

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

HUDEBNÍ FAKULTA

Hudební umění

Obor Klavír

MAGISTERSKÁ PRÁCE

Osobnost žáka v instrumentálním hudebním vyučování

BcA. Kornélie Marečková

Vedoucí práce: doc. František Malý

Oponent práce: prof. Ivan Klánský

Datum obhajoby: 1. 6. 2016

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2016

THE ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE
MUSIC AND DANCE FACULTY

Music performance

Piano

MASTER'S THESIS

Personality Of students In Instrumental Music Education

BcA. Kornélie Marečková

Thesis supervisor: doc. František Malý

Thesis examiner: prof. Ivan Klánský

Date of examination: 1. 6. 2016

Academic degree acquired: MgA.

Prague, 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

Osobnost žáka v instrumentálním hudebním vyučování

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne

.....

podpis diplomanta

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Abstrakt

Tato práce se snaží se objasnit vzájemné souvislosti mezi psychologickými vlastnostmi žáka a kvalitou odezvy na podněty v speciální hudební výuce. Zaměřuje se na tři složky osobnosti: schopnosti, temperament a motivaci. Pohybuje se tedy na pomezí psychologie, pedagogiky a didaktiky. Cílem práce je hlubší porozumění psychologickým charakteristikám projevujícím se ve výuce hry na nástroj a snaha o zkvalitnění individuálního přístupu ve vyučovacím procesu.

Abstract

This thesis attempts to clarify connections between psychological aspects of student personality and the quality of responses in special music education. It focuses on three factors: abilities, temperament dispositions and motivation. It extends to the field of psychology, pedagogy and didactics. The aim of this work is to gain deeper understanding of psychological characteristics of students which manifest in instrumental music education and the work aspires to improve the quality of individual approach in the teaching process.

Obsah

Úvod.....	1
1. Edukace dítěte.....	3
2. Osobnost v hudební perspektivě.....	6
2.1 Schopnosti.....	9
2.1.1 Inteligence	9
2.1.2 Specifické hudební schopnosti.....	13
2.2 Temperament	18
2.2.1 Čtyři typy temperamentu	20
2.2.2 Introverze, Extraverze.....	25
2.3 Motivace	30
2.3.1 Očekávání	31
2.3.2 Sebepojetí.....	32
2.3.3 Flow theory	35
2.3.4 Tipy pro vyučování.....	36
3. Volba nástroje	38
Závěr.....	41
Použité zdroje a literatura.....	44

Úvod

Dnešní společnost vyvíjí stále větší tlak na dosahování úspěchu. Kdo by také netoužil po tom, aby dosáhl dobrých výsledků v oblastech svého zájmu. Jako student hudebního oboru a zároveň i začínající pedagog jsem konfrontována s otázkami po tom, proč si někteří vedou v procesu výuky hry na nástroj lépe, než jiní. Vidíme nadějně dětské talenty, po letech však zjistíme, že již tolik nevynikají. Některé děti po pár letech docházky do hudební školy s výukou končí. Je možné nějakým způsobem předvídat, kterým takové riziko hrozí? Když přemýšlím o vlastním vývoji a také při své práci se začínajícími hudebníky, znovu a znovu se přesvědčuji o tom, jak mnoho faktorů v tomto procesu hraje roli. Mluvíme-li o ovládnutí nástroje na odborné úrovni, je zřejmé že se jedná se o velmi komplikovanou a komplexní souhrn okolností. Moderní pedagogika často operuje s pojmem osobnost učitele, a speciálně v hudebním vyučování, které je založeno převážně na individuálních hodinách, je nepochybně učitel klíčovým komponentem. Uvědomuji si ale stále více, jak velmi mnoho závisí na osobnosti žáka. Učitel může pomoci jen do té míry, dokud jej žák „nechá“. Práce se žáky musí být velmi individuální, protože každý je jiný. V čem ale tyto jedinečná specifika spočívají? V souvislosti s tím bylo již napsáno velké množství literatury, která se nejvíce orientuje na zmapování kognitivních procesů a schopností jedince.

Při výběru tématu pro svou diplomovou práci ve mně vykrytalizoval zájem lépe rozumět tomu, jak a nakolik se ve výuce hry na hudební nástroj projevuje individualita celé žákovy osobnosti. Objevuji v sobě stále větší snahu poznat žáka jako osobnost, vědět, „z čeho se skládá a jak funguje“. Ve své práci se tedy budu zamýšlet nad charakteristikou osobnosti žáka, a tím, jak se jednotlivé aspekty konkrétně ve vyučování hry na nástroj projeví. Budu se zajímat o to, jaký mají vliv na výběr a průběh hudebních aktivit a nakolik spoluurčují hudební vývoj a úspěch. Mým cílem je vysvětlit si některé z vlastních konkrétních zkušeností a obohatit je o poznatky z oboru psychologie. Vzhledem k tomu, že největší procento žáků v speciálním hudebním vzdělávání jsou děti na základním stupni hudebního školství, zaměřím se ve své práci na věkovou skupinu do patnácti let věku, což je hranice v mnoha ohledech velmi významná: dovršuje se tělesná proměna, s komplexem všech s tím souvisejících biologických, psychologických i sociálních jevů. Některé jevy pro svou vrozenou charakteristiku mohou snad pedagoga při práci s žákem i frustrovat, v jiných situacích možná ale učitel sám v práci s žákem zbytečně chybuje, neboť

vhodným působením na základě znalostí by žákovi mohl snáze umožnit hudební rozvoj. Tato práce nemá být nějakým laciným souborem návodů, na základě jejichž vyplnění dojde k úspěchu ve specifickém odvětví provozování hudby. Spíše se v určitém smyslu chceme přidat do procesu objevování osobnosti žáka, který se je zajímavým trendem v psychologii od druhé poloviny 20. století. Naším cílem je popsat psychologické determinanty osobnosti žáka v instrumentální výchově a tím snad získat komplexnější pohled na tuto problematiku a napomoci rozvoji co největšího počtu hudebních talentů.

1. Edukace dítěte

Postoj k dítěti v edukačním procesu prošel velkými změnami. Vždy jej provázela láska, nejvíce pochopitelně ze strany rodičů. Jenže samotné projevy lásky nabývaly různých podob, často byly ovlivněny nepříznivými životními podmínkami. Dnes je pro nás těžko uvěřit, že v pozdní antice a ještě i ve středověku bylo dítě vnímáno v podstatě jako vlastnictví svých rodičů, dlužník lásky a poslušnosti. Z takového vztahu vyplývala i obrovská autoritativnost, doprovázená a prosazovaná tělesnými tresty. Tresty měly za účel vymýtit špatnou přirozenost dítěte. Z několika málo dochovaných svědectví o životě dítěte ve středověku také víme, že dřívější metody vůbec nerespektovaly specifickou dětského věku. Samozřejmě i tenkrát již zaznívaly hlasy po soucitu a výzvy k porozumění, byly však velmi ojedinělé.

Kolem roku 1500 se začínají objevovat první soustavnější pojednání o zásadách, které je třeba dodržovat při výchově. Zpočátku se jejich autory stávali zejména lékaři. Stále převládalo stanovisko o dětské hříšné přirozenosti a nabádání vychovatelů k nutnému vymýcení. Postupně se však postoj k dítěti humanizoval - mezi významné bojovníky za dětská „práva“ patří Jan Amos Komenský, který ve svých spisech apeluje na to, aby vyučování nebylo pouhou snahou o přemožení dětské přirozenosti, ale také se zakládalo na vnitřním tíhnutí k dítěti. Dalšími mysliteli byli např. John Locke či Jean Jack Rousseau, jehož dílo Emil, čili o výchově mnozí považují za počátek nové éry chápání dítěte.

Různé pedagogické koncepce i reformy v přístupu k dítěti ve vyučování se objevují dodnes. Shodují se však na tom, že proces „zeškolňování“ dítěte znamená i jeho stálé objevování. Škola totiž odnímá dítě rodičům, vystavuje je srovnávání s ostatními. Klade důraz na to, aby dítě obstálo, čili do jeho života vstupují také frustrace a stresy. Takový nápor je vnímán na jednu stranu jako příprava na život, ale zároveň může narušit osobnostní vývoj. Proto je úkolem pedagogiky správně objevovat specifické nedostatečnosti dítěte/žáka a správně s nimi naložit.

„Hlavním znakem reformní pedagogiky je důraz na dítě jako člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají v plnosti rozvinout, v žádném případě nesmějí být potlačeny, utlumeny drezurou nebo opomenuty.“¹

Dítě má svůj vlastní svět a ten je nutné respektovat, aby byl vývoj přirozený. Dospělý, rodič či pedagog se do jisté míry přizpůsobuje světu dítěte, zároveň však nepřestává být autoritou, která dítěti říká, co má dělat a co ne. Učební proces nemá být pro dítě podbíživým - příliš hravým, hlavně aby se líbil a dítě bavil. Cílem však je přiblížit se osobnosti dítěte, porozumět mu a pomoci mu zbavit se jeho „mínus znaků“, aby mohlo dospět a stát se co nejlepší verzí sebe sama.

Pro výchovu má velký význam také umění. Estetické působení umění má mnoho výchovných účelů, oslovuje člověka na mnoha úrovních a skrze umělecký prožitek ho kultivuje a napomáhá jeho osobnostnímu rozvoji. Je nekonečným zdrojem inspirace, zprostředkovává silné prožitky. Poskytuje dítěti možnost seberealizace, kreativního vyjádření a také může být prostředkem sebepoznávání. Do umělecké výchovy patří také oblast instrumentální hudební výchovy, skrze umělecký prožitek provozování hudby člověka vede k zamyšlení, k poznávání dosud nepoznaného. Hudební zážitky dítěti pomáhají otevřít se světu a učit se z něj. Pomocí zážitků se propojuje jeho vlastní svět se světem druhých a dítě se učí nalézat nové souvislosti.

Obrovský boom v rozvoji techniky v posledních desetiletích přinesl do života dětí nápor komunikačních prostředků a informací. Díky různým médiím mají děti v dnešní době ale také množství cest k pasivnímu poslechu hudby, často jsou jí doslova zahlceny. Tato realita působí, že v rodinách je slyšet stále méně zpěvu, méně se hudba provozuje amatérsky. Vlivem médií je také z vnímací sféry dospívajících stále více vytlačována hudba na poslech náročnější, byť právě tato je výchovně účinnější a zušlechťující. Přesto, či možná právě proto, se možnost naučit hrát na určitý nástroj těší stále větší oblibě. Zatímco v roce 1990 to bylo jen 10 % mládeže², poslední statistická zpráva z Ústavu pro informace ve

¹HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Str. 34 Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788880

² Gregor, Vladimír - Sedlický, Tibor. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Gregor, Vladimír - Sedlický, Tibor. Praha: Supraphon, 1990. 288 s. (Comenium musicum. Sv. 20.)

vzdělávání³ (2010) ukazuje, že specializované hudební výuky na Základních lidových školách umění se účastní každým rokem více dětí.

Ojedinělou institucí, která v Evropě nemá obdoby, jsou české ZUŠ. Až v posledních letech se začaly objevovat i soukromé hudební školy, které také přijímají žáky na prvním stupni hudebního vyučování. Žáci do těchto škol nejčastěji vstupují kolem sedmého roku, předchozí doba – tzv. přípravná hudební výchova – má být zjištěním předpokladů pro speciální hudební výchovu a dochází k výběru nástroje. Základní umělecká škola dává možnosti komplexního estetického působení na dítě (pestré aktivity vznikají různým propojováním oddělení, hrou v souborech apod.), muzicírování je pro každé dítě příležitostí projevit vlastní tvořivost zprvu v rámci hudebních her, pěveckých činností a improvizace a také pohybových projevů na hudbu. V elementární metodice se stále hledají nové cesty, pomocí kterých by citlivě docházelo k podnícení touhy po tvořivém a spontánním zapojení dítěte do hudebního výcviku a současně vychování zdravé, zralé muzikantské bytosti. Střední a vysoké hudební školství (ač studenti v tomto věku nejsou primárně v zorném poli naší práce) má u nás taktéž vysokou úroveň, nezůstává pozadu za současnou Evropskou hudební konkurencí a může se s ní měřit na mezinárodních soutěžích. Tyto školy v největší míře přijímají studenty, jejichž talent „podchytily“ a rozvíjely ZUŠ.

Jak jsme již zmínili, důraz ve vzdělávání se klade na individualitu žáka. Na rozdíl od všeobecného hudebního vyučování je situace na hudebních školách v tomto bodu ve velké výhodě – neboť zde výuka obvykle probíhá za situace jeden učitel na jednoho žáka. Tato skutečnost hudebního vzdělávání však také vykazuje stále vyšší nároky na přípravu učitelů. Jako téměř nezbytná je právě i znalost mnohých zákonitostí žákovy psychiky.

3

<http://stistko.uiv.cz/vo/01.asp?pokres=left%28vusc%2C3%29%3D%27CZ0%27&pzriz=&ptyp=&psprur=&agr=7&TT=X> [cit. 2016-28-03]

2. Osobnost v hudební perspektivě

Josef Čapek kdysi řekl, že jediným skutečným bohatstvím člověka je jeho osobnost. Není proto divu, že psychologie osobnosti je jednou z nejobsáhlejších psychologických disciplín, ač v uchopení konceptu osobnosti existují různé klasifikace a v jeho vymezení se různé teorie výrazně liší. Důvodem je komplexnost lidské osobnosti, ale také rozdílné přístupy jednotlivých teoretiků.

P. Cakirpaloglu říká, že osobnost je: „ ... *souhrnem souvislostí či propojením charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka.*“⁴

Osobnost tedy vymezuje jako spojení všech biologických, psychologických a sociálních aspektů. Můžeme si ji představit jako určitý systém, který se dělí na jednotlivé prvky - duševní vlastnosti, stavy i procesy. Jejich interaktivní propojení pak vytváří jedinečnou individualitu člověka, která je založena na jednotě těla a utvářena ve společenských vztazích člověka, kde se i zpětně projevuje. Každá osobnost je v některých svých projevech totožná se všemi ostatními osobnostmi, v jistých projevech vykazuje podobnost s určitým množstvím osobností kolem a v některých ohledech je naprosto jedinečná. Osobností se člověk nerodí, stává se jí, a to v době, kdy se u něho v raném dětství utváří specificky lidská forma organizace a fungování psychiky. Osobnost se utváří na základě střetu vrozených dispozic a vlivu prostředí se zkušenostmi. Na vývoj osobnosti má vliv i vlastní aktivita jedince. Osobnost lze také dělit podle různých složek funkcí. Za prvé její kognitivní složky: vnímání, paměť, pozornost, představitivost, dále její obecné i specifické schopnosti a také zájmy, potřeby, motivace, temperament či charakter. Všechny tyto složky působí v interakci. Je jasné, že tato práce nemůže ani zdaleka celou komplexnost osobnosti žáka postihnout. Stranou našeho zájmu ponecháme problematiku kognitivních jevů osobnosti. Připomeňme si pouze, že základní kognitivní schopnost osobnosti je přijímat informace z vnějšku. Tento proces se nazývá vnímání. Koncentrovanost na určitý podnět, který vnímáme zřetelněji než ostatní, bývá definována jako pozornost. Dřívější vjemy pak umožňuje v sobě uchovat paměť. Za základ pro naše přemýšlení o potenciálu žáka v instrumentální hudební výuce vezmeme popis osobnosti anglického psychologa Raymonda Cattela, který osobnost definuje jako to, co dovoluje předpovědět, co osoba učiní v určité situaci. Osobnost člověka podle něj zahrnuje všechno chování jedince, zjevné i vnitřní.

⁴ CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. str 19. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.

Často slýcháme o tom, že někdo je či není „hudební“. Když se podíváme do literatury, zjistíme, že definuje hudebnost jako „základní kategorii vztahu člověka k hudbě“. Analýze hudebnosti, spolu s analýzou vyššího stupně – tedy hudebního nadání a talentu⁵ byla v historii psychologie věnována značná pozornost. Přesto jejich struktura stále není uzavřenou otázkou. Někdy se významově odlišují, jindy dochází k jejich překrývání. Strukturují se na základě dílčích hudebních projevů. Pro získání základního přehledu v této problematice si stručně připomeneme nejvýznamnější teorie hudebnosti, a to na základě všeobecnosti jejího výskytu a vychovatelnosti.

Prvotní analýzy hudebnosti probíhaly v době, kdy ve zkoumání duševního rozvoje člověka v psychologii převládal důraz na vliv dědičných faktorů. Představiteli těchto teorií v hudbě byli Američan C. E. Seashore či Maďar G. Révész. Seashore byl představitelem tzv. nativistického stanoviska, jehož základní předpoklad staví na myšlence, že charakteristiky lidského druhu jako celku jsou produktem evoluce. Individuální rozdíly mezi lidmi chápal jako rozdíly mezi unikátním genetickým kódem každého jedince. Seashore v souvislosti s tím tvrdil, že hudebnost se nevyskytuje u všech lidí a nelze ji vychovat. Seashore hudebnost dělil na skupinu různorodých akustických schopností (např. citlivost pro výšku tónu, trvání tónu, intenzitu a barvu apod.), které nazýval talenty. Rozuměl tomu tak, že tyto talenty spolu interaktivně působí. Rozdíl v hudebnosti pak viděl ve vzniku či zaostávání jednotlivých talentů. Hudebnost se navíc rozhodl studovat pomocí standardizovaných testů⁶ a jak i sám později uznal, takové testy poskytují jen omezený pohled na daleko komplexnější skutečnost. (Vědcům totiž poskytují pouze vhled do struktury akustických schopností. A jak může každý učitel hudby potvrdit, pouhé sluchové kapacity nejsou nutně nejspolehlivějším indikátorem míry rozvoje např. citu pro hudební strukturu, stavbu apod).⁷ Identifikace sluchových schopností v hudební pedagogice má jistě své využití, avšak tyto schopnosti představují jen malou část z toho, jak globálně nahlížíme

⁵ Český hudební psycholog F. Sedlák rozlišuje pojmy hudebnost a hudební nadání. Pojmem hudební nadání rozumí kvalitativně vyšší stupeň hudebnosti, přičemž hudebnost považuje za obecnější vlastnost, která se vyskytuje i u lidí s malým hudebním nadáním. Talent je pak kvalitativně vyšší stupeň nadání.

⁶ Seashore, C. E. *The psychology of music. 1967 (original edition 1938)*, New York: Dover

na hudebníka. Druhá skupina autorů představovala nový proud, tzv. empiristický. Podle nich je nejdůležitější rozvíjení hudebnosti systematickým výchovným působením, považovali hudební schopnosti za pouhý produkt prostředí a výchovy. K nejvýznamnějším představitelům patří například B. R. Andrews nebo S. F. Nadel. Slabinou v jejich rozboru a nazírání hudebnosti bylo částečné opomíjení kvalitativních rozdílů v její struktuře. Moderní přístup je dualistický, to znamená: připouští vliv dvou faktorů. Významnou měrou do vývoje tohoto pohledu přispěl sovětský psycholog B. M. Těplov, který za hlavní znak hudebnosti považuje prožívání hudby jako určitého obsahu. Hudebnost chápe jako jednu složku hudebního nadání, která je potřebná pro všechny druhy hudebních činností.

Český hudební psycholog Milan Holas píše, že hudebnost je třeba posuzovat komplexně, tedy jak z hlediska intelektových a senzomotorických, tak také emocionálních a imaginativních a sociálních komponentů. Je prokázáno, že bez vlivů soustavné výchovy a stimulujícího prostředí se hudební schopnosti nerozvinou, avšak dědičný základ umožní efektivnější rozvoj. Problém hudebnosti je především problémem kvalitativním, nikoliv kvantitativním.

Teorie mnohočetných inteligencí Howarda Gardnera⁸ popisuje, že hudební inteligence (s výjimkou lidí s určitou poruchou) je v jisté míře součástí intelektu každého člověka. Každé duševně a tělesně normální dítě má v sobě určitý „hudební potenciál“. Je dispozičně vybaveno alespoň v takové kvalitě, aby se mohlo hudebně rozvíjet, zpívat a plnit požadavky základů hry na nástroj. Český myslitel Jan Blahoslav dokonce tvrdil, že i z hudebně nenadaného jedince může být alespoň středně dobrý kantor. Hudební chování (zpěv, hra nástroj, tanec) ukazuje na skutečnost, že dítě již kladně reagovalo na příležitost se hudebně rozvíjet. Neznamená to však, že by mělo více hudebního potenciálu než jiné. Také to však nezajišťuje, že toto dítě prokáže při příležitosti učit se hrát na nástroj větší způsobilost – tedy že se u něj schopnost hrát rozvine rychleji či efektivněji. Mnozí učitelé hudby mohou z vlastní zkušenosti popsat příběhy, kdy žák, který zprvu projevoval spíše průměrný talent, se najednou přibližuje k zdánlivě nedosažitelnému cíli a žáka, kterého učitel považoval za hudebně talentovanějšího, zanechává dalekou za sebou. Obvykle se tento jev vysvětluje pomocí rozdílné míry schopností.

⁸ GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Překlad Eva Votavová. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.

2.1 Schopnosti

Schopnosti jsou vlastnosti osobnosti, které jedinci umožňují vykonávat určité činnosti, jsou to možnosti pro jejich zvládnutí. Schopnosti tedy nutně učitele zajímají, neboť podle nich organizují své působení. K praktickým činnostem mají schopnosti vztah zprostředkovaný dovednostmi. Schopnosti se vyvíjejí na základě vrozených vlohových dispozic. Dělíme je na obecné a specifické.

2.1.1 Intelligence

Z pochopitelných důvodů největší zájem budí obecná schopnost člověka: intelligence. Tímto pojmem rozumíme všeobecnou zdatnost k myšlenkovým aktivitám, jež se uplatňují v rozumových úkonech. Mezi její hlavní rysy patří schopnost chápat vztahy mezi jevy a zobecňovat. Různá pojetí intelligence a další poznatky hudební psychologie ukazují, že obecné a specifické schopnosti jsou propojeny a navzájem se ovlivňují. Výrazné kladné korelace mezi obecnou inteligencí a vysoce rozvinutými hudebními schopnostmi potvrzují psychologické analýzy vynikajících skladatelů. Děti, které se delší dobu angažují v instrumentální hudební výuce, lépe prospívají i ve všeobecné výuce. Ukázalo se, že pojem hudebního nadání zahrnuje také schopnosti, které svým obecným charakterem vlastní oblast hudby překračují.

Jak však píše František Sedlák: „*Postihnout kladné korelace mezi hudebními schopnostmi, označovanými většinou autorů jako specifickými, a mezi schopnostmi obecnou, zvanou nepřesně intelligence, je metodologicky značně obtížné.*”⁹

Existují různé koncepce struktury intelektu, v posledních letech je asi nejpopulárnější již zmíněná teorie rozmanitých inteligencí, jak ji popsal Howard Gardner¹⁰. Ten tvrdí, že psychometrie (užívání IQ testů) ukazuje chybný koncept intelligence. Předpokládá totiž například, že dítě, které se naučí snadno násobit, musí být nutně inteligentnější než dítě, které s tímto úkolem má problémy. Podle Gardnera má v sobě každý člověk sedm relativně nezávislých typů intelligence, zastoupených díky dědičnosti i vlivům prostředí v různém poměru. Jsou to: jazykově verbální, matematicko-logická, zvukově hudební, tělesně pohybová, vizuálně prostorová, vnitřní neboli intrapersonální a společenská neboli interpersonální. Na základě této teorie struktury lidské inteligence jsme sestavili

⁹ SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2013. str. 56 ISBN 978-80-246-2060-2.

¹⁰ GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Překlad Eva Votavová. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.

určitý přehled, který přibližuje, v jakých konkrétních oblastech se míra obecné schopnosti (intelligence) žáka projevuje z hlediska rozvoje klíčových hudebních schopností vedoucích k jeho úspěchu v oblasti ovládnutí hry na nástroj.

Schopnosti

zapojení typu inteligence

Sluchové (nezbytné k rozvoji):

- | | |
|--|---------------------|
| - cítění pulsu a rytmické přesnosti | zvukově hudební |
| - dobré intonace | vizuálně prostorová |
| - dovednost představit si hudbu dříve, než zahrají | tělesně pohybová |
| - schopnosti improvizace | |

Kognitivní (klíčové pro proces):

- | | |
|---|---------------------|
| - čtení z not | matematicko-logická |
| - transpozice | vizuálně prostorová |
| - porozumění tonalitám, harmonii | jazykově verbální |
| - porozumění hudební struktuře | zvukově hudební |
| - zapamatování si skladby | |
| - skládání hudby | |
| - porozumění různým hudebním žánrům a jejich kontextu | |

Specifické (důležité pro rozvoj):

- | | |
|----------------------------------|---------------------------|
| - specifické nástrojové techniky | tělesně pohybová |
| - technické zručnosti | intrapersonální (vnitřní) |
| - artikulace | vizuálně prostorová |
| - expresivní kvality tónu | |

celková hudebnost:

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| - schopnost hrát s výrazem | zvukově hudební |
| - schopnost hrát zněle | vizuálně prostorová |
| - schopnost sdělovat obsah | tělesně kinetická |
| | intraperson., interpersonální |

vystupování na veřejnosti:

- | | |
|---------------------------------|-------------------|
| - komunikace s hudebními kolegy | interpersonální |
| - koordinace v rámci souboru | jazykově verbální |
| - prezentace před publikem | tělesně pohybová |

Z uvedeného výčtu je zřejmé, že proces výuky hry na nástroj úzce souvisí s obecnou schopností: inteligencí žáka. Vidíme, že v průběhu instrumentální výuky zapojuje všechny složky své inteligence, ale zároveň je tímto zapojením zpětně rozvíjí. V 60. letech 20. století se na inteligenci pohlíželo jako na vrozenou a neměnnou danost, což ve svém důsledku mělo za následek selektivní přístup k žákům. Modernější teorie, tzv. inkrementální (nárůstová) vychází z poznatků, že: „*různé faktory prostředí a různé aktivity jedince mohou inteligenci během života modifikovat - mohou vést k jejímu nárůstu nebo ke změnám ve skladbě jejích komponent*“¹¹ Tento pohled podporuje mnoho argumentů a v současné době (byť s určitou opatrností) převažuje. Vývojem inteligenčních schopností se zabývali například R. Bradley a B. Caldwell, kteří longitudinálním výzkumem zkoumali pozitivní vlivy u pětiletých dětí. Projevily se tyto aspekty: omezení trestů a zákazů, řád v prostředí i času, rozmanitost událostí, které dítě v průběhu dne prožívá, aktivizující uspořádání hraček a předmětů, jimiž se dítě rádo zabývá.

Za obecnou lidskou schopnost také považujeme představivost a paměť. Ty patří mezi složky osobnosti, o nichž Mareš¹² říká, že „mají zkušenostní základ a výrazně jsou ovlivňovány učením“, tedy pro rozvoj žáka v této oblasti klíčový styl a průběh výuky obecně. Vědecké výzkumy ukazují, že existují určité typy představivosti a paměti, které u člověka převládají. Tyto výzkumy vycházejí z teorie o dominantním zapojení jednoho ze smyslů člověka do procesu interakce s okolním světem. Jeden ze způsobů vnímání u žáka často nad ostatními převažuje, a tudíž může být rozvinutý lépe než ostatní. Podněty týkající se převládající složky žáka inspirují nejvíce a jeho uměleckou vyjadřovací kreativitu tak podporují největší měrou. Je vhodné vyzorovat, jaký typ představivosti a paměti žák preferuje, a zároveň ve výuce zapojovat i ostatní. Nejsilnější vnitřní reprezentace totiž vzniká podporováním zapojení různých smyslů. Smyslové potřeby při vyučování mohou být: auditivní, vizuální a hapticko - kinestetické. V následujícím výčtu se pokusíme dané složky popsat a také navrhnout, jak konkrétně žákům s dominancí jednotlivých složek může učitel v hodinách nejlépe dopomoci k rozvoji představ i paměti.

¹¹ HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Str. 107 Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788880

¹² MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. str. 38 [Studium]; 8. ISBN 80-7178-246-7.

Auditivní složka

Žák, který bude upřednostňovat k rozvíjení představ a jejich zapamatování sluchovou představu, je nesporně v instrumentální hudební výuce ve výhodě. Velmi snadno a detailně si vybavuje, co slyšel. Je však na místě připomenout, že to není pouze poslech hudby, který je pro něj důležitým sluchovým vjemem. Jeho představivost se také rozvíjí prostřednictvím kontaktu s mluveným slovem. U některých dětí pozorujeme velkou radost, když si mohou podkládat melodické úryvky rýmovanými texty. Nejenže si je snáze osvojí, ale dokážou lépe vyjádřit i jejich obsah. Silnou doménou těchto žáků bývá rytmus, zato komplexnější čtení notového zápisu (speciálně pokud se jedná o klavíristy) jim může činit značné problémy. Bude jim vyhovovat učitelův slovní popis nálady ve skladbě, třeba v různých obměnách či parafrázích, někdy i samotnou stavbu skladby vnímají jako odvíjení se určitého příběhu. Klíčovým je pro jejich představivost vhodný výběr slov, a aby si vše lépe pamatovali, chtějí o tom diskutovat. Při hodinách pro ně bude rozptýlením sebemenší zvukový vjem, ať už to je tikání hodin či hluk z ulice.

Vizuální složka

Žák s dominantním zrakovou složkou potřebuje konkrétní vizuální vjem, na základě jeho vybavování (a kombinování s jinými vjemy uloženými v paměti) si nejlépe tvoří představy. Na základě čtení notového zápisu si tedy utváří detailní vnitřní obraz skladby. U některých jedinců je zraková složka tak silná, že sluchový vjem evokuje současně tzv. barevné slyšení. Ať už se jedná o výuku not v úplném počátku, práci s dynamikou ve skladbě - různou učební problematiku je u takového dítěte vhodné reprezentovat kartičkami a všelijakými imaginativními modely. Žákovi vyhovuje zvýrazňovat si detaily v notovém zápisu, barevně znázorňovat hudební motivy (u klavíristů např. při výuce vícehlasu), témata i celé skladby zaznamenávat na papír schématem. Pro vizualizaci toho, na čem žák má v následující době samostatně pracovat, je možné využít tzv. Cvičební mapu (Practice map), kterou poprvé představil anglický pedagog Paul Harris.¹³ Pokud jde o navození určitého pocitu či atmosféry ve skladbě, dítěti pomůže podívat se na jejich vyobrazení např. malbu anebo zavřít oči a pokusit se

¹³ <http://works-files.s3.amazonaws.com/3f0a7971-098d-49a6-96b5-3e692f99b08b>

[cit. 2016-29-03]

představit si konkrétní scénérii, která se k danému momentu podle nich hodí. Dále se u nich často projevuje tzv. fotografická paměť – dokážou si naprosto přesně vybavit, kde se v notách nachází úsek, o kterém učitel právě mluví. Co se týče prostředí, v němž probíhá výuka: jsou velmi citliví na množství světla. Někteří preferují hodně silné osvětlení v místnosti, jiným se pak lépe pracuje ve větším šeru. I to pro ně může být velmi rušivým elementem.

Hapticko – kinestetická složka

Některé děti jsou od počátku výuky neposedné - to proto, že jsou přímo nabyté kinestetickou energií. Pro takové žáky je i v recepci vjemů zásadní velká potřeba představy hmatové a pohybové představy, žák potřebuje mít se vším vlastní fyzickou zkušenost. Hapticko-kinestetická složka je v paměti pro hudbu také velmi důležitá. Je zajišťována senzomotorickými úkony, instrumentálními dovednostmi při interpretaci i svalovými pocity při aktivním hudebním vnímání. Hlavním pedagogickým oříškem u dětí s touto preferencí je přeměnit směřování jejich pohybové energie, sladit ji s určitým hudebním nástrojem. (Problematice výběru vhodného nástroje se ještě v naší práci budeme věnovat později.) Nezřídka budou i při hře na nástroj přehánět určitá gesta, pohyby. Protože si věci chtějí vyzkoušet, prožít je, budou se vždy hodně koncentrovat na fyziologický pocit z něj. Vhodnou pomocí může být položení ruky dítěte na učitelovu, aby si samo mohlo později stejný pocit navodit. K získání představy určité nálady ve skladbě může pomoci dramatizace či tanec pokud má skladba taneční charakter. Kinestetická představa je důležitá pro náročnější motorické úkony, spojené s hudebním projevem a stará se také o expresivitu výrazu.

2.1.2 Specifické hudební schopnosti

Téma specifických, tedy v našem případě hudebních schopností a dovedností je jednou z nejsložitějších a nejrozpracovanějších oblastí hudební psychologie. O klasifikaci hudebních schopností a práci na jejich rozvoji byla napsána velká řada publikací, které se vhodným formám jejich rozvíjení věnují velmi detailně. Z toho důvodu se jimi zde nebudeme zabývat, jen pro souvislost uvedme, že v hudební činnosti není využívána pouze jedna určitá schopnost, ale celá řada různých specifických hudebních schopností. Jsou to: hudební sluch, rytmické cítění, tonální a harmonické cítění, hudební paměť, hudební představivost, hudební myšlení a hudebně tvořivé schopnosti. Jejich diagnostika má za účel

odhadovat a určovat, jak se v budoucnu bude rozvíjet hudebnost žáka, při hudební činnosti se hudební schopnosti stále zkvalitňují. Jakékoliv pozorování těchto schopností však neinformuje učitele plně o vnitřním stavu a tedy vlohách daného žáka.

Psychologové i pedagogové se dlouho zabývají otázkou, zda se schopnosti jedince dají vylepšit snahou, anebo se člověk již narodí s určitým talentem. V oblasti identifikace hudebního nadání existují dva odlišné pohledy. Tradiční přístup říká, že zázračný talent se projeví již ve velmi raném dětství - tedy že se bez velkého zásahu či snahy přirozeně ukáže v předčasně vyspělých hudebních projevech. Za příklad tohoto jevu bývá považován W. A. Mozart, A. Rubinstein nebo I. Stravinský. Proti tomuto byly vzneseny námitky mnohými badateli (Sosniak, Howe, Sloboda), kteří tvrdí, že vývoj talentu má déle trvající průběh.

Z čistě genetického pohledu by se mohlo zdát, že míra rozvoje schopností člověka je předem dána, tedy předurčena jeho vlohami. Jaké má žák vlohy však ani učitel, ani žák sám nemůže vědět. Vycházíme-li v hudební pedagogice z předpokladu, že každý člověk má alespoň minimální kapacitu vnímat hudební strukturu a porozumět jí, ukazuje se, že je nesmírně důležité v žákovi pěstovat víru v to, že jeho schopnosti nejsou omezené, že je stále možné se zlepšovat.

Nejnovější výzkumy v Americe ukazují, jak významnou roli v procesu učení a tedy i rozvíjení schopností žáka má jeho vlastní přístup k procesu výuky. Teorii o růstovém a fixním postoji jedince poprvé představila Carol Dweck, profesorka z Stanford University v roce 2006. (orig. Growth and fixed mindset).¹⁴

Růstové myšlení je, když studenti věří, že jejich schopnosti mohou být rozvinuty soustředěnou snahou a pílí. Fixní myšlení pak charakterizuje postoj člověka, který si myslí, že má jen danou fixní míru schopnosti či talentu a víc s tím nelze provést. Nové studie dokazují, že děti, které věří v možný růst svých schopností, vykazují lepší pracovní výsledky. Toto není pouze hezká myšlenka, je to vědecky podloženo, neboť mozek se skutečně rozvíjí a nervová spojení vznikají, když se snažíme. Ukazuje se, že děti, které se do hloubky a efektivně zapojí do procesu učení, jde daná aktivita ohromně dobře a dobrý výsledek je vlastně vedlejším produktem. Výzkumy ukazují, že žáci, kteří jsou chváleni za svou inteligenci a schopnosti se nepouštějí do dalších výzev a nechce se jim tvrdě pracovat.

¹⁴ DWECK, Carol S. *Mindset: the new psychology of success*. New York: Ballantine Books, 2008. x, 277 s. ISBN 978-0-345-47232-8.

Dokonce v momentě, kdy narazí na obtíže, končí. Když však učitel nebo rodiče chválí snahu a píli svých dětí, jejich učební strategie, nápady, zaměření, výdrž a podobně, pak žák pochopí, že z těchto „přísad“ se skládá úspěch a v příští situaci, kdy narazí na obtíže, postupuje stejně jako dopsud. Ví jak na to – znovu a znovu přicházet s nápady a strategiemi řešení, hlavní je neztrácet výdrž.

Tato teorie potvrzuje, že je důležité v přístupu k žákovi podporovat jeho přesvědčení, že se může stále někam rozvíjet. Někteří z tzv. dětských talentů snad v závislosti na učitelův postoj k nim brzo došli k závěru, že jsou obdarováni vysokou mírou schopností. Jejich vnitřní přesvědčení se zhroutilo ve chvíli, kdy ve hře na svůj nástroj začali objevovat své nedokonalosti a slabé stránky, nečekaný zvrat nebyli schopni unést a s výukou následně skončili nadobro. Když v dítěti budeme povzbuzovat myšlenku, že se nemusí stydět za své chyby, svá selhání, ale může je spíš považovat za zajímavý podnět, který je třeba dále zkoumat, žák se stává optimističtější, ale také tímto nastavením mysli dává vzniknout novým nervovým spojením v mozku a reálně tak zvyšuje svoje kompetence, svoje schopnosti.

Nastíněná problematika žakových schopností nám ale neposkytuje ucelený obraz reality. Dostáváme se k paradoxu, jelikož zkušenost mnohých pedagogů ukazuje, že ani dvě nadprůměrně inteligentní děti vyrůstající v dostatečně hudebně stimulujícím prostředí, tedy s dostatkem příležitosti pro rozvoj svých vloh, nedosahují vždy podobně dobrých výsledků. Kemp při pohledu na žáka zdůrazňuje důležitost dalších osobnostních kvalit, spíše než schopností. Zastává názor, že ačkoliv výzkum a analýza kognitivních a psychomotorických schopností jedince je důležitá, poskytuje pouze jednostranný pohled a tím omezený obraz reality.¹⁵ Howe je také toho názoru, že dosažení dobrých výsledků v jakémkoliv oboru je podmíněno jinými, než těmito kapacitami. Ani inteligence podle něj není autonomní a soběstačná. Ve svých tvrzeních se opírá o výsledky výzkumů ze speciálních hudebních škol v Americe, kde se ukázalo, že nejslibnější studenty obecně charakterizovala zejména obrovská až přímo neukojitelná touha po hudbě. Další výzkumy mezi skupinou úspěšnějších a méně úspěšných žáků

¹⁵ „Hudebníci se zcela nepochybně zabývají vysoce kognitivním procesem a rozvíjí schopnosti výjimečně komplexní úrovně, nicméně tyto jevy jsou podněceny a řízeny neméně mimořádnými kombinacemi jiných osobnostních předpokladů“ Vlastní překlad z angl. originálu

KEMP, Anthony E., *The Musical Temperament: Psychology and Personality Of Musicians*. Oxford University Press. 1996, ISBN 0-19-852362-9

odhalily rozdíly v jejich temperamtech. V roce 2013 provedli mezi vypovídajícím vzorkem společnosti (celkem pracovali se 118 dospělými a 167 dětmi ve věku 10-12 let) dva výzkumy jiní kanadští vědci, kteří také zkoumali, jak se do hudebního vzdělávání promítají nekognitivní osobnostní charakteristiky jedince.¹⁶ Na základě testů schopností a osobnostních charakteristik (použili dělení na základě tzv. Velké pětky¹⁷) došli k závěru, že spolehlivými ukazateli na budoucnost žáka v hudebním vzdělávání jsou stejnou měrou rozdíly ve schopnostech jedince jako i jeho temperament. Kdo a jak dlouho se bude v hudebním vyučování angažovat, určovaly rozdíly v motivaci žáků.

Raymond Cattel proto v souvislosti s vymezením potenciálu člověka mluví právě o těchto třech modalitách: jeho schopnostech, temperamentu a motivaci. Schopnosti jsou podle něj dovedností a účinností ve sledování požadovaných cílů, temperament vrozeným nástrojem k emotivním a stylistickým kvalitám chování a motivační síly osobnost ve směru sledování cílů aktivizují a řídí. Svůj další výzkum soustředil právě na charakter vztahu mezi těmito modalitami – jednoznačně se ukázalo, že tyto tři složky jsou navzájem úzce propojené.

Cattel uvádí několik příkladů toho, jak konkrétně hudební schopnost může být ovlivněna temperamentem: velmi úzce je podle něj propojena například se schopností hrát na nástroj míra jedincovy nezávislosti, do této schopnosti přesahuje jeho sebepojetí atp. Na druhou stranu, schopnosti mají zároveň vliv na temperament. Například vysoká inteligence může v člověku způsobit velkou míru dominance, samostatnosti či radikálnosti.

Co se týče motivační složky osobnosti ve vývoji hudebního talentu, je správně stále více vnímána jako mocný nástroj. Karl A. Ericsson¹⁸ jejich propojení přibližuje následovně: jako průměrný věk začátku instrumentální výuky se ukazuje přibližně šest-sedm let. Žák v tomto období podle něj prochází fází

¹⁶<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2013.00222/full#B441> [cit. 2015-01-12]

¹⁷ Velká Pětka je typologie osobnosti na základě 5 okruhů vlastností: otevřenost vůči zkušenosti či zvědavost, vynalézavost × opatrnost, svědomitost a pečlivost × bezstarostnost, extraverte a iniciativa, otevřenost × zdrženlivost, samotářství, přívětivost či přátelskost, soucitnost × chlad, emocionální stabilita a citová stálost × neurotismus

¹⁸ Ericsson, K. A., Charness, N. (1994). Expert Performance: Its Structure and Acquisition. *American Psychologist* [cit. 2016-01-04] Přístup z: <http://web.mit.edu/6.055/readings/ericsson-charness-am-psychologist.pdf>

hravosti, a tedy prožívá hlavně radost z vlastní hudební aktivity. Jsou to však rodiče, kteří v této první fázi rozpoznají určitý příslib, že by si dítě v budoucnu v této aktivitě mohlo vést dobře, a kteří dítěti vyhledají učitele a povzbuzují je. I mezi elitními hudebníky najdeme jen výjimečně případy, kdy vnější motivace ze strany rodičů či pedagoga v této první fázi nebyla tou nejdůležitější. Druhou fází Ericsson charakterizuje jako dlouhodobé cvičení pod vedením kvalifikovaného pedagoga. Zde při jistém bodě dochází k přeměně vnější motivace na vnitřní, to když jedinec přijme osobní zodpovědnost za své cvičení. Anebo se tak nestane, což má za následek postupně upadající zájem žáka o hudební aktivitu, jeho vzdor a následně úplné skoncování s výukou. Ericsson nesouhlasí s tím, že pro dosažení vrcholového či výjimečného výkonu v jakékoliv oblasti lidského úsilí je potřeba výjimečných vrozených schopností či nadání. Talent je podle něj důsledkem správného a záměrného učení se a dostatečných příležitostí k procvičování od velmi útlého věku, ve kterém hrají významnou roli optimální podmínky okolí. Jako klíčové pro dosažení expertní úrovně v jakékoliv oblasti vidí Ericsson výborné zvládnutí všech znalostí a dovedností, které s tímto výkonem souvisejí. I podle Ericssona je však jedinou vrozenou charakteristikou člověka, která má zásadní vliv na pozdější vznik a vývoj talentu, jeho temperament.¹⁹

Z toho, co jsme zde uvedli, vyplývá, že pokud se chceme zabývat osobností žáka za účelem lepšího porozumění jeho prospívání v tak komplexnímu procesu, jakým je instrumentální hudební výuka, musíme se stejnou mírou jako jeho schopnostmi zabývat také jeho temperamentem a také motivací.

¹⁹ Ericssonův model byl upraven Schneiderem (1993), který stanovil nezbytný práh vrozených schopností, nezbytnou mez pro pozdější rozvinutí vrcholné úrovně v jakémkoliv oboru.

2.2 Temperament

Spolu s kvalitou dispozic schopností obecné i hudební povahy vstupuje do procesu instrumentálního vyučování tedy také žákův temperament: může se stát hnací silou, či naopak pomyslnou brzdou rozvoje žákova hudebního potenciálu. Temperament je pomyslným jádrem osobnosti každého člověka a zároveň potenciální a dynamickou stránkou lidské povahy. V běžné řeči bývá pojem temperament zaměňován právě s pojmem „osobnost člověka“. Temperament je rozhodujícím způsobem vrozený, pokusy o jeho změnu nebývají úspěšné. Na druhou stranu, temperament člověka je možné kultivovat.

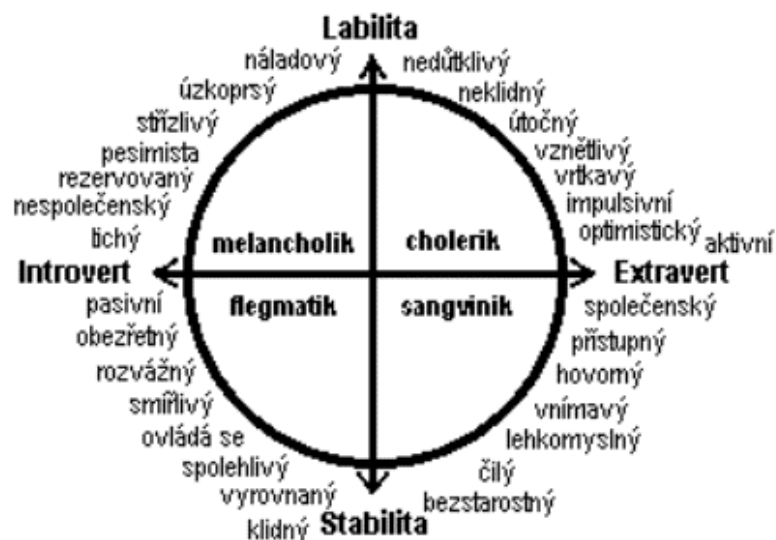
Lidé si odedávna všímali, že různí jedinci reagují na podněty odlišně, ale zároveň charakteristicky, a tak vznikaly snahy každého jedince zařadit do určitého typu. První členění temperamentu, o kterém dnes víme, popsal ve svém spise "De humoris" Hippokratos. Tento starověký řecký lékař měl představu čtyř substancí (krev, sliz či hlen, černá žluč a žluč) převládajících v člověku. Různým namícháním těchto základních šťáv v lidském těle pak podle něj vznikají rozdíly mezi lidmi. Poměry, v nichž jsou tělesné tekutiny údajně smíšeny, byly nejprve Hippokratem označeny řeckým slovem "krisis", později římskými lékaři (často přisuzováno Galénovi) latinským slovem "temperamentum". Odtud také název temperament: temperare = míchat.

Základy moderního dělení temperamentu v závislosti na přístupu k okolnímu světu položil C. G. Jung a na něj svou typologií navázal Eysenck. Velký význam ve zkoumání temperamentu měl také Raymond Cattel. Cattel vymezoval temperament pomocí jednotlivých rysů osobnosti, Eysenck měl představu určitých temperamentových typů. Tyto dvě teorie se však nevyklučují, neboť Eysenckova typologie se zakládá na znalosti specifík jednotlivých typů, jinými slovy na shluku osobnostních rysů.

Eysenckovo bádání vykazuje přesvědčení o tom, že temperament člověka je ve vzájemném vztahu se všemi psychologickými jevy: vnímáním, pamětí, estetickými preferencemi atp. Svou teorii postavil na typologii I. P. Pavlova, založené na rychlosti přenosu nervových vzruchů a jejich stabilitě²⁰, doplnil tak Hippokratovu teorii osobnosti o dimenzi emocionální stability. (viz obr. 1)

²⁰ Je zajímavé, že dnešní neurofyziologie v podstatě potvrzuje Hippokratovu dělení temperamentu podle „šťáv“ jelikož mezi faktory významně ovlivňující temperament

Eysenckovo typologické schéma



Obr. 1

Vzhledem k tomu, jak úzce je provozování hudby propojeno s emocionalitou člověka, temperament čili vrozená míra citové vzrušivosti člověka je dobře pozorovatelná od samých počátků instrumentální hudební výuky. V první řadě má temperament člověka vliv na jeho hudební preference. Kemp na základě studií, které v roce 1939 provedl Cyril Burt, popisuje, že introvert je celkově připraven k poslechu hudby náročnější, neboť je více připraven o ní přemýšlet. Extravert vyhledává podněty mimo svoji osobu, proto se bude raději zabývat takovým typem hudby, který uspokojí jeho aktuální potřebu a nebude ho nutit se hlouběji angažovat. Zatímco pro introverta bude zajímavá hudba s určitou formální strukturou, extravert spíše ocení emocionální podtext. Stablnímu extravertovi (sangvinik) se bude líbit dynamická vyváženost, kompaktnost a určitá předvídatelnost. Za příklad takové hudby uvádí kompozice skladatelů Verdiho, Mussorgského či Händela. Stablní introvert (flegmatik) oproti tomu bude spíš upřednostňovat intelektuální přístup k hudbě, bude si cenit více jednotu a formu díla, než emocionální výraz. Za příklad jejich zájmu uvádí J. S. Bacha a Stravinského. Labilní extravert (cholerik) bude nejvíce uchvácen vzrušující a vysoce emotivní hudbou, vyhledává velké kontrasty, intenzivní hudební zážitky. Ty podle Kempa poskytuje zejména programní hudba, jako

člověka patří systém žláz s vnitřní sekrecí. Celková neurodynamika mozku je dána vztahy mezi mozkovou kůrou a podkořím.

příklad jejich zájmu tedy uvádí Wagnera, Liszta, Berlioze. Poslední typ, tedy labilního introverta nejvíce oslovuje impresionistická tvorba, jelikož hledá mystično, symboliku. Tato hudba nevyjadřuje obsah zcela jednoznačně, tím umožňuje posluchači utéci se do vlastního světa a tak vyvolá hluboké emoce.

Dále temperament jedince často stojí za rozdílným přístupem k procesu vzdělávání i samostatnému cvičení na nástroj.

2.2.1 Čtyři typy temperamentu

Jung zastával názor, že lidé mají totožný soubor instinktů, z nichž se nedá některý považovat za významnější než jiný. Podstatné jsou naše preference, sklony, to, čemu dáváme přednost, čili jak fungujeme. Pomocí těchto preferencí vytvořil určité „funkcionální typy“ nebo též „psychologické typy“. Na základě Jungova pojetí psychologických typů vytvořila americká psycholožka Isabela Myers spolu se svou matkou Katheryn Briggs výzkumný nástroj - známý test osobnostních typů MBTI. Autorky tohoto odhalování rozdílů mezi lidmi postihují podstatu lidského chování a prožívání ve čtyřech základních dimenzích, tedy podle toho:

1. Kam je zaměřeno naše reagování, zda ven (Extraverze), nebo dovnitř (Introverze)
2. Jak zpracováváme a konstatujeme skutečnosti: jestli prostřednictvím smyslového vnímání (Sensing), nebo intuice daného stavu věcí (iNtuition)
3. Jak hodnotíme stav okolo sebe: buď preferujeme objektivní zhodnocení situace (Thinking), anebo subjektivní pocity a hodnoty, a naše rozhodování tedy vede cítění (Feeling)
4. Máme-li tendenci věci posuzovat (Judging), nebo preferujeme-li uvědomování si (Perceiving)

Vzájemnou kombinací těchto dimenzí a jim přiřazených „písmenek“ vznikají čtyři základní typy temperamentu (celkově pak v MBTI testu je šestnáct možných kombinací), které se od sebe liší hodnotami, které vyznávají, a činnostmi, jež preferují. (I v této moderní typologii je tedy možné jaksí objevit původní Hippokratovo rozdělení.) Dotazník a závěry Mayers a Briggs byly později kritizovány pro nedostatek vědeckých podkladů pro test osobnosti a jejich popisy 16 typů proto později byly znevažovány jako částečně smyšlené dohady.

Na jejich práci však navázali další psychologové. Americký psycholog David West Keirsey vyšel z popisů čtyř základních typů, které dále upřesnil a modifikoval. Keirsey už popisuje psychologické typy na základě jejich pozorovatelných projevů. Liší se podle hodnot, které dotyčný člověk preferuje a aktivit, které nejraději vykonává. Problematika první polarity, tedy extravertů a introvertů, je obsáhlá a velmi důležitá, proto jí nyní ponecháme stranou a detailněji si ji přiblížíme v samostatné kapitole.

Přemýšlení (T): Zdůrazňují principy, objektivitu, logiku spíše než cit - ten ignorují. Důležité je pro ně nedat na sobě znát, jak se cítí, v celkové populaci typičtější u mužů.

Cítění (F): Projevují emoce, jsou subjektivní, záleží jim na hodnotách. Charakterizují je slova lidský, dobrý, harmonie, péče a soucit, typičtější u žen.

Smyslové vnímání (S): Přijímá informace ze svého okolí pomocí smyslů, vyžaduje fakta. Stojí nohama pevně na zemi. Je pro něj důležitá zkušenost a realita, co se skutečně děje tady a teď.

Intuice (N): Intuitivní lidé chápou významy, vztahy mezi věcmi, jdou „za to“, co vnímají svými smysly, hledají ve věcech symbolické významy.

Je evidentní, že hudba je citově bohaté umění, a proto k ní budou mít blíže žáci s tendencí k „cítění“, neboť dokáží tuto citovost prožít. Z uvedeného je také jasné, že k hudebnímu světu budou mít blíže intuitivní typy, neboť takoví žáci dokáží vnímat také obsah a význam hudebních kompozic.

Dimenze usuzování v protikladu ke vnímání je pak zejména klíčová pro rozvoj hudebních schopností žáka. Překlad těchto dvou pojmů do češtiny je trochu zavádějící, ale oba vypovídají o tom, jak jedinec přistupuje k životu: zda organizovaně a strukturovaným způsobem nebo otevřeným přístupem, tedy flexibilně.

Usuzující typ (J): Je disciplinovanější, submisivnější, striktní, má rád rutinu. Žije podle plánů a zvyků, vybírá mezi známými variantami řešení, chce pracovat podle stanoveného postupu. Na všechno potřebuje být předem připraven.

Vnímavý typ (P): Pracuje v návalu energie, je spontánní, zvědavý. Pravidla bere s rezervou, zpochybňuje „samozřejmé“ zásady. Stanovené hranice pro něj mohou být výzvou k jejich zkoumání. Je nekonformní a kreativní.

Aby se u žáka rozvíjela technika hry na nástroj i hudební dovednosti, vyžaduje to zprvu práci na základě stanovených postupů a rutiny. Žák se seznamuje s mnoha pravidly a zásadami a dělá určité činnosti a úkony jen proto, že si je vynutil učitel či rodiče. Podřizuje se nabízeným řešením problémů. Tato skutečnost bude více vyhovovat „usuzujícímu“ typu žáka. Avšak aby se rozvinul ve vyspělého kreativního interpreta, potřebuje k tomu notnou dávku individuality a soběstačnosti. Uměleckou kreativitu a originalitu charakterizuje právě osvobození se od zvyků a otevřenost pro nové, nekonvenčnost a porušování tradičních pojetí. Takovou nezávislost vykazuje naopak „vnímavý typ“ žáka.

Závislost mezi hudební vyspělostí a nezávislostí potvrzuje Kemp, který také vysvětluje, že k ideálnímu rozvoji svých schopností tedy potřebuje žák být tak trochu oběma typy. První fáze hudebního vývoje je totiž více charakterizována disciplínou a submisivností, zatímco postupem času je v hudební výuce vyžadována samostatná práce a imaginativnost. (Zejména při studiu na konzervatoři či vysoké škole.)

Pokud je žák osobnost výrazně „usuzující“, bude stále vyžadovat učitelovo vedení a nebude tak schopen udělat mnoho práce na skladbách o samotě doma. Rozvoj jeho dovedností bude stagnovat. Chování výrazně „vnímavého“ typu žáka je celkově charakterizováno dosahováním horších výsledků. Hodiny hry na nástroj takového žáka pravděpodobně rychle odradí, nebudou pro jeho vysokou ojedinelost mít dost flexibility. Učitelé žáky tohoto typu považují za nespolupracující rebely a hodiny s nimi často vidí jen jako ztrátu svého času i energie.

Kombinací výše uvedených lidských tendencí vznikají čtyři typy temperamentu, se kterými se můžeme mezi dětmi setkat. Keirsej je konkrétně pojmenoval: Racionalista, Hráč, Strážce a Idealista.

Racionalisté (NT)

- Žáci, u nichž dominuje intuice s přemýšlením. Nejvíce si cení kompetentnost člověka. Přeje si učit se, poznávat věci. Rád se učí objevováním, je přemýšlivý, pragmatický, pracovitý, náročný.

Žák NT se bude v hodinách hry na nástroj projevovat velmi kreativně, má nutkavou touhu se rozvíjet, zlepšovat a zdokonalovat. Ve všem co dělá, si chce vést dobře, má sklony k perfekcionismu. Jejich silnou stránkou je vůle a sebekázeň. Navenek mohou působit trochu arogantně, jako že vše zvládají, ale

vnitřně jsou velmi zranitelní. Ničí je totiž pocit, že stále neznají dost, že stále nejsou „dost dobří“. A z toho vyplývá jejich pochybnosti o sobě samých. Nedobře přijímají kritiku od učitele, o svých nedostatcích dobře ví, ale snaží se je skrýt. Učitele žák NT respektuje, pokud u něho nalezne podobné vlastnosti - zejména nekonečnou snahu osvojit si nové. Pokud mu úkol, který má splnit, nepřináší pocit výzvy, nebude se příliš angažovat. Jak se jednou něco naučil, nemá potřebu se k tomu vracet, protože ví, že to zvládl a byla by to pro něj jen nuda. Snaží se věci spíše pochopit, než prožít. To se odrazí také v jejich hudebních preferencích: budou mít sklony odmítat primárně emotivní hudbu a raději se budou věnovat „analytické“ – ať už baroku či naopak soudobé hudbě.

Hráči (SP)

- Žáci, u nichž dominuje smyslové vnímání s uvědoměním. Nejvíce oceňuje osobní svobodu a spontaneitu, ve svém jednání se rád řídí svými vnitřními impulzy. Nejlépe se učí, když může volit určité varianty řešení, vyznačuje se hravostí. Vadí mu pravidla a omezení. Nejvýraznější vlastnosti: nezávislost, impulzivnost, optimismus.

Dítě typu SP je velmi impulzivní, jednoduše řečeno dělá nejraději to, co ho zrovna teď napadne. Nedokáže se příliš zabývat tím, co bude. Působí v hodinách neuspořádaně a rozjívěně a běžný způsob výuky je proti jejich dispozicím. Může být obtížné je něčím zaujmout. Pasivně poslouchat učitele je pro ně téměř nemožné, potřebují prostor pro vlastní projev. Ve výuce potřebují více než jiní názorné ukázky, chtějí si vše vyzkoušet dřív, než vlastně ví, jaký problém řeší. Proto jim déle trvá, než si určité dovednosti zautomatizují. Často budou nadšeně přehrávat jen místo, které již nacvičili, místo aby se dále věnovaly dalším pasážím. Tyto děti často poznáme podle velkého nadšení v počátečním stádiu práce na skladbě, nemají už ale často tolik trpělivosti vyslechnout učitelovu radu s problematickým místem, ztrácí čas bezmyšlenkovitou snahou. Není divu, že po čase se jejich zájem oslabuje, mají pocit, že jim to nejde a chtějí hrát něco jiného. Tím, že si nic nedělají z kritiky druhých, vyvíjejí se často tak trochu „mimo realitu“ a speciálně v uměleckých oborech tím ve svém důsledku mohou přinášet mnohá jedinečná obohacení, pokud však se jejich schopnosti do té úrovně budou mít dostatečný čas rozvinout. Děti SP o sobě nemají sklon příliš hluboce přemýšlet, tresty a výhružky u nich nemají smysl. Nejlepší zpětnou vazbou pro tyto děti je chvála dobré práce v hodině, ne jejich výsledku třeba na

veřejném vystoupení (na pódiu umí podat neuvěřitelně dobrý výkon - rádi se předvádějí) Potřebují se naučit odhodlání k překonání překážek.

Strážci (SJ)

- Žáci, u nichž dominuje smyslové vnímání s usuzováním. Nejvíce oceňuje službu jiným, jedná velmi zodpovědně, vyznává konzervativní hodnoty. Učí se tradičním stylem - opakováním, krok za krokem. Výrazné sklony k smyslu pro povinnost, je ochranný, pečující.

Děti tohoto typu k efektivní výuce potřebují mít před sebou jasný cíl a představu. Nejsou příliš flexibilní, změny oproti „jejich plánu“ snášejí těžce. Potřebují vždy trochu času, aby se na novou situaci adaptovaly. Ideální je vždy mít konkrétní termín koncertu, či soutěže, ke kterému se skladby připravují. Neradi experimentují, spíše jim vyhovuje využití osvědčených postupů a minulých zkušeností. Před novými výzvami mají spíše tendenci couvnout - zde vyžadují zřetelnou podporu učitele. Do budoucna toto může v instrumentální výuce představovat klíčový problém, neboť za předpokladu, že se dítě nenaučí se sebou pracovat, nebude schopno stačit požadavkům samostatného přemýšlení při cvičení a největší část práce na skladbách bude odkázána pouze na hodiny s vyučujícím. Z pedagogického hlediska je u dětí tohoto typu nejdůležitější po malých krůčcích jim pomoci zbavovat se nejistoty a postupně se osmělovat v hledání nových samostatných řešení. Když mají pocit bezpečí, plní úkol velmi zodpovědně. V průběhu výuky chtějí více než jiné typy slyšet chválu, ujištění o tom, že toto je správná cesta. Pokud se jim tohoto nedostává, i jejich přednosti, jako spořádanost a přesné provedení, mizí. S dětmi tohoto typu je také třeba dát pozor na množství studovaných skladeb, nejlépe se jim totiž pracuje, když se mohou soustředit na jeden úkol, dokončit jej a pak teprve začít další. Jejich síla spočívá v pozornosti k detailům, mají konkrétní představivost a výborný pozorovací talent.

Idealisté (NF)

- Žáci, u nichž dominuje intuice s cítěním. Nejvíce oceňují osobnostní rozvoj člověka, chtějí se zdokonalovat jako individuality. Dávají najevo svoji autentičnost, usilují o harmoničnost svého rozvoje. Zajímá je, zda to, co se učí, k něčemu bude. Charakterizují je vlastnosti jako rozpolcenost, zásadovost.

Tento temperament je jeden z nejsložitějších, pro ostatní typy bývá často nepochopitelný. Snaží se nalézt smysl života, pochopit sám sebe. Klade důraz na morálku a svůj systém vnitřních hodnot. Žije upřímně, potřebuje být v souladu se svým vnitřním já. Je velmi subjektivní i citlivý, má tedy dvě důležité dispozice k rozvinutí hudebního talentu. Děti NF jsou podobně jako SJ velmi citlivé na to, jak se s nimi zachází. Především se to týká vztahů s lidmi okolo. Zejména citlivě reagují na emocionální odmítnutí a výkyvy nálad. Pro svou citlivost k ostatním, pro které chtějí za každou cenu jen to dobré, jim absolutně nevyhovuje často využívaný soutěživý přístup ve vyučování. Srovnávat se s ostatními pro ně nemá velký význam, pro ně je spíše výzvou soupeřit sám se sebou, chtějí vítězit nad svými slabostmi a dělit se o radost ze svých pokroků. Toto je pochopitelně velmi dobrý předpoklad pro domácí cvičení - dokáží se dlouho soustředit, aby překonali nějaký problém. Skutečnost, že jsou si vědomi svých nedostatků, však u nich také způsobuje tendence k sebezpochybování. Aby netrpěla jejich sebedůvěra, potřebují mnoho podpory. NF vyhovuje komplexní výuka, rádi si vyslechnou různé pohledy na věc. Tento typ dětí má od raného věku velmi blízko ke slovům, často začínají mluvit velmi brzy. Mají velkou schopnost obrazných a metaforických vyjádření. Někdy u nich nalezneme potřebu realizovat se také literárně. Žáci jsou originální a tvořiví, nejlépe se učí, když učitel respektuje jejich názory a dává prostor k diskuzi. Mohou ale někdy mít problém s podřizováním se učitelovu řešení. Pro svoje vztahové zaměření se jim velmi snadno pracuje v interakci s dalšími lidmi. Jsou proto do budoucna velmi dobře vybavení pro aktivity v komorních souborech či orchestru.

U každého z těchto typů mohou být některé tendence podpořeny jejich intro nebo extravertizací.

2.2.2 Introverze, Extraverze

Existuje-li nějaké vymezení temperamentu, na kterém v psychologických kruzích panuje víceméně shoda, pak to je nepochybně polarita introverze - extraverze. Za původce této myšlenky je považován C. G. Jung. Zaužíváním těchto slov do běžné řeči došlo k částečné ztrátě obecné znalosti, co si pod nimi vlastně máme představit. Zjednodušeně se říká, že rozdíl mezi těmito dvěma vznikají podle toho, zda člověk rád tráví čas mezi lidmi nebo vyhledává samotu. Ve skutečnosti se extravertní nebo introvertní osobnost vyznačuje daleko více vlastnostmi a rysy, které ovlivňují její prožívání a chování.

Jung říká, že introverti přirozeně směřují svoji životní energii dovnitř, raději přebývají v niterném životě subjektivního prožívání a naproti tomu extravert obrací svou energii navenek směrem k lidem a svůj život zakládá na objektivitě. Extravert je díky svému zaměření schopen rychlé adaptace na nové prostředí, zato introvert inklinuje k reflexi prostředí, ve kterém se pohybuje a jeho menší přizpůsobivost jej vede k hlubšímu přemýšlení.

Eysenckova definice této dimenze osobnosti se hlavně týká jejich procesu socializace. Extraverti mají v oblibě být mezi větším množstvím lidí, potřebují se obklopot lidmi, jelikož vyhledávají zajímavé podněty a vzrušení. Jsou spíše bezstarostní, optimističtí, nemají problém své názory a pocity otevřeně vyjadřovat. Vykazují následující: společenskost, impulzivitu, aktivnost, živost a vzrušivost. Cattell k těmto vlastnostem přidává ještě povrchnost, dobrodružnost, závislost na skupině.

Introverti jsou naopak vůči svému okolí rezervovaní, introspektivně zaměřeni. Preferují malé množství blízkých přátel, jsou spíše trpěliví. Plánují dopředu a nepodléhají okamžitým impulsům - jsou spolehliví. Introvert se typicky drží stranou. Nedůvěřuje lidem a světu kolem, je skeptický, je méně závislý na tom, co si kdo myslí. Důležitější je pro něj jeho subjektivní, vnitřní svět. Jedním z podstatných rysů introverta je právě jeho soběstačnost. U dítěte se výrazně projevuje individualismus. Zatímco Jung tvrdil, že člověk je buď introvert, nebo extravert, modernější přístup Eysenckův a Cattellův popisuje, že jedinec se může nacházet kdekoli na škále mezi těmito dvěma extrémy, může dokonce být tzv. ambivert.

Nyní se dostáváme k tomu, co nás bude zajímat nejvíce - jak se toto temperamentové naladění promítne do rozvoje schopností žáka v hudební sféře. Nemohli jsme si nevšimnout, že mnohé z vlastností, které charakterizují introverta, jsou ve značné míře totožné s vlastnostmi, které potřebuje hudebník-interpret.

Ze všech uměleckých směrů vede hudba v největší míře k bohatému vnitřnímu životu. Vždyť hudba je umění nemateriální a její ohnisko spočívá ve vnitřní sluchové představě. Nezbytnou vlastností hudebníka je vnitřně si být schopen představit zvuk, utvářet si imaginativní představy a to i k úplně neznámým hudebním úryvkům či celým skladbám. Díky tomu mohli Beethoven, Smetana a mnozí další složit některá mistrovská díla navzdory naprosté hluchotě. Ze všech

uměleckých směrů tak provozování hudby vede k spočívání uvnitř. V tom má s introverzí značné korelace: introvert má tendenci angažovat se v individuálních a imaginativních aktivitách, přičemž si vytváří svůj vlastní svět nápadů, ideálů a symbolů. Na okolní svět reaguje po svém, subjektivně – to může být právě formou přirozené reakce na hudbu. Vykazuje jednu z důležitých schopností hudebníka - citlivost. Dále jsme si řekli, že introverty charakterizuje určitý odstup od okolí, nedůvěra a pesimismus. Spolu s bohatstvím vnitřního světa jsou to ideální podmínky pro rozvoj tak důležité originality a tvořivosti, jak popisuje Anthony Storr.²¹ Když zkoumal nadprůměrně tvořivé jedince, objevil mezi nimi totiž jako spojitost charakteristickou nedůvěru v lidi a svět kolem. Z toho vyvozuje, že právě tato jejich emocionální izolovanost od společnosti může být tím, co je vede k hledání své identity v uměleckém světě - vytouženou útěchu právě zde nalézají. Stávají se „tvůrci vlastního světa“. Skládání hudby či její interpretace se pro ně stává komunikačním kanálem s okolím, kterému sami nerozumí, nebo pohledem z druhé strany - které nerozumí jim. Introvert je také přirozeně organizovanější, což je pro instrumentální hudební výuku velmi důležitá vlastnost. Navíc mu jistě bude více vyhovovat pracovní prostředí, v němž se instrumentální výuka zákonitě odehrává: nevádí mu trávit dlouhé časové úseky o samotě.

Výzkumy, které provedl A. Kemp, potvrzují, že mezi profesionálními hudebníky se spolehlivě ve větším množství objevují právě větší introvertní tendence – osoby vykazující introvertní rysy dosahují v tomto oboru lepších výsledků. Vysvětlení pro tuto skutečnost však není v tom, že by žák s extravertními sklony byl předem určen v hudebním oboru neuspět. Je možné, že se postupem času aktivně hudebně angažovat přestane, ale je také možné, že takové dítě postupem času projde jistou proměnou. Jedním z faktorů této proměny je, že děti jsou při průběhu výuky vystaveny působení hudby samotné. Je dokázáno, že hudba má vliv na činnost mozku i mozkové struktury. Hudební struktury také podporují řád, udržení pozornosti – díky tomu se i extravertní dítě může pozvolna zlepšovat schopnost soustředit se. Působení hudby přirozeně podporuje také odklon od vnější a často povrchní aktivity extraverta, napomáhá jeho vnitřnímu zklidnění. Musíme si říci, že právě v této oblasti spočívá největší problém extraverta - Čím větší měrou bude žák na škále polarit extraverze, tím

²¹ STORR, Anthony. *The dynamics of creation*. Repr. London: Penguin Books, 1991. 303 s. Penguin Books. ISBN 0-14-015686-0.

méně hloubky ve svém životě vyhledává. Bude spíš vyžadovat stále nové podněty vně své osoby, než aby dokázal spočinout uvnitř a „pouze prožívat“ Nejtěžším úkolem učitele bude uchvátit extravertní dítě hloubkou prožitku. Pokud však v extravertním žákovi začne růst láska k hudbě a zjistí, jak silný citový prožitek poskytuje, je schopen pro takové zážitky udělat i to, co mu není zrovna vlastní - například v pomyslné izolaci od společnosti o samotě cvičit. Přesto hrozí značné riziko, že dá ve svých zájmech přednost více skupinově zaměřené aktivitě (sport apod.).

Nebylo by správné si myslet, že člověk s introvertní povahou má pro instrumentální výuku ideální předpoklady. I on potřebuje v některých svých tendencích projít určitou přeměnou, aby mohl plně rozvinout svůj potenciál. Snad největší úskalí pro introvertní žáky spočívá v následujícím: často je do hudebních škol přitahuje v první řadě zájem o hudbu jako takovou, tedy pohnutky naučit se hrát na nástroj jsou u nich vnitřní. Na druhou stranu si zpočátku neuvědomují, jak úzce je hudební umění propojené s jeho veřejným provozováním. Představa koncertu se pro ně následně může stát paralyzující hrozbou, protože neustálé přemýšlení o sobě a o světě kolem a celkově pesimističtější ladění vede často introverty k pochybnostem o vlastní kompetenci. Jinak řečeno, úroveň introverze je velmi propojená s mírou úzkosti u žáka.

Když se nyní vrátíme zpět na popis čtyř temperamentů, pochopíme, že extraverze či introverze některé negativní tendence u dítěte ještě posilují. Tak například silně introvertní dítě „Idealista“ si pravděpodobně velmi málo bude věřit, neboť tento aspekt jeho osobnosti podporují obě z uvedených temperamentových dispozic. Dalším příkladem může být extravertní žák typu „Hráče“, který se ve svém jednání řídí hlavně vnitřními impulzy: práce na rozvoji jeho schopností bude pro pedagoga představovat velmi náročný úkol, neboť si bude chtít vše dělat, kdy a jak se mu zachce a zejména systematická práce, která vyžaduje větší soustředění a pozornost, pro něj bude v podstatě nadlidský úkol. Stejně tak však mohou opačné tendence tyto sklony oslabovat.

V individuální práci s žákem v hodině výuky na nástroj se žákův temperament a styl učení má daleko větší možnost projevit, než ve vyučování skupinovém. Ač je pro své neurofyzilogické základy temperament v převážné míře člověku vrozený, z části může být modifikován. Ke kultivaci může tedy přispět i vhodné působení učitele, podmíněno jeho pozorovacím talentem a znalostmi z psychologie. Proto je zde větší nutnosti orientovat se v zákonitostech, v rámci

nichž jednotlivé typy fungují. Je dobré mít na paměti, že žádná typologie nemůže postihnout téměř nekonečnou variabilitu vnitřních temperamentových předpokladů člověka k chápání a prožívání hudby. Jen o minimu dětí bychom mohli říci, že jsou zcela vyhraněným typem Racionalisty či Idealisty apod. Na druhou stranu, na základě byť jen krátkého pedagogického působení mohu říct, že jsem se setkala s dětmi, jejichž projevy v hodinách ve značné míře korespondovaly s jednou z uvedených charakteristik. Uvedeným výčtem učebních stylů žáka jsme chtěli jen částečně ukázat na to, jak odlišně se jednotlivé typy mohou v hodinách projevovat a co je jejich slabší či silnou stránkou, tak, jak se o tom opakovaně přesvědčujeme v učitelské praxi. Jejich znalost učiteli může poskytnout vodítko k takovému zacházení s žákem, aby mu byl umožněn co největší rozvoj.

2.3 Motivace

Neopomenutelným faktorem lidské osobnosti je motivace. Podle moderního pojetí je neoddělitelnou součástí jakéhokoliv učebního procesu. Motivace ve vyučovacím procesu je velmi obsáhlé téma, které rozhodně v naší práci nelze postihnout.

Motivace v hudebním vzdělávání určuje, kdo bude v hodinách hry na nástroj pokračovat a jak dlouho. Výzkum motivace v hudebním vyučování je tedy zaměřen na porozumění tomu, jak se u dětí vyvíjí touha pokračovat ve výuce hry na nástroj, jak začínají tomuto procesu přikládat určitý význam, proč se ve vytrvalosti a intenzitě při dosahování svých hudebních cílů liší a jakou hodnotu přisuzují úspěchu a neúspěchu v různých kontextech. Problém motivace spočívá také v tom, že žáci si často ani sami neuvědomují, jaká jejich motivace je.

Jedním ze základních pojmů ve všech teoriích motivace jsou potřeby. Potřeby se dělí na primární a sekundární: primární jsou fyziologické a patří mezi ně potřeby potravy, tepla, aktivity, vyhýbání se bolesti, sexuální potřeba a další. Hudba se zařazuje mezi potřeby sekundární. Český hudební psycholog Ivan Poledňák uvádí, že je možné ji „uvést v souvislost s četnými potřebami, např. potřebou činnosti, pohybu, změny, smyslových dojmů, citového vzrušení, organizování (zvukového materiálu), výkonu, exhibice, napodobování, hry, v poněkud jiné rovině pak potřebou bezpečí, sounáležitosti a lásky (být ve skupině, být milován), uznání (být obdivován, mít respekt, moc atp.), sebeaktualizace (seberealizace, tj. realizace schopností, záměrů atp.).“²² Žáci si tedy v rámci aktivní hudební činnosti mohou saturovat nejrůznější potřeby.

Zdroje motivace chování člověka se nejčastěji dělí na:

- **vnitřní**, kam patří především potřeby jedince
- **vnější**, což jsou popudy – které můžeme dále rozdělit na pozitivní (vyvolávající chování směrem k nim) a negativní (které způsobují chování směrem od nich).

²² POLEDŇÁK, I. Stručný slovník hudební psychologie. Praha: Supraphon, 1984. str. 288, 289

2.3.1 Očekávání

McPherson²³ popisuje druhy motivace žáků pomocí tří otázek. První otázka, kterou si autor pokládá, zní: Proč chci na hrát na hudební nástroj? Co očekávám, že mi to v budoucnu přinese? Tyto otázky nás směřují k zamyšlení se nad hodnotovým očekáváním žáka při instrumentální hudební výchově. Děti si do výuky přináší svá očekávání a hodnoty a tyto následně formují a ovlivňují jejich hudební rozvoj. Je proto důležité hledat spojitost mezi tím, jak člověku záleží na určité aktivitě v závislosti s očekávaným přínosem dané aktivity pro jeho budoucnost. Popis motivace žáků na základě jejich očekávání zahrnuje čtyři komponenty:

Attainment value=Hodnota dovednosti

Odkazuje na to, jaká očekávání žák má od hodnoty získané dovednosti. Například, pokud je žákova identita založena na vnímání sebe sama jako umělce-hudebníka, bude si velmi cenit dovednosti zahrát dobře na koncertě. Vysoká očekávání žák od této dovednosti také může mít třeba proto, že ví, že mu přinese obdiv a uznání okolí.

Extrinsic utility value=Hodnota využitelnosti

Žák očekává, že výuka hry na nástroj pro něj bude mít velkou hodnotu vzhledem k jeho budoucímu cíli, např. volbě povolání (budu koncertní klavírista). Žák, jehož cílem bude stát se profesionálním hudebníkem, bude například od svého výkonu na koncertním vystoupení očekávat něco docela jiného, než ten, kdo si chce zahrát jen pro potěšení.

Intrinsic motivation=vnitřní motivace

Očekávání jsou spojená s vnitřní motivací. Žák hraje na nástroj, protože mu provozování hudby zkrátka poskytuje radost a potěšení. Hudba je jeho možností seberealizace, naplnění jeho estetických potřeb.

Perceived cost=Pocit vynaloženého úsilí

Roli v motivaci žáka hraje samozřejmě také to, kolik očekává, že bude muset vynaložit v procesu výuky a cvičení úsilí. Uvědomuje si také negativní aspekty s ní související. Naučit se hrát na nástroj není pro dítě vždy jen zábava - jsou tady i určité nepříjemnosti jako např. určitá doba cvičení nutná ke zlepšování se.

²³ Parncutt, Richard, McPherson, Gary. Science and Psychology of Music Performance. Cary, US: Oxford University Press (US), 2002. ProQuest ebrary. [cit. 2016-09-04]

Dítě tedy v jeho motivaci také ovlivňuje, zda mu čas, který obětuje cvičení, stojí za vynaložené úsilí.

Podklady pro uvedenou teorii ukazují, že už velmi malé dítě je schopné rozlišovat mezi tím, co se mu líbí, co ho baví a tím, co si myslí, že je důležité. A to nezávisle na předchozí zkušenosti s danou aktivitou. Tedy žák si uvědomuje, jak jeho zájem souvisí s jeho cílem. McPherson provedl výzkum mezi 133 začínajícími hudebníky ve věku 7-9 let a zjistil, že děti jsou ještě před počátkem instrumentální hudební výuky schopné jasně vyjádřit svá očekávání a to, jakou hodnotu jí přisuzují. Byly schopné odlišit, zda je pro ně důležité být v hudbě dobrý, jestli je tato výuka pro ně výhodou v krátkodobých i dlouhodobých cílech a zda se jim vyplatí i přes určité úsilí, které budou nuceni při pokračování v něm vynaložit. Pro mnoho dětí byla hudba jen jedním z koníčků, angažování se v speciální hudební výuce pro ně bylo stejné, jako zabývání se sportovními aktivitami apod. Velká část dětí byla vnitřně motivovaná naučit se na nějaký nástroj hrát, avšak neviděla to jako důležitou věc z hlediska hodnoty využitelnosti pro svou budoucnost. Některé sice nebyly tolik vnitřně motivovány, ale považovaly výuku hry na nástroj jako aktivitu, která patří do období školního vzdělávání. Nebyly však ochotné věnovat mu příliš úsilí, protože neviděly žádný větší význam do budoucnosti.

Zajímavé jsou také další poznatky, které z výzkumu vyplynuly. Týkají se vzájemného vztahu mezi angažovaností dětí před počátkem výuky a jejich výsledky o devět měsíců později. Děti, které předpovídaly, že budou na nástroj hrát jen po omezený časový úsek, se zlepšovaly pomaleji, a to bez ohledu na intenzitu domácího cvičení. Největších úspěchů pak dosahovali žáci, kteří vyjádřili dlouhodobý zájem o hraní na nástroj.

2.3.2 Sebepojetí

Pro motivaci žáka jsou podle McPhersona důležité ještě další dvě otázky: Jak sebejistý se cítím? Proč jsem uspěl nebo neuspěl? Odpovědi na ně se dotýkají tématu sebedůvěry žáka, jeho sebeúčinnosti a obecně postoji k sobě samému.

Způsob smýšlení o sobě samém, sebepojetí, identita, sebeúcta – souhrnně žákovo „já“ - má obrovský vliv na průběh jeho hudebního rozvoje. Hudebníci do svých výkonů investují nejen množství energie a času, zejména v interpretačních oborech můžeme mluvit o „dávání sebe sama“ do hudby. Z toho důvodu je často velmi těžké vlastní identitu od samotného hudebního projevu oddělit. Při

takovémto propojení sebevědomí jedince s výsledkem je jakýkoliv neúspěch vnímán jako útok na vlastní identitu.

Je třeba si uvědomit, že dítě předškolního a mladšího školního věku mívá často o sobě představu lepší, než jaká je ve skutečnosti. Jeho identita je tedy do jisté míry iluzí. Zásadním zvratem je pro dítě okamžik nastoupení deziluze. Může to být sice nepříjemný, ale poučný zážitek. Dítě však také rozpor mezi realitou a vnímáním sebe sama může odmítnout a setrvat u původního sebehodnocení. Další proměnnou v procesu deziluze u dítěte je skutečnost, že dítě od svého okolí slýchává určité hodnocení své osoby. Pokud je takové hodnocení (ať už pozitivní či negativní) od všech podobné a dlouhou dobu se opakuje, dítě ho přijme za své, protože „to říkají všichni“. Později má tendence jednat tak, aby tento názor ostatních potvrzovalo. Přizpůsobuje si tomu i nové informace, které slyší, např. ignoruje to, co by se dostalo do rozporu s jeho nastavením. Na takové hodnocení jsou speciálně citliví jedinci s příchodem puberty, kdy prožívají první zklamání a silněji, než kdy dříve, si začnou uvědomovat slabé i silné stránky své osobnosti.

Koncept sebedůvěry jako důležité podmínky úspěchu poprvé představil Albert Bandura v roce 1994. Od té doby byly provedeny mnohé studie, které jeho teorii o spojitosti mezi sebedůvěrou studentů a následným výkonem (také hudebním) potvrzují.

Sebepojetí je důvěra ve vlastní schopnosti a přesvědčení o tom, že se vystoupení povede a splní tak očekávání a cíle hudebníka. Bandura pak zavádí ještě jeden pojem²⁴, tzv. self-efficacy, který do češtiny nejčastěji bývá překládán jako sebeúčinnost. Sebeúčinnost je konkrétnější než sebepojetí, rozumíme jím stupeň důvěry ve vlastní schopnost dosáhnout v konkrétní situaci určitého specifického cíle. Nejdůležitějším faktorem, který předurčuje sebeúčinnost, je zkušenost s dosaženými výsledky – v prostředí instrumentální výuky mluvíme nejčastěji o předešlých výsledcích při veřejném vystupování. Žák hodnotí výsledek podle toho, jaké cíle si stanovil. Posouzení sebeúčinnosti není jednorázový nýbrž kontinuální proces. Bandura říká, že je ovlivněno čtyřmi faktory: Odvíjí se na základě zkušeností, emocionálního stavu člověka, učení se při pozorování jednání jiných lidí (zejména vrstevníků), se kterými se jedinec porovnává a je utvářeno také slovním hodnocením.

²⁴ BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997. ISBN 978-0-7167-2850-4

Jedinci, kteří mají důvěru ve své schopnosti (mají růstový postoj, o němž jsme mluvili v naší práci již dříve) vnímají i náročné úkoly jen jako výzvu a nemají z nich strach. Stanovené cíle jsou pro ně závazné, ale případný neúspěch pro ně neznamena nesplnění cíle a jejich snahu do budoucna tedy nesnižuje.²⁵ Pojetí sebeúčinnosti má vliv na žákovu rozhodování při výběru úkolů a aktivit a spoluurčuje snahu a vytrvalost, s jakou žák cíl sleduje. Ve svém důsledku má sebeúčinnost klíčový vliv také na velmi diskutované téma trémy u studenta. Když totiž žák, který má vysoké pojetí sebeúčinnosti, zažije neúspěch, připisuje ho nedostatečné přípravě a ne nekontrolovatelným faktorům („já na to prostě nemám“). Zátěžové situace zvládá lépe, protože k nim přistupuje s jistotou, že má dostatečné schopnosti vše zvládnout a celou situaci má ve svých rukou. Je zřejmé, že tento přístup přináší lepší výsledky a snižuje úroveň stresu. Můžeme tedy mluvit o korelaci sebevědomí hudebníka a trémy z hudebního vystoupení. Úroveň trémy je vysoká, pokud interpret pochybuje o svých schopnostech vystupovat na veřejnosti. (Je třeba si uvědomit, že tato souvislost nevypovídá o skutečných schopnostech hudebníka, ale pouze jeho nazírání těchto schopností.)

Řada vědců se vztahem sebeúčinnosti a hudebního vystoupení v poslední době zabývala a podložili teoretické poznatky praktickými vědeckými výzkumy. Jejich závěry potvrzují - nízká úroveň sebeúčinnosti, nízké sebevědomí a perfekcionismus (nízké osobní standardy, obavy a pochybnosti o vlastních schopnostech realizovat určitou aktivitu) jsou významným indikátorem trémy. Podle výzkumu J. McCormicka a G. E. McPhersona²⁶ provedeném na instrumentalistech je sebeúčinnost jedním z nejlepších předpovědatelů výsledku interpretačního výkonu. Autoři uvedli, že jedincovo posouzení svých vlastních schopností vystupovat na veřejnosti je důležitou složkou hudební sebeúčinnosti. Do výzkumu se zapojilo 190 klavíristů od devíti do osmnácti let věku a ukázalo se, že míra sebedůvěry před zkouškami pomohla předpovědět, jak dobře si žáci povedou. K lepším výsledkům inklinovali studenti s vyšší mírou víry ve vlastní schopnosti, byť byli stejně dobře připravení jako jejich vrstevníci. Větší důvěra ve

²⁵ Charikleia Katsochi. *Students' self-beliefs and music instruction: A literature review* dostupné [cit. 2015-12-12] Přístup z: http://uni-uraz.at/richard.parncutt/homepage%20systemus08/index2-Dateien/Content/Proceedings_SysMus08/SysMus08_Katsochi_Charikleia.pdf

²⁶ McCORMICK, J. a McPHERSON, G. E. The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, č. 31, 2003, s. 37

vlastní zdatnost posiluje sebevědomí a zajišťuje stálost snahy, často i navzdory obtížím.

Velkou roli hrají také vlastní domněnky ohledně vysvětlování si úspěchu či neúspěchu. Je naprosto zřejmé, že žák přesvědčený o tom, že „na to nemá talent“ že „mu to není dáno“ a tudíž nikdy nemůže dosáhnout dobrých výsledků, nebude mít vhodnou motivaci k rozvoji svých schopností. Neočekává od sebe dobré výsledky. Když se něco nepodaří, hned to je pro něj ujištěním o pravdivosti vlastního názoru, a to zákonitě vede k rozčarování, pocitu bezmoci a možná i zoufalství. Takové děti se v hudební výuce velmi pravděpodobně budou angažovat jen krátkou chvíli a pak přestanou. Jako protiklad k tomu uveďme studenta, který vidí ve vystoupení možnost posunout se v něčem dál. I kdyby to neměl být jeho nejlepší výkon, ví, že samotné provedení toho, co teď umí, nepředstavuje cíl veškeré snahy. Přijetí nového a zdánlivě nad aktuální možnosti náročného úkolu mu nenahání hrůzu, protože mu jde spíše o překonávání sebe sama, zakoušení nepoznaného. Proto je také více otevřený hledání nových učebních strategií, čímž zlepšuje svůj výkon a případný neúspěch pro něj neznamena promarněný čas přípravy ani ztrátu sebedůvěry.

Čím méně je sebedůvěra vrozeným fenoménem, tím větší zodpovědnost je kladena také na hudební školství, zprostředkované učitelem v instrumentální výuce, aby žákovi pomohlo projít procesem deziluze o vlastních možnostech a schopnostech, aby budovalo zdravou víru ve vlastní úspěch a pomohlo mu bránit se nepřiměřeným závěrům po neúspěšných vystoupeních. Zpětná vazba učitele musí samozřejmě být realistická, jinak by opět vedla k frustraci.

2.3.3 Flow theory

Dalším tématem, které zde v souvislosti s problematikou motivace žáka chceme zmínit, je poměrně nová teorie o prožívání „stavu plynutí“- Flow theory. Její vznik souvisí se zájmem porozumět lépe struktuře vnitřní motivace, která se dlouhodobě ukazuje jako klíčová k dosažení dobrých výsledků. Stav plynutí charakterizují jasně vytyčené cíle a jednoznačná zpětná vazba, zaměření pozornosti, zkrácené ponětí o čase, pocit vlastní kontroly nad výsledkem, zakoušení pocitu vnitřního uspokojení.

Je popisován jako stav hlubokého zaujetí prací, kdy člověk je tak koncentrován na vykonávání určité činnosti, že při tom přestává vnímat sám sebe i čas v určitém smyslu s danou činností splyne. Z toho je odvozen i anglický název

flow – plynout. Podle této teorie stav plynutí u člověka vzniká, když se v situaci vyžadující vysokou koncentraci sejde určitá rovnováha mezi obtížností úkonu a úrovní jedincových schopností. Taková aktivita je vnímána jako velice příjemná, proto u ní člověk vydrží dlouho a zapomene na svět kolem. Pokud je aktivita lehčí, než jaké jsou jedincovy aktuální schopnosti, stav plynutí nenastane, jelikož to pro člověka bude nudné. Je-li úkol naopak příliš náročný, vzniká úzkost a nejistota. Aby se situace, v nichž člověk zažívá tento stav, mohly opakovat, je třeba neustále zvyšovat nároky, ale současně zlepšovat i schopnosti.

Vztáhneme-li teorii prožitku flow do oblasti hudebního vzdělávání, uvědomujeme si, že takový zážitek prožívá většina muzikantů na koncertních pódíích, ale i třeba při domácím cvičení. Můžeme si například představit situaci, kdy žák dostane k nastudování toužebně očekávanou skladbu, neprodleně ji začne doma cvičit a ani nevnímá, kolik času u nástroje již strávil, skoro ani neví, že na něj mluví rodiče apod. Nastolení stavu flow má ale i své překážky. Převládá-li u žáka obava z neúspěchu, může jedinec danou činnost prožívat jako ohrožující a tudíž bude navození tohoto zážitku ztíženo.

O'Neill zkoumal, jak se prožívání stavu plynutí projeví ve smyslu času stráveného u cvičení na nástroj. Svůj výzkum provedl s 60 různě schopnými hudebníky ve věku 12-16 let. Ukázalo se, že průměrných výsledků dosahují žáci, kteří studují na speciálně hudebně zaměřené škole, popisovali méně flow zkušeností při cvičení, než jejich vrstevníci s lepšími výsledky. Také mladí hudebníci z prostředí mimo hudební školy zakoušeli stav plynutí častěji. Výzkum naznačuje, že systém hodnocení na takových školách přispěl u výkonnostně slabších žáků ke sníženému prožívání flow. Závěr, který z těchto výzkumů O'Neill udělal, vede k zamyšlení nad novými způsoby pěstování motivace u výkonově slabších žáků tak, aby jejich hudební zážitky také poskytovaly vnitřní uspokojení. Navíc má zážitek prožívání tohoto stavu myslit také terapeutickou hodnotu: tím, jak se člověk pohrouží do tónů, rytmu, dynamiky, artikulace skladby, zapomene na realitu všedního dne, což může mít pozitivní vliv na psychickou stránku jeho osobnosti a uchovávání osobní integrity.

2.3.4 Tipy pro vyučování

Co tedy může učitel udělat pro to, aby žákovi poskytl takové učební prostředí, které maximalizuje jeho motivaci? Je více než zřejmé, že rozdílné metody a přístupy ve vyučování se na žákově motivaci podílejí velkou měrou. Zde se dostáváme ke spojitosti k předcházejícím úsekem naší práce, kde jsme mluvili o

vývoji talentu a schopností. Přesvědčení o vlastních možnostech ovlivňují nejen jejich rozvoj, ale i cíle, které si žák klade-tedy jeho motivaci.

McPherson zmiňuje určité strategie, které učitel může použít, aby pomohl studentově sebeúčinnosti a motivaci:

1. Učit žáky konkrétním postupům, které napomáhají jejich schopnosti soustředit se na práci (např. rozdělit si obtížnou pasáž na malé části).
2. Vést studenty k vytyčování si vlastních dlouhodobých cílů a pomoci jim stanovit si krátkodobé, které jim těch dlouhodobých pomůžou dosáhnout.
3. Utvářet v hodinách povzbuzující prostředí, vyjadřovat žákovi také slovně svá přesvědčení o jejich potenciálu („Tohle se zlepší, když na tom budeš pracovat.“) Je třeba znát své žáky natolik, abychom poznali, kteří tuto podporu potřebují nejvíce. Povzbuzovat žáky k převzetí zodpovědnosti za své schopnosti a také stanovení si reálných cílů, které jsou pro ně výzvou a zároveň jsou schopni si s ní poradit.
4. Být si jistý, že žáci nejsou přespříliš znepokojeni výsledky svých vystoupení. Sebekritičnost je důležitá, ale dlouhodobá úzkost a starostlivost podryvá jejich skutečnou schopnost uspět.
5. Poskytnout žákovi dobré vzory mezi jeho vrstevníky i dospělými.

Motivace žáka je neodlučitelně spojena s jeho sociálním a kulturním prostředím, je tedy důležité vědět o externích faktorech jako je např. rodinné zázemí žáka. Učitel by měl svého žáka znát natolik, aby rozuměl jeho přemýšlení o sobě samém, poznal, jak žák vnitřně hodnotí průběh svého vývoje i výsledky na koncertech a byl v souvislosti s tím schopen vytvořit a udržovat v hodinách takové podmínky, které mu poskytnou stimulující a motivující prostředí.

3. Volba nástroje

Existuje ještě jedno téma, které představuje v potenciálním hudebním vývoji žáka možnou komplikaci, částečně se váže i k tématu jeho motivace. K žákově jedinečné osobnosti je třeba zvolit vhodný hudební nástroj. Toto téma příliš nesouvisí s hudebním nadáním, přesto bývá špatně s tímto asociováno. Nezdár při ovládnutí hudebního nástroje může způsobit celoživotní ochuzení se o bohatství, které provozování hudby přináší a nenaplnění možného hudebního potenciálu dítěte. Za účelem výzkumu tohoto problému bylo v Manchesteru založeno Ben-Tovim Music Research Centre, které po několik let shromažďuje informace o pokročilejších studentech hudby a skupinou ostatních, kteří studia hudby opustili. V průběhu celého výzkumu vědci neobjevili jediný důkaz o tom, že by děti, které se učit hrát přestaly, byly méně hudebně nadané než jejich vrstevníci. Naopak se našlo velké množství důkazů o tom, že spousta dětí zanechala hry na nástroj proto, že si zvolila (nebo jim byl vybrán) špatný hudební nástroj. Vědci postupovali ve třech fázích, kdy hodnotili jednak muzikálnost dítěte, jednak jeho celkovou připravenost, povahu a také stavbu těla (zrak, sluch, dýchání, chrup, délku paží atp).

Vhodnost nástroje je možno posuzovat ve třech oblastech: tělesné přiměřenosti, psychické energie a povahy dítěte, která je výslednicí kombinace temperamentu a motivace. Nástroj by u dítěte měl splňovat požadavky rozumového vývoje a emočních potřeb a musí mu také vyhovovat tělesně. Tím nemáme na mysli pouze splnění určitých tělesných požadavků pro daný nástroj, ale dítě potřebuje také při hře na něj prožívat fyzický pocit příjemnosti. Proč by kdokoliv pokračoval v činnosti, která mu je tělesně nepohodlná? Boyd a Ben-Tovim popisují tento jev jako tělesnou zpětnou vazbu, kdy v ideálním případě dochází k oblíbení si tělesných vjemů, které hraní na daný nástroj zpětně přináší. Zejména proto je nesmírně důležité umožnit dítěti vyzkoušet si různé nástroje. I samotný zvuk nástroje se někomu líbí více než jinému: hlasitost a charakter zvuku nástrojů však i koresponduje s citovým nastavením člověka.

Obecně se má za to, že některé nástroje jsou převážně feminní (harfa, flétna). Naproti tomu tuba, kontrabas, bicí jsou častěji považovány za mužské. Tato skutečnost samozřejmě ve velké míře souvisí s nejčastějším typem temperamentového rozdílu mezi muži a ženami - jak jsme o tom mluvili v naší práci dříve. Můžeme ale zároveň konstatovat, že ve společnosti dochází k genderově stereotypnímu vnímání některých nástrojů, které se může stát

překážkou ve volbě správného nástroje (dítě se může stát terčem posměchu atp.)

Ben-Tovim a Boyd uvádí, že pro pohybově aktivnější dítě může být příjemné, že u hraní na dřevěný či žesťový dechový nástroj může projevit trochu více fyzické energie. Dechy patří mezi nástroje melodické, jejichž notový zápis není příliš komplikovaný – zvládne jej číst každý průměrně inteligentní žák. Dále platí, že čím je nástroj konstrukčně složitější, tím „jednodušeji“ se na něj hraje. U starých nástrojů jakými je skupina smyčcových nástrojů, musí při tvorbě tónu hudebník odvést mnohem více duševní práce, než třeba u mechanicky propracované flétny či klarinetu. Proto smyčcové nástroje na rozdíl od dechových nejsou zdrojem tak rychle pozorovatelných pokroků a úspěchů a vyžadují daleko větší míru svědomitosti. V souvislosti s tím Kemp popisuje, že z výzkumu mezi orchestrálními hráči vyplývá znatelně větší míra introverze smyččáři²⁷ speciálně oproti žesťové sekci, jejíž členové jsou nejčastěji sebejistí, hluční a žoviální jedinci. Není příliš překvapivé, že nástroje schopné vydat tak velký zvuk, budou více vyhovovat dominantnějším dětem. Hráči na smyčcové nástroje byli charakterizováni jako rezervovaní, soutěživí, citliví až neurotičtí a nejistí.

Klavír podobně jako například harfa či kytara patří mezi tzv. harmonické nástroje. K hudební produkci tak bezpodmínečně nevyžaduje spolupráci s dalšími hudebníky. Je to nástroj, který díky své geniálně propracované mechanice může ovládnout jak křehčí, tak silný jedinec. Snad právě proto se těší takové oblibě. Profesionálovi je více než zřejmé, že hraní na klavír klade na studenta velmi vysoké fyzické i psychofyzické nároky. Je třeba hbitost a samostatnost všech deseti prstů a dobrá celková koordinace pohybů. Ne každý, byť hudebně nadaný člověk, těmito vlastnostmi a schopnostmi disponuje. Výuka hry na klavír značně namáhá také zrak: kvůli požadavku kontrolovat postavení rukou na klaviatuře zároveň s notovým zápisem. Z pohledu statistiky jsou ve hře na klavír děti s podprůměrným zrakem méně úspěšné.²⁸ Dalším nárokem, který klavír klade je, že na rozdíl od dechových či smyčcových nástrojů neumožňuje přímý kontakt se zdrojem zvuku na nástroji. Libuše Tichá píše, že klavíristovi „*jeho nástroj neumožňuje přímý kontakt se zdrojem zvuku a přímý vliv na konkrétní zvukový*

²⁷ Výzkum probíhal pomocí rozhovoru, kdy se hudebníci měli nejprve pokusit charakterizovat vlastní nástrojovou sekci a dále popsat ostatní.

²⁸ BEN-TOVIM, Atarah a BOYD, Douglas. *Hudební nástroj a naše dítě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 131 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-206-5 str. 84

výsledek...Klavírista musí počítat s nutností překonávat neustále jistou nástrojem danou bariéru komplikující realizaci jeho ideální představy."²⁹

Nejčastějším zdrojem obtíží u žáků jsou však psychické nároky klavírní hry. Je třeba vysoká úroveň duševní bystrosti u dítěte: takové dítě poznáme podle toho, že je přirozeně snaživé a svědomité, vysoce inteligentní. Ben-Tovim a Boyd popisují skutečného klavíristu jako autonomní individuum, „od přírody samotář a má rád soukromí - možná hledá úkryt před ruchem a neklidem...může být ostýchavý nebo naopak exhibicionista“.³⁰ V souvislosti s temperamentem tedy můžeme konstatovat, že bude klavír vyhovovat lépe soběstačným jedincům. Kemp dále popisuje zajímavý fenomén: klavíristé se v jistém smyslu jeví oddělení od ostatních hudebníků. Zatímco začínající pianisté vykazují daleko vyšší známky introverze a neklidu, než jejich vrstevníci, dospělí studenti a profesionální hudebníci se naopak vůči svému okolí jeví jako vyrovnanější, uvědomilejší a srdečnější. Tyto výsledky jsou pravděpodobně způsobeny odlišným životním stylem a hudebním zapojením.

²⁹ TICHÁ, Libuše. *Slyšet a myslet u klavíru: práce na rozvoji talentu interpreta-klavíristy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2009. 174 s. Hudební pedagogika; ISBN 978-80-7331-151-3 str. 33

³⁰ BEN-TOVIM, Atarah a BOYD, Douglas. *Hudební nástroj a naše dítě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-206-5 str. 86

Závěr

Naučit se hrát na hudební nástroj považují lidé v některých kulturních oblastech za součást základního vzdělání. Kromě samotné radosti z hudby se díky instrumentálnímu vyučování rozvíjí i celková inteligence žáka, v souvislosti s tím se zvyšuje kvalita jeho života. Umělecká výchova vede k celoživotnímu obohacení, neboť je prostředkem k poznávání sebe sama, seberealizaci atp. Z toho důvodu je instrumentální hudební výuka důležitá pro každé dítě. Ve výuce hry na nástroj se setkáváme s žákem, který je jedinečná osobnost - narodil se s určitými genetickými předpoklady a vyrůstal ve specifickém prostředí. Tyto skutečnosti mu určité věci umožňují nebo ztěžují. V procesu hudebního vzdělávání je kvůli tomu třeba pracovat nejen s tím, co se má žák naučit, ale také s tím, jaké jsou jeho výchozí danosti. Učitel by měl rozumět charakterovým schémátům jednotlivých žáků, jedině tak může výuku žáka tím nejvhodnějším způsobem směřovat k jeho žádoucímu vývoji.

V naší práci jsme vycházeli z toho, že rozdíly v hudebních dovednostech u žáků způsobuje komplexní působení mnoha faktorů. Výchozím bodem pro nás je Cattelovo pojetí tří modalit individuality osobnosti: schopnosti, temperament a motivace. V samostatných kapitolách jsme se pokusili shrnout důležité aspekty každé z nich, přičemž jsme se více věnovali otázce temperamentu a motivace, které přesto, že vývoji schopností poskytují neopakovatelnou dynamiku, jsou často stranou zájmu hudebních pedagogů. V kapitole o schopnostech jsme nejprve popsali provázanost obecné inteligence s procesem hudebního vyučování. Připomněli jsme, že pro vývoj hudebních schopností je důležité spolupůsobení jistých genetických předpokladů a stimulujícího prostředí. Za důležité téma v oblasti schopností žáka jsme stanovili jeho víru v samotnou možnost růstu schopností, která podle nejnovějších poznatků má opravdu pozitivní vliv na rozvoj mozkových struktur jedince. Zabývali jsme se otázkou preferenčního smyslu člověka v procesu utváření představ a ukládání jevů do paměti. V závěru kapitoly jsme si nastínili, že rozvoj žakových hudebních schopností je také provázán a ovlivňován jeho temperamentem. Tato vrozená charakteristika ovlivňuje preference životního stylu, celkovou aktivaci člověka, jeho citlivost i způsob práce v procesu učení. Na základě Jungova vymezení temperamentu jsme se dále věnovali typologii popisující základní pozorovatelné projevy osobnosti: rozdíly v reakcích, v přijímání vjemů a hodnocení světa. Stručně jsme si uvedli, jak se jednotlivé sklony mohou projevit při práci s žákem

a jak je možné s nimi pracovat. Uvědomili jsme si, že temperamentová vyhraněnost v některých projevech značně průběh osvojování si hudebních dovedností komplikuje. Tím jsme došli k poznání, že na některé žáky v jejich cestě za úspěšným postupem v instrumentální výuce čeká více „překážek“. Zejména jsme se zastavili u výrazných projevů introverze a extraverze. Ukázalo se, že pro instrumentální hudební výuku je na počátku lépe charakterově vybaven introvertní žák. Ujasnili jsme si, že rysy hudebnické introverze nespočívají v nějaké plachosti, či nespolečenskosti, nýbrž v jejich citlivějším nastavení a celkové hloubce prožívání, kreativitě a větší organizovanosti. Extravertní žáci však nejsou předem zavržení k neúspěchu, jelikož působením struktur hudby na člověka může proběhnout v některých vlastnostech posun na škále směrem k introverzi. Pokud bychom měli popsat ideální temperament žáka pro instrumentální hudební výchovu, nazvali bychom ho „smělým introvertem“. Ten se vyznačuje charakteristickou disciplínou, soustředěnou, dobře naplánovanou a vytrvalou prací směřuje k vytyčenému cíli. Dokáže se podřídit autoritám a zároveň samostatně pracovat. Počáteční nedůvěru vůči světu a lidem překonal, není závislý na jejich hodnocení, a proto se jim nebojí více otevírat a sdílet svůj vnitřní svět s okolím. Dokáže se zaktivizovat a podat vysoce excitovaný výkon. Nenechá se příliš svazovat pesimismem, úzkostí a pochybami o svých schopnostech, hodnotách či ideálech. Temperamentové ladění žáků také může stát za jejich odlišnými hudebními preferencemi, tedy ovlivňuje jejich výběr repertoáru. Tímto poznatkem můžeme například lépe vysvětlit, že některým interpretům je bližší soudobá hudba, kterou jiní považují za „city postrádající matematiku“.

Všechny tyto poznatky nás vedou k přesvědčení, že ať už žák projevuje jakékoliv temperamentové vlohy, pokud má rozvíjet své hudební vlohy v instrumentální výuce naplno, pravděpodobně bude v průběhu času muset v mnohém své vrozené dispozice překonat a obohatit je o určité prvky opačné polarity. Míra, do jaké se tento proces podaří, bude velmi záležet na povaze jeho motivace.

Motivace je ta součást osobnosti člověka, která dává sílu překonávat různé překážky bránící člověku dosáhnout určitého cíle. Vhodná motivace napomáhá kultivaci vrozeného temperamentu, a tudíž vede k efektivnějšímu rozvoji hudebních dovedností. Existuje mnoho pohledů a motivačních teorií, my jsme se zaměřili v první řadě na to, že hudební vývoj žáka se odvíjí od toho, s jakým očekáváním do výuky přichází a dále je ve velké míře ovlivňována žakovým

pohledem na sebe sama. Pro úspěch v jakémkoli oboru je klíčová vnitřní motivace člověka, jejíž složkou je také schopnost prožívání stavu plynutí – maximální koncentrace na vykonávanou činnost, která v člověku vyvolává vnitřní uspokojení. Ve všech těchto oblastech může pedagog svým přístupem k žákovi silně jeho motivaci povzbudit. Může mu pomoci uvědomovat a stanovovat si konkrétní cíle, ke kterým žák směřuje, může v něm posilovat víru ve vlastní účinnost a výběrem úkolů přiměřeně náročným k jeho aktuálním schopnostem napomáhat navození stavu flow. K otázce motivace žáka jsme také připojili několik myšlenek týkajících se výběru vhodného nástroje. Určité nástrojové skupiny i konkrétní nástroje kladou na interprety specifické požadavky, a tak je mezi profesionálními hudebníky možné nacházet podobné temperamentové typy. V této oblasti možná chybují rodiče, ale myslím, že ani hudební školy a pedagogové nedokáží dostatečně citlivě tento problém řešit.

Hlavním záměrem diplomové práce bylo získat detailnější přehled o struktuře žákovy osobnosti a přiblížit si, které vlastnosti se projevují v instrumentální hudební výuce. Jsem si vědoma toho, že téma lidské osobnosti a jejích projevů v jakékoliv oblasti lidského působení je nesmírně obsáhlé a abych této problematice lépe porozuměla, bylo by zapotřebí věnovat se jí do mnohem větší hloubky. I přesto, že tato práce je tedy pouhým nastíněním určitých klíčových jevů, byla jsem jejím zpracováním velice obohacena. Souvislosti některých aspektů žákovy osobnosti s výukou hry na nástroj byly očekávané, jiné mne však překvapily. Inspirativním zdrojem vysvětlení pro odlišnou míru angažovanosti v cvičení na nástroj a celém procesu instrumentální hudební výuky pro mě bylo téma lidského temperamentu. Za velmi přínosné také považuji seznámení se s nejmodernějšími poznatky ze zahraničních studií. Věřím, že informace získané při psaní této diplomové práce budou v budoucnu přínosem pro mé pedagogické působení.

Použité zdroje a literatura

- [1] BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997. ISBN 978-0-7167-2850-4
- [2] BEN-TOVIM, Atarah a BOYD, Douglas. *Hudební nástroj a naše dítě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 131 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-206-5
- [3] CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5. 22
- [4] DWECK, Carol S. *Mindset: the new psychology of success*. New York: Ballantine Books, 2008. x, 277 s. ISBN 978-0-345-47232-8.
- [5] ERICSSON, K. A., CHARNNESS, N. (1994). Expert Performance: Its Structure and Acquisition. *American Psychologist* [cit. 2016-01-04]
*přístup z [http://web.mit.edu/6.055/readings/ericsson-charness-am-
psychologist.pdf](http://web.mit.edu/6.055/readings/ericsson-charness-am-psychologist.pdf)*
- [6] GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Překlad Eva Votavová. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.
- [7] GREGOR, Vladimír – SEDLICKÝ, Tibor. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Gregor, Vladimír - Sedlický, Tibor. Praha : Supraphon, 1990. 288
- [8] HALLAM, Susan. *Music Psychology in Education*, IOE Publications, 2008
- [9] HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika v profesionální hudební výchově*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, 1995. 79 s. Knižnice Metodického centra. ISBN 80-85883-08-2
- [10] KOGAN, Grigorij Michailovic: *Před bránou majstrovstva*, 1991, skripta VŠMU, prel.J.Pazdera
- [11] KATSOCHI, Charikleia. *Students' self-beliefs and music instruction: A literature review* [cit. 2015-12-12] Přístup z
[http://uni-graz.at/richard.parncutt/homepage%20sysmus08/index2-
Dateien/Content/Proceedings_SysMus08/SysMus08_Katsochi_Charikleia.pdf](http://uni-graz.at/richard.parncutt/homepage%20sysmus08/index2-Dateien/Content/Proceedings_SysMus08/SysMus08_Katsochi_Charikleia.pdf)

- [12] KERGEROVÁ, Jana. MAŇOUROVÁ, Zuzana. Individualizace ve výchově a vzdělávání, Vydal Step by Step ČR, o. s., tiskárna BÍLÝ SLON, s. r. o.
- [13] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002. 544 s. ISBN 80-214-2203-3.
- [14] KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.
- [15] MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 240 s. [Studium]; 8. ISBN 80-7178-246-7.
- [16] MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. 220 s. ISBN 978-80-262-0874-7.
- [17] McCORMICK, J. a McPHERSON, G. E. The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, no. 31, 2003
- [18] PARNCUTT, Richard. McPHERSON, Gary. *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* [online]. Oxford: Oxford University Press, 2002 [cit. 2015-12-12] Přístup z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10084808>.
- [19] POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.
- [20] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Vyd. 5., rozš., V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2007. 196 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1174-4.
- [21] SEIFERT, Matěj. VEDRSLOVÁ, Andrea. *Učební styly žáků- výzva pro české učitele?* Časopis: Rodina a škola 7/2010 – 807
- [22] STORR, Anthony. *The dynamics of creation*. Repr. London: Penguin Books, 1991. 303 s. Penguin Books. ISBN 0-14-015686-0.