

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



HUDBA JAKO HODNOTA V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Hana Studená

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Procházková

PRAHA, 2012

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“

V Praze dne 22. června 2012

Bc. Hana Studená

Poděkování

Děkuji PhDr. Janě Procházkové za laskavé a odborné vedení mé diplomové práce. Dále můj dík patří PhDr. Janě Horáčkové, Ph.D., za skvělou spolupráci a poskytnutí prostoru pro mé šetření během její výuky na Hudební akademii múzických umění v Praze. V neposlední řadě velice děkuji všem svým respondentům za ochotu a čas, který mi věnovali, protože bez nich by tato práce nevznikla.

ABSTRAKT:

Práce se zabývá problematikou hodnoty hudby v životě člověka. V teoretické části autorka podává z dostupné literatury výklad pojmu hudba a jejích funkcí v životě člověka. Dále se zaměřuje na vliv hudby na lidskou psychiku, v kontextu emocí, myšlení, fantazie či motivace. Autorka se dále věnuje popisu hudebního vývoje osobnosti na základě odborné literatury. Pozornost věnuje také problematice hodnot a hodnotové orientace v životě člověka.

V empirické části autorka pracuje se třemi skupinami respondentů. Jedná se o skupiny hudebníků, kteří se zabývají aktivní hudební činností, tedy hrou na hudební nástroj/ popřípadě zpěvem. Do svého šetření zahrnula jak profesionální typ hudebníků (skupina studentů hudby), tak amatérský typ hudebníků (skupina pracujících s hudebním koníčkem a skupina studentů vysokých škol s hudebním koníčkem). Celkově se jedná o 33 respondentů, ve věku od 20 do 30 let.

Autorka zvolené skupiny mezi sebou vzájemně porovnává na základě provedených polostrukturovaných rozhovorů. V porovnání jednotlivých skupin se zabývá především problematikou vývoje hudební činnosti a vlivy, které v tomto vývoji hrály roli, motivací k hudební činnosti, vlivem hudební činnosti na osobní život respondentů (především v souvislosti se vztahovou rovinou), hodnotou a funkcí hudby v celkové hodnotové orientaci respondentů.

Klíčové pojmy: funkce hudby, hudební psychologie, hudba, hudební vývoj osobnosti, hudebníci, hudební činnost, hodnoty, hodnotová orientace, mladá dospělost

ABSTRACT:

The thesis considers an issue of the value of music in a human life. In the theoretical section the author interprets the term music and its roles in human life using available literature. Moreover, she focuses on the influence of a music on human psyche, in context of emotions, thinking, fantasy and motivation. The author also deals with the description of musical development of a personality. The author is also attentive to issues of values and value orientation in a human life.

In the empirical section the author works with three groups of respondents; namely, with active musicians (i. e. playing a musical instrument or singing). She included professional musicians (group of students of music) and amateur musicians (group of working people with a musical hobby and a group of university students with a musical hobby). There are 33 respondents in the sample aged from 20 to 30.

The comparison of these groups is based on the method of halfstructured interview. Issues of the development of musical activities and influences that mattered in this development, a motivation to musical activities, an influence of musical activity on personal life of the respondents (especially in context of relationships), a value and function of a music in an overall value orientation of respondents are compared.

Terms: function of music, music psychology, music, musical development of a personality, musicians, musical activity, values, value orientation, young adulthood

Obsah:

TEORETICKÁ ČÁST:

1. Úvod.....	9
2. Hudební psychologie	11
2.1 Definice hudební psychologie.....	11
2.2 Interdisciplinární vazby hudební psychologie.....	12
3. Hudba	13
2.1 Definice hudby	13
2.2 Funkce hudby.....	15
4. Působení hudby na psychiku člověka.....	19
4.1 Hudba a emoce.....	20
4.2 Hudba a myšlení.....	22
4.3 Hudba a motivace.....	24
4.4 Hudba a imaginace.....	26
4.5 Hudba a komunikace.....	27
4.6 Psychoterapeutické využití hudby.....	29
5. Hudební prostředí člověka	32
6. Hudební vývoj osobnosti.....	33
6.1 Prenatální období	33
6.2 Kojenecký věk.....	33
6.3 Období batolete	34
5.4 Předškolní věk.....	35
6.5 Období vstupu do školy	36
6.6 Mladší školní věk.....	36
6.7 Puberta	37
6.8 Adolescence	38

6.9 Kritická vývojová stádia hudebního vývoje.....	38
7. Související témata k hudebnímu vývoji osobnosti	39
7.1 Hudebnost a hudební nadání	39
7.2 Hudební zájem	40
8. Hudební činnost.....	41
8.1 Poslech hudby	41
8.2 Reprodukce hudby	43
8.3 Hudební tvorba.....	44
8.3.1 Hudební kompozice	45
8.3.2 Improvizace.....	46
8.4 Osobnost umělce	47
9. Hodnoty	49
9.1 Klasifikace hodnot	51
9.2 Funkce hodnot.....	51
9.3 Hodnoty a hodnotová orientace	52
10. Mladá dospělost.....	54
EMPIRICKÁ ČÁST:	
11. Historie šetření	57
12. Výzkumné otázky a cíle	59
12.1 Výzkumné cíle	59
12.2 Výzkumné otázky	59
13. Design šetření.....	61
13.1 Respondenti šetření- obecné informace	61
13.2 Konkrétní představení jednotlivých skupin respondentů	62
13.3 Metody sběru dat.....	65
12.3.1 Otázky pro respondenty:	65
14. Zpracování dat	69

14. 1. Vývoj hudebního zájmu	69
14.2 Hudební kontext v primární rodině	79
14.3 Motivace k hudební činnosti	81
14.4 Vliv hudební činnosti na osobní život (zaměřeno především na vztahovou rovinu) .	86
14. 5 Hodnota hudby v jejich životě	92
14. 6 Hodnotová orientace	96
15. Zamyšlení nad jednotlivými skupinami respondentů	101
16. Závěrečné shrnutí výsledků	111
16.1 Vývoj hudebního zájmu	111
16.2 Kontext primární rodiny.....	113
16.3 Motivace k hudební činnosti	113
16 4 Vliv hudební činnosti na osobní život.....	114
16.5 Hodnota hudby v životě respondentů.....	116
16.6 Hodnotová orientace	116
17. Limity šetření.....	118
18. Diskuse.....	120
19. Závěr.....	127
20. Použitá literatura	129

1. Úvod

Hudba můj život prostupovala již od samotného dětství. Celým životem mě provázela a v každé životní etapě pro mě byla důležitá. Obracela jsem se k ní ve chvílích radosti i smutku. To je moje zkušenost s hudbou. Zkušenost dlouholeté hudebnice, spíše amatérského ražení, a studentky psychologie. Mezi hudbou a psychologií dnes vidím úzkou souvislost. Toto propojení jsem začala hledat již s příchodem na vysokou školu, i když teď zpětně si uvědomuji, že už mi to bylo zřejmé daleko dříve. Právě v těch chvílích smutku i radosti, kdy jsem sedala ke klavíru a hrála. Hudba jako by dokázala v těchto momentech pomoci vyjádřit to, pro co mi chyběla slova. Tímto způsobem mi pomohla řadu věcí zpracovat.

Jako hudebnice jsem se také vždy pohybovala v blízkém okruhu muzikantů, kteří hráli na různé nástroje a v různých kapelách, a často to na mě působilo tak, jakoby pro ně hudba znamenala celý jejich život. To oni společně s mojí vlastní zkušeností, byli velkou inspirací pro tuto práci. Vždycky jsem věděla, že hudba pro mě znamená hodně. Těžko by se však dalo popisovat, co to „hodně“ vlastně je. Začala jsem se tedy ptát, co může znamenat pro druhé? K čemu jim může sloužit? V čem jim může pomáhat nebo naopak škodit? Kdo jsou ti lidé, kteří hudbou tak moc žijí, že jí často obětují svůj osobní život a mnoho dalšího? Neboli co muzikanty vede k tomu, že jsou muzikanty? Podobných otázek mě napadala celá řada. Tato práce by měla být, dalo by se říct, pokusem o zodpovězení těchto otázek. Nebo na druhou stranu může přinést celou řadu dalších otázek a námětů k přemýšlení.

Z vlastní zkušenosti vím, jak je těžké verbálně popsat podstatu hudby v životě člověka. Jak je těžké udělat z hudby slovo, o kterém se mluví. Hudba- to jsou zvuky, tóny, melodie. Hudba to jsou emoce, často slovy prostě a jednoduše nepopsatelné. Z tohoto hlediska jsem si vědoma těžkého úkolu, který jsem si ve své práci stanovila. Tím myslím zabývat se úlohou a podstatou hudby v životě člověka. Je možné, že tento úkol je až nereálný v kontextu toho, že pro hudbu člověk někdy často těžko hledá vlastní slova. Ale považuji za důležité, se o to alespoň pokusit, o popsání těchto pocitů ve verbální rovině. Hudba je součástí lidských životů již od pradávna a jako taková v našich životech nutně nějaké místo zaujímat musí. Proto se domnívám, že je na místě se ptát, jaké místo to vlastně je.

V teoretické části práce podávám výklad a definici termínu hudba, zabývám se její funkcí v životě člověka, motivací k hudební činnosti či propojení emocí a hudby. Přistupuji také k hudebnímu vývoji, který považuji za důležitý k celkovému pochopení úlohy hudby. Teoretická část také vymezuje typy hudebních činností a jejich specifik. V empirické části se pak zaměřuji na tři skupiny respondentů, kteří se zabývají aktivní hudební činností. Především se zabývám jejich hudebním vývojem, motivací k hudební činnosti, vlivem na osobní život (v kontextu vztahové roviny) a úlohou a funkcí hudby ve spojitosti s jejich celkovou hodnotovou orientací.

Tuto část bych ráda zakončila slovy jednoho mého respondenta, který se zamýšlel nad tím, co by to znamenalo, kdyby mu hudba ze života zmizela. Myslím si, že jeho slova jsou v mnohém velmi výstižná. *„Já si v každém případě nedokážu představit, jaký by to bylo, kdyby tady ta hudba nebyla, co bych jako dělal, na co bych se upínal, jak bysem přežíval vůbec. Co konkrétně znamená v životě nevím, ale když to takhle říkám zpětně, že si nedokážu představit, jaký by to bylo bez té hudby, tak z toho vychází, že to je úplně zásadní a já si to bez ní fakt nedokážu představit. Já myslím, že spoustu věcí by člověk bez ní nedokázal vyřešit.“*

TEORETICKÁ ČÁST

2. Hudební psychologie

Tematicky se tato práce řadí především k oblasti hudební psychologie. Z toho důvodu chci věnovat krátkou kapitolu vymezení tohoto předmětu jako uvedení do celkového kontextu dané problematiky.

2.1 Definice hudební psychologie

Podle Drábka (2004) se obor hudební psychologie zabývá především působením hudby na člověka a na jeho psychiku. Sedlák (1981) ji dále uvádí do kontextu se studiem lidského vědomí a chování ve vztahu k hudebnímu umění.

Existuje celá řada definic hudební psychologie. Poledňák (1984) ji vymezuje jako: *„vědu o specifických psychických procesech, jejichž „spouštěčem“ a dominantním předmětným obsahem je hudba, přičemž uvažované psychické procesy je nutné studovat jak v rovině prožívání, tak chování“* (Poledňák, 1984, str. 79). Podle Duška (1972) bychom hudební psychologii mohli rozčlenit následujícím způsobem:

- 1. Obecná hudební psychologie**
- 2. Psychologie hudební osobnosti**
- 3. Psychologie hudební činnosti**
- 4. Psychologie hudebního vnímání**
- 5. Psychologie hudebních schopností**

Ve své práci se především dotýkám psychologie hudební činnosti, ale nevyhraňuji se pouze tímto směrem a kloním se například také k psychologii hudební osobnosti.

2.2 Interdisciplinární vazby hudební psychologie

Podle Duška (1982) je hudební psychologie disciplínou, která se řadí k psychologii umění, která dále spadá do oblasti kulturní psychologie. Drábek (2004) uvádí její souvislost s celou řadou dalších disciplín, z oboru psychologie se jedná např. o **obecnou psychologii** (poskytující základ pro výzkum hudebního vnímání, hudebních schopností, reprodukčních a produkčních činností, apod.), **psychologii osobnosti** (která zkoumá především vlastnosti a schopnosti), **pedagogickou** a **sociální psychologii** (zaměřující se na učení a socializaci jedince), **vývojovou** a **hlubinnou psychologii** (vysvětlující vývoj hudební osobnosti a zabývající se otázkami umělecké tvorby). Z hudebních teoretických oborů se pak týká podle Drábka (2004) především oboru **muzikologie**. Konkrétně je hudební psychologie považována za disciplínu, která je na pomezí hudební psychologie a muzikologie. Psychologie hudby čerpá dále také z **lékařských** a **přírodovědných disciplín** (například z psychoakustiky, fyziologie, neurofyziologie, audiologie, foniatry a psychiatrie). Využívá také poznatky **matematické** a **statistické analýzy**. Holas (1993) uvádí, že sociální podmíněnost hudby se v psychologii hudby dále projevuje úzkou vazbou na **obecnou** a **hudební sociologii**.

3. Hudba

Tuto kapitolu bych ráda uvedla slovy Ludwiga van Beethovena:

„Hudba je vyšší zjevení než všechna moudrost a filosofie. Je jediným neztělesněným vstupem do vyššího světa vědění, který obklopuje člověka, který ale člověk není schopen pochopit. K tomu patří rytmus ducha, abychom hudbu uchopili v její bytnosti. Dává tušení, inspiraci nebeských věd a co duch z ní smyslově pociťuje, to je ztělesnění duchovního zážitku. Čím více ale z ní duše čerpá svoji smyslovou potravu, tím více se duch stává zralější pro šťastné porozumění s ní. Ale málokdo k tomu dospěje. Protože tak jako tisíce lidí se pro lásku samu žení a vdávají a láska se v těchto tisících lidí ani jednou neprojeví, ačkoli všichni provozují řemeslo lásky, tak provozují tisíce lidí styk s hudbou, a přesto jim hudba uniká.“ (L.v. Beethoven in Krček, 2008, str. 34)

2.1 Definice hudby

Podle Jiráska (Jirásek in Hostomská, 1969) je správné se zamyslet nad tím, co člověku hudba dává. Hudba je podle něj něčím, co každému může přinést do života potěšení a posilu, a tímto způsobem pak také často člověku pomáhá. Lze ji do určité míry chápat jako dar života. Pokud ji lépe porozumíme, můžeme z ní pro svůj život mnohé získat.

Kantor (2009) pojímá za velkou zvláštnost hudby její **zkratkovitost**. Tato zkratkovitost ji pak dále staví do výjimečné pozice. Tím poskytuje možnost mimo jiné bezpečným způsobem vyjádřit některé důležité aspekty vnitřního světa jedince. Podle Kantora (2009) je také jako neverbální vyjadřovací prostředek daleko přístupnější nevědomým obsahům naší mysli. Tak může vyvolávat asociace či různé vzpomínky. Teichman (1946) na umění jako takovém vyzdvihuje zejména jeho **nadčasovost**.

Hudba ve svém vývoji byla definována různými způsoby. Samotné vymezení pojmu je problematické, protože hudba je věcí do velké míry abstraktní a subjektivně vnímanou. V minulosti například Rousseau (Rousseau in Dyrtrtová, 2007) chápal hudbu jako určité umění kombinování zvuků takovým způsobem, který je příjemný uchu. Dále pak například Häuser (Häuser in Dyrtrtová, 2007) pojímal hudbu jako

umění, které je schopné uspořádanými tóny vyjádřit určité pocity nebo příjemně dráždit a tím bavit sluch. Tyto definice však podle Dyrtrtové (2007) nevyhovují dnešnímu vnímání hudby. Autorka uvádí definici, která je podle ní natolik obecná a formální, že vyhovuje současnému pojetí hudby: „*Hudba je jedno z krásných umění, jež se prostředkem zvuku respektive tónu provádí*“ (Zvonař in Dyrtrtová, 2007, str. 8).

Rejcha (2009) zmiňuje, že hudba má mezi všemi uměními podobné postavení, jako matematika mezi vědami. Matematika je podle něj čistou operací rozumu, hudba pak výhradně citu. Hudba je v jeho pojetí uměním citu. Hudební myšlenky člověka jsou pak výsledkem toho, co cítí. Gardner (1999) naopak vidí souvislost hudby a matematiky v jiném kontextu. V hudbě je podle něj hodně matematických prvků, protože bez základních početních schopností bychom nemohli pochopit, jakou funkci má v hudebním díle například rytmus. Taktéž Mursell (1971) uvádí souvislost hudby a matematických schopností.

Kresánek (2000) zmiňuje, že současná evropská hudba je nejen projevem lidské psychiky, ale také celkového společenského kulturního povědomí. Základním východiskem je pro něj fakt, že hudba není schopna přímo přenášet kognitivní informace, a zároveň však přináší umělecké zážitky, které jsou zejména citové povahy. Za podstatu hudby považuje její obsahovost prostřednictvím, již zmíněného, uměleckého zážitku. Tento zážitek je pak podmíněn danostmi, které jsou hudebně psychologické povahy, tedy dispozicemi, které nám poskytuje příroda, a které se postupně (fylogeneticky a ontogeneticky) zdokonalují a můžou se rozrůstat do pozoruhodných rozměrů.

Podle Bruscii (1998) jsou na hudbě podstatné její **estetické kvality**. Hudbu definuje následujícím způsobem: „*Hudba je lidská instituce, ve které jednotlivci vytvářejí význam a krásu ze zvuků za použití umění kompozice, improvizace, provedení a poslechu. Význam a krása hudby jsou odvozeny z vnitřních vztahů vytvořených mezi samotnými zvuky a vnitřními vztahy mezi zvuky a jinými formami lidské zkušenosti. Význam a krása mohou být nalezeny v hudbě samotné (hudba jako objekt a produkt), v procesu vytváření a zakoušení hudby (hudba jako proces), v hudebníkovi samotném a v univerzu*“ (Bruscia in Kantor, 2009, str. 131) Ve své práci se k tomuto pojetí hudby přikláním.

Tuto podkapitolu bych zakončila slovy Josefa Krčka (2008): „*Kde vlastně sídlí hudba? Kdybychom se na to zeptali některé ze starých vyspělých kultur, bezpochyby bychom byli odkázáni tím či oním způsobem na pojem „musica*

humana“, která je věrným odrazem „hudby světů“, které říkáme „*musica mundana*“. Bylo by nám řečeno, že právě tam a nikde jinde sídlí v člověku veškerá hudebnost.“ (Krček, 2008, str. 13). Tento výrok dle mého názoru vystihuje do velké míry podstatu hudby jako takové. Hudba provází člověka již od nepaměti a také se stala součástí nás samotných.

2.2 Funkce hudby

Pojem funkce hudby se vymezuje jako „*souhrnné označení pro určitý typ vztahů, jak uvnitř hudebních struktur, tak zejména mezi těmito strukturami a jejich okolím, především pak působení hudby na člověka a společnost*“ (Poledňák, 1984, str. 71). Z tohoto pohledu se pak psychologický a hudebně psychologický přístup omezuje pouze na jednu oblast této problematiky. Je však důležité na problém hledět komplexně, proto ve své práci zmiňuji i rovinu sociální.

Sedlák (1974) hovoří o **historicko-společenské funkci hudby**. Hudba podle něj hrála důležitou úlohu ve všestranném rozvoji člověka. Hudba mimo jiné urychlovala fylogenetický vývoj člověka, podílela se na utváření lidských smyslů, rozvíjela emocionální oblast, motoriku, podílela se také na polidštění člověka a na jeho proměně ve společenskou bytost. Dále Sedlák (1974) zdůrazňuje, že člověk potřebuje a bude také vždycky potřebovat hudbu mnohem více k zachování své vnitřní rovnováhy a k udržení duševního zdraví. Zároveň hudba podle Sedláka (1974) plní funkci primárně **emocionální**, která je dále spojena s funkcí **poznávací** a s intelektuálními procesy. Funkce hudby je vždy propojena se společností, protože umělec vkládá do své tvorby jednak svůj osobitý vnitřní svět, ale také vztah k vnější realitě, a tím sděluje své nejniternější obsahy. Z tohoto hlediska může být hudební dílo, jak uvádí Sedlák (1974), projevem lidských hodnot a životních procesů poznávacích, citových a mravních.

Podle Kresánka (2000) hudba plní jinou funkci než například literatura, výtvarné umění, apod. Hudba má podle něj zcela jiný charakter než kupříkladu výtvarné umění v tom, že má **povahu dynamickou** a **procesuální** oproti výtvarnu, které má statický charakter. Podle Drábka (2004) není hudba v dnešní době pouze uměním, ale stala se také **součástí komerčního showbyznysu**. Její snadná dostupnost a široké využití, především díky jejímu technickému šíření, do velké míry

ovlivnilo její charakter i společenské postavení. Drábek (2004) dále upozorňuje, že je žádoucí si uvědomit, jaké funkce hudba plní a jaké uspokojuje potřeby člověka. Uspokojení těchto potřeb pak dále úzce souvisí s hudební motivací, s utvářením hudebních postojů a zájmů, což je jedním ze zásadních problémů psychologie hudby. Je tedy velmi důležité se touto oblastí zabývat a uvědomit si, jakou úlohu hudba v životě člověka může hrát a hraje.

Rösing (Rösing in Drábek, 2004) rozděluje všechny funkce hudby do dvou základních oblastí. Jedná se o **funkce sociogenní** (neboli společensko komunikativní) a **funkce psychogenní** (tedy individuálně psychické).

Sociogenní funkce hudby podle Rösinga (Rösing in Drábek, 2004): tyto funkce hudby jsou především závislé na okolnostech, za kterých je hudba provozována. Autor jmenuje následující funkce:

- **Sakrální** (náboženská)
- **Reprezentační** (hudba jako symbol společenského postavení)
- **Slavnostní** (hudba doprovázející společenské události, státní svátky, různá výročí, apod.)
- **Pohybově aktivační** (hudba jako regulace pohybu při tanci, při pochodu, při práci ve skupině)
- **Identifikační** (hudba jako národní či generační symbol, například státní hymna)
- **Výchovná** (neboli výchovně vzdělávací, vedoucí k zavádění žádoucích estetických norem, společenských a morálních postojů)
- **Společensko kritická** (hudba jako umění, jako výrazový prostředek menšin, které kritizují společenské nešvary a hlásající nové hodnoty)
- **Dorozumívací** (hudba jako neverbální prostředek komunikace)
- **Kontaktní** (hudba jako nástroj kontaktů s lidmi)
- **Seberealizační** (sebepotvrzení díky muzicírování, poslechu hudby, apod.)

Psychogenní funkce hudby podle Rösinga (Rösing in Drábek, 2004): tyto funkce hudby jsou na vnější situaci téměř nezávislé a jsou uznávány na základě osobních potřeb a jako takové jsou i subjektivně prožívány, například se jedná o funkce:

- **Zábavná**

- **Aktivační** (ve smyslu duševním i tělesném)
- „**Hudba jako droga**“ (často při překonávání samoty či problémů všedního dne)

Poledňák (Poledňák in Drábek, 2004) se věnuje těm funkcím hudby, které uspokojují základní psychické potřeby člověka. Mezi tyto základní potřeby pak Poledňák (Poledňák in Drábek, 2004) řadí:

1. **Potřeba nových dojmů** (stimulační potřeba): uspokojována prostřednictvím speciálně utvářeného zvukového prostředí, které poskytuje fyziologické uspokojení a odkazuje také k životní zkušenosti, zprostředkovává i prožitek smysluplného plynutí času.
2. **Potřeba bezpečí a jistoty** (identifikační potřeba): ta může být naplněna dvojitým způsobem, identifikací se **skladbou** nebo s **interpretem**.
3. **Potřeba uznání** (mezilidských kontaktů): hudba se může stát také dotekem či pohlazením, stává se dostupným společníkem, zároveň však dokáže vyplnit ticho při absenci hovorových témat.
4. **Potřeba seberealizace**: především v tvořivých činnostech, uvolňuje fantazii a imaginaci, dává prostor pro introvertní a extrovertní projekci.

Kulka (1990) hovoří o následujících funkcích obecně u umění, přičemž tyto funkce lze aplikovat také na hudbu jako takovou:

1. **Biologické funkce**: především se jedná o funkci stimulační, ve fyziologické relaxaci (uvolnění) nebo naopak v tonifikaci (napětí), v ovlivňování různých fyziologických funkcí (biorytmy, oběhový systém, apod.)
2. **Psychologické funkce**: sem patří funkce kognitivní (poznávací), expresivní (vyjadřovací), formativní a výchovné, abreaktivní (uvolnění od reagování), emocionálně motivační, psychoterapeutické, apod.
3. **Sociální funkce**: postihuje mezilidskou komunikaci, potřebu sociální identifikace člověka (např. potřeba ztotožnit se s určitou skupinou), koordinaci společenských činností (tanec, pochod, pracovní činnost, apod.). Sociální funkce pak často přecházejí nerozlišitelně ve funkce psychologické a naopak.
4. **Ekonomické funkce**: tato funkce se projevuje v okamžiku, kdy se s uměním začíná nakládat jako se zbožím.

5. Kulturní funkce: umění se promítá do náboženských systémů a do magicko-kultovních činností, do mystiky, ale také například do úpravy životního prostředí (např. dekorativní funkce hudby, hudba jako prostředí). Dále se sem dá zařadit také funkce estetická.

Linka (1997) považuje za prvořadou funkci hudby, **funkci estetickou**. Všechny ostatní funkce považuje za druhotné. Nepopírá však důležitost těchto dalších funkcí. Zeleiová (2007) poukazuje na to, že v dnešní době se příkládá důraz především **smyslové funkci hudby**, která je podle ní spojená s konzumem všedním (tedy s masmédií) či elitářským (tedy s koncerty). Novák (Novák in Kulka, 1990) na konzumnost masových médií naráží tím, že upozorňuje, abychom hudbou šetřili. Zeleiová (2007) dále zdůrazňuje, že bychom však neměli zapomenout na původní funkční jednotu hudby s náboženským a léčitelským rituálem, která se v dnešní době objevuje v podobě liturgické a terapeutické. O možnosti využití hudby k terapeutickým účelům pojednám v mé práci dále.

Zmíněné funkce se samozřejmě mohou kombinovat a často i vzájemně splývat. Jejich samostatná existence v reálném vztahu člověka k hudbě je spíše ojedinělá. V této kapitole jsem záměrně podala výčet pojetí funkcí hudby řady autorů. Tím jsem chtěla nastínit výjimečnou a důležitou roli, kterou hudba v životě člověka beze sporu zastává. Předložené funkce také ve velké míře souvisí s empirickou částí této diplomové práce.

4. Působení hudby na psychiku člověka

Je důležité si uvědomit, že hudba je, jak uvádí Zich (1981), především **psychické povahy**. Tuto psychičnost hudebního díla vidí Zich (1981) především ve dvou bodech: **a) senzualistická stránka hudby**: tóny, které vnímáme, existují v našem vědomí, mimo nejsou tóny, ale druh pohybu hmoty, kterým se pak zabývá akustika, **b) intelektualistická stránka hudby**: to, co slyšíme, nějak chápeme, pojmenováváme, duševně zpracováváme, abychom tomu rozuměli. Krček (2008) uvádí, že v momentě, kdy se věnujeme umění, naše duše začíná „zdravě dýchat“ a společně se spojí zdravé procesy **myšlení, cítění a chtění**. Umění je pro něj především polidštěním světa, protože příroda by podle něj nedokázala nikdy napsat např. symfonii.

Sedlák (1974) považuje za nejmocnější **fyzilogické účinky hudby**. Hudba dále podle něj nezasahuje pouze smyslové orgány, ale celou oblast psychiky. Její primární účinek by se tedy podle Sedláka (1974) dal nazvat jako **dynamogenní**, protože hudba dokáže otřást celým tělem. V této oblasti má velkou sílu podle něj právě rytmus, který stimuluje motorická centra a vyvolává různé pohybové reakce. Výrazné melodie pak spíše, dále podle Sedláka (1974), působí na oblast afektivní, orientace v harmonické výstavbě a formování hudebního díla pak zase pomáhá rozvinout hudební myšlení. Hudební útvar je však většinou vnímán komplexně, a proto se hudebním prožitkem může rozehrát celá oblast lidské psychiky. Zeleiová (2007) však velmi věcně podotýká, že hudba může v různých lidech asociovat odlišné významy, a tak právě význam, jaký člověk hudbě připisuje, rozhoduje také o jeho fyziologické reakci na konkrétní hudbu. „*Má-li hudba působit efektivně, záleží to především na specifickém vztahu posluchače k této hudbě*“ (Zeleiová, 2007, str. 24).

Dále Podle Sedláka (1974) se na tvoření hudby podílí všechny vrstvy osobnosti člověka, a tím se rozvíjí **představivost, paměť, uvolňuje se fantazie** a také **vnitřní energie**. Velmi účinně je působením hudby zasažena především afektivní oblast, jak dále uvádí Sedlák (1974), protože hudba dokáže probudit i ty nejniternější city. Podle Poledňáka (1984) silná a dlouhodobá orientace na hudbu silně strukturuje psychiku a vtiskává ji určitou podobu, což je pak patrné na souhře zaměřenosti postojů, schopností, apod., a to zejména u profesionálních hudebníků.

Tato skutečnost se však podle Poledňáka (1984) velmi dotýká individuality člověka a jeho osobnosti.

Franěk (2005) zmiňuje, že hudební výchova má často celkově pozitivní úlohu při rozvoji člověka a podílí se mimo jiné také na vývoji dalších nehudebních schopností a dovedností. Mnohokrát se podle něj uvádí, že hudební výchova zlepšuje kognitivní dovednosti a často přispívá také k lepšímu školnímu prospěchu dětí. Nicméně Franěk (2005) kriticky podotýká, že musíme brát v úvahu také vlivy jiné, např. tzv. *vliv lepších rodin*. Na hudební nástroje podle řady sociálních psychologů se učí hrát především děti z rodin s vyšším nebo alespoň středním příjmem. V těchto rodinách pak dále podle Fraňka (2005) mají také rodiče větší zájem o výchovu svých dětí.

„Hudba určitého druhu může tedy podle své povahy člověka stimulovat, aktivizovat, alarmovat, mobilizovat, naplňovat energii a pocitem lidské důstojnosti, relaxovat, uvolňovat, uklidňovat, konejšit, euforizovat (v nepejorativním smyslu tohoto slova), inspirovat, oduševňovat, může být do jisté míry náhradou za mezilidské vztahy nebo při nedostatku lásky a nebo uznání, dávat mu pocit smyslu života a duševního naplnění, může být ventilem psychického přetlaku, zdrojem osvěžení, unikem ze životních strastí, příležitostí ke společenskému kontaktu, sebevyjádřením, etc.“ (Linka, 1997, str. 25).

4.1 Hudba a emoce

Emoce hrají důležitou roli nejen v psychickém životě a interpersonálním světě člověka, ale také v hudbě. Hudba, jak jsem zmínila výše, je především uměním citu a jako taková působí především na afektivní stánku člověka.

Nakonečný (Nakonečný in Hyhlík, Nakonečný, 1977) zmiňuje u emocí (z *lat. emovere- vzrušovat*) následující znaky: **1) emoce jsou subjektivní stavy** (to především znamená, že nejsou ohraničené prožitky jako např. vzpomínky nebo vjemy), **2) vystupují v mysli subjektu autogenně**, tedy bez zásahu vědomí, **3) jsou to psychické reakce** na vnitřní a vnější podněty, **4) mají dimenze příjemné- nepříjemné, vzrušení- uklidnění a různé modality** (strach, vztek, radost, smutek aj.).

Podle Duška (1972) je pro hudební psychologii obzvláště důležité učení o citech, protože jedním z hlavních poslání hudby, je vzbuzovat v posluchači city.

Franěk (2005) považuje hudbu za jedno z nejvíce emocionálních umění. Podobně Sedlák (1974) potvrzuje, že hudba ze všech druhů umění má nejsilnější emocionální náboj. Krček (2008) vidí citovou složku hudby v harmonii a spojuje ji především se středními tóny strunných nástrojů. Hudební prostředky pro vyjádření základních typů emocí jsou podle Morena (2005) dobře zavedeny především v západní kultuře. „*V komponované hudbě je pak například se smutkem a příbuznými pocity spojován především pomalý rytmus, měkké táhlé tóny a sklon k mollovým tóninám, zatímco durové tóniny, svižný rytmus, kratší frázování a hlasitost jsou spojovány spíše s dynamičtějšími pocity*“ (Moreno, 2005, str. 25).

Hudba jako taková má podle Zeleiové (2007) sílu vyvolat, spojit a integrovat emoce, a tím se také stává výborným prostředkem pro **sebevyjádření** a **uvolnění emocí**. Dušek (1982) uvádí, že hudba může v posluchači vzbuzovat city trojím způsobem: **1) formou** (jedná se především o city estetické, dále pak např. cit překvapení, při rozporu očekávání se skutečností), **2) obsahem** (to se týká široké škály, kterou hudba v člověku může vzbudit, avšak pouze na obecné rovině, tak může vyvolat radost či smutek, ale už nám neříká, z čeho bychom se měli radovat nebo truchlit), **3) zprostředkovaně** (jedná se o mimohudební programy, které vypovídají i o objektech předmětných citů).

„*City, které jsou evokované hudbou, dokáží uspokojit citovou potřebu člověka, vybízejí ho k životním akcím, ovlivňují jeho volbu a způsob jednání a tím se stávají také významnou složkou osobnostní dynamiky člověka*“ (Sedlák, 1974, str. 68). Franěk (2005) do celého pohledu vnáší kritický obzor. Soudí se, že emocionální reakce, které doprovázejí poslech hudby, mohou být spjaty s našimi každodenními emocemi. Neví se však, nakolik se hudební a nehudební, každodenní emoce shodují. Je tedy předmětem sporů hudebních psychologů, zda jsou hudební emoce skutečně prožívány. Tímto se podle Fraňka (2005) rozdělili hudební psychologové na dvě vyhraněné skupiny: **emocionalisté** a **kognitivisté**. **Emocionalisté** jsou podle Fraňka (2005) toho názoru, že emoce obsažené v hudbě vyvolávají u člověka autentický a plnohodnotný emocionální prožitek, **kognitivisté** naopak popírají, že by emoce obsažené v hudbě mohly vyvolávat u posluchače přímý emocionální prožitek. Někteří kognitivisté dokonce podle něj odmítají, že by u posluchače bylo spojení mezi rozpoznanou emocí obsaženou v hudbě a jejím přímým prožitím. V tomto dělení se ve své práci přikláním k pohledu emocionalistů.

Gardner (1999) hovoří o nepopíratelném citovém aspektu hudby. Někteří skladatelé se podle něj vědomě snaží napodobovat nebo předávat určité city. Je možné, že hudba city a dojmy nevyjadřuje, ale bere na sebe spíše jejich formu. I někteří tzv. „neemocionální interpreti“ podle Gardnera (1999) přiznávají, že se některá skladba hudebníkovi stala tak citově blízkou, že si ji pak chtěl nechat zahrát na vlastním pohřbu. Stravinskij (Stravinskij in Gardner, 1997) kdysi proslul svým výrokem, ve kterém tvrdil, že „*hudba nemůže vyjadřovat vůbec nic*“. Později tento výrok opravil následující větou: „*Dnes bych to řekl jinak. Hudba vyjadřuje sama sebe...Skladatel je obklopen svými city a jeho hudbu můžeme považovat za jejich zpřítomnění nebo symbolizaci*“ (Stravinskij in Gardner, 1997, str. 133).

Důkazů a svědectví o emocionálním působení hudby je celá řada. Tuto složku nelze oddělit a zanedbat, protože ve velké míře tvoří jádro a podstatu hudby, a to dvojím způsobem. Tím jak na lidi dokáže emocionálně působit a vzbuzovat v nich ty nejhlubší emoce, ale také tím, co do ní člověk může vložit- své nejnaternější city a pocity, pro které by slovo mohlo být dozajista málo.

4.2 Hudba a myšlení

Podle Burjanka (1970) hudební myšlenka často pro hudebníky znamená totéž, co samotný pojem hudba. Spojení hudby s myšlením tedy nepovažuje za nic neobvyklého. Krček (2008) vidí souvislost hudby a myšlení především v melodii, ve vysokých tónech, které můžeme získat prostřednictvím dechových nástrojů.

Plháková (2007) považuje myšlení za proces, ve kterém člověk především *zpracovává a využívá informace*. Podle Sedláka (1989) můžeme rozlišit široké a úzké pojetí myšlení. Široké pojetí je pak vhodnější právě pro oblast uměleckou a zahrnuje dvě složky: **1. imaginaci** (asociace, snění za dne, fantazii, představy a jejich kombinace) a **2. usuzování** (chápání vztahů, řešení problémů a tvořivé myšlení). Úzké pojetí myšlení se pak spíše vztahuje k vědecké oblasti a postihuje psychické aktivity při řešení problémů. Myšlení ve vztahu k hudbě se může dále podle Sedláka (1989) uskutečnit trojím způsobem:

- 1. Myšlení při hudbě:** jedná se o volné asociace různých představ, často i nehudební povahy. Hudbou pak jedinec aktivuje své citové a rozumové složky vědomí.

2. **Myšlení o hudbě:** lze ho považovat za jakousi druhotnou reflexi hudby, kterou jedinec může uskutečnit sám nebo popřípadě v dialogu s druhou osobou. Tento druh myšlení je pak také častý před vlastní skladatelskou prací. Dále pak například při vypracování interpretačních dovedností, kdy je nutné pochopit záměr skladatele, apod.
3. **Myšlení v hudbě:** je považováno za průnik do struktury hudebního díla s různým vztahem k jeho složitosti a originalnosti. Pokud se jedná o složitější skladbu, pak je k jejímu pochopení třeba větší účasti racionálních struktur a pojmově myšlenkových operací. Průnik do hudební výstavby a její nutná restrukturační, nejsou možné jen za účasti emocí, tedy „vcítěním do skladby“, ale současně je zapotřebí také racionální přístup, kognitivní procesy, případně asociace s mimohudebními představami a účast fantazie.

Podle Burjanka (1970) hudební myšlení funguje v jednotě celkových dispozic člověka, a tím se stává určitým speciálním případem obecného myšlení, s nímž má společné jádro. „*Tvorba umělecky hodnotné skladby ani dokonalá reprodukce není možná bez hudebního myšlení tvůrčího nebo reprodukčního umělce, avšak i k pochopení poslouchaného díla je nezbytné hudební myšlení posluchače*“ (Dušek, 1982, str. 79).

Dušek (1982) u hudebního myšlení vymezuje různé druhy vlastností, jedná se o **šíři hudebního myšlení** (představy hudební i mimohudební, které uvádíme v souvislosti); **konkrétnost hudebního myšlení** (umožňuje nám postihnout souvislosti a proniknout do různých detailů); **hloubku hudebního myšlení** (jedná se o vyšší stupeň konkrétnosti- schopnost pronikat až do samotné podstaty souvislostí mezi jednotlivými hudebními představami); **důslednost hudebního myšlení** (spočívající v zachování jednotnosti systému, podle kterého jsou hudební představy seřazovány a spojovány s představami mimohudebními); **samostatnost hudebního myšlení** (schopnost seřazovat a kombinovat hudební představy, stejně tak i spojovat hudební představy s představami mimohudebními podle vlastního systému, který je nepřevzatý od jiných osobností); **pružnost hudebního myšlení** (schopnost rychle změnit způsob hudebního myšlení, ukáže-li se jako nesprávný. Lze o něm hovořit i tehdy, když se umělec či posluchač dovede přizpůsobit současnému vývoji hudby) a **rychlost hudebního myšlení** (je daná schopností logicky řadit a účelně kombinovat

hudební představy v nejkratším možném čase. Tato vlastnost je velmi důležitá pro improvizátory).

Dušek (1982) upozorňuje, že v hudebním myšlení nejde pouze o organizaci hudebních představ, ale také o účinné, logické a psychologicky účinné spojení hudebních představ s představami mimohudebními. Dříve byly podle něj hudební představy spojovány s představami především náboženskými, se zájmem o přírodu, ke kulturním hodnotám, apod. Dnes jsou tyto představy, jak uvádí Dušek (1982), spojovány především s představami současného života se všemi jeho specifickými aspekty. Dušek (1972) dále uvádí, že k logickému spojení hudebních představ s představami mimohudebními je zapotřebí také mimo jiné **inteligence** (aby mohlo být dosaženo účelnosti a logičnosti) a **hudebního nadání** (aby nechyběl materiál, který má být tříděn a organizován).

Dušek (1972) uvádí příklady hudebního myšlení např. myšlení **rytmické**, **melodické**, **polymelodické**, apod. Sedlák (1989) považuje za zvláštní druh myšlení ve vztahu k hudbě **myšlení tvořivé**. Tvořivé myšlení je v jiném pojmosloví tzv. **myšlení divergentní**. Toto divergentní myšlení je pak podle Guilforda (Guilford in Hlavsa, 1985) málo ohraničené cílem a znamená svobodu postupu v různých směrech. Určitý cíl může existovat, ale je spíše široký, než úzce vymezený. U problému je také nutné podle Guilforda (Guilford in Hlavsa, 1985) odmítnout stará a spolehlivá řešení a vydat se novým směrem, čímž můžeme dosáhnout úspěchu.

4.3 Hudba a motivace

Motivace (z lat. moveo- hýbám) „*je vnitřní psychický proces, energetizující a usměrňující lidské chování a jako takový je zdrojem psychické a fyzické aktivity jedince a zároveň cíleným procesem uspokojujícím lidské potřeby, touhy či tenze*“ (Drábek, 2004, str. 20). Podle Sedláka (1974) se **primární hudební motivace** vytváří již v raném věku (v prvních měsících života dítěte). Raná hudební motivace pak dozrává ze všech estetických činností nejdříve, protože hudba je zakotvena v samotné lidské přirozenosti. To potvrdil i Jan Amos Komenský svým slavným výrokiem „*Musica proxima nobis naturalis est*“ (hudba je naši přirozenosti nejbližší), (Komenský in Miovský, Čermák, Chrz a kol., 2010, str. 133).

Dítě se podle Drábka (2004) hudebně projevuje ještě dříve, než se naučí mluvit. „*Prvotní hudební projevy (broukání, přízvuk, intonace, spontánní prozpěvování, apod.) jsou výrazem vnitřní aktivity a souvisejí s vitálními potřebami a instinkty jako fylogeneticky nejstaršími prvky psychiky*“ (Drábek, 2004, str. 21). Tato primární motivace k hudbě se podle Sedláka (1974) vytváří u každého zdravého jedince a těžko nalezneme člověka, který by nebyl schopen reagovat na hudbu. Podle Linharta (Linhart in Drábek, 2004) se u primární hudební motivace setkáváme také s jevy pozitivní zpětné vazby s tzv. **sebepešilováním**, kdy radostné zážitky, které provázejí většinu hudebních činností, se následně stávají motivy pro další kontakty s hudbou.

Prvotní motivace bývá někdy podle Sedláka (1974) ještě zesílena a umocněna vrozenou **dispoziční výbavou a hudebním nadáním**. To se může podle něj projevit již velmi brzy ve velkém zájmu o hudbu. Výrazem těchto dispozic, jak uvádí Drábek (2004), je pak především hra, vyrůstající z různého experimentování s tóny a hudbou, při níž dítě uplatňuje fantazii a využívá možnosti svobodné seberealizace.

Drábek (2004) uvádí, že silným zdrojem motivů je samotná hudba společně s jejím esteticko emocionálním působením, psychogenní a sociogenní funkcí. Dušek (1982) podotýká, že později každá hudební činnost, ať už prováděná na amatérské či profesionální rovině, je ve své podstatě prací a ne hrou, protože jejím výsledkem je produkt, který má svoji hodnotu. V kontextu hry na hudební nástroj, má tedy, podle Duška (1982), termín „hra“ zcela jiný význam. Přirozenou motivací k hudební činnosti je pak především seberealizace hudebníka, která je pak dána zhmotněním jeho citu v hudebním díle. Dušek (1982) v tomto kontextu uvádí, že hudba motivovaná mzdou, se může stát činností odcizenou, kterou bychom dále ve své podstatě už nemuseli považovat za hodnotu uměleckou v pravém slova smyslu. „*Fakt existence mimoumělecké užitné hodnoty hudebních produktů zajišťuje jisté a ne bezvýznamné společenské postavení hudbě odcizené umění, která je pak výsledkem odcizené práce hudebníka*“ (Dušek, 1982, str. 50). Kulka (1990) upozorňuje, že motivace k umělecké tvorbě může být zcela pragmatická a účelová. Není však nikdy jednoduchá a za daným rozhodnutím věnovat se hudební činnosti, se skrývá řada motivů, jejichž uvědomělost se liší. Společensky nežádoucí a odsouzeníhodné motivy (peníze, snobské motivy, apod.) jsou pak často podle Kulky (1990) potlačovány do nevědomí. Poledňák (1984) uvádí, že pokud jde o hudební činnosti, které jsou chápané jako práce, uplatňují se zde často motivy jisté **sociální**

potřeby. Především se jedná podle Poledňáka (1984) o **potřebu sebeuplatnění** (např. uplatnění schopností, rozvinutí osobnosti, apod.), **potřebu uznání** (zejména u interpretů, u skladatelů má někdy tato potřeba jinou podobu, protože jim nejde o okamžité široké uznání, i když jeho absenci často vnímají bolestivě), a tzv. **operační potřebu** (potěšení z problémů a jejich řešení). Podle Poledňáka (1984) pak ustupuje do pozadí motivace ekonomická, interpersonální (avšak kvalita mezilidských vztahů má význam pro motivaci práce v hudebních souborech).

*„V celkovém pojetí motivace hraje významnou roli také **sociální interakce** – tedy prostředí rodiny, školy, vztah žáka a učitele, spolupráce dětí ve škole, vlastní proces učení, vliv masmédií, skupiny vrstevníků, apod. Původní primární motivace je pak zesilována procesem socializace, v průběhu sociálního učení, který tvoří zdroj sekundárních a tedy naučených motivů (např. zájmů), které souvisejí s výsledky činnosti a její další perspektivou (Drábek, 2004, str. 21). Randles (2011) považuje podporu obou rodičů a učitelů pro motivaci ke studiu hudby za naprosto zásadní. Interakce s těmito důležitými osobami však nevysvětluje motivaci podle něj celkově. Veliký vliv také Randles (2011) přikládá skupině vrstevníků.*

4.4 Hudba a imaginace

V rámci lidské imaginace rozlišujeme podle Plhákové (2007) **představivost** a **fantazii**. **Představivost** definuje jako *„psychický proces, který vede ke vzniku pamětních představ, jež jsou mentálními reprezentacemi dřívějších sensoricko-vjemových, případně citových, zážitků. Fantazie je děj, jehož výsledkem jsou představy, jež nejsou pouhou reprodukcí dříve vnímané skutečnosti, ale je v nich něco pozměněného nebo nového“* (Plháková, 2003, str. 233).

Dušek (1971) uvádí, že existují dva druhy hudebních představ.

- a) **Hudební představy paměti**, jejichž předmětem jsou podle Duška (1971) především tónové sledy nebo skladby kdysi vnímané a uchované v paměti. Tato schopnost je pak nutná pro každého hudebníka, dokonce i pro každého posluchače.

- b) **Hudební představy fantazie**, ve kterých si podle Duška (1971) představujeme ty hudební postupy, které jsme předtím nikdy nevnímali. Tato schopnost je nutná především pro hudební skladatele.

Seashore (1967) považuje za výjimečnou vlastnost hudební mysli sluchovou představivost, schopnost slyšet hudbu ve své paměti a vzpomínkách, při skládání, také nám umožňuje rozšířit hudební zvuky, které aktuálně slyšíme. *„Hudební představivost bývá často označována jako „vnitřní sluch“, tím se míní „v duchu slyšet“ dříve vnímanou hudbu nebo ji „slyšet“ na základě zrakem sledovaného notového zápisu, aniž by došlo k její zvukové realizaci zpěvem nebo hrou na hudební nástroj. Fantazie pak představy dále obohacuje o nové složky a zvyšuje tvořivou aktivitu subjektu“* (Sedlák, 1989, str. 122). Nakonečný (Nakonečný in Smetáček, Nakonečný a kol., 1968) uvádí, že výrazné rozdíly mezi umělci a neumělci se vyskytují především v oblasti **imaginace**. Umělcova imaginace je pak podle něj právě tou oblastí, kde se setkává jeho individualita s objektivním, a ve které krystalizuje jeho vidění, cítění a interpretace světa. Jednotliví umělci se pak dále podle Nakonečného (Nakonečný in Smetáček, Nakonečný a kol., 1968) mezi sebou liší, což je dáno do velké míry rozdílem mezi fantazií malíře a hudebníka či herce a básníka.

Hudba podle Morena (2005) podporuje **uvolnění a sebepozorování**, což také může vést ke zvýšení představivosti. Hudba a představivost pak dále podle něj mají hluboké kořeny především v praktikách hudebních a léčitelských rituálu mnoha kultur. Moreno (2005) uvádí, že hudebně vzdělaní lidé se často hůře poddávají toku volných představ při naslouchání hudbě než lidé bez hudebního vzdělání.

4.5 Hudba a komunikace

„Jako prostředek výrazu jsou i slova překážkou, poněvadž jejich smysl dlužno sestrojiti myšlenkou. Hudba však nezávisí na nějakém zřejmém smyslu, vyjadřuje, čeho slova vyjádřiti nemohou“.

(Tagore in Linka, 1997, str. 27)

Kantor (2009) přirovnává hudební komunikaci ke **komunikaci preverbální**, která umožňuje sebevyjádření zdravému člověku, ale také lidem, kteří se verbálně vyjadřovat nemohou. Dokonce Gaston (Gaston in Kantor, 2009) považuje potřebu pro sebevyjadřování a kontakt s uměleckými prostředky za fyziologickou součást našeho celkového zdraví. To vše nám umožňuje, že se díky hudbě můžeme podle Kantora (2009) setkat na primárních úrovních, které předcházely slovům.

Linka (1997) pojímá hudbu jako určitý druh „**jazyka beze slov**“ a to zejména hudbu, která není podložena textem a nemá mimohudební název. Kulka (1990) vymezuje obecný model mezilidské komunikace v umění následujících bodech:

- 1. Východiskem umělecké komunikace jsou potřeby:** za jednu z nejdůležitějších potřeb pak Kulka (1990) považuje **potřebu estetickou**, ale lze podle něj hovořit i o dalších potřebách (na straně umělce je to např. potřeba seberealizace, sebevyjádření, komunikace, ale také potřeba na sebe upozornit, ukázat se, být slavný, vydělat peníze, aj.)
- 2. Pojetí tvůrčího záměru jako další fáze umělecké komunikace:** sdělovací směr podle Kulky (1990) počíná samotnou tvorbou a předesílá obsahový rámec budoucího díla.
- 3. Formulování obsahu umělecké výpovědi:** tvůrčí záměr je podle Kulky (1990) neustále zpřesňován a umělec volí informace (tj. myšlenky a prožitky-příběhy, děje, události, obrazy), které včlení do budoucího díla.
- 4. Záměr a obsah umělecké výpovědi je subjektivním duchovním majetkem umělce, může být objektizován v díle pouze pomocí kódu:** každý druh umění má podle Kulky (1990) svůj specifický kód, kterým umělec vyjadřuje své myšlenky a prožitky. Konkrétně v hudbě se jedná o tónové systémy a jiné zvuky. Umělci však o žádných kódech a transformacích přirozeně při své tvorbě neuvažují. Spíše hledají možnosti, jak by svůj pocit zobrazili.
- 5. Když je umělecký artefakt relativně dokončen, je třeba jej předvést, vystavit a zveřejnit:** buď své dílo umělec prezentuje sám, nebo se může vyslání „zprávy“ podle Kulky (1990) oddělit od svého původce, čímž je pak vyloučený vliv na způsob prezentace.

Poledňák (1984) chápe hudbu jako **osobitou a auditivní nonverbální komunikaci**. Snahy o výklad hudby jako specifické formy neverbální komunikace se

podle Poledňáka (1984) uplatňují mimo jiné i v psychoterapii, která vidí jednu z hlavních příčin psychických problémů v poruchách mezilidské komunikace. Proto se hudba využívá k překonání některých komunikačních obtíží ve formě muzikoterapie. O muzikoterapii dále pojednávám v následující kapitole, která se věnuje psychoterapeutickému využití hudby.

4.6 Psychoterapeutické využití hudby

„Hudba je duševnímu životu v jistém bodě zcela příbuzná. Oboje probíhá v čase, oboje vzniká v toku, ve stálém chodu a v pohybu. Oboje doprovází rozpor mezi napětím a uvolněním, vzrušením a uklidněním, Hudba může duševní pohyb hned přímo „obkreslit“ v pohybu tónů a zvuků“

(Hartmann in Zeleiová, 2007, str. 15)

Hudba coby forma léčení má svoji dlouhou tradici. Šimanovský (Šimanovský in Zeleiová, 2007) uvádí, že dodnes ji mnoho kultur užívá jednak jako mocný lék, ale také jako metodu preventivní a podpůrnou, která poskytuje nemocným i zdravým **sebepoznání, sílu a radost**. Podle Krčka (2008) nejznámějším příkladem první hudební terapie je příběh ze Starého zákona: „...*když duch Páně opustil Saula, trápil jej zlý duch seslaný Pánem. Tu mluvili služebníci k Saulovi: Viz, zlý démon tě trápí, náš pane, rozkaž jen, tvoji služebníci jsou připraveni hledat muže, který umí hrát na harfu. Když potom tě opět přepadne zlý duch, nechť ti tento muž hraje. Pak bude s tebou lépe. Tak přišel David k Saulovi a nastoupil do jeho služeb...*“ (Starý zákon, první kniha Samuelova, kapitola 16 in Krček, 2008, str. 33). Tento fakt potvrzuje i Linka (1997) tím, že muzikoterapii nazývá jako mladou metodu se starou tradicí. Tento ambivalentní název Linka (1997) vysvětluje tak, že na její staří, lze hledět dvojím způsobem. Prvním tradičním, kdy její trvání můžeme datovat od nejranějších počátků a hodnotit ji jako léčebnou metodu se skutečně dlouhou tradicí. Druhým pohledem, ve kterém je muzikoterapie podle Linky (1997) disciplínou spíše novou, tím jak se formovala v koordinaci s moderní vědou, byla akceptována legitimní medicínou a získala soudobé pojmenování.

Heller (Heller in Miovský, Čermák, Chrz a kol., 2010) hodnotí muzikoterapii jako jednu z nejznámějších soudobých aplikací hudební psychologie. Muzikoterapie

(z řeckého *música*- hudba a *therapeiá*- péče starost) má celou řadu definicí. Kantor (2009) upozorňuje, že samotná definice hudby a terapie je značně problematická a nelze podat samotnou a přesnou definici ani k těmto pojmům. V případě muzikoterapie je pak spíše možné podat pohledy, které jsou více frekventované, než definici s obecnou platností. Pro účely této práce jsem zvolila pohled Světové federace muzikoterapie z roku 1996:

„Muzikoterapie je použití hudby a/nebo hudebních elementů (zvuku, rytmu, melodie, harmonie) kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procesu, jehož účelem je usnadnit a rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem naplnění tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb. Cílem muzikoterapie je rozvinout potenciál a /nebo obnovit funkce jedince tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální nebo interpersonální integrace a následně také vyšší kvality života prostřednictvím prevence, rehabilitace nebo léčby“

(Definice Světové federace muzikoterapie in Kantor a kol, 2009, str. 27)

Linka (1997) rozlišuje muzikoterapii na **hudební heteroterapii** (klient a terapeut jsou dvě různé osoby) a **hudební autoterapii** (sebeléčbu). Jeho dělení je pro moji diplomovou práci velmi důležité. Empirická část této práce se pak dotýká především otázky hudební autoterapie jedince. Linka (1997) uvádí, že intuitivní či reflektivní automuzikoterapii uskutečňují ti lidé, kteří poslouchají, popřípadě provozují hudbu v zájmu své mentální hygieny. Linka (1997) v tomto přístupu vidí větší míru intimity a svobodnější volbu člověka, oproti hudební heteroterapii, která sebou naopak nese profesionální terapeutický výkon, což však na druhou stranu přináší větší míru kvalifikovanosti a případného terapeutického účinku. Proti tomuto rozdělení pak hovoří charakteristické znaky muzikoterapie, které uvádí Kantor (2009). Kantor (2009) považuje za jeden ze základních aspektů muzikoterapie to, že není autoterapií, protože vždy musí zahrnovat osobnost klienta a terapeuta a jejich vzájemný vztah. Klade zde tedy do popředí především význam terapeutického vztahu.

V tomto kontextu tedy hudební autoterapie není terapií v pravém slova smyslu. Přesto daným jedincům umožňuje abreakci, relaxaci, seberealizaci, přináší jim do jejich života vyšší smysl, a z toho důvodu se domnívám, že o jistých terapeutických prvcích můžeme uvažovat.

Závěrem bych chtěla uvést poznatek Zeleiové (2007), která tvrdí, že hudba je médiem, které otevírá komunikační kanály také jiným formám terapie (obzvláště pro různé neverbální psychoterapie, ale také pro arteterapii, ergoterapii nebo fyzioterapii, apod.). Muzikoterapie jako taková je podle Zeleiové (2007) v současnosti považovaná za **komplementární terapii**- při vhodné kombinaci s jinou léčbou je možné dosáhnout požadovaných výsledků. Její mezioborová spolupráce je tedy více než vhodná.

5. Hudební prostředí člověka

Pokud se hlouběji zamyslíme nad prostředím, ve kterém žijeme, a ve kterém se také každý den pohybujeme, nelze se nepozastavit nad hudbou, která k tomuto prostředí beze sporu patří. Ať už je hudba člověkem vyhledávaná záměrně nebo se stala součástí jeho dne bez bližšího úmyslu, patří do širokého společenského kontextu. Stačí navštívit nějaké obchodní středisko nebo restauraci, jehož je hudba často nedílnou součástí. Hudba se stala součástí naší společnosti. Absolutní ticho bychom dnes podle mého názoru hledali opravdu velmi těžce. K hudbě můžeme zařadit mimo jiné i zvuky přírodní, jako například zpěv ptáků. Proto soudím, že je vhodné se zamyslet nad tím, jakou pozici má hudba v prostředí, které nás obklopuje. Z toho důvodu zařazuji krátkou kapitolu, která pojednává o nastolené problematice.

Podle Fraňka (2005) je hudba jeden z prostředků, který definuje prostředí. Tím se myslí, že například varhanní hudba může vytvářet dojem religiózního prostředí, barokní, vokální nebo instrumentální hudba dodává prostředí výlučný, exkluzivní dojem, zatímco populární hudba může mít zcela opačný účinek. Tento fakt Fraňek (2005) podkládá nezamýšleným experimentem, který proběhl v Montrealu ve dvacátých letech 20. století, a který ukázal, jak hudba může ovlivňovat chování. Městská správa rozhodla o tom, že v prostorách podzemní dráhy bude zaznívat reprodukováná operní hudba. Díky tomu pak bylo v prostorách podzemní dráhy po krátké době zaznamenáno výrazné zmenšení vandalismu. Výsledky tohoto experimentu se pak dále podle Fraňka dají vysvětlit tak, že znějící hudba definovala prostředí podzemní dráhy novým způsobem.

Linka (1997) zmiňuje, že i hudba má svá rizika, ačkoliv většina z nich neplyne z hudby jako takové, ale spíše z okolností, za kterých je realizovaná či provozována. Případné poškození hudbou pak Linka (1997) vymezuje termínem **muzikopatogenie**. Do tohoto pojmu můžeme dále podle něj zahrnout trvalejší, častější, intenzivnější a subjektivně prociťované takové hudební působení, kdy recipovaná hudba neúnosně ruší, nepříjemně dráždí či obtěžuje. Může jít podle Linky (1997) o objektivně (např. kompozičně) špatnou nebo subjektivně nevyhovující hudbu (např. styl, který nemáme rádi), dále pak hudba kazově, neslohově, nenadaně interpretovaná, často přerušována bez zřetelného důvodu pro vnímatele.

6. Hudební vývoj osobnosti

Pokud se zamýšlíme nad hudbou, jejím působení na člověka a úlohou, kterou může hrát v životě člověka, nelze se blíže nepozastavit u hudebního vývoje. Osobnost chápou značně individuálně, nicméně můžeme nalézt jisté obecné zákonitosti, které se v příslušném věkovém období uskutečňují. Hudební vývoj je pak jednou z velmi důležitých složek celkového vývoje osobnosti. Podobně například Sedlák (1974) chápe hudební vývoj jako nezastupitelnou součást rozvoje osobnosti.

6.1 Prenatální období

Prenatální stádium je vymezené obdobím od početí až po narození (280 dní). Podle Drábka (2004) bylo prokázáno, že lidský plod vnímá hudbu již v prenatálním období, asi od **7. měsíce** života. Franěk (2005) tuto schopnost plodu datuje ještě dříve. Podle něj je sluchový systém lidského plodu plně funkční již v období okolo **4 až 3 měsíců** před narozením. Od této doby tedy může vnímat zvuky, které jej obklopují. Plod na tyto zvuky pak dále podle Fraňka (2005) reaguje polekáním, které se projevuje zrychlením srdečního tepu, nebo uklidněním, které je spojené naopak se zpomalením srdečního tepu. Schopnost plodu zapamatovat si slyšené akustické podněty se pak objevuje až **po 30. týdnu**. Franěk (2005) zmiňuje dvě základní kategorie zvuků, konkrétně **zvuky vytvářené tělem matky** a **zvuky přicházející z vnějšku**.

6.2 Kojenecký věk

Hudební rozvoj v tomto období (od narození do 1 roku života dítěte) je podmíněn, jak uvádí Sedlák (1974), především postupně se rozvíjející **sluchovou citlivostí** a **hlasovou funkcí**, která souvisí s rozvojem dětské řeči a s utvářením jejich muzických faktorů, které později tvoří přechod k pěvecké činnosti. Hudební projevy jsou zde dále podle Sedláka (1974) těsně vázány na **motoriku** a **rytmické pohyby**. Drábek (2004) uvádí, že sluch novorozence reaguje již několik dní po narození na

různé akustické podněty. Franěk (2005) upozorňuje, že díky prenatalní obeznámenosti s určitými zvuky, novorozenec preferuje ty zvuky, se kterými se seznámil již v prenatalním období. Podle Fraňka (2005) se pak jedná zejména o preferenci *a) hlasu určitého mluvčího* (nejčastěji matky), *b) určitého prozodického úryvku*, který matka během posledních týdnů těhotenství četla nebo zpívala, *c) určitého hudebního úseku či celé hudební skladby*, *d) mateřského jazyka*. Franěk (2005) dále popisuje, že děti nejčastěji preferují hlas své matky před hlasy jiných žen. Dle Drábka (2004) rozpozná kojeneček bezpečně mluvní hlas i zpěv své matky až **mezi 2. a 5 měsícem**, kdy se citlivost sluchu postupně zvyšuje. Sedlák (1974) uvádí, že koncem **2. měsíce** vnímá kojeneček také tóny a je schopen zaměřit pozornost ke zvukům hudebního nástroje. Ve **3. a 4. měsíci** pak dítě obrací hlavu směrem ke zdroji zvuku (nejčastěji mluvící či zpívající osoba). V tomto období je zpěv podle Drábka (2004) také vhodný k případnému uklidnění či potěšení dítěte.

Podle Sedláka (1974) se u dítěte probouzí velmi brzy smysl pro rytmus, který se utváří na základě funkční činnosti organismu. Již kolem **6. měsíce** roste zájem o ostře rytmitizované melodie. V **8. měsíci** dítě opakuje téže slabiky a slova, i když nerozumí jejich významu. Seeman (Seeman in Sedlák, 1974) uvádí, že při napodobování těchto slov dochází k nepřesné artikulaci ve výslovnosti, ale dítě vždy napodobí správně přízvuk, výrazové akcenty a melodii slova. Je to z toho důvodu, že rytmus a melodie jsou považovány podle něj za fylogeneticky nejstarší prvky řeči.

6.3 Období batolete

V tomto období (od 1 do 3 let) je podle Drábka (2004) velmi důležitá **stimulace řeči, zpěvu a koordinace pohybu**, nejlépe prostřednictvím hry.

Ve **2. roce** života vyjadřují některé děti podle Sedláka (1974) tělesnými pohyby rytmus již přesněji. Smysl pro rytmus pak podle něj bývá u batolat lepší než schopnost reprodukční. Dále Sedlák (1974) uvádí, že při prvních imitačních pokusech se většinou dětem nedaří zachytit melodii, její rytmus je však většinou zcela neporušený, nebo pouze nepatrně změněný. Z toho plyne, že dítě nejprve upoutá **dynamická stránka**, až později se u něj vytváří určitá citlivost k výšce. Sedlák (1974) upozorňuje, že ve **2. roce** také dochází při opakovaném vnímání k

zapamatování melodie, k jejímu **znovupoznání**, případně k **pokusům ji hlasem znovu reprodukovat**.

Dále podle Sedláka (1974) se v hudebním vývoji velmi brzy objevují vlastní hudební projevy dítěte. Tuto hudební spontaneitu dítě často směřuje k nějakému oblíbenému objektu (např. melodie pro oblíbenou hračku). Ve **3 letech** se pak setkáváme s pokusy dítěte o **imitaci jednoduché písně**, kterou dítě slyšelo. V tomto období však není ještě schopné zachytit melodickou linku písničky přesně. „*Vyskytují se pouze ojediněle nadané děti, které před ukončením 2. roku zpívají čistě jednoduché písně a dovedou dříve zpívat než dokonale mluvit*“ (Sedlák, 1974, str. 85). Poledňák (1984) upozorňuje, že **na počátku 2. roku** klesá počet dětí, které reagují na hudbu s nelibostí, a naopak jsou reakce na hudbu výrazně kladné.

5.4 Předškolní věk

Předškolní věk (od 4. do 6. roku) je podle Drábka (2004) rozhodujícím obdobím pro hudební rozvoj dítěte. Důležitou podmínkou tohoto rozvoje je pak podle něj vhodné rodinné prostředí a hudební klima. Drábek (2004) uvádí, že pro děti v mateřské školce je hudba součástí jistého kouzelného světa pohádek, říkadél a her. Mateřská škola může často nahradit nedostatek estetické výchovy v rodině, vzbudit u dětí **radost z hudby**, vybavit je **základními pěveckými** či **poslechovými návyky**. Sedlák (1974) uvádí, že velmi intenzivně na děti působí emocionálně zbarvený hlas učitelky a její hra na hudební nástroj. V tomto období děti rádi vyluzují zvuky na různé hudební nástroje, pokoušejí se o zpěv a jednoduché popěvky. Dále se podle Sedláka (1974) také zlepšuje kvalita vokální reprodukce. Podle Fraňka (2005) je dítě v předškolním věku **plně připraveno pro hudební činnost**. Disponuje totiž v tomto věku již hlasovým orgánem. Jedná se podle něj v podstatě o postupně funkčně se zlepšující hudební nástroj. Projevuje-li matka zájem o hudební rozvoj a dítě zpívá, dochází pak podle Sedláka (1974) k přirozenému styku s hudbou a k významnému spojení hudebních projevů s citovým poutem matky.

Poslech je v tomto období podle Drábka (2004) nediferencovaný a spontánně citově prožívaný. Děti již také podle něj dokážou rozlišit, zda se jedná skladbu **veselou** či **vážnou**. Sedlák (1974) uvádí, že se také zvyšuje **kapacita hudební paměti** a **poznávání nových písniček** a skladbiček s jejich opakováním. Tím se pak

podle Drábka (2004) zvyšuje nejen jejich paměť, ale také sluchově diferenciatní schopnost.

6.5 Období vstupu do školy

Podle Sedláka (1974) rozvoj hudebních schopností vykazuje velké individuální rozdíly, které jsou způsobeny jednak nejistým genetickým základem a jednak také různými vlivy sociálního prostředí. Sedlák (Sedlák in Drábek, 2004) zmiňuje základní hudební schopnosti, které by měl jedinec při vstupu do školy, tedy okolo 6 ti let, prokázat. Mezi tyto schopnosti podle něj patří např.: **zachytit tónové výškový pohyb, melodii stoupající a klesající, rozlišit celé tóny a půltóny; na základě tonálního citění rozeznat ve stupnicové řadě tón, který do řady nepatří, tonálně ukončené a neukončené melodie či zachytit a reprodukovat sled dvou až pěti tónů nebo krátkou písničku a správně vykročit a pochodovat podle hudby.**

6.6 Mladší školní věk

Drábek (2004) uvádí, že v tomto období (od 6 do 11 let) se zvyšuje u dětí chuť k **vokálně instrumentálním činnostem a vyjadřování hudby pohybem**. Děti podle něj dávají přednost především výraznému rytmu a melodice. V tomto období pak nejčastěji zpívají pop a lidové písně a také při poslechu jsou středem zájmu tyto žánry. Podle Poledňáka (1984) se již začíná projevovat jistý rozpor mezi hudbou, se kterou se pracuje ve škole, a hudbou, která je spontánně poslouchána případně i provozována mimo školu. Tento rozpor pak vrcholí v pubertě a adolescenci. V tomto věkovém období je podle Drábka (2004) u dětí neoblíbený především jazz a vážná hudba, kladněji hodnotí pak klasiky (např. Smetanu, Dvořáka) a evergreeny vážné hudby (např. Louisinu Polku, Humoresku). *„K nejoblíbenějším činnostem při hudební výchově ve škole patří vokálně instrumentální muzicírování“* (Drábek, 2004, str. 90). Přesto však podle Poledňáka (1984) jsou děti v mladším školním věku zcela otevřené hudebnímu působení jakéhokoli typu. V tomto věku lze podle něj rozvinout hudební dovednosti a schopnosti dětí, které považuje za nutné pro jakékoli kontakty s hudbou. *„Můžeme zde formovat zásadní vztah dětí k hudbě (hudebnost),*

nikoli však jejich změřeni a hudební vkus“ (Poledňák, 1984, str. 250). Gardner (1999) podotýká, že nemá-li dítě výjimečný talent či výjimečné příležitosti, ve školním věku už žádné pokroky neudělá. Děti sice mohou rozšířit svůj repertoár a zpívají čistěji, naučí se něco málo z hudební teorie, ale tím to podle něj končí. Jedním z důvodů dále podle Gardnera (1999) je, že hudební negramotnost se na školách toleruje oproti například gramotnosti jazykové.

6.7 Puberta

„Rychlý rozvoj motorických, percepčních i ostatních schopností vede k novým a hlubším zájmům, vedle zájmu o sport, četbu či filmy i zájem o hudbu, popřípadě se v tomto období (od 12 do 15 let) objevují i vážnější pokusy o hudební tvorbu“ (Krejčířová, 2006, str. 149). Poledňák (1984) uvádí, že vývoj v přechodných etapách byl organizovaný především výchovně vzdělávacím působením, tzn. především rodinou a školou. V tomto období se pak již mnohem výrazněji projevuje **osobnost mladého člověka**. Podle Drábka (2004) hudba zde může tvořit jakýsi symbol generační příslušnosti, a tím pak pomoci jedinci poznat sebe sama a vrůst intenzivně do společnosti. *„Často je průvodcem snění a také nástrojem emocionálních kontaktů a jako taková je jednou z důležitých forem společenského života mladých (taneční zábavy, diskotéky)“* (Drábek, 2004, str. 57). V tomto období se podle Sedláka (1989) především u dívek rozvíjejí silně hudební zájmy. Michel (1966) uvádí, že zájem o hudbu v pubertě dominuje hned za oblibami sportovními a literárními.

Podle Poledňáka (1984) tvoří mládež v tomto období značně homogenní skupinu. Drábek (2004) upozorňuje, že v pubertě převažuje obliba v současnosti především **hudby rockové**, která plní funkci přetlakového ventilu, ale také přináší estetické vyžití a uvolnění, a tím tak umožňuje průchod spontaneitě.

Sedlák (1989) o tomto období hovoří jako o etapě **nejnáročnější pro hudební pedagogy**. Výrazným sekundárním znakem pohlavních znaků je rychlý růst hrtanu a prodlužování hlasivek, což je spojené se změnami kvalit hlasu (výšky, síly, barvy) a s poruchou nervově svalové souhry. Tyto změny se nazývají **mutace**, jsou především rozlišením dětského hlasu na mužský a ženský. Tyto změny pak dále podle Sedláka (1989) probíhají bouřlivě u chlapců než u dívek, u kterých jsou téměř nepozorovatelné.

6.8 Adolescence

V tomto období (**od 15 do 18 let**) uvádí Drábek (2004) důležitost ponoření se do vlastního nitra, které se pak následně projevuje objektivnějším viděním světa i vlastní osoby. „*Nároky citu a rozumu pak podle něj mohou být v tomto období uspokojeny ve zvýšené míře četbou a hudbou, navštěvováním divadel a filmových představení. Adolescent je také schopen pochopit náročná umělecká díla a intenzivně je prožít*“ (Drábek, 2004, str. 57). Podle Poledňáka (1984) v období adolescence také dochází k výrazné diferenciaci, čímž se také zvýrazňuje motivace k hudební aktivitě. Sedlák (1989) podotýká, že v životopisech slavných interpretů (např. Chopin, Smetana, Liszt či Suk) se ukazuje, že byli v tomto období často tak uchvázeni hudbou, že ve velmi tvrdé práci dosáhli vrcholu technické dokonalosti. Tyto případy budou spíše ojedinělé. Nicméně Sedlák (1989) dále uvádí, že v tomto období roste zájem o instrumentální muzicírování.

6.9 Kritická vývojová stádia hudebního vývoje

Významnou roli v hudební ontogenezi hrají kritická vývojová stádia, ke kterým patří podle Drábka (2004) období zvýšených nároků na podněty zvenčí. Tato kritická vývojová stádia souvisí samozřejmě s jednotlivými věkovými obdobími, které jsem vymezila výše. Gardner (1999) však hovoří o dvou stádiích, kdy dítě může projít krizí ve vývoji jeho hudebního zájmu o aktivní hraní:

- 1. Krize:** *kolem devíti let*- dítě v tomto období musí cvičit na hudební nástroj a kamarádi musí jít stranou. Dítě si v tomto období začíná uvědomovat, že v zájmu své hudební kariéry se musí na čas vzdát jiných životních hodnot.
- 2. Krize:** *v pubertě*, Gardner (1999) o ni hovoří jako o tzv. *krizi středního věku*. Mladý jedinec se musí rozhodnout, zda chce svůj život opravdu zasvětit hudbě. Nyní je na něm samotném, zda chce vyjadřovat hudbou to, na čem mu v životě nejvíc záleží, a zda je ochotný obětovat své další zájmy. Gardner (1999) podotýká, že pokud touto krizí osobnost neprojde úspěšně, může se stát, že na hudbu úplně zanevře.

7. Související témata k hudebnímu vývoji osobnosti

S předchozí kapitolou, která pojednávala o problematice hudebního vývoje osobnosti, souvisejí pojmy hudebnosti a hudebního nadání a hudebního zájmu. Proto následuje kapitole, která uvádí pojmenované souvislosti, a tím dokresluje celkový kontext.

7.1 Hudebnost a hudební nadání

Sedlák (1981) uvádí, že existují dva základní pojmy, které vyjadřují vztahy člověka k hudbě- **hudebnost a hudební nadání**. Tyto pojmy se pak dále podle něj v literatuře často neodlišují. Terminologické nejasnosti přináší především pojem hudebnost, který je mladší než hudební nadání. Drábek (2004) uvádí, že tento pojem má tři různá pojetí, **1) hudebnost jako ekvivalent hudebního nadání, 2) hudebnost jako jádro schopností pro hudbu** (tonální citění, hudební představivost, smysl pro rytmus) a za **3) hudebnost jako elementární schopnost většiny lidí reagovat na hudbu a mít z ní potěšení**. Podle Těplova (1968) je hlavním znakem hudebnosti prožívání hudby jako vyjádření určitého obsahu. Absolutní nehudebnost pak charakterizuje tak, že hudbu jedinec prožívá jako tóny, které naprosto nic nevyjadřují. Podle Těplova (1968) tedy platí, že čím více člověk slyší v tónech, tím více je hudebnější. Jádrem hudebnosti je pak podle něj schopnost emocionálně reagovat na hudbu.

Holas (1993) uvádí, že hudebnost je „základní kategorií vztahu člověka k hudbě je třeba ji považovat za specifickou vlastnost osobnosti, představující otevřený systém s hierarchickým uspořádáním jednotlivých elementů jeho struktury“ (Holas, 1993, str. 27). Hudební nadání oproti tomu považuje za „kvalitativně vyšší projev hudebnosti, podmiňující úroveň profesionální hudební výchovy. Jde o specifický komplex předpokladů k hudebním činnostem na vyšší úrovni. Úroveň nadání můžeme sledovat na základě jednotlivých činností“ (Holas, 1993, str. 27). Sedlák (1989) považuje hudební nadání především za rys lidské osobnosti, strukturu aktuálně se projevujících výrazných hudebních a dalších schopností, které podmiňují úspěšné výkony v hudebních činnostech.

7.2 Hudební zájem

Říčan (2007) vymezuje zájem jako **zvláštní druh motivů**. Zájem má také podle Slaměníka (2008) velmi blízko k **potřebám**, odlišuje se však tím, že je vědoměji aktivnější a také výrazněji vázán na určitý konkrétní předmět. Souvislost s potřebou je pak v tom, že člověk má především zájem o předmět, který je pro něj potřebný. Člověk však podle Slaměníka (2008) může mít také zájmy, které přesahují okruh jeho potřeb. Zájem tedy lze definovat jako „*odvozenou potřebu, která se uspokojuje prováděním určité činnosti*“ (Říčan, 2007, str. 104).

Podle Holase (1990) zájem o hudbu představuje určitý emocionálně- volní vztah k hudbě a k hudebním činnostem, který také ovlivňuje charakter a způsob formování hudebních potřeb jednotlivce. Hudební potřeba je „*dynamický jev, který v procesu svého formování prochází řadou etap, od emocionální přitažlivosti hudbou (spontánního zájmu o určitý druh hudby nebo hudební žánr) a přání zabývat se hudbou až do vytvoření potřeby, která získává podobu uvědomělého zájmu o konkrétní hudební činnost*“ (Holás, 1990, str. 23). Hudební zájmy pak dále podle Holase (1990) nikdy nevystupují izolovaně, ale jsou spíše výsledkem vztahů a vazeb s dalšími potřebami (např. aspirační úroveň jednotlivce, potřeba seberealizace, apod.). Hudební zájmy se pak podle něj zkoumají z hlediska vzájemné vazby **emocionálních, gnoseologických a volních aspektů**. Hudební zájmy a potřeby jedince se pak konkretizují ve všech hudebních činnostech (receptivních, interpretačních a produkčních).

Ve vývoji hudebního zájmu je také důležitý kontext hudební výchovy a hudebního klimatu v rodině. Podle Říčana (2007) zájmy představují tu část struktury osobnosti, kterou můžeme nejnadhěji ovlivnit. Můžeme je tedy podle něj zeslabovat či zesilovat, popřípadě záměrným působením vytvářet. Říčan (2007) uvádí, že například stačí výborný pedagog, který v žácích může vzbudit takový zájem, který se stane jejich trvalou životní charakteristikou. Vytvoření „antizájmu“, tedy znechucení určité činnosti (např. tím, že ji dítěti vnucujeme), je pak podle něj stejně jednoduché.

8. Hudební činnost

Hudební zájem jedince se projevuje v hudebních činnostech, které mohou být různorodé. Tato kapitola má čtenáři především přiblížit možnosti a způsoby, jakými se člověk může aktivně věnovat hudbě. Těplov (1968) za základní druhy hudební činnosti považuje: **1) Poslech hudby, 2) Reprodukcí hudby a 3) Hudební tvorbu.**

Toto dělení také do velké míry odpovídá Drábkovi (2004), který dělí hudební činnosti na **percepční** (poslechové), **reprodukční** (vokální a instrumentální), **hudebně pohybové** a **hudebně tvořivé** (improvizace, elementární kompozice) Podle Krčka (2008) jsou tři druhy hudebníků. „*Ti, kteří zpívají písně, druzí, kteří hrají na nástroje a třetí, kteří hru na nástroje a písně hodnotí*“ (Krček, 2008, str. 15). Je však důležité si uvědomit, jak zmiňuje Poledňák (1984), že jevy produkce, interpretace a recepce se různě prolínají a vzájemně také podmiňují. Také v následujících kapitolách je patrný přesah jednotlivých hudebních činností do dalších a jejich zařazení je spíše tedy orientační pro lepší přehlednost pro čtenáře než striktně vymezení.

8.1 Poslech hudby

Podle Drábka (2004) je poslech často považovaný za pasivní, nicméně je také aktivitou, která má různé úrovně kvality. Copland (Copland in Gardner, 1999) uvádí, že schopnosti, které potřebujeme k poslechu hudby, mají velmi blízko k hudební tvorbě. Aktivní poslech je pak pro něj určitým typem zástupného představení, při kterém dochází k reprodukci hudby. Existují nejrůznější typologie posluchačů, Drábek (2004) na základě široce rozšířených výzkumů vymezuje následující tři typy: **1) Normativní:** (posluchači, kteří jsou jednostranně orientovaní na rock či pop), **2) Kognitivní** (vedle emocionálního uspokojení se u tohoto typu uplatňuje intelektuální zvědavost a fantazie) a **3) Emocionální** (posluchač, který hodnotí hudbu na základě citového zaujetí).

Dušek (1982) rozlišuje hudbu jako **předmět pozornosti** a **jako pozadí**. Předmětem pozornosti pak podle něj mohou být například skladby, které jsou přímo určené ke koncertnímu poslechu. Tuto pozornost pak ovlivňuje celá řada skutečností.

Podle Duška (1982) se jedná například o *vlastní kvalitu posluchačovi pozornosti* (např. vigilita pozornosti), dále pak o *mimohudební vlivy* na podkladě asociací (např. novost dojmů, relativně trvalá motivační disponovanost posluchače vzhledem k žánru, apod.) a v neposlední řadě *skladba samotná* (např. její silný citový přízvuk). Pokud se dále podle Duška (1982) skladba stane zvukovou kulisou unikající posluchačům často její hodnoty. Jsou ovšem skladby, které byly komponovány proto, aby byly poslouchány jako sekundární pozadí (např. hudba taneční, filmová, apod.). Podle Drábka (1992) je při poslechu hudby rozhodující **motivace**, tedy proč člověk poslouchá a co od poslechu také očekává.

Drábek (1992) se zabývá otázkou toho, proč si někteří lidé nedokáží vytvořit citlivější vztah k některým hudebním žánrům. Odpovědi na tuto otázku nejsou podle něj stále zcela jasné, velkou roli však v tomto procesu hraje např. **posluchačova zkušenost**, jeho **mentální vyspělost**, ale také **rozdílnost postojů k různým hudebním žánrům**, což souvisí také s celkovou životní orientací člověka. Přiměřené chápání hudby se také podle Drábka (1992) neobejde bez elementárního hudebního vzdělání, avšak to podle něj samo o sobě nestačí. Drábek (1992) zmiňuje sociologické výzkumy, které ukázaly, že nikoliv neschopnost „vnímat“ vážnou hudbu, ale jiný žebříček hodnot je příčinou netečnosti určité populace ke klasické hudbě. Tím se odhalilo společenské pozadí estetické orientace lidí, limitující jednotlivcem, mj. i příslušností k určité sociální vrstvě, partě, skupině.

Rentfrow (2011) hovoří o **odlišných preferencích hudby u posluchačů**. Vymezuje pět faktorů, které jsou základem těchto hudebních preferencí. Tyto faktory vycházejí především z afektivních reakcí jedinců na hudbu. **Model hudebních preferencí podle Rentfrowa (2011):**

1. **Klidný faktor**, zahrnující především relaxační styly.
2. **Prostý faktor**, zahrnující různé styly, které v sobě mají především známku upřímnosti (například country či písničkáři).
3. **Sofistikovaný faktor**, zahrnuje především klasickou hudbu, operu a jazz.
4. **Intenzivní faktor**, definovaný především hlasitou, silnou a energickou hudbou.
5. **Současný faktor**, kterým charakterizuje rytmickou hudbu a hru na perkusivní nástroje, například rap, funky, apod.

8.2 Reprodukce hudby

Dle Zeleiové (2007) zážitek z vlastní reprodukované hudby otevírá člověku jeho smyslové a emoční kanály. Linka (1997) vyzdvihuje roli výkonného umělce-interpretu hudby, který zkomponovanou skladbu tlumočí, dotváří, ale také jí vdechuje život, a také má nezřídka rozhodující vliv na přijetí díla. Taktéž Poledňák (1992) podotýká, že především na interpretovi záleží, jak hudba posluchače osloví. To znamená, že může zajistit úspěch takřka průměrné skladbě, ale také vynikající dílo poškodit. Moreno (2005) vidí prvotní úkol interpreta v tlumočení představy tvůrce, kterou uvádí v život. Samotná interpretace pak dále podle něj do jisté míry využívá čerpání z vlastních vnitřních zdrojů, ale to pak ještě nemusí znamenat obohacení na osobní rovině. Révész (Révész in Franěk, 2005) naopak zdůrazňuje, že žádní velcí interpreti (např. klavíristé, houslisté, apod.) nebyli dobrými skladateli, a pokud nějaké skladby vytvořili, tak díla nebyla dostatečně originální. Franěk (2005) však namítá, že hudební interpretace se může stát do značné míry produktivní a vysoce tvůrčí. Tak se může stát, že průměrná skladba může být špičkovým interpretem přetvořena v hluboký hudební zážitek. Michel (1966) upozorňuje, že čím lépe instrumentalista či zpěvák ovládá dílčí složky svého nástroje nebo zpěvu, tím více tvůrčí je jeho činnost. Aby tedy mohl hrát tvůrčím způsobem, musí si cvičením zautomatizovat jednotlivé dovednosti. Pokud mu toto zautomatizování chybí, musí se příliš vědomě zabývat technikou hraní.

Kamin et al (2007) upozorňují na zajímavou souvislost týkající se populace hudebníků. Většina výzkumů, které byly realizovány v oblasti hudby, se týkaly oblasti klasických hudebníků. Tito autoři rozlišují hudebníky na dvě skupiny- **klasické** (kteří prošli klasickou hudební přípravou a hrají klasickou hudbu) a **neklasické hudebníky** (kteří nehrají vážnou hudbu). Zmiňují také v jejich hudebním vývoji odlišné vlivy při rozvoji jejich zájmu, zejména vlivy sociální. U klasických hudebníků hraje především důležitou roli postava učitele a rodičů, u neklasických muzikantů je to pak spíše vliv vrstevníků a médií.

Holas (1993) uvádí, že pro výkonového umělce je výhodné, aby uměl analyzovat své psychické stavy (pozornost, motivace, psychická připravenost k výkonu, apod.), které souvisejí s jeho uměleckým působením, protože hudba je ve své podstatě psychickou daností. V běžné praxi si to lze podle Holase (1993)

uvědomit v souvislostech různých druhů zátěžových situací, kterým jsou výkonoví hudebníci každodenně vystavováni.

8.3 Hudební tvorba

„Jsem to, co tvořím.“

(Reiner Maria Rilke in Smetáček, Nakonečný a kol., 1968, str. 62)

Nakonečný (Nakonečný in Smetáček, Nakonečný a kol., 1968) uvádí, že umění je především po formální i obsahové stránce **výrazem osobnosti** toho, kdo tvoří. Vzniklý umělecký artefakt je pak jakousi projekcí osobnosti umělce, ale také její situací ve světě, doby, ve které umělec žije, apod. Situace ve světě je pak dále podle něj vždy reflektovaná a interpretovaná subjektivně, proto různí umělci prožívají tutéž osobní situaci či dobu různě.

Hudební tvořivost se označuje jako *„možnost člověka řešit nepředvídatelné zvukové situace originálně, relativně plynule a flexibilně, ale zachovat přitom celistvost a dynamické napětí ve výsledném výtvoru“* (Zeleviová, 2007, str. 206). Holas (1993) uvádí, že hudebně tvořivý proces se obvykle zkoumá: **1) podle povahy tvořivé činnosti** (činnost skladatelská a interpretační), **2) podle místa tvořivé aktivity** (činnost amatérská a profesionální) a **3) podle věku jedince** (dětská hudební tvořivost a tvořivost hudebního umělce). Holas (1993) uvádí, že jednou z nejdůležitějších vnitřních podmínek hudební tvořivosti, je **hudebně tvořivé myšlení**, které lze podle Váňové (Váňová in Holas, 1993) považovat za dialektickou jednotu hudebního myšlení (operace s pojmy a abstrahovanými znaky) a hudební fantazie (operace s názornými představami). Hudebně tvořivé myšlení nemůžeme tedy podle Holase (1993) redukovat jen na procesy racionální (přeceňování „technické“ stránky tvorby), ale při analýze tvořivého procesu musíme také respektovat vzájemný vztah mezi racionálními, emocionálními a imaginativními komponenty tvořivosti.

Kogan (2012) upozorňuje, že skutečná tvorba (včetně té interpretační) je vždy zpovědí umělce a tedy výpovědí o tom, co ho „dráždí“, do hloubi duše vzrušuje, čím je přeplněn, uchvácen ze srdce, o čem nemůže hovořit. Skutečná vášeň a umělecký temperament podle něj mohou být a často bývají „mlčenlivé“, dlouho zdrženlivé ve

svých projevech, ale uvnitř této zdrženlivosti se tají velká **vytrvalost** jako nevyhnutelná podmínka vítězství. Silnou touhu pak podle Kogana (2012) neodstraší ani silné překážky. Kogan (2012) dále zmiňuje důležitost přání, které je příkazem vědomí, mobilizuje, probouzí k činnosti skryté rezervy ohromné síly, nevědomě utajené v každém člověku. Přání však ne u každého produkuje schopnost, která by vedla k mistrovství a to je podle Kogana (2012) ze tří důvodů: **1)** hudebníci často chtějí ne to, co je potřeba (např. určitou interpretaci či znění), ale potlesk a hlučný úspěch; **2)** hudebníci často chtějí ne tehdy, když je třeba (koncertní připravenost má podstatu ve cvičení; a za **3)** přání ne vždy vede k umění proto, že si lidé většinou přejí ne tak, jak je třeba.

Poledňák (1984) uvádí, že hudební tvorba se uskutečňuje v podstatě dvojitým způsobem a to **improvizací a tvořivostí** neboli **kompozicí**.

8.3.1 Hudební kompozice

Podle Sessionse (Sessions in Garden, 1999) se skladatel pozná tak, že má hlavu stále „plnou tónů“, pod povrchem vědomí mu stále znějí tóny či celé hudební pasáže. Gardner (1999) uvádí, že pro skladatele je komponování tak přirozenou činností, že v tom nějakou přednost nevidí.

Podle Mursella (1971) úkolem skladatele je uspořádat zvukový materiál tak, aby tento systém tónů a rytmů byl pro posluchače dostatečně zřejmý. Každý detail podle něj musí být srozumitelný a dávat smysl a logiku, která koresponduje s psychickou aktivitou člověka. Drábek (2004) uvádí, že komponování je typické delším plánovitým průběhem s písemně zafixovaným výsledkem. Jedná se především o schopnost skladatele transformovat psychické obsahy do hudebního jazyka s cílem vytvořit originální dílo. K tomu je podle něj mimo jiné nutná i teoretická znalost, ke zvládnutí skladebné techniky.

Podle Poledňáka (1984) jsou na osobnost skladatele kladeny obzvláště náročné psychologické požadavky. Janeček (Janeček in Poledňák, 1984) rozlišil znaky skladatelského talentu, například hovoří o **hudebnosti, zjemnělém sluchu, hudebním myšlení, smyslu pro rytmus, vytrvalé pracovitosti**, atd. Janeček (Janeček in Poledňák, 1984) pojímá skladatelskou činnost jako určitý druh životního

poslání, které se nemůže odehrávat jako pracovní penzum vydělené z ostatního života, ale splývá s ním.

8.3.2 Improvizace

Hudební improvizace (z *lat. providere- předvídat, ex improviso- bez přípravy*) podle Drábka (2004) spojuje **vynalézání hudby s její bezprostřední realizací**. Od kompozice ji podle něj lze rozlišit **spontaneitou a chybějící oporou v notovém zápisu**. Drábek (2004) však dále trefně upozorňuje, že i přes spontánní průběh, je improvizace řízená také rozumově. Kantor (2009) uvádí, že improvizace může být do jisté míry strukturovaná, připravená, ale také nepřipravená.

Podle Hlavsy (1985) je improvizace oproti řízené činnosti ve značné nevýhodě při hodnocení kvality výsledku. Její výhodou je pak dále podle něj volné pole pro činnost a větší pružnost celého tvůrčího procesu. Improvizátor se pak podle Sýkory (Sýkora in Hlavsa, 1985) dostává do zvláštních psychických stavů, např. **alterace, uchvácení, přívalu myšlenek, originálních spojení, využití automatismů** (jestliže se ztrácí pramen nápadů), apod.

Podle Zeleiové (2007) improvizace pracuje se **základními životními parametry**- časem, pohybem a prostorem. Proces improvizace pak dále pojímá jako napětí mezi vzrušením a realizací, mezi představou a jejím provedením. Osobnost člověka se pak může integrovat a růst pod vlivem pozitivního zážitku z napětí mezi svobodou a vlastními hranicemi. V tomto kontextu je velmi zajímavý poznatek Morena (2005), který uvádí, že se při improvizčních technikách v muzikoterapii často setkává s tím, že hudebně vzdělaní účastníci jsou méně spontánní než účastníci bez hudebního vzdělání. Tomu tak bývá podle něj z toho důvodu, že hudebníci jsou vyškoleni k tomu, aby vyjadřovali hudební představy jiných, spíše než aby tvořili sami a vyjadřovali tak své pocity. Tato ztráta hudební spontánnosti u hudebně vzdělaných lidí je pak překážkou naprosto svobodné improvizace a to zejména při neomezeném vyjádření bez ohledu na tonalitu. *„Člověka hudebním vzděláním pak nedotčeného naopak podobně hranice nijak neomezují. Hudebně naivní lidé bývají tedy v tomto ohledu často svobodnější než lidé s formálním hudebním vzděláním, protože je částečně obtížné zbavit se zažitých hudebních návyků a chovat se spontánně. Často se hovoří o Piccasovi, který se celý život marně snažil, aby kreslil jako dítě. Cílem spontánních hudebních improvizací tedy často bývá vyjádřit*

s dětskou bezprostředností a prostřednictvím hudebních nástrojů pocity dospělých lidí“ (Moreno, 2005. str. 21-32).

8.4 Osobnost umělce

„Nejvyšším předmětem umění, který nejspíše stojí za tlumočení, je člověk, v uměleckém díle se nám však ukáže v úplnosti, nezkalenosti a neomezenosti své krásy jen tehdy, dokáže-li v souladu s plností svých schopností působit v nejvyšším smyslu na vnímavost.“ (Wagner in Hostinský, 1961, str. 119)

Tato podkapitola má spojitost s hudební činností, se kterou logicky souvisí i osobnost která hudbu aktivně vykonává. Proto následuje krátké pojednání o samotných osobnostech umělců.

Podle Nakonečného (Nakonečný in Smetáček, Nakonečný a kol., 1968) zabýváme-li se osobností umělce, klademe si většinou otázku, zda je tato osobnost nějakým způsobem typická. Umělcům jsou pak podle něj často přisuzovány zcela specifické nebo typické rysy. Dále podle autora existuje také psychologická typologie, která hovoří o tzv. **uměleckém typu**, který se vyznačuje především převahou smyslového vztahu ke skutečnosti, na rozdíl od typu racionálního. Jako typické rysy osobnosti umělce jsou pak dále podle něj například zmiňovány: *sensitivita a emocionalita, iracionální založení a intuitivní metoda tvoření*. Mursell (1971) uvádí, že hudebníci se ve velké míře projevují velmi emocionálně. Často podle něj bývají také všestranně nadaní.

Kulka (1990) uvádí, že umělecká tvořivost není podmíněna jen několika výjimečnými schopnostmi, ale je záležitostí celé osobnosti. Proto je podle něj nejdůležitějším uměleckým nástrojem umělce právě jeho osobnost, která by měla být **bohatá, citlivá, a originální**, pokud má přinášet nové estetické hodnoty. Skutečný umělec by tedy měl přinášet **nové, neopakovatelné a hodnotné produkty**.

Dušek (1982) hovoří o **kvalitativních a kvalitativně- kvantitativních faktorech**, které utvářejí osobnost hudebního umělce. **Kvalitativní faktory** nejsou podle něj měřitelné, pravděpodobně je jich však velké množství. Především působí na to, k jakému směru či žánru hudebník inklinuje. **Kvalitativně- kvantitativní faktory** vykazují podle Kulky (1990) různé měřitelné stupně, např. *technické mistrovství, uměleckou pohotovost* (lehkost projevu), či *uměleckou osobitost*

(schopnost originálních hudebních představ). Kulka (1990) uvádí následující vlastnosti a schopnosti u tvůrčích osobností: **senzitivita** (vnímavost, citlivost vidět problémy), **fluence** (vysoká a různorodá produkce, velký počet nápadů), **flexibilita** (pružnost myšlení), **originalita** (nové myšlenky), **redefinice** (schopnost přepracovat, co už bylo vytvořeno), **elaborace** (rozpracovat myšlenky do detailů), **intuice** (rychlý vhled do situace), **analytičnost** (na základě dosavadních zkušeností dobře analyzovat), **syntetičnost** (zapojit staré zkušenosti do nových způsobů práce) a **improvizace** (schopnost produkovat bez přípravy).

Franěk (2005) uvádí, že v období dětství a dospívání může také hudební činnost ovlivňovat děti a mládež. Někteří hudební pedagogové podle něj soudí, že výuka hry na hudební nástroj může zlepšovat určité osobnostní vlastnosti jako je např. **disciplína, koncentrace, schopnost relaxace, spolehlivost, odpovědnost i lepší chápání své vlastní osobnosti**. Pro tato přesvědčení však podle Franěka (2005) existuje stále málo empirických důkazů. Franěk (2005) však dále zmiňuje výzkum na švýcarských školách (Zulauf in Franěk, 2005), který jednoznačně ukázal **účinek hudby na chování dětí**, které absolvovaly rozšířenou hudební výuku. Tyto děti chodily do školy raději, měly méně konfliktů se spolužáky a učiteli. Dále měly také vyšší motivaci se učit a zlepšila se u nich schopnost relaxace. Mimo jiné u nich také vzrostl pozitivní zájem o hudbu.

9. Hodnoty

„Hodnotám nemůžeme učit- hodnoty musíme žít.“ (Frankl, 2006, str. 99)

Tato kapitola podává přehled o hodnotách a hodnotové orientaci. To je podstatné k pochopení důležitých aspektů v životě člověka. Čtenáři také přináší teoretické zakotvení empirické části, která mimo jiné předkládá hudbu jako jednu z hodnot v životě člověka.

Podle Cakirpalogla (2009) je hodnota z ontologického hlediska **subjektivním pojmem**. Usuzujeme o něm, pak dále podle něj, na základě intersubjektivního souhlasu a introspektivního sdělení jedinců, že prožívají stejné nebo podobné obsahy jako my. Cakirpaloglu (2009) však upozorňuje, že touto skutečností se nesnižuje možnost objektivního zkoumání podstaty hodnoty. Hodnoty jsou *„objektivní přírodní a společenské jevy hmotné či duchovní povahy, které slouží k uchování a rozvoji základních vztahů mezi člověkem a společností, člověkem a přírodou, k uchování a rozvoji samotného lidského života“* (Janoušek, Slaměnik in Výrost a Slaměnik, 2008, str. 152). Jako takové pak život člověka nejen udržují, ale v jeho nejvládnějších dimenzích také obohacují.

Říčan (2007) hovoří o hodnotách a hodnotové orientaci jako o **nejobecnějších postojích**, které určují životní styl a orientaci člověka ve světě. *„Člověk o hodnoty musí mimo jiné usilovat a případně je i vytvářet. Tím pádem se pak hodnoty projevují ve specifické motivační podobě hodnotových orientací, úzce spjatých s potřebami a zájmy“* (Janoušek, Slaměnik in Výrost, Slaměnik, 2008, str. 153).

Cakirpaloglu (2009) uvádí, že hodnota představuje také specifickou **psychickou kategorii**, která tvoří relativně stabilní, trvalou strukturu osobnosti, významnou pro individuální, sociální a historickou realizaci. Hodnoty pak také podle něj představují přesvědčení o dobrém nebo prospěšném, ale také o špatném nebo nežádoucím, a jako takové regulují individuální nebo skupinovou aktivitu.

Existuje celá řada psychologických definic pojmu hodnota. Tyto definice akcentují podle Cakirpalogla (2009) různé parametry hodnot, např. **žádoucnost, subjektivnost, dobro jako společensko-kulturní kategorii, obecnou integrující funkci hodnoty, praktický význam hodnot**, apod. Hartl (2000) uvádí následující

definici: „*hodnota je vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb a zájmů*“ (Hartl, 2000, str. 192).

Cigánek (Cigánek in Smetáček, Nakonečný, 1968) hovoří o hodnotách jako o sjednocujícím hledisku v pojmenování orientačních faktorů v životě jednotlivců, kteří mají své rozmanité citové prožitky. Hodnoty pro něj zahrnují **rozmanitost, diferencovanost i univerzálnost lidských projekcí**. Dokonce také mohou vytvořit spoj mezi prožíváním a poznáváním, ačkoliv je zdrojem hodnoty prožitek, je také poplatná poznání.

Hodnota podle Cigánka (Cigánek in Smetáček, Nakonečný a kol., 1968) může fungovat svou činnou aktualizací, tedy neustálým zhodnocováním a naplňováním. Podle Zeleiové (2007) člověk touží po dosažení smyslu skutečnosti a pravé hodnoty věci. Člověk hledá smysl, ptá se, kým vlastně je, a kým je ten druhý, ale také se ptá po smyslu jeho života, po tom, co v životě hledá, co je tou nejvyšší hodnotou. Dále autorka zmiňuje, že ten kdo chce lidsky jednat, hledá hodnoty. Mimo jiné hledá také hodnotu sebe samého. Tou je podle ní především **sebeúcta**, která je součástí emoční inteligence, je to schopnost vážit si sebe samého. Sebeúcta tedy znamená **pocitování své vlastní hodnoty**. Z tohoto základního postoje pak vyplývá veškeré konání a prožívání konkrétního člověka. „*Hudba je velmi dobrým médiem, které může proniknout do hloubky a dotknout se samotné podstaty. Může jedinci pomoci otevřít kanály vnímání a komunikace, kterými může dojít k sebeidentifikaci, sebekomunikaci a k integraci celé osoby v souladu s jejím vlastním já*“ (Zeleiová, 2007, str. 89). Hudba tedy může přispět k integraci celé osobnosti a tím také jedinci pomoci v hledání své vlastní hodnoty.

Podle Frankla (2006) podstata lidské existence spočívá v její sebetranscendenci. Být člověkem tedy podle něj znamená být zaměřen na něco nebo někoho, například **být oddán nějakému dílu**. Frankl (2006) tento pojem chápe spíše antropologicky např. jako **výcvik specifické lidské schopnosti dělat něco kvůli nějaké věci**, apod.

9.1 Klasifikace hodnot

Frankl (2006) rozděluje hodnoty následujícím způsobem:

- a) **Hodnoty tvůrčí:** například práce
- b) **Hodnoty zážitkové:** poznávání, četba, vnímání umění, láska
- c) **Hodnoty postojové:** především postoj k utrpení, jak utrpení můžeme přijímat

Cigánek (Cigánek in Smetáček, Nakonečný a kol., 1968) hovoří o hodnotách **individuálních** a **skupinových**. Dále uvádí také dělení na **nižší** (plynoucí z potřeb zachování života, tzv. *hmotné*) a **vyšší** (tzv. *duchovní*, které přesahují potřeby jedince a integrují jej do vyššího celku). Hodnota je dále podle autora také výsledkem hodnocení, tedy procesu, který syntetizuje poznání a prožívání, a který v nejvyšší míře angažuje subjektivní složky osobnosti- jeho zájmy, city, emocionální a pudové směřování. Dále také podle něj mohou sehrávat úlohu určitá **orientační kritéria**. To znamená, že ta hodnota, kterou umístím v hierarchii hodnot na první místo, se může stát vůdčím principem a tak podřizovat veškeré jednání, konání či myšlení jedince.

9.2 Funkce hodnot

Do celkového kontextu je velmi důležité zmínit funkci hodnot. McGuire (McGuire in Cakirpaloglu, 2009) hovoří o dvou základních funkcích:

- **Funkce adaptace člověka:** adaptace myšlená převážně v kontextu fyzických a sociálních podmínek. To především odpovídá hodnotám, které působí jako kritéria v nových situacích. Většinu těchto hodnot získává jedinec socializací, nebo vlastní zkušeností. Jedná se o jakési standardy, kterými člověk hodnotí situace, řeší konflikty a zaujímá odpovídající stanovisko. To odpovídá pojmu Goldsteina (Goldstein in Cakirpaloglu, 2009) **konkrétní postoj**, jakožto primitivní hodnotové funkce, které také existují u nižších živočichů.
- **Funkce překonávání vlastní existence:** má význam pro cíle a stavy s nejvyšším stupněm žádoucnosti. Odpovídá Goldsteinovo termínu (Goldstein in Cakirpaloglu, 2009) **abstraktní postoj**, který do komplexního

procesu hodnocení zapojuje sebehodnocení, vědomí a žádoucnosti, seberegulaci a funkci logického a abstraktního myšlení.

Individuální funkce hodnot se společně prolíná s funkcí sociální. Sociální význam hodnot lze analyzovat taktéž prostřednictvím dvou skupin funkcí podle Cakirpalogla (2009): **1) Funkce sociální integrace**, která souvisí s procesy udržení skupiny a celé společnosti. Jedná se např. o *sociální kohezi, stabilitu, efektivitu* a podobné jevy skupinové dynamiky a **2) Funkce sociální racionalizace**, která slouží k ospravedlnění společenských zájmů prostřednictvím nejširší společenské podpory (konsensus) pro určitý obsah nebo cíl.

9.3 Hodnoty a hodnotová orientace

Hodnoty se často podle Janouška a Slaměníka (Janoušek, Slaměnik in Výrost, Slaměnik, 2008) uvádí do souvislosti s **motivací**. Tento vztah je podle těchto autorů vyjádřen v postojích. Na rozdíl od hodnot je však postoj primárně psychickým jevem. Postoj dále podle nich zahrnuje primárně vztah k hodnotě jako objektu. *„Hodnoty vstupují do činnosti a prožívání člověka i šířeji, v podobě **zvnitřněného hodnotového systému**. Tyto interiorizované hodnoty neboli **hodnotová orientace je společenského charakteru**. Je dána výchovou, vlastní a také zprostředkovanou životní zkušeností, a dále celým souborem formujících a společenských vlivů. Tím, že tento hodnotový systém má společenské zázemí, které je širší než zázemí konkrétního produktu lidské činnosti jako hodnoty, bývá i jeho motivační síla větší. Hodnoty tedy po psychologické stránce člověka a jeho činnost orientují, ale zároveň neredukují díky své objektivnosti na hodnotové orientaci“* (Janoušek, Slaměnik in Výrost, Slaměnik, 2008, str. 152).

Řičan (2007) uvádí jako nejznámější klasifikaci hodnot, vycházející z hodnotové orientace, německého autora Sprangera (Spranger in Řičan, 2007), který rozlišil následující typy: **teoretický typ, estetický typ, sociální typ, politický typ, náboženský typ, technický typ**. Řičan (2007) podotýká, že v tomto systému nelze zařadit například hodnoty, které jsou spojené se sportem a kulturou (tedy také hudbou), které v dnešní době výrazně určují životní styl mnoha lidí. S tím také souvisí fakt, že některé hodnotové orientace jsou příbuzné s některými zájmy. Řičan

(2007) dále uvádí, že pronikne-li nějaký zájem (např. zájem o umění) celým životním stylem, může určovat jeho hodnotovou orientaci. Rozdíl mezi silným zájmem a hodnotovou orientací je podle něj v tom, že hodnota je přijatá jako norma a má tedy normativní charakter. Takový člověk tedy považuje za rozumné a dobré, aby všichni lidé byli orientováni podobným směrem. K tomu se váže také **hiearchie potřeb** podle A. Maslowa (Maslow in Říčan, 2007), která je seřazená podle naléhavosti a pořadí, ve kterém se základní lidské potřeby projevují následovně: **biologické potřeby, potřeba bezpečí, potřeba přimknutí, potřeba úcty a respektu, potřeba poznání, potřeba estetiky, potřeba seberealizace a potřeba transcendence.**

10. Mladá dospělost

Pro dokreslení celkového kontextu mé empirické části v této kapitole podávám přehled o vývojovém období mladší neboli časné dospělosti, která je podle Krejčířové (2006) vymežována věkovým rozpětím **20- 30 let**, a tak také odpovídá skupině respondentů v empirické části práce. Tato kapitola nevymezuje všechna specifika tohoto období, ale vztahuje se pouze k oblastem, které jsou důležité pro souvislost s empirickou částí .

Specifikem tohoto vývojového stádia je dle Krejčířové (2006) **upevnění identity** dospělého, **identifikace s rolí** dospělého, **produktivní orientace**, **upřesnění osobních cílů**. Podstatná je také nezávislost na rodičích, hledání partnera, zakládání vlastní rodiny. Mimo jiné také předběžná volba povolání a postupné získávání odpovědnosti. Do tohoto období je také ale podle Vágnerové (2007) nakumulováno několik zásadních životních mezníků: **profesní postavení**, uzavírání **manželství** (či jiná forma trvalejšího partnerství) a také případné **rodičovství**.

Příhoda (Příhoda in Řičan, 2006) považuje za výsledek těchto let jakousi „niternou“ sebejistotu, kdy člověk může být reálně svobodným, nezávislým, protože dosáhl samostatnosti v řešení praktických úkolů. Může se podle něj opřít o plnou tělesnou a psychickou zralost, nabyté zkušenosti, a také o zakončenou profesionalizaci. Tato profesionální dráha se pak může zkomplikovat například chybnou volbou vysoké školy. Vágnerová (2007) považuje mladou dospělost za fázi intenzivního rozvoje a využívání možností dosáhnout **žádoucího uplatnění (profese)**, ale také **emočního přijetí (partnerství)**.

Vágnerová (2000) považuje za jedno z psychosociálních kritérií dospělosti schopnost zvládnout přiměřeným způsobem **profesní roli**. To mimo jiné znamená, že člověk dokáže systematicky pracovat, omezit své aktuální potřeby ve prospěch povinnosti. Profesní aktivity pak také samozřejmě svou časovou náročností představují významný zásah do života, ve velké míře strukturují jedinci čas a zásadním způsobem také ovlivňují jeho životní styl. Profesní role však také může uspokojit podle Vágnerové (2006) následující základní psychické potřeby mladého člověka:

- 1. Potřeba změny, nových zkušeností a rozvoje nových kompetencí:** zejména na počátku profesní kariéry. Flexibilita mladých lidí se projevuje i ochotou změnit zaměstnání, pokud nevyhovuje.
- 2. Potřeba sociálního kontaktu:** spojeno se setkáváním s různými lidmi, profese také vymezuje referenční skupinu spolupracovníků.
- 3. Potřeba seberealizace:** v tomto období je velmi důležitá. Člověk chce něco dokázat, potvrdit svoje kompetence a sociálně se prosadit (kariéra jako sociální nebo materiální hodnota). Práce se také může stát smyslem života, opakem je pak pocit její zbytečnosti.
- 4. Potřeba samostatnosti a nezávislosti:** zaměstnání jako prostředek k dosažení ekonomické soběstačnosti a nezávislosti na rodině.
- 5. Potřeba otevřené budoucnosti:** možnost dalšího profesního rozvoje. Lze hodnotit pracovní místo i z hlediska jeho další perspektivy, ne pouze podle aktuálních výhod.

Podle Vágnerové (2000) však můžeme zaměstnání také chápat jako prostředek k dosažení něčeho žádoucího, např. *potřeba peněz, potřeba společenského úspěchu, potřeba osobního rozvoje, potřeba osobně atraktivních činností*. V kontextu této práce je dále podle autorky především důležitá **potřeba atraktivní činnosti**, která znamená, že práce sama o sobě uspokojuje člověka, bez ohledu na její ekonomický či sociální přínos. V tomto případě hraje roli i sociální hodnota tohoto zaměstnání.

Výrazným kritériem v tomto období je podle Krejčířové (2006) především **zralost**, kterou například Maslow (Maslow in Krejčířová, 2006) spatřuje v seberealizaci, tedy uskutečnění všech nejlepších osobních potencií. Podle Vágnerové (2007) chce mladý člověk něco dokázat, je na vrcholu svých sil a má velmi silnou potřebu seberealizace, při tom je jeho zaměření mnohem širší než dříve (např. rodina, jiné sociální skupiny či instituce). Touto potencií pak může být například **tvořivost** či **umělecké zaměření osobnosti**. Tvořivost např. umělců, je pak podle Říčana (2006) závislá na vlastnostech, které se rozvíjejí právě (či nejpozději) v tomto věkovém rozpětí. Říčan (2006) uvádí následující vlastnosti:

- 1. Schopnost být sám:** samota pomáhá dostat se do kontaktu se sebou samým, tím otevírá nové zdroje inspirace.
- 2. Plodná nečinnost:** umění odejít od rutinních činností či rozptylování povrchními radostmi, což napomáhá vzniku tvořivých nápadů.

3. **Denní snění:** odpoutání od reality a osvobození své fantazie, která je silou tvorby a osobního růstu.
4. **Volnost myšlení:** díky nim můžeme objevit možnosti, které se zdají z hlediska navykých postupů často absurdní.
5. **Zpracování traumatických konfliktů:** trauma může být zdrojem inspirace. Předpokladem je, že si to pamatujeme, vracíme se k tomu, sebepoznání, které vede k poznání druhých lidí.
6. **Bdělý, nezaujatý postřeh:** být otevřeni i k bezvýznamným drobnostem, které ruší navyké vnímání, myšlení i duševní pohodu, které mohou být i nepříjemné.
7. **Disciplína:** oddanost technice oboru a jeho řádu, tvrdá práce, která nás vrací k myšlence neúnavně znovu a znovu, tak dlouho, dokud nemáme dokonalý tvar.

Podle Říčana (2006) se výkonní umělci (např. herci, zpěváci, apod.) dostávají na vrchol svého umění a úspěchu. Jak dlouho na tomto pomyslném vrcholu vydrží, je odvislé například od toho, dokážou-li umělecky růst.

EMPIRICKÁ ČÁST

11. Historie šetření

K rozhodnutí věnovat se ve své práci hudbě a její hodnotě v životě člověka, ve velké míře přispěla zkušenost s hudebníky, které ve své diplomové práci nazývám jako skupinu pracujících s hudebním koníčkem. Jedná se o amatérské muzikanty, kteří působí v kapelách, se kterými koncertují na regionální úrovni. Tato skupina lidí mě již dlouho fascinovala i možná proto, že jsem měla tu možnost do jejich činnosti proniknout více, a strávit s nimi čas ve zkušebnách (tedy na místech jejich aktivní hudební, především tvořivé, činnosti). Tito lidé věnují svému hudebnímu „koníčku“ většinu času svého života a hudbou žijí opravdu „naplno“. Často ve mně vyvolávali otázky, *kde se tak intenzivní zájem vzal? Jak takhle časově náročný zájem může mít vliv na jejich další osobní život? Jakou roli to v jejich životě zastává? Co jim to vlastně přináší a motivuje je k tomu? Proč to vlastně dělají?* Setkání s těmito muzikanty, kteří ve mně vzbuzovali zmíněné otázky, se stalo velkou inspirací pro moji diplomovou práci.

Když jsem dále přemýšlela, jak by se celé téma dalo uchopit, a s čím by se dalo porovnávat, vyvstala mi myšlenka profesionálních hudebníků, kteří mají hudbu jako svoje zaměstnání. Ve své práci tyto hudebníky nazývám studenty hudby. Na základě toho jsem požádala o spolupraci psycholožku a muzikoterapeutku PhDr. Janu Horáčkovou Ph.D., která vyučuje na Hudební akademii múzických umění hudební psychologii. Ta mi dalo možnost požádat její studenty o spolupráci na mém šetření. Už můj první příchod na akademickou půdu HAMU byl ve velkém kontrastu se zkušebnami, kde jsem se setkávala se skupinou pracujících s hudebním koníčkem, tedy amatérskými hudebníky. Již zde byl patrný výrazný rozdíl.

Do svého šetření jsem však zvolila i skupinu třetí. Jedná se o skupinu studentů VŠ, která má hudbu jako koníček, tedy nevěnují se jí na profesionální úrovni ani ji nestudují. Tento typ hudebníků jsem také znala a sama bych se mohla považovat za představitelku této skupiny. Hudební vývoj těchto muzikantů mě také zajímal, stejně tak jako jeho kontrast se zvolenými dvěma skupinami. Napsala jsem tedy inzeráty, které jsem vyvěsila na koleji Jednota Univerzity Karlovy v Praze a

čekala, jestli se mi někdo ozve. Zájem byl překvapivě velký, a tak vznikly rozhovory se třetí a zároveň poslední skupinou respondentů.

V průběhu mé práce jsem uvažovala o zařazení ještě další skupiny lidí, kteří mají neutrální popřípadě negativní vztah k hudbě. Možná je vypovídající, že na tento inzerát se nikdo neozval. Udělala jsem rozhovory se dvěma respondenty, na které jsem dostala tip. Jednalo se o studenta MATFYZu, jehož vztah k hudbě byl spíše neutrální a profesora z přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy v Praze, který prezentoval svůj vztah k hudbě jako silně negativní. Tyto rozhovory jsem však do celé práce nezahrnula.

Během rozhovorů a setkání s lidmi, kteří se hudbou zabývají, mi vykryštovala skupina studentů, které jsem z šetření musela vyřadit. Jednalo se o studenty, kteří studovali teoretické hudební obory. Nebyla jsem si jistá, zda patří do skupiny studentů hudby nebo studentů VŠ. Při hlubším zamyšlení jsem zjistila, že tito studenti tvoří speciální skupinu, která by byla jistě také zajímavým předmětem zkoumání, ale není součástí mého šetření. Teoretické studium hudby považuji za jiný typ studia než studium praktické hry na hudební nástroj/ popřípadě zpěvu. Zároveň však tito studenti nesplňují podmínku studentů VŠ jiných oborů než hudby, protože hudbu studují, avšak v teoretické podobě.

Během celého šetření jsem se setkala s velkou řadou lidí, se kterými jsem mluvila o hudbě, jejich hudební činnosti a názorech na hudbu, o důležitosti hudby v jejich životech. Tito lidé mi umožnili nahlédnout do jejich „muzikantských“ příběhů a tím blíže porozumět tomu, co a proč dělají. Do celého rozboru dat jsem však zahrnula rozhovory pouze s 33 respondenty, kteří splňovali podmínky výběru respondentů, které jsou uvedené dále.

12. Výzkumné otázky a cíle

12.1 Výzkumné cíle

1. Zmapování **hudebního vývoje** u vybraných skupin hudebníků se zaměřením na vznik zájmu o hudbu, vliv důležitých osob a momentů v jejich celkovém hudebním vývoji, a následné porovnání výpovědí jednotlivých skupin.
2. Zmapování **motivace k hudební činnosti** u vybraných skupin hudebníků se zaměřením na zisky a ztráty spojené s jejich hudební aktivitou, a následné porovnání výpovědí jednotlivých skupin.
3. Zmapování **vlivu hudební činnosti** u vybraných skupin hudebníků **na osobní život** se zaměřením především na vztahovou rovinu, a následné porovnání výpovědí jednotlivých respondentů.
4. Zmapování **úlohy hudby v životě** u vybraných skupin hudebníků v kontextu její role, funkce a hodnoty, kterou v životech jednotlivých respondentů plní, a následné porovnání jednotlivých skupin.
5. Zmapování **hodnotové orientace** u vybraných skupin respondentů v kontextu nejdůležitějších hodnot v jejich životě a případné pozici hudby mezi těmito hodnotami, a následné porovnání výpovědí jednotlivých skupin.
6. Vymezení **typických znaků** vybraných skupin.

12.2 Výzkumné otázky

1. Jaké jsou podobnosti a rozdíly mezi vybranými skupinami hudebníků v jejich **hudebním vývoji** (zaměřeno na počátek vzniku hudebního zájmu, průběh, vliv důležitých osob a momentů v jejich hudebním vývoji a aktuální stav)?
2. V čem spočívá **motivace k hudební činnosti** a jak se odlišuje v rámci vybraných skupin?
3. Jaké jsou podobnosti a rozdíly mezi vybranými skupinami hudebníků ve **vlivech jejich hudební činnosti na jejich osobní život** (se zaměřením na vztahovou rovinu)?
4. Jaké jsou podobnosti a rozdíly mezi vybranými skupinami respondentů v **úloze, kterou hudba v jejich životě plní?**

5. Jaké jsou podobnosti a rozdíly mezi vybranými skupinami respondentů v jejich **hodnotové orientaci a pozici hudby mezi těmito hodnotami?**

6. Existují **jiné než zvolené oblasti**, ve kterých by se vybrané skupiny hudebníků lišily, popřípadě shodovaly?

13. Design šetření

Ve svém šetření jsem se zaměřila na tři skupiny respondentů.

1. skupina: *Pracující s hudebním koníčkem*

Tato skupina je definovaná, jako skupina lidí, kteří jsou zaměstnaní v jiných oborech než hudebních, a aktivně se ve svém volném čase zabývají hudební činností.

2. skupina: *Studenti hudby*

Tato skupina je definovaná, jako skupina lidí, kteří studují hudbu. Nutné je studium praktické hry na hudební nástroj/ popřípadě zpěvu, ne pouze teoretické studium hudby.

3. skupina: *Studenti VŠ s hudebním koníčkem*

Tato skupina je definovaná, jako skupina lidí, kteří studují na vysoké škole jiné obory než hudební (včetně teoretického studia hudby), a aktivně se ve volném čase zabývají hudební činností.

13.1 Respondenti šetření- obecné informace

(pozn.: pod termínem „respondent“ jsou v celém šetření zahrnuti muži i ženy. Tento termín používám pro obě pohlaví z důvodu zjednodušení celého textu)

Počet: Celkově jsem do mého šetření zahrnula 33 respondentů. Každá skupina se tedy skládala z 11 respondentů. Každý respondent pak pro zařazení do skupiny musel splňovat podmínky, které jsou uvedené výše a také podmínku vymezeného věkového období.

Věk: Respondenti svým věkem museli splňovat podmínku mladé dospělosti (20- 30 let). Tato podmínka byla předem stanovená. (pozn. konkrétní průměrné věky jednotlivých skupin uvedu dále)

Pohlaví: V každé skupině jsou zastoupeny obě pohlaví- ženy i muži. Bohužel jejich rozložení je nerovnoměrné kvůli problematickému shánění žen- respondentek především ve skupině pracujících s hudebním koníčkem (je otázkou, zda tento fakt o

této skupině také něco vypovídá). (pozn. konkrétní rozložení pohlaví v jednotlivých skupinách uvedu dále).

Typ hudební činnosti: Předmětem mého šetření byla aktivní hudební činnost ve smyslu hry na hudební nástroj popřípadě zpěvu. Jednalo se o hudebníky, kteří se aktivně zabývají hudbou reprodukovanou či produkovanou. Předmětem mého šetření nebyli posluchači hudby ani samotný poslech hudby.

13.2 Konkrétní představení jednotlivých skupin respondentů

1. skupina: Pracující s hudebním koníčkem

Tato skupina se skládá z **11 respondentů**. Konkrétně se jedná o **10 mužů** a **1 ženu**. Jedná se o respondenty, kteří pracují v nejrůznějších oblastech, přičemž spojovacím článkem mezi nimi je jejich aktivní hudební činnost v jejich volném čase. Všichni hudebníci této skupiny jsou nebo byli členové hudebních kapel nejrůznějších stylů, působících na regionální úrovni. Průměrný věk těchto respondentů je **28,5**.

Respondenti pracují v následujících oborech: **vozmistr, sádrokartonář, instalatér, lesník, signalista u Českých drah, zámečnick, živnostník v oblasti stavebnictví, učitelka, horník** (technik v čerpání důlních vod), **technický pracovník na škole** a jeden respondent je **nezaměstnaný**.

Co se týče jejich aktivní hudební činnosti, hrají na následující nástroje:

	Hudební nástroj	Počet respondentů
1.	Kytara	5
3.	Zpěv	5
4.	Bicí	2
5.	Piano	2
6.	Baskytara	1
7.	Saxofon	1

V této skupině jsou zastoupeny následující hudební styly: *death grind* (styl vyvinutý z death metalu), *experimental Lo-fi* (hudební experimentování s prvky

nepřesnosti, např. rozladěnou kytarou), *hardcore a punk kids* (založeno především na textech písní), *rock-metal* (6 respondentů), *bigbeat* (2 respondenti) a *funky*.

2. skupina: **Studenti hudby**

Tato skupina se skládá z **11 respondentů**, kteří studují hudbu. Konkrétně se jedná o **8 mužů** a **3 ženy**. Jedná se o 10 studentů **Hudební akademie múzických umění** (dále HAMU) a jednoho studenta **Konzervatoře Jaroslava Ježka**. Spojujícím článkem této skupiny je *studium hudby- aktivního hraní*, tedy oboru, který si vybrali jako své budoucí zaměstnání. Mnozí z nich už hrají v různých orchestrech, popřípadě hru na hudební nástroj vyučují. Proto o nich lze mluvit jako o **profesionálních hudebnících**. Průměrný věk této skupiny je **23, 4 let**.

Všichni respondenti byli studenty konzervatoří. 3 studenti pak na střední škole studovali jiné obory, konkrétně **truhláře, zdravotního asistenta a obor strojírenství**.

Co se týče jejich aktivní hudební činnosti, hrají na následující nástroje:

	Hudební nástroj	Počet respondentů
1.	Piano	6
2.	Lesní roh	1
3.	Zpěv	1
4.	Bicí	1
6.	Flétna	1
7.	Varhany	1
8.	Saxofon	1
9.	Akordeon	1
10.	Dirigování	1
11.	Tuba	1

V této skupině jsou zastoupeny následující hudební styly: *klasická hudba* (11 respondentů), *pop*, *jazz*, *funky*, *písničkář* a *církevní hudba*. 3 respondenti hrají v kapele, 1 respondent hraje v kostele, 1 respondent je zaměstnán v Národním divadle, 1 respondent si přivydělává hrou na ulici, 1 respondent je zaměstnaný v orchestru u Hradní stáže a 1 respondent hraje v klasickém orchestru.

3. skupina: **Studenti s VŠ s hudebním koníčkem**

Jedná se o **11 respondentů**. Konkrétně o **7 mužů a 4 ženy**. Tito respondenti jsou studenty různých oborů na vysoké škole. Podmínkou výběru bylo, aby nestudovali hudební obor. Jejich spojujícím článkem pak je, že každý z nich se aktivně věnuje hudební činnosti (tzn. aktivně hraje na nějaký hudební nástroj, popřípadě je členem nějaké kapely). Průměrný věk těchto respondentů je **23,2 let**.

Jedná se o studenty následujících oborů: **Ekonomie** (3 studenti), **Medicína** (2 studenti), **Sociální práce, Intenzivní péče, Bohemistika, Demografie, Právo, Učitelství, Překladačství a tlumočnictví, Klasická archeologie**.

Co se týče jejich aktivní hudební činnosti, hrají na následující nástroje:

	Hudební nástroj	Počet respondentů
1.	Kytara	7
2.	Piano	5
3.	Zpěv	2
4.	Bicí	2
5.	Zobcová a příčná flétna	2
6.	Akordeon	1
7.	Trubka	1
8.	Jazzová valcha	1
9.	Elektrofonické varhánky	1
10.	Housle a viola	1

V této skupině jsou zastoupeny následující hudební styly: *blues, alternativní styl, rock, písničkář, metal, zábavový styl* (převzaté písničky). 6 respondentů hraje v kapele, 1 respondentka hraje v orchestru a v „cimbalovce“, 2 respondenti si přivydělávají hraním na ulici. Ostatní respondenti hrají sami, popřípadě pro lidi při různých příležitostech.

13.3 Metody sběru dat

Šetření probíhalo metodou **polostrukturovaného rozhovoru**.

1) Délka rozhovorů:

Jednotlivé rozhovory měly různou délku. Většinou se tyto rozhovory pohybovaly v časovém rozmezí půl hodiny až hodiny a půl. Do celkového času rozhovoru jsem cíleně nezasahovala a nechala jsem respondenty vyprávět podle jejich osobního nastavení (až na výjimečné případy, kdy jsme byli časově limitováni rozhovory během výuky, blíže viz. limity šetření).

2) Místo, kde rozhovor probíhal:

Rozhovory probíhaly na různých místech. U skupiny pracujících respondentů se nejčastěji jednalo o zkušebnu kapely, popřípadě bar, podle volby respondenta. Se skupinou studentů hudby jsem se vždy scházela na HAMU, kde rozhovory probíhaly často tam, kde to zrovna bylo z prostorových důvodů možné. Se studentem konzervatoře jsem se pak sešla v kavárně podle jeho volby. Se skupinou studentů VŠ jsem se nejčastěji setkávala v prostorách vysokoškolských kolejí a menz.

3) Etické hledisko:

Každého respondenta jsem informovala o jeho právu neodpovídat, pokud by mu bylo cokoliv nepříjemné.

4) Otázky do rozhovoru:

Otázky, které jsem si předem připravila, a které se vztahovaly ke zvoleným okruhům, byly pro všechny skupiny stejné. V každé oblasti jsem měla otázky, které byly přesně naformulované, a těchto formulací jsem se pak striktně držela.

12.3.1 Otázky pro respondenty:

Jednotlivé otázky jsem si rozřadila do oblastí, které jsem si předem stanovila:

- 1. Vývoj hudebního zájmu**
- 2. Hudební kontext v primární rodině**
- 3. Motivace k hudební činnosti**
- 4. Vliv hudební činnosti na osobní život**
- 5. Hodnota hudby v životě respondentů**
- 6. Hodnotová orientace respondentů**

Dále se budu zabývat jednotlivými oblastmi zvláště a to především jejich smyslem, tedy kvůli čemu jsem si je do šetření zvolila. Zároveň uvádím příklady otázek, které jsem respondentům na základě těchto oblastí pokládala.

1. Vývoj hudebního zájmu:

Smysl této oblasti: Zde mi šlo o uvedení celého kontextu hudební činnosti respondentů. Zaměřuji se především na vznik jejich hudebního zájmu a vlivy, které k tomuto vzniku vedly. Průběh a vývoj jejich hudebního zájmu s důrazem na podstatné momenty a důležité osoby, které v jejich hudební činnosti hrály roli. Důraz jsem také kladla na kontext hudebního vzdělání a úvahou nad tím, stát se profesionálním hudebníkem, a na důvody, které respondenti přikládají tomu, že to tak nevyšlo/ popřípadě vyšlo. Nastínění jejich hudebního vývoje, pak může vést k bližšímu porozumění úlohy a hodnoty hudby v jejich životě.

Příklady otázek:

„Zkuste si vzpomenout na první vzpomínku na hudbu- na setkání s hudbou. Co by to bylo?“

„Jak jste se dostal/a k tomu, že děláte hudbu?“

„Jak se Váš zájem o hudbu od prvních vzpomínek proměňoval po dnešek?“

„Chtěl/a jste hudbu někdy studovat?“, verze pro studenty hudby: **„Jaké bylo Vaše rozhodnutí jít hudbu studovat?“**

„Chtěl/a jste se někdy stát profesionálním hudebníkem?“, verze pro studenty hudby: **„Chcete se hudbou živit?“**

2. Hudební kontext v primární rodině

Smysl této oblasti: Jedná se mi o úlohu rodiny v celkovém hudebním vývoji respondentů- její podporu a případný vliv na hudební činnost. Zároveň také o to, jakou roli hudba v jejich rodině hrála. Zda byla něčím, čemu rodina přikládala váhu. Porozumění hodnoty hudby v rodině respondentů může přispět k porozumění úlohy hudby v jejich životě.

Příklady otázek:

„Byl v rodině také někdo hudebníkem?“

„Podporovala Vás rodina ve Vaší hudební činnosti?“

3. Motivace k hudební činnosti

Smysl této oblasti: Zde mě zajímá, co respondenty k jejich hudební aktivitě vede. Zároveň, co jim hudba do života přináší- jaké mají zisky ze své činnosti, popřípadě, co jim ze života bere. Zároveň se zde zabývám i budoucí orientací a hudebními plány, které mají, a které je k jejich činnosti také mohou vést. Jde mi tedy především o důvody, které je vedou k tomu, co dělají, což úzce souvisí s funkcí hudby v jejich životě a naplňováním potřeb.

Příklady otázek:

„Dalo by se říct, proč hudbu děláte?“

„Co Vám hudba do života dává a co Vám z něj naopak bere?“

„Máte nějaké hudební plány?“

4. Vliv hudební činnosti na osobní život

Smysl této oblasti: Zde mi jde o čas, který respondenti hudbě věnují. To souvisí s tím, zda díky času, který je spojený s hudební činností musí v životě něco zanedbávat, popřípadě upozadovat. Kontext tohoto vlivu hudební činnosti směřuji především na vztahovou rovinu a na celkový vliv na vztahy partnerské i další. V této oblasti se promítá to, co jejich hudební činnost s jejich životem dělá, jak ho ovlivňuje, a zda je to tak pro ně v pořádku. Zároveň se zde také objevuje tématika upřednostňování hudby, což souvisí také s hodnotou, kterou ji přisuzují.

Příklady otázek:

„Kolik hudbou/ hraním trávíte času?“

„Měla Vaše hudební činnost někdy vliv na vaše vztahy?“

„Měla Vaše hudební činnost někdy vliv na váš partnerský vztah?“

„Musel/a jste kvůli hudbě někdy něco upozadit?“

5. Hodnota hudby v životě respondentů

Smysl této oblasti: Tato oblast je podstatná ke zjištění úlohy a role hudební činnosti v jejich životě. Lze ji pak snáze pochopit v celkovém kontextu předešlých oblastí. Čím hudba v jejich životě je a jakou pozici v něm zastává.

Příklady otázek:

„Co se Vám vybaví, když se řekne hudba?“

„Co pro Vás znamená hudba ve Vašem v životě?“

„Dokážete si představit život bez hudby? Jak by vypadal?“

6. Hodnotová orientace respondentů

Smysl této oblasti: Jde mi především o přibližné zjištění hodnotové orientace respondentů, tedy tomu, co ve svém životě považují za podstatné. V celém kontextu se jedná také o to, zda v těchto podstatných věcech figuruje také hudba, a jakou pozici mezi jejich nejvyššími hodnotami má.

Příklady otázek:

„Co je pro Vás v životě nejdůležitější?“

„Co pro Vás má v životě smysl?“

„Co byste si přál/a do budoucnosti?“

14. Zpracování dat

V této oblasti předkládám srovnání jednotlivých skupin ve stanovených oblastech.

(pozn.: Součástí tištěné přílohy jsou přepisy některých rozhovorů. Pro velký rozsah nejsou uvedeny všechny rozhovory. V případě bližšího zájmu, jsou zbylé přepisy rozhovorů k dispozici u autorky práce. Přehledové tabulky odpovědí respondentů ve zkoumaných oblastech jsou součástí rozšířené přílohy na přiloženém CD).

14. 1. Vývoj hudebního zájmu

14.1.1 Věk, ve kterém začali aktivně hrát na hudební nástroj/ popřípadě zpívat

Jedná se o samotný počátek hry na hudební nástroj/ popřípadě zpěvu. Průměrný věk, ve kterém respondenti jednotlivých skupin začali s aktivní hudební činností, vymezuje následující tabulka:

Skupina	Průměrný věk
1. skupina: pracující s hudebním koníčkem	13,6 let
2. skupina: studenti hudby	5,6 let
3. skupina: studenti VŠ s hudebním koníčkem	8,5 roku

Nejdříve s aktivní hudební činností začala **skupina studentů hudby**. Jedná se o období *vstupu do základní školy*. Zde je souvislost s tím, že většina těchto respondentů v tomto období také nastoupila do základní umělecké školy. Ve věku, kdy začali s hrou na hudební nástroj, se shodovali ze všech skupin nejvíce.

U **skupiny studentů vysokých škol s hudebním koníčkem** je patrný pozdější začátek jejich aktivní hudební činnosti. V průměru se jedná o vývojové období *mladšího školního věku* (8, 5 roku). Považuji za důležité zmínit, že jejich skupina se v iniciačním věku nejvíce lišila. Respondenti této skupiny začínali jednak v *předškolním věku* (4 roky, jednalo se o 1 respondenta), ve věku *vstupu do základní školy* (5- 7 let, jednalo se o 4 respondenty), ve věku *mladšího školního věku* (9- 10 let, jednalo se o 2 respondenty), v období *staršího školního věku* (12- 13 let, jednalo

se o 2 respondenty), ale také v období *adolescence* (17 let, 1 respondent). Tato skupina byla, co se týče samotného počátku aktivní hry z tohoto hlediska nejpestřejší.

Skupina pracujících s hudebním koníčkem započala svoji hru na hudební nástroj/ popřípadě zpěv ze všech skupin nejpozději, v průměru v období *staršího školního věku*, lze také říct v období *puberty* (13, 6 let). Pouze 2 respondenti začali se svoji hrou v mladším věku a to v období mezi 6. - 8. rokem. Ostatní respondenti začínali se svoji hrou později, jednalo se o věkové rozpětí 11- 20 let, což je překvapivě pozdě. Tuto skutečnost považují za velmi podstatnou a souvisí také s celkovým vývojem jejich hudebního zájmu, který se od ostatních skupin v jistých bodech liší, což do velké míry souvisí s tím, co podmínilo jejich hudební činnost. O těchto odlišnostech se zmíním dále.

14.1.2 Důležité osoby, díky kterým s hudební činností začali

Ve vyprávěních respondentů se v samotné iniciační fázi hudebního zájmu vyskytly důležité osoby, které vymezuje následující tabulka, a zároveň ukazuje četnost těchto osob u jednotlivých skupin respondentů:

Osoby	Pracující s HK	Studenti hudby	Studenti VŠ s HK
Rodiče	2 respondenti	9 respondentů	8 respondentů
Kamarád/i	5 respondentů	-	1 respondent
Sourozenec	2 respondenti	2 respondenti	-
Respondent	2 respondenti	-	1 respondent
Učitelka	-	-	1 respondent

Z tabulky je patrné, že u **studentů hudby a studentů VŠ je ve velké míře shoda.**

U těchto dvou skupin, hráli významnou roli **rodiče**, kteří je k hudební činnosti směřovali, dovedli, přihlásili je do základní umělecké školy, apod. Ve vyprávění respondentů těchto dvou skupin je patrná *menší vůle samotných respondentů* s hudbou začít. Jakoby se jednalo spíše o rozhodnutí rodičů, které se ve většině případů pak později stalo rozhodnutím respondentů. Ale v samotném počátku

to tak nebylo. Zde je na místě uvažovat o *souvislosti s nižším věkem respondentů*, ve kterém se svoji hudební činností začali.

Oproti tomu skupina pracujících s hudebním koníčkem, jako by už v tomto rozhodnutí byla *více svobodná* a toto rozhodnutí také více pramenilo z nich samotných. Nejvyšší roli pak v tomto hráli **přátelé** či **vrstevníci**, kteří respondenty často inspirovali k činnosti nebo se kterými respondenti založili nějaké uskupení, popřípadě kapelu, což je další specifikum této skupiny, o kterém se zmíním ještě více v průběhu mé práce. Celkově zde opět vidím souvislost s *pozdějším věkem*, ve kterém začali hrát. V období puberty mají z vývojového hlediska větší vliv vrstevníci a kamarádi než rodiče.

14.1.3 Studium na základní umělecké škole/ popřípadě jiná forma učení se hry na hudební nástroj/ zpěvu

Zde jde především o to, jak se respondenti na hudební nástroj začali učit, jestli zde měla vliv nějaká vzdělávací instituce, popřípadě, zda se učili sami. Způsob výuky u jednotlivých skupin vymezuje následující tabulka:

Skupina	Základní umělecká škola	„Samouci“
Pracující s HK	5 respondentů	6 respondentů
Studenti hudby	11 respondentů	-
Studenti VŠ s HK	9 respondentů	2 respondenti

Z předložených údajů je patrné, že ve větší míře navštěvovali základní uměleckou školu skupiny **studentů hudby** a **studentů VŠ**. U skupiny **pracujících s hudebním koníčkem** je však počet respondentů, kteří navštěvovali základní uměleckou školu také relativně vysoký. Je důležité se na tento fakt podívat ještě hlouběji. Pro *studenty hudby* je typické, že *základní uměleckou školu navštěvovali jednak všichni, ale jednak také tuto instituci navštěvovali dlouhodobě* a to po celou dobu základní školní docházky, popřípadě i na střední škole v případech, kdy nenastoupili na konzervatoř. U *skupin studentů VŠ a pracujících* nebyla návštěva základních uměleckých škol tak jasná. **Studenti VŠ** sice ve většině případů základní uměleckou školou prošli, ale pouze 5 z nich tuto instituci navštěvovalo dlouhodobě

(v průměru okolo 10 ti let). Zbylí 4 respondenti do ní chodili krátkodobě (v průměru okolo 5 ti let), důvody, proč ji opustili, pak byly různé, např.: nebavilo je to, byli ke hře nuceni nebo to nebyla jejich vlastní iniciativa. Jako by jim *chyběla vlastní svoboda a tvořivost v hudební činnosti*, kterou jim tato instituce nedávala.

U **skupiny pracujících** pak pouze 2 respondenti docházeli do základní umělecké školy dlouhodobě (v průměru okolo 7 mi let). Zbylí respondenti zde působili krátkodobě (v průměru okolo 3 let), přičemž důvody ukončení byly obdobné jako u skupiny studentů VŠ. K tomuto fenoménu se vyjádřil jeden respondent ze skupiny pracujících následujícím výrokiem „*To bylo podle pravidel a notičky. Já jsem vždycky spíše inklinoval k undergroundu- tvorba, fantazie a co tě napadá.*“.

Pro skupinu **pracujících s hudebním koníčkem** je také typické, že se ve většině případů učili na hudební nástroje sami, popřípadě společně s přáteli, se kterými zakládali kapely. Tento kolektivní způsob hry a hry s někým druhým je pro jejich skupinu velmi typický, stejně jako to, že většina z nich nezná hudební teorii a ani noty.

14.1.4 Úvaha nad studiem na hudební konzervatoři/ popřípadě na jiné hudební akademii

Touto oblastí je myšleno, zda jednotliví respondenti uvažovali nad studiem na konzervatoři či jiné hudební akademii. Tento fakt je pak jasný u studentů hudby, kteří hudbu studovat šli. U zbylých respondentů jsem sledovala především to, zda na konzervatoř jít studovat chtěli, pokud chtěli, proč toto studium neuskutečnili, jaké faktory v tomto ohledu hrály roli. U studentů hudby jsem se pak zaměřila na samotný proces rozhodování, tedy na faktory, které přispěli k tomu, že hudbu jít studovat šli.

Skupina	Úvaha nad studiem hudby	Nejčastější důvody neuskutečnění
Pracující s HK	10 respondentů	Vlastní reflexe hudebních schopností, touha být kreativní
Studenti hudby	11 respondentů	-
Studenti VŠ s HK	8 respondentů	Finanční nejistota, vlastní reflexe hudebních schopností, zákaz rodičů

U skupiny **pracujících** a **studentů VŠ** je patrné, že **většina z nich chtěla nebo uvažovala nad tím, že by hudbu šli studovat**. O to zajímavější pak je ten fakt, že nikdo z nich nezkusil ani přijímací zkoušky na vybraný obor. U **skupiny pracujících** pak hrála největší roli vlastní *sebereflexe svých schopností*, které považovali za nedostatečné. Častý byl u nich pocit, že toto *studium je nad jejich možnosti* (jak po stránce praktické, tedy technické hry na hudební nástroj, tak po stránce teoretické, studiu hudební teorie). O tomto fenoménu z celé skupiny referovalo 5 respondentů, takže lze považovat tento fakt do jisté míry za typický pro tuto skupinu. Tento typ sebereflexe vlastních schopností se pak také promítl ve skupině **studentů VŠ**, i když v menší míře (jednalo se o 3 respondenty). Dalším důvodem u **skupiny pracujících** pak byla jistá **touha po kreativité** a s tím spojená *obava, že by jim hudební vzdělání tuto kreativitu mohlo vzít*. Tento důvod se u **studentů VŠ neobjevil**.

U skupiny **studentů VŠ** byl pak jeden z nejčastějších důvodů, proč studium neuskutečnili, určitá úvaha nad *finanční nejistotou*, která se k hudební profesi pojí. To znamená, že se rozhodli ve 4 případech pro studium jiných oborů s tím, že hudbu mohou dělat stále pouze jako koníček. Zajímavý byl v tomto směru i **vliv rodičů**, o kterém referovali 2 respondenti, kteří měli zakázáno jít hudbu studovat. Dotyční respondenti však tento fakt zpětně hodnotí kladně jako správné rozhodnutí. Ze skupiny **studentů VŠ se také aktuálně 2 chystají na přijímací zkoušky na studium hudebních oborů**- jeden na konzervatoř (hra na bicí nástroje), druhý na obor muzikologie (studium teoretické stránky hudby).

Co se týče **studentů hudby** a jejich procesu rozhodování jít studovat na konzervatoř, ve vlivech, které v tomto směru měly hlubší význam, a podnítily je ke studiu, se ve větší míře různili. Pouze 3 respondenti totiž uvedli, že o *ničem jiném než o studiu hudby neuvažovali*. To souviselo s tím, že zjistili, že by je hudba mohla bavit celoživotně, nechtějí dělat nic jiného; ale také s tím, že už se cvičením na nástroj tak „nadřeli“, že by byla škoda to „zahodit“. 3 respondenti však také nejprve zvolili *studium jiného oboru*, což souviselo také s určitou finanční jistotou a zabezpečením po této stránce. Konkrétně se jednalo o obory: zdravotnický asistent, truhlář a strojírenství. Po tomto studiu však respondenti zjistili, že hudbu studovat chtějí, a proto nastoupili na konzervatoře. Další faktory, které u těchto studentů sehrály roli, a ve kterých se respondenti neshodovali, pak byl např.: **vliv učitele**

(2 respondenti hovořili o tom, že je učitel/ka buď inspiroval nebo jim studium navrhnul/a); **rodiče** (1 respondentovi jeho rodič, který byl zároveň jeho učitelem, nedovolil s hudební činností přestat a směřoval ho dál tak, že nakonec na studium nastoupil); **poznání nového nástroje** (1 respondent studoval na základní umělecké škole piano, což pro něj bylo utrpení, vše se však změnilo, když šel na varhanní koncert a rozhodl se pro studium hry na varhany) a **náhoda** (1 respondentka své studium pojímá jako náhodu, zkoušela přijímací zkoušky pouze „na zkoušku“ a ono to vyšlo).

V tomto ohledu hodnotím jako **nejvíce homogenní skupinu pracujících s hudebním koníčkem**, kteří se jak v rozhodnutí studovat, tak v důvodech proč tomu tak nebylo, nejvíce shodovali.

14.1.5 Úvaha nad hudbou jako profesí

Tato oblast se zaměřuje na to, zda se respondenti někdy ve svém životě chtěli stát profesionálními hudebníky a chtěli se tedy hudbou živit. V této oblasti se opět liší studenti hudby od zbylých dvou skupin, protože u nich je toto rozhodnutí již téměř jasné, protože si hudbu zvolili jako obor svého studia a řada z nich se hudební činností také již živí (u této skupiny pouze 1 respondentka není rozhodnutá, že by se hudbou chtěla živit, a že je to opravdu to, co by chtěla dělat). U skupiny studentů hudby jsem tedy spíše sledovala jisté obavy, které jsou s jejich hudební profesí spojené. U zbylých dvou skupin jsem pak pozorovala, zda se hudbou živit chtěli, a co hrálo roli v tom, že se to tak nestalo. Tato oblast se do velké míry také prolíná s předcházející oblastí rozhodnutí jít studovat hudbu na konzervatoř popřípadě hudební akademii.

Skupina	Úvaha nad hudbou jako profesí	Nejčastější důvody neuskutečnění
Pracující s HK	9 respondentů	Sebereflexe schopností a teoretická příprava související s hudebním vzděláním
Studenti hudby	10 respondentů	Hudbě se musí obětovat vše
Studenti VŠ s HK	5 respondentů	Finanční nejistota, je to pouze koníček

Na základě této tabulky je bližší **souvislost s oblastí úvahy nad studiem na konzervatoři** podle mého názoru více zřejmá. Důvody, proč se jednotliví respondenti nestali profesionálními hudebníky, ve velké míře odpovídají důvodům, proč nešli hudbu studovat. Tato souvislost je pak myslím logická. Důležité je také zmínit, že ve skupině **studentů VŠ** se sice **5 respondentů hudbou žít chtělo**, nicméně se jednalo o *období dospívání*. **Aktuálně se z této skupiny nikdo nechce stát profesionálním hudebníkem a hudbou se tedy žít.** Pouze jeden respondent uvedl, že kdyby dostal aktuálně nabídku od hudebního vydavatelství, tak by byl schopný přerušit školu a hudbě se věnovat na profesionální úrovni. Bylo by to však pro něj pouze na určitou část života, celoživotně by to takto nechtěl. V důvodech, proč si to respondenti rozmysleli, opět figurovalo **finanční hledisko**, které u této skupiny hrálo roli i u těch, kteří se hudbou žít nechtěli nikdy. Častými důvody pak dále také bylo, že je hudba jejich *koníčkem*, *že nemají dostatek talentu* (tedy opět nějaká vlastní sebereflexe schopností).

U **skupiny pracujících** je zajímavé, že opět přikládají důraz tomu, že **nemají hudební průpravu** (jak teoretickou tak praktickou), kterou považují k profesionalitě za nutnou. O tomto faktu referovali 4 respondenti. **Je zajímavé, jakou váhu tato skupina přikládá hudebnímu vzdělání, ač většina z nich v podstatě nikdy žádnou formou hudebního vzdělání neprošla a nezná ani noty.** V dalších důvodech se pak respondenti spíše lišili, uvedli např.: *nechtěli by obětovat rodinu a vzdát se všeho*, *nepovažují to za reálné*, *vědomí silné konkurence*, apod.

Nejčastější **obava spojená s profesí hudebníka**, která se vyskytla u **studentů hudby**, **souvisí s tím, co uváděli studenti VŠ**. 5 studentů hudby vyjádřilo pochybnosti či obavu z toho, že se hudbou uживí. Objevuje se zde tedy **silný vliv finanční nejistoty a finančního ohodnocení**. Pouze jeden respondent vyjádřil přesvědčení, že se hudbou uживí. 3 respondenti hledali také alternativu k tomu, co by mohli dělat jiného a hledali by uplatnění v oborech, které vystudovali před hudební akademií. 2 respondenti uvažovali nad tím, že by nic jiného dělat nemohli, protože nic jiného ani neumí (což souvisí s úzkou specializací studia hudby). 2 respondenti uvedli, že se někdy sami sebe ptají, zda to za to opravdu stojí- těžká práce, díky které nemají moc času a ani za ni nejsou adekvátně ohodnoceni). **Obava o jisté finanční zabezpečení se prolíná celou touto skupinou a lze ji považovat do jisté míry za typickou.** O to více je zajímavé, že i přes tuto velkou obavu respondenti svoji profesi

nevzdávají, a i přes toto úskalí hudbu chtějí i nadále aktivně dělat. Je otázka, zda je to tím, že ji dělají celý život, a jak už bylo řečeno, nic jiného neumí nebo zda je jejich touha po tom stát se profesionály tak veliká. Myslím si, že zde roli může hrát obojí.

14.1.6 Důležité momenty ve vývoji hudebního zájmu

Tato oblast směřuje především k důležitým momentům v kontextu celého vývoje zájmu jednotlivých respondentů. Jedná se o zlomové úseky v celkovém vývoji, které formovaly nebo posunuly jejich zájem jiným směrem. K celkovému pochopení úlohy hudby v jejich životě je považují za velmi důležité. Zároveň jsem si vědoma problematické interpretace tak rozmanitých faktorů. Na druhou stranu je podstatné si uvědomit, že tyto faktory je vedly k jednomu společnému bodu- stále se aktivně věnují hudbě. I když tato aktivní činnost má různé úrovně v pojetí všech tří skupin. Pro někoho se stala profesí, u jiných zůstává celoživotním koníčkem. Následující tabulka předkládá nejčastější důležité momenty, které jednotliví respondenti zmínili, a které jsou pro dané skupiny do určité míry společné.

Důležité momenty	Pracující s HK	Studenti hudby	Studenti VŠ s HK
Učitelé hudby	1 respondent	6 respondentů	5 respondentů
Cvičení na hudební nástroj	2 respondenti	5 respondentů	5 respondentů
Vztahová rovina/ hraní s druhými	5 respondentů	-	7 respondentů

Tato tabulka zároveň ukazuje jisté znaky, které jsou pro jednotlivé skupiny respondentů typické, a proto bych se jim v této oblasti chtěla věnovat více. Pro skupinu **pracujících s hudebním koníčkem** je jeden z typických znaků jistá **vztahovost**, která je pro ně důležitá a v celém jejich vývoji hrála důležitou roli. Tím myslím, že tito respondenti se jednak díky svým vrstevníkům k hudbě dostali, s nimi se také hudbě učili, zakládali kapely, hudbu s nimi sdílejí a aktivně provozují. Téměř všichni jsou členové kapel, ve které mají právě společný zájem, ale také společné cíle. Většinu svého volného času pak tráví s těmito lidmi. Tato vztahová rovina je opravdu v této skupině stěžejní, a do určité míry se prolíná všemi sledovanými oblastmi. Je pro ně typické, že jak hudbu, tak svoji hudební činnost „sdílejí“.

V dalších zlomových bodech ve vývoji zájmu se tolik neshodovali, významnější roli hrálo, například: *hudební styl; cvičení na hudební nástroj* (zde zmíněná i potřeba cvičit „s někým“); *dospělost* a s tím spojená *změna hodnotové orientace; partnerský vztah*.

Kontrastem ke skupině pracujících je pak skupina **studentů hudby**. Jejich pojetí celkové hudební činnosti je více **individuální**, i přesto že řada z nich je členy různých orchestrů. Je zřejmé, že takové členství je zcela něco jiného než členství ve skupině, kde si hudebníci tvoří hudbu sami a působí s kapelou na regionální úrovni, přičemž si také koncerty musí shánět sami. Domnívám se, že to je úplně jiná forma pospolitosti než být členem profesionálního hudebního uskupení, v tomto případě orchestru. Jakýmsi mezičlánkem mezi těmito dvěma pojetími hudební činnosti tvořil jeden respondent ze skupiny studentů hudby. Tento respondent má kapelu, se kterou hraje populární hudbu, zároveň se však také zabývá hudbou klasickou- „akademickým světem“ podle jeho slov. Sám v tom cítí hluboké rozpory a dva světy, které ho oba obohacují, ale jsou diametrálně jiné. Aktuálně sám cítí spíše příslušnost ke své kapele, čímž ale musí jít stranou jeho individuální zájmy a plány, které měl s hudbou klasickou, kde se považuje spíše za individuální článek. Tento rozpor zmiňuje, protože je v kontextu obou skupin velmi důležitý.

Momenty, které byly pro **studenty hudby** důležité, jsou především spojené s **kontextem vzdělávacím**. Podstatné body ve vývoji této skupiny jsou spojené do jisté míry s **cvičením na hudební nástroj**. Domnívám se, že tento fenomén je pro tuto skupinu typický. Tento moment spadá do *období dospívání* (tedy do období, kdy skupina pracujících teprve se svoji hudební činností začínala). 5 studentů hudby v tomto období *bylo do cvičení na hudební nástroj nuceno, nejčastěji pak svými rodiči*, kteří je jednak nutili, ale také jim nedovolovali s hudební činností přestat. S tím souvisí jistá **krize v hudební činnosti**, o které vypověděli 4 respondenti. Tato krize byla taktéž součástí dospívání, kdy respondenti chtěli přestat hrát na hudební nástroje, protože museli neustále cvičit, zatímco jejich vrstevníci chodili ven. V překonání této krize pak ve 3 případech hrála vliv **hudební soutěž**, na které respondenti jezdili. Díky těmto soutěžím na hudební nástroj cvičili, ale především tyto soutěže jim dávaly jisté *ocenění či uznání, které pak bylo jistou satisfakcí za cvičení*. Velký vliv v jejich vývoji měli také **učitelé hudby**, což je logické, protože jejich činnost je po celou dobu s učiteli spjatá. O tomto vlivu hovořilo 5 respondentů. Tento vliv však dále můžeme rozdělit na *negativní* (2 respondenti díky svým

profesorům chtěli s hudební činností dokonce skončit) a *pozitivní* (pro 3 respondenty byli jejich učitelé velkou inspirací, díky nim šli studovat hudbu). Dále respondenti například zmiňovali: *náhodu* (díky které se dostali k jinému nástroji, který je bavil); *hodnotovou orientaci* (v podobném kontextu, který se objevil u skupiny pracujících-chtějí mít čas na rodinu, i na jiné věci).

Skupina **studentů VŠ s hudebním koníčkem** jakoby typické znaky dvou předcházejících skupin spojovala v jedno a nesla znaky obou z nich. Důležitou roli u nich hráli jak **učitelé hudby** (v 5 ti případech měli pozitivní zkušenosti, pouze v jednom případě pak zkušenost negativní), tak **cvičení na hudební nástroj** (5 respondentů hovořilo o podobné skutečnosti jako studenti hudby, kdy je v období dospívání cvičení na nástroj nebavilo, popřípadě do něj byli nuceni), ale významnou roli měla také **vztahovost** a různá hudební uskupení (o čemž hovořilo 7 respondentů, pro které je, popřípadě bylo, hraní v kapele či jiném uskupení velmi důležité). Jistým **předělem**, o kterém přímo hovořili 4 respondenti (lze ho však intuitivně vycítit u více respondentů), byl **vstup na VŠ**. Do té doby se respondenti, ve většině případů, hudbě věnovali intenzivně, ale se vstupem na VŠ už na to nebylo tolik času, popřípadě odešli z hudebních těles, kterými byli členy, protože šli studovat do jiného města. Po určité době se jim však po jejich aktivní hudební činnosti tak stýskalo, že opět začali vyhledávat možnosti či příležitosti, jak začít hrát. V tomto období především hudbu poslouchali, i když jim poslech nedokázal nahradit jejich aktivní činnost. Poslech je pro tuto skupinu taktéž velmi specifický (což je v kontrastu se skupinou studentů hudby, kteří hudbu tolik neposlouchají). Tento předěl příchodem na VŠ pak vedl také k jistému fenoménu, o kterém vypovědělo 5 respondentů. **Z povinnosti se stala jejich vlastní iniciativa**. To u nich změnilo i celé pojetí činnosti a hudba se jim stala spíše prostředkem k odreagování. Dále pak např. zmínili: *hudební vzory* (slavné interprety); *poslech hudby*; *vrstevníci*.

14.2 Hudební kontext v primární rodině

14.2.1 Hudebníci v jejich rodině

Zde jde především o to, zda v rodinách respondentů byli další hudebníci. To se vztahuje k dalším oblastem, mimo jiné i k tomu, zda hudba v rodinách respondentů hrála důležitější roli.

Skupina	Další hudebníci v rodinách	Nejčastěji se jednalo o
Pracující s HK	11 respondentů	Rodiče (7 respondentů)
Studenti hudby	9 respondentů	Rodiče (9 respondentů)
Studenti VŠ s HK	7 respondentů	Rodiče (6 respondentů)

U všech tří skupin měla většina respondentů v rodině další osoby, které hrály také na hudební nástroje. Skupina **studentů hudby** u svých rodinných příslušníků také rozlišovala, zda se jednalo o hudebníky amatérské či profesionální. Zajímavé bylo, že někteří respondenti amatérské hudebníky nepovažovali za hudebníky. Jedna dívka, ačkoliv vypověděla, že oba rodiče a sestra hrají na hudební nástroje, uvedla, že nepochází z hudební rodiny. Vystudovaní hudebníci byli pak v rodinách 4 respondentů.

Ve všech skupinách se jednalo nejčastěji o rodiče, kteří také aktivně hráli na hudební nástroje. To je zajímavé v kontextu skupiny **pracujících s hudebním koníčkem**, kde rodiče aktivně dělali hudbu v 7mi případech. Jak v samotném počátku tak i vývoji hudebního zájmu neměli však podle respondentů na jejich hudební činnost vliv. Z rodinných příslušníků největší vliv přisuzovali sourozencům (jednalo se o dva respondenty, kteří začínali hrát se svými bratry).

U **studentů VŠ** taktéž nejčastěji figurovali rodiče (v 6 ti případech). Dále pak zmínili např. *sourozence, pradědečka; babičku, strýce*.

V této oblasti se tedy jednotlivé skupiny velmi shodovaly. Rozdíl byl v tom, že v celkovém kontextu, ač nejčastěji figurovali jako aktivní hudebníci v rodinách respondentů rodiče, zásadnější vliv na hudební činnost měli pouze v případě skupiny **studentů VŠ** a **studentů hudby**. Zde je možná souvislost s pozdním věkem, ve kterém respondenti ze skupiny pracujících s aktivní hrou začali. Nabízí se však

otázka, proč rodiče respondentů nevedli své děti k hudbě dříve, jako to bylo u zbylých dvou skupin.

14.2.2 Pozice rodiny v rozvoji hudebního zájmu

Skupina	Podpora ze strany rodiny	Důležitost hudby v rodině - hudba jako rodinná hodnota
Pracující s HK	8 respondentů	5 respondentů
Studenti hudby	9 respondentů	7 respondentů
Studenti VŠ s HK	11 respondentů	5 respondentů

Většina respondentů ve své rodině ke své činnosti cítila podporu. Ne vždy se však jednalo o podporu obou rodičů. U **studentů hudby** se jednalo o 2 respondenty, kteří hovořili o tom, že cítili podporu pouze *ze strany jednoho rodiče*. Druhý rodič pak s tím, že respondent dělá hudbu, nesouhlasil, v jednom případě respondentovi dokonce v činnosti bránil, jiný respondent zase cítil podporu pouze finanční, ale ne psychickou (vyjádřenou například tak, že by druhý rodič přišel na koncert).

2 respondenti také hovořili o tom, že jejich rodiče při samotném rozhodnutí jít hudbu studovat, *měli jisté obavy*, které se v jednom případě týkali finančního zabezpečení (zda se respondent hudbou užíví), ve druhém případě pak toho, zda to dotyčnou respondentku nepřestane bavit.

V případě **skupiny pracujících** 8 respondentů cítilo ve své rodině podporu a jejich rodiče podle nich byli často rádi, že *nesedí doma a něčemu se věnují*.

2 respondenti pak hovořili o *nejednoznačné podpoře ze strany rodiny*. Na jednu stranu je v hudbě podporovali, ale na druhou stranu jim v období dospívání vyčítali nebo se s nimi hádali, že hudbě věnují hodně času a nevěnují dostatek času škole. Do toho spadala také odpověď jedné respondentky, která sice cítila podporu ze strany otce, ale tuto podporu si představovala více aktivní (její otec měl spoustu známých mezi hudebníky, ale nikdy jí jako zpěvačku nepředstavil žádné kapele, ve které by mohla zpívat). Pouze 1 respondent hovořil o tom, že ho rodina *vůbec nepodpořila*. Jeho otec se ho snažil od hudby držet dále, protože nebo přestože jak respondent až později zjistil, byl sám aktivním muzikantem, což před respondentem dlouho tajil.

Ve skupině **studentů VŠ všichni cítili podporu** od některého ze členů rodiny. Pouze jeden respondent vyjádřil lítost nad přístupem svého otce, který nikdy neměl čas chodit na jeho koncerty. Podporu cítili pouze od matky.

14.3 Motivace k hudební činnosti

14.3.1 Motivy, proč hudbu aktivně provozují

Zde se jedná především o motivaci k jejich hudební činnosti- tedy, co je k jejich aktivnímu hraní/zpívání motivuje. Nejčastější motivy, které respondenti zmiňovali, a byly jednotlivým skupinám společné, ukazuje následující tabulka.

Motivy	Pracující s HK	Studenti hudby	Studenti VŠ s HK
Baví je to	3 respondenti	6 respondentů	9 respondentů
Prostředek sebevyjádření	2 respondenti	-	5 respondentů
Posluchači	3 respondenti	1 respondent	4 respondenti
Odreagování, relaxace	3 respondenti	-	3 respondenti
Učení se a objevování nového	5 respondentů	2 respondenti	-
Mají cíl	1 respondent	3 respondenti	-

Tato oblast zjišťování motivů, proč respondenti hudbu dělají a zabývají se jí, je velmi složitá. Je důležité si uvědomit, že jejich motivace se objevuje i v jiných oblastech a otázkách. Zde se jedná o to, co zrovna odpověděli na otázku „*Proč hudbu vlastně dělají?*“. Proto si netroufám tvrdit, že motivy, které jsou zde uvedené, jsou jediné. Něco z nich však vyčíst lze. Pro všechny tři skupiny bylo především společné to, že je **hudba baví**. To, že to respondenty baví, se pak opakovalo nejčastěji u **studentů hudby a studentů VŠ**. Lze se však domnívat, že to, že to respondenty baví je *základem pro jejich činnost*, kterou by jinak nedělali, a tedy tuto skutečnost můžeme předpokládat u všech respondentů. V dalších motivech se pak respondenti spíše lišili. I když některé okruhy odpovědí, jak ukazuje tabulka, byly podobné, různily se v četnosti, se kterou se u respondentů vyskytovaly.

Pro skupinu pracujících s hudebním koníčkem bylo nejdůležitějším motivem **učení se novému**. Tím, že hudbu dělají, mohou něco dokázat nebo již dokázali,

zároveň nestagnují a mnozí z nich by se rádi vypracovali na profesionální úroveň, ve smyslu technické úrovně hry na hudební nástroj. Zde je opět možná souvislost s důležitou hodnotou určitého vzdělávání v hudbě, o které jsem již referovala v jiných okruzích. Častým motivem však také bylo, že hudbu **dělají pro lidi**; přináší jim **možnost odreagování, relaxace, zprostředkovává jim jiný svět**. Dále jim také poskytuje možnost **sebevyjádření** (což je jeden z nejčastějších motivů studentů VŠ), je pro ně přísunem **energie**; získali díky své činnosti **sebevědomí** (očemž vypověděli 2 respondenti jak ve skupině pracujících, tak ve skupině studentů VŠ).

Jak už jsem naznačila výše, pro studenty VŠ bylo nejčastějším motivem možnost **sebevyjádření**, kterou zmiňovalo 5 respondentů. Tento motiv zmiňovali především v kontextu toho, že jim hudba pomáhá vyjádřit pocity, které jsou pro ně těžké, ale především díky ní mohou vyjádřit to, co slovy nedokážou. Respondenti také, podobně jako skupina pracujících, často zmiňovali důležitost jejich **posluchačů a lidí**, pro které hudbu dělají. 4 respondenti referovali o tom, že *jsou rádi, že jejich hudba lidi baví*, a zároveň jim to přináší jistý druh ocenění. Hudba v nich také vyvolává nejrůznější **pocity**- přináší jim *radost, štěstí, pocity zadostiučinění* (což je opět velmi podobné se skupinou pracujících respondentů). Hudba jim také, jako skupině pracujících, přináší **odreagování a relaxaci**, což je věc, která se nikdy neobjevila u skupiny studentů hudby. Důležitá je pro ně také **vlastní tvořivost**, kterou do hudby mohou vkládat. Hudba je určitým způsobem **přitahuje, mají ji rádi, přináší jim naplnění a je součástí jejich života** (o tomto fenoménu referovali 2 respondenti).

Skupina studentů hudby se pak kromě odpovědi, že „je to baví“, ve svých motivech lišila nejvíce. 3 respondenti zmínili, že díky hudbě mají nějaký cíl. V tomto kontextu pak např. zmínili cíl *hrát „luxusně“*; je to cíl, *na který jsou již zvyklí* (tento fenomén se objevil pouze u jednoho respondenta ze skupiny pracujících).

2 respondenti vypověděli, že hudba je jejich profese. Další motivy, které zazněly, byly např.: **dělají krásnou a hodnotnou věc; objevují nové; mají talent**, který rozvíjí svoji činností.

14.3.2 Zisky a ztráty spojené s hudební činností

Zde je opět souvislost s motivací k celkové činnosti. Tím, že hudbu dělají, něco získávají, ale také na druhou stranu ztrácí. Jejich zisky pak lze považovat nejen za motivaci k jejich činnosti, zároveň nám mohou také nastínit, proč je pro ně hudba v jejich životě tak důležitá, co díky ní získávají, čímž také souvisí s okruhem hudby jako hodnoty v jejich životě. Následující tabulka ukazuje nejčastější zisky, o kterých respondenti vypovídali a vzájemně se v nich do určité míry shodovali.

Zisky	Pracující s HK	Studenti hudby	Studenti VŠ s HK
Emoce, pocity	4 respondenti	6 respondentů	5 respondentů
Poznání nových lidí	3 respondenti	3 respondenti	1 respondent

Tyto zisky byly pro všechny tři skupiny společné. Dokonce **emoce a pocity** pak byly nejčastějšími zisky, které zmínily skupiny **studentů hudby** a **studentů VŠ**. Emoce, o kterých referovali, jsou pak kladné- hudba jim přináší pocity *štěstí, radosti, potěšení*. Společné také bylo, že jim hudba přinesla **řadu kontaktů, ale také přátelství**.

Nejčastějším ziskem pro **skupinu pracujících**, ve kterém se nejvíce shodovala, a vypovědělo o něm 6 respondentů, bylo jakési **odreagování od běžného života**. Díky hudbě mohou *zapomenout na starosti, dodává jim to sílu a zároveň uvolnění, pocit, že vše není nadarmo*. Hudba jim dodává energii. Zde vidím souvislost s něčím, o čem hovořila skupina **studentů hudby** ve 4 případech. Vypovídali o tom, že jim hudba přináší do života *jisté obohacení a prohloubení smyslu*. Hudba **studentům hudby** pak také ve dvou případech přináší *pevný bod v jejich životě, který nezmizí* (pojetí hudby jako životního partnera).

V oblasti zisků z hudební činnosti se nejvíce shodovala **skupina pracujících**. To, co říkali, bylo navzájem provázané a vzájemně na sebe navazovalo. Nejvíce se pak lišila skupina **studentů VŠ**, kteří zmínili velkou řadu zisků, např.: **sebevědomí; vyplnění času; vnitřní vyrovnanost; životní optimismus; empatii; emoční vybití; námět k zamyšlení;** a řadu dalších.

Další tabulka vymezuje ztráty, o kterých jednotliví respondenti hovořili, a které byly jednotlivým skupinám společné.

Ztráty	Pracující s HK	Studenti hudby	Studenti VŠ s HK
Čas	5 respondentů	7 respondentů	6 respondentů
Energii a sílu	1 respondent	2 respondenti	-
Peníze	3 respondenti	-	1 respondent

Všechny skupiny se shodovaly v tom, že tím nejčastějším, co jim hudba bere, je **čas**. Nikdo z nich však tuto skutečnost nepojímá negativně. Je to čas, který hudbě chtějí dát. Zároveň je to čas, který je pro ně strávený příjemně. V dalších ztrátách se jednotlivé skupiny nějak výrazně neshodovaly. Důležité je také uvést, že ztrát, o kterých respondenti hovořili, bylo méně, než zisků.

Skupina pracujících jako druhou nejčastější ztrátu uvedla **peníze**. Dále pak zmínili například: *ztrátu iluzí a reality; fyzické energie a síly*. **Skupina studentů VŠ** zmínila ve 3 případech, že jim hudba nebere nic. Dále pak například: *možnost jiných koníčků, zdraví, iluze a peníze*. Nejvíce ztrát pak jmenovala skupina **studentů hudby**. Hovořili o tom, že hudební činnost může brát *sílu a energii* (ve dvou případech), ale také *vztahy, které jsou jejich činností ovlivněné* (taktéž ve dvou případech). Dále pak jednotlivě zmínili: *chuť pracovat; optimismus; svobodu; propast mezi lidmi, kteří hudbu nedělají*.

14.3.3 Budoucí hudební plány

Tato oblast taktéž úzce souvisí s motivací k činnosti, protože do jisté míry ukazuje, k čemu respondenti svoji hudební činností směřují. V tomto bodě se jednotlivé skupiny lišily nejvíce. Do jisté míry to vyjadřuje také určitá specifika jednotlivých skupin a ukazuje to možnosti, které se svým pojetím hudební činnosti mají.

Nejvíce se ve svých plánech shodovala skupina pracujících s hudebním koníčkem. Nejčastěji se orientovali na publikum. 7 respondentů vypovědělo o tom, že by si přáli, aby se jejich hudba lidem líbila, aby je lidé znali a měli fanoušky. 3 respondenti pak také zmínili, že by chtěli s kapelou natočit desku. Své plány

respondenti nejčastěji směřovali ke kapele, ve které hrají (natočit desku; aby s kapelou koncertovali; aby jim to šlo a dařilo se jim). Jakoby zde hovořili spíše kolektivně, než vnímali svoji vlastní individuální stránku. To opět ukazuje jejich **silnou příslušnost ke kapele**, se kterou hrají.

Nejčastější hudební plán, který zmiňovala **skupina studentů hudby**, souvisel s jejich profesí a finančním zabezpečením. Hovořili o tom, že by chtěli najít uplatnění a stále zaměstnání v hudební oblasti (v sedmi případech). S tím souvisí i výpověď 3 respondentů, kteří by především chtěli *finanční jistotu*, aby se hudbou uživili. Tyto výpovědi opět odkazují k obavě, kterou už jsem v průběhu práce zmiňovala, a která je u této skupiny respondentů silně patrná. Jedná se o **obavu z finančního zabezpečení**. Další plány, které respondenti zmínili, se týkaly studia a jeho úspěšného zakončení (2 respondenti); možnosti zahrát si v zahraničí (2 respondenti), ale také aby jim hudba stále přinášela uspokojení, naplňovala je a bavila (ve 2 případech).

Nejčastější plán u **studentů VŠ s hudebním koníčkem** měl souvislost s jejich úrovní hudebních schopností. 6 respondentů vypovědělo, že by chtěli, aby se **ve svých schopnostech nezhoršovali**, podrželi si svoji úroveň, popřípadě se ve hře ještě zdokonalili. V dalších plánech už se tak výrazně neshodovali. Jednalo se o **vystoupení** (2 respondenti by chtěli vystoupit před lidmi); **založení kolejší kapely** (2 respondenti); **vydání desky** (2 respondenti); **hudebně vzdělat své děti** (2 respondenti) a **zůstat v kapele**, ve které aktuálně působí (2 respondenti). Tito respondenti ač většina z nich jsou členové kapel či jiných hudebních uskupení, hovořili téměř ve všech případech v jednotném čísle a své plány vztahovali ke své osobě. **Neukázala se zde tak silná příslušnost k hudebním tělesům, ve kterých působí jako u skupiny pracujících.**

14.4 Vliv hudební činnosti na osobní život (zaměřeno především na vztahovou rovinu)

14.4.1 Čas, který hudbě věnují

U všech skupin se objevilo typické dělení času podle klíče, který určuje, kolik času hudbě věnují. Typické znaky dělení času pro každou skupinu znázorňuje následující tabulka.

(pozn.: v tabulce neuvádím četnosti, protože udat přesné číslo je problematické z toho hlediska, že dané dělení se ve výpovědích spíše prolínalo)

Skupina	Klíč, podle kterého věnují svůj čas hudební činnosti
Pracující s HK	Zkouška s kapelou
Studenti hudby	Zda mají před sebou něco důležitého (zkoušky, koncert)
Studenti VŠ s HK	Chuť k hudební činnosti

Pro **skupinu pracujících** je typické, že pravidelnost v jejich hudební činnosti jim přináší *zkoušky s kapelou, které mají každý týden*. Tyto zkoušky na ně kladou jistou zodpovědnost, kterou cítí, protože na ně čekají zbylí členové a nejde je v tomto ohledu zklamat (i když je to někdy na úkor něčeho jiného, o čem budu referovat v dalších oblastech). Tato skupina průměrně aktivní hudební činností tráví **8- 12 hodin týdně**. 2 respondenti uvedli, že hudbou tráví svůj *veškerý volný čas*. Dále pak 3 respondenti uvedli, že ve svých začátcích hudební činností trávili veškerý volný čas, v současné době již ale toho času tráví méně. U 2 respondentů se také ukázalo dělení času, které je typické pro skupinu studentů VŠ. Svoji hudební aktivitu orientují podle toho, jak *mají chuť* (tedy někdy tomu věnují více hodin, někdy vydrží zase i pár dní bez hudby). Zajímavé byly výpovědi 2 respondentů. Jeden odpověděl, že na hudbu v aktuální době nemá čas ani chuť kvůli rodinným problémům (rodina je u něj na prvním místě). Další respondentka vypověděla, že se hudbě věnuje už jen občasně, protože je to pro ni „řehole“, na kterou nemá trpělivost a není to to pravé, co by chtěla opravdu naplno dělat.

Skupina **studentů hudby** se aktivnímu hraní věnuje v průměru **3- 4 hodiny denně**. Na dotaz, kolik hodin tráví aktivním hraním, zpravidla respondenti

odpovídali, že záleží na *aktuální situaci*. Pokud mají před koncertem nebo mají ve škole zkoušky, tak musí hrát déle a intenzivněji. V tomto období pak často věnují aktivnímu hraní až *dvojnásobek času*, který tráví v „normálním“ režimu. Opět se i v této skupině u 2 respondentů objevilo pojetí času, které jsem uvedla jako typické pro skupinu studentů VŠ, tedy že hrají podle toho, jak *mají chuť*, popřípadě i jaké je počasí. O plánování času na odpočinek v takto intenzivní přípravě hovořil pouze jeden respondent, který si tento čas aktivně plánuje a považuje ho za velmi důležitý (což je v kontextu i toho, že ve svém životě měl období, kdy hrál tak intenzivně, že nakonec skončil v nemocnici).

Skupina **studentů VŠ**, jak už jsem uvedla, nejčastěji (v 6 ti případech) hovořila o tom, že hrají podle toho, jak **mají chuť**. To znamená, že někdy hrají méně (třeba i dva týdny na nástroj nesáhnou), někdy naopak hrají více (i několik hodin denně). Pouze 3 respondentky uvedly, že chodí každý týden na zkoušku. To je jediné pravidelnost trávení času hudební aktivitou, která se v této skupině objevila. I z toho hlediska respondenti *nebyli schopni uvést přesný čas, který hudbě věnují*.

3 respondenti uvedli, že *na hudební činnost moc času nemají*, 2 respondenti pak v tomto kontextu uvedli, že se musí *více věnovat škole*, tím hudba musí jít stranou.

2 respondenti pak uvedli, že na nástroj už *necvičí a spíše hrají příležitostně*. V této skupině jako by byla podstatná **vlastní iniciativa v organizaci tohoto času**, kdy si svobodně mohou říct, kdy budou na nástroj hrát. Ve **skupině pracujících a skupině studentů hudby** se pak vztahuje **určitá povinnost k hraní**, ve které se někdy svobodná volba ztrácí.

14.4.2 Vliv hudební činnosti na partnerský vztah

Zde se jedná o to, zda jejich hudební činnost někdy hrála roli ve vztahu s jejich partnerem. Následující tabulka uvádí, v kolika případech se tento vliv u jednotlivých skupin v průběhu jejich hudebního vývoje promítl.

Skupina	Vliv hudební činnosti na partnerský vztah	Nejčastější důvody
Pracující s HK	8 respondentů	Časová náročnost hudební aktivity, žárlivost partnerek
Studenti hudby	9 respondentů	Neporozumění ze strany partnera, který nebyl hudebníkem
Studenti VŠ s HK	6 respondentů	Různé důvody (naštvaní partnerek, hudební styl, apod.)

Z tabulky vyplývá, že hudební činnost **měla vliv ve větší míře ve všech skupinách respondentů**. Jednotlivé dopady na vztah se pak ale mezi jednotlivými skupinami vzájemně lišily.

Skupina **pracujících s hudebním koníčkem** referovala o tom, že tento vliv byl **spíše negativní**. Souvisel pak s *časovou rovinou jejich hudební činnosti*, tedy souvisel s tím, že hudbou trávili velké množství času. Partnerky (v jednom případě partner) se pak ve většině případů cítily o tento čas okradené a žárlily. Pouze 3 respondenti pak uvedli, že tato žárlivost je do určité míry oprávněná (vztaženo, jak na čas, který hudební činností tráví, tak na životní styl, kterým jim hraní s kapelou přináší v kontextu obdivu dalších žen/ popřípadě mužů). 1 respondent dokonce zmínil, že kdyby se svoji ženou neměl děti, tak už spolu dávno nejsou, protože by více času věnoval hudbě. Neprokázalo se, že by respondenti preferovali spíše ženy/ muže, které jsou také hudebnicemi/ hudebníky. Spíše je pro ně důležité, *aby jejich partnerka/ partner dokázal/a porozumět tomu, co dělají*.

Taktéž skupina **studentů hudby** hovořila spíše o **negativním vlivu** jejich hudební činnosti na partnerský vztah. Nejčastěji se jednalo o to, že respondenti měli partnery/ partnerky, kteří nebyli hudebníky, a tím pádem *jim nedokázali dostatečně porozumět*, popřípadě jim vadilo, že na ně nemají dostatek času (ve 3 případech). 4 respondenti by pak preferovali ve vztahu *spíše partnera hudebníka*, protože nehudebník jim nedokáže porozumět. Pro další dva respondenty není důležité, aby byl partner přímo hudebník, ale nesmí mít k hudbě vysloveně odpor. **Hudba v partnerských vztazích těchto respondentů celkově hraje významnou roli**. Je to pro ně hodnota, kterou chtějí s partnerem sdílet. Popřípadě potřebují, aby partner chápal to, co dělají.

U respondentů ze skupiny **studentů VŠ**, kteří pociťují vliv hudební činnosti na svůj partnerský život, se nevyskytlo *časové hledisko*, tzn. to, kolik hudbě věnovali času, se do jejich partnerských vztahů nepromítlo, což je v kontrastu ke zbylým dvěma skupinám, u kterých tento vliv byl častý. O nedostatku času na svoji partnerku mluvil pouze jeden respondent, kdy se ale jednalo především o *období dospívání*, aktuálně už tento problém nemá. 3 respondenti cítili **negativní vliv své hudební činnosti na partnerský vztah**. Jednalo se o různé důvody, např.: *jiný hudební styl, který respondent u své partnerky nesnese; naštvání partnerky, že respondent hraje a ona to neumí; naštvání partnerky, že respondent jezdí hrát s kapelou do zahraničí*. 2 respondenti pak hovořili o **vlivu pozitivním**. V jednom případě se jednalo o společnou kapelu respondentky a jejího partnera, což je spojovalo. Ve druhém případě respondent zjistil, že na hru na kytaru, se dají dobře „balit“ holky.

14.4.3 Vliv hudební činnosti na další vztahy

Zde se jedná především o vztahy vrstevnické a vztahy přátelské. Tabulka dále ukazuje, kolik respondentů tento fenomén během svého hudebního vývoje pocítila, a jaký měl tento vliv nejčastější dopad.

Skupina	Vliv hudební činnosti na další vztahy	Nejčastější dopady
Pracující s HK	9 respondentů	Lidé, kterými se obklopují, jsou nejčastěji také hudebníci
Studenti hudby	8 respondentů	Lidé, kterými se obklopují, jsou nejčastěji také hudebníci
Studenti VŠ s HK	8 respondentů	Lidé, kterými se obklopují, jsou nejčastěji také hudebníci

Z tabulky vyplývá, že **většina respondentů ze všech skupin pocítila vliv na své další vztahy, především tedy vrstevnické a přátelské**. Zajímavé také je, že nejčastější dopad tohoto vlivu, který respondenti pociťovali, je **pro všechny tři skupiny stejný**. O tomto fenoménu vypovědělo *6 respondentů ze skupiny pracujících, 4 respondenti ze skupiny studentů hudby a 6 respondentů ze skupiny VŠ*. Shodně vypovídali, že hudba má vliv na to, v jakém kruhu lidí a známých se pohybují. Díky hudbě pak také řadu lidí poznali. Skupina **studentů hudby** a **skupina pracujících** také shodně vypovídala o tom, že lidé, kteří hudbu nedělají, jim často

nedokážou porozumět. U studentů hudby se pak především jednalo o nedostatečné porozumění terminologii, ve které se o hudbě baví, a které nehudebníci nerozumí. Pro skupinu pracujících je to pak spíše četnost, že druzí lidé nedokážou pochopit, jak se můžou bavit například celou noc o hudbě. To souvisí také s tím, že 4 respondenti ze **skupiny studentů hudby** vyprávěli, že *příchod na konzervatoř pro ně byl do jisté míry „úlevou“*, protože se dostali mezi své. V období dospívání pak tito respondenti cítili, že jim jejich vrstevníci nerozuměli.

2 **studenti hudby** pak také hovořili o tom, že na své vztahy nemají čas. Nemyslí si však, že by jejich vztahům ubližovala hudba jako taková, ale spíše činnosti s ní spojené. Proti tomu v kontrastu mluvil jeden respondent, který své povolání hudebníka naopak považuje za velmi časově výhodné a spíše jeho přátelé, kteří jsou zaměstnaní v různých firmách, nemají čas s ním někam zajít.

Ve **skupině pracujících** pak dále také tři respondenti vypověděli o tom, že jejich činnost zasahuje do jejich **pracovní oblasti**. Často je pro ně těžké získat volno v práci, popřípadě skloubit zkoušky v jiném městě. Jeden respondent uvedl, že si myslí, že bez hudby by jeho *dospívání mohlo vypadat jinak* (díky hudbě se vyhýbal například drogám, protože ho nezajímalo nic jiného než muzika). To souvisí s vyprávěním respondentky ze skupiny **studentů VŠ**, která vypověděla, že tím, že v období dospívání trávila většinu času se staršími hudebníky, se kterými zpívala, a netrávila čas se svými vrstevníky, kteří v tu dobu začínali s alkoholem, je z ní abstinentka. Zajímavá pak také byla výpověď jednoho respondenta ze **skupiny pracujících**, který uvedl, že se aktuálně snaží bavit s hudebníky o čemkoliv, jen ne o hudbě. Hudby má podle svých slov „aktuálně plný zuby“, protože ji dává veškerý čas, ale protože také aktuálně řeší rodinné problémy.

14.4.4 Co museli díky své hudební činnosti v životě upozadit

Zde se jedná především o to, zda v průběhu svého hudebního vývoje upřednostnili před něčím hudbu a jejich hudební činnost. Tento fenomén u jednotlivých skupin vymezuje následující tabulka.

Skupina	Díky hudbě něco v životě upozadili	Nejčastěji se jednalo o
Pracující s HK	9 respondentů	Rodina
Studenti hudby	8 respondentů	Dovolená (možnost někam odjet)
Studenti VŠ s HK	4 respondenti	V období dospívání školu, dívky, sport

Skupiny respondentů se v této oblasti ve větší míře spíše lišily. Skupina **pracujících** mluvila nejčastěji o tom, že upřednostnili hudbu **před rodinou**. O tom hovořili 3 respondenti. Naopak zase 2 respondenti zmínili, že **by kvůli hudbě nikdy nešla stranou jejich rodina**. Není tedy možné říci, že by kvůli své hudební činnosti zanedbávali rodinu. V tom, o čem dále jednotliví respondenti hovořili, se pak spíše mezi sebou lišili. Zmínili např.: *školu v období dospívání* (2 respondenti), *práci* (1 respondent, ač práce podle něj je na jeho žebříčku hodnot umístěná na stejném místě jako hudba), *partnerský vztah* (1 respondent). Jeden respondent také vyprávěl o stavu, kdy byl hudbou tak pohlcený, že se ve společnosti nebyl schopen bavit o ničem jiném než o hudbě.

Studenti hudby nejčastěji (ve 4 případech) referovali o tom, že nemohou díky své činnosti **nikam odjet**, protože musí cvičit na své hudební nástroje (to je především typické pro klavíristy, kteří si klavír nikam odvést nemohou). Tento fenomén je podle mého názoru do velké míry vypovídající. Dále se zde také objevilo typické dělení jejich času. To znamená, že v době jejich intenzivní přípravy na koncert či zkoušku musí jít stranou úplně všechno. V „normálním režimu“ se pak snaží si čas najít a nic zanedbávat. O tom hovořili 3 respondenti. V dalších oblastech se neshodovali a zmínili např.: *vztah, přátelé, jiné aktivity*. U jednoho respondenta se objevil opačný fenomén, že kvůli pomoci otci ve firmě, musel upozadit svou hudební činnost.

Studenti VŠ o tom, že by něco kvůli hudbě upozadili, vypovídali nejméně. Dva respondenti si vybavili *období dospívání, kdy zanedbávali školu, dívky, ale také sport*.

2 respondenti pak hovořili o aktuální situaci, kdy jeden zanedbává *ženy* (hudbu před nimi upřednostňuje) a *školu*. Druhému jeho hudební činnost bere čas na *rodinu či jiné akce*. Tito oba respondenti se chystají hudbu studovat. 3 respondenti pak hovořili o opačném fenoménu, že kvůli **studiu na VŠ museli upozadit hudební činnost**.

14. 5 Hodnota hudby v jejich životě

14.5.1 Asociace spojené se slovem hudba

Zde mi šlo o to, co se jednotlivým respondentům vybaví, když se řekne hudba. Uvědomuji si problematičnost tohoto zadání, protože hudba jako taková je spojená spíše se zvukovou rovinou. Samotný pojem je pak dosti abstraktní záležitostí. Tato otázka směřuje k jisté osobní definici hudby, čím hudba pro ně vlastně je, co v nich vzpomínka na ni vyvolává. Následující tabulka ukazuje asociace, které byly pro skupiny respondentů společné.

Asociace	Pracující s HK	Studenti hudby	Studenti VŠ s HK
Emoce a prožitky	6 respondentů	3 respondenti	-
Hudební nástroje a hudební činnost	6 respondentů	3 respondenti	2 respondenti
Vztahová oblast (přátelé, muzikanti, se kterými hrají, apod.)	3 respondenti	-	3 respondenti

Jak z tabulky vyplývá, více se v jednotlivých asociacích **shodovali studenti hudby a pracující s hudebním koníčkem**. Pro obě tyto skupiny byly nejčastější asociace spojené s **emocemi a prožitky**. V případě skupiny studentů hudby se spíše jednalo o obecnější asociace typu *emoce, hodně prožitků*. Skupina pracujících s hudebním koníčkem se vyjadřovala konkrétněji, např.: *štěstí, radost a smutek, prožitek toho, husí kůže*, apod. Další nejčastější asociace, která pak byla společná všem třem skupinám, ale nejčastěji ji zmiňovali pracující s hudebním koníčkem, se týkala **hudební činnosti a hudebních nástrojů**. To se týkalo konkrétních činností, skladeb, které zrovna dělají či konkrétních hudebních nástrojů či notového zápisu (to se objevilo u respondentů, kteří noty neumějí). Podstatná byla také **vztahová oblast**, která se vyskytla u skupiny pracujících s hudebním koníčkem a skupiny studentů VŠ. Tito respondenti si často vybavovali přátele či muzikanty, se kterými muziku dělají. V dalších oblastech se respondenti spíše lišili.

Pro **skupinu pracujících** bylo nejpodstatnější to, co je již zmíněno výše.

1 respondent si ještě vybavil *prostředky*, které do hudby investuje, tzn. konkrétně „hromadu utracených peněz“. **Studenti hudby** se taktéž nejčastěji shodovali v asociacích, které jsou uvedené výše. Dále však ještě zmínili *hudbu jako jiný svět* (2 respondenti, což je fenomén, o kterém především v oblasti motivační hovořili skupina pracujících), *vzpomínky* (2 respondenti), jednotlivě pak *svůj život, svoji profesi a zábavu*. Zajímavé bylo, že 2 respondenti uvedli, že slovo hudba v nich nevyvolává takovou sílu, jako by například hudbu slyšeli. Samotné slovo pro ně nemá takovou váhu.

Nejvíce se, jak už bylo naznačeno výše, odlišovala skupina **studentů VŠ**. Tito respondenti nejčastěji hovořili o jakési **zvukové rovině**. To znamená, že 4 respondenti si vybavili *zvuk, melodii, tóny či zvukovou stopu* (to odpovídá odpovědím 1 respondenta ze skupiny pracujících a skupiny studentů hudby, kteří hovořili o tónech). Další častou asociací byla možnost vyjádření a sebevyjádření. Tento fenomén se u této skupiny opakuje a považují ho za jeden z typických znaků. V této oblasti o něm hovořili 3 respondenti. Dále pak odpovídali např., že *hudba je pro ně prostě hudba* (2 respondenti); *něco hezkého* (2 respondenti); *nic- je to abstraktní pojem* (2 respondenti, i když později nějakou asociaci zmínili); *muzikanti a přátelé* (2 respondenti) a *relaxace* (2 respondenti, což se opět opakuje po několikáté). Jeden respondent odpověděl zajímavě, že slovo hudba v něm vyvolává úzkost a představu „nobl oblečených chlapíků“, kteří hrají klasickou hudbu. Lepší je pro něj slovo muzika, což v něm vyvolává radost a představu cikánské hudby, dobrých muzikantů, kteří hrají a „šlape jim to“.

14.5.2 Co pro ně hudba znamená

Tato oblast se vztahuje přímo k tomu, co pro respondenty hudba znamená, čím jim v životě je. Tabulka naznačuje to, co bylo jednotlivým skupinám společné

Znamená	Pracující s HK	Studenti hudby	Studenti VŠ s HK
Hudba jako jedna z důležitých věcí	4 respondenti	2 respondenti	4 respondenti
Hudba jako nejdůležitější věc	1 respondent	3 respondenti	-
Hudba jako součást sebe	2 respondenti	2 respondenti	-
Hudba jako koníček	2 respondenti	4 respondenti	1 respondent
Emoce	-	2 respondenti	2 respondenti

Skupina **pracujících** a skupina **studentů VŠ** nejčastěji odpovídala, že hudba je pro ně **jednou z důležitých věcí v jejich životě**. Je to jedna ze zásadnějších věcí. **Studenti VŠ** o ní dále mluvili jako o **trvalé součásti jejich života** (ve 4 případech). Je pro ně něčím, co je životem provází. V podobném slova smyslu pak hovořili o hudbě **studenti hudby** (2 respondenti) a **skupina pracujících** (2 respondenti), nicméně oni hudbu považují za **součást sebe sama**. Je to neoddělitelná součást jich samotných, často jim také znějí v hlavě různé rytmy.

Studenti hudby nejčastěji (5 respondentů) uváděli, že hudba pro ně znamená především jejich **profesi**, prostředek živobytí. To však často (4 respondenti) uváděli v kombinaci s tím, že hudba je pro ně také **koníčkem**, který jim přináší radost. Dále hovořili o tom, co je uvedené v tabulce. Tedy, že hudba je pro ně **nejdůležitější věcí v jejich životě** (3 respondenti), dále pak je jednou z **nejdůležitějších věcí v životě** (2 respondenti). To ukazuje, že hudba má v této skupině **velkou hodnotu**. Respondenti ji také považují za *stálou součást sebe* (ve dvou případech) a prostředek *emoční excitace* (2 respondenti díky ní ze sebe mohou dostat své pocity).

Studenti VŠ, mimo to co už bylo zmíněno výše, také uvedli, že hudba je pro ně **prostředkem setkání s lidmi** (2 respondenti), je pro ně **relaxací a zábavou** (2 respondenti) a něčím co je pro ně nepovinné (2 respondenti). Tento motiv se v této skupině často opakuje. Domnívám se, že tato skupina přisuzuje velkou váhu tomu, že se hudba pro ně stala něčím nepovinným, což oceňují a chtějí to tak.

Skupina **pracujících s hudebním koníčkem** mimo to, co už jsem uvedla, tak zmínili, že je hudba pro ně *životním stylem* (2 respondenti), *koníčkem* (2 respondenti). Hudbu jako nejvyšší hodnotu ve svém životě vidí pouze jeden respondent.

14.5.3 Představa života bez hudby

Tato oblast se zaměřuje na to, zda si respondenti dokáží představit svůj život bez hudby. Co by to pro ně znamenalo, kdyby hudba z jejich života zmizela, popřípadě jak by se s tím vyrovnávali. Je důležité zmínit, že ve všech skupinách respondenti zmínili, že je tato skutečnost pro ně **nepředstavitelná** (ve skupině pracujících 5 respondentů, ve skupině studentů hudby 9 respondentů a ve skupině studentů VŠ 6 respondentů). Dále pak respondenti hovořili o *strategiích vyrovnání se*

se situací nebo s dopady, které by tato situace přinesla. Tyto fenomény, které byly jednotlivým skupinám společné, ukazuje další tabulka.

Život bez hudby	Pracující s HK	Studenti hudby	Studenti VŠ s HK
Nepředstavitelné	5 respondentů	9 respondentů	6 respondentů
Jiný koníček/ jiná profese u studentů hudby	5 respondentů	2 respondentů	3 respondenti
Osobnostní změna	1 respondent	2 respondenti	2 respondenti
Ztráta životní náplně	3 respondenti	5 respondentů	1 respondent

Pro skupinu **studentů hudby** byla představa, že by jim hudba zmizela ze života velmi těžká. Pouze jeden respondent vypověděl, že by prostě dělal něco jiného, jinou profesi. Velmi často hovořili o jakési **ztrátě své životní náplně**, protože hudba je jejich *každodenní součástí* a neví, co by dělali jiného. Pouze dva respondenti pak hovořili o tom, že by dělali **jinou profesi**. Dva respondenti to, že by hudba zmizela, pojali tak, že by zmizela pouze na té úrovni, kterou dělají. Řešili by to tak, že by ji dělali alespoň *jako koníček*. Dva respondenti mluvili také o jakési **osobnostní změně**. Jejich prožívání by se změnilo. Nebyla by taková, jací jsou teď. Respondenti pak dále zmiňovali např. *kompenzaci jiným druhem umění; nervozitu; zbláznění se a „hození si mašle“*.

Odpovědi **skupiny pracujících** a **skupiny studentů VŠ** se pak ve velké míře shodovaly, stejně tak respondenti uvnitř své skupiny měli podobné odpovědi. **Skupina pracujících** nejčastěji odpovídala to, co vymezuje tabulka, tedy: **nepředstavitelnost této situace** (5 respondentů); **jiný koníček** (5 respondentů polemizovalo o tom, zda by mohli dělat jiný koníček, ale také o tom, zda by to bylo stejné, kdyby od dětství dělali např. sport); **ztrátu životní náplně** (3 respondenti hovořili o tom, že jejich život by byl prázdnější, **existenční odpovědi** (2 respondenti zmínili, že by tu byli zbytečně, že by si „hodili mašli“) a **osobnostní změnu** (1 respondent tvrdil, že by byl podrážděný a měl by „depku“). **Studenti vysokých škol** pak odpovídali obdobně. Tato situace je pro ně také **nepředstavitelná** (6 respondentů), hledali by si **jiný koníček**, kterému by se mohli věnovat (3 respondenti zmínili např. krasobruslení, návštěvy galerie, četbu) a **změnu osobnostní** (2 studenti hovořili o tom, že by byl život smutnější a byli by

„permanentně naštvání“). Dále pak jednotlivě zmínili *ztrátu životního rozměru* či *chudost zážitků*.

Reakce napříč skupinami byly obdobné, jakoby ale ve skupině studentů hudby bylo ve vyhocené míře to, co se objevovalo napříč všemi skupinami. Je důležité si uvědomit, že hudba není „pouze“ něčím, co mají rádi, čím se zabývají od dětství, ale je jejich denním chlebem. Je něčím, čím tráví veškerý volný čas, ale zároveň je také jejich profesí, tedy prostředkem obživy. Ztráta hudby ze života by tedy zasáhla více životních oblastí než v případech zbylých dvou skupin.

14. 6 Hodnotová orientace

14.6.1 Co je pro ně v životě nejdůležitější

Otázka na nejdůležitější věci v jejich životě směřovala k jejich **hodnotové orientaci**. Co je opravdu to, co je podstatné? Zajímalo mě také, zda se mezi těmi nejdůležitějšími věcmi v životě respondentů objeví hudba. Hodnoty, které se objevily, napříč všemi skupinami, vymezuje následující tabulka:

Nejdůležitější v životě je	Pracující s HK	Studenti hudby	Studenti VŠ s HK
Rodina	4 respondenti	7 respondentů	6 respondentů
Zdraví	2 respondenti	-	4 respondenti
Hudba	1 respondent	3 respondenti	2 respondenti

Všichni respondenti, napříč všemi skupinami, se nejvíce shodovali, v hodnotě **rodina**. I když ve skupině pracujících se jedná o méně než polovinu respondentů, byla to nejčtenější odpověď, i v rámci této skupiny. Ve druhé nejčtenější odpovědi se pak shodovala skupina pracujících a studentů VŠ, které přisuzují vysokou hodnotu **zdraví** (i když se nejedná o více jak polovinu respondentů). Hodnotu zdraví vůbec nezmínila skupina studentů hudby, která na druhé místo situovala právě **hudbu**. Dále už se **respondenti v hodnotách, které jmenovali, spíše rozcházeli, jak napříč skupinami, tak uvnitř skupin**.

Skupina **pracujících respondentů** dále zmínila hodnotu *světónázoru* (2 respondenti hovořili o důležitosti tolerance, pochopení druhých, apod.)- tato hodnota se objevila u 1 respondenta ve skupině studentů VŠ (ve smyslu vlasti a

sounáležitosti k druhým). Zajímavé je, že tyto hodnoty se objevovaly i ve vyprávění o tom, co je pro tyto respondenty důležité v hudbě. Jako další hodnotu zmínil respondent ze skupiny pracujících životní klid (opět uvedeno do kontextu tento respondent hovořil v průběhu rozhovoru o tom, že mu tento životní klid dává hudba). Jako další hodnoty respondenti z této skupiny zmínili *střízlivost* (ve smyslu alkoholu), *spokojenost okolí*, *peníze* a také *čas na muziku*.

Skupina **studentů hudby**, jak už jsem uvedla výše, situovala na druhé místo, hned za hodnotou rodiny, **hudbu** (jednalo se o 3 respondenty). Na to navazuje také to, že 2 respondenti zmínili jako nejdůležitější hodnotu práci, ve smyslu dělat to, co člověka baví a má smysl (což navazuje na to, že prací této skupiny je právě hudební činnost). Dále 3 respondenti hovořili o důležitosti **vztahu**, ať už ve smyslu partnerského či přátelského (což je zajímavé v kontextu toho, že díky hudbě na své vztahy často nemají čas). Jednotliví respondenti dále uvedli např.: *štěstí a spokojenost; dělat to, co je člověku souzeno* (zde je opět možný kontext s hudební činností), *hmotné zajištění rodiny* (zde je možná souvislost se silnou obavou, zda rodinu hudbou uživí); *čas na lidi; křesťanství a životní víra; pomoc a radost druhých* (které v kontextu této odpovědi byla opět spojená s hudbou, protože radost může předávat právě díky hudbě).

Studenti VŠ hned za hodnotou **rodiny** a **zdraví**, zmínili důležitost **zázemí** (jednalo se o 3 respondenty). Dále pak respondenti zmiňovali **hudbu** (ve 2 případech), **lásku** (ve 2 případech), **víru** (2 respondenti mluvili jednak o víře křesťanské tak o své osobní víře); **přátelé** (2 respondenti). Dále pak *práci, světonázor, nezklamat požadavky druhých i svoje vlastní*.

Na první pohled hudba v hodnotovém žebříčku nehraje u jednotlivých respondentů až tak velkou roli. Při bližší analýze je ale patrné, že především ve skupině **pracujících** a ve skupině **studentů hudby**, *hudba navazuje na hodnoty, které zmiňovali*. V některých případech se hudba stává také *prostředkem dosahování těchto hodnot*, a proto se domnívám, že hned vedle rodiny hraje u těchto respondentů velkou roli.

14.6.2 Co jim v životě dává smysl

Tato otázka po smysluplných věcech v jejich životě taktéž směřuje k tomu, co je pro ně v životě důležité, dává jim smysl a význam. Co uznávají, co jsou jejich hodnoty. V každé skupině pak zaznělo něco, co pro ni bylo typické. Následující tabulka ukazuje nejčastěji zmiňované smysluplné věci, které jsou typické a respondenti o nich v rámci svých skupin mluvili nejčastěji.

Skupina	Nejčastěji zmiňovaná smysluplná věc
Pracující s HK	Hudba a rodina.
Studenti hudby	Hudba a hudební činnost, životní naplnění s hudbou spojené.
Studenti VŠ s HK	Zaměřenost na druhé lidi (pomáhat druhým, chovat se k nim dobře, apod.).

Tato tabulka potvrzuje to, co již bylo naznačeno v oblasti nejdůležitějších hodnot respondentů. **Skupiny pracujících s hudebním koníčkem a studentů hudby zmiňovaly hudbu nejčastěji jako smysluplnou věc ve svém životě.** Není to rozhodně tak jednoduché a je nutné se na dané odpovědi podívat hlouběji.

Skupina **pracujících s hudebním koníčkem** nejčastěji odpověděla: **hudba** (3 respondenti) a **rodina** (opět 3 respondenti). Dále dva respondenti mluvili o důležitosti *životního cíle*, který byl opět provázaný s hudební činností jako takovou (tzn. hudba jim pomáhá tento cíl mít). Jednotliví respondenti dále zmiňovali např.: *užít si, jak to jde; neví, stále to hledá; práce; příroda; partner; kamarádi a pes.*

Skupina **studentů hudby**, jak ukazuje tabulka, nejčastěji smysluplnost pojila s **hudbou a hudební činností**. O této oblasti referovalo 5 respondentů. Hudba je pro ně také prostředkem **životního naplnění**, toho, že tu po sobě mohou něco zanechat. Životní naplnění je fenomén, který se v jednotlivých oblastech objevuje opakovaně u této skupiny. I v kontextu smysluplnosti v životě ho zmínilo 5 respondentů.

2 respondenti také hovořili o tom, že je pro ně smysluplné něco *dávat druhým lidem*, k čemuž je pro ně hudba výborným prostředkem. S hudbou také souvisí odpověď dvou respondentů, pro které je důležité mít v životě *nějaký cíl a záměr*. Dále pak respondenti zmínili *rodinu* (ve 2 případech) a *lásku* (ve 2 případech). Jednotlivě ještě například zaznělo: *finanční zázemí; spokojenost; být kulturním člověkem*

s rozhledem; být dobrým člověkem; rozvíjet svůj talent (zde je jasná souvislost s hudební činností jako takovou).

U **studentů VŠ** se ukázala větší orientace na **druhé lidi** a to u 5 ti respondentů. Hovořili o smysluplnosti *pomoci druhým lidem* (3 respondenti), *chovat se k druhým dobře*

(1 respondentka) či *setkávat se s druhými lidmi a poznávat je* (1 respondentka, přičemž nové lidi poznává právě díky své hudební činnosti). V celkovém kontextu se **hudba objevila v odpovědích 3 respondentů**, konkrétně se jednalo o *naplňování slasti prostřednictvím hudby; dělat lidem radost prostřednictvím hudby a zlepšovat se ve hře na hudební nástroj*. Mimo jiné také jednotlivě zaznělo: *obohacování všednosti dnů; láska; víra; škola*.

14.6.3 Přání do budoucnosti

Tato oblast opět vypovídá o tom, co je pro respondenty důležité, co chtějí, co si přejí. Otázka byla zařazena také z toho důvodu, zda se neobjeví ještě jiné podstatné hodnoty, které respondenti nezmínili v předešlých oblastech. Následuje tabulka s přáními, která se ve skupinách respondentů opakovala nejčastěji..

Přání	Pracující s HK	Studenti hudby	Studenti VŠ s HK
Hudba	4 respondenti	8 respondentů	4 respondenti
Zdraví	3 respondenti	2 respondenti	2 respondenti
Rodina	1 respondent	3 respondenti	3 respondenti

Respondenti v jednotlivých skupinách se opět shodovali ve stejných bodech, ve kterých se shodovali při dotazu na to, co je pro ně v životě nejdůležitější. Tím se potvrdila důležitost hodnot, které zmínili již v předchozích oblastech tedy **hudby, zdraví a rodiny**. Tentokrát se téma zdraví objevilo i ve skupině studentů hudby, kde před tím chybělo. Samozřejmě je zde sporné, zda respondenti nehovořili o hudbě v kontextu tematického zaměření rozhovoru na hudbu, o kterém samozřejmě věděli (i když na druhou stranu při dotazu na přání, se respondenti často dotazovali, zda se to má týkat hudby či to může být obecné).

Skupina **pracujících s hudebním koníčkem** nejčastěji zmiňovala oblast **hudby** a to ve 4 případech. Především hovořili o tom, že by si přáli, aby se jim s kapelou dařilo, aby se v muzice dostali dál. Na druhém místě nejčastěji zmiňovali **zdraví** (3 respondenti). 2 respondenti dále také zmínili **spokojenost**. Mezi dalšími přáními se objevila *tolerance mezi lidmi; vlastní rodina a děti; vidět USA; mít dům; partnerku*; apod.

Skupina **studentů hudby** nejčastěji zmiňovala přání týkající se **hudby** (v 8 případech). Tato přání pak byla zaměřená na různé oblasti, např.: *mít úspěchy v hudbě; být na vysoké úrovni; vydat cédéčko*; apod. Na druhém místě pak **zmiňovali** přání, týkající se **rodiny** (ve 3 případech). Chtěli by mít vlastní rodinu, ale také mít na rodinu čas. 2 respondenti pak hovořili o přání být **zdraví** a taktéž dva respondenti o **životní spokojenosti** a **vnitřní rovnováze**. Jednotlivě pak dále zmínili např.: *finanční ohodnocení; úspěch ve všech oblastech; vystudovat jiný obor* (psychologii, speciální pedagogiku, muzikoterapii) *či letět letadlem*.

Skupina **studentů VŠ** taktéž nejčastěji (ve 4 případech) pojila svá přání právě s hudbou. Přáli by si např.: *hudebně vzdělat své děti; vydat desku; elektrické housle*, apod. Dále 3 respondenti hovořili o přání týkající se **rodiny, dětí a zázemí**. Dále pak vždy 2 respondenti hovořili o **zdraví, zaměstnání a škole**. Jednotlivě dále zmínili např.: *šťěstí všem; „zmoudření společnosti“; koníčky; mít od života možnost; tolerantního partnera a chovat se k lidem dobře*.

15. Zamyšlení nad jednotlivými skupinami respondentů

Jsem si vědoma celkové problematické interpretace dat, která může být do velké míry zkreslená subjektivitou. V této kapitole bych se chtěla zamyslet nad jednotlivými skupinami respondentů i nad tím, co mi vyprávěli, o čem jsme spolu diskutovali, jak na mě působili.

15.1 Pracující s hudebním koníčkem

U této skupiny vidím jako podstatnou stránku jejich činnosti jistou **vztahovost** a potřebu **sdílení hudby s druhými**, především vrstevníky, kamarády. Tato vztahovost se projevuje již v samotném počátku jejich aktivní hudební činnosti. Tito respondenti začali s hrou na hudební nástroj relativně pozdě, vztaženo k celkovému hudebnímu vývoji. Nejčastěji začínali v období **puberty**, i když se ve skupině našli také respondenti, kteří s hrou na hudební nástroj začali v nižším věku. U těch respondentů, kteří však začali dříve, bylo specifické, že začínali hrát v základní umělecké škole, nejčastěji na popud rodičů. V jejich vývoji však později došlo k tomu, že základní uměleckou školu opustili z různých důvodů, např. nebavilo je to, chtěli hrát s někým, apod. Ostatní respondenti, kteří s hrou začínali později, měli v tomto **svobodnější volbu**. Začali s něčím, co opravdu chtěli dělat a to pak z různých důvodů. Nejčastěji, jak z jejich rozhovorů vyplynulo, zde hráli velkou roli **vrstevníci**. S těmito vrstevníky začínali zakládat kapely, učili se s nimi hrát na kytary. Často je tato činnost *pohltila a prohlubovala se u nich potřeba hrát s někým*. Proto je zde tak důležitý fakt, že všichni respondenti této skupiny jsou nebo byli **členové různých kapel**. Jako by jejich volba začít hrát byla zcela odlišná od zbylých dvou skupin, které k hudbě přivedli rodiče, a u kterých se samotná hra proměnila ve vlastní iniciativu až v průběhu jejich hudebního vývoje (často právě v období, kdy skupina pracujících se hrou začínala). Zajímavé však je, že většina těchto respondentů ze skupiny pracujících s hudebním koníčkem měla ve své primární rodině osoby, které na hudební nástroje hráli. O co zajímavější pak je, že nejčastěji těmito osobami byli právě rodiče. Zde se nabízí otázka, **jak to, že je jejich rodiče k samotné hře na hudební nástroj nevedli dříve**, tak jak to bylo u zbylých skupin

respondentů. Pak rodiče v jejich celkovém vývoji hráli pouze malou roli, i když je v jejich činnosti podporovali, nějak důrazně je nevedli. To znamená, že je rodiče nemuseli nutit cvičit hrát na hudební nástroje, tak jak to bylo u zbylých skupin respondentů a celkově zde má opravdu velký vliv jejich vlastní iniciativa a potřeba hrát. Minimální vliv rodičů na jejich hudební činnost mi není zcela jasný. Je zde možný kontext podobného hudebního vývoje rodičů jako měly jejich děti, tedy respondenti. To je však pouze má domněnka, která situaci stejně více neosvětluje.

Většina respondentů **neprošla hudebním vzděláním**. Ti, co chodili do základní umělecké školy, v ní byli často pouze kratší dobu. To co se na své nástroje naučili, se pak nejčastěji učili sami. Jedná se o **skupinu samouků**, kteří se učili aktivním hraním se svými kamarády. Tito respondenti pak ale hrají hudební styly, které se s klasickou hudbou a s technickou náročností klasické hudby nedají srovnávat. Nedá se říct, že by tato hudba byla jednodušší než hudba klasická, ale je prostě „jiná“. V tomto kontextu je o to více překvapivé, jaký **důraz jednotliví respondenti přikládají hudebnímu vzdělání**. Téměř všichni uvažovali o tom, že by chtěli studovat na konzervatoři. Žádný z nich však nešel ani na přijímací zkoušky. Nejčastější důvody pak byly, že si myslí, že na to „nemají“. Jednalo se o sebereflexi jejich technických dovedností v hudební činnosti, ale také po stránce studia hudební teorie. Samozřejmě je otázka, zda je tato sebereflexe oprávněná či zkrslá například jejich nízkým sebevědomím či jinými osobnostními dispozicemi. Nicméně tento fenomén se u těchto respondentů opakoval a je pro ně v něčem velmi specifický. Respondenti také zmiňovali jako jeden z nejčastějších důvodů, proč jim nevyšla dráha profesionálního hudebníka, absenci hudebního vzdělání, které je podle nich k tomu potřeba. Většina z nich se chtěla stát profesionálními hudebníky, i když aktuálně, jak sami často tvrdili „jsou realisté“.

I v celkové motivaci k hudební činnosti se ukázalo, že díky hudbě se především **učí něco nového, nestagnují**. Hudba jim často přináší **jiný svět**, díky kterému mohou zapomenout na starosti, problémy. Přináší jim možnost *odreagování, zábavy, kontaktu s lidmi, dodává jim energii, možnost setkávat se s lidmi*. Jako by jim hudba dodávala do jejich života další kvalitu, kterou nikde jinde nemají. Přináší jim ale také **jisté cíle**. Cíle, které mají často se svoji kapelou, a o které se snaží. Nejčastěji se tyto cíle týkají jejich **publika**, pro které hrají, a chtějí, aby se lidem jejich hudba líbila. Je otázka, proč je to pro ně důležité. Tím, že se však v této skupině neukázala jako důležitá hodnota jejich práce či zaměstnání, lze uvažovat nad

tím, že jim tato činnost, za kterou je lidi právem obdivují, dává **sebehodnotu či jistý druh ocenění**. To jsou ale pouze mé domněnky, i s ohledem na malý počet respondentů.

Svůj čas, který hudbě věnují, často orientují podle **zkoušek s kapelou**. Zkoušky mají často dvakrát týdně. To ale neznamená, že to je jejich jediná aktivní hudební činnost, je to ale činnost, která je pro tuto skupinu specifická. Zkoušky s kapelou jim také přináší jistý druh *zodpovědnosti* vůči druhým lidem, kteří na ně čekají, a proto často cítí, že na zkoušku přijít musí, i když se jim někdy nechce. Na to často pak žárlí jejich partnerky, které většinou jejich činnosti nerozumí, nerozumí smyslu toho všeho. Tito lidé často pouze zkouškami s kapelou tráví hudební činností 8- 12 hodin týdně. To je důležité vztáhnout do kontextu toho, že k tomu chodí *do práce, mají rodiny, často i děti*. V tomto kontextu je času věnovanému hudební aktivitě relativně hodně. To samozřejmě do jisté míry musí **mít vliv na jejich partnerský vztah**, což se také potvrdilo. Respondenti hovořili o tom, že jejich partnerky často na tuto hudební činnost žárlí. To bylo i v případě jediné respondentky, která kvůli žárlivému partnerovi z kapely odešla (tento důvod nebyl jediný, ale hrál velkou roli). Respondenti nepreferují ženy hudebnice, ale chtějí, aby tomu, co dělají, rozuměly. Což je logické. Jejich aktivní hudební činnost pak ale nemá vliv pouze na partnerské vztahy, ale i **na vztahy další**. Lidé, kterými se nejčastěji obklopují, jsou totiž také muzikanti, protože s muzikanty si nejvíce rozumí. Často si s nimi mohou povídat dlouhé hodiny o hudbě, což s nehudebníky podle respondentů nelze.

Když se zamyslíme nad specifickým hudebním vývojem této skupiny, který jsem nastínila výše, je logické, že pro ně hudba znamená hodně. Proč by to jinak dělali? Hudbu považují za **důležitou věc ve svém životě**. Někdo ji považuje za součást sebe samotného, za součást svého životního stylu. **Hudba prostupuje velkou částí jejich života**. Hudba jim nejčastěji *ubírá čas a peníze*, na druhou stranu jim však dává *energii, vzpomínky, přátelství a také jejich vlastní specifický svět*. Při jejich hudební činnosti se také proto někdy stalo, že neměli čas na rodinu, na partnery. Nedomnívám se však, že by respondenti stavěli hudbu nad ostatní důležité věci, které zmínili. Tím myslím především **rodinu**, která se ukázala být v této skupině společně s hudbou nejvyšší hodnotou.

Tito respondenti by se dali laicky označit jako opravdoví „nadšenci“. Jejich činnost je stojí hodně času, často také peněz, které se jim nevracejí, ale přesto jim to

za to stojí. Přesto jim to hudba, tím vším, co jim dává, vrací, i když ne po materiální stránce. Stejně tak jako potlesk jejich publika. Hudba v jejich životě hraje důležitou roli. Jako by hudba byla jejich druhým zaměstnáním.

15.2 Skupina studentů hudby

Tito respondenti začínali se svoji aktivní hrou na hudební nástroj velmi brzy. Samotný počátek je spojený se **vstupem na základní školu**. Jejich samotná hra na hudební nástroj je také již od samotného začátku provázána se **vzděláváním na základní umělecké škole**. Již od počátku tito respondenti byli vzděláváni v *hudebních institucích*. O tom, zda začnou na hudební nástroj hrát, pak ve velké většině nerozhodovali oni sami. Byli to **rodiče**, kteří je přihlásili do základních uměleckých škol z různých důvodů (sami byli hudebníci, chtěli, aby se respondenti něčím zabývali, apod.). Respondenti v samotném začátku hraní neměli tak svobodnou volbu rozhodování se aktivně hudbě věnovat, jako měli respondenti ze skupiny pracujících s hudebním koníčkem. Zde je však logická souvislost s jejich **nízkým věkem, ve kterém hrají největší roli právě rodiče**. Proto to byli také rodiče, kteří stáli u samotného počátku hudebního vývoje jejich dětí, tedy v kontextu této práce respondentů. V některých případech tito rodiče se dokonce stali *učiteli hudby respondentů*.

Tato skupina tedy celé své dospívání měla provázané s návštěvou základní umělecké školy. Mezi laickou veřejností nebo spíše hudebníky se o takový dětech mluví jako o „*hudebních dětech*“, kteří většinu svého času tráví na hodinách hry na hudební nástroj, hudební naukou, popřípadě cvičením na hudební nástroj v prostředí domova. Když se nad tím zamyslíme hlouběji, tak to sebou nese jisté důsledky, které jsou logické. Tyto děti často nemají čas chodit ven se svými vrstevníky, o čemž respondenti také často vypovídali. To v několika případech vedlo k tomu, co jsem ve své práci nazvala jako **krizí hudební činnosti v období dospívání**. Tento fenomén považuji v hudebním vývoji této skupiny do jisté míry za typický. Respondenti v tomto období často *nechtěli cvičit na hudební nástroj*, často také chtěli se *svojí hudební činností skončit a mít tu možnost žít jako jejich vrstevníci*. Rodiče je pak často do cvičení musí nutit, což celkovou tenzi ještě zvětšuje. Všichni respondenti však toto období překonali a hráli dál. Domnívám se, že po tomto období

přichází ten bod, kdy se jejich hudební činnost stává jejich **vlastní iniciativou**. Krize, kterou někdy provází až averze ke hře na jejich nástroj, vystřídá období touhy a pohlcení hudebním nástrojem. Není mi úplně jasné, čím tato změna nastává. Ve své práci jsem popsala jistý **vliv hudebních soutěží**, na které respondenti jezdili a stále jezdí, a které u několika respondentů v této změně hrály roli. Tyto soutěže jim totiž dávaly *pocit jistého ocenění* či *zadostiučinění*. Jako by jim poskytovaly určitou návratnost útrap spojených s náročným cvičením. Na to, že ve své hře setrvali, měla vliv ale také třeba **náhoda**.

V jejich hudebním vývoji hráli největší roli **rodiče a profesori hudby**, což v nastíněném kontextu dává logickou souvislost a je to pochopitelné. Největší vliv rodičů vidím právě v období samotného počátku hry na hudební nástroj, dále pak ale také ve výše popsané krizi hudebního vývoje. Profesori, kteří měli na respondenty pozitivní vliv, pak byli *inspirací a někdy i pohnutkou k dalšímu studiu hudby* na konzervatoři či hudební akademii. Ve vyprávěních respondentů se však také objevila zmínka o negativním vlivu profesorů, který byl tak silný, že díky němu dokonce chtěli s hudbou skončit.

Ve volbě jít studovat hudbu na konzervatoř se respondenti neshodovali. Někdo o ničem jiném než o konzervatoři neuvažoval, někdo šel studovat na popud učitele, někdo na popud rodiče, u někoho sehrála roli náhoda. Objevili se také respondenti, kteří šli nejprve studovat jiný obor na střední školu. Tento obor jim pak dává určitou jistotu, že kdyby jim to jako muzikantům nevyšlo, můžou dělat ještě něco jiného. To se také u nich promítalo, tato určitá záloha. V rozhovorech s touto skupinou respondentů se prolínala určitá obava o **finanční zabezpečení**. Profese hudebníka tento fakt sebou nese. Není to profese, která by byla adekvátně placená a hodnocená. Proto tento strach považuji za logický. Mnozí z nich také vědí, že se neuživí pouze hraním, a tak plánují, že hudbu budou alespoň na částečný úvazek učit. Jejich vlastní koncertování jako by pak bylo odměnou.

O to víc je obdivuhodná píle a úsilí těchto hudebníků. Jejich hudební činnost s sebou nese velkou dřinu v podobě **cvičení**, ale také velký kus **sebeodříkání**. Jejich cvičení je typicky odvozené od toho, zda mají před koncertem či zkouškou nebo ne. V takových situacích hrají i dvakrát více než v „normálním režimu“. V normálním režimu však hrají v průměru 3- 4 hodiny denně. To je velká časová náročnost. Jeden respondent, vypověděl „*To není ani služba lidem, ale je to služba hudbě*“. Tito respondenti však tuto časovou náročnost nepovažují za negativní, protože je to čas,

který hudbě chtějí věnovat. Někdy jim také ubírá sílu, energii, chuť dále pracovat. Takto intenzivní hudební činnost pak také má samozřejmě **vliv na jejich osobní život**. Často nemohou nikam jen tak odjet. Tento fenomén je pak ještě o to více specifický u klavíristů, kteří svůj nástroj nemohou převážet. K jejich činnosti je zapotřebí velká **disciplína a sebekázeň**, o které také často vypovídali. Jejich život hudba velmi ovlivňuje a také již spoluurčuje. Má vliv mimo jiné také na jejich **vztahy**. Lidé, kterými se obklopují, jsou taktéž muzikanti, protože **muzikanti jim dokáží lépe porozumět**. Někteří respondenti vypovídali o tom, že příchod na konzervatoř pro ně byl velkou úlevou, protože konečně cítili, že jsou mezi „svými“. Jejich **hudební činnost se také dotýká partnerských vztahů**. Partner nehudebník je nedokáže pochopit tak, jak by je pochopil hudebník, a proto je pro některé respondenty důležité, aby byl také hudebníkem, popřípadě měl k hudbě kladný vztah.

Když odhlédneme od těchto útrap spojených s tím, co respondenti musí hudbě obětovat a vrátíme se k tomu podstatnému a jádru všeho, tak nelze nepřipomenout, že respondenti **hudbu dělají proto, že je to baví**. To je jejich nejsilnější motivace. Je to jejich profese, ale zároveň také jejich koníček. Hudba je pro ně často nejdůležitější věcí v jejich životě, popřípadě jednou z nejdůležitějších věcí. V některých případech je to také součástí jich samotných. Hudba jim dává *životní náplň, často dává jejich životu smysl*- smysluplnost tomu, co dělají. Hudba jim zprostředkovává **emoce a často jiný svět**, který je jejich. Je to kus jejich života, pro někoho také stálý bod, o kterém vědí, že se neztratí- něco, o čem vědí, že s nimi bude napořád. Když se zamyslíme nad všemi těmito zisky v kombinaci s finanční nejistotou a dřinou, která je s hudební činností spojená, je to co dělají více pochopitelné. Hudba jim jejich úsilí vrací, i když ne dostatečně v materiálně podobě, tak v jiných podobách dozajista.

Rodina a hudba jsou u této skupiny největšími hodnotami. Rodině tato skupina přikládá velkou váhu a snaží se na svoji rodinu mít čas a věnovat se jí. I když často čas nemají, snaží se to zpětně vynahradit. Stejně tak je pro ně ale důležité jisté **životní naplnění a směřování, k němuž je jim právě hudba výborným prostředkem**.

Tato skupina respondentů ve mně často vyvolávala obdiv. Jejich činnost je opravdu spojena s velkou pílí a sebeodříkáním, s obavami o finanční zabezpečení. A opět jako u předešlé skupiny, jim to za to stojí a „jdou do toho“ naplno. Zvolili si profesi, která je zároveň jejich koníčkem, a když vědí, že to není cesta jednoduchá,

přesto po-té cestě jdou. To sebou musí nést jednak velkou touhu tuto činnost dělat, ale také velkou dávku odvahy.

V samotném finále psaní této práce jsem se potkala s jedním respondentem z této skupiny. Pochlubil se mi, že zrovna vyhrál konkurz na učitele klavíru na základní umělecké škole. Hovořili jsme spolu o celé mé práci a výsledcích, které přinesla. Ptala jsem se ho na možnosti výdělků v hudební činnosti ve spojení se silnou obavou o finanční jistotu, která se v rozhovorech se skupinou studentů objevila. Odpověděl mi, že je spíše nereálné, aby se člověk uživil pouhým koncertováním. Sám začal hovořit o tom, že pokud chce člověk dělat hudbu na takové úrovni, jako ji dělají studenti hudby, musí si zvolit. Tato volba se týká hudby a osobního života. Mluvil o tom, že pokud chce člověk dělat hudbu na vysoké úrovni, musí jít všechno stranou, k tomu však existují ještě další alternativy. Podle něj je možnost dělat to trojím způsobem: 1) **chtít se stát koncertním mistrem** a obětovat tomu sebe i celý svůj život, 2) **hrát koncerty** (podle něj ani hodně ani moc) a **učit na část úvazku v základní umělecké škole**, a mít relativně nějaký čas na sebe a své blízké nebo za 3) **dělat to na nízké úrovni**, „kašlat na to“ a jít učit do základní umělecké školy s tím, že člověk bude mít čas na osobní život. Tato skutečnost mi v kontextu celé této skupiny přijde zajímavá, a proto jsem ji chtěla zmínit.

15.3 Skupina studentů VŠ s hudebním koníčkem

Tato skupina respondentů začínala s aktivní hudební činností průměrně v **mladším školním věku**. Při bližším pohledu tato skupina jakoby v tomto ohledu byla na pomezí skupiny studentů hudby a skupiny pracujících s hudebním koníčkem. Někteří respondenti totiž začínali v nižším věku (i předškolním), někteří později v období puberty i adolescence. Nicméně samotné počátky vývoje hudební činnosti lze přirovnat spíše ke **skupině studentů hudby**. Největší vliv zde měli **rodiče**. Vrstevníci v samotném začátku hry na hudební nástroj neměli téměř žádný vliv (kromě jednoho případu). Stejně tak většina těchto respondentů docházela do **základní umělecké školy** a to ve větší míře dlouhodobě (v průměru okolo 5 ti- 10 ti let). Důvody opuštění základní umělecké školy se pak v některých případech shodovaly se skupinou pracujících respondentů, tedy nebavilo je to, byli nuceni ke

cvičení, nebyla to jejich vlastní inspirace). Pouze dva respondenti z celé skupiny se učili hrát na hudební nástroj sami.

Jejich hudební vývoj v období dospívání byl obdobný s hudebním vývojem studentů hudby. Velký vliv zde mělo například **cvičení na hudební nástroj**, které je často nebavilo, a ke kterému byli nuceni. Prokázal se také větší vliv **učitelů hudby**, a to spíše v pozitivním slova smyslu. Časté u nich také bylo, že podobně jako skupina pracujících s hudebním koníčkem, uvažovali o studiu na konzervatoři. Důvody, proč jej však neuskutečnili, byly různorodější, i když se zde objevil také motiv *sebereflexe vlastních schopností*, které považovali za nedostačující. Často hovořili o **finanční nejistotě**, kterou profese hudebníka přináší. Z toho důvodu pak také volili ke studiu **jiné obory**, s tím že se hudbě mohou věnovat ve svém volném čase jako koníčku. Podobný fenomén volby jiného oboru kvůli finanční nejistotě se objevil taktéž u skupiny studentů hudby, u kterých však po vystudování zvoleného oboru, přetrvávala silná touha hudbu studovat, a proto začali studovat na konzervatoři. Tento fenomén se v určité míře objevil také u skupiny studentů VŠ. Dva respondenti plánují studium hudby- jeden praktickou hru na bicí nástroje na konzervatoři, druhý teoretické studium oboru muzikologie na Univerzitě Karlově v Praze. V samotném rozhodování ke studiu hudby se u některých respondentů promítl také **vliv rodičů** (taktéž typický pro studenty hudby), kteří jim toto studium zakázali. Respondenti však jejich rozhodnutí zpětně nelitují. Profesionálními hudebníky se tyto respondenti ve většině stát nechtěli, a pokud chtěli tak to bylo v období dospívání, kdy se hudbě věnovali nejintenzivněji. Aktuálně z nich tyto ambice nikdo neuváděl.

U této skupiny cítím jako silný moment **vstup na vysokou školu**. Vysoká škola řadu věcí v jejich životě změnila, do čehož zapadá také jejich hudební aktivita. Do této doby jako by jejich vývoj byl podobný studentům hudby, i když v ne tak silné podobě. Podobnost cítím především v kontextu provázanosti jejich hudební činnosti se vzdělávacími hudebními institucemi. Přijetí na vysokou školu pak ve většině případů znamenalo, že se museli přestěhovat do jiného města, započali jiný životný styl, životní rytmus a na hudbu nebyl čas. Někteří z nich také museli odejít z hudebních těles, ve kterých do této doby působili na střední škole. Reakce na toto období byly u respondentů různé. Někteří si to ani neuvědomili, některým hudba scházela, později se k ní však všichni vrátili. **Jejich přístup k hudební činnosti se ale změnil**. Z *povinnosti*, kterou dříve s touto činností měli spojenou, se stala jejich **vlastní iniciativa**. Z jejich pojetí hudby vymizelo slovo „muset“ a stala se pro ně

spíše zábavou a prostředkem pro odreagování. Domnívám se, že toto je aspekt, který si na své hudební činnosti cení, tzn., že **už nemusí** (v kontextu povinnosti spojené se cvičením na hudební nástroj). Vymezování času pro hudební činnost se také ukázalo typicky *nepravidelné*. Hrají často podle toho, **jak mají chuť**?. Na nástroj už spíše necvičí a jejich hudba se stala spíše **prostředkem setkávání s druhými lidmi**. Řada z nich se stala členy nějakého uskupení nebo také party kamarádů, se kterými hrají. Tomuto uskupení však rozumím v jiném pojetí než je u skupiny pracujících s hudebním koníčkem, kde je patrná silná příslušnost. U studentů VŠ takto silná příslušnost nevyplývala.

I přesto že by se dalo z výše uvedeného odvodit, že jejich činnost je zcela svobodná, a že si hrají jen tehdy, kdy chtějí, často uváděli, že jim jejich hudební koníček bere **čas**. Tento čas však jako obě předešlé skupiny nepojímají v negativním slova smyslu. Je to **čas, který hudbou strávit chtějí**. Tedy svobodná volba se v tomto kontextu nevytrácí. To souvisí s jejich nejčastější motivací k činnosti a celým jádrem věci- **tato činnost je baví**, a proto ji také dělají. Je pro ně důležitým prostředkem **sebevyjádření**, což respondenti zmiňovali velmi často oproti předešlým skupinám. Hudba jim přináší **emoce**, ale také **odreagování, relaxaci**. Jeden respondent o tomto fenoménu mluvil také v kontextu *zkouškového období*, kdy své učení prokládal hrou na kytaru. Pro tuto skupinu jsou však důležití také jejich **posluchači**, pro které hrají při různých často neoficiálních sešlostech. V této skupině není od počátku důležitá vztahovost, objevuje se však silněji po období vstupu na VŠ v tom kontextu, v jakém jsem ho popsala výše. Hudba je pro ně důležitým **prostředkem setkávání s lidmi**. Není to však stejné jako u skupiny pracujících, zde jde opravdu spíše o prostředek setkání, u druhé skupiny jde o jakési kolektivní sdílení s jejich kapelou. V samotném hraní jim zůstala spíše *individuální složka*, kdy ve svých hudebních plánech zmiňují především sebe a svoji úroveň schopností, kterou by si chtěli ponechat popřípadě se zlepšit. Zajímavá také byla zmínka dvou respondentů, kteří by chtěli hudebně vzdělat své děti, což zaznělo pouze v této skupině.

Jejich činnost, ač se stala spíše prostředkem odreagování a setkání s lidmi, má stále **vliv na partnerské vztahy** u poloviny respondentů. Tento vliv však není povahy časové (myšleno nedostatkem času na partnery, jak bylo zmíněno ve zbylých skupinách), ale spíše se jedná o *individuální vlivy*, např. naštvání partnerky, že respondent hraje na hudební nástroj a ona to neumí nebo jiný hudební styl

partnerky). Vliv na jejich další vztahy byl stejný jako u předešlých skupin respondentů v tom, že si vybírají **okruh takových známých a přátel, kteří se také věnují hudbě jako oni**. Díky hudbě také poznali řadu lidí, které by jinak neznali.

Hudba v jejich životě hraje podstatnou roli. Je pro ně jednou z nejdůležitějších věcí. Je součástí jejich života, něčím co k jejich životu patří a životem je provází. Tito respondenti však někdy hudbu musí upozadit kvůli škole. To znamená, že na hudbu kvůli svému studiu nemají čas, což je logické. A v tom je právě možná výhodná jejich časová orientace- hrát když je chuť. Hudba jejich v životě hraje velkou roli, ale ne takovou jak se ukázalo u předešlých skupin. Největší hodnotu přikládají především **rodině a zdraví**, což je s předešlými skupinami podobné. Je u nich hodně patrná **orientace na druhé lidi**, na pomoc druhým lidem, na to, aby se k druhým chovali dobře, dělali jim radost, k čemuž jim často slouží jako prostředek právě hudba.

Jakoby se u těchto studentů stala jejich aktivní činnost spíše **občasnou záležitostí**, kterou mají rádi, ke které přistupují, když mají chuť a náladu, když je příležitost. Není to však tak intenzivní jako u předešlých dvou skupin. To však neznamená, že by hudba v jejich životě znamenala méně či více. Je v jejich životě „jinak“. Má u nich své místo, které si hlídají. Hudba už je v tomto případě ve velké míře spíše opravdu koníčkem, než druhým zaměstnáním, tak jak to působilo u skupiny pracujících hudebníků. Hudba jakoby byla v jejich životě spíše **doplňkem**, který však je důležitý. Doplnkem, o kterém vědí, a ke kterému se stále vracejí v různých situacích, ať už potřebují „vypnout“, nebo se „pobavit“ s lidmi, není však **každodenní záležitostí**. To nesnižuje funkci ani hodnotu hudby v jejich životech. Spíše to odkazuje k tomu, že své naplnění a smysluplnost našli i v jiných oblastech života. To znamená, že našli to, co studenti hudby v hudbě a do velké míry i pracující s hudebním koníčkem v hudbě, v něčem jiném. To však neplatí o dvou respondentech, kteří se chystají hudbu studovat.

16. Závěrečné shrnutí výsledků

V této kapitole bych se chtěla věnovat bodům, které v jednotlivých skupinách považuji za důležité, a ve kterých se jednotlivé skupiny shodují, popřípadě různí. Řada podstatných skutečností v mé práci již zazněla. Zde uvádím závěrečné shrnutí výsledků napříč všemi skupinami.

16.1 Vývoj hudebního zájmu

a) Počátek hudební činnosti: V počátcích hudební činnosti se shodují spíše skupiny studentů hudby a studentů VŠ, kteří se svoji aktivní hudební činností začali v nižším věku (vstup do ZŠ- mladší školní věk), oproti skupině pracujících respondentů, kteří svoji aktivní hru započali později (období puberty). Tyto začátky jsou u studentů hudby a VŠ spojeny s vlivem rodičů a vstupem do základní umělecké školy. Naproti tomu stojí skupina pracujících s hudebním koníčkem, u které se prokázal největší vliv vrstevníků.

b) Hudební vzdělání a způsob výuky hry: V této oblasti se opět více shoduje skupina studentů hudba a VŠ, jež docházeli do základních uměleckých škol, kde se učili hrát na hudební nástroje. Skupina pracujících respondentů se spíše učila hrát na nástroje sama, popřípadě s jejich vrstevníky. Jedná se především o samouky, kteří často neznají noty- příkládají však velký důraz hudebnímu vzdělání, kterému i přičítají to, že se nestali profesionály. Většina respondentů ze skupiny pracujících a studentů VŠ, chtěli studovat konzervatoř- žádný z nich však nešel na přijímací zkoušky. U skupiny pracujících nejčastěji díky sebereflexi nedostačujících schopností ke studiu hudby (praktických a teoretických) a studentů VŠ se často jednalo o obavu z finančního zabezpečení a vlivu rodičů, kteří jim studium zakázali, což hodnotí aktuálně kladně.

c) Hudba jako profese: Aktuálně žádný respondent ze skupiny studentů VŠ by se nechtěl stát profesionálním hudebníkem. Hudební činnost tato skupina pojímají čistě jako koníček.

U skupiny pracujících to takto striktně rozlišené není. Někteří z nich by se chtěli stát profesionály stále. Většina studentů hudby se hudbou chce živit, což je spojené s obavou o to, zda to tak bude možné.

d) Způsob pojetí hry: U skupiny pracujících se ukázala silná přináležitost ke kapelám, ve kterých hrají, a se kterými mají potřebu hudbu sdílet, potřebu „hrát s někým“, plánují s nimi své další hudební cíle. Tomuto pojetí je v kontrastu hraní skupiny studentů hudby, které je více individuální (zaměřené na jejich hru a na jejich vlastní cvičení, jejich hudební plány). Na pomezí toho jako by byla skupina studentů VŠ, pro které je hudba důležitým prostředkem setkávání s lidmi, často hrají s někým dalším, ale není u nich tak silná přináležitost k druhým při hře, jako se to jeví u skupiny pracujících hudebníků.

e) Zlomové momenty v hudebním vývoji: Tyto momenty jsem zaznamenala u skupiny studentů hudby a skupiny studentů VŠ. U studentů skupiny hudby se jedná o zlomový bod, který jsem nazvala krize hudebního vývoje v období dospívání. Tento bod je spojený s tím, že respondenti byli nuceni do cvičení, nebavilo je to, často chtěli s hrou na hudební nástroj (především v kontextu vzdělávací instituce) skončit. Něco podobného se vyskytlo také u studentů hudby, ale není to pro ně tak typické. Je možné, že zde má vliv institucionální způsob výuky hudby, který sebou nese povinnost, proti které se v tomto období jedinci bouří. U studentů VŠ se objevil jako typický zlomový bod příchod na VŠ, se kterým se změnilo pojetí jejich hudební činnosti, kterému předcházelo to, že s příchodem na VŠ museli odejít z hudebních těles, ve kterých působili, neměli na hudbu už tolik času. Postupem času jim hudba chyběla a začali zase hrát, ale spíše už se jednalo o prostředek odreagování a možnosti setkání s lidmi. Z něčeho, co pro ně dříve bylo povinností, se stala vlastní iniciativa, čemuž tato skupina přikládá důraz. Je zajímavá, že nic takového se nevyskytlo u skupiny pracujících s hudebním koníčkem např. v kontextu příchodu do práce.

16.2 Kontext primární rodiny

a) Pozice hudby v rodině respondentů: V této oblasti se skupiny mezi sebou nijak výrazně nelišily. Většina z nich měla v rodině někoho, kdo se také aktivně věnoval hudbě. Nejčastěji se pak jednalo o rodiče. Respondenty pak často v jejich hudební činnosti podporovali. Počty rodin ve skupinách respondentů, u kterých hrála hudba větší roli, se mezi jednotlivými skupinami shodovaly.

b) Vliv rodičů na hudební vývoj: Ve skupině studentů hudby měli rodiče velký vliv na vývoj hudební činnosti respondentů. Především pak měli vliv v samotném počátku hry na hudební nástroj jak u skupiny studentů hudby, tak u studentů VŠ. Tento vliv se neprokázal u skupiny pracujících, přestože jejich rodiče také aktivně hráli na hudební nástroje.

16.3 Motivace k hudební činnosti

a) Motivy k hudební činnosti: Všechny skupiny se shodovaly v tom, že se hudbou zabývají, protože je to baví. V dalších motivech si byli podobní respondenti ze skupiny pracujících a studenti VŠ. Společně jmenovali, že hrají pro lidi, hudba jim také poskytuje možnost sebevyjádření, odreagování a relaxace (což je motiv, který se nikdy neobjevil u skupiny studentů hudby) či vlastní tvořivost. V motivaci se pak nejvíce lišili studenti hudby- je to pro ně především jejich profese, ale také koníček.

b) Zisky spojené s hudební činností: Respondenti všech skupin se shodovali nejčastěji v tom, že jim hudba přináší emoce, příjemné pocity, pocity radosti, apod. Zde byl podstatný motiv u skupiny pracujících, který se částečně ukázal i u studentů hudby- jejich činnost jim poskytuje jiný svět. Díky tomuto světu skupina pracujících respondentů zapomíná na všední problémy, v čemž se jejich skupina do velké míry shodovala.

c) Ztráty spojené s hudební činností: Respondenti se také často shodovali v tom, že jim hudba „bere“ především čas. Žádná ze skupin to však nepojímala negativně. Je to čas, který takto strávit chtějí, a tím pádem ho ani nelitují. Respondenti ze všech tří skupin pak shodně uváděli méně ztrát než zisků. Nejvíce ztrát však uvedla skupina studentů hudby (síla, energie, vztahy, chuť dále pracovat, životní optimismus). Nejméně ztrát pak uvedla skupina studentů VŠ.

d) Hudební plány: V tomto bodě se jednotlivé skupiny mezi sebou nejvíce lišily. V rámci skupiny však mezi respondenty panovala víceméně shoda, která vypovídala o specifikách a možnostech jejich činnosti. Pracující respondenti nejčastěji zmiňovali plány s kapelou, studenti hudby touhu najít zaměstnání, uplatnění v oboru hudby a finanční jistotu, studenti VŠ pak udržení svých dosavadních hudebních schopností popřípadě jejich rozvinutí.

16 4 Vliv hudební činnosti na osobní život

a) Čas na hudební činnost: U každé skupiny respondentů se objevilo typické dělení času, podle toho, kolik času aktivní hudební činností tráví. U skupiny pracujících se jednalo o dělení času podle toho, jestli mají zkoušku s kapelou, u skupiny studentů hudby podle toho, jestli mají před nějakou důležitou událostí (většinou koncertem či zkouškou, kdy cvičení věnují až dvakrát tolik času) a u studentů VŠ, kteří si svůj čas vymezují podle toho, jestli mají chuť nebo ne (někdy hrají celý den, jindy celé dny nehrají). Dělení času podle chuti se pak i v menší míře objevilo u obou zbylých skupin. Jakoby v dělení čase studentů VŠ byla větší svoboda, oproti zbylých skupinám, které mají svoji aktivitu spojenou s povinností (u skupiny pracujících o této povinnosti hovořili v tom kontextu, že na ně čekají členové kapely, na které se nemohou „vykašlat“).

b) Vliv hudební činnosti na partnerský vztah: U všech skupin respondentů se projevil ve většině případů vliv na partnerský vztah, a to především negativní. U každé skupiny však tento vliv byl jiný. U skupiny pracujících s hudebním koníčkem se jednalo především o časovou náročnost jejich hudební činnosti, na kterou partnerky žárlí. Tato žárlivost je spojená také s žárlivostí na ostatní ženy (muže

v případě jedné respondentky), které respondenti na koncertech potkávají. Tato skupina respondentů pak nepreferuje jako partnery také hudebníky, ale je pro ně důležité, aby jejich partner rozuměl tomu, čemu se věnují a měl pro to pochopení. U skupiny studentů hudby se jednalo o nedostatečné porozumění ze strany partnerů, což bylo způsobené tím, že se jednalo o nehudebníky. Hudba pro ně hraje velkou roli ve vztahu, chtějí svoji činnost s partnerem sdílet. Preferují spíše partnery hudebníky, popřípadě ty, kteří nemají odpor k hudbě. U studentů VŠ se jako u jediné skupiny neodrazil vliv času stráveného hudební činností (kromě jednoho respondenta, který ale mluvil o období dospívání). Vlivy, které se u nich vyskytly, byly různé. Celkový zásah hudební činnosti do jejich partnerských vztahů byl nejmenší.

c) Vliv hudební činnosti na další vztahy: Tento vliv se potvrdil u všech skupin respondentů a dokonce ve stejné podobě. Všechny tři skupiny referovaly o tom, že největší vliv je v tom, že většina lidí, se kterými se vidají a přátelí, jsou také hudebníci. Respondenti ze skupiny pracujících a studentů hudby také vyprávěli o tom, že nehudebníci jim často nedokáží porozumět. U skupiny studentů hudby se také objevil fenomén jisté úlevy, když přišli na konzervatoř- cítili, že jsou mezi „svýma“.

d) V životě kvůli hudební činnosti museli něco upozadit: Všichni respondenti museli v životě kvůli své hudební činnosti něco upozadit. Nejméně se pak tento fenomén vyskytoval u skupiny studentů VŠ, kteří pak naopak tvrdili, že na hudbu nemají čas, nebo že musí upozadit hudbu kvůli škole. Skupina pracujících pak zmiňovala rodinu, ale v jiných případech zase odpovídali, že rodina by nikdy nešla stranou kvůli hudbě. Proto nepovažují za typické, že by tato skupina kvůli hudební činnosti zanedbávala svoji rodinu. Studenti hudby pak nejčastěji referovali o tom, že kvůli hudební činnosti nemohou nikam odjet, například na dovolenou, a jejich činnost je svým způsobem svazuje (což je především typické pro klavíristy, kteří si svůj nástroj nemohou převézt sebou).

16.5 Hodnota hudby v životě respondentů

a) Hudba jako hodnota: U všech skupin respondentů se potvrdilo, že hudba je v jejich životech podstatná. Nejvíce o tom referovala skupiny pracujících s hudebním koníčkem a studentů hudby. Někteří z těchto skupin také zmínili, že je pro ně hudba v životě nejdůležitější nebo patří mezi nejdůležitější věci v jejich životě. Někteří ji pojmají jako součást sebe. Studenti VŠ uvádějí, že hudba je v jejich životech něčím nepovinným, co je pro ně podstatné, ale je spíše něčím, co je v životě provází a pomáhá jim k relaxování či setkávání s lidmi. Pro studenty hudby představuje především jejich profesi, která je zároveň koníčkem a něčím, co jim naplňuje každodenně jejich život. Podobné pojetí, i když v ne tak silné míře, je u skupiny pracujících. Jako by hudba byla jejich „druhým zaměstnáním“, životním stylem a velkým koníčkem.

b) Představa života bez hudby: Většina respondentů ze všech skupin vypověděla, že je tato situace pro ně nepředstavitelná. V nejsilnější podobě to bylo u skupiny studentů hudby, kteří by ztratili svoji životní náplň. Skupina pracujících často vypovídala o tom, že by si hledala jiný koníček, popřípadě uvažovala o tom, jestli by to bylo stejné, kdyby celý život dělali např. sport. Podobné pojetí jako u skupiny pracujících se pak objevovalo u studentů hudby. Nejtěžší tato představa byla pro studenty hudby.

16.6 Hodnotová orientace

a) Nejdůležitější hodnoty: U všech tří skupin se jako nejčastěji zmiňovaná hodnota objevila hodnota rodiny. Další hodnoty, které respondenti zmiňovali, se nějak zásadně v rámci skupin nelišily. Další častou hodnotou bylo např. zdraví. Hudbu zmínil v každé skupině alespoň jeden respondent, nejvíce však byla zastoupena ve skupině studentů hudby, kteří hudbu jako takovou zmínili 2x, ale dále zmiňovali další oblasti, které s jejich hudební činností souvisí, např. práci. U skupiny

pracujících a studentů hudby byla podobnost v tom, že některých hodnot, které jsou pro ně důležité, dosahují právě prostřednictvím hudby.

b) Smysluplnost v jejich životě: V tomto bodě se ve velké míře shodovala skupina pracujících a studentů hudby. Tyto dvě skupiny hudbu a jejich hudební činnost zmiňovaly jako něco, co jim v jejich životě dává smysl. Více to bylo akcentované u studentů hudby, kteří svoji hudební činnost spojují s jistou životní náplní. Skupina pracujících pak zmiňovala hudbu v kombinaci s rodinou. Skupina studentů VŠ se v tomto bodě nejvíce odlišovala, protože zmiňovala spíše než hudební činnost, orientaci na druhé lidi ve smyslu pomoci či dobrého chování k druhým.

17. Limity šetření

V této kapitole chci zmínit problematická místa tohoto šetření, která jsem si uvědomila v průběhu nebo po skončení celého výzkumného šetření. Jedná se o následující oblasti:

1) Vymezení skupin: Největší problematičnost vidím v samotném vymezení skupin respondentů. Vhodnější by bylo rozdělení na dvě skupiny respondentů- skupinu amatérských hudebníků a skupinu profesionálních hudebníků. Skupina amatérských hudebníků by pak byla definovaná tím, že se jedná o hudebníky, kteří se aktivní hudební činností zabývají a zároveň s ní vystupují, nicméně tato činnost není jejich povoláním popřípadě zvoleným oborem studia. Skupina profesionálních hudebníků by pak byla definovaná tím, že se jedná o respondenty, kteří se svojí hudební činností živí a hudba je tedy jejich profesí. V tomto kontextu ztrácí význam skupina studentů VŠ, která v celém šetření byla zvolená nadbytečně.

2) Formulace otázek: Řada otázek byla formulovaných nepřesně a obecně. Tyto otázky měly zaznívat více konkrétně, aby respondenti rozuměli, na co přesně se ptám. Kladla jsem řadu otevřených otázek, které bych podpořila ještě více konkrétnějšími dotazy.

3) Držení se stanovených oblastí: Při rozhovorech se mi často stávalo, že jsem se zaměřovala na aspekty, které s celkovým šetřením tolik nesouvisely, ale byla to témata, která respondenti rozváděli a já jsem je při tom nechávala. Často se jednalo spíše o terapeutický způsob vedení rozhovorů než výzkumný, kde jsem se měla striktně držet zadaných oblastí. Z hlediska výzkumu by se to dalo považovat za metodologickou chybu, z hlediska lidského je to myslím pochopitelnější.

4) Rozsah šetření: Jsem toho názoru, že toto šetření bylo velkého rozsahu v kontextu kvalitativního výzkumu. Jedná se o velký rozsah oblastí, které byly předmětem tohoto výzkumu. Přínosnější by mohlo být zaměření se pouze na určitou oblast, která by tak mohla být zkoumána více do hloubky. Díky tomu jsem se u většiny témat dostala pouze na samotný povrch.

5) Pilotní šetření: Před samotným šetřením bych provedla pilotní rozhovory, kterých by bylo větší množství. Tyto rozhovory jsem sice provedla, ale byly pouze dva, což bylo málo. Během rozhovorů mě pak napadaly oblasti a témata, která by byla k dané problematice také věcná, ale již nešla zařadit, protože jsem se v již provedených rozhovorech těmto tématům nevěnovala.

6) Dotazník: Při svém šetření jsem použila také dotazník životních cílů, které jsem nakonec v celkovém hodnocení nevyužila. Tento dotazník byl zvolený špatně, a nebyl k dané problematice vhodný. Příště bych volila dotazník s větším rozmyslem, který by se k dané problematice vztahoval lépe.

7) Abstraktnost pojmů: Tato oblast souvisí s konkretizací otázek. Termíny, které jsem volila a na které jsem se respondentů dotazovala, byly často příliš abstraktní.

8) Pevné vymezení hudební činnosti: V rozhovorech jsem se nezabývala pouze aktivní hudební činností, ale také poslechem hudby. Tyto dvě oblasti jsou obě hodně rozsáhlé a nelze se jim v šetření tohoto typu věnovat oběma. Již zpočátku jsem věděla, že mi jde především o aktivní hudební činnost těchto respondentů, nicméně jsem to takto pevně neměla pojmenované.

9) Podmínky rozhovoru pro respondenty: Někteří respondenti (především ze skupiny studentů hudby) k rozhovorům měli horší podmínky, což bylo především dané například místem, kde rozhovory probíhaly- na chodbě během výuky, kde jsme často neměli tolik času, kolik měli respondenti z jiných skupin, což celý rozhovor mohlo do velké míry ovlivnit a zkreslit.

10) Znalost některých respondentů: Některé respondenty jsem osobně znala, což rozhovor jistě ovlivnilo.

11) Nerovnoměrné rozložení pohlaví: Většinu respondentů tvořili muži, výsledky jsou spíše aplikovatelné na muže než na ženy a to především ve skupině pracujících s hudebním koníčkem, kde byla pouze jedna respondentka.

18. Diskuse

Prvotním tématem této práce byla hodnota a pozice hudby v životě člověka. Jsem si vědoma malého počtu respondentů, se kterými bylo šetření na danou problematiku provedeno. Zároveň si uvědomuji nerovnoměrnost rozložení respondentů z hlediska pohlaví. Z těchto důvodů nemohu výsledky celého šetření zobecňovat. Nicméně v kontextu daného tématu mě napadá, na základě provedených rozhovorů, řada otázek, které považuji za podnětné pro další případné zkoumání dané problematiky.

V své práci jsem se zaměřila na tři skupiny respondentů, kteří se aktivně věnují hudební činnosti, i když každý na jiné úrovni. Způsob dělení skupin, který jsem do své práce zvolila, by se dal přirovnat k dělení Holase (1993) podle místa tvořivé aktivity jedinců (činnost amatérská a profesionální). Následně jsem vycházela při počátečním promýšlení zvolení skupin respondentů, kdy představitelé profesionálních hudebníků byly studenti hudby, představitelé amatérských hudebníků byly pak studenti VŠ s hudebním koníčkem a skupina pracujících s hudebním koníčkem. Postupem mého šetření se však vynořilo ještě další dělení, které odpovídá poznatkům Kamina et al (2007). Tito autoři ve svém výzkumu rozlišili dvě skupiny hudebníků. První skupinou jsou hudebníci klasičtí, kteří prošli klasickou hudební přípravou a hrají klasickou hudbu a hudebníci neklasičtí, kteří v jejich pojetí vážnou hudbu nehrají. Podobné dělení se také ukázalo v mém šetření. Představitelé klasické skupiny by odpovídali skupině studentů hudby. Pro tuto skupinu je typická klasická příprava, která je spojená se vzděláváním v hudebních institucích a hraje u nich také podstatnou roli. Respondenti v mém šetření se však nezabývají výlučně klasickou hudbu, ale v některých případech ji kombinují s žánry neklasickými (převažuje však orientace na klasickou hudbu). Jako podstatný znak této skupiny vidím klasický způsob přípravy, který podle mého názoru hraje větší roli, než výlučná orientace na klasický hudební styl. Neklasickým hudebníkům v pojetí Kamina et al (2007) by v mém šetření odpovídala skupina pracujících s hudebním koníčkem, která je typická tím, že klasickým vzděláním neprošla. Ve velké míře se jedná spíše o samouky, kteří se na své nástroje učili hrát sami, popřípadě v kolektivu svých vrstevníků. Středový bod mezi těmito dvěma póly pak zastává skupina studentů VŠ s hudebním koníčkem, u které se promítají obě linie

zmíněného dělení. Toto dělení sebou také nese zajímavé poznatky v kontextu celého hudebního vývoje těchto jedinců.

Vývoj hudební činnosti považuji za důležitý k pochopení celkové úlohy a role hudby v životech hudebníků. V tomto vývoji, především v jeho počátcích, spatřuji největší rozdíl mezi skupinou studentů hudby a pracujících s hudebním koníčkem. Tyto skupiny se liší již v samotné iniciační fázi hudební činnosti. Tento počátek se týká především věku, ve kterém tito respondenti započali svoji aktivní hudební činnost, konkrétně skupina studentů hudby v období vstupu do základní školy (průměrný věk 5, 6 let, čemuž se přibližuje skupina studentů VŠ, která se svoji aktivní hudební činností začala v období mladšího školní věku, průměrně okolo 8, 5 let) a skupina pracujících, která svoji aktivní hudební činnost započala v období puberty (průměrně okolo 13, 6 let). Největší vliv v samotném počátku hudební činnosti studentů hudby a studentů VŠ měli rodiče. Randles (2011) uvádí, že podpora obou rodičů a učitelů je pro motivaci ke studiu hudby naprosto zásadní. To souvisí s tím, že tyto skupiny respondentů svoji hudební činnost započali v kontextu hudebního vzdělávání v základních uměleckých školách za vlivu a podpory jejich rodičů. To opět odpovídá poznatkům Kamina et al (2007), který popisují u skupiny klasických hudebníků (v našem případě studentů hudby) největší vliv rodičů a učitelů hudby, u neklasických hudebníků (v našem případě skupinu pracujících s hudebním koníčkem) pak především vliv vrstevníků. Tyto poznatky se potvrdily také v této práci.

V tomto kontextu je důležité se v celém šetření zabývat také rodinným klimatem, konkrétně tím, jakou pozici měla hudba v primární rodině respondentů, zda se v rodině také objevovali hudebníci a zda hudební činnost respondentů podporovali. V tomto se jednotlivé skupiny téměř shodovaly. Ve všech skupinách se prokázala většinová přítomnost hudebníků v rodině. Nejčastěji se jednalo o rodiče. Míra podpory ze strany rodiny pak byla ve všech skupinách téměř shodná. Zajímavé je, že přestože tento rodinný kontext byl u všech skupin obdobný, respondenti ze skupiny pracujících s hudebním koníčkem spatřovali minimální vliv rodičů na jejich hudební činnost. Na základě toho mě napadá otázka, jak je možné, že ačkoliv rodiče těchto respondentů byli také hudebníci, své děti k hudbě nevedli v podobě, v jaké to bylo u zbylých dvou skupin? V kontextu provedeného šetření je velmi těžké na tuto otázku odpovědět, protože otázky kladené respondentům pouze mapovaly hudební rodinné klima, ale nebyly zaměřené konkrétně a detailně, tak jak by bylo

k celkovému dokreslení situace potřebné. Nabízí se několik možných interpretací, které mohou být podnětné pro další zkoumání této oblasti. Franěk (2005) zmiňuje vliv tzv. lepších rodin. Podle něj řada sociálních psychologů uvádí, že na hudební nástroje se učí hrát především děti z rodin s vyšším nebo alespoň středním příjmem (v prostředí hudebních institucí). Podle něj pak také rodiče v těchto rodinách mají větší zájem o výchovu svých dětí. Tento teoretický odkaz je pouze námětem, protože ve svém šetření jsem se nezabývala statusem rodin, ze kterých respondenti pocházejí. Dalším možným vysvětlením by mohl být nedostatečný náhled jednotlivých respondentů na celý vývoj jejich hudební činnosti a opomenutí případného vlivu rodičů. Na druhou stranu musíme přihlídnout k tomu, že respondenti zmiňovali to, co považují ve svém vývoji za podstatné, a co je k jejich činnosti přivedlo, popřípadě je formovalo. Ve své vlastní reflexi však pozici rodičů v jejich činnosti za důležitou v celém hudebním vývoji nespátřují.

Skupina pracujících s hudebním koníčkem, jak už jsem uvedla výše, započala svojí aktivní hudební činností v období puberty, což je období, ve kterém se podle Krejčířové (2006) rozvíjí hlubší zájmy mimo jiné i o hudbu. Zároveň Drábek (2004) v tomto období vidí převahu hudby rockové, která plní jakousi funkci přetlakového ventilu a dává průchod jisté spontaneitě. To odpovídá tomu, o čem často vyprávěli respondenti ze skupiny pracujících s hudebním koníčkem, a jejich samotný počátek hudební činnosti byl často spojený právě s hudbou rockovou nebo styly této hudbě blízké. Jejich počátek samotné hudební činnosti v období puberty je pak v rozporu s poznatkem Gardnera (1999), který uvádí, že pokud dítě nemá výjimečný talent či výjimečné příležitosti, ve školním věku už žádné pokroky neudělá. To sebou nese nutně dotaz, jak je tedy možné, že skupina respondentů se svojí aktivní hudební činností začala až ve věku puberty? Napadá mě opět možná souvislost s odlišným pojetím hudebních činností v podobě klasického a neklasického hudebního vzdělání. V tomto kontextu se zde promítá i možné nahlížení společnosti na hudebně talentované jedince. Z toho hlediska mi vyvstává myšlenka, jak vlastně společnost hledí na hudebně nadané, je pro ně toto nadání spojené s klasickým hudebním vzděláním? Tento námět by byl vhodný k dalšímu hlubšímu šetření.

Jistá odlišnost v pojetí hudební činnosti se na základě výpovědí respondentů objevila především u skupiny pracujících s hudebním koníčkem a skupiny studentů hudby. U skupiny pracujících jako by byla důležitá jistá kolektivnost v hraní a potřeba sdílení své hudební činnosti s dalšími hudebníky, nejčastěji v podobě členů

kapely. Jakoby se zde projevoval jistý kolektivní duch celé jejich činnosti, který je pro ně podstatný. U skupiny studentů hudby se naopak ukázala větší individualita v pojetí jejich činnosti. Zde vidím možnou souvislost s celým pojetím hudebního vzdělání, který je u těchto skupin v kontrastu. Studenti VŠ opět vykazují spíše jistý středový bod mezi těmito dvěma póly, který zahrnuje oba aspekty činnosti.

Studenti hudby se učili hrát na hudební nástroj sami pod vedením učitele, později často pod nátlakem rodičů, kteří je do cvičení na hudební nástroj museli nutit. To v mnohých případech vyústilo do situace, kterou ve své práci nazývám jako krizi hudební činnosti v období dospívání. O podobném fenoménu hovoří Gardner (1999), který staví krizi hudebního vývoje do období mladšího školního věku, kdy si dítě začíná uvědomovat, že se v zájmu své hudební kariéry musí vzdát jiných životních situací. Dále do období puberty, kdy se mladý člověk musí rozhodnout, zda chce svůj život opravdu zasvětit hudbě. To do jisté míry odpovídá tomu, o čem vyprávěli respondenti ze skupiny studentů hudby, tedy že je nebavilo cvičit, že chtěli přestat hrát, že chtěli žít jako jejich vrstevníci a chodit ven. Překonání této krize jakoby však vedlo k něčemu, o čem hovoří např. Poledňák (1984). Tento autor uvádí, že hudební vývoj do období puberty je spíše organizovaný výchovně vzdělávacím působením, tím míní především rodinu a školu. V období puberty se pak podle něj zřetelněji projevuje osobnost mladého člověka. V tomto místě jako bychom mohli spatřit společný bod hudebního vývoje u obou skupin, která tvoří největší kontrasty v celém hudebním vývoji, tedy skupina studentů hudby a skupina studentů pracujících s hudebním koníčkem. U skupiny pracujících pak v té podobě, že v období puberty se svoji hrou začali, a byla to jejich vlastní iniciativa, nikdo je do hraní nutit nemusel. U skupiny studentů hudby pak v tom kontextu, že překonáním zmíněné krize, se hraní na hudební nástroj stalo konečně jejich vlastní iniciativou a něčím, co chtějí oni sami. V tomto momentě se pojetí hudební činnosti těchto dvou skupin stává podobné.

U zmíněných dvou skupin, které do této doby vykazovaly především odlišnosti, se v aktuálním pojetí jejich hudební činnosti dají najít společné body, které jsou naopak kontrastem k pojetí činnosti studentů VŠ s hudebním koníčkem. Podle Duška (1982) je každá hudební činnost, ať už prováděná na amatérské či profesionální úrovni, ve své podstatě prací a ne hrou, protože jejím výsledkem je především produkt, který má svoji hodnotu. Pojetí hudební činnosti jako práce se objevilo logicky u studentů hudby, ale překvapivě také u skupiny pracujících

s hudebním koníčkem. Skupina pracujících jako by svoji činnost pojímala do velké míry jako své druhé zaměstnání, kterému věnují velkou míru energie. Studenti VŠ spíše pojímají svoji činnost jako koníček, ke kterému přistupují podle chuti a nálady, ale ne s pravidelností a zaměřeností. Zde mě napadá možná souvislost s poznatkem, o kterém hovoří Vágnerová (2000). Tato autorka uvádí důležitost potřeby atraktivní činnosti v období mladé dospělosti, do které skupiny respondentů spadají. Tato potřeba uspokojuje člověka bez ohledu na její ekonomický či sociální přínos. V tomto kontextu vidím možnou souvislost s tím, že respondenti ze skupiny pracujících neuváděli mezi důležitými hodnotami svoji práci, ale daleko častěji spíše hudbu a jejich hudební činnost. Je možné, že skupina těchto respondentů nachází ve své hudební činnosti možnost seberealizace a uplatnění, které jim jejich oficiální zaměstnání nedává. V kontrastu toho vidím opět skupinu studentů VŠ, kteří si za své studijní obory zvolily jiné oblasti než hudební, a kteří v těchto oborech nacházejí možná větší možnost seberealizace, kterou už si nepotřebují v takové míře kompenzovat v hudební činnosti.

Jsem si vědoma velkého prostoru, který jsem věnovala vývoji hudební činnosti u jednotlivých skupin respondentů. V této oblasti však spatřuji nejvíce rozdílů mezi jednotlivými skupinami a také podnětů k dalšímu možnému zkoumání. Nejvíce otázek spatřuji v samotných vlivech (především sociálních) na rozvoj hudebního zájmu, které mi jsou nejméně jasné, a ve kterých spatřuji možnosti dalšího posunutí k celkovému pochopení dané problematiky.

Původním záměrem celé práce však bylo postavení a úloha hudby v životě člověka. Celkové šetření zvolené problematiky považuji za značně problematické. Vymezení pojmu hudbu považuji za velmi široké. Vhodnější by bylo název zkonkretizovat do podoby aktivní reprodukční a produkční hudební činnosti, kterou jsem se ve svém šetření především zabývala. Do celého pojetí jsem nezahrnula poslech hudby, na který jsem se respondentů během hovoru sice doptávala, ale jedná se o činnost odlišnou od mnou zvolené problematiky a taktéž značně problematickou, a tím spíše vhodnou k samostatnému zkoumání. Tato skutečnost však může vést k celkové problematice v interpretaci dat především u skupiny studentů hudby, kteří jsou zaměřeni aktuálně podle jejich výpovědí více na poslech než na samotnou aktivní hudební činnost (v kontextu hry na hudební nástroj, protože poslech hudby je také sám o sobě aktivní činností, i když jiného druhu).

Většina autorů upozorňuje na důležitost emocionální funkce hudby. Například Sedlák (1974) považuje tuto funkci dokonce za primární. Tato funkce hudby se potvrdila u všech skupin respondentů. Hudba je něčím, co jim poskytuje emoce, pocity. Emocionální funkce hudby se pak promítla v jejich nejčastějších ziscích z hudební činnosti, a lze ji tedy považovat mimo jiné za jeden z motivačních faktorů k jejich činnosti. U jednotlivých skupin se však také objevily další funkce, o kterých hovoří Rösing (Rösing in Drábek, 2004). U skupiny pracujících se jako podstatná objevila psychogenní funkce hudby, kterou Rösing (Rösing in Drábek, 2004) nazývá „hudba jako droga“. Této skupině slouží hudba často jako prostředek k odreagování od běžného života, díky čemuž mohou zapomenout na problémy všedních dnů. Skupina studentů VŠ často zmiňovala dále v kontextu pojetí funkcí hudby podle Rösinga (Rösing in Drábek, 2004) funkci dorozumivací (hudba jim umožňuje sebevyjádření, vyjádření toho, pro co jim často chybí slova). Tato funkce se objevila také u skupiny pracujících s hudebním koníčkem. U těchto skupin se také objevila v Rösingově pojetí (Rösing in Drábek, 2004) důležitost funkce kontaktní, tedy hudba je pro ně také jistým prostředkem mezilidské komunikace. Jakoby hudba měla u skupin studentů VŠ s hudebním koníčkem a pracujících s hudebním koníčkem více sociální ráz, který hraje důležitou roli. U obou skupin je však tato role jiná. Pro studenty VŠ je hudba prostředkem setkávání se lidí, či něčím, co tato setkání doplňuje. Skupině pracujících jakoby spíše přinášela možnost jisté sounáležitosti či sdílení hudby s druhými. Dává jim členství v hudebních tělesech, která jsou pro ně v jejich činnosti velmi podstatná. U skupiny studentů je interpretace funkce hudby v jejich životě nejvíce problematická, a samotná skupina se v tomto nejvíce lišila. Jejich hudební činnost zasahuje celou širokou škálu jejich životů- oblast pracovní, studijní, volnočasovou, atd. Hudba je u nich často spojená s životním cílem či náplní, jejich osobní. Sociální kontext, v tom smyslu, jak jsem ho zmínila, u nich není tak akcentovaný jako u skupin předešlých. Je však akcentovaný ve smyslu jiném, který se objevuje také u zbylých skupin respondentů. Všechny tři skupiny uvedly největší vliv na jejich vztahy z hlediska toho, že okruh jejich známých a přátel také nejčastěji tvoří hudebníci. To koresponduje s poznatkem Vágnerové (2000), která hovoří v období mladé dospělosti o potřebě sociálního kontaktu, která je spojena s potřebou setkávat se s lidmi, které často vymezuje profese jedinců a vymezuje tak referenční skupinu spolupracovníků. Tato úvaha odpovídá studentům hudby, kteří si hudební činnost zvolili za svoji profesi. Zbylé

dvě skupiny hudbu jako svoji profesi nemají. To může svědčit o velkém vlivu hudby a hudební činnosti v jejich životech.

V kontextu hodnot a hodnotové orientace u všech skupin převládá hodnota rodiny, což do jisté míry koresponduje s obdobím mladé dospělosti, ve kterém mimo jiné Vágnerová (2000) uvádí za jeden ze zásadních úkolů založení rodiny. Především u studentů hudby a skupiny pracujících se také objevila výrazná hodnota hudby a jejich hudební činnosti jako takové. Zde může být úzká souvislost s potřebou seberealizace, o které v daném věkovém období respondentů hovoří Vágnerová (2000). Tato seberealizace byla u skupiny studentů hudby a skupiny pracujících v něčem velmi obdobná, a opět odkazuje k pojetí hudby jako profese, které se do určité míry objevuje také u skupiny pracujících respondentů. Kontrastem pak v této oblasti je skupina studentů VŠ, u kterých hudba hraje také významnou roli. Je však spíše něčím, co je životem provází, a k čemu se situačně obrací, když potřebují nebo chtějí. U zbylých skupin je spojena více s každodenností, a také zaměřením na určitý cíl, který svoji činnosti chtějí naplnit.

Celkové zjišťování role a podstaty hudby v životě člověka považují za značně problematické. Jedná se o oblast do velké míry abstraktní a slovy často těžce uchopitelnou. Hudba beze sporu ve všech skupinách respondentů hraje určitou roli, která je v jejich životech podstatná. Tato role je však velmi těžko interpretovatelná. Je především problematické zodpovědět, co je „to“ důležité u jednotlivých respondentů. Je to hudba jako taková? Je to jejich hudební činnost? Nebo je to to, co jim jejich hudební činnost do života přináší? Jsem si vědoma problematičnosti celé interpretace i obtížnosti uchopení celého tématu. Celkové šetření však ukázalo zajímavé poznatky v oblasti hudebního vývoje jednotlivých respondentů. Tyto poznatky by mohly být impulzem k dalšímu zkoumání a to především u skupiny studentů hudby a skupiny pracujících s hudebním koníčkem, které v tomto ohledu tvoří jednak zajímavé kontrasty, avšak také nesou shodné body, ke kterým svým odlišným vývojem došly.

19. Závěr

Po velkém množství rozhovorů s respondenty, kteří se hudbou zabývají, po dlouhém pročítání těchto rozhovorů a přemýšlením nad nimi, po vlastní sebereflexi mého vlastního hudebního vývoje, docházím k názoru, že moje počáteční ambice zkoumat hodnotu hudby v životě člověka byla, dalo by se říct, od začátku nereálná. V tomto kontextu začínám chápat, proč je tak těžké hudbu definovat. Proč je tak těžké říct, co hudba je, a co člověku dokáže přinést. Pro každého je to něco jiného a při tom do určité míry stejného. Těžko se to dá popsat slovy, s čímž jsem se v průběhu rozhovorů setkávala často. Respondenti těžko hledali slova a já tomu rozumím. O to víc je pak těžké popsat, co hudba v životě vlastně znamená, čím pro člověka je? Vyplňuje volný čas? Pomáhá mu uniknout do jiného světa? Způsobuje mu radost? Vyvolává v něm libé prožitky? Může se díky ní setkávat s lidmi podobného zaměření?

Pokud sledujeme hudební vývoj, hudební ambice, hudební vzdělání určitě je důležité, zda jsou respondenti studenty hudby nebo amatérskými muzikanty, kteří tráví většinu svého času ve zkušebnách, kde dělají něco, co je pro ně smysluplné. Vývoj u těchto skupin hudebníků je totiž do velké míry odlišný. Nyní si však nejsem tolik jistá, jestli při samotném sledování hudby jako hodnoty v jejich životě se toto dělení trochu nestírá. Jedna věc je pro ně totiž společná. Hudba je baví, hudbu mají rádi, a proto ji také dělají, i když každý na jiné úrovni. Věnují ji většinou svůj veškerý čas, často i své vztahy a osobní život. I když je otázkou, do jaké míry je na tento fakt jejich náhled reálný. Jak řekl jeden respondent „*Hudba je hodná, nebere mi nic*“.

Hudba je součástí života člověka od pradávna. Vždy tu byla a já jsem přesvědčená, že tu vždycky také bude. Hudba jakoby mohla dokázat něco, co člověku chybí ve slovech, co mu chybí ve vztazích a co mu často chybí i v běžném životě. Hudba dokáže život člověka naplnit emocemi, pocity, energií, touhou. Hudba dokáže člověku pomoci vyrovnat se s chvílemi, které jsou také těžké. Stejně jako ho může provázet ve chvílích radosti a štěstí. Jakoby existoval specifický svět, který hudba otevírá. Svět, ve kterém je řada možností. Každému do života vchází jinak. Pro někoho je profesí, pro někoho je koníčkem, pro někoho je životní náplní, kterou nenašel v jiné oblasti, pro někoho je doplňkem nakupování v supermarketu a někomu

také určitá hudba může „lézt na nervy“. To vše má jedno společné. Hudba vyvolává emoce. Hudba není člověku jedno. Působí na něj, ať už pozitivně či negativně.

Přesto, že jsem uvedla, že ambice zjistit to, co hudba pro člověka v životě znamená, je do jisté míry nereálná, nemyslím si, že je však nesmyslná. Někdy to, co je součástí každého dne, a co se pro nás stane naprosto běžné, svoji pomyslnou hodnotu v našich očích ztratí. Člověk často objevuje pravou hodnotu věci, až když ji ztratí. Hudbu člověk ztratit nemůže. I proto je důležité si její hodnotu připomenout. Když tato práce splní alespoň tuto funkci, budu spokojená.

Závěrem nelze nezmínit velký dík všem respondentům, o kterých tato práce byla. Setkání s nimi pro mě bylo velkou inspirací, zkušeností, jak odbornou tak lidskou. Každý z těchto lidí žije svůj muzikantský příběh, a tyto příběhy jsou velmi pestré, zajímavé. Z těchto hudebníků na mě vyzařovala obrovská síla a touha k jejich vlastnímu muzicírování a hraní, ať už je jejich hra na jakékoli úrovni. A za to jim patří velký obdiv. Tato práce a především tato setkání s respondenty mě velmi obohatila. Přála bych si, aby těm, kteří ji budou číst, přinesla náměty k přemýšlení či inspiraci, tak jako přinesla mně.

20. Použitá literatura

BRUSCIA K. E. *Defining Music Therapy*. Gilsum: Barcelona Publishers, 1998. ISBN 1-891278-07-X.

BURJANEK J. *Hudební myšlení*. Brno- Praha: SPN, 1970.

CAKIRPALOGLU P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2295-4.

DRÁBEK V. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-161-3.

DRÁBEK V. *Popularizace hudby*. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-84-4.

DUŠEK B. *Psychologie hudby*. Praha: SPN, 1982.

DUŠEK B. *Úvod do hudební psychologie*. Plzeň: Pedagogická fakulta v Plzni, 1972.

DYTRTOVÁ K. *Čas, prostor, hudba a výtvarné umění*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae, 2007. ISBN 80-7044-765-6.

FRANĚK M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

FRANKL V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-084-3.

GARDNER H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

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

HLAVSA J. *Psychologické základy teoretické tvorby*. Praha: Academia, 1985.

HOLAS M. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha: H&H, 1993. ISBN 80-85787-25-3.

HOLAS M. *Úvod do psychologie hudby: Hudební diagnostika*. Praha: SPN, 1990.

HOSTINSKÝ O. *O hudbě*. Praha: SPN, 1961.

HOSTOMSKÁ A. *Hudba a lidé*. Praha. Bratislava: Supraphon, 1969.

HYHLÍK, F.; NAKONEČNÝ M. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: SPN, 1977.

- KAMIN S, RICHARDS H, COLLINS D. Influences on the Talent Development Process of Non-Classical Musicians: Psychological, Social and Environmental Influences. *Music Education Research*. November 1, 2007;9(3):449-468.
- KANTOR J.; LIPSKÝ M.; WEBER J. a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KOGAN G. M. *Před branou mistrovství*. Praha: Akademie múzických umění, 2012. ISBN 978-80-7331-227-5.
- KRČEK J. *Musica humana*. Hranice: Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-50-5.
- KRESÁNEK J. *Hudba a člověk: Hudobné myslenie; sociálna funkcia hudby; hudobná psychológia*. Bratislava: Hudobné centrum, 2000. ISBN 80-88884-18-7.
- KULKA J. *Psychologie umění*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-23694-4.
- LANGMAIER J.; KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LINKA A. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria, 1997. ISBN 80-901834-4-1.
- MICHEL P. *O hudebních schopnostech a dovednostech: Příspěvek k hudební psychologii*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1966.
- MIOVSKÝ M; ČERMÁK I.; CHRZ V. a kol. *Umění ve vědě a věda v umění: metodologická imaginace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1707-4.
- MORENO J. J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu: Muzikoterapie a psychodrama*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-980-1.
- MURSELL J. L. *The Psychology of Music*. Connecticut: Greenwood Press, 1971. ISBN 0-8371-4500-7.
- PLHÁKOVÁ A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3.
- POLEDŇÁK I. *ABC Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.
- RANDLES C. 'What Is a Good Musician?' An Analysis of Student Beliefs. *Arts Education Policy Review*. January 2011;112(1):1-8.
- REJCHA A. *Hudba jako ryze citové umění*. Praha: Togga, 2009. ISBN 978-80-87258-15-6.
- RENTFROW, P. J., GOLDBERG, L. R., & LEVITIN, D. J. The Structure of Musical Preferences: A Five-Factor Model. *Journal Of Personality & Social Psychology*, June 2011;100(6):1139-1157.

- ŘÍČAN P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.
- ŘÍČAN P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SEASHORE C. E. *Psychology of Music*. New York: Dover Publications, inc., 1967. ISBN 0-486-21851-1.
- SEDLÁK F. *Hudební vývoj dítěte: Analytická studie*. Praha: Supraphon, 1974.
- SEDLÁK F. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-073-9.
- SEDLÁK F. *Úvod do psychologie hudby I.: Hudební schopnosti a jejich rozvoj*. Praha: SPN, 1981.
- SMETÁČEK V.; NAKONEČNÝ M. a kol.: *Psychologie umění: cyklus přednášek*. Praha: Svoboda, 1968.
- TEICHMAN J. *Umělci a život kolem umění*. Praha: Světový literární klub, 1946.
- TĚPLOV B. M. *Psychologie hudebních schopností*. Praha- Bratislava: Supraphon, 1968.
- VÁGNEROVÁ M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
- VÝROST J.; SLAMĚNÍK I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- ZELEIOVÁ J. *Muzikoterapie: Východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-237-9.
- ZICH O. *Estetické vnímání hudby: Estetika hudby*. Praha: Supraphon, 1981.