právě vysloveny, jako spíše jejich obsah (srov. Černý, 1996, s. 383). V souvislosti s výukou cizích jazyků a hudbou se v této fázi uplatňuje především akustické kódování, tedy kódování zaslechnutých informací do paměti.

Abychom udrželi informace, používáme opakování. Atkinsonová (1995, s. 303) k tomu dodává, že opakování je značně oblíbená strategie, zvláště pak skládají-li se informace z verbálních položek, tj. písmen, slov nebo čísel. Toho se hojně využívá i v procesu učení se cizím jazykům, když učitel prezentuje určité slovo nebo slovní spojení, a následně je žáci opakují. Krátkodobá paměť je svou kapacitou omezená, avšak velice důležitá pro trvalé uchovávání informací. Nakonečný (2003, s. 221) v té souvislosti tvrdí, že významné obsahy krátkodobého zapamatování se přenášejí do dlouhodobé paměti, a nelze tedy vést ostrou hranici mezi systémy krátkodobé a dlouhodobé paměti. V paměti dlouhodobé se

uchovávají informace po dlouhá časová období, v rozmezí od několika minut až po celý život jedince. Zde se uplatňuje především proces tzv. sémantizace, kterou můžeme chápat jako přiřazování významu na základě srovnávání nově nabytých informací s již existujícími. V rámci rozsáhlého neuropsychologického výzkumu klasifikoval Larry Squire¹² dlouhodobou paměť do dvou základních typů: deklarativní a nedeklarativní. Ty dále člení podle vázanosti daného typu paměti na vymezené struktury a procesy mozku (viz obrázek 9).



Obr. 9 Klasifikace paměti
Zdroj: podle Squirea, 1987.

Na vědeckém poli dochází k řadě výzkumů paměti a psychologové vytvářejí neustále nové modely pro dlouhodobou paměť. Zde bychom odkázali na patřičné odborné publikace věnující se paměti, které uvádíme v seznamu literatury a které pro náš další záměr nejsou již tolik relevantní.

¹² Larry Squire (1941) – profesor psychiatrie, neurologie a psychologie na univerzitě v San Diegu, který se vědecky zabývá pamětí na neurologické bázi.

5.2 Paměť ve výuce cizích jazyků a hudbě

Úloha paměti ve výuce cizích jazyků a hudbě představuje velmi široký komplex otázek. V této souvislosti se může jednat na jedné straně o dlouhodobé pamatování cizojazyčného textu či rozsáhlých hudebních skladeb, na druhé straně jen o krátkodobé zapamatování si slovíček nebo slovních spojení či výšky tónu. Různost funkcí paměti je dána její vícevrstvou strukturou. Paměť má podle Fraňka (2007, s. 88) tři základní vlastnosti:

- upadá během času;
- množství informací, které je možné v paměti uchovat simultánně, je omezené;
- paměť má specializovaný systém, jehož prvky jsou ve vzájemné interakci.

Paměť jako taková je předmětem intenzivní diskuse kognitivní psychologie, jejímž hlavním předmětem zájmu je zejména otázka plurality forem paměti. Jak je ale možné, že někdo je schopen naučit se a zapamatovat si slova, slovní spojení či gramatické struktury konkrétního cizího jazyka, nebo naopak náročnou hudební skladbu trvajících i několik desítek minut, kdežto někteří jedinci toho nejsou vůbec schopni? Na tyto a další podobné otázky hledají odborníci odpovědi již dlouhá léta. Podívejme se nyní na souvislost paměti s učním se cizím jazykům a hudbou.

Snaží-li se hudebník naučit hrát na hudební nástroj hudební dílo, jsou pro to nezbytné již zmíněné funkce paměti. Mluvím-li s cizincem, musím si také nutně vybavovat pomocí paměti jistá slovní spojení a gramatické konstrukce. Profesionální hudebníci jsou schopni hrát z paměti rozsáhlé skladby. Student, který dosáhl v rámci výuky cizích jazyků úrovně B2, dokáže plynule komunikovat s rodilým mluvčím. Můžeme v tomto ohledu hledat nějakou spojitost mezi výukou cizích jazyků a hudbou?

Paměť může být jedním z prvních faktorů, kterého využívají obě dvě jmenované skupiny.

Veškeré dosud známé poznatky biologů a lékařů, které se týkají výzkumu paměti, jsou velmi podnětné i pro jazykovědu. V lingvistice je důležitý model znázorňující strukturu lidské paměti, který musí respektovat fakt, že paměť se skládá jednak z určité databáze pojmů, informací a dat, jednak z procesu jejich interpretace. Černý (1996, s. 384) v této souvislosti mluví o databázi dat, což je ta část paměti, která slouží k uchování informací. V rámci lingvistiky tedy existují tři základní typy vztahů:

1. pojem se nejprve zařadí do třídy pojmů;
2. pak se uvede jeho typická vlastnost, která ho odlišuje od ostatních pojmů téže třídy;
3. nakonec se uvede příklad (srov. Černý, 1996, s. 385).

Vedle těchto tří základních vztahů paměti existují další vztahy, které jsou důležité pro organizaci lidské paměti a mezi které patří činnost, konatel, podmínka, nástroj, místo, předmět, cíl, kvalita, příjemce, čas a pravdivost (srov. Atkinsonová, 1995; Sternberg, 2002; Černý, 1996; Nakonečný, 2003). Promítnou-li se tedy i tyto vztahy do naší paměti, dostaneme neuspořádaný soubor dat, který je pak nutno verbalizovat a uspořádat s gramatickými pravidly určitého jazyka.

Paměť má velký vliv jak na učení se cizím jazykům, tak i při provozování hudby. Pro obě dvě proměnné hrají stejné druhy paměti důležitou roli. Podle Squiera (viz obrázek 9) rozlišujeme dva typy paměti – paměť deklarativní, nebo též explicitní, a paměť nedeklarativní, implicitní. U obou typů najdeme další podskupiny – pro paměť deklarativní se jedná o paměť sémantickou a epizodickou:

- **Paměť sémantická**, již získáváme obecné poznatky o světě, dává informacím pomocí sémantického kódování konkrétní a abstraktní význam. Tento typ paměti má rozhodující význam při jazykovém vyjadřování. Mluvíci musí nejprve stanovit sémantický základ dané

výpovědi, k čemuž mu poslouží právě sémantická paměť, jež může být vyjádřena slovy a je spojena s jazykem a jazykovou kulturou.

- **Paměť epizodická** uchovává vzpomínky na významné události osobního a emocionálního rázu (např. narození dítěte, vlastní svatba) a je snadno formulovatelná, tzn. také ji lze popsat slovy. Epizodické vzpomínky jsou spojeny s určitým místem a časem. Samuel (1999, s. 52) o epizodické paměti říká, že je více citlivá na běh času, a pokud v hlavních bodech, nebo alespoň po jednotlivých událostech není pravidelně vyvolávána nebo opakována, je stále rozmazanější.

Oba zmíněné typy paměti, sémantická a epizodická, jsou nárokovány i při provozování hudby. Hudebník se musí naučit znát například systém not, na což jsou v mozku kladeny stejné nároky jako třeba při učení se čtení nebo psaní.

Paměť procedurální, která je součástí paměti nedeklarativní, uchovává poznatky v paměti ve formě dovedností a kognitivních operací a faktů, tj. kontextově specifické informace (např. řízení auta, jak hrát na hudební nástroj). Informace uložené v procedurální paměti mají charakter automatizovaných činností, které mohou být prováděny bez přímé kontroly, a učení těchto informací vyžaduje intenzivní trénink a opakování (srov. Franěk, 2007, s. 92). Všechny tři zmíněné typy paměti se uplatňují i při provozování hudby a učení se cizím jazykům, neboť při učení a vyvolávání hudebních informací je koncový mozek stejně aktivní jako při učení a vyvolávání verbálních informací (srov. Jäncke, 2012, s. 315).

Rozvoj jak hudební, tak i jazykové paměti souvisí se zkušeností a praxí. Ten, kdo se hudbě nebo cizímu jazyku věnuje od raného věku, disponuje zpravidla lepší jazykovou a hudební pamětí. Další styčný bod těchto oborů lze vidět v tom, že rozvoji jak hudební, tak i jazykové paměti napomáhá intenzivní styk právě s hudbou nebo cizím jazykem a neustálá opakování hudebních a jazykových struktur. Všechny tyto aspekty jsou přítomny i ve vyučovacím procesu, a to nejen v učení se cizím jazykům. Paměť byla, je a bude jednou z důležitých složek výuky. V rámci didaktiky cizích jazyků hrála v minulosti podstatnou roli, ať již se jednalo o výuku využívající gramaticko-překladovou metodu, nebo

v současnosti populární metodu komunikativní, kde je na paměť též kladen jistý důraz. V následující kapitole si představíme některé metody výuky cizích jazyků s hlavním akcentem na využití hudby.

Problematikou lidské paměti se v současné době zabývá řada předních výzkumných center v oblasti psychologie, psycholingvistiky, neurolingvistiky, pragmlingvistiky a hudební psychologie. Zmíněné obory patří v současnosti k jedněm z nejprogresivnějších a výsledky jejich výzkumů přispívají k novému pochopení fenoménu paměti a obohacují celou naši společnost – to považujeme za důležité pro její rozvoj, neboť jak řekl francouzský psychiatr Jean-Étienne Dominique Esquirol: „Paměť je naším jediným bohatstvím. Teprve přijdeme-li o ni, stanou se z nás žebráci.“¹³



Obr. 10 Jean-Étienne Dominique Esquirol
Zdroj: URL5.

¹³ Jean-Étienne Esquirol (1772–1840) byl významný francouzský psychiatr, který jako jeden z prvních odlišil halucinace od iluzí. Roku 1805 publikoval knihu *Des passions considérées comme causes, symptômes et moyens curatifs de la maladie mentale*, v níž tvrdil, že původ duševní nemoci lze hledat ve vášni. V další své publikaci *Des maladies mentales considérées sous le rapport médical, hygiénique, et médico-légal* (1838) položil základní kámen pro klasifikaci a psychopatologický popis halucinací.

6. Metodologické proudy v didaktice cizích jazyků s důrazem na využití hudby

*„Dlouhá a obtížná je cesta po pravidlech,
krátká a účinná po příkladech.“*
Quintilianus

V předcházejících letech došlo k nebývalému nárůstu komerčního využívání hudby v našem každodenním životě. Díky technologickému pokroku se zvýšily způsob a četnost poslechu hudby, a proto můžeme hovořit o revoluci v zacházení s ní. Hudba je přítomná všude – doprovází nás v dopravních prostředcích, v nákupních centrech, při různých kulturních nebo sportovních akcích, na chirurgickém sále, v hotelech, restauracích a na mnoha dalších místech. Hudba je zároveň přítomna v každém čase – těhotná žena poslouchá hudbu či si zpívá, a tím ovlivňuje hudební vývoj svého nenarozeného dítěte, člověk je neustále konfrontován s hudbou, i při posledním rozloučení se zemřelým zní hudba. Člověk se střetává s hudbou téměř dennodenně buď aktivně, nebo pasivně. V tomto ohledu je nezbytné se zmínit o individuálních kognitivních rozdílech mezi lidmi – každý člověk vnímá hudbu svým