

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

PSYCHOLOGICKÁ ANALÝZA VZTAHU MEZI OSOBNOSTÍ HOUSLISTY

A JEHO HROU

THE PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONNECTION BETWEEN

A VIOLINIST'S PERSONALITY AND HIS PLAYING



Magisterská diplomová práce

Autor: Blanka Pollaková

Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Olomouc

2015

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Psychologická analýza vztahu mezi osobností houslisty a jeho hrou“ vypracovala samostatně, pod odborným vedením vedoucího práce, a že jsem řádně uvedla a ocitovala všechny podklady a literaturu.

V Olomouci dne 7. 4. 2015

Podpis

Poděkování

Děkuji PhDr. Martinu Dolejšovi, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady, podnětné připomínky a také za vstřícnost, ochotu a trpělivost při odborných konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. et Mgr. Martině Stratilkové, Ph.D. a Mgr. Jiřímu Kantorovi, Ph.D. za odborné konzultace, inspiraci a poskytnutí studijních materiálů. Děkuji svým rodičům za trpělivou podporu při studiu a všem svým blízkým za velikou pomoc a podporu při psaní této práce. Můj velký dík však samozřejmě patří také všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumné části této práce a bez nichž by její vznik nebyl možný - děkuji jim za jejich čas, vstřícnost, otevřenost a také za ochotu ke spolupráci.

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Osobnost.....	11
1.1 Obecné vymezení pojmu osobnost.....	11
1.1.1 Základní vlastnosti osobnosti	12
1.1.2. Různé přístupy k definování či výkladu osobnosti.....	14
1.1.3. Bio-psycho-sociálně-spirituální přístup.....	14
1.1.4. Pojetí osobnosti v naší práci	16
1.2 Struktura osobnosti	17
1.2.1 Relativní stálost struktury osobnosti.....	17
1.2.2 Integrita osobnosti.....	18
1.3 Dynamika osobnosti	19
1.3.1 Základní principy dynamiky osobnosti.....	19
1.3.2 Dynamika osobnosti ve vztahu k vývoji osobnosti	21
1.4 Temperament	22
1.4.1 Vrozenost a stálost temperamentu	23
1.4.2 Temperament v kontextu celkového prožívání a chování	24
1.4.3 Teorie temperamentu	25
1.5 Vývoj osobnosti.....	30
1.5.1 Obecné znaky psychického vývoje.....	31
1.5.2 Způsob realizace psychického vývoje	31
1.5.3 Vývojové fáze	33
1.5.4 Psychologické koncepce vývoje	34
1.6 Osobnost hudebníků	35
1.6.1 Možná specifika osobnosti hudebníků.....	36
1.6.2 Reflexní a intelektuální typ hudebníka (houslisty).....	38
2 Hra na housle a hudební vývoj houslisty.....	41
2.1 Housle.....	41
2.2 Hra na housle	42
2.3 Hudební vývoj houslisty	44
2.4 Komplexní přístup k hudebnímu vývoji v rámci hudební pedagogiky.....	48
3 Vybrané psychologické aspekty hudebního vývoje	49
3.1 Vzájemná provázanost hudební pedagogiky a hudební psychologie.....	49

3.2	Vybrané hudebně - psychologické aspekty v rámci hudebního vývoje jednotlivce.....	50
3.2.1	Hra jako zrcadlo osobnosti	50
3.2.2	Psychické podmínky úspěchu v hudební činnosti podle G. M. Kogana... ..	52
3.2.3	Hyperreflexe	55
3.2.4	Dereflexe.....	56
3.2.5	Ostatní faktory, důležité pro hudební vývoj	57
	VÝZKUMNÁ ČÁST	60
4	Metodologický rámec výzkumu	61
4.1	Teoretická východiska výzkumu	61
4.2	Teoreticko - kritická analýza stavu výzkumu.....	63
4.3	Formulace výzkumného problému	64
4.4	Cíle výzkumu a formulace výzkumných otázek.....	66
4.5	Charakteristika výzkumného souboru.....	67
4.5.1	Pedagogové.....	67
4.5.2	Studentka	69
4.6	Průběh výzkumu a metody získávání dat	70
4.6.1	Pedagogové.....	71
4.6.2	Studentka	71
5	Metody využití v průběhu výzkumu.....	75
5.1.	Kvalitativní metody.....	75
5.1.1	Interview	75
5.1.2	Pozorování	76
5.1.3	Anamnéza	76
5.1.4	Analýza dokumentů.....	77
5.2	Testové metody	77
5.2.1	Cattell: 16 PF, šestnáctifaktorový osobnostní dotazník.....	78
5.2.2	Škála rodinného prostředí (Hargašová, Kollárik, 1980).....	78
5.3.	Projektivní metody	79
5.3.1.	Metoda životní křivky	79
5.3.2.	Kresba začarované rodiny	80
5.4.	Ostatní metody.....	81
5.4.1.	Metoda evaluace osobních hodnot	81
5.4.2.	Orientační určení temperamentu	81
6	Etické aspekty výzkumu.....	84

7	Výsledky výzkumu (pedagogové).....	85
7.1.	Vztah mezi osobností houslisty a jeho hrou.....	85
7.2.	Hudební vývoj houslisty	97
7.3.	Otázky interpretace a veřejného vystupování	116
7.4.	Pedagogicko-psychologické aspekty hudebního vývoje	123
7.5.	Seberealizace, sebeaktualizace a pocit smyslu v životě hudebníka/houslisty	129
8	Výsledky výzkumu (studentka).....	135
9	Odpovědi na výzkumné otázky	184
10	Diskuze	191
11	Závěr	203
	Souhrn.....	204
	Literatura a zdroje	207
	Abstrakt diplomové práce	
	Abstract of Thesis	
	Seznam obrázků, tabulek, diagramů a schémat	
	Přílohy	

„Ideál je v tobě samém. Překážky k jeho dosažení jsou - také v tobě.“

Thomas Carlyle

Úvod

Předkládaná práce se zabývá vztahem mezi osobností houslisty a jeho hrou, přičemž toto téma vychází především z empirického poznatku, že ve hře jakéhokoli hudebníka se do značné míry odráží jeho celková osobnost. V tomto směru také chápeme hudební projev či obecně jakoukoli hudební činnost jako jakousi projekční plochu osobnosti, která může mít - pokud je správně pochopena a interpretována - velmi významnou výpovědní hodnotu.

Osobně jsme se k tomuto tématu dostali především díky svým vlastním zkušenostem s tímto tématem, ale také díky tomu, že jsme měli možnost sledovat hudební vývoj mnoha lidí, které jsme zároveň osobně znali. Díky tomu jsme také měli mnoho možností a příležitostí pozorovat, jak se jejich osobnost a jejich osobní vývoj odrážely v jejich hře, a stejně tak i ve způsobu, jakým se hudebně vyvíjeli.

Skutečnost, že osobnost hudebníka, v našem případě houslisty, významným způsobem ovlivňuje jeho hru, a stejně tak i jeho celkový hudební vývoj, by však nebyla tak zajímavá sama o sobě, kdyby neměla své využití v praxi. V tomto směru jsme přesvědčeni o tom, že poznatky z této oblasti mají nemalý potenciál pro využití v oblasti hudební pedagogiky, a stejně tak i potenciál pro využití při psychologické práci s hudebníky. Ta by mohla vést, kromě běžných cílů, se kterými se můžeme setkat v poradenské či terapeutické praxi, také ke zlepšení jejich uměleckých výkonů a celkově k podpoření jejich hudebního vývoje.

Pokud je nám známo, předkládaná práce je prvotním pokusem o nalezení a následnou deskripci určitých souvislostí mezi osobností houslisty a jeho hrou, Rozhodnutí zaměřit se pouze na houslisty bylo ovlivněné především faktem, že sami hrajeme na housle, a stejně tak, jako bychom nebyli schopni realizovat výzkumnou část této práce, kdybychom tomuto nástroji nerozuměli, nebyli bychom schopni realizovat stejně koncipovanou studii, zaměřenou na jiný nástroj. Ze zkušenosti se však domníváme, že toto téma je ve své podstatě velice univerzální, a proto je přinejmenším pravděpodobné, že stejně tak, jako platí pro houslisty, bude analogicky platit i pro jiné hudebníky. Pouze se bude projevovat jinými způsoby, odpovídajícími konkrétním hudebním nástrojům.

V teoretické části práce popisujeme základní aspekty osobnosti, relevantní k tématu práce a k našemu výzkumu, dále některá specifika hry na housle a hudebního vývoje houslisty, a také psychologické aspekty, které se uplatňují v rámci obecného hudebního vývoje.

V rámci praktické části jsme provedli podrobný kvalitativní výzkum, realizovaný v oblasti klasického hudebního vzdělávání, přičemž respondenty tvořili pedagogové několika hudebních konzervatoří a jedna studentka konzervatoře. V první, tedy úvodní části, jsme realizovali polostrukturovaná interview s pedagogy, která se úzce týkala našeho tématu a celkového zaměření, a která v podstatě splňovala formu jakéhosi orientačního výzkumu. Ve druhé, navazující části jsme potom provedli podrobný rozbor hudebního vývoje jedné konkrétní studentky, přičemž naším záměrem byla analýza vztahu mezi její osobností a její hrou, stejně jako nalezení souvislostí mezi jejím osobním a hudebním vývojem. Tento rozbor také slouží k ilustraci našeho tématu na případu konkrétní houslistky.

Jsme si dobře vědomi toho, že popsat osobnost jakéhokoli člověka není jednoduchým úkolem, a stejně tak i samotná hudba je ve své podstatě natolik křehká, a svým způsobem neuchopitelná záležitost, že je otázkou nakolik - a jestli vůbec - je možné ji beze zbytku vyjádřit slovy. Proto bychom také chtěli hned na úvod říci, že jsme se pokusili popsat všechny relevantní souvislosti, které jsme našli v datech získaných během výzkumu, a na jejich základě jsme se pokusili vytvořit také praktická doporučení, která je možné využít v pedagogické nebo psychologické praxi. Na druhou stranu nám ale nezbývá, než dodat, že si v tomto směru neděláme nároky na absolutní interpretaci získaných výsledků či dat, týkajících se vztahu mezi osobností a hrou, protože podle našeho názoru se ne nadarmo říká, že hudba začíná tam, kde končí slova...

TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST

Osobnost je pojem, se kterým se běžně setkáváme v různých oblastech našeho života a každý z nás si pod ním pravděpodobně něco představí - všichni máme určitou představu o tom, co je to osobnost. Když se však na toto téma podíváme z bližšího pohledu, zjistíme, že teoretické vymezení tohoto pojmu není ve skutečnosti nijak snadné, protože ani v odborné literatuře (Blatný a kol., 2010; Balcar, 1991; Cakirpaloglu, 2012; Říčan, 2010) neexistuje žádná jednoznačná definice, pojetí či vysvětlení toho, co je to vlastně osobnost. Naopak zde nacházíme nepřehledné množství nejrůznějších definic, pojetí či teorií, které se snaží tento složitý psychický fenomén nějakým způsobem vysvětlit. V tomto směru se však ztotožňujeme s názorem Říčana (2010), který říká, že neexistují žádné správné či nesprávné definice osobnosti a považuje tedy za podstatné rozlišovat spíše významy, v nichž se tento termín používá.

V naší práci - a v souladu s naším výzkumem - chápeme osobnost jako jakýsi **celek duševního života člověka** (Hartl, Hartlová, 2010), avšak toto pojetí je stále příliš široké na to, abychom se s ním na tomto místě mohli plně spokojit. Proto se nyní, v rámci jakéhosi uvedení do tématu, pokusíme alespoň o obecné vymezení pojmu osobnost, popíšeme základní vlastnosti osobnosti a také uvedeme různé přístupy k definování či výkladu osobnosti. Ty jsou zároveň důvodem, proč v této oblasti neexistuje, a pravděpodobně ani nemůže existovat, žádné jednoznačné pojetí či jednoznačná definice. Dále se zaměříme na jednotlivé aspekty osobnosti, které považujeme za relevantní vzhledem k tématu a praktickému zaměření naší práce (na strukturu a dynamiku osobnosti, vývoj osobnosti a temperament) a zároveň popíšeme osobnost v rámci bio-psycho-sociálně-spirituálního kontextu. Na závěr kapitoly se zaměříme také na téma osobnosti hudebníků

1.1 Obecné vymezení pojmu osobnost

Pojem osobnost má svůj původ v latinském slově *persona*, které se překládá zpravidla jako „osoba“. Tento pojem vznikl pravděpodobně již v dobách římské říše, přičemž v té době označoval především divadelní masku a později pak hereckou roli, kterou člověk - v přeneseném významu - hraje ve hře života (Kolaříková, 1981).

Když se však podíváme na význam, který má pojem osobnost v dnešní době, potom můžeme uvést tyto tři příklady (podle Říčana, 2010, 14):

- **Hodnotící pojem**

V tomto významu je osobností jedinec, který je nějakým způsobem pozoruhodný či výjimečný, především v pozitivním slova smyslu.

- **Psychická individualita jedince**

Osobností se rozumí osobitost, odlišnost jedince od jiných jedinců téhož věku a kultury. V tomto směru např. Cattell definuje osobnost jako „*to, co působí individuální rozdíly mezi lidmi.*“

- **Osobnost jako architektura či struktura (uspořádání) celku psychik**

Na tomto místě jde o rozčlenění lidské psychiky na relativně samostatné složky, z nichž každá má určitou funkci, a zejména o integrovanou funkci těchto složek. Analogicky bychom mohli strukturu či uspořádání osobnosti přirovnat také k anatomii a fyziologii lidského těla.

Předmětem psychologie osobnosti je přitom druhý a třetí z uvedených významů, zatímco první je jenom okrajový (Říčan, 2010). Do psychologie byl pojem osobnost zaveden na počátku dvacátého století a jedním z hlavních důvodů k jeho vytvoření byl fakt, že lidé reagují na stejné podněty či na stejné situace různými způsoby. Jinými slovy, vyjádřeno v souladu s behaviorální psychologií, mezi podnět (S) a reakci (R) bylo nutné vložit nějaký faktor, který by vysvětloval variabilitu těchto reakcí a tento faktor byl posléze nazván osobnost (Nakonečný, 2009). V tomto směru je také Nakonečný (1998) toho názoru, že osobnost je v podstatě jakýmsi hypotetickým konstruktem, který je však logicky vyvozený z empirie, a to i přesto, že je přímo nepozorovatelný.

1.1.1 Základní vlastnosti osobnosti

Podle Cakirpaloglu (2012, 19) se psychologové se ve svých pokusech definovat osobnost shodují na tom, že se jedná o „*poměrně stabilní, komplementární a konzistentní systém jedinečných vlastností, obsahů a projevů člověka*“ a dále dodává, že i přes odlišnost různých psychologických definic osobnosti v nich pravidelně bývají zdůrazňovány tyto aspekty:

- integrita nebo jednota všech psychických funkcí
- osobitost nebo jedinečnost individuálního prožívání
- relativní důslednost či stálost psychosociálního bytí člověka

Podíváme-li se na tyto tři aspekty podrobněji, můžeme začít hned u integrity neboli jednoty všech psychických funkcí. Nakonečný (1998) v této souvislosti uvádí, že pojem osobnost popisuje a vysvětluje organizovanost duševního života člověka, který, přesto, že má řadu dílčích funkcí, tvoří **jednotně fungující celek**. Tento duševní život je organizován specificky lidským způsobem, a proto se v něm také uplatňují určité obecné zákonitosti.

Na druhou stranu, každá osobnost tvoří **jedinečný a neopakovatelný celek** (Honzák, 2006) a v jejích vlastnostech a projevech se projevují i různé **interindividuální rozdíly a odlišnosti** (Nakonečný, 1998). Podle Allena (1996) jsou tyto individuální rozdíly základním vysvětlením skutečnosti, že lidé se od sebe liší v mnoha směrech a Hartl a Hartlová (2010) se dokonce domnívají, že právě jedinečnost, výlučnost a odlišnost od všech ostatních jsou nejvlastnějšími znaky osobnosti. Individualita neboli variabilita projevů člověka se potom projevuje v oblasti **prožívání, myšlení i chování** (Vágnerová, 2004).

Co se týče důslednosti či stálosti psychosociálního bytí člověka, potom lze podle Vágnerové (2004) rozlišit **aktuální stavy**, které jsou přechodné a **trvalejší osobnostní vlastnosti**. I v aktuálních stavech lze však vysledovat projevy, které jsou typické pro danou osobnost, a které vyplývají z jejích trvalejších vlastností. Mohli bychom tedy říci, že osobnost je individuálně typický, integrovaný systém (Vágnerová, 2004) nebo také soubor relativně stálých rysů a specifických charakteristik, které dávají lidskému chování jak konzistenci, tak individualitu (Feist a Feist, 2009).

Když se však vrátíme ke třem výše zmíněným aspektům, potom bychom mohli dodat také názor Cakirpaloglu (2012), podle kterého v definicích osobnosti obvykle chybí vědomí o vlastní totožnosti a sociální zkušenost. Právě ty však podle jeho názoru nejvýrazněji vyjadřují subjektivní a sociální bytí každého člověka.

1.1.2. Různé přístupy k definování či výkladu osobnosti

Již na začátku kapitoly jsme zmínili, že v psychologii osobnosti existuje velké množství různých přístupů k definování osobnosti, a také, že se neustále setkáváme s **rozdílným formálním vymezením pojmu osobnost** u jednotlivých autorů. Tuto skutečnost můžeme přitom vysvětlit hned několika důvody.

Vesměs každá teorie osobnosti se snaží vymezit základní charakteristiky a podstatu osobnosti (Cakirpaloglu, 2012). Každý psycholog však vidí tento pojem ze svého individuálního úhlu pohledu či ze své vlastní perspektivy a to je také důvodem tolika různých přístupů a pojetí (Feist, Feist, 2009). Podle Halla a Lindzeye (1997) není žádná psychologická definice osobnosti obecně výstižná a platná, protože každý psycholog má své specifické teoretické zaměření a na základě toho potom ve svém vymezení pojmu zdůrazňuje určité jeho aspekty. Kromě toho - jak uvádí Drapela (2008, 155) - „*všechny významné teorie osobnosti jsou předznamenány nápadnými životními zkušenostmi svých tvůrců*“. Všechny teorie osobnosti však také vyšly z rozsáhlého souboru empirických zkušeností a musí splňovat určitá formální kritéria, jimiž jsou např. jasnost a pochopitelnost výkladu, logická stavba či vnitřní jednota (Drapela, 2008).

Početné množství psychologických definic můžeme považovat také za jakýsi doklad rozmanitosti psychických procesů a individuálního projevu osobnosti (Cakirpaloglu, 2012) a podle Blatného a kol. (2010) je potom pojem osobnost natolik obsáhlý, že jej ani nelze definovat stručným výrokem. I přes všechny rozdílné přístupy a pojetí však můžeme obecně konstatovat, že v psychologii existuje značná shoda v užívání pojmu osobnost. Toto téma bychom tedy mohli shrnout tím, že neexistují lepší nebo horší definice osobnosti, protože jejich hodnocení se odvíjí spíše od jejich užitečnosti pro teorii a výzkum osobnosti (Blatný a kol., 2010). Podle Smékala (2002) navíc není rozmanitost definic a přístupů důvodem ke znepokojení, ale naopak příležitostí a výzvou k přemýšlení a hledání.

1.1.3. Bio-psycho-sociálně-spirituální přístup

Vzhledem ke komplexnímu pojetí osobnosti v naší práci je pro nás velmi důležitý také bio-psycho-sociálně-spirituální přístup, často označovaný také jako komplexní přístup ke člověku. Ten vychází z Engelova bio-psycho-sociálního modelu

(1977), skládajícího se ze tří složek - biologické, psychologické a sociální. K těm byla později přidána také čtvrtá - spirituální, neboli přesahová složka (Baštecká, Goldmann, 2001). Z pohledu bio-psycho-sociálně-spirituálního přístupu můžeme na každého člověka pohlížet z pohledu těchto čtyř složek, které jsou nicméně propojeny v jediný celek a fungují ve vzájemné součinnosti (Danzer, 2001; Orel, Facová, 2009). Na druhou stranu - přestože jsou jednotlivé autonomní roviny tohoto systému navzájem propojeny, žádná z těchto rovin nemůže být zredukována na jinou (Tress, Krusse, Ott, 2008). Baštecká a Goldmann (2001) popisují souvislosti bio-psycho-sociálně-spirituálního modelu vcelku poetickým způsobem, když říkají, že člověk je narozen jako bytost z hmoty, je zasazen do určité sociální vrstvy a role, ale také je povolán k tomu, aby našel a pojmenoval svoji podstatu. Rozsah celého bio-psycho-sociálně-spirituálního modelu potom vystihuje také Lukasová (2012) svým vyjádřením, že člověk má imanentní i transcendentální původ a tudíž má - básnický vyjádřeno - své kořeny jak na zemi, tak v nebi.

Podle Chvály (in Baštecká a kol., 2009) Engel svým bio-psycho-sociálním modelem vlastně rozpracoval systémový přístup, k čemuž doplňují určité souvislosti i Orel a Facová (2009). Podle nich je fungování jakéhokoli systému dáno nejen jeho strukturální, ale také funkční částí. Jednotlivé složky bio-psycho-sociálně-spirituálního modelu bychom tedy mohli obrazně přirovnat k jakési pomyslné pavučině, ve které jsou všechna vlákna vzájemně propojena a také se vzájemně ovlivňují. Každá změna, ať již má původ v kterékoli části této pavučiny, přitom ovlivňuje celý systém a může tak změnit jeho chování, případně i samotnou strukturu. V tomto obrazném přirovnání se také ztrácí lineární kauzalita, kdy má jedna příčina jeden důsledek, neboť ke stejným důsledkům může vést ve skutečnosti více různých příčin (Orel, Facová, 2009).

Pokud bychom však chtěli hovořit o skutečné komplexitě, potom bychom podle Orel a Facové (2009) měli přidat k bio-psycho-sociálně-spirituálnímu přístupu také časový a prostorový rozměr, protože lidský život se neodehrává ve vzduchoprázdnu, ale v určitém čase, na určitých místech a také v určitém kontextu. O prostorovém rozměru, konkrétně o faktoru prostředí, ostatně hovoří i Vymětal a kol. (2004, 22), který ho dokonce uvádí jako plnohodnotnou součást „celostního paradigmatu“, nazývaného - v jeho vlastním pojetí - „bioekosociálním paradigmatem.“

Rádi bychom však uvedli také fakt, že někteří autoři (Baštecký, Šavlík, Šimek, 1993; Frankl, 1996; Honzák, 1989, Říčan, 2010) se vyjadřují k praktické nedělitelnosti

jednotlivých složek bio-psycho-sociálně-spirituálního modelu či jednotlivých složek osobnosti, s tím, že tyto složky sice můžeme z různých důvodů oddělovat, nicméně člověk ve své podstatě zůstává i přesto nedělitelnou jednotou. Slovy Frankla (1996), který zároveň varuje před redukcionistickými tendencemi pluralistické vědy - člověk není jednotou v rozmanitosti, nýbrž jednotou navzdory rozmanitosti.

1.1.4. Pojetí osobnosti v naší práci

V našem pojetí chápeme osobnost jako celek duševního života člověka (Hartl, Hartlová, 2010), přičemž podle našeho názoru do tohoto celku neodmyslitelně patří i spirituální složka, ať už v jakékoli podobě. Může se projevit například jako potřeba růstu či potřeba určitého sebe-přesahu, ale také otázkami po smyslu, původu či směřování, jakož i otázkami po celkovém zařazení člověka ve světě a ve vesmíru (Orel, Facová, 2009). Co se týče propojení těla a psychiky, či celkového duševního života člověka, potom bychom rádi citovali Honzáka (1989), který tuto souvislost výstižně vystihuje slovy, že člověk je nedělitelný, a proto jsou jeho psychické i tělesné projevy nerozlučně propojeny, nebo Říčana (2010, 63), podle kterého je člověk „*organismus se vším všudy*“, a tudíž je jeho prožívání a chování neoddělitelné od biologických procesů. Kromě toho však nesmíme zapomenout ani na interakci člověka s okolním světem a se sociálním prostředím, ve kterém se vyvíjí a pohybuje. V tomto směru tedy skutečně chápeme osobnost v celém jejím bio-psycho-sociálně-spirituálním rozměru.

Na závěr bychom mohli zmínit také fakt, že bio-psycho-sociálně-spirituálního přístup je tradičně uplatňován především v oblasti psychosomatické, neboli celostní medicíny, čemuž také do značné míry odpovídají i zdroje, ze kterých v této kapitole čerpáme. Navzdory této skutečnosti se však domníváme, že tento model, či přístup, je ve své podstatě poměrně univerzální, a proto ho uvádíme také v naší práci, ve které s ním budeme pracovat, i když v poněkud jiném kontextu a v odlišných souvislostech. Stejně tak, jako se jednotlivé složky bio-psycho-sociálně-spirituálního modelu projevují v oblasti zdraví a nemoci, hrají totiž svoji nezastupitelnou roli i při hudebním vývoji houslisty, či jakéhokoli jiného hudebníka. V tomto tvrzení vycházíme především ze svých vlastních zkušeností, ale později se tyto souvislosti pokusíme názorně objasnit a ilustrovat i ve výzkumné části naší práce.

1.2 Struktura osobnosti

Jestliže v předchozí kapitole jsme definovali osobnost jako jakýsi celek duševního života člověka (Hartl, Hartlová, 2010), potom také můžeme konstatovat, že tento celek má svoji **zákonitou architekturu, neboli strukturu** (Říčan, 2010). Cakirpaloglu (2012) uvádí, že osobnost představuje složitý psychický fenomén, v němž lze rozlišovat **systém funkčně propojených morfologických prvků nebo částí**, a právě to je vyjádřeno v pojmu či ve spojení struktura osobnosti. Podle názoru Kolaříkové (1981) se přitom jedná o vcelku klíčovou otázku psychologie osobnosti.

Podle Cakirpaloglu (2012) pojem „struktura“ v psychologii osobnosti nejčastěji znamená:

- psychické činitele, které konstituují osobnost v tom nejobecnějším pojetí,
- specifické vlastnosti konkrétní osobnosti, přičemž v tomto případě se jedná se o molekulární model osobnostní struktury charakterizující idiosynkratické pojetí.

Téma struktury osobnosti je, podobně jako samotné definování či vymezení pojmu osobnost, spojováno s různými teoretickými koncepty, a dokonce i s různými teoretickými východisky (Nakonečný, 2009). Setkáváme se zde především s pokusy o řešení otázek **vnitřní stavby, resp. vnitřního uspořádání osobnosti**, a i když se všechna tato řešení týkají diferenciací funkčních jednotek osobnosti a vzájemných vztahů mezi nimi, se realizují s použitím rozmanitých teoreticko - metodologických východisek (Kolaříková, 1981). Dílčí psychologické teorie se navzájem značně liší ve výkladu o tom, co je to skladba osobnosti, ale také v počtu klíčových morfologických prvků, v jejich názvu, organizaci a ve funkčním významu pro osobnost a její chování. Všechny psychologické přístupy však musí splňovat vědecká kritéria, která vyžaduje empirický výzkum osobnosti, a tím je zároveň zajištěna i formálně - logická konzistence teoretického výkladu (Cakirpaloglu, 2012).

1.2.1 Relativní stálost struktury osobnosti

Ve všech teoretických pojetích převládá názor, že struktura osobnosti je **poměrně stabilní psychická soustava**, která zabezpečuje důslednost individuálního myšlení, prožívání a projevu (Cakirpaloglu, 2012). Relativně trvalé charakteristiky osobnosti jsou obvykle označovány jako **osobnostní rysy či vlastnosti** (Kolaříková, 1981).

Podle Balcara (1991) by měl popis struktury osobnosti vystihnout právě **to, co je v duševním životě člověka stálé** a do určité míry dokonce nezávislé na proměnlivosti okolních situací, protože v projevech každého člověka obvykle nacházíme něco stálého, právě pro něj příznačného, co můžeme pozorovat v jeho chování při různých příležitostech. V tomto směru také Balcar (1991, 60) hovoří o struktuře osobnosti jako o jakémisi „*dispozičním zdroji duševního dění*“ a struktura osobnosti je podle něho vyšší stupeň pozorované skutečnosti, než osobnostní dynamika.

K tomuto tématu však také zbývá dodat, že výsledný projev určitého člověka je dán i výsledkem interakce mezi osobnostními vlastnostmi a faktory konkrétní situace (Vágnerová, 2007) a také fakt, že v každé situaci se může z osobnostní struktury projevit jen určitá část, a proto je k jejímu poznání nutné pozorovat člověka ve velkém počtu různých situací (Balcar, 1991). Ostatně, už z tohoto důvodu je možné začlenit osobnost do systému **jedinec - prostředí** a vzhledem k tomu ji strukturovat takřikajíc s překročením hranic fyzické osoby (Kolaříková, 1981). Osobnost se ale v průběhu života neustále vyvíjí - pod vlivem zrání, v interakci s vlastním fyzickým a sociálním světem, a posléze i volným úsilím člověka. Tím je také dána její neustálá přeměna, včetně jejích konstitučních prvků, a proto lze také říci, že i když je psychická skladba osobnosti poměrně stálá, tato stálost je přesto pouze relativní (Cakirpaloglu, 2012).

1.2.2 Integrita osobnosti

Důležitým aspektem, týkajícím se struktury osobnosti, kterou zmiňuje více autorů (Čačka, 1997; Kulka, 2008; Smékal, 2002) je také integrita osobnosti, resp. integrita jejích jednotlivých složek. Čačka (1997) uvádí, že jednotlivé charakteristiky osobnosti nikdy nevystupují izolovaně, ale jsou pouze dílčími složkami osobnosti jakožto integrovaného systému. Podle Smékala (2002) je právě integrita (někdy se také mluví o míře koheze neboli soudržnosti) nejdůležitější vlastností vyjadřující vztahy mezi jednotlivými charakteristikami osobnosti. Struktura osobnostních vlastností je přitom individuálně specifická a odlišuje tak jednoho člověka od druhého (Vágnerová, 2004).

Za hlavní integrativní složku osobnosti lze podle některých autorů (Balcar, 1991; Cakirpaloglu, 2012; Vágnerová, 2004) považovat **Já**, které představuje integritu vzájemně se ovlivňujících vlastností konkrétního člověka, vyjadřuje vědomí o vlastní

nepřetržitě existenci a totožnosti. Lze jej tedy považovat za centrum integrace a koordinace všech psychických projevů (Cakirpaloglu, 2012).

1.3 Dynamika osobnosti

Dynamika osobnosti úzce souvisí se strukturou osobnosti. Zatímco však pojem struktura vyjadřuje složení osobnosti, dynamika označuje **procesy, které probíhají na úrovni osobnosti** (Cakirpaloglu, 2012). S jistou nadsázkou - protože koncepty struktury a dynamiky osobnosti se do určité míry překrývají (Čačka, 1997; Nakonečný, 2009) - by se tedy dalo říci, že zatímco do struktury osobnosti patří spíše trvalé vlastnosti či dispozice, dynamika osobnosti se zabývá naopak změnami prožívání a chování. V tomto směru také vysvětluje určitou proměnlivost duševního života. Tyto změny jsou vždy příznačné pro určitého jedince, ale i pro momentální situaci, ve které se zrovna nachází. Obecně se však jedná spíše o přechodné změny, které se mohou opakovat a vracet, nikoli o trvalé změny osobnosti (ty mají také svoji dynamiku, ale řadí se spíše pod záhlaví vývoje). Předmětem zkoumání osobnostní dynamiky je tedy **duševní dění, vyvolané setkáním osoby** (se všemi jejími psychologickými předpoklady) **a okolí** (se všemi jeho psychologicky účinnými vlastnostmi) **v určité době** (Balcar, 1991). Podle Nakonečného (2009) je to právě dynamika, která propůjčuje psychologický smysl tomu, jak se člověk jako osobnost projevuje.

V obecné rovině bychom mohli popsat osobnostní dynamiku také jako „*děni určené působením sil*“, přičemž síla je v tomto případě činitelem, který se uplatňuje jako příčina změn a dění lze popsat pohybem, nebo změnou (Balcar, 1991, 57). Kdybychom se zeptali, co konkrétně tvoří tyto síly, mohli bychom říci, že to jsou různé potřeby a motivy, ale také kognitivní činitelé, jako jsou ideje, vůle a další sebedeterminující tendence, které tvoří jednotný, funkční systém (Cakirpaloglu, 2012). Kromě těchto činitelů však mohou být zdroji osobnostní dynamiky také různé obsahy nevědomí. S tím ostatně souvisí i fakt, že zakladatelem dynamického přístupu k psychologii osobnosti byl nepochybně Freud (1915), který se pokusil o systematickou identifikaci činitelů osobnostní dynamiky a jejich principů (Nakonečný, 2009).

1.3.1 Základní principy dynamiky osobnosti

Ve snaze určit či definovat základní principy osobnostní dynamiky opět narážíme na skutečnost, že každý ucelený psychologický směr může na tuto

problematiku nazírat různými způsoby nebo přinejmenším z různých úhlů pohledu. V tomto směru můžeme konstatovat, že i v případě dynamiky osobnosti a jejího teoretického vymezení existují v psychologii, stejně jako v případě našich předchozích témat, značné metodologické, obsahové i pojmové rozdíly a stejně tak i dílčí teoretické koncepce (Cakirpaloglu, 2012). Pokusíme se tedy popsat či alespoň nastínit přístupy či názory některých autorů, které nám připadají relevantní vzhledem k celkovému zaměření a k výzkumné části naší práce. Jejich úplný výčet však přesahuje rámec naší práce, a proto si v tomto směru neděláme nároky na úplnost.

Nakonečný (2009) uvádí, že osobnostní dynamika se, obrazně řečeno, odehrává pod střešou, kterou tvoří **hierarchický systém osobních hodnot, zahrnujících celé bio-psycho-sociálně-spirituální spektrum**. Přitom je, podle jeho názoru, založena na dvou základních principech, a to na **principu psychického ekvilibria** a na **principu psychického hédonismu**. V případě principu psychického ekvilibria jde o udržování a obnovování vnitřní psychické rovnováhy, tedy relativně jednotného stavu, který by byl prostý zásadních rozporů (výčitek, pochybností, pocitů selhání apod.). K tomu slouží **redukce rozporů neboli disonance v prožívání**, způsobených rozdílem mezi vnímanou a žádoucí realitou. Ať už se totiž týkají vlastní osoby nebo vnějšího okolí, vzniká díky nim určité vnitřní napětí a zároveň s ním i snaha o jeho redukcii.

V případě principu psychického hédonismu jde o to, aby byly maximalizovány příjemné a minimalizovány nepříjemné pocity a zážitky. Oba uvedené principy spolu úzce souvisejí a kromě toho, že kontrolují biologickou účelnost chování živých bytostí, u člověka navíc ovlivňují i podmínky jeho sociokulturní existence. Navíc se v obou těchto základních tendencích uplatňuje i vztah k sebepojetí a k sebehodnocení.

Také Balcar (1991) uvádí, že zdrojem osobnostních procesů je výchozí stav jedince, který je z nějakého důvodu nevyvážený, a který má zpravidla původ v nerovnováze sil mezi ním a mezi jeho okolím. V tomto směru je důležitým aspektem dynamiky osobnosti také **motivace**. Tu bychom mohli definovat jako „stav, který aktivizuje chování a dává mu směr, a který je subjektivně vnímán jako vědomá touha“ (Atkinson, 2003, 348). Je tedy patrné, že dynamika osobnosti směřuje k **udržování určité psychické rovnováhy** a jejím cílem je stav, který by byl opět vyvážený. Podle některých autorů (Allport, 1955 in Frankl, 1996; Frankl, 1996; Goldstein, 1940 in Frankl, 1996; Stagner, 1961 in Nakonečný, 2009) se však nemusí jednat, a často ani nejedná, o rovnováhu, kterou bychom mohli analogicky chápat podobně jako udržování

homeostázy v organismu. Podle Allporta (1955 in Frankl, 1996) bychom neměli chápat motivaci pouze jako pokus o vystřídání napětí homeostází, protože toto pojetí motivace nepostihuje podstatu vlastního úsilí. Stagner (1961 in Nakonečný, 2009) dále uvádí, že chování dospělých lidí často míří právě naopak k narušení této rovnováhy, což je dokonce v přímém rozporu k principu homeostázy. Děje se tak proto, že lidé obvykle chápou svůj život i z dlouhodobější perspektivy a tudíž nejednají jen s ohledem na situaci, v níž se právě nacházejí, ale berou na zřetel i na situace, v nichž by se mohli ocitnout v budoucnosti. Vedle krátkodobých motivů bychom proto měli rozlišovat také dlouhodobější motivy a s nimi spojené utváření a hledání cílů, které vychází z narušení rovnováhy a směřují k její restauraci ve více či méně vzdálené budoucnosti. V tomto směru také Stagner (ibidem, 360) soudí, že „*rovnováha narušuje hledání cílů*“. Podobně Frankl (1996) píše, že homeostatický princip byl již překonán, s tím, že tento princip, ve kterém jde především o redukci napětí a tudíž o udržení homeostázy za každou cenu, je vysloveně patologický, což v oblasti neurologie a psychiatrie prokázal již Kurt Goldstein (1940 in Frankl, 1996). Frankl (ibidem, 73) k tomu dále dodává, že podle jeho názoru by člověku normálně záleželo daleko spíše na tom, aby vydržel napětí nebo je zaměřil směrem k určitým hodnotám, místo toho, aby se jim za každou cenu vyhnul („*podstatným znakem lidského bytí je to, že se nachází v polárním poli napětí mezi tím, co je, a tím, co má být, že stojí tváří tvář smyslu a hodnotám, které na něj kladou požadavky*“). Podle jeho názoru tedy člověk nepotřebuje stav, který by byl prostý napětí, ale spíše potřebuje zdravou dávku napětí. Navíc, pokud by se tento rozpor týkal vlastní osoby, potom bychom mohli citovat Allporta (1960 in Frankl, 1996), který tvrdí (vycházejí z Rogersových výzkumů), že vždy existuje zdravá trhlina mezi Já a ideálním Já a mezi aktuální existencí a určitou aspirací jedince. Naopak, příliš vysoké uspokojení by mohlo indikovat něco nezdravého, či dokonce patologického.

1.3.2 Dynamika osobnosti ve vztahu k vývoji osobnosti

Na závěr bychom mohli říci, že osobnost jako celek je v neustálém pohybu, a to i přesto, že můžeme mít tendenci vnímat ji jako pevnou, jednotnou a stálou. Podobá se tedy spíše procesu, než pevné struktuře, a spíše stavu, který se vyvíjí, než který by trval (Drapela, 2008). Za základní, a zároveň nejméně zpochybnitelné dynamické kategorie, či roviny osobnosti, které pohánějí a řídí psychiku a aktivitu člověka, lze při tom všem,

považovat **duševní děje a duševní stavy** (Nakonečný, 2012). Balcar (1991, 58 - 59) potom tyto kategorie vymezuje takto:

- **Duševní děje** „vyjadřují průběh změny směřující od nějakého počátečního stavu k nějakému stavu konečnému“,
- **Duševní stavy** jsou „právě přítomné a přechodné duševní kvality, které mají svůj obsah, stupeň a trvání“.

Celkově bychom tedy mohli toto téma uzavřít s tím, že jednotlivé dynamické složky osobnosti jsou v neustálém procesu vývoje a vývoj člověka, který probíhá jak pod vlivem vnitřních (intrapsychických), tak i pod vlivem vnějších (interpersonálních) procesů, postupně mění i osobnostní strukturu. To také dodatečně potvrzuje tvrzení, že struktura osobnosti je v podstatě dynamická a měnitelná, a že její stálost je tedy opravdu pouze relativní (Cakirpaloglu, 2012). V tomto tedy nezbývá, než dodat, že osobnost je sice do určité míry stálá v čase a v určitých ohledech je konzistentní vůči různým situacím, ale zároveň je neustále otevřená různým změnám a do určité míry se také mění pod vlivem nepřetržitě probíhajícího vývoje (Smékal, 2002).

1.4 Temperament

Pojem temperament pochází z lat. *temperamentum* a zároveň významově navazuje na řecký pojem *krasis* neboli „správné smísení, správný poměr“. Tento pojem poprvé použil řecký filozof a lékař Hippokrates, čímž označil dokonalou proporcii mezi základními složkami organismu a psychiky (Cakirpaloglu, 2012, 64). V současné psychologii bychom mohli tento pojem označit jako **obecné vlastnosti duševní dynamiky, které se uplatňují v prožívání i v projevech člověka** (Balcar, 1991), nebo také jako **vrozenou dispozici, která se projevuje specifickým typem reaktivity a emočního prožívání jedince vůči různým podnětům a situacím, a která zároveň zabezpečuje důslednost osobnosti v jejích reakcích**. Temperament určuje i základní tón prožívání a dlouhodobější emoční kvalitu a podobně jako instinkt je přirozenou a neodmyslitelnou součástí každého člověka (Cakirpaloglu, 2012).

Obecně panuje v užívání pojmu temperament obecná shoda, i když v dílčích pojetích se vyskytují určité názorové rozdíly. Jde o dvě odlišná teoretická stanoviska. Podle prvního z nich by pojmem temperament měly být označovány pouze **emocionální charakteristiky osobnosti**. Tento teoretický přístup historicky navazuje na názor

Allporta (1937), který definoval temperament jako individuální rozdíly v emocionální oblasti osobnosti. Stejně rozšířený je však také druhý pohled, podle něhož se pojem temperament vztahuje k **formálním či stylistickým aspektům chování jako celku**. Proto například Buss a Plomin (Buss, Plomin, 1991 in Blatný a kol., 2010) považují za hlavní temperamentovou dimenzi aktivitu, neboť ta, jako jediná, splňuje podmínku čistě stylistického rysu osobnosti (Blatný a kol., 2010). V podobném duchu uvádí také Smékal (2002), že pojmem temperament lze označit zdroj individuálních rozdílů v prožívání a chování, ale také souhrn projevů těchto individuálních rozdílů. **Definice temperamentu mohou být tedy buď vysvětlující, nebo popisné**. První z těchto přístupů reprezentuje například Kaganovo pojetí (1989 in Blatný a kol., 2010), podle něhož temperament představuje vrozené vzorce chování a biologických funkcí organismu. Příkladem druhého přístupu je potom definice Chessové a Thomase (1991 in Blatný a kol., 2010), kteří pod pojmem temperament rozumějí styl chování.

Někteří autoři (Blatný a kol., 2010; Kagan, 1989 in Blatný a kol., 2010; Říčan, 2010; Van Heck, 1991 in Blatný a kol., 2010) zdůrazňují také **biologickou podmíněnost temperamentu**. Temperamentové vlastnosti jsou totiž do značné míry určeny tělesnými vlastnostmi, a to konkrétně vlastnostmi nervové soustavy, hormony a neurotransmitery (Říčan, 2010). K biologickým aspektům v souvislosti s temperamentem se vyjadřuje i Vágnerová (2004), která však nevyzdvihuje vysloveně biologickou podmíněnost temperamentu, ale spíše jeho vliv na způsob fyziologických reakcí organismu. Stejně jako předchozí jmenovaní autoři nicméně uvádí, že **temperament představuje spojení mezi tělesnou a psychickou složkou**.

Všechny tyto, již zmíněné, aspekty temperamentu potom nalezneme ve třech jeho hlavních definujících znacích, které uvádí Van Heck (1991 in Blatný a kol., 2010) na základě rozboru jeho různých teoretických koncepcí. Jsou jimi:

- biologická determinovanost
- vrozenost
- způsob, jímž probíhají duševní děje a behaviorální projevy.

1.4.1 Vrozenost a stálost temperamentu

Jak již bylo řečeno, temperament je považován za vrozenou dispozici osobnosti, (Vágnerová, 2004) a z toho důvodu je také poměrně málo ovlivnitelný učením a

výchovou (Blatný a kol., 2010; Vágnerová, 2004). Kromě toho, temperamentové vlastnosti do značné míry nepodléhají ani volní kontrole, a jako takové jsou tedy charakterizovány určitou spontánností, důsledností a autentičností svých projevů (Blatný a kol., 2010; Cakirpaloglu, 2012). Tím se také liší od ostatních složek osobnosti (Cakirpaloglu, 2012). Podle některých autorů však přesto existují způsoby, kterými může být temperament ovlivněn či modifikován (byť jen v nepatrné míře) i v průběhu života. Jedním z těchto způsobů je **zkušenost** (Blatný a kol., 2010; Říčan, 2010; Vágnerová, 2004), která může modifikovat jak chování, tak prožívání, a dokonce i vegetativní reakce. Dále je to **vliv zrání** (resp. stárnutí), se kterým mohou souviset i některé změny v chování či prožívání (Vágnerová, 2004) a podle Říčana (2010) dokonce i **učení**.

Na druhou stranu, Cakirpaloglu (2012) v tomto směru zastává spíše názor, že v souvislosti s možnou změnou temperamentu se jedná pouze o nepatrné změny ve smyslu sladění autentického projevu jedince s normou slušnosti či sociální žádoucnosti, k čemuž dochází v průběhu socializace. Sociální a kulturní činitele postupně mění autentickou povahu temperamentu v požadovaný jev, ale tato přeměna postihuje pouze expresivní rovinu osobnosti a jejího projevu, zatímco **základní povaha temperamentu zůstává poměrně neměnná**. Jedná se tedy pouze o částečnou kultivaci temperamentu, která však neovlivňuje dispoziční základ ani subjektivní rovinu individuálního prožívání. S tím ostatně souvisí i názor Balcara (1991), který uvádí, že vlastní temperament můžeme trvale a záměrně ovlivnit pouze v nepatrné míře, ale můžeme se s ním naučit účelně zacházet.

1.4.2 Temperament v kontextu celkového prožívání a chování

Celkově vzato bychom mohli říci, že mluvíme-li o temperamentu, jedná se o jakousi obecnou charakteristiku, jejíž obecnost spočívá v tom, že se uplatňuje ve všech složkách osobnosti a za všech okolností obdobným způsobem (Vágnerová, 2004). Sama o sobě však nemá žádný psychický, ani zážitkový obsah (Balcar, 1991; Hartl a Hartlová, 2010; Vágnerová, 2004). Temperament, či temperamentové rysy můžeme tedy chápat jako určitý **základ, jež lze označit také jako tendenci k různým individuálně typickým projevům v oblasti chování a prožívání**, nicméně kromě toho spoluurčuje i rozvoj dalších psychických funkcí a vlastností, a také ovlivňuje potřebu stimulace, resp. potřebu podnětů určité kvality a intenzity (Vágnerová, 2004).

Temperamentové vlastnosti či dispozice předurčují také pravděpodobný způsob reagování na vnější podněty, ale i vztah k těmto podnětům, a také lidské chování jak ve vztahu k různým situacím, tak i ve vztahu k podnětům sociálního charakteru, tj. v kontaktu s lidmi. Kromě toho ale temperamentové rysy značně ovlivňují i projevy jedince, který potom na jejich základě získává určitou zpětnou vazbu od okolí. Typ temperamentu tedy do určité míry ovlivňuje i zkušenost, kterou člověk získává v průběhu svého života (Vágnerová, 2004).

1.4.3 Teorie temperamentu

V psychologii existuje celá řada koncepcí temperamentu. Každá teorie vyjadřuje určitý pohled na lidskou přirozenost s důrazem na její konstituční vlastnosti, přičemž obecně se psychologické koncepce temperamentu dělí na kategoriální a dimenzionální (Cakirpaloglu, 2012).

Kategoriální pojetí temperamentu zdůrazňuje, že mezi dílčími temperamentovými vlastnostmi existuje kvalitativní rozdíl a vzájemná neslučitelnost. V souladu s tím lze rozlišovat specifické kategorie nebo typy temperamentu, které člověk buď vlastní, nebo nevlastní. Jako příklad můžeme jmenovat například proslulou, byť nepsychologickou, teorii temperamentu Hippokrata a Galena. Naopak **dimenzionální pojetí** vnímá temperament jako soustavu bipolárních, individuálních dimenzí. Každá osobnostní dimenze (např. otevřený-uzavřený) má potom přechodné odstíny nebo stupně (např. méně uzavřený), na základě kterých lze stanovit číselnou hodnotu, a následně schématicky prezentovat pozici konkrétního jedince na kontinuu temperamentových vlastností. Autorem takového dimenzionálního pojetí temperamentu je například Eysenck (Cakirpaloglu, 2012).

My se nyní zaměříme na **Hippokratovu humorální teorii temperamentu** a **psychometrickou teorii temperamentu H. J. Eysencka**, protože obě tyto teorie využijeme ve výzkumné části naší práce.

1) Hippokratova humorální teorie temperamentu

Jak již bylo uvedeno, temperamentové vlastnosti jsou do značné míry určeny tělesnými vlastnostmi, přičemž z tohoto předpokladu vycházel i řecký filozof a lékař Hippokrates (kolem 460 – 377 př. n. l.) ve své - pravděpodobně vůbec první - teorii

temperamentu (Říčan, 2010). Hippokrates tedy vytvořil jakousi první klasifikaci osobnosti, kterou později doplnil římský lékař Galenos (Cakirpaloglu, 2012).

Hippokrates předpokládal, že v těle každého člověka dominuje některá ze základních tělesných tekutin (krev, hlen, žluč, nebo černá žluč). V této spekulativní souvislosti tělesné šťávy pocházely ze základních prvků přírody (ohně, vzduchu, vody a země). V souladu s tím bylo žluči připisováno, že pochází z ohně, krvi ze vzduchu, hlenu z vody a černé žluči ze země (Cakirpaloglu, 2012). Dominující šťáva by potom měla určovat tělesnou a duševní kondici člověka, jeho zdraví, specifické emoční ladění, projev a prožívání (Cakirpaloglu, 2012), s tím, že temperamentový typ byl interpretován jako projev převahy určité tělesné šťávy (Vágnerová, 2004). Tento předpoklad samozřejmě odpovídal i znalostem tehdejší medicíny a teorie, vysvětlující temperament na tomto základě, je již dávno překonaná (Říčan, 2010). Hlavním přínosem pro psychologii nicméně představuje **Hippokratova kategoriální soustava čtyř temperamentových typů, neboli čtyř typů lidských povah**, které se rozlišovaly v závislosti na tom, která se základních tekutin (krev, sliz, žluč a černá žluč) převládá v jejich těle. Podle Hippokrata se tyto typy vzájemně vylučují, i když ve skutečnosti existují spíše početné kombinace vrozených povah, než ideální typy (Cakirpaloglu, 2012). Jejich názvy - **cholerik, sangvinik, flegmatik a melancholik** se ovšem natolik vžily, že jsou často užívány dodnes (Vágnerová, 2004). Jejich popis vypadá následovně (podle Cakirpaloglu, 2012):

Cholerik je lehce vzrušivý, neklidný, náročný, neustále protestující a konfliktní člověk. Převaha žluté žluči vyvolává prudké, silné a dlouhotrvající emoce. Základní rozpoložení cholera je hněv.

Sangvinik je příjemný, veselý a společenský člověk. Převaha krve v těle vede k prudkým, avšak umírněným a krátkodobým emocím. Sangvinik se lehce vzrušuje a stejně lehce zklidní.

Melancholik je opakem sangvinika. Jeho emoce vznikají pomaleji, avšak jsou silné a dlouhotrvající, přičemž převládá smutek. Převaha černé žluči u melancholika způsobuje nízkou reaktivitu a pokles nálady.

Flegmatik je klidný, neochvějný, málo citlivý a inertní člověk. Jeho emoce vznikají pomalu, jsou slabé a krátkodobé. Dominující hlen v těle způsobuje poměrně nízkou reaktivitu flegmatika a obecnou lhostejnost.

V podstatě totéž vyjadřuje následující tabulka:

	Sangvinik	Melancholik	Cholerik	Flegmatik
Osobní tempo	Rychlé	Pomalé	Rychlé	Pomalé
Základní nálada	Veselá	Smutná	Podrážděná	Vyrovnaná
Emoční prožívání	Slabé, povrchní	Silné, ulpívavé	Silné, nevyrovnané	Slabé, ulpívavé
Způsob reagování	Proměnlivý, vázaný na vnější podněty	Slabé a pomalé reakce	Nápadné výkyvy v reagování	Nenápadné reakce menší četnosti

Tab. č. 1 temperament (volně podle Rempleina, 1965 in Nakonečný, 1998)

Přes veškeré nedostatky zůstává Hippokratova typologie temperamentu významným mezníkem empirického bádání osobnosti, a to i proto, že na tuto koncepci, ať už přímo či nepřímo, navazují různé dimenzionální typologie, zabývající se dílčími charakteristikami osobnosti včetně temperamentu. A právě jednou z teorií, které navazují na Hippokratovu typologii temperamentu je psychometrická teorie H. J. Eysencka (Cakirpaloglu, 2012).

Psychometrická teorie H. J. Eysencka

Obecně by se dalo říci, že Eysenckovo dílo je jakýmsi pokusem o integraci různých dosavadních pojetí a přístupů i v oblasti temperamentu (Balcar, 1991). Eysenck sice ve své teorii využil Hippokratovy názvy jednotlivých temperamentů, ale jeho typologie temperamentu pramení především z **faktorového šetření osobnosti**. Díky tomu mají Hippokratovy typy operacionální povahu a fundovaný empirický základ (Cakirpaloglu, 2012). Cakirpaloglu (2012) také uvádí, že individuální variace psychiky a chování způsobuje pouze malý počet faktorů. Jinými slovy - různorodost v psychickém a behaviorálním projevu jedince lze vysvětlit několika základními či primárními faktory osobnosti. Za základní rysy osobnosti, nebo také primární faktory osobnosti, tvořící její strukturu, považuje Eysenck **extraverzi, neuroticismus a psychoticismus**, přičemž předpokládá, že tyto jednotlivé dimenze jsou na sobě

vzájemně nezávislé (Eysenck, 1990, 1991, 1992 in Blatný, 2010). Zatímco však dimenze extraverte a neuroticismu (společně s faktorem inteligence) tvořily původně strukturní základ Eysenckova modelu osobnosti, dimenze psychoticismu, která je zde vymezena jako náchylnost k psychóze, k nim byla přidána až později (Blatný, 2010).

Faktory **extraverze a neuroticismus** určují podle Eysencka vrozenou povahu osobnosti a temperamentu. Jedná se o osobnostní dimenze se dvěma póly: **extraverze - introverze** a **emocionální a stabilita - emocionální labilita**. Obě tyto osobnostní dimenze mají vrozený neurofyziologický základ, a proto je nelze snadno měnit. V praxi to znamená, že například extravert bude neustále vyhledávat určité podněty, protože hladina vzrušivosti jeho mozku je poměrně nízká, nebo že emocionálně stabilní lidé reagují klidně, protože jejich autonomní nervová soustava není příliš reaktivní (Cakirpaloglu, 2012).

Blíže bychom k těmto dimenzím mohli říct, že **základní rozlišení introverze - extraverte** převzal Eysenck od Junga, ale na rozdíl od něj vymezuje tuto dimenzi v pojmech spíše v chování, než v prožívání (Balcar, 1991, Blatný a kol., 2010). Dimenze introverze - extraverte je tedy podle něj definována jako dvojí možné zaměření jedince buď na vnitřní, nebo vnější svět (Blatný, 2010). **Typický introvert** je, podle Eysencka, tichý člověk, který se stahuje do sebe, je introspektivní a „mívá raději knihy než lidi“. Je rezervovaný a od všech, kromě nejlepších přátel, si drží odstup. Má sklon plánovat dopředu, „dvakrát měří, jednou řeže“ a nedůvěřuje okamžitým impulzům. Nemá rád vzrušení, každodenní záležitosti pojímá vážně a má rád určitý řád. Své city drží pod přímou kontrolou, zřídka se chová agresivně a neztrácí snadno trpělivost náladu. Je spolehlivý, poněkud pesimistický a klade velký důraz na etické normy. **Typický extravert** by měl být naproti tomu družný člověk, který rád chodí do společnosti, má mnoho přátel, potřebuje mít stále kolem sebe lidi, se kterými by mohl mluvit, a naopak nerad čte, nebo studuje o samotě. Baží po vzrušení, „chápe se příležitosti“, často riskuje, jedná z okamžitého podnětu a je všeobecně impulzivní. Má rád legraci a obecně má rád změnu. Je bezstarostný, optimistický, veselý, „stále v pohybu“, má sklon být agresivní a snadno ztrácí náladu a trpělivost. Nekontroluje příliš silně své city a není na něj vždycky spolehnutí (Říčan, 2010).

Stejně tak neuroticismus, označovaný též jako „dimenze emoční stability nebo labilita“, převzal Eysenck z Jungova díla (Blatný a kol., 2010). I když je však „labilní pól“ této dimenze (jak ho ostatně nazýval sám Eysenck) odvozen z příznaků lidí,

nemocných neurózou, není s jejím výsledkem totožný. Podle Eysencka je totiž ve značném rozsahu slučitelný jak s normální, tak s porušenou osobností, ačkoli pravděpodobnost neurotické poruchy se s růstem stupně neuroticismu výrazně zvětšuje (Balcar, 1991).

Eysenckovu psychometrickou teorii temperamentu můžeme názorně vidět na následujícím obrázku:

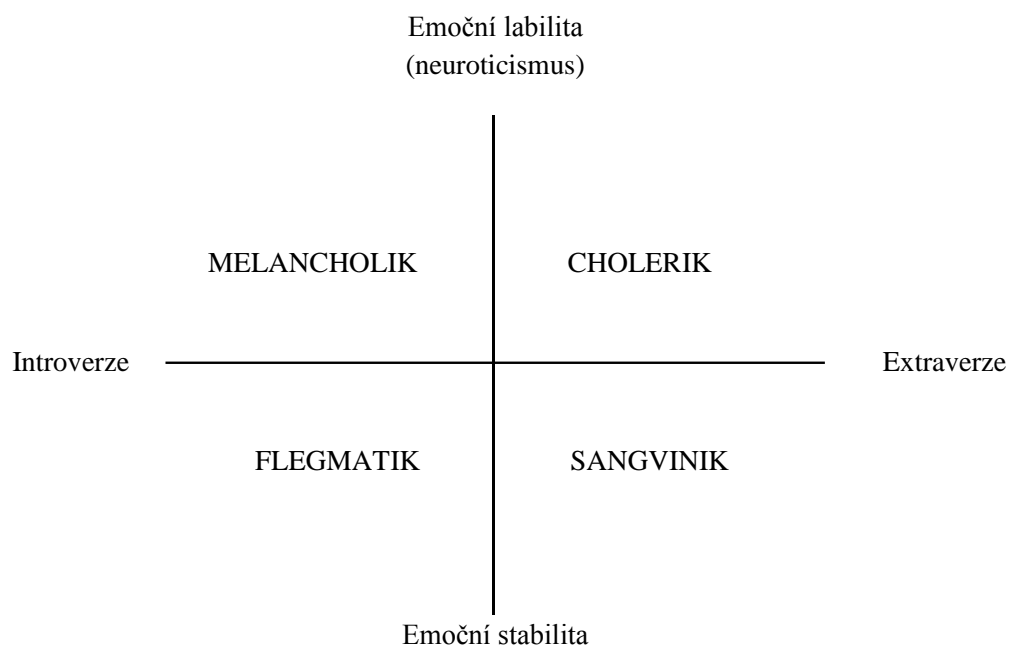


Schéma č. 1: Systém temperamentových dimenzí podle H. J. Eysencka a jejich vztah ke klasickým temperamentovým typům (Blatný a kol., 2010)

Základní dimenze osobnosti tvoří **souřadnicový systém zahrnující řadu specifických rysů**. Souhrn jejich vlastností tvoří skupinu čtyř povah, připomínajících Hippokratovy typy temperamentu. V souladu s faktorovým popisem základních vlastností dílčích typů temperamentu lze tvrdit, že **sangvinik** kombinuje rysy stabilního extraverta, a proto je společenský, družný, hovorný, citlivý, bezstarostný, vitální, spokojený či vůdčí, **melancholik** snoubí rysy nestabilního introverta, zejména náladovost, úzkostnost, nepružnost, střízlivost, pesimismus, zdrženlivost, nespolečenskost, **flegmatik** vyjadřuje sepětí emocionální stability a introverze, a proto bývá pasivní, opatrný, přemýšlivý, pokojný, ovládající se, spolehlivý, vyrovnaný a klidný, zatímco **cholerik**, který znázorňuje nestabilního extraverta, je snadno urážlivý,

neklidný, agresivní, vzrušivý, měnlivý, impulzivní, aktivní a optimistický (Cakirpaloglu, 2012).

1.5 Vývoj osobnosti

Nyní se zaměříme na to, jak se osobnost utváří v čase či v průběhu života, s tím, že se zaměříme především na obecné charakteristiky psychického vývoje. Téma vývoje osobnosti bychom mohli uvést tím, že osobnost se neustále utváří a rozhodně tedy není nijak statická. Slovy Anatole France (nedatováno in Smékal, 2002, 391) - „*žít, to znamená měnit se*“. Plháková (2003, 42) určitým způsobem vyzdvihuje vývoj osobnosti již v samotné definici osobnosti, když uvádí, že „*osobnost je pojem, kterým označujeme individuální utváření lidské psychiky*“.

Vágnerová (2005, 11) charakterizuje psychický vývoj jako „*proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciací a integrace v rámci celé osobnosti*“. Tento proces se projevuje **kvantitativními a kvalitativními změnami** a zahrnuje **nárůst, úbytek i změnu různých funkcí**. Ty se mohou rozvíjet buď **plynule**, nebo **vývojovými skoky**. V souladu s bio-psycho-sociálně-spirituálním modelem, který jsme uvedli již v úvodní kapitole, však také můžeme konstatovat, že proces vývoje neprobíhá ve vzduchoprázdnu, a že psychický vývoj každého jedince je závislý na působení mnoha faktorů, které jsou ve vzájemné interakci (Smékal, 2002). V tomto smyslu můžeme chápat vývoj osobnosti také jako postupný proces socializace a individuace, neboli stávání se sebou samým (Smékal, 2002), nebo, jak uvádí Cakirpaloglu (2012) ve svém, podle svých vlastních slov sociálně - psychologickém pojetí, jako „komplexní a celoživotní přeměnu člověka z biologického v jedinečné lidské bytí“.

Vývoj osobnosti můžeme chápat také jako otevřený proces, v němž neustále vzniká a tím se diferencuje nové, a zaniká, nebo se přetváří staré a integruje se do nového (Smékal, 2002). V celém průběhu vývoje se tedy neustále uplatňují **dvě tendence: evoluční** (rozvojová), která se projevuje růstem a zdokonalováním životních struktur a funkcí a **involuční** (zániková), charakteristická úbytkem a rozpadem. První výrazně převládá zpočátku, druhá na konci života (Balcar, 1991). Říčan (2004) však k tomuto tématu optimisticky dodává, že vývojový vzestup, stejně jako sestup, znamená zdokonalování a obohacování.

1.5.1 Obecné znaky psychického vývoje

Podle některých autorů (Stevens, 2008, Vágnerová, 2005) má psychický vývoj určité charakteristické rysy či vývojová stadia. Obecné znaky psychického vývoje bychom přitom mohli shrnout takto (podle Vágnerové, 2005):

- Psychický vývoj lze charakterizovat jako **zákonitý proces**, který má **podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází**. Pořadí změn, typických pro jednotlivé fáze, se přitom řídí určitými zákonitostmi, a proto je tedy stabilní a nelze je libovolně měnit.
- Za normálních okolností je vývoj **kontinuem postupných proměn**. V rámci rozvoje psychických vlastností a procesů dochází k jejich diferenciaci a integraci, a vývoj tak vede ke vzniku kvalitativně nových forem. Jejich důsledkem je potom změna interakce jedince a prostředí, stimulující další rozvoj.
- **Psychický vývoj nebývá zcela plynulý a rovnoměrný**. Skládá se z mnoha kvantitativních a kvalitativních změn, tj. přípravných fází, **období latence** a následně **vývojových skoků**. Psychický vývoj je tedy komplexem kontinuitních a diskontinuitních změn, s tím, že se v něm střídají období rychlejšího a pomalejšího rozvoje i období stabilizace.
- Proces vývoje, jeho průběh i úroveň jednotlivých vlastností a kompetencí, je vždy **individuálně specifický** a vývoj každého jedince tedy probíhá určitým tempem. Vývoj vede ke vzniku kvalitativně nových forem, jejichž důsledkem je i změna interakce jedince a prostředí.
- Vývoj je **celistvý proces**, který zahrnuje somatické, psychické i sociální složky, včetně jejich vzájemné interakce.

1.5.2 Způsob realizace psychického vývoje

Kdybychom se dále zeptali, jakým způsobem se realizuje vývoj osobnosti, potom bychom mohli vyzdvihnout především fakt, že se jedná o dlouhodobý, složitý a **komplexní psychosociální proces, který spočívá ve vzájemném působení řady vnitřních a vnějších činitelů** (Cakirpaloglu, 2012).

Osobnost, resp. osobnostní vlastnosti se rozvíjejí na základě interakce vrozených dispozic a vlivů prostředí (Vágnerová, 2004) a v tomto smyslu také můžeme chápat osobnost jako otevřený systém, který je v neustálé interakci se svým životním prostředím (Nakonečný, 2009).

Mezi vnitřní činitele patří dědičnost, vrozenost, kongenitální a konstituční předpoklady, ale také subjektivní procesy jedince - například cílevědomé úsilí o svůj osobní růst. U vnějších činitelů vývoje osobnosti **zpravidla rozlišujeme zdroje a zprostředkovatele vývoje**. Hlavní zdroje vývoje osobnosti jsou kultura a společnost, ovšem jejich zprostředkovateli jsou primární a sekundární rodina, vrstevníci, škola, různé formální a neformální skupiny, masmédiá apod. Vnitřní a vnější činitele vývoje osobnosti se navzájem ovlivňují a působí jako komplementární soustava růstových podmínek (Cakirpaloglu, 2012).

Psychologie také stále hledá odpověď na otázku, která řada činitelů je stěžejní pro vývoj osobnosti. V tomto smyslu se například hovoří o tom, že temperament má vrozený původ, charakteru se připisuje vnější působení (například vliv výchovy nebo sociální zkušenosti) a vývoji inteligence vnitřní a vnější činitele v poměru 70:30 (Cakirpaloglu, 2012). Jednotlivé faktory však nemusí hrát stejně významnou roli v jednotlivých, individuálních případech. Rozvoj dílčích psychických vlastností i celé osobnosti je totiž určován spíše individuální dispoziční složkou, společně s komplexem nejrůznějších vnějších vlivů a situací, které přispívají ke vzniku určité zkušenosti (Vágnerová, 2005). V tomto smyslu můžeme chápat osobnost také jako **vnitřně integrovaný celek, který je zároveň přizpůsobený prostředí** (Říčan, 2004).

Konečně se však dostáváme také k samotné otázce přesného způsobu realizace psychického vývoje. Samotný tento vývoj - přestože je primárně určený dědičností a působením vnějších vlivů - se uskutečňuje prostřednictvím **zrání a učení** (Vágnerová, 2005).

Proces zrání je v podstatě geneticky naprogramován a jako takový se projevuje zákonitou posloupností určitých změn. Ty lze také chápat jako stav připravenosti k dalšímu rozvoji. Zrání tedy ovlivňuje předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů, zatímco učení je dále rozvíjí, a to až na určitou, individuálně typickou, nebo individuálně možnou úroveň. Učení většinou probíhá v interakci se sociálním prostředím, které dítěti poskytuje potřebné podněty, přičemž potřeba účinného učení je základní psychickou potřebou, která se podílí na rozvoji lidské psychiky (Vágnerová, 2005).

Podle Cakirpaloglu (2012) však v praxi často nelze rozlišit, pozorujeme-li osobnost v procesu vývoje, zda je určitá vlastnost vyvolaná zráním, nebo učením.

Podobně podle Hartla a Hartlové (2010, 674) je psychický vývoj neboli zrání v neustálé interakci s učením, k čemuž lze také podotknout, že úlohou výchovy je hledat optimální soulad mezi zráním a učením - tedy „*pravé učení v pravý čas*“.

K tomuto tématu bychom mohli dodat také skutečnost, že osobnost rozhodně nelze chápat jako „produkt“ různých sil či vlivů, protože **každý člověk má na procesu svého vývoje aktivní podíl**. Ať už vědomě nebo nevědomě, je totiž aktivní při utváření situace, která vyhovuje jeho vlastním charakteristikám, potřebám a cílům, a ty ho potom zpětně ovlivňují a mění. Tímto způsobem tedy člověk do značné míry utváří své životní podmínky (Cakirpaloglu, 2012; Nakonečný, 2009). V tomto smyslu také Runyan (1978 in Hartl, Hartlová, 2010) charakterizuje životní běh člověka jako řetěz duševních rozpoložení a situací, které ovlivňují tento sled života a také jsou jím zpětně ovlivňovány.

1.5.3 Vývojové fáze

Jak již bylo zmíněno výše, je zřejmé, že v průběhu psychického vývoje se kombinují a navíc různě proplétají různé biologické, psychologické a sociální faktory. Přesto se však vývojoví psychologové snaží o stanovení určitých stádií ve vývoji lidského jedince, a proto také bývá psychický vývoj členěn do různě dlouhých období, nebo na sebe navazujících vývojových fází (Říčan, 2004). Jednotlivé vývojové fáze jsou charakteristické změnami, k nimž v této době obvykle dochází, a které jsou pro ni typické, s tím, že rozhraní dvou vývojových fází (např. při nástupu do školy) potom nazýváme jako **vývojový mezník**. Ten může být biologický, psychický nebo sociální. Obecně tedy vývojové mezníky signalizují proměnu některé ze složek psychického, resp. psychosociálního vývoje. Na druhou stranu, přechod mezi jednotlivými fázemi neprobíhá vždy plynule - někdy může dojít i ke vzniku napětí mezi starým a novým stupněm, pro nějž jedinec není ještě zcela zralý, nebo na který ještě není připravený, a takový stav je potom označován jako **vývojová krize** (Vágnerová, 2005).

Člověk tedy v průběhu svého života zákonitě prochází určitými etapami svého vývoje (Smékal, 2002), přičemž v každém vývojovém období vykazuje jedinec určité schopnosti, zvládá přiměřené dovednosti a má své specifické biologické, psychické a sociální potřeby (Honzák, 2006). **Každá vývojová fáze má také jiný cíl**, a proto se v této době rozvíjejí jiné vlastnosti (Vágnerová, 2004). Vývojové změny tak tvoří

celoživotní posloupnost neopakovatelných a nezvratných proměn, které jsou patrné buď jako kvalitativní, nebo jako kvantitativní (Balcar, 1991).

Také předěly mezi jednotlivými fázemi mohou být určeny či definovány různými způsoby. Jak uvádí Říčan (2004) - některé předěly nám takzvaně „vnucuje“ příroda, což znamená, že jsou dány či určovány čistě biologicky, některá životní stadia naopak vymezuje společnost. Proto také nemohou být tato stadia vždy jasně a jednoznačně oddělena a navíc není možné stanovit vývojová stadia bez ohledu na biologické a sociální faktory.

Obecně vzato, existují určité vývojové fáze, ale na pozadí těchto univerzálních vývojových fází přesto probíhá život každého jednotlivce individuálním způsobem (Říčan, 2004; Stevens, 2008). Z tohoto pohledu mohou mít i rozhraní, které se vyskytují v psychickém vývoji, velice individuální charakter (Říčan, 2004).

1.5.4 Psychologické koncepce vývoje

Na závěr tohoto tématu bychom snad ještě mohli zmínit, že vývojová psychologie nevychází z jedné komplexní teorie, která by vysvětlovala rozvoj všech psychických funkcí a celé osobnosti. Naopak - v psychologickém pojetí vývoje osobnosti převládají značné rozdíly a spíše zde tedy nacházíme množinu různých způsobů výkladu, často zaměřených jenom na jednu dílčí oblast (Cakirpaloglu, 2012; Vágnerová, 2005).

Vývojové teorie lze diferencovat podle toho, zda kladou větší důraz na zrání, nebo na učení, ale i podle toho, zda považují psychický vývoj za plynulý, nepřetržitý proces, který tvoří postupné dílčí změny, či zda jej rozdělují do kvalitativně odlišných vývojových fází. Eventuálně i podle toho, na jakou oblast se zaměřují (Vágnerová, 2005).

Cakirpaloglu (2012) k tomuto tématu dále uvádí, že vědecké uchopení osobnostního vývoje vyžaduje holistický přístup, avšak tento přístup podle něho představuje spíše ideál, kterého zatím nedosáhl prakticky žádný teoretik osobnosti. Mezi stávajícími teoriemi vývoje osobnosti tak dominuje značná tematická diskrepance a současná psychologie postrádá ucelenou teorii vývoje osobnosti.

1.6 Osobnost hudebníků

Na závěr se zaměříme na poměrně specifické téma, týkající se osobnosti, a to je osobnost hudebníků. Hned na úvod tohoto tématu bychom si však mohli položit otázku, jestli vůbec existuje něco jako typ osobnosti, který by byl typický právě pro hudebníky, a případně typ osobnosti, který by byl typický pro zástupce jednotlivých nástrojových skupin. Této otázce se již věnovalo mnoho předchozích výzkumů, přičemž z jejich rešerše v podstatě vyplývají tyto dva závěry:

1) Zeptáme-li se, jestli mají hudebníci nějaké specifické rysy či vlastnosti (ve srovnání s ostatními lidmi či s ostatní populací), potom můžeme říci, že **pravděpodobně ano** (Kemp, 1996; McDonald, Hargreaves, Miell, 2002; Woody, McPherson, 2011; Woody, 1999). Zároveň však zůstává otázkou, jestli jsou lidé s určitým druhem osobnosti predisponováni či alespoň „přitahováni“ k určité hudební činnosti, nebo ke hře na určité nástroje, a nebo je to spíš tak, že určitá hudební činnost podporuje a rozvíjí určité osobnostní či povahové rysy (Kemp, 1996; McDonald, Hargreaves, Miell, 2002; Woody, 1999). Podle Kempa (1996) je pravděpodobné, že v rámci hudebního vývoje se oba tyto aspekty určitým způsobem prolínají, a proto je často těžké v tomto směru empiricky oddělit příčinu a důsledek.

2) Na druhou stranu, z dosavadních výzkumů dále vyplývá, že pravděpodobně neexistuje vysloveně typ osobnosti, který by byl typický právě pro hudebníky (McDonald, Hargreaves, Miell, 2002; Woody, McPherson (2011); Woody, 1999), a stejně tak z nich nevyplývá ani odpověď na otázku, zda existují nějaké osobnostní rysy, vlastnosti či charakteristiky, které by byly nutné pro to, aby se mohl člověk stát hudebníkem, nebo odpověď na otázku, proč se někdo stane hudebníkem, a někdo ne (Woody, 1999). V tomto směru však považujeme za důležité uvést také možné zdůvodnění těchto výsledků:

a) Obecně můžeme říci, že být hudebníkem je „komplexní záležitostí“, a za rozhodnutím být hudebníkem, ani za úspěchem v hudební kariéře tedy nemůže stát pouze osobnost sama o sobě. Proto bychom ji měli chápat spíše jako jeden z více faktorů, nutných pro hudební vývoj. Kromě osobnosti je nutné zohlednit také biologické (genetické) a sociální faktory, a stejně tak sociokulturní příležitosti, které nejsou, a ani nemohou být, zcela pod kontrolou jednotlivce (Woody, 1999).

b) Profesionální hudebníky lze klasifikovat na **skladatele, dirigenty, výkonné umělce a pedagogy**, přičemž každá z těchto oblastí totiž vyžaduje jiné, velmi specifické, požadavky. Z tohoto pohledu je také pravděpodobné, že rovněž jejich zástupci budou mít odlišné typy osobnosti (Seashore, 1936 in Kemp, 1996).

c) Woody (1999) se pozastavuje také nad **metodologií dosavadních výzkumů**, která mohla, podle jeho názoru, zkreslit závěry z těchto výzkumů vyplývající, a konkrétně v ní shledává tyto nedostatky:

- Mnoho dosavadních výzkumů bylo zaměřeno na **srovnání hudebníků z ostatní (tedy ne-hudební) populací**. V tomto smyslu je podle Woodyho (1999) zřejmé, že dlouhodobá hudební činnost určitým způsobem ovlivňuje či dokonce určitým způsobem formuje, osobnost hudebníka (přičemž totéž uvádí i Bogunović, 2012). Na druhou stranu, něco podobného je příznačné v podstatě pro každou specializovanou profesi (Kemp, 1996; Woody, 1999), a proto také Woody (1999) navrhuje srovnávat hudebníky spíše se zástupci jiných, vysoce odborných a specializovaných profesí, kteří museli, stejně jako profesionální hudebníci, vynaložit mnoho času a úsilí k tomu, aby dosáhli určité úrovně ve svém oboru.
- Až na několik výjimek byl v oblasti výzkumu osobnosti hudebníků vážně opomenut faktor **celkového sociálně ekonomického kontextu** a faktor **žánru**, a kromě toho nebyl zohledňován ani **faktor kultury** (v jaké zemi byl prováděn jaký výzkum apod.) (Woody, 1999). Právě faktor kultury však může hrát v této souvislosti velmi důležitou a podstatnou roli (Bogunović, 2012; Woody, 1999).
- V dosavadních výzkumech v podstatě nebyla zahrnutá **otázka úspěšnosti či neúspěšnosti hudebníků**, kteří se těchto výzkumů účastnili, v jejich hudební kariéře. Je však zřejmé, že právě tento faktor může mít vliv na osobnost daného hudebníka, a to zejména v otázce určitých emocionálních aspektů (Woody, 1999).

1.6.1 Možná specifika osobnosti hudebníků

Nyní uvedeme pro zajímavost alespoň některé, často diskutované, osobnostní charakteristiky či rysy, které se, na základě dosavadních výzkumů, zdají být relevantní ve vztahu k osobnosti hudebníků. Jedním z často diskutovaných témat je otázka, zda mívají hudebníci spíše sklony k **introverzi**, nebo k **extraverzi**. V tomto směru se však jedná o poměrně kontraverzní téma (Woody, 1991). Podle Kempa (1996) je mezi

hudebníky statisticky více introvertů, než v ostatní populaci, přičemž tato vlastnost (která podle jeho názoru zahrnuje také odměřenost, kritičnost a introspekci) se jeví jako velmi kompatibilní s požadavky, které jsou na hudebníka kladeny v rámci jeho hudebního vývoje (mnoho hodin osamělého cvičení, sebedisciplína, sebe-kritičnost, ale v podstatě i kritičnost k ostatním, která mu umožňuje obstát v konkurenci). Podobně Dyce a O'Connor (1994 in Woody, 1999) se domnívají, že introverze je důležitým prvkem či faktorem v psychologickém profilu výkonného hudebníka. Naopak podle Shatina, Kottera a Longmoreho (1968 in Woody, 1999) jsou hudebníci, ve srovnání s ostatní populací, **více extravertní**, a stejně tak Wubbenhorst (1994 in Woody, 1999), který provedl výzkum s respondenty s USA, dospěl k závěru, že introverzi vykazovalo pouze 45 výkonných hudebníků a 46 % pedagogů.

Toto téma se může jevit jako poněkud kontroverzní i vzhledem k požadavkům veřejného vystupování, protože bychom mohli logicky předpokládat, že běžnou součástí osobnosti hudebníka je i určitý exhibicionismus (Woody, 1999). Alter (1989 in Woody, 1999) však dospěl k tomu, že studenti hudby měli, ve srovnání se svými vrstevníky, pouze mírně zvýšenou potřebu pozornosti, z čehož vyvozuje z toho, že ani výkonní umělci nemusí být nutně „exhibicionisté“. To nadále zdůvodňujete tím, že hudebníci většinou vystupují veřejně v určitých seskupeních, a nevystupují tedy primárně sólově. Naopak sóloví hráči totiž obvykle vykazují větší extraverzi, než hráči v orchestrech (McDonald, Hargreaves, Miell, 2002). K tomuto tématu bychom však také měli dodat, že většina výzkumů, soustředících se na osobnost hudebníků, byla zaměřena na klasické hudebníky (Woody, 1999), přičemž populární hudebníci bývají, v souladu s dosavadními výzkumy, výrazně více extravertní (Dyce a O'Connor, 1994 in Woody, 1999; Woody, McPherson, 2011).

Dalším, často zmiňovaným aspektem v životě, či v osobnosti hudebníka, je **úzkost**. Podle Woodyho, McPhersona (2011) mají hudebníci (obecně) dispozice k úzkosti, a podle některých autorů se dokonce jedná o důležitou složku osobnosti hudebníka (Marchant – Haycox, Wilson in Woody, 1992 in Woody, 1999; Willis a Cooper, 1984 in Woody, 1999). Otázkou však zůstává, zda se jedná o vrozený rys, nebo je tato úzkostnost prohlubována spíše během samotného hudebního vývoje. K tomu by mohlo docházet například z důvodu nejistoty budoucí kariéry (Cooper, Willis, 1989 in Woody, 1999), ale také v souvislosti s celkovým životním stylem a v souvislosti s určitými emocemi (Dews, Williams, 1989 in Woody, 1999). Celkově je však zřejmé, že

z tohoto pohledu je pro hudebníky velice důležité, aby se svoji úzkost naučili zvládat (orig. „**anxiety management**“) (Woody, 1999).

Podle Shatin, Kotter a Longmore (1968 in Woody, 1999) jsou hudebníci, ve srovnání s ostatní populací, také **citlivější**, a podle Woodyho (1999) jsou dokonce **křehcí, nestabilní a zranitelní**. Tyto vlastnosti však nemusí být chápány nutně negativně, protože zvýšená citlivost může být zároveň výhodou i nevýhodou (Woody, 1999). Na druhou stranu - pokud není správně využita, může vést také k určitému emočnímu nepokoji, a následně k ohrožení kreativního procesu (Gedo, 1989 in Woody, 1999). Podle Kempa (1996) však mívají hudebníci také větší sklony k **celkové senzitivě, představivosti, fantazii a intuici**, což jim pomáhá pochopit symbolické a emocionální aspekty hudby.

V rámci výzkumné činnosti se však nesetkáváme jenom se snahou nalézt obecné charakteristiky, typické pro osobnost hudebníků, ale také s předpokladem, že se od sebe v tomto směru liší i **hráči na jednotlivé nástroje či zástupci jednotlivých nástrojových skupin**. Tyto předpoklady byly do určité míry potvrzeny i empiricky (Kemp, 1996). Na druhou stranu, osobnostní charakteristiky lidí, hrajících na jednotlivé hudební nástroje, se mohou stát také zdrojem určitých stereotypů (Builione, Lipton, 1983; Cribb, Gregory, 1999; Langendörfen, 2008; Woody, 1999), a tyto stereotypy mohou tyto charakteristiky následně prohlubovat (Kemp, 1996).

1.6.2 Reflexní a intelektuální typ hudebníka (houslisty)

Vzhledem k tomu, že naše práce si klade za cíl především praktické využití dosavadních poznatků - přičemž jedním z praktických důvodů, proč vůbec zkoumat osobnost hudebníků je **lepší objasnění potřeb, které má hudebník v průběhu svého vývoje** (Kemp, 1996) - uvedeme nyní ještě jedno téma, které sice nesouvisí s výše popsanými aspekty osobnosti hudebníků, ale přesto je pro naši práci velmi relevantní. Jedná se o **popis reflexního a intelektuálního typu hudebníka (houslisty) podle J. Micky**. Podle Micky (1957) jsou totiž obecně dva typy lidí, a obzvláště potom dva druhy hudebníků (houslistů): **reflexní** (nebo také impulzivní) a **intelektuální typ**, přičemž jejich popis vypadá zhruba takto:

1) Reflexní typ

- je ovládán spíše náladou a citem,
- nemiluje dlouhých úvah a má blízko od myšlenky k činu,
- své vědomí přiklání raději ke svalové oblasti,
- při vyučování dává přednost napodobování.

2) Intelektuální typ

- je ovládán spíše rozumem,
- myslí pomaleji, vše rozvažuje z různých hledisek a k činu se dostává později,
- své vědomí přiklání raději k psychické oblasti,
- při vyučování dává přednost výkladům.

Oba tyto typy mají své **přednosti**, ale stejně tak i určité **nevýhody**. Houslista reflexního typu, potřebuje, pokud se chce hudebně vyvíjet, aby byl stále veden a usměrňován pedagogem, zatímco houslista intelektuálního typu v sobě zase obvykle nenalézá dostatečné „citové vzrušení“, a díky tomu může být jeho hra poněkud fádni. Podle Micky (1957) se však ani jeden z těchto typů zpravidla nevyskytuje v čisté podobě, ale spíše v kombinaci obou těchto typů. Ideální, a zároveň nejvýhodnější, je tedy **„reflexivně - intelektuální typ houslisty“**, s převahou reflexního typu u **výkonného houslisty** a s převahou intelektuálního typu u **pedagoga**.

K tomuto tématu se vyjadřuje i Pablo Casals (in Corredor, 1958, 195), podle kterého slouží inteligence k procesu rozvoje a k postupnému osvojování tušených forem, ale musí být živena a řízena intuicí: **„záleží na stupni inteligence a intuice, kterou umělec má, zda obě tyto schopnosti dojdou k plodné harmonii“**.

Koncept reflexivního a intelektuálního typu hudebníka (houslisty) je velmi důležitý a prakticky využitelný především v oblasti **hudební pedagogiky**. Pokud je si totiž pedagog vědom toho, k jakému z těchto dvou typů má jeho žák/student blíže, potom může získat lepší představu o tom, jakým směrem by se mělo ubírat jeho pedagogické působení. Obecně však platí, že **hudebně - umělecká výchova by měla kultivovat obě složky**, tedy jak citovou, tak intelektuální, přičemž je zřejmé, že **intelektuální složka** se uplatní spíše při **studiu (cvičení)**, zatímco **citová složka** se uplatní spíše při **výsledné hře**.

Aby se však obě tyto složky vyrovnaly (alespoň v rámci možností), měl by se pedagog zaměřit především na detailní technickou práci u převážně reflexivního typu žáka/studenta a naopak na výraz a celkově přednesovou stránku hry u žáka/studenta převážně intelektuálního typu. Na druhou stranu - při tomto postupu by si měl být vědom toho, že tímto způsobem vyžaduje jednání, které se ve své podstatě přičí žakově/studentově povaze, a jako takové může být uskutečňováno jen s určitým jeho sebezapřením. Podle Micky (1957) by tedy mělo v průběhu výuky dojít také k výkladu a zdůvodnění tohoto postupu, protože k úspěchu se lze dostat jedině díky žakově/studentově dobrovolné snaze.

2 HRA NA HOUSLE A HUDEBNÍ VÝVOJ HOUSLISTY

Na úvod další kapitoly nejprve popíšeme samotné housle, což považujeme za nutné uvedení do tématu, dále představíme obecné aspekty hry na housle a také popíšeme některé dílčí aspekty hudebního vývoje houslisty. Na závěr kapitoly nastíníme také možnost využití komplexního přístupu k hudebnímu vývoji v rámci hudební pedagogiky. Jedná se o téma, které tuto kapitolu mírně přesahuje, ale podle našeho názoru s ní úzce souvisí, a kromě toho tvoří plynulý přechod k další, navazující kapitole.

2.1 Housle

Housle patří mezi **strunné smyčcové nástroje**, jejichž společným znakem je, už od dob dávnověku, kdy měly tyto nástroje různý tvar a původ, **rezonanční neboli ozvučné zařízení zesilující zvuk, struny a smyčec** (Micka, 1975). Samotné housle vznikly **v 16. století v Itálii**, z nástroje zvaného lira da braccio (Modr, 1977) přičemž jejich první popisy a vyobrazení v dnešní podobě se objevují kolem roku 1560. Od té doby zůstávají v nezměněné podobě až dodnes (Klement, 1972). Za stavitele prvních houslí je přitom považován **Gaspar de Saló** (Jiránek a Hejzlar, 1979).

K houslím neodmyslitelně patří také **smyčec**. První smyčce se pravděpodobně vyskytovaly u Indů a Peršanů, což se vysvětluje tím, že u nich nejdříve zdomácněl kůň, jehož žíně k výrobě smyčce používaly (Micka, 1975). Do Evropy se smyčec dostal až v 8. stol. (Modr, 1977), i když podstatnější zlepšování jeho tvaru a funkce smyčce nastalo až od 15. stol. Největší zásluhy o zdokonalení smyčce má **Francois Tourte**, který dal smyčci dnešní podobu a vlastnosti, přičemž Tourtova zlepšení pochází asi z let 1780 - 1790 (Micka, 1975).

Vzniku houslí tedy předcházela dlouhý vývoj. Na druhou stranu, mluvíme - li o houslích v jejich dnešní podobě, potom můžeme konstatovat, že byly takřka dokonalé již v době svého vzniku. Naopak technika hry na housle se vyvíjela poměrně dlouho a svým způsobem se vlastně vyvíjí a zdokonaluje dodnes (Pazdera, 2008).

Samotné umění hry na housle se zrodilo v 16. stol., stejně jako housle samotné (Skibin, 2004). První skladatelé a pedagogové houslové hry se (podle Jiráňka a Hejzlara, 1979) objevují počátkem 17. stol. v Itálii, nicméně koncertním nástrojem se housle stávají až v 18. stol. (Skibin, 2004). V dnešní době se housle, alespoň v oblasti

klasické hudby, uplatňují **sólově** (s doprovodem klavíru nebo orchestru), **v komorní hudbě**, a své nezastupitelné místo mají i **v orchestru** (Klement, 1972)

2.2 Hra na housle

Podle Micky (1975, 70) rozlišujeme zpravidla dvě složky hry na housle: **techniku** (hlavně pohyby obou rukou a intonaci) a **výraz** („*takové podání skladby, které nám vybaví pocit krásy anebo které zprostředkuje záměr skladatelem zamýšlený*“). Podobně Anders (nedatováno in Skibin, 2004) uvádí, že v profesionálním vzdělávání houslisty je zapotřebí rozlišovat dvě věci: **metodikou** a **interpretaci**. Zatímco metodika je však závislá na rozumu a kromě toho ji lze napodobovat, interpretace je vlastnictvím pouze jednoho člověka. My se nyní postupně zaměříme na oba tyto aspekty - jak na techniku hry, která je zároveň úzce propojená s pedagogikou a tím pádem i s metodikou, tak na interpretaci.

Hra na housle vyžaduje, stejně jako hra na ostatní smyčcové nástroje, takzvaně „**dvojitou techniku**“, to znamená **techniku levé ruky** (hmatníkovou techniku), která slouží k tvorbě výšek tónů, a **techniku pravé ruky** (smyčcovou techniku), která umožňuje vytváření zvuku (Micka, 1975). Na druhou stranu, i přes tuto odlišnou a svým způsobem oddělenou činnost levé a pravé ruky ve výsledku stejně dochází k **funkčnímu propojení obou rukou a nástroje** (jak houslí, tak smyčce) a v souhrnu tedy dochází k vytvoření celého hracího aparátu (Skibin, 2004).

Také můžeme konstatovat, že **existují určitá pravidla či obecné normy pro postavení houslistových rukou**, a že ty jsou založeny na objektivních ustanoveních anatomie, fyziologie a mechaniky (Jankelevič, 1968 in Skibin, 2004). Existují sice různé varianty a způsoby hry, které určují také vnější formu houslistova hracího aparátu (Skibin, 2004), ale přesto nakonec všechny publikované školy, které vyžadují přísný a systematický postup, určité postavení rukou při hře apod., dochází k podobným výsledkům (Struve, 1932 in Skibin, 2004).

Popis jednotlivých těchto škol a jejich přístupů ke způsobu hry je spíše otázkou metodiky, která je sama o sobě velmi širokým a navíc poměrně specializovaným tématem, a z tohoto důvodu by také jejich výčet, či dokonce popis, značně přesahoval rámec naší práce. Co bychom však na tomto místě přece jenom rádi uvedli, je názor Flesche (1964 in Skibin, 2004), podle kterého spočívá „**vyšší cíl hudební pedagogiky**“

(pod kterou samozřejmě spadá i výše zmíněná metodika) v **odhalování individuality žáka**, který by měl být především schopný svojí hrou **vyjádřit podstatu myšlenkově - emocionálního obsahu uměleckého díla**. V ideálním případě by tedy měl být schopný objektivně zdůvodnitelného a dokazatelně správného technického způsobu hry, díky kterému by bylo možné realizovat interpretační úkol (Němirovskij, 1933 in Skibin, 2004). V tomto bodě můžeme ostatně vidět i jakýsi průsečík dvou úzce propojených oblastí, které jsme zmínili již na začátku této kapitoly, a to **techniky a interpretace**. Propojenost těchto dvou aspektů je velmi poetickým způsobem vyjádřena také v následujícím citátu: „... *Paganini, kentaur houslí, přizpůsobil, odlil, změnil linie svého těla, tvar svých rukou v souladu se svým nástrojem a s takovým stavem svého nitra, který byl nutný pro hru, pro ovládnání a zvládnání houslí. A ve chvíli, kdy se jeho tělo ztotožnilo s dřevem, vstoupilo do něj, stalo se jeho součástí, tak zase dřevnatá tkáň houslí, které člověk předal svoje teplo a nový život, také změnila tvar podle potřeb panovačného despoty. Když se stal jedním celkem se svým nástrojem, odevzdal mu hlas svého srdce, svoji píseň*“ (Tibaldi-Chiesa, 1981 in Skibin, 2004, 8).

Dalo by se tedy říci, že **interpretace** je podmíněna řadou hudebních dovedností a automatizovaných úkonů (Sedlák, 1990). Jak však uvádí Micka (1957) - hudební fantazie je živena také citovým životem a k tomu, aby se vůbec mohla projevit, je zapotřebí mít v duši množství různých citových zážitků - vášní, nadšení, tichých radostí, hněvů a celkově nálad mnoha odstínů, které v podvědomí čekají na probuzení, a rezonují s hudbou, kterou hrajeme. Stejně tak podle Pabla Casalse (in Corredor, 1958, 190) musí každý hudebník při své práci využít vznětů a hlubokých impulzů své povahy, protože „*ten, kdo se neptá sebe a kdo neposlouchá hlasu své umělecké duše (za předpokladu, že vůbec nějakou má) jde špatnou cestou - závažné je to, co cítíme, a právě to musíme umět vyjádřit*“.

Sice nemůžeme opomenout ani fakt, že interpretace určitého díla se realizuje i podle určitých estetických kritérií (Sedlák, 1990), ale jak uvádí Pablo Casals (in Corredor, 1958) - pokud někdo provádí dílo prostřednictvím notového zápisu či partitury, neměl by se primárně snažit o domnělou objektivitu, nýbrž o rozmanitost duševních stavů, které daly této partituře vznik, a to v duchu hluboké resonance, kterou probouzejí v jeho vlastní duši.

2.3 Hudební vývoj houslisty

Pokud mluvíme o hudebním vývoji, potom je zřejmé, že základním předpokladem k jeho rozvoji je určité nadání nebo talent. Kulka a Dočkal (in Holas, 1988) rozlišují **dvě složky hudebního nadání: a) předpokladovou** (tělesné vlastnosti, schopnosti, dovednosti, návyky a vědomosti) a **b) aktivační** (volní vlastnosti, zaměření osobnosti a motivace). Rozvoj hudebních dovedností však zdaleka nezávisí pouze na hudebním nadání, ale také na **souhře mnoha dalších faktorů**, protože bez vhodných podnětů z okolního prostředí by se mohly hudební vlohy naopak zmenšovat a postupně tak ztrácet svůj potenciál. Z tohoto důvodu také individuální rozdíly v oblasti hudebních dovedností nemusí odpovídat pouze vrozeným vlohám a talentu (Franěk, 2005; Holas, 1999).

Hudební talent by se dal tedy charakterizovat jako **mnohaaspektový, vnitřně strukturovaný a hierarchizovaný systém**, který je tvořen **specifickými předpoklady k jednotlivým hudebním činnostem** (Holas, 1988) a jako takový pochopitelně představuje i vnitřní podmínku pro utváření určitých schopností (Holas, 1999). Samotný rozvoj hudebního talentu se potom uskutečňuje v rámci vnitřních a vnějších tlaků a podnětů, přičemž v tomto směru se také jedná o takzvaný „běh na dlouhou trať“, protože hudební dovednosti vyžadují vytvoření značně specifických kognitivně - motorických mechanismů, a ty se dají získat jedině během dlouhodobého, záměrného a intenzivního cvičení (Franěk, 2005). Při zmínce o těchto vnitřních i vnějších faktorech se ostatně dostáváme také k bio-psycho-sociálně-spirituálnímu modelu, který jsme již zmínili v kapitole o osobnosti, a který se, stejně jako v osobním vývoji, evidentně uplatňuje i v hudebním vývoji (Holas, 1999).

Hudební vývoj je potom možné charakterizovat jako *„přechod od jednoduchých hudebních procesů ke stále hlubšímu, přesnějšímu a plnějšímu odrazu hudby v psychice, dokonalejšímu hudebnímu vnímání, poznávání, prožívání i dokonalejším hudebním výkonům“* (Sedlák, 1990, 293). Co se dále týče samotného **průběhu hudebního vývoje**, můžeme zde vidět určitou **analogii s psychickým vývojem** - především v tom smyslu, že mezi odborníky není jednoty v názoru, zda tento vývoj probíhá kontinuálně, plynule a lineárně, nebo zde můžeme předpokládat spíše existenci určitých vývojových stádií, která se navzájem kvantitativně i kvalitativně liší. Podle Sedláka (1990) můžeme chápat **hudební vývoj jedince jako součást jeho psychického vývoje** a stejně tak v něm tedy můžeme postihnout i kvalitativně odlišná

stadia. Sled těchto stádií přitom podle jeho názoru neprobíhá plynule a rovnoměrně, ale spíše prostřednictvím vývojových skoků - tzn., že po přípravné fázi následuje období zrychleného vývoje s kvalitativními změnami. Zrychlený vývoj je pak vystřídán obdobím relativního klidu, v němž se dosažený stupeň ustaluje a zdokonaluje, a zároveň se v něm vytvářejí předpoklady pro další, vývojově vyšší stupeň, v němž se spojují psychické struktury vytvořené v předcházejících stádiích. Podobné názory uvádí i Holas (1999), podle kterého může v průběhu hudební ontogeneze dojít k nejrůznějším skokům a kompenzacím, a Menuhin (1976), podle kterého učební proces v rámci hudebního vývoje nemusí být, a zpravidla také nebývá, takzvaně „přímou cestou“.

K samotnému procesu hudebního vývoje lze dále říci, že jádrem procesu utváření hudebních dovedností je **vzájemné působení mezi smyslovými orgány, centrálním nervovým systémem a motorickým aparátem každého jedince** (Holas, 1999). Podobně Pazdera (2008) uvádí, že hra na housle je senzomotorickou činností, což znamená, že je realizována pomocí tří složek:

- a) **senzorů** (sluchu, zraku, hmatu a vnímání pohybových pocitů)
- b) **mozkových center** (ty vytvářejí a vysílají řídicí povely)
- c) **rukou** (reagujících v souladu s kvalitou povelů).

Při učení (kterému v případě hry na hudební nástroje ustáleně říkáme „cvičení“) se mezi těmito systémy vytvářejí komplikované reflektorické spoje, díky kterým postupně dochází k získávání zásoby zautomatizovaných pohybů a motorických představ, a ty jsou nadále využívány při nácviku stále složitějších problémů (Holas, 1999).

Na tomto místě bychom také rádi vyzdvihli význam první ze tří výše zmíněných složek, tedy **senzorů**. Rozhodující význam v této oblasti má **hudební sluchové vnímání**, které můžeme rozdělit do **dvou sfér**, přičemž pro kvalitu hudebního nadání je potom ideální jejich mnohotvárná propojenost. Jedná se o rozlišovací a sjednocující sféru:

- 1) **rozlišovací sféru**, která zahrnuje různé, strukturované typy vnímání (zejména slyšení výšky, témbu, harmonie, dynamiky, délky atd. a dále sluchovou paměť).

Jednotlivé typy vnímání první sféry nebývají u daného jedince rozvinuty stejně a **často některý typ převažuje** (někteří lidé mají například výrazně lepší melodický sluch, zatímco jiní mají lépe rozvinutý sluch apod.). Úkolem pedagoga je potom

rozvíjení převažující vlastnosti, ale zároveň snaha o rozvíjení ostatních a „dotahování“ na jejich úroveň.

2) sjednocující sféru, kterou označujeme také jako celkovou hudebnost. Sem patří typy vnímání, které jsou více ucelené a na rozdíl od první sféry se tedy tolik nediferencují. Jejich doménou je vnímání hudby jako obrazu, a k němuž se také přidružuje schopnost asociovat s hudbou jiné obsahy – např. pocitové nebo emocionální, verbální, výtvarné aj. S touto sférou souvisí také rytmické cítění a schopnost reagovat na hudbu pohybem.

V oblasti druhé sféry je vnímání ucelenější. Důležitost celkové hudebnosti a hudebního obrazového vnímání je v tom, že i jedinec, disponující velmi vytržbeným vnímáním v oblasti první sféry, může být hudebně podprůměrný, chybí-li mu **globální hudební vnímavost**.

Obě zmíněné sféry mají **tři časové dimenze**, které jsou však velmi těsně propojeny:

- 1) vnímání v přítomném čase,**
- 2) paměť (zapamatování a znovuvybavování,**
- 3) představivost.**

Pro hudební vývoj je pochopitelně velice důležitá také nepřetržitá interakce organismu s hudebním prostředím a výchovnými podněty, ale na druhou stranu - aby mohly být tyto podněty účinné, musí také odpovídat hudebně vývojovému stupni jedince (Sedlák, 1990). V tomto směru by se dalo říci, že obecně jsou pro hudební činnost připraveny již děti v předškolním věku, neboť disponují hlasovým orgánem a stejně tak jsou již značně rozvinuty i jeho sluchové dovednosti. Navzdory tomu však ještě není plně rozvinutý jejich pohybový aparát, a proto také nejsou schopny dokonale koordinovat pohyb. Z toho také vyplývají četná omezení, týkající se hry na řadu hudebních nástrojů (Franěk, 2005).

K časným začátkům hry, konkrétně k začátkům hry na housle, se vyjadřuje také Pazdera (2008), který uvádí další nevýhody příliš nízkého věku dítěte - kromě **nevyzrálé motoriky** zmiňuje i **malé fyzické síly, krátkodobou schopnost soustředění, potenciální potíže v komunikaci** (i když je pravda, že tyto faktory jsou u každého dítěte velice individuální), ale také **nízkou dostupnost a nízké tónové kvality extrémně malých nástrojů**. Kromě toho, včasný začátek hry na housle stejně nedává

záruku toho, že dítě bude takzvaně „napřed“, přičemž jako doklad této skutečnosti můžeme uvést příklady lidí, kteří se stali velmi dobrými houslisty i přesto, že začali hrát až v pozdějším věku. Podle Pazdery (2008) je tedy výhodnější začít spíše ve věku, kdy lze již stavět na větších fyzických silách i zralejší osobnosti, přičemž ať již začne hrát dítě v jakémkoli věku, **vždy je rozhodující, kolik má již „naposloucháno“ a „nazpíváno“**. Na tento druh nácvičku je tedy nutné dbát na všech stupních i úrovních vývoje.

Kdybychom se nyní blíže zaměřili na určitá vývojová stádia v hudebním vývoji houslisty - byť s vědomím jejich individuality a variability, která se odvíjí od osobnosti jednotlivých žáků či studentů - potom bychom mohli využít tři orientační stádia, které uvádí Micka (1957):

- 1) **Děti předškolního věku** lze vyučovat hře na housle pouze hravou formou, a z tohoto důvodu také nelze očekávat zjevných výsledků. Smyslem tohoto vyučování je probudit zájem dítěte o hudbu a o hru na housle.
- 2) **U dětí v mladším školním věku** přechází pouhá napodobivost předškolního věku v obraznou přeměnu dojmů - to znamená, že děti přetvářejí skutečné dojmy ve vybájené představy a celkově je tedy tento věk charakterizován určitou obrazotvorností. Pedagog by měl tedy dětem v tomto věku přizpůsobovat učební látku takovým způsobem, aby mohla být zpracována dětskou obrazotvorností a fantazií (Micka, 1957).

Otázku **výuky dětí** bychom mohli celkově shrnout také názorem Micky (1957), podle kterého je smyslem hudebního školení dětí především **rozvoj jejich hudebnosti**.

- 3) Teprve v **období dospívání** začínají být žáci či studenti schopní pochopit odbornost učitelových pokynů. Díky tomu je již možné pracovat s nimi cílevědomě a věcně, ale také po nich žádat soustavnou, pravidelnou práci a apelovat na konečný cíl jejich houslového studia. Podle Micky se (alespoň v oblasti hudební pedagogiky) jedná o dobu otevírajícího se intelektu, citového probouzení a formující se vlastní vůle. Díky tomu se také ke konci studia může poněkud změnit i role pedagoga, který již zde může vystupovat v roli jakéhosi přátelského rádce (Micka, 1957).

2.4 Komplexní přístup k hudebnímu vývoji v rámci hudební pedagogiky

Otázka hudebního vývoje úzce souvisí také s hudební pedagogikou, která je sama o sobě poměrně širokou oblastí, a z tohoto důvodu také poněkud přesahuje rámec naší práce. Přesto bychom však na tomto místě rádi uvedli a rámcově nastínili alespoň **možnost využití komplexního přístupu**, který se velmi dobře doplňuje s **komplexním, tedy bio-psycho-sociálně-spirituálním přístupem k osobnosti**.

Na jednu stranu jsme si vědomi toho, že komplexní přístup v rámci hudební pedagogiky je pouze jedním z mnoha možných úhlů pohledu, ze kterých je možné na tuto oblast pohlížet. Na druhou stranu však v tomto směru vycházíme z přesvědčení, že **hudební činnost může být součástí celkového rozvoje osobnosti a seberealizace jedince** (Sedlák, 1990), a tomu je možné přizpůsobit i oblast hudební pedagogiky (Holas, 1988).

Někteří autoři (Holas, 1988, 1999; Micka, 1957; Milhaud, 1972) se vyjadřují v tom smyslu, že umělecká výchova by neměla mít pouze „podobu tradičního drilu“, a namísto toho by se měla starat také o „**potřebu komplexního harmonického rozvoje tvořivé osobnosti**“. Holas (1999) tento „tvořivý rozvoj osobnosti“ považuje za základní předpoklad efektivity profesionální hudební výchovy a Micka (1975), uznávaná autorita v oblasti houslové pedagogiky, dokonce uvádí svůj názor, že žáci a studenti na hudebních školách by měli získávat především lásku k hudbě, která je podle jeho názoru ještě důležitější, než čistě houslové dovednosti.

Micka (1957) dále uvádí, že **umělecká výchova by měla mít několik hlavních úkolů** a jako taková by měla:

- 1) vést k poznávání a stejně tak i k pochopení emocionální neboli citové složky hudby,
- 2) vytvářet představy technicky dokonalé hry a k ní potom naznačovat cestu a pracovní postup,
- 3) tříbit smysl pro styl,
- 4) podněcovat snahu o všestranně dokonalou reprodukci skladeb,
- 5) vést k utváření uměleckých individualit (nikoli jen napodobitelů).

3 VYBRANÉ PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY HUDEBNÍHO VÝVOJE

Obecně vycházíme z toho, že psychologie má své využití jak v oblasti hudební pedagogiky, tak v rámci hudebního vývoje jednotlivce. Následně tedy uvedeme vybrané psychologické aspekty, týkající se obou těchto sfér.

3.1 Vzájemná provázanost hudební pedagogiky a hudební psychologie

Jak jsme již naznačili výše, hudební pedagogika vychází do značné míry z **metodiky hry na jednotlivé nástroje**, přičemž vzhledem k našemu zaměření na houslovou hru můžeme v této souvislosti citovat například Jankeleviče (2011) nebo Pazderu (2008), podle kterých je **houslová pedagogika** vysoce kvalifikovanou a specializovanou pedagogickou činností. V souvislosti s pedagogikou bychom však rádi zdůraznili, že i samotná technika hry na nástroj se do značné míry opírá o psychologii, **a bez její pomoci se v mnoha případech nemůže dále rozvíjet** (Brušlinskij, 1967 in Kogan, 2012). Celkově tedy hra na hudební nástroje vyžaduje celou řadu dílčích psychických aspektů (Sedlák, 1990), a stejně tak proces hudebního vývoje je ovlivňován například povahovými rysy, volnými vlastnostmi a dalšími aspekty, spadajícími pod „širokou oblast psychologie“ (Pazdera, 2008). Z tohoto pohledu se tedy zdá být logické, že v ideálním případě by měly být v rámci hudební pedagogiky zohledněny - kromě čistě hudebních - i **určité psychické aspekty**. Navíc, jak uvádí Galamian (1962 in Nelson, 1972) - pedagog by měl být i „dobrým psychologem“ a vždy by měl respektovat individualitu svých žáků/studentů (Jankelevič, 2011).

Podle Holase (1988) by mělo, v ideálním případě, docházet k funkčnímu propojení mezi hudební pedagogikou a hudební psychologií, a tím pádem také k propojení teoretických poznatků vědy s dlouholetou zkušeností jednotlivých pedagogů. Realita je však taková, že v hudební pedagogice často převládají spíše empirické metody výuky, což přirozeně vede k jistému rozporu mezi teoretickým zázemím pedagoga a jeho individuální zkušeností. Jeho pojetí hudebně - pedagogického procesu v sobě tím pádem skrývá nebezpečí přeceňování subjektivity vlastního pohledu, individuálních zkušeností apod., a ty mohou být nezřídka nekriticky přeceňovány v práci s žákem/studentem (Holás, 1988). Obecně se tedy psychologickým aspektům

v oblasti hudební pedagogiky nevěnuje dostatečná pozornost, a o jejich úloze těchto faktorů nejsou často informováni ani samotní hudebníci (Kogan, 2012). Na druhou stranu, problém je také v tom, že dosavadní výsledky vědecko - výzkumné práce v oblasti hudební pedagogiky a hudební psychologie často zůstávají jenom v rovině teorie, a z tohoto pohledu by tedy bylo velice užitečné jejich další rozpracování do metodik jednotlivých oborů (Holas, 1988).

3.2 Vybrané hudebně - psychologické aspekty v rámci hudebního vývoje jednotlivce

Co se týče využití psychologie v rámci hudebního vývoje jednotlivce, zaměříme se nejprve na otázku, jakým způsobem osobnost hudebníka ovlivňuje jeho hru, stejně jako jeho celkový hudební vývoj, a poté se zaměříme na vybraná témata, která souvisí jak s technickými aspekty hry, tak s otázkami interpretace a veřejného vystupování. V tomto směru uvedeme také psychické podmínky úspěchu v hudební činnosti podle Kogana (2012), kterého můžeme považovat de facto za průkopníka „psychologie interpretace“, a od těch potom plynule přejdeme ke dvěma faktorům, které jsme identifikovali a popsali již ve své absolventské práci na konzervatoři (Pollaková, 2010), a to k rizikovému faktoru **hyperreflexe**, a naopak protektivnímu faktoru **dereflexe**.

Také bychom rádi podotkli, že se nebudeme podrobně zabývat **otázkou trémy**, Tréma je totiž velmi komplexní, multifaktoriální záležitost, a jako taková přesahuje teoretický rámec naší práce. Proto se tedy na tuto problematiku zaměříme pouze ze specifického úhlu pohledu témat, kterými jsou hyperreflexe a dereflexe.

3.2.1 Hra jako zrcadlo osobnosti

Fakt, že **osobnost hudebníka má značný vliv na jeho hru**, můžeme často pozorovat v praxi, ale stejně tak je možné najít i teoretickou oporu této skutečnosti v literatuře (Bogunović, 2012; Kemp, 1996; Sedlák, 1990). Osobnost však neovlivňuje pouze samotnou hru (v době, kdy probíhá samotná hudební produkce či obecně hudební činnos) protože společně se všemi ostatními psychickými dispozicemi do značné míry **ovlivňuje také způsob celkového hudebního vývoje jedince** (Kogan, 2012; Kemp, 2000; Pazdera, 2008). Postupně se tedy zaměříme na obě tyto možnosti.

Obecně můžeme považovat hru na hudební nástroj za jakési „**zrcadlo osobnosti**“ každého hudebníka, přičemž kdybychom chtěli tento koncept dále rozebírat, mohli bychom zmínit, že jeho značnou teoretickou oporu, stejně jako rozsáhlé zpracování empirických zkušeností s tímto tématem nabízí především **muzikoterapie**. Ta pracuje s předpokladem, že člověk v průběhu své hudební činnosti nemůže projevit nic, co by v sobě neměl (Zeleviová, 2007), a že projevy jeho hudebního chování jsou příznačné pro způsob jeho celkového chování a vyjadřování (Smeijsters, 1999 in Zeleviová, 2007). **Muzikoterapie má určité styčné body také s hudební pedagogikou**, a z tohoto důvodu není možné tyto obory přísně a jednoznačně oddělovat. Na druhou stranu v nich lze i přesto vymezit podstatné rozdíly (Josef, Probst a Moog, nedatováno in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009), které můžeme vidět v následující tabulce:

	Hudební pedagogika	Muzikoterapie
Proces/produkt	Důležitý je především produkt	Důležitý je proces i produkt
Struktura	Naplnění předem dané struktury	Prostor pro individuálně vytvořenou strukturu
Vztah	Vztah učitel - žák	Terapeutický vztah
Cíl	Cíle hudební povahy	Cíle nehudební povahy
Hudba	Estetické kvality hudby	Terapeutické kvality hudby
Odborné kompetence	Požadavky na přípravu učitele	Požadavky na přípravu terapeuta

Tab. č. 2 Rozdíly mezi hudební pedagogikou a muzikoterapií (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Hlavní rozdíl mezi tématem naší práce a muzikoterapií však spočívá v tom, že zatímco téma naší práce je zaměřeno na oblast klasického hudebního vzdělávání, jehož cílem je zpravidla interpretace určitého hudebního díla, muzikoterapie pracuje spíše s hudební improvizací. V tomto směru je však logické, že pokud se osobnost promítá do hry při improvizaci, potom se do ní pravděpodobně bude promítat i při interpretaci (Kantor, 2013, ústní sdělení).

Co se týče vlivu osobnosti na celkový průběh hudebního vývoje, mohli bychom zmínit například „rozhodující vliv **individuální psycho-fyziologické dynamiky**

osobnosti na formování instrumentalistova individuálního hracího aparátu“ (Skibin, 2004), s tím, že práce na technice se formuje nejprve v hlavě, a až následně v prstech, a jako taková je tedy primárně duševní činností (Leimer, 1966 in Kogan, 2012). Kogan (2012) však - vycházející z bohatých zkušeností interpreta i pedagoga, doplněných o zkušenosti mnoha umělců různých profesí, týkajících se stejné problematiky - dále poněkud přesahuje téma vlivu osobnosti a celkových psychických dispozic jedince na formování jeho techniky svým tvrzením, že **individuální psychické nastavení často určuje vysloveně osud mladého hudebníka - v tom smyslu, že rozhoduje o úspěchu či neúspěchu jeho práce**. Samozřejmě, že k úspěchu v hudební činnosti je zapotřebí více faktorů, než „jenom“ správné psychické vyladění, ale právě to je podle Kogana (ibidem) nevyhnutelnou podmínkou, která má mnohem větší význam, než se obvykle míní, a jejíž absence může vést k nezdaru i v případě, že jsou splněny všechny ostatní, stejně nezbytné podmínky.

3.2.2 Psychické podmínky úspěchu v hudební činnosti podle G. M. Kogana

Kogan (2012) uvádí několik hlavních podmínek, které jsou podle jeho názoru nutné pro úspěšný hudební vývoj či obecně pro úspěch v hudební činnosti, a vlastně nejen v ní - podle Kogana (ibidem) se totiž jedná o „**všeobecné zákony tvorby**“, které jsou konkrétními projevy všeobecných zákonitostí, a jako takové jsou vlastní všem druhům **umělecké**, a dokonce i všeobecně intelektuální **práce**. Konkrétně se jedná o **1) jasné vědomí cíle 2) soustředěnost při práci a také 3) opravdové vnitřní přání dosáhnout vytyčeného cíle**. Následně tedy popíšeme tyto tři faktory, a doplníme je také o názory jiných autorů, kteří se k těmto tématům vyjadřují.

1) Jasné vědomí cíle

Mnozí autoři (Jankelevič, 2011; Kogan, 2012; Micka, 1975; Pazdera, 2012) se shodují na tom, že první podmínkou úspěchu v jakékoli práci, včetně hudební činnosti, je **vědomí jasně vytyčeného cíle**, kterého chceme dosáhnout. Každý hudebník by si měl být tedy neustále vědom **hudebního obrazu** ve své mysli, a to doslova v každém tónu (ať už se jedná o jednotlivé tóny, fráze, fragmenty hudebního díla nebo jeho ucelenou podobu) (Pazdera, 2008).

Pazdera (2008, 35) dále uvádí, že právě na této představivosti, která je (nejen) podle jeho názoru také ničím nezastupitelným „motorem růstu techniky“, často závisí úspěch či neúspěch hudebního vyjádření a její důležitost dále vystihuje slovy, že „*pro skutečného hudebníka je hudební obraz věcí svatou*“. Souvislost tohoto hudebního obrazu a techniky můžeme přitom vysvětlit tím, že **tónový obraz vzniká v naší představě** (Hofmann, nedatováno in Kogan, 2012), a pokud vznikne v představě obraz určitého znění, prsty v podstatě samy od sebe vykonají potřebnou diferenciaci (Giesecking, nedatováno in Kogan, 2012).

Ke správným pohybům lze tedy dospět pouze pomocí sluchu a představivosti (Kogan, 2012; Kurbatov, 1899 in Kogan, 2012), a z tohoto důvodu se také při nácvičku hudebních dovedností doporučuje **technika imaginace**, při které si hudebník nejprve v představě promýšlí skladbu, kterou chce nastudovat, představuje si ji tón po tónu, hledá její ideální výraz i možnosti technického provedení (prstoklady, smyky apod.), a teprve potom ji nacvičuje s nástrojem (Kogan, 2012; Micka, 1975).

2) Soustředěnost

Další nedílnou podmínkou úspěchu, nevyhnutelnou pro dosažení maximální produktivity jak v hudební, tak ve všeobecně intelektuální činnosti, je **schopnost soustředění a intenzivní koncentrace mysli** (Bechtěrev, 1926 in Kogan, 2012; Kogan, 2012). Tuto schopnost opět vyzdvihuje i mnoho slavných hudebních pedagogů, z nichž můžeme citovat například Auera (1933, in Kogan, 2012, 32), který uvádí, že „*pokud daná osoba není schopna dlouhodobého soustředění, snaha o ovládnutí houslí je pro ni jednoduše ztrátou času*“.

Podle Kogana (2012, 57), podle kterého by měl být hudebník při cvičení na nástroj „*natolik pohlcen svou prací, že nevidí a neslyší nic kolem sebe*“, se lze dostat ke kvalitativně plnohodnotným výsledkům jedině prostřednictvím kvantitativně dostatečného stupně soustředěnosti. Tato soustředěnost, či možná lépe řečeno koncentrace, by však měla být přesně zacílená a soustředěná na „nejbližší malý cíl“, protože „*mířit do stovky bodů znamená nemířit do žádného*“ (Kogan, 2012, 55). Kromě toho, „*ze zbytečných myšlenek vznikají zbytečné pohyby - největší nepřátelé dobré techniky*“ (Kogan, 2012, 58), a proto by měla být hudební tvorba především „**plnou soustředěností celé duchovní i fyzické podstaty člověka**“ (Stanislavskij, 1941 in

Kogan, 2012). Stanislavskij (1941 in Kogan, 2012) a Kogan (2012) vyzdvihují v tomto směru dokonce takovou míru soustředěnosti a koncentrace, při které je, skrze tvůrčí proces, natolik pohlceno vědomí, že již člověk nemůže myslet na nic jiného a díky tomu také přestává vnímat všechno, co se děje kolem něj. „*Je to něco jako dvířka v mozku - člověk za sebou zabouchne dveře a přestane vnímat okolí*“ (Panovová, 1948 in Kogan, 2012, 72).

3) Opravdové vnitřní přání dosáhnout vytyčeného cíle

Oba tyto předchozí aspekty, tedy jak jasné vědomí cíle, tak soustředěnost při práci, by však měly být zastřešeny opravdovým vnitřním přáním tohoto cíle dosáhnout, protože právě z přání se rodí umění (Kogan, 2012). Na tomto místě bychom snad mohli namítnout, že patrně neexistuje hudebník, který by nemířil k dobré hře, a který by si nepřál dosáhnout svého subjektivně vytyčeného cíle. Kogan (2012) však k tomuto tématu dále dodává, že i když všichni interpreti sledují určitý cíl, pouze někteří z nich sledují **cíl, který je skutečně třeba sledovat**, a také uvádí tři časté příčiny neúspěchu v této oblasti:

a) Opravdové vnitřní přání, o kterém mluví Kogan (2012) nespočívá v tom, že si člověk něco přeje, ale přitom by se mohl docela dobře obejít i bez toho - podle Kogana (2012) je tato potřeba cíle zároveň jakousi „**životní nutností**“. Člověk by měl tedy vysloveně milovat to, co dělá... „*být až do morku kostí prosáknut jedinou myšlenkou, být jí vášnivě uchvácen - to je první tvůrčí fáze, a myslím si, že její kvalita už předurčuje umělcovo vítězství*“ (Becher, 1953 in Kogan, 2012, 95). Stejně tak Neuhaus (1973 in Woody, McPherson, 2010) je přesvědčen o tom, že pokud někdo skutečně miluje hudbu „až do hloubi své duše“ a hraje na svůj nástroj s opravdovou vášní - a snad i posedlostí - potom také dosáhne virtuózní techniky, bude schopný „oživit“ myšlenku hudebních děl, které bude hrát, a stane se skutečným hudebníkem/interpretem.

b) Další potenciální problém spočívá v tom, že někteří hudebníci sice chtějí podávat dobré výkony při veřejných vystoupeních, ale neodpovídá tomu jejich domácí příprava - v tom smyslu, že při cvičení hrají „chladnokrevně a bez nervů“, protože si takzvaně „šetří síly“ až na veřejné vystoupení. Tento způsob cvičení, pokud k němu dochází, je však spíše „hlubokým omylem“, protože **při cvičení nelze cvičit pouze prsty** - detailní, pomalé cvičení se musí střídat s momenty „zkoušky“ interpretace

daného místa, stejně tak jako celkové skladby, v tempu, s plnou energií, a přesně tak, jako by to bylo na koncertě (Kogan, 2012). Stejně tak Micka (1975) uvádí, že při cvičení by nikdy nemělo docházet k mechanickému přehrávání. Naopak, vždy by měla být přítomna živá snaha po technickém zlepšení hry a procitňování výrazu. Kreisler (nedatováno in Havas, 1990, 124) k tomuto tématu dále dodává: „*Spoléhat se na svalový návyk, jako činí mnozí v houslové technice, je osudné. Stačí být trochu nervózní, a sval se poplaší, ztratí schopnost se orientovat, a kde jste? Technika je opravdu záležitostí mozku...*“.

c) Posledním z obvyklých problémů, které uvádí Kogan (2012) je fakt, že někteří hudebníci sice usilují o určitý cíl, ovšem **jejich cílem, po kterém vnitřně touží, není interpretace určitého díla, ale spíše úspěch či aplaus publika**. Před vystoupením si například velmi živě představují jeho průběh a ve své představivosti si toto představení vykreslují do nejjasnějších detailů. Problém je však v tom, že se nesoustředí na to, jakým způsobem budou hrát určitou skladbu, ale spíše na svůj vnitřní stav, na své pocity, které mohou nastat před větším množstvím lidí a celkově shrnuto se tedy soustředí spíše sami na sebe než na interpretované dílo.

3.2.3 Hyperreflexe

Hyperreflexe, kterou bychom mohli definovat jako **přehnané sebezpozorování** (Lukasová, 1998) úzce souvisí jak s naším předchozím tématem, tak s otázkou trémy, protože - stejně jako tuto otázku pokládá Kogan (2012) - kam míří pozornost hudebníka, který se, místo aby se soustředil na konkrétní hudební dílo, soustředí na svůj vnitřní stav, svoje pocity a potažmo na reakci publika? Jeho pozornost míří na něho samotného a z toho také často pramení neúspěch jeho práce, protože má **nesprávně postavený cíl**. Jeho vědomí je odpoutáno od toho, co by mělo být cílem jeho činnosti (Kogan, 2012).

V těchto neodbytných myšlenkách na sebe, v onom „pomníku“ jsou podle Kogana (2012) také **příčiny trémy**, a to i navzdory tomu, že za její příčiny se obvykle považují spíše přílišná skromnost, nedostatek sebedůvěry, víry ve své schopnosti apod. Kogan (2012) a (Rubinštejn, nedatováno, in Kogan, 2012) vidí příčiny trémy naopak v určité samolibosti, neskromnosti a hrdosti - v tom smyslu, že ji považují za **nadměrné přecenění významu vlastního vystoupení** („*žák i po vystoupení ještě dlouho žije jenom jím, donekonečna znova a znova do nejmenších podrobností prožívá, „jak to*

bylo“ a upřímně se domnívá, že všichni, kteří byli na koncertě, také žijí jenom pod dobrým, nebo špatným dojmem z jeho hry...“ (Kogan, 2012, 74).

Podle Kogana (2012) tedy hudebník, trpící trémou, zveličuje význam svého vystoupení stejně jako rozměr své zodpovědnosti, a zároveň má strach, že svůj úkol nezvládne. Je pravdou, že v tomto bodě se nabízí také otázka, kde je, v případě, že hudebník své schopnosti nezveličuje, ale zmenšuje, ona samolibost, ovšem Kogan (2012, 74) logicky odpovídá, že v daném případě se jedná o jedno a totéž: *„Ve vztahu k dané otázce není velký rozdíl v tom, zda člověk své schopnosti zveličuje, nebo zmalicherňuje. Sebevynášení nebo sebeponižování jsou dvě strany téže mince. Ať se interpret na pódiu přeceňuje, nebo podceňuje, ať se v duchu vidí jako diletant, či jako génius, mrzák, nebo krasavec, Quasimodo nebo Apollon, vždy je zaujat pozorováním sebe sama, oceňováním sebe sama, stavěním si ve své představivosti dost předčasného pomníku, jakéhosi gigantického sochařského autoportrétu, zakrývajícího celý horizont a zobrazujícího interpreta v neobyčejně efektní, nebo naopak v neobyčejně žalostné podobě“*. Kogan (2012, 75) dále pokračuje otázkou, co je na této zaujatosti špatného, když ve své knize zároveň vysloveně nabádá k zaujatosti vlastní prací, ale zdůvodňuje to tím, že *„právě ztrémovaný žák se na svou práci nesoustředí“*, a místo toho *„pracuje se soustavným ohledem na sebe“*.

3.2.4 Dereflexe

Řešení výše popsané „zaujatosti sebou samým“ přináší Stanislavskij (in Kogan, 2012), podle něhož **„je třeba milovat umění, a ne sebe v umění“**. Jinými slovy - hudebník by měl vždy myslet primárně na skladbu, kterou hraje, a ne na aplaus publika. Pokud jde o úspěch u posluchačů, ten by měl - podle zdařilého Cortotova bonmotu - *„přestat být cílem a stát se výsledkem“* (Cortot, 1936 in Kogan, 2012).

Podobně podle Kogana (2012) spočívá řešení trémy v určitém „odpoutání se od vlastního já“, a právě to nás také přivádí k tématu **dereflexe**. Ta totiž spočívá právě v odpoutání se od vlastního egocentrismu, stejně jako v **„překonání představy, že se vše vztahuje k „já“**, s tím, že metodu či techniku dereflexe je vhodné použít právě tehdy, když se potýkáme s hyperreflexí nebo s hyperintencí (křečovitou snahou něco vynutit) (Lukasová, 1998).

Lukasová (1998) v souvislosti s tématem dereflexe dále uvádí, že člověk je nasměrován tak, aby transcendoval sám sebe k cíli, kterým nemůže být jen on sám, a

tomu odpovídá i řešení trémy, které přináší Kogan (2012, 76) - podle jeho názoru totiž toto řešení nespočívá ani ve „vyhubení samolibosti“, ani ve snaze o skromnost apod., ale naopak v určitém **sebepřesahu** („*měli bychom nasměřovat všechno úsilí k tomu, abychom nemysleli na sebe, na oči, které se na nás upírají, na možný úspěch či neúspěch - slovem na vše, co vyvolává trému*“). Jak Kogan (2012), tak Lukasová (1998) - byť každý v úplně jiném kontextu - však dále shodně uvádí, že „*nutit se nemyslet na něco znamená právě neustále a po celý čas na to myslet*“ (Kogan, 2012, 76), a proto je potřeba postupovat „decentricky od symptomu“ (Lukasová, 1998) a zaměřit se především na jiný myšlenkový obsah, než který připoutává naši pozornost k přehnanému sebezpozorování (Lukasová, 1998, Kogan, 2012). V souvislosti s trémou při veřejném vystupování je potom (podle Stanislavského, nedatováno in Kogan, 2012, 73) nejspolehlivějším prostředkem, díky kterému lze zapomenout na sebe, a tím pádem odstranit příčinu trémy, soustředit se na interpretované dílo („*abychom se odpoutali od hlediště, je třeba být zaujatý tím, co je na scéně*“).

3.2.5 Ostatní faktory, důležité pro hudební vývoj

Přesto, že dosud jsme se věnovali převážně psychologickým tématům, spojeným s hudební praxí, nemůžeme opomenout ani fakt, že hudební vývoj ovlivňují i jiné faktory, než ty psychické. Je jisté, že výčet těchto faktorů je poměrně široký, a z tohoto důvodu opět nezbývá, než konstatovat, že přesahují rámec naší práce. Přesto se však pokusíme krátce poukázat alespoň na některé z nich.

Sloboda a Davidson (1996 in Franěk, 2005) shrnuli na základě analýzy životopisů úspěšných hudebníků **hlavní faktory, které měly vliv na úspěšnou v jejich hudební činnosti:**

- 1) vysoký stupeň podpory rodičů,
- 2) vliv učitelů,
- 3) vysokou motivaci během celého období studia hudby,
- 4) vysoce intenzivní a účinné cvičení.

Při pohledu na tyto faktory lze přitom říci, že se do značné míry shodují i s názory jiných autorů:

- 1) V případě prvního bodu můžeme zmínit například Micku (1975), podle kterého potřebují děti, které se začínají učit hře na housle, **stálý zájem a dohled rodičů**

(nebo jiných členů rodiny), přičemž v ideálním případě by měl být někdo z nich pravidelně přítomen jak houslovým lekcím, tak domácím cvičením. Díky tomu totiž mohou dítěti neustále připomínat učitelovy požadavky, mohou zbystřovat jeho pozornost vůči chybám apod., ale kromě toho by ho měli také povzbuzovat uznáním a pochvalou. Projevují – li takto rodiče stálý a živý zájem o pokrok dítěte, mohou mu tím značně usnadnit první kroky do světa hudby (Micka, 1975, Woody, 1999; McDonald, Hargreaves, Miell, 2002). K tomuto tématu bychom však rádi dodali, že kromě faktoru rodiny či celkově rodinného prostředí ovlivňuje hudební vývoj každého jedince i **celkové sociální a sociálněkulturní prostředí**, ve kterém se pohybuje (Holas, 1988; Kemp, 2000; Sergent a Thatcher, 1974 in Woody, 1999). Podle Sergenta a Thatchera (1974 in Woody, 1999) je u dítěte z podnětného prostředí (jak hudebně, tak socioekonomicky) větší pravděpodobnost, že dosáhnou vysoké úrovně hudebních schopností.

2) Důležitost kvalitního pedagogického vedení v rámci hudebního vývoje je pravděpodobně zřejmá (Kogan, 2012; Pazdera, 2008; Nelson, 1972; Skibin, 2004), nicméně v souvislosti s houslovou pedagogikou bychom mohli na tomto místě vyzdvihnout především **význam a důležitost kvalitních technických základů hry** (Nelson, 1972; Pazdera, 2008; Skibin, 2004).

3) Co se týče motivace, potom se domníváme, že v tomto případě se jedná o faktor, který je nutný snad pro každou úzce specializovanou činnost, pro kterou je zároveň - z důvodu její obtížnosti a náročnosti - nezbytný i určitý čas k dosažení žadoucích výsledků (Kemp, 2000; Kogan, 2012). Podle Menuhina (1976) **je třeba mít v tomto směru vizi, trpělivost a vytrvalost**, a podobně Dalton (1988) uvádí svůj názor, týkající se tohoto tématu, že bez ohledu na dispozice, nadání apod. - pokud se chce někdo naučit dobře hrát, potom musí počítat s tím, že tomu bude muset obětovat **určitý čas a úsilí**.

Na druhou stranu, je pravdou, že Auer (1984) v tomto směru uvádí také svoji zkušenost, že většina mladých, ambiciózních hudebníků si není vědoma toho, že jejich hudební vývoj bude vyžadovat mnoho let nepřetržitého úsilí, a že během těchto let budou muset překonat spoustu překážek, o kterých nemají dopředu ani tušení. Na druhou stranu však k tomuto tématu rovněž dodává, že chtít ovládnout houslovou techniku bez předchozí představy o tom, co to vůbec obnáší, se ve většině případů rovná pravděpodobnému neúspěchu.

4) A konečně, co se týče vysoce intenzivního a účinného cvičení, potom můžeme konstatovat, že se jedná o téma, které se vyskytuje napříč veškerými metodickými a hudebně - pedagogickými texty, přičemž obecně vzato bychom toto téma mohli shrnout tím, že **není rozhodující kvantita, nýbrž kvalita práce** (Kogan, 2012). I přes důležitost určité kvantity cvičení je totiž nejdůležitější **vysoká koncentrace mysli a sluchu** v průběhu celé této činnosti (Giesecking, nedatováno in Kogan, 2012). Kromě toho však někteří autoři (Havas, 1990; Micka, 1975) vyzdvihují také **určitý řád a organizaci cvičení** ve smyslu jeho rozvrhnutí v průběhu dne, stejně jako v kontextu delších časových období, a někteří (Havas, 1990; Menuhin, 1976) potom v souvislosti s tímto tématem zmiňují i **důležitost celkové životosprávy** v životě hudebníka.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

V úvodu empirické části popíšeme nejprve teoretická východiska našeho výzkumu a také stručnou rešerši dosavadních poznatků v této oblasti. Dále se zaměříme na formulaci výzkumného problému, představíme cíle našeho výzkumu a výzkumné otázky, a poté popíšeme samotný průběh a způsob realizace celého výzkumu.

4.1 Teoretická východiska výzkumu

Základním východiskem našeho výzkumu je empirický poznatek, že osobnost hudebníka se do značné míry odráží v jeho hře. Tento fakt jsme také označili za základní teoretické východisko našeho výzkumu a nazvali jsme ho „hra jako zrcadlo osobnosti“. Domníváme se, že samotný vliv osobnosti na hru asi nikoho nepřekvapí minimálně do té míry, že nikdo nemůže do své hry vložit něco, co v sobě nemá, a to platí svým způsobem i naopak. My však vycházíme z toho, že toto téma se neprojevuje pouze v emocionálních a výrazových aspektech hry (v tom smyslu, že například klidný, vyrovnaný člověk bude hrát jinak, než někdo výbušný a temperamentní), ale i v technických aspektech hry a také ve způsobu celkového hudebního vývoje.

V praxi se někdy setkáváme s tím, že ve hře se projevují určitá psychická či osobní témata, se kterými se člověk potýká ve svém osobním životě, a ta mohou mít následně negativní vliv na jeho hudební vývoj. Je tedy logické, že právě v tomto bodě se nabízí nemalý potenciál pro využití psychologie v rámci hudební pedagogiky, a případně také pro využití specializované psychologické práce s hudebníky.

V mírné podobě se toto téma pokusíme přiblížit na jednom imaginárním příkladu, který je však postaven na reálných podkladech: houslistovi XY je 18 let a je ve třetím ročníku na konzervatoři. Jeho hudební vývoj je poměrně nadějný, ale přesto se v jeho hře, a celkově v jeho hudebním vývoji, objevují témata, která ho určitým způsobem brzdí. Dlouhodobě pocítuje určitou **tenzi v rukou** (což je poměrně nepříznivý faktor pro houslovou techniku) a v poslední době začal mít také tzv. „výpadky“ při hře z paměti. Nejprve začal pamětně „vypadávat“ při hře v hodinách, ale následně se mu to začalo stávat i při veřejných vystoupeních. Začal tedy zlepšovat svoji domácí přípravu, ale přesto se celý jeho problém neustále zhoršuje - nejen, že pamětní „výpadky“ přetrvávají, ale díky přílišné snaze o řešení problému se navíc zhoršuje tenze v rukou. Navíc začal mít houslista XY, v návaznosti na problémy s pamětí, problémy

s trémou při veřejném vystupování, a to i přesto, že s ní dosud neměl výraznější problémy.

Uvedený příklad houslisty XY nemusí být nijak závažný, a v tomto směru je také možné, že se postupem času vyřeší bez větší pomoci. Také však existuje možnost, že tyto problémy mají hlubší, závažnější příčinu, a v tom případě je zde poměrně veliká pravděpodobnost, že se nevyřeší samovolně. Víme, že houslista XY má dlouhodobé problémy s tenzí v ruce. Ale co je příčinou této tenze? Je to pouze nezvládnutá technická stránka hry, vliv přehnané snahy, nebo se jedná dokonce o psychosomatické problémy? A v případě, že bychom připustili třetí z těchto možností, z čeho tyto problémy plynou? Dále víme, že v poslední době začal mít tzv. „výpadky paměti“. To je poměrně běžný problém, ale u dotyčného houslisty se projevil poprvé. Je to náhoda? A je náhoda, že se tento problém objevil právě teď? Možná ano... a v tom případě je také možné, že se jedná jenom o jakousi momentální fázi v jeho vývoji, a že tento problém zase odezní. Ale také existuje druhá možnost, a to ta, že celý problém má hlubší příčiny.

V případě, že se jedná „pouze“ o krátkodobou, momentální „epizodu“, potom by mu mohl pomoci jeho **pedagog** - za předpokladu, že je schopný pochopit, co je příčinou problému a především je schopný nalézt vhodný způsob, jak ke studentovi XY přistupovat (jak se k němu chovat, jaká mu dát doporučení apod.). Ovšem v případě, že problémy studenta XY mají hlubší příčiny (může se jednat například o důsledek něčeho konkrétního, co prožil ve svém osobním životě), je pravděpodobné, že tyto problémy neodezní samovolně. Naopak je pravděpodobné, že se budou nadále prohlubovat a budou nadále narušovat jeho hru a jeho - dosud poměrně nadějný - hudební vývoj. V takovém případě je taky možné, že studentovi XY nebude schopný pomoci ani jeho pedagog, protože tento problém bude jednoduše přesahovat jak jeho odborné psychologické kompetence, tak rámec jejich vzájemného vztahu pedagog - student. Podle našeho názoru by se v takovém případě nabízela **spolupráce s psychologem**, během které by mohlo, v ideálním případě, dojít k vyřešení osobních problémů, které se promítají do hry, a na základě toho by se opět mohla zlepšit i hra.

Na druhou stranu, toto je, z našeho pohledu, **ideální řešení problému**. Imaginární houslista XY je jeden z mnoha hudebníků s podobnými (nebo úplně jinými) problémy, které negativně zasahují do hry, a následně ovlivňují i celkový způsob hudebního vývoje. V praxi to však vypadá tak, že co se týče možné **pomoci ze strany pedagoga**, jsou pedagogové, kteří s podobnými tématy umí pracovat, ale v tomto směru

můžeme říci, že během svého studia jsme jich potkali naprosté minimum a osobně si myslíme, že takoví pedagogové jsou spíše výjimkami, potvrzujícími pravidlo. Co se týče možnosti **spolupráce s psychologem**, domníváme se, že s podobnými problémy by mohl pomoci jakýkoli psycholog, který by byl schopný pochopit souvislost mezi osobností a hrou a následně odhalit příčinu problémů. Obecně však v ČR, na rozdíl od zahraniční praxe, nevíme o žádném psychologovi, který by se zabýval vysloveně poradenstvím či terapií pro hudebníky.

4.2 Teoreticko - kritická analýza stavu výzkumu

V rámci rešerše jsme nenašli žádnou relevantní literaturu, ani již realizovaný výzkum, který by se tímto tématem zabýval. Existuje **obecný popis hudebního vývoje** v literatuře o hudební psychologii a hudební pedagogice a dále literatura, která je zaměřena na **metodiku hry na jednotlivé nástroje**, v našem případě na housle. V některých z nich lze sice nalézt i psychologická témata, ale ta se zpravidla týkají konkrétních, hudebně - psychologických témat (např. potřebě „hudebního obrazu“ při hře, otázce motivace, nebo problematiky trémy). Jediný autor, který se zabývá vysloveně psychologickými aspekty hudebního vývoje a psychologickými otázkami hudební interpretace, je **Kogan** (2012). Ten však popisuje spíše psychologické podmínky úspěchu v hudební oblasti. Nezaměřuje se tedy na řešení individuálních psychických či osobních témat. Samozřejmě je k dispozici také **literatura týkající se trémy**, ale to není primární oblast našeho zájmu.

Co se týče projevů osobnosti ve hře, potom lze najít určitou teoretickou oporu tohoto tématu v **muzikoterapii**, ale ta má odlišné cíle, než hudební pedagogika, a navíc nepočítá s jedním, pro nás velmi důležitým aspektem, a to s otázkou dlouhodobého hudebního vývoje. Existuje také rozsáhlý **výzkum, který se týká osobnosti hudebníků**. Ten se však zaměřuje především na kvantitativní zkoumání osobnostních rysů hudebníků, a zpravidla je realizován prostřednictvím osobnostních dotazníků (např. Cattell, 16 PF, NEO-FFI). Takový výzkum jistě může vést k zajímavým poznatkům, avšak podle našeho názoru je otázkou, nakolik jsou jeho poznatky využitelné v praxi.

Celkově tedy nezbyvá, než se vrátit k výroku Holase (1988), podle kterého zůstávají výsledky vědecko - výzkumné práce v oblasti hudební pedagogiky a hudební psychologie často jenom v rovině teorie, bez dalšího rozpracování do metodik

jednotlivých oborů. Naším cílem je tedy **realizace výzkumu, který by přispěl k možnostem praktického využití psychologických aspektů v rámci hudebního vývoje**, a to jak v rámci hudební pedagogiky, tak při specializované psychologické práci s hudebníky.

4.3 Formulace výzkumného problému

Naším cílem je nalezení vhodného způsobu hledání a definování souvislostí mezi osobností a hrou, a poté formulace praktických doporučení pro oblast hudební pedagogiky a pro oblast psychologické práce s hudebníky.

Na tomto místě bychom však také rádi vymezili pojmy, se kterými budeme v průběhu práce pracovat. Zatímco v názvu naší práce stojí pojem „**osobnost**“ a pojem „**hra**“, v rámci našeho výzkumu se zaměříme i na **souvislost mezi osobním a hudebním vývojem**. Stejně jako se osobnost utváří v průběhu osobního vývoje, výsledné hře totiž předchází určitý hudební vývoj. Proto se také domníváme, že **tyto aspekty od sebe nelze oddělit**.

Zatímco mnoho dosavadních výzkumů se zaměřovalo na **identifikaci osobnostních rysů mezi hudebníky**, my jsme se na toto téma pokusili podívat z jiného úhlu pohledu. Domníváme se totiž, že osobnostní rysy, obsaženy v osobnostních dotaznících, nemusí mít přímou souvislost s hudebním vývojem. Pro ilustraci můžeme uvést například často zmiňované téma introverze a extraverze v osobnosti hudebníka. Může být zajímavé vědět, jestli hudebníci inklinují spíše k jednomu z těchto pólů, ale na druhou stranu je evidentní, že v praxi se vyskytují jak introvertně, tak extravertně založení hudebníci, a že zástupci obou těchto skupin mohou hrát velmi dobře.

Obecně tedy vycházíme spíše z předpokladu, že pokud chceme zohlednit psychologické aspekty v rámci hudebního vývoje, potom bychom měli identifikovat především **psychologické aspekty, či konkrétní osobnostní rysy, které jsou důležité a nějakým způsobem relevantní pro hudební činnost**, a které tedy mají přímou souvislost s otázkou hudebního vývoje.

Na základě těchto úvah jsme se rozhodli realizovat nejprve **orientační výzkum**, jehož cílem je právě identifikace a současná deskripce relevantních témat a faktorů (nejprve obecných, a poté psychických), které jsou důležité pro hudební vývoj houslisty.

Co se potom týče řešení případných projevů osobních či psychických problémů ve hře, potom jsme při přípravě ideového plánu výzkumu vytvořili tento návrh ideálního řešení podobných problémů. Ten je popsán v následujícím diagramu:

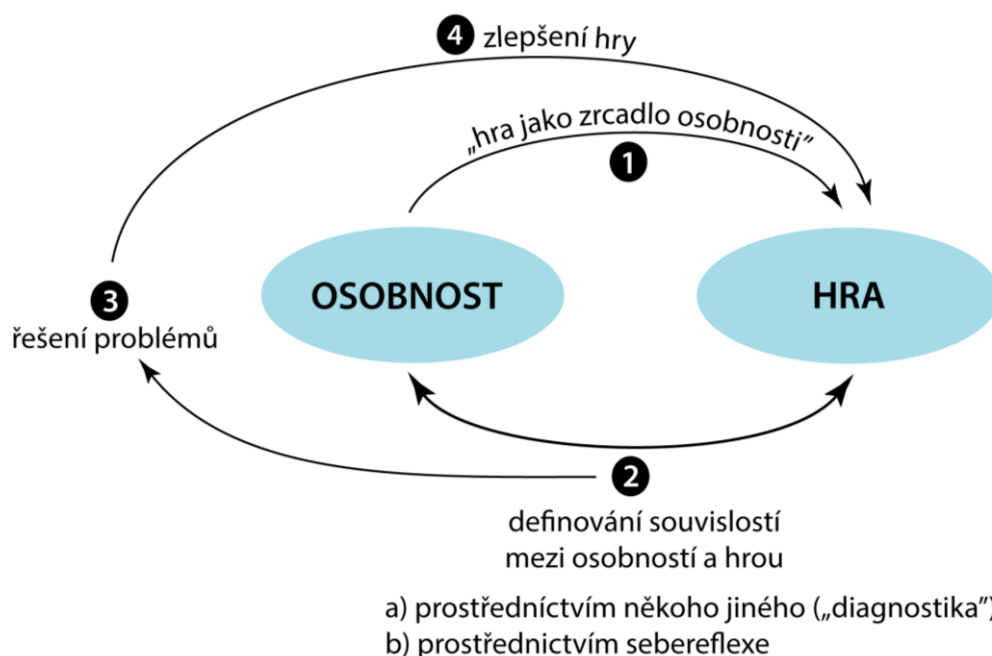


Diagram č. 1 Idea, která předcházela výzkumnému plánu

Diagram obsahuje tyto postupné kroky:

1) Osobnost se určitým způsobem „odráží“ ve hře, Pokud má člověk nějaký osobní či psychický problém, může se projevit ve hře,

2) Definování souvislostí mezi osobností a hrou následná identifikace problému

- a) **Prostřednictvím jiné osoby**, která zná dotyčného hudebníka (houslistu), jak z hudebního, tak z osobního hlediska. Z profesionální oblasti by takovou osobou mohl být například **pedagog**, nebo **psycholog**, který je schopný s podobnými tématy pracovat,
- b) **Prostřednictvím sebereflexe**, kdy si hudebník (houslista) uvědomí jak svoje hudební, tak i osobní problémy či témata a najde mezi nimi vzájemnou souvislost. Tento způsob může výrazně podpořit také **zpětná vazba**, minimálně ve vztahu ke hře, aby si mohl dotyčný své problémy vůbec uvědomit a následně je pojmenovat,

3) Řešení problémů, které jsou překážkou v hudebním vývoji,

4) Zlepšení hry.

V rámci naší práce a našeho výzkumu se zaměříme především na druhý krok, tedy na **definování souvislostí mezi osobností a hrou**. Ve druhé výzkumné části se tedy zaměříme na definování souvislostí mezi osobností a hrou jedné konkrétní houslistky. Definování přitom proběhne především prvním z možných způsobů, uvedených v našem diagramu, tedy pomocí „diagnostiky“, pouze s mírným přesahem k druhé možnosti (směrem k možné reflexi těchto souvislostí samotnou houslistkou). Pokud v rámci našeho rozboru nalezneme jakékoli problémy, které by se negativně zrcadlily v její hře, potom se pokusíme o jejich deskripci a také o možný návrh jejich řešení.

Na základě poznatků, zjištěných v průběhu obou výzkumných částí, se následně pokusíme navrhnout praktické postupy či doporučení, které by bylo možné využít v oblasti hudební pedagogiky, nebo přímo v oblasti psychologické práce s hudebníky.

4.4 Cíle výzkumu a formulace výzkumných otázek

Na základě teoretických východisek, ze kterých vycházíme, a na základě našich úvah o potenciální využitelnosti určitých témat v praxi, jsme určili následující výzkumné cíle a formulovali tyto výzkumné otázky:

Cíle výzkumu:

- 1) Deskripce vztahu mezi osobností houslisty a jeho hrou.
- 2) Identifikace a deskripce obecných faktorů a proměnných, které ovlivňují hudební vývoj houslisty.
- 3) Identifikace a deskripce psychických faktorů, které ovlivňují hudební vývoj houslisty.
- 4) Návrh vhodných psychologických metod a nástrojů, vhodných pro definování souvislosti mezi osobností a hrou.
- 5) Deskripce vztahu mezi osobností a hrou v případě konkrétní houslistky

- 6) Vytvoření praktických postupů či doporučení, které je možné využít v oblasti hudební pedagogiky.
- 7) Vytvoření praktických postupů či doporučení, které je možné využít při psychologické práci s hudebníky.

Výzkumné otázky:

- 1) Jaký je vztah mezi osobností houslisty a jeho hrou?
- 2) Jaká je souvislost mezi osobním a hudebním vývojem houslisty?
- 3) Jaké faktory ovlivňují hudební vývoj houslisty?
- 4) Jaké psychické faktory ovlivňují hudební vývoj houslisty?
- 5) Proč se osobní problémy či témata promítají do hry pouze některým lidem a jiným ne?
- 6) Jakým způsobem lze/můžeme definovat souvislost mezi osobností a hrou?
- 7) Jaká praktická doporučení lze formulovat pro oblast hudební pedagogiky?
- 8) Jaká praktická doporučení lze formulovat pro psychologickou práci s hudebníky?

4.5 Charakteristika výzkumného souboru

Celkově se našeho výzkumu se účastnilo 7 pedagogů a jedna studentka, která byla v době našeho výzkumu na konci svého studia na konzervatoři. Zatímco s každým pedagogem byl však proveden jenom jeden rozhovor, výzkum se studentkou byl mnohem obsáhlejší.

4.5.1 Pedagogové

Pro výběrový soubor jsme se rozhodli oslovit pedagogy, kteří učí na konzervatoři, přičemž někteří z nich učí zároveň na konzervatoři i na ZUŠ. Celkově bylo naším záměrem vybrat a oslovit pedagogy, o kterých víme, že mají více či méně komplexní přístup k výuce, což znamená minimálně to, že své studenty znají a vnímají i

z „lidského“ hlediska (což, jak víme z vlastních zkušeností, není zrovna samozřejmostí) a přizpůsobují tomu svoji výuku. Předpokládali jsme totiž, že pouze takoví pedagogové nám budou schopni sdělit své zkušenosti, týkající se vlivu osobnosti hudebníka/houslisty na jeho hru. Kdyby totiž nebyli schopni vnímat osobnost svých žáků a soustředili se pouze na technické aspekty jejich hudebního vývoje, nemohli by nám sdělit poznatky či zkušenosti, které jsou relevantní k našemu tématu. Z tohoto důvodu také probíhal výběr pedagogů formou **záměrného výběru**.

Před samotnou realizací rozhovorů jsme se rozhodli provést také **pilotní studii** s pedagogem, který sice neučí na konzervatoři, ale má dlouholetou zkušenost s výukou houslí na ZUŠ. Poté jsme oslovili dalších šest pedagogů, přičemž s každým byl proveden jeden rozhovor. Dohromady tedy proběhlo sedm rozhovorů, kterých se účastnilo sedm pedagogů.

Všichni námi oslovení pedagogové učí **housle**, s výjimkou jednoho pedagoga, který neučí housle, ale **violoncello**. Rozhodli jsme se ho však oslovit z toho důvodu, že jsme ho osobně znali, věděli jsme, že má k výuce velmi komplexní přístup, a tudíž by nám mohl sdělit zajímavé informace. Navíc jsme vycházeli z toho, že violoncello má v určitých ohledech velmi blízko k houslím, a to se taky potvrdilo v našem rozhovoru - v tom smyslu, že u žádné z otázek není patrné, zda hovoří dotyčný pedagog o hře na housle, nebo o hře na violoncello.

Již v průběhu rozhovorů a následně při analýze dat vyšlo jasně najevo, že témata rozhovorů, stejně tak jako přístupy jednotlivých pedagogů se vzájemně natolik prolínají, že není důvod rozlišovat v hlavní analýze, zda učí některý z pedagogů na konzervatoři, či na ZUŠ, nebo jestli učí housle, nebo violoncello. Z tohoto důvodu jsme se také rozhodli zařadit všechny tyto rozhovory do jedné **společné analýzy**. Po jejím provedení jsme se také spokojili s počtem respondentů, který by sice mohl být vyšší, ale přesto se domníváme, že díky provedeným interview došlo k poměrně uspokojivé saturaci dat, a že k zodpovězení dalších (dosud ne zcela zodpovězených) otázek by již bylo zapotřebí dalšího výzkumu s odlišným designem. To znamená, že k jejich zodpovězení by mohlo dojít buď v našem navazujícím výzkumu se studentkou, či případně v dalších výzkumech, které by se již mohly týkat konkrétních, přesněji vymezených a definovaných témat.

Na závěr zbývá ještě dodat, že pedagogové měli **různou délku praxe (od sedmi do třiceti pěti let**, přičemž průměrná délka jejich pedagogické praxe byla 21 let). Délka jejich praxe pro nás nicméně nebyla určující. Opět v souladu s našimi zkušenostmi totiž existují pedagogové, kteří jsou schopni přistupovat k výuce poměrně komplexním přístupem v podstatě od začátku své pedagogické praxe, zatímco jiní si tento přístup neosvojí nikdy, a to bez ohledu na to, jak dlouho již učí.

4.5.2 Studentka

Ve druhé výzkumné části, která sloužila k ilustraci našeho tématu na konkrétním případě, bylo naším záměrem vybrat studenta či studentku konzervatoře, a nikoli tedy profesionální houslistku či profesionálního houslistu. K tomuto výběru jsme měli hned několik důvodů. Jednak jsme potřebovali, aby byl jeho/její aktuální hudební vývoj stále ještě ve fázi vývoje, a jednak proto, abychom mohli, z důvodu triangulace, doplnit rozbor jeho/její hry a jeho/jejího hudebního vývoje také pohledem či názorem jejich pedagoga. Měli jsme tedy možnost výběru respondenta/ku mezi studenty ZUŠ, konzervatoře, nebo vysokých hudebních škol. Z těchto možností jsme se rozhodli pro studenta/ku konzervatoře, a to konkrétně z těchto důvodů:

- a) ve srovnání se žáky **ZUŠ** jsme u studentů konzervatoře předpokládali **větší motivaci** a také určitou záruku **kvalitního pedagogického vedení**, čímž jsme také do určité míry eliminovali počet potenciálních proměnných, které mohou dotyčným bránit v úspěšném hudebním vývoji (nedostatečná kvantita a případně i kvalita cvičení, nekvalitní pedagogické vedení apod.),
- b) u studentů vysokých hudebních škol jsme zase předpokládali **větší průměrnou úroveň hry** a také kvalitnější a promyšlenější práci s interpretací skladby, což jsou aspekty, které by nám mohli ztěžovat analýzu vztahu mezi osobností a hrou.

Výběr studentky nakonec proběhl formou příležitostného výběru, to přes pedagoga. Požádali jsme dotyčného pedagoga o tip na někoho, o kom si myslí, že by byl vhodný pro ilustraci našeho tématu. Neměli jsme žádné speciální požadavky na jeho výběr, protože jsme vycházeli z předpokladu, že v podstatě u jakéhokoli houslisty bude pravděpodobně možné ilustrovat souvislosti relevantní k jeho hře a jeho hudebnímu

vývoji, i když se mohou u každého projevat jiným způsobem. Jediným, i když velmi důležitým, požadavkem z naší strany byla tedy ochota studenta/ky se našeho výzkumu zúčastnit.

4.6 Průběh výzkumu a metody získávání dat

Vzhledem k nekvantifikovatelné povaze našeho výzkumného tématu jsme se rozhodli pro volbu **kvalitativního přístupu**, pro nějž je charakteristický **princip holismu, princip otevřenosti** (což znamená, že se v průběhu výzkumu neomezujeme jenom na vybrané proměnné, ale naopak jsme otevření různým proměnným, přičemž postupně zjišťujeme, jaký mají význam a jak se vzájemně ovlivňují), **hluboká a bohatá povaha dat**, ale také přijetí faktu, že na realitu je možné nazírat z nekonečně mnoha perspektiv. Z tohoto důvodu se také proces poznávání současně stává procesem neustálé interpretace, v němž je třeba realitu spíše interpretovat, než objevovat (Miovský, 2006).

Dalšími klíčovými pojmy kvalitativního přístupu jsou také jedinečnost, neopakovatelnost a kontextuálnost, ale také procesuálnost a dynamika, protože každý zkoumaný fenomén určitým způsobem vznikl, nějak se rozvíjí se a případně zaniká. Procesuálnost a dynamika spolu přitom úzce souvisí, protože námi zkoumaný proces se odehrává v určitém čase a obvykle nemívá lineární průběh. Dynamika změn se tak vlivem různých faktorů neustále proměňuje (Miovský, 2006).

Kvalitativní přístup je charakteristický také osobním vztahem s účastníky výzkumu, ale v tomto směru je třeba počítat i s tím, že každý výzkumník zkoumaný proces přímo nebo nepřímo ovlivňuje. Navíc je každý výzkumník určitým způsobem ovlivněn i svými zkušenostmi, nebo osobní historií, a tudíž ani neexistuje nezávislý výzkumník bez jakýchkoli předpokladů (Miovský, 2006). Klasický konstrukt validity je v kvalitativním přístupu nahrazen obecnějším pojetím pravdivosti či důvěryhodnosti, které v sobě obsahuje koherenci, smysluplnost a sdělnost (Čermák, 2001 in Miovský, 2006).

Dalším důvodem k výběru kvalitativního přístupu byl v našem případě - kromě povahy zkoumaných dat - také již zmíněný fakt, že při přípravě ideového plánu jsme narazili na nedostatek informací týkající se našeho zkoumaného tématu. Z tohoto pohledu je tedy pravděpodobné, že došlo k definování a otevření nového tématu a v této situaci se tedy nabízí možnost provedení orientačního výzkumu, pro který jsou

kvalitativní metody, svým založením a svými možnostmi, přímo ideální alternativou (Miovský, 2006).

Výzkum je rozdělen na **dvě části**, které na sebe logicky navazují. První část tvoří **rozhovory s pedagogy**, přičemž tuto část vnímáme právě jako určitý druh orientačního výzkumu. Druhou část tvoří **rozbor osobnosti ve vztahu ke hře a hudebnímu vývoji konkrétní houslistky** ve formě **případové studie**.

V rámci výzkumu jsme se zaměřili konkrétně na oblast houslové hry, a to ze dvou různých důvodů: **1)** houslisté jsou jasně vymezená, homogenní skupina **2)** housle jsou jediný nástroj, kterému dobře rozumíme, a proto si můžeme dovolit propojit v této oblasti relevantní hudební témata s psychologii.

4.6.1 Pedagogové

Všechny rozhovory s pedagogy probíhaly formou polostrukturovaného interview, přičemž průměrná délka jednoho interview byla 80 min. Dopředu jsme měli připravený základní okruh otázek, které se týkaly různých aspektů vztahu mezi osobností houslisty a jeho hrou. Abychom se ujistili, že jsou naše otázky srozumitelné, a zároveň v nich nechybí žádná důležitá témata, provedli jsme nejprve pilotní studii, a až po ní jsme započali rozhovory s ostatními respondenty. Některé otázky či určitá témata se v rozhovorech dále rozvíjely a v některých rozhovorech se také objevila nová, z našeho pohledu zajímavá, témata. V tom případě jsme tato nová témata zařazovali i do otázek při rozhovorech s dalšími respondenty. Všechny rozhovory jsme přepsali v doslovném znění a pomocí kódování (metodou vytváření trsů, metodou zachycení vzorců, metodou prostého výčtu a metodou kontrastu a srovnání) jsme určili okruhy témat, která jsme považovali za relevantní k dalšímu zpracování. Na tomto základě jsme potom zanalyzovali všechny informace, obsažené v jednotlivých rozhovorech, které se těchto okruhů, či témat v nich obsažených týkaly. Dohromady jsme tímto způsobů identifikovali 5 hlavních okruhů.

4.6.2 Studentka

Základní metodou při výzkumné části se studentkou bylo interview, resp. **vícenásobné polostrukturované interview**. Kromě něho jsme nicméně využili také mnoha dalších metod. Jak jsme již zmínili výše, základní výzkumnou strategií byla v tomto případě **forma případové studie**. **Případová studie** je v rámci kvalitativního

přístupu jedním z nejrozšířenějších typů výzkumu, přičemž v centru pozornosti tohoto typu výzkumu je, jak již napovídá sám název, **případ** (Miovský, 2006). Stake (1995 in Hendl, 2005) definuje případovou studii jako úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě. Jedná se tedy o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů, s tím, že sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců za účelem zachycení a popisu vztahů v jejich celistvosti (Hendl, 2005). Díky tomu může dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům (Mayring, 1989, 1990 in Miovský, 2006). Navíc se předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům (Miovský, 2006).

Případová studie je vhodná jako strategie představující výchozí místo pro hledání, popis a vysvětlování vlivu různých faktorů a souvislostí v kontextu daného případu (Miovský, 2006). Podle Yina (1989 in Miovský, 2006) je navíc tato výzkumná strategie vhodná tehdy, když stojíme před výzkumnými otázkami typu proč a jak a současně máme možnost jen malé kontroly nad zkoumanými procesy a událostmi. Dále pokud je zkoumaný problém, či fenomén soudobý a aktuální, děje se v reálném životním kontextu, nebo v případě, že hranice mezi případem a kontextem nejsou příliš ostré, a tudíž je žádoucí využít více zdrojů důkazů. Domníváme se, že tyto podmínky přesně odpovídají kontextu druhé části našeho výzkumu.

Podle Miovského (2006) může jít o zachycení celého života, ale v takovém případě se klade důraz na určitý aspekt života jedince. V našem případě jsme kladli **důraz na hudební vývoj a aspekty s ním spojené.**

Před zahájením výzkumu se studentkou jsme ji nejprve oslovili e-mailem, představili se, popsali jsme jí téma naší práce a podmínky naší potenciální vzájemné spolupráce a zeptali jsme se jí, jestli by k takové spolupráci byla ochotná. Poté jsme se domluvili na osobním setkání, přičemž na začátku jsme jí ještě jednou sdělili všechny informace o tématu a účelu našeho výzkumu a opět jsme jí shrnuli společný plán. Časový plán naší vzájemné spolupráce obsahoval tyto kroky:

1) První interview

Úvodní rozhovor, který se týkal pouze témat hudebního vývoje, a který byl zároveň koncipován jako příležitost k navázání vztahu mezi výzkumníkem a respondentem.

2) Vyplnění dvou verzí osobnostního dotazníku (Cattell: 16 PF, 1960, 1997), Škály rodinného prostředí (1986) a vyplnění Metody evaluace osobních hodnot.

Studentka všechny tyto materiály vyplnila sama, mimo naše společná setkání, s tím, že jsme se vždy dohodli na místě a času jejich předání, abychom je mohli vyhodnotit do příští schůzky. To bylo důležité především pro Škálu rodinného prostředí, protože druhý rozhovor obsahovali osobní témata typu rodiny apod. Díky výsledkům z této metody jsme si tedy mohli udělat alespoň rámcovou představu o studentčině rodinném zázemí a podle toho k tomuto tématu také přistupovat v průběhu rozhovoru.

3) Druhé interview

Jak již bylo předesláno, druhý rozhovor se již týkal osobního života a osobního vývoje respondentů. Na úvod jsme jim dali nakreslit **křivku jejich životního a hudebního vývoje** do předem připraveného schématu (připraveného podle individuálních údajů). K těm byly následně zaznamenány i **významné události** (týkající se jak osobního života, tak hudebního vývoje), přičemž těchto dvou křivek jsme následně využili jako východiska k dalšímu rozhovoru. Kromě toho jsme měli předem připravenou sadu otázek (jádro interview), na které jsme se ptali všech respondentů. Podrobné schéma prvních dvou rozhovorů uvádíme v přílohách.

4) Analýza hry

Hru jsme analyzovali nejprve sami, především z audio a videonahrávek, které nám studentka poskytla. Následně však proběhla také analýza těchto nahrávek také nezávislým posluchačem, který vždy slyšel pouze zvuk a nevěděl nic o člověku, jehož hru analyzoval.

5) Interview s pedagogem respondenta

Interview probíhalo formou polostrukturovaného interview, které obsahovalo šest základních otázek (podrobněji se k nim vrátíme později).

6) Napsání textu na téma „Jak moje osobnost ovlivňuje mojí hru a jak moje hra ovlivňuje mojí osobnost“, orientační test temperamentu

Opět jsme se se studentkou dohodly na způsobu předání tohoto textu a „orientačního testu temperamentu“ mezi jednotlivými setkáními.

7) Závěrečné interview

Závěrečné interview sloužilo ke shrnutí všech získaných dat a k diskuzi o výsledcích jejich souhrnné analýzy. V tomto případě nás zajímala také zpětná vazba od studentky (tzn. jaký je její názor na tyto nalezené souvislosti).

5 METODY VYUŽITÉ V PRŮBĚHU VÝZKUMU

V průběhu výzkumu jsme využili převážně **kvalitativních metod** a poměrně **rozmanitého výzkumného designu**. Navíc jsme využili relativně velké množství různých metod. Některé z nich jsme využili v jejich klasické podobě, zatímco některé jsme mírně modifikovali v souladu s našimi výzkumnými záměry.

V první výzkumné části, při rozhovorech s pedagogy, jsme využili pouze metody **interview**. Ostatní, zde popisované, metody byly dále využity ve druhé výzkumné části, tedy při výzkumu se studentkou. Využití některých metod jsme měli v plánu od začátku (tzn. od vytvoření ideového plánu výzkumu), naopak pro využití některých jiných metod jsme se rozhodli až na základě výsledků z první výzkumné části, kterou tvořili rozhovory s pedagogy. Některé metody jsme se rozhodli přidat až v samotném průběhu druhé výzkumné části, v souladu s jeho dosavadním průběhem.

Zdůvodnění, proč jsme se rozhodli pro tyto konkrétní metody, uvádíme částečně v této kapitole, částečně potom v kapitole, která popisuje samotný průběh výzkumu.

5.1. Kvalitativní metody

5.1.1 Interview

Termínem interview označujeme **rozhovor**, který se však od běžného rozhovoru liší tím, že je **moderovaný**, prováděný **s určitým cílem a za určitým účelem**. Metoda interview patří mezi nejvýhodnější, i když zároveň nejobtížnější metody pro získávání kvalitativních dat (Miovský, 2009; Svoboda, 1999). Interview je obvykle prováděno s jednou a maximálně třemi osobami (Miovský, 2006).

Pravděpodobně nejrozšířenější podobou této metody je **polostrukturované interview**, které je charakteristické tím, že si předem vytvoříme specifikované okruhy otázek, na které se poté ptáme účastníků výzkumu. Máme tedy definované tzv. **jádro interview**, tj. minimum témat otázek, které musíme v průběhu rozhovoru probrat, i když se může lišit jejich pořadí a také drobné nuance v jejich znění nebo ve stylu jejich pokládání. Na toto jádro se pak nabaluje množství různých doplňujících témat a otázek, které se tazateli jeví jako smysluplné či vhodně rozšiřující původní zadání. Obvykle se doplňující otázky ukazují být velmi užitečné a přinášejí mnoho kontextuálně vázaných

informací, které nám mohou pomoci mnohem lépe uchopit problém, který nás zajímá (Miovský, 2006).

Z didaktických důvodů lze rozdělit interview do několika fází. Například Svoboda (1999) rozeznává tři fáze: **úvodní fázi, jádro rozhovoru a závěr rozhovoru**. Podle Miovského (2006) však hranice mezi těmito fázemi nemusí být v praxi zřejmá - důležité je, aby se tazatel uměl přizpůsobit konkrétní situaci a potřebám konkrétního účastníka, a aby zvolil jemu vyhovující tempo a styl.

Interview je obvykle kombinováno také s metodou **pozorování**. Podle Miovského (2006, 156) dokonce „*bez kvalitního pozorování není možné provádět kvalitní interview.*“ Pozorování přitom nelze redukovat pouze na extrospekci, protože stejně jako schopnost pozorovat dotazovaného, ukazuje se být důležitá také schopnost sebereflexe tazatele a jeho vlastní práce v průběhu rozhovoru - například schopnost tazatele reflektovat v procesu své pocity a projevy může být účinným nástrojem v práci s motivací dotazovaného a vytváření vztahu s ním. Přitom je zřejmé, že čím důvěrnější a otevřenější je atmosféra při provádění interview, tím hlouběji se může tazatel pustit a tím bohatší a více validní data je schopen získat (Miovský, 2006).

5.1.2 Pozorování

Metoda pozorování patří mezi **nejpřirozenější** diagnostické metody a spolu s rozhovorem také patří mezi vůbec nejstarší metody získávání psychologických poznatků (Miovský, 2006; Svoboda, 1999).

Pozorování může být **záměrné** (strukturované), nebo **volné** (nestrukturované) (Miovský, 2006; Svoboda, 1999). My jsme v průběhu výzkumu využívali volného, tedy nestrukturovaného pozorování, které je bezděčné, náhodné a nepodléhá žádným pravidlům. Není tedy vymezen předmět pozorování. Pozorujeme situaci, ale ještě nevíme, co v ní máme hledat, nebo čeho bychom si měli všimnout, dokud není naše pozornost upoutána nějakým jevem, rysem, nápadností jednání apod. (Svoboda, 1999).

5.1.3 Anamnéza

Termín anamnéza pochází z lat. *anamnēsis*, tedy rozpomínání. Jedná se o zjišťování údajů z minulosti jedince, které mají významný vztah k poznání osobnosti. Pomocí psychologické anamnézy potom zjišťujeme či vysvětlujeme vývoj osobnosti

jako celku a zaměřujeme se přitom na všechny okolnosti, které vývoj osobnosti mohly ovlivňovat. Jejím cílem je získání a kategorizace relevantních údajů z minulosti, které pomáhají vysvětlit současný stav (Svoboda, 1999).

Anamnézu snímáme metodou řízeného rozhovoru, přičemž neregistrujeme pouze slovní odpovědi, ale všímáme si i neverbálního doprovodu výpovědi. Také bychom měli brát v úvahu fakt, že v anamnéze se vyskytují jak objektivní, tak subjektivní data a tato data bychom neměli zaměňovat.

V našem výzkumu jsme sice od každého respondenta získávali informace, které v podstatě korespondovaly s jeho anamnézou, avšak naším cílem nebylo sejmout anamnézu v tradičním, tedy klinickém slova smyslu. Nezaměřovali jsme se tedy jenom na „klasická“ témata, běžně obsažená v psychologických anamnézách, ale radši jsme si vytvořili vlastní rámec informací, které potřebujeme získat. Navíc jsme si - vzhledem k druhu dat, jež jsme potřebovali získat – vytvořili **vlastní druhy anamnézy** (např. hudební, nebo sociálně – hudební anamnézu).

5.1.4 Analýza dokumentů

Analýzu dokumentů můžeme charakterizovat jako intenzivní rozbor dokumentu, který je co nejobsáhleji objasňován a interpretován. Jedná se tedy o strategii, založenou na analýze již existujícího materiálu, případně materiálu, který vzniká interakcí mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu. Výzkumník se tudíž nepodílí na jejich vzniku, ale pouze na jejich sestavování, objevování, selektování atd. a díky tomu má také při analýze dokumentů - v porovnání se všemi ostatními plány výzkumu v oblasti kvalitativního přístupu - nejmenší možnost tyto zdrojové materiály ovlivnit. Na druhou stranu, rozhodující místo zde stejně zaujímá kvalitativní interpretace. Zásadní podmínkou při využití této metody je proto maximální otevřenost výzkumníka k tvorbě zajímavých, nových a nekonvenčních závěrů (Mioviský, 2006).

5.2 Testové metody

Obecně bychom mohli říci, že zatímco celkový obraz o osobnosti člověka si utváříme na základě klinických metod, testové metody odpovídají spíše na otázky týkající se dílčích stránek osobnosti (Svoboda, 1999). Pro účely našeho výzkumu jsme vybrali **Cattellův osobnostní dotazník (16 PF)** a **Škálu rodinného prostředí**.

5.2.1 Cattell: 16 PF, šestnáctifaktorový osobnostní dotazník

Cattellův osobnostní dotazník (16 PF) je vhodný pro zachycení uceleného obrazu o struktuře a dynamice osobnosti testovaného jedince. Je vhodný pro nepsihiatrickou populaci a jeho využití je možné od patnácti až šestnácti let výše (Svoboda, 1999). Tento dotazník je často označován za eklektický, a to nejen kvůli jeho východiskům (autor zpracoval všechny významnější dotazníky, které byly v době jeho působení k dispozici), ale i vzhledem k jednotlivým faktorům (Svoboda, 1999). Cattellovým záměrem při vytváření šestnáctifaktorového osobnostního dotazníku (16 PF) bylo identifikovat primární složky osobnosti pomocí faktorové analýzy (vycházel ze všech anglických adjektiv, popisujících lidské chování) a v tomto směru se lze setkat i s názorem, že za Cattellovým dotazníkem není ani tolik jednotné teorie, jako spíše psychometrické technologie (Psychodiagnostika, 1997).

Od doby svého vzniku je tento dotazník postupně aktualizován a revidován, ale přesto měří stále stejných 16 primárních osobnostních faktorů, které identifikoval již Cattell (Psychodiagnostika, 1997). Druhé vydání, u nás standardizované v r. 1960, obsahuje 187 otázek, obsahujících 16 primárních osobnostních faktorových škál (Psychodiagnostika, 1960). Páté vydání, standardizované v r. 1997, obsahuje 185 položek, rovněž obsahují 16 primárních osobnostních faktorových škál, a navíc také index vytváření dobrého dojmu, který hodnotí sociální žádoucnost (Psychodiagnostika, 1997).

5.2.2 Škála rodinného prostředí (Hargašová, Kollárik, 1980)

Škála rodinného prostředí je individuálně administrovaný dotazník, zaměřený na **zkoumání rodinné interakce a hodnocení rodinného systému jako celku** (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Je založen na percepci vlastní rodiny jednotlivých členů (Psychodiagnostické a didaktické testy, 1986) a je použitelný zhruba od deseti let věku (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). K využití této metody v našem výzkumu jsme se rozhodli na základě výsledků z první výzkumné části, ze které jasně vyplynulo, že právě **rodina** je jedním z velmi důležitých faktorů v rámci hudebního vývoje houslisty.

Škála rodinného prostředí obsahuje celkem 90 položek, které spadají pod deset dílčích subškál. Ty lze následně rozdělit do tří obecnějších dimenzí (Psychodiagnostické a didaktické testy, 1986; Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009):

1) Vztahová dimenze

Soudržnost (míra vzájemného zájmu o členy rodiny a míra vzájemné podpory v rodině), **expresivnost** (otevřené projevování citů a volná komunikace), **konfliktnost** (míra otevřených projevů hněvu, agresivity a všeobecně konfliktní interakce).

2) Dimenze osobnostního růstu

Nezávislost (míra vzájemné podpory členů rodiny v samostatném chování a rozhodování), **orientace na úspěch** (míra soutěživosti a vyžadování stále lepších výsledků, např. ve škole, v práci apod.), **intelektuálně-kulturní orientace** (míra zájmu o politické, sociální, intelektuální a kulturní aktivity), **aktivně-rekreační orientace** (míra zapojení do různých druhů rekreačních a sportovních aktivit), **morálně-světónázorová orientace** (míra pozornosti věnovaná etickým a světónázorovým problémům a hodnotám).

3) Dimenze udržování rodinného systému

Organizace (jasná pravidla a vymezení rolí a povinností v rodině), **kontrola** (míra hierarchické organizace, stupeň řízení v rodině).

5.3. Projektivní metody

Podle Miovskeho (2006) lze projektivní metody velmi účelně využívat v kombinaci s jinými výzkumnými nástroji v rámci získávání kvalitativních dat. Rozmanitost a vhodná kombinace metod může totiž přispět k hlubšímu porozumění účastníkům výzkumu (Mareš, 2002 in Miovský, 2006). Z projektivních metod jsme využili metodu životní křivky a do značné míry jsme se inspirovali také kresbou začarované rodiny. Ani jednu z těchto metod jsme však nevyužili v její tradiční podobě a namísto toho jsme obě upravili v souladu s potřebami výzkumu.

5.3.1. Metoda životní křivky

Metoda životní křivky (někdy nazývané také jako „čára života“) je poměrně rozšířenou metodou, která se využívá zejména v kontextu případových studií. Jedná se o originální projektivní výzkumnou metodu, využívanou v různých modifikacích (Miovský, 2006).

Při využití této metody je účastník obvykle vyzván, aby se pokusil buďto do předem připraveného obecného schématu nebo na zcela čistý papír zachytit svůj život (případně jenom jeho určitou část) formou křivky, a do této křivky potom vyznačil významné události. Následně je s účastníkem prováděno inquiry (které obvykle probíhá formou interview), což znamená, že si necháváme podrobně popsat, co přesně jaký úsek znamená, proč účastník zvolil právě daný tvar atd. Zdrojem interpretačního rámce a samotné interpretace je tedy vždy samotný autor křivky a výsledek bez něj nemůže nikdy dosáhnout potřebné validity. Bez jeho přispění lze s křivkou pracovat jen velmi obtížně, protože bez inquiry by byl zdrojový materiál málo hodnotný, a jakékoli jeho použití by tedy bylo spíše spekulativní (Miovský, 2006).

V našem výzkumu jsme využili metodu životní křivky pro zachycení jak osobního, tak hudebního vývoje respondentů, přičemž tyto křivky, zaznamenané podle předem připraveného schématu, mohly navíc vypovědět určité informace o vztahu mezi osobním a hudebním vývojem respondentů.

5.3.2. Kresba začarované rodiny

Kresba začarované rodiny se využívá zejména v oblasti psychodiagnostiky či psychoterapie dětí a je založena na symbolickém zpracování prožitků a postojů k vlastní rodině. Dítěti řekneme, že má nakreslit začarovanou rodinu tak, jako kdyby přišel kouzelník a každého z rodiny začaroval do nějakého zvířete, které by mu nejlépe odpovídalo. Způsob proměny jednotlivých postav lze chápat jako určitou symboliku, jejíž význam je zašifrovaný a dítě si jej nemusí uvědomovat, takže je tímto způsobem schopno vyjádřit informaci, kterou by jinak vyjádřit nedovedlo, nebo případně ani nechtělo. Při využití této metody je však velmi důležité verbalizované vysvětlení samotného dítěte (proč zobrazilo určitého člena rodiny určitým způsobem), a to má také zásadní vliv na interpretaci výsledků. Vyhodnocení této metody je tedy kvalitativní a závislé na subjektivním přístupu (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Metodu začarované rodiny lze využít také jako úvod k rozhovoru, který může navazovat na otázky zaměřené na kresbu (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). My jsme měli tuto metodu připravenou pro případ, kdy bychom se od některého z respondentů potřebovali dozvědět více informací o jeho rodině, než nám sdělil v průběhu rozhovoru, nebo pro případ, že by to pro některého z respondentů nebylo téma jeho rodiny dostatečně bezpečné apod. Neměli jsme však v plánu využívat kresbu

(především z důvodu časové náročnosti) a kromě toho nás napadlo, že bychom tuto metodu mohli mírně modifikovat a přizpůsobit našemu výzkumnému souboru. Z tohoto důvodu jsme se také rozhodli využít místo zvířat hudební nástroje. Požádali jsme tedy respondenta, aby představil, že by přišel čaroděj a začaroval jeho rodinu do hudebních nástrojů, a následně jsme se ptali, jaké hudební nástroje by zastupovali jednotliví členové rodiny. Dále jsme respondenta požádali, aby si představil, jak by byly tyto nástroje rozmístěné na pódiu (což bylo z naší strany míněno jako jakási analogie k mapě rodiny) a dali jsme mu předem připravený papír k zaznamenání této konstelace.

5.4. Ostatní metody

Dále jsme využili několika doplňujících, nestandardizovaných metod, konkrétně Metodu evaluace osobních hodnot a Orientační test temperamentu.

5.4.1. Metoda evaluace osobních hodnot

Metoda evaluace osobních hodnot je doplňková metoda, kterou jsme se rozhodli využít. Dali jsme studentce papír se třemi soustřednými kruhy a požádali jí, aby do těchto kruhů napsala, **co je pro ni v životě důležité** (s tím, že to může být absolutně cokoli). Zároveň jsme jí ale určili, že čím důležitější pro ni určitá hodnota bude, tím blíže by měla být ke středu.

Touto metodou jsme sledovali dva cíle. Jednak si myslíme, že životní hodnoty mohou něco vypovědět něco o osobnosti člověka či o jeho celkovém založení, ale také by tato metoda, podle našeho názoru, měla souviset i s motivací, a tím pádem i s dynamikou osobnosti.

5.4.2. Orientační určení temperamentu

Co se týče orientačního určení temperamentu, jedná se o poslední, a v tomto případě skutečně doplňkovou, metodu, kdy jsme se inspirovali známým schématem jednotlivých typů temperamentu podle Hippokratovy typologie, s vlastnostmi přidávanými Pavlovem, Jungem, Eysenckem a Guilfordem. Jedná se o následující schéma:



Schéma č. 2 Orientační určení temperamentu (Podle Atkinson, 2003)

Všechny vlastnosti z této tabulky náhodně zařadili do tabulky, nechali studentku, aby označila vlastnosti, o kterých si myslí, že má, a následně jsme je přiřadili k jednotlivým typům temperamentu.

Tabulka vypadala takto:

Tichý	Urážlivý	Pasivní	Vůdčí
Citlivý	Rigidní	Spokojený	Vyrovnaný
Společenský	Neklidný	Impulzivní	Hovorný
Opatrný	Vzrušivý	Měnlivý	Střízlivý
Nespolečenský	Přemýšlivý	Ovládající Se	Živý
Zdrženlivý	Beztarostný	Úzkostný	Klidný
Optimistický	Pokojný	Aktivní	Spolehlivý
Náladový	Družný	Agresivní	Pesimistický

Tab. č. 3 Vlastnosti podle typu temperamentu

Domníváme se, že typologie temperamentu je relevantní jak ke způsobu hry, tak například k hudebním preferencím apod. V tomto případě jsme sice mohli využít nějaké standardizované metody, ale vzhledem k počtu předchozích diagnostických metod a jejich časové náročnosti jsme se rozhodli pro nestandardizovanou a nepodloženou, nicméně jednoduchou a především rychlou metodu.

6 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

Všichni pedagogové byli informováni o účelu rozhovorů, včetně všech souvisejících etických aspektů (anonymita, nahrávání rozhovorů, ochrana získaných dat a využití těchto dat pouze pro vědecké účely) a dali k němu ústní informovaný souhlas. Nejsme si vědomi žádných sporných etických aspektů, týkajících se této části výzkumu.

Stejně tak studentka byla informována o účelu celého výzkumu, včetně všech souvisejících etických aspektů (maximální možná anonymita, nahrávání rozhovorů, ochrana získaných dat a zveřejňování těchto dat pouze pro výzkumné účely), které jsme jí podrobně popsali. Také podepsala písemný informovaný souhlas, čímž potvrdila svoji informovanost o průběhu výzkumu a etických aspektech naší vzájemné spolupráce.

Také jsme se snažili maximálně ošetřit otázky, spojené s otázkami osobního života studentky. Snažili jsme se jim přizpůsobit celkový průběh výzkumu a zároveň jsme se snažili o citlivý přístup. První rozhovor jsme schválně koncipovali tak, aby se týkal pouze hudebních témat, protože v těch jsme neshledávali nebezpečí potenciálně citlivých témat, a zároveň sloužil jako určitá příležitost k navázání kontaktu a vzájemné spolupráce. Na začátku druhého rozhovoru jsme studentku informovali o tom, že tento rozhovor již se bude týkat i témat jejího osobního života, ale zároveň byla informována o možnosti, že kdyby se jí o jakémkoli tématu nechtělo z jakéhokoli důvodu mluvit, potom bychom to plně respektovali. Dohodli jsme se, že kdyby k takové situaci došlo, mohli bychom se k tomuto tématu vrátit později, nebo bychom ho mohli úplně vynechat. V takovém případě bychom sice přišli o určité informace či data, ale na druhou stranu jsme v tomto směru vycházeli z přesvědčení, že právo vědět a objevovat není ve výzkumu povýšeno nad jiná práva či jiné etické aspekty (Miovský, 2006). Studentka této možnosti sice nevyužila, ale přesto jsme se snažili pozorně sledovat průběh rozhovorů, a pokud jsme měli pocit, že je pro ni určité téma citlivé, nebo potenciálně ohrožující, byli jsme v komunikaci o tomto tématu velmi opatrní a v případě pochybností o dalším postupu jsme toto téma konzultovali s vedoucím práce (se současným zachováním anonymity studentky). Domníváme se tedy, že všechna potenciální rizika, týkající se etických aspektů našeho výzkumu, byla náležitě ošetřena, a že v průběhu celého výzkumu byly dodrženy základní etické principy pro výzkum s lidmi podle Americké psychologické asociace (APA, 1982 in Ferjenčík, 2000).

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU (PEDAGOGOVÉ)

7.1. Vztah mezi osobností houslisty a jeho hrou

JAKÝM ZPŮSOBEM OVLIVŇUJE OSOBNOST HOUSLISTY JEHO HRU

Všichni dotazovaní pedagogové se jednoznačně shodli na tom, že osobnost houslisty významným způsobem ovlivňuje jeho hru (jeden z pedagogů dokonce toto téma shrnul slovy, že pokud se ptáme na to, jestli osobnost houslisty ovlivňuje jeho hru, jedná se v podstatě o řečnickou otázku), i když se do určité míry lišili v jednotlivých názorech na to, jak přesně se tato souvislost projevuje. Ze zaznamenaných odpovědí jsme vytvořili tyto tři kategorie:

1) Osobnost - základ, ze kterého vychází vše ostatní

Pedagogové se vesměs shodovali na tom, že osobnost tvoří základ, ze kterého vychází jak samotná hra, tak celkový způsob hudebního vývoje. Jeden z pedagogů dokonce celé toto téma uzavírá slovy: „... *takže já bych to viděl tak, že ta osobnost je úplně alfa omega všeho*“.

2) Hra jako zrcadlo osobnosti

V rozhovorech se často objevuje také souvislost mezi tím, jak člověk celkově působí a jak se projevuje, a mezi tím, jak hraje, přičemž dva z pedagogů také přesně vystihují - a tím pádem de facto potvrzují - naše hlavní teoretické východisko, ze kterého jsme v našem výzkumu vycházeli, a to je „hra jako zrcadlo osobnosti“. Jeden z nich doslova říká, že „*jaký člověk je, tak hraje (z devadesáti devíti procent)*“, a zároveň dodává, že „*houslisté, nebo vůbec hráči na smyčcové nástroje, se za ten nástroj málokdy můžou schovat*“, protože za houslemi se - alespoň podle jeho názoru - nelze přetvařovat. Dále říká, že ve hře se také obvykle projevuje (doslova „odráží“) „*všechno, co člověk ví, a o co se zajímá*“, a obecně jeho celkový přehled („*všechno se to spojí*“).

Další pedagog v podstatě vyjadřuje stejný, nebo přinejmenším podobný názor, když říká: „*všechny faktory, které v té osobnosti homo sapiens jsou ve váze, nějaké, a dokáže ten dotyčný s nima pracovat, nebo s nima manipulovat, no tak se to okamžitě projeví*“. Jako příklad projevu osobnosti ve hře uvádí vibrato, ale potom se postupně

dostává k tomu, že odrazem osobnosti je vlastně celá hra: „*Kdysi se i slavní pedagogové vyjádřili ve svých knihách, že vibrato je odraz duševního stavu houslisty. Jo, já se tomu vždycky směju, ale je to pravda, protože ono odraz houslisty - duševního stavu - je smyk, je nasazení... je cokoliv*“.

Na druhou stranu je však evidentní, že v určitých ohledech existují i výjimky, které se těmto zákonitostem určitým způsobem vymykají, i když někteří pedagogové si to prý nedovedou vysvětlit. První možností, kterou uvádí hned několik z nich, jsou případy lidí, kteří jsou velmi inteligentní, mají velký přehled a zajímají se o spoustu věcí („*což by se za normálních okolností mělo projevit v tom hrání*“), ale v jejich hře se tyto kvality z nějakého důvodu neprojevují. Tuto variantu si, v souladu z výsledku analýzy všech rozhovorů, vysvětlujeme několika možnými způsoby: **a) nedostatečnou mírou talentu či celkových dispozic b) selháním přenosu mezi představou - tedy tím, co člověk cítí, nebo tím, co by chtěl vyjádřit a mezi jeho skutečnou hrou a nebo c) vysvětlením jednoho z pedagogů, podle kterého **nezáleží pouze na tom, „co má člověk v sobě“, ale také na jeho „potřebě realizace“ a jakési „emoční angažovanosti**“.** Podle něj jsou totiž lidé, kteří jsou „tzv. na věci příliš daleko“, „*takže už ten prožitek, jako takový - emoční - považují, v těch krajnostech, za zbytečný... ne jako základní stavební pilíř, ale za zbytečný*“ (pozn.: spojení „být na věci příliš daleko“ můžeme v tomto případě chápat v souladu s některými východními směry, např. buddhismem).

Existuje však i opačný případ, kdy dotyčný ve svém osobním životě neprojevuje zrovna „nejvyšší lidské kvality“, ale „*když začne hrát, tak nikdo nevěří svým vlastním očím (a uším)*“. Vysvětlení této varianty přináší pedagog, který sice říká, že vysvětlení podobných otázek je v některých případech takřikajíc „*mezi nebem a zemí*“, ale také uvádí možnost, že **někteří lidé projevují svoji skutečnou tvář pouze ve své hře, zatímco v běžném životě žijí s jakousi „negativní maskou**“ („*někdy se stane, že ten projev té lidské nedostatečnosti je projev zhrzenosti, zrady, nedostatečnosti energie... ten dotyčný musí zvednout pavězu vulgárnosti, aby na něj nikdo nemohl... aby ta jeho dušička nebyla ještě více zraněná, než je*“).

3) **Osobnost ovlivňuje směr, kterým se ubírá hudební vyjadřování jedince**

Jeden z pedagogů také vyjadřuje svůj názor, že osobnost hudebníka (houslisty) ovlivňuje především směr, kterým se postupně ubírá jeho hudební vyjadřování – v tom smyslu, že každý hudebník (houslista) by měl vědět, co chce vyjádřit. Přitom k tomu, aby to mohl zjistit, by měl být, podle dotyčného pedagoga, v určitém „**sepětí se svojí osobností**“ („*prostě aby člověk poznal sám sebe, poznal, co jsou jeho priority, poznal, co sám třeba v tom umění a v té hře spatřuje dobrého, kam by měl směřovat, co je prostě to, co on prožívá, to, co chce sdělit. To, co souvisí s tím, co on doopravdy je a to zobrazil do té své hry. Tzn. takhle jakoby spatřil své vyjádření*“). Na otázku, jestli by se měl tedy interpret snažit poznat sám sebe, nebo jestli by měl podstupovat nějakou cestu k vlastnímu nitru, odpovídá, že určitě („*já si myslím, že bez toho to prostě nejde*“), ale zároveň dodává, že tato cesta nemusí probíhat zcela vědomým způsobem („*je spousta lidí, kteří tuto cestu podnikají takovým jakýmsi přirozeným, nonverbálním způsobem takového poznání, které se nepřevádí do slov, ale to ještě neznamená, že ta cesta tam není, a že ten člověk sám sebe nepoznává... jako kdyby existují i jiné – dalo by se říci jazyky – než ty verbální. Jiný druh poznání, jiný druh paměti... jiný druh sdělení*“). Také však říká, že toto nalezení sebe sama je velmi těžký úkol i pro většinu dospělých lidí, natož potom pro dospívajícího jedince.

JAKÝM ZPŮSOBEM HRA ZPĚTNĚ OVLIVŇUJE OSOBNOST

Zatímco na začátku výzkumu jsme vycházeli z předpokladu, že osobnost houslisty ovlivňuje jeho hru, v průběhu samotného výzkumu vyplynula ještě jedna důležitá skutečnost, kterou zmínili téměř všichni dotázaní pedagogové - totiž **nejen, že osobnost ovlivňuje hru, ale také že hra zpětně ovlivňuje osobnost**. Pedagogové tuto souvislost uváděli v různých souvislostech, ze kterých jsme vytvořili následující kategorie:

1) Pozitivní zpětný vliv na osobnost

V rozhovorech se tato souvislost vyskytla především v souvislosti s případem či situací, kdy má člověk určité problémy (ať už psychické, nebo jiné - například v rodině), před kterými v podstatě utíká tím, že hraje na housle. V případě, že díky své hře získá pozitivní zpětnou vazbu, může to pro něho být jakási „*terapeutická záležitost*“.

Jejím prostřednictvím totiž může získat nový pohled na své problémy, které může vidět - byť by to bylo jenom na chvíli - z poněkud jiné perspektivy, a to i v případě, že je nemůže přímo ovlivnit nebo vyřešit („... *jestliže ten člověk určitou bolest, i psychickou, nepociťuje pořád, ale odpočine si od ní, tak stoprocentně poté, co ten koncert skončí, ten človíček si znovu uvědomí, že ty lidi tleskají, byl to hroznej úspěch, euforie a endorfinů plná hlava... a teďka najednou zase zjistí „no jo, ale doma je to zase blbý“... ale možná už se na to zase bude dívat trošku jinak, tzn. malinko mu to pomohlo*“).

Dále jsou ale i lidé, kteří „*utíkají před svými problémy tím, že hrají na housle*“, což ale z dlouhodobého hlediska není vhodná strategie, protože „*tím, že člověk bude hrát na housle, ten problém nevyřeší*“. Pravděpodobně tedy do značné míry záleží na tom, jestli se hra na housle stane „*terapeutickou záležitostí*“, nebo jestli zůstane pouhou únikovou strategií.

2) Negativní zpětný vliv na osobnost

Méně příznivou možností je situace, kdy má hra negativní zpětný vliv na osobnost. Zde existuje několik možných, v našem výzkumu definovaných faktorů, které mohou být příčinami problémů ve hře, a které se mohou vyskytovat buď samostatně, nebo v kombinované formě:

a) Nedostatek talentu či celkových dispozic

Jeden z pedagogů uvádí příklad studentky, kterou sice hra na housle velmi baví a velmi by se tomu chtěla věnovat, ale její vývoj se z důvodu jejích nedostatečných dispozic nejeví příliš nadějně. Ona sama je si toho prý dobře vědoma, ale velmi ji to zasahuje.

b) Fyzická nebo zdravotní indispozice

Jeden z pedagogů také popisuje případ studentky, která - v důsledku svých zdravotních problémů - dlouhodobě trpí velkými bolestmi hlavy, nemůže se dostatečně soustředit při cvičení a z tohoto důvodu také není schopná dosáhnout svých hudebních cílů. Je si však celé této situace velmi dobře vědoma a v situacích, kdy se jí hraní nedaří tak, jak by si přála, reaguje „*velkým vztekem*“.

c) Projevy osobních problémů ve hře

Ve hře se projeví nezpracované psychické nebo osobní problémy dotyčného hudebníka (houslisty). Pokud k této situaci dojde a problémy se ne(vy)řeší, hrozí velké riziko, že se dotyčný hudebník (houslista) dostane - prostřednictvím cirkulární kauzality

- do jakéhosi „začarovaného kruhu“ mezi svými osobními problémy a svojí hrou („*nezvládne špatně zpracované projevy svých vlastních problémů, které se projeví ve hře a problém zesílí*“). Hned několik pedagogů tento problém nezávisle na sobě přibližují na příkladu nízkého sebevědomí: „*pokud si člověk nevěří, tak ty výsledky samozřejmě nikdy nejsou dobré. A vlastně když si nevěříš, tak v těch výsledcích pořád hledáš potvrzení toho, proč si nevěříš a věříš si ještě méně.*“

3) Celkový rozvoj osobnosti

V několika interview také zazněl názor, že hudební činnost, včetně domácí přípravy, by měla vycházet z kladných pocitů a v ideálním případě by měla být jakýmsi „léčícím prvkem“ v životě člověka. Jeden z pedagogů svým studentům právě z tohoto důvodu říká, že každé jejich cvičení by mělo končit dobrým pocitem a dodává, že pokud člověk cítí lásku k tomu, co dělá (v našem případě ke hře na housle) a má z této činnosti radost, může to mít velmi pozitivní vliv na jeho osobnost.

Jeden pedagog také hovoří o velmi problematické situaci mladých interpretů, a dodává, že sami jeho studenti někdy vyjadřují jistou skepsi ohledně svého oboru, či ohledně možnosti svého budoucího uplatnění apod. Zároveň k tomu ale dodává: „*já se snažím to neustále odstrkávat, tyto názorové roviny a neustále podtrhovat červeně, že to, co přes kumšt dělají na sobě, na svém vědomí, je vlastně obohacuje nejenom v tom nástroji, nejenom v těch houslích, ale v širším smyslu mezilidských vztahů do budoucnosti, že budou řešit věci úplně jiným způsobem...*“

4) Větší prožívání emocí a následný dopad na běžný život

Hudební činnost může mít dopad také na způsob prožívání běžného osobního života. Jeden z pedagogů v této souvislosti uvádí, že hudebníci jsou většinou zvyklí vkládat do své tvorby a celkově do své činnosti určité emoce, a proto je jejich celkové emoční prožívání obvykle silnější, než prožívání některých jiných lidí. Zároveň ale říká, že tato souvislost se týká všech hudebníků, nikoli pouze houslistů („*muzikant většinou - právě člověk většinou si to uvědomí, když se setká třeba v konfliktu s někým, kdo není muzikant - tak ti lidi nad tím většinou potom mávnou rukou, nebo si to za pět minut nepamatují, a většinou člověk, který se tou muzikou nějak zabývá, to znamená, že do toho pořád, ať chce, nebo nechce, musí nějaký emoce vkládat, pokud je dobrý muzikant, tak to potom třeba řešíš. Třeba takový banální situace, spory prostě...*“).

VZÁJEMNÝ VZTAH MEZI OSOBNOSTÍ A HROU

Celkově bychom mohli shrnout souvislost mezi osobností houslisty a jeho hrou následujícím způsobem:

1) Osobnost ovlivňuje hru a hra ovlivňuje osobnost

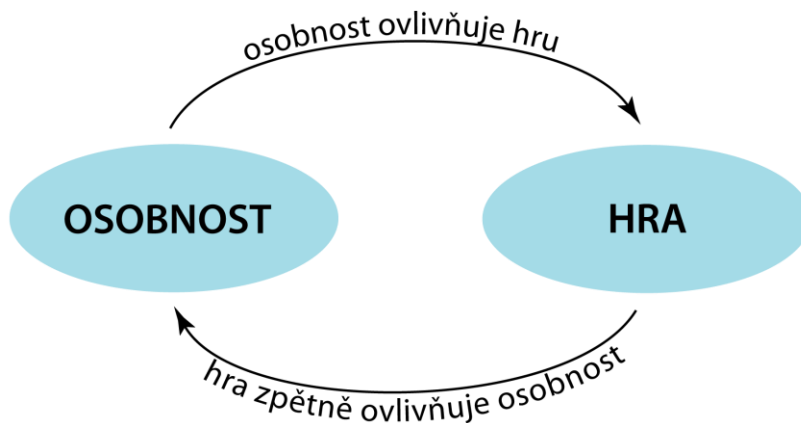


Diagram č. 2 Vzájemný vztah mezi osobností a hrou

Tuto souvislost bychom přitom mohli popsat či vyjádřit i těmito slovy:

„To, co děláme, dělá z nás to, co jsme.“

(Harvey Allen, nedatováno in Smékal, 2002, 34).

2) V případě jakýchkoli osobních problémů, či témat, které by se promítaly do hry, může vést tato situace, v souladu se závěry našeho výzkumu, k těmto dvěma možnostem:

- a) **Osobní problémy se (vy)řeší a hra se zlepšuje, což má zpětně pozitivní vliv i na osobnost** (příčemž tyto problémy se mohou vyřešit samovolně, prostřednictvím přirozeného vývoje, nebo cíleným řešením)

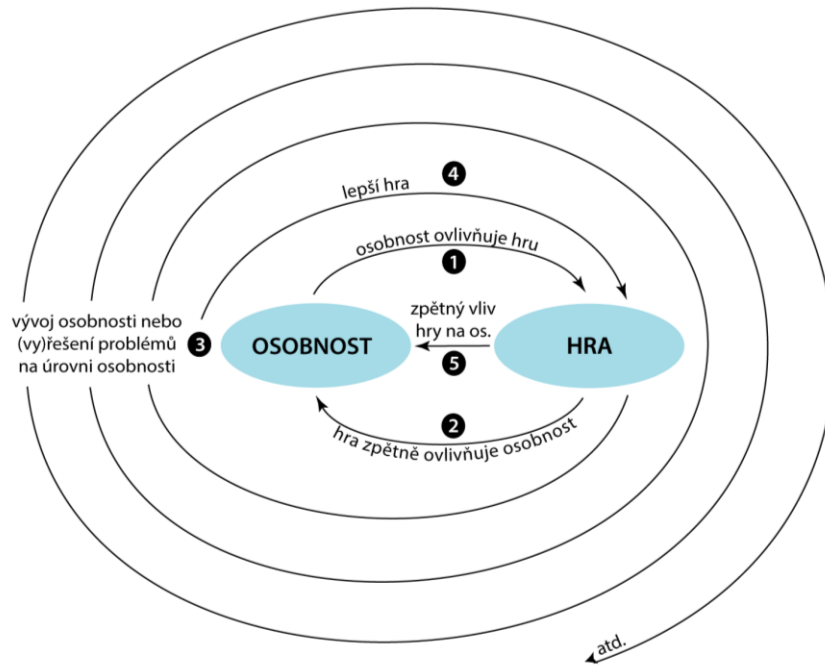


Diagram č. 3 Pozitivní vývoj mezi osobností a hrou

b) Osobní problémy se ne(vy)řeší a celý problém se neustále prohlubuje

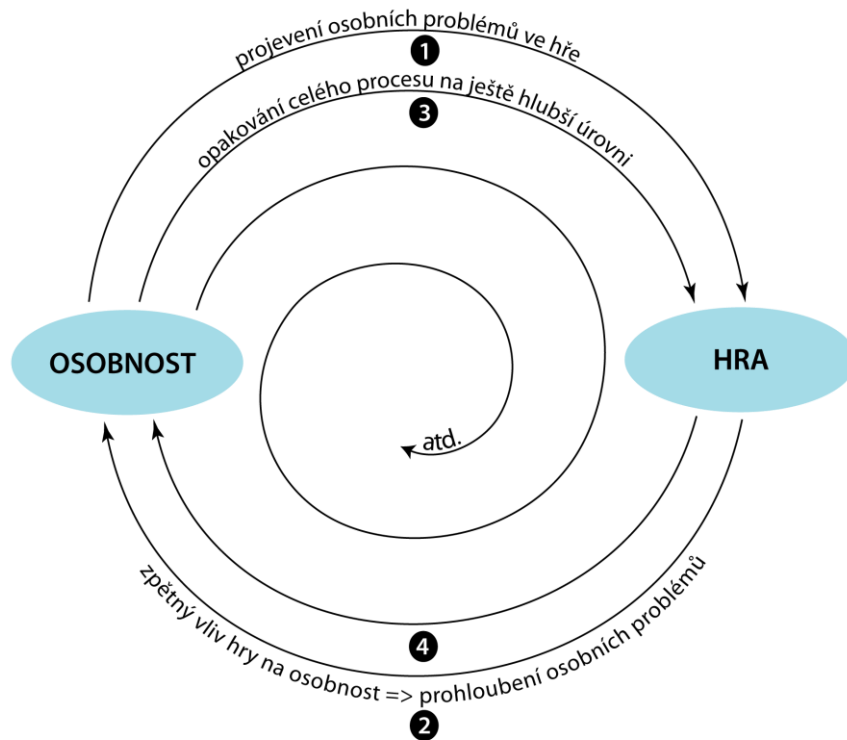


Diagram č. 4 Negativní vývoj mezi osobností a hrou

Tyto dvě možnosti by se potom daly, z našeho pohledu velmi výstižně, popsat či vyjádřit těmito slovy:

**„Pokud vyneseš na světlo to, co je ve tvém nitru,
pak to, co je ve tvém nitru, bude tvou spásou.
Pokud nevyneseš na světlo to, co je ve tvém nitru,
pak to, co je ve tvém nitru, bude tvou zkázou.“**

(z gnostických evangelií, in Levine, 2011, 17)

Domníváme se, že všechny kroky, znázorněné v diagramech, jsme již postupně popsali **v předchozím textu, nicméně bychom ještě rádi zdůvodnili tvar spirály, který jsme zde využili.** Zvolili jsme ho ke znázornění **cirkulární kauzality** mezi osobností a hrou, ale také z toho důvodu, že znázorněné procesy (vliv osobnosti na hru, a stejně tak i vliv hry na osobnost) většinou neproběhnou pouze jednou - namísto toho se minimálně nějakou dobu opakují, ať už směrem k pozitivnímu, nebo negativnímu vývoji.

NE/PROJEVOVÁNÍ OSOBNÍCH PROBLÉMŮ ČI TÉMAT VE HŘE

Obecně vycházíme z předpokladu, že osobnost hudebníka (houslisty) ovlivňuje jeho hru, a že tato hra může být tedy vysloveně odrazem, nebo chceme-li zrcadlem, jeho osobnosti. Je tedy logické, že psychické, nebo osobní problémy mohou velmi negativně ovlivňovat jak samotnou hru, tak celkový hudební vývoj hudebníka (houslisty), s čímž se také nezdá setkáváme v praxi. Navzdory tomu jsou ale lidé, kteří hrají velmi dobře i přesto že mají nemalé problémy, které sice negativně ovlivňují jejich osobní život, ale přitom nezasahují do jejich hry. Z tohoto důvodu jsme si také na začátku výzkumu kladli otázku, proč se tyto problémy projevují ve hře pouze některým lidem, a jiným ne.

Všichni pedagogové znali toto téma z praxe, ale pouze někteří z nich dokázali zformulovat přesné vysvětlení nebo alespoň svůj názor na to, proč, nebo za jakých okolností k němu dochází. Z výsledků rozhovorů se zdá být zřejmé, že fakt, jestli se někomu do jeho hry promítají jeho osobní problémy, nebo ne, úzce souvisí s jeho **osobnostními rysy**, ale také s **druhy problémů**, které má. Pomocí analýzy tohoto

tématu ve všech rozhovorech jsme identifikovali následující rizikové a protektivní faktory:

Ne/projevování osobních problémů či témat ve hře	
Protektivní faktory	Schopnost se od svých problémů (ať už jsou jakékoli) určitým způsobem oprostít (i za cenu útěku od svých problémů ke hře), nebo je přijmout (pokud se nedají vyřešit), ale také extraverze , určitá „ drzost “, „ tvrdost v povaze “, průbojnost , a nepříliš velká vnímavost vůči zpětné vazbě
Rizikové faktory	Citlivost, přemýšlivost, introverze, intelektuální založení, přílišná sebereflexe a tendence brát si věci příliš osobně

Tab. č. 4 Neprojevování osobních problémů ve hře

Nejvýraznějším ze všech těchto faktorů, který se jako jediný vyskytoval napříč rozhovory, byla **schopnost se od svých problémů určitým způsobem odprostít**. Jeden z pedagogů ji velmi přesně vystihuje, když na otázku, jak je možné, že někteří lidé velmi dobře hrají i přesto, že mají nemalé psychické či osobní problémy říká: „*je jim dána schopnost, o který mluví herci - že ho bolí zub, strašlivě, oblíkne se do kostýmu, vykopnou ho na jeviště a on na to zapomene. Nebo v horečce odehraje představení... dokáže ho to natolik jaksí naplnit, že to dokáže zvládnout.*“

Kontrast mezi rizikovými a protektivními faktory v povaze si potom můžeme přiblížit například v této výpovědi: „*... ted' nechci absolutně nikomu škodit, ale on to může bejt takovej - když to řeknu vulgárně – ranař, kterej třeba trpí, ale zase ne tak moc. Nebo je docela rychle ovlivnitelnej. Rád se z toho nějak dostane, tzn. tohle (pozn.: hraní na housle) mu dělá dobře, tak na to prostě na chvílku zapomene... nebude to prostě intelektuálně založený dítě, který bude od rána do večera dávat dohromady předivo rodinných vztahů...*“

Dále bychom však rádi uvedli ještě jednu důležitou souvislost. Kdybychom totiž vycházeli pouze z předpokladu, že hra je opravdu stoprocentním odrazem osobnosti, včetně projevování a neprojevování osobních problémů či témat ve hře, logicky by to znamenalo, že čím je člověk „psychicky vyrovnanější“, tím bude hrát lépe, a naopak.

V tomto směru je však nadmíru jasné, že v praxi to takhle nefunguje a s největší pravděpodobností ani fungovat nemůže. V této souvislosti jeden z pedagogů zmiňuje svůj názor, podle něhož **lidé, jimž jejich problémy nezasahují do hry, mají tyto problémy „vyřešené“ - v tom smyslu, že jsou si jich vědomi a berou je jako určitou součást svého života** („*jsou věci, které se dají vyřešit, nebo odstranit a jsou věci, které hold odstranit nejde. Člověk musí dojít určitého vyrovnání, že to tak asi má být, a pak se to nezrcadlí*“). Evidentně tedy záleží i na druhu těchto problémů a na tom, nakolik (a jestli vůbec) jsou řešitelné.

Navíc je pravděpodobné, že jsou **určité druhy problémů, které mají tendenci se odrážet ve hře**, zatímco některé problémy se tolik projevovat nemusí. Přitom nejvýraznějším problémem, který byl v rozhovorech často zmiňován, a který se z našeho pohledu nutně musí projevit ve hře (minimálně při veřejném vystupování) je **nízké nebo nedostatečné sebevědomí**.

Jeden z pedagogů také uvádí svůj **názor na to, jak je možné, že jsou lidé, kteří mají opravdu výrazné psychické problémy, ale přesto hrají velmi dobře**. Jeho úhel pohledu je však z našeho pohledu natolik originální, že ho uvádíme samostatně. Dotyčný hned na úvod tohoto tématu podotýká, že pokud má někdo opravdu výraznější psychické problémy, tak se to ve hře zpravidla projeví negativně, ale přesto podle něho existují výjimky z tohoto pravidla:

1) První z těchto výjimek představují **lidé, kterým se podařilo uniknout před svými problémy do světa hudby** („*tomu člověku se podařilo, a možná v tom jeho životě je to obrovský klad, a možná i záchrana, uchránit ten svůj hudební svět před jinými útočícími vlivy*“). Tento svět je většinou spojen s důležitou osobou v jeho životě, nebo láskyplným vztahem („*může to být někdo, kdo už třeba zemřel, jo, může to být nějaké takové hlídané území... a zaplat' pán bůh za tento uchráněný svět, který může být nesmírně cenný a jestli ten člověk ho může rozvíjet a vynášet z něho potom jakoby ven to hraní a prožívat tu radost z toho přijetí tím okolím apod., tak to je úžasná věc*“).

Minimálně ze strany pedagoga je potom pro tento druh lidí největší pomocí, když se jim pomáhá technicky, protože svoji hru vlastně využívají velice funkčním způsobem. Dokud však není vyřešen jejich psychický problém (pokud je vůbec řešitelný), nikdy by neměly být narušeny hradby, které chrání vnitřní svět („*hradbami obehnané území, které se brání zkáze toho okolí*“), aby nedošlo k jeho zničení. Narušení jejich vnitřního světa by totiž těmto lidem rozhodně nepomohlo („*prostě ty vodstva těch*

strašných věcí kolem těch hradeb se prostě vevalí dovnitř a to jediné dobré, co mají, je zničeno během hodiny. Jo, s tady těma věcmama si myslím, že se musí strašně opatrně“).

2) Další případ tvoří lidé, kteří uznají reálnou existenci svých problémů („před kterými nezavírají oči a neutíkají před nimi“), přijmou jejich pravdivé prožití jako realitu a zároveň životní zkušenost, a dokážou ji nastylizovat tak, že o ní vypráví. „Tito lidé mají co říct ze svého bohatého světa a tento projev může být neobyčejně působivý.“

Tento druh lidí také neustále inklinuje k tomu, že se snaží pochopit, co vlastně prožívá a snaží se na to získat určitý náhled. Ze strany pedagoga jim tedy pomůže především pomoc při hledání toho, co by chtěli sdělit, a také pomoc při hledání způsobu, jakým by bylo možné toho dosáhnout.

OSOBNOST A HUDEBNÍ PREFERENCE

Až na jednu výjimku se všichni dotázaní pedagogové jednoznačně shodli na tom, že osobnost hudebníka (houslisty) ovlivňuje také jeho hudební preference, tzn. tendence k výběru určitých skladeb, včetně způsobu, jakým je dotyčný schopný tyto skladby interpretovat. Dva z pedagogů však zmiňují také fakt, že někteří studenti si moc skladeb nevybírají, protože se často stává, že v této oblasti nemají moc velký přehled. Opět jsme toto téma rozdělili na jednotlivé kategorie:

1) Celkové osobnostní založení

Studenti mají často tendenci k výběru skladeb, které určitým způsobem korespondují s jejich osobností nebo s jejich povahou. Tyto tendence se projevují už u dětí na ZUŠ (*„jsou děti, které tíhnou spíše k pomalejším, nebo naopak rychlejším skladbám“*), a stejně tak později se objevují například rozdíly v tom, že někteří lidé tíhnou spíše k virtuózním nebo romantickým skladbám, zatímco jiní mají vztah spíše ke klidnějším druhům hudby (*ti extraverti se spíš najdou v těch virtuóznějších, romantičtějších kouscích, kdežto naopak k té polyfonii budou více tíhnout jiní“*). Na druhou stranu, v tomto směru je úkolem pedagoga, aby určitým způsobem vyvažoval potenciální jednostrannost ve výběru repertoáru, aby v této oblasti nedocházelo k příliš úzkému zaměření (*„aby ten student nebyl ani přehnaně hráč druhých vět, ani ne jenom Paganiniho capriccií“*).

2) Vliv hudebního prostředí

Výběr skladeb může být v některých případech ovlivněn také hudebním prostředím, ve kterém se člověk pohybuje - někteří studenti se inspiroují tím, co slyšeli u ostatních a naopak někteří si záměrně nevybírají skladby, které již hrají někteří jejich kolegové (aby nehráli stejnou skladbu) apod.

3) Osobnostní typologie ve vztahu k hudbě

Velmi originální pohled na toto téma přináší také jeden z pedagogů, který říká, že v klasické hudbě obecně existují dvě linie - „Bachovská linie“ a „Mozartovská linie“. Tyto linie ve vztahu k hudebníkům (v tomto případě k interpretům) souvisí s celkovým způsobem jejich hudebního vývoje, přičemž úzce souvisí se stylem, jakým tito dva skladatelé - tedy Bach a Mozart - komponovali. Mladí interpreti většinou podle tohoto typu své osobnosti inklinují k jedné z těchto linií, a v souladu s tím si také vybírají odpovídající skladby.

a) Mozartovská linie

Hlavními charakteristikami Mozartovské linie jsou **bezprostřednost** a **intuice**. Hudebníci, kteří patří do této linie, se obvykle nerozvíjí při studiu hudby, ale spíše v běžném, osobním životě. V jejich hudební činnosti už se tedy „pouze“ zobrazí výsledek tohoto rozvoje (*„Jako oni už tam spíše zobrazují hotovou záležitost. Mozart měl strašně vysoko vypracovanou techniku, ale nemusel ji příliš promýšlet v té chvíli toho komponování, asi takhle. Ne, že by tomu nevěnoval čas mimo komponování, to ne, to si myslím, že tak nebylo, ale v tu chvíli toho procesu už ne“*).

V souvislosti s výběrem skladeb je potom pravděpodobné, že hudebníci, kteří patří do této linie, si budou - při volbě mezi Bachem a Mozartem - vybírat spíše Mozarta, a dále skladatele, kteří na tuto „Mozartovskou linii“ navazují (např. Mendelsohna).

b) Bachovská linie

V Bachovské linii je sice také obsažena určitá intuice, ale na rozdíl od předchozí Mozartovské linie je v ní silně zastoupený také **rozum**. Pro hudební skladatele, kteří patří do této linie, je proto charakteristické „objevování rozumových souvislostí“, ale také jejich styl komponování - v tom smyslu, že ho svým způsobem „protrpěli“, ale zato se vyvíjeli přímo při něm (*„Mozart jakoby ty rozumové souvislosti uplatňuje přímo ty*

získané, už předtím, kdežto Bach je jakoby získává při tom psaní“). Hudebníci, kteří patří do této „Bachovské linie“ se tedy osobnostně rozvíjejí přímo v rámci svého hudebního vývoje („a ti si budou vybírat ty Bachy, že“). Z hudebních skladatelů patří do této série, kromě Bacha, například Beethoven nebo Brahms.

OTÁZKA TYPOLOGIE HUDEBNÍKŮ, TZV. TECHNICKÉ A VÝRAZOVÉ TYPY

Někdy se můžeme setkat s dělením hudebníků na takzvané technické a výrazové typy, přičemž tzv. technickými typy by měli být lidé, kteří disponují především kvalitní technikou, zatímco mezi tzv. výrazové typy by měli patřit spíše hudebníci, kteří jsou více zaměřeni na výrazovou stránku hry.

Všichni pedagogové se zcela jednoznačně shodli na tom, že toto dělení neuznávají, přičemž vesměs argumentovali tím, že výraz je víceméně podmíněný zvládnutou technikou, a že vynikající technika zase poskytuje bohaté výrazové prostředky. Přesto se ale shodli na tom, že jsou lidé, kteří svým zaměřením tíhnou k jednomu, nebo druhému z těchto typů (*„dělení asi není správné slovo, ale ty dva typy existují“*). Tyto tendence by se však měly pokud možno vyrovnávat či určitým způsobem kompenzovat, aby nedocházelo k jednostrannosti (*„nejde o to, jak je kdo zaměřen, ale jako hráč by měl umět všechno. Bude samozřejmě tíhnout k něčemu, kde se cítí líp, ale musí být komplexně vyškolen. Tzn. musí se rozvíjet buďto ta muzikální stránka, úcta k melodii, a nebo ta technická, ale pak se to stejně, v tom finále protne“*). V průběhu studia by tedy měly být - v ideálním případě - integrovány oba tyto póly.

Jeden z pedagogů k tomuto tématu navíc dodává, že tzv. technický typ, tedy člověk, který má dobrou techniku, ale nenašel žádný výraz, by stejně nebyl protipól výrazového typu, ale spíše člověk na půli cesty a kromě toho, dobře hrající výrazový typ by měl mít taky dobrou techniku (*„protože pokud by měl člověk dobrý výraz a špatnou techniku, ten dobrý výraz může mít jenom ve svém nitru - on se neozve“*) a v tomto smyslu jsou vlastně všichni hudebníci výrazovými typy.

7.2. Hudební vývoj houslisty

Nyní se zaměříme na hudební vývoj houslisty a jeho jednotlivé aspekty. Domníváme se však, že i když je naším cílem zachytit především psychické aspekty

tohoto vývoje, měli bychom přesto začít obecnými předpoklady, abychom potom tyto psychické aspekty mohli zařadit do širšího kontextu.

Ve všech rozhovorech jsme téma hudebního vývoje záměrně začínali otevřenou otázkou „*Co je podle Vás důležité pro správný hudební vývoj houslisty?*“, abychom nechali pedagogům otevřený prostor pro jejich odpovědi a nijak je neovlivňovali. Teprve v návaznosti na tuto otázku jsme se potom postupně doptávali na jednotlivé psychické aspekty či předpoklady. V následující kapitole popisujeme identifikované faktory, které se týkají jak osobního, tak hudebního vývoje, ale také popis souvislosti mezi osobním a hudebním vývojem.

OBECNÉ PŘEDPOKLADY, KTERÉ OVLIVŇUJÍ HUDEBNÍ VÝVOJ HOUSLISTY

Z okruhu otázek, který se týkal celkového hudebního vývoje houslisty, jsme jako důležité faktory identifikovali **talent, celkový zdravotní stav, pedagogické vedení, určitý režim a vhodnou životosprávu, vliv rodinného prostředí** (přičemž právě téma rodiny se ve vztahu k hudebnímu vývoji celkově jeví jako obzvláště důležité, protože jako jedno z mála hrálo velmi významnou roli ve všech rozhovorech), **vliv hudebního prostředí, ve kterém se houslista pohybuje**, ale také **celkový osobní vývoj a celkově osobní život**, který má následně nemalý vliv na hudební vývoj. Nyní tyto jednotlivé faktory rozebereme podrobněji:

1) Talent

Talent je v tomto případě zcela jistě odpovědí, která nikoho z nás nepřekvapí. Otázkou však zůstává, co si kdo pod tímto pojmem představí. Z analýzy našich rozhovorů v podstatě vyplývá, že talent bychom mohli chápat jako jakýsi „**souhrn daností**“, mezi které patří různé **fyzické i psychické aspekty, včetně jejich vzájemného propojení** („... *do toho talentu zapadá, nebo tam patří, ještě strašná spousta jiných aspektů, než se myslí. Když o někom řekneš, že má hudební talent, a řekneš to před laikem, tak bude mít pocit, že ten dotyčný slyší tak dobře, že to, co slyší, dokáže zahrát - tohle je normální, jako běžný. Když to bude informovanější člověk, tak to pochopí tak, že ten dotyčný dobře slyší a jako jde mu to, tzn. má na to jakýsi fyziologický předpoklady. Ale už rozhodně nebude mluvit o tom, jestli ho třeba bude*

ovlivňovat otázka trémy - tu, bohužel, já už řadím do těch předpokladů - aby se dalo říct, že ten člověk je disponován, talentován... je to zkrátka všechno nějak propojeno“).

Mezi jednotlivé složky talentu, které byly jmenovány v rozhovorech, patří určité **psychické dispozice**, ke kterým se však dostaneme později, v samostatné kapitole, **fyzické dispozice** (především **vhodná fyziognomie a pohybové vlastnosti rukou**) a dále **dispozice, které jsou podle našeho názoru na pomezí psychických a fyzických dispozic** - především **hudební sluch** (i když ten v tomto případě považujeme za samozřejmost) a také **schopnost vyjádřit své vnitřní sdělení tak, aby bylo srozumitelné pro posluchače.**

Jednotliví pedagogové se nicméně lišili svými názory na **ideální poměr talentu vůči ostatním vlivům či faktorům**. Jeden pedagog například vzpomíná známé pořekadlo, podle kterého stačí 1% talentu, přičemž dalších 99 % úspěchu je píle, a říká, že toto pořekadlo se mu zdá přehnané, „*protože by z něho ve výsledku mohla zůstat neuróza*“. Další z pedagogů tvrdí, že talent tvoří jakýsi základ, který je nutný pro hudební vývoj, ale který u každého houslisty je jinak velký, přičemž zbytek úspěchu spočívá v práci a v dalších osobnostních rysech nebo předpokladech („*ta míra talentu je u někoho, já nevím - 5 %, u někoho 10, nebo 15, nevím, ale všechno ostatní je podmíněno právě tou osobností a prací*“).

Na druhou stranu, ne všichni pedagogové vyzdvihovali důležitost talentu - například jeden z pedagogů, který se o talentu po celou dobu rozhovoru nezmínil sám, a proto jsme se na jeho názor na toto téma zeptali sami, nám s úsměvem odpověděl: „*Talent? Já si myslím, že talent je to, jak moc dokáže člověk u této činnosti vydržet. To je tak jediné, co to ovlivňuje (a kdyby to úplně nešlo, tak to prostě vzdá)*“. Podle jeho názoru se totiž může naučit hrát na housle každý, kdo má hudební sluch, obě ruce, a především má housle opravdu rád.

2) Celkový zdravotní stav

Je logické, že k celkovým předpokladům, které jsou důležité pro správný hudební vývoj houslisty, patří také celkový zdravotní stav, přičemž v tomto směru je důležité jak fyzické, tak duševní zdraví („*aby ta psychosomatická složka byla ve váze*“).

3) Pedagogické vedení

Mezi základní aspekty pedagogického vedení (které by měl tedy zajišťovat především pedagog), patří **dobré technické základy** (které spočívají mj. v tom, aby si

houslista hned od začátku osvojil **správné pocity** při hře) a také určitá **posloupnost a systematicčnost vývoje** - tzn. aby hudební vývoj probíhal postupně a aby se nepřeskakovaly jeho jednotlivé fáze (*„Pakliže se přeskakují fáze vývoje, po technické stránce, protože všechno je otázka techniky - výraz je technika, technika je výraz, a dostane se to do takové fáze „ano, později to doženeme“, tak je možné, že potom později se přihlásí taková ta legie těch bychů a teda pozdě je honiti“*).

4) Určitý režim a vhodná životospráva

Z ostatních aspektů, které jsou důležité pro správný průběh hudebního vývoje, bychom mohli jmenovat také **vhodnou životosprávu**, pod kterou bychom si mohli mimo jiné představit i **určitý režim, celkovou organizaci času, cvičení a domácí přípravy** (*„v duchu toho, aby práce z jednoho dne navazovala do druhého dne apod.“*) a v rámci možností také **„zajištění“ vhodného psychického rozpoložení**. Přitom je zřejmé, že do určitého věku musí tyto věci zajišťovat rodiče, nebo případně nějaká jiná blízká osoba.

5) Rodinné prostředí

Jak jsme již naznačili hned v úvodu, **rodina může hrát v hudebním vývoji houslisty poměrně zásadní roli**, přičemž je důležitá ze dvou důvodů:

- a) **rodina má nesporný vliv na osobnost člověka**, která následn, jak již v této práci mnohokrát zaznělo, významným způsobem ovlivňuje jeho hru (a celkový hudební vývoj).
- b) rodina by měla houslistu podporovat v jeho hudební činnosti, a to především do určitého věku.

Rodiče by tedy měli s dětmi cvičit a pomáhat jim s domácí přípravou (*„z jakého prostředí to dítě je a jak moc mu pomáhají rodiče, tak to je podle mě hodně důležité, protože když srovnám talentované a méně talentované dítě - talentovanému rodiče nepomáhají a prostě ho jenom přivedou do té hodiny a odejdou. A netalentovanému rodiče pomáhají, často jsou na hodinách a s dítětem doma aspoň trošičku cvičí, nebo ho k tomu cvičení vedou a pomáhají mu, tak mnohdy to méně talentované dítě dokáže daleko víc, než talentované, protože talent je jedna věc a to rozvíjení je hodně důležitý. Takže toto srovnání bych tam podtrhla, protože to je podle mě takový hlavní faktor, v této věci“*). Kromě toho by jim ale měli vytvářet také **„tvůrčí zázemí“** pro jejich hudební vývoj, co se týče např. volby nebo ošetřování nástroje,

chození na koncerty atd. („Mnohdy ty děti to zázemí nemají až tak tvůrčí a vzhledem k věku si s určitými věcmi nedokážou poradit - a to zázemí, to neznamena, jakože nemají pochopení. To oni ty rodiče většinou mají, ale většinou sami nemají povědomí, tak jim ani nejsou schopný pomoci. A tím pádem je to vlastně taková náročná, až sisyfovská činnost, jednak co se týče té přípravy, jednak volba nástroje, ošetřování nástroje, důležitá složka – aby chodili na koncerty...“).

Dále bychom však mohli vyzdvihnout **důležitost rodiny** také v tom smyslu, že samozřejmě výrazně ovlivňuje, a také určitým způsobem „**formuje**“ **samotnou osobnost dotyčného houslisty** („Některý děti jsou takový nemluvný, uzavřený, mají prostě někde nějaký blok... nevím, jestli ho získali, nebo už se tak narodili, ale spíš asi získali, bych řekla. Můžou zažít něco v rodině, co je prostě zablokuje...“). Kromě toho se ale v různých rozhovorech vyskytly zmínky o problematických rodinných situacích, nebo obdobích, které děti/studenti špatně snášejí, a to se potom negativně odráží v jejich hře („je fakt, že pokud se v rodině něco děje, třeba se rodiče rozvádí apod., tak většinou to člověk na těch dětech pozná... a vlastně i na té hře vlastně. Jo, že je tam třeba nesoustředěnost, nervozita a tak, a nebo i taková laxnost, že najednou děčkám je to jedno, nedělaj nic, zhorší se i ve škole a většinou to souvisí s tím, že se zhorší i v tom nástroji“).

6) Hudební prostředí, ve kterém se houslista pohybuje

Stejně tak je důležité i hudební prostředí, ve kterém se houslista pohybuje. V rozhovorech se téma hudebního prostředí vyskytovalo především v souvislosti s **motivací**, s jakýmsi **sociálním srovnáváním**, ale také s určitými **hodnotami**, se kterými se v tomto prostředí setkává („já si myslím, že každého houslistu nejvíc ovlivní prostředí, ve kterém vyrůstá, takže ať už rodina, a nebo přímo to hudební prostředí, do kterého se dostane, protože podle toho pak ten člověk vidí sám sebe v tom světě a sám si určí nějaký ten horizont, kam až se chce dostat“).

Kromě toho je ale důležité - především pro motivované studenty na ZUŠ, kteří by chtěli jít na konzervatoř, aby měli dopředu představu o tom, „do čeho takzvaně jdou“, a co vůbec takové studium obnáší („... a pak se zpravidla rozhodnou, že by chtěli jít studovat na konzervatoř, ale oni prakticky neví, do čeho jdou. A to nelze dopustit, to potom je na té konzervatoři zase další, strašně obtížná práce - ne pro toho kantora, ale

zejména pro toho studenta... a je to škoda, protože když pozvolna se ty informace získají, tak je to skutečně o něčem jiném“).

7) Osobní vývoj a celkově osobní život

Jeden z pedagogů uvádí také svůj názor, že **správný hudební vývoj by měl vycházet z normálního vývoje a z přirozeného průběhu lidského života**, a že **správný hudební vývoj by měl být tím pádem zaručený tím, že „osobnost bude v pořádku“**. V tomto smyslu také říká, že **„správný vývoj rovná se normální vývoj“** a dodává, že právě z tohoto důvodu není ani příznivcem příliš časných začátků hry. Dítě totiž podle jeho názoru potřebuje určitý čas na svůj osobní vývoj (tzn. vývoj osobnosti), ale také na vývoj motoriky apod. a navíc by podle něj mělo mít dost času také na „normální zájmy“ (*„narodil jsem se, měl jsem dost času na motoriku, měl jsem dost času hrát fotbal...“*). V tomto směru také uvádí jednu svoji zkušenost se studentem, kterému jeho „despotičtí rodiče“ tyto zájmy neumožňovali, a on potom, ve chvíli, kdy se mohl začít samostatně rozhodovat, odešel z konzervatoře (*to dítě si najednou uvědomilo, že o něco přišlo, v tom dětství... takže jestliže ta osobnost bude zdravá a bude v pořádku, tak můžeme říct, že taky s tím, co se do něj investuje, neseke tak lehkomylně jako tady tenhle ten kluk“*).

PSYCHICKÉ ASPEKTY, KTERÉ OVLIVŇUJÍ HUDEBNÍ VÝVOJ

Jednotlivé psychické faktory, které dotazovaní pedagogové považují za důležité pro **správný hudební vývoj houslisty**, jsme rozdělili na pozitivní, negativní a potenciálně rizikové. Z psychických faktorů jsme dále identifikovali také faktory, které mají úzký vztah k problematice trémy, ale na ty se zaměříme až v kapitole speciálně zaměřené interpretaci a veřejné vystupování (i když zároveň dodáváme, že tyto faktory se do určité míry vzájemně prolínají).

1) Pozitivní (žádoucí) faktory

Mezi pozitivní faktory patří **inteligence** (*„hra na housle je hodně náročná a to dítě musí prostě trošku pochopit, co po něm učitel chce“*). Na druhou stranu jsou ale i houslisté, kteří hrají velmi dobře, a to i přesto, že jejich inteligence není příliš vysoká (i když je možné, že to jsou spíše výjimky potvrzující pravidlo). Jeden z pedagogů k tomuto tématu říká: *„Setkal/a jsem se s takovými žáky, určitě. Prostě asi měli ten dar od Boha, tu muzikálnost, která jde vlastně ven prostřednictvím toho nástroje. Protože i*

když to dítě třeba dobře slyší a dobře se učí a je prostě víceméně inteligentní, ale ta muzikálnost tam není taková, tak v tomto případě ta inteligence nepomáhá a obráceně“. Je tedy zřejmé, že inteligence je důležitá, ale na druhou stranu pravděpodobně není „samospasitelná“, a kromě toho je důležitý také **poměr inteligence k ostatním osobnostním složkám či faktorům** („*Když je někdo moc přemýšlivější, tak hraje taky moc přemýšlivě a brání mu to v nějakém muzikantském projevu. Když je někdo moc emocionální, ale zase mu to tolik nemyslí, tak je zase to hraní třeba příjemný, ale dojde do určitého bodu a dál to prostě už nejde, díky tomu, že ta inteligence třeba už není... takže ideální je vždycky nějaký rozumnej poměr, ale to se málokdy povede“*).

Dalšími důležitými - a v určitém smyslu vlastně zásadními - faktory jsou **motivace** („*protože pokud není motivace k cvičení, tak pak není nic“*), **píle, ctížádost a vytrvalost** („*touha se uplatnit a jakási touha, nebo vnitřní pnutí skutečně něco dokázat. A umět to rozplánovat tak, že budu vědět, že je to na moc let, a že teda musím bejt houževnatej, abych to dokázal“*). Někteří pedagogové dokonce tyto vlastnosti zařazují mezi „součásti talentu“ („*co se týče té chuti k té práci, já si myslím, že to je naprosto nedílná součást toho talentu, protože takové ty názory jakože „no, víte, on je to velký talent, ale nechce se mu cvičit“ ... to, co by ho mělo obohatit! No tak asi že necítí tu nutnost a tím pádem jakýpak talent. Jsou tam danosti, v určité míře, no ale o komplexním charakteru talentu by se asi nedalo hovořit“*).

Dále pedagogové zmiňovali důležitost **vztahu ke svému nástroji** - v našem případě k houslím („*takovej lehkej patriotismus - jako brát ten nástroj tak, že i když na to někdy člověk na všechno nadává, tak bych to nedal za nic na světě“*) a **celkově k činnosti, kterou člověk dělá**. Jeden z pedagogů toto téma poměrně výstižně shrnul, když na doplňující otázku, jaké předpoklady by ještě měl mít houslista, odpověděl: „V tom nejlepší slova smyslu amatérství, vycházející z toho kmene slova amare, což znamená milovat... milovat věc, kterou dělám. Prostě když něco člověk udělá s láskou, ta pečeť je obrovská. A u umění to nejde jinak - tam je to naprosto nedílnou součástí“.

Z dalších žádoucích psychických faktorů bychom mohli jmenovat určitou „**psychickou rovnováhu**“ („*aby člověk vůbec byl schopný nějakého výkonu“*), **schopnost soustředění**, ale také **soustředěnost** - v tom smyslu, aby student skutečně věděl, co chce a čeho chce docílit (aby měl tzv. „tah na branku“), i když v některých případech je potřeba, možná poněkud paradoxně k těmto předchozím faktorům, spíše **schopnost dereflexe** („*dost často se stane, že ten člověk začne hrát lépe třeba i pro to,*

že třeba začal dělat jinou školu, nebo už se rozhodl pro něco úplně jiného, osvobodil se už od toho stresu, že jenom tohle musí být, že to nedělá jako to hlavní, nebo že to nebude dělat jako to hlavní a najednou z něj všechno spadne“).

Jako další důležitá složka se dále jeví **přiměřené sebevědomí**, které se v rozhovorech vyskytovalo poměrně často - v tom smyslu, že je důležité, ale také v tom smyslu, že právě nízké sebevědomí je evidentně poměrně častým problémem. Houslista by měl mít také určitou **psychickou odolnost** a v tomto směru může být paradoxně výhodou také určitá **drzost a „tvrdost v povaze“** (*„je výhoda, do jisté míry, když člověk dokáže být drzý. Ale bohužel potom se stává, že je spousta muzikantů, kteří toho neumí moc, ale díky svojí tvrdosti v té povaze, nebo řekl bych takové té drzosti, tak to dotáhnou daleko dál, a je jim to vlastně jedno, co si kdo myslí. Jedou si prostě za tím svým...“*). V několika rozhovorech se také objevoval názor, že v určitém smyslu může být výhodou také **extraverze** (*„spíš takoví ti exhibicionisti maj největší šanci se prosadit – ti, kteří opravdu touží po tom, aby byli středem pozornosti, protože pak se jim samozřejmě hraje líp“*).

2) Rizikové faktory

Jako rizikové faktory jsme identifikovali vlastnosti či rysy, které nejen že nemusí být vysloveně negativní, ale některé z nich mohou být dokonce pozitivní a mohou mít své výhody - ovšem pouze v případě, že jsou zastoupeny ve vhodné míře a v případě, že jsou správně využity. Mezi identifikované rizikové faktory patří již zmíněná **nižší inteligence** (i když tu bychom mohli zařadit i na pomezí mezi rizikové a negativní faktory), dále **ctižádost a cílevědomost spojená s tendencemi k perfekcionismu** (*„děti, který jsou zvyklý mít pořád ty jedničky a jsou takový hodně cílevědomý a ctižádnostivý, tak nesou každou chybičku hodně těžce a vždycky je tam to nebezpečí, že to třeba dál ovlivní ten další rozvoj, hudební, i tu hru... takže tohle musí člověk všechno hlídat, aby to takzvaně nezanechalo následky“*), **introverze** (*„introverti strašně těžko dokážou hrát třeba virtuóznější skladby - něco, kde je potřeba opravdu přehánět... oni to nechápou“*), **přílišná přemýšlivost**, která člověku může bránit v jeho hudebním projevu, **přehnaný pocit zodpovědnosti**, a také **přílišná sebereflexe**, přičemž je ale pravděpodobné, že **k této sebereflexi budou spíše tíhnout právě introvertně založení jedinci** (jeden z pedagogů, na otázku, jestli je v tomto směru rozdíl mezi introvertně a extravertně založenými lidmi, odpovídá: *„závisí přímo na tom. Protože jsou lidi, kteří tzv. nemají zábrany - všechno udělají, nic není problém a tím*

pádem ani necítí problematiku nedokonalosti techniky... a když je jim řečena, tak oni řeknou „no jo, tak já to dodělám“ a ono se to skutečně uspokojuje daří. Naopak ti introverti víc přemýšlí a mají víc zábran v technice-výrazu, výrazu-techniky... to je samo sebou“).

3) Negativní faktory

Jako negativní psychické faktory bychom mohli označit **laxnost** nebo dokonce **lenost, problémy se soustředěním**, vlastnost, kterou jeden z pedagogů označil jako „**rozlitanost**“ (tzn., že student má více zájmů, nemá jasně stanovené své cíle, a housle navíc nepatří mezi jeho priority), **nedostatečné sebevědomí a sebedůvěru, přílišnou uzavřenost, přehnanou snaživost** (která člověka svazuje a navíc má dlouhodobě negativní vliv na ruce a tím pádem i na techniku) **nebo jakékoli osobní či jiné problémy**, které houslistu negativně ovlivňují po psychické stránce. Jeden z pedagogů k tomuto tématu navíc dodal, že mezi negativní vlivy, které mohou ovlivnit hudební vývoj houslisty, patří „obecná psychopatologie“. U malých dětí bychom potom mohli navíc jmenovat ještě **rozmazlenost**.

Psychické faktory ve vývoji houslisty	
Protektivní	Intelligence a její vhodný poměr k ostatním složkám osobnosti, motivace, pílě, ctízádnost a vytrvalost, extraverte, přiměřené sebevědomí, psychická odolnost, drzost a „tvrdost v povaze, vztah k nástroji a celkově k činnosti, kterou člověk dělá, „psychická rovnováha“, soustředěnost, schopnost dereflexe
Rizikové	Nižší intelligence, ctízádnost a cílevědomost spojená s tendencemi k perfekcionismu, introverze, přílišná přemýšlivost, přehnaný pocit zodpovědnosti, přílišná sebereflexe
Negativní	Laxnost, lenost, problémy se soustředěním, „rozlitanost“, nedostatečné sebevědomí a sebedůvěra, přílišná uzavřenost, přehnaná snaživost, obecná psychopatologie, rozmazlenost (u malých dětí)

Tab. č. 5 Psychické faktory ve vývoji houslisty

Protektivní	Potenciálně rizikové	Negativní
Biologické		
Vhodná fyziognomie a pohybové vlastnosti rukou, dobrý zdravotní stav		Nedostatečné dispozice v rukou, zdravotní problémy, fyzická tenze, stav posttraumatického zamrznutí
Psychologické		
Intelligence a její vhodný poměr k ostatním složkám osobnosti, přiměřené sebevědomí a sebevědomí, schopnost oprostit se od svých problémů nebo je přijmout, „psychická rovnováha“, psychická odolnost, extraverte, exhibicionismus, „drzost“, „průbojnost“, „tvrdost v povaze“, nepřítis velká vnímavost vůči zpětné vazbě, emoční angažovanost a potřeba realizace, motivace, píle, ctížádost a vytrvalost, schopnost soustředění, schopnost organizace času, vztah k nástroji a celkově k činnosti, kterou člověk dělá, schopnost dereflexe	<p>Citlivost, přemýšlivost, introverze, intelektuální založení,</p> <p>ctížádost, cílevědomost, tendence k perfekcionismu,</p> <p>přehnaný pocit zodpovědnosti, větší respekt a pokora k hudbě,</p> <p>prožití určitých krizí, těžkých období v životě a případně prožití traumatu,</p> <p>nižší inteligence</p>	<p>Nedostatečné sebevědomí a sebevědomí, vnitřní nejistota, přílišná uzavřenost, přehnaná snaživost, přílišná sebereflexe, tendence brát si věci příliš osobně,</p> <p>laxnost, lenost, problémy se soustředěním, „rozlitanost“,</p> <p>rozmazlenost (u malých dětí),</p> <p>obecná psychopatologie</p>
Sociální		
Dobré rodinné zázemí, podnětné hudebně - sociální prostředí	Rodinné prostředí	Problematické rodinné prostředí, nepříznivé hudebně – sociální prostředí
Spirituální		
„Sepětí s vlastní osobností“, kontakt s „něčím vyšším“, co se může projevit i ve hře		Stav, kdy už je člověk tzv. „na věci příliš daleko“

Tab. č. 6 Bio-psycho-sociálně-spirituální faktory ve vývoji houslisty

VYBRANÉ PSYCHICKÉ ASPEKTY

1) Vliv psychiky na ruce a na technický vývoj

Jedno z témat v rozhovorech směřovalo také k otázce, jestli má, podle názoru dotázaných pedagogů, psychika vliv na ruce, a tím pádem také na technický vývoj houslisty. Všichni se shodli na tom, že **psychický stav ovlivňuje ruce (a stejně tak celkový tělesný stav) při veřejném vystupování**, tzn. ve stavu trémy. Co se však týče dlouhodobého vlivu psychiky na ruce a na technický vývoj, zde byly názory poměrně nejednoznačné.

Kdybychom na tomto místě použili metodu prostého výčtu, mohli bychom říci, že dva z pedagogů nám řekli, že **psychika z dlouhodobého hlediska neovlivňuje ani ruce, ani celkový technický vývoj** (přestože jeden z nich říká, že „jsou žáci, kteří se v podstatě nedovedou uvolnit ani na té hodině“), jeden pedagog nám řekl, že **tento vliv je možný** („samozřejmě, asi ano. Jo, já si myslím, že s tou psychikou to velice souvisí, všechno“), ale že neví, jak přesně, a že je to spíše otázka pro psychologa nebo psychiatra. Jediné, co prý v této souvislosti přímo pozoruje, je **negativní vliv přehnané snaživosti**. Další pedagog nám z počátku řekl, že tuto souvislost nevnímá, ale následně uznal, že když o tom tak přemýšlí, tak by skutečně mohla být souvislost mezi psychickým stavem a stavem rukou („asi tam ta souvislost opravdu bude - že ti, kteří maj víc problémů, tak maj opravdu horší ruce a větší tendence k tomu přehrávání... asi jo. Ale zas, 50 studentů jsem ještě neměla, abych mohla takhle zobecňovat. Ale myslím si, že by to mohlo být, z toho, co vidím“).

Dva pedagogové na tuto otázku odpověděli v tom smyslu, že „**všechno se vším souvisí**“, a jeden pedagog potom uvedl, že **technika, do určité míry, vysloveně vychází z určitých psychických předpokladů** („takže se to tam může jakoby prolínat - třeba když má někdo nějaké problémy, které jsou mu brzdou, v té psychice, tak oni se projeví třeba i na technice“), ale taky nám podrobně popsal, jakým způsobem se tato souvislost projevuje. Podle jeho názoru se psychika může projevit v rukou klasickým psychosomatickým způsobem, přičemž v tomto případě také hrozí, již výše zmíněné, riziko, že se dotyčný hudebník (houslista) dostane díky tomuto problému do negativní spirály mezi osobností a hrou: „Dejme tomu nějaká úzkost, která zase pramení z něčeho konkrétního, samozřejmě, tak se bude projevovat třeba v nějakém napětí někde v ruce, to se bude projevovat samozřejmě technickým problémem, a z toho se odvodí takový uzavřený cyklus - dotyčný, on a jeho okolí uslyší něco, co evokuje ten samotný problém,

ten problém se tím vlastně ještě zhorší, to prožívání toho problému se ještě stupňuje, takže vlastně uvnitř se ještě více vybudí ten problém, třeba to napětí v té ruce zpětně se ještě více potom prohloubí atd., pokud se s tím něco nedělá. V tomto slova smyslu prostě to nitro třeba psychické se podepisuje jasně na tom konkrétním technickém problému“. Také říká, že největším problémem, se kterým se během své pedagogické praxi setkává, a které se také jasně projevuje i v technice, je nízké sebevědomí, a zároveň dodává, že pokud se psychické problémy projevují v technice, potom díky tomu celá hra získává určité charakteristické rysy („*když ty prožitky jsou negativní, tak vlastně ta hra taky zní negativně*“), i když vzápětí dodává, že i to má svým způsobem hodnotu.

2) Schopnost vyjádřit své vnitřní sdělení tak, aby bylo srozumitelné pro posluchače

Někdy se stává, že hudebník (houslista) cítí či prožívá skladbu, kterou hraje a zároveň ví, co by chtěl vyjádřit („*vevnitř to zní, a je to jasný, je to zpracovaný na vysoký úrovni*“), ale v jeho hře tento vnitřní obsah z nějakého důvodu není slyšet („*Nikdo z jeho okolí nepochopí, co vlastně chtěl zahrát. I když třeba on ve svém prožitku si myslí, že jo*“). Z nějakých důvodů tedy dochází k selhání přenosu mezi vnitřním **sdělením hudebníka a posluchačem**. Jeden z pedagogů k tomuto tématu také dodává svůj názor, že tento druh „selhání“ si podle jeho názoru takzvaně může dovolit hudebník, který nehraje profesionálně, ale pokud je to však profesionální hudebník, potom „*tam je legitimní požadavek, aby to dokázal sdělit druhým lidem - tak, aby byli schopni to přijmout... protože to má být určené pro druhé, jinak to nemůže být profesionální, že - hrát to pro ty posluchače je jeho povinnost*“.

Zdá se, že toto téma se nachází na hranici mezi psychickými a fyzickými aspekty hry, což v podstatě vystihuje pedagog, který říká, že pokud se v tomto směru naskytne nějaký problém, potom je jeho příčinou **determinace „technicky - výrazových prostředků“** (pozn.: dotyčný pedagog také často hovoří o technice - výrazu a výrazu - techniky, čímž vyjadřuje svůj názor, že tyto dva aspekty jsou vzájemně propojeny a úzce spolu souvisí, a nelze je od sebe tedy oddělit). Jeden z pedagogů také říká, že tento problém sice může spočívat v nedostatečné technice („*ten člověk to přes ty technický nedovednosti a přes tu svojí představu nedostane, protože nemá technický zázemí*“), ale také může spočívat v určité indispozici samotných rukou („*ty ruce nejsou schopny to vzít*“). Celkově potom problematiku tohoto tématu shrnuje pedagog, který říká: „*prostě mezi tím pocitem a těma rukama je strašně dlouhá*

cesta. Přes hlavu a takový ty labyrinty, že, toho vnímání. A velmi často, to, co se nachází tady (pozn.: uvnitř), se vůbec nedostane do toho nástroje“.

Co se týče řešení tohoto problému, jeden z pedagogů jasně říká, že je otázka, čím je tento problém způsoben, s tím, že se podle jeho názoru nedá vyřešit, pokud jsou jeho příčinou již zmíněná indispozice v rukou (*„Někdy se to nedá dostat přes ruce, který prostě nejsou... zase, není to součástí toho nadání. Jestli ty ruce skutečně nejsou schopný to vzít, tak se s tím asi nic dělat nedá“*). Pokud však není problém v rukou, potom se jako možné řešení jeví **zvýšení „technického - výrazového“ zázemí**, které může být podpořeno či dokonce podmíněno především **zpětnou vazbou** - buď **od pedagoga** (*„on něco hraje a já mu řeknu, jak to zní z mého pohledu. A když je tam jistá důvěra, tak to bude korigovat podle toho, co řeknu já“*), nebo **ze studia vlastních nahrávek** (*„Jakoby vcítit se do role toho posluchače a skutečně dát si ten čas, abych si poslechl své vlastní hraní, jestli, kdybych nevěděl o té skladbě nic, o tom člověku, by mě to samotného přesvědčilo jako posluchače. Jestli ne, tak na tom převodu není něco v pořádku. Má to jedno teda nebezpečí, že obzvlášť zapálení hráči na té nahrávce jsou schopni to slyšet, přesto, že to tam třeba není, jo. Takže bohužel ani tato metoda poslouchání vlastních nahrávek není úplně zaručená. Ale při hodně silné autosugesci, když si navsugerujeme „tohoto člověka neznáme, slyšíme to poprvé atd.“, by nám to mohlo lecos odhalit“*).

3) Prožití traumatu a jeho vliv na hudební vývoj

Jeden pedagog nám v průběhu rozhovoru popisuje určité pohybové metody či techniky, které jsou podle jeho názoru užitečné v případě, kdy má hudebník (houslista) technické problémy související s jeho psychikou, a které již má dlouhodobě zažité. Zároveň se však dostává k tomu, že někteří studenti se těmito metodám, či cvičením určitým způsobem brání, přičemž z jeho pohledu k tomu mohou mít individuální důvody. Tyto důvody nemusí být nijak závažné (*„někdy to samozřejmě může být pouze z jakýchsi povrchních důvodů - prostě na to nedozrál, a nebo že nemá důvěru apod., jakože o nic nejde“*), ale v některých případech se také může jednat o jakýsi **posttraumatický symptom**, spojený s podvědomou obranou vůči tomuto druhu cvičení (*„Někdy to vyloženě může být nějaký pud sebezáchovy, který ho nutí k tomu, aby vlastně do toho nešel. Může být intuitivní obrana někoho, kdo by skutečně nezvládl, kdyby se ty nezpracované věci daly do pohybu... prostě nějaký strašný věci, jo, nějak tam hrajou roli, v jejich životech, a ono je to někde zabetonované, vytlačené do nějakého nevědomí,*

podvědomí, nebo čeho, jo, jenomže to je pud sebezáchovy - ten člověk by nebyl schopný si s tím v tu chvíli poradit. My se nesmíme odvážit ty věci v nepravou chvíli jenom tak vytáhnout. Jo a my pomocí tady těchto metod, prostě uvolňujeme určité zablokované věci, jenomže když se uvolní, a ten člověk na to není nachystaný, a ta věc je příliš těžká... jako on to nemusí zvládnout“). Domníváme se, že tento popis odpovídá **stavu zamrznutí** (Levine, 2011), a že potenciální „uvolnění zablokovaných a nezpracovaných věcí, které by se mohly dát to pohybu“, o kterém mluví pedagog, by potom bylo totožné s **retraumatizací**.

Téma traumatu a jeho důsledků v souvislosti s hrou nás velmi zaujalo, ale vzhledem k tomu, že se objevilo až v předposledním rozhovoru, mohli jsme ho zařadit pouze do jednoho zbývajících rozhovorů. Při tom jsme se nicméně zeptali pedagoga, jestli měl někdy studenta, o kterém by věděl, že prožil nějaké trauma, a on nám popsal dva případy takových studentů. V prvním případě se jednalo o studentku, jejíž hudební vývoj byl provázen „obrovským napětím, které bylo nutno neustále metodicky eliminovat“. Toto napětí prý přitom mělo psychický původ, projevovalo se v jejím celkovém projevu (například v řeči), tzn. nejen ve hře, a pravděpodobně pramenilo z problematického rodinného prostředí (rodiče se rozvedli, dotyčná studentka žila pouze s maminkou, která se několikrát pokusila o sebevraždu, a proto žila v neustálých obavách z toho, co se děje doma apod.). V tomto případě se domníváme, že „obrovské, neustálé napětí“, které dotyčný pedagog popisuje, mohlo souviset s určitými traumatickými zážitky či zkušenostmi. I přesto se však tato houslistka dokázala dostat na velmi vysokou hráčskou úroveň. Na tomto místě bychom však měli zmínit také fakt, že co se týče definování traumatu, vycházíme z pojetí, podle kterého není trauma primárně způsobené a definované událostí, kterou člověk zažil, ale tím, jak tato událost zapůsobila na jeho nervový systém (což může být velmi individuální) (Levine, 2011).

Druhý případ se potom týká studenta, který ve svém dětství opakovaně zažíval určité traumatizující situace (*„rodiče se fyzicky napadali, jo, a to dítě prostě usínalo... častokrát usínalo ve vypětí toho, aby se prostě nestalo to nejhorší“*), a problémy, které byly podle názoru jeho pedagoga důsledkem těchto traumatických zkušeností, se projevovaly **problémy s pamětí** (*„při vstupu na pódium vůbec nevěděl, co kterým prstem a co bude vlastně, jo... a až v tom momentu, kdy už vlastně klavír začal, tak se mu vybavovaly věci. A to trvalo dlouho, hodně dlouho, u toho dotyčného“*) a **„deprimující trémou“** (*„ta vystoupení, veřejná, byla vždycky poznamenaná úžasným,*

úžasným utrpením“). Tento problém se prý vyřešil až v praxi, kdy byl prý dotyčný „natolik vyčizen, že už neměl sílu na trému“. Na otázku, jestli si pedagog myslí, že problémy tohoto studenta souvisely s jeho traumatickými zážitky z dětství, odpovídá, že jednoznačně ano.

SOUVISLOST MEZI OSOBNÍM A HUDEBNÍM VÝVOJEM

Všichni pedagogové se dále shodli na zřejmé souvislosti mezi osobním a hudebním vývojem (*„Všechno se vším souvisí, naprosto všechno. Protože kumšt je odraz života, který člověk prožívá, který člověk vidí“*), i když opět popisovali různé způsoby, jakými se tato souvislost projevuje. Zdá se, že obecně hraje v hudebním vývoji svoji roli **velké množství faktorů** a v kombinaci s osobním vývojem se jedná o opravdu velmi široké téma (jeden z pedagogů k tomuto tématu, tedy k souvislosti mezi osobním a hudebním vývojem, se smíchem říká, že je to *„úžasně široká otázka“*). Celkově vzato se však zdá být pravděpodobné, že **stejně jako je hra odrazem osobnosti, tak je také hudební vývoj určitým odrazem osobního vývoje.**

Pedagogové v souvislosti s tímto tématem mluvili především o tom, jaký význam má v hudebním vývoji houslisty **celkový vývoj a zrání jeho osobnosti**, ale také často zmiňovali **naprostou individualitu a s ní související nevyzpytatelnost**, která tento vývoj provází.

1) Vývoj a zrání

Zdá se, že **hudební vývoj je v určitých aspektech přímo závislý na osobním vývoji a na vývoji osobnosti** což se v souvislosti s hudebním vývojem projevuje v různých souvislostech. Jeden z pedagogů k tomuto tématu říká: *„Nevstoupíš - budu parafrázovat - nevstoupíš dvakrát do téhož těla... dvakrát mi nepřijde stejný student. Pokaždé, když ten člověk přijde, může to být někdo jiný I když mám jeho složku 6 let, na konzervatoři, jo. To je základ, to je zásada“*.

Pedagogové často zmiňovali **souvislost mezi osobním vývojem a zráním a interpretací skladeb** - jeden z pedagogů například uvádí své zkušenosti ze ZUŠ, kdy např. dítě dostane skladbu, kterou nechápe, ale *„za dva tři roky už ji interpretuje úplně jinak“*. V souvislosti s interpretací se také v několika rozhovorech objevila zmínka o tom, že **dívky obvykle dospívají dříve, než chlapci**, což se projevuje zejména

v **emocionální stránce hry**, i když tento rozdíl je pouze dočasný, a do konce studia na konzervatoři se většinou vyrovná.

Pedagogové také často mluvili o tom, že vývoj může být **samovolný** („*osobnost každého vyžívá, určitým směrem*“), ale také může být **ovlivněn zcela konkrétními faktory či vlivy**. Z obvyklých situací, ke kterým běžně dochází, pedagogové zmiňovali tyto dva:

a) Citový vývoj

V několika rozhovorech se vyskytuje souvislost mezi hudebním vývojem a citovým vývojem, spojeným s partnerskými vztahy, přičemž tato situace může mít pozitivní vliv na hru - v tom smyslu, že například zamilovanost či navázání partnerských vztahů se často projeví v emočním prožívání a následně i ve hře. Tento vliv ale může být také negativní – v tom smyslu, že studenti mohou díky tomu začít zanedbávat jiné povinnosti („*když se ten člověk zamiluje, tak naráz má prostě jiný vnímání... buď se to projeví tak, že přestane cvičit a prostě veškerý čas tráví se svojí láskou, a začne zapomínat na to, že by měl vlastně jako u toho taky něco dělat, jako do života, a nebo to jde nějakým způsobem ruku v ruce, s tím, že naráz se otevře, že jo... samozřejmě všechno se tam prostě promítá, v té hře*“).

b) Těžká období, osobní krize apod.

Další možností je situace, kdy projde člověk určitou osobní krizí, přičemž v tomto případě velmi záleží na tom, jakým způsobem se člověk s touto krizí vyrovná, a zda ji překoná („*Když projde ten mládež člověk určitým těžkým obdobím, třeba v rodině, což se občas stane, tak se ten přístup změní, že jo. A jsou dvě možnosti – buď ho to položí, a totálně ho to začne ničit, a nebo když to přečká – tak, že se k tomu musí postavit čelem, a musí začít řešit jiné věci, než do té doby řešil, tak ho to posílí a naráz z toho člověka je dospělej. Jo, i v tom přístupu i v tom hraní*“).

Někdy se také stane, že se ve hře projeví situace, kdy se mladý člověk určitým způsobem osamostatní a „postaví se na vlastní nohy“. Jeden z pedagogů uvádí svoji zkušenost, že jsou studenti, kteří se určitým způsobem stylizují do jistých rolí, ale v případě, kdy se přestanou pouze do něčeho stylizovat a „skutečně se najdou“, ve hře se to projeví tak, že začnou hrát sami za sebe („*Já to řeknu velmi jednoduše - jestliže si někdo na tu osobnost, do svého 18týho roku pouze hrál, upoutával na sebe pozornost, tak potom, až se osamostatnil, tak se tou osobností skutečně stal*“).

Kromě vlivu, které mají podobné situace na samotnou hru, se někteří pedagogové shodují také na tom, že v případě, kdy člověk překoná podobnou krizi a díky tomu určitým způsobem dospěje, často se změní i jeho **přístup** a tím pádem i **celková komunikace** („*má pocit, v pubertě, že všechno už ví, a nebo že mu nikdo nic nebude říkat, fláká se a ještě se vymlouvá, a naráz projde nějakým takovým obdobím a začne komunikovat úplně jinak, věci, který se domluví, tak jsou v pořádku a ten přístup vůbec celkově naráz je jakoby jasnej*“).

2) Individualita a „nevyzpytatelnost“ vývoje

Z rozhovorů dále jasně vyplývá, že hudební vývoj je u každého člověka **velmi individuální**, a dále, že **může, ale rozhodně nemusí být, rovnoměrný a přímočarý**.

a) Individualita

Jeden z pedagogů uvádí, že v některých případech je vývoj rovnoměrný, přímočarý a bezproblémový („*já vlastně vůbec nemusím zasahovat, a tam se dostavuje prostě takové to přirozené cítění a ono to prostě s každou skladbou jde dál*“), ale v jiných případech naopak vývoj příliš nepostupuje („*někde prostě cítím, že musím vyvinout obrovský tlak, aby se to vůbec někam pohlo. A furt dokola se řeší stejné věci*“). Na to však dotyčný navazuje svým názorem, že lidé se - obecně - nevyvíjí rovnoměrně, přičemž **kvantita** zde **přechází do kvality**. Jak osobní, tak hudební vývoj poté přirovnává k určité spirále, přičemž se opírá o filozofii G. W. F. Hegela (pozn.: podle Hegela probíhá vývoj po spirále, případně v soustředných kruzích, přičemž v určitých fázích života se člověk dostává do bodu, kdy se kruh uzavírá a člověk postupuje na tomto místě na vyšší úroveň, vzdálenější soustředný kruh. V případě spirály se objeví bod, který spojnici se středem spirály vytyčuje předchozí vývojové body vztahující se k dané problematice. Člověk tak může dál stavět na již poznaném, nebo, v našem případě, na již naučeném). K tomuto tématu, a k této filozofii, také dodává: „*Lidi se vyvíjí skokově různě, odlišně, někdo třeba v tu chvíli ještě není tam, co jiní... takže někomu to načasování vyjde a někomu ne*“. Jiný z pedagogů k tomuto tématu uvádí svoji zkušenost ze ZUŠ: „*stalo se mi, že jsem učila jednoho kluka, a vypadalo to velmi špatně... no a najednou se prostě rozehrál, zamiloval do nástroje, začal pro to něco dělat a šlo to tak dopředu, že nakonec v osmnácti nebo v devatenácti šel na konzervatoř a hraje v cimbálce a prostě je z něho muzikant. A od té doby si dávám pozor, abych rychle ty houslisty tak netřídila, jako půjde mu to, nepůjde; prostě každý má sice někde*

tu laťku, to už člověk pozná, ale někomu opravdu trvá daleko delší dobu, než se vnoří do nástroje, takže opravdu ty změny někdy tam jsou“.

b) Nevyzpytatelnost

Jeden z pedagogů například vystihuje nevyzpytatelnost způsobu hudebního vývoje, když říká, že jsou „studenti s velkým S“, jejichž problém je naprosto bezproblémový, a navíc mají všechno, co potřebují (kvalitní technické zázemí, zdraví, zajištění z domova, krásný nástroj...) a najednou se dostanou do jakéhosi „celkového vakua“ - jak osobního, tak hudebního („*všechno se vším souvisí*“). Na otázku, co tedy v takových situacích dělá, říká, že může jediné počkat („*v tom vývoji se musí nějakým způsobem odstavit, na chvíli*“), ale přitom neustále kontrolovat stav tohoto vývoje, „*aby se nepromarnila ta chvíle, kdy se dotyčný student znova zapojí*“. Říká tedy, že je to tedy otázka **kvalifikované improvizace a neustálé pozornosti**, přičemž na otázku, jestli se svými studenty, kteří se do podobné situace dostanou, tuto situaci probírá nebo řeší, odpovídá: „*Ano, ano, pochopitelně. Jo, aby zase neměli pocit, že dělám hodného strejdu, a papuče, a fajfku do huby, a že čekám, až prostě zahřmí... jo, to ne. To nalití čistého vína je strašně důležité, u mladých lidí. Aby cítili, že prostě - jasně, počkáme, protože - musíme se uklidnit. Musíme si srovnat myšlenky atd. A kupodivu ono to zase naskočí... Chvíli se musí počkat, jo, ale rozebrat to, aby to bylo jasné. Jo, rozprostřít to na stůl, abysme měli jasný přehled, co se stalo, co se děje, abysme měli pocit uchopení toho takzvaného problému. Protože v momentě, když ho uchopíme, už se nejedná o gordický uzel, že jo*“.

Faktory, které mohou být příčinami podobných změn, mohou však být velmi individuálního charakteru, přičemž jejich spouštěčem mohou být podněty jak z osobního života, tak z hudebního vývoje. Pedagogové se však také shodují na tom, že zatímco některé změny podobného druhu přicházejí z konkrétních podnětů, o kterých vědí, v jiných případech neví, co se přesně stalo (s tím, že do některých, pravděpodobně příliš osobních věcí, nechtějí zasahovat) a v některých případech také neví, co se stalo nebo co se děje, protože je to velmi složité a navíc „*roztahané v čase*“ („*je to zase všechno dohromady, je to konglomerát toho všeho. A těžko to hodnotit, jo, to bysme museli použít některé metodiky, psychologické, a to už není můj rezort... ani nemůže být*“).

Někteří pedagogové také hovoří o dětech nebo studentech, které nikdy nepokládali za příliš nadějně, ale tito studenti se nakonec dostali na výbornou hráčskou

úroveň („najednou nastartovali takový systém, že se nám zdálo, že je to až malý zázrak“). Jeden z těchto pedagogů potom celé toto téma shrnuje, a zároveň uzavírá, těmito slovy: „Takže to všechno je velice individuální. A ta šíře těch faktorů tam hraje takovou roli, že někdy si ti někteří hodnotitelé tohoto ani nevšimnou... takže bychom měli mít na paměti, že všechno je mezi nebem a zemí a že naše konání není nikdy samospasitelné... a že musíme s obrovskou pokorou přistupovat k lidské duši, a k tomu vědomí“.

Celkově bychom mohli ilustrovat všechny identifikované faktory, které jsou důležité pro správný hudební vývoj houslisty, na následujícím diagramu:

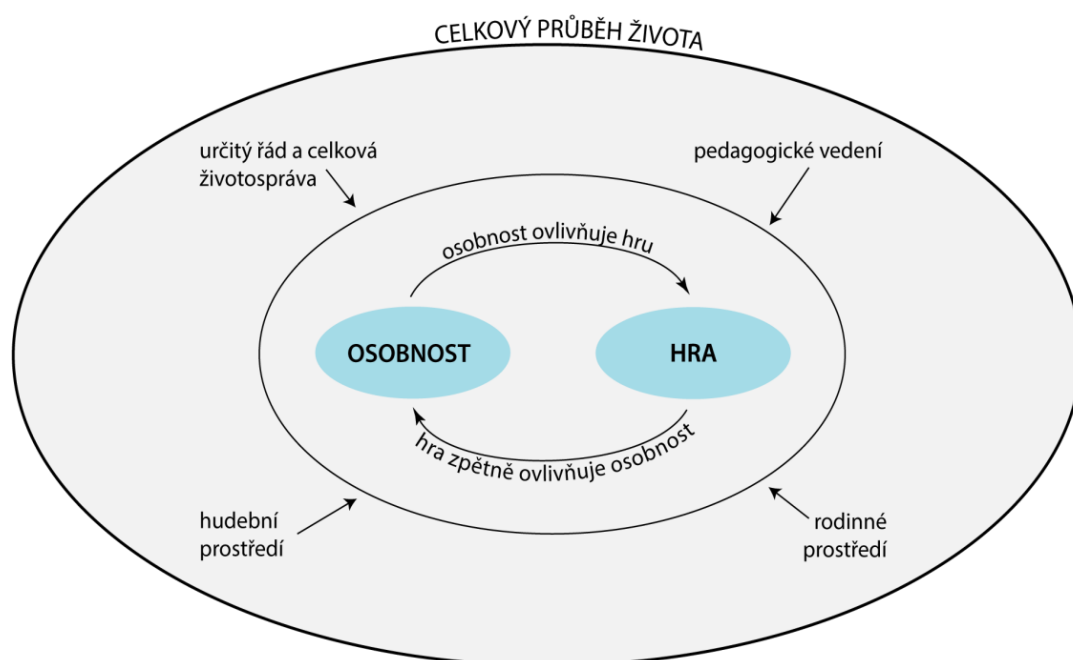


Diagram č. 5 Obecné faktory

V diagramu vycházíme ze základní souvislosti mezi osobností a hrou, s tím, že **jak osobnost, tak hru ovlivňují různé vnější faktory**. Mezi nimi jsme identifikovali rodinu, rodinné prostředí, pedagogické vedení, hudební prostředí, ve kterém se hudebník (houslista) pohybuje, ale také určitý režim a vhodnou životosprávu. Osobnost přitom chápeme jako **celek duševního života člověka** (Hartl, Hartlová, 2010) **v kontextu celého bio-psycho-sociálně-spirituálního spektra**, a řadíme k ní také individuální předpoklady neboli talent a celkový zdravotní stav.

Domníváme, že osobnost či osobnostní dispozice jsou zcela zásadním faktorem v životě každého člověka, a že je to právě osobnost, která se významným způsobem podílí na průběhu individuálního vývoje a utváření či hledání vlastní životní cesty. Na druhou stranu, utváření osobnosti je, podle našeho názoru, ovlivňováno a spoluurčováno právě individuálním vývojem a zráním, ale také některými vnějšími vlivy, mezi kterými bychom mohli zařadit prostředí, a také různé další podněty či nepředvídatelné životní situace, přicházející z vnějšího světa. Proto se také domníváme, že osobnost, osobní vývoj a celkový osobní život jsou ve vzájemné interakci, což jsme se také pokusili zohlednit a znázornit na tomto diagramu.

7.3. Otázky interpretace a veřejného vystupování

V následné kapitole se zaměříme na otázky interpretace a veřejného vystupování. Ptali jsme se pedagogů, jestli si myslí, že by měl mít hudebník určité životní zážitky a zkušenosti, aby byl schopný pochopit některé skladby a podle toho je interpretovat. Dále jsme se zaměřili na otázku interpretace určitých skladeb se současným vyjadřováním sebe sama, ale také jsme do této kapitoly zařadili otázku trémy, protože si myslíme, že se jedná o téma, které k veřejnému vystupování neodmyslitelně patří.

ŽIVOTNÍ ZÁŽITKY A ZKUŠENOSTI VE VZTAHU K INTERPRETACI SKLADEB

Otázkou, zda by měl mít muzikant určité životní zážitky, nebo zkušenosti, aby byl schopný určitého výrazu a pochopení a následné interpretace některých skladeb, vlastně přímo navazujeme na předchozí téma - tedy na vztah mezi osobním a hudebním vývojem. V tomto případě se, až na jednu výjimku, všichni pedagogové shodli na kladné odpovědi na tuto otázku (*„Já si myslím, že tato otázka je odpovědí. Jo, takhle bych tu odpověď formuloval - ne s otazníkem, ale s vykřičníkem“*), s tím, že **hudební vyjadřování je v podstatě přímo závislé na způsobu života a na tom, co a jak člověk prožívá** (*„to vyjádření je ovlivněné tím, jakým způsobem člověk žije, cestuje, je otevřený světu, je to všechno v takové souvislosti“*).

Pouze jeden pedagog vyjadřuje - svým způsobem poněkud skeptičtější - názor, když říká, že *„když se hraje upřímně, je to to nejhodnotnější, co může být“*, ale na

druhou stranu, že **výraz lze do značné míry velmi dobře předstírat** („*Určitě se to pozná, jo, ale ne v takovýhle míře*“). Navíc říká, že zná pedagogy, kteří v tomto směru dokážou naučit „úplně cokoli“ („*Ten výraz můžeš opravdu udělat - když to uděláš notu po notě, a ten student to dělá fakt správně, bude to znít velmi přesvědčivě*“). Na druhou stranu, takoví studenti potom mají nevýhodu v tom, že jsou vlastně neustále závislí na někom jiném a nejsou tedy schopní nastudovat žádnou skladbu samostatně.

Celkově vzato by se tedy dalo říci, že **hudebník by měl mít určité životní zážitky a zkušenosti, aby byl schopný určitého výrazu a interpretace některých skladeb**. Jeden pedagog k tomu říká: „*Partitury všech skladeb, který byly napsány v Evropě, obsahují veškeré emoce lidského života. Jestliže těma emocemi neprojdeš, neprožiješ smutek, vášně, tragédii, radost... tak ten pocit, kterej už je tam napsanej, od někoho, nebudeš asi schopná reprodukovat, jo... musíme to všechno prožít, protože pak teprve s těma emocemi, co máme v sobě, v nějaký skříňce, tak tu hudbu můžu... to, co je napsáno v těch partech, tak můžu nějak zase znovu jakoby oživit*“. Dotyčný pedagog k tomu dále dodává, že pro hudebníky nemusí být vhodné využívání praktik některých východních směrů, pokud by měly vést k jakémusi odloučení od běžného způsobu života, a k nalezení vnitřního klidu a míru („*jestliže na sobě budu někde v horách sušit prostěradlo za mrazivý noci, jako ten jógin, pravověrněj, tak sice ovládám tělo, je to naprosto nádherný, ale jako houslista... tu emoci asi potřebuju, trošku primitivněji, z jejich pohledu, ale musím jí prožít. To bohužel jsou tradice a máme to v genech*“).

Pedagogů, kteří odpověděli, že je určité životní zážitky nebo zkušenosti jsou nezbytné, jsme se dále ptali také na to, jak si vysvětlují skutečnost, že **někdy dovedou hrát s velmi přesvědčivým výrazem i děti v poměrně nízkém věku**, u kterých je evidentní, že emoce, obsažené ve skladbách, které hrají, nikdy nemohly zažít. Většinou se shodují na tom, že **tento výraz je spíše naučený nebo napodobený** („*oni perfektně, geniálně a nedostižně napodobují výraz dospělých*“). Pouze dva z pedagogů uvádí jiné názory, přičemž jeden z nich připouští existenci tzv. „**zázračných dětí**“, a druhý si tento fenomén vysvětluje pomocí **reinkarnační teorie**, i když zároveň dodává, že tento svůj názor nechce nikomu vnucovat („*Když vzpomeneme výkony před, předminulých generací světových virtuózů, ať to byl Yehudi Menuhin, ať to byl Henryk Szering a jiní, tak v deseti letech interpretovali s Berlínskou filharmonií Beethovenův koncert tak, že všichni ti, kteří si to mysleli, že nemůžou, ty děti, tak byli šokovaní! Co všechno tam naopak tito mistři dali, do toho*“).

Na toto téma v podstatě navazuje i otázka některých, již dospělých, hudebníků, kteří se nikdy nevěnovali ničemu jinému než hudbě. V této souvislosti opět zaznělo několik názorů - tato **absence „běžného života“ se může projevit v jejich hře** („... když by měl jenom ty housle, což se taky stává, tak to jde do jisté míry, prostě cvičí, pořád je ponořený jenom do těch houslí, ale ve výsledku je to tak, jak je to úzký, tak je to hraní ve výsledku úzký taky“), ale jeden z pedagogů také uvádí velmi podnětný pohled na toto téma, když říká, že **i lidé, kteří se nikdy nevěnovali ničemu jinému než hudbě, mají paradoxně také zkušenost, která je hodna dalšího sdělování** („v podstatě člověk takhle vytržený ze světa, tímto způsobem, má paradoxně také ohromnou zkušenost - třeba toho vytržení ze světa - a tahle zkušenost je hodna dalšího sdělování. Tam už třeba stačí, když se třeba nepatrně otevře nějakým dalším vztahům, aby to mohl zkonfrontovat, prostě ujasnit si své zkušenosti, získal na to nějaký jasný názor a už má co vyjadřovat“). A nakonec tohoto tématu, jeden pedagog dodává také možnost, že **„existuje něco vyššího, co nás přesahuje“**, a co se může projevit i ve hře (v některých případech dokonce bez ohledu na to, co člověk prožil, nebo prožívá). Jeden z pedagogů také nastiňuje názor, že **jsou věci či témata, které někteří lidé ani nemohli prožít** (bez ohledu na svůj věk), což následně uvádí na příkladu těžké deprese („možná, že někdo hodně empatický by si uvědomil, že se setkává s něčím, co úplně nechápe, ale co je hodně závažné. Mohl by si k tomu něco nastudovat, mohl by to teoreticky pochopit, ale patrně asi bez toho teoretického poznání to není možné“).

INTERPRETACE SKLADEB SE SOUČASNÝM VYJADŘEVÁNÍM SEBE SAMA

V souvislosti s interpretací skladeb jsme se pedagogů ptali také na jejich názor na to, jak by měla být ze strany interpreta zkombinována interpretace cizích skladeb se současným vyjadřováním sebe sama. Pedagogové většinou odpovídali, že hudebník by měl určitým způsobem tlumočit myšlenku skladatele, ale zároveň do toho vložit něco ze sebe. Otázka míry - tedy nakolik se dotyčný hudebník snaží spíše tlumočit představy skladatele, nebo nakolik do své hry spíše vkládá něco ze sebe, je však individuální, a navíc opět souvisí s osobností dotyčného hudebníka („někdo je energičtější, někdo je zase uzavřený, tak na to vlastně ani nemá, aby se nějak projevil, takže zase to s těmi povahovými rysy, s tou osobností těch žáků, hodně souvisí“). Aby byl však hudebník schopný nastudovat skladbu jiného autora, potřebuje k tomu, mimo jiné, určitou

inteligenci („*Ta intelektuální stránka je nezbytně nutná, aby ten dotyčný interpret přečetl návod na použití. Návod na použití by měl být tak jasný a sdělný, že by měl inspirovat, potom, k vlastní licenci toho interpreta*“).

Jeden z pedagogů také toto téma o něco více přibližuje, když říká, že hranice mezi tím, že interpret by měl na jednu stranu vyjadřovat myšlenku skladatele, ale na druhou stranu také sám sebe, je „*v takových, dá se říct jako kdyby mikroprostorch - rytmicko-barevně-dynamických, které se nedají ani napsat do žádné notové osnovy (a ani vlastně by to nebylo v pořádku, kdyby tam byly napsané), které jsou sice možná v něčem mikroskopické, ale ve skutečnosti ve svém psychickém dopadu toho celkového tvaru jsou daleko důležitější, než by si člověk mohl myslet... v rámci toho ty prostory jsou dá se říct obrovské. Často si člověk ani tyto rozdíly neuvědomuje, může je udělat zcela podvědomě, a přesto to dává zcela jasný tvar. Všichni vědí, že hraje Vašek a ne Markéta... když má ten člověk tu osobitost*“. Kromě toho říká, že obrovský prostor pro vyjádření určité osobitosti je také ve vibratu, a celkově toto téma shrnuje tím, že notový zápis v podstatě tvoří jakési základní stavební kameny interpretace, ale zároveň v něm vždy zůstává dost prostoru i pro vlastní vyjádření interpreta („*ono si to tam vždycky ten svůj prostor najde*“).

Celkově bychom však mohli konstatovat, že tak, jak se liší způsob interpretace mezi jednotlivými hudebníky, tak se do určité míry liší i názory na toto téma mezi jednotlivými pedagogy. Zatímco většina z nich říká, že „**hranice**“ **mezi interpretací cizí skladby a vyjadřováním sebe sama je individuální, a záleží na každém hudebníkovi a jeho přístupu**, jeden pedagog v tomto směru také uvádí i svůj názor, interpret by měl mít **pochopení pro myšlenku autora**, ale na druhé straně by tam měl být v jeho interpretaci vyjádřený také jakýsi **vztah k té jeho myšlence**, a jiný pedagog se zase přimlouvá za „**pokoru k zápisu**“, přesto, že zároveň zdůrazňuje i svobodu vyjádření každého interpreta (*dvě třetiny díla bych dal tomu autorovi a třetinu, že za prvé jsem na takový výši, že tohle si dokážu uvědomit a budu hledat to, jak on to myslel, a pak samozřejmě tak, abych já to hrál za sebe, tzn., že to tvůrčí je tam rozhodně strašně důležitý, takže jakási svoboda, že takhle to chci hrát, abych to vzal za své - tzn. ne, že tak se to hrává, to by asi nebyl ten správný přístup*). Zároveň dodává, že „**interpret prodává dílo, ale není ten hlavní**“.

TRÉMA

Posledním tématem, které úzce souvisí s interpretací a s veřejným vystupováním, je problematika trémy. Přitom si tróufáme říct, že se jedná o téma, které minimálně do určité míry neodmyslitelně patří do života většiny hudebníků („*Jako nemyslím si, že lidi, kteří o těch houslích něco ví, nebo o tom hraní na pódiu, tak že jsou bez trémy*“).

Ptali jsme se pedagogů, jaké mají zkušenosti s trémou u svých studentů - konkrétně jestli mají studenty, kteří by podávali stabilně dobré, či stabilně horší výkony, nebo případně studenty, kteří by byli v tomto směru nevyzpytatelní, a dále jsme se ptali, jestli pedagogové pozorují u studentů, kteří mají výraznější problémy s trémou, nějaký společný psychický rys (nebo něco, co by je v tomto směru spojovalo).

Všichni pedagogové se vesměs shodují na tom, že existují dva základní typy studentů - **typy studentů, kteří podávají stabilně dobré výkony** („*jsou děcka, který mají stabilní výkon a člověk jim věří, a nebo i když je nějaká chybička, tak je to nerozhodí, takže v podstatě o té chybě vím já, korepetitor a ten žák*“), a naopak **typy, u kterých jde výkon - při veřejném vystoupení - dolů** („*může se stát, že to bude velice citlivěj člověk, velice muzikální, i vnitřně, ale bude mít třeba takovej hendikep co se týče třeba trémy nebo veřejnýho vystupování, že to nikdy neprodá*“).

Co se týče lidí, kteří by v tomto směru byli **nevyzpytatelní**, může se jednat o lidi, kteří patří k jednomu z výše jmenovaných typů, s tím, že „*vždycky se každému něco může stát*“ („*jo, tak nikdy nevíš - jsou takoví, že naráz je chytne nějaká hysterie*“), ale na druhou stranu, jeden z pedagogů uvádí také svoji **zkušenost, podle které se mohou všechny tyto tři varianty objevit u jednoho člověka** („*někdy je to stabilní, někdy to může bejt labilní, někdy nevyzpytatelný*“), a také se zde objevuje názor, že **u některých studentů je jejich výkon úzce spojen se situačními vlivy**. V tomto směru jeden z pedagogů uvádí zkušenost se studenty, kteří hrají veřejně dokonce výrazně lépe, než v hodinách, nebo lidé, kteří sice nepodávají dobré výkony při sólovém vystupování, ale dovedou se velmi dobře uplatnit v orchestru („*jsou lidi, kteří nezahrají ani hoří, takzvaně, veřejně, ale jsou velice platní v ansámblu, v orchestru. A cítí se tam báječně*“).

Kromě toho, jeden pedagog také uvádí svoji zkušenost, když říká, že **nevyzpytatelnost při veřejném vystupování může souviset také s osobním či**

osobnostním vývojem a popisuje případ velmi nadějně studentky, která se najednou dostala do období, kdy její veřejné vystupování začalo být velmi nevyzpytatelné, to i přesto, že dříve bylo naopak velmi stabilní (*„jo, najednou se zablokuje a začne blábolit na hmatníku - prsty nefungují, a dlouho se nechytá. A přitom ten její vývoj byl... jo, prostě najednou je výpadek, kterej nikdy nebyl!“*). Podle jeho názoru tyto problémy souvisí s otázkou jejího dospívání, i když zároveň dodává, že nezná všechny okolnosti (*„jo, takže to je všechno s velkým otazníkem“*).

Z odpovědí, které jsme zaznamenali, když jsme se pedagogů ptali, jestli mají hudebníci, kteří trpí výraznější trémou, nějaký výraznější rys, jsme následně identifikovali **rizikové psychické faktory**, ale také některá **doporučení pro řešení či alespoň zmírnění trémy**.

Mezi rizikové faktory ve vztahu k trémě patří: nízké sebehodnocení a sebedůvěra, vnitřní nejistota (*„jak se člověk cítí v sobě“*), dále perfekcionismus v kombinaci s nízkou sebedůvěrou (*„děcka, který právě jsou zvyklí, jsou to takoví perfekcionisti, ve všem, co dělají, a vlastně sami si už přivádí ten stav, protože nevěří si, a chtěli by odvést ten perfektní výkon, ale tím, že si nevěří a znervózní, tak si to vždycky prostě zničí“*), ale také reálné vědomí vlastních nedostatků (např. ve srovnání se spolužáky, kolegy apod.), větší respekt a pokora k hudbě (*„lidi, kteří vůči té muzice mají větší respekt, nebo jsou pokornější, nebo něco v tomto smyslu, tak samozřejmě si vytváří na sebe větší tlak“*) a přehnaný pocit zodpovědnosti (*„na základě toho, že bychom v sobě měli mít pocit zodpovědnosti za to konání, za to, že na nás někdo vede určitou názorovou rovinu, že bychom měli být takoví a onací, že ten způsob toho předvedení toho díla by měl být minimálně na takové a takové úrovni... a ten pocit té zodpovědnosti nás vlastně blokuje“*).

Z ostatních **rizikových**, nebo možná spíše **negativních faktorů**, bychom mohli jmenovat především **nepoctivou, nebo nesprávnou přípravu** (*„pokud člověk nenacvičil určitý počet hodin a nemá čisté svědomí, ohledně toho, tak samozřejmě potom ta tréma se dostaví v o to větší míře“*).

Z **protektivních psychických faktorů** jsme identifikovali **extraverzi, určitý exhibicionismus** (*„čistej pocit, jako rád se předvedu, protože jsem se strašně nadřel a teďka poslouvejte, jaká je to krásná hudba“*), ale také schopnost **dereflexe**, kterou

jsme již zmínili mezi obecnými protektivními psychickými faktory, a která má vliv i při veřejném vystupování.

Psychické faktory ve vztahu k trémě	
Protektivní	Extraverze, určitý exhibicionismus, schopnost dereflexe
Rizikové	Nízké sebehodnocení a sebedůvěra, vnitřní nejistota, perfekcionismus v kombinaci s nízkou sebedůvěrou, reálné vědomí vlastních nedostatků, větší respekt a pokora k hudbě, přehnaný pocit zodpovědnosti

Tab. č. 7 Tréma

Co se týče ostatních metod či postupů, které se dají využít ke zmírnění nebo zvládnutí trémy, jeden z pedagogů jmenuje například **různé formy dechových cvičení**, („*jo, prostě dechová cvičení, uvědomění si dechu, svalové reflexe... abychom poznali všechny svaly, které máme a abychom prostě dokázali tvořit tu notu tak, že v podstatě máme k dispozici celé tělo*“), **hatha jógu** a **átmavičáru**. S těmito metodami naopak nesouhlasí jiný pedagog, přičemž k tomuto rozporu bychom se však rádi vrátili v diskuzi. Několik pedagogů také zmiňuje důležitost celkové přípravy na veřejné vystoupení („*Já teda pořád věřím tomu, že proti trémě se dá bojovat jedině správnou přípravou*“). Tato příprava by měla spočívat především ve cvičení a **přípravě na konkrétní situaci**. Osvědčenou metodou je například forma **imaginace**, kdy si člověk přehrává nacvičovanou skladbu v duchu bez houslí, od začátku do konce („*To je taky podobný té trémě, jo, že najednou je ten pocit jiný, že ty se do toho zapojit nemůžeš a musíš to dotáhnout s prstokladama*“), ale také by měla proběhnout zcela praktická příprava na vystoupení – v tom smyslu, že si například zkusí zahrát na pódiu, na kterém bude hrát později a snaží si zapamatovat si pocit, který na něm má apod. („*vždycky třeba po semináři – úspěšném nebo neúspěšném - jim říkám: „a teď si zapamatuj, jaký to tam bylo, abys věděl, na co cvičíš. Protože chápeš, to je takovýto obelhávání sebe sama, když člověk furt něco cvičí pohodlně a aby ho to nerušilo, že, a pak přijde na seminář, a to, co on udělal, se jeví jako vysoce neefektivní, protože on nezahrál to, co měl*“).

Ke cvičení do konkrétní situace se svým způsobem přidává i další pedagog, když říká, že student by měl mít pocit, že pokusy na hodinách jsou nezávazné, ale nesmí se bát zahrát (*„Jestliže budeme věřit tomu, že všechno chceme nazkoušet, na ten veřejnej výkon, tzn. po stránce technický, všechno musí být promyšlený, jasný, tak ale vlastně spoléháme na to, že nějaká mechanika bude vždycky stejná a že prostě naroste jakoby jistota. Jestliže bude vždycky stejná atmosféra v té hodině, tak bych si dovolil předpokládat, že to dítě ji má zažitou pro tu tvorbu toho, co dělá a aby mu to teda mechanicky fungovalo, a jestliže potom teda bude na tom pódiu, tak máme jistou naději, že si část toho klidu, na který je zvyklý, přeneseme tam, protože se to vždycky řešilo v klidu.“* V tomto směru také dodává, že nesouhlasí s názorem, že lidé, kteří jsou zvyklí na razantní a tvrdý přístup, jsou odolnější vůči veřejnému hraní (*„ne že momentálně mám dvacet minut klidu, protože na mě kantor nemůže řvát, protože jako teď momentálně hraju veřejně a budu se bát, co mi řekne“*).

V průběhu rozhovoru se však objevil také názor, že **někteří lidé jsou k trémě natolik disponováni, že tento problém může být v podstatě neřešitelný** (*„když někdo má vyloženej děs z toho hraní, tak se to nezlepší“*), ale na druhou stranu se také pedagogové vesměs shodovali na tom, že **určitá míra trémy je užitečná**, protože člověka určitým způsobem mobilizuje a může mu tak pomoci k lepšímu výkonu (*„zvládnutá tréma, když s tím člověk počítá, tak dokáže člověka vybudit k daleko lepším výkonům a k daleko lepšímu zážitku pro ty posluchače“*). Tato míra je však pro každého individuální (*„je to stejné jako dávkování léků - někdo potřebuje silnější lék, aby se dostal do toho správného stavu, a někdo slabší... takže úplně stejně. Protože když není tréma, tak pak zase naopak je podhodnocená ta událost a není tam ani ta snaha. Takže ono to může stejně ublížit“*).

7.4. Pedagogicko-psychologické aspekty hudebního vývoje

K hudebnímu vývoji neodmyslitelně patří také pedagogické vedení (minimálně do určité doby), a proto jsme také do naší práce – a do okruhu našich otázek v průběhu rozhovorů - zařadili také okruhy, které souvisí s pedagogicko-psychologickými aspekty hudebního vývoje.

Konkrétně jsme se pedagogů ptali, jestli si myslí, že by měl pedagog znát své studenty i z osobního, nebo „lidského“ hlediska, dále co by dělali v případě, kdyby měli

pocit, že mají jejich studenti osobní problémy, které negativně ovlivňují jejich hru, jestli si myslí, že je něco, co by mělo být obsaženo v každém způsobu výuky, a také jsme se ptali na otázku, zda by měl mít pedagog, podle jejich názoru, nějaké teoretické znalosti z psychologie nebo pedagogiky. Těmito otázkami jsme navíc sledovali i výzkumné cíle práce, týkající se formulace praktických psychologických doporučení pro výuku, přičemž s tímto tématem navíc do určité míry souvisí i potenciální psychologická práce s hudebníky.

OTÁZKA PŘÍSTUPU PEDAGOGA KE STUDENTŮM

Ze všech těchto témat jsme se pedagogů nejprve ptali, jestli si myslí, že by měl znát pedagog své studenty i z osobního, „lidského“ hlediska. Vesměs odpovídali, že jednoznačně ano, a podle některých se dokonce jedná o **jeden z nejdůležitějších faktorů** („to je klíčová záležitost, to poznání toho mikrokosmu toho dotyčného“). Dále se pedagogové se shodují na tom, že pokud své studenty znají i z osobního hlediska, včetně jejich rodinného zázemí, **ulehčí to celý proces** a navíc pro ně mohou mít i **více pochopení** („Když ke mně někdo bude chodit a vůbec o něm nebudu nic vědět, nedám se s ním tzv. do řeči a nenavážu nějaký kontakt, a nejlépe pak i s rodiči toho žáka, tak v podstatě nemůžu reagovat na to, že zrovna se třeba v té rodině něco děje a ten žák se chová, nebo zrovna má nějaký takový krizový období a není to tím, že zrovna necvičil, ale člověk má pochopení, protože prostě jsou tam nějaký jiný problémy“). **U malých dětí je navíc velmi důležitý i kontakt s rodiči** („Někdy žák zareaguje a člověk tomu nerozumí. A pak vlastně časem se dozví, že je to vyloženě povahovej rys a dost mě pomáhá třeba vědět od rodičů, jak se děti chovají doma, cvičí na ten nástroj atp.“).

Na druhou stranu, jeden z pedagogů k tomu tématu uvádí poněkud pragmatičtější pohled na věc, když říká, že v praxi **existuje několik základních pedagogických přístupů, přičemž všechny mohou být účinné**, pokud jsou využívány vhodným způsobem („věřím tomu, že budou účinné všechny, jo, ale jak na koho“). Z těchto přístupů jmenuje **osobní přístup ke studentům** („přátelský způsob, který je založen na motivaci, pochvale atd.“) a dále **poněkud striktnější způsob zaměřený především na výkon** („takový ten striktní, rázný způsob, kdy se opravdu hážou noty ke dveřím... že jenom ten výkon a konec“). Podle dotyčného pedagoga si také student obvykle vybírá pedagoga, jehož přístup je mu bližší („Studenti vybíraj pedagoga.

Prostě pokud jim to vyhovuje, tak k němu budou chodit. Pokud ne, tak si najdou jinýho“). Jiný pedagog k tomuto tématu navíc dodává, že od některých pedagogů s tímto „tvrdým přístupem“ sice studenti nezřídka odcházejí, ale na druhou stranu, pokud u nich vydrží, mohou dosahovat velmi dobrých výsledků.

ŘEŠENÍ PŘÍPADNÝCH OSOBNÍCH NEBO PSYCHICKÝCH PROBLÉMŮ, KTERÉ NEGATIVNĚ ZASAHOJÍ DO HRY

Dále jsme se pedagogů ptali, co by dělali, kdyby měli u některého ze svých studentů pocit, že jeho osobní či psychické problémy negativním způsobem zasahují do jeho hry. Všichni takové situace evidentně dobře znají, ale vesměs se shodovali na tom, že se často jedná o poměrně složité, a v určitých ohledech i citlivé, téma.

Pedagogové většinou odpovídali, že se jedná o **velmi individuální záležitost**, a že se v tomto ohledu musí jednat **velmi citlivě a opatrně** („*musí se velmi opatrně, protože jinak se může udělat víc škody než užitku*“). Kromě toho mluvili o tom, že se své studenty snaží v takových případech či situacích určitým způsobem **podpořit**, ale na druhou stranu se také často zmiňovali o tom, že **některé problémy vyřešit nemohou** („*já nemůžu nijak ovlivňovat rozvádějící se rodiče, ale kdybych viděl, že ten člověk nějak trpí, tak bych se opět snažil asi snažil nějakou malinkou zodpovědnost za to zázemí, nebo aspoň přechodný, občas převzít, jako na sebe... nemůžu vytvořit zázemí stejný jako je rodina, to je prostě nesmysl, ale jako jestliže ty housle by měl rád, bude to součástí toho talentu, a měl by pocit, že se u mě něco učí, směrem, kterej mu vyhovuje, tak by pak přece jenom měl jakoby jakousi alternativu k tomu, že doma je to špatný; tady se z toho chvílku dostávám, jo... jako rozhodně bych se snažil trošičku dopátrat toho, co by mu mohlo pomoci*“). Kromě toho ale někteří uvádí navíc i fakt, že **je nutné brát ohledy, ale pouze do určité míry**, protože někteří studenti mají potom tendence těchto svých problémů spíše zneužívat, nebo se na ně vymlouvat. Jeden z pedagogů navíc uvádí svoji zkušenost, že v některých případech může být pro takového studenta větší pomocí, pokud na jeho problémy do určité míry (a po určité době) přestane brát ohledy a vyžaduje po něm obvyklý výkon, než kdyby spolu tyto problémy neustále řešili nebo rozebírali („*... myslím, že potom mu pomůže víc, když ho přestaneš jakoby litovat, nebo když přestaneš jakoby na to brát ohled a nastaviš normálně jakoby v úvozovkách tvrdej režim, a to mu většinou pomůže daleko víc, než že prostě budeš s ním tady plakat, nad*

něčím“). Na druhou stranu ale okamžitě dodává, a že toto téma představuje velmi „tenký led“, a také že se jedná o velmi individuální záležitost.

Někteří také shodně říkají, že v naprosté většině případů na svých studentech poznají, že mají nějaký problém, nebo že se tzv. „něco děje“, ale na druhou stranu, že své studenty nikdy takzvaně „nevyslýchají“ (*„nikdy jsem nikoho nenutil, aby mně řekl, jo... ale poznám, samozřejmě, okamžitě, když se něco děje“*). Někdy navíc není dobré problémy svých studentů příliš rozebírat (*„vždycky takovou nějakou nadnesenou formou, nepítvat se v tom prostě, tak v legraci naznačit, nebo tak“*).

Na druhou stranu, někteří pedagogové také sami říkají, že **v některých případech mají jejich studenti problémy, se kterými si neví rady** (*„Kdybych věděla pokaždé přesně, tak tady mám samý virtuózy“*) nebo z pozice pedagoga jednoduše **nemají možnost tyto problémy řešit** (*„Já stejně nedokážu prostě vyřešit, když vidím, že holka se nějak podceňuje a tak dál. Jak já to mám vyřešit, mně řekni?“*), čímž se také dostáváme k otázkám hranic, které s otázkou řešení případných problémů, velmi úzce souvisí.

V tomto směru někteří říkají, že **některé věci je potřeba řešit** (*„... už bych to jako nebral jenom, jakože tomu nechám tak nějak volnej vývoj“*), ale **v některých případech tyto problémy překračují hranice pedagogického rámce** (*„máš je zase na druhou stranu tady, abys je něco naučila, a ne, abys řešila prostě domácí spory“*), a **někdy i samotného pedagoga** (*„to by ses z toho zbláznila, kdybys měla řešit všechny problémy svých studentů“*). Navíc, **některé věci ani nelze vyřešit z pozice pedagoga a tyto problémy potom vyžadují multioborový přístup** (*„V jistou chvíli musíš některé problémy přeložit jinam. Jo, ty problémy prostě nemůžeš řešit sama... jinak bys to dítě musela adoptovat“*). Jedním z příkladů, kdy je nutno studenta „přeložit jinam“, je **oblast zdraví, a to jak fyzického, tak duševního** (*„nemůžeme tady suplovat léčebné techniky, ke kterým nejsme disponováni po stránce odbornosti. Jak ta zdravotní stránka prostě není v té váze (pozn.: v psychosomatické váze, o které dotyčný pedagog mluvil již v předchozí části rozhovoru), tak se o to musí starat rodiče, že jo, v prvé řadě“*).

Také se zde vyskytla **otázka určitých osobních, či psychologických hranic**, kdy někteří pedagogové říkají, že do některých problémů ani nemohou zasahovat. Jeden z pedagogů říká, že se svými studenty nemůže probírat jejich problémy, pokud nechtějí oni sami (*„Tak já nemůžu takhle probírat jejich problémy, že... jenom kam mě pustí.“*

Kam mě pustí, tak tam se dostaneme“) a další pedagog potom toto téma doplňuje, když říká, že v tomto směru navíc popisuje, že z jeho pohledu je přirozené, že mu jeho studenti neříkají všechno, a že by to ani nechtěl, protože *„by to nebylo zdravo“* - tím spíše, že jsou obvykle v poměrně citlivém věku (*„Jo, když eventuelně má pocit nějakého svěřeni, v nějaké oblasti - jistě, moje ucho se zvětší do sloní velikosti. Ano, dobře, ale jinak to z nich nemůžu tahat, pochopitelně“*).

SPOLEČNÝ RYS VÝUKY

Vzhledem k tomu, že pedagogové často hovořili o tom, jak je důležité přistupovat ke každému studentovi individuálně, ptali jsme se jich také na to, jestli je přece jenom něco, co by mělo být zohledněno v jakémkoli způsobu výuky. Ve většině případů nám odpověděli, že to, co by mělo být zohledněno vždy a v každém způsobu výuky, je právě **individuální přístup** (*„pro nás je samozřejmostí, že ten vývoj, odborný, je zabezpečen naprosto individuálním způsobem, to není jako, že to řešíme „přes kopírák“*). Z ostatních aspektů potom někteří zmiňovali také **znalost celkového zázemí studenta, oboustranně kladný vztah mezi pedagogem a studentem** (*„Neustále se stavět do té pozice toho čínského přísloví „žák učí učitele, učitel učí žáka“. Ta vzájemnost toho staršího kolegy a toho, na kterém to záleží, ta prezentace, je strašně důležitá. Takže to postavení jako já tady ten pan profesor a ty ten žáček, to prostě nefunguje. Ono to funguje do určité míry, ale když už ten kumšt má být kumštem, tzn. má se rodit v umělecké dílně, tak ta důvěra, ta flexibilita, ta vůle vzájemná, musí být, pokud možno, co největší“*), **lásku k věci, radost z konání** a určitou **laskavost** (*„aby dítě se neotrávilo, kantora aby neodvezli s infarktem, nebo mozkovou příhodou... nad tím vším by měl vládnout takový ten příkrov té laskavosti, která by vlastně měla být tím cílem toho uměleckého školení, že jo“*).

Někteří pedagogové také mluvili o tom, že v podstatě vždy sledují stejný, nebo přinejmenším podobný, pedagogický cíl, jenom s tím rozdílem, že k němu vedou různé, individuální, cesty (*„Víceméně pořád sdělujeme tu samou informaci, jde jenom o způsob podání...“*). Přitom hledání vhodné cesty či vhodného směru je potom do značné míry úkolem pedagoga, aby svého studenta dovedl určitým způsobem nasměrovat (*„jde spíš o toho pedagoga, dejme tomu, aby dokázal najít si tu cestu, a nebo to vysvětlování*

prostě, určitých věcí... aby vždycky našel ten úhel, aby ten člověk... aby to pochopil. Nebo aby to vstřebal“)

ZNALOSTI PEDAGOGA S OBLASTI PSYCHOLOGIE NEBO PEDAGOGIKY

V otázce, jestli by měl mít pedagog nějaké znalosti z psychologie, nebo pedagogiky, se dotazovaní pedagogové ve svých názorech celkem lišili. Někteří říkají, že pedagog by takové znalosti měl mít (nebo je dokonce musí mít), ostatní jsou ale spíše toho názoru, že určité znalosti z těchto oborů by sice nebyly na škodu, ale že to není to hlavní. Sami se prý řídí především podle citu nebo intuice, a k tomu vychází i ze zkušeností („*vždycky ten člověk vychází ze svých zkušeností, podle mě. A snaží se podle citu odhadnout. Jo, taky se ti to může vymstít a může se ti stát jako chyba, ale to každému“*). Jeden z pedagogů v tomto směru říká, že z jeho pohledu je efektivní strategií „*pokus-omyl-zpět-něco jiného“*, s tím, že „*praxe formuje pedagoga tak nějak sama“* a další k tomuto tématu dodává svůj názor, že nějaké znalosti by se sice hodily, ale že jinak si myslí, že je to spíše otázka talentu, a že „*pedagogem se člověk nestává, ale rodí“*.

I pedagogové, kteří uváděli, že znalosti nejsou tím hlavním - a nejdůležitějším - faktorem, se však přesto shodují na tom, že by možná nějaké znalosti uvítali, ale pouze v případě, že by byly přímo využitelné v praxi („*na tom školení, až takovým, tam se dozvíš teorii, jo. Tam se dozvíš, co jako, jak to funguje. Jak se ti to dítě může dlouho soustředit v tolika a tolika letech... ale ve své podstatě to vůbec není prakticky použitelný. Můžeš si to uvědomit, u dítěte, třeba na hudebce, že na něho kladeš, na tu pozornost, vyšší nároky, než je schopný, ale zase je to individuální – některý děti ti vydrží a některý ti nevydrží ani dvě minuty, s pozorností“*). Většinou tedy toto téma shrnují tím, že „*tyto věci nijak neztracují“*, ale že by měly **vycházet z praxe** a stejně tak by měly být **vhodné a využitelné pro praxi**.

Dále jsme se ptali, jaký druh znalostí nebo vědomostí by byl tedy podle jejich názoru využitelný pro pedagogickou praxi, přičemž v tomto směru jsme se již ptali konkrétně na znalosti z oblasti psychologie. Podle dvou pedagogů by byly užitečné především znalosti či informace, které by se týkaly praktické **komunikace s dětmi** (obzvláště v předškolním věku), a také **možné způsoby přístupu k „dnešním dětem“** („*ono se to všechno vyvíjí společně s tou dobou, která je dneska někde jinde, opravdu, i*

ty děti se projevují jinak, než před těmi 30ti lety, takže vždycky to má svou důležitost“). Dále se objevily názory, že „pedagog by měl pochopit, že lidi jsou odlišní a každý má úplně jiný vnímání, a ne soudit každého jenom podle sebe“ („to je asi nejtěžší, co může být. Že prostě existuje jiný způsob, jiný povahy, jiný temperament a tak. A pak se musí, přece jenom, přizpůsobit zrovna tomu typu“).

7.5. Seberealizace, sebeaktualizace a pocit smyslu v životě hudebníka (houslisty)

Vzhledem k tomu, že naše interview byla polostrukturovaná, objevil se v nich i prostor pro nová témata, která nebyla zahrnuta původních otázkách. Ve všech rozhovorech se přitom objevovala témata spojená se **seberealizací**, či chceme-li, **sebeaktualizací**, **osobním rozvojem** nebo dokonce **pocitem smyslu**, které hra na housle či obecně hudební činnost nabízí, a v ideálním případě také saturuje. Domníváme se, že tyto aspekty úzce souvisí s osobností (a zejména potom s její spirituální dimenzí), a proto jsme se rozhodli zařadit toto téma do analýzy výsledků našich interview. Opět jsme následující kapitolu rozdělili na následující kategorie:

1) Hudební činnost by měla vycházet z kladných pocitů

Několik pedagogů v průběhu rozhovorů zdůrazňuje, že hudební činnost by měla obecně vycházet z kladných pocitů, a veškeré emoce, které jsou spojeny s hudební tvorbou, by měly být pozitivní („*všechny emoce, já už to fakticky mám takhle zformulovaný, který by měly být v souvislosti s hudební tvorbou – teď mám hlavu v oblacích, ale ono to tak je - musí vycházet z toho kladného, libýho pocitu. Jestliže se tam budu stylizovat potom do surovce, do vášnivce - záleží na skladbě, která se hraje - to už je spíš herecká úloha. Ale nesmí to bejt nic agresivního, nic negativního“).*

Jeden z pedagogů také často zdůrazňuje fakt, že kromě toho, že by se měl člověk při své hudební činnosti cítit dobře, **po studentech by se měla žádat především „činnost, na jejímž konci bude možno říci: „ano, je to krásný“.** To přitom platí pro všechny výkonnostní kategorie - tedy elementární, střední i vysokoškolskou. Pedagog by tedy, podle jeho názoru, neměl studentům sdělovat pouze instrukce a poučky apod. („*doprava, doleva, správně smyk jsi udělal, doprava, doleva, máš tam ten prst, nebo nemáš? Proč nehraješ pořád ten prstoklad, co jsem ti dal?“*), a namísto toho ve své řeči pokračuje určitou alternativou k tomuto přístupu, když - byť samozřejmě s určitou

nadsázkou - říká: „*Ne, hraj si to třeba palcem, ale musí to být nádherný!*“, a dodává, že „*o to by tady mělo jít v první řadě*“.

V rozhovorech navíc zazněl i názor, že **hraní na housle by mělo být dokonce zábavou** („*je potřeba potom vést toho žáka k tomu, že v podstatě to, co děláme, je zábava. Jo, hra na nástroj je hra, tudíž zábava*“), a to i přesto, že není jednoduché k této činnosti takto přistupovat za všech okolností („*tohle je sice krásně řečeno, ale ved'te takhle studenty na konzervatoři, aby ty Paganinská capriccia byly beze zbytku, a intonačně, a přesně co se týče kvalitou spuštění tónu atd. zábava, že... ano, jistě, ale i tuto rovinu je potřeba někdy přidržit a někdy naklonit. Aby ten dotyčný furt měl ten pocit, že se jedná o konání hravosti*“).

2) Hudební činnost může člověka naplňovat i bez veřejného vystupování

Někteří pedagogové také uvádí svoji zkušenost s dětmi, které někdy nechtějí hrát veřejně, i když „*jinak dobře prosperují*“, nebo se studenty, kteří sice hrají velmi dobře, a velmi krásně, ale z důvodu přílišné trémy tyto kvality nikdy nedokážou takzvaně „prodat veřejně“, a navíc pro ně veřejné vystupování představuje velikou psychickou zátěž. V tomto směru také jeden z pedagogů uvádí svůj názor, že pokud někdo skutečně trpí takto závažnou trémou, potom by měl, podle jeho názoru, zvážit, nakolik - a jestli vůbec - se chce opravdu věnovat studiu hudby („*je to takový, řekl bych, stejně potom na vodě... ten člověk bude mít neustále jakýsi blok, že nedostane... prostě nedostane se k té úrovni, kterou umí a vlastně jakoby trpí. A jestliže trpí, tak to nemá dělat, to je špatný*“). Zároveň ale dodává, že **jsou sice lidé, kteří sice nemají příliš velké kompetence k veřejnému vystupování, ale hudební činnost jako taková je může velmi naplňovat a obohacovat** („*jinak bude mít třeba nádherný pocity u toho sám, nebo když u toho bude někdo, kdo mu zrovna nevadí, tak to ucítí částečně i ten druhý... takže to, co jsem já slyšel na týchle třídě, nikdy nikdo neslyšel. A já jsem byl téměř dojat, nebo jsem to i řekl, že je to prostě nádherný hraní...*“), čímž se ostatně dostáváme také k tomu, že, hudební činnost může být zdrojem seberealizace, sebeaktualizace a celkově určitého osobního rozvoje.

3) Seberealizace, sebeaktualizace a osobní rozvoj

Jeden z pedagogů také říká, že i když člověk nevystupuje veřejně (ať už z jakýchkoli důvodů), může se prostřednictvím své hudební činnosti určitým způsobem realizovat - ať už **vlastním hraním** („*člověk si uvědomí, že vlastně se tím trošku*

realizuje, i když zahraje sám sobě“), nebo **cvičením, spojeným s přemýšlením o různých souvislostech** („mít radost z toho, že mě napadají souvislosti, které dřív ne“), nebo třeba při **vytváření prstokladů apod.** („tam vyloženě cejtím, že je to jakási taková zvláštní komunikace sám se sebou, v podstatě“). Jeden z pedagogů také vzpomíná jistého, velmi dobrého, houslistu, který prý cvičil ještě ve svých osmdesáti letech, s tím, že i v tomto věku ho prý pořád napadaly nové souvislosti, což také můžeme chápat jako určitý „*důkaz, že to není uzavřený proces*“.

Někteří z pedagogů také zmiňují své žáky, nebo studenty, které jejich hudební činnost nějakým způsobem obohacuje, a to i přesto, že se hudbě nevěnují profesionálně („*Housle zůstávají děckám do života a nějakým způsobem je obohacují, v ideálním případě*“).

4) Podmínky a zázemí pro osobní rozvoj studenta

V některých rozhovorech se ale objevují také zmínky o tom, že aby se člověk - prostřednictvím hudby - mohl určitým způsobem realizovat, a to i v rámci svého studia, potřebuje k tomu také **určité podmínky ze strany pedagoga, a možná i celkově hudebního prostředí, ve kterém se pohybuje.** V tomto směru například jeden z pedagogů říká, že se u studentů na konzervatoři velmi často setkává s nízkým sebevědomím, nebo případně určitou laxností, s tím, že studentů, kteří by neměli ani jeden z těchto problémů, zná velmi málo. Na otázku, jak si tuto skutečnost vysvětluje, odpovídá těmito slovy: „*Já si myslím, že to je nesprávné nastavení hodnot jakoby v tom procesu - rodin i těch institucí, vyučujících... hudebky i konzervatoři. Protože já nevím, čím se to stalo, ale jakoby se ztratila taková ta základní myšlenka, že ta hudba by měla být především pro radost, a to další zdokonalování by mělo být nad tím nástavba, a ne naopak... a to se prostě nějak vytratilo*“. Dále říká, že sice „trošku tápe“ v tom, proč se tyto myšlenky z hudebního prostředí vytratily, a zároveň dodává, že celý tento problém je pravděpodobně zapříčiněn mnoha různými faktory („*jako odhadoval bych, že to je velmi široké spektrum a strašně moc důvodů*“). Mezi těmito příčinami jmenuje např. celkově **výkonnostní filozofii**, převládající v současné společnosti, **nedostatečné pěstování amatérské hry, malou prestiž hudebních činností, provozovaných „mimo ty úkolové pódia nebo vrcholové akce“**, a kromě toho také říká, že **někteří pedagogové v tomto směru předávají něco, co již sami získali.**

Na otázku, jaké možnosti při řešení tohoto problému má pedagog ve vztahu ke svým studentům, dotyčný pedagog odpovídá: „*Já mám prostě jiné kritérium pro to, jestli se to hraní povedlo nebo nepovedlo*“, a dodává, že student by se měl, podle jeho názoru, zkusit na svoji hru podívat především z hlediska otázky „ *podařilo se mi vyjádřit to, co jsem chtěl?*“, s tím, že právě toto považuje za úspěch. V tomto směru by tedy, podle dotyčného pedagoga, měla vést hudební činnost k **celkovému rozvoji osobnosti, a s tím souvisejícímu hledání vlastního projevu.**

Co se týče právě tohoto hledání vlastního projevu, potom mohou v rámci hudební pedagogiky pomoci určité **techniky, kterými může pedagog podpořit svého studenta v hledání vlastního vyjádření** - například mu může dát **dvě, nebo tři možnosti interpretace určité skladby**, které si dotyčný student vyzkouší, přičemž jedna z těchto možností mu bude zákonitě bližší, a některá naopak ne. Díky tomu může tento student pocítit, jak jeho osobnost reaguje na jednotlivé varianty interpretace, a vzhledem k tomu (a také díky tomu, že něco mu bylo blíže a něco méně), může jednak získat zkušenost, že nemusí existovat pouze jediná **forma, či způsob, jakým je možné tuto skladbu zahrát, ale zároveň to v něm může vzbudit i otázku, jestli by případně nemohla existovat i další varianta**, která by byla ještě lepší - varianta, kterou pedagog nezjistil, nebo mu ji nepředal, ale kterou by eventuálně mohl nalézt on sám („*tam si myslím, že může nastoupit taková ta cesta k tomu hledání toho vlastního projevu*“). Na druhou stranu - i přesto, že **každý hudebník by měl hledat způsob svého vlastního projevu, či vlastního vyjádření**, tak by se měli studenti učit i **návrh vyjádření svého pedagoga**, a to z toho důvodu, že je to jedna z variant, a aby ji mohl student sám pro sebe - byť s nadhledem - zavrhnout, měl by ji nejprve umět („*protože když zavrhnou něco, co neumím, tak je tam vždycky nebezpečí, že to je spíše takový úhybný manévr, než svobodná volba*“). Celkově by tedy měl být tedy schopný rozlišit, že „*toto není moje pojetí, ale umím ho zahrát*“.

5) Hodnoty v současném hudebním světě a možný smysl v životě hudebníka (houslisty)

Především na podmínky - či v tomto případě možná spíše požadavky - hudebního prostředí, ve kterém se člověk pohybuje, v podstatě navazuje část rozhovoru s pedagogem, který zase hovoří o **častém požadavku jakési dokonalosti**, se kterou se v současném hudebním prostředí můžeme setkat poměrně často („*protože všichni, kdo jdou dneska na koncert, tak prostě očekávají, že to bude, jak když si doma pustí desku*“).

Tento pedagog také říká, že v současné době existuje nepřehledné množství vynikajících interpretů a precizních, v podstatě dokonalých nahrávek, ale zároveň dodává, že mnoha z těchto nahrávek podle jeho názoru chybí určitá vnitřní náplň („*máš x naprosto dokonalých nahrávek, ale málokterá, nebo málokterej ten interpret - to už jsou vyložené ti, kteří hrajou jinak, že tě to zaujme... prostě máš to čistý, máš prostě ve výrazu všechno podle not, máš to všechno poskládaný a je to všechno jako dokonalý, ale vlastně ti to nic nedá - zážitek, žádný pocit... nic*“).

Dotyčný pedagog se tedy vyjadřuje v tom smyslu, že s touto tendencí současného hudebního světa rozhodně nesouhlasí („*já si myslím, že ta klasická muzika prostě umírá na dokonalost*“), s tím, že „***dobřej muzikant nejde po dokonalosti, ale jde po tom, aby těm lidem něco sdělil***“, a že podle jeho názoru je daleko cennější například ***přímá zpětná vazba od někoho z publika*** („*to je prostě úplně o něčem jiným, než když o tobě vyjde nějaká kritika, kde tě někdo bude jako nějak propírat, ať v dobrým, nebo ve zlým, to je jedno, ale prostě máš zpětnou vazbu, okamžitě - prostě za tebou přijde někdo, koho neznáš, poblahopřeje ti, poděkuje za pěkný večer, a to je podle mě ten smysl, že jo*“).

6) Zařazení hudební činnosti do celkového kontextu a průběhu lidského života

Jeden z pedagogů také v průběhu rozhovoru několikrát zmiňuje svůj názor, že „*celá oblast hry na housle, nebo hry na nástroj, nebo vůbec hudebního rozvoje, by měla být jedna ze součástí toho celkového rozvoje*“, a také říká, že každý hudebník (houslista) by měl mít na prvním místě především svůj osobní život („*ten je ten hlavní*“), a neměl by mít pocit, že kvůli kariéře obětoval příliš z toho normálního - „*a teďka je otázka, co je normální, ale to je jasný, rozumíme si*“ - života („*Čím dál víc k tomu dospívám. Žít jako normální člověk a k tomu dělat na téměř 100 %, nebo na ty procenta, který k tomu ještě zbydou, tu svojí profesi. A jako, od jistý doby už i vědět, že mě to teda baví, ale že když se něco stane, mělo by být jasný, že se s tím dokážeš vyrovnat, že to prostě nebudeš brát, tak jak jsme si říkali, že to je to jediný, k čemu směřuju. Jinak se ti opravdu zhrouť svět*“).

Toto téma, či tento pohled na věc, bychom také možná mohli shrnout následující výpovědí: „*Jsmo na tomto světě, narodili jsme se a někdy zemřeme. Jestliže procházíme tím životem a ty různé vlivy nás ovlivňují, tak si myslím, že by se člověk měl v podstatě cítit být tím člověkem, se vším všudy, s těmi periodami toho života, a potom teprve*

odborníkem. Jestliže bude někdo jenom ten odborník - cokoliv se mu stane, tak se mu zhroutí svět. A osobnost najednou nebude nikde, protože ta byla slabá, v podstatě. Byl to člověk, kterej měl špičkovéj tah na to, stát se špičkovým odborníkem, ale nebyl osobnost, protože potom spáchá třeba sebevraždu... protože to neunes. Takže k čemu pak všechno to pinožení bylo...“

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU (STUDENTKA)

Následující část obsahuje podrobnou analýzu vztahu mezi osobností a hrou, a především potom mezi osobním a hudebním vývojem jedné konkrétní houslistky. Tato analýza bude mít formu případové studie a zpočátku bude rozdělena na několik na sebe navazujících částí. Začneme **popisem jejího hudebního vývoje**, který považujeme za nutný úvod do tématu. Následně uvádíme **výsledky z některých psychodiagnostických metod** (Cattell, 16 PF, Orientační test temperamentu, Metoda evaluace osobních hodnot a Škála rodinného prostředí), na které budeme dále odkazovat v textu. Poté popíšeme **osobní život a osobní vývoj houslistky**, a teprve potom uvedeme **text na téma** „Jak moje osobnost ovlivňuje mojí hru a jak moje hra ovlivňuje mojí osobnost“, **interview s jejím pedagogem z konzervatoře**, a také **analýzu její hry**. Na tyto dílčí části však navazuje pravděpodobně nejdůležitější součást celé naší analýzy, a to je **závěrečný souhrn všech informací**. V průběhu tohoto souhrnu postupně analyzujeme vztah mezi jejím osobním a hudebním vývojem. Pro dosažení větší objektivity také průběžně uvádíme její zpětnou vazbu, týkající se výsledků některých psychodiagnostických metod nebo nalezených souvislostí.

Studentka C.

C. je v době našeho výzkumu 21 let, právě končí konzervatoř a je přijata na hudební akademii. Spolupráci s ní nám doporučil její pedagog z konzervatoře, s tím, že je nejstarší z jeho současných studentů a podle jeho slov toho z nich také „nejvíc ví“. Kontaktovali jsme ji tedy, popsali jsme jí téma a účel našeho výzkumu, a také podmínky naší případné spolupráce. C. okamžitě souhlasila, s tím, že ji psychologie vždycky zajímala, a po celou dobu spolupráce byla velmi ochotná, vstřícná a spolehlivá.

Celkem jsme se s C. sešly čtyřikrát, přičemž první dvě setkání byla koncipovaná jako polostrukturovaná interview, během kterých jsme měli za cíl zmapovat nejprve hudební, a poté osobní vývoj. Třetí a čtvrté setkání potom sloužilo ke shrnutí všech dosavadních informací, k prostoru pro zpětnou vazbu C., a k uzavření vzájemné spolupráce. Délka všech interview činila dohromady kolem šesti hodin.

PRVNÍ INTERVIEW: HUDEBNÍ VÝVOJ

Při prvním interview s C. nás nejvíc zaujala její, z našeho pohledu téměř neuvěřitelná, osobní vyspělost a zdravá jistota, se kterou mluvila. Tato jistota, a celkově zdravé sebevědomí, se však nezdály být jakkoli prvoplánovité - naopak, měli jsme pocit, že vychází z konkrétních podnětů, a že tedy stojí na pevných, reálných základech.

Její mluvený projev měl velmi dobrou a jasnou strukturu, na všechny otázky odpovídala velmi přesně a věcně, takže nebylo třeba pokládat moc doplňujících otázek. Celkově vzato na nás C. působila dojmem, „že to má v hlavě velmi dobře srovnané“ a všechno působilo naprosto jasným, uvědomělým a takzvaně vyřešeným dojmem. Kromě toho bylo od začátku patrné její intelektuální založení a také velmi dobrý a rozsáhlý přehled v hudební oblasti.

Začátky hry na housle

C. začala hrát na housle v pěti letech. Podle jejích vlastních slov to vůbec nebyl její nápad a svoji roli zde pravděpodobně sehrála určitá náhoda. Do ZUŠ ji přihlásila matka, s tím, že původně měla hrát na flétnu, ale učitelé v ZUŠ jí řekli, že dobře slyší a že mají zrovna málo houslistů, a tak se C. dostala k houslím. Hned na úvod bychom však mohli zmínit také fakt, že C. nepochází z hudební rodiny, a že v době, kdy C. začínala hrát na housle, nikdo jiný z její rodiny na žádný hudební nástroj nehrál.

Začátky už si C. moc nepamatuje (*„už je to dlouhá doba a byla jsem malá, to už si fakt většinou nevybavuju“*), ale zato si vybavuje si různé „hrůzné okamžiky, kdy se bála jít do houslí“, protože měla velmi přísného pedagoga (*„byl to dril a chtěl/a nás mít všechny nejlepší, takže jsme museli fakt cvičit, aby to stálo za to“*). Ten navíc, podle C., začal být od určité doby (zhruba od jejích osmi let) poměrně agresivní, a někdy až zlý. Na otázku, jak to ve svém tehdejší věku vnímala, C. říká, že se to snažila moc nevnímat (*„jakoby dělat si své a trošku se proti tomu jakoby obrnit“*), ale mnohdy to prý nešlo, a to se potom projevovalo pláčem a psychosomatickými problémy (*„třeba mi bylo ráno špatně a nikdo nevěděl proč“*). C. si však přesto myslí, že tento - poněkud tvrdší - přístup na ni měl ve výsledku dobrý vliv (*„myslím si, že jsem díky tomu jakoby pečlivější, že jsem se naučila už v dětském věku poslouchat autority a jakoby teďka jsem schopná cvičit jakoby cílevědomě a přesně. Jakoby že vím, že když to nebudu cvičit tak, jak mám, tak to nebude ono“*). Celkově C. říká, že je za tento přístup zpětně ráda, a že jí

tento pedagog hodně naučil („*když pomínu všechny ty seřvávání a pláče, tak si myslím, že mi dal/a hodně*“).

Způsob hudebního vývoje na ZUŠ z retrospektivního pohledu

Podle C. byl na ZUŠ **do určité míry zanedbán její technický vývoj**, protože hrála především přednesové skladby, a to i na úkor komplexní technické průpravy („*já jsem v podstatě nehrála etudy, na ZUŠce, ani stupnice, takže jakoby ten technický vývoj byl o to jakoby pozadu, že jsem spíš hrála jakoby těžký přednesy, ale neměla jsem k tomu jakoby dostatečnou třeba technickou přípravu, nebo tak*“). ZUŠ jí tedy dala **„dril“**, **určitý tón a výraz**, ale **co se týče technické průpravy, dodnes pozoruje určité následky ze zanedbání z tohoto období, například v levé ruce** („*Já si myslím, že doteďka jakoby... sice čerpám z toho, co on/a (pozn.:pedagog) mě naučil/a, ale spíš jakoby po tom výrazu, po tom tónu a tak... a jako po tý technický stránce, pořád si myslím, že mám co dohánět. Jakoby, že si myslím, že ty dětský léta jsou pro tu techniku nejdůležitější, že si člověk fakt upevní ty prsty a tak*“).

Na otázku, v čem, v čem si C. myslí, že by se její hra a celkový způsob hudebního vývoje lišily, kdyby měla na ZUŠ lepší technickou přípravu, říká, že se byla bývala mohla vyvíjet rychleji („*díky tomu, že jsme nehráli prostě ty technický cvičení, nebo minimálně, tak si myslím, že by to bylo taky asi o něčem jiným, že bych mohla hrát třeba už těžší přednesy, v prváku*“), i když zároveň dodává, že „*o tom to úplně není*“. Teď momentálně by se její hra a způsob jejího hudebního vývoje lišily v tom, že by se asi rychleji (na)učila Paganiniho etudy, protože právě s etudami stráví pokaždé více času, než s přednesy („*než se je jako naučím, než jsem schopná je prostě zahrát v celku*“).

Rozhodnutí pro studium na konzervatoři

Zhruba od páté nebo šesté třídy (neví přesně) začala jezdit na letní interpretační kurzy, k pedagogovi, u kterého později studovala na konzervatoři, přičemž k těmto kurzům se dostala přes svého pedagoga ze ZUŠ. K tomu jezdila také na konzultace na konzervatoř, kde studuje nyní, a několikrát byla také na letním hudebním táboře.

Na letní interpretační kurzy jezdila C. i v průběhu svého studia na konzervatoři - po prvním ročníku byla na kurzech u nejmenovaného pedagoga, který působí na jedné

hudební akademii v ČR, později už jezdila na kurzy pouze k vyučujícímu, u kterého bude nyní studovat na akademii, na kterou byla přijata.

Zhruba na přelomu sedmé a osmé třídy se C. rozhodla, že půjde na konzervatoř. Nepamatuje si přesně, co bylo hlavním impulzem k tomuto rozhodnutí, ale pamatuje si, „že se tam hodně chtěla dostat, a že to byla její vlastní vůle“. Navíc říká, že se předtím v páté třídě nedostala na osmileté gymnázium, a že to chápala jako určité znamení, že nemá vystudovat medicínu a být patologem (což vnímá jako svoji alternativní cestu, kdyby nešla na konzervatoř), a že má hrát na housle. Žádnou reálnější představou o tom, co bude dělat, až dostuduje, v tu dobu ale neměla.

Přechod na konzervatoř

Jak již bylo řečeno - C. se znala s pedagogem, u kterého studovala na konzervatoři, minimálně několik let, takže pokračovali v již započaté práci. Podle C. bylo všechno v pořádku, jenom mírně předělávali ruce - konkrétně **nestabilní postavení levé ruky a tvorbu tónu** v pravé ruce (*„já jsem měla ze začátku problém vytvořit silnější zvuk, že jsem se bála, aby to nebylo takový uřvaný, ten zvuk, aby to prostě bylo poslouchatelný a hezký. No, a tak to jsme se snažili prostě zlepšit, abych se nebála jakoby zahrát i plnějším tónem“*). Podle názoru C. jí k lepší tvorbě tónu pomohl především **výběr repertoáru** (*„jakoby ty romance - ty chtěj, prostě, aby to znělo. Jo, u ty barokní sonáty, tam to zas tolik nevádí, když se to hraje v nižší dynamice, ale u těch větších skladeb, to už je takový jakoby – vytvořit takovej příjemnej teplej tón, třeba na d, jo, využít alikvotních tónů... to se prostě musí všechno učít“*).

Silné a slabé stránky C. ve hře z jejího subjektivního pohledu

C. si myslí, že její silné stránky jsou **tvorba tónu** (a také potvrzuje, že v tomto směru se tedy z její slabé stránky postupně stala silná stránka) a **výraz**. Co se týče slabých stránek, uvádí **koordinaci pravé a levé ruky**, kterou také řadí mezi své chronické hudební problémy, ovšem s tím, že i to už se zlepšilo (*„hlavně v těch klasicistních věcech je to docela znát, protože ty šestnáctky se přece jenom používaly docela často - takový ty laufy a běhy, takže tam už je to potřeba pořádně vycvičit, aby to bylo srozumitelný“*). Prý si tento problém uvědomovala už na ZUŠ (*„táhlo se to se mnou dlouho“*), ale v té době si s ním ještě nevěděla rady. Zlepšilo se to až na

konzervatoři, a z toho, co C. říká, je pravděpodobné, že ke zlepšení tohoto problému vedla především určitá racionální rozvaha, spojená se správným (ve smyslu reálným) vnímáním skladby („*to mi dalo hodně času, než jsem si uvědomila, jak to vlastně mám hrát. Že dřív jsem zrychlovala strašně, že jo, třeba v různých pasážích a tak, a prostě, když si uvědomím, že to vlastně není tak rychle, a dá se to úplně v pohodě stihnout v tom normálním tempu, tak je to všechno ok*“).

Výběr skladeb

Co se týče výběru skladeb, C. říká, že na ZUŠ pro ni vybíral skladby především její pedagog. C. říká, že v té době **ještě neměla moc velký přehled ani představu o tom, co by chtěla hrát**, a jediné, co si opravdu chtěla zahrát - a co si také zahrála - byl Bachův koncert a moll.

Co se týče výběru skladby na konzervatoři, C. říká, že její pedagog jí většinou nechával hrát to, co chtěla, nebo jí naznačil, co by chtěl, aby hrála. Často tedy hrála **jednu skladbu, kterou chtěla hrát ona a jednu skladbu, kterou vybral její pedagog.**

Způsob cvičení

Když se C. ptám na způsob cvičení - protože právě ten je velmi zásadním aspektem hudebního vývoje každého hudebníka (houslisty) - říká, že její **způsob cvičení se v průběhu let výrazným způsobem měnil, a postupně také určitým způsobem vyvíjel.**

První roky na ZUŠ cvičila s C. matka („*mamka chtěla mít všechno pod kontrolou, abych všechno uměla*“), ale zhruba od páté třídy už prý C. byla docela samostatná, takže od té doby již cvičila sama.

Intenzita cvičení

C. říká, že na ZUŠ cvičila poměrně intenzivně, a to především od osmé třídy, kdy měla kvůli tomu dokonce individuální studijní plán ve škole. V průběhu školního roku v té době cvičila odhadem 4 - 5 hodin denně, a to ze své vlastní iniciativy („*Na hudebce, tam jsem byla v podstatě sama - jakoby v tom svém věku, která by šla třeba na konzervatoř. Takže to bylo spíš takový svobodný rozhodnutí, cvičit hodně hodin*“). Na

letních kurzech však byla schopná cvičit mnohem více (8 - 10 hodin denně), i když si zpětně myslí, že takové cvičení zpravidla není příliš efektivní („*pak už to nejde*“), a spíše zde hrálo svoji důležitou roli „hudebně - sociální“ prostředí na těchto kurzech („*my jsme se vždycky hecovali, kdo dá víc, a to už pak bylo spíš o tý sázce, než aby člověk něco nacvičil*“).

Na konzervatoři se intenzita cvičení – možná poněkud paradoxně – snížila, a to už během prvního ročníku. V té době si prý C. uvědomila, že **kvalita cvičení je důležitější, než jeho kvantita** („*zjistila jsem, že nemá cenu cvičit třeba 6 hodin denně, aniž by nad tím člověk prostě přemýšlel a stačí prostě dvě hodiny cílevědomě cvičit, a ten člověk se naučí mnohem víc, než když to piluje pořád mechanicky dokola*“). Na otázku co jí k tomuto zjištění (při)vedlo, však říká, že už si to přesně nevybavuje („*Těžko říct, prostě jsem si uvědomila, že takhle to prostě dál nejde. A že s tím musím něco dělat, aby to za něco stálo, ta hudba*“).

V současné době je intenzita cvičení velmi různá („*to je pokaždé úplně, úplně různý, záleží na momentálních okolnostech*“), s tím, že v týdnu prý cvičí 2 - 3 hodiny, a o víkendu 3 - 4 hodiny.

Způsob, jakým C. cvičí v současné době

C. říká, že se **snaží cvičit cílevědomě a přesně**, a jak sama říká - „**podle svého nejlepšího uvážení**“. Celkově se tedy zdá být patrné, že **C. má svůj způsob cvičení velmi dobře promyšlený** a sama říká, že se o to snaží („*když vím, že to asi není úplně, jak bych to asi měla hrát, tak vím, že to místo je takový na vodě, že nikdy nevíš, jakoby, co se tam stane; ale když fakt víš, že jsi to poctivě procvičila a fakt přesně s tím rozumem myslela přímo na tu věc, tak už se to prostě nezkazí. Už to bude pořád jakoby dobrý*“).

Dále C. říká, že kromě určité racionální rozvahy hraje svoji roli i **celkový způsob cvičení, což v praxi znamená**, že například necvičí po dlouhých tónech, malých částech apod. (prý se jí tento způsob cvičení nikdy neosvědčil, a naopak se jí „mnohokrát vymstil“), a namísto toho vše cvičí v podstatě ve výsledné podobě, „pouze“ v pomalejším tempu („*prostě, když se člověk toho jakoby bojí, tak to prostě nezahraje. To si musíš říct „ted'ka to prostě zahrāju“, a prostě to člověk musí zahrát*“).

C. je také zvyklá, číst si noty, přičemž na otázku, jestli to tak dělala vždycky, nebo až od určité doby, říká, že asi vždycky („že jsem si třeba vzala noty a dívala jsem se, co tam je a přemýšlela jsem, když ty noty byly nový, nad prstokladama - jak bych to třeba zahrála a přemýšlela jsem, jak mi to v těch uších asi bude znít; nebo jestli to bude lepší v týhle poloze, jakým smykem...“), a také je zvyklá si při čtení not posilovat více druhů paměti najednou („třeba dobrý je, když si člověk dá nějakou nahrávku do uší a dívá se do těch not, a snaží se jakoby tou rukou si to vždycky jakoby přehrát... takový imbecilní, ale jakoby pomáhá to, že ty reflexy se jakoby spojí a pak člověk má jakoby jistotu“).

Navíc říká, že se o skladbách, které hraje, vždy snažila něco zjistit („Jakože třeba proč to ten skladatel psal. Vždycky jsem se snažila něco o tom skladateli třeba něco zjistit, případně o té skladbě - kdy byla napsaná, proč byla napsaná, pro koho byla napsaná...“), což prý dělala už na ZUŠ, i když ne v takové intenzitě, jako později na konzervatoři.

Tréma a otázky veřejného vystupování

Na otázku, jak je na tom s trémou, odpovídá C. velmi stručně a věcně: „v podstatě nijak“. Říká, že trému většinou nemá, a když už, tak slabou. Prý to takhle měla vždycky, i když říká, že v období dospívání možná byla o něco nervóznější („tak v pubertě, trochu jsem byla jakoby nervóznější, než jako normálně, ale že bych se jako nějak bála...“). Její způsob, jak se vyrovnat s nervozitou či trémou, spočívá přitom v **poctivé přípravě na veřejné vystoupení** („když člověk fakt ví, že to má nacvičený a ví, že se na ty ruce může spolehnout, že ta hlava si to pamatuje – že to není jenom jako v mechanický paměti, že nad tou hudbou prostě přemýšlíš, tak si prostě uvědomíš, že se nemáš v podstatě čeho bát, že se nemůže nic stát. A to je ohromná jistota, si myslím“), dále v samotné radosti z hraní, včetně veřejného vystupování („jakoby bejt nadšená, že člověk má dvě ruce a může si zahrát“), ale také v tom, že „může případně udělat někomu radost“. S tím ostatně souvisí i její odpověď na otázku, co je pro ni **subjektivním cílem veřejného vystoupení**. Doslova totiž říká: „Tak předat jakoby nějaký zážitek, těm posluchačům“. Prý má radost, když mají z jejího hraní radost i ostatní, a také říká, že se většinou snaží navázat i určitý kontakt s publikem.

C. k tomuto tématu dále říká, že každý koncert by podle ní mohl být lepší - v tom smyslu, že by mohl být odehraný lépe, ale **nikdy se jí prý nikdy nestalo, že by se jí nějaký koncert vysloveně nepovedl, nebo že by byla „bytostně nespokojená“**.

K tomu, aby se jí vystoupení - z jejího subjektivního pohledu - nepovedlo, by musela „zahrát jako stroj“ („*prostě absolutně apaticky, bez citu, prostě mechanicky*“), k čemuž dodává, že k neúspěchu nepočítá drobné chyby, které se běžně stávají („*já si myslím, že třeba taková nějaká chyba, že ti sklouzne prst, nebo že se ti zaklepe smyčec, jo, že to nejsou chyby, s tím se prostě musí počítat, že se to stane*“).

Příprava na veřejné vystoupení

Na otázku, jestli se nějakým způsobem připravuje na veřejné vystoupení (kromě poctivé přípravy, týkající se nácviku konkrétní skladby či skladeb), C. odpovídá, že se na veřejné vystoupení připravuje i psychicky, přičemž využívá především formu **imaginace**, během které si své vystoupení předem představuje v duchu. Tento druh přípravy používá zhruba od přijímacích zkoušek na konzervatoř a přišla na něj sama („*jakoby před přijímačkami se mi to začalo tak jako spojovat a vybavovat, že třeba před spaním jsem si představovala, jak přijdu na to pódium, třeba co budu mít na sobě, jak si naladím, jak prostě to tam bude třeba vypadat, kdo tam bude sedět nebo tak... hodně mi to pomáhá*“).

Naopak říká, že se jí vůbec neosvědčily „klasické rady“ typu hlubokého dýchání apod. (říká, že vzhledem k tomu, že na tento způsob dýchání není zvyklá, motá se jí z něho hlava, a celkově že jí tedy tento způsob zvládnutí stresu vůbec nepomáhá).

Hudebně - sociální anamnéza

C. říká, že **přechod ze základní školy na konzervatoř pro ni znamenal obrovskou úlevu** („*nemusela jsem být doma a prostě já jsem na základce neměla moc kamarádů, s tím, že se se mnou nikdo prostě moc nebavil a tady prostě všichni se najednou zajímali o hudbu a to samý...*“), a také říká, že **její přátelé jsou z větší části hudebníci**. Z dětství prý žádné přátele nemá, ale z konzervatoře má tři nebo čtyři dobré kamarády, s tím, že s ostatními si vždycky vyjdou vstříc, domluví se apod. **Hudební prostředí, ve kterém se pohybuje, ji, jak se zdá, rozhodně ovlivňuje i v jejím vlastním hudebním rozvoji**, což sama popisuje takto: „*já myslím, že to dává člověku*

jakoby odvahu pořád postupovat dál, že chce být lepší než tamten a tamten a tak, jako, no. Myslím si, že taková jakoby... já to neberu jako rivalitu, třeba, ale prostě že máš pořád kolem sebe srovnání, že když nebudeš cvičit, tak prostě ničeho nedosáhneš... i třeba mezi spolužákama, protože my jsme docela vyrovnaněj ročník, takže vždycky jsme se asi každej nějak snažili trošku jakoby něčím vyčuhovat, nebo tak, abychom nebyli všichni stejní... no, já si myslím, že motivace tam byla asi silná, no“. Celkově nicméně potvrzuje, že se jedná spíše o určitou **motivaci**, než o rivalitu.

Otázka identifikace s nástrojovou skupinou

C. říká, že podle jejího názoru - a hlavně v souladu s jejími zkušenostmi - „drží houslisté vždycky tak trochu spolu“, a že je spojuje **společný zájem o svůj nástroj** („*jakoby že si můžem popovídat o tom, co zrovna hrajeme, jak to hrajeme, v případě, že hrajeme stejnou skladbu, tak třeba náhled, úplně jinej, na to konkrétní dílo...“*). Kromě toho si myslí, že ve srovnání s některými jinými nástrojovými skupinami (C. jmenuje především jednu konkrétní, nyní nejmenovanou, nástrojovou skupinu) bývají houslisté určitým způsobem kultivovanější, a i když hledá slova, jak to vyjádřit, tak nakonec říká, že obvykle bývají i intelektuálně zdatnější.

Proč hraje C. na housle?

Na otázku, proč hraje na housle, C. odpovídá, že podle jejího názoru je člověk, který je jakkoli hudebně nadaný, určitým způsobem obohacený („*určitě je strašně obohacenej o něco, co prostě normální smrtelník nemůže dostat“*). Navíc vnímá hudbu či hudební činnost jako **způsob, kterým se dají zdravým způsobem ventilovat určité emoce**, a to jak pozitivní, tak negativní. Prý to takhle vnímala vždycky a dodává: „*cokoliv se dělo, tak prostě hudba, to byl takový únikový východ.*“ Celkově říká, že housle jsou pro ni hodně důležité, protože „*i když selže úplně všechno, tak housle a vzdělání tady podle ní bude pořád*“.

Momentální představa o budoucnosti

Co se týče představ do budoucna, **C. by chtěla profesionálně hrát, ale také by se chtěla věnovat pedagogické činnosti** („*já bych to chtěla mít tak jako napůl. Učit bych chtěla pořád, protože ty děti, to je strašný obohacení, že víš třeba, co jsi v dětství*

udělala špatně, nebo kde prostě byla nějaká chyba a zároveň ty děti když mají třeba nějaký hlášky, tak to úplně zlepší den. No a pak bych chtěla samozřejmě hrát, a to už je jedno kde. Buďto v nějakém lepším orchestru, a nebo - sólově, to asi nevím, jestli dopadne - ale třeba nějaká komořina, občas... jakoby to tak kombinovat, aby ten život nebyl úplně jednotvárný“). Co se týče pedagogické činnosti, tak C. učí již druhým rokem na ZUŠ, s tím, že již rok předtím ale měla několik soukromých žáků.

Hudební sen

Když se C. zeptám na její hudební sen, tedy na to, co by chtěla dělat, kdyby jí v tomto směru vůbec nic neomezovalo, říká, že by chtěla být **sólistkou izraelské filharmonie**, ale nepohrdla by ani členstvím v některém ze slavných evropských orchestrů, jako například Vídeňské nebo Berlínské filharmonie (*„to je asi sen každého hudebníka“*).

Oblíbená klasická hudba

Nejoblíbenějším hudebním obdobím C. je **klasicismus**, a na ten se také ve své hudební činnosti hodně zaměřuje. Zároveň ale říká, že nepohrdne ani **hudbou dvacátého století**. Celkově popisuje vývoj svých hudebních preferencí takto: *„dlouho, dlouho klasicismus, pak trochu baroko, romantismus - k tomu jsem pořád ještě nenašla úplně jakoby vztah, nevím proč - a pak soudobá hudba, no. Moderní skladatelé, a nebo skladatelé ze školy... a pak, docela se mi líbí i renesance, jakoby ty počátky hudby a tak, to je taky hrozně zajímavý.“*

Nejoblíbenější skladby pro housle

Nejoblíbenějšími skladbami pro housle jsou pro C. **Beethovenův houslový koncert** a také obě **Beethovenovy romance**.

Oblíbení interpreti

C. říká, že její oblíbený houslista je **Yehudi Menuhin**, kterého poslouchá už hodně dlouho (minimálně celou konzervatoř). Vyzdvihuje především jeho tón, kultivaci tónu a vibrato, a zároveň dodává, že právě těmito aspekty je jí blízký (*„jeho tón a*

prostě kultivace toho tónu a to vibrato... to je nádherný. Menuhin pro mě je asi nejvíc, no“). Zmiňuje i srovnání s Davidem Oistrachem, ale na otázku, proč je jí bližší právě Menuhin, odpovídá: „já si myslím, že je to díky tomu tónu - jakoby ten tón jde přímo do srdce. To tě strefí a...“.

Z ostatních interpretů ráda poslouchá **Jordiho Savalla** - gambistu, který specializuje na interpretaci barokní a renesanční hudby (*„snaží se jakoby pátrat po té silovosti, jak se to asi hrálo. Což jako nikdo nezjistí, ale hraje na autentické takové ty violy, různý, a zní to vždycky hrozně hezky. Takže když už vždycky nevím, co poslouchat, tak si poslechnu všechny La folie, co kdo napsal v průběhu baroka a renesance od Jordiho Savalla“*).

Komorní hudbu prý moc neposlouchá (*„komořinu se přiznám moc neposlouchám. K tomu jsem se ještě nějak nedostala“*) a z oblíbených orchestrů potom jmenuje Berlínskou filharmonii.

Povinný klavír, případně hra na jiné hudební nástroje, nebo jiné hudební aktivity

Co se týče povinného klavíru, byla prý pilná a snažila se cvičit, ale *„většinou to nemělo zas takovej výsledek, protože ty ruce prostě, než se daly dohromady, tak to docela trvalo.“* Na druhou stranu ale říká, že se jí teď klavír velmi hodí v rámci její pedagogické činnosti.

Na jiný nástroj, kromě houslí a povinného klavíru, C. nikdy nehrála a říká, že jí to ani nelákalo, protože je spokojená s houslemi, a proto neměla potřebu zkoušet jiné nástroje. Kromě houslí se jí ale velmi líbí **klarinet** (*„on je prostě takovej smutnej, takovej podbízivej...“*), **viola** (*„to si myslím, že je podobný s tím klarinetem“*) a **harfa** (*„ta má takovej nebeskej tón; takovej... prostě něco nezachytitelnýho“*).

Ostatní hudební aktivity (kromě klasického hudebního prostředí)

C. také někdy **hrává na ulici** se svojí kamarádkou (také houslistkou). Na otázku, jaké je pro ni hraní na ulici, říká: *„Já myslím, že mi to taky asi docela dost dalo. Jakoby z toho pocitu, že je ti vlastně jedno, co si o tobě ty lidi myslej... prostě, jdeš si úplně uvolněně zahrát, nic se neřeší a je to prostě takový hrozně fajn. Takovej únik, trošku, z toho normálního formálního života... nehrajeme takový těžký věci, nebo tak, že nad*

tím člověk nemusí v podstatě moc přemýšlet a v podstatě si to užívá, v podstatě tu ryzí hudbu. Že prostě o nic nejde a nikdo tě za to nebude soudit, jestli to hraješ špatně, nebo tak“.

Jiné hudební styly (kromě klasické hudby)

Kromě klasické hudby hraje C. třetím rokem (tzn. od čtvrtého ročníku) v **židovské kapele**. K této kapele se dostala přes inzerát, který viděla ve škole, řekla si, že by to mohlo být zajímavé a jak sama říká - je tam spokojená (*„je to takové obohacení mého života“*).

Na koncertech hrají podle not, ale částečně hrají i podle sluchu (*„na něco máme noty a něco hrajeme podle sluchu, jakoby. Ale většinou to je zanesený do not. Jako je to takový trapný to hrát z not, ale někdy to jinak nejde, protože ty vyhrávky jsou někdy docela složité“*). Nicméně říká, že židovská kapela jí dala hodně, co se týče improvizace, hraní podle sluchu apod.

Na tomto místě se, vzhledem k hudebnímu snu C. - tedy být sólistkou izraelské filharmonie - vysloveně nabízí otázka, jestli je náhoda, že hraje právě v židovské kapele. Ona sama k tomu říká, že má celkově **osobní vztah k židovské kultuře**, s tím, že má možná i nějaké židovské předky, a taky by si někdy v budoucnu přála navštívit Izrael, protože si myslí, *„že by to mohla být hodně zajímavá země“*.

Ostatní hudební preference

Kromě klasické hudby prý občas poslouchá **metal**, k čemuž jí přivedl její přítel (*„zjišťuju, že to není úplně špatná hudba - jako ty texty o něčem jsou a jakoby, když se člověk potřebuje odprostit trošku jakoby od té vážný hudby, když už toho má plný zuby, tak je to ideální, že si u toho vlastně odpočnu... neposlouchám to nijak často, ale občas jo“*). Přítel C. přitom není profesionální hudebník (hraje na flétnu, ale *„jenom tak rekreačně“*), a C. říká, že jí to naprosto vyhovuje, protože si aspoň může od hudby, které věnuje tolik svého času, určitým způsobem odpočinout.

Pro lepší představu čtenáře o hudebním vývoji C. uvádíme na závěr také skladby, které C. hrála od přijímacích zkoušek až do svého absolutoria na konzervatoři:

Přijímací zkoušky	A. Vranický: Koncert B dur, 1. věta
	Etudy: Mazas, Kreutzer
První ročník	A. Corelli: La Folia (v úpravě Henryho Leonarda)
	L. van Beethoven: Romance č. 2 F dur Etudy: Kreutzer
Druhý ročník	J. Mysliveček: Koncert F dur
	A. Dvořák: Romance Etudy: Kreutzer, Campagnoli
Třetí ročník	P. de Sarasate: Andaluzská romance
	W. A. Mozart: Koncert č. 4 G dur, 2. a 3. věta, J. S. Bach: Partita č. 2 d moll Allemande Etudy: Dancla, Dont
Čtvrtý ročník	N. A. Rimskij-Korsakov: Fantazie
	W. A. Mozart: Koncert č. 4 G dur, 1. věta J. S. Bach: Sonata č. 2 a moll Andante Etudy: Dancla, Dont
Pátý ročník	L. van Beethoven: Koncert D dur
	J. S. Bach: Sonata č. 1 g moll Adagio Etudy: Paganini, Wieniawski
Šestý ročník	L. van Beethoven: Koncert D – dur
	J. S. Bach: Sonata č. 2 a moll Grave, Allegro Etudy: Paganini, Wieniawski

Tab. č. 8 Přehled skladeb, které hrála C. v průběhu svého studia na konzervatoři

Než přejdeme k popisu osobního života C., uvedeme nejprve výsledky **Cattellova osobnostního dotazníku, Orientačního testu temperamentu, Metody evaluace osobních hodnot a Škály rodinného prostředí**. Na některé z těchto výsledků (především na jednotlivé faktory z osobnostního dotazníku a na výsledky ze Škály rodinného prostředí) budeme odkazovat v dalším textu.

Nyní uvádíme výsledky z Cattellova osobnostního dotazníku 16 PF (1975, 1997) společně se zpětnou vazbou C. (u faktorů, u kterých není uvedena zpětná vazba, C. s výsledkem souhlasí a nemá k němu žádné komentáře).

Faktor	Význam faktoru	Cattell (1975)	Cattell (1997)	Názor C.
A	Vřelost	4	1	
B	Usuzování	5	5	
C	Emocionální stabilita	8	5	
E	Dominance	5	6	„Jsem zvyklá zařizovat si věci sama“
F	Živost	4	4	
G	Zásadovost	6	5	„Možná i vyšší“
H	Sociální smělost	7	5	„I mň - jsem spíš nesmělá“ (i když hodně záleží na situaci)
I	Senzitivita	9	7	
L	Ostražitost	3	8	„Spíš ta osmička – jsem hodně ostražitá“
M	Snivost	8	8	
N	Uzavřenost	8	9	
O	Ustrašenost	5	5	„I vyšší (souvisí s ostražitostí)“
Q1	Otevřenost ke změně	5	6	
Q2	Soběstačnost	10	10	
Q3	Perfekcionismus	8	5	„Spíš ta osmička“
Q4	Tenze	6	3	„I mň“
ŠVDD	Škála vytváření dobrého dojmu		57 percentil	„Je to možný, ale je to upřímný (chci se zalíbit, ale není to na úkor neupřímnosti)“

Tab. č. 9 Cattellův osobnostní dotazník

ORIENTAČNÍ TEST TEMPERAMENTU

V orientačním testu temperamentu můžeme nyní vidět vlastnosti, které má C. ze svého subjektivního pohledu. Vlastnosti, které označila v tabulce, jsou nyní zvýrazněné a přiřazené k jednotlivým typům temperamentu. Sama C. s tímto výsledkem souhlasí a říká, že „*to, podle jejího názoru, docela sedí*“.

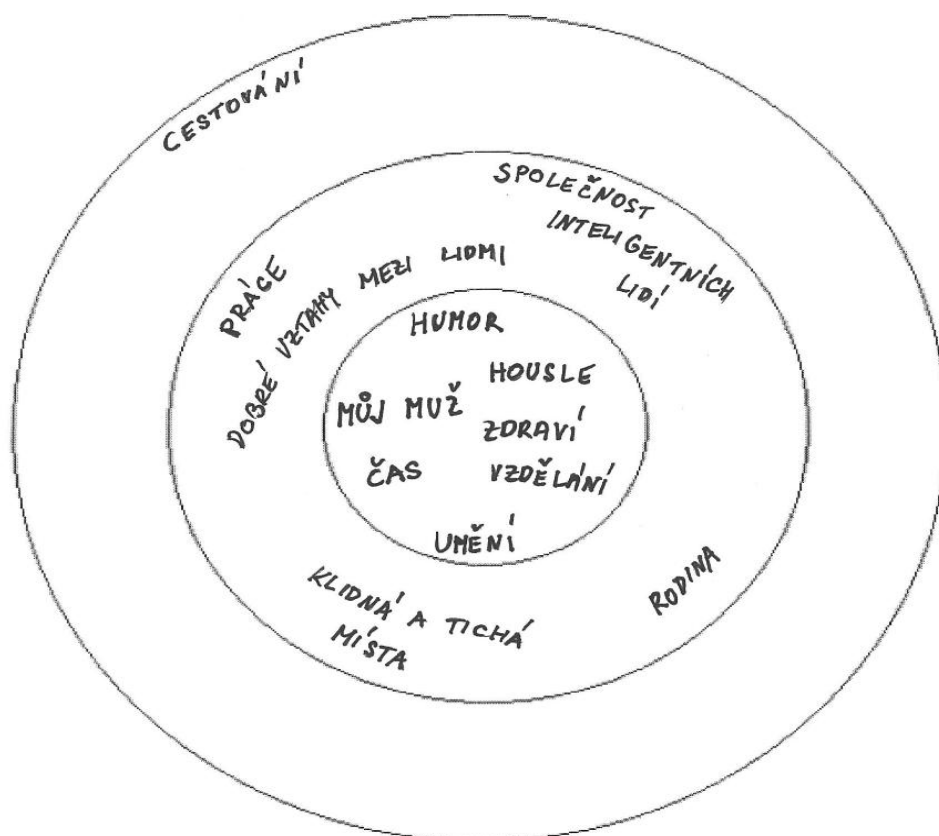
Ve vztahu k její hře bychom nyní mohli poukázat na vlastnosti typu „pokojný“, „vyrovnaný“, „zdrženlivý“ a „spolehlivý“ a celkově na **tendenci k poměrně introvertnímu založení** (na kterou ostatně poukazují i výsledky z Cattellova osobnostního dotazníku (např. uzavřenost). Z našeho pohledu se tyto vlastnosti odráží v jejím **klidném, vyrovnaném a stabilním hudebním projevu**, ale také v jejích **hudebních preferencích** (můžeme připomenout, že C. preferuje především **klasicismus**). Zároveň je však velmi citlivá a senzitivní (což je také znát v její hře) a kromě toho, sama říká, že pokud se cítí opravdu bezpečně, projevuje podstatně větší extraverci, než je patrné z jejího běžného projevu (k této souvislosti se ještě dostaneme později). Nyní však můžeme zmínit alespoň souvislost této tendence ve vztahu k **trémě** (připomeňme, že C., podle svých vlastních slov, v podstatě žádnou trému nemívá).



Schéma č. 6 Orientační určení temperamentu

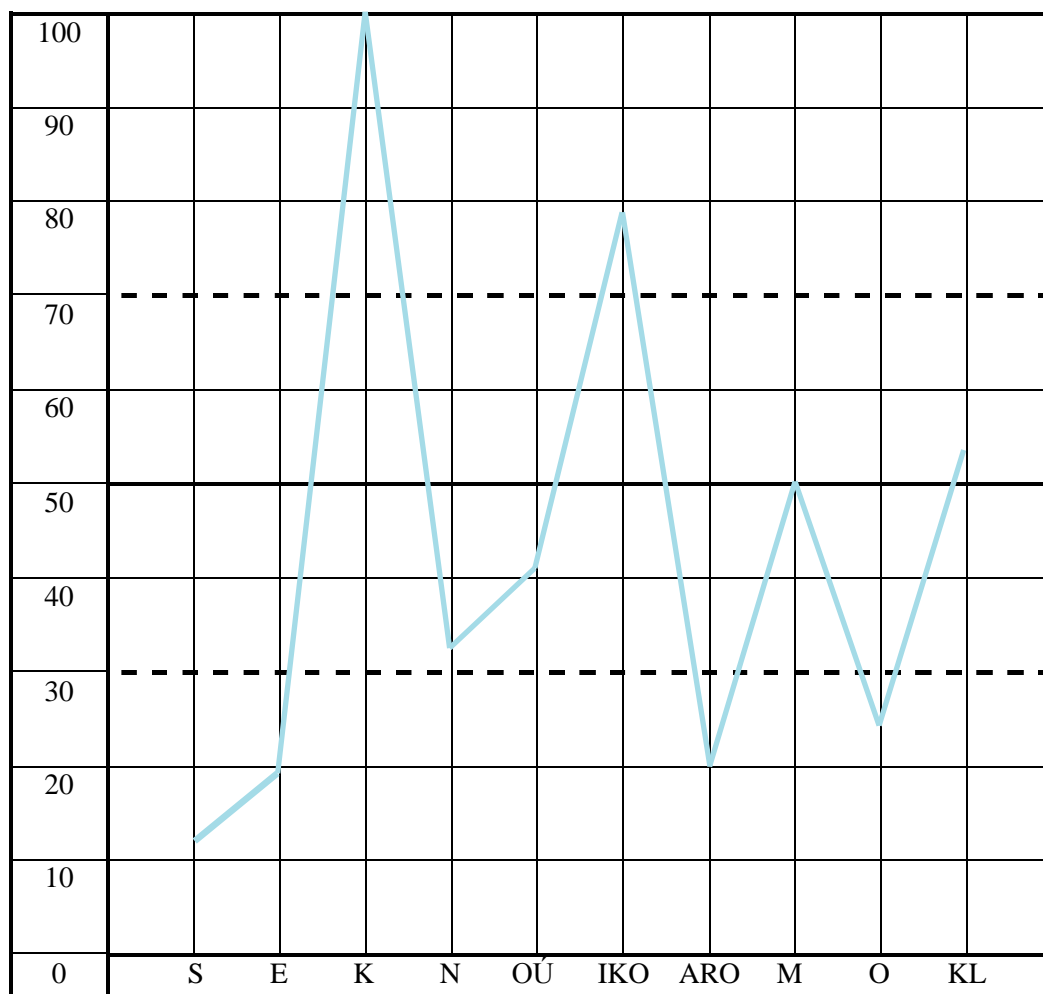
METODA EVALUACE OSOBNÍCH HODNOT

V metodě evaluačních hodnot C. napsala, co je pro ni v životě nejdůležitější, s tím, že čím blíže je určitá hodnota ke středu, tím je pro ni důležitější. V souvislosti s hudbou s houslemi si můžeme všimnout **houslí, umění a vzdělání** ve vnitřním kruhu. Zde je také její **partner**, který evidentně hraje velice důležitou roli v jejím životě, dále **čas, zdraví a humor**, který by, podle našeho názoru, mohl souviset právě s „extravertnější částí její osobnosti“, kterou však běžně nedává příliš najevo. Hodnoty ve vnějším kruhu by potom mohly - mimo jiné - souviset s jejím spíše introvertním, intelektuálním založením. Tyto aspekty přitom opět souvisí i s jejím hudebním projevem (C. není takzvaně „typ extravertního, virtuózního hráče“) a celkově jejím hudebním vývojem (je evidentní, že velmi přemýšlí jak o způsobu hry, tak o skladbách, které zrovna hraje apod.).



Obr. č. 2 Metoda evaluace osobních hodnot

ŠKÁLA RODINNÉHO PROSTŘEDÍ



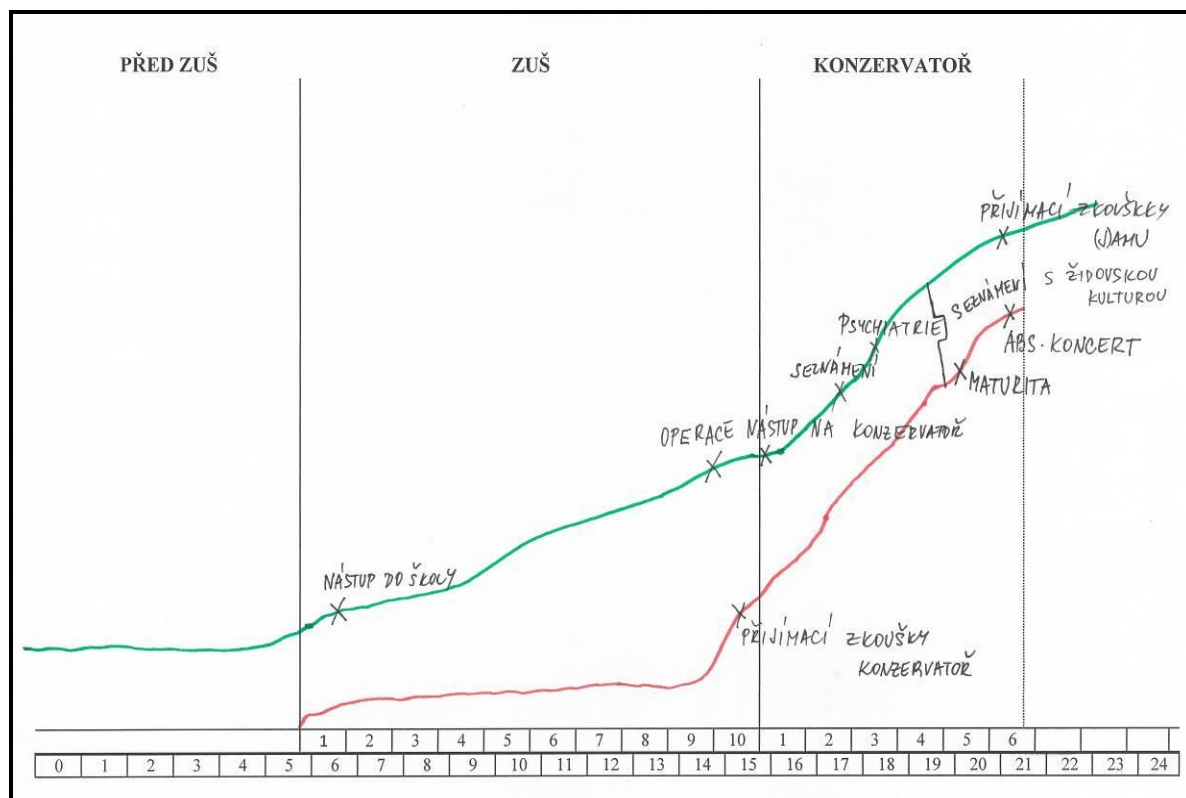
S	Soudržnost	11
E	Expresivita	19
K	Konfliktnost	100
N	Nezávislost	33
OÚ	Orientace na úspěch	41
IKO	Intelektuálně – kulturní orientace	79
ARO	Aktivně – rekreační orientace	20
M	Morálně – světonázorová orientace	50
O	Organizace	25
KL	Kontrola	52

Tab. č. 10 Škála rodinného prostředí

DRUHÉ INTERVIEW: OSOBNÍ ŽIVOT A OSOBNÍ VÝVOJ C.

Při druhém interview, který byl zaměřený na osobní život, již nás C. nepůsobila tak jistě, jako při předchozím rozhovoru, i když ochotně spolupracovala a odpovídala na všechny naše otázky. U některých otázek, či témat, jsme měli pocit, že by ráda odpověděla, ale jako kdyby nemohla najít slova nebo „nevěděla, jak to říct“, což ostatně říká i ona sama („já bych ti ráda všechno řekla, ale mnohdy nevím, jak to třeba vyjádřit“). Kdybychom měli vyjádřit svůj hlavní pocit, který jsme měli během tohoto rozhovoru, vyjádřili bychom ho slovy: „nechceme nabourat hranice, které chrání vnitřní svět“.

Na začátku rozhovoru jsme začali metodou životní křivky, kterou si nyní čtenář může prohlédnout



Obr. č. 3 Metoda životní křivky

Nejprve jsme C. požádali, aby nakreslila křivku svého hudebního vývoje ze svého subjektivního pohledu (na obrázku je tato křivka znázorněna červenou barvou a začíná prvním ročníkem ZUŠ, tedy v době, kdy bylo C. pět let). C. začíná svůj hudební vývoj popisovat slovy, že „na ZUŠ bylo všechno tak jako stejný“, přičemž na otázku,

čím to bylo způsobené, poněkud neurčitě říká: „*tak byla jsem ještě dítě, že jsem ještě jakoby ten svět hodně brala jakoby fantazijně a moc jsem jakoby nechápala realitu nebo tak... nevím, já už si to ani moc nevybavuju*“.

V určitém bodě se však křivka jejího hudebního vývoje začíná velmi rychle měnit, přičemž za tímto zvratem stojí **rozhodnutí C., že by chtěla jít na konzervatoř** (pozn.: na přelomu sedmé a osmé třídy, tedy na přelomu osmé a devátého ročníku na ZUŠ). To byl podle ní „*takovej mezník*“. Co přesně za tímto konkrétním rozhodnutím stálo, už si však nepamatuje („*nevím, tak byla jsem první na soutěži, to mě myslím tak trochu nakoplo, pak jsem jezdila na ty konzultace... a pak to prostě tak nějak vplynulo*“). **Na konzervatoři už se prý hudební vývoj vyvíjel v podstatě rovnoměrně**, s čímž souvisí i fakt, že když se C. ptám, jestli něco znamená „*rovné místo*“ před maturitou, říká, že ne, a že to je „*spíš náhodně rovný (žádný velký propady dolů)*“. Jako důležité mezníky svého hudebního vývoje přitom uvádí **PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA KONZERVATOŘ, MATURITU** a svůj **ABSOLVENTSKÝ KONCERT**.

Co se týče osobního vývoje (znázorněného zelenou barvou), C. uvádí jako významné události či mezníky svého života **NÁSTUP DO ŠKOLY, TĚŽKOU OPERACI** ve čtrnácti letech, tedy na začátku deváté třídy (její matka jí tehdy shodou okolností přinesla do nemocnice CD s Beethovenovým koncertem v podání Yehudi Menuhina, což bylo pro C. první seznámení s touto skladbou) a dále také **PŘECHOD NA KONZERVATOŘ**, který měl na C. velmi dobrý vliv. Z rozhovoru je patrné, že pro C. byla v tomto období důležitá skutečnost, že díky přechodu na konzervatoř, a s tím souvisejícím odchodem do jiného města, už **nemusela bydlet doma** („*to, že nemusím bydlet doma, že můžu bejt tady...*“), ale také se v tu dobu velmi rozvinuly její **sociální vazby**. Zatímco období před konzervatoří pro ni totiž v tomto směru nebylo nijak zvlášť příznivé („*já jsem neměla moc kamarádů, nebo resp. žádný, protože se se mnou asi nechtěl nikdo bavit, a tak jsem byla spíš uzavřená do sebe, s tím, že jsem si tam přemejšela vždycky, bez vlivu nějakých jinech osob*“), **na konzervatoři došlo v tomto směru k výraznému obratu** („*...bylo to takový ohromně uvolňující, že víš, že nejseš na tom světě sama, a že máš prostě najednou spoustu kamarádů, o kterých se ti nikdy ani nesnilo... já si myslím, že ta konzervatoř mi asi hodně dala, v tomhle, v těch lidských a mezilidských vztazích*“). Kromě toho si C. začala na konzervatoři víc věřit a došlo tedy i k výraznému **zvýšení jejího sebevědomí** („*tady (pozn.: před konzervatoří) jsem si*

připadala, že jsem taková k ničemu, trochu“). Z dalších důležitých událostí ve svém životě uvádí C. **SEZNÁMENÍ SE SVÝM NYNĚJŠÍM PŘÍTELEM** v sedmnácti letech (na konci druhého ročníku na konzervatoři), a také **JEDNORÁZOVOU HOSPITALIZACI NA PSYCHIATRII**, taktéž v sedmnácti letech (na začátku třetího ročníku na konzervatoři), kterou hodnotí jako „vyústění své celkové dosavadní situace“ („*tak nějak se to na mě všechno sesypalo...*“). V té době na ní totiž určitým způsobem dolehl **rozvod rodičů** („*bylo mi to líto, že nejsme normální rodina...*“), který pro ni navíc znamenal poměrně velkou změnu v tom, že se s matkou a s bratrem stěhovali ze svého dosavadního domova („*jakoby novéj domov, že jo...*“). K tomu C. zaznamenala určitou **krizi ve vztahu se svým přítelem** a souhra všech těchto událostí, která se pravděpodobně udála na již tak poměrně citlivé platformě jejího dosavadního života, pravděpodobně vyústila ve významnou osobní krizi v jejím životě. Na psychiatrii však byla pouze týden, s tím, že diagnóza, která jí byla přidělena, zněla jako „*nadměrná úzkost, nebo něco takovýho*“ (už neví přesně), a dá se říct, že ve výsledku pro ni tato „epizoda“ znamenala určitý zlom v jejím životě - v tom smyslu, že si „uvědomila, co vlastně chce“ („*...že chci toho svého přítele, a že o něj vlastně nechci přijít, nebo tak*“), díky znovu nastolenému klidu v jejich vztahu se více zaměřila na školu, a od té doby už se prý všechno vyvíjelo klidnějším a vyrovnanějším způsobem. Kromě toho si také od té doby připadá celkově **emocionálně stabilnější**, než dříve (Cattell, 1975, 1997 - současný stav). Jako dosud poslední významný mezník ve svém životě uvádí C. **PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA (J)AMU** (z důvodu zachování anonymity záměrně neuvádíme přesný název).

Jak hudební, tak osobní vývoj C. ovlivnilo také **SEZNÁMENÍ SE S ŽIDOVSKOU KULTUROU**, a to souvisí ostatně i s naší otázkou, jestli spolu - podle jejího názoru - souvisí křivka hudebního a křivka osobního vývoje. C. na tuto otázku odpovídá, že určitě ano, a že **osobní život úzce souvisí s hudebním vývojem** („*Tak, jak se vyvíjej třeba i city, nebo prostě myšlení obecně, tak si myslím, že to pak souvisí... že je člověk schopnej chápat víc věcí, víc souvislostí, všechno si to spojit dohromady a tak*“). Když se jí však zeptám, jestli by byla schopná vyjádřit či popsat, jak se tyto dvě křivky vyvíjely právě v rámci této souvislosti, říká, že **na ZUŠ tyto dvě křivky jsou podobné, ale nedokáže to přesně popsat slovy** („*Já nevím, tak prostě jsou ty křivky podobný, protože... ne, já prostě nevím. V tom hudebním vývoji, na hudebce, jakoby pořád jsem byla na stejný úrovni... že jakoby ten citovej život a prostě*

všechno... *já prostě nemám slov, já nevím, jak to vyjádřit*“). **Od konzervatoře potom popisuje souvislost těchto dvou křivek následujícími slovy:** „*Tak já si myslím, že s tou pubertou, tak první lásky, že jo... nějaká transformace toho citovýho života do tý hudby, pak třeba nějaký problémy doma, že jo, transformace rodiny do hudby...*“, a říká, že zde hrála velkou roli **emocionalita a její rozvoj v této době**.

Původně jsme měli v plánu se C. zeptat také na to, **jestli by ve svém hudebním vývoji něco změnila, kdyby to bylo možné**, s tím, že kdyby nám řekla, že ano, požádali bychom ji, aby do tabulky nakreslila ještě třetí křivku - **křivku ideálního hudebního vývoje**. C. nám však na tuto otázku odpověděla, že **i když ví, co by se v jejím hudebním vývoji dalo změnit k lepšímu** (viz způsob hudebního vývoje na ZUŠ z retrospektivního pohledu), **nic by neměnila**. Sice říká, že by teď možná mohla hrát o něco lépe, ale zároveň dodává, že „**o tom to úplně není**“ („*Já bych to asi nechala, já jsem takhle spokojená. Protože já si myslím, že v tom... já nevím, kdybych třeba vyhrávala soutěže, tady v tom věku (pozn.: na ZUŠ), že v podstatě to nic neznamená, protože ten člověk potom může padnout i do takový deprese, že už se prostě nemá učit co novýho a takhle pořád vím, že to ještě pořád může někam vést*“).

Kromě metody životní křivky jsme pro účel tohoto rozhovoru vytvořili také **okruh několika otázek**, jejichž účelem bylo o něco lepší a hlubší poznání osobnosti C., a které uvádíme nyní. Jak se však ukázalo během samotného rozhovoru, tyto otázky sloužily do určité míry také jako určité východisko k dalším tématům.

Silné a slabé stránky C. v osobním životě z jejího subjektivního pohledu

Když se C. zeptáme, jaké si myslí, že má ve svém osobním životě silné stránky, říká, že si myslí, že je „**docela tolerantní, chápavá**“, **dokáže lidem pomoci**, když to potřebují, je **spolehlivá**, a také **dokáže racionálně uvažovat**. Dále jmenuje C. také svoje vlastnosti, jako **oddanost, pozornost**, a nakonec se v průběhu dalšího rozhovoru na toto téma dostáváme i ke **smyslu pro spravedlnost** (který má prý již od dětství).

Co se týká slabších stránek, říká, že **hodně utrácí** a také má prý někdy „**necht’ k práci**“, která souvisí s tím, že se jí prý „**nechce nic dělat jakoby navíc**“ („*jakoby třeba se učit - učit se na testy a tak... jako já pak k tomu sednu, 2x si to přečtu a umím to, ale prostě jde o to se odhodlat a prostě si to přečíst*“).

Souvislost mezi silnými a slabými stránkami C. v jejím osobním životě a v hudebním vývoji

Také se dostáváme k tomu, že některé z těchto stránek její osobnosti souvisí i s jejím hudebním vývojem - C. například říká, že **i v hudbě se snaží být pečlivá a nic nenechává náhodě**. Dá se tedy říci, že **v určitém smyslu má ráda věci pod kontrolou, a to jak ve svém osobním životě, tak v hudební oblasti** („*když je něco, co není naplánovaný, třeba nějaká zkouška, schůzka apod., tak mi to rozhodí denní rytmus... když to nemám naplánovaný...*“). **Na otázku, jestli má tyto vlastnosti přirozeně, nebo byl jejich rozvoj ovlivněn něčím konkrétním, přitom říká: „No tak to je těžký. Já si myslím, že něco v sobě asi zakódovaný mám, ale že se to zase jakoby s věkem rozvíjelo. Že to určitě nebylo zase takový, že už od pěti let jsem byla nejpečlivější tvor na světě“**.

Z rozhovoru však dále vyplývá, že **tyto vlastnosti se nerozvíjely samy, ale pod vlivem výchovy** („*tak mamka, ta byla taková přísná, pečlivá... asi spíš jsem se snažila vyhovět a být vzorná*“). Na druhou stranu však C. **netrvá na této pečlivosti za každou cenu a ve všech oblastech** („*...ale třeba když jsem přišla na intr, tak prostě já jsem měla v pokoji furt strašně bordel. Prostě najednou maminka nikde a nemusela jsem mít pořádek... a to je doted', v podstatě - já teďka bydlím na privátě a jako nemám potřebu prostě extrémně každý den, aby bylo všechno na svém místě... prostě to je takovej uměleckej bordel*“). Mohli bychom tedy říci, že **C. má sice ráda určitý řád, pořádek atd., ale netrvá na něm vždy, za každou cenu a ve všech oblastech svého života**. V tomto směru se však také shodujeme na tom, že tento aspekt by minimálně do určité míry mohl souviset s **motivací**.

Slabší stránky, které C. jmenuje v souvislosti se svojí osobností, však s jejím hudebním vývojem pravděpodobně příliš nesouvisí, protože utrácení do něho podle našeho názoru nezasahuje a co se týče „nechuti k práci“, o které C. mluví, považujeme za důležité uvést, že housle C. nepovažuje za práci, ale za zábavu, a to i přes námahu, která je s nimi spojena.

Život jako příběh

Dále jsme se C. zeptali, do jakého žánru by zařadila svůj dosavadní život, kdyby si ho představila jako příběh, na což C. odpověděla, že by to byla „**bud' pohádka, nebo drama, něco mezi tím**“ („*Myslím si, že jsem měla docela v životě štěstí, jak na lidi, tak*

prostě na různý situace a na možnosti. No a drama - zase různý události, co jsem si třeba prožila, nebo tak“). C. zároveň potvrzuje, že svůj život chápe jako pohádku i ve smyslu šťastného konce („*takovej ten příběh, že jako prostě z holky, která v podstatě nikdy nic neuměla, tak je na konzervatoři*“), ale také říká, že měla celkově v životě hodně štěstí. Ostatně, se žánrem pohádky by mohla souviset i její **rozvinutá fantazie** („*Já si myslím, že jsem jako hodně jakoby měla fantazii, rozvinutou, když jsem byla menší, tak jsem hodně četla knížky, s tím, že jsem si vždycky představovala příběhy různý, třeba kde se to odehrává, a pak jsem to třeba aplikovala i do skutečnosti, že jsem si třeba představovala, že jsem třeba někde v nějakým začarovaným lese, nebo tak*“). V tomto směru však zároveň uvádí také svůj **názor, že fantazie s věkem ustupuje** („*Já si myslím, že fantazie asi s věkem ustupuje - pokud člověk na tom prostě nepracuje, nebo fakt není extrémní snilek, tak to s věkem prostě mizí. Jak už prostě člověk zná tu realitu dokonale - nebo skoro dokonale - tak už si leccos dokáže vysvětlit prostě... prostě názorně tak, aby si to nemusel představovat ve fantazii*“). **Nicméně i fantazie je jedním za aspektů, se kterými souvisí její hudební vývoj** („*třeba když jsem hrála nějakou skladbu, tak jsem si třeba představovala nějaký příběh, o čem třeba je, když byla třeba nějaká romantická, tak nějaký příběh o lásce, nebo tak, takže to se dá aplikovat všude, no*“).

Co se týče žánru **dramatu v jejím životě**, říká, že „*ted'ka už je to takový ustálený (nedějí se žádné velké katastrofy)*“, a už je to tedy v takové „*stabilizované poloze*“. K tomuto ustálení jí prý pomohl hlavně fakt, že **přestala bydlet u rodičů** (po svém odchodu na konzervatoř byla přes týden ve městě, kde studuje konzervatoř, a domů jezdila pouze na víkendy), a později také **finanční jistota**, které dosáhla v pátém ročníku na konzervatoři, když začala pracovat, a tím pádem se i sama živit.

Dále jsme C. poprosili, aby si představila, že by byla podle námětu jejího života napsána kniha, divadelní hra, nebo natočen film, a řekla nám, která z těchto možností by to byla. C. říká, že by to byla zfilmovaná kniha, která by se jmenovala „**Boj**“. Tento název prý můžeme chápat v tom smyslu, že **C. si musela spoustu věcí ve svém životě skutečně „vybojovat“** („*... zasloužený věci, ke kterejm jsem si musela dojít sama a nikdo mi je už třeba nikdy nevezme, a že vlastně pro všechno jsem si musela dojít sama, nikdy mi jakoby nic nepodstrčil tak, abych to měla jakoby k dispozici*“). Na druhou stranu sama říká, že „*pak si to člověk víc vychutná, když ví, že si za všechno může v podstatě sám*“. Tím se vlastně dostáváme i k **otázce, jak se C. podařilo dojít v jejím**

životě - a v jejím vývoji - tam, kde je nyní, na což ona sama odpovídá stručně, ale výstižně: „*tvrdou prací*“. Prý „*hlavně takovou vnitřní disciplínou*“, ke které dospěla díky zjištění, „*že bez práce to nepůjde*“. Když se ptám, jakým způsobem tato práce vypadala, C. říká, že se týkala všech životních oblastí („*Tak ve všech směrech, že jo. V osobním životě, nepovolit si jakoby nic navíc*“).

Na otázku, jestli ve svém životě stále takto „bojuje“, však říká, že „*ted'ka už ne*“ („*v podstatě mám za sebou přijímačky, absolváky... a to už je takových věcí, který potřebovaly jakoby určitý úsilí... a ted'ka si dávám trošku takovej odpočinek, jakože už se v podstatě neučím, moc necvičím ted'ka – přiznávám - no, a ted'ka je to takový stabilizovaný, v podstatě, ted'ka se nic neděje*“).

Odpověď na projektivní otázku „kdo tě zná nejlépe a co si myslíš, že by o tobě řekl“?

Původně jsme měli v plánu, zeptat se C. také na projektivní otázku, kdo ji zná nejlépe, a co si myslí, že by o ní řekl, nebo jak by jí popsal. C. však na tuto otázku bez váhání odpověděla, že **nejlépe se zná ona sama**, a proto jsme se jí zeptali, jak by se tedy popsala. Na to nám odpověděla, že je **mírumilovná, nemá ráda křivdu a má ráda svůj klid** („*když jsem třeba bydlela na intru tři roky prostě s holkama - bylo to super, ale ted'ka když jsem jakoby ve svém bytě, tak je to mnohem lepší, protože můžu mít všechno zorganizované tak, jak chci a nemusím se jakoby na nikoho ohlížet*“).

K tématu, čím je to způsobené, že se zná nejlépe ona sama, C. dále říká: „*myslím, že hodně lidí mě zná takovou, jaká třeba nejsem - že jsem třeba pečlivá, že vždycky všechno nejlíp umím... ale prostě já taková nejsem*“. Říká, že navenek tak asi opravdu trochu působí, a některým lidem v jejím okolí to možná i vadí (prý už jí bylo dokonce několikrát řečeno, že se snaží být „nejchytřejším tvorem na světě“), ale že **je určitý rozdíl mezi jejím vnitřním světem - a snad i mezi jejím skutečným „já“ - a jejím vnějším projevem** („*myslím si, že navenek nejsem jakoby tak citlivá... že jsem sice navenek taková pevná, ale vevnitř jsem taková nejistá, citlivá a tak, no*“). Zároveň však říká, že je takto spokojená, a tím se také dostáváme k tomu, že právě tento **rozdíl mezi jejím vnitřním světem mezi jejím skutečným „já“** je pro ni pravděpodobně **velmi adaptivní a funkční obranou** („*ta pevnost mě chrání před okolním světem, asi tak*“).

Co se týče tohoto aspektu osobnosti C. a jejího osobního projevu v souvislosti s její hrou a jejím hudebním vývojem, dá říci, že **hudební projev C. je v podstatě jakousi kombinací této vnější „pevnosti“ a struktury, ale zároveň i citu, takže zatímco v osobním životě C. jsou tyto aspekty určitým způsobem oddělené, v jejím hudebním projevu jsou propojené.**

Z předchozího tedy vyplývá, že běžně má C. tendence, zdržovat se spíše v bezpečí svého vnitřního - a snad by se dalo říci téměř soukromého - světa. Pouze když hraje na housle, potom se o obsah tohoto vnitřního, bohatého, a do určité míry také fantazijního světa přirozeně dělí i s ostatními lidmi. Na otázku, v čem je pro ni v tomto směru rozdíl v jejím osobním životě a v hudbě, de facto odpovídá, že hudba je pro ni bezpečnou půdou pro jakékoli osobní vyjádření (*„v tom hraní ten posluchač třeba nikdy nepozná prostě co ten houslista jakoby chce vyjádřit. Nebo jako určitéj cit ano, ale konkrétní myšlenku, to ne, že jo“*). K tomuto tématu nás napadla také otázka, jestli by pro ni bylo bezpečné vyjadřovat se skrze hudbu, i kdyby se jednalo o improvizaci, a tedy možná o něco svým způsobem osobnějšího, než je interpretace cizích skladeb. C. však říká, že pro ni v tomto směru není důležité, co hraje, ale skutečnost, že se může vyjadřovat prostřednictvím hudby.

Co by C. dělala, kdyby mohla dělat cokoli na světě a nic jí v tomto směru neomezovalo?

Otázka zněla, co by C. dělala, kdyby mohla dělat cokoli na světě, nic by jí v tom neomezovalo a zároveň by měla dost peněz na to, aby nikdy nemusela pracovat kvůli nim. Touto otázkou jsme směřovali k tomu, jaká je životní motivace C. Také jsme však přirozeně sledovali, jestli C. odpoví, že by hrála na housle, a případně kde nebo jakým způsobem.

C. říká, že by **určitě pracovala** (*„protože prostě to by asi nešlo bez toho, to bych se asi unudila k smrti, kdybych prostě nic nedělala“*), **cestovala a také hrála**. Říká, že přesně neví jak a kde, a dokonce říká, že to je úplně jedno (*„prostě kde by se naskytla příležitost, abych mohla hrát s různýma orchestrama, po světě – sólově, vlastní recitály, nahrávat CD, to by nebylo úplně špatný...“*). Na druhou stranu však říká, že se jí v jejím životě momentálně splnilo hodně věcí, a proto vlastně ani **nemá v tuto chvíli ani moc snů** (*„ted'ka nad tím takhle moc nepřemýšlím, jakoby co by mohlo být“*).

K doplňující otázce, co by chtěla do budoucna dělat ve svém osobním životě, říká, že by se určitě chtěla vdát, možná mít děti a „*prostě žít s tím partnerem šťastně až do smrti*“.

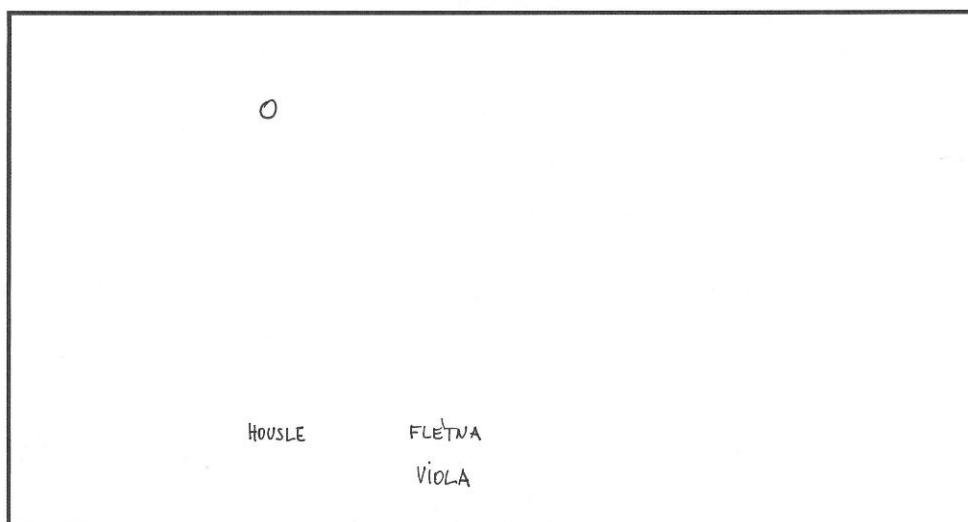
Rodina C.

Na závěr jsme se zaměřili také na **téma rodiny C**. Na otázku, jak si myslí, že její rodina ovlivnila její osobnost, C. odpovídá, že je díky vlivu své rodiny **spolehlivá, samostatná, soběstačná** - v tom smyslu, že **je schopná se postarat sama o sebe** („*já si myslím, že jsem díky tomu docela spolehlivá, jsem schopná se o sebe jakoby sama postarat, protože maminka se nás (pozn. s bráchou) snažila vychovávat tak, abychom se o sebe byli schopní postarat, a abychom prostě nebyli na nikom závislí... že nejsem závislá prostě na někom jiným...*“) a také **je na sebe celkem přísná**.

Pro doplnění tohoto tématu jsme C. dále stručně popsali **základní výchovné styly** (pozn.: **demokratický, autokratický, liberální**; Čáp, 1996), a zeptali se jí, jaké výchovné styly používali její rodiče. C. říká, že její **matka používala autokratický styl**, a její **otec liberální styl výchovy**.

Protože jsme však v průběhu rozhovoru měli pocit, že téma rodiny pro C. pravděpodobně není nejpříjemnější, mohlo by být potenciálně citlivé, a navíc jsme měli možnost vidět před naším druhým rozhovorem **výsledky ze ŠRP**, které se nám v určitých ohledech nejevily nejpříznivěji (mohli jmenovat například nízkou soudržnost nebo stoprocentní konfliktnost), rozhodli jsme se toto téma dále nerozebírat, a jako východisko k dalšímu rozhovoru jsme použili **metodu začarované rodiny, modifikované pro naše účely**. Usoudili jsme, že vzhledem k fantazijnímu založení C. by jí tato metoda mohla sedět a poprosili jsme ji tedy, aby si představila, že by přišel čaroděj a začaroval její rodinu do hudebních nástrojů. Dále jsme jí poprosili, aby si představila, jak by byly tyto nástroje rozmístěné na pódiu, a zaznamenala toto rozmístění na papír, který jsme jí dali, a který jsme měli předem připravený právě pro tento účel.

Začarovanou rodinu, kterou C. zaznamenala během našeho druhého rozhovoru, můžeme vidět na následujícím obrázku:



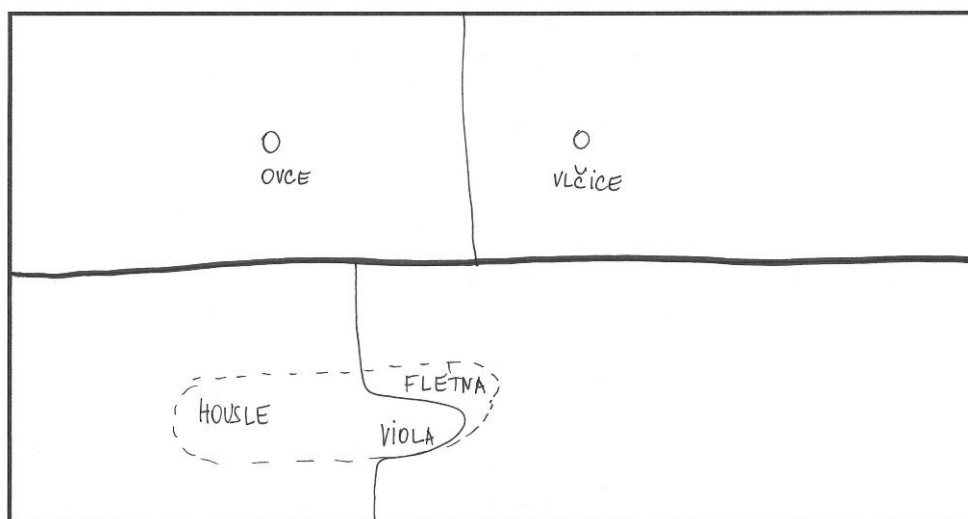
Obr. č. 4 Začarovaná rodina 1 (duben, 2014)

C. říká, že „**brácha** (pozn.: bratr C. je o tři roky mladší), ten je takovej klidnej, takovej flegmatik, tak to by možná mohla bejt viola, **mamka** by mohla bejt taková hysterická, tak třeba flétna...“, ale není schopná říci, do jakého nástroje by mohl být začarován její **otec** („*taťka, to nevím - taťka je taková zvláštní osoba*“), a není schopná říct ani orientační nástrojovou skupinu - např. smyčcové nástroje, dechové nástroje apod. („*nevím, to je takový těžko zařaditelný*“), s tím, že ho v podstatě ani moc nezná. Na otázku, do jakého nástroje by byla začarována ona sama, však bez váhání odpovídá: „**Já bych byla housle!**“

Kdyby tyto nástroje hrály dohromady, potom by to prý znělo „*docela rozhádaně*“, a to konkrétně „*mezi taťkou a mamkou*“, s tím, že housle (C.) a viola (bratr C.) hrají kvůli této „*rozhádanosti*“ mezi rodiči „*tiše a tak, aby nebyli vidět*“. Kdyby však na tomto pomyslném pódiu nebyli rodiče, hráli by „*normálně*“.

Když předběhneme běh událostí (což činíme kvůli lepší přehlednosti a lepší orientaci čtenáře v textu), C. se o tématu své rodiny znovu rozprávěla při našem třetím setkání, kdy nám také situaci ve své původní rodině popsala blíže, než při našem předchozím setkání, a k tomu také doplnila svoji „*kresbu*“ začarované rodiny z druhého setkání.

C. nakonec dokresluje situaci ve své původní rodině, když říká, že její rodiče sice mezi sebou měli poměrně konfliktní vztah (hádali se, otec měl problémy s alkoholem, neměl práci apod.), ale ty největší problémy prý přesto způsobovala velice konfliktní, a snad by se dalo říci „zákeřná“, **babička C.** (z otcovy strany), která s rodinou v té době bydlela, často se otce zastávala apod. C. svoji babičku, stejně jako otce, není schopná začarovat do žádného hudebního nástroje, ale nakonec docházíme k tomu, že je schopná je oba začarovat do zvířat. Říká, že otce vidí jako „něco bezmocného, snadno ovlivnitelného“, načež říká, že by to mohla být **ovce**, zatímco babičku naopak vidí jako **vlčici**, protože se prý vždycky chovala jako „taková vůdkyně (...taková „matka rodu“)“.



Obr. č. 5 Začarovaná rodina 2 (září, 2014)

Celkově prý C. vnímá svoji rodinu, v době, než se její rodiče rozvedli, jako „čtyři oddělené ostrovy“ (na obrázku oddělené plnými čarami), s tím, že jeden ostrov tvoří C. se svým bratrem (houšle a viola), druhý ostrov tvoří **matka C.** (flétna), a další dva ostrovy tvoří **otec** (ovce) a **babička C.** (vlčice). Navíc ale existuje také určitá bariéra mezi dvěma „ostrovy“, na kterých jsou C., její bratr a matka, a mezi dalšími dvěma ostrovy, na kterých jsou otec a babička. V současné době, tedy po rozvodu rodičů, již se C. stýká pouze se svojí matkou a bratrem (s otcem se vidá minimálně, s babičkou vůbec), a tento nynější stav je potom na obrázku znázorněn přerušovanou čarou.

ANALÝZA HRY

V rámci analýzy hry uvádíme, z důvodu triangulace, **dva úhly pohledu**. Jak náš osobní pohled, tak pohled jednoho nezávislého posluchače. Analýza probíhala tím způsobem, že jsme nejprve všechny skladby zanalyzovali sami, přičemž naším cílem nebylo podrobně popsat celou hru, ani jakkoli hodnotit kvalitu jednotlivých nahrávek či vystoupení. Spíše jsme se zaměřili na **aspekty, které nám připadaly jakkoli relevantní k rozboru souvislosti mezi osobností C. a její hrou**. Poté jsme všechny skladby postupně pustili **nezávislému posluchači**, který vždy slyšel pouze zvukový záznam (z důvodu zachování anonymity) a nevěděl, kdo hraje. Jeho analýza probíhala především formou našeho společného **polostrukturovaného interview**. Jádro interview tvořily tyto otázky: **1) Jaký je celkový dojem nezávislého posluchače 2) Co ho nejvíce zaujalo a 3) Kdo si myslí, že by danou skladbu mohl hrát** (přičemž touto otázkou jsme sledovali především tipovanou osobnostní charakteristiku).

Pro účel analýzy jsme měli k dispozici pět nahrávek z různých časových období (druhý až šestý ročník na konzervatoři), a kromě toho jsme také navštívili jeden koncert, na kterém hrála C. se „svoji“ židovskou kapelou. Nyní však, kvůli přehlednosti, uvádíme celkový souhrn z naší analýzy všech skladeb:

A. Dvořák: Romance pro housle a klavír	Druhý ročník
J. S. Bach: Koncert a-moll pro housle a orchestr	Třetí ročník
P. de Sarasate: Andaluzská romance	Třetí ročník
J. Achron: Hebrejské melodie op. 33	Čtvrtý ročník
L. van Beethoven: Koncert pro housle a orchestr	Šestý ročník
Koncert židovské kapely	Šestý ročník

Tab. č. 11 Seznam analyzovaných skladeb

1) Náš pohled

Jedním z aspektů, který nás na hře C. nejvíce zaujal, je **výjimečně krásný tón** a celkově **práce pravé ruky**. Na druhou stranu - tón C. není příkladem „vřelého, srdečného a otevřeného tónu“ (Cattell, 1975, 1997; vřelost). V tomto směru bychom spíše řekli, že C. má poměrně **introvertní a skromný projev**, a to i přesto, že na všech nahrávkách **působí velmi jistě a klidně**, a na žádné z nahrávek na ní není patrná výraznější nervozita, nebo dokonce tréma.

Všechny skladby jsou **velmi pečlivě nastudované** (Cattell, 1975, 1997; perfekcionismus) a celkově máme pocit, že C. ve své hře ideálním způsobem **kombinuje velice přirozený řád**, který je bez výjimky patrný na všech nahrávkách, **s niterným citem** (Achron, Bach, Beethoven, Dvořák). Kromě toho, pokud hraje skladbu, která jí takzvaně „sedí“ (Achron, Bach, Dvořák, Beethoven), nejen, že ji dovede interpretovat velice stylově, ale navíc je schopná **mimořádně vyspělého, hlubokého** a pro posluchače nesmírně obohacujícího **hudebního projevu**.

Dále se domníváme, že některé z těchto aspektů, jako například vyspělost, nebo hloubku, měla C. ve své hře vždycky (Bach, Dvořák), i když na druhou stranu máme pocit, že se pravděpodobně nějakou dobu integrovaly společně s vlivem pedagogického vedení a celkového vlivu hudebního prostředí (Achron), než C. dospěla ke skutečně vlastní, osobité interpretaci (Beethoven).

V určitém smyslu také můžeme pozorovat určitý kontrast v emocionálním obsahu skladeb, které jsme slyšeli, protože zatímco chvílemi máme z její hry pocit naprostého klidu a vnitřní vyrovnanosti (Bach), z některých nahrávek slyšíme naopak jakýsi smutek, a možná i stesk (Achron, Dvořák), a případně také „**něco hodně silného a hlubokého**“ - **něco, co zcela přesahuje hranice slov** (Achron, koncert židovské kapely).

Také bychom mohli konstatovat, že C. **není „typ virtuózního hráče“**, v tom smyslu, že i když nemá problém s technickými aspekty virtuózních skladeb a dovede je nastudovat i po výrazové stránce (a navíc si nemyslíme, že by je takzvaně nechápala), k jejich stylové interpretaci jí chybí určitá živost (Cattell, 1975, 1997), temperament, schopnost hudební exhibice a celkově umění tyto skladby takzvaně „prodat“ (Sarasate).

Z našeho pohledu je v hudebním projevu C. výrazný ještě jeden aspekt, byť není patrný takříkájíc na první poslech, a to je **otázka hranic**, kterou vnímáme na všech nahrávkách, pouze s jedinou výjimkou (Bach). Přitom tato otázka by mohla zároveň vysvětlovat - pro čtenáře na první pohled možná poněkud paradoxní, či dokonce matoucí - kontrast mezi poměrně introvertním, skromným projevem a navíc ne zcela „vřelým, srdečným a otevřeným tónem“, a mezi výrazným citem, který C. ve své hře projevuje. Z našeho pohledu je však tento kontrast poměrně snadno vysvětlitelný tím, že zatímco C. je dodnes určitým způsobem uzavřená ve svém vnitřním světě (Cattell, 1975, 1997; uzavřenost), hudba, kterou hraje, je slyšet i zpoza jejích osobních hranic či,

symbolicky vyjádřeno, dokonce „hradeb, které chrání její vnitřní území“. Snad by se tedy dalo říci, že v tomto směru existuje jednosměrná cesta mezi vnitřním světem C. a ostatními lidmi - jako kdyby C. svoji hrou vyjadřovala něco ve smyslu „**pokud chce někdo poznat můj vnitřní svět, může si poslechnout moji hudbu, ale dovnitř ho stejně nepustím**“.

Z pozice posluchače v těchto hranicích, **obecně vzato, nevidíme žádný problém ani překážku**. V případě dvou skladeb jsme však tyto hranice vnímali v tom smyslu, že by se C., podle našeho názoru, mohlo hrát lépe bez nich (Beethoven, 1. věta, Sarasate), a shodou okolností jsou to také jediné dvě skladby, u nichž jsme - na rozdíl od všech ostatních analyzovaných skladeb - nevnímali přirozený pohybový projev při hře.

V první větě **Beethovenova houslového koncertu** jsme měli, jako v jediné skladbě, kterou jsme v podání C. slyšeli, pocit, jako kdyby „pohybově narážela na své vlastní, obranné hranice, které si kolem sebe vystavěla“, a jako kdyby jí to určitým způsobem omezovalo či svazovalo. Jako kdyby jí tyto hranice nedovolovaly zcela přirozený pohyb... (i když sama C. se k tomuto tématu nicméně vyjadřuje v tom smyslu, že tato skladba (resp. první věta) pro ni byla velice těžká ve smyslu fyzické náročnosti, a tím také zdůvodňuje náš dojem, který zde popisujeme).

Co se týče **Sarasateho Andaluzské romance**, jedná se o typickou virtuózní skladbu, přičemž jak jsme již zmínili výše - tento druh hudby pro C. není vysloveně „její parketou“ (ona sama k tomu říká, že tuto skladbu prý vybíral její pedagog, s tím, že ona sama by si ji prý nevybrala). Pro tento typ virtuózních skladeb je ovšem příznačné, že k tomu, aby je mohl houslista takzvaně „prodat“, musí být schopen poměrně „rázného, otevřeného a virtuózního způsobu hry“, a také musí být schopen takzvaně „přehánět“ (téměř ve smyslu určité exhibice). V tomto směru se však domníváme, že k tomu, aby byla C. schopná takového způsobu hry, musela by se výrazně otevřít, a musela by tedy otevřít své osobní hranice. Na druhou stranu však pravděpodobně nemusíme dodávat, že to pro ni není bezpečné, a proto se také domníváme, že k tomuto otevření by mohlo dojít jediné v případě, že by byl cíleně „ošetřen“ její pocit bezpečí. Ona sama s tím souhlasí, ale na druhou stranu říká, že v tématu těchto hranic nepociťuje žádný problém (ani v osobním životě, ani ve hře).

2) Pohled nezávislého posluchače

Jako společný rys, který vnímá na všech nahrávkách, jmenuje nezávislý posluchač **krásný tón**, pocit, že **na žádné z nahrávek není patrná žádná výraznější tréma**, a také **pečlivé nastudování všech skladeb** („*všechno bylo moc hezky nacvičený*“).

Dále zmiňuje určitý **kontrast v náladě**, ale také ve **vyspělosti**, kterou z jednotlivých skladeb vnímá. Zatímco z některých skladeb má prý pocit **klidu a uvolněnosti** (Bach, Dvořák), a u některých zmiňuje i „chvílemi podobnou dynamikou hladinu“ (Achron, Dvořák, Sarasate), u nahrávky z Beethovenova houslového koncertu (konkrétně u první věty) naopak zmiňuje „**téměř atmosféru boje**“, a co je zajímavé - v této skladbě také přirovnává hudební projev C. k houslistovi, který má ve své osobní anamnéze poměrně výraznou (a podotýkáme, že dodnes nezpracovanou) traumatickou zkušenost (k možné příčině této podobnosti se vrátíme v závěrečném souhrnu). Co se týče míry **vyspělosti**, kterou vnímá z jednotlivých nahrávek, tak například Sarasateho Andaluzská romance mu připadá hudebně (nikoli však technicky) poněkud nevyspělá, u **Achronových Hebrejských melodií** nějakou dobu váhá, jestli tuto skladbu hraje „*student, nebo dospělý hráč*“ (i když nakonec se přece jenom přiklání k první verzi), a naopak u Bachova houslového koncertu mezi těmito dvěma variantami skutečně nedovede rozlišit („*opravdu to z toho nejde poznat*“). Z tohoto důvodu byl také nezávislý posluchač velice překvapen, když zjistil, že všechny skladby, které slyšel, hrál jeden stejný člověk, pouze v určitém časovém rozestupu („*normálně bych si regulérně myslel/a, že to hrál pokaždé někdo jiný... a vůbec bych neřekl/a, že to hrál jeden člověk v průběhu nějaký doby*“), s tím, že na otázku, co dalšího by k tomuto svému dojmu mohl říct, doslova odpovídá: „*No, že tam jsou **neuvěřitelný výkyvy**... že si ten člověk musel projít **neuvěřitelným vývojem**. Takže jako fakt **brutální skoky** a... jako, nějak si úplně nedokážu představit, co ten člověk během těch několika let prožil*“.

Co se týče psychologických charakteristik, které by u C. nezávislý posluchač v souladu s jednotlivými nahrávkami odhadoval, jeho tipy se do určité míry liší v závislosti na jednotlivých nahrávkách (zatímco u Bachova houslového koncertu si tipuje „někoho klidného, vyrovnaného a bezproblémového“, u Beethovenova houslového koncertu si naopak tipuje, že to hraje „*hodně citlivej člověk, kterej v sobě ještě nemá všechno vyřešený*“). Celkově však odhaduje, že se jedná o „**člověka, který to bere opravdu vážně** (pozn.: hru na housle), **je velice přímočarý (v tom smyslu, že ví, co**

chce) a taky dovede být tvrdý sám k sobě“ („člověk, „kterej si jde prostě hodně za svým... a někdy dost jako tvrdě - i sám k sobě jako že je tvrdý“).

POHLED PEDAGOGA C.

Rozhovor probíhal formou **polostrukturovaného interview**, s tím, že jsme měli dopředu připraveno **pět konkrétních otázek**. Ty jsme pedagogovi předložili hned na začátku rozhovoru (z praktických důvodů, tedy proto, aby měl hned na začátku přehled o všech tématech rozhovoru), a on se k nim poté postupně vyjadřoval. Hned ze začátku říká pedagog - při pohledu na jednotlivé otázky, že „*ono to všechno souvisí se vším*“, a dále pokračuje vyjádřením se k jednotlivým otázkám.

1. Jak byste zhodnotil/a její hru?

Pedagog říká, že těžko říct, jak by popsal hru C., protože nevidí jenom aktuální podobu této hry. Říká, že je ovlivněn i vědomím toho, jak se tato hra vyvíjela a navíc je v tomto směru i v roli jakéhosi „sochaře“, tedy někoho, kdo měl na tuto hru velký vliv, a proto je jeho pohled na hru C. velice subjektivní.

2. Jak byste zhodnotil/a její hudební vývoj za tu dobu, co ji znáte?

Pedagog vzpomíná, že poprvé slyšel hrát C. na letních interpretačních kurzech. V tu dobu prý ještě neměla zcela ideální postavení rukou, ani odpovídající techniku, takže její budoucí vývoj v tu dobu ještě nebyl nastíněn zcela přímočaře. O jejich budoucí spolupráci prý tehdy rozhodla jedna konkrétní hodina - říká, že si na ni dodnes velmi dobře vzpomíná - kdy C. zahrála zhruba „*šest taktů z „nějaké barokní věci*“ podle jeho rad a instrukcí, a tehdy poprvé pochopil, „*že tam prostě je něco, v tom vnitřku, co normální dítě nemá*“. Prý tehdy komentoval hru C. slovy: „*těch 6 taktů, cos ted' zahrála, to mně nikdo, tady na kurzech, takhle krásný kus hudby, nezahrál.*“ Celkově toto období obrazně shrnuje tak, že C. měla naprosto ideální software, ale k tomu, aby mohl být její další vývoj úspěšný, bylo zapotřebí, aby se ještě upravil a celkově zlepšil hardware.

V pravé ruce se jednalo především o **tvorbu tónu** a **artikulaci**. Tvorbu tónu pedagog popisuje takto: „*takové to cítění tónu, to upřímné pochopení toho tření, když to vezmeme fyzikálně, žíní o strunu, toho, že nějak vnitřně cítím rezonanci, že vlastně vím,*

že ten nástroj momentálně nepřetěžuji, že rychlost smyku je ideální, že je odpovídající hustota tónu, že s tím mohu pracovat, a že mě to nenamáhá... tak to tam v podstatě nebylo.“ Navíc měla C. neustále **představu, že způsob hry, resp. tvorby tónu, který po ní chtěl pedagog, zněl příliš silně** („měla pocit, že tón, nebo intenzita zvuku, kterou po ní chci, už je hrubost, ale já bych se z toho nepodezíral/a“). Co se týče artikulace, říká pedagog o začátcích spolupráce s C.: „ona prakticky nebyla slyšet, málo artikulovala, to bylo jenom takové popotahování smyčce po strunách, bez konkrétních začátků, bez růstů, bez dynamiky“...ale zároveň říká, že zhruba po čtyřech letech si začal uvědomovat výrazné zlepšení a dále dodává: „loni už to bylo jasné, letos úplně.“

V levé ruce se jednalo o **určitou nestabilitu ruky**, o které pedagog mluví jako o „**neschopnosti kompromisu**“ („dala čtvrtý prst a všechno se naklonilo ke čtvrtému, dala první a všechno se naklonilo k prvnímu“). Dále zde **chyběl přímočarý pohyb prstů**, ale s tím, že C. kladla zároveň **příliš velký tlak prstů na strunu** („s tím jsme bojovali - a to C. ví - minimálně dva roky tady na konzervatoři“). K tomu pedagog jmenuje také **příliš široké a pomalé vibrato** (v době, kdy se poznali).

Co se týče dalšího hudebního vývoje C., pedagog dále **popisuje, že „se to celé začalo zpevňovat po čtvrtém ročníku** (výrazně, všechno začalo fungovat, čili i capriccia najednou jakoby šla“) a dále dodává: „pak jsme vytáhli Beethovena a mně bylo náhle jasno - ten Beethoven byl jasně pochopený, tak, jak by měl být. Najednou ten software prostě mohl ven.“ Pedagog v tomto směru také říká, že od začátku věděl o potenciálu, který v sobě C. má, ale že nějakou dobu trvalo, než se tento potenciál mohl projevit opravdu naplno a beze zbytku i navenek.

3. Silné a slabé stránky C. v její hře

Co se týče silných stránek C., pedagog vyzdvihuje především **výraz** („stoprocentně, protože je to vyspělý a její fráze - to člověka sundá do první průměrný, když se to podaří tak, aby se v tom zrovna jakoby našel“), s tím, že „to byla silná stránka pořád“. Zatímco však dříve byl výraz C. spíše reflexivní („v podstatě jako s tím pracovat nějak moc neuměla“), nyní již s ním umí pracovat opravdu cíleně. Pedagog v průběhu rozhovoru dále říká, že C. měla navíc od začátku jeden obrovský klad, a to ten, že je - podle jeho slov - **vysloveně „pódiový typ“**, a že „prakticky nikdy nesehlala (spíš naopak)“.

Jako slabší stránku potom uvádí **poněkud slabší univerzálnost**.

4. Jak si myslíte, že její osobnost, z toho ji znáte, ovlivňuje její hru?

Podle pedagoga je osobnost C. **naprosto klíčovým faktorem při vývoji její hry**. Doslova říká: „*tohleto je zrovna holka, u které ten vývoj osobnosti z ní udělal to, co z ní je.*“ Pedagog také naznačuje, že C. měla ve svém životě i určitá těžší období, ale zároveň říká, že C. není typ člověka, který by o svých problémech příliš mluvil, nebo je takzvaně „ventiloval navenek.“ K tomu však dodává, že tato těžší období jsou již minulostí („*uzavřenou kapitolou*“) a říká: „*prostě se osamostatnila, má přítele, žije tak, jak v podstatě uzná za dobré, stará se o to, co má, vždycky si ještě vedle organizovala něco, po čem mi nic nebylo (jen jsem to vítal/a), a díky tomu, že se postavila na vlastní nohy, začala hrát tak, jak hraje.*“

S osobností C. souvisí i další aspekt, který zmiňuje pedagog - říká totiž, že C. **má na některé věci dodneška „hodně svůj názor“** („*prstoklady, smyky, dost často si řešila svoje, dost často si pak dala říct, že přece jen třeba prázdná struna někdy příliš zakřičí, takže třeba v první poloze to není úplně ono...*“). V tomto směru se však zdá, že pedagog přistupoval k C. velmi demokratickým způsobem („*někdy jsem třeba věděl/a, že tudy cesta nepovede, ale nikdy jsem direktivně nechtěl/a, aby něco hrála úplně jinak. Pak jsme na to stejně přišli, a nebo jsem toho i dost nechal/a - bylo to její*“), a zároveň dodává: „*ono to od ní znělo zase tak přesvědčivě, že to mělo své klady*“. V tomto směru také říká, že C. **dokáže velmi zaujmout svojí představou či fantazií**. Na druhou stranu - uplatnění této představy v samotné hře nebylo vždy tak výrazné, jako dnes, a také se postupně vyvíjelo („*na začátku byla její představa - ne snad málo výrazná - ale poněkud introvertní...*“).

Dále pedagog říká, že C. je podle jeho názoru **naprosto samostatná a soběstačná**, a že je „*jedním z mála případů lidí, kteří jsou díky síle své osobnosti víceméně posílení svojí životní krizí*“. Zároveň dodává, že „*někdy je fascinující sledovat, jak se z žáka - vlastně z dítěte - stává skutečně silná osobnost.*“ Oba se shodujeme na tom, že na nás C. působí velmi vyspělým dojmem, což není v jejím věku zcela běžné, a pedagog k tomu následně říká: „*málokdy se to takto povede, že člověk toho žáka může zařadit relativně dost brzo mezi skutečně vyspělé jedince*“, a zároveň dodává, že tato **vyspělost** je ostatně velmi znát i v její hře.

5. Vývoj do budoucna

Co se týče vývoje do budoucna, pedagog říká, že C. by si podle jeho názoru měla hlídat svůj **repertoár**, protože kdyby si vybírala skladby, pro které nemá ideální dispozice či předpoklady („*nikdy to nebude démon, ze kterého by lítaly jiskry v Paganiniho skladbách, to je prostě dáno*“), mohla by poněkud narazit. Zároveň si ale myslí, že sama C. tuto skutečnost podvědomě cítí a je si vědoma toho, že typ hudby, pro který nemá ideální dispozice, zároveň není „její parketou“. Na druhou stranu je pedagog toho názoru, že „*když si bude C. volit repertoár, který jí bude sedět, bude vynikající.*“ Její budoucí vývoj tedy vidí tak, že by měla být úspěšná.

TEXT NA TÉMA „JAK MOJE OSOBNOST OVLIVŇUJE MOJI HRU A JAK MOJE HRA OVLIVŇUJE MOJI OSOBNOST“

C. napsala tento text rukou, přičemž originál pro zajímavost přikládáme v přílohách. Na tomto místě je tento text doslovně přepsán (včetně prostorového umístění textu), s tím, že pro lepší orientaci a pro potřeby dalšího rozboru jsme však zvýraznili některé části rozhovoru.

Jak moje osobnost ovlivňuje hru na housle

Má osobnost je vcelku složitá, **většinou navenek nedávám najevo své pocity. V houslích je to jinak**, hudba je pro mne „ventil“ **citů**, které by jinak zůstaly uzavřeny a potlačeny. Když mám v ruce housle, jsem najednou v jiném světě a vypadá to, jako bych v životě už nic víc nepotřebovala. Dále bych možná uvedla moji **tvrdohlavost** - hodí se při cvičení, stejně jako **trpělivost**.

Jak hra na housle ovlivňuje mou osobnost

Hra na housle mě ovlivňuje hodně.

Z technických věcí zmíním například **schopnost dobře zorganizovat čas** (vzhledem ke studiu a práci) na cvičení z vnějšího i vnitřního hlediska, tzn. v daném cvičícím čase (vnější) se snažím **co nejlépe využít možnost učení se** (těžké pasáže) - vnitřní. **Toto organizování se poté promítá i do běžného života**, stejně jako to, že za mne mou práci (cvičení) nikdo neudělá, takže jsem většinou **schopná dotáhnout věci do zdárného konce**.

Nakonec bych ráda zmínila ještě to, že **v houslích je životní opora** - zůstanou navždycky, i přes různé životní peripetie.

ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ

C. začala hrát na housle v pěti letech, přičemž co se týče způsobu, jakým se C. dostala k houslím, můžeme říci, že zde sehrála svoji roli určitá náhoda. Na její hudební vývoj měl ze začátku vliv především její pedagog ze ZUŠ a matka, která také dohlížela na domácí přípravu (přibližně do páté třídy C.). Oba byli přitom velice přísní a ve vztahu k C. se projevovali poměrně autoritativním způsobem. Zhruba ve třinácti letech (na přelomu sedmé a osmé třídy) se C. rozhodla ke studiu na konzervatoři a posledních několik let na základní škole tomu také značně přizpůsobovala svoji domácí přípravu a svůj celkový režim (měla individuální studijní plán, pravidelně jezdila na konzultace na konzervatoř, ale také jezdila na letní interpretační kurzy, hudební tábor apod.). Domníváme se, že z psychických dispozic C. zde pravděpodobně hrály roli především **osobní motivace**, a možná také „**tvrdohlavost**“, kterou C. zmiňuje v textu. Kromě toho však měla v tomto ohledu také podporu svojí rodiny, resp. matky, pedagoga ze ZUŠ, a taky pedagoga, u kterého později studovala na konzervatoři, a ke kterému v té době jezdila na konzultace.

Dá se říct, že C. žila v tuto dobu víceméně uzavřená ve svém vlastním, fantazijním světě a její vnitřní vývoj v tuto dobu tedy probíhal - jak sama říká - „bez většího vlivu jiných osob“. Domníváme se, že toto téma pravděpodobně souvisí s její rodinnou anamnézou - v tom smyslu, že toto **uzavření se do vlastního světa** pro ni mohlo být vysloveně adaptivním přizpůsobením se podmínkám, ve kterých v tomto období žila. Z těchto podmínek bychom přitom mohli vyzdvihnout především **konfliktní prostředí v její rodině** (na které usuzujeme jak ze ŠRP - 100 %, tak z našich rozhovorů s C.) a poměrně **nízkou soudržnost** (na kterou opět usuzujeme jak ze ŠRP - 11 %, tak z rozhovoru s C. kdy při kresbě začarované rodiny přirovnává svoji rodinu v této době ke čtyřem odděleným ostrovům). K tomuto tématu bychom mohli přidat také fakt, že největší vliv měla na C. její matka, s tím, že i když C. zpětně vnímá její vliv velmi pozitivně („*díky ní jsme takoví, jací jsme - pozn.: s bratrem*“), „*byla cholerická, křičela a byla až přehnaně přísná*“. Proto se také domníváme - a sama C. to následně potvrzuje - že v tu dobu neměla nikoho, s kým by bylo možné vytvořit bezpečný, láskyplný a důvěrný vztah, a z tohoto pohledu nám také připadá logické, že k tomu, aby C. uchránila svůj vnitřní svět před vnějšími vlivy, musela si kolem něho také „vystavět“ určité **hranice** (přičemž k tomu nám také sedí již zmíněný **obraz ostrova**, který v nás evokuje nejen osamocení a izolaci, a zároveň i jasně ohraničené

území). Navíc ke skutečnosti, že C. v tuto dobu chyběl člověk, se kterým by bylo možné navázat bezpečný mezilidský vztah, ostatně příliš nepřispíval ani přísný, agresivní, a navíc velmi ambiciózní pedagog ze ZUŠ. V tomto směru se domníváme, že i on mohl přispět k adaptivnímu uzavírání se C. do jejího „vlastního světa“ („...*snázila jsem se to moc nevnímat, no, jakoby dělat si svý a trošku se proti tomu jakoby obrnit, no*“).

K určité uzavřenosti C. mohl přispět i fakt, že v rodinném prostředí, ve kterém vyrůstala, pravděpodobně nebyl příliš velký prostor pro to, aby se mohla plně projevit, čemuž nasvědčují jak výsledky ze ŠRP (expresivita - 19 %), tak rozhovor nad kresbou začarované rodiny, kdy C. říká, že ona s bratrem - ve chvíli, kdy jsou „začarovaní do hudebních nástrojů“ - hrají „*potichu, tak, aby je nikdo neviděl*“, a to z důvodu konfliktních vztahů mezi rodiči. Bez tohoto vlivu rodičů by však mohli hrát „normálně“. Jediným způsobem, kterým se C. mohla vyjadřovat, byla právě hudba, a ta pro ni také znamenala - jak sama říká - jakýsi „ventil jejích citů“.

Celkově se tedy zdá, že už v této době, tedy ještě před konzervatoří, vzniklo jedno z velkých osobních témat C., a to je právě **TÉMA URČITÉHO UZAVŘENÍ SE VE SVÉM VLASTNÍM, BOHATÉM VNITŘNÍM SVĚTĚ, který má jasné, pevné a svým způsobem neprostupné HRANICE, ale zároveň VYJADŘOVÁNÍ SE SKRZE HRU NA HOUSLE**. Domníváme se, že kombinace těchto dvou témat bychom mohli přitom označit jako jakousi **červenou nit' jejího dosavadního životního příběhu**.

Dalším - z našeho pohledu velmi výrazným - aspektem osobnosti C., jakož i její hry, je **URČITÝ ŘÁD**, který má - a zdá se, že potřebuje - ve svém **osobním životě**, a který je stejně tak patrný v její **hře**. Domníváme se, že tento řád je součástí přirozeného osobnostního založení C., ale také, že mohl být výrazně podpořen vlivem rodiny, resp. matky, a vlivem pedagoga ze ZUŠ. Sama C. k tomuto tématu říká, že **díky vlivu své rodiny, resp. matky, je na sebe přísná a díky vlivu svého pedagoga ze ZUŠ je zase schopná cvičit cílevědomě a přesně** („*aby to bylo fakt dobrý*“). Zdá se tedy, že jak matka, tak pedagog na ZUŠ byli pro C. důležitými referenčními osobami, které u ní měly určitou autoritu, a také je možné, že postupně přijímala a internalizovala jejich přísnost a důslednost („*já si myslím, že něco z toho v sobě asi zakódovaný mám, ale že se to zase jakoby s věkem rozvíjelo... že to určitě nebylo zase takový, že už od pěti let jsem byla nejpečlivější tvor na světě*“).

S tímto řádem souvisí i fakt, že když C. na něčem doopravdy záleží, je schopná být - jak již bylo řečeno - **velmi pečlivá, cílevědomá a přísná sama k sobě**, přičemž jako příklad její osobní motivace bychom mohli uvést například její **hudební vývoj**, ve kterém tyto vlastnosti evidentně uplatňuje (pozn.: **housle a vzdělání** přitom můžeme nalézt mezi hodnotami, které jsou pro C. na prvním místě v žebříčku jejích osobních hodnot, a stejně tak je, jako subjektivně velice důležité, zmiňuje i v textu, který napsala). Na druhou stranu, pokud C. nemá patřičnou motivaci, netrvá na těchto aspektech vždy a všude („*no tak v něčem určitě jakoby svůj řád mám, ale nemyslím si, že bych na něm jakoby tak lpěla, aby to nešlo třeba nějak změnit, nebo tak*“), a je dost možné, že tento model si svým způsobem odnáší ze své původní rodiny, což můžeme vidět i na vztahu mezi organizací (25 %) a kontrolou (52 %) ve výsledcích ze ŠRP (pozn.: vyšší kontrola, než organizace). C. sama toto téma vysvětluje tak, že „*výchova byla pečlivá, ale co se týče toho ostatního, tak to bylo spíš neorganizovaný*“ (přičemž jako příklad něčeho, co nebylo dokonale organizované, byl například úklid). Kromě toho se nám zdá přinejmenším pravděpodobné, že tento vnitřní řád významně ovlivňuje i **hudební preference C.**, a především potom její **výraznou zálibu v klasicismu, popř. hudbě 20. století**. Navíc by ale podle našeho názoru mohl - alespoň do určité míry - ovlivnit i **oblubu Yehudi Menuhina**, v jehož hře můžeme nalézt určitý klid, řád a taktéž celkovou kultivovanost hudebního projevu.

Na první pohled téměř jako určitý kontrast k výše zmíněnému řádu v životě C. by se nám mohlo jevit její **FANTAZIJNÍ ZALOŽENÍ**, které se výrazně projevuje jak v jejím osobním, tak v jejím hudebním vývoji. Domníváme se, že i tento aspekt souvisí s osobnostním založením C. a její **vysokou senzitivitou** (Cattell, 1975, 1997), ale kromě toho měla C. ve svém životě, a to až do svého příchodu na konzervatoř, poměrně velké **tendence k jakýmsi „útěkům do fantazie“**. Ty byly evidentně způsobeny, či alespoň značně podpořeny rodinným prostředím, ve kterém vyrůstala, s tím, že jak sama říká - kdyby vyrůstala v harmoničtějším rodinném prostředí, byla by „*vůči tý rodině víc otevřená*“, a neměla by tedy k podobným „útěkům“ důvod. Celkově se však zdá být patrné, že v životě C. hraje velkou roli také **KOMBINACE ŘÁDU A DISCIPLÍNY na jedné straně, ale zároveň SNIVOSTI** (Cattell, 1975, 1997) **A FANTAZIE na straně druhé**.

Velkou změnou a také významným životním mezníkem byl pro C. **přechod na konzervatoř**, a to hned z několika různých důvodů. Jednak se díky tomu vymanila

z rodinného prostředí, ve kterém vyrůstala do té doby, protože přes týden tedy bydlela na internátě v jiném městě a domů jezdila pouze na víkendy, ale také se díky tomu dostala do **prostředí, které jí bylo blízké**, a podle svých vlastních slov také „poprvé v životě poznala, co jsou vlastně normální lidi“. Kromě toho si našla hned několik dobrých přátel, tyto **nové sociální vazby** jí velmi pomohly se více otevřít, a díky tomu také **přestala utíkat do fantazie**. V tomto směru nás napadla také myšlenka, že v kontaktu s novými lidmi mohla C. pomoci hudba jakožto určitý spojovací prvek mezi ní s ostatními lidmi, ale C. říká, že „*to nebylo potřeba*“, protože „*nejdřív byli lidi, a pak teprve hudba*“.

Celkově se domníváme, že C. se po svém příchodu na konzervatoř dostala do **pozitivní spirály mezi osobností a hrou**, přičemž byla pozitivně ovlivňována jak osobnost, tak hra, a to různými, byť vzájemně propojenými, vlivy. Kromě jedné výjimky (celkového vlivu sociálního prostředí) se jedná o vlivy, které jsme identifikovali již v první výzkumné části, a které můžeme názorně vidět na následujícím diagramu (pozn.: faktory, které se změnily po příchodu C. na konzervatoř, jsou nyní zvýrazněné).

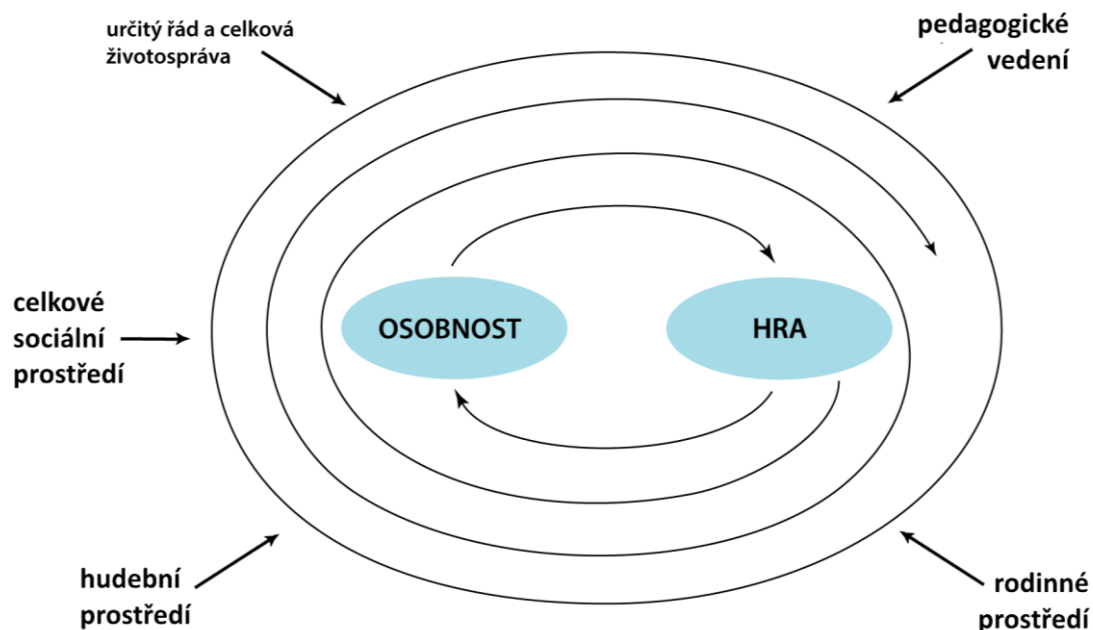


Diagram č. 7 C. po příchodu na konzervatoř

Určitý řád, spojený s celkovou životosprávou, měla C. ve svém životě již před konzervatoří. Co se však změnilo, je **rodinné prostředí** - v tom smyslu, že „*už nemusela být doma*“ (což během společných rozhovorů zmiňuje několikrát), a díky tomu již svým rodinným prostředím nebyla ovlivňována tolik, jako dřív. Dále se změnilo **pedagogické vedení**, protože i když C. jezdila k pedagogovi, u kterého studovala na konzervatoři, na konzultace již na ZUŠ, po příchodu na konzervatoř začala být jejich spolupráce mnohem intenzivnější, a kromě toho se domníváme, že její pedagog je typ člověka, se kterým je možné navázat bezpečný a spolehlivý mezilidský vztah, a to pro ni, jak sama potvrzuje, bylo rovněž výraznou psychickou podporou. Přirozeně ji ovlivňovalo i **hudební prostředí**, které pro ni bylo spojené s pozitivní motivací, ale také **celkové sociální prostředí**, do kterého se po příchodu na konzervatoř dostala, a které značně změnilo a ovlivnilo i její další život.

Díky pozitivnímu vlivu všech těchto faktorů, a také díky pozitivnímu rozvoji jak osobnosti C., tak její hry, se postupně začala zvyšovat její **CELKOVÁ JISTOTA**, přičemž ona sama k tomuto tématu, nyní v souvislosti se svým hudebním vývojem, doslova říká: „*já si myslím, že tomuhle se člověk pořád jakoby učí - že ta jistota pramení z toho, že už máš jakoby nějaký stupnice, etudy, dvojhmaty za sebou... že víš, že máš na čem jakoby stavět*“. Důležité pro ni však v tomto směru byly i určité mezníky, z nichž některé (pravděpodobně ty nejdůležitější) uvádí v metodě životní křivky (maturita, absolventský koncert, přijímací zkoušky na (J)AMU).

S rozvojem celkové jistoty, společně s dosud nepoznanou „**možností se více otevřít a celkově se více projevit**“ (byť jenom ve společnosti několika velmi blízkých lidí; Catell, 1975, 1997 - ostražitost) se začal rozvíjet také její **HUDEBNĚ - VÝRAZOVÝ PROJEV**, což se projevilo například v **tvorbě tónu a v artikulaci v pravé ruce**. Jak C., tak její pedagog, totiž zmiňují, že „*měla ze začátku (pozn. na konzervatoři) problém vytvořit silnější zvuk (... že jsem se bála, aby to nebylo takový uřvaný, ten zvuk)*“, a pedagog k tomu navíc dodává, že C. sice vždycky uměla zaujmout výrazovou stránkou své hry, a stejně tak i svojí představou či fantazií, ale že **uplatnění této představy v samotné hře nebylo vždy tak výrazné, jako dnes** („*na začátku byla její představa - ne snad málo výrazná - ale poněkud introvertní*“).

V této souvislosti také došlo v životě C. k určitému vývoji **od přijímání autorit** (matka, pedagog na ZUŠ a částečně i pedagog na konzervatoři) a případnou internalizací jejich požadavků, **směrem k vlastnímu, osobitému projevu**. Nejedná se

však o vývoj, který by směřoval k postupnému vymezování se vůči těmto autoritám, jak by se na první pohled mohlo zdát, protože i když je C. zvyklá přijímat ve svém životě určité **autority**, vždy k tomu měla zároveň i **vlastní názor** („*nebudu hrát jenom to, co mi někdo řekne, ale není to jako vymezení proti někomu - já se snažím pochopit, proč ten člověk ten názor má, jakoby proč to tak myslí, a když jako přijdu na to, proč to tak myslí, tak si třeba z toho názoru něco vezmu*“), který si také nezřídka dokázala prosadit (Cattell, 1975, 1997 - dominance; orientační test temperamentu: vnímá se jako vůdčí, protože „není spokojená, když něco není po jejím“). Jako příklad v tomto směru uvádí například situaci, která se stala už na ZUŠ, kdy „*hrozně chtěla hrát něco od Mozarta*“, ale protože jí to její pedagog nechtěl dovolit, domluvila se s jiným pedagogem (klavíristou), se kterým se poté pravidelně scházeli, a společně hráli Mozartovy sonáty. Ostatně, stejně tak i její pedagog z konzervatoře během rozhovoru říká, že „*C. má na některé věci dodneška hodně svůj názor*“.

S tímto tématem souvisí i fakt, že na psychické rovině byla C., podle svého názoru, vždycky poměrně nezávislá, nicméně na fyzické rovině se začala osamostatňovat „až“ ve čtvrtém ročníku na konzervatoři. V té době **začala bydlet se svým přítelem** (předtím bydlela tři roky na internátě), a také se začala věnovat **pedagogické činnosti** (i když ze začátku měla jenom několik soukromých žáků). Od pátého ročníku potom začala učit také na ZUŠ, a díky tomu se také finančně osamostatnila a tzv. „postavila na vlastní nohy“. Přitom je přinejmenším pravděpodobné, že právě **TÉMA OSAMOSTATNĚNÍ SE a tzv. „POSTAVENÍ SE NA VLASTNÍ NOHY“** sehrálo v osobním životě C. **naprosto zásadní roli, a následně - stejně zásadním způsobem - ovlivnilo i její hudební vývoj** (pedagog k tomuto tématu doslova říká: „*díky tomu, že se postavila na vlastní nohy, tak začala hrát tak, jak hraje*“).

C. se také zmiňuje o tom, že právě do této doby, tedy zhruba do pátého ročníku na konzervatoři pociťovala velkou **tenzi** („*mně přijde, že jsem byla vždycky v takovém jako kdyby napětí*“), ale právě v tomto období **začala tato tenze výrazně ustupovat** (viz Cattell, 1975, 1997 – tenze - současný stav). Podle jejího názoru k tomu prý přispěl již dosažený **pokrok ve vzdělání** („*já nevím, to byl tak páťák... že jsem byla taková v klidu... maturita za mnou, už jsem jakoby něco dokázala...*“), ale také již zmíněná otázka **celkového osamostatnění se**. Nás přitom na tomto místě velice zaujalo, že **ve stejném období, kdy C. přestala pociťovat dosavadní tenzi, začalo** - podle pedagoga

- **docházet k výrazným změnám v jejím hudebním vývoji** („*celé se to začalo zpevňovat po čtvrtém ročníku... výrazně, všechno začalo fungovat, čili i capriccia najednou jakoby šly...*“). Z čistě praktického hlediska je přitom důležité zmínit také fakt, že **jedním z nejdůležitějších faktorů pro úspěšný rozvoj houslové techniky je právě uvolněnost rukou**, která je nicméně podmíněna celkovou tělesnou uvolněností.

S tímto tématem dále souvisí i naše hypotéza, kterou jsme pojali v průběhu výzkumu, a o které bychom se nyní rádi zmínili. Jak v osobní, tak v hudební anamnéze C. totiž nacházíme určité aspekty, které by podle našeho názoru mohly docela dobře zapadat do celkového (byť podotýkáme, že pouze potenciálního) obrazu **stavu zamrznutí** (Levine, 2010) - konkrétně konfliktní rodinné prostředí ve ŠRP, potenciálně citlivá témata při rozhovoru o rodině, určitá uzavřenost, spojená s výrazným tématem osobních hranic, ostražitost („*jsem hodně ostražitá*“), do určité doby nemalá tenze, a navíc dlouhodobé téma koordinace levé a pravé ruky (pozn.: které může do značné míry souviset s uvolněností rukou).

Naše hypotéza zní tedy tak, že C. vyrůstala v prostředí, které pro ni, jak již bylo několikrát zmíněno, nebylo zcela bezpečné, což patrně vedlo k tomu, že se uzavřela do sebe, resp. do svého vnitřního světa, a současně si kolem sebe vystavěla jasné a poměrně pevné hranice, které ji v té době chránily (a svým způsobem vlastně dodnes chrání) před určitými vnějšími vlivy. Přitom stav zamrznutí vzniká právě ve chvíli, kdy se člověk ocitne v situaci ohrožení, díky čemuž je zmobilizována jeho fyzická energie, ale on nemá - ať už z jakéhokoli důvodu - možnost ji využít k adaptivnímu řešení své momentální situace (tzn., že nemá ani možnost k boji, ani možnost k útěku). Tato energie tedy zůstává „uvězněná“ v jeho nervovém systému, a dokud se nedokončí proces, díky kterému vznikla, způsobuje výraznou tenzi. Vzhledem k osobní anamnéze C. nám přitom připadá logické, že se právě v takové situaci mohla ocitnout (resp. ocítat) díky rodinnému prostředí, ve kterém vyrůstala, a dokonce i ona sama říká, že je to možné („*jo, to by možná sedělo, no*“).

V tomto směru se také domníváme, že pokud je naše hypotéza správná, a C. se v průběhu svého života skutečně ocitla ve stavu zamrznutí, potom mohl být tento stav zároveň ovlivňován či dokonce udržován i konfliktem mezi psychickou nezávislostí a fyzickou, resp. materiální závislostí na její původní rodině. V této souvislosti je však taky možné, že svým osamostatněním C. vyřešila disonanci mezi psychickou

nezávislostí a fyzickou, resp. materiální závislostí na své původní rodině, a díky tomu se také mohla - minimálně částečně - dostat i z tohoto stavu zamrznutí.

Z toho, co tedy víme o životním příběhu C., se domníváme se, že se jí podařilo vynikajícím způsobem stabilizovat, a potud nám také sedí souvislost mezi tímto popisem a tím, co říkala ona sama k žánru svého životního příběhu - totiž že její život by mohl být, z jejího subjektivního pohledu, kombinací pohádky a dramatu. Přesto všechno C. nicméně dodnes zůstalo jedno osobní téma, a to konkrétně **TÉMA OSOBNÍCH HRANIC**. Po příchodu na konzervatoř sice, pravděpodobně poprvé v životě, prožila možnost se někomu více otevřít, nicméně sama říká, že se dodnes dokáže plně otevřít pouze několika nejbližším lidem, „kterým bezmezně věří, a o kterých ví, že jí nic neudělají“. S tím ostatně souvisí také její **ostražitost** (Cattell, 1975, 1997 - ostražitost), kterou popisuje v tom smyslu, že když se například ocitne v nové situaci, potřebuje se nejprve skutečně ujistit, jestli pro ni je tato situace bezpečná, a teprve potom je schopná - a také ochotná - se také více otevřít. Kromě toho, s těmito tématy souvisí i **ustrašenost** (Cattell, 1975, 1997), ale paradoxně i **sociální smělost** (Cattell, 1975, 1997), kterou projevuje právě ve chvílích, nebo v situacích, ve kterých se cítí bezpečně. Sama C. totiž říká, že její ustrašenost je poměrně vysoká, ale **pokud se ujistí, že je něco bezpečné**, potom, jak sama říká, „**jde do toho**“, a ve společnosti blízkých přátel také **dovede projeviti svoji otevřenou, „sociálně smělou“ a „sangvinickou“ stránku své osobnosti**.

V běžném životě nicméně dodnes uplatňuje princip, který si osvojila již období před konzervatoří, a tím je **KOMBINACE URČITÉ UZAVŘENOSTI A VYJADŘOVÁNÍ SE SKRZE HRU NA HOUSLE**. C. si je těchto hranic a tohoto principu velmi dobře vědoma, a sama se k tomuto tématu vyjadřuje v tom smyslu, že **zatímco ve svém běžném životě se skutečně projevuje spíše uzavřeně a introvertně** („v běžném životě většinou navenek nedávám najevo své pocity“), „**v houslích je to jinak**“. Jak sama píše v textu - hudba je pro ni „**ventil citů**“, které by jinak zůstaly uzavřeny a potlačeny“. Z rozhovoru nicméně jasně vyplývá, že jí tento **stav vyhovuje**, a celkově vzato si **není vědoma žádných osobních, ani psychických problémů či témat, které by jí v současné době jakkoli omezovaly v jejím osobním životě**.

Tím se také postupně dostáváme k otázce, kterou jsme již nastínili v první výzkumné části, a tou je **OTÁZKA NE/PROJEVOVÁNÍ OSOBNÍCH PROBLÉMŮ ČI TÉMAT VE HŘE**. Když se podíváme na psychické rysy či faktory, které jsme

v této souvislosti identifikovali na základě rozhovorů s pedagogy, C. má v tomto směru poměrně „rizikový psychologický profil“ (citlivost, přemýšlivost, introverze, intelektuální založení). Na druhou stranu má však **schopnost se od svých problémů určitým způsobem odprostit**, přičemž právě tu jsme v této souvislosti identifikovali jako nejvýraznější protektivní faktor (některé problémy totiž podle ní nemají řešení, a potom tedy nezbyvá, než se s nimi smířit, nebo je alespoň „odsunout na vedlejší kolej“).

Přesto jsme však v rámci jejího hudebního vývoje identifikovali dva, z našeho pohledu psychicky podmíněné, a potenciálně problematické faktory: **a) tenzi**, která však již, přinejmenším do značné míry, ustoupila a **b) otázku hranic**. Zatímco tenzi však - v rámci hudebního vývoje houslisty - vnímáme jako vysloveně negativní faktor, otázka hranic je, podle našeho názoru relativně neutrálním faktorem - v tom smyslu, že z něho sice vyvstávají určité důsledky, ale ty nemusí být nutně na škodu.

V případě C. je zřejmé, že s tímto tématem nemůže takzvaně „prodat“ virtuózní skladby, ale v tom osobně nevidíme nejmenší problém, protože si myslíme, že její silné stránky spočívají v něčem jiném, a navíc věříme tomu, že právě interpreti, jako ona - tedy takoví, pro něž není subjektivním cílem „pouze“ technická dokonalost, ale spíše obsahová stránka jejich hry - jsou obzvláště pro současný hudební svět nesmírně cenní. Kromě toho, C. je si svého omezení, spojeného s tímto tématem, vědoma, a sama k tomu říká, že v tomto aspektu svého hudebního života nepociťuje žádný problém. Sice se zmiňuje o tom, že například sóloví hráči musí být v tomto směru univerzální („*musí umět zahrát všechno*“), ale jí samotnou prý tento druh skladeb nijak neoslovuje („*já to prostě nemám zapotřebí - dávat něco takhle okatě najevo, nebo tam dělat nějaký kejkle...*“), a vyhledává tedy spíše „hlubší“ druh skladeb.

Z ostatních skladeb, které jsme v podání C. slyšeli, jsme zaznamenali pouze jedinou (Beethoven, 1. věta), u které domníváme, že kdyby se C. více otevřela (na psychosomatické rovině), mohlo by to přispět k větší uvolněnosti, a tím pádem také k přirozenějšímu pohybovému projevu. Otázku, proč jsme k podobnému názoru došli pouze v případě jediné skladby (resp. její části) si přitom vysvětlujeme tím, že zatímco k interpretaci mnoha jiných skladeb stačí C. při hře fyzický prostor, který má k dispozici v rámci svých osobních hranic, první věta z Beethovenova koncertu je pravděpodobně pohybově příliš náročná (přičemž fyzickou náročnost této skladby ostatně zmiňuje i sama C.) na to, aby jí prostor v rámci těchto hranic stačil, a možná proto máme pocit, jakoby na ně v tomto případě „pohybově narážela“... v tomto směru

nám také připadá pravděpodobné, že právě z tohoto důvodu evokoval projev C. v této skladbě (resp. v této větě) nezávislému posluchači projev houslisty, který má ve své anamnéze určitou traumatickou zkušenost, a která se u něho v principu projevila stejným způsobem, jako u C. - tedy stavem zamrznutí a uzavřením se do sebe.

Ze symbolického hlediska nás navíc zaujala souvislost mezi tím, že sama C. říká, že její život - ve formě zfilmované knihy - by se jmenoval „Boj“, přičemž právě nezávislý posluchač zmiňuje právě v první větě této skladby, a podotýkáme, že v kontrastu se všemi ostatními skladbami, „téměř atmosféru boje“. Na druhou stranu, ve druhé a třetí větě tohoto koncertu se hudební projev C. výrazně mění - v tom smyslu, že je mnohem uvolněnější a otevřenější, a v tomto směru se nám také vysloveně nabízí souvislost mezi tím, že téma hranic, které v této větě vnímáme, vzniklo v životě C. takřikajíc v úvodní části jejího života, přičemž když uvážíme, jak se dále vyvíjel její další život, potom se nám nahrávka tohoto koncertu, kterou jsme slyšeli, jeví téměř jako jakási **analogie k jejímu životnímu příběhu.**

Posledním aspektem hudebního vývoje C., který bychom v našem rozboru rádi zohlednili, je **OTÁZKA TRÉMY**, přičemž jak již bylo během této práce několikrát zmíněno - C. v podstatě žádnou trémou netrpí a nikdy netrpěla. Tuto skutečnost si přitom vysvětlujeme několika různými způsoby:

- 1) **C. je zvyklá se na svá veřejná vystoupení předem pečlivě připravovat**, a to jak po hudební, tak po psychické stránce (např. formou imaginace apod.)
- 2) I přes její více méně introvertní založení má v sobě **určitý druh exhibicionismu**, přičemž ten by podle našeho názoru mohl souviset se „sociálně smělou stránkou její osobnosti“ (Cattell, 1975, 1997 - sociální smělost). Ve svém osobním životě sice tuto stránku projevuje pouze v určitých situacích, nicméně tyto situace mají jednoho společného jmenovatele, a tím je pocit bezpečí.
- 3) I přes různé „životní peripetie“ jsou to pro ni právě **housle, ve kterých nalézají svoji životní oporu** (jak sama píše v textu), a na rozdíl od svého osobního života (ze kterého také plynou zkušenosti, které, podle našeho názoru, vedly k jejímu uzavření se do sebe) s nimi tedy nemá spojené žádné negativní či dokonce ohrožující zkušenosti.

4) Navíc však také disponuje jedním - ve vztahu k trémě velmi výrazným - projektivním faktorem, a tím je **schopnost dereflexe**. Tu přitom usuzujeme z toho, že subjektivním cílem veřejného vystoupení je pro ni „*předat jakoby nějaké zážitky těm posluchačům*“, přičemž k tomu, aby se jí nějaké vystoupení nepovedlo (z jejího subjektivního pohledu), by musela „*zahrát jako stroj (prostě absolutně apaticky, bez citu, prostě mechanicky*“, a k neúspěchu navíc nepočítá ani „*drobné chyby, které se běžně stávají*“.

Podle našeho názoru je právě tato schopnost jednou z ukázek **osobní vyspělosti C.**, kterou jsme zmínili již v úvodu, a ke které bychom se nyní rádi vrátili. Celkově je tato **vyspělost patrná jak v osobním kontaktu, tak v její hře** (což kromě nás zmiňuje ostatně i její pedagog z konzervatoře, a stejně tak i nezávislý posluchač). Osobně se nám velmi nabízela možnost, že vzhledem k její ne zcela jednoduché životní cestě a navíc k potenciálním traumatickým zážitkům, které by mohla mít ve své osobní anamnéze, by se mohlo jednat o **posttraumatický rozvoj** (Mareš, 2012). Když jsme jí však tuto možnost nastínili, C. nám řekla, že je to sice možné, ale že si myslí, že v tomto případě je vysvětlení komplexnější, protože podle jejího názoru se jedná spíše o souhru více věcí. Říká, že „už odmala to měla těžké“ (pozn.: s bratrem), a celkově shrnuje svoji životní zkušenost, která k této vyspělosti pravděpodobně vedla, slovy „*vždycky jsem se musela víc snažit*“.

Celkově na nás C., z toho, jak jsme ji poznali, působí dojmem, **jako kdyby v sobě měla dvě stránky**. Jedna je - jak již bylo několikrát zmíněno - dospělá, samostatná, soběstačná, zodpovědná a **neuvěřitelně vyspělá**. Také v ní jsou **tendence introverzi, k vyhledávání samoty** a také určitému „**vnitřnímu smutku**“, který můžeme chvílemi slyšet i v její hře (Achron, Dvořák). Celkově máme pocit, jako kdyby v určitém smyslu „věděla o životě něco víc“, než je v jejím věku běžné... Na druhou stranu - její „druhá stránka“ je „**úplně normální**“, **přátelská** (obzvláště pokud je mezi lidmi, se kterými si rozumí, a se kterými se cítí bezpečně), **veselá** (jako kontrast k výše zmíněnému smutku bychom mohli uvést například **humor**, který C. uvedla hned na první místo v žebříčku svých osobních hodnot) a konec konců - této stránce by ostatně odpovídal i výsledek Cattellova osobnostního dotazníku (1975, 1997 - sociální smělost), stejně jako výsledek orientačního testu temperamentu (sangvinik).

Domníváme se, že minimálně do určité míry bychom si tento kontrast mohli vysvětlit nejen její přirozenou povahou, ale především potom jejími **osobními zkušenostmi**, které získala v průběhu svého života. V tomto smyslu tento kontrast vnímáme jako zcela přirozený důsledek, ale také jako určitý - a podotýkáme, že podle našeho názoru velice adaptivní a velice funkční - mechanismus či strategii, kterou si během svého života vytvořila.

Sama C. k tomuto tématu uvádí svůj názor, že *„život je složený ze dvou částí - radosti a smutku“*, s tím, že tyto dvě části od sebe přitom nelze oddělit. Domníváme se, že v souladu s touto výpovědí, a navíc vzhledem k jejímu zájmu o židovskou kulturu a také o židovskou hudbu, bychom snad na jejím základě mohli určit i jakýsi **„kód“ k jejímu osobnímu životu** (se kterým ostatně souhlasí i ona sama), a který by mohl znít takto: *„Kouzlo klezmeru tkví v tom, že se zde zároveň mísí smutek i radost - tak, jak to učí Talmud: jestliže jsme příliš smutní, máme si připomenout přikázání být veselí, jsme-li příliš veselí, máme si připomenout zboření Chrámu a být smutní... (autor neznámý).“*

9 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Odpovědi na otázky, které jsme si stanovili na začátku výzkumu, jsou z velké části obsaženy již v rámci uvedených výsledků. Nyní však uvádíme alespoň nejdůležitější body a v případě posledních dvou otázek také odpovědi, které jsme formulovali na základě poznatků, získaných během výzkumu.

1) JAKÝ JE VZTAH MEZI OSOBNOSTÍ HOUSLISTY A JEHO HROU?

Obecně můžeme považovat hru za jakési „**zrcadlo osobnosti**“ každého houslisty („*jaký člověk je, tak hraje*“). Na druhou stranu, kromě toho, že **osobnost ovlivňuje hru, hra zpětně ovlivňuje osobnost**, a to buď pozitivně, nebo negativně.

V případě, že **do hry zasahují osobní či psychická témata**, může to vést ke dvěma možnostem:

a) problémy se (vy)řeší, ať už samovolně, nebo cíleně, díky tomu se zlepší hra, a ta má následně zpětný, pozitivní, vliv na osobnost,

b) problémy se ne(vy)řeší, projevují se ve hře, a v tomto případě hrozí také velké riziko, že se dotyčný houslista dostane - prostřednictvím cirkulární kauzality - do jakéhosi „začarovaného kruhu“ mezi svými osobními problémy a svojí hrou.

2) JAKÁ JE SOUVISLOST MEZI OSOBNÍM A HUDEBNÍM VÝVOJEM HOUSLISTY?

Mezi osobním a hudebním vývojem existuje **zřejmá souvislost** („*všechno se vším souvisí*“) a je pravděpodobné, že stejně tak, jako je hra odrazem osobnosti, **hudební vývoj je v určitém smyslu odrazem osobního vývoje**. Velkou roli zde hraje **individuální vývoj a zrání** každého člověka/houslisty, avšak významnou roli mohou sehrát také specifické životní události - například prožití důležitých událostí, osobních krizí apod.

Je evidentní, že mluvíme-li o hudebním vývoji, potom se jedná o **velmi individuální**, a svým způsobem dokonce nevyzpytatelnou, záležitost. Hudební vývoj sice může být rovnoměrný a přímočarý, ale rozhodně to není pravidlem. V tomto smyslu můžeme chápat hudební vývoj jako určitou analogii k psychickému vývoji (ve smyslu jeho obecných zákonitostí).

Jedním z nejvýraznějších aspektů hudebního vývoje, který je, jak se zdá, přímo závislý na osobním vývoji (především citovém a emocionálním) a na vývoji osobnosti, je **interpretace skladeb**.

3) JAKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍ HUDEBNÍ VÝVOJ HOUSLISTY?

Hlavními faktory, které jsme identifikovali jako důležité vzhledem k hudebnímu vývoji houslisty, jsou talent, celkový zdravotní stav, pedagogické vedení, určitý režim a vhodná životospráva, vliv rodinného prostředí, vliv hudebního prostředí, ve kterém se houslista pohybuje, ale také celkový osobní vývoj a celkově osobní život.

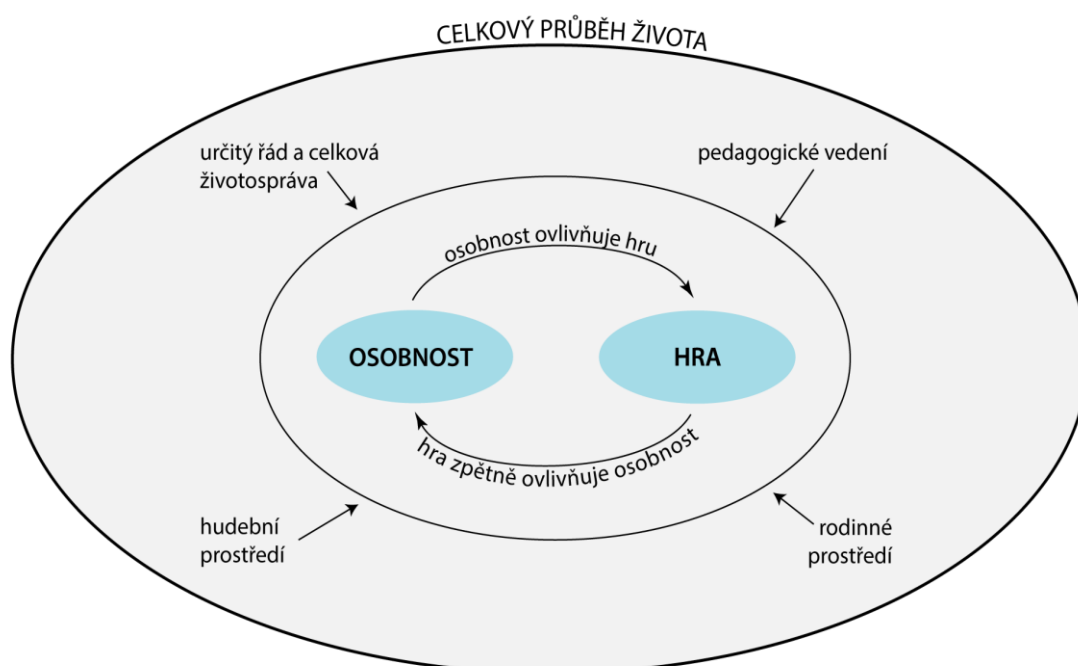


Diagram č. 8 Celkový průběh života

4) JAKÉ PSYCHICKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍ HUDEBNÍ VÝVOJ HOUSLISTY?

Co se týče psychologických faktorů, důležitých vzhledem k hudebnímu vývoji houslisty, identifikovali jsme protektivní, potenciálně rizikové a negativní faktory, které můžeme vidět v následující tabulce:

Psychické faktory ve vývoji houslisty	
Protektivní	Intelligence a její vhodný poměr k ostatním složkám osobnosti, motivace, píle, ctižádost a vytrvalost, extraverze, přiměřené sebevědomí, psychická odolnost, drzost a „tvrdost v povaze, vztah k nástroji a celkově k činnosti, kterou člověk dělá, „psychická rovnováha“, soustředěnost, schopnost dereflexe
Rizikové	Nižší intelligence, ctižádost a cílevědomost spojená s tendencemi k perfekcionismu, introverze, přílišná přemýšlivost, přehnaný pocit zodpovědnosti, přílišná sebereflexe
Negativní	Laxnost, lenost, problémy se soustředěním, „rozlitanost“, nedostatečné sebevědomí a sebedůvěra, přílišná uzavřenost, přehnaná snaživost, obecná psychopatologie, rozmazlenost (u malých dětí)
Spirituální faktory ve vývoji houslisty	
Protektivní	„Sepětí s vlastní osobností“
Negativní	Stav, kdy už je člověk tzv. „na věci příliš daleko“

Tab. č. 12 Psychické a spirituální faktory ve vývoji houslisty

5) PROČ SE OSOBNÍ PROBLÉMY ČI TÉMA PROMÍTÁJÍ DO HRY POUZE NĚKTERÝM LIDEM A JINÝM NE?

Fakt, jestli se někomu do jeho hry promítají jeho osobní problémy, nebo ne, úzce souvisí s jeho **osobnostními rysy**, ale také s **druhy problémů**, které má. Na základě výzkumu jsme identifikovali tyto rizikové a protektivní povahové rysy:

Ne/projevování osobních problémů či témat ve hře	
Protektivní faktory	Schopnost se od svých problémů (ať už jsou jakékoli) určitým způsobem oprostít (i za cenu útěku od svých problémů ke hře), nebo je přijmout (pokud se nedají vyřešit), ale také extraverze , určitá „ drzost “, „ tvrdost v povaze “, průbojnost , a nepříliš velká vnímavost vůči zpětné vazbě
Rizikové faktory	Citlivost , přemýšlivost , introverze , intelektuální založení , přílišná sebereflexe a tendence brát si věci příliš osobně

Tab. č. 13 *Neprojevování osobních problémů či témat ve hře*

V průběhu výzkum zazněl také názor, že hudebníky lze rozdělit na **tzv. Beethovenovské a Mozartovské typy**. Tato typologie vychází z kompozičního stylu zmíněných dvou skladatelů a ve vztahu k hudebníkům souvisí se způsobem jejich hudebního vývoje. U hudebníků, kteří patří do tzv. Beethovenovské linie, je větší pravděpodobnost, a větší riziko, že se jim jejich osobní problémy či témata budou zrcadlit v jejich hře. Je však pravděpodobné, že právě tzv. Beethovenovské typy budou mít, vzhledem k otázce ne/projevování osobních problémů či témat ve hře, tendence k rizikovým osobnostním rysům.

Co se týče druhů problému ve vztahu k tomuto tématu, v průběhu výzkumu se v této souvislosti objevovala především **otázka nízkého sebevědomí a sebedůvěry**.

6) JAKÝM ZPŮSOBEM LZE DEFINOVAT SOUVISLOST MEZI OSOBNOSTÍ A HROU?

V rámci našeho výzkumu jsme, za účelem definování souvislosti mezi osobností a hrou, využili poměrně **široké spektrum psychodiagnostických metod**, které jsme, v rámci triangulace, doplnili o polostrukturované interview s pedagogem respondentky, a také analýzu hry. Domníváme se, že **všechny tyto metody**, včetně jmenovaného interview, určitým způsobem **splnily svůj účel** a dohromady vytvořily velice zajímavou mozaiku relevantních informací. Na druhou stranu se domníváme, že výsledky těchto metod by nebyly užitečné samy o sobě, kdybychom je analyticky nezařadili do **celkového kontextu a jednotného rámce**.

7) JAKÁ PRAKTICKÁ DOPORUČENÍ LZE FORMULOVAT PRO OBLAST HUDEBNÍ PEDAGOGIKY?

V rámci odpovědi na tuto otázku považujeme za důležité zmínit fakt, že v rámci hudební pedagogiky **existují různé přístupy a možnosti výuky**. V tomto směru můžeme uvést především **striktní, rázný**, a v určitém smyslu „**odosobněný**“ přístup na jedné straně, a **komplexní přístup na straně druhé**. Co se týče samotných výsledků v hudební oblasti, potom mohou být oba tyto přístupy velice účinné.

Pokud však vycházíme z principů komplexního přístupu, potom je, v souladu s výsledky našeho výzkumu, možné formulovat následující doporučení pro pedagogy:

- a) pedagog by měl znát své žáky/studenty i z **osobního či „lidského“ hlediska**, včetně **znalosti jejich rodinného zázemí**,
- b) vždy by měl ke svým žákům/studentům přistupovat **individuálním způsobem**, a v tomto směru by měl zohlednit i osobnost a individuální psychické dispozice svých studentů,
- c) mezi pedagogem a studentem by měl být **oboustranně kladný vztah**,
- d) pedagog by měl být seznámen se **vztahem mezi osobností a hrou**, a zohledňovat tuto souvislost při výuce,
- e) Pedagog by měl být seznámen s faktem, že **hudební vývoj souvisí s osobním vývojem**, a opět tuto souvislost zohledňovat při výuce.

f) Pokud se pedagog setká s žákem/studentem, který má určité osobní či psychické problémy, a ty negativně ovlivňují jeho hru, potom ho může **podpořit**, ale měl by si být v tomto směru **vědom určitých hranic**, které vyplývají ze samotné podstaty vztahu pedagog - žák/student a přistupovat tedy k tomuto tématu citlivě a opatrně (na druhou stranu, jsou i případy, kdy je v tomto směru nutná **určitá otevřenost**, i když vždy „ve smyslu laskavosti“, a také jsou případy, kdy je lepší **v určitém smyslu** „*nebrat ohledy a nastavit v úvozovkách tvrdý režim*“... opět se však jedná o velmi individuální záležitost). Pedagog by si měl být **vědom i svých hranic**, a v případě, že problém přesáhne jeho odborné kompetence a/nebo rámec jeho profesní role, potom by měl vědět o možnosti multioborové spolupráce (v tomto případě nejspíš spolupráce s psychologem).

g) Bylo by hodné, kdyby měl pedagog **určité znalosti z psychologie**, ale ty by měly být **prakticky využitelné**, a měly by být relevantní k oboru jeho činnosti. V souladu s výsledky našeho výzkumu by mohli být pedagogové seznámeni s **přehledem psychologických faktorů, které hrají roli v rámci hudebního vývoje**, a stejně tak znát jejich roli a jejich význam, dále s **obecnými zákonitostmi psychického vývoje**, měli by znát **možné příčiny** a stejně tak **možnosti řešení trémy** (v souladu s naším výzkumem jsou to **pocitivá příprava na veřejné vystoupení**, metoda **imaginace** a psychologická technika **dereflexe**) a **také by měli znát základní psychosomatické principy** (například možnou souvislost mezi psychikou a tělesnou tenzí), včetně stavu posttraumatického zamrznutí.

8) JAKÁ PRAKTICKÁ DOPORUČENÍ LZE FORMULOVAT PRO PSYCHOLOGICKOU PRÁCI S HUDEBNÍKY?

Domníváme se, že psycholog, který pracuje s hudebníky

- a) by měl být seznámen se **vztahem mezi osobností hudebníka a jeho hrou**
- b) **měl by být seznámen se vztahem mezi osobním a hudebním vývojem**
- c) měl by znát **přehled psychologických faktorů, které hrají roli v rámci hudebního vývoje**, a stejně tak znát i jejich roli a jejich význam
- d) měl by znát **možné příčiny a komplexní možnosti řešení trémy**
- e) měl by vědět o možnosti potenciální spolupráce a užitečnosti spolupráce s pedagogem (v případě, že by byl klientem student).

f) za základní, a taktéž zásadní, podmínku úspěchu v této oblasti, však považujeme především **schopnost definovat individuální souvislost mezi osobností a hrou**, a to bez ohledu na to, jaké k tomu budou zvoleny metody či prostředky.

Celý proces psychologické práce s hudebníky, který si, ve svém důsledku, klade za cíl vyřešení problémů hudebního charakteru, by potom mohl vypadat takto:

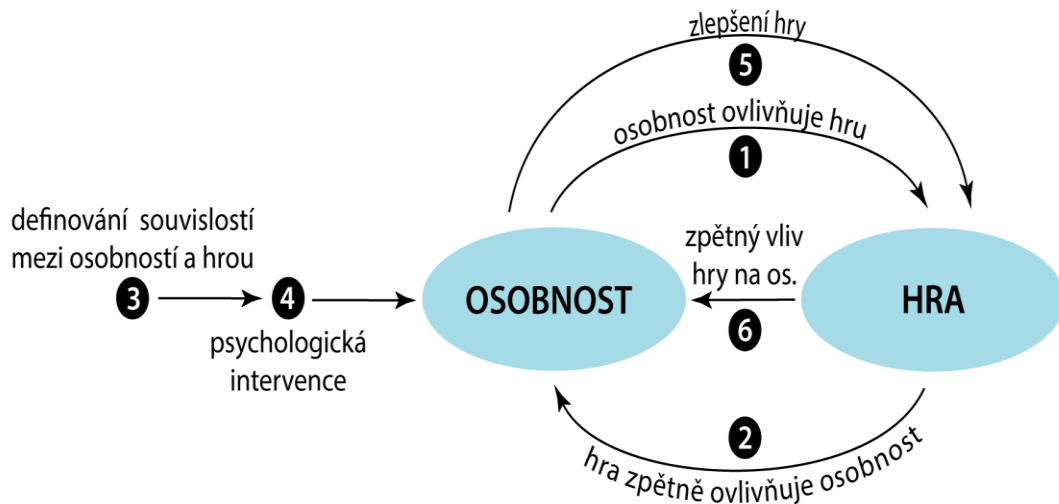


Diagram č. 9 Psychologická práce s hudebníky

10 DISKUZE

V rámci diskuze se zaměříme na teoretická východiska výzkumu, postupně se vyjádříme k oběma částem našeho výzkumu a následně se pokusíme také o jejich vzájemnou komparaci.

1) DISKUZE O VÝZKUMNÉM TÉMATU

Ústředním tématem naší práce je analýza vztahu mezi osobností hudebníka (houslisty) a jeho hrou. Hlavní, a zároveň nejpodstatnější ideou tohoto tématu je však možnost jeho využití v praxi. V teoretické části jsme, v rámci možností, které nabízely dostupné zdroje, nastínili důležitost psychologických aspektů v rámci hudební praxe, ať už v rámci hudebního vývoje jednotlivce, nebo v oblasti hudební pedagogiky. Tu potvrdili (byť v různých souvislostech) i všichni pedagogové v první výzkumné části a následně jsme ji ilustrovali i na příkladu jedné konkrétní studentky. Důležitost, a z ní vyplývající praktická využitelnost psychologie či obecně psychologických aspektů v rámci hudebního vývoje, je tedy zřejmá. Navzdory tomu se však stále setkáváme s tím, že v praxi se podobným tématům nevěnuje prakticky žádná pozornost.

Při rešerši dosavadních výzkumů jsme dospěli k závěru, že praktické využitelnosti psychologie či obecně psychologických aspektů není věnována dostatečná pozornost ani v rámci výzkumu či výzkumných aktivit. Dlouho jsme si kladli otázku, jak je možné, že dochází k absenci prakticky využitelných výzkumů v této oblasti ve srovnání s mnoha výzkumy věnujícími se například otázce osobnosti hudebníků apod. V tomto směru nás však napadá několik možných vysvětlení.

V hudebních kruzích se můžeme setkat s tím, že mnoho hudebníků (ať už se jedná o studenty hudebních škol, profesionální hudebníky nebo pedagogy) si neuvědomuje význam psychických faktorů, přičemž tuto skutečnost si vysvětlujeme především těmito možnými způsoby:

- a) někteří hudebníci jsou přesvědčeni o primárním významu jiných, obecně známých faktorů, jako je talent, pedagogické vedení, vlastní práce (cvičení) apod.,
- b) výuka psychologie na hudebních školách se zpravidla zaměřuje na obecná psychologická témata, která však nejsou propojena s hudební praxí,

- c) je možné, že někteří hudebníci přehlížejí psychologické aspekty svého hudebního vývoje, protože s tímto tématem nemají vlastní zkušenosti (například nikdy neměli osobní problémy či témata, která by se negativně promítala do jejich hry), a proto je nikdy nenapadlo o tomto tématu přemýšlet.

Jak během rešerše, tak během realizace výzkumné části této práce jsme nabyli dojmu, že ani **hudební psychologie není příliš propojena s hudební praxí**, a že to jsou spíše dva oddělené systémy, které se prakticky nesetkávají (a pokud ano, tak jenom velmi málo). Z našeho pohledu by tedy bylo ideální, kdyby byl postaven jakýsi „most“ mezi těmito dvěma „tábory“. Na druhou stranu, je možné, že k tomu, aby někoho vůbec napadlo takový „most“ postavit, měl by znát situaci na obou jeho stranách. V tomto směru je také pravdou, že je, vcelku logicky, poměrně málo lidí, kteří by měli jak hudební, tak psychologické vzdělání, a pokud ho mají, potom se často věnují například muzikoterapii, nebo se zabývají otázkou trémy.

Právě **tréma** je také jediným psychologickým tématem, se kterým se neustále setkáváme v hudební praxi, a které je věnována pozornost i ze strany výzkumné oblasti. Tento trend se evidentně dotýká i psychologické praxe s hudebníky, protože když jsme se, v rámci přípravné fáze našeho výzkumu, pokusili oslovit několik zahraničních psychologů, kteří se věnují psychologické práci s hudebníky, a zeptali se jich na témata, která s nimi obvykle řeší, odpověděli nám, že se věnují především otázce trémy. Z našeho pohledu se jedná o téma, které samozřejmě nelze podceňovat. Na druhou stranu však existuje mnoho jiných, a troufáme si říci, že v některých případech závažnějších, problémů, než je právě tréma.

Z našeho pohledu by tedy bylo ideální, kdyby došlo k **propojení hudební praxe s psychologii**, a kdyby v něm byla zahrnuta také možnost, aby mohli hudebníci řešit své případné osobní problémy či témata, která je brzdí v jejich hudebním vývoji. Jako optimistická se nám však v tomto směru jeví skutečnost, že s podobným principem, jaký jsme popsali v rámci naší práce, se již analogickým způsobem pracuje v jiných oblastech, například v psychologii sportu.

2) DISKUZE O METODOLOGICKÉM RÁMCI VÝZKUMU

Ačkoli se téma naší práce týká všech hudebníků, z praktických důvodů jsme se rozhodli, že se zaměříme pouze na houslisty. K tomuto rozhodnutí nás vedly tyto dva hlavní důvody: a) jedná se o jasně vymezenou, homogenní skupinu b) díky svému předchozímu studiu známe specifika tohoto nástroje a stejně tak specifika hudebního vývoje houslisty. Domníváme se, že toto rozhodnutí se velmi osvědčilo, protože nám umožnilo dobrou orientaci ve zkoumaném tématu, a to jak ve výzkumné fázi výzkumu (při vytváření otázek k interview, při tvorbě a částečně i při výběru vhodných psychodiagnostických metod), tak při samotné realizaci výzkumu (v rámci interview, při analýze hry, ale v neposlední řadě i při analýze získaných dat).

Určitou nevýhodou byla především **absence předchozích výzkumů** a stejně tak **absence literatury**, zaměřené na toto téma. V teoretické části práce nám tedy nezbývalo nic jiného, než se pokusit o určitou **syntézu dosavadních poznatků** z příbuzných oblastí, relevantních k našemu tématu. Ani ve výzkumné části práce jsme nemohli navázat na metodologii předchozích výzkumů, a proto jsme museli navrhnout vlastní výzkumný design. V tomto směru se však domníváme, že vzhledem k tomu, že naše téma se týká **propojení hudební praxe, hudební pedagogiky a psychologie**, měli jsme určitou výhodou v tom, že máme zkušenosti ze všech těchto oblastí, a proto jsme si o nich mohli udělat lepší představu.

3) DISKUZE O PRVNÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI

V rámci první výzkumné části jsme provedli polostrukturovaná interview se sedmi pedagogy. Kritériem k jejich výběru a zařazení do výzkumného souboru byla především podmínka, aby měli více či méně komplexní přístup k výuce. Samozřejmě, že co se týče způsobu jejich výuky, jedná se o náš subjektivní názor, ale na druhou stranu se domníváme, že jejich komplexní zaměření je patrné i ze způsobu jejich odpovědí, uvedených ve výsledcích.

Ve vztahu k našemu výchozímu názoru či předpokladu, že všichni oslovení pedagogové uplatňují ve své pedagogické činnosti komplexní přístup k výuce, je z našeho pohledu zajímavé i to, že kromě původních, námi vytvořených okruhů témat (osobnost hudebníka houslisty, hudební vývoj, otázky interpretace a veřejného vystupování a pedagogicko-psychologické aspekty hudební pedagogiky) se napříč

rozhovory objevovalo téma, které jsme nazvali jako „seberealizace, sebeaktualizace a pocit smyslu v životě hudebníka (houslisty)“. Přitom podotýkáme, že toto téma se v rozhovorech objevovalo bez našeho přičinění.

Je evidentní, že mnohé z názorů těchto pedagogů nejsou takzvaně „normou“ ve srovnání s názorovou rovinou, se kterou se běžně setkáváme v praxi. V tomto směru se však domníváme, že pokud je, nebo případně bude, v rámci hudebních kruhů někdo, kdo je schopný a ochotný přemýšlet v širších souvislostech a uplatňovat v rámci své výuky i psychologické aspekty, a případně spolupracovat s psychologem, potom se dá logicky očekávat, že to bude právě někdo, kdo bude uvažovat podobně komplexním způsobem.

Také jsme si vědomi nepříliš vysokého počtu respondentů, ale domníváme, že ten byl svým způsobem vyvážený velkým rozsahem otázek v interview, a že i přes poměrně nízký počet těchto interview došlo k dostatečné saturaci dat.

Potenciálním rizikem této výzkumné části byl především chybně vytvoření **základ pro získávání dat**. To jsme se však snažili eliminovat konzultací s jedním profesionálním houslistou, kterému jsme tyto otázky ukázali a zeptali se ho, jestli ho nenapadají nějaké chybějící otázky či témata, a samozřejmě také pilotní studií. Navíc se nám při realizaci samotných interview osvědčila metoda polostrukturovaného interview, díky které jsme měli možnost se průběžně doptávat, ale také v nich byl prostor pro vznik nových, dílčích témat. Takovýmto novým tématem, které se poprvé objevilo až v průběhu jednoho z rozhovorů, bylo například „prožití traumatu a jeho vliv na hudební vývoj“. Dalším potenciálním rizikem byl **způsob zpracování dat**. To jsme se snažili eliminovat pečlivým kódováním.

Naopak jako **výhodu** jsme v určitém smyslu vnímali osobní znalost pedagogů, která nám ušetřila nutnost navazování kontaktu apod., a kromě toho je možné, že mohla, v případě některých témat, umožňovat pedagogům větší otevřenost.

Nyní bychom se rádi vyjádřili také k vybraným okruhům interview:

Vztah mezi osobností houslisty a jeho hrou

Co se týče definování souvislostí mezi osobností a hrou, velkým přínosem byl, kromě samotných interview, **diagram č. 1: Idea, která předcházela výzkumnému plánu**, o kterém jsme diskutovali s pedagogy. Na základě této diskuze se totiž podařilo

formulovat důležité dílčí závěry - konkrétně ty nejdůležitější diagramy (č. 2, 3, 4). V této souvislosti bychom však rádi zmínili ještě jednu, z našeho pohledu velmi důležitou, souvislost, která ostatně zazněla i v průběhu jednoho z rozhovorů - diagramy, které vznikly během našeho výzkumu (č. 2, 3, 4), sice znázorňují vzájemný vztah mezi osobností a hrou na housle (popř. jiný hudební nástroj), ale **je přinejmenším pravděpodobné, že stejné zákonitosti budou platit i ve vztahu osobnosti k jiným lidským činnostem.**

Dalším tématem k diskuzi, které bychom zde rádi zmínili, je **otázka ne/projevování osobních problémů či témat ve hře.** V tomto směru jsme identifikovali protektivní a rizikové faktory, které se k tomuto tématu vztahují. Jeden z pedagogů však uvádí také svůj názor či pohled na věc, když zmiňuje **existenci tzv. Bachovských a Mozartovských typů hudebníků.** V rámci analýzy dat však v souvislosti s tímto tématem vyšla najevo další zajímavá souvislost. Tyto dva typy by totiž mohly analogicky odpovídat také **apollinskému a dionýskému** typu (Stratilková, ústní sdělení, 2014). Bachovský typ by tedy mohl odpovídat spíše introvertnímu, apollinskému typu, a jako takový by mohl mít větší tendenci komu, aby se jeho osobní problémy či témata odrážela v jeho hře. Naopak Mozartovský typ by mohl odpovídat spíše dionýskému typu, a vzhledem ke svému založení mít tedy ve vztahu k tomuto tématu vysloveně protektivní osobnostní rysy. Na tuto možnou souvislost jsme se následně ptali i samotného pedagoga, který je autorem této teorie o tzv. Mozartovských a Bachovských typech, a ten tuto souvislost jednoznačně potvrdil. Navíc bychom však mohli dodat, že z našeho pohledu bychom k této pomyslné typologii mohli přiřadit také **reflexivní a intelektuální typ hudebníků** podle Micky (1957), přičemž reflexivní typ by mohl pochopitelně odpovídat Mozartovskému, nebo-li dionýskému typu, zatímco intelektuální typ by mohl odpovídat Bachovskému, nebo-li apollinskému typu hudebníka.

Hudební vývoj houslisty

Dále jsme identifikovali **obecné faktory, důležité pro hudební vývoj houslisty.** Ty se do značné míry shodují s výsledky jiných autorů (Menuhin, 1976; Sergent a Thatcher, 1974 in Woody, 1999; Sloboda a Davidson, 1996 in Franěk, 2005), i když ti zpravidla uvádí, či alespoň vyzdvihují, pouze některé z těchto faktorů. Tato shoda však panuje spíše v obecnějších a dalo by se říci, že známějších faktorech (talent, celkový zdravotní stav, pedagogické vedení, určitý režim a vhodná životospráva, vliv rodinného

prostředí a vliv hudebního prostředí). V našem výzkumu jsme však identifikovali také vliv celkového osobního vývoje a celkového kontextu osobního života.

Co se týče psychických faktorů (které nyní nejmenujeme z důvodu jejich velkého počtu), potom bychom se rádi vyjádřili k takzvaným **potenciálně rizikovým rysům či faktorům**, mezi které patří například citlivost, přemýšlivost nebo „větší pokora k hudbě“. Na tomto místě je evidentní, že tyto rysy mohou být velice pozitivní a přínosné, ovšem pouze v případě, že jsou využívány vhodným způsobem. V opačném případě se z nich mohou snadno stát právě rysy či faktory s velice rizikovým potenciálem. Z tohoto pohledu by tedy mohlo být přínosné, **rozvíjet u hudebníků s „potenciálně rizikovým osobnostním profilem“ určité strategie**, které by jim mohly pomoci využívat potenciál jejich osobnostního založení, a naopak jim pomáhaly předcházet projevu jeho potenciálních rizik.

Speciálním psychickým, nebo možná přesněji řečeno psychosomatickým, tématem, je „**vliv psychiky na ruce**“. Podle našeho názoru se, v rámci hudebního vývoje houslisty, jedná o velice důležité téma, a z tohoto důvodu nás poněkud překvapilo, že pouze někteří z pedagogů jsou si vědomi možného vlivu psychiky na ruce (a tím pádem i na technický vývoj). V tomto směru se domníváme, že by bylo vhodné seznamovat s tímto tématem už studenty hudebních škol v rámci výuky psychologie. Jednou, i když podotýkáme, že velice specifickou, možností tohoto vlivu je i **stav posttraumatického zamrznutí** (Levine, 2010), které popisuje jeden z pedagogů. Domníváme se, že jeho popis tohoto problému během rozhovoru je výrazem výjimečné intuice, která mu evidentně umožňuje pochopit podstatu a následný projev tohoto problému. Avšak za normálních okolností nemá pedagog, který se setká se studentem s problémem tohoto typu, v podstatě žádnou možnost pochopit, o co se jedná. Proto se domníváme, že vzhledem k potenciální závažnosti tohoto tématu, a vzhledem k možnosti retraumatizace skrze nevhodnou hudební činnost (ať už skrze fyzické pohyby, nebo skrze emoce) by bylo vhodné, kdyby byli pedagogové seznámeni i s tímto tématem.

Otázky interpretace a veřejného vystupování

Přesto, že jsme se v průběhu výzkumu nechtěli orientovat na otázku trémy, museli jsme uznat, že se jedná o téma, které je, ve vztahu k hudebnímu vývoji

hudebníka (houslisty), poměrně důležité. Přesto jsme se na něj zaměřili pouze v rámci celkového kontextu.

V teoretické části jsme se na otázku trémy zaměřili pouze v souvislosti s tématy hyperreflexe a dereflexe. Samozřejmě jsme si vědomi omezení tohoto pohledu, ale na druhou stranu - s názorem, že otázka trémy může být do značné míry ovlivněná právě těmito aspekty, se můžeme setkat i mezi profesionálními hudebníky a pedagogy (Havas, 1990; Kogan, 2012; Škrdlík, 2009, ústní sdělení), pouze ho nenazývají těmito slovy. Ke stejnému závěru jsme ostatně dospěli i v rámci výzkumné části práce, kde jsme identifikovali dereflexi jako jeden z protektivních faktorů ve vztahu k otázce trémy.

Pedagogicko-psychologické aspekty hudebního vývoje

Co se týče pedagogicko-psychologických aspektů, zaměříme se na otázku, jestli by měl mít pedagog určité znalosti z pedagogiky nebo z psychologie, a také na možný přesah pedagogického rámce směrem k potenciální spolupráci s psychologem.

V případě prvního z těchto témat jsme během rozhovorů získali pocit, že pedagogové jsou zvyklí, spoléhat se na svoje zkušenosti, vlastní úsudek či případně intuici, a na takzvaný „pedagogický cit“. Jejich názory na to, jestli by měl mít pedagog nějaké znalosti z pedagogiky, nebo z psychologie, se značně lišily (od názoru, že je to v podstatě zbytečné až k názoru, že je to nutnost), avšak více méně společným bodem jejich odpovědí byla v tomto případě **otázka praktické využitelnosti** těchto případných znalostí. V souladu s vlastními pedagogickými zkušenostmi nám nezbývá, než uznat, že se v průběhu výuky také do značné míry řídíme vlastním úsudkem a citem, ale přesto se domníváme, že znalost určitého teoretického psychologického rámce může být poměrně velkou výhodou. Z tohoto pohledu nám připadá velice podnětný názor jednoho z pedagogů, který v průběhu rozhovoru říká, že hudební/houslová pedagogika by měla být „**kvalifikovanou improvizací**“, ovšem v této souvislosti bychom také mohli říci, že improvizace neznamená „tvoření z ničeho“. Když zůstaneme například v oblasti hudební improvizace, potom můžeme říci, že k tomu, aby byl někdo schopný dobře improvizovat, musí k tomu mít, kromě určitých dispozic či předpokladů, také určitý „podklad“ a dobrou přípravu k této činnosti.

Co se týče **možné spolupráce s psychologem**, někteří z pedagogů jsou sice zvyklí tuto možnost využívat a jeden z pedagogů se také vyjadřuje v tom smyslu, že i když této možnosti nevyužívá, v rámci hudebních škol by byla taková spolupráce velice

potřebná a užitečná. Podle našeho názoru většinu hudebníků (jak studentů, tak pedagogů) nenapadne, že by mohli své hudební problémy řešit s psychologem, protože si často neuvědomují souvislost mezi svými osobními a hudebními problémy či tématy. Uvědomujeme si, že v rámci dosavadní hudební praxe se jedná o poměrně nezvyklou možnost řešení, a proto - kdyby se měla tato praxe do budoucna rozvíjet - by byl pravděpodobně potřeba určitý čas k jejímu zavedení.

4) DISKUZE O DRUHÉ VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Cílem druhé výzkumné části bylo popsat souvislost mezi osobností hry a mezi osobním a hudebním vývojem jedné konkrétní houslistky. Stejně tak bylo naším cílem popsat, jak se její hra vyvíjela v závislosti na jejím osobním vývoji, a v tomto kontextu se nám také osvědčil rámec případové studie. Je zřejmé, že jedna případová studie nemá potenciál pro možné zobecnění získaných dat, ale na druhou stranu, to ani nebylo naším cílem. Naším cílem byl spíše prvotní pokus o hledání možných souvislostí mezi osobností a hrou, a stejně tak konkrétní, praktická ukázka toho, jakým způsobem lze tyto souvislosti nacházet.

Potenciálním rizikem této výzkumné části byl chybně vytvořený **základ pro získávání dat**, jednak díky otázkám v průběhu interview, ale také díky potenciálně nevhodnému výběru psychodiagnostických metod. Toto riziko by se dalo omezit provedením pilotní studie, avšak tu jsme neprovedli vzhledem k enormní časové náročnosti našeho výzkumného designu. Proto jsme provedli rešerši dostupných, a zároveň realizovatelných, výzkumných a psychodiagnostických metod, a poté přemýšleli o tom, v čem by nám mohla která z nich pomoci. Podle našeho názoru se osvědčily všechny zvolené metody (včetně orientačního testu temperamentu, který nelze považovat za validní psychodiagnostickou metodu). Ve výsledku nedokážeme říci které metody, kromě **interview**, byly nejdůležitější, nebo které metody se nejvíce osvědčily. Domníváme se, že ty nejdůležitější informace jsme získali právě díky kombinaci různých metod, protože všechny získané informace se určitým způsobem vzájemně doplňovaly. K diskuzi o vybraných metodách bychom však rádi dodali, že kromě všech ostatních, plánovaných metod, se nám v průběhu celého výzkumu stala výraznou, a domníváme se, že také ničím nezastupitelnou, metodou také **reflexe vlastních pocitů, emocí apod.** v průběhu výzkumu. Samozřejmě, že jsme si

vědomi rizik, které tato reflexe obnáší - především rizika subjektivního zkreslení. Toto možné zkreslení jsme se však snažili eliminovat tím, že jsme své pocity dávali do souvislosti s dalšími metodami, po celou dobu výzkumu jsme usilovali o **triangulaci výzkumných dat** a kromě toho jsme se taky snažili o **zvýšení validity studie prostřednictvím zpětné vazby** k získaným datům a nalezeným souvislostem od samotné houslistky.

Z vybraných metod bychom rádi zmínili **kresbu metody začarované rodiny v modifikované verzi**, kdy měla houslistka „začarovat“ členy své rodiny do hudebních nástrojů. Osobně to pro nás byla zajímavá zkušenost s touto metodou, která se do značné míry osvědčila. Jak se však ukázalo, tato modifikovaná verze má i svoje limity. **Je možné, že hudební nástroje nabízí** menší paletu pro vyjádření osobnostních charakteristik, než zvířata (C. nebyla schopná začarovat otce a babičku do hudebních nástrojů, ale byla schopná je začarovat do zvířat). Na druhou stranu, tato metoda měla výhodu v tom, že šlo popsat interakci těchto nástrojů („jak by to znělo, kdyby hrály dohromady“), ale také jejich rozmístění na pódiu, kterého je podle našeho názoru možné využít i jako jakési analogie k mapě rodiny. Výrazným aspektem, se kterým jsme se v průběhu této metody setkali, byla také **identifikace** studentky se svým nástrojem, tedy s houslemi, která nám však připadá naprosto přirozená. Domníváme se, že jedním z výstupů naší práce je možnost využití této modifikované verze kresby začarované rodiny pro hudebníky (která by se mohla jmenovat například „**začarovaný orchestr**“), avšak pouze s vědomím jejich možných limitů a omezení.

Poměrně specifickou, avšak nezbytnou výzkumnou metodou byla **analýza hry**. Na tomto místě je samozřejmě otázka, jak a podle jakých měřítek je možné provést podobnou analýzu. S ohledem na výzkumné cíle jsme se však rozhodli, že se pokusíme **popsat hru jako celek**, a poté se zaměřit na jednotlivé **aspekty, které nás na této hře zaujaly**. Samozřejmě, že takový výklad může být subjektivní, ale z tohoto důvodu jsme také využili triangulace v podobě současné analýzy hry nezávislým posluchačem, který vždy slyšel jenom zvuk, a nevěděl nic o tom, kdo analyzovanou skladbu hraje. Toho jsme využili i k tomu, abychom se ho zeptali na tipované osobnostní charakteristiky „houslisty na nahrávce“, protože my jsme byli v tomto směru příliš zaujatí vzhledem tomu, že jsme studentku osobně znali. Kromě toho přikládáme k naší práci také CD s analyzovanými skladbami, a čtenář tedy případně může posoudit objektivitu naší analýzy sám.

Dále bychom rádi zmínili **srovnání sebereflexe studentky ve vztahu k souvislosti mezi svojí osobností a svojí hrou s naší analýzou**. Naší motivací k zadání textu na téma „Jak moje hra ovlivňuje moji osobnost a jak moje osobnost ovlivňuje moji hru“ byl především přesah od „diagnostiky“ k sebereflexi hudebníka (houslisty). Studentka v textu evidentně pojmenovala důležitá témata, která ilustrují vztah mezi její osobností a její hrou, především určitý kontrast mezi uzavřeností v osobním životě a zároveň možnost „vyjadřování citů“ při hře na housle. V tomto směru se však domníváme, že díky naší analýze se podařilo popsat také možné zdůvodnění tohoto osobního tématu studentky, včetně popisu jeho vývoje v jejím osobním i hudebním životě. Sama studentka k tomu při závěrečné reflexi našich setkání říká, že se pravděpodobně nedozvěděla nic vysloveně nového, ale „*bylo zajímavý to slyšet takhle všechno pohromadě*“, protože „*normální člověk si to nedá takhle dohromady*“.

Co se týče témat, které by mohly C. bránit v hudebním vývoji, z momentálních témat jsme identifikovali **otázku určitých osobních hranic**. Sama C. je si těchto hranic vědoma, ale ze svého subjektivního pohledu s nimi nemá žádný problém (ani v osobním ani v hudebním životě), a proto je evidentní, že nemá žádnou motivaci k jeho řešení. Společně se však shodujeme na tom, že pokud nemá C. s tímto tématem žádný problém, není důvod ho řešit, a z tohoto pohledu ho tedy uvádíme spíše pro ilustraci.

Domníváme se, že druhá výzkumná část splnila svůj účel v tom smyslu, že jsme našli způsob, kterým je možné nalézt souvislosti mezi osobností a hrou. Také jsme se pokusili podrobně popsat celý postup získávání a propojování jednotlivých informací, ovšem právě v tomto bodě sledujeme jedno potenciální, a bohužel stále přetrvávající, riziko. Získávání dat - od prvního do posledního setkání se studentkou - totiž trvalo pět měsíců, a během této doby jsme postupně získávali dílčí informace jak o jejím hudebním, tak o jejím osobním vývoji. Z tohoto pohledu jsme si také vědomi velké výhody v možnosti propojení a pochopení analyzovaných souvislostí. Zároveň však pro nás bylo velmi obtížné, uchopit tyto informace tak, abychom je mohli prezentovat v podobě souvislého textu.

5) KOMPARACE PRVNÍ A DRUHÉ VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Na závěr se zaměříme také na vzájemné porovnání výsledků z obou výzkumných částí. Jedním z výstupů první výzkumné části je poznatek, že osobnost ovlivňuje hru a hra zpětně ovlivňuje osobnost. Na příkladu C. jsme potom mohli názorně vidět, jak její osobnost ovlivňuje její hru, a do určité míry také jak její hra zpětně ovlivňuje její osobnost. C. však, z našeho pohledu dává těmto souvislostem, v určitém smyslu, další rozměr, protože zatímco jeden z pedagogů v první výzkumné části říká, že „*jaký člověk je, tak hraje*“, při poslechu hry C. jsme chvílemi docházeli k závěru, že některé hudebníky naopak nemůžeme skutečně poznat, dokud je neslyšíme hrát.

V souvislosti s výsledky první výzkumné části se domníváme, že C. je typem hudebníka, jehož způsob (nejen) hudebního vývoje zapadá do kategorie tzv. „Bachovské linie“. Svoji povahou také odpovídá převážně apollinskému typu, a stejně tak bychom ji mohli zařadit mezi intelektuální typy hudebníků/houslistů podle Micky (1957). Na druhou stranu v sobě má i určité tendence k druhému pólu této typologie, a ty jsou také, jak se domníváme, protektivními faktory v otázce ne/projevování osobních problémů či témat ve hře.

Dále jsme mohli na příkladu C. názorně vidět **konkrétní souvislost a vzájemnou provázanost osobního a hudebního vývoje**, a také jsme mohli vidět, jak vypadají v praxi některá témata, o kterých hovořili pedagogové - od důležitosti správných technických základů hry, přes „citový vývoj“ až k možným (tomto případě pozitivním) dopadům prožití určité životní krize na další vývoj v životě hudebníka. Kromě toho je však pravděpodobné, že C. svým příkladem potvrzuje také **vliv psychiky na ruce**.

V první výzkumné části jsme identifikovali faktory důležité pro hudební vývoj houslisty, přičemž příklad C. jasně potvrzuje významný vliv všech těchto faktorů (včetně enormní důležitosti rodinného prostředí, které se objevovalo napříč rozhovory s pedagogy). Díky C. však k těmto faktorům přibyl ještě jeden faktor, a to je „**celkové sociální prostředí**“.

Co se týče otázky veřejného vystupování, C. je také názorným příkladem, díky kterému můžeme vidět protektivní vliv identifikovaných témat ve vztahu k trémě,

konkrétně pozitivní vliv **poctivé přípravy** a **techniky imaginace**, ale také **schopnosti dereflexe**.

Na závěr bychom mohli ještě uvést, že stejně jako se pedagogové vyjadřovali o hudební činnosti v tom smyslu, že to může být zdroj určité seberealizace, sebeaktualizace apod., stejně tak C. říká, že hra na housle pro ni znamená obrovské obohacení, ale i významný zdroj životní opory.

Na závěr bychom snad mohli ještě dodat, že jsme si vědomi rozsahu celé práce, ale ten je, podle našeho názoru, dán komplexním pojetím našeho tématu a rozsahem výzkumného designu. Uvedený výzkum považujeme za prvotní pokus o hlubší analýzu vztahu mezi osobností houslisty a jeho hrou. Podle našeho názoru byl splněn její účel v podobě orientačního výzkumu a podrobné analýzy mezi osobností a hrou jedné konkrétní studentky. Přesto se domníváme, že by bylo zajímavé a užitečné tento výzkum nadále rozšířit o analýzu dalších houslistů a následně provést jejich komparaci. Kromě toho je však, podle našeho názoru, podstatné především to jestli se podaří tyto výsledky uplatnit v praxi, protože - podle citátu B. Pascala - „*Všechny dobré zásady jsou již napsány. Nyní ještě zbývá je uskutečnit*“.

11 ZÁVĚR

Ústředním tématem naší práce je vztah mezi osobností houslisty a jeho hrou. V rámci teoretické části práce jsme se pokusili o syntézu dosavadních poznatků, týkajících se našeho tématu. Následně jsme provedli podrobný kvalitativní výzkum, kterého se účastnili respondenti z několika hudebních konzervatoří, konkrétně sedm pedagogů a jedna studentka.

Výzkum je rozdělený na dvě části. V první části jsme, z důvodu absence dosavadních výzkumů na toto téma, provedli nejprve orientační výzkum ve formě polostrukturovaných interview s pedagogy. Ve druhé výzkumné části jsme se pokusili o psychologickou analýzu vztahu mezi osobností a hrou, a stejně tak mezi osobním a hudebním vývojem jedné studentky. Tento rozbor měl za cíl ilustraci našeho tématu na případu konkrétní houslistky. V rámci první výzkumné části jsme identifikovali a popsali důležitá témata, která se týkají vztahu mezi osobností a hrou, souvislosti mezi osobním a hudebním vývojem, ale také oblasti hudební pedagogiky nebo otázky veřejného vystupování. K těmto tématům přibylo v průběhu výzkumu také další téma, které jsme v průběhu analýzy dat nazvali jako „seberealizace, sebeaktualizace a pocit smyslu v životě hudebníka (houslisty).

Ve druhé výzkumné části jsme se popsali hudební vývoj jedné konkrétní houslistky v závislosti na jejím osobním vývoji. K tomuto účelu jsme také navrhli vlastní výzkumný design, zastřešený formou případové studie, s jehož pomocí jsme mohli uvedené souvislosti identifikovat.

Domníváme se, že na základě výzkumu se podařilo splnit výzkumné cíle v podobě deskripce vztahu mezi osobností houslisty a jeho hrou, deskripce vztahu mezi osobním a hudebním vývojem houslisty, identifikace vhodných výzkumných a psychodiagnostických nástrojů, potřebných pro analýzu vztahu mezi osobností a hrou a také v podobě provedení takové analýzy v případě konkrétní houslistky. Na základě všech těchto podkladů jsme také vytvořili konkrétní, praktická doporučení, která je možné využít v oblasti hudební pedagogiky a při psychologické práci s hudebníky.

Naše práce je zaměřena na houslisty, ale z výsledků jasně vyplývá, že toto téma se dá velice dobře využít i při hře na ostatní smyčcové nástroje a v širší souvislosti i při hře na všechny ostatní hudební nástroje.

SOUHRN

Téma naší práce vychází z empirického poznatku, že osobnost každého hudebníka se do značné míry odráží v jeho hře a následně ovlivňuje také jeho hudební vývoj. Pokud správně pochopíme souvislost mezi osobností a hrou, nebo souvislost mezi osobním a hudebním vývojem, získáváme díky tomu velký potenciál pro využití tohoto tématu v oblasti hudební praxe, především v oblasti hudební pedagogiky, nebo při psychologické práci s hudebníky.

Při rešerši dosavadních poznatků, týkající se tohoto tématu, jsme našli dílčí informace, které potvrzují vliv osobnosti hudebníka na jeho hru, a na jeho celkovou hudební činnost (Bogunocić, 2012, Kemp, 1996, Sedlák, 1990). Teoretickou oporu pro toto téma můžeme nalézt také v muzikoterapii, která má také určité styčné body s hudební pedagogikou. Muzikoterapie má však odlišné cíle a na rozdíl od hudební pedagogiky nepočítá s dlouhodobým, systematickým rozvíjením hudebních schopností a dovedností.

V oblasti hudební psychologie existuje mnoho výzkumů, zaměřených na osobnost hudebníků, jejich rysy, charakteristiky a také na případná specifika. Přesto si však nejsme vědomi žádného dosavadního výzkumu, který by se systematicky zabýval vztahem mezi osobností hudebníka a jeho hrou, nebo dokonce možným využitím této souvislosti v hudební či psychologické praxi. V tomto směru se domníváme, že náš výzkum je prvotním pokusem o nalezení takového vztahu, přičemž naším hlavním cílem však zůstává především možnost praktického využití získaných poznatků v hudební praxi.

V teoretické části naší práce jsme popsali vybraná témata, týkající se psychologického konceptu osobnosti (včetně dílčích výsledků dosavadních výzkumů, zaměřených na možná specifika osobnosti hudebníků), dále některá specifika hry na housle a hudebního vývoje houslisty, a také psychologické aspekty, které se uplatňují, a se kterými se můžeme setkat, v rámci obecného hudebního vývoje.

V rámci praktické části jsme provedli podrobný kvalitativní výzkum, realizovaný s respondenty z několika hudebních konzervatoří, konkrétně se sedmi pedagogy a jednou studentkou. Výzkum je rozdělený na dvě části. První výzkumná část splňuje, vzhledem k absenci předchozích výzkumů na dané téma, účel orientačního výzkumu, a jako taková je tedy jakýmsi vstupním uvedením do výzkumného tématu.

Cílem druhé části výzkumu je podrobná psychologická analýza mezi osobností jedné konkrétní houslistky, studentky konzervatoře. Naším cílem však není pouze analýza vztahu mezi její osobností a její hrou, ale také analýza vztahu mezi jejím osobním a hudebním vývojem. Osobnost se totiž utváří v průběhu osobního vývoje a stejně tak hra je výsledkem hudebního vývoje. Z tohoto důvodu se také domníváme, že tyto aspekty od sebe nelze oddělovat.

Díky polostrukturovaným interview s pedagogy jsme popsali vztah mezi osobností houslisty a jeho hrou, ale zaměřili jsme se také na jiná témata, která s tímto vztahem úzce souvisí, konkrétně na vztah mezi osobním a hudebním vývojem, otázky interpretace a veřejného vystupování a pedagogicko-psychologické aspekty hudební pedagogiky. V průběhu interview k těmto tématům přibylo další téma, které jsme při analýze dat souhrnně nazvali jako „seberealizace, sebeaktualizace a pocit smyslu v životě hudebníka (houslisty).

Výsledky našeho výzkumu jednoznačně potvrdily náš výchozí předpoklad, že osobnost houslisty ovlivňuje jeho hru. K tomu však vyšla najevo i další souvislost, totiž že hra také zpětně ovlivňuje osobnost. V průběhu hudebního vývoje tedy neustále dochází k **cirkulární kauzalitě mezi osobností a hrou**.

V případě, že má hudebník (houslista) nějaké osobní problémy či témata, která se negativním způsobem promítají do jeho hry, může vést tato situace ke dvěma základním možnostem:

- a) problémy se (vy)řeší, na základě toho se zlepší hra a ta má zase zpětný, pozitivní, vliv na osobnost,
- b) problémy se (ne)vyřeší a celý problém se neustále prohlubuje.

V souvislosti ne/projevováním osobních problémů či témat ve hře jsme identifikovali **rizikové a protektivní faktory**, které člověka buď určitým způsobem „disponují“ k projevům jeho osobních témat v jeho hře, nebo ho od nich naopak „chrání“.

Dále jsme se zaměřili na **vztah mezi osobním a hudebním vývojem**. V souladu s výsledky našeho výzkumu je patrné, že osobní vývoj významně ovlivňuje hudební vývoj, a že v hudebním vývoji platí v určitých ohledech podobné principy a zákonitosti, jako v osobním vývoji (například vliv zrání a učení nebo diskontinuita vývoje).

Také jsme identifikovali **obecné faktory**, důležité pro hudební vývoj houslisty (talent, pedagogické vedení, rodinné prostředí, hudební prostředí, určitý řád a celková životospráva) a dále také samostatné **psychologické faktory**. Ty jsme rozdělili na protektivní, potenciálně rizikové a negativní. V souvislosti s otázkou veřejného vystupování jsme identifikovali také rizikové a protektivní faktory ve vztahu k trémě.

V rámci druhé výzkumné části jsme navrhli výzkumný design pro hledání souvislostí mezi osobností a hrou a ten se následně pokusili aplikovat v praxi. Pro tento účel jsme zvolili poměrně velké množství výzkumných a psychodiagnostických metod, z nichž všechny byly uplatněny v kontextu případové studie. Domníváme se, že se určitým způsobem osvědčily všechny využití metody, avšak primární význam však neměly výsledky z těchto metod samy o sobě, protože nejdůležitější byla analýza jejich vzájemných souvislostí. Proto také, z našeho pohledu, nelze určit validní psychodiagnostickou metodu, která by mohla sloužit k definování souvislosti mezi osobností a hrou.

Podle našeho názoru splnila druhá výzkumná část svůj účel v tom smyslu, že podařilo identifikovat souvislost mezi osobností a hrou, a také popsat celý postup a proces této analýzy. Bylo by však zajímavé, realizovat podobný výzkum s více studenty, a následně říci, jestli lze využít stejného, nebo alespoň podobného postupu u všech hudebníků/houslistů, a jestli je možné využít pro analýzu vztahu mezi jejich osobností a jejich hrou stejných metod s úspěšným výsledkem.

Na základě poznatků z obou výzkumných částí jsme definovali praktická doporučení pro výuku, včetně návrhu prakticky využitelných znalostí z psychologie, a také jsme definovali doporučení pro psychologickou práci s hudebníky.

Literatura a zdroje

- 1) ALLEN, B. P. (1996). *Personality theories: development, growth and diversity*. Boston: Prentice-Hall.
- 2) ATKINSON, R. a kol. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- 3) AUER, L. (1980). *Violing playing as I teach it*. Toronto: General Publishing company.
- 4) BALCAR, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach.
- 5) BAŠTECKÁ, B., GOLDMANN, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.
- 6) BAŠTECKÁ, B. A KOL. (2009). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
- 7) BAŠTECKÝ, J., ŠAVLÍK, J., ŠIMEK, J. (1993). *Psychosomatická medicína*. Praha: Grada Avicenum.
- 8) BLATNÝ, M. a kol. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- 9) BOGUNOVIĆ, B. (2012). *Personality of Musician's: Age, Gender and Instrumental Group Differences*. Proceeding of the 12th International Conference of Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Science of Music, July, 23 - 28, 2012, Thessaloniky, Greece.
- 10) BUILIONE, R., S., LIPTON, J. P. (1983). *Stereotype of personality of classical musicians*. *Psychomusicology* 3, 36 – 43.
- 11) CAKIRPALOGLU, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- 12) CORREDOR, J. MA. (1958). *Hovory s Pablem Casalsem*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.
- 13) CRIBB, C., GREGORY, A. H. (1999). *Stereotypes and personality of musicians*. *The journal of psychology* 133, 104 - 114.
- 14) ČAČKA (1997). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk.

- 15) ČÁP (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ?
- 16) DALTON, D. (1988). *Playing the viola*. New York: Oxford university press.
- 17) DANZER, G. (2001). *Psychosomatika*. Praha: Portál.
- 18) DRAPELA (2008). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- 19) FEIST, J., FEIST, G. (2009). *Theories of personality*. New York: McGraw-Hill.
- 20) FELDMAN, R. (2010). *Understanding psychology*. McGraw-Hill.
- 21) FERJENČÍK (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- 22) FRANĚK, M. (2005). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.
- 23) FRANKL, V. E. (1996). *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta.
- 24) HALL, LINDZEY (1997). *Psychológia osobnosti: úvod do teorií osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- 25) HENDEL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- 26) HARTL, HARTLOVÁ (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- 27) HAVAS, K. (1990). *Nebojte se trémy*. Praha: Supraphon.
- 28) HOLAS, M. (1988). *Psychologické základy hudební pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- 29) HOLAS, M. (1999). *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Praha: Hudební fakulta AMU.
- 30) HONZÁK, R. (2006). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
- 31) HONZÁK, R. (1989): *I v nemoci si buď přítelem*. Praha: Avicenum.
- 32) GINZBURG, L. (1968). *Estetika studia nástrojové hry*. Praha-Bratislava: Editio Supraphon.
- 33) JIRÁNEK, J. E., HEJZLAR, T. (1979). *Světlem hudebních nástrojů*. Praha: Panton.

- 34) KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada.
- 35) KEMP, A. E. (2000). *The Musical Temperament. Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- 36) KLEMENT, M. (1972). *Hudební nástroje*. Praha: Albatros.
- 37) KOGAN, G. M. (2012). *Před branou mistrovství*. Praha: Akademie múzických umění.
- 38) KOLAŘÍKOVÁ, O. (1981). *Problémy struktury osobnosti*. Praha: Academia.
- 39) KULKA, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada.
- 40) LANGENDORFER, F. (2008). *Personality differences among personality differences group: Just a stereotype?* Personality and individual differences 44, 610 – 620.
- 41) LEVINE, P. (2011). *Probouzení tygra, léčení traumatu*. Praha: Maitrea.
- 42) LUKASOVÁ, E. (2012) *Klíč k zmysluplnému životu*. Bratislava: Lúč.
- 43) LUKASOVÁ, E. (1998). *I tvoje utrpení má smysl*. Brno: Cesta .
- 44) MACDONALD, A. R., HARGREAVES, D., MIELL, D. (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- 45) MAREŠ, J. (2012). *Posttraumatický rozvoj člověka*. Praha: Grada.
- 46) MENUHIN, Y. (1976). *Violin and viola*. London: MacDonald and Company.
- 47) MICKA, J. (1957). *Hra na housle*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.
- 48) MICKA, J. (1975). *Knížka o houslích a o mnohém kolem nich*. Praha: Panton.
- 49) MILHAUD, D. (1972). *Motivy bez tónů*. Praha: Supraphon.
- 50) MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- 51) MODR, A. (1977). *Hudební nástroje*. Praha: Supraphon.

- 52) NAKONEČNÝ (1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- 53) NAKONEČNÝ, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- 54) NELSON, S. M. (1972). *The violin and viola*. London: Ernest Benn Limited.
- 55) OREL, M., FACOVÁ, V. a kol. (2009). *Člověk, jeho mozek a svět*. Praha: Grada.
- 56) PAZDERA, J. (2008). *Vybrané kapitoly z metodiky houslové hry*. Praha: Akademie múzických umění.
- 57) PLHÁKOVÁ, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- 58) POLLAKOVÁ, B. (2010). *Psychologické aspekty hudebního vzdělávání*. Nepublikovaná absolventská práce. Konzervatoř Brno.
- 59) ŘÍČAN, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- 60) ŘÍČAN, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- 61) SEDLÁK, F. (1990). *Základy hudební psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- 62) SKIBIN (2004). *Vývoj a teorie postavení rukou při hře na housle*. Praha: ARCO IRIS.
- 63) SMÉKAL, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal.
- 64) SVOBODA, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- 65) SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- 66) STEVENS, R. (2008). *Erik H. Erikson. Explorer of Identity and the Life Cycle*. New York: Palgrave Macmillan.
- 67) TRESS, W., KRUSSE, J., OTT, J. (2008). *Základní psychosomatická péče*. Praha: Portál.
- 68) VÁGNEROVÁ, M. (2004). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.

- 69) VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- 70) VYMĚTAL a kol. (2004). *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada.
- 71) WOODY, R. H. (1999). *The musician's personality*. Creative journal research 17, 241 - 250.
- 72) WOODY, R. H., MCPHERSON, G. H. (2011). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford: Oxford University Press.
- 73) ZELEIOVÁ, J. (2007). *Muzikoterapie*. Praha: Portál.

Abstrakt diplomové práce

Název práce: Psychologická analýza vztahu mezi osobností houslisty a jeho hrou

Autor práce: Blanka Pollaková

Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Počet stran a znaků: 211 stran, 415 932 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů: 73

V obecné rovině můžeme chápat hudební projev či obecně jakoukoli hudební činnost jako jakousi projekční plochu osobnosti, která může mít - pokud je správně pochopena a interpretována - velmi významnou výpovědní hodnotu. Cílem naší práce je psychologická analýza vztahu mezi osobností houslisty a jeho hrou, přičemž získané poznatky mohou být využity v hudební praxi. V rámci výzkumné části práce jsme realizovali nejprve orientační výzkum se sedmi pedagogy několika hudebních konzervatoří. Na jeho základě jsme popsali obecné zákonitosti vztahu mezi osobností houslisty a jeho hrou. Následně jsme provedli podrobnou analýzu vztahu mezi osobností a hrou, a stejně tak mezi osobním a hudebním vývojem jedné konkrétní houslistky, studentky konzervatoře. Na základě poznatků a dat, získaných během výzkumu, jsme formulovali také praktická doporučení, která je možné využít v oblasti hudební pedagogiky a při psychologické práci s hudebníky.

Klíčová slova: osobnost hudebníka, houslista, hra na housle, hudební vývoj, hudební pedagogika, hudební psychologie

Abstract of Thesis

Title: The psychological analysis of the connection between a violinist's personality and his playing

Author: Blanka Pollaková

Supervisor: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Number of pages and characters: 211 pages, 415 932 characters

Number of appendices: 5

Number of references: 73

In general terms we can understand musical manifestation or generally any musical activity as a personality projection plane that can be - if correctly understood and interpreted - highly relevant. The aim of our work is a psychological analysis between the personality of a violinist and his play, where obtained findings can be used in the musical practice. Within the research part we at first carried out an orientation research, together with seven educators at several musical conservatoires. On the basis of this research we described general rules of a connection between a violinist's personality and his playing. After that we carried out a thorough analysis of the relation between a personality and play and also between the personal and musical development of one particular violin player, a conservatoire student. On the basis of the findings and data acquired during the research we formulated also practical recommendations that can be utilized in the field of musical pedagogy and psychological work with musicians.

Keywords: musician's personality, violinist, playing the violin, musical development, musical pedagogy, musical psychology

Seznam tabulek, obrázků, diagramů a schémat

Tab. č. 1 temperament.....	27
Schéma č. 1: Systém temperamentových dimenzí podle H. J. Eysencka a jejich vztah ke klasickým temperamentovým typům	29
Tab. č. 2 Rozdíly mezi hudební pedagogikou a muzikoterapií	51
Diagram č. 1 Idea, která předcházela výzkumnému plánu	65
Schéma č. 2 Orientační určení temperamentu.....	82
Tab. č. 3 Vlastnosti podle typu temperamentu.....	82
Diagram č. 2 Vzájemný vztah mezi osobností a hrou.....	90
Diagram č. 3 Pozitivní vývoj mezi osobností a hrou	91
Diagram č. 4 Negativní vývoj mezi osobností a hrou	91
Tab. č. 5 Psychické faktory ve vývoji houslisty.....	105
Tab. č. 6 Bio-psycho-sociálně-spirituální faktory ve vývoji houslisty.....	106
Diagram č. 5 Obecné faktory	115
Tab. č. 9 Cattellův osobnostní dotazník	148
Schéma č. 6 Orientační určení temperamentu.....	149
Obr. č. 2 Metoda evaluace osobních hodnot	150
Tab. č. 10 Škála rodinného prostředí	151
Obr. č. 3 Metoda životní křivky	152
Obr. č. 4 Začarovaná rodina 1 (duben, 2014)	161
Obr. č. 5 Začarovaná rodina 2 (září, 2014)	162
Tab. č. 11 Seznam analyzovaných skladeb.....	163
Diagram č. 7 C. po příchodu na konzervatoř	175
Diagram č. 8 Celkový průběh života.....	185
Diagram č. 9 Psychologická práce s hudebníky.....	190

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Philosophical Faculty
Akademický rok: 2013/2014

Studijní program: Psychology
Forma: Full-time
Obor/komb.: Psychologie (PS)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
POLLAKOVÁ Blanka	Vržanov 20, Kamenice - Vržanov	F110786

TÉMA ČESKY:

Psychologická analýza vztahu mezi osobností houslisty a jeho hrou

NÁZEV ANGLICKY:

Psychological analysis of the connection between violinist's personality and his playing

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Martin Dolejš, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Práce se zabývá souvislostí mezi osobností houslisty a jeho hrou. Téma vychází především z empirického poznatku, že ve hře na hudební nástroj se do značné míry odráží osobnost každého hudebníka, přičemž systematické zpracování tohoto tématu má významný potenciál pro využití v oblasti hudební pedagogiky a v oblasti psychologické práce s hudebníky. Hlavním cílem práce je rešerše dosavadních poznatků, které souvisí s uvedeným tématem, a následně realizace kvalitativního výzkumu, provedeného s pedagogy a studenty několika konzervatoří.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

ČAKIRPALOGLU, P. (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada
FRANĚK, M. (2005): Hudební psychologie. Praha: Karolinum
KEMP, A. E. (2000). The Musical Temperament. Psychology and Personality of Musicians. Oxford: Oxford University Press.
KOGAN, G. M. (2012). Před branou mistrovství. Praha: Akademie múzických umění.
PAZDERA, J. (2008). Vybrané kapitoly z metodiky houslové hry. Praha: Akademie múzických umění.
WOODY, R. H. (1999). The musician's personality. Creativity Research Journal 12, 241 - 250. [Dostupné též z databáze EBSCO].

Podpis studenta:

Datum:

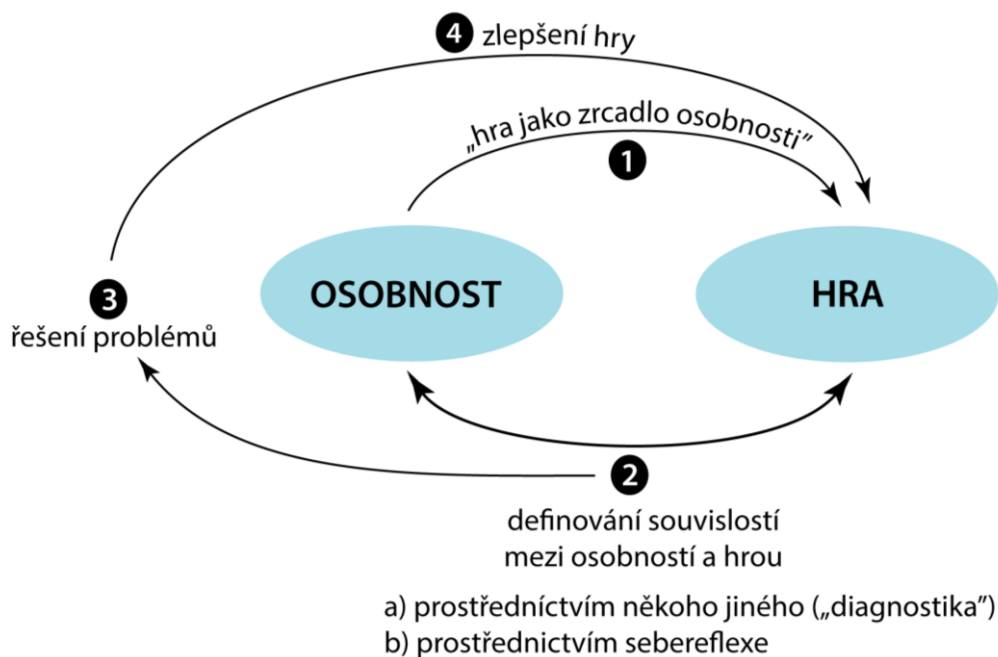
Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2: Seznam skladeb na CD

- 1) A. Dvořák: Romance pro housle a klavír
- 2) J. S. Bach: Koncert a-moll pro housle a orchestr, 1. věta
- 3) P. de Sarasate: Andaluzská romance
- 4) J. Achron: Hebrejské melodie
- 5) L. van Beethoven: Koncert pro housle a orchestr

Příloha č. 3: Ukázka z rozhovoru s pedagogy (diskuze o diagramu)



- P. To je na mě příliš nekonkrétní a možná zjednodušený. Já jsem vám to pořád vykládal/a, že ten hudební vývoj funguje jako spirála. Jo, takže to je neustále postupující pohyb, s tím, že se vracíš na stejný bod, ale na jiný úrovni. Že vlastně ten problém dokážeš vyřešit jenom až postoupíš na...
- B. Myslíš v té hře?**
- P. No ve všem.
- B. A kdyby se z tohodle udělala spirála...**
- P. Je nekonečná... to je krásný, ne?
- B. No jak se to vezme, krásný a děsivý zároveň... jo, protože mně už totiž došlo, mezi tím, že by to měla být spirála...**
- P. To se ale nedá nakreslit.
- B. No nekonečná ne.**

- P. Takže vlastně ode hry k osobnosti a zpátky ke hře, k osobnosti a znovu.
- B. A kdyby to byla spirála, tak myslíš, že by to fungovalo?**
- P. Určitě. Já si myslím, že to funguje i takhle, jo, ale je to takový těžší.
- B. Tak to je vlastně jen jeden cyklus.**
- P. Právě. To by chtělo rozdělit, protože v rámci jednoho cyklu, to se nedá vyřešit.

Příloha č. 4: Ukázka z rozhovoru s C.

B. Dovedla bys říct, kdo tě zná nejlíp?

C. Já sama. Já myslím, že hodně lidí mě zná takovou, jaká třeba nejsem, že jsem třeba pečlivá, že vždycky všechno nejlíp umím... ale prostě já taková nejsem.

B. Čím si myslíš, že to je?

C. Nevím, tak já myslím, že navenek asi tak trochu působím, možná to někdy těm lidem i docela vadí, že se snažím být nejchytřejší na světě (to už mi bylo taky párkrát řečeno)... A myslím si, že navenek nejsem jakoby tak citlivá, že sice - já myslím, že to třeba závisí na tom, že jsem kozoroh - že jsem sice navenek taková pevná, ale vevnitř jsem taková nejistá, citlivá a tak, no.

BP: Seš s tím takhle spokojená?

C: Jo.

BP: Protože ono to má výhodu v tom, že když je člověk hodně citlivej, uvnitř, a dal by to všechno najevo, tak by byl strašně zranitelný.

C: To je pravda, no.

BP: Takže myslíš si, že ta pevnost...

C: mě chrání před okolním světem, asi tak.

BP: Zároveň třeba, i když to převedeš na tu hudbu, tak z toho, co říkáš, tak na mě to působí tak, jakože by to mohla být spíš kombinace takový ty pevnosti, takový ty struktury a citu...

C: Jo, to určitě.

BP: Že vlastně tak, jak v tom osobním životě je to tak trochu, nechci říct oddělený, tak v tý hudbě...

C: je to spojený.

Příloha č. 5: Text na téma „Jak moje osobnost ovlivňuje moji hru, jak hra ovlivňuje moji osobnost“

Jak moje osobnost ovlivňuje hru na housle
Má osobnost je velkou silou, většinou navenek vedávám
nejvíce své pocity. V houslích je to jinak, hudba je
pro mne „končí“ cíl, které by jinak zůstaly uraženy
a pokláčeny. Když mám v ruce housle, jsem najednou
v jiném světě a vypadá to, jakoby bych v životě
už nic víc nepotřebovala. Dále bych možná uvedla svojí
srdoklavost - hodně se při cvičení, stejně jako kypitost.

Jak hra na housle ovlivňuje mou osobnost

Hra na housle mě ovlivňuje hodně.

Z technických věcí zmíním například schopnost
dobře zorganizovat čas (vzhledem ke studiu a práci)
na cvičení z vnějšího i vnitřního hlediska,
kon. v daném cvičebním čase (vnější) se snažím co
nejlépe využít možnost učení se (těžké pasáže) - vnitřní.
Tato organizace se také promítá i do běžného života,
stejně jako to, že za mne svou práci (cvičení) někdo
nemůže, takže jsem většinou schopna dokázat věci
do zdánlivého konce.

Nakonec bych ráda zmínila ještě to, že v houslích
je životní opora - nástrojem navědychy i přes různé
životní peripetie.