

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav translatologie

Bakalářská práce

Tereza Vlášková

Komentovaný překlad.

Verney, Rachel: Conversations on Nordoff-Robbins

Music Therapy

Commented translation.

Verney, Rachel: Conversations on Nordoff-Robbins

Music Therapy

Praha 2014

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Šťastná

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Zuzaně Šťastné za cenné připomínky a rady k překladu i překladatelskému komentáři a za metodické vedení práce. Poděkování patří také všem, kteří mi ochotně poskytli pomoc při řešení terminologických překladatelských problémů: Mgr. Jiřímu Kantorovi, Mgr., MgA. Zdeňku Šimanovskému, Ph.D., PhDr. Evě Kalivodové, Ph.D., Robertu Russellovi, M.A. a Petru Mikešovi, DiS. V neposlední řadě děkuji i svému příteli a rodině za trpělivost a podporu při zpracovávání této bakalářské práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 12. srpna 2014

.....

Tereza Vlášková

Abstrakt

Bakalářská práce obsahuje komentovaný překlad první tří kapitol z knihy britských muzikoterapeutů Rachel Verneyové a Garyho Ansdella *Conversations on Nordoff-Robbins Music Therapy* vydané v roce 2010. Cílem překladu bylo zachovat primární informativní a konativní funkce výchozího textu a vyvážit očekávání cílového čtenáře spojená s konvencemi české populárně-naučné literatury a charakter původního textu, který má pro nás neobvyklou podobu neformálního rozhovoru. Překladatelský komentář zahrnuje překladatelskou analýzu výchozího textu, která volně vychází z díla Christiane Nordové. Obsahuje také popis překladatelských problémů a vysvětlení přístupu k jejich řešení. Samostatná kapitola se věnuje typologii posunů, k nimž při překladu došlo. Komentář je uzavřen popisem zvolené metody překladu.

Klíčová slova

Překlad, překladatelská analýza, překladatelský problém, překladatelský posun, metoda překladu, muzikoterapie, kreativní muzikoterapie.

Abstract

The thesis contains a commented translation of the first three chapters of the book *Conversations on Nordoff-Robbins Music Therapy*, written by British music therapists Rachel Verney and Gary Ansdell and published in 2010. The aim of the translation was to preserve the primary informative and conative functions of the source text, and to find a balance between readers' expectations associated with conventions of Czech non-fiction literature and character of the original text written as an informal interview, which is quite unusual in the Czech Republic. The commentary includes a translation analysis of the source text, based on the Christiane Nord's model. It also contains a translation problems description and explains their solutions. An individual chapter deals with translation shifts that occurred during the translation process. The commentary is summed up by description of the chosen translation method.

Keywords

Translation, translation analysis, translation problem, translation shift, translation method, music therapy, Nordoff-Robbins music therapy.

Obsah

| | |
|--|-----------|
| 1. ÚVOD | 6 |
| 2. PŘEKLAD | 7 |
| 2.1 ROZHOVOR Č. 1 – O HUDEBNÍM NASLOUCHÁNÍ LIDEM | 7 |
| 2.2 ROZHOVOR Č. 2 – O „HUDEBNÍM A OSOBNÍM“ | 12 |
| 2.3 ROZHOVOR Č. 3 – O ÚROVNÍCH NASLOUCHÁNÍ | 21 |
| 3. PŘEKLADATELSKÁ ANALÝZA VÝCHOZÍHO TEXTU | 30 |
| 3.1 VNĚTEXTOVÉ FAKTORY | 30 |
| 3.1.1 <i>Autor, odesílatel</i> | 30 |
| 3.1.2 <i>Příjemce a jeho presupozice</i> | 31 |
| 3.1.3 <i>Funkce textu</i> | 33 |
| 3.2 VNITROTEXTOVÉ FAKTORY | 33 |
| 3.2.1 <i>Žánrově stylistická výstavba textu</i> | 33 |
| 3.2.2 <i>Lexikální rovina textu</i> | 35 |
| 3.2.3 <i>Syntaktická rovina textu</i> | 36 |
| 4. PŘEKLADATELSKÉ PROBLÉMY | 39 |
| 4.1 PROBLÉMY NA LEXIKÁLNÍ ROVINĚ | 39 |
| 4.1.1 <i>Tykání vs. vykání</i> | 39 |
| 4.1.2 <i>Přepis a překlad jmen a názvů</i> | 39 |
| 4.1.3 <i>Terminologie</i> | 41 |
| 4.1.4 <i>Významové nejasnosti</i> | 46 |
| 4.2 PROBLÉMY NA SYNTAKTICKÉ ROVINĚ | 49 |
| 4.2.1 <i>Problémy vyplývající z rozdílného charakteru angličtiny a češtiny</i> | 49 |
| 4.2.2 <i>Neverbální prvky</i> | 50 |
| 4.2.3 <i>Změna perspektivy</i> | 51 |
| 4.3 KULTURNÍ NEEKVIVALENCE A INTERTEXTOVOST | 52 |
| 4.4 DALŠÍ PŘEKLADATELSKÉ PROBLÉMY | 54 |
| 5. TYPOLOGIE POSUNŮ | 56 |
| 5.1 KONSTITUTIVNÍ POSUNY | 56 |
| 5.2 INDIVIDUÁLNÍ POSUNY | 58 |
| 5.3 TEMATICKÉ POSUNY | 60 |
| 6. METODA PŘEKLADU A ZÁVĚR | 61 |
| BIBLIOGRAFIE | 63 |
| PŘÍLOHA – VÝCHOZÍ TEXT | 67 |

1. Úvod

Jádro této bakalářské práce tvoří překlad prvních tří kapitol z knihy *Conversations on Nordoff-Robbins Music Therapy* Rachel Verneyové a Garyho Ansdella. V návaznosti na překlad je součástí práce také překladatelský komentář. Ten je dále rozdělen na čtyři samostatné kapitoly. První z nich obsahuje překladatelskou analýzu výchozího textu, tedy vnětextových a vnitrotextových faktorů, které dále ovlivňují překladatelskou koncepci. Další dvě kapitoly popisují překladatelské problémy, s nimiž jsem se při překladu potýkala, definují postup jejich řešení a klasifikují posuny, k nimž při překladu došlo. Poslední kapitola se pak věnuje zvolené metodě překladu.

Překládaný text byl vydán v roce 2010 americkým nakladatelstvím Barcelona Publishers. Sestává z několika rozhovorů mezi autory publikace, Rachel Verneyovou a Garym Ansdellem. Jedná se o aktivní britské muzikoterapeuty, kteří pracují s metodou Paula Nordoffa a Clivea Robbinse, tzv. kreativní muzikoterapií. Kniha se věnuje různým aspektům práce s touto metodou. Vybrané rozhovory se zabývají problematikou naslouchání klientovi, vztahu klienta a muzikoterapeuta a tím, jak se tento vztah prostřednictvím hudby buduje a jak se na práci s touto metodou připravit a dále se v ní zdokonalovat. Autoři přitom vycházejí především ze svých vlastních zkušeností.

K volbě textu mne vedlo hned několik důvodů. Především jsem ve své bakalářské práci chtěla skloubit oba obory, které v současnosti studuji – translatologii i muzikologii. Text z oblasti muzikoterapie jsem si pak zvolila na základě svých vlastních preferencí a zájmů. O tuto činnost se zajímám již delší dobu, svá předchozí studia jsem zakončila absolventskou prací na téma *Klavírní muzikoterapie u dětí s Downovým syndromem*. Protože vím, že kreativní muzikoterapie slaví velké úspěchy u mentálně postižených dětí, viděla jsem v překladu zvoleného textu vynikající příležitost k obohacení vlastních znalostí o fungování této metody v praxi. V současné době navíc v České republice neexistuje dostatek původní ani překladové literatury o muzikoterapii. Stále se vychází především ze dvou publikací českých autorů, které byly vydány v průběhu posledních sedmi let. Cizojazyčná a především anglofonní literatura přitom zahrnuje již desítky zajímavých knih, které se věnují nejen muzikoterapii obecně, ale také specifickým metodám a postupům, mezi něž se řadí například kreativní muzikoterapie. Překlad zvoleného textu tedy považuji za velmi přínosný nejen pro svoji vlastní osobu, ale především pro českou muzikoterapeutickou komunitu.

2. Překlad

2.1 Rozhovor č. 1 – O hudebním naslouchání lidem

Jakkoli je to v takových situacích náročné, musíte si udržet hudební sebevědomí. Tím jedinečným, co klientovi nabízíte, je právě hudba. Nabízíte mu dar a zároveň je ve vašich rukou odpovědnost. Naslouchejte tedy jako hudebník a prostřednictvím hudby také reagujte na cokoli, co vám klient nabídne jako odpověď. Zvolte si přístup, kdy budete lidem naslouchat v rámci hudby, vnímejte je jako hudbu a snažte se je udržet v oblasti hudby. Věnujte klientům maximální pozornost, protože jim zprostředkováváte něco cenného, co právě hudba dokáže člověku dát nejlépe – setrvávat celou svou bytostí v přítomnosti...

Gary: Začněme tím, co znají snad všichni muzikoterapeuté, ať už navázali na jakoukoli tradici – slavným případem Edwarda¹, který popsali Paul Nordoff a Clive Robbins. Jedná se o jedinečný příklad toho, jak Paul Nordoff naslouchal svým klientům po hudební i osobní stránce...

Rachel: Řekla bych, že když Edward křičí, nesnaží se nic říct – on sám je tím křikem. Ale když se k němu připojí něco, co se mu velmi podobá, ale přece jen je to trochu jiné, postupně se v něm vynořuje vědomí určité odlišnosti. A na to pak reaguje. Hudba kolem něj mu svým způsobem umožňuje „křičet hudebně“, protože – a to je to důležité – jeho křiku někdo hudebně naslouchá.

G: Lidé obvykle vnímají Edwardův křik jako projev utrpení, které je zapotřebí utišit, a podle toho také reagují. Paul ale jedná zcela opačně, protože tomu křiku naslouchá jinak. Jako hudebník slyší jeho intenzitu, rytmickou a tonální stránku křiku, a s tím pak hudebně pracuje. Svou hrou tyto výrazové prostředky napodobuje a mění je v hudbu.

¹ Edward byl klientem Paula Nordoffa a Clivea Robbinse. Pětiletý chlapec nebyl schopný komunikovat, nezvládal sociální interakci, trpěl častými záchvaty vzteku a behaviorální poruchou, nebyl schopný vykonávat běžné každodenní činnosti. Zvukové nahrávky z jednotlivých sezení zachycují snahu muzikoterapeutů o improvizaci, v jejímž rámci se chlapec během svých záchvatů začal vyjadřovat zpěvem a postupně začal tímto způsobem komunikovat se svým okolím. Nepotlačovali tedy jeho křik, ale naopak z něj udělali přednost.

R: A tím říká Edwardovi, že vytváří hudební svět, ve kterém se mohou potkat – vytváří svět sdílených pocitů. Navíc Edward vnímá Paulovu hudební odpověď jako volání, na které najednou odpovídá... nebo možná na něj odpovídá jeho vrozená muzikalita.

G: Takže přestože klient nemá v tomhle stadiu v úmyslu reagovat, ty jakožto hudebnice a terapeutka vnímáš jako hudbu veškeré jeho aktuální projevy. A v řadě případů se pak klient, terapeut a tyto „projevy“ najednou ocitnou v kruhu hudby, v onom světě společných prožitků, které jsou pro klienta něčím novým.

R: To mi připomíná jednoho autistického chlapce, se kterým právě pracuji. Neustále přeřikává slova písniček z filmů od Disneyho. Když tomu ale naslouchám jako hudbě, slyším v tom tóny a rytmus a obrysy melodie... a doprovázím to, jako by to byl recitativ. Takže tady nejde jen o nějakou starou hudbu, nehraju Bachovy Invence, ale hudbu, která souvisí s tím, co klient právě dělá. Většinou vlastně vytváří mluvený doprovod k nějakému imaginárnímu kreslenému filmu a já ho zhudebňuji. Pokud mu opravdu pečlivě naslouchám a doprovázím jeho projev jako recitativ, stává se z toho něco jiného. Ten chlapec sice stále mluví a pořád jsou to slova z filmů Walta Disneyho, ale tím, že jeho činnost obohacuji o určité hudební kvality, pak zpětně ovlivňuji také jeho projev – a tak spolu začínáme komunikovat daleko intenzivněji. Takže záleží hlavně na způsobu naslouchání...

Nejprve musíš velmi pečlivě vnímat každou nuanci, sebemenší detail toho, co klient právě hraje, zpívá, jak se pohybuje nebo dokonce nepohybuje. A pak se s ním snažíš hrát podle toho, jak hraje nebo jak se zrovna projevuje. Proto musíme jako hudbě naslouchat všemu, co klienti dělají, a tuto hudbu také doprovázet. Svoji hudební odpovědi vlastně zároveň načrtáváme hudební portrét svého klienta.

Naše naslouchání se odráží v tom, co hrajeme a jak. Klientovi tím říkáme: Takhle tě slyším. On nám sděluje, co už dokáže hudebně vyjádřit a co ne, a tím nám vlastně říká, kým jako člověk může být a kým ještě ne. A my na to odpovídáme: „V hudbě to ale dokážeš! Tak pojď!“

S popisem Nordoffova naslouchání se můžeme překvapivě setkat také v románu *Luisa Domic*.² Mnoho z nás na základě Nordoffových principů už s dospělými pracovalo a pracuje – ale Paul s dospělými klienty nikdy nepracoval, takže tenhle příklad je asi spíše fiktivní, respektive je to scéna „na motivy“ Nordoffova skutečného života. Na tomto místě se Paul (v románu přejmenovaný na Harolda) ocitá ve společnosti týrané ženy v obtížné životní situaci, která má hysterický záchvat. Její okolí netuší, co by pro ni mohlo udělat:

Harold přešel místnost a z klavíru se začalo ozývat drnčivé burácení, které nás svojí neočekávaností všechny vyděsilo. Chvilí nato nám došlo, že ony divoké a bizarní zvuky vlastně napodobují Luisin hlas. Noty byly podobné, hudba rytmicky pulzovala i tehdy, když Luisin křik zůstával viset ve vzduchu, a když žena lapala po dechu, klesala imitace do nižších poloh a tiše udržovala rytmus. Zažil jsem, jak přesně takhle Harold pracoval s rozrušenými dětmi – v noci jsme poslouchali nějaké ukázky z nahrávek. I tak to ale bylo neuvěřitelné. Luisa klečela s tvářemi v dlaních a zírala přímo před sebe. Třásla se po celém těle...

R: Krásně řečeno. Přesně tohle jsem se pokoušela vyjádřit, když jsem mluvila o tom, jak se naše naslouchání odráží v našem hraní. Klient tak cítí, že ho někdo doprovází, a to v tom nejhlubším slova smyslu...

G: Podstatou je, že jsi s někým spojena na emoční rovině. Ne proto, že cítíš to samé, ale protože jako hudebník a terapeut dokážeš určit tvar a sílu této emoce – vytváříš stejné tóny, melodický obrys, rytmus, intenzitu... fenomenologické základy toho, co tvoří emoci...³

R: ... nikoliv emoci, ale způsob vyjádření dané emoce!

Tyhle dva příklady byly poměrně vypjaté. Teď bych chtěla říct něco málo k tomu, jak přistupujeme ke všem klientům na první schůzce. Jak jim nasloucháme – ať už hrají hodně, nebo naopak vůbec – a zjišťujeme, jestli jsou muzikální...

Myslím, že můj přístup k takovému naslouchání vychází z mých zkušeností hudebnice a muzikoterapeutky. Moje hudební vzdělání bylo zaměřené především na korepetici, takže jsem se naučila rozpoznávat nejen technickou zdatnost jednotlivých hudebníků, ale také jejich temperament a to, jak oni sami naslouchají: jak vnímají rytmus, jak jsou citliví,

² V románu *Luisa Domic* (1985) amerického spisovatele George Dennisona (1925-1987) vystupují Paul Nordoff a Clive Robbins jako fiktivní postavy, ale dělají v podstatě to, čím se zabývali i ve skutečnosti.

³ Na obdobných principech je založena teorie „dynamické formy“, s níž v roce 1997 vystoupila Mercedes Pavlicevic v knize *Music Therapy in Context: Music, Meaning and Relationship*.

jakou dokážou hudebně komunikovat s ostatními. Takže už tehdy jsem se učila vnímat, jací ostatní jsou, podle jejich hudebního projevu. Podle mě tě to naučí vnímat i něco jako hudební lidskou stránku – není to jen o náladě a emocích, ale také o rytmu, rytmickém sladění s ostatními, flexibilitě, citlivosti. Za ta léta jsem získala dojem, že s jinými než hudebními prostředky by takovéhle vnímání ostatních lidí zabralo mnohem více času.

G: Předpokládám, že přesně o tomhle ses dozvěděla více právě z Nordoffova přístupu k hudebnímu naslouchání lidem?

R: Přesně tak! Když Paul začal pracovat s dětmi, zjistil, že o sobě dokážou podat přesný „hudební obrázek“. Bylo překvapivé, jak tento obrázek zcela jasně a přesně ukazoval, co nezvládají, ale – a to je také důležité – i to, co už zvládají, jejich potenciál. Všichni ostatní slyšeli Edwardův křik, ale Paul slyšel jeho hudbu! Důležité je, že když někomu nasloucháme v hudbě, není to jako bychom se dívali na fotografii – ta je statická. Když posloucháme něčí hru, posloucháme ho v čase, v možném vztahu k nám samotným. Bez takového naslouchání bychom přehlédli záblesky toho, co takový člověk může dokázat, čím může být.

Kdysi jsem pracovala se ženou, která studovala psychoanalýzu a chtěla si vyzkoušet muzikoterapii, něco méně intelektuálního, založeného spíše na prožitcích. Na všechny nástroje improvizovala v podstatě stejně – krátké rytmické vzorce, dokonale pod kontrolou, pečlivě seřazené. Opakovala je na všech třech společných sezeních. Nic nezměnila! Její mysl se zdála být uvolněná a tvořivá, ale v jejím životě byl i další rozměr a ten podle mě asi nechtěla přijmout. Já osobně jsem tuto část její osobnosti začala vnímat už po několika minutách společné hry. To je příklad toho, jak nám hudba může okamžitě odhalit celou „mapu“ něčí osobnosti.

G: A zjistila jsi tehdy, proč byl najednou tenhle obraz jejího nitra tak zřejmý? Bylo to proto, že se ti při hraní vydávala více všanc než při pouhém rozhovoru?

R: Určitě byla v téhle oblasti mnohem méně zkušená a asi tolik neuměla skrýt to, jaká opravdu je. Ale rozhodně tu nechci tvrdit, že vnímat ostatní lze pouze prostřednictvím hudby – umím si představit, že někdo s dostatkem zkušeností by k obdobným závěrům došel i na základě hovoru. Ale asi by to trvalo déle.

G: „Strategie naslouchání“ by tu asi mohla být podobná... nenaslouchat jen tomu, co někdo říká, ale spíše hudbě, která je v té řeči nějak skrytá...

R: V souvislosti s tím, co všechno se můžeme o lidech dozvědět díky hudebnímu naslouchání, se mi vybavuje také problematika lidí s poškozením mozku, kteří mají značně snížené kognitivní schopnosti. Takoví lidé se pak velmi obtížně hodnotí, především jde-li o jemnější nuance. Ale pokud s nimi hraješ, přesně víš, jestli se s tebou hudebně spojují, jestli hrají upřímně! Kvalita jejich produkce, rytmizace a puls, to vše ti prozradí, co se právě děje – a pokud najednou něco hudebně změníš a nasloucháš jejich reakci, vnímáš, jak a na jaké úrovni dokážou reagovat na ostatní lidi.

G: Společným rysem všech našich dosavadních příkladů je muzikoterapeutická strategie, která vychází z naslouchání lidem jako hudbě – od tohoto bodu se odvíjí všechny další muzikoterapeutické cíle a intervence.

R: Hlavním cílem je naplno s klientem prožívat přítomný okamžik, čehož lze – z pohledu terapeuta i klienta – snadno dosáhnout právě takto zaujatým nasloucháním. Snažím se být teď a tady, jak jen to jde. A myslím si, že pokud se opravdu zaměříme na přítomnost, neuslyšíme jen to, jak je na tom klient právě teď – tento okamžik svobody nám napovídá, co může klient v budoucnu dokázat, ať už ho jeho zdravotní stav omezuje jakkoliv. Smyslem hudby je vtáhnout nás do toho, co se děje TEĎ!

G: V porovnání například s činností psychoterapeutů musí muzikoterapeuté v takových hudebních okamžicích zároveň naslouchat i hrát. Je to vlastně takové naslouchání v rámci hraní; muzikoterapeut svojí hrou musí také okamžitě reagovat na to, co dělá klient. Proto ovšem lidé často považují naši činnost za pouhé nastavování jakéhosi „sluchového zrcadla“.

R: I kdyby tomu tak bylo, nereflektuje to skutečnost, že terapeut pouze neopakuje, ale také odpovídá. A stejně jako u klientů je terapeutova hudba obrazem toho, jaký ve skutečnosti je! Takže Edward nebo Luisa Domic nenaslouchali pouze sami sobě, ale činili tak v rámci... respektive prostřednictvím jiného člověka, který byl součástí jejich hudby. Na určité úrovni už klienti vnímají naše výmluvné, tvořivé odpovědi. Podle mě je pro klienta nejdůležitější hudební přítomnost terapeuta.

Na vyšší úrovni pak přichází okamžik, kdy klient najednou uslyší, že mu někdo naslouchá. V té chvíli, kdy klient najednou pochopí hudbu a náš hudební vztah, jsme tam skutečně jeden pro druhého. Klienti často tvrdí, že sami na sebe začali v tu chvíli nahlížet jinak, právě díky tomu, že jsme byli uprostřed hudby opravdu spolu. Ne že by od toho okamžiku bylo najednou úplně všechno jiné... Ale najednou už je úplně všechno možné!

G: Ve zlomku sekundy se na tebe klient najednou podívá – překvapeně, občas šokovaně – a pak se usměje.

R: Stejně tak se vzájemné spojení může ve zlomku sekundy samozřejmě i rozpadnout! Ale pokud už se to povedlo jednou, je nějak snazší dostat se do toho bodu znovu.

G: Pro řadu z nás jsou tyto „chvilky setkání“ jakýmsi prověřením toho, jestli děláme svoji práci dobře.

R: Je to tak. Ale stejně tak bych chtěla zdůraznit, že tady nemluvíme o žádných kouzlech, není to nic výjimečného. Respektive není to o nic výjimečnější, než umění skutečného naslouchání, umění být neustále přítomný a důvěřovat hudbě. Což je samozřejmě pro většinu z nás tvrdý oříšek!

Věcně by se to nechalo shrnout asi tím, co říkám začínajícím muzikoterapeutům. Je to jednoduché: Jakkoli je to v takových situacích náročné, musíte si udržet hudební sebevědomí. Tím jedinečným, co klientovi nabízíte, je právě hudba. Nabízíte mu dar a zároveň je ve vašich rukou odpovědnost. Naslouchejte tedy jako hudebník a prostřednictvím hudby také reagujte na cokoliv, co vám klient nabídne jako odpověď. Zvolte si přístup, kdy budete lidem naslouchat v rámci hudby, vnímejte je jako hudbu a snažte se je udržet v oblasti hudby. Věnujte klientům maximální pozornost, protože jim zprostředkováváte něco cenného, co právě hudba dokáže člověku dát nejlépe – setrvat celou svou bytostí v přítomnosti...

2.2 Rozhovor č. 2 – O „hudebním a osobním“

V tomto rozhovoru sledujeme, jak takové velmi detailní zkoumání hudebních výrazových prostředků v souvislosti s hudebními vztahy pomáhá studentům muzikoterapie vytvářet vlastní obecné pojetí hudebního prožitku. [...]

... „vstoupení do hudby“ má dvě úrovně, které se ovšem často odehrávají současně. Klient si vytváří vztah k hudbě samotné a zároveň mezilidský vztah v hudbě. Vstup do hudby je tedy vždy také vstupem do hudebně-osobního.

... pokud bychom si poupravili tradiční feministické heslo: hudební je osobní!

Gary: Pro nás oba je v kreativní muzikoterapii zásadní idea „hudebně-osobního“ a to, jak jsou hudební výrazové prostředky klíčové pro mezilidský vztah, který vzniká mezi klientem a terapeutem. Pro začátek mi pověz, jak jsi vlastně dospěla ke svým slavným cvičením „Výrazové prostředky“, která studentům pomáhají uvědomit si onu „hudebně-osobní“ úroveň a která absolvovalo už mnoho generací studentů muzikoterapie po celém světě. Tato cvičení jsou podle mě dobrá na pochopení logických základů kreativní muzikoterapie a způsobu, jakým ji vyučujeme.

Rachel: Tahle cvičení vznikala v průběhu posledních pětadvaceti let. Snažím se v nich svým studentům předat to, co se nám podle mě snažil sdělit Paul Nordoff – jak je důležité, aby si každý muzikoterapeut uvědomoval všechny aspekty společné hudební improvizace. Ta cvičení sice nepochází přímo od Paula – vyšla jsem vlastně z nápadu muzikoterapeutky Julienne Cartwrightové – ale souvisí s tím, jak Paul učil a psal o konkrétních hudebních výrazových prostředcích ve své knize *Healing Heritage*⁴. V ní se pokouší vést čtenáře k tomu, aby vnímali výrazové prostředky klasické hudby.

Občas si lidé myslí, že tato kniha vlastně shrnuje různé hudební styly (například hudbu blízkého východu, španělskou nebo celotónovou hudbu). Pro mě ale bylo neméně důležité, když Paul pracoval jen s jednotlivými tóny, intervaly a akordy – když se vracel k základním stavebním kamenům hudby a k prožitkům, které vyvolávají. Takže má cvičení jsou součástí návratu k „hudebním základům“ – cílem není poskytnout studentům muzikoterapie odborné hudební znalosti, ale pomoci jim zvýšit jejich vnímavost vůči hudbě jako prožitku.

Podle mého názoru nám naše zodpovědnost vůči klientům velí vnímat každý detail hudebního prožitku, tak, jak se každý z nich vynoří a mihne se před námi. Výrazové prostředky hudby jsou muzikoterapeutickými léčivými látkami. Hudba není generický lék, který bychom uplatňovali na všechny stejně... Hudbu nelze pojímat zeširoka – terapeutický efekt je v postupném spojování těch nejjednodušších hudebních prostředků. Při výuce tedy musíme nejprve vést studenty k tomu, aby si uvědomovali a prožívali hudbu a hudební tvoření na této úrovni a aby přemýšleli o svých prožitcích a reagovali na ně.

G: Mohla bys teď trochu přiblížit některé ze svých cvičení?

⁴ Soubor Nordoffových přednášek, celým názvem *Healing Heritage: Paul Nordoff Exploring the Tonal Language of Music* (1998).

R: Určitě, ale nejdřív musím vysvětlit některá základní pravidla, s nimiž seznamuji své studenty ještě před prvním cvičením. Nejprve se zaměřuji na to, čemu říkám tři úrovně. Je to jen taková užitečná pomůcka, která mi studenty pomůže nasměrovat na určitý typ myšlení a zvýšit stupeň jejich vnímavosti – netvrdím, že přesně takhle to ve skutečnosti funguje, je to opravdu jen užitečná pomůcka pro zlepšení vnímavosti.

Na první úrovni hraje student sám a svoji činnost prožívá. Na druhé úrovni už může na tento prožitek mít nějakou osobní odezvu – negativní nebo pozitivní („Nelíbí se mi to.“ nebo „Líbí se mi to.“), obvykle se jedná o pojmenovatelnou emoci. A konečně na třetí úrovni se zapojuje jakési „pozorovací já“, které sleduje obě předchozí úrovně jako dvě vzájemně oddělené jednotky a díky němuž o nich dokážeme hovořit. Podle mého názoru se úroveň čistého prožitku odehraje ještě před osobní odezvou či reakcí... protože reagujeme vždy na nějaký prožitek. Takže chci po studentech, aby se nejdříve pokusili napojit na tento způsob myšlení.

Potom vytvořím „umělou“ situaci – požádám jednoho ze studentů, aby začal jednou paličkou hrát na malý bubínek a čínel v libovolném ustáleném rytmu. Při své improvizaci nejprve navazují na rytmický pulz bicích. Po chvíli změním jeden z parametrů hudby, ostatní parametry se pokouším zachovat. Například místo legato (bez pedálu, takže to je legato tvořené čistě prsty) začnu hrát staccato. Nedochází k žádné gradaci – neměním dynamiku, tempo, strukturu, akordové sazby – prostě udělám z legato staccato.

G: A jak potom vedeš studenty k tomu, aby začali své prožitky reflektovat?

R: Většinou pracuji se skupinou asi šesti studentů, takže s každým z nich dělám stejné cvičení (samozřejmě jenom první netuší, co se bude dít), ale nechci po nich, aby se ke svým prožitkům vyjadřovali, dokud se všichni nevystřídají. Pak udělám na tabuli dva sloupce (legato a staccato) a snažíme se zachytit, co studenti prožívali za bicími nástroji, když klavírista hrál nejprve legato a pak staccato. Chci, aby mi sdělili své postřehy, pokud možno objektivní, bez osobních preferencí, a i když to nedokážou, máme dostatek podnětů pro diskusi – co přesně je osobní preference, kde začíná a kde končí. Takle cvičení dělám už pětadvacet let a postřehy studentů jsou pozoruhodně shodné a jednomyslné. To samozřejmě neplatí pro druhou úroveň, kdy mají za úkol mluvit o svých vlastních reakcích a preferencích, ale funguje to na první, základní úrovni, kdy hovoří o svém konkrétním prožitku.

U právě popsaného cvičení se za ta léta ukázalo, že pokud hrají legato, zvuk bubínku se od zvuku klavíru liší natolik, že studenti zažívají pocit zvukové nesourodosti, který ještě stupňuje rozdíly mezi oběma hráči a jejich vzájemné odloučení. Studenti mají často tendenci hrát místo na bubínek na činel – hledají zvuk, který se bude lépe doplňovat s klavírem. Fyzicky se při legatové hře cítí uvolněněji – téměř jako by je hudba unášela – takže více pohybují rukama, mají uvolněnější zápěstí, jejich pohyby jsou často plynulejší. Při legatu studenti poslouchají spíše to, co hraje klavír.

Když najednou začnu hrát staccato (a většinou to dělám na neočekávaných místech), moment překvapení donutí studenty zbystřit pozornost. Staccato obecně vyvolává v těch, kdo sedí za bicími nástroji, větší napětí. Dělají menší pohyby, protože najednou je opravdu důležité, kdy budou hrát. Soustředí se na hlavičku paličky a na ten moment, kdy vytváří zvuk. Stejně jako si je zvuk obou nástrojů bližší, mění se i vztah mezi bubeníkem a klavíristou. Energie, kterou musí klavírista vynakládat, se více podobá energii, kterou vyžaduje úder paličky do bubny. Studenti mají při staccatu tendenci hrát rytmické vzorce – především pokud hrajeme v pomalém tempu, protože cítí potřebu vyplnit celou hudební strukturu. Celkově se tedy studenti u tohoto cvičení shodují, že při staccatu zažívají pocit napětí a při legatu naopak uvolnění.

G: Připadá mi, že pomocí tohohle lehounkého cvičení vlastně vytváříš se studenty velmi přesnou hudební fenomenologii – čímž myslím porozumění formám a druhům hudebních prožitků na té nejzákladnější úrovni. To vše ještě předtím, než se začnou rozhodovat, jestli se jim hudba líbí, nebo ne, a zjišťovat, co si s ní spojují, co pro ně znamená a tak dále. Pracuješ spíše na úrovni základů hudebních prožitků – a z téhle úrovně je pak možné zaměřit se na vše ostatní. Otázkou ovšem zůstává, která naše část prožívá všechno to, co popisují tvoji studenti?

R: Myslím, že je to naše tělo – a něco, čemu říkám „hudebně-osobní já“. Ta část, která prožívá hudbu...

G: ... a která se zapojuje dříve než ta část, jež rozhoduje o našich preferencích: „Líbí se mi to, nelíbí se mi to“. Naše těla – která jsou si vzájemně tak nápadně podobná – prožívají vše obdobně, už od úrovně akustických, hmatových prožitků... ještě předtím, než naše mysl zvukový prožitek „zpracuje“.

R: Pro mě je první úroveň spojená hlavně s pohyby těla – s čistě tělesným prožíváním hry. Ale téměř okamžitě se k tomu přidává ještě vztah, vztah mezi tvojí hudbou a hudbou tvého

spoluhráče, který při hře zákonitě vzniká – a společně se z nich stává jeden hudební celek. A pokud jeden z hráčů něco změní, ovlivní tak i společnou hudbu.

G: A jak tohle podle tvých studentů pomáhá při uvažování o hudebních prožitcích?

R: Když se začnou soustředit na hudbu a její vytváření na téhle úrovni, téměř vždycky jsou překvapení, že si skutečně uvědomují význam všech detailů improvizace v muzikoterapii. A tohle uvědomění nevyhnutelně vede k silicímu pocitu zodpovědnosti vůči klientům – musíme přesně vědět, co právě hudebně děláme a jaký dopad to může mít na náš vzájemný hudební vztah.

G: Takže tvá cvičení nutí studenty, aby si uvědomili konkrétní dopady toho, čemu říkáš „výrazové prostředky“ – základních hudebních parametrů – na hudební prožitek. Jaká jsou ostatní cvičení?

R: Například hlasitě/potichu, rychle/pomalou, barevné kontrasty mezi klavírem, bubínkem a hlasem, laděné/neladěné zvuky, hra s rytmickým pulzem a bez něho. Vše směřuje k otázce: Jak se změní náš „hudebně-osobní prožitek“, pokud se změní některý parametr? Experimentuji i s rozdílnými prožitky hráčů, když je ve dvojici nechám nejdřív hrát na dva nástroje (klavír a laděný bicí nástroj) a pak čtyřručně na klavír.

G: A proč se tak detailně zaměřuješ právě na tyhle parametry?

R: Protože to jsou základní stavební kameny hudby, prožitky spojené s dynamikou, tempem, barvou nástroje, hmatovými vjemy – různá fyzická odezva, blízkost a vztah mezi hráči. Takový způsob nahlížení na tyto aspekty se podobá postupu Paula Nordoffa při supervizích. Vedl studenty k tomu, aby si uvědomili, jak při terapeutických sezeních pracují s hudbou.

Supervizi každého z nás prováděl na svém kurzu vždy za přítomnosti všech ostatních; a najednou třeba zastavil nahrávku a zeptal se: „Proč si myslíte, že to dítě udělalo tohle?“ A během diskuze nás dovedl k tomu, abychom si prožili přesně to, co jsme vyvolali v onom dítěti. On byl terapeut, my jsme převzali roli dítěte – hráli jsme na jiný nástroj, nebo jsme zpívali. Nejdřív zahrál to, co jsem já původně hrála jako terapeutka, pak zahrál něco zcela jiného... a moje prožitky v roli dítěte se najednou změnily. Takhle mi ukázal, co jsem v klientovi mohla vyvolat. Cílem nebylo hrát roli dítěte, ale začít vnímat základní hudební prožitky, které jsem v něm nejspíš vyvolala.

G: Napadá mě, že Paul představoval muzikoterapeutům vždy několik aspektů hudby najednou. Nejdříve v roli skladatele předváděl umění kompozice – analýzu hudebních prvků, elementárních částí hudby, umění propojit je tak, aby bylo dosaženo co nejlepšího účinku. Ukazoval jedinečné vlastnosti hudby – byl jako foukač skla, který mluví o skle a o tom, jak ho můžeme tvarovat a vyfoukávat. V knize Healing Heritage se na hudbu dívá především z tohoto úhlu pohledu... ačkoliv klade důraz i na to, jak prožíváme účinky hudby. Ale pak tu byl také Paul hudebník a improvizátor, komunikující prostřednictvím hudby. A podle mě chtěl muzikoterapeutům ukázat také něco o působení hudby obecně... a o tom, co hudba působí mezi dvěma lidmi...

Vraťme se k tvým cvičením. Řekla bys, že to, co se studenty skutečně prozkoumáváš, jsou „performativní složky“ hudby? Protože to jsou ty aspekty, které mají na klienta a na vzájemný hudební vztah asi největší dopad.

R: Moje cvičení se nezaměřují na noty hrané při improvizaci, ale na přítomné výrazové prostředky. A tím nemyslím zrovna dynamiku a podobné věci, které by skladatel zachytil do not – to, že prostě hraješ některé noty legato a některé staccato nebo že se plynutí hudby mění spolu s tempovým označením. Mám na mysli přesný průběh takového acceleranda, jak ho vteřinu od vteřiny určuje interpret, protože právě to propůjčuje hudbě život. A tyhle „performativní složky“ hudby podle mě zprostředkovávají „přítomnost“, přenášejí „hlas“ jednoho člověka k druhému...

G: Dobře, ale někdo by pak mohl říct, že všichni muzikoterapeuti se pokouší nějak usměrnit vztah mezi hudebním a osobním, aby mohli pomocí hudby komunikovat s lidmi. Umím si ovšem představit, že pro některé lidi je to cvičení, které jsi před chvílí popsala – například prožívání legata a staccata – prakticky opakem něčeho osobního. Je to přece spíš abstraktní! Řekli by: „Co je na tom osobního?“

R: A já se musím ptát: Kde začíná tenhle hudebně-osobní vztah? Na čem je postaven? Podle mých zkušeností je „základem“ hudebního spojení něco subpersonálního. Supersonální úroveň začíná pohyby a energií – aspekty hraní, které jsou pro vytváření hudby přirozené a které pomocí mých cvičení zkoumáme. Takže podle mě na této subpersonální úrovni prožíváme hudební spojení nejdříve. Když to vyjádříme slovy, zní to ovšem strašně složitě – nemáme pro to výrazy. Ale hudbou se to vyjádří snadno!

Za ta léta jsem například při cvičeních mnohokrát pozorovala, že pokud hraje klavírista staccato, pro bubeníka se každý pohyb stává důležitým. Prožívá pocit velmi silného

propojení s klavíristovou hrou. Kvalitu vzájemného spojení zcela určuje rytmická pulzace a naše ruka prostě hraje zcela přesně. Zatímco když doprovázíme melodii v legatu, vnímáme zvuk bicích odděleně od zvuku klavíru, takže hráč často raději volí činel, kvůli jeho dozvuku – a to pak mění jeho spojení s klavíristou.

Nebo si vezmi rozdíl mezi hlasitým a tichým hraním. Když hraje klavírista nahlas, hráč na bicí má najednou pocit, že nemá takovou zodpovědnost jako při tiché hudbě. Při tichém hraní máme dojem, že můžeme hudbu více „zkazit“ – a pak si také více uvědomujeme svoji roli ve společné hře. Poslední příklad: klavírista začne hrát, někdo s ním hraje na bicí, ale pak najednou klavírista začne místo hry zpívat. Tzv. změna „techniky doprovodu“ opět ovlivňuje vnímání kvality vzájemného spojení.

G: Takže takhle cvičení ti vlastně pomáhají vést studenty muzikoterapie k tomu, aby prozkoumávali i ty nejmenší detaily hudebního vztahu – všechny možné způsoby a kvality vzájemného spojení. A pak je učíš přemýšlet o svých prožitcích – je to součást přemýšlení o hudebních prožitcích jako takových.

R: Ano. Musím upřesnit, že v tomhle prozkoumávání nejde o hlasitost nebo oddělenost tónů – nejde o to, že by například hraní nahlas nebo potichu mělo ten a ten dopad. Ne! Soustředíme se na to, jak je hra hlasitá či tichá, na oddělenost tónů, dozvuk, zpěvnost... v rámci hudebního vztahu – tedy na hudebně-osobní úrovni, o které tu mluvíme.

G: Ano, to je dobrá připomínka! Mohlo by se totiž stát, že tvoje cvičení bude někdo mylně vnímat jako jakýsi předpis nebo recept na improvizaci v muzikoterapii: hrajte nahlas nebo oddělujte jednotlivé tóny a vybudujete si takový nebo onaký hudební vztah...

R: Naopak, prozkoumáváme potenciál různých hudebních prožitků – ne že by tedy vždycky šlo mluvit o jednom jediném účinku. Doufám, že v některém z dalších rozhovorů se dostaneme k vysvětlení, proč někdo při společné hře neprožívá to, o čem jsme mluvili – může být omezen svým zdravotním stavem. Například pokud s někým hraješ a místo legata začneš hrát staccato, není jisté, že to na něj bude mít daný dopad – protože jeho tělo mu nedovolí prožít si to.

G: Napadá mě jedno z prvních pozorování, k nimž Nordoff a Robbins došli hned na začátku své práce s dětmi, totiž že dětská schopnost tempově se přizpůsobit je často omezená. Zjistili, že některé děti dokážou hrát pouze v jednom tempu. Pokud terapeut hrál rychleji nebo pomaleji, nedokázaly se s novým tempem vyrovnat. Takže nelze jen tak přijít a začít s klientem hrát staccato nebo hlasitě, protože to někdo doporučuje...

R: No, můžeš sice začít hrát staccato, ale nemůžeš zaručit, že klient prožije onen hudební vztah typický pro staccato. Jediné, co terapeut může udělat, je využívat možnosti vzájemného „staccatového“ vztahu, když a jak je zapotřebí – tedy vědět o nich a dokázat je převést do praxe.

G: Můžeme se teď přestat zabývat touhle detailní úrovní? Myslím, že zatím v tomto rozhovoru sledujeme, jak takové velmi detailní zkoumání hudebních výrazových prostředků v souvislosti s hudebními vztahy pomáhá studentům muzikoterapie vytvářet vlastní obecné pojetí hudebního prožitku. Takže bych teď rád probral vztah hudebně-osobní úrovně a širšího porozumění hudebnímu prožitku v kreativní muzikoterapii.

Protože podle mě v téhle metodě neděláme vlastně nic jiného, než že umožňujeme lidem přístup k hudebním prožitkům v tvořivém a vstřícném mezilidském vztahu. Ale protože zde hraje roli také zdravotní stav, lidé, s nimiž pracujeme, nemusí být schopni dospět k celému spektru hudebních prožitků, nebo dokonce nemusí být vůbec schopni vstoupit do hudby jako takové.

R: Pro mě má „vstoupení do hudby“ dvě úrovně, které se ovšem často odehrávají současně. Klient si vytváří vztah k hudbě samotné a zároveň mezilidský vztah v hudbě. Vstup do hudby je tedy vždy také vstupem do hudebně-osobního. Vzpomínám si, co řekl Paul Nordoff na úvod celého kurzu. Přišel do místnosti, posadil se a zeptal se jedné studentky: „Co myslíte, vytvoří si dítě nejprve vztah k hudbě nebo k nám jako k terapeutům?“ „K hudbě,“ odpověděla studentka. A Paul odvětil: „Přesně tak!“

Pojďme si ale ujasnit, co tím vlastně chtěl říct! Měl na mysli, že existuje určitá síla, určitá pomoc, která je vlastností hudby. Teď jsme mluvili o specifických vlastnostech a charakteristice hudby, na něž dítě do určité míry reaguje: hudba k němu nejdřív promlouvá akusticky a později snad i smysluplně – a k tomu si začíná vytvářet vztah. Paul však zároveň nemluvil o hudbě jako o něčem abstraktním, co nemá s lidmi nic společného. Koneckonců, základem jeho přístupu k muzikoterapii nebylo to, že by na začátku přišel a zahrál dítěti nějakou předem připravenou melodii. Improvizoval tak, aby se dítěti co nejvíce přiblížil – jeho pohybům, náladě, reakcím – a tak začal budovat vzájemný vztah pomocí hudby.

G: Takže pokud bychom si poupravili tradiční feministické heslo: hudební je osobní!

R: I k tomu ovšem musíme přistupovat opatrně. Osobní neznamena, že budeme ke klientům přistupovat přímo. Nemůžeš přijít za autistickým dítětem, stoupnout si k němu a říct: „Ahoj, já jsem Rachel, pojď, zahrajeme si spolu.“ Zvolíš přesně opačný postup, „osobně“ ho budeš prakticky ignorovat, ale budeš se k němu přibližovat hudebně.

Jako v případě toho autistického chlapce, který neustále přeřikává slova písniček z filmů od Disneyho. V místnosti jsou dva lidi, já a tenhle malý kluk, ale není mezi námi žádný vztah na nějaké osobní rovině. Stejně tak pokud doprovázím jeho slova, není to „čistě hudební“ situace – jde o něho, o to, jaký je, když se nachází v muzikoterapeutické místnosti, navíc se mnou. Řekla bych, že pokud doprovázím jeho slova a dělám z nich recitativ, pracuji na hudebně-osobní úrovni. V hudbě se odehrává něco hluboce osobního a zároveň neosobního.

G: Já to vnímám tak, že se snažíme definovat roli hudby v muzikoterapii, v níž vlastně hudba není nějakou „věcí“ o sobě, ale ani transparentním prostředkem, který by nám prostě otevřel dveře k osobnímu vztahu mezi klientem a terapeutem. Hudba je „třetí osobou“ v místnosti – a má svoji vlastní osobnost... V dané situaci pomáhá svým vlastním způsobem. Takže Paul Nordoff klade takový důraz na detailní zkoumání hudebních výrazových prostředků a síly hudby, protože chce ozřejmit přesně tyhle její vlastnosti. Zároveň chce, aby si lidé uvědomili, že působení hudby je čistě osobní... že vytváří pocit spojení mezi dvěma lidmi – velmi specifickým a důmyslným způsobem. A s tímhle způsobem souvisí i to, co se odehrává v muzikoterapii.

R: Souvisí s tím také způsob hudebního provedení. My tu vlastně nemluvíme o „hudbě“, ale o hraní – o způsobu vytváření hudby.

G: Ale zároveň neexistuje hraní bez hudby – bez určitých „lidmi organizovaných zvuků“ (jak definuje hudbu John Blacking), které jsou součástí našeho kulturního dědictví. Na muzikoterapeutická sezení přicházíme jako hudebníci a přinášíme s sebou nejen umění vytvářet zvuky, ale také naše hudební dědictví. Vnášíme do místnosti stovky let hudební kultury, prýští z našich prstů při hře na hudební nástroje. Muzikoterapeut vstupuje do místnosti jako hudebník, který má určité dovednosti, repertoár, který má co nabídnout...

R: ... a který to nabízí určitým způsobem... hraje určitým způsobem... vytváří hudbu určitým způsobem...

2.3 Rozhovor č. 3 – O úrovních naslouchání

Nasloucháním se snažíme zodpovědět tyto otázky: Jak tento člověk hraje hudbu? A jak můžeme hrát hudbu společně?

Shrnout to můžeme takto: naslouchám tomu, co v klientově hře je a není přítomné a co by v ní ještě mohlo být – po čem touží. Nasloucháme tedy tomu, co by si klient přál zahrát, kým by v hudbě chtěl být.

Gary: Pro kreativní muzikoterapii je prý charakteristická vysoká úroveň terapeutovy hry. Podle mě se ale zapomíná na fakt, že tím skutečně zásadním je také vysoká úroveň terapeutova naslouchání. Nemyslíš?

Rachel: Muzikoterapeutické naslouchání je pro mne nevyčerpatelné téma! Vnímám ho jako naše hlavní řemeslo i umění... a stejně jako všechna řemesla vyžaduje hodně pozornosti, disciplíny a procvičování. Pokud ale mluvíme o naslouchání, musíme jako muzikoterapeuti brát v potaz jeho různé úrovně, podle toho, čemu, jak a proč nasloucháme.

G: Dobře, začněme tedy tou nejjednodušší úrovní a postupně si vytvořme ucelený obrázek. Zaměřme se nejprve na skutečnost, že když začneme s klienty vytvářet hudbu, ze všeho nejdříve jim nasloucháme...

R: Ano, první úroveň naslouchání je založená na poslouchání. Pokud jde o děti, ty obvykle na žádné vyzvání nečekají a prostě začnou hrát... nebo naopak nezačnou. Pokud jde o dospělé, můžeme říct: „Začněte a já se přidám.“ Takže na vnímání klientových prvních pohybů mám většinou jen pár vteřin, než začnu sama hrát. Snažím se rychle rozpoznat kvalitu hry a promyslet si, jak se k ní mohu připojit. Když se snažím svým studentům pomoci naladit se na klientovu hru, doporučuji jim, aby si představili, jaké pohyby by asi měli udělat, aby vytvořili takový zvuk jako on.

Uveďme si příklad – klient začne hrát na buben paličkou, prvních pět úderů je krátkých a trhavých, hodně silných a bez odskoku paličky od blány. Pokud si dokážeš představit, jaké to je hrát na buben tímto způsobem, a zvládneš zapojit obdobné pohyby při hře na klavír, rychle se naladíš na klientovo hraní. Jedná se vlastně o naslouchání tělu.

G: A na téhle úrovni „pouze hraješ“? Neříkáš si, že ty trhavé, šťouchavé pohyby musí znamenat to a to, nesnažíš se hru nějak vykládat? Svým způsobem je tedy tvoje hra určitou

formou naslouchání – naslouchání skrz hru. A jediným cílem je co nejvěrněji zopakovat klientovy pohyby při hře.

R: Tady nejde o „opakování“, to zní, jako kdybych ho jenom napodobovala. Ne, mým cílem je dosáhnout onoho zvláštního bodu, kdy si klient uvědomí, že se k němu v jeho snažení někdo připojuje – někdo se k němu připojuje, doprovází ho, odráží kvalitu jeho hry... A právě tohle, aspoň doufám, pak vyvolává onen prožitek vzájemného spojení.

G: Rád bych se zaměřil na trochu matoucí pojem „spojení“. V muzikoterapii se používá poměrně často, někdy jenom jako synonymum pro „spojení se“ s klientovou hrou nebo její „zrcadlení“ (jak jsme o tom doposud mluvili), ale může také odkazovat na opravdovější „spojení“, které vyžaduje zúčastněnost a vzájemnou odezvu.⁵ Je opravdu takovým „hudebním spojením“ už to, co jsi popisovala jako prvotní odpověď hrou?

R: Důležité je, aby klient měl pocit, že jeho zvuky nejsou osamocené, že on sám není osamocený. Z pohybů se stávají zvuky a tyto zvuky jsou pak také součástí někoho a něčeho jiného v místnosti...

Vzpomínám si, jak jsem poprvé hrála s Paulem Nordoffem a on mi řekl: „Prostě hraj nějaký rytmus.“ Stála jsem za bubnem, hrála, co mě napadlo, a byla jsem překvapená, že hraju tak rychle. Takže jsem nejdřív byla v šoku a říkala jsem si: „Tohle je možná příliš rychle...“ A najednou byly všechny tyhle myšlenky pryč, protože pokoj naplnila hudba v mém rytmu a já jsem už nebyla sama. Tohle je podle mě klíčové. Nešlo jen o to, že se mnou někdo hrál – šlo o pocit, že „nejsem sama“. Přestala jsem se ostýchat, hudba mi odhalila nové prožitky a tohle hudební dobrodružství mě vtáhlo do sebe.

G: Mohli bychom tedy říct, že smyslem první úrovně naslouchání je hledat možnosti společného hraní? Tvé hudební já naslouchá všemu, co klient v oněch prvních vteřinách udělá, abys mu umožnila být hudebníkem spolu s tebou. Tohle je jedinečná příležitost, kterou hudba v té chvíli umožňuje: společná hra. A ta je možná právě díky našemu naslouchání. Někdy člověk snadno zapomene, že ačkoliv se jako muzikoterapeuti snažíme o spoustu věcí – hodnocení a podobně –, naším hlavní úkolem je stále vytvářet s našimi klienty hudbu!

R: A jakmile hrajeme spolu, přichází na řadu další úroveň naslouchání: naslouchání skrz hru. Má několik vrstev, některé vyžadují pouze poslech ušima, jiné jsou mnohem niternější.

⁵ Viz kniha *Music for life* Garyho Ansdella z roku 1955, kapitola 8 – Meeting.

Vlastně mě teď napadá, že nejčastější spontánní reakce mých klientů se týkají právě různých možností naslouchání. Jeden klient mi tvrdil, že najednou začal úplně jiným způsobem poslouchat schůze správní rady ve své firmě – že mu muzikoterapie odhalila novou dimenzi naslouchání a stal se vnímavějším vůči lidem. Klienti si také začínají všimnout nových aspektů sebe samotných, vnímají náš vzájemný hudební vztah – naslouchají tomu, že je někdo vnímá.

G: Takže nestačí jen chtít a umět naslouchat, musíme mít také k dispozici něco, co nám ono naslouchání umožní. Jinými slovy hraní umožňuje i usměřňuje naslouchání terapeuta i klienta, je to tak?

R: Ano, přesně to jsem měla na mysli – hudba řídí naše naslouchání, vyzývá nás k němu... Jako muzikoterapeuti pracujeme s různými typy lidí, ale podle mě tohle platí pro všechny z nich. Nejen pro ty vážně nemocné nebo umírající, ale i pro ty, kteří přijdou na muzikoterapii jen proto, aby obohatili své dosavadní zkušenosti a lépe poznali sami sebe. I tito lidé touží zažít pocit sounáležitosti prostřednictvím naslouchání. Toho lze dosáhnout také mluvením, ale je to náročnější a delší proces. Při společném hraní k tomu pocitu podle mě dospěješ rychleji – když se s někým a něčím takhle intenzivně spojíš...

G: Ano, ta část „s něčím“ je důležitá! Hraní nemůžeme zredukovat na pouhé naslouchání někomu. Protože v hraní je stále přítomná hudba – její stavební kameny i vlastní síla. Naši klienti hrají s hudbou a v hudbě... V hudbě je něco, co vztahu mezi posluchači vdechuje život a dodává mu energii a směr.

R: Nedávno jsem se bavila s jedním teologem o tom, co vlastně my muzikoterapeuti děláme. Oba jsme nakonec dospěli k názoru, že na prvním sezení muzikoterapeut v podstatě vytahuje hudbu z klienta, který je určitým způsobem zablokovaný. Naším cílem je vtáhnout ho do vzájemného spojení, osvobodit ho a umožnit mu projevit se tvořivě. Terapeut je tak většinou docela dost aktivní a klienta „pobízí“. Pak ale často dochází k něčemu jinému – v okamžiku, kdy terapeut i klient začnou skutečně naslouchat... kdy oba celým svým „já“ naslouchají celému „já“ toho druhého prostřednictvím hudby. V tu chvíli už klienta a terapeuta pobízí sama hudba – unáší je. Ale ani tehdy si nemohu dovolit přestat přemýšlet, musím být ve střehu – nesmím se propadnout do jakéhosi posvátného transu!

G: Je na téhle úrovni „pozornosti“ nutné zapojit analytičtější naslouchání?

R: Ano, to už se nacházíme na úrovni, kdy musíš naslouchat klientovi a jeho hudbě jako celku – co dokáže a co ne, jak reaguje na to, co děláš, a tak dále. Shrnout to můžeme takto: naslouchám tomu, co v klientově hře je a není přítomné a co by v ní ještě mohlo být – po čem touží. Nasloucháme tedy tomu, co by si klient přál zahrát, kým by v hudbě chtěl být.

G: Můžeme si nějak shrnout jednotlivé úrovně naslouchání tak, jak jdou za sebou? Nejprve jsme se zabývali nasloucháním, jehož cílem byla společná hra, a pak nasloucháním, které nám mělo pomoci zodpovědět otázku: Co v klientově hře slyšíme? Tohle je trochu „kliničtější“ způsob naslouchání, které může a nemusí být spojené se strukturovanějším hodnocením klienta. Vracíme se tedy k tomu, o čem jsme se bavili v jednom z předchozích rozhovorů – k vytváření „hudebního portréту“ klienta, ke vztahu mezi osobností klienta, jeho zdravotním stavem a tím, jak se vyrovnává s problémy, a k tomu, do jaké míry tohle všechno jeho portrét odráží.

R: Ano, nasloucháním se snažíme zodpovědět tyto otázky: Jak tento člověk hraje hudbu? A jak můžeme hrát hudbu společně? Důležité je, že my se o klientech dozvídáme spoustu věcí jen díky tomu, že s nimi vytváříme hudbu – na rozdíl od hory lékařských zpráv, které dostávají jinde! Jejich problémy a potenciál zjišťujeme tak, že se s nimi spojíme. To je pro ně často úplně nová zkušenost.

Když si položíme otázku, jak klient hraje hudbu, začneme popisovat vlastnosti jeho hry a tendence, které se v ní projevují. Pod pojmem „tendence“ mám na mysli prostě opakující se vlastnosti, něco, co je pro klienta charakteristické. Pokud někdo zahraje něco jednou nebo dvakrát, možná to platí jen pro danou situaci – může například hrát pomalou hudbu, protože jsme se na tom společně dohodli, a pak je to naprosto v pořádku. Ale pokud klient hraje pomalu nebo potichu, já se to jakožto muzikoterapeut pokusím vyzkoušet – hraju trochu rychleji nebo hlasitěji – a zjistím, že klient na to nereaguje nebo má problémy na tento rozdíl reagovat, jedná se o tendenci v jeho hře. Protože určitým způsobem říká nejen to, že v dané chvíli dělá tohle, ale také to, že nic jiného v dané chvíli nedokáže, ať už z jakéhokoliv důvodu.

Abych studentům pomohla zlepšit jejich schopnost naslouchat na této úrovni, vypracovala jsem něco, čemu říkám „Hvězdný diagram“. Vypadá takto:

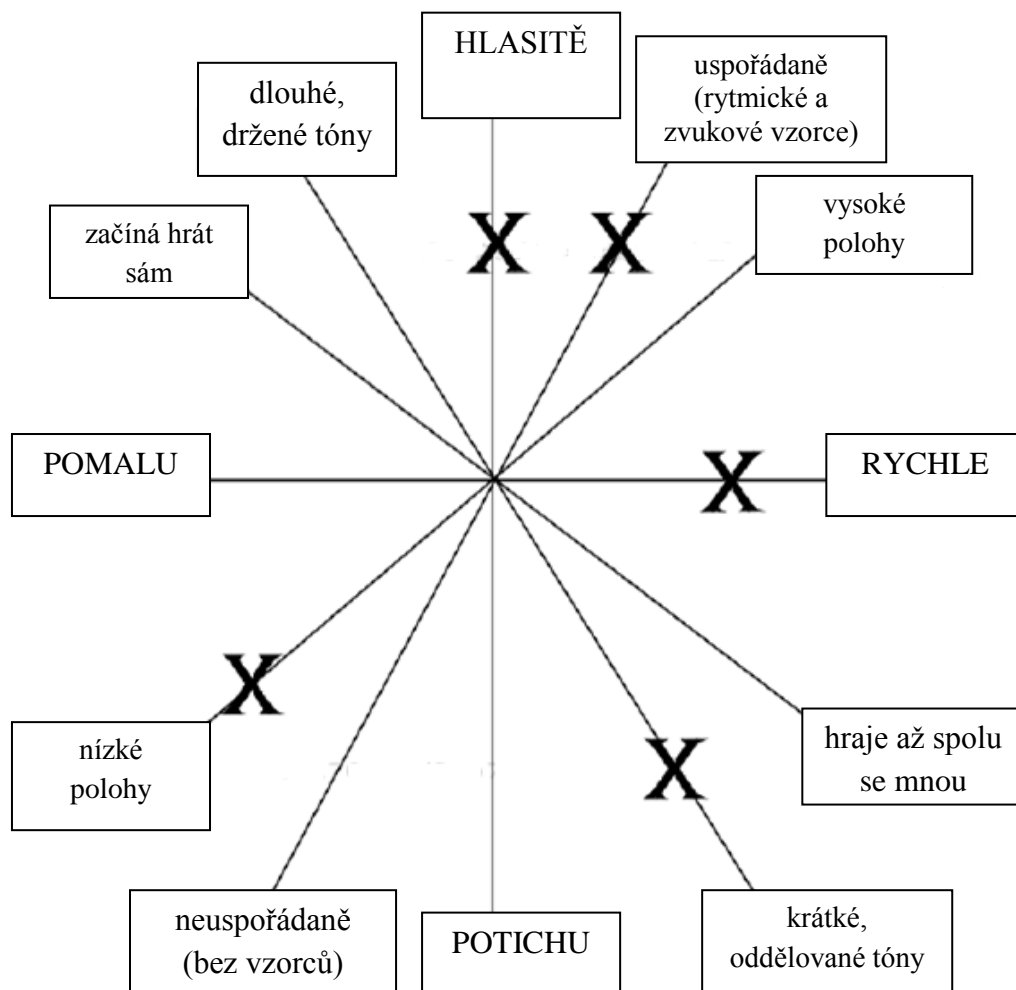


Diagram jednoduše popisuje hlavní vlastnosti, které se v klientově hře mohou objevit a které souvisejí s kategorií tempa (pomalu/rychle); intenzity (hlasitě/potichu); trvání tónů (dlouhé, držené tóny/krátké, oddělované tóny); vnitřní uspořádanosti (uspořádaně – s rytmickými či zvukovými vzorci/neuspořádaně – bez vzorců); rejstříku (vysoké polohy/nízké polohy); a vzájemného vztahu (začíná hrát sám/hraje až spolu se mnou). Kromě těchto základních kritérií můžeme navíc hovořit také o úrovni energie, o náladě, citlivosti nebo o tom, jak klienti reagují na určité nástroje či barvy jejich zvuků. Ráda bych zdůraznila, že to není žádný komplexní nebo „vědecký“ model – jedná se pouze o návod, na co se zaměřit při naslouchání.

G: A tenhle druh „analytického“ nebo „kontrolního“ naslouchání je samozřejmě také často součástí našeho naslouchání po sezení – pouštíme si nahrávku sezení, ať už sami, nebo se supervizorem...

R: Je to tak, ovšem ta neobtížnější dovednost, kterou se musíme naučit, je umění naslouchat tímto způsobem v průběhu improvizace – když se pohybujeme přímo v ní a reagujeme na danou chvíli. Ale stále si při tom musíme udržet tenhle odlišný způsob myšlení. Takže to není „analytické“ v tom slova smyslu, že by se to odehrávalo mimo danou situaci a reflektovali bychom v klidu. To platí pouze do určité míry.

Když vytváříš s klientem hudbu, nasloucháš nejen jí, ale zároveň také určitou svojí oddělenou částí sleduješ všechno to, o čem jsem už mluvila. A to je právě to obtížné: naslouchat a přemýšlet zároveň. Začínající muzikoterapeuté obvykle zvládnou pouze naslouchat klientovi, vhodně reagovat a udržovat improvizaci v chodu. Další druhy analytičtějšího naslouchání odkládají na později, kdy si mohou procvičovat své naslouchací dovednosti buď sami, nebo pod dohledem supervizora.

A supervizora samozřejmě nepotřebuješ jen k tomu, aby ti pomohl sestavit klientův „hudební portrét“. Je také zapotřebí důkladně naslouchat vlastnímu hraní: od toho, co vlastně hraješ, až po ty nejjemnější nuance hudebního vztahu. Například co jsi ve svém hraní udělal, abys vyvolal tu či onu reakci klienta – nebo co jsi naopak neudělal. Protože v hudebním „portrétu“ často nalezneme také odraz nás samotných, našich vlastních hudebních a osobních omezení... Takže pracujeme i s nasloucháním sobě samým, a to jak v průběhu sezení, tak i po něm. Jedná se o naslouchání v metaforičtějším slova smyslu, vnímání reakcí a aktuálního dění.

G: Ne všechno z toho samozřejmě dokážeme vyjádřit slovy – ačkoli pokud se o to například při supervizi pokusíme, lépe tomu porozumíme. Přemýšlím o tom, jak tohle všechno zapadá do konceptu „reflektujícího odborníka“⁶ a jak si při naší činnosti vytváříme „tacitní znalosti“. Úrovně naslouchání jsou vlastně základními dovednostmi, které si jako muzikoterapeuti osvojujeme. Jsou klíčovou součástí našich „praktických znalostí“, jak říká David Elliott.⁷

⁶ Viz kniha *Educating the Reflecting Practitioner* (1987) amerického badatele Donalda Schöna (1930–1997), který se zabýval významem reflexe ve vzdělávání a profesionalizaci odborníků.

⁷ Muzikolog a profesor Univerzity v New Yorku David Elliot v knize *Music Matters: The New Philosophy of Music Education* (1995) hovoří o tzv. „praxial knowledge“. Vychází z Aristotelovy *Poetiky*, v níž slovo „praxis“ označuje jednání; jednání, které má cíl v sobě samém, jehož cílem je tedy pouze dokonalé provedení samotné činnosti. Anglický termín „praxial“ poprvé použil hudební pedagog Philip Alperson. David Elliott

R: Nerada bych vynechala ještě jeden aspekt „hudebního portrétu“ – vztah mezi tím, jak člověk hraje hudbu a jaký je jeho zdravotní stav. Dnes už vím, že jsem svého času byla celkem puristka, když jsem tvrdila, že nepotřebujeme o svých klientech vědět před prvním setkáním vůbec nic. Čím déle učím, tím více je mi jasné, že zejména studenti by měli poznat klienta z různých úhlů pohledu, ještě než zahraje první tón (pro mne to ovšem platí také). Musíme vědět něco o zdravotním stavu člověka, se kterým pracujeme.

G: Přesně tak! Když hudebně nasloucháš svému klientovi, je jasné, že vlastnosti a tendence hry, které slyšíš, nezobrazují pouze jeho osobnost, ale zároveň ani pouze jeho zdravotní stav. Vnímáš člověka jako celek, tedy jeho osobnost, zdravotní stav i strategie, kterými se s ním vyrovnává, to vše vyplave spolu s jeho hrou na povrch. Vezmi si člověka, který hraje velmi pomalu, ztěžka a namáhavě. Má depresi, nebo nějaký problém s rukou? Z čistě popisného hlediska můžeme říct jen to, že v danou chvíli asi nedokáže hrát v jiném tempu. Je to stejný případ, jako když Nordoff a Robbins u svých prvních dětských klientů pozorovali, že dokážou hrát pouze v určitém tempu nebo s určitou dynamikou. Otázkou ovšem zůstává, proč tomu tak je. Zdravotní stav a osobnost se zde vzájemně prolínají.

R: Způsob hry člověka po mrtvici může odrážet fyzický dopad nemoci, nebo může souviset spíše s depresemi vyvolanými zdravotním stavem. V takovém případě je ovšem pro započetí neurologické rehabilitace zásadní vědět, zda a v jaké míře byly poškozeny kognitivní schopnosti – to je základ.

Takže ačkoliv jsme tu zdůrazňovali, že nasloucháme uvnitř proudu hudby, svoji roli zde hrají také veškeré znalosti o klientech získané před samotným sezením – podle toho jim nasloucháme a hrajeme s nimi. A tím se vracíme k myšlence, že při naslouchání klientovi vnímáme od prvních chvílí stejně tak to, co ve hře není přítomné, jako to, co v ní přítomné je! Protože své terapeutické cíle stanovujeme podle toho, co klient zatím při hře nedokáže. Vraťme se k Hvězdnému diagramu – slyšíme, že klient nedokáže hrát pomalu, potichu, uspořádaně, že nedokáže sám začít nebo udržovat hru. Stejně tak vnímáme i přítomnost klienta: jak je od nás daleko, jestli se k nám takřikajíc obrací čelem nebo zády, jak reaguje na naše výzvy, jestli se na nás otočí a bude chtít komunikovat. Musím zdůraznit, že slovo „nedokáže“ není myšleno v negativním smyslu (ačkoliv to samozřejmě zní divně). Omezení spíše značí potenciál – a zakládáme na nich své terapeutické naděje. Jak jsem už

tímto termínem označuje skutečnost, že k dokonalému porozumění podstatě a významu hudby nestačí rozumět pouze jednotlivým hudebním dílům, ale je nutné ji vnímat ve vztahu k hodnotě a smyslu skutečného vytváření hudby, poslouchání hudby a hudebních produktů v různých kulturních kontextech.

řekla, pokud nasloucháme dostatečně pečlivě, slyšíme, kam chce klient směřovat, jakou hudbu s námi chce vytvářet.

G: Shrnutí bych úrovně naslouchání, o nichž jsme doposud mluvili: nejprve nasloucháme způsobu klientovy hry a pak nasloucháme během hry, čímž rozvíjíme proces hudební tvorby a zjišťujeme tak více o klientovi (ať už při sezení, nebo po něm). Tohle je ona „řemeslná“ stránka našich dovedností, kterou se neustále snažíme zdokonalovat. Z tvé poslední odpovědi ale vyplývá, že existuje také další, ještě niternější úroveň naslouchání...

R: Máš pravdu. Nazvala bych to „nasloucháním skrz hudbu“ – pokud tedy mám navázat na tvé shrnutí. Na této úrovni nasloucháme jaksi mimo aktuální situaci hudební tvorby: vnímáme povrch hudby i to, co je za ním, a také všechny zúčastněné osoby.

Jedním z aspektů takového naslouchání je, že můžeme slyšet také to, co v hudbě teprve nastane. Pokud začneš hrát v určitém stylu, slyšíš, kam se ubírají jednotlivé fráze, slyšíš harmonické vzorce. Můžeš vnímat obrysy budoucí hudby, a pokud v ni máš důvěru, můžeš se k ní přidat. Jde tedy o pocit důvěry v hudební budoucnost, která v daném okamžiku není fyzicky přítomná v místnosti...

G: Tohle je na rytmické pulzaci to zvláštní, že? Okamžik, v němž se „odehrává“ hudba“, je neobvyklý – protože tak silně vychází z minulosti a zároveň tak silně tíhne k budoucnosti. Je to vlastně něco, co ti hudba dává: jiný druh vztahu k minulosti a přítomnosti – vše zaobalené do slůvka „ted“. Je to něco úplně jiného, než že tady sedím a napadá mě, že by někdo mohl vejít do dveří, ale přitom vůbec netuším, jestli se to skutečně stane – pokud tedy někoho opravdu nevidím přicházet. Zatímco hudební struktura mi umožňuje velice přesně odtušit, co se bude dít dál...

R: ...a pointou je, že tohle podivuhodné vnímání hudební budoucnosti je možné jedině tehdy, když se věnujeme maximálně detailně všem nuancím každého rytmického úderu a každého tónu, který se hraje v hudební přítomnosti. A to vyžaduje absolutní pozornost při naslouchání!

G: Proč tomu tak je? Proč nemůžeme klienty doprovázet „nemastně neslaně“? Proč je zapotřebí taková řemeslná zručnost a disciplína, abychom tyto úrovně naslouchání zvládli?

R: Mám ráda jednu knihu o fraktální geometrii, která začíná vesmírem a postupně se zaměřuje na menší a menší věci, které zároveň zvětšuje, přes živé tvory až po mikro úroveň, která díky zvětšení vypadá stejně jako úroveň makro. Naslouchání je pro mě stejné: tím, že věnuji maximální pozornost detailům na povrchové úrovni, vnímám také úroveň ostatní – a díky tomu se mi odhaluje stále více. Jako by se přede mnou povrch rozevřel. Tak proniknu skrz zdánlivě pevnou schránku až k tomu, co je skryté pod ní – co dělá povrch takovým, jakým je...

G: Takže každá úroveň naslouchání je podmínkou pro „vstup“ do další úrovně – pokračuješ sestupně po jednotlivých úrovních, dokud neuslyšíš i to nejnítěnější, co se v člověku skrývá...

R: Povrchová úroveň, to jsou jen noty a rytmické údery; pak přichází budování vztahu mezi dvěma lidmi; poté odhaluješ všechny vlastnosti, které při naslouchání můžeš slyšet... Metafora s fraktální geometrií je skvělá, přesně takhle prožívám naslouchání!

G: To ovšem také znamená, že všechno je viditelné na povrchu a zároveň svým způsobem skryté...

R: Rozhodně! Protože tohle všechno je sama hudba – nelze to od ní oddělit!

G: To mi připomnělo historku, jak se kdysi někdo zeptal Bacha, proč je jeho hra tak jedinečná. Odpověděl dnes již notoricky známou frází: Je to jen otázka správných not na správném místě. To je přesně ono! Každý očekával nějaké metafyzické vysvětlení, ale on jim poskytl vysvětlení řemeslné. A to, o čem tu mluvíme – ono naslouchání skrz hraní – nám pomáhá učinit správnou věc ve správný čas.

R: Ano, myslím, že ať jsme v pokušení dělat při muzikoterapeutických sezeních cokoli, musíme k tomu pořád přistupovat tak, že to základní se odehrává vždy v hudbě. Ačkoliv tedy musíš být otevřený tolika různým věcem, někde uvnitř si neustále musíš připomínat, že máš naslouchat jako hudebník.

3. Překladatelská analýza výchozího textu

Při analýze výchozího textu vycházím z Nordové (1991) a Jakobsona (1995). Analyzované faktory jsou rozděleny na vnětextové a vnitrotextové. Uvědomuji si, že toto dělení není optimální, protože obě skupiny faktorů se navzájem ovlivňují. Na druhou stranu by komentář bez takového členění nebyl přehledný. Proto jsem se rozhodla faktory oddělit, na místech, kde je to nejrelevantnější, se ovšem snažím poukazovat na vzájemnou provázanost analyzovaných skutečností.

3.1 Vnětextové faktory

3.1.1 Autor, odesílatel

Autory a zároveň i odesílateli výchozího textu jsou současní britští muzikoterapeuté Rachel Verneyová a Gary Ansdell. Oba autoři nejsou jen zkušení muzikoterapeuté, ale také tento obor vyučují. Vzhledem k intertextualitě textu (odkazování na příslušné knihy – odborné knihy o muzikoterapii a romány, v nichž jsou muzikoterapeutické skutečnosti popisovány) je patrné, že oba autoři mají skutečný přehled o současné dostupné muzikoterapeutické literatuře.

Verneyová studovala hru na klavír na Royal College of Music. Tam se také seznámila s Paulem Nordoffem a Clivem Robbinsem, autory muzikoterapeutické metody, o níž překládaný text pojednává. Stala se Nordoffovou studentkou a později se podílela na šíření této metody nejen ve Velké Británii, ale také v dalších státech. Pořádá kurzy muzikoterapie pro hudebníky z celého světa. Spolupracuje s celou řadou dalších muzikoterapeutů a funguje také jako jejich supervizor. Pracuje pro britskou dobročinnou instituci Nordoff Robbins, která se snaží formou muzikoterapie pomáhat dětem a mládeži z celé Velké Británie.

Doktor Ansdell působil jako muzikoterapeut pro londýnské Nordoff Robbins Centre a německý Institut für Musiktherapie a později také pro Universität Witten-Herdecke tamtéž. V současnosti se zabývá především využitím muzikoterapie u dospělých psychiatrických pacientů. Zároveň se podílí na výzkumné činnosti v oblasti kreativní muzikoterapie. Spolupracuje při tom s hnutím Community Music Therapy. V roce 2002 založil výzkumné oddělení londýnského Nordoff Robbins Centre, kde pracuje i Verneyová. Vydal celkem

pět knih o muzikoterapii a bezpočet článků. Na některé z nich v překládaném textu navazuje, což je patrné především na terminologické úrovni (např. termín *listening-in-playing* použil Ansdell poprvé již v roce 1995).

Původní text vyšel v knize *Conversations on Nordoff-Robbins Music Therapy*. Překládané jsou první tři kapitoly s názvy *Conversation 1: On Listening to a Person Musically*; *Conversation 2: On the 'Musical/Personal'*; *Conversation 3: On Levels of Listening*. Knihu vydalo nakladatelství Barcelona Publishers v rámci své série monografií nazvané *Nordoff-Robbins Music Therapy Monograph Series*. Toto nakladatelství se specializuje na knihy o muzikoterapii, zmiňovaná série monografií je určena pro knihy o kreativní muzikoterapii.

Ačkoliv oba autoři jsou Britové, knihu vydalo americké nakladatelství. (Tam, kde existují rozdíly mezi britskou a americkou angličtinou, byly ovšem ponechány britské tvary – např. *behaviour*). Kniha doposud nebyla přeložena do žádného jiného jazyka a vyšla pouze na území USA. Byla vydána v roce 2010 a zabývá se současným pohledem na muzikoterapeutickou metodu Nordoffa a Robbinse, tzv. kreativní muzikoterapie. Jedná se o současnou publikaci, lze tedy předpokládat, že faktor času nebude při překladu hrát významnou roli. Kniha se skládá z celkem devíti samostatných rozhovorů, které na sebe sice občas odkazují, ale každý z nich se zabývá jiným aspektem kreativní muzikoterapie. Jednotlivé rozhovory je tedy možné číst také samostatně a výběr prvních tří rozhovorů není při překladu vytržením z kontextu.

3.1.2 Příjemce a jeho presupozice

Motivem komunikace bylo vytvořit pro muzikoterapeuty a další zájemce o tuto oblast odborný text, který by však nebyl pouze strohým popisem kreativní muzikoterapie, ale spíše průvodcem po tom, jak bývá tato metoda aplikována v praxi. Záměrem původního textu pravděpodobně bylo formou rozhovorů shrnout pozorování a myšlenky dvou významných muzikoterapeutů, kteří se touto metodou zabývají. Rozhovory očividně nejsou zcela připravené a dotýkají se tak i oblastí, na které by při strukturovaném, předem naplánovaném rozhovoru nepřišla řeč. Záměrem tedy nebylo vytvořit striktně odborný text o tom, jak aplikovat Nordoff-Robbinsovu metodu, jak ji vyučovat a jak se v ní zdokonalovat, ale spíše poskytnout muzikoterapeutům náhled do specifického způsobu myšlení a naslouchání, které metoda vyžaduje. Text je určen odbornému publiku –

muzikoterapeutům, studentům muzikoterapie a zájemcům o tuto oblast. Vzhledem k povaze textu nelze očekávat, že by po ní sáhl úplný hudební laik, své čtenáře by však kniha mohla najít také mezi hudebníky a učiteli hry na hudební nástroje, kteří se například dostávají do kontaktu s dětmi se speciálními potřebami.

Kniha předpokládá hudebně vzdělaného čtenáře, který se orientuje v hudební a především muzikoterapeutické problematice a rozumí zažité terminologii (např. *music components, Bach Invention, five beats, meeting, responsiveness*). Zároveň očekává, že čtenář má přehled o muzikoterapeutické odborné literatuře, je schopen s ní aktivně pracovat a nebudou ho rušit odkazy na ni. Kromě těchto odkazů jsou v textu také aluze na některé významné události v historii muzikoterapie (např. *Edwardův případ*), u nichž se očekává určitá znalost dějin oboru. Dále se v rozhovorech objevuje základní hudební terminologie (např. *staccato, legato*). Na druhou stranu například namísto termínů *forte* či *piano* autoři používají *loud* a *quiet*, případně *loudness* a *softness*, možná proto, že v angličtině by latinské termíny byly dvojnásobné a mohly čtenáře rušit. Je tedy patrné, že na této úrovni očekávají autoři skutečně spíše příjemce z oblasti muzikoterapie než aktivního hudebníka či učitele hudby, jedná se o text na pomezí oborů.

Některé prvky textu svědčí o tom, že je primárně určen pro anglicky hovořící čtenáře. Jedná se především o odkazy na odbornou literaturu, která je k dispozici pouze v angličtině (např. Gary Ansdell: *Music for Life* či David Elliott: *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*). Nicméně odkazy text pouze doplňují, upozorňují čtenáře, kde může v případě zájmu najít o dané problematice další informace, případně ho informují, že termín byl převzat z díla někoho jiného. Nejedná se tedy o překážku, která by bránila komplexnímu porozumění textu u neanglicky hovořícího čtenáře. Pokud jsem přece jen měla pocit, že nemožnost přečíst si dané dílo by u českého čtenáře mohlo způsobit nepochopení některého z termínů, nastudovala jsem si příslušnou literaturu a připojila vysvětlivku v poznámce pod čarou.

Český překlad vybraných rozhovorů by mohl vyjít v časopise nebo jako studijní pomůcka pro účastníky muzikoterapeutických kurzů. Zájem by mezi českou muzikoterapeutickou veřejností byl bezesporu také o překlad celé knihy a její samostatné vydání. Pro vybrané tři rozhovory byla zvolena situace, kdy by překlad publikoval časopis *Arteterapie*, který vydává Česká arteterapeutická asociace. Časopis vychází třikrát ročně a zaměřuje se na různé formy arteterapie, muzikoterapie a dramaterapie. Kromě odborných článků, recenzí, případových studií a dalších textů je v každém čísle zveřejněno několik rozhovorů

s předními terapeuty. Někdy jsou také otiskovány překlady cizojazyčných článků či výňatků z cizojazyčných publikací. Příspěvky mají výjimečně rozsah až 20 stran, v pokynech pro zasílání příspěvků se uvádí požadovaný rozsah do 12 stran. Překlad vybraných tří rozhovorů by tedy mohl vyjít jako celek v jednom čísle časopisu, nebo by rozhovory mohly vyjít na pokračování ve dvou až třech číslech v průběhu roku. Formátově proto časopis odpovídá potřebám tohoto překladu. Problém by nebyl ani s poznámkami pod čarou – časopis pouze používá soupis vysvětlivek na konci textu, nikoliv poznámky uváděné v zápatí stran.

3.1.3 Funkce textu

Cílem textu je informovat čtenáře o tom, co obnáší kreativní muzikoterapie, a zároveň ho vést k zamyšlení nad tím, co se při ní odehrává v muzikoterapeutovi a v klientovi. Základními funkcemi jsou tedy funkce referenční a konativní. Další funkcí textu je bezesporu funkce emotivní (expresivní); text je založen na vnitřních prožitcích a pocitech obou mluvčích při využívání kreativní muzikoterapie a při její výuce (*“We say to a client: I hear you this way. ... And then we say: In music this is possible! Come...”* s. 5).

Některá místa, především úryvek z románu *Luisa Domic* (s. 5), mají funkci poetickou. V některých případech vysvětlují muzikoterapeuté terminologii, která je vlastní buď terapeutům pracujícím s Nordoff-Robbinsovou metodou, nebo pouze jim samotným – v takových případech má text funkci metalingvistickou (*“I want to tackle a slight confusion here concerning the term ‘meeting’ – which is used quite often in music therapy, sometimes just as a synonym for ‘matching’ or ‘mirroring’ a clients’ playing (as we’ve talked about so far), but also it can mean ‘meeting’ in a more involved and profound way, indicating a mutuality of response.”* s. 24).

3.2 Vnitrotextové faktory

3.2.1 Žánrově stylistická výstavba textu

Celá kniha je rozdělena na devět samostatných rozhovorů, které se zabývají různými aspekty kreativní muzikoterapie, a přílohovou část s diagramem, na nějž text odkazuje. Každý rozhovor začíná předsazenými mottý převzatými z textu rozhovoru, která mají naznačit, kam se text bude ubírat a čeho se v něm autoři dotknou. V podstatě se jedná o

zachycení hlavních myšlenek celého rozhovoru. Text je dále členěn především střídáním promluv jednotlivých mluvčích, tedy obou autorů knihy, kteří jsou vždy při prvním výskytu v rozhovoru označováni křestními jmény (Rachel, Gary), pak jsou již jejich jména zkracována pouze iniciálami (R., G.). Pokud je promluva delší, je členěna do odstavců. Vlastní text je doplněn poznámkami pod čarou s odkazy na další odbornou literaturu, případně na příslušnou přílohu.

Ze slohových postupů se v textu uplatňuje především úvahový a vyprávěcí postup, místy také postup výkladový. Text vykazuje znaky odborného a populárně naučného stylu. Určitá úroveň odbornosti je patrná už ze samotného tématu knihy. Mezi prvky odborného stylu patří bezesporu odkazy na odbornou literaturu a používání muzikoterapeutické a částečně také hudební terminologie. Nicméně jak uvádí Čechová a kol. (1999:208), funkcí odborného stylu je „formulování přesného, jasného a relativně úplného sdělení s dominující pojmovou složkou, je značně propracovaný. Při stylizaci sdělení je potlačena jeho emocionalita.“ Tyto požadavky text nespĺňuje. Ačkoliv se jedná o psaný text, zachycuje mluvené slovo – mluvené rozhovory mezi oběma muzikoterapeuty. Z textu je patrné, že byl při přepisu lehce upraven, nicméně některé prvky hovorovosti v něm zůstaly (k této problematice se ještě vrátím v následující kapitole textu). Vzhledem k tomu, že se jedná o přepis mluveného rozhovoru, který byl upraven pouze minimálně, není text na některých místech příliš přehledný. Jsou v něm zaznamenány myšlenkové postupy obou mluvčích, odmlky vyjádřené třemi tečkami, text někdy postrádá dostatek prostředků koherence a koheze. Pojmová složka je využívána spíše jako nutnost tam, kde je zapotřebí konkretizovat některé abstraktní myšlenky, cílem textu není čtenáře vzdělávat o kreativní muzikoterapii obecně, ale spíše mu představit práci a myšlenkové pochody muzikoterapeutů, kteří se touto metodou již delší dobu zabývají. Z toho také vyplývá silná abstraktnost celého textu, formulace jsou nepřesné, místy až nejasné, bohužel často na místech, která jsou v textu klíčová (například Hvězdný diagram, viz kapitola 4.1.4). V rozhovorech je také patrné silné emotivní zabarvení. To vše je samozřejmě do určité míry ovlivněno funkcemi textu (viz kapitola 3.1.3). Například emotivní funkce textu vede v tomto případě k abstraktnímu vyjadřování, protože mluvčí se snaží popsat určité psychické a fyzické stavy, pro něž neexistují konkrétní pojmenování, a své myšlenky a pocity jen obtížně formulují.

Z tohoto pohledu bychom tedy text řadili spíše do oblasti populárně-naučných textů, ačkoliv se jedná o hybridní text, který je určený spíše pro odborníky (muzikoterapeuty),

nikoliv naprosté laiky. Bečka (1992:370-1) charakterizuje populárně-naučný styl jako méně hutný a volnější než styl odborný, dochází v něm ke konkretizaci pomocí přirovnání a příkladů, projevuje se repetitivnost myšlenek v různých obměnách. Přesně tyto prvky vykazuje překládaný text:

Přirovnání: *“And the important thing is that listening to someone in music **isn’t like** looking at a photograph – which is static.”* s. 7; *“Firstly, as a composer he was demonstrating the craft of making music: an analysis of its elements, the ‘nuts and bolts’ of music, how they could be put together to best effect, how music has unique properties – **rather like** a glass-blower talking about glass and how you can shape and blow it.”* s. 17

Příklady: *“**Let’s say** that your client begins playing a drum with a stick, his first five beats jabbing down with quite a lot of force, jerkily and with no rebound.”* s. 24; *“**For example**, you’re playing with someone and you change your playing from legato to staccato, you can’t guarantee that it’s going to have a given effect on that person – because they may not be free enough to experience it.”* s. 19

Repetitivnost: *“**We come into music therapy as musicians**, and what we bring is not just the creation of sounds, we bring our heritage of music; we bring hundreds of years of musical culture **into that room**. This comes from our fingers when we play an instrument. **As a music therapist you come into the therapy room as a musician**, who has skill, a repertoire, who has something to offer...”* s. 22

Text se vyznačuje dlouhými větami, které jsou rozdělené řadou neverbálních prvků. Informační hutnost jednotlivých vět je často nízká, myšlenky jsou rozmělněny do delších úseků textu. Z neverbálních prvků využívá text kromě tří teček také uvozovky, které čtenáři naznačují, že se jedná spíše o přirovnání či o obrazný pojem – například *“scream musically“* (s. 3).

3.2.2 Lexikální rovina textu

V textu se vyskytují především termíny z oblasti muzikoterapie a hudebního názvosloví, není jich však mnoho. Hlavní část terminologie zastupují muzikoterapeutické pojmy (např. *Nordoff-Robbins music therapy*). Pokud se jedná o pojmy, které nejsou běžné a vycházejí z konkrétního díla, odvolávají se autoři vždy na příslušnou literaturu (např. *‘dynamic form’ theory, see Pavlicevic (1997), Music Therapy in Context: Music, Meaning, and Relationship* – s. 6). Je zajímavé, že na vlastní publikace autoři příliš neodkazují – odkaz

chybí například u Ansdellova termínu *listening-in-playing*. Z hudebního názvosloví se objevuje především to, které se vztahuje ke hře na nástroj (např. *staccato*, *legato*), pokud je to možné, volí autoři obecné pojmy (již zmiňované *quiet* a *loud* namísto *piano* a *forte*).

Lexikum je buď neutrální, nebo citově zabarvené. Autoři hovoří o tom, co je jim blízké, popisují svoje pocity, případně pocity klientů, takže se určitému citovému zabarvení nelze vyhnout. Vzhledem k tomu, že se jedná o přepis mluveného rozhovoru jen s mírnou redakcí, obsahuje text také hovorové prvky. Především se jedná o stažené tvary sloves. (“*What we’ve been doing in this conversation is to follow the logic of...*” s. 11; “*But equally you can’t have musicing without music...*” s. 36; “*So is what you’ve been describing as your initial playing-response really a ‘musical meeting’ yet?*” s. 24-5)

Ve větách často bývá subjektem abstraktní gerundium (“... *this exploring is not to do with loudness, or detachedness per se...*” s. 33; “*And the important thing is that listening to someone in music isn’t like looking at a photograph – which is static. Hearing someone playing music is hearing them in time, in potential relation to you.*” s. 7). Někdy také dochází až k personifikaci hudby a muzikoterapie. Autoři tak popisují, co může hudba zprostředkovat či vyvolat v klientovi (“... *music organizes it, calls to it...*” s. 36). Celkově je text vysoce abstraktní, což vyplývá již z jeho zaměření na popis vztahů, myšlenkových pochodů a pocitů při kreativní muzikoterapii. Konkrétní pojmenování jsou využívána především v příkladech. Abstraktnost dále v textu vede ke jmennému vyjadřování spíše než k vyjadřování slovesnému. Jak už bylo zmíněno, text se také vyznačuje vyšší mírou repetitivnosti. Častý je výskyt slov typu *listening*, *hearing*, *music therapy*, *music*, *relationship* apod., což plně odpovídá populárně-naučnému až odbornému stylistickému zařazení textu.

3.2.3 Syntaktická rovina textu

Většina vět je oznamovacích, protože se ale jedná o rozhovor, nalezneme v něm také řadu vět tázacích. Místy se objevují také věty zvolací, odlišené obvykle vykřičníkem. (“*What’s happening in the music is both deeply personal, and not personal at the same time!*” s. 21-2; “...*it’s still our primary task to make music with our clients!*” s. 25) Oznamovací věty mají nejčastěji funkci asertivní, obohacují adresáta o nové informace. (“*You listen as a musician to anything and everything the client does in those first seconds in order that the client can be a musician with you.*” s. 25) Někdy se setkáme také s funkcí direktivní,

respektive výzvovou. (“*You need this way of hearing to give you hints as to what a person can do, can be.*” s. 7; “*What you don’t do with an autistic child is come and up to them and say ‘Hello, I’m Rachel – let’s go and do music’.*” s. 21)

Vyjadřování obou autorů je velmi osobní. Obracejí se jeden na druhého (*you, we*), hovoří o svých zkušenostech, pocitech a myšlenkách (*I*), výjimečně používají inkluzivní plurál (*we* ve smyslu *music therapists*). Protože se jedná o zápis mluveného rozhovoru, nalezneme v textu jak krátké věty jednoduché, tak i delší souvětí. Jedná se spíše o souvětí tvořená různými vsuvkami. Ty bývají v textu vyděleny pomocí nonverbálních prvků – pomlček a tří teček –, které čtenáři naznačují, kde se mluvčí původně odmlčel, zamyslel atd. (“*But then often something else happens... at the point when therapist and client really begin to listen... where the whole of each is listening to the whole of the other through the music... At that moment client and therapist both become invited by the music – they become carried by the music itself. But I don’t stop thinking at those times... I stay aware... I don’t go off into some holy trance!*” s. 27) Jak je z ukázky patrné, jedná se spíše o volné napojování samostatných myšlenek než o ucelená souvětí. Takový způsob vyjadřování působí v psané formě místy až přehnaně, příliš nadneseně. Text se tedy vyznačuje určitou mírou patosu. Kromě výše uvedeného příkladu je ukázkou takového způsobu vyjadřování také následující úryvek: “*We say to a client: I hear you this way. ... And then we say: In music this is possible! Come...*” (s. 5)

„Mluvenost“ textu vede k tomu, že v něm prakticky nenalezneme polovětné vazby ani jiné prostředky větné kondenzace, které jsou jinak pro anglické odborné texty typické. Dopad této „mluvenosti“ je patrný také na velmi omezeném užívání spojovacích výrazů. Většinou musí čtenář pochopit z kontextu, jak se k sobě výpovědi vztahují.

Místy se čtenář potýká s nejednoznačností textu. Je to způsobeno kombinací abstraktních prvků a celkové „mluvenosti“ textu. Čtenář si tedy musí sám vybrat, k jakému významu se přikloní, někdy na základě celkového kontextu, jindy pouze na základě svých vlastních preferencí (“... *then you simply try to make music with them in the way they play, or are.*” s. 4; “*So even at this stage I was learning how people are in music.*” s. 6; “*Her mind seemed free and creative, but there was a whole other dimension to her life, which I’m not sure she was willing to entertain.*” s. 7; „*And of course you don’t only need a supervisor’s help to build up a ‘musical portrait’ of the client.*” s. 29). Například poslední uvedenou ukázkou lze pochopit dvěma způsoby: buď že pomoc supervizora nepotřebujeme jen k tomu, abychom si vytvořili „hudební portrét“ klienta, ale také k dalším činnostem,

nebo že k vytvoření „hudebního portréту“ klienta nepotřebujeme pomoc pouze supervizora, ale také někoho (něčeho) dalšího.

4. Překladatelské problémy

4.1 Problémy na lexikální rovině

4.1.1 Tykání vs. vykání

Protože se jedná o rozhovor mezi autory, bylo zapotřebí vyřešit otázku, zda si v českém překladu budou tykat, nebo vykat. Vzhledem k tomu, že se jedná o dva muzikoterapeuty, kteří pracují ve stejné organizaci (Nordoff Robbins) a znají se již delší dobu, zvolila jsem v překladu tykání.

*So at this stage, even if the client isn't intending to respond, **you** as the musician-therapist **take** as musical whatever behaviour they're making.* (O⁸, s. 4)

*Takže přestože klient nemá v tomhle stádiu v úmyslu reagovat, **ty** jakožto hudebnice a terapeutka **vnímáš** jako hudbu veškeré jeho aktuální projevy.* (P⁹, s. 8)

4.1.2 Přepis a překlad jmen a názvů

Hlavním problémem, který bylo zapotřebí při překladu vyřešit, byl **překlad samotného názvu muzikoterapeutické metody**. V češtině zatím neexistuje příliš rozsáhlá muzikoterapeutická literatura. Hlavní knihou, na kterou se čeští muzikoterapeuté odvolávají, jsou *Základy muzikoterapie* od Jiřího Kantora, Matěje Lipského, Jany Weber a kol., kterou v roce 2009 vydalo nakladatelství Grada. Jedná se o publikaci, která se soustavně zabývá vymezením předmětu muzikoterapie, jejím vztahem k dalším disciplínám (hudební pedagogice, speciální pedagogice, psychoterapii a medicíně), různými muzikoterapeutickými přístupy, specifiky a vývojem muzikoterapie v různých zemích, strukturou muzikoterapeutických programů, terminologií, postavením a požadavky kladenými na osobu muzikoterapeuta, postavením klienta a muzikoterapeutickými metodami, technikami a modely. Tato publikace je tedy spíše obecně zaměřená. Obdobně strukturovaná je také kniha Jaroslavy Zeleiové *Muzikoterapie: Východiska, koncepty, principy a praktické aplikace*, která vyšla již v roce 2007. Specializovaná muzikoterapeutická literatura, která by se věnovala jednotlivým metodám, u nás zatím neexistuje. Na tento problém jsem narážela již před několika lety, když jsem zpracovávala

⁸ originál
⁹ překlad

svoji absolventskou práci na Konzervatoři a Vyšší odborné škole Jaroslava Ježka. Zabývala jsem se tehdy klavírní muzikoterapií u dětí s Downovým syndromem a kromě zmíněných dvou českých publikací jsem byla nucena pracovat s anglickými, německými a francouzskými zdroji. Ani kreativní muzikoterapie není v tomto ohledu výjimkou. Specializovaná literatura v češtině není k dispozici, což znamená, že není ani ustálený překladu názvu této metody.

Při překladu jsem se řídila radami předních českých muzikoterapeutů: Zdeňka Šimanovského a Jiřího Kantora (tedy autora knihy *Základy muzikoterapie*). Z. Šimanovský mi doporučil řídit se právě knihou J. Kantora a kol. Ta používá pro metodu dva názvy: Nordoff & Robbins a „kreativní muzikoterapie“. Kromě názvu příslušné kapitoly a jejího úvodního odstavce autoři první z názvů nepoužívají. Důvodem je pravděpodobně jeho obtížné skloňování v češtině. Proto pracují spíše s názvem „kreativní muzikoterapie“, který ovšem celou dobu ponechávají v uvozovkách. Na radu J. Kantora jsem se přiklonila také k tomuto překladu, s tím, že jsem vypustila uvozovky. V delším textu, v němž se navíc název neustále opakuje, by totiž působily příliš rušivě.

Co se týče **vlastních jmen osob**, ta byla ponechána většinou v původním znění, a to včetně ženských příjmení. Ta se totiž v textu vyskytují pouze tehdy, odkazují-li autoři na nějakou další odbornou publikaci a v poznámce pod čarou uvádějí její název a autora. Protože se ve všech případech jedná o doposud nepřeloženou literaturu, rozhodla jsem se nepřidávat k příjmením autorek českou koncovku –ová, aby čtenáře nemátla. Jedinou výjimku představuje jméno muzikoterapeutky *Julienne Cartwrightové*, o níž hovoří R. Verneyová ve druhém rozhovoru. Protože je její jméno přímou součástí textu a nikoliv pouze poznámky pod čarou, koncovku –ová jsem kvůli deklinaci doplnila. V přepisu došlo k jediné změně u příjmení amerického badatele *Donalda Schoena*. V angličtině sice obvykle dochází k obdobnému přepisu přehlasovaných samohlásek, nicméně tento badatel je v akademickém světě znám jako *Schön* a ve stejné formě je jeho jméno uváděno také na jeho publikacích. Na rozdíl od anglického navíc český úzus ponechává v germánských jménech přehlásky. V překladu tedy bylo jméno změněno zpět na *Donald Schön*.

Názvy knih, na něž autoři v textu odkazují, uvádím v původním znění, protože žádná z nich nebyla přeložena do češtiny. Přeložením názvu by český čtenář nezískal žádnou potřebnou informaci, naopak by pro něj pak bylo obtížnější knihu si vyhledat. Jediná změna, kterou jsem se rozhodla udělat, se týká souboru Nordoffových přednášek *Healing Heritage: Paul Nordoff Exploring the Tonal Language of Music*, o níž autoři v textu mluví

jako o *Talks on Music*. Tento název používal Nordoff, přednášky však nakonec byly publikovány pod jiným názvem. Ten autoři v knize uvádějí jen v poznámce pod čarou, jinak používají Nordoffův název. Pro českého čtenáře by to bylo matoucí. Rozhodla jsem se tedy používat skutečný název knihy, ovšem bez podtitulu – *Healing Heritage*, pouze při prvním výskytu jsem do poznámky pod čarou uvedla celý název.

4.1.3 Terminologie

Jak už bylo zmíněno, v textu se nachází termíny z oblasti muzikoterapie, hudby a výjimečně také z filozofie.

Muzikoterapeutické termíny jsou v anglosaském světě již poměrně ustálené, zatímco u nás pro ně stále neexistují patřičné ekvivalenty. Jak uvádí Jiří Kantor (2009:18), „muzikoterapeutická terminologie je v cizojazyčné literatuře mnohem bohatší než u nás a řada běžně používaných termínů je zde neznámá“. V některých případech jsem dohledala ekvivalent v Kantorově publikaci *Základy muzikoterapie*, většinou jsem ovšem musela převádět jednotlivé pojmy samostatně, na základě vlastního uvážení. Největší inspirací mi zmíněná kniha byla při překladu názvu kreativní muzikoterapie (viz předchozí kapitola). Překládaný text se ovšem orientuje pouze na tuto muzikoterapeutickou metodu, které autoři *Základů muzikoterapie* ve své publikaci věnují pouze dvě strany. Jejich výklad je tedy velmi stručný a neobsahuje potřebnou terminologii, s níž jsem se při překladu musela potýkat.

Největším problémem byl v tomto ohledu překlad slov *listening*, *hearing* a *experience*, která se v textu vyskytují asi nejčastěji. V angličtině jsou významově široká, při překladu do češtiny musí nutně dojít ke konkretizaci.

Listening může znamenat *naslouchání*, *poslouchání* nebo *vnímání*. Pro ujasnění uvádím vlastní chápání jednotlivých možností překladu:

- I. *naslouchání* – naslouchání klientovi a jeho hudbě jako celku, naslouchání vzájemnému vztahu mezi klientem, hudbou a muzikoterapeutem, naslouchání veškerým aspektům hudby;
- II. *poslouchání* – ve smyslu poslouchání hudby jako takové;
- III. *vnímání* – vnímání různými smysly, nejen sluchem.

Hearing může být přeloženo stejnými ekvivalenty jako **listening**, navíc se přidává ještě význam *slyšet*. Ačkoliv *hearing* a *listening* se obvykle liší ve své (ne)záměrnosti, autoři s nimi v textu zacházejí velmi volně. Tomu byl také přizpůsoben překlad.

Pojem **experience** může znamenat buď *zážitek*, nebo *prožitek*. Tyto dva pojmy jsou si velice blízké, pociťujeme je obdobně, přesto se však mezi nimi nacházejí určité rozdíly. Při jejich definici vycházím z díla psychologa Jara Křivohlavého (2013:16-7):

- I. *prožitek* – citově zbarvené vnímání aktuálního dění, které v nás vyvolává nezvyklé nebo nezvykle silné pocity;
- II. *zážitek* – má delší trvání než prožitek, lépe se na něj upamatováváme, zůstává trvale zapsán do naší paměti.

V překladu jsem mezi těmito ekvivalenty volila na základě aktuálního kontextu, například:

*So whilst the usual way of **hearing** and responding to Edward's screaming is as an expression of distress that needs soothing, what Paul does is to react differently because he **hears** differently.* (O, s. 3)

*Lidé obvykle **vnímají** Edwardův křik jako projev utrpení, které je zapotřebí utišit, a podle toho také reagují. Paul ale jedná zcela opačně, protože tomu křiku **naslouchá** jinak.* (P, s. 7)

*Yes, stage one of **listening** is a **listening-to**.* (O, s. 23)

*Ano, první úroveň **naslouchání** je založená na **poslouchání**.* (P, s. 21)

*... going back to the building-bricks of music, and the basic musical **experiences** these give us.* (O, s. 12)

*... když se vracel k základním stavebním kamenům hudby a k **prožitkům**, které vyvolávají.* (P, s. 13)

*... there's an **experience** of mis-match of sounds...* (O, s. 14)

*... studenti **zažívají** pocit zvukové nesourodosti...* (P, s. 15)

Především z gerundia *listening* pak autoři vytváří vlastní termíny – například **listening-to**, **listening-in-playing**, **listening-through the music**, **listening-after** (některé z nich používají autoři již delší dobu, termín *listening-in-playing* se například objevuje již v Ansdellově knize *Music for Life* z roku 1995). V angličtině se jedná o složeniny, jednotlivá slova se k sobě „přirazuji“ pomocí pomlček. Čeština ovšem takový postup neumožňuje. Někdy bylo možné víceslovnost vypustit a nahradit složeninu jedním výrazem (viz jeden

z předchozích příkladů, v němž je *listening-to* přeloženo jako *naslouchání*, aniž by tím došlo ke ztrátě významu). Většinou ovšem bylo nutné překlad rozvolnit a vytvořit víceslovný ekvivalent.

... there's a new stage of listening: listening-in-playing. (O, s. 25)

... přichází na řadu další úroveň naslouchání: naslouchání skrz hru. (P, s. 22)

And of course this kind of 'analytical' or 'supervisory' listening is also often a listening-after: to the tape of the session... (O, s. 28)

A tenhle druh „analytického“ nebo „kontrolního“ naslouchání je samozřejmě také často součástí našeho naslouchání po sezení – pouštíme si nahrávku sezení... (P, s. 26)

It's what I'd call a 'listening-through' the music... (O, s. 32)

Nazvala bych to „nasloucháním skrz hudbu“... (P, s. 28)

Jako termín v textu vystupuje také sousloví *make music*. Obecně by bylo možno říct, že českým ekvivalentem je verbum *hrát* a že se v angličtině v podstatě jedná o synonymum k verbu *play*. V oblasti muzikoterapie je však význam sousloví širší – často označuje skutečně proces vytváření hudby či proces hudební komunikace klienta a muzikoterapeuta. Protože v češtině neexistuje ustálený termín, kterým by se tento proces označoval, zvolila jsem ekvivalent *vytvářet hudbu*. Ačkoliv si uvědomuji, že se jedná o kalk, domnívám se, že lepší ekvivalent v češtině nenalezneme. Žádná z možností překladu totiž nevystihuje to, co je implicitně obsaženo v původním anglickém termínu. Vyskytly se ale také případy, kdy bylo možné zúžit význam sousloví na pouhé *hrát*.

Let's start with the fact that when we start making music with a client we begin by listening to them... (O, s. 23)

Zaměříme se nejprve na skutečnost, že když začneme s klienty vytvářet hudbu, ze všeho nejdříve jim nasloucháme... (P, s. 21)

So you start by listening extremely carefully to every detail and nuance of a person's playing or singing, or just moving...or not-moving!: then you simply try to make music with them in the way they play, or are. (O, s. 4)

Nejprve musíš velmi pečlivě vnímat každou nuanci, sebemenší detail toho, co klient právě hraje, zpívá, jak se pohybuje nebo dokonce nepohybuje. A pak se s ním snažíš hrát podle toho, jak hraje nebo jak se zrovna projevuje. (P, s. 8)

Ostatní termíny, které se v textu nachází, mají víceméně zažitá česká ekvivalenty. Jedná se především o termíny z oblasti hudby: například *(music) idioms* (O, s. 12) = *hudební styly*

(P, s. 13); *qualities* (O, s. 30) = *vlastnosti hry* (P, s. 27). Zajímavý je termín *building blocks* (O, s. 12), který se v anglické literatuře používá jako souhrnné označení pro melodii, rytmus, tempo, harmonii, barvu, příp. další charakteristické hudební prostředky. Česká odborná literatura používá spíše termín (*hudební*) *výrazové prostředky* (P, s. 13). Kantor a kol. sice ve své knize *Základy muzikoterapie* (2009:275) hovoří o *komponentech hudby*, nicméně tento termín v naší hudební literatuře není ustálený. Navíc se jedná o kalk, doslovný překlad anglického synonymního termínu *musical components* (nebo *components of music*), který se v překládaném textu také několikrát vyskytuje. Proto byl v překladu pro oba anglické termíny použit ekvivalent (*hudební*) *výrazové prostředky*. Doslovný překlad *stavební kameny hudby* (P, s. 16) byl použit pouze pro slovní spojení *building-bricks of music* (O, s. 16), protože se nejedná o zažitý termín.

Co se týče **hudebního názvosloví**, tam, kde bylo v originále použito klasického italského termínu, byl tento termín ponechán i v překladu (např. *staccato*, *legato*), tam, kde bylo v originále použito anglického termínu, byl tento termín přeložen do češtiny: *quiet* (O, Appendix A) = *potichu* (P, s. 25); *loud* (O, Appendix A) = *hlasitě* (P, s. 25). V některých případech ovšem působilo toto opomíjení italské terminologie v původním textu při překladu problémy. Protože jsem se snažila být konzistentní a italské hudební názvosloví nepoužívat ve vyšší míře než originál, muselo někdy dojít ke změně větné struktury.

*The focus is always on **loudness**, **softness**, detachedness, sustainedness, singingness...*
(O, s. 19)

*Soustředíme se na to, **jak je hra hlasitá či tichá**, na oddělenost tónů, dozvuk, zpěvnost...*
(P, s. 18)

V této ukázce se v původním textu objevuje substantivní výčet tendencí, které lze v klientově hře pozorovat. *Loudness* a *softness* ovšem do češtiny nelze jako substantiva přeložit –ekvivalenty *hlasitost* a *tichost* jsem zavrhla, protože se v hudebním světě v této substantivní podobě vůbec nepoužívají. Nejvhodnější by bylo zvolit italské názvosloví *forte* a *piano*, pak by ovšem byla narušena konzistentnost překladu a především koheze daného odstavce. Proto jsem tyto dva prvky výčtu vložila do vedlejší věty *jak je hra hlasitá či tichá*. Zbylé tendence (*oddělenost tónů*, *dozvuk*, *zpěvnost*) jsem již ponechala v substantivní podobě po vzoru originálu, protože se takto mezi hudebníky běžně používají.

Ve dvou případech se objevila také **bubenická terminologie**. Zde bylo nutné požádat o pomoc odborníka, profesionálního bubeníka. Jednalo se o ověření českých ekvivalentů pro

the tip of the stick (O, s. 14) a *with no rebound* (O, s. 24). Na základě konzultace s bubeníkem Petrem Mikešem jsem zvolila ekvivalentní české termíny *hlavička paličky* (P, s. 15) a *bez odskoku paličky od blány* (P, s. 21). U **klavírní terminologie** jsem čerpala ze svých vlastních znalostí získaných v průběhu studia hry na klavír na konzervatoři. To se týká např. pojmu *legato from my fingers* (O, s. 13), který byl přeložen českým zažitým ekvivalentem *legato tvořené prsty* (P, s. 14).

Filozofické pojmy se v textu vyskytly třikrát. Poprvé se jednalo o pojem *praxial knowledge* (O, s. 30), který autoři převzali z knihy Davida Elliotta *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Jak ovšem uvádí Regelski (2013:110) ve svém článku, Elliott sám tento termín přebírá z díla Philipa Alpersona, který zase vychází z Aristotelovy *Poetiky*. Tuto skutečnost autoři neuvádějí, odkazují se pouze na Elliotta, pravděpodobně proto, že píše pro anglické čtenáře, kteří si v případě zájmu jeho text dohledají. Pro českého čtenáře jsem ovšem považovala za nutné alespoň stručně přiblížit, jak termín vznikl a co označuje. Využila jsem proto možnosti poznámkového aparátu. Pro definici původního Aristotelova pojmu *praxis* jsem vycházela z jeho *Poetiky*, informace o Alpersonovi jsem převzala z Regelskiho článku, Elliottovo chápání pojmu *praxial knowledge* jsem vysvětlila na základě studia jeho knihy. Český ekvivalent *praktické znalosti* (P, s. 26) byl uměle vytvořen, protože zatím v české domácí ani překladové literatuře nefiguruje.

Druhým termínem byl pojem *a 'thing' in and of itself* (O, s. 22), který odkazuje na Kantův termín *thing-in-itself*, tedy *věc o sobě*. Vzhledem k zažitosti tohoto termínu v české kultuře jsem nepovažovala za nutné ho blíže vysvětlovat poznámkou pod čarou. V textu navíc tento termín nehraje důležitou roli.

Ve druhém rozhovoru se objevuje také termín *subpersonal* (O, s. 18). Tento termín zavedl v 60. letech minulého století americký filozof Daniel Dennett. Ve své knize *Content and Consciousness* rozlišuje dvě úrovně našeho vědomí: *personal* a *subpersonal*. Dílo ovšem nikdy nebylo přeloženo do češtiny a neexistuje ani ustálený překlad. Na radu jedné z absolventek oboru filozofie jsem se rozhodla použít kalk *subpersonální* (P, s. 17). Opírám se především o disertační práci M. Šašmy (2009), který tento termín používá a odkazuje se při tom například na filozofy K. Husserla či J. Patočku. Ti sice nepopisují úplně totéž co Dennett, nicméně v jejich díle figurují protikladné termíny *personální* a *subpersonální*. Se *subpersonálním* se v souvislosti s Dennettem můžeme několikrát setkat také v příspěvku T. Hříbka ze sborníku *Quine: Nejen Gavagai* (2008).

Pokud se v textu objevují **další termíny**, jedná se především o odkazy na odbornou muzikoterapeutickou literaturu, kterou autoři uvádějí v poznámkách pod čarou. Protože se jedná o publikace, které do češtiny ještě nebyly přeloženy, musela jsem tyto termíny přeložit sama na základě studia příslušných knih. Jednalo se např. o termín *reflective practitioner* (O, s. 39-40), který jsem po přečtení Schönovy knihy *Educating the Reflective Practitioner* přeložila jako *reflektující odborník* (P, s. 26).

4.1.4 Významové nejasnosti

V textu se nachází několik míst, která jsou významově ambivalentní. Abych je vyjasnila, zkusila jsem se spojit s autory textu – nejprve pouze s Rachel Verneyovou, v jejíž část textu se všechny nejasnosti nacházely, poté také s Garym Ansdellem. Bohužel pokus o kontakt nebyl ani v jednom případně úspěšný, autoři na emailové dotazy nereagovali. Při překladu jsem tedy musela vyjít ze svých vlastních úvah a z konzultací s vedoucí práce, Mgr. Zuzanou Šťastnou.

Problematické bylo spojení *how she was* ve větě: *Well certainly she was more de-skilled in this situation, and perhaps had fewer ways of covering up how she was.* (O, s. 7) Toto spojení odpovídá anglické frázi pro *jak se měla, jak se jí dařilo*. Jedná se ale spíše o jakýsi mluvený úzus Rachel Verneyové (v textu se podobná fráze objevuje vícekrát), kterým vyjadřuje *the way she was* nebo *who she really was*, tedy to, kým žena skutečně byla, jaká byla. Na základě konzultací s Mgr. Zuzanou Šťastnou a Robertem Russellem, M. A. jsem dospěla k závěru, že se tato fráze vztahuje k delšímu časovému období, má postihnout trvalejší stav a osobnost jako celek. V jiných částech textu ještě nalezneme obdobná místa doplněná o *in music* nebo *in the world*, například: *And just as the client's music is a portrait of how they are in the world, well so is the therapists'!* (O, s. 9) *So even at this stage I was learning how people are in music.* (O, s. 6) K těmto místům jsem při překladu přistupovala stejně jako v prvním případě. Výše uvedené věty proto byly přeloženy: *A stejně jako u klientů je terapeutova hudba obrazem toho, jaký ve skutečnosti je!* (P, s. 11) *Takže už tehdy jsem se učila vnímat, jací ostatní jsou, podle jejich hudebního projevu.* (P, s. 10)

Další problém představoval výraz *musician*: *...whether a client's a musician too...* (O, s. 6). Z textu není patrné, zda tím má autorka na mysli někoho, kdo je muzikální, hudebně nadaný, nebo někoho, kdo umí hrát na nějaký hudební nástroj. Protože však

hovoří o muzikoterapeutických klientech, u nichž schopnost hry na hudební nástroje není při sezeních zapotřebí, ale určité hudební nadání lze považovat za výhodu, přiklonila jsem se při překladu k významu *muzikální*: ...*jestli jsou muzikální*... (P, s. 9).

Ve větě *This is why the presence is the music itself – you can't separate them!* (O, s. 33) byl možný dvojitý výklad výrazu *the presence*. Slovník *Merriam-Webster Online* (2014) uvádí, že *presence* může znamenat buď „the fact of being in a particular place: the state of being present“, nebo „someone or something that is seen or noticed in a particular place, area, etc.“. S ohledem na okolní kontext věty jsem se rozhodla pro druhou možnost výkladu: *Protože tohle všechno je sama hudba – nelze to od ní oddělit!* (P, s. 29)

Problematické bylo také porozumění vysvětlení *Hvězdného diagramu (Star Diagram)*, o němž Rachel Verneyová hovoří ve třetí kapitole. Diagram obsahuje celkem dvanáct charakteristik klientovy hry, které jsou rozděleny do šesti dvojic: *quiet-loud*, “*rigid*“-*unstable*, *high register-low register*, *fast-slow*, *following-initiating*, “*jerky*“-“*smooth*“. (O, Appendix A) Verneyová pak diagram popisuje takto: *It simply sets out the main qualities of how a client might play along dimensions of tempo (slow/fast); intensity (loud/soft); duration (long/short); structure (less/more); organization (less/more); relatedness (initiates/follows)*. (O, s. 28) Nepoužívá tedy stejné označení krajních dimenzí jednotlivých kategorií jako v diagramu. Přiřadit kategorii *tempa (slow-fast)*, *intenzity (loud-soft)* a *vzájemného vztahu (initiates-follows)* samozřejmě nebyl problém, ty si navzájem odpovídají. Přiřazení zbylých kategorií však bylo složité a bylo zapotřebí vyhledat pomoc, protože od správného přiřazení se odvíjel také správný překlad. Ohledně zbývajících tří kategorií jsem nejprve zkusila kontaktovat autorku, protože však nereagovala, využila jsem nakonec možnost emailové konzultace s muzikoterapeutem J. Kantorem, který má dlouhodobou zkušenost s prací s cizojazyčnými muzikoterapeutickými zdroji. Na jeho radu jsem pak přiřadila kategorii *trvání tónů (duration)* k dimenzím *dlouhé, držené tóny vs. krátké, oddělované tóny (jerky vs. smooth)*, kategorii *vnitřní uspořádanosti (structure)* k dimenzím *uspořádaně (s rytmickými či zvukovými vzorci) vs. neuspořádaně (bez vzorců) (rigid vs. unstable)* a kategorii *rejstříku (organisation)* k dimenzím *vysoké polohy vs. nízké polohy (high register vs. low register)*. (P, s. 25)

Jak je patrné, muselo u názvů kategorií i jednotlivých dimenzí dojít při překladu k explicitaci. Jednoslovná anglická pojmenování většinou nebylo možné do češtiny převést tak, aby odpovídala významu. K explicitaci došlo u čtyř ze šesti kategorií: *duration* = *trvání tónů*, *structure* = *vnitřní uspořádanost*, *organisation* = *rejstřík*, *relatedness* =

vzájemný vztah. U dimenzí, které se k těmto kategoriím vztahují, došlo v některých případech až k intelektualizaci. Rozhodla jsem se pro taková řešení, která sice nejsou věrná originálnímu textu, co se formulací týče, ale naopak lépe zachovávají jeho smysl a především předávají cílovému čtenáři potřebné informace ve srozumitelné podobě. V kategorii trvání tónů tedy byly dimenze *long vs. short* (v diagramu *smooth vs. jerky*) přeloženy jako *dlouhé, držené tóny vs. krátké, oddělované tóny*. Z kontextu celé kapitoly totiž vyplývá, že kategorie délky tónů se nevztahuje k notovým hodnotám (osminové, čtvrt'ové noty atd.), ale k pocitové délce tónů a k přístupu hráče k jejich „vytváření“ – zda tóny záměrně odděluje, nebo se je naopak snaží provázat, respektive zda tíhne spíše k legatové hře, nebo ke hře staccatové. V kategorii vnitřní uspořádanosti byly dimenze *less vs. more* (v diagramu *rigid vs. unstable*) přeloženy jako *uspořádaně (s rytmickými či zvukovými vzorci) vs. neuspořádaně (bez vzorců)*. Nic neříkající anglické dimenze *meně vs. více* tak byly nahrazeny jednoslovnými výrazy *uspořádaně vs. neuspořádaně*, ke každému pólu byla však dodána explicitující vysvětlivka *s rytmickými či zvukovými vzorci vs. bez vzorců*. Tyto vysvětlivky opět vyplývají z kontextu celé kapitoly a osvětlují, co je přesně myšleno onou vnitřní uspořádaností klientovy hry. V kategorii rejstříku (termíny *organizace* či *organizace zvuku* jsem nepoužila, protože nevystihují charakter přidružených dimenzí) bylo v originálním textu opět použito dimenzí *less vs. more*, doslovný český překlad by pro cílového čtenáře nebyl srozumitelný. Navíc v diagramu samotném jsou uvedeny dimenze *high register vs. low register*. Proto jsem zvolila názvy dimenzí *vysoké polohy vs. nízké polohy*, k nimž již čtenář nepotřebuje žádné další vysvětlení. V kategorii vzájemného vztahu uvádí autoři původního textu dimenze *initiates vs. follows*, v češtině ovšem neexistuje jednoslovný překlad, proto byly tyto dimenze přeloženy jako *začíná hrát sám vs. hraje až spolu se mnou*. (O, s. 28; P, s. 25)

Ačkoliv si uvědomuji, že vylepšování originálu nebývá v překladu žádoucí, rozhodla jsem se zvýšit srozumitelnost této části textu a kromě již uvedených změn jsem také sjednotila názvy dimenzí v diagramu i v jeho popisu, přestože v originále tomu tak není. Domnívám se, že i pro rodilé a hudebně vzdělané mluvčí musí být původní znění nejasné. Přitom se jedná o klíčové místo daného rozhovoru a také o jednu z nejdůležitějších částí celé knihy. Tento individuální posun je asi nejrozsáhlejší, k němuž jsem při překladu přistoupila, nicméně pro porozumění překladu ho považuji za nezbytný.

4.2 Problémy na syntaktické rovině

4.2.1 Problémy vyplývající z rozdílného charakteru angličtiny a češtiny

Problémy na syntaktické rovině vyplývají především z rozdílného charakteru angličtiny a češtiny. Angličtina snadno vytváří sémanticky hutné konstrukce pomocí premodifikace a postmodifikace. Při překladu do češtiny způsobuje tato skutečnost hned několik problémů. Interpretace bývá obtížnější, někdy si musí překladatel vypomáhat kontextem, aby mohl identifikovat správný význam dané přívlastkové nominální konstrukce. Potíže způsobuje také používání obecných pojmů v takových částech textu, u nichž musí při překladu dojít k explicitaci, konkretizaci či intelektualizaci.

Problém dvojího možného výkladu věty: *And of course you don't only need a supervisor's help to build up a "musical portrait" of the client.* (O, s. 29) byl již nastíněn. Věta může znamenat, že pomoc supervizora nepotřebujeme jen k tomu, abychom si vytvořili „hudební portrét“ klienta, ale také k dalším činnostem, nebo že k vytvoření „hudebního portréту“ klienta nepotřebujeme pomoc pouze supervizora, ale také někoho (něčeho) dalšího. Na základě vlastního uvážení a konzultace s Robertem Russellem, M. A. jsem se přiklonila k první možnosti: *A supervizora samozřejmě nepotřebuješ jen k tomu, aby ti pomohl sestavit klientův „hudební portrét“.* (P, s. 26) V daném kontextu je tato varianta výkladu pravděpodobnější.

Typickým příkladem sémanticky hutné anglické věty je níže uvedený úryvek výchozího textu. Hned první věta obsahuje obrovské množství informací na poměrně malé ploše. V češtině by podobné souvětí bylo nejen velmi obtížné vystavět, ale hlavně by pak pro čtenáře bylo prakticky nemožné udržet pozornost a neztratit se v něm. Proto došlo v překladu k rozdělení jedné věty do dvou a druhá věta je dále rozdělena pomlčkou, která zde nahrazuje konektor a usnadňuje orientaci v souvětí.

Well, I've developed these in the last 25 years as a way of transmitting to students what I think Paul Nordoff was trying to convey in his teaching about how important it is that a music therapist be aware of every detail of an improvised musical encounter. (O, s. 11)

Tahle cvičení vznikala v průběhu posledních pětadvaceti let. Snažím se v nich svým studentům předat to, co se nám podle mě snažil sdělit i Paul Nordoff – jak je důležité, aby si každý muzikoterapeut uvědomoval všechny aspekty společné hudební improvizace. (P, s. 13)

Výchozí text dále pokračuje dalším rozvitým souvětím:

*Paul didn't actually do these exercises himself... and I developed them from an idea by **Julienne Cartwright**... but they do relate to how Paul taught and wrote about the precise components of music in his 'Talks on Music', **where he tried** to sensitise us to experiencing the building blocks of classical music. (O, s. 11-2)*

*Ta cvičení sice nepochází přímo od Paula – **vyšla jsem vlastně z nápadu muzikoterapeutky Julienne Cartwrightové** – ale souvisí s tím, jak Paul učil a psal o konkrétních hudebních výrazových prostředcích ve své knize *Healing Heritage*. **V ní se pokouší** vést čtenáře k tomu, aby vnímali výrazové prostředky klasické hudby. (P, s. 13)*

V angličtině je toto souvětí nejprve rozděleno vsuvkou oddělenou z obou stran třemi tečkami, které naznačují, že se Verneyová při rozhovoru na chvíli odmlčela. Zbytek souvětí je opět sémanticky velmi hutný. V překladu jsem zvolila obdobný postup jako u předchozího příkladu. Druhá část souvětí byla rozdělena na dvě věty, aby se čtenář v textu snáze orientoval. Vsuvku jsem namísto tří teček oddělila pomlčkami (viz kapitola 4.2.2). Pro napojení první a druhé věty byla zvolena anafora (*ve své knize... v ní*). Za zmínku stojí také posun, ke kterému došlo mezi anglickým *us* a českým *čtenáře*, ačkoliv se zde nejedná o problém na syntaktické rovině. V české literatuře se „my“ jako „čtenáři“ pocituje jako příznakové – buď ironické, nebo příliš familiérní. Proto jsem se na tomto místě podřídila domácím zvyklostem a rozhodla se pro nivelizaci kontaktového *us* na obecné *čtenáře*.

4.2.2 Neverbální prvky

V původním textu jsou tři tečky používány častěji než pomlčky a kromě toho, že naznačují, kde se autoři při rozhovoru odmlčeli (aby si něco promysleli, dodali svým slovům větší důraz apod.), jsou také používány jako prostředek patosu (viz kapitola 3.2.3). V českém překladu jsem se rozhodla tři tečky ponechat pouze tam, kde opravdu slouží jako prostředek patosu. Uvědomuji, že anglicky psaná literatura snese patosu více než literatura česká, čtenáři u nás nejsou na takové vyjadřování příliš zvyklí. Na druhou stranu považuji tento prostředek v originálním textu za záměrný, jeho cílem je zesílit účinek výpovědi, což by se jinak v češtině nepodařilo zachovat. Dalším důvodem pro mé rozhodnutí je fakt, že v češtině neexistuje příliš původní populárně-naučné literatury, která by byla psaná formou rozhovoru. Neexistuje tedy žádný úzus, jak by přepis rozhovorů měl vypadat. Proto jsem se rozhodla vycházet v této oblasti z úzu anglického – v angličtině je zastoupení podobných knih mnohem větší.

Na místech, kde tři tečky označují odmlku, jsem se pro jejich zachování rozhodovala individuálně, případ od případu. Někdy byly tři tečky vynechány zcela, protože v textu nehrály žádnou jinou roli. Pokud sloužily tři tečky k oddělení vsuvek, byly nahrazeny pomlčkou, jak je patrné z výše uvedeného příkladu (P, s. 13). Někdy byl důraz, který měly tři tečky zachytit, přenesen jinými prostředky. Například v následujícím úryvku slouží kombinace tří teček a vykřičníku jako jasný prostředek důrazu – autorka chce říct, že dokonce i pokud se klient vůbec nepohybuje, může z toho muzikoterapeut něco vyvodit. Namísto tří teček a vykřičníku bylo v českém překladu použito příslovce *dokonce*:

*So you start by listening extremely carefully to every detail and nuance of a person's playing or singing, or just **moving...or not-moving!**: then you simply try to make music with them in the way they play, or are. (O, s. 4)*

*Nejprve musíš velmi pečlivě vnímat každou nuanci, sebemenší detail toho, co klient právě hraje, zpívá, jak se **pohybuje nebo dokonce nepohybuje**. A pak se s ním snažíš hrát podle toho, jak hraje nebo jak se zrovna projevuje. (P, s. 8)*

Zvláštním případem jsou tři tečky používané v předsazených mottech na začátku každé kapitoly. Tyto tečky značí, že určitá část citovaného textu byla vynechána, a proto je bylo nutné zachovat i v překladu.

Obdobně jako se třemi tečkami jsem při překladu zacházela také s pomlčkami. Rozhodovala jsem se tedy vždy individuálně podle toho, jakou roli v původním textu pomlčka hrála a jak bylo možné její funkci v překladu zachovat.

4.2.3 Změna perspektivy

V překladu často dochází ke změnám perspektivy z důvodu koheze, koherence a celkové srozumitelnosti textu. Důležitá je v tomto ohledu skutečnost, že výchozí text není v oblasti perspektivy jednotný. Autoři popisují přístup ke kreativní muzikoterapii někdy pomocí pronomina *I* (tedy že takto vykonávají činnosti oni), někdy pomocí pronomina *we* (tedy že činnost takto vykonávají oba dva, nebo všichni muzikoterapeuti kteří se této metodě věnují), někdy zase pomocí pronomina *you* (tedy obracejí se buď jeden na druhého, nebo se vztahují ke čtenářům a všem muzikoterapeutům obecně). V textu nelze vysledovat, že by střídání těchto perspektiv bylo záměrné, jedná se spíše o náhodné využití v průběhu mluveného rozhovoru. Kreativní muzikoterapie vychází ze stejných principů, ať už se jí věnuje kdokoli. U obecněji zaměřených výpovědí bylo tedy jedno, zda mluví zrovna

hovoří o tom, jak činnost vykonává on, oba autoři nebo všichni muzikoterapeuté. Proto bylo možné perspektivu na řadě míst změnit, aby lépe odpovídala celkovému kontextu.

As a music therapist you come into the therapy room as a musician, who has skill, a repertoire, who has something to offer... (O, s. 22)

Muzikoterapeut vstupuje do terapeutické místnosti jako hudebník, který má určité dovednosti, repertoár, který má co nabídnout... (P, s. 20)

Zachovat perspektivu jsem byla nucena zejména tam, kde mluvčí hovořil o vlastních zkušenostech, obvykle při práci s konkrétním klientem.

I'm thinking of an autistic boy I'm working at the moment with who constantly recites sound-tracks to Disney films. But when I listen to this as music I hear it as pitch, and as rhythm and as melodic shape... and I accompany it as recitative. (O, s. 4)

To mi připomíná jednoho autistického chlapce, se kterým právě pracuji. Neustále přeřikává slova písniček z filmů od Disneyho. Když tomu ale naslouchám jako hudbě, slyším v tom tóny a rytmus a obrysy melodie... a doprovázím to, jako by to byl recitativ. (P, s. 8)

4.3 Kulturní neekvivalence a intertextovost

Kulturní neekvivalence a intertextovost představují obvykle dva typy překladatelských problémů. V překládaném textu jsou však tyto problémy ve velké míře spojeny, proto o nich pojednávám v jedné kapitole.

Hned v úvodu prvního rozhovoru zmiňuje G. Ansdell tzv. Edwardův případ. Ve výchozím textu je uveden jako *Nordoff and Robbin's famous case of Edward*, připojená poznámka pod čarou odkazuje čtenáře na případovou studii Edwarda v knize *Creative Music Therapy* autorů Paula Nordoffa a Clivea Robbinse. Případ Edwarda je v muzikoterapeutickém světě skutečným pojmem, přesto lze říci, že u nás tento případ nebyl nikdy detailněji popsán. Neexistuje dokonce ani česky psaná literatura, která by se zabývala pouze kreativní muzikoterapií Nordoffa a Robbinse. Z Edwardova případu přitom vycházejí některé základní principy této metody. Proto jsem se rozhodla nahradit odkaz na případovou studii v poznámce pod čarou stručným popisem toho, o co v Edwardově případě šlo. Vycházela jsem přitom z uvedené anglické případové studie, na jejímž základě jsem popsala základní Edwardovy problémy a přístup, který k němu při muzikoterapeutických sezeních zvolili Nordoff a Robbins. Vzhledem k tomu, že na tento případ je v průběhu rozhovoru dále

odkazováno (viz například hned následující odstavec – odpověď R. Verneyové, v níž analyzuje Edwardův křik), je zapotřebí, aby český čtenář o případu získal alespoň základní představu.

Vzhledem k rozdílným presupozicím českého a anglického čtenáře a k jejich rozdílné jazykové výbavě jsem se rozhodla postupovat obdobně také u dalších odkazů na odbornou literaturu. Do poznámky pod čarou jsem tak nekopírovala pouze název příslušné knihy a jejího autora, ale vždy jsem také stručně popsala, o čem kniha pojednává. Vysvětlivky tedy byly vloženy do textu poznámek. Vnitřní vysvětlivky byly většinou stručné:

See Donald Schoen, Educating The Reflective Practitioner (1987), San Francisco: Jossey-Bass. (O, s. 30)

Viz kniha Educating the Reflecting Practitioner (1987) amerického badatele Donalda Schöna (1930–1997), který se zabýval významem reflexe ve vzdělávání a profesionalizaci odborníků. (P, s. 26)

V některých případech stačilo pouze přeložit a lehce upravit to, co k tématu do poznámky pod čarou připsali sami autoři původního textu. Takovým příkladem je následující poznámka, do níž jsem kvůli rozdílným presupozicím čtenáře pouze přidala informaci o národnosti spisovatele a jeho životních datech, aby si ho český adresát mohl snáze zařadit, a také jsem doplnila, že se jedná o román, tedy beletrii.

Luisa Domic by George Dennison (1985, Harper & Row), in which Paul and Clive appear as fictional characters, but very much doing the kind of work they did in real life. (O, s. 5)

V románu Luisa Domic (1985) amerického spisovatele George Dennisona (1925-1987) vystupují Paul Nordoff a Clive Robbins jako fiktivní postavy, ale dělají v podstatě to, čím se zabývali i ve skutečnosti. (P, s. 9)

Naopak jsem se ve všech poznámkách pod čarou rozhodla vynechávat informace o nakladatelství, které autoři původního textu uvádějí – pro českého čtenáře je taková informace zbytečná. Pokud by si knihu přece jen chtěl dohledat, její název, jméno autora a rok vydání pro identifikaci postačují.

Výjimečně bylo nutné uvést v poznámce pod čarou rozsáhlejší vysvětlivku. Takovým případem byl odkaz k pojmu *praxial knowledge* (O, s. 30), který autoři převzali z knihy Davida Elliotta *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Své řešení jsem již popsala v kapitole 4.1.2.

Mimo poznámky pod čarou bylo užití vysvětlivek v textu zapotřebí pouze výjimečně. Např. u jména *Julienne Cartwright* (O, s. 11) jsem doplnila informaci, že se jedná o muzikoterapeutku – z *nápadu muzikoterapeutky Julienne Cartwrightové* (P, s. 13).

4.4 Další překladatelské problémy

Na další překladatelský problém jsem narazila v jedné z výpovědí Garyho Ansdella: *...how music is experienced at its most basic level. Before, that is, we decide whether we like it or not...* (O, s. 15) Věta dává v kontextu smysl pouze tehdy, zaměníme-li slovosled prvních tří slov: *That is before we decide whether we like it or not...* Jedná se o přepis mluveného rozhovoru, v němž se samozřejmě může objevit špatný slovosled. Při přepisu by ovšem tento problém měl být odstraněn. Za účelem překladu bylo tedy nejprve nutné si uvědomit, jak by věta měla být postavena správně.

Obdobně bylo nutné pracovat také s úryvkem z románu *Luisa Domic*:

Harold crossed the room and with an abruptness that startled all of us there came a jangling crashing from the piano. Several moments before it became apparent that the wild sounds that seemed so bizarre and occurrence was actually an imitation of Luisa's voice. (O, s. 5)

V tomto úryvku nedává smysl výraz *several moments before*. Je nemožné, aby si přítomní uvědomili, že se Harold snaží hrou na klavír imitovat Luisiny zvuky, dříve než začal hrát. Pokud však doplníme *it was: It was several moments before...*, text najednou začne dávat smysl. Skutečnosti popisované v první větě se odehrály chvíli předtím, než si přítomní uvědomili, o co se Harold pokouší. Na základě tohoto výkladu pak byla tato věta přeložena: *Chvíli nato nám došlo, že ony divoké a bizarní zvuky vlastně napodobují Luisin hlas.* (P, s. 9)

Dalším problémem byla věta: *So, to appropriate the old Marxist formula: the musical is the personal.* (O, s. 21) Odborná literatura totiž heslo „*the personal is political*“, na něž autoři odkazují, připisuje spíše feministickému hnutí 60. a 70. let 20. století. To mi potvrdila také PhDr. Eva Kalivodová, Ph.D. Poukázala na to, že se zde jedná o tzv. marxistický feminismus, který byl právě v dané době na vzestupu. Jako překlad pak doporučila následující variantu, která byla do textu zakomponována: *Takže pokud bychom si upravili tradiční feministické heslo: hudební je osobní!* (P, s. 19)

V následující větě bylo zapotřebí opsat anglické adjektivum *factional* vedlejší větou.

I presume that this time it's fictional (or 'factional') given we know he didn't work with adults – though many of us have done since, on these principles. (O, s. 5)

Mnoho z nás na základě Nordoffových principů už s dospělými pracovalo a pracuje – ale Paul s dospělými klienty nikdy nepracoval, takže tenhle příklad je asi spíše fiktivní, respektive je to scéna „na motivy“ Nordoffova skutečného života. (P, s. 9)

Adjektivum *factional* označuje dílo (literární nebo filmové), které v sobě mísí fakta a fikci. V češtině neexistuje přesný ekvivalent. Musela jsem tedy zvolit metodu opisu (*scéna „na motivy“ Nordoffova skutečného života*), ačkoliv tak došlo ke ztrátě paralely, která v původním textu existuje mezi *fictional* a *factional*. Její zachování ale nebylo možné. Kvůli opisu a také kvůli aktuálnímu členění větnému (informace o knize by měly být v rématu, aby na ně mohla navázat další část odstavce) byla zcela změněna původní větná struktura. Smysl původního sdělení ovšem zůstal zachován.

5. Typologie posunů

Podle Popoviče (1983:195-201) představují překladatelské posuny změny, k nimž v překladu dochází na základě interpretačního procesu překladatele. Rozlišujeme posuny konstitutivní, individuální, tematické a negativní. Konstitutivní posuny vyplývají z rozdílných možností výchozího a cílového jazyka. Individuální posuny jsou na rozdíl od posunů konstitutivních subjektivní, ovlivňuje je překladatelův idiolekt. Tematické posuny jsou založeny na záměně reálií a idiomů při překladu z výchozího jazyka do jazyka cílového. Negativní posuny pak vznikají tehdy, neporozumí-li překladatel originálu nebo ho špatně interpretuje. Následující kapitoly se zabývají hlavními konstitutivními, individuálním a tematickými posuny, k nimž došlo při překladu vybraných kapitol z knihy *Conversations on Nordoff-Robbins Music Therapy*.

5.1 Konstitutivní posuny

Jak již bylo zmíněno, konstitutivní posuny jsou způsobeny rozdíly mezi výchozím a cílovým jazykem. Jsou to tedy posuny nevyhnutelné a objektivní. Dochází k nim například tam, kde výchozí jazyk disponuje určitým prostředkem, který v cílovém jazyce chybí. Angličtina například používá kromě préterita ještě perfektnum a plusquamperfektnum. (Dušková, 2006:214-5) Čeština oproti tomu může všechny tyto časy vyjádřit pouze préteritem (dříve užívané plusquamperfektnum je již považováno za archaické). (Grepel, 1995:317) K vyjádření anglického perfekta či plusquamperfekta je pak při překladu možno použít jiné lexikální prostředky. V následující ukázce jsem například perfektnum převedla pomocí préterita a příslovečného určení „v průběhu“, které naznačuje, že se děj začal odehrávat v minulosti a trval celých pětadvacet let:

Well, I've developed these in the last 25 years ... (O, s. 11)

Tahle cvičení vznikala v průběhu posledních pětadvaceti let. (P, s. 13)

Protože se anglické perfektnum vztahuje k minulosti i současnosti zároveň, ne vždy lze v překladu použít pouze préteritní či přítomný tvar verba. V následujícím příkladu jsem musela použít verbum v obou časech – *pracovalo a pracuje*, abych vyjádřila to, co je obsaženo v původní větě.

*I presume that this time it's fictional (or 'factional') given we know he didn't work with adults – though many of us **have done since**, on these principles. (O, s. 5)*

*Mnoho z nás na základě Nordoffových principů **už s dospělými pracovalo a pracuje** – ale Paul s dospělými klienty nikdy nepracoval, takže tenhle příklad je asi spíše fiktivní, respektive je to scéna „na motivy“ Nordoffova skutečného života. (P, s. 9)*

Konstitutivní posuny ovlivňují také větnou stavbu. Pro angličtinu je typické nominální vyjadřování, čeština je oproti ní verbálnější. Při překladu proto často nahrazujeme neplnovýznamová anglická slovesa českými plnovýznamovými, což nám usnadňuje překlad sémanticky hutných, kondenzovaných jmenných konstrukcí.

*... the qualities and tendencies you hear **are not just depictions** of personality... (O, s. 30)*

*...vlastnosti a tendence hry, které slyšíš, **nezobrazují** pouze jeho osobnost... (P, s. 27)*

Snaha o snížení jmennosti anglického textu vede také k dalším konstitutivním posunům. Jmenné fráze je možné převést do slovesa, aniž by došlo ke ztrátě původního významu.

***The perceived potential to ,spoil‘** the music is much greater during soft playing... (O, s. 18)*

*Při tichém hraní **máme dojem, že můžeme** hudbu více „zkazit“... (P, s. 18)*

Dalším možným způsobem, kterým se při překladu z angličtiny do češtiny snižuje jmennost, je převádění pasivních konstrukcí do konstrukcí aktivních.

*... his screaming is **being heard musically**. (O, s. 3)*

*... jeho křiku **někdo hudebně naslouchá**. (P, s. 7)*

Ke konstitutivním posunům dochází také při překladu anglických polovětných vazeb. Protože se jedná o přepis mluveného rozhovoru, neobsahuje text příliš polovětných vazeb, s nimiž se jinak v odborné a populárně-naučné anglické literatuře setkáváme velmi často. K jejich překladu obvykle využíváme běžnou větnou strukturu.

***Asking the question** about how a person plays music leads to describing the qualities and tendencies in their playing. (O, s. 28)*

***Když si položíme otázku**, jak klient hraje hudbu, začneme popisovat vlastnosti jeho hry a tendence, které se v ní projevují. (P, s. 24)*

Ke konstitutivním posunům přistupujeme i v zájmu aktuálního členění větného. V následující ukázce bylo například kvůli větné perspektivě zapotřebí, aby v českém překladu stálo verbum *pracuje* v rématu, které je rozvíjeno další větou.

*As a musician he hears the intensity, the rhythmic and tonal aspects of the screaming and then **does** something with them musically. He matches those musical components – and turns them into music. (O, s. 3)*

*Jako hudebník slyší jeho intenzitu, rytmickou a tonální stránku křiku, a s tím pak hudebně **pracuje**. Svou hrou tyto výrazové prostředky napodobuje a mění je v hudbu. (P, s. 7)*

5.2 Individuální posuny

Individuální posuny vypovídají o idiolektu překladatele, o míře jeho tvořivosti a o překladatelské metodě a překladatelských postupech, které zvolil. K individuálním posunům dochází tehdy, má-li překladatel na výběr z několika variant řešení. Volí tu, která odpovídá jeho jazykovému citu a která podle jeho subjektivního mínění nejvíce vystihuje záměr původního textu a zároveň bude klást nejméně nároků na pochopení ze strany cílového čtenáře.

K individuálním posunům v překládaném textu došlo například u již komentovaných názvů kategorií v popisu Hvězdného diagramu (viz kapitola 4.1.3). U většiny kategorií a jejich dimenzí jsem se rozhodla pro explicitaci, ačkoliv to ve všech případech znamenalo změnu z „údernějšího“ jednoslovného názvu na název víceslovný. Sjednotila jsem také názvy dimenzí v diagramu a jeho popisu v textu, ačkoliv v originále tomu tak není. Pro českého čtenáře však bude mnohem jednodušší porozumět diagramu, pokud bude například kategorie *structure* nazvaná *vnitřní uspořádanost*, nikoliv pouze *struktura*, a pokud budou uváděné názvy shodné v diagramu i textu. (O, s. 28; P, s. 25)

K individuálním posunům dále mohlo dojít v těch částech textu, které byly víceznačné. Pokud by se podařilo zkontaktovat autory, k těmto posunům by dojít nemuselo. Protože však autoři na emailové dotazy nereagovali, musela jsem si z možných variant řešení zvolit vždy to, které mi připadalo kontextově nejvhodnější. To se týká některých příkladů popsaných v kapitolách 4.1.3 a 4.2. V kapitole 4.1.2 dále vysvětluji práci s pojmy *listening*, *hearing* a *experience*, které mají několik významů a u nichž jsem se pro užití konkrétního významu rozhodovala individuálně při každém výskytu na základě kontextu a vlastního jazykového (a muzikoterapeutického) citu. Zvolila jsem tedy postup konkretizace. Individuálními posuny jsou také veškeré vysvětlivky, o nichž hovořím v kapitole 4.3. Vysvětlivky jsem se do textu rozhodla přidat na základě vlastního uvážení a odhadu

presupozic a potřeb cílového čtenáře. Do této kategorie posunů spadá také práce s nonverbálními prvky textu (třemi tečkami, pomlčkami), kterou popisují v kapitole 4.2.

K individuálním posunům dochází také tehdy, rozhoduje-li se překladatel, zda v překladu zachová dlouhou a sémanticky vysoce zatíženou větu jako celek, nebo zda ji rozdělí na menší celky. V mém překladu se takový posun týká například této již komentované věty:

Well, I've developed these in the last 25 years as a way of transmitting to students what I think Paul Nordoff was trying to convey in his teaching about how important it is that a music therapist be aware of every detail of an improvised musical encounter. (O, s. 11)

Tahle cvičení vznikala v průběhu posledních pětadvaceti let. Snažím se v nich svým studentům předat to, co se nám podle mě snažil sdělit i Paul Nordoff – jak je důležité, aby si každý muzikoterapeut uvědomoval všechny aspekty společné hudební improvizace. (P, s. 13)

Individuální posuny mohou někdy vést až k intelektualizaci. V následujícím úryvku je patrné, že mým cílem bylo zlogičtění celého textu. Proto jsem v návaznosti na předcházející větu začala slovem *ne* a do poslední části věty, oddělené od souvětí třemi tečkami, jsem vložila příslovce *právě*, které explicituje vztah mezi touto částí věty a předchozím popisem činností.

What you're actually trying to do is this extraordinary thing of letting the client know that they are met in what they do... they are met, accompanied by someone who reflects back to them the same quality with which they play.. and in this matching is, one hopes, the experience of being met... (O, s. 24)

Ne, mým cílem je dosáhnout onoho zvláštního bodu, kdy si klient uvědomí, že se k němu v jeho snažení někdo připojuje – někdo se k němu připojuje, doprovází ho, odráží kvalitu jeho hry... A právě tohle, aspoň doufám, pak vyvolává onen prožitek vzájemného spojení. (P, s. 22)

V některých případech byly individuální posuny vedeny snahou o zachování zvyklostí česky psaných textů. To se týká například již komentované nivelizace kontaktového *us* na obecné *čtenáře* (viz kapitola 4.2.1). Kromě těchto zvyklostí vedla k individuálním posunům také snaha o plynulost a vnitřní kohezi a koherenci překladového textu. Například v následující ukázce byla anglická infinitivní konstrukce *to be present* rozvinuta následovně:

*Overall, the aim is **to be present** with that person... (O, s. 8)*

*Hlavním cílem je **naplno** s klientem **prožívat přítomný okamžik**... (P, s. 11)*

Díky tomuto řešení působí český text přirozeněji, než pokud by byl použit doslovný překlad *být s klientem přítomen*, případně *s klientem opravdu být*. Navíc se rozhovory z velké části týkají toho, že při muzikoterapii se většina podstatných věcí odehrává v přítomném okamžiku, na což vlastně odkazuje i původní znění tohoto úryvku. Zvolený překlad tedy umožňuje tento implicitní intertextový odkaz zachovat.

5.3 Tematické posuny

Vzhledem k charakteru textu docházelo k tematickým posunům pouze na úrovni kolokací. Reálie jsou v textu vázány spíše na danou oblast činnosti než na kulturu, v níž vznikl originál. Jedná se o reálie související s historií muzikoterapie a s odbornou literaturou, které nebyly v textu nahrazovány, ale pouze dovysvětlovány a explicitovány (viz kapitola 4.3).

Tematické posuny na úrovni kolokací vycházely především z charakteru češtiny. Tam, kde bylo možné použít pro český jazyk přirozenější ekvivalent, jsem se tematickým posunům nebránila, ačkoliv se jednalo o ekvivalent méně přesný.

We transmit our listening through what and how we play. (O, s. 5)

Naše naslouchání se odráží v tom, co hrajeme a jak. (P, s. 9)

There's a rather unusual source where Paul Nordoff's listening is characterized – in the novel Luisa Domic. (O, s. 5)

*S popisem Nordoffova naslouchání se můžeme **překvapivě** setkat také v románu Luisa Domic. (P, s. 8)*

*But we need to **differentiate** here when we're talking about listening: there are many levels of what we listen to, how we listen and why we listen as a music therapist... (O, s. 23)*

*Pokud ale mluvíme o naslouchání, musíme jako muzikoterapeuti **brát v potaz** jeho různé úrovně, podle toho, čemu, jak a proč nasloucháme. (P, s. 21)*

*And the only aim is to reproduce **as exactly as you can** the gesture of the client's playing... (O, s. 24)*

*A jediným cílem je **co nejvěrněji** zopakovat klientovy pohyby při hře. (P, s. 22)*

6. Metoda překladu a závěr

Cílem této bakalářské práce bylo přeložit první tři rozhovory z knihy Rachel Verneyové a Garyho Ansdella *Conversations on Nordoff-Robbins Music Therapy*, provést překladatelskou analýzu výchozího textu a popsat řešení překladatelských problémů a zvolenou metodu překladu.

Na základě analýzy výchozího textu jsem stanovila hlavní cíl překladu: zachovat primární informativní a konativní funkci výchozího textu, která vyplývá z jeho populárně-naučného až odborného zaměření. Emotivní (expresivní) a fatická funkce byly zachovány do té míry, aby byl čtenáři dostatečně předán původní záměr obou autorů bez přílišných zásahů do tematické struktury výchozího textu, ale aby zároveň v textu českého čtenáře (zvyklého především na nižší míru expresivity) příliš nerušily.

Přes původní očekávání se překlad vybraného textu ukázal jako velmi obtížný a to z několika důvodů. Text je vysoce abstraktní, protože se zabývá vnitřními pochody muzikoterapeutů při práci s klienty a vzájemnými vztahy, které si s klienty při kreativní muzikoterapii budují prostřednictvím hudby. Tato abstraktnost kladla při překladu vysoké nároky na proniknutí do hloubkové struktury textu a její následné srozumitelné vyjádření v cílovém jazyce. Překladatelské problémy vyvstávaly také z nedostatku původní a překladové muzikoterapeutické literatury v češtině. Terminologické nejasnosti jsem tak většinou musela řešit samostatně, bez opory v paralelních textech. Opominout nelze ani fakt, že česká odborná a populárně naučná literatura není zvyklá na texty psané formou rozhovoru a s velkou mírou neformálnosti. Bylo zapotřebí vyvážit přístup k žánrově stylistickým konvencím české populárně naučné literatury a k anglickému úzu v přepisu neformálních mluvených rozhovorů.

Překladatelské problémy byly řešeny s ohledem na presupoziice cílového čtenáře překladu, především pak na jeho jazykovou vybavenost a tedy i možnost dohledat si příslušnou cizojazyčnou literaturu k tématům nastíněným v textu. Volba řešení byla také ovlivněna pomalejším vývojem muzikoterapie v České republice, konkrétně nedostatkem původní i překladové literatury nejen o kreativní muzikoterapii, ale také o muzikoterapii obecně. Některé překladatelské problémy jsem se snažila konzultovat přímo s autory výchozího textu, pokusy o navázání kontaktu však nebyly úspěšné. Proto jsem byla nucena obrátit se na české odborníky, kteří mi pomohli vyřešit také některé další otázky. Jednalo se především o muzikoterapeuty Mgr. Jiřího Kantora a Mgr., MgA. Zdeňka Šimanovského.

S bubenickou terminologií mi pomohl bubeník Petr Mikeš, DiS. Některé jazykové a terminologické nejasnosti byly řešeny na základě konzultace s pedagogy Ústavu translologie – Mgr. Zuzanou Šťastnou, Robertem Russellem, M.A. a PhDr. Evou Kalivodovou, Ph.D.

Snaha o předání informační složky textu a co největší míru srozumitelnosti vedla v některých případech až k intelektualizaci a tematickým posunům. S tím je nicméně zapotřebí počítat snad u všech odborných a populárně naučných textů, které se věnují abstraktním tématům. Vysoká abstraktnost sice činí výchozí text velmi náročným na překlad, na druhou stranu nutí překladatele k tomu, aby dodržel kvalitativní požadavky pro překlad, respektive aby se skutečně snažil proniknout do hloubkové struktury textu a nepřekládal pouze na struktuře povrchové.

Bibliografie

Primární literatura

VERNEY, Rachel a Gary ANSDELL. *Conversations on Nordoff-Robbins Music Therapy*. 1. vyd. Gilsum: Barcelona Publishers, 2010. 105 s. ISBN 978-1-891-278-57-0.

Sekundární literatura

Lingvistická a překladatelská literatura

BEČKA, Josef Václav. *Česká stylistika*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992. 467 s. ISBN 80-200-0020-8.

ČECHOVÁ, Marie, Marie KRČMOVÁ a Eva MINÁŘOVÁ. *Současná stylistika*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 381 s. ISBN 978-80-7106-961-4.

DUŠKOVÁ, Libuše. *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. 3. vyd. Praha: Academia, 2006. 673 s. ISBN 80-200-1413-6.

GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Příruční mluvnice češtiny*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 1995. 799 s. ISBN 80-7106-134-4.

JAKOBSON, Roman. *Poetická funkce*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1995. 747 s. ISBN 80-85787-83-0.

KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. 291 s. ISBN 978-80-244-2428-6.

KNITTLOVÁ, Dagmar. *K teorii i praxi překladu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 215 s. ISBN 80-244-0143-6.

LEVÝ, Jiří. *Umění překladu*. 4. vyd. Praha: Apostrof, 2012. 367 s. ISBN 978-80-87561-15-7.

NORD, Christiane. *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. 1. vyd. Amsterdam: Rodopi, 1991. 250 s. ISBN 90-5183-311-3.

POPOVIČ, Anton. *Originál - preklad: Interpretačná terminológia*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1983, 362 s.

QUIRK, Randolph a Sidney GREENBAUM. *A University Grammar of English*. 9. vyd. Harlow: Longman, 1979. 484 s. ISBN 0-582-55207-9.

Muzikoterapeutická a hudební literatura

ANSDELL, Gary. *Music for Life: Aspects of Creative Music Therapy with Adult Clients*. 1. vyd. London: Jessica Kingsley Publishers, 1995. 256 s. ISBN 978-1-853-022-99-9.

ELLIOTT, David J. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. 9. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1995. 400 s. ISBN 978-0-195-091-71-7.

HORDEN, Peregrine. *Music as medicine: the history of music therapy since antiquity*. 1. vyd. London: Ashgate Pub Ltd, 2000. 401 s. ISBN 978-1-840-142-99-0.

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 295 s. ISBN 978-80-247-2846-9.

LIPSKÝ, Matěj. Rozhovor s Janou Weber. *Muzikoterapie* [online]. 2009 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://www.muzikoterapie.cz/rozhovory/weber-jana-2009-rozhovor-vedl-matej-lipsky>

NORDOFF, Paul a Clive ROBBINS. *Creative Music Therapy: A Guide to Fostering Clinical Musicianship*. 2. vyd. Gilsum: Barcelona Publishers, 2007. 516 s. ISBN 978-1-891-278-13-6.

NORDOFF, Paul a Clive ROBBINS. *Healing Heritage: Paul Nordoff Exploring the Tonal Language of Music*. 1. vyd. Gilsum: Barcelona Publishers, 1998. 214 s. ISBN 978-1-891-278-06-8.

PAVLICEVIC, Mercedes. *Music Therapy in Context: Music, Meaning and Relationship*. 1. vyd. London: Jessica Kingsley Publishers, 1997. 224 s. ISBN 978-1-853-024-34-4.

REGELSKI, Thomas A. Music and the Teaching of Music History as Praxis: A Reply to James Maiello. In *Journal of Music History Pedagogy*, 2013, vol. 4, no. 1, s. 109–36. ISSN 2155-1099X.

SCHÖN, Donald A. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. 1. vyd. New Jersey: Jossey-Bass, 1990. 376 s. ISBN 978-1-555-422-20-2.

ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 254 s. ISBN 978-80-7367-237-9.

Další sekundární literatura

ARISTOTELÉS. *Poetika*. 1. vyd. Praha: GRYP, 1993. 67 s. ISBN 80-85829-01-0.

DENNISON, George. *Luisa Domic*. 1. vyd. Hanover: Steerforth Press, 1997. 213 s. ISBN 978-1-883-642-49-5.

HŘÍBEK, Tomáš. Quine a současná filosofie myslí. In Dostálová, L., Marvan T. (eds.). *Quine: Nejen Gavagai: sborník příspěvků ze semináře katedry filozofie Fakulty filozofické ZČU*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2008. s. 75-105. ISBN 978-80-7043-638-7.

KANT, Immanuel. *Kritika čistého rozumu*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 2001. 567 s. ISBN 80-7298-035-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013. 131 s. ISBN 978-80-247-4436-0.

SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. 5. vyd. Praha: Vyšehrad, 2007. 411 s. ISBN 978-80-7021-884-6.

ŠAŠMA, Martin. *Postkarteziánská pojetí reflexe ve světle buddhistické meditace klidu a vhledu*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009.

figurují protikladné termíny personální a subpersonální. Se subpersonálním se v souvislosti s Dennettem můžeme několikrát setkat také v příspěvku T. Hříbka ze sborníku *Quine: Nejen Gavagai* (2008).

Slovníky

ALLEN, R. *The Concise Oxford Dictionary of Current English*. 1. vyd. Oxford: Clarendon Press, 1990. 1454 s. ISBN 0-19-861200-1.

Anglicko-český, česko-anglický velký slovník: nejen pro překladatele. 1. vyd. Brno: Lingea, 2007. 1566 s. ISBN 978-80-87062-01-2.

HAIS, Karel a Břetislav HODEK. *Velký anglicko-český slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. 1504 s. ISBN 80-85927-37-3.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HILL, Jimmie a Michael LEWIS. *Dictionary of selected collocations*. 1. vyd. Hove: Language Teaching Publications, 1997. 288 s. ISBN 1-899396-55-1.

KENNEDY, Michael, Joyce, KENNEDY a Tim RUTHERFORD-JOHNSON. *The Oxford Dictionary of Music*. 6. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2013. 976 s. ISBN 978-0-199-578-54-2.

KIRKLAND, Kevin. *International Dictionary of Music Therapy*. 1. vyd. London: Routledge, 2013. 224 s. ISBN 978-0-415-809-40-5.

McCARTHY, Michael. *Cambridge Idioms Dictionary*. 2. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 505 s. ISBN 0-521-86037-7.

Merriam-Webster Online: Dictionary and Thesaurus [online]. 2014 [cit. 2014-07-30]. Dostupné z: <http://www.merriam-webster.com/>

Music Therapy: A Medical Dictionary, Bibliography, and Annotated Research Guide to Internet References. 1. vyd. San Diego: ICON Health Publications, 2004. 152 s. ISBN 978-0-597-840-46-3.

RANDEL, Don Michael. *The Harvard Dictionary of Music*. 4. vyd. Cambridge: Belknap Press, 2003. 1008 s. ISBN 978-0-674-011-63-2.

SINCLAIR, John McHardy, Patrick HANKS, Rosamund MOON, Penny STOCK a Gwyneth FOX. *Collins Cobuild English Language Dictionary*. 1. vyd. London: HarperCollins, 1987. 1703 s. ISBN 0-00-370023-2.

SPISAR, Jan. *Anglicko-český hudební slovník*. Jan Spisar. 1. vyd. Ostrava: Montanex, 1996. 153 s. ISBN 80-85780-53-4.

Příloha – výchozí text

CONVERSATION 1

ON LISTENING TO A PERSON MUSICALLY

Have confidence in yourself as a musician in this perhaps difficult context. What you have uniquely to offer the client is music. This is the gift you offer, and the responsibility you hold. Listen, then, as a musician, and react as a musician to what the client offers you back. Have this attitude of hearing people in and as music, try to keep them within music. Give them your absolute attention, as we're imparting a value here about what music can do most of all – which is the value of remaining absolutely in the present...



Gary: Let's start with Nordoff and Robbins' famous case of Edward¹ – as nearly all music therapists know something of this, whatever tradition they've come from. It exemplifies something key about how Paul Nordoff listened to a client, musically and personally...

Rachel: I suppose I would say that in Edward's screaming he is the scream, he's not trying to say anything. But by the scream being met by something that is almost him, but not quite - there's this gradual dawning awareness of otherness. Then he responds to that. The music around him in a way allows him to 'scream musically', because – and this is the important point - his screaming is being heard musically.

G: So whilst the usual way of hearing and responding to Edward's screaming is as an expression of distress that needs soothing, what Paul does is to react differently because he hears differently. As a musician he hears the intensity, the rhythmic and tonal aspects of the screaming and then does something with them musically. He matches those musical components – and turns them into music.

¹ The detailed case study of 'Edward' can be found as Chapter 2 of Nordoff & Robbins (1977/2007) *Creative Music Therapy*.

R: And by turning it into music we're saying to Edward that we're creating the musical world in which we're meeting – it then becomes a world of shared experience. Another point is that Edward hears Paul's musical response as a call... to which he finds himself responding...or perhaps his innate musicality responding...

G: So at this stage, even if the client isn't intending to respond, you as the musician-therapist take as musical whatever behaviour they're making. And then very often client, therapist and behaviour somehow fall into the circle of musicing, into a relational experience which is quite different for the client.

R: I'm thinking of an autistic boy I'm working at the moment with who constantly recites sound-tracks to Disney films. But when I listen to this as music I hear it as pitch, and as rhythm and as melodic shape... and I accompany it as recitative. So it's not just any old music, I'm not playing a Bach Invention, I'm playing music that is related to what he's doing. He keeps producing a verbal sound-track to an imaginary cartoon most of the time, and I set this to music. If I listen to him very carefully and accompany the sound-track like a recitative, and then it becomes something different. He's still talking, the words are still Walt Disney, but the musical qualities I enhance in what he does in turn influences what he does – and this becomes the basis of much more shared communication between us. So, how you hear it makes it what it is...

So you start by listening extremely carefully to every detail and nuance of a person's playing or singing, or just moving...or not-moving!: then you simply try to make music with them in the way they play, or are. In order to do this you've got to hear everything they do as music, and to play with this music you hear. Your playing-response is (to mix metaphors) at the same time the drawing of a musical portrait of that person.

We transmit our listening through what and how we play. We say to a client: I hear you this way. We hear from them what at this time they can and can't do musically – which is also to say, who they can and can't be as a person at this time. And then we say: In music this is possible! Come...



G: There's a rather unusual source where Paul Nordoff's listening is characterized – in the novel *Luisa Domic*². I presume that this time it's fictional (or 'factional') given we know he didn't work with adults – though many of us have done since, on these principles. At this point in the novel, the Paul character (Harold) finds himself in a situation where a woman, who's been a victim of torture and finds herself in an uncomfortable social situation, has a hysterical fit. The others don't know what to do for her:

Harold crossed the room and with an abruptness that startled all of us there came a jangling crashing from the piano. Several moments before it became apparent that the wild sounds that seemed so bizarre an occurrence was actually an imitation of Luisa's voice. Its notes were similar, it pulsed where her scream simply endured, it dropped to a lower register and pulsed more quietly when she gasped for air. I'd seen Harold do exactly this with disturbed children – we'd heard examples of it last night on the tapes. Yet once again it was astonishing. Luisa was braced in that kneeling position, holding the sides of her face and staring straight ahead. Her whole body shook...

² *Luisa Domic* by George Dennison (1985, Harper & Row), in which Paul and Clive appear as fictional characters, but very much doing the kind of work they did in real life.

R: That says it beautifully; it's the same as I was trying to say earlier in terms of our listening being transmitted in our playing. What the person receives is an experience of being accompanied, in the deepest sense...

G: And it's a being-with-someone emotionally, not because you're feeling the same thing but because as a musician-therapist you're able to characterize the form and dynamics of the emotion – get the same pitch, shape, rhythm, intensity... these basic phenomenological foundations which form emotion...³

R: ...not the form of the emotion, but the form of the expression of the emotion!

Now, these two examples have been dramatic ones. I want to talk a bit about how we approach any and every client when we first meet them. How we hear them – whether they play a lot... or nothing; whether a client's a musician too...

I think for me how I go about this listening comes from long experience both as a musician and a music therapist. My musical training was as an accompanist, and you get used to hearing not just the technical level, but also the temperament of each performer, and how they listen: their timing, sensitivity and ability to communicate with others musically. So even at this stage I was learning how people are in music. But I think you also learn as it were musical things about people – not just about mood and emotion, but about timing, timing-with-others, flexibility, sensitivity. My impression over the years is that we can perceive things about people in this way that it may take much longer to do in other media.

³ What we are talking about here is very close to Mercedes Pavlicevic's 'dynamic form' theory. See Pavlicevic (1997), *Music Therapy in Context: Music, Meaning, & Relationship*. London: Jessica Kingsley.

G: I presume that you then learnt more about exactly this from Paul Nordoff's approach to listening to people musically?

R: Absolutely! What Paul learned from his very first work with the children was how accurate a picture they gave of themselves in music. The surprising thing was that this 'musical portrait' seemed to show very clearly and accurately what they couldn't do – but, as importantly, what they could do - their potential. Everyone else heard Edward's scream, Paul heard his music! And the important thing is that listening to someone in music isn't like looking at a photograph – which is static. Hearing someone playing music is hearing them in time, in potential relation to you. You need this way of hearing to give you hints as to what a person can do, can be.

I worked once with a woman who was a training psychoanalyst, and she wanted to try music therapy because she wanted to have something more experiential, less intellectual. She improvised on all the instruments in roughly the same way: very controlled, short rhythmic patterns, all very ordered. This continued through the three sessions we had together. It didn't alter! Her mind seemed free and creative, but there was a whole other dimension to her life, which I'm not sure she was willing to entertain. For my part I heard and perceived this dimension within minutes of playing with her. It's an example of how immediately the 'geography' of someone's personality can be heard in music.

G: In this case did you know why this core pattern was so readily apparent? Was it just that she was less defended when playing music rather than speaking to you?

R: Well certainly she was more de-skilled in this situation, and perhaps had fewer ways of covering up how she was. I'm not saying, however, that music is the only way of perceiving people – certainly I

could imagine someone very experienced in listening to people talk would perhaps know similarly. But perhaps not so quickly?

G: Perhaps the ‘listening strategy’ could be similar... listening not just to what someone says but the ‘music within it’ somehow...

R: Talking of how much you can know about someone from listening musically to them, I’m also thinking about someone who is severely cognitively impaired – as a result of brain injury. Often there’s a problem assessing people in this situation, especially at the more subtle level. Whereas when you play with a person like this you know exactly if or not someone’s connected with you in the music, if they mean what they play! You hear, in the quality of their playing, in the placing and timing of their beats, what’s going on – and when you change something in the music and listen to their reaction to this, you hear the quality and potential of relatedness in them.

G: What’s in common over the various examples we’ve talked about so far is the music therapist’s strategy of starting off by hearing the person as music – a point from which all other music therapy aims and interventions flow.

R: Overall, the aim is to be present with that person, and listening this intently can be a very present-inducing thing – for therapist and client. I aim to be in the here and now as fully as I can. And I think that in this present-centredness what you hear is not only how a person is now – you hear what is possible for them from that moment of freedom, whatever may seem to be the limiting effects of their pathology. The whole point of music is to pull us into the NOW!

G: One of the differences in this musical situation from say what a psychotherapist does is that a music therapist often listens and plays at the same time. So it’s a listening-in-playing; the music therapist is also playing his immediate response to what the client’s doing. But this

often lead people to think that all the music therapist is doing is providing some kind of ‘aural mirror’.

R: Well even if this were possible it doesn’t do justice to the fact that the therapist doesn’t just echo, she responds. And just as the client’s music is a portrait of how they are in the world, well so is the therapists’! So Edward, or Luisa Domic, weren’t just hearing themselves, they were hearing themselves in...or through another person-in-the-music. At some level clients hear our response to them, which is an expressive and creative one. I believe that what’s most important to the client is the musical presence of the therapist.

Then, to go a step further, there would suddenly be a moment where the client would hear themselves being heard. In that moment – when suddenly both the music and the musical relationship somehow locked into place – we both were really here to each other. The clients often reported knowing themselves differently at this point through this being-here-together in the music. After these moments it’s not that everything is suddenly different... it’s that everything is possible!

G: It’s at these split-second happenings the client sometimes looks up at you – surprised, sometimes shocked – then smiles.

R: Equally of course you can fall out of such relatedness in a split-second! But somehow when it’s happened once, then it’s easier to get back into again.

G: For many of us these ‘moments of meeting’ seem the touchstone of what we’re doing in this kind of work, don’t they?

R: That’s true. But equally I want to emphasise that what we’re talking about here is nothing magical in any sense, nothing special. Or, rather no more specially than really being able to listen, to remain

present and trust the music. Which of course is a tall order for most of us!

But to remain very practical about all of this: what I say to beginning music therapists is simple: have confidence in yourself as a musician in this perhaps difficult context. What you have uniquely to offer the client is music. This is the gift you offer, and the responsibility you hold. Listen, then, as a musician, and react as a musician to what the client offers you back. Have this attitude of hearing people in and as music, try to keep them within music. Give them your absolute attention, as we're imparting a value here about what music can do most of all – which is the value of remaining absolutely in the present...

CONVERSATION 2

ON THE 'MUSICAL / PERSONAL'

What we've been doing in this conversation is to follow the logic of how this very close examination of the components of music within musical relatedness helps a music therapy trainee build for themselves a more general concept of musical experience. [...]

...this 'stepping inside' music is on two levels, though often they happen simultaneously. The client both makes a relationship to music itself, and a human relationship in music. So access to music is always access to the musical/personal.

...to appropriate an old Marxist formula: the musical is the personal



Gary: Something that's vital for both of us about Nordoff-Robbins music therapy is this idea of the 'musical-personal', and how the specifics of music are crucial within the interpersonal relationship that develops in music therapy between client and therapist. As a starter to discussing this can you tell me how you developed your way of sensitising students to this 'musical/personal' level with your famous 'Musical Components' exercises, which many generations of student music therapists around the world have experienced. I think these exercises are a good way of understanding the rationale behind NRMT, and the way we train people in it.

Rachel: Well, I've developed these in the last 25 years as a way of transmitting to students what I think Paul Nordoff was trying to convey in his teaching about how important it is that a music therapist be aware of every detail of an improvised musical encounter. Paul didn't actually do these exercises himself...and I developed them from an idea by Julianne Cartwright... but they do relate to how Paul taught and wrote about the precise components of music in his 'Talks on

Music'¹, where he tried to sensitise us to experiencing the building blocks of classical music.

Sometimes people think those Talks were just introducing different idioms (such as the 'Middle Eastern', 'Spanish', 'Whole Tone' etc). But it was as important for me when Paul worked on single tones, intervals and chords - going back to the building-bricks of music, and the basic musical experiences these give us. So my 'Exercises' are part of this going back to 'musical basics' - not with the intention of explaining music in an intellectual way, but to help bring trainee music therapists to a sensitivity towards: music as experience.

I think we have a responsibility to our patients to be aware of every detail of music experience as it happens and flashes past. The basic components of music are our 'active ingredients' as music therapists. Music isn't just some generic thing we apply to people... It's not some broad brush, it's the moment-by-moment articulation of music that has therapeutic effect. So if we're training students we have first to alert and sensitise them to this level of music and music-making, and to thinking about, and reflecting on, these experiences.

G: Could you explain in some detail one of these 'Exercises' now?

R: OK, but first I need to explain some of the 'ground rules' that I tell the students before we do the exercises. I start by explaining what I call the Three Levels. This is just a useful tool for helping to guide a type of thinking and a level of awareness – I'm not saying it's 'how things are' exactly – it's just a useful tool for heightening our awareness.

¹ Published as *Healing Heritage: Paul Nordoff Exploring the Tonal Language of Music* (1998), Edited by Clive Robbins & Carol Robbins. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Level One is where the person who's actively making music experiences themselves doing this. At Level Two they may have a personal reaction to that experience - which might be negative or positive ('I don't like that' or 'I really like that'), and which is usually a nameable emotion. Then finally Level Three identifies an 'observer self' as it were, who observes these other two levels as quite distinct from each other, and can talk about them. What I believe is that the purely experiential level happens before we have a personal response or reaction.... because we have to have an experience to respond to. So I just ask students to try to go with me in this thinking to begin with.

Then what I do is to set up a rather artificial situation and ask a student to start playing on a snare drum and a cymbal using one drumstick - and I ask them to start playing a pulse on the drum. I then improvise music which at first picks up their pulse. After this I try to keep the music the same in every parameter except one: and this I will change. For example, I will change from playing legato (without pedal - so it's really legato from my fingers) to playing very staccato. There are no gradations between - and I don't change dynamic, or tempo, texture, spacing of chords - I simply change my touch from legato to staccato.

G: Then how do you lead them into the reflective work on this experience?

R: Usually I'll be working with about six students, so I'll do the same Exercise with all of them (of course only the first doesn't know what's going to happen!), but I don't ask people to report on their experience until everyone's had a turn at playing. Then I write two columns on the board (*Legato/Staccato*) and we try to write down people's observations of their experiences of being the percussion player whilst the pianist plays either legato or staccato. And I ask them to try to give their observations and also to filter out their preferences - and if they can't then this also provides fruitful material for discussion as to what

exactly is a personal preference, and where does it begin and end. I've been doing these Exercises for about 25 years now - and there's been an extraordinary amount of agreement and unanimity between students' comments. Not of course on Level 2 when people talk about their personal reactions and preferences, but certainly on Level 1, the basic level where they're talking about the actual experience.

In terms of the Exercise I've just described, the Level 1 observations that have come out over the years are that in the legato playing the sound of the drum is so different from that of the piano there's an experience of mis-match of sounds, which heightens difference and separateness between the two players. People will often then move to play the cymbal instead – as they look for a sound in their playing that will match the piano better. Physically they often feel more relaxed in the legato playing – almost as if the music is carrying them - so they use bigger arm movements, looser wrists, they often experience a more flowing movement. In the legato playing people often find their listening is focused more on the music the pianist is making.

When I change on the piano to staccato (and I often try to change in surprising places!), the surprise element provokes greater awareness. Generally staccato playing elicits more tension from the percussion playing. They make smaller movements, because suddenly it matters when exactly they play. The attention is on the tip of the stick, and you're much more drawn into the exact moment of making the sound. Also, the relationship between the drum player and the piano player is felt as much closer, because the sound is much closer. The energy the pianist needs is closer to the energy that comes through the stick on the drum. People tend to play rhythmic patterns in staccato playing - particularly when the tempo is quite slow, because they want to fill out the musical texture. Overall, the general consensus on this Exercise is of an experience of tension in the staccato playing followed by relaxation in the legato.

G: It sounds to me that through this rather simple exercise what you're building up with the students is a very precise musical phenomenology – by which I mean an understanding of the forms and varieties of just how music is experienced at its most basic level. Before, that is, we decide whether we like it or not; what we associate with it, what it 'means' etc. The level you're working at here is rather about the foundations of musical experience – from which all kinds of other things become possible. But the question then is: Which part of us is experiencing all of the things your students reported?

R: I think it's our body - and what I can only identify as the 'musical-personal self'. The part of us that experiences musically...

G: ...which is prior to the part making preferences: 'I like this, don't like this'...My body...which is remarkably like all human bodies...takes part in similar experiences, beginning with acoustic, tactile ones... even before my mind 'processes' the sound experience.

R: I think of Level 1 as having mostly to do with bodily gesture – the purely bodily experience of making this music. But it almost immediately has something relational about it, because when you play, your music is always in relation to the other person's music – which together becomes the one music. And if the other person makes a change it affects this music you're in together.

G: How do the students you do these Exercises with report about how it helps them to think about musical experience?

R: The response I've almost always had from students is one of surprise, that when they really start to focus on this level of music and music-making they realize the impact of every detail of an improvisation in music therapy. And this then inevitably leads to a growing feeling of responsibility towards their clients in terms of

knowing exactly what you're doing musically, and what effect it might be having on the musical relationship.

G: So the Exercises put into relief the specific effects on musical experience of what you call 'musical components', those basic parameters of musical change. What are the other Exercises?

R: For example, there's also: loud/soft; fast/slow; contrasting piano/drum/voice as timbres; pitched/unpitched sounds; with pulse/without pulse. With all of these the question is the same: What is the difference in 'musical-personal experience' when a parameter is changed? I also experiment with the difference it makes for the two players to play on two instruments (piano/pitched percussion), then four hands on one piano.

G: Why are you choosing to examine in detail these particular parameters?

R: Because they're the basic building-bricks of music really, these experiences of dynamics, tempo, timbre, touch – as different physical impacts, proximity and relatedness. The logic of really looking at these aspects in this way is similar to how in a supervision Paul Nordoff would sensitise students to exactly how they were using music in a therapy session .

On my training course we were all supervised in front of each other, and Paul would stop the tape and say 'Why do you think the child did that there?' When he'd discussed it he'd then get you to experience directly what you'd done with the child. He would play the therapist part, you took the child's part - playing another instrument, or singing. He'd firstly play the music that I as the therapist had originally played, then he'd play something completely different...which would give me a different experience in my role as the child...showing me what I might have done. The idea was not trying to role-play in the role of

the child, but to sensitise you to the basic experiences of music that the child might have had.

G: I'm thinking of how Paul was conveying several aspects of music to music therapists at the same time. Firstly, as a composer he was demonstrating the craft of making music: an analysis of its elements, the 'nuts and bolts' of music, how they could be put together to best effect, how music has unique properties – rather like a glass-blower talking about glass and how you can shape and blow it. Talks on Music mostly looks on music from this angle...though also with an emphasis on how the effects of music are experienced. But then, secondly, there's Paul the performer, the musical communicator, the improviser. And it seems to me that the second major thing he wanted to demonstrate to music therapists was something about music in action...and in action between people...

Going back to your Exercises...could you say that what you're really exploring with students are the 'performative components' of music... because they are perhaps the aspects that most directly affect the client and the musical relationship?

R: The target of the Exercises is not on the notes you play when improvising, but the expressive components of music in performance. By this I don't quite mean the same as the dynamics and so on which a composer may notate...just that you play these notes legato, these staccato, or that the flow of the music is to change with tempo indications. What I mean is the moment to moment movement of that accelerando that the performer chooses, which will make the performance live in that moment. And it's these 'performative components' of music that I think communicate the 'presence', the 'voice' of one person to another...

G: OK, but I can hear people say: all music therapists are trying to negotiate somehow a relationship between the musical and the

personal... to use music to communicate with people. But I can imagine that for many people the Exercise you described a while ago...the experience of legato/staccato for example...will be almost the opposite of personal to some. Rather abstract in fact! They'll say 'What's personal about that?'

R: And what I'm asking is: Where does this musical/personal relationship start? What's it built upon? And my experience is that this 'base' of musical relatedness is 'sub-personal'. This sub-personal level begins with gesture and energy – all of those performance aspects which are natural to music-making, and which we examine through the Exercises. So I think that there's this 'sub-personal' level at which we first experience musical relatedness. The trouble is that this all sounds so complicated in words – we don't have a vocabulary for it! But in music it's simple!

For example, an observation made many times over the years I've been doing these Exercises is that if the pianist plays staccato, for the drummer everything he does becomes important. The experience of connection to what the pianist is playing is very exact. The quality of your connectedness is precisely defined in musical time and somehow your hand precisely performs. Whereas when the accompanying music is legato, the sound of the drum feels disconnected to that of the piano, so often the player changes to the cymbal, for a sustained sound...which in turn changes the musical relatedness to the pianist.

Or take another of the contrasts - between loud and soft playing. When the pianist plays loud, somehow the percussion player feels she's not so responsible as when the music's soft. The perceived potential to 'spoil' the music is much greater during soft playing – which in turn leads to a heightened relational awareness of her own part in the activity. Or – a final example - when the pianist starts playing on the piano with someone playing percussion, and then switches to singing to accompany them. Again through a so-called

'technical change' what is perceived is a change in the quality of relatedness.

G: So as an educational exercise for music therapy trainees, what you're doing is actually to help people explore the micro-details of musical relatedness – the different modes and qualities of connection possible. And then learn to reflect on these experiences - as a part of reflecting on musical experience in general.

R: Yes. I want to be very clear here that this exploring is not to do with loudness, or detachedness per se – ie just that playing loud or soft has this or that effect. No! The focus is always on loudness, softness, detachedness, sustainedness, singiness...within musical relatedness – at this musical/personal level that we are talking about.

G: I think the caution is wise! Because the danger is that your Exercises could be misunderstood as recipes or prescriptions within music therapy improvisations: play loud or detached and you get this kind of musical relationship...

R: On the contrary, what we're exploring is the potential within these varieties of musical experiences – not that it will always have a definite effect. As I hope we'll talk about in a later conversation, the reason why somebody might not have those experiences if they're playing with you might be due to the limiting effects of their pathology. For example, you're playing with someone and you change your playing from legato to staccato, you can't guarantee that it's going to have a given effect on that person - because they may not be free enough to experience it.

G: I'm thinking of how Nordoff & Robbins' primary observation when they worked with their first children was that their tempo flexibility was often limited. They found that sometimes a child could only play in one tempo. If the therapist played faster or slower the

child couldn't follow the new tempo. So you can't just 'give' someone staccato playing, or loud playing - as some prescription from the outside...

R: Well, you can give them staccato - but you can't guarantee that they will have this musical experience of 'staccato relatedness'. But what the therapist can do is have in her head and fingers the potential for 'staccato relatedness' – when and as needed.

5150cdb5863cb8842bed67efb73ae5f5
ebrary



G: Can I zoom out of this detailed level now? I think what we've been doing so far in this conversation is to follow the logic of how this very close examination of the components of music within musical relatedness helps a music therapy trainee to build for themselves a more general concept of musical experience. So I'd like us now just to discuss the relationship between this musical/personal level and the broader understanding of musical experience in Nordoff-Robbins music therapy.

Because, in my understanding of NRMT, what we're fundamentally doing is no more, and no less, than giving people access to musical experience within a creative and supportive human relationship. But of course often the impact of pathology means that the people we work with may not, on a subtle level, be able to access the full range of these musical experiences, or, on a grosser level, may not be able to access music at all.

5150cdb5863cb8842bed67efb73ae5f5
ebrary

R: And for me this 'stepping inside' music is on two levels, though often they happen simultaneously. The client both makes a relationship to music itself, and a human relationship in music. So access to music is always access to the musical/personal. I remember the first thing that Paul Nordoff said when he came onto the training course. He walked into the room and sat down and said to a student:

5150cdb5863cb8842bed67efb73ae5f5
ebrary

"Would you say that the child first relates to the music or to us as therapists?" And she said 'To the music', and he said 'Quite right!'

We need to be clear what he was and wasn't saying here though! He did mean that there's this force...this help...which is the phenomenon of music. And as we've just been talking about, music has certain properties and characteristics, which to a certain extent the child reacts to: music hits them acoustically, and then hopefully meaningfully...and to which they begin to relate. But at the same time he didn't mean music as some abstract object that has nothing to do with people. After all, the whole point about Paul's approach to music therapy at the beginning was that he didn't come along and play a pre-composed tune to these children. He improvised music that was directly related to that child – to her gestures, mood, responses – and by doing this began to establish a relatedness with her through the music.

G: So, to appropriate the old Marxist formula: the musical is the personal!

R: But even here we need to be careful exactly what we mean by 'personal'. I don't mean a head-on approach. What you don't do with an autistic child is come and up to them and say 'Hello, I'm Rachel - let's go and do music'. Instead you take the opposite approach and virtually ignore them 'personally', but you do approach them musically.

It's like the autistic boy I talked about earlier, who constantly recites sound-tracks to Disney films. There are two people in the room, me and this little boy, but we're not relating 'personally'. Equally, when I play with his Disney reciting, this is not a 'purely musical' situation – it's about a person and how they are as a person in the room, and with me. So I would say that when I accompany a child's talking, and turn it into a recitative, I'm working at a musical/personal level. What's

happening in the music is both deeply personal, and not personal at the same time!

G: What I understand is that we're trying to articulate a role for music in music therapy in which music is neither a 'thing' in and of itself, but neither is it some transparent medium, which merely opens the door onto the personal client-therapist relationship. Music is a 'third person' in the room – and it has its own character...it gives its own help to the situation. So the logic of Paul Nordoff giving such importance to this close examination of musical components and forces is to acknowledge this precise character of music. At the same time he wants to get people to realize that music's work is innately personal...what it does it to forge relatedness between people...in very specific and subtle ways. Something happens in music therapy which is to do with music's ways.

R: ...and to do with the ways of musical performance. What we're actually talking about here is not 'the music', but musicing – the ways of making music.

G: But equally you can't have musicing without music – without certain ways of 'humanly organized sound'...John Blacking's definition of music... which are part of our cultural heritage. We come into music therapy as musicians, and what we bring is not just the creation of sounds, we bring our heritage of music; we bring hundreds of years of musical culture into that room. This comes from our fingers when we play an instrument. As a music therapist you come into the therapy room as a musician, who has skill, a repertoire, who has something to offer...

R: ... and ways of offering...ways of playing...ways of musicing...

CONVERSATION 3

ON LEVELS OF LISTENING

The question we're asking through our listening is: How does this person play music? And, How are we able to play music together?

A way to sum it up might be to say that I listen to what is there in a client's playing, what isn't there, and what could be there...what they are longing for. So you listen for what a person is wanting to play...who it is they want to be in music.



Gary: It's often said that Nordoff-Robbins work is characterized by a high standard of the therapist's playing. But I think this leaves out the fact that it's as much the standard of the therapist's listening that's really crucial? Would you agree?

Rachel: How we listen as music therapists is an almost endless subject for me! I think listening is both our central craft and our art...and like any craft it needs a lot of attention, discipline and practice. But we need to differentiate here when we're talking about listening: there are many levels of what we listen to, how we listen and why we listen as a music therapist...

G: OK, let's begin at the simplest level then and build up the picture. Let's start with the fact that when we start making music with a client we begin by listening to them...

R: Yes, stage one of listening is a listening-to: if it's a child they'll typically take the invitation as given and start playing...or not playing! If it's an adult we might say "You start, and I'll join in"...so you usually get just a few seconds to listen to the client's first few gestures before you play yourself. You quickly try to hear the quality

of the playing and how you might play with it. As a way of helping students to attune to a client's playing I suggest they imagine what kind of gesture they would be making to produce that kind of sound which the client is making.

Let's say that your client begins playing a drum with a stick, his first five beats jabbing down with quite a lot of force, jerkily and with no rebound. If you can imagine how it might be to play the drum like that, and make similar qualities of gesture in your piano playing then you'll be able to attune to his playing quickly. Here we have a kind of body-listening.

G: And at this stage you're 'just playing'? By which I mean that you're not thinking to yourself 'there are jerky, poking gestures which must mean so-and-so...', you're not translating the playing into anything else. So in a way your playing is a form of listening: a playing-as-listening. And the only aim is to reproduce as exactly as you can the gesture of the client's playing...

R: It's not even 'reproducing', because that sounds as if you're just copying. What you're actually trying to do is this extraordinary thing of letting the client know that they are met in what they do...they are met, accompanied by someone who reflects back to them the same quality with which they play...and in this matching is, one hopes, the experience of being met...

G: I want to tackle a slight confusion here concerning the term 'meeting' – which is used quite often in music therapy, sometimes just as a synonym for 'matching' or 'mirroring' a clients' playing (as we've talked about so far), but also it can mean 'meeting' in a more involved and profound way, indicating a mutuality of response¹. So is

¹ See Gary Ansdell, *Music for Life* (1995), London: Jessica Kingsley – Chapter 8, 'Meeting'.

what you've been describing as your initial playing-response really a 'musical meeting' yet?

R: The important thing is that the client gets the sense that their sounds are not alone, that they are not alone. The gestures become sound, and the sounds are also then part of someone else, something else in the room...

I'm thinking back to the first time I played with Paul Nordoff and he said 'Just do a basic beat', and I stood at the drum and just played what came out, and I was surprised that it came out very fast. So while I was living in the shock of thinking 'Oh, perhaps this is too fast...' suddenly all of those thoughts were taken away, because there was the music in the room with my beat, and I wasn't alone. I think this is crucial. It wasn't just that Paul, as a person, was playing music with me - the feeling was 'I'm not alone'. All the self-conscious thoughts went away, I was drawn into the musical adventure, the experience that the music was somehow leading me into.

G: So could we describe this first stage of listening as having the function of searching out the possibilities of playing together? You listen as a musician to anything and everything the client does in those first seconds in order that the client can be a musician with you. Because this is the unique possibility that music affords the situation: playing together. And it's our listening that makes this playing-together possible. It's easy to forget sometimes that whatever else we may be trying to do as a music therapist – assessments and so on – it's still our primary task to make music with our clients!

R: And as soon as you're into playing-together there's a new stage or level of listening: listening-in-playing. And in turn there are several layers to this listening, some of which are listening through the ear; others are more internal kinds of listening.

In fact I was just thinking that the most frequent spontaneous comments I've had from clients are about varieties of listening. One client of mine said he could suddenly hear board meetings at his company in a different way - that music therapy had given him a different dimension to his listening, and he was able to be sensitive to people in different ways. And people begin to hear different aspects of themselves, people hear the relationship between us in the music...listening to their being heard...

G: So we need both a listening attitude, and a medium in which to listen. So maybe you could say that the musicing enables and coordinates the listening-between therapist and client?

R: Yes, that's what I was thinking... music organises it, calls to it... And I'm thinking how true this is for all the various kinds of people we work with as music therapists. Not just those who are very sick, or who are dying, but also people who simply come to music therapy to enrich their self-experience and self-knowledge. These people still long for that listening way of being together. You can get there with words, but it's hard work and takes longer. I think it happens quicker in musicing together - when you get this heightened communion with someone else, and something else...

G: Yes, we mustn't forget the something else! We mustn't reduce musicing just to listening. Because musicing still has music - with its materials and its forces. Our clients are playing with and in music...there's something about music that gives the life and the energy and flow to the relationship between the listeners.

R: I recently had a conversation with a theologian about what we do as music therapists. What he and I came to at the end of that discussion was that when you first start music therapy with someone it's mostly the therapist who's drawing the music out of a person who's often locked into something. We're aiming to draw them

towards relatedness and into freedom and creativity. So the therapist is usually quite active and is doing the 'inviting'. But then often something else happens...at the point when therapist and client really begin to listen...where the whole of each is listening to the whole of the other through the music...At that moment client and therapist both become invited by the music – they become carried by the music itself. But I don't stop thinking at those times...I stay aware...I don't go off into some holy trance!

G: Is this level of 'staying aware' a more analytical level of listening?

R: Yes, we're then at a level when you're listening to the client and the part they're playing in the whole – what they can and can't do, how they respond to what you do, and so on. A way to sum it up might be to say that I listen to what is there in a client's playing, what isn't there, and what could be there – what they are longing for. So you listen for what a person is wanting to play - who it is they want to be in music.



G: Can we just review this progression of listening, stage by stage? So we've gone from listening in order to play together to using our listening as a way of answering the question: What are we hearing in a person's playing? This then is a more 'clinical' listening, which may or may not be related to a more formal assessment of a client. We're back into what we discussed in an earlier conversation in terms of creating a 'musical portrait' of a person, and how this fits in with the relationship between a person, their pathology and their coping strategy.

R: Yes, the question we're asking through our listening is: How does this person play music? And, How are we able to play music together? And the important thing is that, unlike lots of assessments that our patients get, we only find out about many aspects of them by actually

making music with them! You find their difficulties and their potential by actually being involved with them. This is often a very different experience for them.

Asking the question about how a person plays music leads to describing the qualities and tendencies of their playing. By 'tendency' I just mean a recurrent quality, something which is characteristic of them. So if someone plays something once or twice it could be related only to that immediate context - you might, for instance be playing slow music, which is a mutual decision, and it's totally appropriate. But if then you find out that the client plays it slowly, or softly, and when you as a therapist attempt to test this - by playing slightly faster or louder - you find the client doesn't respond to this, or has problems responding to this difference, then it becomes a tendency of playing: because in a way they're saying not only this is what I'm doing, but this is all I can do (for whatever reason).

To help students sharpen their listening skills at this level I've developed something I call the 'Star Diagram', which looks like this...² It simply sets out the main qualities of how a client might play along dimensions of tempo (slow/fast); intensity (loud/soft); duration (long/short); structure (less/more); organization (less/more); relatedness (initiates/follows). Additional to these basic criteria we might also discuss energy level, mood, sensitivity or responsiveness to particular instruments or to timbre. I want to stress that this isn't a comprehensive or 'scientific' model – it's no more than a guide to focusing listening.

G: And of course this kind of 'analytical' or 'supervisory' listening is also often a listening-after: to the tape of the session, either by yourself or with a supervisor...

² See Appendix A

R: That's true, but the really difficult skill to learn is how to listen this way as you fly along inside the improvisation - while you're living inside it, reacting to every moment. But you've still got to have this other level of your thinking working at the same time. So it's not 'analytical' in the sense that it's outside of the situation, reflecting on something in tranquility. Or not just this.

During the time you're making music with a client your listening is both totally in the music, but also at the same time there's this monitoring faculty happening in a separate part of you. And this is the difficulty: to listen and think-in-listening at the same time. When people first start working as a music therapist usually all they can manage to do is to listen to the client, respond appropriately and keep the improvisation going. Other kinds of more analytic listening have to wait for listening-*after*, when they can practice their listening skills, either on their own or with a supervisor.

And of course you don't only need a supervisor's help to build up a 'musical portrait' of the client. There's also the need to listen carefully to your own playing: from the level of being aware of what you're actually playing to the intricacies of the musical relationship. What, for example, did you do in your playing to evoke this or that response from a client - or, alternatively, what did you not do. Because often we're also seeing in the musical 'portrait' a picture of ourselves, our own musical and personal limitations... So there's also a listening-to-ourselves, both during and after the session. This is more listening at a metaphorical level, a feeling response or sensing of what's happening.

G: Not all of this is verbal knowledge of course - though putting it into words, say in a supervision, can help you understand more. I'm thinking of how this all fits in with ideas about the 'reflective

practitioner'³ and how we develop 'tacit knowledge' within the things we do. So in this way, these levels of listening are the basic skills we develop as music therapists. They're a key part of our 'praxial knowledge', in David Elliott's phrase⁴.

R: There's one more aspect of the 'musical portrait' which I don't want to leave out. It's the relationship between how the person plays music and the nature of their pathology. In the past I'm aware I've been at times rather purist about us not needing to know anything about our clients before we meet them, but actually the more I teach I feel that especially for students (though for me too) one ought to be observing on many different levels even before the first note of music starts. You need to know something about the pathology of the person you're working with.

G: I agree! When you listen to your client musically it's clear that the qualities and tendencies you hear are not just depictions of personality, but equally they're not just pathology. You're hearing some complex alchemy of the person, their pathology and their coping strategy coming out in how they play music. So, for example, someone plays very slowly, heavily and laboriously. Are they depressed or do they have a problem with their arm? On a purely descriptive level all we can say is that it seems that at the moment they can only play at that speed. This is just the same as Nordoff and Robbins' observations that the children they first worked with could only play in a certain tempo, or at a certain dynamic. Why? is another question. Pathology and personality are interwoven here.

R: A person who's had a stroke might play in a way which reflects the impact of the disease on them physically, or it might be more to do

³ See Donald Schoen, *Educating The Reflective Practitioner* (1987), San Francisco: Jossey-Bass.

⁴ David Elliott, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995), New York: Oxford University Press.

with their depression, which is their reaction to their physical condition. But in this case, within a neurological rehabilitation setting, it's vital to know whether how the person is cognitively impaired or not – this is basic.

So even though we've emphasized the listening once you're inside the music, actually all of the knowledge you have about a person before you start is going to play a part in how you listen to them, and the way you play with them. And here I come back again to this idea that when you listen to a client, from the first moments onwards, you're as much listening to what isn't there as what is! Because we get our clinical aims from what's not currently possible in a person's playing. Thinking again of the Star Model, you could hear the fact that a client can't play slowly, or softly, or in an organized manner; can't initiate, can't sustain playing. Equally we listen to the presence of the person; how distant they are from you, and whether they, as it were, face you or have their back to you, or how available they are to being called, whether they might turn to you and want to start communicating. I want to make it very clear here that I don't mean this 'can't' to be negative (which I know is a funny thing to say!). Rather the limitations indicate the potential – and where the therapeutic hope lies. As I've said before, I think that if you listen carefully enough you can hear where a client wants to go, what music they long to make with us.



G: If I can summarise these levels of listening we've been talking about so far: there's the initial listening-to the way the client plays; then there's a listening-in-playing which the therapist makes to develop the music-making, and to find out more about the client (and this can happen within and after the session). These are 'craft' aspects of our skill, which we all seek to sharpen. Your last comment, however, suggests that there's also a still more subtle level of listening going on...

R: You're right! It's what I'd call a 'listening-through' the music – if we carry on your scheme. Here you're listening somehow beyond the immediate situation of the music-making; both to and beyond the surface of the music and the people involved.

One aspect of this is that you can also hear the future of the music. In a down-to-earth sense if you start off in an idiom you hear certain ways in which phrases go, in which harmonic patterns go. You can hear the arc of the future of the music and if you've got the confidence you can go with it. So there's a sense of confidence in a musical future which is not physically there in the room at that moment...

G: This is the odd thing about musical time, isn't it? The point where music is 'happening' is strange - because it comes so strongly from the past, and it goes so strongly towards the future. But this is at the same time what music gives you: a different relationship to the past and the present - which is enfolded in the 'now'. Which is very different from me sitting here, thinking that someone could come in the door, but I've no idea whether they will - unless I visually see them coming. Whereas within a musical structure I've got a very good idea of what's going to happen next...

R: ...and the point is that this striking sense of the musical future is only possible if you attend in absolute detail to every nuance of every beat and every tone that's played in the musical present. And this requires the absolute attention of listening!

G: Why is this? Why can't you just play together in a wishy-washy way? Why does it need so much craft and discipline to get to these levels of listening?

R: There's this book I like on fractal geometry which starts off in outer space and gradually focuses down by degrees of magnification,

down through the physical, to the point where the micro level looks exactly the same as the macro level. And to me listening is just like this: through close attention to the nuances of the surface level you then see further levels - and that in turn reveals more and more. It's as if the surface breaks up in front of you - this is how you can go through the apparent solidness, and into what lies 'underneath' - what is making the surface the surface...

G: So each level of listening is a pre-condition for the next - you descend through the levels until you're hearing very profound things about a person...

R: The surface level is all notes and beats; then you've got these two people inter-relating; then you've got all these qualities that you begin to hear if you listen... That fractal metaphor is an amazing one, it's just how I experience listening!

G: It also means that everything is both on the surface and in a way hidden at the same time...

R: Absolutely! This is why the presence is the music itself - you can't separate them!

G: It reminds me of the story of how someone once asked Bach why his playing was so wonderful. And he famously commented that it's simply a matter of putting the right note in the right place. That was it! They were expecting a very metaphysical explanation, whereas what he gave was a craft explanation. And what we're talking about - this listening-in-playing - helps us to do the right thing at the right time.

R: Yes, I think that what we have to hold onto is the attitude that whatever else we may be tempted to do in a music therapy session, it's what goes on in the music that's the essential thing. So even though you've got to be open to so many different things, somewhere inside you've got to remember to keep listening as a musician.

APPENDIX A – THE STAR DIAGRAM

