Rozvoj hlasu pro pedagogickou komunikaci – mezi reflexí a prožitkem

Voice Development for Educational Communication – between Reflection and Experience

Alena Nohavová, Jan Slavík

Abstract: In this article, we focus on the need to improve the quality of the way in which teachers express themselves professionally and we discuss one of the methods of voice development in educational communication – voice education as a psychosomatic discipline. At the theoretical level it is discussed primarily by means of an important stage in voice training – voice change – referred to as a specific component of a person's Self-experience. Furthermore, we focus on the structure of reflection at different levels of psychological distance (Bullough) and in analogy to Zuska's conceptualization of esthetic experience we differentiate between the levels of the reflecting Self and the reflected Self. To illustrate the theoretical description of the general principles associated with voice education which can be utilized in other human expression disciplines, we include excerpts from written reflections and transcribed conversations of students who completed the Voice and Speech Education as a Psychosomatic Discipline course at the Faculty of Education, University of South Bohemia in Ceske Budejovice.

Key words: teacher, voice, psychological distance, reflection, Self-experience, psychosomatics.

Úvod

V textu se věnujeme doposud méně známé disciplíně v přípravě budoucích učitelů: hlasové výchově, kterou představujeme v jejím specifickém psychosomatickém pojetí. Ukazujeme tím na jednu z možných cest rozvoje hlasu

pro pedagogickou komunikaci a uvažujeme o ní v širších filosofických souvislostech, které pokládáme za důležité pro porozumění jejímu holistickému zaměření. Náš příspěvek si neklade za cíl probírat specifické otázky hlasové výchovy do větší hloubky. Chceme zde spíše ukázat a na příkladech ilustrovat některé obecnější momenty spjaté s tímto oborem, které by mohly být zajímavé i pro jiné přístupy zaměřené na lidskou expresivitu.

V expresivních disciplínách soustředěných na kultivaci pudové přirozenosti člověka, ke kterým hlasová výchova patří, často vyniká otázka: Jak co nejlépe řešit vztah mezi *prožívanou spontaneitou* tělesného projevu a mírou jeho *záměrnosti* či *sebekontroly*. Tuto otázku probíráme s pomocí dvou klíčových pojmů operujících na pomezí spontaneity a záměrnosti: (1) *psychická distance*, (2) *reflexe* (s rostoucí mírou psychické distance přibývá prostoru pro reflexi, ale ubývá spontaneity). V inspiraci Zuskovou koncepcí estetického zážitku a Husserlovým pojetím časového vědomí zde rozlišujeme *reflektované a reflektující Já*, kterému nově přisuzujeme zvláštní výchovnou funkci, tzv. *kontrolující reflexi*. Kromě toho se věnujeme písemné reflexi, která dovo-luje uchovávat reflektované poznatky a užívat je ke změně náhledu.

V ilustrativních informacích z výzkumu vycházíme z písemných reflexí a polostrukturovaných rozhovorů studentů, kteří na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích absolvovali předmět *Hlasová a řečová výchova jako psychosomatická disciplína* (dále HRV). Při rozhovorech a jejich následném zpracování jsme se inspirovali filosofickou koncepcí M. Bubera [1969]. Pomohla nám osvětlit některé důležité aspekty vztahu výzkumníka ke zkoumaným osobám.

Obsahovou analýzu jsme provedli u čtyřiceti písemných reflexí studentů a transkriptů pěti rozhovorů. V textu citované úryvky z reflexí a rozhovorů studentů jsou součástí případových studií. Cílem autorů v tomto článku ovšem není představovat případové studie, ale ilustrovat teoretická východiska konkrétními zkušenostmi studentů. Na závěr článku uvádíme část autorské introspekce jako ukázkou hledání osobního přístupu k vlastnímu hlasu.

Já – Ty – Ono z pohledu psychosomatického pojetí výchovy a výzkumu

Úvodem jsme zdůraznili problém psychické distance a reflexe v psychosomatické hlasové výchově. Na něj naráží jak proces výchovy, tak jeho výzkum. Výchova i výzkum hlasu z principu předpokládají, že Já je schopno zobecnující distance. Zároveň mu však musí přiznávat neopakovatelnou jedinečnost „tady a teď“, kterou nelze postihnout zobecněním. Vzniká dilema: nadměrné zobecnění hrozí ztrátou personálního smyslu hlasové výchovy, zatímco pře-

cenění jedinečnosti ruší výchovu samu, o jejím výzkumu nemluvě. To je Skylla a Charybda, s níž se musíme při výkladu vypořádat. Jedno z možných řešení nabízí M. Buber.

Podle M. Bubera [1969: 8]: „Není žádné já o sobě, nýbrž jen já základního slova Já-Ty a já základního slova Já-Ono.“ I vychovatel nebo výzkumník se dotýká pozic „Já-Ty“ nebo „Já-Ono“ či jinak řečeno mluví k nebo o. J. Poláková [1993] pozici „Já-Ono“ vysvětluje jako neosobní svět, ve kterém myšlení je původně konstruktivně filosofické, bezkontaktní. „Ono“ je vymezeno a ohraničeno jinými „Ony“, pomocí kterých je zobecněno a spojeno s minulostí. Pozorujeme-li například barvu očí nebo řeči, zaměřujeme se na souhrn vlastností, na zobecněné „Ono“. Oproti tomu „Já-Ty“ je světem vztahové roviny, ve které vztah je charakterizován jako přímý, vzájemný, přítomný a otevřený [srov. Oreshkina, Greenberg 2010] a je pro něho charakteristická střídavá výměna rovnocenných pozic. „Ty“ je spojeno s přítomností, celistvostí a jedinečností.

Mezilidský vztah je uskutečňován v řeči pomocí slov, které oslovují a odpovídají, a tím se Já a Ty ocitají nejen ve vztahu, ale v pevné skutečnosti rozhovoru [Buber 1969]. Tato pozice kolísá mezi spontánně prožívanou přítomností a zobecňující distancí. Proto je významná ve vztahu učitele a studenta, jak dokládá výzkum Oreshkina a Greenberg [2010], a má být přítomna i ve výzkumu hlasové výchovy.

Vychovatel anebo badatel, jehož předmětem je lidská interakce se musí pohybovat v pozicích mezi introspekci v první osobě a pozorováním, které vyžaduje pozici „třetí osoby“ (on/ona říká ...). Vzájemnost tohoto střídání pozic je v jazyce vyjádřena oslovením Ty [srov. Slavík 2007]. Interakční východisko výzkumu, jeho zakotvení v oboustranném Ty, tedy vyžaduje svou zvláštní výzkumnou strategii: dialog se zkoumanou osobou, která se musí spolupodílet na tvorbě a výsledcích výzkumu.

Z pozice Já-Ty jsme vycházeli při rozhovorech s účastníky výzkumu. V závěru článku uvedené úryvky případové studie vznikaly a jsou ve výpovědi ponechány v první osobě „Já“. V tomto případě sám výzkumník je zkoumaným subjektem a introspekce jakožto výzkumná metoda je výpovědi o konkrétních duševních stavech a procesech probíhajících ve vědomí [srov. Searle 2004: 78 n.]. Sice s potřebnou mírou odstupování, vlastního odhlížení „od sebe“, nezbytného pro jakoukoliv reflexi, ale „zevnitř“ svého prožívání a bez zásahu dalšího výzkumníka.

Hlas a jeho nezastupitelná úloha v pedagogické komunikaci

Přestože Unie evropských foniatrů (UEP) učitele řadí mezi hlasové profesionály, jejich hlasu v pregraduální přípravě není věnovaná příliš velká pozornost. Důvodem je zřejmě přesvědčení, že hlas je „automatickou výbavou“ pedagoga. Teprve až praxe upozorňuje učitele na důležitost hlasu v pedagogickém procesu a to většinou ve chvíli, kdy dojde k narušení komunikačního kanálu mezi učitelem a studentem v důsledku nefyziologického užití hlasu, které se může projevit únavou nebo v horším případě funkční či organickou poruchou hlasu. Tuto skutečnost potvrzují výzkumy, které se zabývají hlasovou úrovní pedagogů [Frostová 2008; Kozelská 2008]. Ze závěrů těchto výzkumů vyplývá, že učitelé pociťující problémy s mluvním i zpěvním hlasem a jejich znalosti o fyziologicky správném, hygienickém užívání hlasu jsou nedostačující. Zároveň je poukazováno i na záporný vliv nízké pregraduální hlasové přípravy pro diagnostiku vlastního hlasu učitele, který následně problémy, jako je chrapot, dyšnost, přeskokování hlasu, trvale snížená hlasová poloha aj. nevnímá jako nižší kvality hlasu [Kozelská 2008].

Dalším důvodem, proč by mělo dojít k nárůstu hlasové školení učitelů, je stále se vyskytující tzv. školní hlas, který se vyznačuje zvýšením mluvního projevu o tercii nebo o půl oktávy nad přirozenou hlasovou polohu [Válková 2008]. Učitelé ho používají za účelem dosažení větší pozornosti studentů, ale podle zákonitostí akusticko-fonačního reflexu opak je pravdou, a tento hlas má negativní dopad na koncentraci studentů¹.

Hlas je nositelem sdělení, které není možné jinými prostředky přenést a je tedy závislé na přímé interakci – dialogu tváří v tvář [Poláková 1993], ve kterém se pedagogická komunikace odehrává. J. Zinke ve svých výzkumech ukazuje na to, že vzdušné tvary hlásek jsou vnějším zobrazením niterného obsahu jedince. O vnějším výrazu vnitřního gesta hovoří jako o sochařském designu vzduchu [Zinke 2001]. Zobrazené vnitřní gesto v pohybu mluvidel při interakci s dalšími jedinci nezůstává bez odezvy, což dokládají výzkumy W. S. Condon, který popsal tzv. interakční synchronii (*interactional synchrony*). Přímá řeč mluvčího je doprovázená mikropohyby těla odrážející rytmičkou strukturu řeči, kterou nejsme schopni pouhým okem zaznamenat. Pokud posluchač věnuje plnou pozornost tomu, co mluvčí říká, dochází

¹ Na základě vlastností akusticko-fonačního reflexu dokážeme zpravidla nevědomě (v různé míře) pocítit na svých hlasotvorných svaích uvolnění a napětí svalů mluvího. Je-li hlas tvořen nepřírodně, křečovitě a s nadměrným úsilím, toto psychofyzické přepětí je navozeno i u posluchačů [Válková 2007].

u něho k synchronnímu zrychlování a zpomalování pohybu těla podle proudu řeči mluvčího. Toto vzájemné sdílení pohybu, připomínajícímu tanec, nejsme schopni vědomě registrovat [Condon 1971] a nenastává, pokud jedinec není v souladu sám se sebou nebo s druhým jedincem anebo řeč není usku- tečňována v přímém dialogu tváří v tvář.

Hlasová výchova jako psychosomatická disciplína

Hlasová výchova, jak říká její název, má prostřednictvím pedagogického působení „vychovávat hlas“, tj. záměrně, systematicky a metodicky působit na kvalitu užívání hlasu. V pohledu „zvenku“, z distancované pozice pozorovatele, se přitom nelze vyhnout porovnávání *lepšího a horšího* hlasového projevu s ohledem na jeho společensky a kulturně uznávané kvality v určitém kontextu (hlas ve společenské roli zpěváka, herce, hlasatele, učitele aj.).

Tento vnější pohled na kvalitu hlasu je však pro výchovu nedostačující při- nejmenším z toho důvodu, že tyto normy mnohdy nedosahují hranici fyziolo- gické přirozenosti. Ovšem hlavně proto, že hlas přece nemá pouze „vnější“ pozorovatelný rozměr, ale je vždy znovu *tvorěn* jedinečným člověkem v jedi- nečné lidské situaci. V tomto pohledu „zevnitř“, z pozice Já, je kvalita hlasu spojena s nárokem na přirozenost, autentičnost, citlivost vůči tělesným mož- nostem a osobní perspektivě.

Učitel i jeho studenti se tím dostávají do pedagogicky zvlášť náročné pozi- ce: musí zvládnout nesnadné přechody mezi jedinečným osobním a obecným kulturním rozměrem hlasové výchovy. Teoreticky lze přecházet od kulturní- ho k osobnímu, nebo naopak. V dějinách výchovy se střídají a prolétají obě cesty. Psychosomaticky pojatá hlasová výchova se nicméně přiklání k té, kte- rá vychází od osobnosti studenta nebo žáka.

Tvůrkyní a garantkou psychosomatického pojetí hlasové výchovy je L. Vál- ková, která působí na Katedře autorské tvorby a pedagogiky při DAMU v Pra- ze. Základní vymezení vůči ostatním hlasovým výchovám vychází z přístupu k cíli výuky. Psychosomaticky pojatá hlasová výchova si nestanovuje umě- lecko-interpretační cíl, ale zajímá se o psychoterapeutický dopad hlasového rozvoje na lidskou psychiku a strukturu lidské osobnosti [Válková 2007]. Obecně lze říci, že cíl není mimo studenta, ale je v něm, a proto se tím nejdů- ležitějším stává individuální psychofyzický vývoj, ve kterém hlas může být in- dikátorem osobnostního rozvoje. Neorientujeme se na výkon studenta, který je hodnocen. Nepracujeme pouze na komplexním rozvoji hlasotvorných slo-

žek (dech, fonace, artikulace), ale zaměřujeme se na jejich propojení s psychikou jedince. Hlas vnímáme jako zvukový obraz osobnosti².

Jedním z východisek psychosomatického pojetí hlasové výchovy je přivést studenty k „přirozené“, to znamená fyziologické, tvorbě hlasu, kterou bude schopen užít v řeči. Tento výcvik probíhá na diminuci (proporčním zmenšením) techniky zpěvní [Sovová 2009]. Důležitá je „dechová, fonační a artikulační mrštnost, která v oblasti psychiky odpovídá silně excitovanému (naléhavému, vzrušenému) sdělení. Zesílení emotivního výrazu způsobuje pružné „popohánění“ dechu a podporuje následnou inervaci bránice“ [Sovová 2009: 61]. Například velmi účinná a praxí osvědčená jsou cvičení postavená na tzv. stylizovaném koktání [Válková 2007; Sovová 2009] nebo cvičení, ve kterých se používá tzv. volací hlas. Další velmi důležitou složkou v práci s hlasem je rozvoj sluchového vnímání.

Psychosomaticky pojatá hlasová výchova je na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích (kde je realizovaný výzkum, z něhož pro ilustraci uvádíme část dat) zařazena do bloku předmětů zaměřujících se na budování tělesné a duševní kondice v osobnostní přípravě studentů učitelství. Odpovídá to obecnějšímu trendu v současném chápání pedagogického procesu, v němž dochází ke změně role učitele, jak upozorňuje Švec [2000]. Učitel se stává spíše facilitátorem studentova poznávání a osobnostního rozvoje, než garantem normy nebo nejlepšího řešení. Jedním ze způsobů, jak se pokusit být tímto odborníkem, je osobně si projít cestou tvořivého poznávání vlastních možností. Proto studenti pregraduální přípravy na učitelské povolání mohou absolvovat blok psychosomatických disciplín (zahrnující dialogické jednání, autorské čtení, hlasovou a řečovou výchovu a přednes), zároveň i arteterapeutické techniky zaměřené na rozvoj profesní identity a semináře věnované emocím.

² V psychoterapii na tuto propojenost poukázal např. P. Moses. V knize *The voice of neurosis* uvádí případy klientů, kteří do terapie vstupovali s hlasovými problémy a na základě hlasové léčby u nich došlo k posunu v sebnáhledu. Jen pro ilustraci uvedeme [Moses 1954: 94 - 95] případ muže C. B., 52 let, který byl soudcem, a který se choval rázně, rozhodně a nekompromisně. Když vstupoval do terapie, trpěl zánětem hrtanu a chronickou ochraptělostí. Při mluvě pociťoval napětí a stěžoval si na častou hlasovou únavu. Jeho hlasivky byly načervenalé, podrážděné. Hrudní a břišní pohyby byly nekoordinované. Hlasový rozsah měl extrémně malý, při mluvě výrazně převažovala hrudní rezonance. Jeho otec zastával významný veřejný post. Byl dominantní a po členech rodiny vyžadoval úspěch. Z otce si C. B. vytvořil obraz nadmuže, kterému se chtěl vyrovnat a v hlasové rovině toho dosáhl nepřirozeně hlubokým hlasem. V terapii bylo pracováno s rozšířením rozsahu hlasu a v průběhu léčby pacient opustil vytvořený obranný postoj, naučil se mluvit svobodně o svých osobních problémech a jeho hlasové problémy postupně odezněly.

Hlasová změna jako Jáská zkušenost

Při aktivaci mluvní a zpěvní funkce hlasu dochází k hlasové změně, která je specifickou složkou Jáské zkušenosti. Hlasová změna je v tomto pojetí chápána jako průnik subjektivního Jáského zakoušení a předmětného vědění. Vědění lze získávat prostřednictvím reflexe a lze je sdělovat a sdílet s druhými. Proto je také možné zprostředkovaně zkoumat Jáskou zkušenost na základě výpovědi (sebereflexe, rozhovory). Dojde-li během kurzu HRV k hlasové změně, jedinec prožije zážitek sebe sama, který je neopakovatelný a lépe se cítí, než definuje [Macek 1997]. O tom, že tato zkušenost se sice dá pojmenovat, ale nelze ji druhému člověku bezprostředně předat, se zmiňuje studentka Jana.

Jana: „A i podle těch pocitů, co jsi nám popisovala, já to mám úplně jinak. Já jsem zjistila, že to mám jinak. Ty jsi nám říkala, že musíme jako dopředu. Ne, já si musím jako by představit dozadu, abych otevřela ten zadní prostor a dolu. Směřem dozadu, abych otevřela ten prostor. Protože když to udělám dopředu, tak se mi to tam zavře. A tu poslední hodinu, to jsem si říkala, to je úplně jiný pocit než to popisuješ... Je to úplně jinak a já už vím, jak teď na to. A to je dobrý. Pak jsem šla domů a zkoušela jsem si to. Já jsem pak stála před domem a teď jsem si tam něco řvala a říkala jsem si, ty brďo“ (přepis rozhovoru, leden 2010).

Jana v citovaném úryvku vypovídá o stejném principu, který popisovala vedoucí kurzu – jde o použití metafory pro uvědomění si prostorové představy jako impulzu, který předchází hlasotvornou funkci. Studentka uvnitř tohoto principu pro sebe objevila opačné řešení: místo „dopředu“ je pro ni schůdnější „dozadu“. Důležité je, že použití přirovnání či metafory Janě pomohlo uvědomit si odpovídající kvality a zasadit je do pocíťovaného prostoru své osobní, „žité“ zkušenosti.

Jáská zkušenost, která je spojená se změnou vydaného a slyšeného zvuku, je jiného typu než běžné zakoušení všední každodennosti. Mokrejš [1998: 5-6] zdůrazňuje potřebu odlišovat dva typy zkušenosti: „Proti zkušenostem (...) jež probíhají podle našich očekávání a potvrzují je – ty mohou být označeny jako zkušenosti v nevlastním a druhotném smyslu – stojí zkušenosti, (...), které horizont našich očekávání rozšiřují, tj. zkušenosti, které opravdu »děláme«...“ Tento typ zkušenosti bývá doprovázen relativně silnými emocemi, někdy sice úzkostnými, často však pocitem radosti a pozitivním údivem. Při hlasové výchově tato zkušenost „ve vlastním a původním smyslu slova“ [Mokrejš 1998] přivádí studenty k prvním úvahám nad vlastním hlasem a jeho propojeností se sebou samým.

Jana: „Ani nevím jak k tomu došlo, ale něco takového tam bylo. A byl to skvělý pocit...Po hodině jsme se cítila skvěle. Popravdě, řekla jsem si, že ten semestr za to stál. Byl to zvláštní pocit. Přesně v tu chvíli jsem věděla, co udělat, aby se mi ten prostor otevřel... Něco se stalo a já to cítím. Vím, že je to dobré a není to krok zpět ale DOPŘEDU. K sebepoznání a sebeobjevování. K poznání svého celého těla. Ze všech úhlů pohledu“ (písemná reflexe, 14. 12. 2009).

Zkušenost z reflektované proměny hlasového projevu lze připodobnit k pohledu do zrcadla. Pohledem do zrcadla jsme konfrontováni s jinou skutečností, než kterou známe z běžného zakoušení svého těla: s jeho odraženým obrazem. Reflexe je závislá na kvalitách zrcadla a možnostech našeho zacházení s ním. Může nám ukázat alternativu toho, co jsme již předem znali, anebo nám ukáže, o čem jsme dříve nic netušili. Tak je možné mezi sebou konfrontovat různé obsahy, známé i předtím neznámé, uvědomovat si jejich rozdíly a podobnosti, zvažovat je, dokonce i zkoušet transformovat jeden obsah v jiný.

Zrcadlem v našem případě je sluch, který reflektuje slyšený zvuk. Reflektuje to, co se nám vrací a odráží v prostoru, což je odlišná podoba od tzv. vnímání zevnitř. Někdy jsme ale „klamáni“, protože si myslíme, že slyšíme, co se nám vrací z prostoru, ale přitom se posloucháme Eustachovou trubicí. Proto jedním z podob zrcadla je i zvukový záznam, který nám podává zpětnou vazbu o zvuku vydaném do prostoru a umožňuje větší odhlédnutí sám od sebe.

Petr: „Při zpěvu cítím stále nedostatečnou brániční oporu. Možná to má co dělat s napětím (jak jsi mi pouštěla video ze zkoušení, bylo to tam poměrně snadno vidět). Promítání videa mi též pomohlo „nahlédnout zvenčí“ na rozdíl, mezi intenzitou (silou) hlasu a plností (vyrovnaní rejstříků) hlasu – to má co dělat u mě s rezervou energie při hlasovém projevu....“ (písemná reflexe, 27. 8. 2010).

Reflexe Já a otázka sebekontroly

Výše citované úvahy a úryvky ze studentských reflexí poukazují na společný problém, který musí řešit vyučující a studenti hlasové výchovy: napětí mezi přirozeností a kontrolou hlasu. Tak vzniká výchovný paradox společný pro všechny expresivní disciplíny: cesta k přirozenosti či autenticitě vede přes výcvik, který vyžaduje „nepřirozenou“ sebekontrolu. Vyrovnat se s tímto paradoxem lze opakovanými pokusy přímo v praxi ve spojení s dlouhodobým porovnáváním jejich úspěšnosti. Abychom mohli uvedený problém promýšlet, sdělovat a kriticky rozvíjet v odborné komunikaci, je potřeba ho teoretic-

ky uchopit. Zde vyjdeme z Bulloughova konstruktů *psychické distance*, který se osvědčuje pro rozbor obdobných problémů v estetice. Tento koncept prošel obdobími kritiky i vzkříšení [srov. Zuska 1995]. Zuska [1995] jej rozebírá pod zkráceným názvem *distance* a uvádí jej do souvislostí s problematikou vnitřního dialogu, subjektivity a sebereflexe, tedy těmi tématy, které zajímají i celostní hlasovou výchovu. Inspirováni těmito přístupy k distanci jsme se zaměřili na strukturu reflexe v různých úrovních psychické distance. Probíráme ji v souvislosti s prožíváním studentů sebe a hlasové změny v předmětu HRV.

Reflektující a reflektované Já

Distance ve smyslu psychického odstupu existuje mezi vlastním Já, jeho afekty a zdroji těchto afektů, jako je například prožitek, vjem, myšlenka, emocionální vztah atd. [Zuska 1995; Bullough 1995]. Vlastní Já, které nazýváme reflektujícím Já, je „nejpřítomnější přítomnost“ k reflektovanému (prožívajícímu) Já. Reflektující Já je vlastně prvním „spojencem výchovy“: je to moment mezi plnou bezprostředností prožitku tvoření hlasu a jeho zprostředkováním v podobě uvědomělého obsahu – fenoménu hlasu.

Inhibiční aspekt distance znamená, že vlastní Já je „odkloněno od praktické stránky věcí a praktického postoje k nim“ [Bullough 1995: 11]. Tímto odklonem od praktické, konkrétní povahy svého působení se může vynořit nová zkušenost. Inhibičním působením distance dochází k „vytvoření zkušenosti na novém základě (...), jde o náhlý pohled na věci z jejich odvrácené, obvykle nepovšimnuté strany“ [Bullough 1995: 11].

To znamená, že oprostíme-li se od vnímání hlasu jako nástroje dorozumívání, který slouží k předávání informací, myšlenek, pocitů, postojů atd., když tedy upustíme od praktické stránky užití hlasu, může se objevit nová zkušenost. S inhibičním aspektem distance mají studenti v hodinách HRV problém. Jsou zvyklí mít zřetelně stanovený cíl, prostředky k jeho dosažení, a tento typ zkoušení, ve kterém je prvotní studentovo hledání a objevování „přirozeného“, hygienického hlasu, s pomocí tělového citění a sluchu, jim dělá potíže.

Katka: „Je velmi zajímavé pozorovat ostatní, jak se snaží vyloudit nějaký ten hygienický tón, ale přitom opravdu málokdo tuší, co se po něm chce. Proč neexistují nahrávky s tím, jak to má vypadat a jak ne? Asi by to bylo stejně zbytečné, když to má každý jinak“ (písemná reflexe, květen 2010).

Dalším vodítkem k rozpoznání fyziologické hlasotvorné aktivace je sluch učitele, který je schopen analyzovat funkční kvality hlasu a je schopen tzv.

funkčního slyšení – je schopen rozpoznat prostřednictvím tónu psychosomatické a hlasotvorné naladění organismu [Válková 2008], a tím se stává „doprovazečem“ na cestě studentova vlastního objevování a hledání.

Lucie: „... My, první účastníci sice nic moc neslyšíme, ale všichni úpěnlivě čekáme na moment, kdy (vedoucí, pozn. A.N., J.S.) řekne: „Tak, teď už to tam drobátko probleskovalo. Už tam bylo něco znát““ (písemná reflexe, 9. 11. 2009).

„Kontrolující reflexe“

Reflektující Já dokáže zaujímat různé úrovně distance, přičemž se zvyšujícím se psychickým odstupem může narůstat míra volní kontroly reflektované činnosti. Tento funkční moment distance nazýváme „kontrolující reflexí“. Ta svým způsobem „předbíhá“ – anticipuje – samotný akt, protože je vedena snahou o výkon. Je to tedy uvědomování doprovázené volným úsilím. V tomto smyslu „kontrolující reflexe“ patří mezi výchovné nástroje pro hledání rovnováhy mezi autonomií jednotlivce a jeho závislostí na heteronomním společenském systému pravidel, závazků, nabízení a omezování [srov. Kašćák 2002].

„Kontrolující reflexe“ vyvolává paradox, protože je v distanci kontrolovaná vůlí, ale zároveň má být autentická, a tedy i dostatečně spontánní. Tj. nemá být brzděná „úplnou svobodou“ reflektujícího Já, které svými „předpisy, jak co dělat“ omezuje svobodu aktu reflektovaného (prožívajícího) Já. C. G. Jung k tomuto typu situací dodával: Ego přihlíží, ale příliš nezasahuje [srov. Wallace 1987: 116, 131 aj.].

U Jany se „kontrolující reflexe“ projevila v podobě velkého vnitřního napětí: „Stres to je zvláštní nepřítel. Je to takový malý mužíček, který vyleze, když to nejméně čekáte. I když něco umíte na 120 %, stres vás nenechá to zvládnout tak, jak jste chtěla. A když se snažíte něco nového naučit, je to takový dobrák, že to odmítá. Nenechá vás ani abyste to zkusila. Nervozita s ním jde ruku v ruce. Tito dva si u mě velice dobře popovídají. Když se sejdou, je to pohroma. Ovšem kolikrát stačí jenom jeden z nich. Je náročné je zvládnout. Opravdu to není nic snadného. Nevím, jak se jich zbavit. Způsobují mi stavy, které se mi moc nelíbí, ale nevím, co s nimi. Jsem z nich někdy nešťastná. Nešťastná sama se sebou... nebo ze sebe? Vyrovnat se s těmito dvěma mi dává velikou práci. Snažím se, ale asi mi to moc nejde. Necítím se alespoň tak, že bych je zvládala“ (reflexe, 7. 12. 2009).

Písemná reflexe

Pro hlasovou výchovu jsou v této souvislosti důležité některé poznatky z Husserlových *Přednášek k fenomenologii časového vědomí* [česky 1995]. V prvé řadě ty, které se týkají rozdílu mezi aktuálním uvědoměním vnímaného obsahu a zpětně vybavovanou vzpomínkou na něj. Husserl upozorňuje na to, že aktuální uvědomění ve smyslu vjemu nedovoluje reflektujícímu Já víc než jen nahlížení. V tomto ohledu je to „nesvobodné přihlížení“, protože je aktivitou reflektovaného Já „vnuceno“. Reflektující Já se tedy „vnuceně účastní“ na vnímané aktivitě reflektovaného Já.

Jinou situací je ale opakované zpřítomnění – vzpomínka, která je vybavená např. při psaní reflexe: „... zpřítomňování je něco svobodného, je to svobodné probíhání, můžeme zpřítomnění uskutečňovat „rychleji“ nebo „pomaleji“, zřetelněji a explicitněji nebo zmateně ...“ [Husserl 1996: 51]. Když tedy reflektované Já je v minulosti tak daleko (je „odstíněno“, podle Husserla), aby bylo možné vybavovat si jeho aktivitu jako vzpomínku, reflektující Já *zpřítomňuje* dříve vnímanou aktivitu reflektovaného Já jako *svobodný akt*, který může mít svoje vlastní časování, nezávislé na vnímání. Proto také může mít i svoje vlastní prožívání, které je více či méně nezávislé na reflektovaném Já. Samotný akt tohoto vzpomínání už zase může být předmětem reflexe, a co je pro výchovu zvláště důležité, může se stát předmětem dialogu, porovnávání různých zážitků a postojů. Tímto způsobem probíhá individuální a sociální učení – vliv od minulých na přítomné a budoucí aktivity.

Po studentech v předmětu HRV požadujeme, aby psali reflexe. Tato psaná podoba reflektování prožitého může způsobit změnu sebe-náhledu. Oni sami si tuto skutečnost často uvědomí a v reflexích ji připomínají:

Jana: „... Já si fakt plno věcí, když si to řeknu nahlas, tak mi to všechno dojde, takže třeba tenhle rozhovor je pro mě úžasný, protože člověk si pak uvědomí plno věcí...“ (přepis rozhovoru, leden 2010).

Úryvky z introspekce A.N.

Na svém hlase jsem začala pracovat až na vysoké škole (od školního roku 2003/2004). Obor Učitelství psychologie a hudební výchovy pro střední školy mi nabídl možnost a v prvních třech ročnících studia dokonce povinnost se hlasově školit. Během studia jsem si zapsala a absolvovala a zapsala si předměty týkající se mluveného projevu i zpěvu. Ve školním roce 2005/2006 jsem začala navštěvovat Ateliér herectví v Praze, kde jsem absolvovala hereckou průpravu, která se neobešla bez hlasového školení. Potom mé další kro-

ky vedly k L. Válkové, která hlasovou výchovu pojímá jako psychosomatickou disciplínu.

Přestože jsem prošla mnoha zcela odlišnými způsoby práce na jednom a tom samém – hlase, stále s ním vnitřně zápasila, protože jsem v něm nedokázala naplnit svoji představu o sobě. Celkovou propojenost těla s hlasem a vysvětlení toho, co je potřeba v těle zapojit při zpěvu a tudíž i mluvě jsem pochopila u Válkové. Přičemž pochopit ještě neznamená umět používat. Nemožu tvrdit, že toto pojetí hlasové výchovy nabízí „zázračnou“ nebo snad snazší cestu naleznutí vlastního hlasu. Nenahraditelnost tohoto pojetí pro mě tkví v tom, že jsem dostala to, co jsem hledala. Nevnímám se jako Já a potom v prostoru nějaký zvuk, který vychází ze mě a ještě ke všemu nezní tak, jak bych si představovala. Vnímám, že Já a ten zvuk jsme jedno, tvoříme jednotu, celek, patříme k sobě.

Po roce, kdy jsem jezdila nepravidelně k Válkové, jsem si napsala asociace na hlas – emoce – já. Při analýze těchto asociací jsem dospěla k závěru, že díky hlasové výchově u mě došlo k větší emocionální expresivitě. „Mám pocit, že se méně bojím projevovat svoje emoce. Nebojím se je vyjádřit! Protože do mluvního, respektive zpěvního projevu člověk emoce musí dát, jinak je zpěv „unylý, mdlý“, učila jsem se s emocemi pracovat a v kultivované podobě je projevovat. Tím, že jsem se učila dávat emoce do svého zpěvního projevu, získala jsem „širší paletu“, rozšířilo se mi pole „normality“. Předtím mi jakékoli vyjádření nad rámec „vlastní normy“ připadalo přehnané, moc výrazné. Dnes „normální“ pro mě znamená něco jiného. Dnes pociťuji větší svobodu v emocionálním vyjadřování“ (30. 4. 2008).

Během hlasové práce jsem neustále zápasila se svojí vůlí. Nechat se „být“, plynout, neovládat, nesnažit se dotlačit hlas do představ, jaký by měl být. Netlačit ho přes sílu do znělejší podoby. Vůli jsem uplatňovala ve všem a právě v hlasové výchově jsem s tímto přístupem „narážela“ na odpor. Vůle mi sice umožňovala cvičit, i když se mi zrovna dvakrát nechtělo. Samotným cvičením, u kterého jsem díky své vůli vydržela dlouho, jsem však stále nedosahovala vlastního sebeobrazu, se kterým bych byla spokojená. Jedním z mých velkých úkolů je nyní paradoxně dát do činností více volnosti, přirozenosti a přijmout i jiné způsoby vedoucí k cíli než ty, které si sama zvolím.

S odstupem dalších tří let vidím své zápisky opravdu jako začátek cesty, jako první odkrytí vlastních možností, které si mi často připomínají na hlasových hodinách: „Právě jedu z velmi intenzivního hlasového kurzu a bylo to neskutečné... Hlavně vím o své mohoucnosti a to mi dává sílu“ (29. 10. 2010). Začala jsem vyučovat, což byl další rozměr v chápání této disciplíny. Mnoho dalších osobních zážitků a lidí, kteří vstoupili do mého života, hlas ovlivnili a vždy znovu a znovu jsem si uvědomovala, že když hovoříme o psychosomaticce, není to cesta jednosměrná. Mnohdy životní události, které

zdánlivě s hlasem neměly nic společného, ho „posunuly“ dál a proto je hlas pro mě obrazem sebe sama. Nyní se cítím volnější a svobodnější ve vyjadřování a mám pocit, že mohu být i otevřenější vůči druhým lidem.

Závěr

V textu se zaměřujeme na rozvíjení hlasových dispozic studentů pregraduální přípravy na učitelské povolání, které realizujeme v psychosomaticky pojaté hlasové výchově. Na základě obsahové analýzy sebereflexí a přepsaných rozhovorů popisujeme proces hlasové změny, kterou zasazujeme do koncepce Bulloughovy psychické distance a Zuskovy koncepce estetického zážitku.

Pro studenty je obtížné přijmout inhibiční aspekt distance a ponořit se do bezprostředního a fyziologického tvoření hlasu a tím objevovat vlastní hlasové možnosti, které reflektované Já prožívá a reflektující (vlastní) Já zachycuje. Do tohoto samotného procesu tvorby hlasu vstupuje ještě další, pro výchovu typický a zároveň paradoxní moment distance, který jsme nazvali kontrolující reflexí.

Kontrolující reflexe je příznačná plným vědomím kvality vlastního hlasu, a proto dává prostor strachu, nejistotě anebo obavám z neúspěchu při vlastní tvorbě tónu. Tyto záporné emoce brzdí proces vynořování skrytých hlasových možností. V procesu psychosomatického hlasového výcviku má být kontrolující reflexe zvláštním způsobem kultivována tak, aby ztratila svůj nepříznivý dopad: musí sice zůstat pod vlivem vůle, ale je postupně zbavována napětí a stává se přirozenou součástí spontánního psychomotorického pohybu. V tom případě je distance mezi reflektujícím a reflektovaným Já minimalizovaná, ale přesto je stále účastna. Sebekontrola tedy dále probíhá, avšak na vyšší úrovni, která již nesvazuje, ale zhodnocuje hlasový projev.

Uvedeným způsobem vzniká nová hlasotvorná kvalita doprovázená prožíváním nového typu zkušenosti. Ten bývá nazýván „pravá“ anebo Jáská zkušenost s hlasem, a je zpravidla doprovázen pozitivním údivem a radostí.

Při výchovné kultivaci kontrolující reflexe je důležité poskytnout studentům prostor jak k vnějšímu, tak k vnitřnímu dialogu. Jednou z opor pro tento záměr jsou písemné reflexe (jedna z podmínek k ukončení studijního předmětu Hlasová a řečová výchova). Písemná reflexe umožňuje studentům znovu se vrátit k prožitku ve vzpomínce, tentokrát bez účasti reflektovaného Já (respektive v podobě návratu k jeho dříve prožívané aktivitě). Tento akt se může stát předmětem následného vnitřního dialogu a porovnáním s dřívějšími zkušenostmi může dojít ke změně sebe-náhledu.

Literatura

- Buber, M. 1969. *Já a Ty*. Praha: Mladá fronta.
- Bullough, E. 1995. Psychická distance jako faktor v umění a estetický princip. In *Estetika*, 32 (1): 10 – 30.
- Condon, W. S. 1971. Speech and Body Motion Synchrony of the Speaker-Hearer. In Horton, D. L., Jenkins, J. J. (eds.). *Perception of Language*. Columbus, Ohio: Merrill, 150 – 173.
- Frostová, J. 2008. Příspěvek k vývoji hlasu učitelů v kontextu pedagogické profese. In *School and Health* 21 (3): 67 – 79.
- Husserl, E. 1996. *Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí*. Praha: Ježek.
- Kaščák, O. 2002. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. In *Pedagogika*, 52 (4): 388 – 414.
- Kozelská, I. 2008. Profesionální hlasová příprava budoucích učitelů. In *Hudební výchova*, 16 (3): 40 – 42.
- Macek, P. 1997. Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In Výrost, J. (eds.). *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 181 – 209.
- Mokrejš, J. 1998. *Hermeneutické pojetí zkušenosti*. Praha: Filosofia.
- Moses, P. J. 1954. *The Voice of Neurosis*. New York: Grune & Stratton, Inc.
- Oreshkina, M., Greenberg, K. H. 2010. Teacher-student Relationships: The Meaning of Teachers' Experience Working with Underachieving Students. In *Journal of Pedagogy*, 1 (2): 52 – 66.
- Poláková, J. 1993. *Filosofie dialogu. Uvedení do jednoho z proudů filosofického myšlení 20. století*. České Budějovice: Filosofický ústav AV ČR.
- Searle, J. R. 2004. *Mind*. New York: Oxford University Press.
- Slavík, J. 2007. Mozek, myšlení, umění. In Krámský, D. (ed.). *Humanitní vědy dnes a zítra*. Liberec: Katedra filosofie TU v Liberci – nakladatelství Bor, 327 – 338.
- Sovová, P. 2009. *Hlas jako psychosomatická disciplína. Studium a výchova ve smyslu dramatické kultury a tvorby*. Praha: AMU v Praze. Disertační práce.
- Švec, V. 2000. Pokus o změnu pedagogické přípravy budoucích učitelů, In Vyskočil, I. (ed.). *Psychosomatický základ veřejného vystupování jeho studium a výzkum: sborník z konference 14. a 15. 10. 1999*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 62 – 72.
- Válková, L., Vyskočilová, E. 2007. *Hlas individuality, psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha: AMU v Praze.
- Válková, L. 2008. *Hlasové poruchy. Studijní text vzdělávacího cyklu Via aperta*. Rokycany: DDM Rokycany.
- Vyskočil, I. 2000. Úvodem. In Vyskočil, I. (ed.). *Psychosomatický základ veřejného vystupování jeho studium a výzkum: sborník z konference 14. a 15. 10. 1999*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 4 – 8.

Wallace, E. 1987. Healing Through the Visual Arts – A Jungian Approach. In Rubin, J. A. (ed.). *Approaches to Art Therapy (Theory and Technique)*. New York: Brunner/Mazel, Inc., 114 – 134.

Zinke, J. F. 2001. *Luftlautformen sichtbar gemacht. Sprache als plastische Gestaltung der Luft*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Zuska, V. 1995. Estetická distance – dialog, sebereflexe. In *Estetika*, 32 (1): 1 – 9.

Autori

Alena Nohavová, Mgr.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie
Jeronýmova 10
371 15 České Budějovice
nohavova.alena@centrum.cz

Jan Slavík, doc. PaedDr. CSc.
Západočeská univerzita v Plzni
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné kultury
Univerzitní 22
306 14 Plzeň
ars.gratia@tiscali.cz