

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

Mgr. Alena Nohavová

Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí
jedince

Disertační práce

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

Studijní obor: Pedagogická psychologie

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí jedince vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum:

.....
podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování prof. I. Stuchlíkové za možnost studovat téma disertační práce a za zkušenosti, které jsem od ní získala. Dále bych chtěla poděkovat doc. J. Slavíkovi za podnětné dialogy a za práci na společných publikacích o expresi a expresivitě. Rovněž bych ráda poděkovala doc. L. Válkové a dr. P. Sovové to za, že mi umožnily objevovat psychosomatickou hlasovou výchovu a sebe skrze ni. V neposlední řadě (ale tím rozhodně nemyslím na posledním místě) bych chtěla poděkovat rodičům, kteří mi pomohli vytvořit takové zázemí, ve kterém jsem mohla v klidu studovat, pracovat a odpočívat. Bez svého partnera si nedovedu představit, že bych práci dokončila a děkuji mu za jeho podporu a oporu.

NÁZEV: *Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí jedince*
AUTOR: *Mgr. Alena Nohavová*
KATEDRA: *Katedra pedagogiky a psychologie*
Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
ŠKOLITEL: *prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.*

ABSTRAKT:

Práce je zaměřena na psychologické souvislosti mezi rozvojem hlasového projevu a vývojem sebepojetí jedince v psychosomatické hlasové výchově. *Psychosomatická hlasová výchova* si klade za cíl přes hlasovou expresi ve spojení s reflexí směřovat k rozvoji autenticky se projevující osobnosti. Praxe této výchovy je naším zdrojem empiricko-výzkumných poznatků a směřuje k ní teoretický výklad v této disertaci.

Cílem disertační práce je vytvoření takového teoretického konceptu, který s pomocí soustavy vysvětlujících konstruktů povede k hlubšímu porozumění praxi psychosomatické hlasové výchovy a k přesnější komunikaci o ní zejména pro pedagogickou oblast. To znamená, že se zaměřujeme na osobnostní růst (budoucího) učitele a jeho komunikaci se studentem.

Centrálním konstruktem teoretického výkladu je *hlasová mohoucnost*. Hlasová mohoucnost je komplexní psycho-somatická dispozice, která se projevuje v hlasové tvorbě. Psychosomatická hlasová výchova má otevírat cesty k rozvoji hlasové mohoucnosti v socio-kulturním prostoru tak, aby student tvořivě naplňoval své vlastní možnosti.

Hlasově-osobnostní rozvoj se realizuje ve chvíli, kdy rozvíjený expresivní hlasový projev je reflektován jako expresivní sebe-obraz. Současně s reflexí dochází k *sebehodnocení* a získání specifického typu *Jáské zkušenosti*, která může podporovat *sebedeterminující chování a rozvoj sebepojetí*. Psychosomatická hlasová výchova musí přitom řešit paradoxní situaci „kontrolovaného posilování autenticity“, kterou vystihujeme termínem *vzdělávací paradox*.

V empirické části práce byly teoretické konstrukty ověřovány v tzv. smíšeném výzkumu. V kvalitativním výzkumu jsme zpracovali 24 případových studií, z nichž podrobně uvádíme tři, které používáme k analytickému zobecnění podle Yina (2011). Potvrdilo se, že teoretické konstrukty jsou platné a důležité pro zkoumanou oblast. Umožňují objasňovat proces psychosomatické hlasové výchovy s ohledem na její specifčnost a z určitého pohledu vysvětlovat vztahy mezi tím, co student v psychosomaticky pojeté hlasové výchově prožívá a jak s nabytou hlasově-osobnostní zkušeností zachází.

Kvantitativní výzkum v disertaci uvádíme pro doplnění poznatků z výzkumu kvalitativního. V kvantitativním zkoumání jsme usilovali o přesnější strukturaci poznatků s oporou o statistické zpracování dat. Prostřednictvím faktorové analýzy vlastního Dotazníku charakteristik hlasu jsme provedli pilotní ověření platnosti konstruktů *hlasová mohoucnost*. Dále jsme porovnávali výsledky hlasové intervence při rozvíjení hlasové mohoucnosti a sebehodnocení u skupiny studentů psychosomatické hlasové výchovy. A totéž jsme pro porovnání sledovali u dalších dvou skupin, ve kterých probíhal jiný typ sebezkušenostní přípravy než hlasové. Interpretace výsledků nás vedla k závěru o zvláštním *výchovném efektu exprese*, který se uplatňuje na základě reflexe skrz Jáskou zkušenost a podporuje vývoj sebepojetí a směřování studenta k sebedeterminaci.

KLÍČOVÁ SLOVA:

hlas, hlasová výchova, sebepojetí, autenticita, Jáská zkušenost, exprese, expresivita, hlasová mohoucnost, vzdělávací paradox, tacitní význam, tacitní výraz

TITLE: *The psychological context of one's voice and self-concept*

AUTHOR: *Mgr. Alena Nohavová*

DEPARTMENT: *Department of Pedagogy and Psychology*
Faculty of Education, University of South Bohemia in Ceske Budejovice

SUPERVISOR: *prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.*

ABSTRACT:

The present thesis focuses on the psychological connection between the development of voice expression and self-development of an individual within psychosomatic voice education. The source of information for the thesis is *psychosomatic voice education* in practice, which is aimed at the development of an authentically behaving personality through voice expression along with its reflection. Our conduct of voice education is the source of empirical-research findings. The theory presented is, naturally, aimed at the issue in question.

The aim of this thesis is to create a theoretical concept which (with the help of explanatory constructs) will lead to a deeper understanding of the conduct of psychosomatic voice education and accurate use of terminology when communicating this phenomenon in the field of pedagogy; to be more specific, with respect to the personal growth of prospective teachers and the manner in which they communicate with their students.

The central construct of our theoretical background is *voice potency*. Voice potency is a complex psycho-somatic disposition that manifests itself through voice production. Psychosomatic voice education is supposed to disclose new ways to the development of voice potency in the sociocultural sphere so that a student can creatively fulfil his potential.

Voice-personality development is initiated as soon as voice production is leading to the development of an expressive image, reflected as an expressive self-image. Along with self-reflection, *self-evaluation* occurs and a specific type of *self experience* is obtained, which may support *self-determining behavior and development of self-concept*. Psychosomatic voice education must endeavor to address the paradoxical situation of "controlled strengthening of authenticity" for which we use the term *paradox of education*.

In the empirical part of the thesis, theoretical constructs have been tested in the so-called mixed research. In the qualitative research, we have analyzed 24 case studies, three of which we use for analytical generalization according to Yin (2011). It has been confirmed that the theoretical constructs are valid and important for the area. The reasons are the following: firstly, the constructs allow to clarify the process of psychosomatic voice education with respect to its specificity, and, secondly, from a certain perspective allow to

explain the relationship between what a student is experiencing psychosomatically in voice education and how he handles the acquired voice/personality experience.

The quantitative research is presented in the thesis in order to supplement the findings from the aforementioned qualitative research. In this quantitative scrutiny, we have strived to provide an accurate categorization of the data and their interpretation, relying on statistical data processing. Through factor analysis of Voice Characteristics Questionnaire, we, as pioneers, have tested the validity of the concept of voice potency. Furthermore, we have compared the results of interventions in developing voice potency and developing self-esteem among students of psychosomatic voice education. For the sake of comparison, we have also observed two different groups while undergoing a different type of self-experience training than the voice type. The interpretation of the results has led us to conclude that *in expression* there is a particular *educational effect*, which is applied on the basis of reflection through self-experience and supports the development of self-concept, directing the student to self-determination.

KEYWORDS:

voice, voice education, self-esteem, authenticity, self experience, expression, expressivity, voice potency, paradox of education, tacit meaning, tacit expression

Obsah

1	ÚVOD.....	10
2	HLAS JAKO NÁSTROJ PRO ROZVOJ OSOBNOSTI.....	15
2.1	HLAS V LIDSKÉ KOMUNIKACI.....	16
2.1.1	<i>Dorozumění a význam; typy významu.....</i>	<i>16</i>
2.1.2	<i>Mluvnický význam.....</i>	<i>17</i>
2.1.3	<i>Konotativní význam.....</i>	<i>18</i>
2.2	HLAS JAKO NOSITEL KONOTATIVNÍCH VÝZNAMŮ PŘI DIALOGU TVÁŘÍ V TVÁŘ 19	19
2.2.1	<i>Hlas jako „zvukový tvar“ vnitřního gesta.....</i>	<i>19</i>
2.2.2	<i>Interakční synchronie.....</i>	<i>20</i>
2.2.3	<i>Zrcadlové neurony v komunikaci.....</i>	<i>21</i>
2.2.4	<i>Kauzalita a/nebo vědomé zvýznamňování.....</i>	<i>22</i>
2.3	HLAS JAKO PSYCHO-SOCIO-KULTURNÍ FENOMÉN.....	23
2.3.1	<i>Vzdělávací paradox ve vztahu k individualizačnímu a enkulturačním pojetí hlasové výchovy.....</i>	<i>23</i>
2.3.2	<i>Expresa.....</i>	<i>26</i>
2.3.3	<i>Expresa jako prostředek zvyšování kognitivní penetrability představ.....</i>	<i>29</i>
2.3.4	<i>Expresivita.....</i>	<i>31</i>
2.3.5	<i>Subjektivita ve výchově ve světle vzdělávacího paradoxu – holistický model subjektivity.....</i>	<i>33</i>
2.3.6	<i>Extenzionální význam.....</i>	<i>35</i>
2.3.7	<i>Utváření struktury - pojítka mezi výrazem a významem.....</i>	<i>37</i>
2.3.8	<i>Významy výrazu – od extenzionálního k intenzionálnímu významu.....</i>	<i>39</i>
2.3.9	<i>Přes změnu výrazu k re-konstrukci subjektivity.....</i>	<i>41</i>
3	AUTENTICITA V SOUVISLOSTECH EXPRESIVITY A VZDĚLÁVACÍHO PARADOXU... 44	44
3.1	AUTENTICITA JAKO (PSYCHOLOGICKÝ) POJEM.....	45
3.2	AUTENTICITA HLASOVÉHO PROJEVU.....	46
3.3	AUTENTICITA – NEPŘÍTOMNOST ROZPORU MEZI VNITŘNÍM IMPULZEM A VNĚJŠÍM VÝRAZEM.....	48
3.4	PROBLÉM VÝCHOVY K AUTENTICITĚ – PSYCHICKÁ DISTANCE VE VZDĚLÁVACÍM PARADOXU.....	49
3.4.1	<i>Reflektující a reflektované Já – autenticita a míra distance.....</i>	<i>50</i>
3.4.2	<i>Aspekt psychické distance.....</i>	<i>51</i>
3.4.3	<i>“Kontrolující reflexe”.....</i>	<i>52</i>
3.4.4	<i>Sebe-reflexe.....</i>	<i>52</i>
4	OSOBNOSTNÍ ROZVOJ A SEBEPOJETÍ.....	55
4.1	POJMOVÉ VYMEZENÍ SEBEPOJETÍ.....	57
4.1.1	<i>Strukturální Já.....</i>	<i>60</i>
4.1.1.1	<i>Kognitivní aspekt Já.....</i>	<i>60</i>
4.1.1.2	<i>Afektivní aspekt Já.....</i>	<i>62</i>
4.1.1.3	<i>Konativní aspekt Já.....</i>	<i>63</i>
4.1.2	<i>Procesuální Já.....</i>	<i>65</i>
5	OD NEUVĚDOMĚLÉHO K UVĚDOMOVANÉMU - TACITNÍ VÝRAZ A VÝZNAM.....	67
5.1	TACITNÍ VÝZNAM A TACITNÍ ZNALOST.....	70
5.2	TACITNÍ VÝZNAM A SEBEREFLEXE.....	72
5.3	TACITNÍ VÝZNAM A NEUROFYZIOLOGICKÉ AKTIVACE MOZKOVÉ STRUKTURY.....	72
5.4	OBJEVENÍ TACITNÍHO VÝRAZU A KATARZE.....	74
6	OSOBNOSTNÍ ROZVOJ V HLASOVÉ VÝCHOVĚ.....	77
6.1	VYMEZENÍ HLASOVÉ VÝCHOVY.....	78
6.1.1	<i>Tondlovo schéma sémantizace a rozlišení hlasových výchov.....</i>	<i>78</i>
6.2	HLASOVÁ VÝCHOVA JAKO PSYCHOSOMATICKÁ DISCIPLÍNA.....	81
6.2.1	<i>Jak konkrétně se pracuje v hlasové výchově s emocemi.....</i>	<i>85</i>
6.3	HLAS, AUTORSTVÍ, ŘEČ.....	87
6.4	HLASOVÁ MOHOUCNOST.....	89
6.5	HLASOVÁ MOHOUCNOST VE VZTAHU K SEBEPOJETÍ.....	90

6.5.1	<i>Vnější činitelé</i>	92
6.5.2	<i>Vnitřní činitelé</i>	94
6.6	JÁSKÁ ZKUŠENOST Z HLASOVÉ MOHOUCNOSTI	99
7	POJETÍ A HLAVNÍ SLOŽKY EMPIRICKÉ ČÁSTI DISERTACE (SMÍŠENÝ VÝZKUM) ..	101
8	KVALITATIVNÍ VÝZKUM	105
8.1	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A JEJICH VZTAH K CÍLI VÝZKUMU	105
8.2	KONCEPCE KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	107
8.3	PŘÍPADOVÉ STUDIE	109
8.3.1	<i>Případová studie A. N.</i>	109
8.3.1.1	Introspekce - retrospekce – sebereflexe A. N.	111
8.3.2	<i>Mnoho-případové studie</i>	115
8.3.2.1	Případová studie Marie	116
8.3.2.2	Případová studie Aleše	121
8.3.3	<i>Závěr ke kvalitativnímu výzkumu</i>	124
9	KVANTITATIVNÍ VÝZKUM	126
9.1	CÍLE KVANTITATIVNÍHO VÝZKUM	126
9.2	DOTAZNÍK CHARAKTERISTIK HLASU	127
9.2.1	<i>Konstrukce a uplatnění Dotazníku charakteristik hlasu</i>	132
9.2.2	<i>Výzkumný vzorek a technika sběru dat</i>	133
9.2.3	<i>Faktorová analýza</i>	133
9.2.4	<i>Odhad výsledků</i>	134
9.2.5	<i>Výsledky faktorové analýzy</i>	135
9.2.6	<i>Diskuze</i>	139
9.3	SLEDOVÁNÍ ZMĚN CHARAKTERISTIK HLASU A SEBEHODNOCENÍ U STUDENTŮ	141
9.3.1	<i>Předměty s různým typem sebezkušenostní přípravy</i>	142
9.3.2	<i>Výzkumné problémy a hypotézy</i>	143
9.3.3	<i>Výzkumný soubor</i>	144
9.3.4	<i>Výzkumné nástroje a metody</i>	144
9.3.5	<i>Výsledky</i>	147
9.3.5.1	Vliv hlasové intervence na charakteristiky hlasu zjišťované DCH	147
9.3.5.2	Vliv hlasové intervence na sebehodnocení zjišťované SLCS-R	152
9.3.5.3	Porovnání změn sebehodnocení: HRV oproti jinému typu sebezkušenostní přípravy	158
10	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	163
	LITERATURA	177
	PŘÍLOHY	185

1 ÚVOD

Tato práce je věnována lidskému hlasu jako neoddelitelné součásti osobnosti. Lidé se navzájem poznávají podle hlasu, hlasem projevujeme mnoho svých vlastností a podle hlasového zabarvení, intonace, síly nebo tempa hlasu dokážeme vycítit psychický stav druhého člověka. Říká se, že oko je okno do duše a stejným způsobem bychom mohli hovořit o hlase. Hlas je okno do duše, ale nadto v lidském hlase duše mluví sama. Je v něm vše, co jen povědět chceme, i to, co bychom vědomě nechtěli říkat.

Chci tím vlastně říct, že lidský hlas obdivuji a čím více se jím zabývám, tím více v něm objevuji něco nového a zajímavého. Jinak by tato práce ani nemohla vzniknout a netěšila by mě. Když jsem už ve svých šesti letech začala hrát na klavír a flétnu, hudbou jsem se nechala prostupovat celá, velmi mě oslovovala a naplňovala. Ale také jsem při každém veřejném vystoupení objevovala svou trému a úzkost z toho, že „svůj úkol“ dost dobře nezvládnou. Zpívat jsem začala až na mších, při kterých jsem hrála na varhany. Nešlo nezpívat, když mě doprovázel tak krásný zvuk píšťal. Mnohokrát jsem slýchávala, jak je možné, že se hlasově neškolím, když má tak krásný hlas.

S přibývajícím věkem jsem se tedy učila svůj hlas při zpěvu stále lépe zdokonalovat a záměrně ovlivňovat, ale současně jsem si stále více uvědomovala rozdíl mezi profesionálním pěveckým zvládnutím hlasu a jeho přirozeností nebo autenticitou běžného hlasového projevu. Tehdy jsem poprvé začala tušit úzké propojení mezi hlasem a psychikou a začala jsem o něm přemýšlet.

Tyto úvahy mě nakonec docela přirozeně dovedly k tzv. *psychosomatické hlasové výchově* – výchově, která si uvědomuje hluboké spojení mezi hlasovým projevem, psychikou a tělesností. Z koncepce této výchovy vychází celý následující text. Je zaměřený na *propojení hlasu a sebepojetí jedince*. Pro ilustraci tohoto přístupu si nejprve dovoluji ocitovat jeden odstavec z práce A. Lowena (2009, s. 214), který v příslušném podobnosti přibližuje přístup ke studiu hlasu v této disertaci:

„Slovo „osobnost“ má dva významové kořeny. První se odvozuje z latinského persona, čímž se původně označovala maska, kterou herec nosil na jevišti, aby hned od počátku zvýraznil svou roli. V určitém smyslu je tedy osobnost podmíněna rolí, již člověk v životě přejímá. Jinými slovy: tvář, kterou ukazujeme světu, rozhoduje o osobnosti. Druhý kořen slova je z úplně jiné oblasti. Rozložíme-li slovo persona na jeho dvě části per a sona, dostaneme slovní spojení s významem „přes zvuk“. Podle toho se osobnost člověka odráží v jeho hlasu, intonaci. Ve srovnání s tím je maska mrtvým předmětem a nemůže na rozdíl od hlasu zprostředkovat vibrace živého organismu.

Mohli bychom tedy říci: „Chceš-li poznat člověka, nesoustřeď se na masku, ale poslouvej jeho hlas.“ Bylo by však chybou masku úplně přehlížet. Hlas, příp. intonace nám vždy nevypovídají, jakou roli na sebe dotýčný vzal. Existují specifické způsoby řeči, jež identifikují roli. Kněz, učitel, rotmistr mají charakteristický způsob mluvy, který ihned prozrazuje jejich povolání anebo postavení. Některé elementy hlasu přece jen nejsou

ovlivněny maskou a zprostředkují nám "jiné" informace o osobnosti, než jaké poskytuje samotná maska."

Protože Lowen v citovaném úryvku píše o hlase, maska v jeho podání je „tvářnost hlasu“ zformovaná do nějaké ustálené nebo snad ztuhlé podoby. Hlas-masku opravdu může být těsným krunýřem, který člověku „nedovoluje ani dýchat“ a projevovat se přirozeně. Ale může být také pohodlnou zástěnou, která slouží jako úkryt před dotěrnými ušima. A může to být laskavá profesionální tvář nasazená pro útěchu a oporu druhým. Není proto vždycky tak zlé nasadit si masku, ani masku hlasu. Ale jenom tehdy, jestliže ji člověk umí v případě potřeby snadno odložit a stejně snadno nasadit.

Problém nastává tehdy, když hlasová maska přiroste ke svému nositeli tak, že ji už nedokáže sejmout, a přitom ukrývá pravou podobu svého nositele. Může se to stát i v případě hlasových profesionálů, kteří svůj hlas vycvičili do obdivované kulturní podoby, ale jako by se v ní ztratili sami sobě. Právě v těchto případech se profesionální maska může stát přítěží a neprůhlednou stěnou, která nedovoluje objevit člověka ukrytého za ní. V takovém případě máme na mysli ty masky, které jsou pro samotného nositele anebo jeho sociální okolí nefunkční a s nimi spojená „role“ je již přítěží a zátěží. Někdy to je docela nevinné, jako v případě trémy před vystoupením, která dokáže účinkujícímu „nasadit masku“ strnulého hlasového projevu – ale jen do chvíle, než první napětí opadne.

Psychosomatická hlasová výchova si všímá hlasu daného jedince z výchovného hlediska a pomáhá mu nacházet soulad mezi kvalitami hlasového projevu a jeho osobnostním založením. Pomáháme jedinci rozvíjet jeho psycho-somatické dispozice, které se projevují v hlasové tvorbě. Prostřednictvím nich se jedinec může podívat na to, jak zní skrz hlas, jak jeho hlasový projev vyjadřuje Self. A třeba i začne přemýšlet o tom, co říká svým hlasem o sobě a o svých maskách?

Ve výchově je toto přemýšlení zaměřené na širší souvislosti náhledu na sebe sama mezi lidmi a ve vztahu ke kultuře. Nejde tedy o „terapeutickou opravu“ psychiky, ale o hlubší vlastní porozumění tomu, jak se do lidského hlasu promítají důležitá osobní témata. Student tato témata objevuje a zakouší sám na sobě, na základě vlastní expresivní zkušenosti se svým hlasovým projevem. Tím se objevená témata stávají naléhavá a prožitkově účinná, protože využívají zvláštní výchovný efekt exprese. V psychosomatické hlasové výchově se tento efekt projevuje při *rozvíjení hlasové mohoucnosti*. Řečeno ve shrnující zkratce, psychosomatická hlasová výchova má otevírat cesty k rozvoji hlasové mohoucnosti v socio-kulturním prostoru tak, aby student tvořivě naplňoval své vlastní možnosti.

Rozvíjení hlasové mohoucnosti zde chápeme jako cestu k plnému využití vlastního potenciálu studenta skrz výchovné hlasové intervence. Jedná se o záměrné a soustavné rozvíjení, protože se uskutečňuje v sociálním výchovném prostoru s vědomím určitých cílů a prostřednictvím určitých metodických postupů. Zároveň však je položen důraz na autentický a co nejvíc samostatný projev studenta, který vlastními silami hledá cesty

k rozvoji své hlasové mohoucnosti při výchovné součinnosti hlasové exprese s reflexí a s experimentací s hlasem.

V hlasové mohoucnosti se spojuje aktivní hlasová exprese s poznáváním a sebepoznáváním. Svým způsobem je celá tato práce věnována hlavně hlasové mohoucnosti a jejímu rozvoji a to u studentů pedagogické fakulty. Je důležité podtrhnout, že se nejedná o uměleckou sféru, ale o oblast, ve které hlas je důležitým nástrojem komunikace mezi učitelem a studentem. Proto je hlasová práce nastavena jinak, než kdyby šlo o rozvoj uměleckého hlasového projevu. Odpovídá to i skutečnosti, že kurzy psychosomatické hlasové výchovy, ve kterých probíhal empirický výzkum popsany v druhé části této práce, nejsou určeny pro zpěváky ani dramatické umělce, ale pro budoucí učitele.

Při rozvíjení hlasové mohoucnosti má jedinec možnost podívat se na sebe a své masky a porovnávat je s novou zvukovou podobou. Skrz znění hlasu uvidět sebe v jiné světle, které nasvěcuje i masky z jiného úhlu pohledu. Dává tedy možnost uslyšet se jinak, zahlédnout se jinak, rozvíjet se jinak, ve své přirozenosti (ne samozřejmosti), jak říká Jung (*opus contra naturam*). Tyto úvahy vypovídají o tom, že v naší práci se věnujeme hlasu nikoliv z hlediska mluvnických významů, které hlas mezi lidmi zprostředkuje. Sledujeme jinou významovou rovinu – úroveň konotací či „významy tvarů“ hlasové exprese.

Abychom mohli mluvit o souladu či nesouladu hlasu a sebepojetí jedince, bylo v této disertaci potřeba podívat se na pojem *autenticita* a ten vysvětlit ve vztahu k hlasovému projevu (kapitola 3.2). Přitom jsme se dotýkali velmi jemných rozhraní mezi *reflektujícím a reflektovaným Já* a jejich vzájemné *distance* (kap. 3.4-3.4.2) i problému *vůle*, která se podílí na vydávání hlasu. Úloha volní „kontroly“ hlasového projevu se ovšem také pohybuje na pomyslném, velmi jemném rozmezí, které rozhoduje o tom, kdy kontrola ještě pomáhá rozvoji hlasové mohoucnosti a kdy ho naopak brzdí (kapitola 3.4.3). Objasněním procesu, v němž se rodí hlasová mohoucnost na základě nacházení autenticity hlasového projevu, ukazujeme, jak se *hlas stává zdrojem osobnostního rozvoje učitele*.

Rozvíjení hlasové mohoucnosti jako expresivního projevu (obrazu), který může být zahlédnut jako sebe-obraz, vysvětlujeme pomocí pojmu *exprese*. Exprese a expresivita hlasu je tématem, které vystihuje odlišnost našeho přístupu od mluvnického či lingvistického pojetí hlasu. *Expresi* zde vysvětlujeme jako *psycho-socio-kulturní fenomén*, který člověku umožňuje prostřednictvím autentického tvořivého projevu uvádět do souladu osobní, sociální a kulturní rovinu lidské existence. Na tomto podkladě se snažíme analyticky zdůvodnit, čím může být psychosomatický přístup k tělu a hlasu přínosem pro jedincovo bytí a jeho přirozenost.

V návaznosti na uvedené myšlenky pozornost v této práci soustředíme na propojení mezi hlasovým výrazem a sebepojetím a zkoumáme výchovný proces, který používá hlas jako nástroj směřování k individualitě a k jedinečnému individuálnímu projevu. Neopomíjíme však širší kontext, který je předpokladem k tomu, aby se jedinec jako individualita vůbec mohl projevit – kontext socio-kulturní. Hlasová exprese je bez

kulturního kontextu nemyslitelná. Psychická stránka hlasu je závislá na sociálních a kulturních souvislostech, takže jedno bez druhého nelze mít ani vykládat.

Záměrem teoretické části práce je představení teoretických konstruktů, které by nám pomohly vysvětlit a v hlubším porozumění ozřejmit spojitost mezi hlasovou expresí a sebepojetím. Začínáme zeširoka. Pozornost přesouváme od mluvnických významů k významům konotativním (kapitola 2.1.2, 2.1.3, 2.2-2.2.4) Od extenzionálního významu k významu intenzionálnímu (2.3.6-2.3.8). Všímavost a citlivost k utváření významů prostřednictvím hlasového výrazu nás vede k zaměření pozornosti na jeho nepovšimnuté stránky a k jejich postupnému uvědomování a zvědomování. Procesu uvědomovaného z významňování je věnována celá jedna kapitola s podkapitolami o tacitních významech, výrazech a znalostech (kapitola 5-5.4). Zavedením těchto typů významu nebo výrazu se snažíme uchopit některé důležité problémy, které ve své praxi řeší holisticky pojatá hlasová výchova. Především problém pohybu mezi neuvědomovanou a uvědomělou stránkou hlasového projevu.

Na základě vysvětlení, jak je utvářen význam výrazu (viz 2.3.8) nám chybí již jen pomyslný krůček ke klíčovému místu této práce: pokusu o vysvětlení procesu, v němž *prostřednictvím re-konstrukce hlasového výrazu (tj. uskutečnění hlasové a dechové změny) může dojít ke změnám v sebepojetí jedince* (viz 2.3.9). S tím souvisí vymezení podmínek, za kterých dochází k rekonstrukci hlasového výrazu. Komplex předpokladů k této rekonstrukci nazýváme *hlasová mohoucnost* (kapitola 6.4-6.5.2). *Hlasovou mohoucnost, která bývá doprovázena změnami v sebepojetí, považujeme za specifický typ Jáské zkušenosti* (kapitola 6.6).

Teoretické konstrukty vznikaly současně s introspekcí autorky práce (viz kap. 8.3.1-8.3.1.1) a s analýzami zkušeností z dalších případů hlasové výchovy. Informace k teoretickému výkladu jsme čerpali z mnoha oblastí (psychologie, estetiky, sémantiky, sémiotiky, filosofie a pedagogiky). V kvalitativním výzkumu jsme se snažili teoretické konstrukty ověřit na dalších dvou případech a dovést je do úrovně analytického zobecnění (Yin, 2011) (více v kapitole 8.2). V kvantitativním výzkumu usilujeme o kvantifikaci poznatků a to ve smyslu ověření konstruktů hlasové mohoucnosti (více v kapitole 9.2-9.2.6). Dále jsme porovnávali výsledky hlasové intervence ve vztahu k rozvíjení hlasové mohoucnosti a sebehodnocení (viz kap. 9.3.5.1-9.3.5.2). A totéž jsme sledovali u dalších dvou skupin, ve kterých probíhal jiný typ sebezkušenostní přípravy než hlasové (viz kap. 9.3.5.1, 9.3.5.3).

Když se nyní vrátíme k původní metafoře osoby jako masky či jako možnosti „znít skrze hlas“, můžeme naše poznatky shrnout do dvou protikladných, a přece vzájemně neoddělitelných pojmů: *autonomie – heteronomie*. Budeme-li masku považovat za „nasazení“ role, která je ve své podstatě heteronomní, je otázkou, natolik je v ní obsaženo naše pravé Já, nakolik je můj projev v roli autonomní. Anebo naopak, nakolik jsme maskou usměrněni do užívání vzorců projevů, které jí sice přísluší, ale „nejsou mi vlastní“. Jaký hlas vlastně náleží a jaký dávám svým jednotlivým rolím? Uvažujeme zde nad

autonomní a heteronomní stránkou hlasově-osobnostního projevu. Zda nastane první nebo druhá uvedená možnost je závislé na tom, jak si jedinec odpoví na otázky – kdo jsem a jak se chci projevovat v socio-kulturním prostředí? Odpovědi může student hledat a ověřovat v psychosomatické hlasové výchově při rozvíjení hlasové mohoucnosti a její reflexi, kdy se hlasový projev stane Jáskou zkušeností nesoucí informací o „věci samotné“ a také o jeho nositeli. Právě tomu jsou věnovány následující kapitoly disertační práce.

2 Hlas jako nástroj pro rozvoj osobnosti

Rozvíjet osobnost můžeme mnoha rozmanitými způsoby. My jsme se zaměřili na využití nástroje, který podle našeho názoru může velmi dobře podporovat rozvoj sebepojetí, a tím je *hlas*. Hlas je výjimečný již tím, že je podle výzkumů bioakustiky subjektivně stejně unikátní jako například otisk prstu, takže můžeme říci, že každý z nás je hlasem jedinečným způsobem charakterizován. Každý člověk má svůj vlastní parajazyk, tj. svůj vlastní zvuk hlasu tvořený osobitým vzorcem frekvencí, které vypovídají o jeho psychickém a fyziologickém stavu (Válková, 2007).

Podporovat a rozvíjet subjektivní hlasovou jedinečnost je cílem *psychosomatické hlasové výchovy*. K ní se programově vztahuje naše práce. Psychosomatická hlasová výchova je založena na základním předpokladu, že *s rozvojem hlasu můžeme podporovat osobnostní růst jedince*. Důvodem je skutečnost, že hlas – díky své subjektivní jedinečnosti – je jednou z nejdůležitějších složek expresivního obrazu jedince (spolu s jeho gesty, mimikou, způsobem chůze nebo odívání apod.). Jestliže si subjekt uvědomí svůj expresivní sebeobraz, v našem případě jeho tělově-hlasovou podobu s pomocí hlasové výchovy, může se jeho prostřednictvím učit lépe porozumět sám sobě – může upřesňovat a obohacovat své sebepojetí. Vztah mezi rozvíjením hlasu a rozvojem sebepojetí proto může být výchovně důležitý. Bezpochyby však není jednoduchý a přímočarý. Proto má cenu se jím v této práci zabývat.

Rozhodli jsme se *zkoumat hlas ve vzdělávacím prostředí* a to jak u učitele, tak také z hlediska interakce mezi učitelem a studenty. Zaměřujeme se především na hlas jako **(1) na nástroj pro osobnostní rozvoj učitele** a v návaznosti na to jako na nástroj podpory **(2) schopností učitele skrz hlas rozvíjet osobnost žáka/studenta**. Rozvoj hlasu učitele a s ním spojených prožitků a zkušeností sám se sebou je téma celé této práce. Ovšem hlas učitele působí na rozvoj také u studentů.

Hlas jako zdroj rozvoje osobnosti žáka se uplatňuje v takovém dialogu učitele se žákem, který filozofie dialogu označuje pojmem „dialog tváří v tvář“ (srov. Poláková, 1993). Dialog tváří v tvář s sebou nese mnoho konotativních významů (viz kapitola 2.2 s podkapitolami) a od ostatních typů dialogu se odlišuje hlavně tím, že v něm nejde jen o předávání informací, které jsou z tohoto pohledu *vnější vůči účastníkům dialogu*. Pozornost je soustředěna na významy *uvnitř dění mezi lidmi*, které se týkají zúčastněných osob dialogu a jejich vztahů. Proto naše pozornost je zaměřena především na významy nesené „tvarem“ (způsobem vyjádření): výškou, silou, barvou, rozsahem hlasu, tělesností, řečí gest, obličejem, očima, atd. Zabýváme se významy, které vypovídají o druhém účastníkovi dialogu a významy, které vypovídají o mně jako o autorovi promluvy a spolutvárci dialogu. Zaměřeností na tyto významy se učíme být citliví na *děni v mezilidském vztahu (dění v dialogu tváří tvář)*. Právě tyto významy jsou pro naši práci důležité a budeme se jimi v následujících kapitolách zabývat.

2.1 Hlas v lidské komunikaci

Lidská řeč se realizuje v mluvené nebo psané podobě. Nástrojem mluveného projevu je lidský hlas. Lidský hlas je spolu s gesty ontogeneticky i fylogeneticky prvotním prostředkem, jímž se člověk může vyjádřit a dorozumět s druhými lidmi. Mluvené nebo písemné *vyjádření* není totéž, co *dorozumění*. Snaha o dorozumění někdy svým nárokem přesahuje schopnost vyjádřit se anebo naopak, umíme se vyjádřit, a přesto se nedorozumíme. Jak připomíná hermeneutika, smysl řeči se neuskutečňuje v jednorázovém určení toho, co určité slovo znamená, ale v hledání slov pro co nejpřiléhavější vyjádření a pro co nejpřesnější dorozumění (srov. Grondin, 1997, s. 57-59).

Z toho se dá usuzovat, že mezi vyjádřením a dorozuměním mohou nastat poměrně složité vztahy, které nejenom rozhodují o kvalitě komunikace, ale podmiňují také kvalitu osobního prožívání a mezilidských vztahů. Pod pojmem „*vyjádření*“ je pozornost hlasové výchovy zaměřena na *kvality hlasového výrazu*, tj. na kvality zvuku v jeho vztazích k významu, který je zvuku přisuzován. Pod pojmem „*dorozumění*“ je pozornost *nejprve* zaměřena na samotný *význam, který je zvuku přisuzován* – jak hlas dokáže zprostředkovat obsah nejenom mezi lidmi, ale i pro mluvčího samotného. Současně s tím však zůstávají ve hře i kvality hlasového výrazu, které mohou dorozumění podporovat nebo ztěžovat anebo je mohou obohacovat o nové významy. V následující podkapitole se budeme především věnovat otázce dorozumění, která je výchozí podmínkou pro užívání hlasu a pro jeho kulturní či výchovnou kultivaci.

2.1.1 Dorozumění a význam; typy významu

Dorozumění závisí na tom, zda v určitém zvuku hlasového projevu různí uživatelé téhož jazyka rozpoznávají totéž – to znamená, zda z něj interpretují stejný význam. Jinak řečeno, pojmem „význam“ je označeno to, co ve vztahu k určitému hlasovému výrazu sdílejí všichni ti účastníci komunikace, kteří se navzájem dorozumí, protože pro daný výraz užijí stejný, společný význam (srov. Peregrin, 1999, s. 34).

V situacích, kdy je hlas používán jako nástroj promluvy a komunikativního aktu, se mezi mluvčím a adresátem, jak připomíná Kořátko (1998, s. 15), „odehrává řada věcí na různých úrovních: spočívá-li promluva v užití nějaké věty, šíří se zvukové vlny od mluvčího k adresátovi, (podle elegantní formulace Sperbera a Wilsona „mluvčí mění akustické prostředí adresáta“); probíhají kauzálně propojené neurofyziologické procesy, navozují se kauzálně¹ propojené psychické stavy (např. mluvčí cítí nutkání rozzuřit adresáta a podaří se mu to); promluva může změnit morální pozici adresáta (např. staví ho do mravně nepříznivého světla), jeho vyhlídky na dosažení cíle (např. zvyšuje jeho šanci na služební postup) a bezpochyby bychom našli řadu dalších věcí.“

¹ Kořátkem uvedenou kauzalitu vnímáme jako vztah mezi příčinou a následkem, kdy příčin může být více. *Dostačující příčina* vyvolá účinek, ale zároveň z tohoto účinku nemohu soudit, že mu předcházela jen jedna příčina.

Různé jevy, vlastnosti nebo důsledky, které Kořátko (1998) připisuje užití hlasu při komunikativním aktu, jsou *významové*. Přinejmenším v tom smyslu, že nesou nějaký obsah, dají se více nebo méně jednoznačně vymezit, rozlišit, navzájem porovnat i zaměňovat a lze je vystihnout pojmenováním. Tím jsou bezesporu významné pro hlasovou výchovu anebo psychologii. Liší se však mezi sebou svým postavením a svou funkcí v systému jazyka a mezilidského sdělování významů. Odlišují se především tím, do jaké míry je interpretace jejich významu závislá na *interpretačním kontextu promluvy*. Např. věta „jsi hlupák“, obvykle rozzuří takto označeného adresáta, je-li však pronesena jako součást dramatického dialogu na jevišti, pouze vyvolá pročitěnou hereckou repliku, předepsanou autorem dramatu. Hlasová intonace, jakou je uvedená věta pronesena, zdaleka není bezvýznamná, dokonce může být v obou případech stejná, ale sama o sobě nerozlišuje reálný dialog od jeho dramatického užití.

Tyto úvahy vedou k nutnosti pojmenovat *různé typy významu*, které by dovolily lépe či citlivěji významově rozlišovat uvnitř „bohatě zvrstvené významové výstavby“ různých projevů vyjadřování a sdělování (srov. Chvatík, 1996, s. 57). Z nich má výsadní postavení ten význam, který je co nejméně závislý na interpretačním kontextu. Je natolik pravidelný, normovaný a na kontextu nezávislý, že může být zařazen do výkladového slovníku. Je to význam opakovaně reprodukováný v mluvních aktech. Je tedy co nejvíce pravidelný a nejúžeji svázaný s objektivními normativními důsledky jazykového sdělování (srov. Kořátko, 1998, s. 15-18). „Jako účastníci komunikace bychom byli ztraceni, kdybychom nedokázali s určitostí identifikovat mluvní akty ... ve shodě s ostatními členy komunikativního společenství a s mírou jistoty, která je nezbytná pro efektivní jednání“ (Kořátko, 1998, s. 16).

2.1.2 Mluvnický význam

Tomuto výchozímu typu významu zde budeme říkat *mluvnický význam* (též *lingvistický*). Mluvnický význam je obvykle rozdělován do dvou podtypů: *lexikální význam*, *gramatický význam*. Lexikální význam je typ významu, který je společný všem gramatickým tvarům a lze jej jednotně vymezit ve výkladovém slovníku. Oproti tomu gramatický význam rozlišuje různé gramatické tvary.² Mluvnický význam je zakotvený ve svém jazykovém systému a každý, kdo se učí příslušný jazyk, jej musí zvládnout, aby se dorozuměl s ostatními uživateli tohoto jazyka. Za synonymum pro mluvnický význam lze použít také termín *lingvistický význam*.

Mluvnický, resp. *lingvistický význam* je základní a nejsilněji normovaný význam mluvního aktu, který je relativně nejméně ovlivněn bezprostředním okolím (tzv. kontextem, ko-

² Např. *koupit* (*kupuje*, *koupil*...): získat za úplatu. Gramatický význam odlišuje daný výraz v rámci gramatických kategorií, jimiž se výraz vztahuje ke kontextu a k situaci. Např. *koupili*: třetí osoba množného čísla, oznamovacího způsobu, minulého času, činného rodu, tvar s koncovkou užívanou pro podstatná jména mužská životná.

textem, viz kapitola 2.3.4) promluvy. To znamená, že v různých komunikačních situacích zůstává neměnný ve vztahu k výrazu. V sémiotice se v podobném smyslu mluví o *denotativním významu* (2.3.2), tj. o věcném obsahu (tzv. extenzi, viz dále kapitola 2.3.6), ke kterému odkazuje příslušný znak (např. slovo „pes“ denotuje všechny živočichy, které pod toto slovo lze zařadit). Protějškem denotativního významu je význam *konotativní*.

2.1.3 Konotativní význam

Mluvnický význam ne vždy vystupuje do popředí. Příznačné je to zejména v souvislosti s uměleckými a estetickými projevy. V nich se nejlépe ukazuje „problém zvláštního, jinými znakovými systémy nesdělitelného významu, který zprostředkují znakové struktury fungující za dominantního postavení estetické funkce“ (Chvatík, 1996, s. 55). Citát vypovídá o tom, že významovou výstavbu lidského vyjadřování a sdělování nelze zúžit na samotný mluvnický význam. Tím se podtrhuje výše zmíněná Chvatíkova myšlenka o „bohatě zvrstvené významové výstavbě“ řeči nebo hlasového projevu.

Důvodem složitého významového rozvrstvení a komplikované významové struktury výrazu je nepřímá a vícenásobně zprostředkovaná reference (odkazovací souvislost), k níž výraz vede. Tato složitá reference bývá označována strukturalistickým pojmem *aluze*. *Aluze* v obecném smyslu znamená přiřazovat k určitému výrazu mnohostranné a složitě strukturované obsahy, často obrazného charakteru. Goodman a Elginová (1988, s. 42) vysvětlují aluzi na příkladu architektury, který lze analogicky použít na jakékoliv významové projevy: „Jestliže stavba kostela reprezentuje plachetnici a plachetnice exemplifikuje (předvádí) osvobození od země a osvobození od země exemplifikuje spiritualitu, pak tato kostelní architektura odkazuje ke spiritualitě skrze třístupňový odkazovací řetězec.“

Obdobně se aluze může uplatnit při interpretování hlasových projevů. Jestliže např. určitý hlasový výraz svou barvou a hloubkou exemplifikuje zvuk hromu a zvuk hromu odkazuje k nespoutaným přírodním silám bouře a nespoutané přírodní síly reprezentují živelnou a nebezpečnou moc, pak tento hlasový výraz využívá principu aluze: odkazuje k živelnosti a moci svého představitele přes vícenásobně zprostředkované souvislosti. Tímto způsobem se rozšiřují a obohacují významové souvislosti u libovolného typu výrazů, tedy včetně výrazu hlasového. S tímto principem pracuje psychosomatická hlasová výchova.

Jiným konkrétním příkladem aluze z praxe může být cvičení, při kterém si studenti hlasové výchovy mají představit, že jsou čarodějnicí/čarodějem a čarují: „Čury mury fuk, bílá pára vstává z luk.“ Hlasový výraz, kterým má být spolu s gesty deklamován úryvek z prvního dějství Rusalky, má svou barvou a hloubkou exemplifikovat čarování, které odkazuje k moci a síle.

Sémiotika nebo lingvistika používá souhrnný termín *konotativní význam* pro všechny významy, které dotvářejí anebo převrstvují mluvnický či denotativní význam. Ko-notace (souběžná notace) doplňuje denotativní (mluvnický) význam o další obsahové souvislosti,

kteřé doprovázejí denotaci a vyplývají z podmínek užití výrazu. Za konotace jsou tedy pokládány všechny asociativní a přidružené významy přiřazené danému výrazu při jeho užívání. Např. hodnoty a postoje, estetické významy, ideologické významy, a také expresivní významy vztahující se k autorovi výrazu (DeVito, 2008).

Například hlasový výraz, ve kterém je zapojena převážně hlavová rezonance může odkazovat u ženy k hlasu „malé holčičky“. Tato konotace je pro psychosomatickou hlasovou práci důležitá, protože je s ní možné dále pracovat v rovině hlasového výrazu – zapojení i hrudní rezonance, která propojeností s hlavovou rezonancí bude odkazovat spíše k hlasu „dospělé ženy“. Práce na zapojení obou dvou rezonancí, přestože se primárně bude odehrávat v hlasové rovině, bude spojená s utvářením významů, které se vztahují k charakteristikám osobnosti. A otázky v této souvislosti pro studentku zní: kdo jsem, jaký je můj hlas a jaký obraz sama sebe skřz hlas dávám a chci dávat druhým lidem? (viz případová studie Marie, kapitola 8.3.2.1).

Jak vyplývá z předcházejících odstavců, konotativní význam bývá – i když ne vždy – mnohostranný a rozvrstvený díky procesu neomezené sémiózy a často se utváří prostřednictvím výše popsaného odkazovacího principu aluze. Vyznačuje se tím, že je závislý na aktuálním kontextu interpretace. Vyplývá ze zaměření pozornosti interpretujícího, z jeho osobních zkušeností a z mnohonásobných odkazovacích souvislostí, které příslušný výraz vyvolává v jeho mysli. Konotativní význam je tedy dán individuálním vnímáním, asociacemi, jedinečným chápáním a prožíváním verbální i neverbální složky komunikace.

2.2 Hlas jako nositel konotativních významů při dialogu tváří v tvář

Z uvedených důvodů se v této pedagogicko-psychologicky zaměřené práci zabýváme zejména těmi zvukovými charakteristikami hlasu, které sice nejsou důležité pro určení základního mluvnického významu, ale skrývají jiné – konotativní – významy a vytvářejí aluze, které jsou hlasem zprostředkované. K této problematice, která je příznačná pro hlasovou výchovu, se budeme mnohokrát v různých souvislostech vracet.

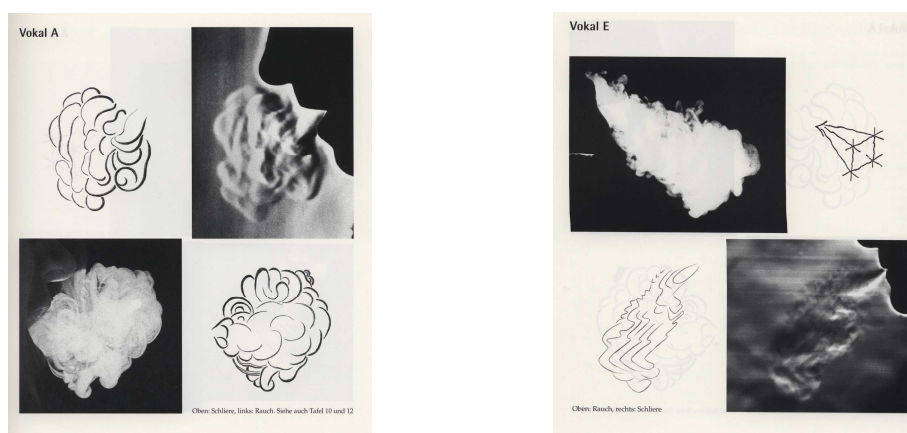
Hlas v lidské řeči tedy není pouhým prostředkem k přenosu informací mezi „vysílačem“ a „přijímačem“, ale je nositelem celé řady zvláštních složek sdělení, které vyžadují jedinečnou pozornost k detailním charakteristikám hlasu anebo řeči těla, která jej doprovází a které jsou závislé na přítomnosti účastníků dialogu tváří v tvář (Poláková, 1993). Právě jim se budeme v následujících podkapitolách věnovat.

2.2.1 Hlas jako „zvukový tvar“ vnitřního gesta

Jeden z důkazů podává Zinke (2001), která ve svých výzkumech poukazuje na to, že vzdušné tvary hlásek jsou vnějším zobrazením niterného obsahu jedince. Autorka těchto výzkumů poukazuje na to, že kvalita tónu zahrnuje mnoho dílčích složek, které společně

rozhodují o jeho vnějším výrazu – „zvukovém tvaru“ *vnitřního gesta* (*Sprache als plastische Gestaltung der Luft*, Zinke, 2001) v té podobě, ve které ji nakonec rozpoznává citlivý sluch.

Pouhým okem nevidíme, jak hlas rozhýbává zvuk v prostoru, pokud zrovna například nestojíme na zastávce tramvaje v mrazu. Zinke tuto naši práci sochaře vzduchu při výdechu a především při mluvě, ve kterém se odráží celá naše bytostnost, ukazuje na snímcích (např. Zinke, 2001, obr. 1), které pořídila pomocí vydechovaného kouře při vyslovování vokálů. Každá hláska má jiný tvar, rozhýbává vzduch, stejně jako kamen hozený do vody rozehrává hru vln. Každá hláska, každé slovo, věta je jedinečnou, neopakovatelnou a neviditelnou sochou v prostoru, ve které se odráží její tvůrce.



Obr. 1 (Zinke, 2001, s. 91, 92 n.)

„Zvukové tvary“ sice nevidíme, ale pomocí sluchu, prostřednictvím smyslového zachycení, jim můžeme přisuzovat významy. Protože je lze (a) třídit podle vzájemné podobnosti na základě určitých pravidel, (b) vřazovat je do kontextu vyjadřovacího a sdělovacího systému (jazyka), a tak jim přisuzovat společný význam. Tím dostávají neviditelné „zvukové tvary“ významotvornou úlohu, která při hlasově-dechové změně je podstatnou složkou osobnostního rozvoje. Tomuto vztahu se budeme věnovat dál (kapitola 2.3.6 – 2.3.8) za pomoci teorie sémantizace.

2.2.2 Interakční synchronie

Pomocí pohybu mluvidel zobrazené vnitřní gesto při interakci s dalšími jedinci nezůstává bez odezvy, což dokládají výzkumy Condonova (1971), který popsal tzv. *interakční synchronii* (*interactional synchrony*). Přímá řeč mluvčího je doprovázená mikropohyby těla odrážející rytmičnou strukturu řeči, kterou nejsme schopni pouhým okem zaznamenat. Pokud posluchač věnuje plnou pozornost tomu, co mluvčí říká, dochází u něho

k synchronnímu zrychlování a zpomalování pohybu těla podle proudu řeči mluvčího. Je-li řeč uskutečňována v přímém dialogu tváří v tvář, ve kterém je jedinec v souladu sám se sebou a s druhým jedincem, dochází k vzájemnému sdílení pohybu, připomínajícímu tanec, který nejsme schopni vědomě registrovat (Condon, 1971).

Při dialogu tváří v tvář nejenže spolu lidé „tančí“ v podobném rytmu, jak uvádí výzkumy Condona, ale posluchač také „chytá“ napětí a uvolnění hlasivek, které má mluvčí. Vysvětlením pro tuto skutečnost je teorie *akusticko-fonačního reflexu*. Akusticko-fonační reflex je vrozená, bezděčným učením ovlivňovaná dispozice prostřednictvím sluchových vjemů vytvářet odezvy na vnější zvukové podněty na svých hlasivkách, např. na hlas partnera v komunikaci při dialogu tváří v tvář (Poláková, 1993). Na základě akusticko-fonačního reflexu dokážeme zpravidla nevědomě (v různé míře) pocítit na svých hlasotvorných svalech uvolnění a napětí svalů mluvčího. Je-li hlas tvořen nepřírozeně, křečovitě a s nadměrným úsilím, toto psychofyzické přepětí je navozeno i u posluchačů (Válková, 2007).

„Ruku v ruce“ s akusticko-fonačním reflexem jde i negativní vliv tzv. *školního hlasu*. Školní hlas se vyznačuje posazením mluvního projevu o tercii nebo o půl oktávy nad přirozenou hlasovou polohu (Válková, 2008). Je některými vyučujícími používán za účelem dosažení větší pozornosti studentů. Avšak podle zákonitostí akusticko-fonačního reflexu jím učitelé dosahují zcela opačného výsledku – pozornost jejich žáků pod vlivem tzv. školního hlasu klesá. Dalším neblahým důsledkem je, že žáci inklinují k nápodobě a může se stát, že začnou mluvit v nepřírozeně vysoké poloze, v tělově-hlasovém přepětí, které má zpětně vliv na jejich psychiku (Válková, 2008).

V uvedených případech má dorozumění kauzální povahu. To znamená, že existuje těsná příčinná souvislost mezi užitým hlasovým výrazem a jeho vlivem na psychiku posluchače anebo samotného tvůrce hlasového výrazu. Kauzální charakter hlasové interakce nepředpokládá uvědomělý proces interpretace, jako je tomu při zprostředkování mluvnického významu, ale dorozumění se odehrává na úrovni nevědomého vlivu mezi mluvčím a posluchačem.

2.2.3 Zrcadlové neurony v komunikaci

Nenahraditelnost dialogu tváří v tvář je podporována a osvětlována teorií tzv. *zrcadlových neuronů (mirror neurons)*. „Zrcadlové neurony vydávají vzruchy odpovídající řízení ruky nebo jiné činnosti tehdy, když jejich nositel, pokusná opička stejně jako člověk, rukou nehýbe nebo zmíněnou jinou činnost neprovozuje, ale jen se na ni dívá. Zrcadlové neurony tedy 'zrcadlí' činnost stejných neuronů v hlavě jiného příslušníka druhu. Zrcadlové neurony umožňují 'modelovat' činnost a niterný stav jiného příslušníka druhu ve vlastní hlavě, niterně si ji představit, prožít“ (Koukolík, 2007, s. 31).

Například neurony jedince, který poslouchá druhého člověka, se chovají tak, jako kdyby poslouchající sám tuto činnost prováděl. To vysvětluje, proč některému herci či zpěvákovi

věříme, jeho výkon je pro nás přesvědčivý a považujeme ho za autentický a jiný nikoli. Stejně je to u výkladu učitele. Stává se nám, že rozumíme jednomu výkladu učitele a jinému výkladu ne. Pokud jsou slova učitele „usazená a zasazená v porozumění“, nadto opřené o zkušenost, jsme schopni rezonovat našimi neurony s předávanou zkušeností a tím lépe porozumět učitelovu výkladu. „Ve hře“ ovšem jsou i další okolnosti, které ovlivňují porozumění, což vysvětlujeme níže (2.2.4).

Právě zrcadlové neurony nám umožňují porozumět druhým lidem, pochopit je, vcítit se do nich, žít jejich myšlenky a záměry. Odhalují mnoho aspektů sociálního poznávání, jako je imitace, porozumění záměru činnosti, čtení myšlenek, empatie (Gallese, 2008) a umožňují nám být v nepřetržitěm kontaktu se vším, co se kolem nás děje. Na druhou stranu vyvstává otázka, jak se to tedy má s naší individualitou? Co tvoříme my a co je tvořeno na základě rezonancí neuronů? Kde je hranice mezi já a těmi druhými?

2.2.4 Kauzalita a/nebo vědomé zvýznamňování

Výše uvedené neuvědomované a kauzální vlivy v interakci s druhými podporují názor, že rozvoj hlasu učitele, pokud je vůbec realizován, by neměl jít „po povrchu“ a cvičit například pouze artikulaci, pouze dech, ale měl by být postaven tak, aby rozvíjel osobnost v její celistvosti a podporoval jedince v nalézání svého autentického projevu.

Na jednom ze seminářů (duben, 2011), když jsem studentům (v distanční formě studia) uváděla, jak důležité jsou konotativní významy jejich projevu, se jeden z nich přihlásil s osobní zkušeností: „Já s vámi souhlasím, ale bohužel se v mnoha případech setkávám s takovými projevy učitelů, které mi přinášejí všechna ta negativa, o kterých tady mluvíte.“

Je potřeba dodat, že kauzální vliv v hlasové interakci je samozřejmě dotvářen dalšími vlivy, které jsou odvozené z procesů interpretování významů hlasového výrazu a tím celý proces zabarvují. Kupř. určitá barva hlasu může na posluchače působit kauzálně, zpravidla nevědomě, ovlivňovat jeho psychické nastavení, zároveň však její vliv je pozměňován a dotvářen interpretovanými významy, ať již mluvnickými nebo konotativními, s různým podílem aluze. Také tato interpretace je pod různě silnou kontrolou vědomí a vůle – obsahuje jak složky téměř neuvědomované anebo na prahu vědomí, tak složky vysoce kontrolované, v centru soustředěné pozornosti.

V interakci při dialogu tváří v tvář se vyvíjí složitý proces *zvýznamňování* („dělání významu“; *meaning making*) hlasového projevu, který v konečném důsledku ovlivňuje, poznamenává, utváří a přetváří psychiku účastníků dialogu. Přitom není důležitý jenom vzájemný mezilidský vliv, ale také vliv vyplývající ze *zpětné vazby* – *reflexe*, kterou si vytváří tvůrce hlasu vůči svému vlastnímu hlasovému projevu. Souběh mezi sociálním vlivem *zvýznamňování* a jeho zpětnovazebním sebepoznávacím vlivem nakonec ústí do celkového působení hlasu na psychiku lidského jedince.

Uvedené konotativní významy v dialogu tváří tvář jsou podnětem pro zamyšlení se, jak pedagogickou komunikaci vnímat jinak než jen jako prostředek k předávání znalostí.

Setkávání „tváří tvář“ je tak výjimečné, nepředvídatelné a je založeno na neustálém hledání vzájemného porozumění, že by se učitel měl učit být citlivý a vnímavý na významy nesené „tvarem“. Měl by dostat možnost učit se být všímavý sám k sobě a hledat svůj autentický projev.

2.3 Hlas jako psycho-socio-kulturní fenomén

V předcházejících kapitolách jsme popisovali podmínky, které umožňují, aby vyjádření prostřednictvím hlasu vedlo k dorozumění mezi lidmi. Odlišili jsme dvě různé roviny tohoto dorozumívání, které jsou zvláště důležité pro hlasovou výchovu. Pro jejich odlišení jsme použili pojmy *mluvnický význam* (též lexikální nebo denotativní význam) a *konotativní význam* doplněný o princip *aluze*. Oba typy významu závisejí na kvalitách zvuku hlasu, ale jejich určení a působení se liší v závislosti na psychických, sociálních nebo kulturních podmínkách hlasového projevu a v závislosti na jeho aktuálním kontextu.

Právě uvedené podmínky jsou tím, co bychom chtěli odhalit a více přiblížit. Proto se budeme věnovat teorii estetiky, která nám umožňuje systematicky rozvíjet a zkoumat poznání a výzkum hlasu s ohledem na jeho smyslové charakteristiky a na jejich zvýznamňování. Zastřešení našeho chápání nám dává pojem *hlasová exprese*, pod který zahrnujeme psychickou, sociální a kulturní stránku hlasového projevu s důrazem na jeho konotativní významy. Hlasovou expresi vysvětlíme v širším kontextu *vzdělávacího paradoxu*. Koncept vzdělávacího paradoxu je užitečný zejména pro hlubší porozumění vztahu mezi individualizačním pojetím hlasové výchovy a těmi přístupy, které zdůrazňují její transmisivní stránku. Na základě vzdělávacího paradoxu lze ukázat jak rozdíly, tak souvislosti mezi oběma těmito základními přístupy k hlasové výchově.

2.3.1 Vzdělávací paradox ve vztahu k individualizačnímu a enkulturačním pojetí hlasové výchovy³

Jedním z význačných problémů současné euroamerické civilizace, který do značné míry určuje jak její vnitřní proměny, tak charakter diskurzu, který školu opřádá, je napětí mezi liberálním požadavkem na *autonomní osobní rozhodování* jednotlivce a závislostí každého subjektu na *heteronomním společenském systému* pravidelností, pravidel, norem, závazků, nabídek, možností a omezení (srov. Kašćák, 2002; Bourriaud, 2004). Jsou to dvě strany téže mince, které jsou příznačné pro celý společenský systém a mají závažné důsledky zejména pro oblast vzdělávání a výchovy. Vystupují v mnoha podobách a v oblasti vzdělávání se s nimi setkáváme pod rozmanitými jmény s různým významovým zabarvením: individualizace vs. socializace, autonomie vs. heteronomie, personalizace vs. enkulturace, autentičnost vs. konformnost, inovace vs. reprodukce atp. V principu jde však o stále stejné, vzájemně se dotvářející a někdy soupeřící protipóly, které stojí v základech

³ Kapitoly 2.3.1 – 2.3.9 jsou upravenou verzí textu Nohavová & Slavík, 2011 b.

lidské civilizace a kultury. V průběhu její historie se oba vyvažují, když vždy jeden nebo druhý časem vystupuje do popředí společenského vědomí.

Étos nynějšího vzdělávacího diskurzu se přiklání k autonomii, autentičnosti osobního projevu, k jedinečnosti subjektu. Jsou pro něj příznačné pojmy typu „obrat k dítěti“ (Helus, 2004; Spilková, 2005), „humanizace obsahu vzdělávání“ nebo „humanizace kurikula“ (Skalková, 1999), „funkční socializace jako personalizace“ (Craft, 1997; Aspin & Chapman, 1999; Arthur & Davison, 2002; Helus, 2007) a Lipovetsky (1993) neváhal tuto dobu charakterizovat přívskem „individualistická revoluce“. Tyto pojmy aktuálně charakterizují i českou kurikulární reformu (srov. Spilková, 2005). Pupala je ve své publikaci *Narcis vo výchove (pedagogické súvislosti individualizmu)* shrnuje pod společný koncept *individualizace* a zdůvodněně tvrdí (2004, s. 7): „Fenomén individualizmu sa ... dokonca ukazuje byť jedným zo základných princípov charakterizujúcich modernú spoločnosť približne od polovice dvadsiateho storočia ... Či už sa bude hovoriť o personalizácii spoločnosti (a indivíduí), o spomínanej individualizácii, o individualistickej logike a implicitnej ideológii súčasného života, poukazuje sa na fakt, že univerzálnu uhýba partikulárnemu, všeobecné jedinečnému, a že do hry viac ako inokedy vstúpila hodnota, možno aj fetiš autenticity.“

Programový důraz na individualizaci ovšem plodí *vzdělávací paradox*⁴ (srov. Slavík, Lukavský, & Zikmundová, 2009). Vzdělávací paradox je založen na rozporu individualismu s úlohou školy zajišťovat ve společnosti epistémickou konformitu, tj. potřebnou míru tradování (transmise) kulturního obsahu (srov. Kaščák, 2002, s. 407). V. Chrz (2010 a, s. 69 n.) v souvislosti s dialogickým jednáním podtrhuje obecný charakter podobných „*paradoxů lidské existence*“ a shrnuje je pod pojmenování „antropologické konstanty“. Z nich na prvním místě uvádí *paradox individuace* (já – ti druzí), který svou povahou odpovídá povaze vzdělávacího paradoxu. „V tomto paradoxu jde o to, že já, který jsem sám sebou také proto, že nejsem „ne-já“, tj. že nejsem „někým jiným“, jsem zároveň sám sebou skrze druhého, díky druhému“ (Chrz, 2010 a, s. 70). Jak vysvětlíme později (viz kapitola 2.3.5), právě přítomnost druhého vyžaduje existenci pravidel a významů, které zabezpečují domluvu a součinnost a zároveň vystavují jedince nároku na jejich užití a dodržování.

Rozpor mezi individualismem a konformitou vyplývá ze základního vzdělávacího požadavku „vyučovat něčemu“ (nikoliv „ničemu“, ani „čemukoliv“), tj. z nároku na obsah vzdělávání. Vzdělávací obsah totiž nemůže být omezen na individualitu. Nezbytně přesahuje horizont jednotlivce, protože vyplývá z dlouhodobě platných pravidel a významů, na kterých je vybudována kultura a v jejím rámci jednotlivé obory lidské činnosti.

Požadavek na obecnou platnost obsahu platí i pro hlasovou výchovu. Má-li se hlas stát předmětem a zároveň nástrojem výchovy a vzdělávání, musí mu být rozuměno jako

⁴ Paradox (z původního řeckého *paradoxos* – nepodobný, náhlý, neočekávaný) je spojení dvou navzájem si odporujících výroků, které dohromady tvoří smysluplný, i když rozporný celek.

zvláštnímu typu obsahu. To znamená, že musí být určena soustava významů, která bude tvořit základní obsah hlasové výchovy, obsah, kterému má být vyučováno a který má být předmětem učení. S tím souvisí odpovídající soustava cílů, kterých má hlasová výchova u svých žáků dosahovat. Obsah a cíle musí být ve výchově aspoň do určité míry jmenovitě vymezeny a musí se uplatňovat systematicky, vědomě a opakovaně – tím se v každém výchovném oboru utváří soustava významů anebo pravidel, které má cenu (se) učit.

Mnohé významy anebo pravidla, která se stávají součástí hlasové výchovy nebo jiných vzdělávacích a výchovných oborů, často zprvu nebývají uvědomovaná anebo jsou uvědomovaná jen zčásti, to znamená, že nejsou zřetelnou součástí společenského vědomí. Proto bývá nutné je pro výchovu a vzdělávání nejprve objevit, zaznamenat a odpovídajícím způsobem zpracovat.

V běžné společenské praxi významy a pravidla vznikají a působí na základě společenské činnosti a s ní spjaté komunikace, jejímž prostřednictvím se utváří kultura. Kulturní pravidla musí být relativně neměnná v čase a nemohou být vázána na jedince. Právě proto je kultura kulturou a obor oborem, právě proto je ve společnosti oceňováno kulturní úsilí. A je to také pádný důvod, proč se něčemu učit (Slavík et al., 2009).

Pro novice, který se má naučit pravidla, to však na dobu jeho noviciátu přináší omezení autentičnosti a svobodné volby, nutnost přizpůsobovat se pravidlům a respektovat normativní vyjadřovací a sdělovací požadavky (Slavík et al., 2009). Čím větší váha je v dané historické době přisouzena svobodné volbě a spontaneitě či „přirozenosti“ lidského jednání, tím naléhavěji se střetává s nárokem na specifickou ukázněnost a na pohyb ve zvláštní psychické distanci, vyžadovanými kulturou, resp. určitým oborem (srov. Pupala, 2004). Právě tímto způsobem vzniká paradoxní pozice současné školy, která z jedné strany pod tlakem individualizace klade důraz na *jedinečnost, neopakovatelnost a tvůrčí inovaci*, a ze strany druhé, z nezbytnosti transmise, vyžaduje od žáků *zobecnění, respekt k pravidlům a reprodukci znalostí*.

Vzdělávací paradox rozehrává dynamiku školního dění nebo, v obecnějším pohledu, jakékoliv výchovy. Řeší jej bez výjimky všechny vzdělávací obory, tedy i hlasová výchova. Příznačným důsledkem vzdělávacího paradoxu je rozdělení přístupů k výchově na dvě velké skupiny, které jsou navzájem protikladné, ale dialekticky propojené způsobem, který je vystižený právě pojmenováním „vzdělávací paradox“. Jsou to příslovečné dvě strany téže mince: na jedné straně přístupy vyzdvihující žákovu individualitu, na straně druhé pojetí založená na transmissi. Rozdělení těchto dvou polarit a zároveň jejich sjednocení pod střešou vzdělávacího paradoxu platí i pro hlasovou výchovu.

Uvnitř hlasové výchovy došlo k vymezení zvláštního pojetí zacíleného na individualizaci, kterému se zde věnujeme pod názvem *psychosomatická hlasová výchova*. Tento název odpovídá faktu, že individualita každého lidského subjektu je založena v jeho tělesnosti (lidský subjekt je „vtělený“ – *embodied*) a v jedinečnosti jeho psychiky. Z hlediska kulturologické perspektivy je zde lidský hlas, jak upozornil Kaščák (2011, s. 7),

podrobován analýze „zdola“, tj. z pohledu jeho nositele. Proto psychosomatický přístup označujeme za *individualizační*, zatímco jeho alternativy bychom mohli pojmenovat *enkulturační*. Enkulturační koncepce programově vycházejí z přejímání kulturních vzorců anebo interpretačních zvyklostí spojených s příslušnou skladbou či písní. Oproti tomu, důležitou charakteristikou psychosomatického pojetí je omezení nápodoby kulturních forem a mechanického užití hlasových cvičení (Válková, 2007; Sovová, 2009). Typickým znakem individualizační výchovné snahy je tlumit „výchovný tlak“ kulturního kontextu s cílem, aby student měl více volnosti k hledání a objevování autentického projevu.

Přestože vydělujeme dvě základní skupiny hlasových výchov, stále je sledujeme v souvislostech vzdělávacího paradoxu. Díváme se sice a především jen na jednu stranu mince, prohlížíme si ji a zkoumáme na ní detaily, zároveň ale víme, že má i druhou stranu, která, byť je v tuto chvíli neviditelná, stále je přítomná. Vzdělávací paradox zasahuje do obou pojetí hlasové výchovy. Psychosomatická hlasová výchova na jednu stranu vyzdvihuje individualitu, na stranu druhou si je vědoma, že hlasové výrazy jsou zvýznamňovány a to nelze jinak než v příslušném kulturním kontextu (viz kapitola 2.3.2-2.3:4). Enkulturační hlasová výchova naopak pracuje především s interpretačním kontextem skladby nebo písně, ale bez psychické aktivace by jen těžko jakýkoli zvuk nebo tón vznikl. S hlasovými výchovami je to tedy jako s tou mincí. Nemůžeme zahlédnout obě dvě strany naráz, ale měli bychom jednu stranu sledovat s vědomím, že má i tu druhou.

Paradox těchto dvou skupin hlasových výchov je i v tom, že v mnohých případech rozdíl není ve cvičeních samotných. Děláme podobná cvičení a jeden z cílů je stejný – fyziologická hlasotvorná aktivace. V čem je tedy rozdíl? Pro psychosomatickou hlasovou výchovu je součástí cesty k uvedenému cíli ještě další cíl – *propojení hlasového výrazu s charakteristikami osobnosti*. Samotný proces objevování, tvoření a společného hledání a nacházení, zvýznamňování hlasových projevů ve vztahu k charakteristikám osobnosti je tím, co je v procesu psychosomatické hlasové výchovy důležité. Zdůrazněna je *personalizace učení*, ve kterém jsou respektovány individuální zvláštnosti studenta, a výběr činností je volen v součinnosti se studentovými potřebami. Mohli bychom tedy ve stručnosti říct, že *rozdíl je v pojetí vztahu mezi cíli a prostředky: z jaké strany se na cíle díváme, a jakým způsobem vnímáme cesty, které směřují k jejich dosažení* (více v kapitole 6 s podkapitolami). V psychosomatické hlasové výchově i „cesta je cílem“. Co je na této cestě upřednostňováno a na co je dáván důraz, vysvětlíme v následujících kapitolách teoretické části práce.

2.3.2 *Expres*

Příhodným polem ke zkoumání napětí i shod mezi individualizačním a enkulturačním pojetím ve výchově jsou umělecké, resp. estetické disciplíny (srov. Slavík, 2011; Nohavová & Slavík, 2011 c). V nich totiž bývá individualizace zvlášť vyzdvížena důrazem na *originalitu* tvořivého projevu. Ten má vyjádřit a sdělit jedinečnou osobní zkušenost, která „nikdy nemohla být znázorněna předem a která se nikdy nemůže opakovat“

(Gombrich, 1985, s. 204). V opačném směru však působí nezbytnost respektovat pravidelná percepční a stylová schémata anebo percepční a stylové normy kultury, bez nichž by tvorba postrádala významy a ztratila by se „v nekonečné různorodosti světa“ (Gombrich, 1985, s. 173).

Citované Gombrichovy myšlenky se týkají umění, ale mají všeobecnou platnost pro všechny obory, které – shodně jako umění – zahrnují nejenom mimo-subjektivní jevy, ale věnují zvláštní pozornost i *lidské subjektivitě a jejímu utváření v sociálních a kulturních souvislostech*. K nim přirozeně patří i hlasová výchova, zejména v psychosomatickém pojetí. Proto je důležité pojmenovat a podrobněji vymezit rámec, v němž by bylo možné systematicky rozvíjet poznávání a výzkum v této oblasti. Tento rámec tradičně nabízí teorie estetiky (srov. Nohavová & Slavík, 2011 c).

V souladu s tradicí estetických a uměleckých disciplín bývá všem aktivitám, které obdobným způsobem jako umění propojují individualitu se společností a kulturou, přisuzován společný název *expresivní projevy*. Toto souhrnné pojmenování navrhl na přelomu 19. a 20. stol. italský estetik a teoretik umění B. Croce (1966). Koncept exprese prošel dlouhým vývojem; v této práci navazujeme zejména na Goodmanovo pojetí (srov. Goodman, 1976, 2007 aj.). Pro výchovu je důležité, že Croce i Goodman, včetně řady dalších autorů, chápou expresi jako jeden z důležitých *způsobů poznávání* (srov. Slavík, 2011).

Pro Croceho byla exprese svébytným typem intuitivního poznávání na základě bezprostředního smyslového kontaktu s předmětem. Tento způsob poznávání Croce odlišuje od logického pojmového poznávání. Oba typy poznávání nelze oddělit, ale ani je úplně zaměnit, protože patří do různých ontologických i noetických úrovní (Croce, 1997, s. 1, 28 aj.). Současný interpret Croceho teorie Kemp (2009) příhodně poukázal na některé její analogie s pojetím poznávání u B. Russella. Russell (1910-1911), obdobně jako Croce, odlišoval dva typy nabývání znalosti: znalost z bezprostřední zkušenosti (*knowledge by acquaintance*) a znalost získanou popisem (*knowledge by description*).

Znalost z bezprostřední zkušenosti vyžaduje percepční přítomnost objektu, o který v poznání jde. Totéž platí pro expresi. Exprese také vyžaduje percepční přítomnost poznávaného objektu. Jinými slovy, smysluplnou znalost o expresivním objektu nelze získat prostřednictvím jeho popisu. Jinak by bylo možné nahradit poslech např. Beethovenovy 9. symfonie přečtením referátu o ní anebo diagramem zvukových vln hudby.

Z druhé strany, exprese, stejně jako popis, je nástrojem zprostředkované znalosti. To vyplývá z faktu, že exprese je druhem symbolizace, tzn., že expresivní objekt je nástrojem vyjádření autorského záměru a nositelem obsahu. S ohledem na bezprostřední a zprostředkované poznávání má tedy exprese „dvojakou“ povahu: exprese, na rozdíl od popisu, simuluje poznání bezprostřední zkušeností, ale současně, ve shodě s popisem, je exprese médiem pro zprostředkování znalosti.

Tuto zvláštní povahu exprese lze hlouběji objasnit na základě Searlova rozlišení dvou typů ontologie: ontologie první osoby vs. ontologie třetí osoby (srov. Searle, 2004, s. 67-68, 83-84). Ontologie první osoby se týká subjektivní bezprostřední zkušenosti: smyslových dojmů, emocí a prožitků. Zdůrazňuje tedy autonomii subjektu při uchopení a utváření obsahu. Ontologie třetí osoby oproti tomu vychází z heteronomie a směřuje k co možno objektivnímu popisu až do úrovně kvantifikace a logické formalizace. Předpokladem toho jsou nadosobní systémy pravidel vyjadřování a sdělování, které potlačují subjektivitu, aby umožnily intersubjektivní sdílení významů v public language (Searle, 2004, s. 189 n.).

Z rozdílů mezi ontologií první a třetí osoby vyrůstá vzdělávací paradox a jeho zvláštní úloha při expresi. V expresi je obsažená ontologie první osoby a nelze ji tedy redukovat na popis. Má-li být respektována její kognitivní specifická, nelze se učit *o ní*, ale je nutné *ji samu* osobně zakoušet ve vlastní tvůrčí činnosti a vnímání. Z druhé strany, to, co subjekt v expresi zakouší a může si pamatovat a vyjadřovat, je obsah, jehož tvorba i interpretace je kulturně podmíněná a závisí na kontextu srozumitelném i ostatním lidem.

Pro hlasovou výchovu to znamená, že se neobejdeme bez osobní zkušenosti, bez osobní angažovanosti a bez přímého kontaktu s vlastním hlasovým výrazem, experimentací s ním. Nelze si pouze o fyziologicky tvořeném hlasu povídat, ale je potřeba s ním a z něho mít osobní zkušenost. V hlasové výchově jako psychosomatické disciplíně expresivně tvoříme různé výrazy, spolu se studenty hledáme jiné výrazy a s nimi spojené významy a zároveň o nich uvažujeme v další rovině – v rovině reflexe, u které nárok na expresi není.

Jak je patrné, vzdělávání v oblasti exprese je zvlášť citlivé na zvládnutí vzdělávacího paradoxu. Je v něm výjimečně důležité nacházet vhodné proporce mezi autonomií a heteronomií, mezi individuální tvůrčí činností a nezbytnou mírou poučení o kontextech expresivní tvorby. Proto oblast exprese poskytuje dobrou příležitost ke zkoumání a hlubšímu porozumění obecnějším pedagogickým problémům spojeným se vzdělávacím paradoxem.

Goodmanův přístup (2007) vysvětluje expresi jako jeden ze tří základních způsobů reference (odkazovací souvislosti) a obsahové reprezentace. To znamená, že expresivní projev je chápán jako symbolický obraz či objekt, kterému může být přisouzen určitý význam. Přisuzování významu probíhá třemi hlavními způsoby reference, které se vzájemně doplňují. V jednom projevu se mohou uplatňovat všechny anebo i jen jediná z nich. Goodman je nazývá *denotace, exemplifikace a exprese (2007).*

Denotace znamená odkazování ve směru od označujícího k označovanému jevu (srov. Slavík, 2011). Denotaci můžeme ztotožnit s přisouzením mluvnického významu, jak jsme o něm psali v kapitole 2.1.2. Např. sousloví „šedá barva“ denotuje všechny objekty šedé barvy, jako by na ně ukazovalo.

Goodmanovu exemplifikaci a expresi můžeme společně zahrnout do oblasti *konotací* (popsaných v kapitole 2.1.3, protože obě tyto reference doplňují a obohacují mluvnický význam (denotaci) o další souvislosti. *Exemplifikace* je předvedením určitých vlastností. „Objekt předvádí vlastnosti, které obsahově zprostředkuje“ (Slavík, 2011, s. 214). Např.

obraz namalovaný převážně šedivými barvami exemplifikuje šedost (Goodman, 2007, s. 54-59) a sám je denotován označením „šedý“. Podobné případy platí i pro hlasové projevy, jimiž mohou být nejsnáze exemplifikovány zvuky. Např. vyslovené „kuku“ je exemplifikací volání kukačky. Prostřednictvím hlasu je však možné exemplifikovat i řadu obecných vlastností (charakteristik), např. rytmy, dynamické tvary, intonaci, melodii, sílu apod. Ty je možné exemplifikovat i jinými než hlasovými projevy, např. tancem, zvukem hudebního nástroje, dramatickým projevem apod. „Tyto exemplifikované vzorce a vlastnosti mohou znovu uspořádat zkušenost propojením činností obvykle spolu nespojovaných či jiných obvykle neodlišovaných a obohatit tak aluze či zpřesnit rozlišení“ (Goodman, 2007, s. 64).

Expresie je zvláštní druh exemplifikace – je to *předvedení obsahu nikoliv doslovně, ale metaforicky*. Např. obraz namalovaný šedými barvami doslovně exemplifikuje šedost, ale metaforicky vyjadřuje (lidský) smutek (Goodman, 2007, s. 54-55). Podobný příklad je možné snadno najít pro hlasový projev. Ten může doslovně předvádět (exemplifikovat) monotónnost a pomalost, a tím metaforicky vyjadřovat třeba únavu. *Expresi* proto nelze zúžit na samotnou exemplifikaci, i když každá *expresie* exemplifikuje: „Ne každá exemplifikace je *expresí*, ale každá *expresie* je exemplifikací“ (Goodman, 2007, s. 56).

Herec, který hraje smutek na jevišti, není doslovně smutný, ale smutek expresivně zobrazuje. *Expresie* tedy tvoří metafory předvedením „jako“ (Slavík, 2011, s. 215). Pro hlasovou výchovu je klíčové, že „*expresie* není kauzálním důsledkem prožívané situace, ale jejím obrazným předvedením“ (Goodman & Elgin, 1988, s. 43). Pokud je výraz kauzálně podmíněný, nemá jeho autor žádnou jinou volně použitelnou alternativu svého projevu. Např. hořký pláč jako projev skutečného hlubokého smutku sice exemplifikuje lidský smutek, ale není v Goodmanově smyslu jeho expresivním vyjádřením, ale je kauzálním důsledkem daného stavu psychiky.

„Zatímco evokace je bezděčná, její povýšení na *expresi* předpokládá u subjektu schopnost vědomě oddělovat svůj vnitřní stav od obrazu jeho vnější podoby. Proto *expresie* není výronem emoce – je to socio-kulturní konstrukt“ (Slavík, 2011, s. 216). Jak uvádí Slavík, *expresie* je zvláštní způsob, jak se člověk může učit kultivovat a zvládat své emoce prostřednictvím jejich obrazného zpracování.

2.3.3 *Expresie jako prostředek zvyšování kognitivní penetrability představ*⁵

Kognitivní penetrabilita (*cognitive penetrability*) je míra závislosti psychického procesu na pojmovém a racionálně-logickém zacházení s jeho obsahem (Pylyshyn in Currie & Ravenscroft, 2002, s. 89 n.). Např. čich nebo běžné vizuální vnímání jsou kognitivně nepenetrabilní (*cognitive impenetrability*) v tom ohledu, že to, co člověk čichá nebo vidí, závisí prvotně na vnímaném předmětu, nikoliv na subjektivním tvrzení o něm anebo na přání, jaký by měl být (Currie & Ravenscroft, 2002, s. 90 n.). Oproti tomu představy

⁵ Kapitola 2.3.3 je upravenou verzí textu Nohavová & Slavík, 2012 (v tisku).

mohou být kognitivně penetrabilní, protože si je lze vybavovat na podkladě vědomého záměru a v návaznosti na pojmových racionálně-logických operacích (viz dále).

Rozvíjení kognitivní penetrability představ je klíčový proces při využití exprese ve vzdělávání. V jeho průběhu se spojuje subjektivní imaginace s expresivním vyjádřením za podpory pojmů a racionálně-logických operací: představu si lze *vybavovat záměrně a opakovaně s oporou v pojmu a zacházet s ní prostřednictvím expresivní tvorby*. To je podstatný moment i pro zvládnutí vzdělávacího paradoxu. Při zacházení s expresí je student veden k oddělování svého vnitřního stavu od jeho vnější podoby – obrazu. Toto oddělování probíhá jako proces zvyšování kognitivní penetrability představ. Při něm se student učí pracovat s představou jako se spojovacím článkem mezi svou bezprostřední zkušeností a jejím srozumitelným vyjádřením pro druhé. Prostřednictvím kognitivně penetrabilních představ lze zaujímat psychickou distanci, simulovat obsahy zkušenosti a nakonec je metaforicky předvádět jako expresivní zobrazení. Kognitivní penetrabilita je cestou i k volní penetrabilitě, a tedy ke „ztělesnění“ představ do činnosti.

Tím exprese ve výchovném prostředí zabezpečuje kulturní uchopení a rozvíjení naléhavých psychických obsahů (emocí, smyslových nebo pohybových zážitků, postojů) a relativní svobodu vůči jejich prožívání. Jedinec není svázaný skutečným prožíváním naléhavého obsahu, ale učí se obsahy své psychiky předvádět „jako“, tj. prostřednictvím metaforického přesouvání a integrace významů. Tato distance od doslovného předvedení nabízí subjektu relativně svobodný prostor pro volné zacházení s vyjadřováním emočně nasycených psychických obsahů. Umožňuje experimentovat s naléhavými psychickými obsahy v kulturně zajištěném prostředí.

Expresivní výraz je spojen se *záměrem* vyjádřit smutek. Aby mohl být záměr uskutečněn, musí mu předcházet představa, v jaké podobě má být smutek vyjádřen. **Představa tedy propojuje vzpomínku na stav Y (smutek) s výrazem X (projev smutku)**. Představu určité podoby vyjádření (výrazové konstrukce) si lze pamatovat a opakovaně vybavovat. Je pod zvýšenou kontrolou vědomí, protože její výraz může být konstruován záměrně a opakovaně, může být reflektován při expresivní experimentaci a může být kultivován na základě pozorování různých variant vlastního (hlasového) projevu (srov. Slavík, 2011).

Pro osobnostní rozvoj je to podstatná charakteristika exprese. Tím, že student je veden k oddělení vnitřního stavu od jeho vnější podoby – obrazu, musí umět záměrně a opakovaně pracovat s *představou*; ta významově propojuje obsah prožitku s expresí (Slavík, 2011). Jejím prostřednictvím lze zaujímat distanci, simulovat prožitkové obsahy a metaforicky je předvádět jako komplexní expresivní zobrazení (Currie & Ravenscroft in Slavík, 2011, s. 216). Pro hlasovou výchovu, postavenou na principech exprese, je příznačné zacházet s představou: „Lze jen souhlasně spolu s Huslerem a dalšími potvrdit, že první a nejdůležitější motor, jehož prostřednictvím je zpěvní orgán uváděn do chodu, je představa; způsob tvoření tónu je nakonec vždy produktem této představy“ (Válková, 2007, s. 76).

Tím exprese ve výchovném prostředí zabezpečuje kulturní rozvíjení emocionálních projevů a svobodu vůči jejich prožívání. Jedinec není svázaný skutečným smutkem (není tedy jeho doslovnou exemplifikací), ale učí se smutek převádět „jako“ (tj. prostřednictvím metafor, je metaforickou exemplifikací). Tato rovina distance od doslovného předvedení nabízí svobodný prostor pro volné zacházení s vyjadřováním svých emočně nasycených psychických obsahů. Umožňuje experimentovat s výrazy v bezpečném prostředí. Bez toho, aniž by prožitky „úplně srážely na kolena“, aniž by si člověk „šáhl na dno“, jak se říká. Experimentace s hlasovými a tělovými výrazy v rovině metaforické exemplifikace umožňuje rozšiřovat si paletu vlastního hlasového výrazu, stejně jako si na to přišla autorka této práce skrz vlastní experimentaci s hlasovým výrazem.

Alena: „30. 4. 2008 jsem si zkusila napsat asociace na hlas – emoce – já. Došla jsem k závěru, že díky psychosomatické hlasové výchově u mě došlo k větší emocionální expresivitě. Mám pocit, že se méně bojím projevovat svoje emoce. Nebojím se je vyjádřit! Protože do hlasového, respektive zpěvního projevu člověk emoce musí dát, jinak je zpěv „unylý, mdlý“, učila jsem se pracovat s emocemi a v kultivované podobě je projevovat. Tím, že jsem se učila dávat emoce do svého hudebního projevu, tím, že jsem musela překonat vlastní zábrany a dát do hudby emocionální projev, 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 než před kurzem hlasové výchovy a hodin u doc. Válkové. Pociťuji větší svobodu v emocionálním vyjadřování“ (diplomová práce, 2008).

Svobodný výrazový prostor daný expresí je příznačný rozmanitými úrovněmi vztahů mezi „jako“ a doopravdy, které jsou souhrnně podchyceny termíny *autentičnost* a *věrohodnost*. Exprese může být ne-autentická a ne-věrohodná, případně málo autentická a málo věrohodná a emoce s ní spojené pak mohou mít rozdílnou podobu i sílu. Této otázce, otázce *míry a kvality prožívání a jednání* v expresi se budeme věnovat v kapitole 3 (s podkapitolami).

2.3.4 Expresivita

Expresivní projevy se v historii utvářejí a mění v rámci příslušného společenského diskurzu, slohu či stylu (srov. Jagodzinski, 2008). Proto – v analogii s dnes již běžným termínem *vizualita* – lze mluvit o *expresivitě* jako o všeobecném psycho-socio-kulturním fenoménu či faktoru, kterým je vytvářen kontext pro výklad odpovídajících jevů či projevů (Slavík, 2011, s. 211). V interpretačním kontextu expresivity jsou rozmanité jevy a projevy pojímány a interpretovány zvláštním způsobem jako metafory lidského bytí, jako „obrazy člověka ... jako souhrn toho, jak se lidský pohled promítá na věci“ (Ricoeur, 1993, s. 111).

Slovem *expresivita* se tedy podle Slavíka míní *interpretační kontext* – výkladový rámec, bez kterého není možné interpretovat žádný expresivní projev anebo expresivní dílo (stejně

jako žádný jiný výraz). U. Eco (2004, s. 231 n.) navrhuje přesněji odlišit různé roviny výkladového rámce za pomoci tří pojmů: *okolnost*, *kontext*, *ko-text*. „Okolnost je externí situace, ve které se může vyskytnout výraz se svým možným kontextem,“ píše Eco (2004, s. 231). To znamená, že okolnost je souhrn všech možných faktorů, které podmiňují interpretaci výrazu v okamžiku jeho výkladu. Okolnost v sobě zahrnuje kontext a ko-text.

Kontext je „prostředí, ve kterém se daný výraz objevuje po boku ostatních výrazů náležejících do stejného systému“ (Eco, 2004, s. 231). Eco na stejném místě objasňuje, že se jedná o „třídu možných ideálních textů, jejichž výskyt může sémantická teorie pro daný výraz předvídat“. *Ideální text* je chápán široce jako všechny myslitelné texty daného typu. Přitom slovo „text“ neznamená jen psaný projev, ale „univerzální kulturní zásobu významů“, tzv. *sociolekt*, tj. souhrn sociálních a kulturních výtvarů, které různým způsobem podmiňují interpretaci (srov. Doležel, 2003, s. 198).

V uvedeném smyslu je expresivita kontext složený z ideálních (myslitelných) expresivních projevů. Při výkladu lze určovat *třídu expresivních projevů* užitých jako interpretační kontext (srov. Eco, 2004, s. 231). Tak např. určitý pěvecký projev je interpretován v souvislostech všech pěveckých projevů odpovídajícího typu – je s nimi srovnáván, hledají se podobné a odlišné vlastnosti, vzájemná historická návaznost nebo významová souvislost, porovnávají se kvality apod. Hodnota interpretace závisí na tom, do jaké míry je interpret seznámen s odpovídajícím kontextem.

Ko-text je podle U. Eka „skutečné prostředí výrazu v průběhu aktuálního procesu komunikace“ (2004, s. 231). Ko-text je tedy možné bezprostředně pozorovat přímo v situaci interpretace. Ko-textem vysloveného pojmu je věta, ve které je obsažen, anebo celá promluva, do které patří a která proběhla v aktuálním čase. Ko-textem zazpívaného tónu jsou další tóny téže melodie apod. Ve smyslu ko-textu je expresivita *souhrnem smyslových kvalit*, které se dají pozorovat v expresivním projevu a jsou důležité při interpretování jeho významů. Hodnota interpretace je závislá na tom, zda si interpret v aktuální situaci povšimne všech kvalit ko-textu, které jsou pro interpretaci důležité.

Ekovo pojetí kontextu a ko-textu umožňuje chápat expresivitu jako dynamický fenomén, který má *psychickou (subjektivní), sociální i kulturní složku*. Expresivita jako psychosocio-kulturní fenomén zahrnuje jednak *konkrétní jevy* (třídu artefaktů – slovesných, hudebních, výtvarných aj. děl s historií jejich vzniku a trváním), jednak *ideální obsahy* (pojmy, teorie, znalosti, představy) zakotvené v kultuře a v sociálních situacích. Jak píše Slavík (2009, s. 16), „...expresivní princip se rodí a rozvíjí se v situacích interpersonálního vztahu a komunikace. V ní se intersubjektivně konstruuje a prověřuje každý obsah, a to na podkladě interpretačního rozptylu různých subjektivních výkladů.“

Expresivní činnosti nejsou omezeny jenom na umění, ačkoliv především v něm získávají svou typizační podobu. Principy exprese se uplatňují daleko za rámec výlučně umělecké domény, kupř. v reklamě, odívání, kosmetice, bydlení a ve všech lidských projevech, které mohou symbolicky vypovídat o člověku a lidských záležitostech. Platí to i pro lidský hlas. Ten je přirozenou a nezbytnou součástí všední každodennosti lidské životní praxe.

Současně je důležitým médiem pro umělecké snažení, především v oblasti pěvecké a dramatické. A kromě toho slouží jako důležitý prostředek i předmět různých přístupů, které vstupují do prostoru, jehož součástí je lidská psychika – ať již se jedná o sféru výchovnou anebo třeba psychotherapeutickou.

2.3.5 Subjektivita ve výchově ve světle vzdělávacího paradoxu – holistický model subjektivity

Ve všech expresivních projevech, které vstupují do výchovy (včetně hlasové výchovy) jako její obsah, prostředky nebo cíle, hraje výjimečnou roli vzdělávací paradox. Jeho závažnost spočívá v tom, že navozuje otázku míry či poměru mezi subjektivitou, resp. individualitou, a intersubjektivními nároky na kulturní transmissi expresivně vyjádřeného obsahu. Jinak řečeno, v praxi i v teorii expresivních oborů musí být vzdělávací paradox řešen tím, že je překonáván jednostranný důraz na individualizaci nebo kulturní transmissi. Právě s ohledem na paradoxnost („spojování nespojitelného“) se v této práci zaměřujeme na *součinnost individualizace s kulturní transmisí* ve výchově.

Porozumění expresivním projevům a expresivitě ve výchově na podkladě vzdělávacího paradoxu zakládáme na dvou tezích *holistického modelu subjektivity*, který zde nejprve uvedeme a stručně popíšeme, a poté v dalších kapitolách rozebereme podrobněji jejich souvislosti (srov. Nohavová & Slavík, 2011 c, s. 151-152). Tyto teze vztahujeme k psychosomatické hlasové výchově, ale předpokládáme, že mají širší platnost i na ostatní expresivní obory výchovy:

- 1) lidský subjekt je rozpoznatelný a srozumitelný pouze na podkladě interpretace jeho projevů v kulturním kontextu expresivity – je tedy výsledkem interpretace významů,**
- 2) lidský subjekt je „vtělený“ a „vsazený do světa“, a proto se významově utváří skrze vlastní experimentaci s konstruováním výrazu.**

Teze (1) vypovídá o tom, že identitu a jedinečnost každého člověka lze rozpoznávat a posuzovat pouze na základě pozorování a porovnávání jeho charakteristik – vlastností. Každý člověk je sám sebou pouze tím, že je „nějaký“, tzn., že má nějaké poznatelné vlastnosti, které se u něj projevují způsobem příznačným právě pro něj a nezaměnitelným s nikým jiným.

Tyto vlastnosti jsou ovšem srozumitelné a sdělitelné pouze proto, že mají svá jména a jsou obecné, a proto i společné pro více lidí. Jsou ve své době obecně chápány tak, jak to udává nebo připouští dobový kulturní kontext expresivity. Např. „zlost“ je zlostí již od počátků lidských dějin a projevy zlosti jsou významově rozlišitelné od projevů radosti, úzkosti nebo smutku. Avšak každá historická doba poněkud jinak chápala a tolerovala podoby, ve kterých se zlost projevuje, a také je svým zvláštním způsobem kultivovala prostřednictvím výchovy. A jak víme, každá kultura má jiná pravidla pro vhodnou míru projevu zlosti, radosti a dalších emocí.

Teprve když se člověk vyzná v tom, jak se určitá lidská vlastnost v dané kultuře projevuje a jak je ve své době chápána, může rozpoznávat a oceňovat její jedinečné vyjádření u každého jednotlivého protějšku i u sebe sama. Proto subjektivita, individualita, osobní jedinečnost je výsledkem interpretace významů – je *významovým konstruktem*.

Uvedeným příkladem nepopíráme evoluční přístupy k emocím, které říkají, že emoce jsou podmíněné biologickými faktory (srov. Stuchlíková, 2007, s. 38-39 n.), ale mluvíme o jejich modifikaci v sociálním prostředí, které tyto teorie příliš nestudují, protože se zabývají především rolí emocí v antropogenezi. Takže nemluvíme o prvotním výrazu a projevu emocí, ale o jejich obecném kulturním přetváření a učení se jejich kulturně přijatelnému projevu.

Teze (2) doplňuje tezi (1) o fyzickou stránku – o tělesnost a její projevy. Přestože individualita každého lidského jedince závisí na interpretaci a je významovým konstruktem, její reálný představitel je fyzickou bytostí ve fyzickém světě své aktuální přítomnosti. Proto říkáme, že je „vtělený“ (*embodied*) a „vsazený do světa“ (*embedded*), tj. je bytostí existující v reálném čase a prostoru (srov. Cloves, Torrance, & Chrisley, 2007). Jedině proto může být on sám aktivním činitelem při utváření své vlastní subjektivity.

Tato aktivita se projevuje a uplatňuje ve *snaze o změny* ve vlastním chování a jednání. V expresi se projevuje ve změnách při utváření (konstruování) výrazu – subjekt aktivně zkouší různé varianty výrazového chování, vyhodnocuje jejich důsledky a podle toho své výrazové projevy dále mění. Tomu říkáme *experimentace s konstruováním výrazu*. Toto je obecný princip všech disciplín, které usilují o nalézání souladu mezi tělesnou a duševní stránkou subjektu.

V. Chrz (2010 a, s. 70) o tom píše v souvislosti s dialogickým jednáním a s objevováním nových způsobů bytí ve světě, tj. možnost být „vtěleným slovem“ či také „vysloveným tělem“.

V *psychosomatické hlasové výchově* se tento princip projevuje ve změnách hlasových kvalit, které jsou často doprovázeny přesouváním pozornosti na dříve nepovšimnuté kvality. Studenti Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny jsou vedeni k zaměření pozornosti na tvorbu tónu ve smyslu *zvědomování fyziologické tvorby hlasu* v experimentaci s konstruováním výrazu. Pokud například do kurzu vstoupí student, který mluví tzv. izolovaně⁶, bude veden k fyziologické aktivaci rezonancí a jejich neustálému uvádění do elastických vztahů, aby byly schopny pružné koordinační spolupráce spolu s hlasivkami (Válková, 2007).

Když student *uslyší* změnu hlasové kvality a bude schopen ji *reflektovat*, je tedy schopen jejího tělového uchopení a cítění a současně ji dokáže porovnat s dřívějšími zkušenostmi,

⁶ Tzv. izolovaný hlasový projev znamená, že jedinec „z organického celku fungování jeho celého hlasového ústrojí odizoluje některé funkce jeho činnosti. Tím uvede jiné závažné funkce v orgánu částečně nebo dokonce úplně do nečinnosti. Zbylá část funkčního mechanismu je nadměrně zatěžovaná, do funkčního řádu vstoupí neoprávněná svalová napětí, která proces ovlivní negativně“ (Válková, 2007, s. 65-66; Husler, Rodd-Marling, 1995, s. 106).

hovoříme o *zvědomování výrazové konstrukce*. Reflexí hlasovým výrazům připisuje významy a ty jsou utvářeny jinak než v socio-kulturním kontextu. Změny ve výrazových kvalitách ve spojení s přesouváním pozornosti na různé stránky vlastního expresivního projevu mohou měnit i náhled subjektu na sebe sama. Hlasové významy jsou v tomto případě porovnávány s významy spojenými se sebepojetím, jak uvádíme v dalších částech práce (např. v kapitole 2.3.9, 4.1, 6.5, 6.5.2).

2.3.6 *Extenzionální význam*

Dvě základní teze uvedené v předcházející kapitole řadí hlas mezi význačné expresivní projevy, jejichž prostřednictvím lze výchovně působit na změny výrazového chování, podporovat osobní rozvoj a ovlivňovat sebepojetí. Lidský hlas (v mluvním i zpěvním podobě) je propojením kulturní transmise a osobní výlučnosti. K referování o výrazu potřebujeme jazyk, protože prostřednictvím něho je určen význam, který lze vykládat v kontextu expresivity dané kultury a historické doby, ale zároveň je expresivním prostředkem, který slouží individualizaci.⁷ Protože hlas je *tvořen subjektem*, vypovídá nejenom o mimo-subjektivní skutečnosti, ale také o *subjektu* – tvůrci hlasu.

Má-li být lidský hlas předmětem kulturní transmise, a tedy vzdělávání a výchovy, musí být didakticky uchopen. To znamená, že musí být uchopen jako *obsah, který může být významově interpretován*. Slovem „obsah“ je míněna zaměřenost – intence – vzdělávání na to, co se žák má anebo může učit. Učení, stejně jako myšlení, představivost nebo komunikace, je vždy učení se „něčemu“ a z toho vyplývá, že musí mít určitý obsah. Obsah je intencionální v tom ohledu, že si jej žák může vědomě pamatovat jako „něco určitého“ a reprodukovat jej jako *týž obsah* (srov. Searle, 2004, s. 112 n.; Dennett, 2004, s. 40-46). Kupř. v určitém hlasovém projevu žák rozpozná – a může pak sám vědomě zopakovat – hlásku „a“ nebo hudební tón „g“ anebo třeba projev nadšení.

Je zřejmé, že hlasový projev sám o sobě obsah nemá. Získává jej jenom díky intenci, tj. proto, že mu byl jeho tvůrcem anebo posluchačem přisouzen (srov. Searle, 2004, s. 129-134). Tím je stanoven význam určitého hlasového výrazu. Význam není přístupný a zjištělný jinak, než na základě toho, jak se zachází s výrazy. Přesně a úsporně to vystihuje W. Quine (2002, s. 108): „význam výrazu spočívá v určení okolností, za kterých mají dva výrazy stejný význam.“ Jestliže u různých výrazů shledáváme shodný význam,

⁷ Každá doba totiž má svá specifická skripta pro mluvním projev i zpěv (mluvíme o jejich výrazu, ne o denotativním významu neseném jazykem). Například můžeme říct, že hlas A. Mandlové je „příliš vysoko posazen“ a „piští“ a kdybychom tímto způsobem promluvili dnes, tak se nám třeba někdo bude i smát a pokládat to za něco naprosto nepřírozeného. V prvorepublikových českých filmech, i nepoučený divák rozpozná, že dobová norma pro mluvním výraz projevu byla odlišná od té dnešní. Kdybychom se zaměřili na různá období pro zpěvním výraz, rozdíl bychom našli i tam. Vždy s přidáním teze (2) – ve své osobní nezaměnitelnosti. Nyní bychom tedy mohli uvažovat o tom, jestli hlas A. Mandlové je prototypickým hlasem prvorepublikové mluvy a kolik v sobě skrývá osobní výlučnosti herečky. K našim úvahám o hlasových a zpěvních výrazech jazyk potřebujeme, stejně jako jsme to udělali na příkladu A. Mandlové, protože tím určujeme význam daného výrazu a tento význam je samozřejmě rovněž kulturně vytvářen. Tím může vznikat hodnocení (jak jsme chtěli ukázat na příkladu s výrazem, že „piští“).

jsou obsahově zaměnitelné (synonymní), protože všechny odkazují k témuž objektu, k tzv. *extenzi*.⁸

Kupř. písmena A *À* A *a* A shodně odkazují k extenzi „A“, tj. k prvnímu písmenu latinské abecedy, a proto mají shodný extenzionální význam. V hlasovém projevu by jejich shodné rysy stejně jako tvarová odlišnost mohly být vyjádřeny utvářením zvuku (modulací, dynamikou, výškou, zabarvením hlasu), ale princip přisuzování obsahu se nemění a extenzionální význam „A“ by zůstal shodný.

Význam tedy působí jako pravidlo, které zabezpečuje shodu při užívání a interpretování výrazů. Obsahová zaměnitelnost výrazů v rámci příslušného pravidla totiž s sebou nese možnost *zaměnit i různé mluvčí nebo pisatele*. Např. hláska „a“ může být napsána nebo vyslovena nesčetně rozmanitými způsoby, jejich rozdíly je však nutné opomíjet ve prospěch společného extenzionálního významu, mají-li se lidé mezi sebou dorozumět. Totéž platí pro hudební tón „g“ a konec konců i pro výraz nadšení, nemá-li dojít k jeho záměně za jiný význam. Přestože jeden a týž hudební tón lze zahrát pokaždé jinak, stejně jako projev nadšení se dá vyjádřit v nekonečných obměnách, významově musí být rozpoznány jako právě to, a ne něco jiného.

Z uvedených důvodů v rámci pravidla či významu musí být přehlížena osobitost a zůstává jen to, co je společné a co se také učí a předává kulturní transmisí. V tomto smyslu význam přesahuje subjekt, je něčím inter-subjektivním, „co existuje už *před* samotným aktem vyjádření obsahu vědomí a co činí takový akt vůbec možným“ (Peregrin, 1999, s. 31-32). Jednotlivci zde nezbyvá nic jiného než se co možno přizpůsobit obecnému vzoru, resp. pravidlu, nechce-li ztratit přístup ke společnému obsahu zachycenému ve významech.

Přizpůsobit se obecnému vzoru, to znamená *opakovat* určitou výrazovou formu obdařenou jistým významem. Opakování plodí konvenci (zvyk, návyk) zabezpečující shodu při interpretacích. Zároveň přispívá k ochraně subjektu před nadměrným osobním úsilím nebo nepřiměřenou citovou angažovaností, jak napovídá úryvek z rozhovoru se studentkou psychosomatické hlasové výchovy.

Tereza (2010, protokol HRV5): „... *chtěla bych ten hlas, který mám v těch emocích, tak bych si ho chtěla ohmatat a naučit se vyprodukovat i bez toho, bez emocí. A to je to samý jako herec na jevišti. Kdybych měla doopravdy pětkrát za týden umírat na jevišti, tak se z toho přece zblázním ... nemůžu přece pořád to prožívat, herec to přece nemůže pořád prožívat, pokaždé, protože potom by se z toho úplně rozpadl psychicky. Tak proto on si to musí zažít a naučit se, kde ta emoce je v tom těle a potom na ní jenom jako by zamáčknot v tom okamžiku, kdy potřebuje, aby šla ven, a to samý si myslím, že je s tím hlasem.*“

⁸ Extenze jsou objekty, které se dají vymezit jako jednoznačně odlišitelné a spočítatelné jednotky.

V úryvku je dobře patrná skutečnost, že zprostředkování významu je nad-osobní záležitost i tehdy, když se jedná o zdánlivě tak intimní subjektivní jev jako je emoce. To jsme popsali již v tezi (1) v kapitole 2.3.5. Vyjádření určité emoce má svou určitou formu a tuto formu je možné se učit a transmisivně zprostředkovat. Jak zdůrazňuje Goodman (2007, s. 53): „...i výrazy tváře jsou ... do určité míry formovány zvykem a kulturou. Co může sváteční nebo nepoučený divák považovat za instinktivní a dané, o tom profesionální herec nebo režisér ví, že je získané a proměnlivé. Díváme-li se na taneční figury cizích kultur předpojatě jako na vyumělkované a pohyby našich vlastních tanců považujeme za přirozenější, vnímavý interpret nebo učitel takové falešné představy nemá.“

Expresie tedy není jen kauzálním projevem emoce, protože expresie je – přinejmenším do jisté míry – záměrná. Má-li expresie záměrně zprostředkovat význam, musí záviset na opakování, zobecnění a konvenci, a proto vyžaduje potřebnou míru *psychické distance* (podrobněji viz kapitola 3.4.1-2). Uvedli jsme, že Goodman (2007) expresi vnímá jako nekauzální důsledek daného psychického stavu. Takže například smutek je exemplifikován v modalitě „jako“ (Goodman, 2007, s. 52).

Když bychom souhlasili s tímto tvrzením, není snad tento zřejmý fakt podporou pro transmisivně heteronomní přístup k výchově? Proč se zabývat subjektivitou a prožíváním, jestliže ani v expresi se nevyhneme konvencím a kulturním vzorcům chování?

Nelze ovšem opomíjet, že významy mohou aktuálně existovat pouze prostřednictvím jedinečného aktu mysli, který je subjektivně „vtělený“ (*embodied*) a „vsazený“ (*embeded*) do aktuálního světa, jak jsme uvedli v tezi (2) v kapitole 2.3.5. Prostřednictvím jedinečného aktu mysli vznikají individuální varianty podoby výrazů na základě svobodné volby anebo náhody. Takto otevřené pole pro variabilitu sice nemůže zrušit princip shody v rámci extenzionálního významu, ale nabízí zvláštní prostor pro expresivitu, protože obrací pozornost k problému, „jak vyjádřit totéž jinak“.

Expresivita totiž na jedné straně musí zachovat „jistou stejnost“, tj. určitý obecný význam, aby byla srozumitelná, ale zároveň uvnitř sebe má ponechat dostatečně volné pole „pro jakékoliv odlišnosti, pro jinak“ – pro individuální variabilitu, která respektuje okolnosti děláním významů „tady a teď“. V nich nejde jen o samotný extenzionální význam, ale o rozdíly, které vznikají „uvnitř“ anebo „mimo“, v souvislosti s rozdílnými podobami výrazu, tzn. s tím, že tentýž význam lze vyjádřit různými způsoby.

2.3.7 Utváření struktury - pojítka mezi výrazem a významem

Východiskem k těmto rozdílům je fakt, že *určení významu závisí na způsobu konstrukce podoby výrazu*. Způsob konstrukce a její provedení „tady a teď“ dává výrazu určitou tvářnost – konkrétní podobu. Kupř. toto A je konstruováno jinak než toto B nebo toto C – a rozdílnost jejich konstrukcí je nezbytnou výchozí podmínkou pro rozpoznání rozdílnosti jejich významů.

Kromě toho je důležité, že *konstrukce* – vzhledem ke své konkrétnosti – musí být nějak *fyzicky utvářena* a vzniká tedy v určitém čase a určitým způsobem jako *operace* či *postup*, který lze sledovat v jeho jednotlivých fázích (krocích) a zpětně rekonstruovat. Např. zazpívaná melodie je konstrukce, ke které se lze vracet, rekonstruovat postup jejího utváření a pokoušet se o jeho zlepšení. Totéž platí pro jiné podoby hlasového nebo jiného výrazu. Jenom proto může učitel žákovi pomáhat výrazy proměňovat anebo zlepšovat s ohledem na určitá kritéria.

Pojem *konstrukce* nicméně nestačí k úplnému vysvětlení tvorby významu. Písmena *A* *А* *Α* mají rozdílné konstrukce, přesto však připouštíme, že všechna mají stejný význam. Čím se tedy všechna „*A*“ shodují a v čem se liší od všech „*B*“ nebo „*C*“? Tento rozhodující faktor se nazývá *struktura*. *Struktura je způsob uspořádání částí do celků, podle něž se konkrétní výraz dá zahrnovat pod jisté společné pravidlo* (Peregrin, 1999, s. 54-56).

Rozpoznání struktury se sice opírá o pozorování toho, jak je výraz konstruován, ale závisí na *naučeném pravidle*, které udává, co z dané konstrukce je pokládáno za důležité a co je naopak nutné zanedbávat. Proto podmínkou pro rozpoznání struktury je konstrukce, protože každá konstrukce může exemplifikovat všechny své další případy (výskyty). Takže např. toto *A* může některými svými viditelnými vlastnostmi exemplifikovat toto *A* nebo toto *a*.

Z definiční závislosti struktury na pravidle vyplývá, že rozpoznávání struktury je ovlivňováno *konvencí, zvykem, dohodou* o tom, co má být vyzdviženo nebo oceňováno. Z toho důvodu můžeme k sobě významově přiřadit i výrazové konstrukce v odlišných médiích, např. zvuk fonému a jeho písemný zápis, hudební tón a jeho označení v notovém zápise apod. Jedná se o to, že známe pravidla, podle nichž se určitý způsob uspořádání částí do celků (např. vnitřně členěný zvuk hudby) přiřazuje k jinému typu uspořádání (např. k notovému zápisu).

Z uvedeného plyne, že proces přisuzování významu výrazům probíhá ve třech krocích:

- 1) od *konstrukce* – smyslově uchopitelné a v určitém čase provedené utváření výrazu, které umožňuje určovat strukturu;
- 2) přes *strukturu* – způsob uspořádání částí do celků, který umožňuje seskupit výrazy podle společného pravidla;
- 3) k *významu* – ideace, která je přisuzována určitému pravidelnému seskupení (třídění) výrazů (Nohavová & Slavík, 2011 c, s. 150).

Když se tedy děti v první třídě základní školy učí psát a číst abecedu, učí se v konstrukcích konkrétních písemných tvarů rozpoznávat struktury a přisuzovat jim význam příslušných písmen. Přitom se učí vystihnout, co je v konstrukci podstatné, a zanedbávat všechno, co by odkazovalo za hranice té či oné struktury. Konstrukce určitého písmene (např. *B*) tímto způsobem exemplifikuje vlastnosti všech písmen, které patří do společné třídy (*B*, *B*, *β*) na

základě shodné struktury a zároveň denotuje odpovídající extenzi, tj. příslušný prvek abecedy.

Nejpravidelnějšími strukturními systémy pro zprostředkování významů jsou jednoznačné znakové soustavy, tzv. *notace* (srov. Goodman, 2007, s. 107 n.). Např. *fonemická notace* (abeceda – řečená a psaná), *matematická notace* (číselná řada a odpovídající znaky), *hudební notace* (noty jako zvukové znaky), *geometrická notace* (spojení souřadnicové sítě s tvary). Od těchto nejstabilnějších systémů pokračuje škála celé řady dalších více či méně jednoznačných a více či méně striktních pravidel symbolizace, která stojí v pozadí rozpoznávání struktur, a tedy i významů.

Každý jednotlivec se musí nějak vyrovnat s respektem k těmto pravidlům, která jsou kulturním kánonem své doby: musí se naučit a opakovaně uplatňovat a vyzdvihnout, co je v dané situaci klíčové, a naopak zanedbávat či přehlížet méně podstatné momenty. „Naše schopnost přehlédnutí a zanedbání je prakticky neomezená a to, co přijímáme, se obvykle skládá z fragmentů a klíčů, které vyžadují důkladné a rozsáhlé doplnění“ (Goodman, 1996, s. 25).

Pomocí utváření struktury se „dělá význam“ ve složitém prolínání zvykových pravidel („gramatik“) v rámci systémem povolených možností. V různých situacích také platí různá míra závaznosti pro určitý typ pravidel. Ilustruje to další úryvek z rozhovoru, tentokrát se studentem Martinem, který stejně jako Tereza navštěvoval předmět Hlasová a řečová výchova jako psychosomatická disciplína.

Martin (červen 2009, protokol HRV2): „... *Taková je moje představa, že bych měl ideálně mluvit. Ne moc rychle, ne moc pomalu... Ale takováhle teď momentálně asi moje představa o tom, jak by ten hlas měl znít. Teďka vynechávám mluvnický věci, jako že mluvím nespisovně, tak to nechávám hodně stranou, ale pokud vezmu to znění toho hlasu a to, jak kooperuje s tím vnitřkem, to jak prostě ho využívám k předávání myšlenek navenek, tak to asi teď moje ideální představa toho. A jako pořád teda vím, že ne vždycky se mi to daří ...*“

Z úryvku vyplývá, že Martinova ideální představa mluvy záměrně obchází zdánlivě nejzávažnější normativní systém – mluvnický význam. Martin místo jazykové struktury vyzdvihuje významotvornou rovinu: tempo a „tvar“ (znění) hlasu. Je možné v této souvislosti mluvit o „významu tvarů“? Jakou dává šanci pro uplatnění subjektivity a pro individualizaci?

2.3.8 Významy výrazu – od extenzionálního k intenzionálnímu významu

O **významech tvarů** píše kupř. literární teoretik M. Červenka: „Zdrojem plnosti a jedinečnosti významového dění... jsou významy tvarů: významy ... povstávající ze hry s tvary“ (Červenka, 2003, s. 53). Červenka zde sice uvažuje o lyrice, ale myšlenka o „významech tvarů“ platí pro jakékoliv vyjadřování a komunikaci. Jejím východiskem je fakt, že v konstrukci výrazu lze nacházet mnohé jedinečné rysy, které mohou být brány

v úvahu při určování struktur – mohou tedy zakládat možnost pro přisuzování nových významů. Např. ona výše uvedená „A“ (A \mathfrak{A} A \mathbf{A}) mají společnou strukturu, která je významově určuje jako „A“, přesto se však zjevně liší svým tvarem. Přičemž tento rozdíl jistě je v mnoha případech významový: není přece lhostejné, jaký tvar písma zvolí např. typograf či reklamní grafik. Zjevným důkazem, že se i v tomto případě jedná o *významové* rozlišení, jsou odlišná typografická pojmenování druhů písma.

Goodman (2007, s. 54-66) tuto zvláštní pozornost k tvarům postihuje termínem *exemplifikace* neboli *předvedení*: objekt předvádí vlastnosti, které obsahově zprostředkuje. Nejedná se tedy pouze o *denotaci* ve smyslu odkazování („ukázání“ na objekt) (viz výše kapitola 2.3.2). Exemplifikace je nezbytným typem reference při odkazování na smyslové vlastnosti: chci-li někomu sdělit, jak vypadá modrá barva včera koupených šatů, musím ji předvést na nějakém příkladu – exemplifikovat ji. Goodman (2007, s. 63) píše: „Učitel tělocviku ... exemplifikuje ... Jeho předcvičování je příkladem vlastností cviků, které mají provádět jeho žáci ...“

Při určování významů prostřednictvím exemplifikace záleží na tom, jak budeme pojímat vztah mezi konstrukcí výrazu (tj. jeho smyslovou podobou) a strukturou, která určuje význam. Čím více si budeme všimnout detailů v konstrukci výrazu, tím víc možností získáme pro jemnější rozlišování významů. Peregrin (2003, s. 133-134) v tomto ohledu mluví o cestě, v jejímž průběhu se postupně *omezuje autonomie významové struktury vzhledem ke struktuře výrazu*. V krajním případě by každá odlišná konstrukce výrazu nesla svůj zvláštní význam, takže by úplně zanikla synonymie a kupř. *A a A* by byla tři rozdílná písmena.

Uvedená krajnost by ovšem zrušila význam: „kdyby měla každá věta svůj zvláštní význam, mohli bychom vůbec přestat o významech hovořit a místo toho hovořit přímo o příslušných větách“ (Peregrin, 2003, s. 133). Bylo by tedy jedno, co se právě říká, protože by nikdo nemohl ověřit, co to znamená. A nemělo by smysl se čemukoliv učit, protože to, co by se naučilo, by se nedalo podruhé použít. Tudy zjevně cesta nevede. Postup k významům je založen na jiném principu. Jde o to, že „*dva různé výrazy mohou mít tentýž význam, že význam výrazu nemůžeme (přímo) číst z jeho povrchové struktury*“ (Peregrin, 2003, tamtéž). Jinými slovy, k významu se musíme dobrat na podkladě konstrukce a re-konstrukce rozmanitých „tvarů“ – konstrukcí – výrazu, které za určitých okolností mohou znamenat totéž, za jiných nikoliv.

Význam, který rozlišuje mezi výrazy se shodnými extenzemi, je nazýván *intenzionální význam*. Intenzionální významy úzce závisejí na *způsobu utváření výrazové struktury* – ta vlastně rozvíjí extenzionální význam o další souvislosti a významově jej obohacuje, takže od interpreta vyžaduje další vědomosti (srov. Doležel, 2003, s. 143 n.).

Vzhledem k tomu, že intenzionální význam je principiálně citlivý na změny v konstrukci výrazu, tak i poměrně malé zásahy do výrazové struktury mění intenzionální význam (Doležel, 2003, s. 143-144). Oproti tomu extenzionální význam je z tohoto hlediska relativně mnohem méně závislý na změnách ve výrazové konstrukci. Právě proto se dá mnoha různými způsoby vyjadřovat „totéž“. V prodloužení za hranice jazyka tento princip

platí pro všechny výrazové projevy, u kterých dokážeme identifikovat význam – pro kresbu, mimiku, dramatický projev, anebo třeba pro taneční a hudební výraz.

Tereza popisuje moment, kdy uslyšela znít svůj hlas jinak: „*Byl to docela šok. Poprvé to bylo, když jsem ležela na zádech a měla jsem zpívat a to se mi povedlo, že jsem i zpívala a ani jsi na mě nemačkala, nic, a podařilo se mi to. To jsem zrovna asi měla to dobře položený. Prostě nevím, jak jsem toho docílila, ale vím, že to tam bylo a že to bylo dobré, že to byl krásnej pocit, že jsem ten hlas cítila všude ve svém těle a v hlavě hlavně, že všude zněl*“ (přepis rozhovoru, leden 2010, protokol HRV5).

Hlas, který Tereza v popisované situaci uslyšela, byl z její strany interpretován především jako určitá zvuková kvalita, nebyl však pro ni pouhým zvukem – byl z její strany pochopen jako určitý obsah. „Zvukový tvar“ se v tomto smyslu stal významem a kromě toho byl Terezou prožíván jako kladná hodnota. Byl „dobrým tvarem“, ke kterému Tereza nemusela nic doplňovat ani z něj nic ubírat – prostě to tak mělo být.

V daném případě Tereze zjevně nezáleželo na extenzionálním, resp. mluvnickém významu hlasového projevu, ale na jeho přesahu, který rozlišuje výrazy se shodnými extenzemi – tj. na intenzionálním významu. Intenzionální význam připouští významovou variabilitu „uvnitř“ extenze a *otevřít možnosti pro uplatnění metafor*. Tereza zde obrazně mluví o hlasu, který zaplňuje tělo, „je všude a hlavně v hlavě“, jako by se tam vléval a příjemně vyplňoval vnitřní prostor svou rezonancí. Kdyby Tereza byla básníkem, asi by objevila a použila další přirovnání anebo metafory, aby vystihla své prožitky a postoje k této nové hlasové zkušenosti.

Intenzionální význam při hledání „tvaru“ hlasu, tudíž formy výrazu, je pro nás velmi důležitý. Intenzionální význam podmiňuje konstrukci metafor právě tím, že připouští významovou variabilitu uvnitř kontextu jedné extenze. Proto odlišnost intenzionálního a extenzionálního významu je zvlášť závažná pro expresivitu a estetické kvality.

2.3.9 Přes změnu výrazu k re-konstrukci subjektivity

Zdůraznili jsme, a na příkladu Terezy ilustrovali, že přesun pozornosti k intenzionálnímu významu s sebou nese zvýšený zřetel ke konstrukci výrazu, tj. k formě projevu. U hlasu se to týká jeho zvuku. Když se tedy student v hlasové výchově zaměřuje na znění hlasu, sleduje dvě stránky principu utváření významu:

- 1) *potvrzování známé struktury*, tj. to, co je pro různé konstrukce zvuků společné a co tvoří určitý předem známý význam,
- 2) *jedinečný přesah* aktuální konstrukce výrazu za rámec dosavadní struktury.

V praxi se toto schéma projevuje v „uvědomění si“ (jak jsme v kapitole 2.3.5 uvedli pojem zvědomování výrazové konstrukce): student si uvědomí, resp. rozpozná, určitou kvalitu zvuku jako cosi již dříve slyšeného, známého. A zároveň si uvědomuje, že v aktuální situaci „tady a teď“ je toto „dříve známé“ vyjádřeno poněkud jinak, nově. Tento postřeh je

zásadně důležitý, protože staví vedle sebe aktuálně vnímanou konstrukci výrazu (co slyším právě teď) s představou jí rovnocenné konstrukce z minulosti (R. Carnap toto propojení příhodně nazýval *vzpomínka podobnosti*, srov. Slavík, 2011, s. 210).

Skutečně uslyšet svůj vlastní hlas, tj. uvědomit si jeho konstrukční zvukové kvality, znamená porovnávat aktuální hlasový projev se vzpomínkami na jeho minulé ekvivalenty. Tím se rozvíjí paměť pro výrazovou konstrukci, a současně s ní i schopnost rozpoznávat a klasifikovat výrazové struktury. Posluchač pak snáz objeví dříve netušené inovace a může s nimi experimentovat.

Experimentace je založena na porovnávání různých variant výrazové konstrukce jednak mezi sebou, jednak s jejich doprovodným prožitkem. Tímto způsobem lze objevovat *relativně nejlepší alternativu* vlastního hlasového projevu a v návaznosti na to svůj hlas postupně zhodnocovat ve smyslu zvýšení kvality. Toto hledání v sobě zahrnuje porovnávání s představou nejen hlasovou, ale i o sobě, tudíž se dotýká jednotlivých aspektů sebepojetí, jak dokládáme na další úryvku rozhovoru s Martinem:

Martin: *Jako díky tomu (hlasu pozn.) jsem na sobě, jsem si k sobě osvojil kritičtější postoj, sám k sobě. Na druhou stranu mě to dost jako uklidňuje. Ale je hrozně těžký to uchopit.*

Vyučující: *Povídej, jak to cítíš.*

Martin: *To jsou hrozně abstraktní úvahy.*

Vyučující: *Tak je řekni.*

Martin: *Takže budu asi povídat i nesmysly.*

Vyučující: *To vůbec nevadí.*

Martin: *... Zkrátka to jsou dva zvláštní paradoxy, který od té doby jako mám. Já o tom vždycky hodně docela přemýšlel ... a na jednu stranu mě to hrozně jako uklidňovalo a dodávalo sebevědomí, to že jsem se přestal toho vlastního hlasu obávat, nevím, jestli můžu říct obávat, ale no prostě, jak jsem si k němu vytvořil důvěrnější vztah ... to má takový blahodárny psychický účinky ... No, takový uklidňující a cítím, že ta osobnost teda získala zase podporu z nějaký jiný úplně strany. Z vlastní strany v podstatě. Že se stala taková trochu nezávislejší díky tomu partnerství s tím hlasem. Na druhou stranu potom ještě jedna paradoxně opačná věc, že tím, jak ho i víc hlídám, ten hlas, tak mě to vede k takovému sebekritickému postoji. No a tenhle ten sebekritický postoj, ten se teda neprojevuje jen v tom, že se hlídám, abych třeba nejdřív vyslovoval, ale že hlídám, abych když už mluvím ... se nebál mluvit... Tak to jako od té doby se snažím, neříkám, že se mi to už daří, ale snažím se když s někým už jako mluvím, tak si jako nechám čas, nadechnu se hezky a tak se snažím, aby od začátku ten hlas zněl nebo ta artikulace byla lepší, správnější, aby to bylo srozumitelný od samého začátku ... Takovej jako kritičtější, hlídací*

Vyučující: *Hlídací v tom smyslu, že ty máš už určitou představu jak by ten hlas na ty lidi měl působit, takže se hlídáš, aby to tak bylo, aby k nim se doneslo... ?*

Martin: *Tak, přesně tak.*

(přepis rozhovoru, červen 2009, protokol HRV2)

Martin se ve svém vyprávění pohybuje mezi našimi tezemi (1) a (2) uvedené v kapitole 2.3.5. Mluví-li o „partnerství se svým hlasem“, vypovídá o distanci, kterou vůči svému hlasu zaujal. Tato distance mu umožňuje hlas významově interpretovat – rozlišovat různé „významy tvarů“ svých hlasových projevů tak, že k nim může zaujímat „sebekritický postoj“. Na jeho základě může s hlasem aktivně experimentovat, hledat jeho různé varianty a vybírat ty, které mu přinášejí uspokojení jak s ohledem na vlastní prožívání, tak s ohledem na důsledky ve vztahu k jeho okolí. Tím se postupně proměňuje i jeho způsob výrazového chování, emocionální postoj k sobě a poznávání sám sebe a svého sebepojetí. Experimentace s hlasovým výrazem může v různé míře a intenzitě zasahovat do všech aspektů sebepojetí (kognitivního, konativního, afektivního) (více v kapitole 4.1.1 s podkapitolami).

3 Autenticita v souvislostech expresivity a vzdělávacího paradoxu

Slovo *autenticita* je odvozeno z latinského *authenticus*, které je překládáno jako „spolehlivý, hodnověrný“ nebo také jako „pravý, původní“ (originál oproti kopii) (Pražák, Novotný, & Sedláček, 1948). Řecký původ slova autenticita vychází ze slova *authentés*, které je překládáno jako „sám, vlastní, právě on (a nikdo jiný), tedy jedinečný ze své podstaty“ (Prach, 1998) nebo též „vlastnoručně vyrobený“ (Vymětal, 2001). Jedinečnost v tomto smyslu může být pochopena také jako úplná originalita, protiklad opakování.

Autenticitu můžeme v krajním slova smyslu chápat jako zcela originální projev, jako „vlastní způsob bytí, který nemůžeme odvodit ze společnosti, ale jen vytvořit ve vlastním nitru, protože nikdo není funkcí nějaké předem dané, určené a nezaměnitelné formy všeobecnosti“ (Šulavíková, 2007, s. 82). Důsledně vzato by to znamenalo, že hovoříme o autenticitě, která je nevázaná v a na kultuře ve smyslu nápodoby kulturních vzorů či vzorců jednání.

Toto pojetí autenticity vyšlo z Herderovy formulace „principu originality“ či myšlenek J. J. Rousseau, o jehož filozofii se opírala Francouzská revoluce. Souvisí i se vznikem estetiky v 18. století a do značné míry ho zvýraznil romantismus. V silné podobě se vrací na samém počátku 20. století např. v programu slavné knihy E. Keyové „Století dítěte“ a v myšlenkách reformní výchovy. V posledních desetiletích je tento pohled na autenticitu nadhodnocován a přeceňován, čímž se do popředí dostává narcistický individualismus, ve smyslu okouzlení sám sebou a pohrdání druhými (Šulavíková, 2007; Pupala, 2004 aj.). Tento „kult individualizmu“ odpůrci kritizují především kvůli odcizení člověka, kdy se jedinec vnímá jako objekt, který je puzeň k uspokojování pudových sil a individuálních potřeb (srov. Lipovetsky, 1993).

Naopak konstrukt „humanitas“ vyzdvihuje skutečnost, že jedinečnost každého člověka závisí na obecných souvislostech *sociálního a kulturního jeho utváření jakožto člověka*. A proto ani autenticita nemůže být nazřena mimo kulturní nebo sociální kontext. Chápání autenticity jako konstrukt „humanitas“ znamená, že v sobě obsahuje charakteristiku lidské přirozenosti jako něčeho, co se projevuje pozitivně a konstruktivně nejen ve vztahu k sobě samému, ale i vůči někomu a něčemu, dokonce i vůči tomu, co bylo člověkem vytvořeno nebo vymyšleno – tedy k dílu nebo myšlenkám (Šulavíková, 2007).

Tím se znovu vracíme k dvěma tezím holistického modelu subjektivity (viz kapitola 2.3.5). Autenticita je na jedné straně bytím tady a teď, je to „vtělenost“ a „vsazenost do světa“. Na straně druhé je nahlížena v kulturní a sociální kontextu. Proto pokud autenticita má zůstat důležitou lidskou hodnotou, je potřeba ji vnímat na základě nároku na přirozenost osobního projevu ve spojení s důrazem na výjimečnou společenskou úlohu jednotlivce. A protože naše přirozenost je pohybuje v prostoru, který máme vymezený našimi dispozicemi, nemůžeme je opomenout. Proto autenticitu pracovně vymezuje na pomyslném paradoxním průniku mezi *kulturním vlivem, vrozenými dispozicemi a záměrným jednáním* (ve smyslu možnosti volby vlastního rozhodování).

3.1 Autenticita jako (psychologický) pojem

Autenticita je vnímaná v souvislosti s *identitou člověka*, ve smyslu ztotožnění se sám se sebou. V humanistické psychologii je spojena se smyslem života, s lidskými hodnotami a odpovědností člověka (Vymětal, 2001) a s tím zákonitě propojenými etickými nároky a výzvami. Slovy jiných autorů ji můžeme vnímat jako úsilí člověka směřující k celistvosti (Šulavíková, 2007) anebo ji může mít spojenou s autorským postojem k životu (Vyskočil, 2000).

Autenticitu Vymětal (2001, s. 209) pracovní vymezení jako rys osobnosti, „komplexní psychologickou proměnnou a stálejší charakteristiku osobnosti. Vyjadřuje stupeň, jímž je člověk subjektivně „sám sebou“ a zároveň, do jaké míry je jeho projev vůči okolí ve shodě (nerozporný) s touto charakteristikou.“

Za částečně zástupný pojem autenticity bychom mohli považovat termín *kongruence* (srov. Rogers in Vymětal & Rezková, 2001). Kongruence (z lat. *congrues* – „shodující se“, „souhlasný“, „přiměřený“) označuje soulad – nepřítomnost rozporu – mezi projevem jedince (vůči okolí i vzhledem k sobě) a jeho sebepojetím (Vymětal, 2001). Sebeпоjetí zde budeme chápat jako multifacetovou, hierarchicky uspořádanou strukturu s dynamikou fungování a provázaností procesuální a strukturální stránky Já (podrobněji v kapitole 4 s jejími podkapitolami).

Rogers o kongruenci hovoří také ve vztahu mezi Self a organismickou zkušeností: „Self vzniká na základě zkušenosti, kterou člověk od dětství získává v kontaktu se svým okolím, jak přírodním, tak sociálním a samozřejmě i sám se sebou. Jeho okolí, zpočátku především rodina, mu – v dobrém případě – umožňuje uskutečňovat (realizovat) jeho vlastní organismické tendence. Pak je Self v souladu s přirozenými sklony a jedinec si vytváří i respekt sám k sobě (self-regard)“ (Říčan, 2010, s. 187).

V kongruenci vyzdvížená shoda mezi rovinou prožívání a tělesnou rovinou je Gendlinem (2003) nazývaná *focusing*. „Je to děj, při kterém zaměříme pozornost na určitý druh tělesného uvědomění. Toto uvědomění nazývám pocíťovaným smyslem (felt sense)“ (Gendlin, 2003, s. 19). *Focusing* nebo-li tělesně zakotvené prožívání probíhá v šesti základních krocích a může ho praktikovat každý. *Focusingu* využila autorka práce při vlastní introspekci (viz kapitola 8.3.1).

Z opačné strany, z hlediska *rozporu*, k autenticitě přistupuje Whitehouseová (in Levyová, 1992). Problematiku rozporu prožívání a tělesného projevu uvádí na příkladu neautentického pohybu, které označuje termínem „*invisible movement*“ ve smyslu „pohyb zastírající, klamavý“. Slovo „*invisible*“ vyjadřuje ne-zjevnost emocí nebo myšlenek nebo celkového vnitřního ladění, které jsou pohybem zakryty, místo toho, aby byly vyjádřeny. Je to tedy pohyb, který je založen na rozporu mezi vnějším projevem a vnitřním hnutím.

Výše uvedený příklad rozporu vnějšiho projevu a vnitřního hnutí nazýváme *inkongruence*. Ta vzniká, pokud jedinec není schopen zařadit nové podněty přicházející zevnitř nebo zvenku do sebeпоjetí tak, aby jedinec byl v souladu sám se sebou. *Inkongruence* je tedy

spojena s rozkolísáním psychické rovnováhy ve smyslu zažívaného ne-souladu. Ale právě tento nesoulad se může stát příležitostí k rozvoji osobnosti. Chrz (2010 a) inkongruenci nazývá *kontradikcí* (též aporií, tj. „bezcestím“ či paradoxem) a přisuzuje jí závažnou úlohu při specifickém typu učení, které je zacíleno na poznávání a subjektivní ověřování lidských hodnot: „Snad je to cosi takového, čemu finský psycholog Engeström říká „učení expanzí“, tj. učení či transformace, k níž dochází prostřednictvím kontradikcí“ (Chrz, 2010 a, s. 69).

Kontradikce jsou paradoxní, to znamená, že se ve shodě s ostatními paradoxy nedají definitivně vyřešit. To však neznamená, že se s nimi nelze vyrovnat (srov. kapitolu 2.3.1). Chrz (2010 a, s. 69) to vysvětluje odkazem na Jungovu myšlenku: „*«Některé problémy se nedají vyřešit, ale musí se přerůst.»*“ a dodává „rozpory člověka buď srážejí, anebo vynášejí vzhůru.“ Jak bylo řečeno, uvedený rozpor (inkongruence či kontradikce) je důležitý pro osobnostní vývoj a změny, ale za předpokladu, že podněty jsou následně zpracovány a dostanou se do souladu se sebezpojetím jedince, tzn. „vynášejí vzhůru“ (například kapitola 4.1.1.2).

3.2 Autenticita hlasového projevu

Autenticitu můžeme vymezit na základě protikladu, tj. porovnání *autentického* oproti *ne-autentickému*. Při posuzování autenticity je důležité, zda jedinec sám svůj projev prožívá jako autentický, to znamená, že je schopen si uvědomovat a vyhodnocovat jeho ne-autentické alternativy a je tedy schopen hledat nejlepší, tzn. nejautentičtější alternativu ze všech možných. V tomto případě se tedy jedná o autenticitu interpretovanou samotným subjektem na podkladě *introspekce*.

Jinou možností je, že autenticita je vyhodnocována z *vnějšího pozorování*, jak na to upozorňuje i Vymětal (2001). To znamená, že recipient zvenku vyhodnocuje daný projev na škále autentický – neautentický podle míry osobitosti projevu, kterou pozorovatel hodnotí v porovnání s kulturními schématy a s ohledem na aktuální situační kontext. Přitom bere v úvahu příznaky nepřírozenosti v chování: topornost, uspěchanost, zvukové charakteristiky hlasu, které vypovídají o úzkosti apod.

V psychosomatické hlasové výchově se uplatňují obě výše zmíněné varianty posuzování autentičnosti: introspektivní i z vnějšího pozorování. Ty by se měly navzájem doplňovat. Již ve zmíněném úryvku přepsaného rozhovoru s Terezou (leden 2010) je poznat, kdy ona sama svůj hlas ucítila autenticky, a tedy jako novou fyziologickou aktivaci, která je vnímána jako niterně souladný stav doprovázený příjemnými pocity.

Tereza: „*Prostě nevím, jak jsem toho docílila, ale vím, že to tam bylo a že to bylo dobré, že to byl krásnej pocit, že jsem ten hlas cítila všude ve svém těle a v hlavě hlavně, že všude zněl*“ (přepis rozhovoru, leden 2010, protokol HRV5).

Ne vždy je nová hlasotvorná aktivace doprovázena příjemným pocitem. Pokud nastane tento opačný moment, tj. nepříjemný pocit, jedinec ji obvykle vnímá jako ne-autentickou. Například studentka Martina (protokol HRV15), která navštěvovala kurz Hlasové a řečové

výchovy ve dvou semestrech v roce 2009, několikrát při zkoušení uvedla, že jí ten „jiný“ hlas připadá nepřírozený, že má pocit, že je „umělý“ nebo „vyumělkovaný“. Připomínal jí operní zpěv, a to se neslučovalo s tím, jak sama sebe vidí, respektive, jak by se chtěla hlasově projevat. Takto pocíťovaný rozpor vypovídá o stavu inkongruence. Ten by ovšem mohl být chápán také jako výzva ke svému zhodnocení, tj. k „řešení přerůstáním“ v duchu výše citované Jungovy teze.

Bylo by totiž možné, aby se Martina začala soustavně věnovat kultivaci svého hlasu právě ve směru jeho vzpomínané „operní kvality“ a nakonec svůj problém „přerostla“ tím, že by se vypracovala k nové úrovni svého vlastního autentického projevu. To je jedna z možností, jak by s tímto rozporem mohla zacházet. Martina na výše uvedenou možnost nepomýšlela, byla spokojena se svým dosavadním hlasovým projevem a všechny nově objevované varianty považovala za nepřírozené. Bylo zajímavé, že přesto navštěvovala dva semestry kurzu Hlasové a řečové výchovy.

Uvedli jsme, že dalším vodítkem pro posouzení autentičnosti hlasového projevu je *vnější posouzení*. Závislost na vnějším posouzení je zvláště zřetelná u profesionálních autentických projevů, jako je výše uvedený případ operní pěvkyně, herců, tanečníků apod. V prostoru psychosomatické hlasové výchovy je vnějším posuzovatelem učitel a další posluchači kurzu. Pro vnější pozorování je vodítkem k rozpoznání fyziologické hlasotvorné aktivace sluch. Učitel by měl být schopen analyzovat funkční kvality hlasu a měl by být schopen tzv. funkčního slyšení (Válková, 2008). Učitel je schopen rozpoznat psychosomatická a hlasotvorná naladění organismu a v daném kontextu s ním zacházet tak, aby student dostával zpětnou vazbu, pohled z venku, který může porovnávat se svým prožíváním. Může tedy jít o zvenku potvrzený studentův prožitek nebo naopak o inkongruenci. Jedno s druhým - introspektivní s vnějším pozorováním - se vzájemně doplňuje.

Obě varianty posuzování autenticity jsou závislé na znalosti *kontextu*, z něhož je pozorovatel může interpretovat. Jak jsme v návaznosti na U. Eka rozebírali v kapitole 2.3.4, tímto kontextem je souhrn expresivních projevů v dané kultuře dané doby, které si pozorovatel pamatuje a může je používat pro srovnávání. Jinak řečeno, *kontextem pro posuzování autenticity je expresivita*. Ta rozhoduje o tom, co bude v dané kultuře pokládáno za přirozené. N. Goodman k tomu píše (2007, s. 53):

„Když se k nám dostaly první původní japonské filmy, západní publikum obtížně rozeznávalo, jaké emoce herci vyjadřují. Nebylo vždy hned zřejmé, zda tvář vyjadřuje utrpení, nenávisť, úzkost, odhodlání, zoufalství nebo touhu. I výrazy tváře jsou ... do určité míry formovány zvykem a kulturou. Co může ... nepoučený divák považovat za instinktivní a dané, o tom profesionální herec nebo režisér ví, že je získané a proměnlivé. Díváme-li se na taneční figury cizích kultur předpojatě jako na vyumělkované a pohyby našich vlastních tanců považujeme za přirozenější (tzn. autentičtější – pozn. A. N.), vnímavý interpret nebo učitel takové falešné představy nemá.“

K tomu je však nutné doplnit, že v dnešní naší kultuře je za „přirozený“ hlasový projev považováno i to, co je tvořeno nefyziologicky a v tomto případě „kult individualizmu“, „narcistický individualismus“ přerůstá přes fyziologickou danost. Válková k tomu dodává (2007, s. 26): „Často slýcháme pseudoargumentaci, že posuzovat hlas a jeho kvality je právem subjektivního pohledu a závisí na osobním vkusu. Dokonce jsou vedeny polemiky, zda nemocné, porouchané hlasy nejsou interpretačně přínosné, umělecky použitelné, zvukově zajímavé, a tudíž v umění i v civilním životě opodstatněné.“ Proto hlas v našem případě je posuzován nejen v kontextu expresivity, ale zároveň v kontextu vrozených dispozic, se kterými v psychosomatické hlasové výchově je zacházeno tak, aby byly v hlasovém projevu uplatněny ve fyziologické danosti (přirozenosti).

Pojďme si hlavní myšlenky týkající se našeho pohledu na autentický hlasový projev shrnout. Autentický hlasový projev tedy vymezujeme na pomezí tří faktorů: kulturního vlivu, vrozených dispozic a záměrného jednání ve smyslu možnosti volby. Autenticita z našeho pohledu je tedy problémem *míry* jejich vzájemného vyvážení:

- Z pohledu psychosomatické hlasové výchovy stojí na prvním místě *fyziologická kvalita* hlasového projevu. To znamená takový hlasový projev, který nesahá za hranice možností fyziologické tvorby hlasu a na druhou stranu ji plně využívá. V nezávislosti na kulturním kontextu se dá uvažovat o tom, zda hlasový projev nevede k poškození hlasového aparátu, zda jej příliš ne-přepíná nebo zda je samotným *tvůrcem vnímán jako přirozený*.
- Přitom je však nutné brát v úvahu, že hlasový projev je již předem zasazen do *kulturního kontextu jazyka a jiných projevů expresivity*. Tento kontext nastavuje požadavky na využití fyziologických předpokladů tvůrce hlasu. Například tónové jazyky se svými nároky na hlasový aparát se liší od jazyků ne-tónových, každá kultura má poněkud jiné nároky na pěvecké a hlasové projevy apod.
- Třetím faktorem je *záměrné jednání*, kterým je myšlena volba vlastního rozhodnutí – jak se budu jako jedinec chovat, jednat, projevovat. Tato vlastní volba odráží, nakolik sebepojetí jedince je v souladu s bio-socio-kulturním „prostorem“ své existence a nakolik jedinec je schopen tento soulad vyjádřit ve „zvukovém tvaru“ (znění) hlasu.

3.3 Autenticita – nepřítomnost rozporu mezi vnitřním impulzem a vnějším výrazem

Pokládáme-li autentický projev za „původní a kongruentní“, tj. nezkrácený či nepozměněný, předpokládáme, že kdesi uvnitř člověka existuje nějaký prvotní výrazový impuls, jenž se může navenek projevit jako autentický výraz. To znamená, že obsah vnějšího projevu (výrazu) je totožný s niterným obsahem, který je k němu přiřazený: jejich významy se vzájemně neliší. Opakem je výraz zkrácený nějakým vlivem, jenž blokuje

původní niterné impulzy – význam vnitřní pohnutky tedy neodpovídá významu vnějšího výrazu. Zkreslující vliv vede k projevu, jenž je pak označen jako ne-autentický výraz.

V tomto smyslu je autentický takový projev jedince, který je v souladu s aktuálním niterním obsahem jedince – s jeho cítěním, prožívání, myšlením. Je tedy nesvázaný, nepředstíraný a je vnímán jako přirozený, protože mezi původním impulzem a vnějším projevem nestojí nic, co by zkreslilo prvotní obsah.

To něco, co by se mohlo dostat mezi niterné impulzy a sebe-projevení (výraz) může být jiný niterný impulz. Pak mluvíme o tom, že niterné impulzy k sebe-projevení (výrazu) jsou různým způsobem omezovány jinými niternými impulzy, které spolurozhodují o konečném výsledku výrazového chování. Obrazně řečeno, jako by se mezi původní impulz a jeho provedení vsouvaly jakési zábrany nebo filtry, které tento impulz upravují do jiné podoby. Představa těchto zábran nebo filtrů je obrazně fyzická – jako by se mezi „zážeh“ (prvotní impulz) a vnější výrazový projev vsouvaly mezivrstvy, které je navzájem oddalují. Zjednodušeně řečeno, *má-li být člověk autentický, nesmí se mezi prvotní impulz a konečný výraz vsouvat příliš mnoho omezujícího nebo zkreslujícího*. Příliš mnoho znamená, že vždycky nějaký ten „filtr“ sebekontroly bude přítomen.

Je-li takovýchto filtrů více, vnitřní impulz se projeví ve vnějším výrazu v podobě, která je rozdílná. Při pojmenování se to pak projeví rozdílným jménem pro to, co člověk pociťuje „uvnitř“ a co projevuje navenek. Např. je-li původním obsahem psychické hnutí, kterému se říká „vztek“, má být vnější výraz významově rovnocenný – jedinec prožívá vztek, a také svůj vztek projevuje. Ne-autentický projev musí tedy být vyhodnocen jako něco jiného, než bylo původní hnutí, ze kterého vyrostl, v tomto případě by se místo zlostného výrazu objevil např. „hraný úsměv“.

Uvedené úvahy vedou k předpokladu, že mezi původní impulz a jeho vnější výraz se u ne-autentických projevů vsouvá jakási zábrana nebo kontrola. Pokud se jedná o kontrolu ovládanou samotným jedincem, směřuje tento postup k předpokladu tzv. *psychické distance*, kterou se budeme zabývat níže (kapitola 3.4-3.4.3). Koncept psychické distance je závažný pro pochopení specifického přístupu k autentičnosti v expresivní modalitě tzv. *pretend modu* anebo *make-believe*, tj. v modalitě „jako“ (Walton, 1990; Fonagy & Target, 1996 b). A také v souvislosti s estetickými a uměleckými projevy.

3.4 Problém výchovy k autenticitě – psychická distance ve vzdělávacím paradoxu

Vyučující a studenti hlasové výchovy dobře znají praktické problémy, které vznikají při snaze naučit (se) přirozenému – autentickému – hlasovému projevu. Jsou to problémy společné pro všechny expresivní disciplíny: cesta k přirozenosti či autenticitě vede přes výcvik, který vyžaduje "nepřirozenou" sebekontrolu. Právě tato sebekontrola může být příkladem výše zmíněné zábrany či filtru, který omezuje a zkresluje vnější projev a oslabuje jeho autenticitu.

Ve snaze překonávat napětí mezi přirozeností a kontrolou hlasu vzniká *výchovný či vzdělávací paradox*, který byl vyložen výše v kapitole 2.3.1. Na tomto místě jen znovu připomeneme – vzdělávací paradox je založen na rozporu mezi nárokem na jedinečnost a původnost, tedy na autenticitu, a tím, že cesta člověka k jedinečnosti uvnitř lidské kultury musí být založena na zvládnutí kulturních pravidel, tj. na potřebné míře tradování (transmise) kulturního obsahu (srov. Kaščák, 2002, s. 407). Pro hlasovou výchovu to znamená, že na jedné straně kultura předpokládá určité „obecné kvality“ hlasu, na straně druhé se každý jednotlivec musí s těmito kulturními předpoklady vypořádat sám za sebe, se svými hlasovými možnostmi a svými nároky na používání, hodnocení a prožívání hlasu.

Vyrovnat se s výchovným paradoxem lze jen přímo v praxi na základě aktivní činnosti a ve spojení s dlouhodobým porovnáváním úspěšnosti použitého řešení – reflexe. To znamená na základě vědomé experimentace s konstruováním výrazu a utvářením osobního stylu skrz jeho reflektování. Abychom mohli tuto problematiku promýšlet, sdělovat a kriticky rozvíjet v odborné komunikaci, je potřeba ji teoreticky uchopit. Proto opět budeme v následujících kapitolách dokreslovat další část teoretického rámce, ve kterém chceme ukázat osobní zkušenosti s experimentací s hlasovým výrazem.

V následující kapitole vyjdeme z Bulloughova konstrukt *psychické distance*, který prošel obdobími kritiky i vzkříšení (srov. Zuska, 1995). Zuska (1995) jej rozebírá pod zkráceným názvem *distance* a uvádí jej do souvislosti 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 a s ohledem na autenticitu hlasového projevu. Probíráme ji v souvislosti s prožíváním studentů hlasové změny v předmětu Hlasové a řečové výchovy.⁹

3.4.1 Reflektující a reflektované Já – autenticita a míra distance

Distance ve smyslu psychického odstupu existuje mezi reflektujícím (vlastním) Já a reflektovaným (prožívajícím) Já. Mezi vlastním Já, jeho afekty a zdroji těchto afektů, jako je například prožitek, vjem, myšlenka, emocionální vztah atd. (Zuska, 1995; Bullough, 1995). Vlastní Já je zde Zuskou chápáno jako podmínka pro reflexi, uvědomění či pojmenování nebo komunikaci a zároveň jako centrum prožívání. S ohledem na výše popsané souvislosti distance s autenticitou se dá porozumět distanci jako prvnímu předpokladu pro subjektivní nebo výchovné zacházení s autenticitou.

Kdyby neexistovala žádná psychická distance, nebylo by možné vůbec mít náhled na vlastní nebo cizí výrazový projev, protože Já by se omezilo jenom na prožívání bez možnosti náhledu na vlastní prožitky. To ale znamená, že by nebylo ani možné rozpoznávat míru jeho autentičnosti – vlastně by k ní neexistovala žádná alternativa. Z opačného hlediska, nadměrná distance („nad-distancovanost“) je neslučitelná

⁹ Text je upravenou verzí článku Nohavová & Slavík, 2011 a.

s autentickým projevem. Nad-distancovat znamená být „nezúčastněný“, být mimo afektivní účastenství, které doprovází zaujatou činnost.

Ve směru této úvahy lze rozumět úloze tzv. reflektujícího a reflektovaného Já. Zuskovo rozlišení reflektujícího a reflektovaného Já umožňuje lépe pohlížet na problém autenticity z hlediska výchovného vlivu: *reflektující Já si člověk uvědomuje jako náhled na sebe sama, reflektované Já je předmětem tohoto náhledu*. Mezi oběma pak lze pociťovat větší či menší míru distance. A současně s tím při reflexi pociťovat větší či menší míru autenticity vlastního projevu.

3.4.2 Aspekt psychické distance

Vlastní Já, které nazýváme reflektující Já, je „nejpřítomnější přítomnost“ k reflektovanému (prožívajícímu) Já. Reflektované Já se nachází ve stavu akce – a ta může být nahlížena jako více, anebo méně autentická prostřednictvím reflektovaného Já.

Reflektující Já je vlastně prvním „spojencem hlasové výchovy“: je to moment mezi plnou bezprostředností prožitku tvoření hlasu a jeho zprostředkováním v podobě uvědomělého obsahu – fenoménu hlasu. Reflektující Já má zvláštní úlohu v tom, že na jedné straně zabezpečuje vědomí autenticity, na straně druhé však právě tímto uvědoměním může samo autenticitu omezovat.

Jeden aspekt distance, který je Bulloughem nazýván inhibiční, znamená, že vlastní Já je „odkloněno od praktické stránky věci a praktického postoje k nim“ (Bullough, 1995, s. 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, s. 11).

To znamená, oprostíme-li se od vnímání hlasu jako nástroje dorozumívání, který slouží k předávání informací, myšlenek, pocitů, postojů atd., upustíme-li od praktické stránky užití hlasu a pozornost zaměříme na „znění hlasu“ a jeho „tvar“, může se objevit nová zkušenost. Tento typ experimentace, ve kterém je prvotní studentovo hledání a objevování „přirozeného“ hlasu, s pomocí tělového citění a sluchu, studentům dělá potíže, protože v sobě obsahuje nárok tzv. „nechat se být“, též „nechat se díť“. „Odolat nároku dobrého výkonu a místo toho se prostě jen nechat být? ... Být tělem, hlasem, řečí, jednáním“ (Chrz, 2010 a, s. 72).

Anna tento paradox, který Chrz nazývá „aporií bytostnosti – být nebo mít“ (Chrz, 2010 a) uvádí v reflexi: „*Je velmi zajímavé pozorovat ostatní, jak se snaží vyloudit nějaké 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, protokol HRV16).

3.4.3 “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, s. 116, 131 aj.).

Pro doplnění teoretického textu jsme vybrali úryvek z reflexe Terezy, kterou jsme již několikrát citovali, u které 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“* (písemná sebereflexe, 7. 12. 2009, protokol HRV5).

3.4.4 Sebe-reflexe

Pro hlasovou výchovu jsou v této souvislosti důležité některé poznatky z Husserlových *Přednášek k fenomenologii časového vědomí* (český překlad 1996). V první 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 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, s. 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. Chrz v obecnější rovině o reflexi hovoří jako o „paradoxním vztahu mezi “tvořením“ a “poznáním“ (obecněji mezi činností, jednáním, tvořením na jedné straně a poznáváním, reflexí na straně druhé)“ (Chrz, 2010 a, s. 72).

Studenti zažívají několik rovin sebe-reflektování. Jednak během činnosti samotné zasahuje *“kontrolující reflexe“*. Tuto reflexi již jsme uváděli v předcházející kapitole. Po činnosti student reflektuje slyšený zvuk. Reflektuje to, co se vrací a odráží v prostoru. Při této reflexi je důležité, aby si student zažil, co znamená uslyšet se „zvenku“, což je odlišná podoba od tzv. vnímání zevnitř. Protože si myslíme, že slyšíme, co se nám vrací z prostoru, ale přitom se posloucháme Eustachovou trubicí. Z tohoto důvodu jsou studenti přiváděny k citlivosti a dovednosti tzv. *funkčního slyšení* (viz kapitola 6.2), aby je zachycovaný zvuk „neklamal“ a tříbí si tento druh reflexe.

K prožitkům z hodin se student vrací ještě jednou v písemné podobě, ve které odstupuje od činnosti na jedné straně a poznává na straně druhé. *Písemná sebereflexe* je zcela volná obsahem, rozsahem a žánrem. Studenti mají možnost psát sebe-reflexe po hodinách nebo napsat souhrnnou reflexi za celý semestr. Také záleží na nich samotných, kolik sebe- bude obsaženo v reflexi. Je zajímavé, že někteří studenti zpočátku trochu „tápou“, co se po nich chce a některé sebereflexe jsou posílané například s obdobnou připojenou větou: „*Není to moc dlouhé, pokud jste si to představovala jinak, předělám*“ (Kateřina, 5. ledna 2011, protokol HRV17). *Další podobou reflexe* prožitků z hodin je *rozhovor* na konci semestru, který umožňuje v dialogu odkrýt další souvislosti mezi prožitými zkušenostmi a sebou samým.

Tereza: „... *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, protokol HRV5).

Ještě existuje další podoba reflexe a tou je *videonahrávka*, která podává zpětnou vazbu o zvuku vydaném do prostoru a umožňuje větší odhlédnutí sám od sebe, jak uvedl Štěpán (viz kapitola 4.1) anebo jak píše Petr.

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 (vyrovnání rejstříků) hlasu – to má co dělat u mě s rezervou energie při hlasovém projevu...“ (písemná sebereflexe, 27. 8. 2010, protokol HRV3).

O sebereflexi píšeme v kapitole 5.2 v souvislosti s tacitními znalostmi a zároveň sebereflexe získané z hodin Hlasové a řečové výchovy jsou obsahově analyzovány v empirické části práce (kapitola 8.3 s podkapitolami).

4 Osobnostní rozvoj a sebepojetí

Mluvíme-li o *rozvoji osobnosti*, používáme dvou vzájemně navazujících pojmů: *osobnost* a *rozvoj*. Spojením těchto dvou pojmů označujeme změnu osobnosti, resp. některých jejích složek, v určitém čase. To znamená, že v určitém časovém intervalu můžeme odlišit vstupní a výstupní stav, mezi kterými zjistíme rozdíl. Má-li se jednat o rozvoj, je tento rozdíl chápán v kladném smyslu: jako *pozitivní změna určitých kvalit*.

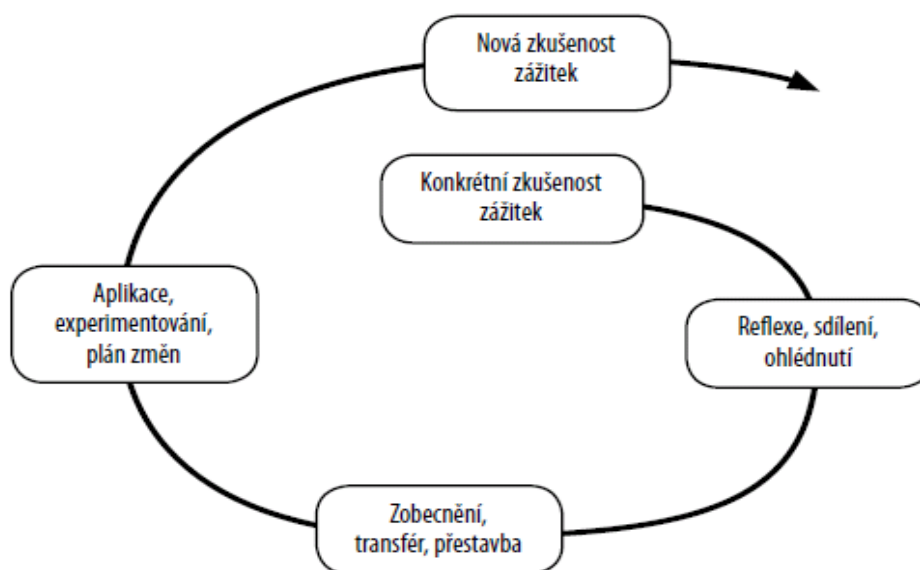
Osobnost je schopna sama nahlížet na svůj rozvoj, a také jej sama aktivně ovlivňovat. Je schopna si při sebereflexi uvědomit konkrétní kvality, které mohou sloužit jako kritéria pro hodnocení vlastního chování a pro případné zásahy směřující ke změně. Schopnost sebereflexe je nezbytnou podmínkou pro to, abychom mohli o rozvoji kvalit hovořit. *Kvality* mohou být jednoduše vyjádřeny a pojmenovány jako *soupis významů, které mají charakter proměnných*, protože u každé osobnosti nabývají pro ni příznačných hodnot (srov. kapitolu 2.1 a její podkapitoly a kapitoly 2.3.5-2.3.8). Takovou kvalitou může být například temperament, charakter, schopnosti, motivace, sebeobraz, postoj, chování, ale i vzhled těla, hlasový projev atd.

Prostřednictvím soustavy kvalit, o které zde mluvíme, se osobnost projevuje a uskutečňuje své bytí. Kvality má každý člověk v různé podobě a v různé míře. Ale nemůže být bez nich, protože každý osobní projev je „nějaký“ (a ne jiný) a lze mu tedy připsat určitou (a ne jinou) kvalitu (srov. kapitolu 2.3.5).¹⁰ Jejich představitel si však kvality své osobnosti nemusí sám uvědomovat a nemusí si je uvědomovat ani jeho sociální okolí, ačkoliv na ně svým chováním bezděčně působí a odpovídá. Člověk se např. v určité situaci projevuje jako cholerik a lidé z jeho okolí na to reagují bezprostředními reakcemi. Přitom však pojem „cholerik“ nikdo z těchto lidí vůbec nemusí znát, a kdyby ho i znali, v dané situaci si na něj nemusí vzpomenout.

Tento fakt je zvláště důležitý pro výchovu. Výchova mnohdy začíná již tím, že své žáky přivádí k náhledu na jimi *dosud neviděné – implicitní, tacitní – kvality osobnosti*, které se mají stát předmětem výchovného působení. Náhornou ilustrací tohoto procesu by mohlo být Kolbovo schéma učení, které je často citováno v oblasti zážitkové pedagogiky (Kirchner, 2009, obr. 2).

Osobnostní růst je v této souvislosti charakterizován jako změna kvalit osobnosti, při níž je nová reflektovaná zkušenost zasazena do stávajícího systému vědomí sama sebe – sebe-poznání. Na základě nové zkušenosti je systém vědomí sám sebe přetvořen do nové podoby a tím ovlivňuje další zkušenost (Kirchner, 2009).

¹⁰ Zde se uplatňuje tradiční a stále platné Aristotelovo pojetí substance (v našem případě je substancí osobnost určitého člověka), která má charakter samostatného bytí, ale projevuje se skrze svá určení – své kvality, které Aristoteles nazývá případy neboli akcidenty (srov. Aristoteles in Arzenbacher 2004, s. 63 – 64).



Obr. 2 Kolbův cyklus učení (Kirchner, 2009, s. 94)

Když se na tento model podíváme z hlediska utváření významů, umožní nám to zdůraznit důležitou úlohu kultury při osobnostním rozvoji. Kvality osobnosti jsou předmětem náhledu, dají se pojmenovat a mají charakter významů, respektive pojmů.¹¹ Jsou tedy sdílitelné v jazyce a dá se o nich přemýšlet anebo uvažovat v různých souvislostech. Jak jsme rozebírali v kapitole 2.3.5, prostřednictvím významů je lidské chování zakotveno v kultuře své společnosti a své doby.

Ne všech významů chování jsme si vědomi. Mnohdy pod vlivem kultury si vytváříme soustavu navyklých vzorců či typů chování, které jsou v našem chování přítomny „již předem“, aniž bychom o nich věděli nebo aniž bychom o nich explicitně dokázali hovořit. Mnohdy víme, co máme udělat, uděláme to, ale neumíme to přesně vyjádřit slovy (Švec, 2011, s. 13). Tyto významy, které Švec nazývá *tacitními znalostmi*, jsou obsažené v osobních dispozicích, projevují se v chování a utvářejí naše *implicitní Self* (srov. Devos & Banaji, 2003). Implicitní self obsahuje jak procesy neuvědomované, tak procesy bez vědomé kontroly.

Tyto původně latentní významy v okamžiku, když se *stanou součástí vědomí* jedince, vyvolají určitý konkrétní stav vědomí, který jedinec porovnává (bezděčně nebo záměrně) s dřívější zkušeností. Přitom dochází k významovému sjednocení mezi přítomným a minulým obsahem vědomí (již zmiňovaná Carnapova „vzpomínka podobnosti“, srov. Slavík, 2011, s. 210). Tímto způsobem se konfrontuje obsah uložený v paměti s aktuálně

¹¹ Pojem a význam nelze ztotožňovat, ale je mezi nimi úzká souvislost: „pojem se může stát významem daného výrazu“ (Materna 1995, s. 11). To znamená, že význam přiřazený k výrazu je chápán jako součást jazykového systému – jako jeden z jeho pojmů. Je tedy ovlivňován charakterem příslušného jazyka a nelze jej zcela dokonale překládat mezi různými jazyky, přestože se jedná o „tentýž“ význam.

vnímaným obsahem, a tyto obsahy mohou být mezi sebou porovnávány (např. nějak takto: „Už jsem se zase nechala od ní vytočit..., že já nikdy nemůžu zůstat klidná?!“).

Tento proces nazýváme *sebepoznání (self-knowledge)*. Jak je patrné, jde o proces dynamický, ve kterém se odráží individuální aktuální strategie pro vytváření sebe sama (Showers & Zeigler-Hill, 2003). Je tvořen soustavou významů – poznatků o sobě. Tato soustava významů – poznatků o sobě – vytváří, určuje a zároveň také pozměňuje *sebepojetí*.

4.1 Pojmové vymezení sebepojetí

Poznatky o sebepojetí v této práci směřují k tématice psychosomaticky pojaté hlasové výchovy. Proto i následující kapitoly otevíráme příkladem z této oblasti:

Učitel Štěpán (protokol U1) poslouchal svůj hlas z nahrávky rozhovoru, který dělal za účelem získání materiálu do své výzkumné práce. Když uslyšel svůj hlasový výraz, byl překvapený tím, že jeho hlas zněl jinak, než očekával. Přestože věděl, že „zevnitř sebe“ slyší odlišně intonaci, barvu, dynamiku hlasu než z nahrávky, byl nemile překvapen, jak jeho hlasový projev nereprezentoval jeho samotného v té podobě, v jaké si sám sebe představoval. Při rozhovoru měl pocit, že mluví odborně, „fundovaně“ a v hlase se odráží důležitost, s jakou rozhovor dělá. Byl přesvědčený, že působí dojmem odborníka s vážným přístupem k tématu, který byl v rozhovoru probírán. Když se slyšel z nahrávky, překvapilo ho, že hlasovým výrazem působí zcela neodborně. A nejenom to, připadal si, jako kdyby na nahrávce mluvil malý kluk, který se někdy „chichotá“ a je „rozverný“. Zároveň si ale uvědomoval, že v okamžiku rozhovoru byl autentický, nepocitoval žádný vnitřní rozpor a choval se přirozeně.

K tomuto ilustrativnímu příkladu se budeme vícekrát vracet. Nejprve si v něm povšimneme rozdílu, který se v psychologii označuje odlišením dvojice pojmů: (1) *činné (procesuální) Já*, (2) *strukturální Já*. Základní vymezení Já – činného (procesuálního) Já a strukturálního Já –prvně uvedl W. James (1842-1910). Rozlišil Já jako *subjekt* duševní činnosti, agens duševního života (self-as-knower), jako proces samotný, od obrazu tohoto procesu - Já jako *objekt* poznání a hodnocení (self-as-known) (srov. Blatný, 2010, s. 109 n.).¹²

Učitel Štěpán při poslechu nahrávky jako by poodstoupil od sebe – projevil se tedy jako *činné Já*, jako subjekt poznávání, aktivní pozorovatel procesu svého vlastního bytí. A tento odstup do pozice pozorovatele sám sebe jej přivedl k náhledu na sebe jako na *objekt poznání*. Uvědomil si sám sebe jako strukturu, tj. jako celek určitým způsobem uspořádaný ze vzájemně propojených dílčích složek, v tomto případě reprezentovaných hlasovým

¹² Uvedené rozlišení má původ již v 18. stol. u Kanta, který rozlišoval Já *transcendentální* – subjekt zkušenosti, a Já *empirické* – předmět zkušenosti (srov. Arzenbacher, 2004, s. 107).

projevem (srov. kap. 2.3.7). Přitom si uvědomil rozpor – významový rozdíl mezi předpokládanou a pozorovanou podobou Já: „odborník“ vs. „malý kluk“.

Rozlišení Já jako činného subjektu a Já jako objektu poznání, které je předmětem zkušenosti a poznávání, má dlouhou tradici. Jedná se o zásadní odlišení, které bylo již dávno řešeno ve filozofii Kantem (srov. Arzenbacher, 2004, s. 106-108). V principu toto rozlišení odpovídá dříve zde popisovanému rozdílu mezi *reflektujícím* a *reflektovaným* Já (kapitola 3.4.1). Obě tyto stránky Já nelze od sebe oddělit, ale ani je úplně sloučit.

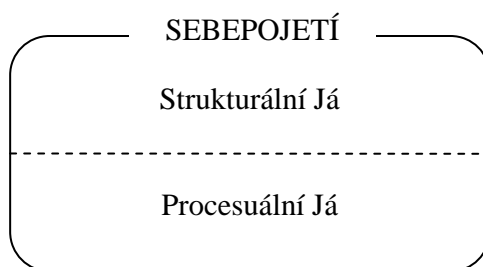
Ve filozofii se tento problém neoddělitelnosti činného (reflektující) a strukturálního (reflektovaného) Já vysvětluje na podobenství oka. Oko (metafora pro Já) nemůže nikdy *přímo* pozorovat samo sebe, ale může se vidět nepřímou v zrcadle, anebo je možné usuzovat na vlastnosti oka na základě toho, jak si uvědomujeme proces vidění (Wittgenstein in Arzenbacher, 2004, s. 106-107).

Analogicky se utváří sebepojetí: člověk si může uvědomovat sebe sama prostřednictvím „zrcadlení“ ze strany druhých lidí, anebo na základě toho, jak si uvědomuje (jak reflektuje) své vlastní prožitky. Nikdy ale nemůže „vidět sebe sama, jak vidí sebe sama, jak vidí sebe sama...“ atd. do nekonečna. To znamená, že nemůže učinit své Já (resp. Self) předmětem zkušenosti ve stejném smyslu jako všechny ostatní vjemy, dojmy, prožitky. „Vnímám dotek košile na svých zádech, doznívající chuť kávy v ústech ... a výhled na stromy před mými okny, ale nic z toho není Já ... a není tu žádná zkušenost této entity,“ píše k tomu Searle (2004, s. 203). „... Proto nelze *zkušenost jako takovou* myslet na způsob věcí, jež jsou dány *ve zkušenosti*“ uvádí ve stejném smyslu Arzenbacher (2004, s. 108).

Z toho důvodu také není možné nahradit osobní prožívání sebe sama popisem či výkladem toho, „jaký jsem“. Zde také spočívají limity výzkumných poznatků o Já; činné (žité, utvářející se) Já je prvotním předpokladem jakékoliv empirické zkušenosti, a proto „... se zásadně vymyká přístupu objektivizace v rámci empirických humanitních věd“ (Arzenbacher, 2004, s. 107). Já (Self) si tedy nelze představit jako „věc“, která je předmětem zkušenosti. To však neznamená, jak zdůrazňuje Searle (2004, s. 203-204), že není možné *formálně konstruovat* Self jako komplexní celek, který si uchovává identitu v čase a v prostoru a kterému přisuzujeme vědomí, vnímání, racionalitu, schopnost akce, organizování vjemů, vůli jako předpoklad svobodného jednání apod. Na tomto základě můžeme brát v úvahu řadu vlastností, které jsou pro člověka příznačné. Např. schopnost cítit zodpovědnost za své činy (svědomí) anebo uvažovat o budoucnosti. „Umím organizovat svůj čas a dokážu plánovat, protože jedno a to samé Já, které nyní vytváří plány, bude existovat i v budoucnu, aby je mohlo uskutečnit“ (Searle, 2004, s. 204).

Z uvedených důvodů budeme v této práci pod pojmem *sebepojetí (self-concept)* zahrnovat *procesuální i strukturální Já*, a to s vědomím složitosti i relativní neuchopitelnosti jejich vztahu. Složitost, ve smyslu nejednotnosti výkladů, je i v českém překladu pojmu *self-concept* – sebepojetí. Pojmem sebepojetí bývá popisován kognitivní obsah, často i jako struktura sebereflexe (Macek, 2008) nebo tímto pojmem je označováno sebehodnocení (např. Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976, podle Blatný, 2010). Můžeme tedy hovořit

o sebezpojetí jako o jednom aspektu strukturálního Já (viz uvedené příklady) nebo jako o strukturálním Já jako celku. Pokud tedy upozorňujeme na strukturální a procesuální Já, měli bychom hovořit spíše o „Jáském systému“ (Self-system) nebo „sebesystému“ (Macek, 2008), či „Jáství“ (Smékal, 2004), jak je častěji uváděno českými překlady. Zde uděláme výjimku a zůstaneme u označení sebezpojetí a budeme pod něj zahrnovat strukturální a procesuální stránku Já (obr. 3).



Obr. 3 Sebezpojetí – schéma podpojmů

Dále bychom zde mohli uvést dlouhou řadu různých přístupů a pojmového vymezení Já. V tom případě bychom zde psali o Jamesově „I“ a „Me“, o Freudově „Egu“, Allportově „Propriu“, Rogersovu „Self“ aj. (srov. Říčan, 1970; Blatný, 2010). Vývoj i překlad uvedených pojmů vztahující se k sebezpojetí se odlišoval a naším cílem není jejich „převyprávění“, ale uchopení v souvislostech, které umožní objasnit témata psychosomaticky pojaté hlasové výchovy a naplní název práce – Psychologické souvislosti hlasu a sebezpojetí jedince .

Abychom se dostali z labyrintu pojmové spletnosti, budeme se opírat o Blatného (2010, s. 112) vymezení **struktury sebezpojetí**. Blatný vymezuje sebezpojetí jako **multifacetovou, hierarchicky uspořádanou strukturu s dynamikou fungování a provázaností procesuální a strukturální stránky Já**.

Obě modalities Self – Já jako *subjekt činnosti (procesuální Já)* i Já jako *objekt (strukturální Já)* jsou v současné psychologii utvářeny a vymečovány rozdílnými přístupy. Jeden vidí Já jako neustálý proces sebe-utváření, jako mnohost a jedinečnost v sociálním kontextu (viz postmoderní přístup k Já, kapitola 4.1.2). Tento přístup zdůrazňuje unikavost jakéhokoliv vymezení Já. Pro výchovu je tento přístup cenný svým důrazem na potřebu utvářet Já v dialogu tváří tvář, v procesu vzájemného lidského setkávání (srov. kapitola 2.2). Tento proces nelze vtěsnat do žádných předem závazných kategorií nebo pouček, je spojený s neustálým rizikem rozporů, inkongruencí – z nichž se ale rodí nové kvality (srov. kapitola 3.1).

Druhý přístup se snaží nacházet shody ve významech vztahující se k Já. Předpokládá se, že významové shody mohou vymezovat Já a uspořádávat ho do kategorií, popisovat pravidelnost jeho opakování, definovat ho na základě nalezených vztahů a objevených zákonitostí (viz kapitola 4.1.1 s podkapitolami). Tento přístup se opírá o kvantifikovaný

empirický výzkum, v němž statistika potvrzuje – nebo zpochybňuje – možnost zobecnění na množství případů. Tato zobecnění sice nemohou vystihnout jedinečnost „prožívaného Já“, ale obohacují a upřesňují soustavu významů, kterými je možné uchopit různé stránky Já, popisovat je, hodnotit a komunikovat o nich. Pro výchovu je tento přístup cenný tím, že jí poskytuje co možno přesně vymezený pojmový základ pro uvažování o sebepojetí a pro kritickou argumentaci při jeho zkoumání.

Pro tuto práci jsou důležité oba dva přístupy: přístup založený na konstruktech popisujících sebepojetí umožňuje metodologické uchopení a jeho další kritické promyšlení (viz kapitola 9.3, konkrétně podkapitoly 9.3.5.2, 9.3.5.3). Kromě toho však dost dobře nevystihuje jedinečnost člověka s jeho historickou zakotveností, která je příznačná pro každého z nás. Proto uvedený postmoderní přístup k Já v pojetí Andersonové (2009) je plně využit v případových studiích pro zachycení části procesuálního Já (viz kapitola 8.3 s podkapitolami).

4.1.1 Strukturální Já

Strukturální Já, neboli Já jako objekt poznání a hodnocení je v tradičním – především kvantitativním – psychologickém výzkumu vyhledávanější a zkoumanější oblastí na rozdíl od procesuálního Já. Hovoříme-li o sebepojetí jako o postoji k sobě, můžeme ho stejně jako postoj vymežit *třemi aspekty – kognitivním, afektivním a konativním* (Blatný, 2010; Macek, 2008; Smékal, 2004).

Naše Já by nevzniklo, pokud bychom nebyli „vtělení“ a „vsazení do světa“. Protože jsme fyzickou bytostí ve fyzickém světě, utváříme se tady a teď. A zároveň rozumíme sobě a světu na základě pochopení významů, které přisuzujeme svému chování, jednání, pocitům a myšlenkám atd. Prostředí, ve kterém vyrůstáme a to, s jakými lidmi se setkáváme, zasahuje v různé míře do všech aspektů sebepojetí a má značný vliv na jeho utváření. Tím se opět vracíme k holistickému modelu subjektivity a připomínáme jeho dvě teze, které jsme uvedli k porozumění expresivním projevům a expresivitě ve výchově. Nyní vidíme, že nejsou jen doménou exprese a expresivity, že nemají význam jenom pro pochopení autenticity, ale že jsou platné i pro porozumění sebepojetí.

Existuje mnoho teorií popisujících a vysvětlujících jednotlivé aspekty strukturálního Já. Pro vymezení strukturálního Já v této práci opět použijeme výše uvedený konkrétní příklad učitele Štěpána založený na sebe-uvědomění hlasového výrazu a jeho propojenosti s Já. Na něm ukážeme a popíšeme jednotlivé aspekty strukturálního Já a z mnoha teorií pro náš výklad budeme čerpat především z teorie Higginse (1987, 1989).

4.1.1.1 Kognitivní aspekt Já

Kognitivní aspekt se týká poznávaného obsahu a struktury Já ve smyslu intelektuálního rozlišování. Obsah se vytváří v interakci s druhými jedinci a je tedy socio-kulturně

ovlivněn. Kognitivní aspekt Já lze pojmenovat jako paměťové struktury o sobě, které mají svůj vývoj, jsou různým způsobem propojené a podle závažnosti vztahované k Já (Blatný, 2010). Vytvořené kategorie vypovídající o jedinci a jsou spojeny s reprezentací Já (které zahrnují charakteristiky jedince, sociální role a představy: kým bych mohl být nebo jsem). V tomto směru najdeme mnoho dělení. Například z hlediska času: minulé, přítomné, budoucí Já. Z hlediska pozitivnosti či negativnosti: dobré a špatné Já nebo opravdové a falešné Já (srov. Blatný, 2010; Macek, 2008) aj.

Podle Higinsova modelu (1987) můžeme rozlišit tři typy Já (*self-domains*): (1) *aktuální Já (actual Self)*, které reprezentuje atributy, o kterých je jedinec přesvědčen, že aktuálně má; (2) *ideální Já (ideal self)*, které reprezentuje atributy, které by jedinec chtěl mít; a (3) *požadované Já (ought self)*, které reprezentuje atributy, které by jedinec měl mít. Higgins (1989) dále rozlišil dva typy aspektů Já – vlastní hledisko (*own standpoint*) a reprezentace podstatného znaku, role (například matka, otec, manžel, blízký přítel aj. (*other standpoint*). Z tohoto dělení dostáváme šest typů Já, které Higgins označuje pojmem *self-state*.

V souvislosti s hlasovou prezentací sebe sama je důležité, jakou představu sám sebe si jedinec vytvořil, k jaké se vztahuje a jak jeho hlasový obraz reprezentuje vytvořenou kognitivní strukturu a organizaci Já. Na uvedeném příkladu učitele Štěpána je možné vidět, že jeho *ideální Já (ideal self)*, tedy představa, jaký by on sám chtěl být, je hlasově (samozřejmě i v jiných aspektech) reprezentovaná v podobě vědce, odborníka, který závažně přistupuje k probírané problematice v rozhovoru. Tato představa sebe v podobě ideálního Já je podpořena *požadovaným Já (ought Self)*, tedy představou, která je spojena s jeho důležitou kulturní rolí – s profesní rolí učitele: jako učitel by měl mít určité atributy, které jsou spojené s nároky na odbornost a zodpovědnost.

Ovšem jeho *aktuální Já (actual Self)* ho reprezentuje jako mladšího muže (sám se nazval klukem), který se umí zasmát, nemusí mít „plášť“ důležitosti a může se projevat ve své přirozenosti bez požadavku na akademickou, zčásti odosobněnou reprezentaci. To by samo o sobě nemuselo vzbudit žádný rozpor, vždyť i profesionál se může projevat s chlapeckou bezprostředností a nemusí to být doprovázeno snížením jeho odborných kvalit anebo s jejich vnějším zpochybněním.

V tomto případě však Štěpán pocítil rozpor: při poslechu nahrávky si uvědomil, že jeho hlasový obraz, tedy jeho hlasem vyjádřené aktuální Já nereprezentovalo jeho ideální Já ani požadované Já. Tento rozpor (diskrepance) vnímaného Já (Smékal, 2004) byl pro něho nakolik znepokojivý, že ho to vedlo k úzkosti. Tato úzkost se projevila i tím, že o sobě mluvil jako o malém klukovi. „Chtěl jsem být dospělý, slyšel jsem pubertáka, vyděsil jsem se a mluvil o malém klukovi“ takto Štěpán s odstupem času vnímal svoji výpověď o prožívané a popisované diskrepanci (dle ústního sdělení Štěpána, protokol U1). Tento rozpor mezi typy Já vedl Štěpána myšlenkám, kdo jsem, kým jsem? Když můj hlasový projev nekoresponduje s ním, jak sám sebe vnímám, jak se tedy mám projevat? (Uvedeno podle ústního sdělení respondenta, protokol U1).

4.1.1.2 Afektivní aspekt Já

Dalším aspektem Já je jeho *emocionální stránka*, tj. afektivně zabarvený postoj k sobě ve smyslu citově prožívaného přijímání sebe sama anebo odmítání. Ten se projevuje jako *průvodní reakce sebepoznávání* (Rosenberg, 1979) nebo jako *sebehodnocení*, při kterém se člověk konfrontuje s dalšími atributy sebe a požadavky okolí. Pokud se dostanou do rozporu různé reprezentace Já, utváří se zvláštní – problematický – typ náhledu na sebe sama, který popisuje Higgins (1989, srov. Blatný, 2010; Macek, 2008) pod názvem *sebediskrepanční teorie (self-discrepancy theory)*.

V našem případě Štěpán při rozhovoru zachytil rozdíl mezi reprezentací Já v hlasovém výrazu a představou sebe sama, který prožíval jako jisté zúzkostnění. Prožívaná diskrepance (inkongruence) je možnou cestou k dalšímu rozvoji (viz kapitola 3.1), protože nenechává bez povšimnutí, že se jedinec hlasovým výrazem projevuje jinak, než jak sám sebe vidí. Tento rozpor a jeho uvědomění pokud vede ke zpracování a přijetí, může „vynášet vzhůru“.

Zajímavé je, že Štěpán se při rozhovoru cítil bezprostředně, autenticky. Dojem rozporu vznikl až tehdy, když si uvědomil rozdíl mezi ideálním, požadovaným a aktuálním Já na základě poslechu nahrávky. Kongruence v jeho představě se „rozpadla“ ve chvíli, kdy uslyšel nahrávku a najednou hlasový výraz prožíval v konfliktu s představou sebe jako odborníka. Na tomto příkladu můžeme vidět nejen zmiňovanou *inkongruenci* prožívanou jako zúzkostnění, ale i *činné Já*, které nahlíží zpětně na sebe (na vytvořenou strukturu Já), uvědomuje si ji a reflektuje ji - tedy i důležitost *reflexe*.

V tomto případě se mohla projevit jedna z funkcí emočního aspektu Já – obrana Já. Emoce odlišují pozitivní jevy od negativních, a proto umožňují v situacích, které by přinášely negativní sebeprožívání a vedly by ke snížení sebehodnocení, použít různé typy obran, například popření, agrese a různé způsoby racionalizace: jako je tzv. benefiktance (pozitivních výsledků jsem dosáhl pomocí svých schopností, za negativní výsledky může okolí, druzí lidé), porovnávání se s druhými, kteří jsou na tom hůře, omlouvání svého neúspěchu předem v případě těžkého úkolu aj.

Nebo by mohla „nastoupit“ další funkce emočního aspektu Já a organizovat sebepojetí na základě pozitivního nebo negativního vztahu ke kognitivním obsahům Já, které nazýváme *sebehodnocení*. Pozitivní sebehodnocení je obvykle spojeno se stabilní, vnitřně konzistentní kognitivní strukturou. Lidé, kteří mají vytvořenou méně komplexní kognitivní strukturu o sobě, se zároveň hodnotí méně pozitivně (Macek, 2008).

Sebehodnocení v případě Štěpána opravdu nastalo. Ve vyprávění o tomto aktuálním prožitku sám sebe Štěpán najednou dospěl k uvědomění si, že jeho „přirozený“ projev by mohl být právě ten „chlapecký“ hlasový výraz, kterým se při rozhovoru skutečně reprezentoval (own actual self). Ideální Já a požadované Já ustoupilo do pozadí a toto vyrovnání přineslo i jistou úlevu od prožívané úzkosti. Zde se opět dotýkáme problému autentičnosti. Štěpán se cítil autentický při rozhovoru, ale při poslechu záznamu tomto rozhovoru již nikoli. Nastala situace, kdy Štěpán se vyrovnal s úzkostí tím, že přijal svůj

„chlapecký“ hlasový výraz jako zvukový obraz sebe. Mohla nastat i situace, kdy by Štěpán začal uvažovat o hlasovém tréninku, který by vyústil v hlasovou podobu, kterou pokládal za žádoucí: hlas sebevědomého vážného profesionála. I o této možnosti Štěpán uvažoval.

Sebehodnocení jsem zde popsali jako důležitou součást sebepojetí. Proto se mu budeme věnovat i v empirické části této práce a budeme ho kvantitativně zkoumat. Vybrali jsme dvoudimenzionální dotazník SLCS-R (Tafarodi & Swann, 2001), a s jeho pomocí jsme sledovali vliv hlasové intervence na sebehodnocení (sebe-přijetí a vlastní kompetentnost) studentů. Zároveň jsme také zjišťovali změny v dalších typech sebezkušenostní přípravy než jen hlasové intervence. Více o dotazníku samotném, jeho dimenzích a výsledcích výzkumu uvádíme v kapitole 9.3 s podkapitolami (a to konkrétně 9.3.4, 9.3.5.2, 9.3.5.3).

4.1.1.3 Konativní aspekt Já

Konativní aspekt Já, též nazývaný motivační, volní (akční) nebo behaviorální, je spojen s kognitivním a afektivním aspektem Já prostřednictvím zpětné vazby: „Tendence či připravenost jednat takovým způsobem, který souvisí se sebepojetím a sebehodnocením“ (Macek, 2008). Nesmíme opomenout i další vlivy, jako je například sociální prostředí, které výrazně zasahuje do konativního aspektu Já, protože mu klade překážky anebo mu naopak poskytuje oporu apod. Konativní aspekt Já se kromě zasahující nebo přetvářecí činnosti projevuje v *seberegulaci a sebemonitorování* (Blatný, 2010; Macek, 2008; srov. Smékal, 2004). Je tedy spojen se *sebereflexí*. Tato reflektivní stránka Já je důležitá. Jak jsme uvedli v kapitole 3.4.4, bez sebereflexe by nemohlo dojít k sebepoznání a osobnostnímu rozvoji.

Pro hlasovou výchovu je to příznačné. Protože mnohdy jednáme, chováme se, projevujeme se „rutinně“, stereotypně a neuvědomujeme si motivy, které nás vedou chovat se určitým způsobem a ne jinak. Právě zaměření pozornosti na tuto stránku – sebereflexi svého chování, svého hlasového projevu, vede opět k otázkám, jak jsou rozmanité kvality mého hlasu propojeny s tím, co si o sobě jedinec myslí, jak sebe hodnotí a jak se projevuje. V hlasové výchově jako psychosomatické disciplíně je důraz dán na uvědomování si svého hlasového výrazu a jeho propojeností s dalšími aspekty Já, na tuto reflexivní stránku Já.

Higgins (1989) ideální Já a požadované Já označuje za *osobní vodítka (self-guides)*, které mají funkci motivů pro konativní složku Já. Lidé chtějí svých zvolených standardů docílit, naplnit je. Zvolené standardy v podobě ideálního a požadovaného Já motivují jednak přímo k určitému chování nebo, jak jsme již uvedli, prostřednictvím emocí signalizují, které chování je pro jeho vykonavatele žádoucí, nebo naopak nepřijatelné. Diskrepance mezi tím, jak bych chtěl se prezentovat a tím, jak se prezentuji se může projevit v podobě úzkosti, depresivně laděných emocí, frustraci. V oblasti motivace diskrepance může být spojena s pocitem morální nedostatečnosti a obavou z trestu (srov. Blatný, 2010, s. 131-132; Higgins, 1989).

V uvedeném případě diskrepance různých Já vedla Štěpána k přemýšlení, jak se chce chovat jako učitel a jak se chce hlasově prezentovat. Zda může v roli učitele hlasovým výrazem projevit aktuální podobu sebe jako mladého muže nebo bude hlasovým projevem naplňovat vytvořenou představu ideálního Já (own-ideal nebo other-ideal self) a požadovaného Já (own-ought nebo other-ought self). Tím zde uvažujeme o možnostech *sebe prezentace*, která je s konativním aspektem Já spojena (Smékal, 2004) a pro práci s hlasem velmi důležitá. V případě Štěpána to znamená, že buď změní svůj hlasový projev tak, aby reprezentoval ideální a požadované Já, nebo zůstane u svého hlasového výrazu, což ale znamená pozměnit náhled na ideální a požadované Já, nechce-li nadále být diskrepancí zúzkostňován. Štěpán si zvolil přijetí zvukové podoby sebe, kterou slyšel na nahrávce.

Jiný přístup k sebe prezentaci a jejímu propojení s hlasovým projevem můžeme vidět například ve filmu *Železná Lady (The Iron Lady)*, ve kterém Margaret T. byla vedena ke změně hlasového projevu, protože to vyžadovala její role premiérky. G. Reece se vyjádřil na adresu její image takto: „Máte roztomilý účes, ale to nestačí, vy musíte vypadat mnohem důležitěji. Ovšem hlavním problémem je váš hlas. Je vysoko posazen a není v něm autorita. Já si osobně myslím, že ctihodná dáma nám tady poněkud piští. Lidé nechtějí, aby jim kázala nebo je komandovala žena. Chtějí, abyste je přesvědčovala. To vaše...“ale ano“ na konci rozhovoru – to je autoritativní. Přesně tak zní hlas vůdce...“ Socio-kulturní prostředí politického světa dovedlo Margaret T. k tomu, aby začala pracovat na svém hlasovém projevu. Její hlasový výraz se měl stát odrazem tolikrát potom překázané rozhodnosti, průbojnosti, někdy až příliš velké tvrdosti a neústupnosti. Z filmové podoby usuzujeme, že Margaret v sobě všechny uvedené vlastnosti vůdce měla a šlo o to dát vnitřnímu obrazu odpovídající vnější podobu, která bude korespondovat s rolí premiérky.

Míra naleznutí vlastního autentického hlasového výrazu, jak můžeme vidět na případě učitele Štěpána nebo Margaret T., je více než složitá – existuje mnoho činitelů, které zasahují do výsledného hlasového výrazu. Například naše přání o tom, jaký bychom chtěli být, jaký bychom měli být. Jací jsme je výsledkem socio-kulturního prostředí, ve kterém jsme se mnohdy bezděčně v rovině tacitní (skryté) učili poznávat sami sebe a dávat vnitřnímu obrazu vnější podobu. Také záleží na interpretačním a interaktivním kontextu, které Já se ukáže a které naopak zůstane stát stranou například jako pozorovatel nebo hodnotitel. A to nesmíme zapomenout na ještě jednu důležitou skutečnost, že jde o proces dynamický, takže se neustále proměňujeme.

To je problém i výchovy. Učitelé, někdy nezáměrně, „škatulkují“ své žáky a příslušný „šuplík“ rozhoduje o tom, jak učitel bude interpretovat chování a studijní výsledky žáka. Mnohdy se ale zapomíná právě na dynamiku, se kterou se naše Já pozměňuje a rigidita učitelova soudu nedovoluje vidět jedince tady a teď v jeho aktuální podobě. Aktuální podobu sebe dáváme ve vyprávění vlastního příběhu. Právě v komunikaci, v níž lidé často vyprávějí příběhy o sobě, se Já stává vypravěčem, který si uvědomuje, jak se on sám vidí,

a zároveň svou představu o sobě nabízí k posouzení svému sociálnímu okolí. V tomto vyprávění příběhu o sobě je plně účastno procesuální (činné) Já.

4.1.2 *Procesuální Já*

Procesuální Já, též nazývané *činné Já* (Blatný, 2010; Macek, 2008; Balcar, 1983) nebo také označované jako *poznávající Já* není v tradičních pojetích psychologie příliš zkoumáno, a to kvůli názoru, že činné Já je východiskem pro vědecké zkoumání duševní činnosti, ne jeho předmětem (Blatný, 2010). Ovšem jak jsme uvedli při pojmovém vymezení sebepojetí, procesuální Já je v souladu s filosofickým chápáním Já a je důležité i pro výchovu samotnou. Zde uvedeme jeden z nejnovějších pokusů o řešení, jak je možné se na činné Já zaměřit. Je jím *Postmoderní přístup k Já* v pojetí Andersonové (2009), jež je řazen do oblasti psychoterapie.

Postmoderní přístup k Já vychází z kritiky a následného vymezení se vůči modernismu a empirické vědecké metodologii založené na obecných kategorizacích a statistickém vyhodnocování. Kritika se zaměřuje především na vnímání lidské bytosti jako objektu a jako neměnné entity, kterou můžeme pozorovat a kvantifikovat bez ohledu na jedinečnou individuální historii a jejíž přirozenost je vnímaná jako univerzální fenomén (Andersonová, 2009, s. 31).

I v postmoderním pojetí je Self uchopeno jako soustava významů. Tyto významy však – na rozdíl od kvantifikujícího pojetí – nejsou sevřeny do rámce určité stabilní struktury kategorií, která by byla izolovaná od průběhu života reálného jedince. Významy Self v tomto přístupu jsou tvořeny *současně s vyprávěním příběhu života* a vyrůstají především ze vzájemného porovnávání a vzájemného napětí uvnitř tohoto příběhu: utvářejí se především prostřednictvím *metafor*. Pracuje se s obrazným přirovnáním, s narativem a jinými „měkčími“ způsoby vysvětlování nebo popisu. Expresivní projev umožňuje dynamičtější, inovativní a působivou konstrukci významu, která lépe může zachytit jedinečnost a neopakovatelnost Já a lépe zprostředkovává dynamiku činného Já nežli „suchý“ kategorizovaný popis. Není tedy náhodou, že postmoderní přístup k Self ve snaze zachytit výjimečnost Já má častokrát blízko k uměleckému vyjadřování.

Self v postmoderním pojetí lze přirovnat k cibuli, která nemá žádný střed, takže u ní můžeme postupně odkrývat jednotlivé vrstvy, ale nikdy nenalezneme jádro, tzv. entitu. „Self (a druhý) je spíše stvořený koncept, stvořená narativita, je lingvisticky konstruováno a existuje v dialogu a ve vztahu (srov. Benveniste, 1971; Bruner, 1986, 1990; Gadamer, 1975; Gergen, 1989, 1991 b, 1994; Harré, 1995; Rorty, 1979; Shotter, 1989)“ (viz Andersonová, 2009, s. 174).

O Self v tomto pojetí hovoříme jako o *dialogicko-narativním Self*, o dialogicko-narativní identitě. Významným představitelem „dialogického Já“ je nizozemský psycholog H. Hermans. Hermans, Kempen, Van Loon (1992) uvádějí, že hovoříme o tom jednom a samém Já, které se ale pohybuje tam a zpět mezi různými pozicemi a těmito pozicím

odpovídají různé hlasy. Andersonová (2009) uvádí konkrétní příklad z filmu Šílenství krále Jiřího III, ze kterého se dá dobře pochopit, co znamená Já pohybující se tam a zpět.¹³

Jistou paralelu bychom našli s Papicovým vymezením pojmu *sebeobraz* (1985), který Já charakterizuje jako snímek – momentku – v konkrétním sociálním kontextu. Tímto způsobem vzniká mnoho sebeobrazů, které jsou ovlivněny konkrétními situacemi. Jedinec může nahlížet na strukturu svého sebeobrazu a uvědomovat si ji v tzv. dialogicko-narativní identitě, které sama na sebe nemůže přímo vidět, ale může o sobě usuzovat na základě pozorování výsledků svých projevů (viz výše princip oka a zorného pole). Dialogicko-narativní Self nemůže sebe zahlédnout (oko nemůže pozorovat samo sebe), ale existuje svojí přítomností ve vztahu k okolí. Je tady a teď, ve své celistvosti a jednotě. V plném prožívání těla i mysli, která v každém okamžiku nějak rozumí sama sobě, ale zároveň musí být v každém okamžiku připravena, aby své porozumění přehodnotila a upravila podle měnící se situace.

Pro výchovu to může být důležitý protipól oproti příliš ostře vymezeným kategorizacím a „nálepkování“, které vychovávaného zařazuje předem do určitých rámců a dostatečně nerespektuje jeho jedinečnost. Ovšem když se dostaneme na „druhý břeh“ bez možnosti návratu, je to jen druhá krajnost, která sama o sobě není pro výchovu příliš dobrá (viz kapitola 2.3.1). Pro výchovnou praxi je postmoderní narativní přístup výzvou především k dostatečné otevřenosti vůči proměnám. Jak bylo již zmíněno, jde o to „nesvazovat“ vychovávaného člověka do předem zadaných kategorií, které by připomínaly legendární Prokrustovo lože, do něhož se každý člověk musí za každou cenu „osekat nebo natáhnout“ bez ohledu na svou jedinečnost a svůj aktuální stav.

Tento narativní a metaforický přístup k Já má zjevně blízko jednak k uměleckému ztvárnění, jednak i k přirozené každodenní komunikaci, v níž lidé často vyprávějí příběhy o svých zážitcích. V nich vystupuje Já v rolích, které jsou analogické hrdinům z povídek nebo románů. Jejich prostřednictvím si vypravěč uvědomuje, jak se on sám vidí, a zároveň svou představu o sobě nabízí k posouzení svému sociálnímu okolí. Lidé kolem něj mu pak poskytují zpětnou vazbu a mohou se podílet na změnách těchto představ. Tento přirozený proces, metodicky zpracovaný ve výše vzpomínaných postmoderních koncepcích, se v naší práci uplatňuje v rozhovorech, ze kterých vycházíme v případových studiích (viz kapitola 8.3.2.1, 8.3.2.2). Lze jej dobře vysvětlovat s využitím výše uvedených dvou tezí holistického modelu subjektivity – bytosti, která je významovým konstruktem, a která je „vtělená“ a „do světa vsazená“ (viz kapitola 2.3.5).

¹³ Ve filmu Šílenství krále Jiřího III. se panovník znenadání začne chovat podivně a když recituje verše ze Shakespearova Krále Leara, kancléř poznamená: „Vaše výsost se zdá být více sama sebou.“ Král odpovídá: „Opravdu? Ano, asi ano. Vlastně, pořád jsem byl sám sebou, i když jsem byl nemocný. Pouze nyní se zdám být sám sebou a to je důležité. Nezapomněl jsem, jak se zdát.“ Později, když lid slaví jeho návrat: „Náš starý dobrý král je zpátky“, král odpovídá: „Nemyslete si, že jsem ta osoba, jakou jsem byl. Král je opět sám sebou.“ Jinými slovy, to, o čem si lidé mysleli, že jsou dva různí králové, byl jediný král Jiří pohybující se tam a zpátky (Andersonová, 2009, s. 175).

5 Od neuvědomělého k uvědomovanému - tacitní výraz a význam

Další část práce otevřeme úvahami o vztahu mezi vědomými a nevědomými stránkami lidského jednání a prožívání a mezi uvědomovanými a neuvědomovanými obsahy. Potřebuje přirozenost bytí uvědomování? Co když je to právě ale uvědomování, které vede k *lidské* přirozenosti a osobnostnímu růstu? Protože psychosomatická hlasová výchova často pracuje s účinky *uvědomění si* dříve nevědomého/neuvědomovaného obsahu, považujeme za důležité objasnit nejdůležitější stránky a východiska tohoto procesu. Při výkladu se opřeme o Searlův filozofický přístup k mysli a vědomí.

Searle své objasňování vztahů mezi nevědomými a vědomými procesy zakládá na myšlence tzv. *principu spojitosti* (*connection principle*, 2004, s. 169-173). Princip spojitosti vychází z faktu, že náš přístup k nevědomí je logicky spojen s vědomím, protože o žádném nevědomém stavu nelze vědět ani uvažovat nebo mluvit, dokud se nestane předmětem uvědomění a pojmenovaným obsahem vědomí. Princip spojitosti je dále založen na předpokladu, že *jak vědomé, tak nevědomé stavy psychiky anebo chování jsou zapříčiněny neurofyziologickou činností mozku* (Searle, 2004, s. 171). To znamená, že nevědomým stavům lze rozumět na základě toho, že vycházejí ze stejného neurofyziologického základu jako stavy vědomí a jsou potenciálně přístupné uvědomění.

Všechny vědomé stavy jsou uvědomované jako určitý – a ne jiný – obsah či význam. Říkáme proto o nich, že jsou *intencionální* (intence je jako pomyslné ukazovátka nebo šipka, která odkazuje na cosi určitého; srov. Searle, 2004, s. 112-135). Všechny intencionální fenomény musí být dostupné pro smyslové vnímání, aby mohly být *rozlišitelné* (od všech jiných fenoménů), *zaměnitelné* (se všemi shodnými fenomény) a vzájemně *srovnatelné* (v rámci vhodné klasifikační třídy). Pouze za těchto podmínek je lze třídit (klasifikovat), a tak určovat jejich význam prostřednictvím pojmů. Nezbytnost smyslové rozlišitelnosti a rozpoznatelnosti intencionálních fenoménů Searle vystihuje termínem *zjevný tvar* (*aspectual shape*).¹⁴

Ze Searlovy úvahy vyplývá, že každá mozková činnost, kterou si lze nakonec uvědomit a významově ji interpretovat, je na neurofyziologické úrovni podmíněna neurobiologickou strukturou. Ačkoliv tedy není uvědomovaná, již je potenciálně rozlišitelná – neexistuje sice ve zjevném tvaru, ale existuje jako diferencovaná neuronální struktura či neuronální událost¹⁵ (Searle, 2004, s. 172). V této své nejhlubší úrovni však není pro vědomí

¹⁴ Výkladový slovník *Longman Dictionary* (London, 1989, s. 34) jako jeden z významů termínu *aspect* uvádí zjevnost pro zrakové vnímání nebo pro mysl; to odpovídá původnímu latinskému významu slova *aspectus* = zjev, to co je viditelné, vzezření (Pražák et al., 1948, s. 118). Hartl, Hartlová (2000, s. 666) v podobném smyslu jako *zjevný tvar* používají označení „subjektivní jev“.

¹⁵ Pojmem *neuronální událost* je vystižena dynamika mozkových procesů, jejichž stav se „trvale, ve zlomcích sekundy proměňuje“ (Koukolík, 2003, s. 273). Pojmem *neuronální struktura*, který je používán Searlem, má oproti tomu být vystižena schopnost *mentální re-prezentace a interpretování jevů, tj. opakovaného* „propojení činnosti velkého počtu skupin nervových buněk“ (Koukolík, 2003, s. 276, 306). Pouze díky struktuře jsme schopni „uvědomit si totéž“, tj. rozlišovat podmíně stejného druhu. To nic nemění na dynamice mozkové činnosti, která je nezbytným předpokladem těchto struktur: *neuronální struktury jsou utvářeny a pře-tvářeny průběhem neuronálních událostí*.

dostupná; může se stát vědomou až teprve tehdy, jestliže se projeví ve zjevném tvaru. Jinak řečeno, každá **neurofyziologická struktura může být převedena z nevědomé do uvědomované úrovně, jestliže se její důsledky projeví ve zjevném tvaru (Searle, 2004).**

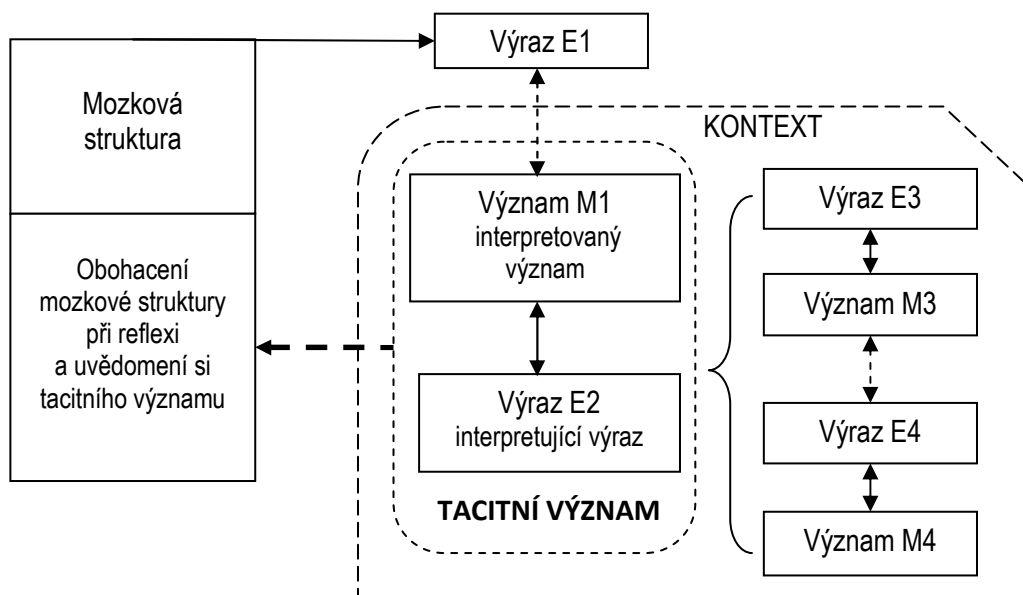
Z hlediska subjektu (v ontologii první osoby) se zjevný tvar ukazuje v základních alternativách *uvědomovaného obsahu* na dvou úrovních: (1) introspektivně zřejmý (vnitřní výraz), (2) exteriorizovaný (vnější výraz). Uvědomovaný obsah má podobu, (a) tělesného stavu (např. bolest), (b) emoce, (c) smyslového vjemu, (d) představy reálné nebo fantazijní (vizuální, akustické, pohybové, čichové, chuťové), (e) pojmu, resp. myšlenky zakotvené v pojmu. Tyto alternativy a jejich konkretizace jsou navzájem *rozlišitelné, zaměnitelné* se všemi shodnými fenomény a vzájemně *srovnatelné* (v rámci vhodné klasifikační třídy), proto mohou být zjevným tvarem. Koukolík (2003, s. 305) k tomu píše: „...zkušenost z ochutnávání piva je odlišná od zkušenosti z poslechu Beethovenovy symfonie, obě tyto zkušenosti se odlišují od vůně květiny nebo od pohledu na západ slunce.“

Alternativy zjevného tvaru (emoce, vjem, představa atd.) se aktualizují v určité podobě, které odpovídá příslušná neurobiologická struktura v mozku. Např. představě nebo vjemu červené barvy musí odpovídat jiná mozková struktura než představě nebo vjemu zelené barvy: „...subjektivní význam červenosti by mohl být dán vyšší aktivitou neuronů vybírajících červenou barvu stejně jako nižší nebo odlišnou aktivitou neuronů volících modrou nebo zelenou barvu“ (Koukolík, 2003, s. 306).

Každá z alternativ zjevného tvaru může být nějakým způsobem vyjádřena ve *vnějším projevu*, tj. v určitém *způsobu chování – v pohybových akcích, v expresích nebo jazykovém vyjadřování*. Prostřednictvím vnějších projevů se vnitřní obsah posouvá přes hranice subjektivity a vstupuje do *veřejného prostoru*, ve kterém získává sociální a kulturní význam.

Vnější projev zjevného tvaru může být interpretován a tím dostává význam, a) z vnějšku – z pozice třetí osoby nebo b) z pohledu Já – z pozice první osoby. Z vnějšku například gesto založených rukou může být interpretováno jako odtaživost, snaha uzavřít se atd. Toto gesto z pohledu jeho tvůrce význam připsaný druhou osobou vůbec nemusí mít a to z toho důvodu, že o něm autor gesta neví. Gesto užívá, ale neuvědomuje si, že toto gesto může znamenat odtaživost, snahu uzavřít se atd. V tomto případě hovoříme o *tacitním významu* (viz obr. 4).

Tacitní (neboli-li skrytý) význam znamená, že lidský subjekt se nějak psychosomaticky projevuje, ale neuvědomuje si významy svých projevů. To znamená, že nějakou dobu užívá určitý výraz, gesta, aniž si zvlášť všímá jejich významů. Právě výchovná situace může být vhodnou a bezpečnou příležitostí pro objevování a pojmenování významů užívaných výrazů. Pojmenování se nejčastěji děje prostřednictvím jazyka. Skrz něj jedinec získává *pojmem* pro svůj dříve nevědomý/neuvědomovaný výraz a jeho prostřednictvím si může uvědomit psychické, sociální nebo kulturní souvislosti. Jazyk je nejčastějším způsobem jak zkušenost zprostředkovat (sociálně i pro sebe sama), ale samotným jazykem nelze zkušenost zjednat.



Obr. 4 Schéma tacitního významu. Subjekt používá výraz (*expression*) E1 a tím aktivuje odpovídající mozkovou strukturu, ale není mu dostupný význam (*meaning*) M1. Tento skrytý význam se ukáže teprve prostřednictvím interpretujícího výrazu E2 jako význam interpretovaný z výrazu E1. Vztah E2-M1 je *tacitní význam* zasazený do interpretačního kontextu (interpretační kontext je zde reprezentován výrazy E3, E4 a významy M3, M4).

Podle Searlova principu spojitosti je možné uvědomit si doposud neuvědomovaný výraz až teprve v tom okamžiku, kdy je mu přiřazen *interpretující výraz*. Z toho plyne, že pro uvědomění si svého jednání člověk potřebuje nejméně dva výrazy: (1) původně neuvědomovaný (spontánní) výraz, (2) interpretující výraz.

Na tom jistě není nic překvapivého, protože vztah mezi interpretovaným a interpretujícím výrazem je podmínkou každého výkladu. V něm se uplatňuje Quinův princip sémantizace: „*Význam výrazu spočívá v určení okolností, kdy mají dva výrazy stejný význam*“ (Quine, 2002, s. 108). Přiřazení významu výrazu lze jedině tak, že mám v sobě obsaženou zkušenost s podobným výrazem, ať již bezprostřední – osobní nebo zprostředkovanou.

Interpretující výraz a jeho *kontext* (a ko-textem) nám pomáhá určit význam původně neuvědomovaného – i když používaného – výrazu (viz obr. 4). Např. v případě gesta založených rukou si jedinec sám uvědomuje význam – již má ve své zkušenosti a paměti obsaženo podobné gesto, o kterém ví, co znamená, nebo si ho uvědomí s dopomocí druhého jedince. Jinými slovy, má v sobě již obsaženou, významově určenou a pojmenovanou zkušenost z podobného gesta. Např. si pamatuje založené ruce své matky, když se na něj zlobila anebo si pamatuje poznatky z kurzu neverbální komunikace, při kterém se dozvěděl, co založené ruce v určitém kontextu mohou znamenat – otaživost, uzavření se atd. V takovém případě je schopen sám reflektovat gesto založených rukou například ve vnitřní mluvě: „Cítím se uzavřený a už se o tom nechci s ním dál bavit.“ Nebo

pro uvědomění stačí, když je upozorněn na to, že stejné gesto právě používá: „Podívej se na sebe, právě sis založil ruce, co mi tím chceš povědět?“ Pokud subjekt sám podobnou předchozí zkušenost nemá, musí ji nejprve získat, například skrze vysvětlení: „Založení rukou, které právě teď děláš, často bývá výrazem otažitosti, uzavření se.“

Prostřednictvím výše uvedených příkladů jsme se pokusili vysvětlit výše uvedené Quinovo vymezení významu výrazu. Na jeho základě chápeme *tacitní význam jako propojenost interpretovaného výrazu (založené ruce jedince) s interpretujícím výrazem (založené ruce matky, zkušenost z hodin komunikace aj.)*. Do okamžiku tohoto propojení je význam skrytý (tacitní). Samozřejmě ale o jeho skrytosti lze uvažovat teprve až poté, kdy byl objeven a jedinec s ním zachází dál například ve vnitřní mluvě: „Aha, necítím se při dialogu s tímto člověkem dobře a nechci se s ním dál bavit.“

Můžeme shrnout: *Tacitní význam hlasového výrazu je psychosomaticky závažný obsah, který subjekt ve svém hlase užívá, ale jeho psychosomatický význam si neuvědomuje*. Ten si uvědomí ve chvíli jeho objevení – sám je schopen ho reflektovat tím, že mu přiřadí interpretující výraz, nebo mu takovou interpretaci poskytne někdo z venku. Příhodným příkladem tacitního významu je „chlapecký hlas“ učitele Štěpána (viz kapitola 4.1).

5.1 Tacitní význam a tacitní znalost

Z příkladu lze odvodit, že podmínkou interpretace výrazu je předcházející zkušenost s odpovídajícími výrazy a jejich užíváním. Tato zkušenost se vytváří na základě pozorování, imitace, praktické činnosti, tudíž pomocí socializace. Socializace tímto způsobem může probíhat do velké míry *neuvědoměle*, tj. jako proces výměny tacitních zkušeností mezi subjekty a na jejich základě utváření *chování s tacitním významem*. Vlastně se jedná – s použitím výše uvedené (kap. 2.3.2) Goodmanovy terminologie – o vzájemné působení mezi exemplifikacemi. Pro takovou exemplifikaci nemá její autor v mysli příslušné pojmenování (nedokáže ji tedy slovně denotovat), ale umí ji provádět a umí na ni svým jednáním reagovat, když ji zaregistruje u někoho jiného. Goodman k tomu píše (v souvislosti s tanečními pohyby):

„Označením, jež je exemplifikováno pohybem, bude spíše tento pohyb sám. Takový pohyb nemá žádnou dříve ustavenou denotaci a funguje jako označení denotující některé pohyby včetně sebe samého. Slovník se zde rozvíjí zároveň s tím, co jím má být sdělováno; to je časté i v jiných uměních“ (Goodman, 2007, s. 64).

Jinak řečeno, tanečník se *učí* od jiného tanečníka prostě tak, že reprodukuje nebo parafrázuje pohyby, které mu jeho protějšek *předvádí – exemplifikuje*. Mohli bychom proto mluvit o „výchovné exemplifikaci“. Není k ní zapotřebí žádné pojmenování, žákovi stačí dobře se dívat na vzorové jednání svého učitele a dobře korigovat své případné chyby. To ovšem neznamená, že takovým „výchovným exemplifikacím“ nelze nějaké slovní označení nakonec přisoudit – prokáže-li se jako užitečné, pak může dobře sloužit k lepší orientaci a k výchově.

V hlasové výchově tento proces tzv. předvádění je užít k tomu, aby žák slyšel, jak zní fyziologická tvorba hlasu. Zároveň ale, především v psychosomatické výchově k hlasu, je upozorňováno na to, že hlas žáka se nemá stát doslovnou exemplifikací hlasu učitele. Zatímco učitel tělocviku pro osvojení dovednosti žáka předvede kotoul vpřed a žák napodobuje viděný pohyb, učitel hlasu sice také předvádí fyziologickou tvorbu zvuku, ale žák nemá napodobovat zvuk, ale způsob tělesné činnosti, která může vést k *odlišnému* zvuku. Ten se pak může stát pro žáka skutečným objevem nové varianty projevu a sloužit jako počátek experimentace s konstruováním výrazu a hledáním jeho autentické vlastní podoby – k re-konstruování osobního stylu (viz kapitola 1.3.9). I v tomto případě může dojít ke slovnímu označování nebo nemusí.

Uvedené příklady ukázaly, jak mezi lidmi dochází ke skryté výměně zkušeností – pak mluvíme o tacitních zkušenostech. Jestliže tato skrytá výměna zkušeností probíhá v určitém profesionálním kontextu, např. u lékařů nebo učitelů, je zpravidla propojena se soustavou uvědomělých profesionálních znalostí a směřuje k uvědomělým cílům. Přesto však není shodná s nabýváním znalostí prostřednictvím záměrného pojmového učení. Proto se jinak nazývá: říká se jí *tacitní znalost*.

„Tacitní znalosti jsou považovány za základ profesních kompetencí profesionálů (Horvath, 1999). Zahrnují nejenom specificky profesní předmětnou oblast (např. medicínské, inženýrské, pedagogické znalosti), ale současně také oblast komunikace – s kolegy, zákazníky, klienty, studenty, pacienty atd.“ (Švec, 2011, s. 13). Tacitní znalosti vyplývají z neuvědoměle sdílených zkušeností. Tyto zkušenosti mohou být interpretovány a tím se stávají *explicitními*. Proces, při němž jsou tacitní znalosti interpretovány a stávají se explicitními, je nazýván *artikulace* (Švec, 2011, s. 16). Na základě významové interpretace jsme schopni znalosti dále uspořádat do znalostních systémů a jsme schopni je ve vědomé komunikaci sdílet s dalšími lidmi.

Tento princip (podle Nonaka & Takeuchiho, 1995 in Švec, 2011, s. 17) tvoří první tři fáze *modelu konverze tacitních a explicitních znalostí* – tj. *předávání tacitních zkušeností, jejich artikulace a začlenění do znalostního systému*. Model konverze má ještě čtvrtou, opačně směřovanou složku – *internalizace*: přeměna explicitních znalostí ve znalosti tacitní.

I přes kritiku modelu *konverze tacitních a explicitních znalostí* pro přílišné zjednodušení složitých procesů (Gourlay, 2006 in Švec, 2011, s. 17-18), je oceňován a je inspirativní pro sdělování a sdílení znalostí v profesionální komunitě: „Upozorňujeme zejména na koncept sdílení tacitních znalostí (a do jisté míry i zkušenosti) expertů. Toto sdílení může být přímé (např. experti mohou v týmu předpokládat a vzájemně diskutovat své profesní zkušenost přímo v tacitní podobě) nebo nepřímé (tacitní znalosti se vytvářejí společným řešením problémů).“

Při hlasové výchově se obvykle nejedná o znalosti v „silném“ profesionálním smyslu. Jde pouze o různé úrovně zvýznamnění (sémantizace) původně neuvědomělých spontánních vzorců hlasových projevů. Proto obvykle používáme *širší pojem* „*tacitní význam*“, do

jehož obsahu a rozsahu lze, v závislosti na interpretačním kontextu, zahrnout i tacitní znalost.

5.2 Tacitní význam a sebereflexe

Zvýznamňování hlasových projevů lze jakýkoli způsoby. Například prostřednictvím jazyka nebo mimojazykovými prostředky. Vystihnout význam hudebního výrazu je možné tanečním provedením nebo výtvarně ztvárnit význam divadelního představení aj. Pokud však chybí jazykové uchopení – tj. není-li jeden z výrazů výrazem jazyka – nemůžeme o výrazu přemýšlet tak, aby bylo možné vést o něm dialog (opravdu ve smyslu dia-logos).

„Sebereflexe je kognitivním procesem, který umožňuje identifikovat některé tacitní znalosti, přetvořit je do dovedností, a to na základě vnitřního dialogu se sebou. Dialog spočívá v tom, že jedinec se táže sám sebe na to, co dělal, když se učil nebo řešil profesní problémy (co se dělo v jeho mysli) a uvažuje o restrukturalizaci svých kognitivních zkušeností... Kromě *dialogu se sebou*, lze *sebereflektující dialog vést také se svými kolegy* (např. společně si klást sebereflektující otázky a odpovídat na ně, popř. zveřejňovat dialogy jednotlivců ve skupině a pak o nich diskutovat). Dialogická forma reflexe (zejména v odborné komunitě profesionálů) se může stát prostředkem artikulace tacitních znalostí ve znalosti explicitní, přesněji řečeno je nástrojem porozumění tacitním znalostem, jehož výsledkem je explicitní vyjádření (Stenmerk, 2002, s. 7)“ (Švec, 2011, s. 22).

Proto volíme v psychosomatické hlasové výchově reflexi jako způsob jazykového vyjádření hlasových zkušeností. Samozřejmě to nijak nebrání jazykové vyjádření ztvárnit prostředky exemplifikace anebo exprese. Podstatné ale je, že *pro každé určení významu je nezbytné spojit dvojici výrazů, které pokládáme za rovnocenné – ekvivalentní* (viz výše Quinovo vymezení významu). Proto pro určení významu je nezbytné spojení nejméně dvou výrazů: interpretujícího a interpretovaného. Na základě uvědomění si nových významů a jejich souvislostí může subjekt o své hlasové expresi uvažovat a tím může být svobodnější v jejich volbě a ve způsobech možností dalších vyjádření. Zároveň uvědomování si tacitních významů může být podnětem pro hledání souvislostí s určitými osobně důležitými tématy. Když učitel Štěpán objevil svůj „chlapecký hlas“, mohl se začít rozhodovat, jak s ním dál bude zacházet, anebo jak se mu vědomě přizpůsobí a přijme ho „za svůj“.

5.3 Tacitní význam a neurofyziologické aktivace mozkové struktury

Podle Searla *uvědomění si tacitního významu se musí zpětně promítnout do mozkových struktur*. Pokud subjekt objeví tacitní význam, dojde k rozšíření neurofyziologické aktivace mozkové struktury (viz obr. 4). Kromě rozšíření neurofyziologické aktivace se zároveň pro subjekt otevírají nové *příležitosti k učení*, a to jak *pojmovému*, tak *psychomotorickému*. Nyní budeme rozlišovat pojmové a psychomotorické učení a s nimi spojené tacitní znalosti a významy. Rozlišení je spíše ilustrativní na základě převahy jedné nebo druhé složky,

protože jak uvádí Švec, tacitní znalosti se jeví jako více zvrstvené struktury, zahrnující vrstvu kognitivní, konativní a afektivní. „Tyto vrstvy se prolínají, proto nelze tacitní znalost redukovat pouze na myšlení jedince, protože jsou rozprostřeny v celém jeho jednání, které má psychosomatickou povahu“ (Švec, 2011, s. 23).

Příklad, na kterém je vysvětleno obohacení mozkových struktur pomocí pojmového učení uvádí Searle (2004, s. 172). Jestliže někdo pocítí žízeň, může si ji uvědomit v podobě jednoduché věty: „chci se napít vody“. Pokud je to člověk, který něco ví o chemii, může svou znalost vyjádřit učeněji: „chci se napít H₂O“. Ačkoliv pro samotné jednání člověka, který se chce napít, tento rozdíl obvykle nemá valný význam, přesto věta s pojmem „voda“ musí být spojená s *odlišným stavem mozkové struktury* než věta s pojmem „H₂O“. Searle píše (2004, s. 172): „Pro osobu, která neví, že voda je H₂O, je neurobiologický stav, který koresponduje s přáním „chci vodu“ odlišný oproti neurobiologickému stavu spojenému s přáním „chci H₂O“.“ Rozdíl zde spočívá v *rozsahu (množství) významových, a tedy i rozhodovacích souvislostí*, které má subjekt k dispozici. Osoba, která zná pouze pojem „voda“ je prostě o jeden „významový trs“ chudší než osoba, která zná pojem „voda“, a nadto i pojem „H₂O“.

Rozdílnost, o které Searle vypovídá, je z hlediska výchovy samozřejmá a zároveň velmi důležitá. Cesta od neznalosti ke znalosti, že voda je z chemického hlediska H₂O, je doprovázena řadou aktivit, které vedou ke změnám v mozkové struktuře projevujícím se jako nové vědomosti, dovednosti, návyky apod. Jednoduše řečeno, je to proces *vědomého – intencionálního – učení*. Podmínkou intencionálního učení je *uvědomění si* určitého obsahu, který má být předmětem učení. A právě toto uvědomění si obsahu je spojeno i s odhalením tacitního významu.

Uvedli jsme, že nejen pojmové učení, ale také *psychomotorické učení* obohacuje mozkovou strukturu. Víme, že malé dítě se učí skrze psychomotorické činnosti a do určitého věku je to hlavní zdroj jeho osobnostního rozvoje. S přibývajícím věkem tento typ učení ustupuje do pozadí a na jeho místo přichází pojmové učení jako stěžejní zdroj poznání. O důležitosti pojmového učení jsme psali pomocí Searlova příkladu, jak je to ale s psychomotorickým učením ve věku, kdy u jedince převládá pojmové učení? Je psychomotorické učení stejně tak důležité jako pojmové a co jedinci může přinášet?

Odpovědi na tyto otázky začneme výkladem o experimentaci s hlasovým výrazem (o úloze této experimentace jsme psali v kapitole 2.3.5 v návaznosti na naše dvě klíčové teze o subjektu jako významovém konstrukt a jeho „vtělení“ a „vsazení do světa“). Subjekt při experimentaci s hlasem ve výchovné situaci vytvoří hlasový výraz, který doposud neužíval a je pro něj objevem – objevem nové výrazové konstrukce. O tomto hlasovém výrazu, které je zcela novým a do té doby neznámým hlasovým projevem hovoříme jako o *tacitním výrazu*. Příkladem tacitního výrazu v psychosomaticky pojaté hlasové výchově tzv. hlasová mohoucnost (viz kapitola 6.4-6.5.2).

Protože tento výraz v dané chvíli jedinec dokázal vytvořit, předpoklady k němu na neurofyziologické nevědomé úrovni měl již předtím vytvořeny, *doposud se však*

neprojevily v rozpoznatelném tvaru. Vytvoření a objevení tacitního výrazu (hlasové mohoucnosti) je nutně spojené i s *přiřazením významu* – nový výraz je odlišen od ostatních, navyklých způsobů projevu a je významově klasifikován. Tomuto procesu odpovídá výše uvedený postup učení při objevu tacitního významu.

5.4 Objevení tacitního výrazu a katarze

Při objevu tacitního výrazu předpokládáme, že mozková struktura pro uplatnění tohoto výrazu byla již předtím vytvořena, její vnější manifestace se však do té doby neprojevila nebo byla zapomenuta. V psychosomatické výchovné situaci je tento dosud skrytý výraz „osvobozen“ a přiveden k vnějšímu projevu, což může být spojeno s prožitkem úlevy anebo radosti, která ostatně často doprovází vysvobození.

Pro vysvětlení tohoto předpokladu použijeme principu tzv. agování. Termín *agování* (*acting out*) znamená odehrávání – takovou formu chování, která obsahuje přímé vybití nevědomých emočních impulzů (Fonagy & Target, 2005) či přehrávání v komunikaci, kdy potlačenou komunikaci jedinec převede do jiného chování nebo činnosti (Vybíral, 2009). Například tůkání tužkou o stůl, když nesouhlasíme s přednášejícím, ale nemáme možnost nebo odvahu svůj nesouhlas říci nahlas. V psychoanalyticky orientované terapii jsou tyto projevy vnímány jako obranné mechanismy, jako nežádoucí preverbální aktivita, protože o vnitřních impulzech se má v psychoanalýze mluvit, a ne je projevovat (Thomä & Kächele, 1993).

V klasické psychoanalýze agování odpovídá našemu výše uvedenému modelu neuvědomovaného *tacitního významu*: jedinec se nějak projevuje, ale neví o významu svého projevu. Modernější přístupy v psychoanalýze však již upozornily na agování jako na *druh objevu* a zdůraznily „inovační, kreativní stránku agování“ (Thomä & Kächele, 1993, s. 278). Toto rozšířené pojetí agování pak může být inspirativní i pro hlubší porozumění našemu výše popisovanému *tacitnímu výrazu*.

V tomto širším pojetí agování jako žádoucího jevu využívají například dramaterapeuti ve formě podobné abreakci – „reprodukce či znovuprožití patogenní emočních zážitků s odpovídajícím citovým doprovodem za účelem uvolnění emoční tenze“ (Valenta, 2007, s. 91-92). V současné dramaterapii jsou abreakce a agování vnímány jako katarze, která je spojena s kolektivní emoční zkušeností.

Agování v širším pojetí tedy má i kreativní a inovační stránku. Termínem *agování* lze (1) *označit všechny neverbální projevy* (Zeling, 1956 in Thomä & Kächele, 1993), a v tomto smyslu je agování blízké změně, kterou Balint přirovnal k novému začátku – *acting in* (Thomä & Kächele, 1993, s. 279). V takovém případě nejde o patologické *opakování* stereotypní reakce, ale naopak – jedná se o inovační prostředek k dosažení strukturální změny, jak upozorňuje Eissler (in Thomä & Kächele, 1993, s. 279).

O agování kromě toho můžeme hovořit také (2) jako o „*referování o sobě*“ *prostřednictvím psychomotoriky a smyslové komunikace*, to znamená prostřednictvím

tělesného Já (tamtéž, s. 279). Agování v této podobě je možné interpretovat jako příležitost k vyvolání pohybové slasti, která má vrozený základ (Thomä & Kächele, 1993, s. 279).

Potlačení tohoto druhu agování je bohužel velmi dobře patrné například při vstupu dítěte do školy. Jeho pohybové aktivity jsou vnějšími pravidly usměrňovány a jedinec je ochuzován o tento typ slasti, který nejde nahradit racionalitou, protože mu chybí afektivní hloubka (Thomä & Kächele, 1993, s. 278-279). Velkou otázkou vyvstává i dnešní způsob trávení volného času dětí (počítač, televize), při kterém dochází k potlačování tělesných projevů, které jsou pro nás přirozené a tím opět dochází k oslabení rozsah možností získávat slastné prožitky.

„V takovém agování, bez ohledu na to, zda probíhá mimo analytickou situaci, nebo uvnitř, pacient vší silou hledá uznání nepoznaných a nepojmenovaných tělesných pocitů,“ píše psychoanalytici Thomä a Kächele (1993, s. 279). Právě v této souvislosti můžeme rozumět objevu nového tělesného výrazu jako „osvobození“ určitého „nepoznaného a nepojmenovaného tělesného pocitu“ prostřednictvím vnější neverbální akce. Ta je ovšem v psychoanalýze pojímána odlišně než v expresivních disciplínách výchovy nebo terapie, jak bylo výše zmíněno v souvislosti s dramaterapií.

Agování se svým impulzivním, komplexním, tělesným charakterem, který často vyplývá z těžko přehlédnutelných nevědomých motivů, je „výrazovým chováním“, se kterým psychosomatická hlasová výchova umí zacházet, protože ho má již předem do jisté míry zkultivované kulturním rámcem expresivity. Takto využitě agování může plnit i důležitou vývojovou funkci – podobnou zkusnému jednání (Thomä & Kächele, 1993, s. 277).

Psychosomatická hlasová výchova využívá inovační stránky agování (*acting in*), které funguje jako osvobození přirozených hlasových funkcí, které byly „původně systémem emotivních a napodobovacích zvuků“, jak říká Jung (in Válková, 2007, s. 21). Objevování hlasové mohoucnosti a s ní spojeného tacitního výrazu funguje na principu *katarze* (*catharsis*), jako ozdravného účinku, osvobození duševních sil (Hartl & Hartlová, 2000).

Během nejrůznějších hlasových cvičení záleží na studentech, jaké významy nově objeveným hlasovým výrazům přiřadí. Jako příklad spojení tacitních výrazů, jejich prožívání a spojení s osobnostními významy uvedeme sebereflexi studentky Kláry. Nejde o prototypickou reflexi, spíše o ukázkou, jak konkrétní studentka zachází s objevováním hlasových výrazů a jejich osobních významů.

„Musím přiznat, že moje snažení mapovat prožitky z jednotlivých hodin se setkalo s neúspěchem. Jsem velmi racionální a svou hlavou řízený jedinec, a možná právě proto jsem byla po každé hodině velmi zadumaná a než jsem se v tom vnitřním zmatku nějak vyznala, už byl nový den a kupa povinností a starostí. Tudíž namísto podrobné analýzy mých vnitřních pochodů se bude muset má perfekcionista dušička spokojit s nahodilým vypichováním různých zážitků, které mě nejvíce oslovily.

Úplnou novinkou se pro mě stala práce s bránicí, náhlá plnost, kterou jsem mohla svému hlasu dát byla o(c)hromující. Byla jsem celý život zvyklá neříkat, co si skutečně myslím (protože to stejně nemělo žádný efekt), navíc jsem se setkávala s přízvisky jako „Viktorka od splavu“, „ječidlo“, „vřeštidlo“ apod., takže to mi na odvaze moc nepřidalo. Když jsem si uvědomila tuhle souvislost, tak jsem se rozhodla, že příště až budu chtít něco říct, nezaplaším to nějakou iracionální větičkou „a k čemu by to vlastně bylo?“, ale naopak i za cenu nepříjemností řeknu, co mám na srdci. Efekt tohoto uvědomění (a jeho uvedení do praxe) se pak projevil v poslední hodině, kdy jsem si naplno užívala své „HALÓ“ a cítila jsem se najednou jistá a silná jako nikdy předtím.

Souvisí to i s dalšími cvičeními, v nichž jsem měla možnost prožít své tělo z trochu jiné perspektivy, např. „ty-ži“¹⁶ bylo pro mě poprvé dost zdrcující, místo „generála, který jde za svým cílem a ví co chce“ jsem si připadala jako parní válec, který si není příliš jistý svým cílem, a tak radši všechno přejede. Opět se mi to propojilo s mou náturou hnát věci silou a kontrolovat vždy celou situaci a když si něco usmyslím (i když je to s prominutím blbost a já to moc dobře vím a dělám to jen proto, abych dokázala cosi), tak jdu přes mrtvoly, a i dobře míněné rady ostatních mě nezajímají.

Poslední silný moment bylo cvičení s „babylónštinou“¹⁷, kterého jsem schopná jen po velmi dlouhé přípravě a nevydržím ho dělat dlouho. Stejně jsem se v konverzaci s kolegyní vůbec nevyznala, protože jsem se natolik soustředila, abych mluvila nesmysly, že jsem už nedokázala nějak adekvátně reagovat na kolegyni. Celé cvičení pro mě bylo varováním. Myslím, že potřeba se kontrolovat je u mě přece jen silnější než jsem si myslela (a to jsem na tomhle tématu už hodně zapracovala). Nicméně jsem byla úplně zoufalá a také jsem nebyla schopná přiznat, že to nedokážu, z toho jsem měla největší strach, proto jsem se k provedení přinutila, sice to není nejproduktivnější způsob zvládnání, ale v konečném důsledku si myslím, že tahle schopnost, k něčemu se přinutit, je velmi užitečná.“ (Klára, sebereflexe z ledna 2012, protokol HRV22).

¹⁶ Cvičení, které studentka nazývá „ty-ži“ jsem převzala od Mikuliče z hlasových kurzů. Jedinec má přejít třídu tak, jako kdyby byl voják, který ví, kam chce dojít. Jeho kroky jsou pevné, jisté, jeho hlas rezonuje s každým provedeným krokem a stejně jako tělo má odrazet přesvědčení: „Vím, co chci a jdu si za tím.“

¹⁷ „A si parti vi nima sevuto depo pуди travinamija... Tápi aty venty sí...“ Že nevíte, co jsem právě řekla? Právě toto je babylónština. Babylónština je cvičení, které mám od Martince z kurzů herectví. Jedinec mluví tak, aniž by přemýšlel nad významy slov. Sdělení je postaveno na „tvarech“ hlasu, na konotativních významech.

6 Osobnostní rozvoj v hlasové výchově

Výše uvedená reflexe Kláry nás uvádí do další kapitoly o osobnostním rozvoji v hlasové výchově. Rozvíjet osobnost prostřednictvím hlasu a s ním souvisejících tělesných možností začíná prvním krokem: *hlasovou expresí*.

Hlasová exprese je psycho-socio-kulturní fenomén. To znamená, že má předpoklady, aby subjekt tvořil obrazy vnějšího výrazu tady a teď pomocí metaforického předvedení „jako“. A prostřednictvím své tvorby nahlížel sebe sama v sociálním a kulturním kontextu svého prostředí a své historické doby (srov. kapitoly 2.3.2, 2.3.5).

Toto nahlížení je dalším krokem vedoucí k osobnostnímu rozvoji. Nazývá se *reflexí slyšeného zvuku* a v psychosomatické hlasové výchově má zvláštní pojmenování: *funkční slyšení* (kapitola 6.2). (1) Exprese a (2) reflexe jsou tedy v tomto pojetí „dva na sebe navazující, ale kvalitativně odlišné typy akčních a zážitkových komplexů“, které umožňují „opakovanou proměnu obsahu do zřetelných forem“, a jejich prostřednictvím další výchovné zpracování a využití pro osobnostní rozvoj (Slavík, 1997, s. 106).

Spojení exprese s reflexí je funkčním jádrem pro metodické využívání výrazových projevů v osobnostním rozvoji ve všech expresivních disciplínách (Slavík, 1997, s. 104-110). Je tomu tak proto, že exprese je pro osobnost „vstupem do odkrytosti“ (tamtéž, s. 105) a v reflexi lze tuto odkrytost nahlédnout a využít jako podnět pro osobnostní změny. Ilustrativní příklady tohoto procesu jsme uváděli v kapitolách (2.3.8, 2.3.9, 5.4). Průnik mezi objevením nových hlasotvorných možností a schopností zachytit je na vlastním těle (tzn. uslyšet je) a uvědomit si je, je předpokladem pro první úvahy spojené s Já.

Konkrétní zkušenost s jiným, dosud neznámým hlasovým projevem vede k reflexi, se kterou jsou spojeny otázky: „Jak to, že můj hlas zní jinak?, „Co to znamená, že znám jinak?“. Uslyšení svého hlasu jako „něčeho nového“, dosud neslyšeného, vede i k otázkám: „Co můj hlas vypovídá o mně? Co tedy sděluje druhým o mně?“ Na základě reflexe v podobě úvah o svém hlase a o sobě, pod vlivem nové hlasové zkušenosti, dochází k vytvoření nových představ o sobě, které jsou začleněny do jedinceva konceptu Já. V dalších situacích jedinec může tuto novou zkušenost zapojit do jednání a chování (viz uvedený Kolbův cyklus učení, obr. 2).

Hovoříme o tzv. *zvědomování hlasových kvalit*, které jsou součástí osobnostních kvalit. Platí-li názor, že změna dynamiky našeho jednání je totožná se změnou obrazu našeho Já (Feldenkrais, 1996), je to předpoklad pro koncepci, ve které hlasová změna, subjektivní prožitek z vnímání svého hlasu a těla, se promítne do tělového sebepojetí (physical self) a představ o sobě (self-concept) (viz kapitola 6.6).

Tento proces ve stejném smyslu, i když jinými slovy, charakterizuje L. Válková: „Hlasotvorná aktivita působí svými psycho-fyzickými důsledky zpětně jako hybná síla rozvoje lidské individuality ... Výchova k hlasu vede k vědomému spoluutváření osobnosti, což platí i ve zpětné vazbě...“ (Válková, 2007, s. 25).

6.1 Vymezení hlasové výchovy

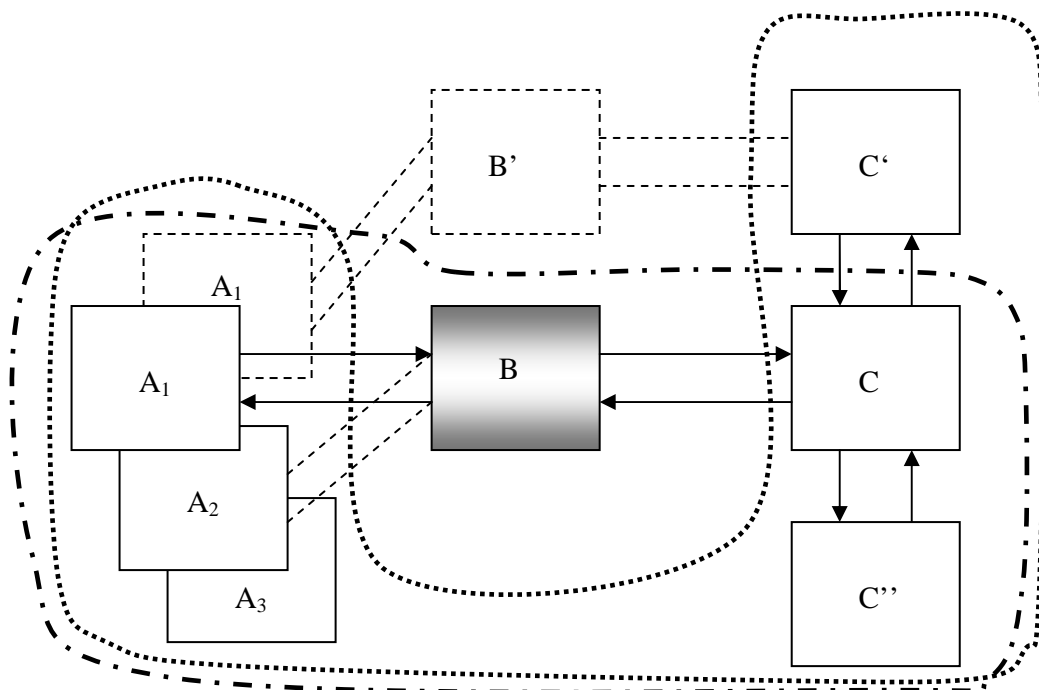
„Mnohost výchovných kompetencí a metodických prostředků výchovy hlasu je nepřehledné množství“ (Válková, 2007, s. 67). V této práci rozlišujeme dvě základní možnosti výchovné kultivace: enkulturační a individualizační.

- (I) V ohnisku pozornosti může být především jen samotný hlas, zejména jeho zvukové kvality poměřované kulturními vzory či normami. To je pojetí příznačné pro *enkulturační* hlasovou výchovu.
- (II) *Individualizační, psychosomaticky* pojatá hlasová výchova oproti tomu přistupuje ke zvyšování kvality holisticky – pracuje s rozvíjením hlasu ve spojitosti se strukturou osobnosti (srov. kapitola 6.2, 6.5.2). To znamená, že zacházení s kvalitou hlasu není jen cílem, ale je současně zdrojem pro reflexi, sebepoznávání a zhodnocování - pro osobnostní rozvoj. Tvůrce hlasu stojí ve středu pozornosti při hlasovém rozvoji (viz dále Tondlovo schéma, obr. 5).

Pro pochopení a zřetelnější vysvětlení rozdílů mezi individualizačním a enkulturačním přístupem uvedeme ilustrativní schéma (viz obr. 5). Je založeno na **Tondlově modelu** sémantizace, který zobrazuje kognitivní a komunikační proces (Tondl, 1996, s. 30-34). V modelu jsou reprezentovány obecné principy utváření významů, resp. přisuzování významu výrazům. Jak připomíná Goodman, na těchto principech je postavena jakákoliv výchovná kultivace a vlastně i každý symbolický lidský projev (srov. Goodman, 1984, s. 158). Symbolický projev musí být významově interpretován, aby mohl být předmětem hodnocení anebo zlepšování. Platí to i pro hlasový výraz a pro jeho kultivaci. Podrobně jsme principy přisuzování významů výrazům probírali v kapitolách 2.3.6 -2.3.9. Na tomto místě si povšimneme již jen některých stránek s ohledem na rozlišení individualizačního a enkulturačního přístupu v hlasové výchově.

6.1.1 Tondlovo schéma sémantizace a rozlišení hlasových výchov

Tondl objasňuje (1996, s. 30-31), že blok B ve schématu (viz obr. 5) představuje lidského aktéra – v našem případě tvůrce anebo posluchače hlasového výrazu. Blok C je soustava (hlasových) výrazů v kontextu vyjadřovacího anebo sdělovacího systému. Je to především jazyk spolu se všemi interaktivními a symbolickými systémy kultury, např. hudebním, matematickým systémem aj. Blok A odpovídá pozorované skutečnosti (předmětné oblasti pro pozorování a interpretování).



Obr. 5 Schéma sémantizace: A₁ – pozorovaný objekt a jeho alternativy (A₂, A₃); B – pozorovatel; C – výrazy s významy, které se vztahují k A nebo k B (podle Tondla, 1996, s. 30). Tečkovanou linií je vyznačena hlavní oblast pozornosti *enkulturačního* pojetí hlasové výchovy, čerchovanou linií je vyznačena oblast zájmu *individualizačního (psychosomatického)* pojetí hlasové výchovy (podrobnější výklad viz níže uvedený text).

„Vztahy mezi A, B a C schematicky naznačují kognitivní proces, vztahy mezi C, C', C'' (A, A₁, A₂, B, B' atd.) komunikační a výrazový proces“ (Tondl, 1996, s. 31). Kognitivní proces je tedy ve schématu charakterizován vztahem – přiřazením – mezi tím, co je předmětem pozorování (blok A) a tím, co se o něm vypovídá (blok C) prostřednictvím pozorovatele (blok B). Komunikační proces probíhá v návaznosti složek C, C', C'' atd. (tuto řadu bychom mohli rozšiřovat do nekonečna C''' aj., stejně jako řadu obou zbývajících bloků A, B).

Výrazy bloku C ve své *denotativní* úloze (viz kapitola 2.1.2, 2.3.2) nejsou předmětem zvláštního smyslového pozorování. Jsou to tzv. *transparentní* („*průhledné*“) *znaky*, jak jim říká sémiotika. „Transparentní neboli „průhledný“ znak svou funkci vyčerpá tím, že vstoupí do vědomí vnímatele, a ten ho interpretuje v jeho odkazovací funkci“, píše Zuska (2001, s. 66-67). To znamená, že skrze vnější smyslovou podobu znaku vnímatel rovnou směřuje k významu, jako by se na něj díval kukátkem; přitom samo kukátko (= konstrukce výrazu) není předmětem pozorování. S použitím terminologie zavedené výše v kapitole 2.3.7 můžeme vysvětlit, že uživatelé transparentního znaku nevěnují zvláštní pozornost jeho *konstrukci* (tedy tomu, jak je „kukátko“ utvořené), ale pouze jeho *denotativnímu*, resp. *mluvnickému významu*. U transparentního znaku nejde tolik o to, *jak* se něco říká, ale především o to, *co* se říká.

Chceme-li naopak za pomoci Tondlova schématu zobrazit „neprůhlednost“ znaku, vyjadřujeme to tím, že výraz přechází do bloku A. To znamená, že jeho *podoba* se stane předmětem pozorování. Při něm jde o konstrukci výrazu, o „význam jeho tvaru“, jde o to, *jakou formou* se něco vyjadřuje. V užití analogii jde o kukátko samotné, jak je utvořeno, jakou má formu, tvar atd. V souvislosti s hlasem jsme o tom psali v kapitole 2.3.7.

V bloku C je tedy hlas chápán jako součást vyjadřovacího a sdělovacího systému příslušného jazyka. Blok C obsahuje i různé automatické reakce, naučené, stereotypní projevy, stejně jako i výrazy a významy, které používá hlasová výchova pro pojmenování například toho, jak s jedincem pracuje.

Jestliže se však hlasový výraz stane předmětem pozorování, ve schématu přechází do bloku A. Pozorovatel může porovnávat různé zvukové alternativy slyšeného hlasu (A_1 , A_2 , A_3) mezi sebou. Ty může sledovat bez vazby na systém C, například, když věnuje pozornost jenom intenzitě a výšce hlasu a porovnává několik možností mezi sebou. Jestliže však navíc vezme v úvahu kvalitu těchto alternativ například s ohledem na to, jak se správně má intonovat při zpěvu, spojuje své pozorování v rámci bloku A se svými znalostmi o systému C. Bere přitom v úvahu vztah mezi *konstrukcí, strukturou a významem* výrazů (viz kapitola 2.3.7).

Ještě jiný případ nastane, pokud se hlasový projev interpretuje v úzkém vztahu k jeho autorovi (blok B). V tom případě jsou alternativy A_1 , A_2 , A_3 posuzovány s ohledem na jejich souvztažnost k různým vlastnostem subjektu B, k jeho preferencím, postojům, sebepojetí atd. Příkladem je učitel Štěpán (kapitola 4.1-4.1.1.3), pro kterého byl objev „chlapecké“ alternativy jeho hlasu spojen nejprve s úzkostí, posléze s přehodnocováním náhledu na sám sebe.

Právě přechod či propojení bloku A s blokem C a B patří k typickým příznakům exprese a expresivity, jak jsme o tom psali v kapitole 2.3.2-4. Tondlovo schéma nám umožňuje pohlížet na hlasový projev jako na součást expresivního, komunikačního a současně i poznávacího procesu. To je příznačné především pro psychosomaticky pojatou hlasovou výchovu. Proto považujeme za nezbytné odlišovat *individualizační* od *enkulturačního* pojetí hlasové výchovy.

Zdůraznili jsme, že hlasový výraz může v Tondlově schématu vystupovat ve dvou podobách: (1) jako *součást výrazového systému*, tj. pod označením C (s jeho alternativami C' atd.), a (2) jako *předmět pozorování*, tj. pod označením A. Hlasový výraz jako součást výrazového systému (blok C) je ve středu pozornosti *enkulturačního* pojetí hlasové výchovy. Když se v enkulturačním pojetí hlasový výraz stává předmětem pozorování (blok A), pak proto, aby byl rozvíjen a kultivován s ohledem na platný výrazový systém (blok C). Alternativy A_1 , A_2 , A_3 jsou interpretovány a porovnávány proto, aby byla vybrána nejlepší z nich, např. k dosažení žádoucí intonace, síly, barvy hlasu aj.

Ve schématu je vidět, že v enkulturačním pojetí sice samozřejmě nelze obejít tvůrce hlasu (blok B). Ten přece je jak autorem, tak pozorovatelem svého hlasového výrazu. Ale

enkulturačně pojatá výchova přistupuje k hlasu především jako k prostředku dosažení co možno nejlepšího výkonu v kontextu nároků příslušné kultury či pěvecké školy. Samotný tvůrce hlasu zde není součástí interpretace a porovnávání. V obr. 5 je tento přístup zachycený za pomoci tečkované linie.

Oproti tomu v *individualizačním* psychosomatickém pojetí jsou zvukové alternativy A₁, A₂, A₃ pozorovány, porovnávány a významově interpretovány nejenom kvůli srovnání s výrazovým systémem (blok C), ale také jako *výpověď o samotném autorovi*. Porovnávání A₁, A₂, A₃ mezi sebou a s možnostmi v bloku C tedy bere v úvahu hlasový výraz jako hlasovou reprezentaci svého autora (blok B). Nejde o výběr nejlepší zvukové alternativy jenom s ohledem na výrazový systém, ale také *s ohledem na to, co nejvíce vypovídá o samotném autorovi hlasového výrazu a co odpovídá jeho osobním charakteristikám*. To mimo jiné vede k tomu, že v bloku C se objevují nejenom pojmy z oblasti uměleckého nebo estetického projevu, ale také pojmy z psychologie, příp. sociologie, kulturní antropologie apod. V obr. 5 je tento přístup zachycený za pomoci čerchované linie.

K Tondlovu schématu se budeme v následujícím výkladu příležitostně vracet anebo se na ně odvolávat, protože poskytuje názornou oporu pro hledání a vysvětlování souvislostí mezi různými stránkami a funkcemi hlasového projevu jako součástí expresivního, komunikačního a současně i poznávacího procesu.

6.2 Hlasová výchova jako psychosomatická disciplína

Přístup k výchově hlasu, který upozorňuje na propojenost hlasového výrazu s psychikou jedince se rozvíjí již v první polovině 20. století (např. Martienssen-Lohmann, 1923; Lohmann, 1938; nebo v pozdější době vydané dílo Husler & Rodd-Marling, 1976). Českého překladu se tyto publikace dočkaly ve druhé polovině 20. století (Martienssenová, 1987; Lohmann, 1968; Husler & Rodd-Marling, 1995) a v té době již vznikají i díla českých autorů, které upozorňují na vztah mezi psychikou jedince a jeho hlasem, jako například Soukup (1959), Bar (1976), Barová (2005) a nelze opomenout ani práci A. Tiché (2004, 2005 aj.) nebo disertační práci P. Sovové (2009). Celoživotní úsilí L. Váلكové o kultivaci hlasové výchovy vrcholí ucelenou koncepcí psychosomaticky pojaté hlasové výchovy (Váلكová-Jonášová, 1971; Váلكová, 2000, 2006, 2007, 2008 aj.). L. Váلكová dlouhá léta působila na Katedře autorské tvorby a pedagogiky při DAMU v Praze. O jejím životním směřování a krystalizaci jejího přístupu k výchově hlasu je možné se dočíst v disertační práci Sovové (2009).

Na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích je Hlasová výchova jako psychosomatická disciplína zařazena do bloku psychosomatických disciplín (zahrnující další disciplíny - dialogické jednání, autorské čtení a přednes). Studentům jsou zároveň s těmito předměty nabízeny i předměty zaměřené na arteterapeutické techniky a semináře věnované emocím. „V těchto netradičně zařazených předmětech jednotící myšlenkou je hledání psychosomatického postoje k osobnostní přípravě, ve které

stavebními kameny jsou tělesnost, psychosomatická jednota, tvořivost, autentičnost, autorský postoj k jednání, dialogičnost“ (Mazehóová, Kouřilová, & Stuchlíková, 2008, s. 77). Pokud budeme hovořit o kurzu Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích, budeme v následujícím textu používat zkratku HRV.¹⁸

Psychosomaticky pojatá hlasová výchova se zajímá o podporu růstu hlasově-osobnostního rozvoje (Válková, 2007). Takto pojatá hlasová výchova se zaměřuje na znovunalezení a fyziologické zapojení somaticky podmíněných funkcí hlasového aparátu, které se uskutečňuje v součinnosti s psychikou jedince. Soustředíme se na propojenost tělesné a psychické složky osobnosti. V hlasové výchově jako psychosomatické disciplíně hovoříme o čtyřech vzájemně propojených, aktivních složkách hlasového výrazu: *dech – fonace – artikulace – psychosomatika* (Válková, 2007).

První tři složky z výše uvedené čtveřice *dech – fonace – artikulace* jsou a měly by být uchopeny jako jeden systémový celek. Komplexní, celostní aktivace hlasotvorných složek (*dech, fonace, artikulace*) je nezbytnou podmínkou pro tvoření hygienického hlasu. Procvičování těchto složek odděleně je stejné, jako se učit plavat nejprve rukama a potom nohama. Pokud se jedinec soustředí jen na jednu hlasovou složku, odvádí ho to od celistvosti.

Příkladem je tento úryvek z výpovědi Petra: *„Nepříjemně jsem se někdy cítil na hodinách, když jsem k sobě začal přistupovat odděleně. Že jsem se vždycky k něčemu upnul, mi bránilo vnímat ten zážitek komplexně. Říkal jsem si: „Aha, špatně dýcháš, proto ti nestačí energie, to se musíš víc nadechnout.“ Že zapnu tohle a zapnu tohle mě vedlo ke zvláštní křeči. Úplně mě to odvádělo od toho zážitku“* (Petr, přepis rozhovoru, leden 2010, protokol HRV3).

Hlasotvorné složky jsou úzce spjaté se strukturou a dynamikou osobnosti. Válková (2007) zasazenost hlasotvorných složek do celého komplexu osobnostních rysů nazývá *psychosomatikou* a uvádí ji jako čtvrtou složku hlasového výrazu. Z jedné strany osobnostní charakteristiky utvářejí hlasový výraz, na druhou stranu, změna hlasového výrazu ovlivňuje strukturu osobnosti (vzájemné vazby jsou zřejmé z Tondlova schématu, obr. 5). Funkčním zapojením hlasotvorného ústrojí tedy můžeme působit na rozvoj osobnosti a právě tímto vztahem se budeme v následujících kapitolách zabývat. Příhodným příkladem může být introspekce Aleny (případ A. N.), která vstoupila do hlasového školení k Válkové a na jedné z hodin tuto propojenost zažila sama na sobě.

Alena: *„9. 5. 2008 jsem byla na hodině u Válkové a opět jsem zažila nečekaný zážitek, který byl pro mne přímo ohromující. Tehdy jsem si zapsala: „Byl to moment, kdy jsem měla pocit, že jsem vstoupila sama do sebe. Při cvičení hou-ha, hou-ha,*

¹⁸ Kurz Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny je studentům nabízen v každém semestru jako výběrový předmět s dvouhodinovou dotací týdně a studenti si ho zapisují pod zkratkou HRV. Pod touto zkratkou je uvedený předmět i na PedF ZČU v Plzni, který vyučuje P. Sovová a jejíž předmět se stal inspirací pro jeho modalitu na PedF JU v Českých Budějovicích.

když jsem si měla držet bradu rukou a tlačit ji dolů, jsem pocítila, jako kdybych se teprve teď dostala do sebe. Jak kdyby někdo vedle mě vstoupil do mě. Uvědomila jsem si, jak jsem mimo sebe. Jak vůbec nežiji v sobě. Byl to velmi silný zážitek, ze kterého jsem byla úplně vedle.“ Pamatuji si, jak jsem byla ohromena tímto zážitkem a dokonce jsem vůbec nemohla najít autobusovou zastávku, kterou jindy najdu bez potíží“ (AN, písemná sebereflexe).

Popisovanou hlasovou událost můžeme vysvětlit z hlediska výše uvedeného schématu sémantizace (obr. 5). Alena si při pozorování svého hlasu (blok A) povšimla dříve nepoznané alternativy. Tato nová alternativa ve spojení s intenzivním prožitkem zasáhla do sebepojetí Aleny a přiměla ji k úvaze o vlastním Self (blok B). Předcházející hlasové projevy se ve světle této nové zkušenosti ukázaly jako „odcizené“, jako neosobní a nalezená nová hlasová podoba v porovnání s dřívějšími variantami byla vnímána nejen velmi intenzivně, ale zároveň jako nejlepší dosud poznaný hlasový výraz. Z hlediska Tondlova schématu lze dřívější alternativy hlasového výrazu vnímat jako reprodukci vžitých forem výrazového systému (v tomto případě bloku C z důvodu jejich automatizace a neuvědomění). Avšak ve chvíli uvědomění si, že jde o automatické formy, byly tyto formy porovnány s objeveným novým hlasovým výrazem a tudíž se vzpomínka na ně stala předmětem pozorování – součástí bloku A. Objevený hlasový výraz více odpovídal výrazovému systému psychosomatické hlasové výchovy z hlediska funkční hlasotvorné aktivity (blok C). Reflexe rozporu nové alternativy ve vztahu k dřívějším modalitám (uvědomované si automatické formě) vedla k zobecnění na celé autostylizační schéma uvnitř vlastního sebepojetí: „*Uvědomila jsem si, jak jsem mimo sebe.*“

Pro ještě lepší názornou ukázkou mezi propojením „psýché“ a „sóma“ můžeme uvést filmovou podobu příběhu krále Jiřího VI. (*The King's Speech*). Ve filmu, který byl natočen podle skutečných událostí, se dovídáme o spletité provázanosti koktání krále s vnitřními duševními zraněními, vztahem k otci a sourozencem a přeučným leváctvím. Koktání se u krále objevovalo ve chvíli nároku na výkon – při veřejném projevu nebo při rozhovorech v emocionálně vypjatých situacích s otcem či bratrem. „Při neurotickém koktání se může kompromisním způsobem hlásit o slovo určitý nevědomý konflikt. Může to být, podobně jako u řady jiných neurotických příznaků, kompromis mezi tendencí nevědomých impulsů vstoupit do vědomí a snahou tyto impulsy kontrolovat“ (Chrz, 2010 b, s. 89).

Králi Jiřímu VI. nepomohla cvičení, která se izolovaně zaměřovala na nápravu koktání včetně neobvyklých způsobů nápravy jako bylo kouření či mluvení s kuličkami v ústech aj. Tento způsob hlasového školení pomocí izolovaných cvičení bez účasti „psýché“ je nejen neúčinný, ale též jedince, stejně jako krále Jiřího VI., přivádí k jisté bezradnosti nad neměnným hlasovým stavem.

Jak je ve filmu *Králova řeč* ukázáno, koktání se neobjevovalo např. když se král rozzlobil nebo říkal sprostá slova, při zpěvu, když mluvil při poslechu hudby. Tyto zdánlivě nesourodé příklady mají jeden společný prvek: *emocionální bohatost, excitaci podporující expresivní zvukový projev*. Tím chceme upozornit na jeden z důležitých pilířů

psychosomatické hlasové výchovy. 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, s. 61). A to vše v bezpečném prostoru exprese (ve vyjádření „jako“ s různou mírou evokace či simulace).

Sovovou popisované zesílení emotivního výrazu je ve schématu (obr. 5) zachyceno ve vztahu k bloku B, tedy k aktérovi. Podle Tondla (1996, s. 31) se jedná o požadavek, aby prvkům bloku C (ideální, tj. fyziologické hlasové podobě) byly přiřazovány prvky bloku B, čímž je vyzdvížena *expresivní funkce* znakového systému. V ní se pozornost odklání od extenzionálního významu ve prospěch „významu tvarů“ (viz kapitola 2.3.8), a to ve spojení se zvýšeným zřetelem ke konstrukci výrazu, tj. k intenzionálnímu významu. Tím se u studenta současně rozvíjejí dvě klíčové dispozice: (1) paměť pro výrazovou konstrukci spolu se schopností rozpoznávat a klasifikovat výrazové struktury, (2) schopnost uvědomovat si tělesné funkce (způsob dýchání, pohyb svalů) v jejich souvislosti s kvalitou hlasového projevu a s osobním prožíváním této kvality.

Dalším důležitým pilířem ve výchově hlasu je používání *zpěvních prvků*. Výcvik probíhá přes diminuci (proporční zmenšení) techniky zpěvní (Sovová, 2009). Používání zpěvních prvků je cestou „k počátkům svého vývoje“. „Jsem přesvědčen“, říká filosof Zdeněk Neubauer (2001), „že i řeč – jako svět – povstala z melodie a rytmu, jímž se člověk uváděl v soulad se světovým řádem. Původní podobou řeči byl asi chvalozpěv díkůvzdání, který myšlení diferencovalo do slov a příběhů“ (citováno podle Chrze, 2010 b, s. 90). Je to návrat k počátku v podobě, která je „přirozená“, ale jehož přirozenost se nyní jeví jako „nepřirozená“ (viz případ Martiny a operního zpěvu, kapitola 3.2).

Velmi účinný a praxí osvědčený způsob nalezení vlastních hlasových možností je tzv. *volací hlas*. Ve „volacím hlase“ dochází ke spojení hlasové a hrudní rezonance. Rezonance znamená „zesílení zvuku spoluchvěním prostorů a těles chvění schopných. Přeneseno na hlasový nástroj rozumí se slovem rezonance za prvé spoluchvění vzduchu v prostorách nad a pod hlasivkami; za druhé přenášení vibrací na kostní součástky lebky a hrudního koše“ (Lohmann, 1968, s. 35). Toho je dosahováno přes slovo „haló“, jehož počáteční písmeno h „přirozeně“ aktivuje bránici a navozuje měkký hlasový začátek (Tichá, 2005).

Další velmi účinné cvičení je postaveno na tzv. *stylizovaném koktání* (Válková, 2007; Sovová, 2009). Zde je užito ku prospěchu hlasově-osobnostního rozvoje to, co pro Krále Jiřího VI. bylo překážkou ve vyjadřování. Přes tzv. stylizované koktání dochází k z fyziologického hlediska k propojenosti dechu a fonace. Je nezbytné, aby deklamační cvičení (např. árie Vaška z Prodané nevěsty: Celá ve-ve-ve-ve-ves se mi vy-vy-vy-vy-vy-vy vysměje) byla prováděna hbitě, hravě, překvapivě, rytmicky (Válková, 2007, s. 77). Z hlediska psychologického jde o ustavení nové, zdravější a funkčnější rovnováhy mezi nevědomými, instinktivními impulsy a vědomou, záměrně jednající složkou osobnosti (Válková, 2007; srov. Chrz, 2010 b, s. 88-90 n.).

Znovu připomeňme velmi důležitý aspekt psychosomatické hlasové výchovy. Pro uvědomění si senzomotorických prožitků je potřeba tzv. *funkčního slyšení* a to nejen u pedagoga, ale i u studenta. Funkční slyšení je název pro specifickou kvalitu reflexe v psychosomatické hlasové výchově. V úvodu 6. kapitoly jsme zdůraznili, že právě ve spojení reflexe s expresí spočívá metodický základ psychosomatického pojetí hlasové výchovy. „Funkční slyšení odhaluje prostřednictvím tónu psychosomatické a hlasotvorné naladění organismu. V oblasti hlasotvorné avizuje falešná přepětí jednotlivých svalů, orgánů, nebo jejich „povolenost“, informuje o poloze hrtanu, jazyka, čelisti, měkkého patra, o aktivitě násadní trubice jako celku. Zároveň je schopno rozlišovat dechové směřování rezonanční opory v trupu, hlavových prostorách, jednotlivá místa rezonančního ozvučení, ..., a jejich vzájemné souznění. Především je důležitá analýza registrální práce hrtanu a s ním spolupracujícího svalstva, jež zahrnuje rezonanční pohotovost dýchacího svalstva a svalstva artikulačního“ (Válková, 2007, s. 35).

Uvedené dva pilíře a některá cvičení, která považujeme za velmi důležitá jsou spolu s tzv. funkčním slyšením východiskem psychosomatické hlasové výchovy. V psychosomatické hlasové výchově usilujeme o rozvoj hlasové mohoucnosti, která může být zdrojem jedincova sebepoznání a skrz Jáskou zkušenost podporovat rozvoj sebepojetí. Z tomu se dostaneme za chvíli (kapitola 6.4-6.6). Nyní ještě chceme ukázat, jak konkrétně pracujeme s emocemi (následující kapitola) a jak vnímáme hlas jako autorský čin (6.3).

6.2.1 Jak konkrétně se pracuje v hlasové výchově s emocemi

Prvotní funkcí hlasu bylo podle Válkové napodobování zvuků přírody a výtrysk emocí (Válková, 2007). Od této prvotní funkce jsme se vzdálili, přesto ale hlasový aparát nám příroda ponechala v plném rozsahu, i když ho nyní v jeho přirozenosti a tudíž plném rozsahu možností jen málo kdo používá (Válková, 2007). S tímto darem můžeme zacházet tak, že ho znovuobjevíme a budeme ho používat jako svoji přirozenost v plné jeho síle a bohatosti. Emoce nám pomáhají k nalezení fyziologické hlasotvorné aktivace a zároveň doprovázejí objevené výrazy.

Hlasová práce je postavena na zesílení tělového výrazu (protože nejde jen o hlas samotný, hovoříme o tělovém výrazu jako celku) a tím dochází k zesílení jeho emocionálního významu. Tento názor podporují teorie, které vycházejí již od Darwina, setkáváme se s nimi u Jamese, Tomkinse, Izarda, Bema nebo Lairda (viz Stuchlíková, 2007, s. 58-60). Tyto teorie se zabývají převážně vztahem mezi emocemi a obličejovým výrazem a v hlasové výchově jejich poznatků využíváme například ve cvičeních, kdy studentům říkáme, aby si představili, že „ucítili svoji oblíbenou vůni, nebo voní ke květině, či si mají představit, že dostali vytoužený dárek“. Utvořenou představou, která je spojená s příjemným pocitem se mění výraz obličeje a tím dochází ke zvýšení tělové aktivity, která je nezbytná pro vydání fyziologicky tvořeného zvuku, tónu či slova. Namísto toho, abychom studentům vysvětlovali nastavení vokálního traktu, docílíme toho přes emoci. Tím se student lépe a spontánněji dostane k podobnému nastavení vokálního traktu, který

je uveden na obr. 6b. Zároveň toto nastavení obličejových svalů a svalů podílejících se na dýchání zvyšuje pocit příjemného naladění. „Zajonc (1993) shromáždil určitá empirická data potvrzující, že pohyby obličejových svalů a způsoby dýchání, které přivádějí chladný vzduch do cavernus sinus (řekněme otevření nosu při úsměvu ..., které zesiluje dýchání nosem), zvyšují pocitu subjektivní pohody“ (Stuchlíková, 2007, s. 59).



Obr. 6a: neškolený zpěv



Obr. 6b: školený zpěv (Vydrová, 2012)

Při výzkumech emocí byla sledována a potvrzena pozitivní korelace mezi emocionálním výrazem a aktivací autonomního nervového systému (např. Ekman, Levenson, & Friesen, 1983 in Stuchlíková, 2007, s. 60-62). Tento vztah lze doložit na součinnosti dechu a emocí. O dechu víme, že se odehrává převážně v dutině hrudní a že jde o výměnu plynů – především kyslíku a oxidu uhličitého. Když nedostatečně vydechujeme, hromadí se v krvi oxid uhličitý a ten vyvolává neklid, únavu a pocit vyčerpanosti. Dýchání je řízeno centrem dýchání v mozковém kmeni. Dýchání je napojeno na autonomní nervový systém. Když je regulováno parasympatickým nervovým systémem, zpomaluje se srdeční činnost, zužuje se průdušnice a stahuje se průduškové svalstvo a tím je vyvoláván stav klidu (Stuchlíková, 2007, s. 63). Naproti tomu sympatický nervový systém rozšiřuje průdušnice a uvolňuje průduškové svalstvo, tím umožňuje hlubší nádech v případě zvýšené tělesné aktivity (Morschitzky & Sator, 2007, s. 49).

Převaha sympatického nervového systému je spojena s emocemi jako je strach, nebezpečí nebo vzrušení, tedy s aktivitou (Lewis, 2000). Sympatického nervového systému využíváme v hlasové výchově ve „zdravé podobě“ – k „vybuzení“, pohotovosti organismu k aktivitě, ne „strnulosti či zamrznutí“. Zde se s největší pravděpodobností uplatňuje tzv. model somatoviscerální aference (Cacioppo, Berntson, & Klein, 1992, 1993), který říká, „že stejný somatoviscerální vzorec vede k prožívání různých emocí a naopak, rozdílný somatoviscerální vzorec vede ke stejné emoci“ (citováno podle Stuchlíková, 2007, s. 81).

To je možné ukázat na cvičení, kdy se jedinec má uleknout, ale hovoříme o tzv. radostném úleku, který aktivuje organismus k „nabuzení“ na rozdíl od inhibujícího úleku, který vede k nežádoucímu stažení až k „znehynění“. Cvičení, při kterém se má student „radostně

leknout“, je možné provést způsobem, (1) že je student zezadu „postrčen“ a ulekne se, nebo (2) si má představit a předvést situaci, ve které čeká například na milovanou osobu a když se otočí a ta osoba nečekaně stojí za ním. V prvním případě mohou nastat dvě situace – (a) buď student předem ví, že do něho někdo zezadu strčí, (b) anebo o tom neví.

Situace, ve které student dopředu ví, že do něho někdo strčí nebo předvede radostný úlek na základě představy, je příznačná pro expresi, protože jde o situaci „jako“ a práci s představou. V tomto případě bychom souhlasili s teorií kognitivního zhodnocení Lazaruse (1966, 1984), která říká, že kognitivní zhodnocení je pro vznik a průběh emoce rozhodující (Stuchlíková, 2007, s. 73).

V případě, kdy student neví, že do něho někdo strčí, se může uplatnit teorie Schachtera a Singera (1962), kteří zkoumali propojení mezi fyziologickým vzrušením a kognicí. Jejich teorie říká, že „kognitivní faktory určují, kterou konkrétní emoci lidé pociťují. Stupeň autonomního nerovnovážného systému určuje nakolik, a zda ji vůbec pociťují“ (Stuchlíková, 2007, s. 78).

V případě, kdy student neví o tom, že do něho někdo strčí, ale i v případě, kdy student má možnost kognitivního zpracování před samotnou činností, může dojít k nežádoucí aktivaci sympatického NS. Příkladem může být studentka Jana (5.3.2012, Diskuzní fórum v Plzni), která na všechny podoby cvičení reagovala strnulostí a očekávaná fyziologická aktivace z tzv. radostného úleku se nedostavila. To říká jediné, učitel musí být nejen všímavý k tomu, jak student reaguje na cvičení, ale zároveň musí být velkou „zásobu“ nejrůznějších cvičení, které pomohou jedinci zaktivovat fyziologickou hlasotvornou činnost.

6.3 Hlas, autorství, řeč

Máme-li se zabývat osobnostním rozvojem v hlasové výchově, nelze přitom opomenout hledisko autorství. Podle V. Smékala (2004, s. 33 n.) je osobnost „autorství činů“ a mezi činy nebo činnosti, jichž je osobnost autorem, patří jistě i hlasový projev. Náhled na hlas jako na autorský počin je přínosný tím, že zdůrazňuje nezaměnitelnost jedince, jeho identitu a jeho autenticitu. „Osobností je člověk potud a natolik, pokud a nakolik jeho činy vycházejí z něho samého, pokud ... nejsou jen mechanickým napodobením, kopií nějakého vzoru nebo ztělesněním role, o níž se individuum domnívá, že mu pomůže získat a zastávat určitou pozici,“ vysvětluje Smékal v citované práci (2004, s. 33).

Když připomeneme dříve uváděný případ učitele Štěpána (kapitola 4.1), názorně vidíme, jak rozpor mezi reálnými kvalitami hlasového projevu a požadavky na reprezentaci profesionální role učitele se stal podnětem, o kterém Štěpán přemýšlel jako o možnostech inovace hlasového pojetí profesionální role, kterou zastává. Štěpán z tohoto pohledu přemýšlel o autorském postoji k roli učitele.

„Auctor“ ve starověké latině znamenal „původce“, případně „vynálezce“, též „rozmnožovatele“ od slova *augere* – „množit“ (srov. Chrz b, 2010). V tomto pojetí je tedy

člověk osobností do té míry, do jaké jsou jeho činy původní, autentické, ba dokonce objevené – inovativní.

Autorské kvality se vyvíjejí, a proto osobnost není neměnný stav, ale je to proměnlivý důsledek vlastního úsilí, které bylo vynaloženo k jejímu rozvíjení. „Osobnost vystupuje jako to, co člověk ze sebe udělá, když realizuje svůj lidský život. Realizuje jej v každodenních záležitostech a stycích, i v lidech, kterým předává část sám sebe, i ve svém kontaktu s transcendentními ideály a hodnotami“ (Smékal, 2004, s. 34). Autorství skrz hlas je procesem vydání se ze sebe a necháním rezonovat sebe v prostoru, rezonovat ve druhých, se všemi riziky s tím spojenými. Podobně o tom hovoří Chrz (2010 b, s. 86), který říká, že teprve v dialogu hlas může být autorským činem, protože „autor není autorem bez „toho druhého“. Hlas jako autorský čin se realizuje ve třech formách: (1) v utváření - ten, „který má hlas“, (2) v oslovení - ten, „k jehož uším se dostává hlas“ a (3) ve vyslyšení - ten, „jehož hlas je vyslyšen“ (Chrz, 2010 b, s. 85-86).

Být autorský v dialogu jedinec může ve chvíli, kdy si dovolí odhalit pocitové roviny rezonující s okolím, žít jimi a nechat je ze sebe promlouvat (Dahlke, 2002). V případě, že z nějakého důvodu tomu tak není, jeho hlas prozrazuje (pípáním, nezvučností, chraplavostí, uzlíky na hlasivkách, syčením, hrubostí, tlumeností, zadržovaností nebo nesrozumitelností, aj.) rozpor a můžeme hovořit pouze o „autorsky neautorském“ hlasovém činu (viz Dahlke, 2002, s. 232-236).

Někdy se nám stane, že nemáme hlas ani slov pro skutečnost, kterou žijeme. Říkáme, že nenacházíme slov, a právě v tomto okamžiku se slova mění v řeč duše, která mluví jiným hlasem, než tím, o jehož rozvoji jsme do této doby především mluvili. Hermeneutika vidí v tomto „selhání řeči“ a v naslouchání „řeči srdce“ v tichém rozhovoru sám se sebou univerzální princip pro hledání vhodného výrazu a pro hledání rozumění (Grondin, 1997, s. 58). „Čeho se člověk snaží dobrat, je slovo, jež nelze vyjádřit žádným tónem, jež je nicméně vlastní každému mluvení a předchází všechny znaky, do nichž může být „přeloženo“. Bere-li na sebe toto intimní slovo (verbum intimum) duše či srdce smyslovou podobu konkrétní řeči, není vyslovováno tak, jak je, nýbrž jak právě může být zahlédnuto prostřednictvím našeho těla...“ (Augustin in Grondin, 1997, s. 55). Znamená to, že každá výpověď „přivádí ke zjevu vždy jen určitý aspekt toho, co má být vysloveno, nikoliv celek“ (Grondin, 1997, s. 57-58). „Pravda výpovědi nespočívá v ní samé, ve znacích v daný okamžik zvolených, nýbrž v celku, který otevírá“, řeč je univerzalitou „hledání rozumění, pokusu nebo schopnosti najít pro všechno výraz“ (Grondin, 1997, s. 58-59).

Řeč je snaha o zpřítomnění a vyslovení „řeči srdce“ v dialogu a zároveň v okamžiku tohoto počínání nás řeč „transcenduje vlastním svým výtvořem“. „Není transcendence před řečí, teprve současně s řečí cítíme překrok někam, o čem jsme před tím nevěděli. Řeč – řečka přináší konkordanci nás samotných s námi samotnými.“ (Hogenová, 2002, s. 53).

Tyto uvedené citace o řeči jsou ideálem, který je implicitně v psychosomatické hlasové výchově také obsažen. Protože učit se uslyšet svůj hlas, nechat zaznít sám sebe ve své mohoucnosti a přirozenosti je současně cestou k citlivému naslouchání řeči duše. Jedinec

se učí být citlivý k tiché řeči duše, aby ji prostřednictvím slova ve třech formách v dialogu dovedl k autorskému činu – utvoření, oslovení a vyslyšení. Naleznuté slovo nemá být pouhým znakem, ale napětím a vztahem mezi označovaným jsoincem a bytím. „Dnes máme problémy s komunikací jen a jen proto, že jsme slovo pojali pouze a výlučně jako znak a hledáme ty přesné významy, při tom se hádáme, kdo je vědecktější a přesnější. A toto je největší chyba. Slovo je „živý most“ spojuje nás s věcmi, s bytím, tj. s nevýslovným“ (Hogenová, 2008, s. 69). Proto se učíme, aby slova nebyla prázdná, ale aby zvuk, kterým jsou tvořena vycházel z nás a přicházel k nám a byl naplněn řečí duše a obsahovostí a ne hlasovou zvučností bez obsažnosti.

6.4 Hlasová mohoucnost

V psychosomatické hlasové výchově se hlas má stát autorským činem. Má to být „opus contra naturam“, tj. dílo, ne snad proti přírodě, ale spíše proti přirozenosti ve smyslu samozřejmosti (Jung, 1997, 1998; cit. Chrz, 2010 b, s. 89). K tomu směřujeme prostřednictvím rozvíjení *hlasové mohoucnosti*.

Rozvíjení hlasové mohoucnosti zde chápeme jako cestu k plnému využití vlastního potenciálu studenta skrz výchovnou hlasovou intervenci. Jedná se o záměrné a soustavné rozvíjení, protože se uskutečňuje v sociálním výchovném prostoru s vědomím určitých cílů a prostřednictvím určitých metodických postupů. Zároveň však je dán důraz na autentický a co nejvíc samostatný projev studenta, který vlastními silami hledá cesty k rozvoji své hlasové mohoucnosti při výchovné součinnosti hlasové exprese s reflexí a s experimentací s hlasem.

Termínem *hlasová mohoucnost* označujeme funkčně optimální (ideální) propojení a jednotu všech zúčastněných ústrojí podílejících se na vydávání zvuku, tónu, slova, a to s jejich neodmyslitelně spojenou psychickou aktivací. Proces rozvíjení hlasové mohoucnosti směřuje k hlasové přirozenosti a zhodnocování hlasových kvalit. Ve shodě s Beisserem (1970, s. 77) tento proces vnímáme jako děj, ve kterém se jedinec stává sám sebou: „Změna nastává, když se člověk stane tím, kým je a nikoli když se snaží být tím, kým není“ (cit. Smith, 2007, s. 24).

V tomto směru se shodujeme s myšlenkami Perlse (1973, cit. Smith, 2007, s. 24), který hovoří o tom, že člověk přesáhne sám sebe pouze skrze pravou přirozenost. Aby jedinec mohl růst, musí poznat svou přirozenost a dovolit jí, aby se projevila (cit. Smith, 2007, s. 24). Znamená to *naleznout svůj přirozený, tj. autentický hlas v řeči nebo ve zpěvu*.

Princip hlasové mohoucnosti můžeme uvést v analogii k Aristotelově Entelechii, což znamená pohyb či vývoj určený k cíli (mít vnitřně daný cíl). Tento pohyb k cíli znamená, že máme možnosti (řec. dynamis, lat. potentia), které čekají na své uskutečnění (řec. energie, lat. actus). U hlasu to znamená možnost (potentia) vyjádřit se v souladu se svými dispozicemi (plíce, mezižeberní svaly a bránice, břišní, zádové, sedací, bederní svaly, hlasivky, jazyk, rty, čelist, přední a zadní patro, čípek, dutiny hlavy a hrudníku atd.). Ty

čekají na své uskutečnění (actus) – tón, zpěv, slovo, mluva. Jejich uskutečnění se může realizovat na mnoha úrovních a s různou mírou zapojení všech svalů, ale teprve jejich realizace v plnosti a úplnosti – *souladnost fyziologické přirozenosti s psychickou aktivací* – znamená mohoucnost.

Podobný princip tendence k naplnění svých možností najdeme v Rogersově přístupu zaměřeném na člověka: „V každém organismu na libovolné úrovni vývoje je skryto neustálé směřování k tvořivému naplnění bytostně vlastních možností. Také v lidech je přítomna přirozená tendence k všestrannějšímu a plnějšímu rozvoji“ (Rogers, 1998, s. 108). Tato sebeaktualizační tendence jistě platí i v oblasti psychosomatické – stát se tím, kým se stát se mohu, uskutečnit své možnosti v přirozenosti (ne samozřejmosti). Poukazem na ne-samozřejmost máme na mysli, že cesta k hlasové mohoucnosti je spojena s určitým osobním a kulturně podmíněným úsilím. Není to pasivní čekání, až se něco stane, ani stereotypní opakování, ale naopak neustálá aktivní práce na sobě, která vede k naplnění našeho života.

Rozvíjení hlasové mohoucnosti je spojeno s hlasovou a dechovou změnou. V hlasové a dechové změně jde o zesílení, zvýraznění a zharmonizování pohybů, které se účastní procesu vydání zvuku. „Zaměřením se na zesílení pohybu znamená navázat kontakt s dynamickým významem svého chování, kterého si jedinec předtím nebyl vědom“ (Levitsky & Perls, 1970; Perls, Hefferline, & Goodman, 1951, cit. Smith, 2007, s. 78) Tímto zesíleným pohybem svalů a jejich harmonickým poměrem mezi uvolněním a napětím je dosahováno hlasové a dechové změny, které jsou chápány v pozitivním smyslu – jako kladná změna a zvýšená hodnota. Ta je ovlivněná mírou dřívější zkušenosti. Jako výrazná hlasová a dechová změna nastává u jedinců, u kterých chybí nebo jsou mnohem menší zkušenosti s přirozenou fyziologickou hlasotvornou aktivací s doprovodným prožitkem z jejich tvorby (více v následující kapitole).

6.5 Hlasová mohoucnost ve vztahu k sebepojetí

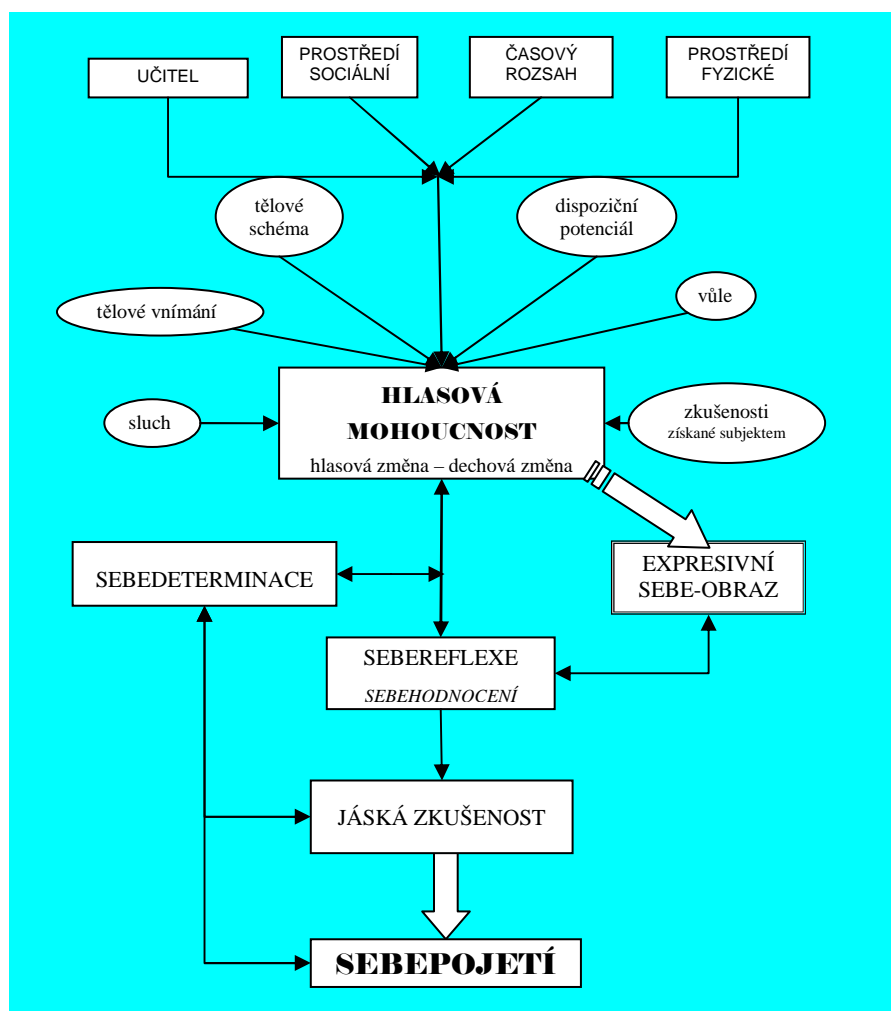
Následující podkapitoly vychází z předvýzkumu, ve kterém jsme analyzovali základní podmínky, za kterých dochází k rozvíjení hlasové mohoucnosti, a to pomocí čtyř rozhovorů studentů, kteří v LS 2009/2010 absolvovali kurz HRV. Tyto rozhovory¹⁹ v návaznosti na údaje z literatury a ve spojení s autorčinou několikaletou (tříletou) zkušeností z praxe hlasové výchovy nám byly empirickou oporou pro tvorbu modelu podmínek hlasové mohoucnosti (obr. 7). Model charakterizuje důležité podmínky, za kterých k hlasové mohoucnosti dochází a které do tohoto procesu hlasové tvorby zasahují. V modelu odlišujeme podmínky *vnější*, což je souhrn činitelů (faktorů), které mohou způsobovat změny a přicházejí z okolního prostředí, a podmínky *vnitřní*, které závisejí na subjektu.

¹⁹ Pro shromáždění a uspořádání údajů jsme použili metodiky kódování podle Strausse & Corbinové (1999) až do úrovně axiálního kódování.

Mezi *vnější* jsme zařadili tyto podmínky: učitel (jeho styl vedení výuky a výběr činností), počet realizovaných hodin, počet účastníků skupiny a jejich vztahy (sociální prostředí) a fyzické prostředí.

Centrálním jevem je *hlasová mohoucnost*, jejíž rozvíjení je obvykle spojeno s dechovou a hlasovou změnou. Hlasovou mohoucnost ovlivňují další činitelé, kteří jsou *vnitřní*, a to je tělové schéma jedince, jeho schopnost tělového vnímání a sluchové analýzy (sluch) a jeho dosavadní hlasové a dechové zkušenosti, dispoziční potenciál, vůle.

Nejprve se podíváme na to, co podporuje rozvíjení hlasové mohoucnosti. Následně se podíváme na to, jakým způsobem je rozvoj hlasové mohoucnosti spojený se sebepojetím, respektive s osobnostním růstem ve smyslu podpory rozvoje sebepojetí – za pomoci sebedeterminace, reflexe (sebehodnocení) a Jáské zkušenosti.



Obr. 7 Tento model vznikl na základě vlastní empirie autorky práce, kódováním čtyř rozhovorů a v návaznosti na poznatky z literatury. Popisuje *vnější činitele* a *vnitřní činitele* ovlivňující vznik hlasové mohoucnosti. A dále ukazuje provázanost hlasové mohoucnosti (vyjádřenou v expresivním obrazu) se sebedeterminací, reflexí (sebehodnocením), Jáskou zkušeností a sebepojetím.

6.5.1 Vnější činitelé

Nejprve se budeme zabývat tím, co z *vnějšího prostředí* může podporovat osobnostní růst v psychosomatické hlasové výchově a co naopak může na této cestě být překážkou. V první řadě se budeme věnovat sociálním podmínkám, které z vnějšku zasahují do procesu hlasové tvorby - je osobnost učitele a specifické vlastnosti skupiny, ve které výchova probíhá.

- **Učitel**

Učitel výrazně zasahuje výběrem činností, vedením hodin, přístupem ke studentům do celého výsledného procesu. Právě učitel je jedním z rozhodujících činitelů celého procesu. Uvědomovala jsem si to sama již od počátků své pedagogické zkušenosti: „Již mnohokrát jsem se setkala s kurzy, ve kterých jsme dělali podobná cvičení, která měla vést k fyziologické hlasotvorné aktivaci. Z mého pohledu právě samotný styl vedení a důraz na různé významy jsou tím, co ovlivňuje učitel svojí přítomností“ (A. N., poznámky 2.2.2012). Učitel svými důrazy ovlivňuje pozornost žáků a jejich poznávací zaměřenost. Pojem „důraz“ označuje ty situační komponenty, se kterými učitel zachází, aby omezil interpretační anebo apercipční variabilitu v situaci, to znamená, aby zaměřil a sjednotil žakovské interpretování situace a následně i chování žáků s ohledem na výchovný cíl (podle Slavík, 1997, s. 53, 78).

Právě důraz na různé typy „významů tvaru“ hlasu pro jeho nositele a jejich propojování s osobnostními charakteristikami vyznačuje hlasovou výchovu jako psychosomatickou disciplínu a odlišuje ji od enkulturačního pojetí hlasové výchovy (viz Tondlovo schéma, kap. 6.1.1, obr. 5). Dokonce ani vyučující, kteří se „hlásí“ k psychosomatické hlasové výchově nemají stejný styl vedení hodin. Vychází ze svých vlastních zkušeností a osobního hledání, jak co nejlépe přiblížit studovanou oblast studentům.

Podmínkou není realizace stejných nebo naopak rozdílných cvičení, ale jejich vhodné užití podle individuálních potřeb studentů a důraz na významy hlasových „tvarů“ jako výpovědí o samotném autorovi. Jak jsme již uvedli, jde o výběr nejlepší zvukové alternativy nejen s ohledem na výrazový systém, ale také *s ohledem na to, co nejvíce vypovídá o samotném autorovi hlasového výrazu a co mu nejvíce odpovídá ve smyslu osobní charakteristiky*. Jde o to, aby si student na základě pozorování svého hlasu a prostřednictvím experimentace s jeho alternativami jasněji uvědomoval sám sebe jako jedinečnou osobnost mezi lidmi. Každý i ten nejméně nápadný osobní projev, a tím spíše hlas, je výpovědí o svém autorovi a může být využitý k sebepoznávání nebo k práci na změnách Self.

Velkou inspirací pro zamyšlení se sama nad sebou jako učitelem psychosomatické hlasové výchovy mi byla kniha Rogerse (1998), ve které se v jedné kapitole věnuje postojům učitele. Učitele nazývá facilitátorem (pomahačem, „usnadňovačem“) studentova poznávání. Za hlavní Rogers považuje (1) jeho *autentičnost a opravdovost*. Znamená to, že učitel je sám sebou, nepopírá se a „vstupuje v přímé důvěrné setkání s každým učícím se, setkává se s každým v rovině člověk – člověk“ (Rogers, 1998, s. 225). Dalším důležitým

faktorem je (2) *přijetí, důvěra a oceňování studenta*. Rogers používá hned několik uvedených slov pro postoj učitele, který vnímá studenta jako hodnotného, dokáže přijmout jeho váhání k novým problémům, akceptovat jeho pocity, přijímat ho jako plnohodnotnou bytost se všemi nedostatky a přednostmi, s mnoha pocity a mnoha možnostmi (1998, s. 225-226). Dalším postojem učitele (3) je „vidět svět očima žáka“, „být v jeho kůži“. Rogers tento postoj nazývá *empatií*, kterou vnímá jako porozumění (ne posuzování nebo hodnocení) (Rogers, 1998, s. 226). Tím neméně důležitým (4) je předpoklad, aby si studenti „do jisté míry uvědomovali, že zmíněné subjektivní stránky jsou u jejich učitele přítomny“ (Rogers, 1998, s. 226).

- **Prostředí sociální**

Přestože hodiny HRV vede jeden vyučující a používá obdobné postupy, hodiny jsou v různých skupinách odlišné. To je ovlivněno soustavou vztahů a vlivem interakcí mezi členy skupiny (včetně učitele). Hovoříme o tzv. skupinové dynamice. Skupinová dynamika utváří a ovlivňuje *sociální atmosféru* ve skupině a v dlouhodobém časovém horizontu i její *sociální klima*, tj. „sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001, s. 100). Kromě těchto nejvýraznějších faktorů se v předvýzkumu ukázaly i další činitele spojení se skupinou – zda se účastníci kurzu znají a počet členů kurzu.

Pokud student *zná členy skupiny*, může mu to dovolit více se otevřít, jednat svobodněji. Pokud se jedinec dostane do *nové skupiny*, jejíž členy nezná, může znejistit.

Příkladem může být úryvek z rozhovoru se studentkou Anetou: „*Na jednu stranu mě to hrozně bavilo, hrozně oslovovalo, ale strašně jsem vnitřně trpěla. Já jsem potom třeba přišla na kolej a bylo mi z toho hrozně a vůbec jsem nechápala proč. Když jsem se snažila najít nějaký důvod proto, tak jsem si říkala, že je to možná tou skupinou lidí. Že jsme se neznali...Mám strach být upřímná...mám strach, nebo nevím, jestli strach, prostě zvláštní pocit z toho, co si o mě lidi myslí*“ (přepis rozhovoru, leden 2010, protokol HRV6). Aneta dále v sebereflexích zmiňovala, že tento strach v dalších hodinách neměl takovou intenzitu, když začala další účastníky kurzu postupně poznávat.

Zabývali jsme se i otázkou, jaký by měl být *počtu účastníků semináře*? Na tuto otázku neumíme jednoznačně určit. Spíše uvedeme úvahy, které autorka práce zmiňovala již v diplomové práci (2008) při analýze sociálních aspektů kurzu Hlasové a řečové výchovy na ZU v Plzni. Podle ní by skupina neměla mít méně než 4 členy a zase naopak ne více než 10 členů. Při menším počtu členů než 4 skupina stagnuje, ale ve výše než desetičlenné skupině se udělá mnohem méně práce (protože prostor musí dostat každý) a vše trvá dlouho. Do kurzu HRV na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích se může zapsat 16 studentů, z nich někteří zápis mají opakovaný a z těch vzniká skupina pokročilých studentů. Pokud se neutvoří skupina pokročilých studentů, studenti, kteří mají opakovaný zápis dostávají několik individuálních hodin v semestru. Vzhledem k tomu, že předmět je výběrový, počty studentů jsou v každém semestru velmi měnící a nadto závisí na dni a času,

kdy je předmět vyučován. Mnoho studentů se dodatečně odhlašuje kvůli povinným předmětům (z vlastní zkušenosti tedy již vím, že dát předmět do dopoledních hodin znamená předmět neotevřít – poznámka A. N.).

- **Časový rozsah**

Kolik by mělo být vyučovacích hodin, aby nastala hlasová mohoucnost? Ani na tuto otázku nemáme jednoznačnou odpověď. V semestru se realizuje kolem 24ti hodin výuky (2 hodiny týdně) za semestr. To je počet, při kterém jsou studenti seznámeni jak prakticky, tak i teoreticky s hlasovou problematikou a jsou vedeni k rozvíjení hlasové mohoucnosti, kterou se snaží využít v řeči při práci s textem. Studenti, kteří chtějí pokračovat v objevování svým hlasově-osobnostních možností, si mohou předmět zapsat znovu, jak již bylo uvedeno. Ideálem je, když se nová hlasová zkušenost stane automatickou. I přesto, že tento vývoj je zcela individuální, může říci, že jeden semestr je spíše o objevení hlasové mohoucnosti (a to také ne ve všech případech). Pokud se podaří studentovi dosáhnout stavu hlasové mohoucnosti, jedná se většinou o první fázi hlasově-osobnostního rozvoje. Proto uvedené případové studie vycházejí z dlouhodobější hlasové práce.

- **Prostředí fyzické**

Fyzické prostředí je také velmi důležité. Studenti především oceňují a v reflexích zmiňují, že výuka probíhá v místnosti s kobercem, kde je možné realizovat i činnosti na zemi.

Reflexe Anny (květen, 2010, protokol HRV16): „Nejprve mě potěšilo neobvyklé prostředí, učebna, která byla úplně jiná než všechny ostatní. Koberec, pohodlné židle a z rohu místnosti se na nás „usmívaly“ karimatky. Na jejich použití jsem se moc těšila.“

6.5.2 Vnitřní činitelé

Pro uvědomění si hlasové mohoucnosti jsou potřeba minimálně tyto činitelé - *tělové schéma, tělové vnímání a sluch.*

- **Tělové schéma**

Tělovým schématem míníme vnitřní obraz (mentální reprezentaci) jedince o svém těle a vztahu k tělu jako k celku i k jeho částem. Z hlediska našeho teoretického výkladu v kapitole 2.3.5 je tělové schéma jednou z podob výrazové konstrukce, kterou si subjekt uvědomuje jako strukturu nesoucí význam. V dlouhodobé zkušenosti se toto uvědomění ustaluje do podoby stylizačního schématu – člověk si svou tělesnou stavbu představuje a významově ji interpretuje v určité relativně ustálené podobě.

Rozvíjení hlasové mohoucnosti může mentální reprezentaci o svém těle pozměňovat. V souvislosti s tělovým schématem je spojená i stavba těla a té by měl hlasový výraz odpovídat. Hlasově-dechová změna je tím výraznější, čím více hlas neodpovídá tělesné stavbě.

Názornou ukázkou může být výpověď Martina o svém kamarádovi: „...*jak se ti podařilo mu nakonec rozhejbat tu bránici. Jak se mu hrozně prostě ten hlas úplně rozšířil, rozezvučel, to bylo pro mě hodně, asi nejsilnější zážitek. Takže já ho znám že jo leta už, tak jsem zvyklej na něj jak mluví a von je takovej – jednak toho moc nenamluví a když už mluví, tak je takovej prostě na to, jak je velkej chlap, tak je ten hlas takovej, že tomu neodpovídá, prostě.*“ „... *Kuňkavej z počátku a potom jako ta síla, co z něj vyšlo, to bylo zajímavý*“ (červen, 2009, protokol HRV2).

- **Tělové vnímání**

Předpokladem uvědomění si hlasové, dechové změny je tzv. *tělové vnímání*. *Uvědomění si* správného poměru napětí a uvolnění v těle vede jedince k fyziologicky správnému tvoření hlasu. Jedinec je veden v kurzu k přirozené hlasové funkci, kterou může procítit „vnitřním hmatem“. Vnitřní hmat je přiléhavá metafora pro specifickou složku introspekce, která přináší poznatky o nastavení příslušných vnitřních orgánů a svalů a jejich fungování. Citlivost pro vnitřní hmat je otázkou delšího cvičení a studenti se v tomto směru řídí pocity libosti – nelibosti.

- **sluch**

Uslyšet změnu u sebe a u druhých je další cestou k *uvědomění si* své hlasové mohoucnosti. Studenti největší hlasovou změnu slyší v tzv. volacím hlase (viz kapitola 6.2). Právě intenzivní fyziologicky správně tvořený volací hlas umožňuje uslyšet se. Slyšet tuto změnu se ne vždy a ne u všech povede. Obdobné to bylo u uslyšení hlasových rozdílů ostatních, které sluch posluchače ne vždy zaznamenal. Proto je třeba studenty přivádět a učit je tzv. *funkčnímu slyšení* (viz kapitola 6.2).

Potom do celého procesu zasahují další vnitřní činitelé, které mají vliv na rozvíjení hlasové mohoucnosti.

- **dispoziční potenciál**

Dispoziční potenciál můžeme uvést znovu ve vztahu k Aristotelově pojetí Entelechie. Máme potentia – dispozice – psycho-somatické, které čekají na své uskutečnění (actus). Dispoziční potenciál „nám byl dán do vínku“, jak se říká. Buď víme, co nám bylo dáno, nebo to ještě nevíme, nebo si myslíme, že to víme, ale pravda je jinde a tu stejně neodhalíme dřív, než poznáme něco jiného, než co víme. S dispozičním potenciálem hlasového projevu je to stejné. Je mnoho variant, jak s ním můžeme zacházet, každopádně v psychosomatické hlasové výchově směřujeme k rozvoji hlasového potenciálu, který je rozpoznán ve chvíli, kdy se vše spojí v harmonický celek a objeví se ve své plnosti a přirozenosti dané psycho-somatické dispozice jedince.

- **vůle**

Na cestě k uskutečnění hlasové mohoucnosti zasahuje *vůle*. Problém vůle jsme uvedli v kapitole (3.4.3) ve vztahu k výkonu a „kontrolující reflexi“. Při hlasové tvorbě „kontrolující reflexe“ 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. Pro výchovu je eticky závažné, aby rozvíjela vůli vychovávaného člověka a nepodvazovala ji. V psychosomatické výchově je – jak vidno – úloha výchovy o to těžší, že má člověka naučit jeho vůli citlivě přizpůsobovat svým spontánním impulsům, ale zároveň vůli udržet jejich nezbytnou kontrolu.

- **sebedeterminace**

Příhodnou oporou pro vysvětlení, jak je hlasová mohoucnost spojená se Self, je *teorie sebedeterminace (self-determination theory*, Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000, podle Stuchlíková, 2010). Sebedeterminační teorie vyzdvihuje úlohu tzv. *vnitřní motivace*, která je základní energizující bází pro přirozenou aktivitu organismu. Vnitřně motivované chování je tedy sebe determinováno, sebeurčeno. Oproti tomu chování, které není sebe determinováno, může být vnímáno aktérem jako chování kontrolované nebo demotivované. Kontrolované chování se objevuje tehdy, když osobnost jedná proto, aby vyhověla požadavkům určitých vnitřních nebo vnějších sil. Kontrolované chování tedy může být dokonce zdánlivě chtěné, protože osoba se snaží vyhovět určitému vnitřnímu standardu, ale tento standard není plně přijat, a tak osobnost dělá něco, co vlastně nechce. Demotivované chování je nezáměrné a často dezorganizované, protože osoba nemůže svoji vlastní aktivitu regulovat. Příkladem je chování ve stresu tváří v tvář blížícímu se termínu, kdy pod časovým tlakem dojde k dezorganizaci chování“ (srov. Funder, & Ozer, et al., 2004; McAdams, 1994).

Podmínky, které spoluurčují fungování Self a jeho jednotu, jsou v sebedeterminační teorii vztaheny ke třem základním *potřebám: autonomie (autonomy), potřeba vztahů (relatedness) a kompetence (competence)*. Pokud sociální prostředí umožní jejich uspokojování, dochází k osobnímu růstu a subjektivní pohodě (Stuchlíková, 2010, s. 161).

Potřeba autonomie v sebedeterminační teorii – i jinde – znamená, že jsme původci vlastního jednání. Je spojena s pocitem, že jsme nezávislí na vnějších anebo vnitřních tlacích. Potřeba autonomie je uspokojována, když si je student vědom, že je svébytným aktérem dané činnosti.

Potřeba vztahů je spojena s pocitem vzájemnosti a sounáležitosti k někomu. S pocitem, že naše vztahy jsou oboustranně podporující a zároveň uspokojují.

Potřeba kompetence zahrnuje usilování osoby o kontrolu výsledků událostí, do kterých se osobnost dostává, a získávání pocitu zvládnání a pocitu efektivnosti v interakci s prostředím (analogie z Bandurovým self-efficacy) (Stuchlíková, 2010, s. 161; srov. Funder, & Ozer, et al., 2004; McAdams, 1994).

Myslíme si, že právě teorie sebedeterminace nám poskytuje dobrou oporu pro vysvětlení rozvoje hlasové mohoucnosti v její návaznosti na sebepojetí.

Prostředí, ve kterém se odehrává rozvíjení hlasové mohoucnosti, by mělo poskytovat příležitosti pro naplnění základní potřeb, které představují nezbytnou podmínku růstu

a subjektivní pohody. Souhrnně řečeno, sociální kontext, který poskytuje vysokou úroveň podpory autonomie, střední strukturu a obsahuje zaujaté lidi, je optimální pro podporu sebedeterminujícího chování a organismické integrace. Deci a Ryan uvádí, že sebedeterminace tak nakonec člověka přivede k prožitku opravdového já, a tak vede k naplnění toho, co existencialisté označují jako autentický život (srov. Funder, & Ozer, et al., 2004; McAdams, 1994).

Pokud si student uvědomuje nebo pokud vycití, že je podporován učitelem (viz Rogers a jeho vnímání učitele jako facilitátora studentova poznávání) a skupinu vnímá jako neohrožující, je dán prostor pro naplnění dalších dvou potřeb – potřeby autonomie a potřeby kompetence. Potřeba autonomie je naplňovaná skrze hlasovou činnost, protože jedině prostřednictvím vlastního jednání je možné hlas vydat a hlasovou mohoucnost rozvíjet. Zároveň, pokud je rozvoj hlasové mohoucnosti úspěšný, jedinec může získávat pocit zvyšování vlastní autonomie. Vždyť je to právě on, kdo dosáhl stavu například plné hlasové mohoucnosti, je jeho původcem. Potřeba kompetence při hlasovém rozvoji se může naplnit ve chvíli, kdy student získá pocit, že je efektivní v dosahování zvolených cílů a je může regulovat. Je to on, kdo úspěšně dosáhl hlasového rozvoje.

Dotazník sebehodnocení (SLCS-R, Tafarodi & Swann, 2001), který jsme si zvolili pro sledování osobnostního rozvoje u studentů hlasové intervence i jiných sebezkušenostních příprav, má uvedené potřeby v sobě nepřímo obsaženy. Důvodem je to, že sebehodnocení je prostředek pro kritickou reflexi těchto potřeb: sebehodnocení umožňuje uvědomit si je jako *svoje* hodnoty a zaujmout k nim postoj. Přestože terminologie v dotazníku a v sebedeterminační teorii není úplně shodná, obsahem má k sobě podle našeho názoru velmi blízko. Dimenze vlastní kompetentnost by mohla slučovat potřebu autonomie a kompetence (i když kompetence v pojetí Tafarodiho a Swanna je odlišná od Bandury pojetí self-efficacy). Dimenze sebe-přijetí by z jistého pohledu mohla zahrnovat potřebu vztahů. Více o samotném dotazníku a jeho dimenzích uvádíme v empirické části práce, viz kapitola 9.3.4.

Pokud jsou naše předpoklady správné, rozvíjení hlasové mohoucnosti by mělo podporovat uspokojování uvedených třech potřeb a tím rozvíjet sebedeterminační chování. Rozvoj hlasové mohoucnosti doprovázený reflexí vede studenty ke sledování změn expresivního sebeobrazu, a tedy i k sebehodnocení. Tímto způsobem studenti získávají náhled na kvality své osobnosti a mohou na ně uvědoměle působit. Proto rozvoj hlasové mohoucnosti doprovázený reflexí může podporovat sebedeterminační chování a rozvíjet sebepojetí. To jsme nepřímo zjišťovali pomocí dotazníku sebehodnocení.

Domníváme se, že některé z důležitých myšlenek sebedeterminační teorie se dobře doplňují s dvěma tezemi holistického modelu subjektivity (dále též jen „holistický model“, viz kap. 2.3.5), což se pokusíme vysvětlit.

V tezi (2) holistického modelu je uvedená skutečnost, že jedinec je fyzickou bytostí ve fyzickém světě své aktuální přítomnosti. Hovoříme o jeho „vtělenosti“ a „vsazenosti do světa“. Tato teze odpovídá *potřebě autonomie* v sebedeterminační teorii. Potřeba

autonomie se může výchovně rozvíjet pouze u bytosti, která si uvědomuje svou existenci ve světě a zároveň svou odlišnost od jiných. Jedinec si je tedy v našem případě vědom svého hlasu a jeho jedinečnosti a sám sebe vnímá jako jeho autora, který s ním umí zacházet tak, jak potřebuje.

Aby si člověk svou potřebu autonomie mohl uvědomit, musí pro to mít jazyk s jeho významy, a ten se utváří pouze v sociálním a kulturním prostředí (teze 1).

Cesta k autonomii ve výchově tedy spojuje obě teze holistického modelu. Ve výchovné praxi to znamená vytvářet situace, v nichž studenti mohou navzájem srovnávat své hlasové projevy a uvědomovat si i pojmenovávat jejich odlišnost. Ale zároveň mezi sebou nacházet shody, na jejichž pozadí odlišnost vynikne. A tím si vytvářet náhled na svoji vlastní autonomii, kterou uplatňují v přítomném bytí.

Sociální a kulturní prostředí poskytuje lidskému subjektu možnost uvědomovat si sám sebe *skrze druhé a s druhými*. Významy a jim přiřazené konotace, které se vztahují k vlastnímu Self, budou značně rozdílné, pokud lidský subjekt cítí sounáležitost s druhými a druhých s ním, oproti tomu, když prostředí vnímá jako nevstřícné k sobě (ke svým projevům, chování, prožívání).

Potřeba vztahů, jak ji vysvětluje sebedeterminační teorie, je tedy z hlediska holistického modelu přechodem od teze (1) k tezi (2), kdy svou jedinečnost a nezaměnitelnost si člověk uvědomuje prostřednictvím vytváření významů, protože jako *lidský* subjekt je významovým konstruktem uvnitř příslušné kultury. Sociální prostředí, které nás podporuje, zároveň ovlivňuje i jaké významy si o sobě utváříme a uvědomujeme.

Teprve na základě porovnávání svých charakteristik a vlastností s druhými lidmi (teze 1) si jedinec může uvědomovat svoji jedinečnost (teze 2), se kterou se snaží uplatnit a prosazovat se v sociálním prostředí. Snaha prosazovat se v sociálním prostředí je spojena s vytvářením vlastních významových interpretací a významových souvislostí, které se jedinec snaží uplatnit mezi lidmi. To odpovídá *potřebě kompetence* v sebedeterminační teorii. V našem případě hlasového rozvoje je to zkušenost jedince, že je efektivní v dosahování cílů a v komunikaci.

Při vysvětlování sebedeterminační teorie pomocí holistického modelu subjektivity jsme nejdnou zmínili slovo *uvědomování*. To v našem uvedeném modelu (viz obr. 7) hraje velmi důležitou roli. Rozvíjení hlasové mohoucnosti vytváří expresivní obraz, protože hlasovou mohoucnost nemůžeme „zahlédnout“ jinak než v konkrétním expresivním obraze. Uvědomit si ho, to znamená reflektovat ho. Úlohu reflexe jsme popisovali v kapitole 3.4.4. Hlasová mohoucnost ve spojení s reflexí (respektive reflexí jejího expresivního obrazu) ještě neznamená, že se stane Jáskou zkušeností. Ta přichází ve chvíli, kdy expresivní obraz je zahlédnut (uvědomován) jako obraz sebe – kdy v hodnocení expresivního hlasového obrazu se objeví i úvahy o hodnocení sebe. Potom se hlasová mohoucnost sebe stane Jáskou zkušeností.

Jáská zkušenost má člověku „otevřít oči“ a přinášet mu současně poznání jak o věci, která je předmětem poznávání, tak o sobě samém. Mokrejš (1998, s. 6) k tomu píše: „... o [této] zkušenosti v pravém slova smyslu jistě platí, že *je to věc sama, co se v ní dostává ke slovu*. To však předpokládá dvojí: jednak, že zakoušíme cosi, co nám může zprostředkovat *pouze tato věc sama a jako taková*, a nadto, že *si dáme cosi touto věcí sdělit, jsme vůči ní otevřeni a uzpůsobeni pro její sdělení*“ (Mokrejš, 1998, s. 6, zdůraznila A. N.).

6.6 Jáská zkušenost z hlasové mohoucnosti

Jáskou zkušeností nazýváme zvláštní typ poznání, ve kterém se člověku ukáže jeho Self ve světle vlastního jednání – jednání přestane být nazíráno jen jako aktivita zacílená k nějakému vnějšmu účelu, ale stane se jakýmsi zrcadlením Self, člověk skrze něj pozoruje obraz sebe sama. Macek (2008, s. 90) o tom píše:

„Základem Jáské zkušenosti je obvykle nějaký pocit, který člověk identifikuje jako neoddělitelnou součást sebe. V okamžiku jeho uvědomění ho zpravidla konfrontuje (bezděčně či záměrně) se svojí dřívější zkušeností. Tím se vědomí vlastního já rozšiřuje a nabývá nových kvalit“ (Macek, 2008, s. 90).

O tomto typu zkušenosti pojednává i hermeneutika, která ho chápe jako *vědění z jednání* v lidské situaci. Jeho charakteristiku podává Mokrejš (1998, s. 22-23, zdůraznila A. N.): „nezbytnost *jednání zde určuje vědění*, což nejzřetelněji odhaluje negativní vazba, kdy vědění, jež nelze v konkrétní situaci uplatnit, se stává nesmyslnou zátěží a naši orientaci v požadavcích situace zatemňuje a ohrožuje. Vědění samo má spíše ráz plastické celkové orientace, a ta úzce souvisí s průběhem jednání a v nedílném kontaktu s ním se také proměňuje (sotva tedy může nabýt podobu vědění hotového a definitivního). Z logiky věci plyne, že se tu jedná ... o *uvědomování si možností, v nichž se vyjevuje vnitřní konfliktnost situace*. Tuto dynamiku vědění a jeho zakotvenost v průběhu jednání nadto umocňuje skutečnost, že *jednání s sebou nese zároveň bytostné sebeuvědomování*, a potud posuny ve struktuře sebevědomí.“

Jáská zkušenost je zážitek sebe sama, který je neopakovatelný a lépe se cítí, než definuje: „I při úplné snaze sdělit vše zažívá člověk často pocit, že to, co sděluje o sobě druhým, je silně zjednodušené, neúplné či o něco ochuzené“ (Macek, 2008, s. 90). Obdobně o tom píše Slavík (2011, s. 212), když vysvětluje, proč nelze expresi nahradit popisem (jak jsme uvedli v kapitole 2.3.2). Bezprostřední smyslovou zkušenost s konkrétním objektem nelze funkčně nahradit zkušeností získanou popisem tohoto objektu. Tato teze platí jak pro hledisko subjektu (Já), tak pro intersubjektivní úroveň Já – Ty, tj. pro úroveň zprostředkování subjektivní zkušenosti.

O tom, že Jáská zkušenost se sice dá pojmenovat, ale nelze ji druhému člověku bezprostředně předat, se zmiňuje studentka Tereza.

Tereza: „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. Směrem 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, protokol HRV5).

Tereza 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 Tereza si uvědomila odpovídající kvality a byla schopná je zasadit do pocíťovaného prostoru své osobní, „žitě“ zkušenosti.

Jáská zkušenost, která je spojená se změnou vydaného a slyšeného zvuku, je jiného typu než běžné zakoušení všední každodennosti. Mokrejš (1998, s. 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.

Tereza: „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. Víím, 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 sebereflexe, 14. 12. 2009, protokol HRV5).

Jakým způsobem se v situacích psychosomatické hlasové výchovy *nabývá vědění o Self?* Otázkou také je, jakým způsobem se dívat a jakým způsobem zkoumat a měřit spojitost mezi hlasovou mohoucností a sebepojetím. Naše cesta vedla přes kvalitativní i kvantitativní výzkum a o našich zjištěních a dalších úvahách a diskuzích je následující – empirická část práce.

7 Pojetí a hlavní složky empirické části disertace (smíšený výzkum)

Text této disertace chápeme především jako nástroj pro odbornou komunikaci o praxi hlasové výchovy, který by měl sloužit k jejímu obohacování a ze širšího hlediska by měl podpořit personalizační, enkulturanční a socializační přístupy ve vzdělávání. V našem případě se zabýváme výchovou, která je zaměřená na osobnost studentů a na rozvíjení jejich autentického hlasového projevu skrz sociální a kulturní kontext. K tomu je potřeba získat empirické a teoretické poznatky o rozvoji osobnostního růstu v hlasové výchově a použít anebo vypracovat k tomu potřebnou terminologii. K těmto cílům disertace směřuje.

Usilujeme o porozumění výchovnému procesu počínaje zkušenostmi studenta s hlasovou expresí přes jejich následnou reflexi až k otázkám rozvoje Self. K tomuto záměru měla přispět teoretická část disertace a měla by jej podpořit i následující část práce – empirická.

V empirické části jsme využili kvalitativní i kvantitativní typ výzkumu v podobě tzv. *smíšeného výzkumu*, ve kterém se tyto dva typy výzkumu vzájemně doplňují. V současnosti je smíšený výzkum chápán jako design výzkumu, ve kterém je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s nejméně jedním kvalitativním východiskem (přístupem), sběrem dat a/nebo analýzou dat. Souběžné využití kvalitativního a kvantitativního přístupu umožňuje lepší pochopení výzkumného problému než pouze jeden z nich (srov. Creswell & Plano Clark, 2007).

Kvalitativní část výzkumu v této práci považujeme za hlavní zdroj výzkumných poznatků. V kvalitativní části smíšeného výzkumu jsme uplatnili *metodu introspekce* a *metodu případových studií* podle Yina (2011) vedoucích k analytickému zobecňování (*making analytic generalizations*).

Pro *kvantitativní část* smíšeného výzkumu jsme připravili *dotazník pro reflexi hlasového rozvoje* (dále též DCH), k jehož konstrukci jsme využili předchozí zkušenost z introspekce i z analýz sledovaných případů. Dotazník využíváme pro doplnění a pro kategorizaci poznatků v kvalitativním výzkumu. Dalším pomocným nástrojem v kvantitativním výzkumu byl dotazník sebehodnocení SLCS-R (Tafarodi & Swann, 2001). Tyto dva dotazníky přináší doplňující informace o výsledku různých typů reflektivních a sebezkušenostních intervencí.

Po tomto stručném přehledu vysvětlíme, jak na sebe jednotlivé složky empirické části disertace navazují a jak se mají navzájem doplňovat.

Pro hlubší porozumění procesu utváření hlasové mohoucnosti a na ní navazující Jáské zkušenosti a rozvíjení Self autorka nejprve využila poznatky z *vlastní introspekce*. Introspekce je zde chápána jako zvláštní „akční“ případová studie (případ pod jménem A. N.), která zhodnocuje zkušenosti autorky z praxe psychosomatické hlasové výchovy jak ve studentské pozici (6 let), tak v roli vyučující (3 roky).

Jsme přesvědčeni o tom, že *vlastní předporozumění získané praxí ve spojení s její reflexí* je důležitou součástí výzkumu. Umožňuje citlivější nahlížení dané problematiky a to nejen

pro výzkum, ale také z hlediska přínosu výzkumných poznatků do hlasové výchovy. Systematickým využitím zkušeností jsme získali počáteční komplexní vhled do zkoumané reality. Poznatkový základ jsme s oporou v odborné literatuře rozvinuli do teoretického výkladu, který nám poskytl senzibilizující koncepty²⁰ pro výzkum.

Poznatky jsme průběžně doplňovali a rozvíjeli prostřednictvím případových studií studentů z kurzu Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny (HRV) vedeného autorkou. Studium 24 případů bylo spojené s postupným výběrem těch případů, které byly co nejvíce nasyceny informacemi o hlasové mohoucnosti a reflektované Jáské zkušenosti. Studium těchto případů nám poskytlo prohloubené porozumění pro zkoumané téma a dovolilo nám zpětně upřesňovat teoretický výklad zaměřený na výchovný proces rozvíjení Self. Využili jsme tedy rekurzivního postupu, který je obvyklý pro kvalitativní výzkum. Tím se rozumí cyklický pohyb mezi empirickými poznatky, utvářením konceptů a budováním teoretického náhledu s cílem prohlubovat a upřesňovat znalosti o zkoumaném fenoménu (srov. Strauss, 1987, s. 18-19).

Případové studie v této práci mají charakter tzv. *instrumentálních případů* (Stake in Hendl, 2005, s. 107). Zkoumané případy tedy chápeme jako příklady obecnějšího jevu: podpory osobnostního růstu v psychosomatické hlasové výchově. Ze sledovaného množství případů v této práci podrobněji uvádíme dva (1 žena a 1 muž), které, jak bylo uvedeno, jsou výsledkem postupného výběru. Kritériem pro jejich výběr byla co největší úplnost a ilustrativnost informací o procesu nabývání hlasové mohoucnosti a Jáské zkušenosti, kterou studenti v kurzu HRV získávali. Jednalo se tedy o *účelový výběr* případů, které intenzivně manifestují sledovaný fenomén – tzv. *intenzivní vzorkování* (Patton in Hendl, 2005, s. 154).

Na pomezí mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem jsme připravovali nestandardizovaný *Dotazník charakteristik hlasu* (DCH). Ten sice spadá mezi kvantitativní metody, ale jeho tvorba vycházela z empirické zkušenosti autorky disertace. Dotazník vznikl souběžně s analýzou introspekce, s analýzou prvních fází případových studií studentů a s vypracováváním teoretické části disertace. Jeho účelem bylo pokud možno úplně a v jednoznačných kategoriích podchytit, jak je hlas subjektivně vnímán jedincem.

Prostřednictvím výsledků *faktorové analýzy* jsme ověřovali konstruktovou validitu DCH pro jednu z klíčových kategorií našeho výzkumu: kategorii *hlasová mohoucnost* (viz kapitola 6.4-6.5.2).

Dotazník charakteristik hlasu byl prvním *kvantitativním nástrojem*, který jsme použili pro určování *výchovné změny*, tj. rozdílů mezi vstupním a výstupním stavem studentů, kteří se zúčastnili kurzu HRV. Změna je rozdíl v určitých vlastnostech anebo v jejich míře mezi vstupním a výstupním stavem. Výchovná změna je hlavním měřítkem výchovné kvality, protože bez ní by výchova postrádala cíl a důvod proč vychovávat a být vychováván.

²⁰ „Teorie v podobě senzibilizujících konceptů je důležitá i pro exploratorní studie, protože usnadňuje počáteční fáze výzkumu. Senzibilizující koncept znamená koncept převzatý z abstraktní teorie, který slouží pro zaměření výzkumu, ale nemá obvykle jednoduše operacionalizovaný tvar“ (Hendl, 2005, s. 110).

Potíž je v tom, že důsledky výchovného procesu nemusí být patrné ihned po jeho ukončení, ale mohou se projevit a uplatnit třeba i s velkým časovým odstupem a bývají ovlivněny mnoha dalšími, stěží zachytitelnými, intervenujícími proměnnými. Kromě toho, výchovná změna má mnohostranný charakter a různé subjekty se mohou lišit v tom, jaká stránka změny je pro ně důležitá.

Proto se v práci soustředíme především na ty aspekty procesu, které mohou změnu působit a které může vyučující přímo v jeho průběhu kontrolovat (vlastnosti a charakteristiky hlasu). Pomocí Dotazníku charakteristik hlasu (DCH) jsme zaměřili pozornost na některé z aspektů výchovného procesu psychosomatické hlasové výchovy, které mohou být důležité pro její účinnost. Využíváme zejména toho, že pomocí DCH získáme přesně kategorizované informace, které umožňují dobře strukturovat poznatky o některých stránkách rozdílů mezi vstupem a výstupem výchovného procesu zaměřeného na rozvoj hlasové mohoucnosti. To byl náš první výzkumný problém – zjistit, zda se projeví po absolvování kurzu HRV statisticky významné změny v charakteristikách hlasu zjišťovaných DCH. Podrobnější rozbor a statistickou analýzu uvádíme v kapitole 9.3.5.1.

Jako druhý kvantitativní nástroj k měření a zjištění změny mezi vstupem a výstupem kurzu jsme použili dotazník sebehodnocení (SLCS-R, Tafarodi & Swann, 2001). Ten jsme zvolili z toho důvodu, že se v této práci zaměřujeme na spojitost mezi hlasem a sebezpojetím jedince. Sebezpojetí kvantitativními metodami nelze zaznamenat v jeho celistvosti a proměnlivosti (viz kapitoly o sebezpojetí 4-4.1.2) a z toho důvodu byla pro kvantitativní výzkum sebezpojetí nutná redukce. Dvojdímenzionální dotazník SLCS-R (dimenze sebezpojetí a vlastní kompetentnost) se nám zdál příhodným, protože vycházíme z předpokladu, že by pod vlivem hlasové intervence mohla nastat změna v sebehodnocení. Pokud se potvrdí náš předpoklad a projeví se po absolvování kurzu HRV statisticky významné změny v sebehodnocení zjišťovaném SLCS-R, zajímá nás, v jakých položkách dotazníku a v jaké z dimenzí změna nastala. Podrobnější rozbor a statistickou analýzu uvádíme v kapitole 9.3.5.2.

Výsledky obou dvou dotazníků jsme zpracovali kvantitativními metodami jak u studentů účastnících se HRV (16), tak pro orientační porovnání i u dalších skupin studentů, kteří absolvovali jiný typ sebezkušenostní přípravy než hlasové, ale se stejným vyučujícím (autorkou práce) – studenti předmětu Psychohygiena v práci s lidmi (24 studentů) a Psychologie smyslu a odpovědnosti (12).

Ověřovali jsme logický předpoklad, že změna charakteristik hlasu zjišťovaná Dotazníkem charakteristik hlasu bude větší u studentů, kteří absolvovali kurz HRV než u studentů, kteří absolvovali jiný typ sebezkušenostní přípravy. A to z důvodu, že v jiných kurzech sebezkušenostní přípravy nebyla rozvoji hlasu věnovaná pozornost. A zároveň nás zajímalo, zda je změna sebehodnocení zjišťovaná dotazníkem SLCS-R rovněž větší u studentů po absolvování kurzu HRV než u studentů absolvujících jiný typ sebezkušenostní přípravy. Podrobnější rozbor a statistickou analýzu uvádíme v kapitole 9.3.5.3.

Z důvodu problému zachycení změn před vstupem a výstupem kurzu, které jsme uváděli výše, pokládáme tuto část kvantitativního výzkumu pouze za orientační. A to také proto, že sledované skupiny jsou počtem malé a nevznikly náhodným výběrem. Proto zjištěné výsledky a jejich statistické zpracování chápeme pouze jako způsob, jak z hromadných dat získat souhrnné poznatky, které nás mohou inspirovat k přesnějšímu zaměřování pozornosti v kvalitativním výzkumu.

Kvalitativní výzkum pokládáme za hlavní nástroj našeho poznávání, protože zkoumáme procesy s množstvím dílčích prvků a složitých vztahů mezi nimi (viz níže). Kvalitativní výzkum nám pomáhá získat přehled o tom, které složky zkoumaných situací a jaké vztahy mezi nimi jsou důležité – pomáhá nám zachytit více proměnných v jejich vzájemné interakci. Od kvantitativního výzkumu pak očekáváme, že přispěje k přesnějšímu porozumění několika vybraným proměnným a jejich vztahům (Hendl, 2005, s. 58).

8 Kvalitativní výzkum

Uvedli jsme, že kvalitativní výzkum je pro nás hlavním zdrojem poznatků. Jak ve shodě s mnoha dalšími autory vysvětlují Glaser a Strauss (1967, s. 17), kvalitativní výzkum je „nejadekvátnějším a nejefektivnějším způsobem, jak se dostat k požadovaným informacím a vyrovnat se s obtížemi empirické situace“ v případech, kdy se zjišťované údaje týkají procesů, složitých konfigurací a málo přehledných systémových vztahů. Jsme přesvědčeni o tom, že proces hlasové výchovy je právě takový a splňuje Glaserovy a Strausovy podmínky. Kromě toho, chceme-li výzkumem podporovat praxi hlasové výchovy, musíme této praxi nejprve porozumět „zevnitř“, prostřednictvím bezprostředních zkušeností, které mají kvalitativní povahu. To je druhý důvod, proč zde preferujeme kvalitativní design.

8.1 Výzkumné otázky a jejich vztah k cíli výzkumu

Cílem disertace je porozumění psychologickým souvislostem mezi rozvojem hlasu a vývojem sebepojetí vychovávaného jedince.

O stavu a vývoji sebepojetí vypovídají odpovědi na dvě vzájemně spjaté otázky, které považujeme pro naši tematiku za klíčové. Tyto otázky a hledání odpovědí na ně se opakovaně objevovaly ve vztahu k rozvoji hlasu zejména u těch probandů, kteří prožili stav, ve kterém rozvíjení hlasové mohoucnosti vyústilo v Jáskou zkušenost:

- **Kdo jsem?**
- **Jak se mohu projevovat (tak, abych byl sám sebou)?**

Tento poznatek nás vedl k předpokladu, že psychosomaticky zaměřený rozvoj hlasové mohoucnosti je vhodným nástrojem pro růst sebepoznání, který je spojený s autoregulací prostřednictvím Jáské zkušenosti. A to tak, že si student v průběhu psychosomaticky zaměřené výchovy lépe uvědomuje, jak se kvality jeho hlasu a jejich změny mohou promítat do jeho sebepojetí a může pak lépe zvládat jejich vzájemný vztah. Proto sledujeme souvislosti mezi úspěšným rozvojem hlasu (ve smyslu hlasové mohoucnosti) v psychosomatické hlasové výchově a rozvojem sebepojetí.

Ovšem cesta nabývání hlasové mohoucnosti jako Jáské zkušenosti není zcela přímočará a proto i autoregulace prostřednictvím Jáské zkušenosti z rozvíjející hlasové mohoucnosti může být problematická v těchto případech:

- 1) Hlasovou mohoucnost (její expresivní obraz) jedinec již používá jako zcela samozřejmou součást svého hlasového projevu. To znamená, že základní fyziologický cíl psychosomatické hlasové výchovy byl již dosažen. Ve výchovném procesu půjde o pokračování nastoupené cesty s ohledem na rozvoj sebeuvědomění. To znamená, že student bude veden k tomu, aby již zcela běžně užívaná hlasová mohoucnost byla v psychosomatické hlasové výchově uvědomovaná (reflektovaná) z jiného, dosud neviděného pohledu (jako sebe-

obraz). Potom se může jednat o Jáskou zkušenost, která se promítne do náhledu na sebepojetí.

- 2) Hlasovou mohoucnost v průběhu hlasové intervence jedinec neprožil, takže ještě nemohla být uvedena do souvislosti s rozvojem sebepojetí. Pro výchovný proces to znamená, že jedinec má být dál veden k hlasové mohoucnosti a jejímu vztahu k sebepojetí.
- 3) Hlasovou mohoucnost jedinec sice prožil, ale nebyla vnímána jako Jáská zkušenost, takže nebyla uvedena do souvislosti s rozvojem sebepojetí. Zde by bylo potřeba podrobněji a přesněji zjistit, proč nedošlo k uvědomělému spojení mezi rozvojem hlasu a rozvíjením sebepojetí. Naznačené možnosti, proč se hlasová mohoucnost nestala Jáskou zkušeností jsme uváděli v kapitole 6.5-6.5.2.

Abychom zjistili kvality a míru úspěšnosti prožité hlasové mohoucnosti, v kvalitativním výzkumu se zaměříme na to, jak konkrétní jedinci zpracovávají zkušenost z hlasové intervence, do jaké míry se tato zkušenost stává jejich Jáskou zkušeností, a jak tato zkušenost ovlivňuje jejich sebepojetí.

Hlasová mohoucnost (jejímž základem je fyziologická rovina systému) je v našem případě spojená s prožitím tohoto stavu jako zvláštního typu zkušenosti, Jáské zkušenosti, která může dovést jedince k otázkám, kdo jsem a jak se mohu projevat (psychická rovina jedincova systému). Původním záměrem bylo zkoumat propojení uvedených dvou rovin jedincova systému – fyziologické a psychické. Introspekce A. N. přivedla autorku práce ke změně původnímu záměru a jeho rozšíření o socio-kulturní kontext (tj. socio-kulturní rovinu systému). Důvod rozšíření původního výzkumné oblasti je uveden v introspekci A. N. (viz kapitola 8.3.1.1).

V kvalitativním výzkumu se tedy zaměříme na tři roviny jedincova systému – fyziologický, psychický a sociální (socio-kulturní) a jejich vzájemnou propojenost.

V kvalitativním výzkumu si klademe dvě základní otázky:

- 1. Jakým způsobem se hlasově-dechová změna ve smyslu rozvíjení hlasové mohoucnosti promítá do psychické a sociální roviny jedincova systému?**
- 2. Jakým způsobem psychická a sociální rovina jedincova systému ovlivňuje jeho fyziologickou rovinu – hlasotvornou aktivaci?**

Uvedené otázky se opírají o teoretickou bázi vysvětlenou v teoretické části práce. Jsou pojaty v duchu psychosomatického uvažování o vzájemně propojených různých rovinách systému jedince s ohledem na jeho uvědomělé sebepoznávání, tj. na zvýznamňování (sémantizaci) zkušenosti. Toto dynamické spojování různých systémových složek a úrovní je příznačné pro expresivní tvorbu a ve vzdělávání vyžaduje komplexní kurikulum stejně jako komplexní metodiku výzkumu.

V řešení obou otázek vycházíme z předpokladu, že změny ve fyziologické, psychické a socio-kulturní oblasti a vlivy, na které tyto změny navazují, lze rozpoznávat jednak na

základě pozorování chování probandů a jejich vyučující, jednak prostřednictvím výpovědí probandů při reflexi procesu hlasové výchovy.

Předpokládáme, že účinnost procesu hlasové výchovy je založena na souběžném působení dvou hlavních faktorů:

- (1) *hlasového výcviku a vlastní studentovy experimentace s hlasem,*
- (2) *rozvíjení Jáské zkušenosti s podporou reflexe* – uvědomování si tacitních výrazů a významů umožňuje lépe propojit rozvoj sebepojetí s procesem nabývání hlasové mohoucnosti. Proto je důležité sledovat procesy zvýznamňování, ke kterým hlasová výchova směřuje a používá je jako nástroj svého působení.

8.2 Koncepce kvalitativního výzkumu

Naším výzkumným směřováním byl postup zvaný *analytické zobecnění* (*analytic generalizations*, Yin, 2011, s. 98-102). Yin analytické zobecnění uvádí jako obvyklý způsob generalizace ve výzkumu, který ale obvykle není explicitně představen a spíše se objevuje v podobě skrytého výkladu. Analytické zobecnění je dvoufázovým procesem.

V prvním kroku jsou navržena tvrzení, která obsahují soubor teoretických konstruktů nebo hypotetické úvahy o případu. Tyto úvahy jsou postupně rozvíjeny v průběhu případové studie. (V našem výzkumu se jedná o první fázi introspekce A. N. a prvních fází výzkumu spojených s výběrem případů.) Případovou studii Yin v některých ohledech přirovnává k experimentu, protože v kvalitativním výzkumu i experiment má stejné omezení na zobecnění jako případová studie. „Vytváření analytického zobecnění předpokládá pečlivě konstruované tvrzení ..., které bude odolné vůči logickým výzvám“ (Yin, 2011, s. 100). To znamená, že při analytickém zobecňování budou co možno jasně a přesně vymezeny pojmy, ze kterých se skládají tvrzení, a podobně přesně a jasně budou vymezeny vzájemné věcné a logické vztahy mezi pojmy.

V druhém kroku je teorie aplikovaná na další podobné případy. „Jinými slovy, cílem je podat návrhy a hypotézy na koncepční úrovni vyšší, než jsou konkrétní případy ... Závěry studie by měly ukázat, zda a jak empirické výsledky podporují nebo zpochybňují teorii“ (Yin, 2011, s. 101). (V našem výzkumu se jedná o druhou fázi introspekce A. N. a studium vybraných případů: Aleše a Marie.) Vytvořená tvrzení musí být ve vztahu k odborné literatuře, která přináší zobecněnou zkušenost, ne pouze ve vztahu ke konkrétním a specifickým podmínkám případové studie. Tento postup jsme volili v teoretických kapitolách 2-6.6.

Podobně jako v jiných kvalitativních přístupech i při analytickém zobecňování se předpokládá, že postup je rekurzivní a cyklicky se pohybuje od konkrétních zkušeností k jejich zobecňování a nazpět k ověřování zobecněných poznatků v praxi. Tento rekurzivní postup uplatňujeme zde v disertaci a vysvětlovali jsme jej v úvodu empirické části. Na počátku jsou zkušenosti z praxe hlasové výchovy a znalosti o ní nabyté autorkou disertace

jak v roli studentky, tak vyučující. Tyto zkušenosti a znalosti byly prohloubené retrospektivní analýzou, kdy sama autorka práce k sobě přistoupila z pozice třetí osoby jako k zvláštnímu případu (A. N.). Svě zkušenosti doplňovala a rozvíjela o poznatky získávané z reflexí probandů účastnících se výzkumu.

Nakonec byla provedena replikace navržených teoretických konstruktů na dvou velmi podobných případech. Hendl (2005, s. 110-111) u případů, u kterých je replikace provedena na podobných případech a je možné předvídat stejné výsledky, používá pojem „literální“ replikace.

Případ A. N. a další zkoumané případy řadíme mezi *exploratorní studie*. „Exploratorní studie mají za cíl prozkoumat neznámou strukturu případu a působící vztahy, definovat hypotézy, otázky, nebo dokonce navrhnou teorii a připravit tak půdu pro další výzkum (v těchto situacích mluvíme o zobecněném případě k teorii nebo o analytickém zobecnění)“ (Hendl, 2005, s. 110).

Pomocí exploratorních studií byl navržen teoretický koncept, jehož nezbytnou součástí byl rekurzivní postup mezi empirickými poznatky, utvářením konstruktů a budováním teoretického náhledu. Z toho důvodu pokládáme za důležité připomenout a shrnout hlavní teoretické konstrukty:

- Model exprese podle Goodmana: metafora, představa, simulace

Hlasovou *expresi* s oporou v Goodmanovi (2007) vykládáme jako metaforickou exemplifikaci. Na základě konstruktů metaforické exemplifikace ve spojení s výrazovou simulací (předvedení „jako“) lze vysvětlit fakt, že subjekt může prostřednictvím expresivního díla (svého hlasového projevu) experimentovat s různými dílčími podobami svého Self (viz kapitola 2.3.2-2.3.3).

- Konstrukce, struktura, význam

Aby byl student schopen uvědomit si svůj hlasový projev jako výpověď o sobě, musí přesunout pozornost k významům hlasového výrazu: „významu tvarů“. Zvýšený zřetel ke *konstrukci* výrazu, tj. k formě projevu, znamená přesun pozornosti od *extenzionálního významu* k *intenzionálnímu významu* (Doležel, 2003). Tento postup probíhá ve třech krocích, které se v průběhu rozvíjení hlasové mohoucnosti doplňují a cyklicky opakují – *konstrukce, struktura, význam*. Viz kapitola 2.3.6-2.3.9.

- Tacitní výraz a tacitní význam

Student je v psychosomaticky pojaté hlasové výchově veden k hlasové mohoucnosti, která může být *tacitním výrazem* (doposud skrytým výrazem, který je „osvobozen“ a přiveden k vnějšímu projevu). Zároveň hlasová mohoucnost může obsahovat i *tacitní význam*. Tacitní význam hlasového výrazu je psychosomaticky závažný obsah, který subjekt ve svém hlase sice již užívá, ale jeho psychosomatický význam si *neuvědomuje*. Ten si uvědomí až ve chvíli jeho „objevení pro sebe“. Více o tacitních výrazech a významech v kapitole 5-5.4.

- Model sémantizace podle Tondla

Model umožňuje přesně vymezit a odlišit dvě pojetí hlasové výchovy (*enkulturační a individualizační*) podle toho, které faktory jsou opomenuty, nebo naopak zvýznamňovány při hlasové tvorbě. V enkulturačním pojetí hlasové výchovy je v porovnání s individualizačním pojetím věnována snižená anebo jinak nastavená pozornost k autorovi hlasové exprese a k jeho sebepojetí – blok B v modelu ve vztahu k bloku A a C. Více v kapitole 6.1.1.

- Holistický model subjektivity

Úloha *holistického modelu subjektivity* – v návaznosti na Tondlův model sémantizace – spočívá v propojení individuální, jedinečné, časoprostorově situované stránky výchovného procesu s jeho obecnější stránkou kulturní. Ve dvou tezích je řešen vztah mezi substanční složkou („vtělenost“ a „vsazenost do světa“, „tady a teď“) a složkou interpretační, tj. subjekt jako významový konstrukt. Více v kapitole 2.3.5.

- Vzdělávací paradox

Spojením dvou výše uvedených stránek holistického modelu subjektivity reagujeme na téma *vzdělávacího paradoxu – napětí mezi autonomií a heteronomií*. Napětí mezi požadavkem výchovy na autonomii jedince na jedné straně a závislostí jedince na předávání heteronomních pravidel na straně druhé (viz kapitola 2.3.1). Pojmenování *paradox* zde volíme proto, že není možné dosáhnout absolutního ideálu, ve smyslu naplnění a plného využití obou dvou požadavků zároveň; ale současně není možné, aby se jeden pól obešel bez druhého a byla dosažena buď jen úplná autonomie, nebo jen úplná heteronomie.

8.3 Případové studie

8.3.1 Případová studie A. N.

Jak jsme uvedli, tato případová studie je zvláštního druhu, protože se opírá o zkušenost a introspekci samotné autorky textu. Chápeme ji jako nezbytné autorské východisko pro výzkum výchovných jevů obecně, nejenom v psychosomatické hlasové výchově.

V rámci introspektivního přístupu existují různé strategie a metody. Introspekce ve smyslu mapování aktuálního prožitku je běžnou součástí hlasového procesu. Různé typy sebepozorování a jejich problematický vztah k hlasové činnosti samotné a následně po ní jsme uváděli v kapitole 3.4.4. V našem textu introspekci uplatňujeme jednak jako samostatnou metodu, kterou použila autorka disertace sama na sobě, jednak jako nezbytnou součást hlasové tvorby.

Kromě introspekce A. N. často používala i *retrospekci*. „Retrospekce je introspektivní pozorování, které provádíme až po uběhnutí zážitku. Pozorujeme de facto to, co v nás

proběhlý zážitek zanechal, a pracujeme: (a) se vzpomínkovým materiálem, (b) s materiálem, který vzniká aktivací vzpomínky a jejím aktuálním znovuprožíváním“ (Miovský, 2006, s. 149). Autorka nadto dále prováděla krosvalidaci hlasově-osobnostních zážitků z hlasové mohoucnosti pomocí focusingu (Gendlin, 2003), viz kapitola 3.1.

V kapitole 2.3.2 jsme rozebírali rozdíly mezi tzv. ontologií první osoby a třetí osoby. Ontologie první osoby je příznačná právě pro introspekci a je důležitá i při všech jiných způsobech zkoumání výchovných procesů. Ovšem, výzkumník nemá být a nemůže být „pouze ponořen“ ve smyslu plné účasti v procesu, protože musí být schopen i odstupu. Přiměřený odstup je nezbytnou podmínkou zobecňování, náhledu a nadhledu, který má vést k porozumění zkoumaného fenoménu a k jeho teoretickému vysvětlování. Právě tento typ odstupu je spojen s ontologií třetí osoby.

Autorka práce si klade za cíl porozumět praxi hlasové výchovy s dostatečnou mírou zobecnění a nadhledu. Právě proto, že ona sama má zkušenosti z praxe hlasové výchovy v roli studentky i vyučující, považuje za důležité mít dostatečný odstup a nadhled. Proto je text této práce psán z pozice ontologie třetí osoby. Skutečnost, že se teoretický koncept rodil v diskuzích a úvahách s několika lidmi, kteří se zabývají stejnou nebo podobnou tematikou, vedla autorku práce k rozhodnutí psát text v autorském plurálu, nikoliv v Ich formě.

Pak ale nastal nesnadný přechod a dilema, jakým způsobem, stylem a žánrem psát tuto kapitulu, která je založena na introspekci. Pro zachování jednotného stylu v celé práci se autorka nakonec rozhodla pro střídání ontologie první a třetí osoby. K rozboru introspekce přistoupila stejným způsobem, jakým zacházela i s dalšími dvěma případy (Marie a Aleše). Ponechala jedinečnost osobních výpovědí, ale doplnila je o teoretický náhled z pozice třetí osoby. Ostatně, toto střídání pozic je typické i pro jakoukoliv výchovou situaci, nejen pro její zkoumání.

Pro výchovnou situaci je potřeba, aby si učitel ponechal osobní angažovanost ve smyslu přímého prožitku (ontologie první osoby), zároveň ale výchovný proces klade na učitele nárok na schopnost poodejít od svých potřeb a pocitů ve prospěch studentů (ontologie třetí osoby). Učitel je „vtělený“ a „vsazený“ do výuky, plně angažovaný uvnitř výchovného procesu, je schopen reflektovat své pocity a prožitky, ale nemá být jimi svázán, má být schopen odstupu od nich, odhlédnutí od sebe za účelem být tu pro druhého v pozici průvodce a pomocníka.

Tímto způsobem vznikla i introspekce. Byla vedena snahou autorky práce mít plnou účast na procesu psychosomatické hlasové výchovy jak v roli studenta, tak i učitele a zároveň odstupovat od sebe a vidět proces v jistém nadhledu, odstupu, ale bez ztráty osobního zaujetí.

8.3.1.1 Introspekce - retrospekce – sebereflexe A. N.

Introspekci svého hlasového projevu a mapování cest k výchově hlasu jsem se zabývala již v diplomové práci (Nohavová, 2008). V ní jsem popisovala svoji cestu k hlasové výchově a jejímu poznávání; jakými předměty, které se týkaly hlasu, jsem na vysoké škole prošla, jak jsem objevila psychosomatickou hlasovou výchovu, co jsem v ní našla a jak jsem zápasila se svým sebeobrazem, který jsem neuměla vyjádřit ve vnější podobě:

„Na svém hlase jsem začala pracovat až na vysoké škole. Dvouobor Učitelství psychologie a hudební výchovy pro střední školy mi nabídl možnost a po větší část studia dokonce povinnost se hlasově školit. Po dobu osmi semestrů jsem absolvovala předmět Pěvecká výchova. Ve třetím ročníku jsem navštěvovala Ateliér herectví V. Martince. Ve čtvrtém ročníku jsem začala chodit na hodiny k P. Sovové a poslěze i L. Válkové, které hlasovou výchovu pojmají jako psychosomatickou disciplínu. ... Nemohu říct, že psychosomatická disciplína nabízí „zázračnou“ nebo snad snazší cestu nalezení vlastního hlasu. Nenahraditelnost tohoto pojetí pro mě tkví v tom, že jsme dostala to, co jsem hledala. Nevnímám se jako Já a potom v prostoru zaznívající nějaký zvuk, který sice vychází ze mě, ale nezní tak, jak bych si představovala. Vnímám, že Já a ten zvuk jsme jedno, tvoříme jednotu, celek, patříme k sobě. Předtím mi rozumem nešla uchopit jednotlivá cvičení a neustále jsem se snažila svůj hlas přizpůsobit představě, kterou jsem v sobě o něm měla a stále jsem se poslouchala nebo jsem se snažila napodobit hlas mých učitelek.

V současné době (červen 2008, poznámka A. N.) vnímám svůj hlas jako součást sebe, jako prostředek, který je schopen okolí říci, jaká jsem. Nejen pomocí slov a jejich obsahu, ale barvou, výškou a intenzitou, melodií hlasu. ... Hlas pro mě je výpovědí o sobě okolnímu světu. Stejně jako pro E. Vyskočilovou (2007, s. 11), i pro mě hlas znamenal setkání se sebou samým i citlivé kontaktování s vnějším světem“ (písemná sebereflexe, červen 2008).

V tomto úryvku se objevují myšlenky, které poukazují k holistickému modelu subjektivity. Úryvek vypovídá o vzájemném oddělení jeho dvou složek – interpretační (významový konstrukt) a substanční („vtělenost“ a „vsazenost do světa“). Zvuk hlasu byl sice tvořen tělem, ale byl interpretován jako odcizený, jako heteronomní konstrukt. Neslučoval se se sebeobrazem, který měla A. N. vytvořený a snaha „vtisknout“ sebeobrazu odpovídající hlasový projev nebyla úspěšná. Jako kdyby „vtisknutým“ projevům „cosí“ stále chybělo. „Cosi“, co nedovolovalo zahlédnout a interpretovat projev autonomně.

Objevená nová hlasotvorná aktivace toto „cosí“ v sobě obsahovala. A. N. prožila takovou hlasovou mohoucnost, která byla na základě pocitu porovnávána s vytvořeným obrazem o sobě. Hlasová mohoucnost již byla interpretovaná jako autonomní, protože odpovídala představě, jak by se A. N. chtěla projevit. Tato část introspekce je mimo jiné názornou ilustrací vzdělávacího paradoxu v hlasové výchově: propojení autonomních a heteronomních stránek hlasově-osobnostního projevu. A také o Jáské zkušenosti z pocíťované hlasové mohoucnosti jako expresivního sebe-obrazu.

„Velký a slyšitelný rozdíl je u mě mezi mluvním a zpěvním hlasem. ... Neumím zapojit tělesnou aktivaci při zpěvu v běžné mluvě. Pro mě zpěv je určitou terapií. Cítím se sama

sebou a často při zpěvu pociťuji harmonii celého těla. V řeči mám ze sebe pocit, že mám naučený styl mluvy, naučené stereotypy, jak se řečí prezentovat. Přesvědčit své svaly, aby pracovaly jinak, zřejmě ještě nějaký čas potrvá. Objevují se ovšem momenty, záblesky, kdy hlas v pohodě hutné energie prokoukne ven a to jsou momenty, které se silně zapsaly do mé paměti. Jeden z nich byl 23.4.2008 na hodině u P. Sovové. Na hodině jsme byly tři. Pracovalo se individuálně v několika kolech. Při práci se mnou se vedoucí snažila, abych zapojila celé tělo a pomáhala mi rukou aktivovat bránici. Právě při tomto zkoušení byl moment, kdy užasly všechny přítomné i já. Hlas byl plný, zvukově bohatý a přitom bez přepětí. Při těchto momentech si uvědomuji, že „stačí jen“ probudit tu „spící“, potlačenou energii v sobě a pustit ji v kultivované formě ven“ (písemná sebereflexe, červen 2008).

I tato výpověď popisuje vzdělávací paradox ve smyslu vyvážení autonomní a heteronomní stránky hlasového projevu ve spojení s osobnostními charakteristikami jedince. Zajímavé je, že zpěvní projev byl prožíván autenticky, ale hlasový projev v běžné mluvě vedl k pocitu heteronomie. Přitom zpěv je obvykle vyjádřením předepsaných významů příslušné písně nebo skladby; přesto, anebo možná právě proto byl vnímán autonomně. Snad z toho důvodu, že předem dané významy zamezují úzkosti z toho, že by se povědělo něco nepřipustného. Je možné hrát si pouze s „tvarem hlasu“, zacházet jen s „významy tvarů“ (kapitola 2.3.8) a nechat tělo promlouvat beze strachu například z nesouhlasu nebo pohoršení druhých lidí.

„Hodiny pro mě byly objevné i v jiných směrech. Mohla jsem si při nich zkusit různé své zvukové podoby a hlavně jsem začala více vyjadřovat své emoce. Mám pocit, že se méně bojím projevovat svoje emoce. Nebojím se je vyjádřit! Protože do hlasového, respektive zpěvního projevu člověk emoce musí dát, jinak je zpěv „unylý, mdlý“, učila jsem se pracovat s emocemi a v kultivované podobě je projevovat. Tím, že jsem se učila dávat emoce do svého zpěvního projevu, tím, že jsem musela překonat vlastní zábrany a dát do zpěvu emocionální projev, 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 než před kurzem psychosomatické hlasové výchovy u P. Sovové a hodin u L. Válkové. Pociťuji větší svobodu v emocionálním vyjadřování“ (písemná sebereflexe, červen 2008).

Zde se potvrzuje výše uvedená domněnka. Strach z vyjádření emocí je zřejmě větší, pokud se pojí s nebezpečím, že se autor „prořekne“ něčím významově nepřijatelným. Tato úzkost podvazuje autentičnost projevu. Při zpěvu anebo v jasně vymezených úkolech hlasové výchovy se tohoto „prořeknutí“ jedinec nemusí obávat. Právě exprese jako metaforická exemplifikace dovoluje uvolnit se a své Self v ní projevovat relativně bezpečně a bez zesílených zábran, právě tak, jak jedinec potřebuje. Místo mluvnického významu se zde uplatňují „významy tvarů“ a experimentace s nimi. „Významy tvarů“ jsou důležitou složkou úvah, ke kterým se vztahuje teoretický konstrukt exprese a expresivity, včetně významu výrazu a to i tacitního.

A. N. dále objevovala svoji hlasovou mohoucnost, ale zároveň s ní rostl i vnitřní rozpor (písemná sebereflexe, listopad 2010): „*Vím o své mohoucnosti a to mi dává sílu. Zároveň jsem si ale uvědomila, že vlastně nechci hlasem pronikat ven. Nechci pronikat jasně, zřetelně do prostoru, k druhým. Čím dál tím výrazněji si uvědomuji svoji introverzi, zacházení s energií. Spíše ji stahuji do sebe, než abych s ní pronikala skrz hlas ven. Je zajímavé, že i hlasem člověk může jít do sebe, přestože komunikuje k druhým. Uvědomuji si, že mám možnosti, které mi dovolují vyjadřovat se zněle, zvučně, bohatě, ale záleží na mně samotné, co z toho využiji a zda vůbec chci. V expresivním prostoru toto neřeším, ale v reálných situacích ano.*“

Objevená hlasová mohoucnost dávala příležitost podívat se na sebe z jiného pohledu. Byla vnímaná jako autentická, protože reprezentovala vytvořený sebeobraz (obraz vnitřní síly), zároveň si ale A. N. uvědomovala, že nemá vnitřní potřebu se takto projevat při komunikaci s druhými lidmi. Nemá potřebu se prosazovat.

Protože prosadit sama sebe je spojeno se sebevyjádřením, je logické, že se toto téma objevuje v psychosomatické hlasové výchově. Prosadit sebe, své názory, záměry, cíle a hledat oblasti pro jejich uskutečnění také znamená možnost dostat se do konfliktu s druhými. To byl možná ten důvod, proč A. N. toto téma u sebe řešila: „*Měla jsem se hlasově prosadit přes “ty-ži“ a pomocí dalších cvičení a já jsem si uvědomila, že se prosazovat nechci. Že někde na mnohem hlubší úrovni (podvědomě) mám z toho obavu, protože se bojím, jak na to okolí zareaguje. Že to není jenom o hledání sama sebe a svého projevu, ale že je to také o tom, jak vnímám okolí a jak chci, aby na mě okolí reagovalo*“ (písemná sebereflexe, listopad 2010).

Tím vzniklo další velké téma – *sebeprosazení*, kterému se nadále A. N. věnuje nejen u sebe, ale i u studentů. Všechna uvedená témata se promítají do výuky, do vedení hodin, jak naznačuje další úryvek výpovědi:

„*Hlas může být vnímán jako nástroj komunikace, zcela běžný a samozřejmý. Nadto ale také může být chápán jako nástroj exprese – tj. jako nástroj zcela neobyčejný a jako nositel mnoha jiných významů než denotativních, stejně jako další expresivní projevy (například způsob chůze, oblékání, nebo další neverbální projevy chování).*

Pro mě je forma sdělení „verbum intimum“ (intimní slovo). Výraz hlasu a význam jeho „tvarů“ je to, na co jsem citlivá jak u sebe, tak u druhých. Někdy až s velkou citlivostí je vnímám a reaguji na ně. Proto zabývat se výrazem hlasu mi přišlo naprosto samozřejmé. Nejen tedy mluvnický obsah slov, ale především jejich forma sdělení. To je také to, na co dávám důraz při výuce psychosomatické hlasové výchovy na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. Učit studenty být citlivější na vnímání hlasového výrazu, prožít sílu svého hlasu v jeho plnosti, zvučnosti, nosnosti a tělové naplněnosti. Toto až zázračné propojení psycho-somatické jednoty při vydávání tónu, zvuku, slova, které jsem měla možnost na sobě prožít, se snažím navodit nebo dát prostor pro jeho navození u studentů.

Pro mě je důležité dávat ve výuce prostor, možnosti, ale respektovat osobní vývoj, čas pro zrání a pro uvědomování. Psychosomatická hlasová práce, kterou nabízím studentům je o alternativách ke stávajícímu hlasovému projevu. Alternativy, které umožní vidět a moci porovnat dřívější hlasové varianty a vybrat si tu, které více odpovídá a vypovídá o autorovi samotném. Ta, se kterou se ztotožní a bude ji považovat za autentickou. Tato sebezkušenostní znalost je protikladem častějšího způsobu předávání znalostí – znalostí získaných popisem. Proto psychosomatickou hlasovou výchovu na Pedagogické fakultě JU vnímám mimo jiné jako vyrovnávání poměru mezi uvedenou znalostí získanou popisem a sebezkušenostní znalostí.

Je to nádherná práce, protože vede k harmonii, vede k souladu, i když ne hned, i když ne zcela samozřejmě a ne zcela automaticky. Na jejím začátku, ale často i v průběhu (a kdo ví, jestli také ne na jejím pomyslném konci) je často inkongruence, ze které se ale může zrodit něco zcela nečekaného, zapomenutého nebo jenom dosud neobjeveného“ (písemná sebereflexe, červen 2012).

Závěr a diskuze

A. N. v psychosomatické hlasové výchově zažila hlasovou mohoucnost, která se pro ni stala Jáskou zkušeností, protože uvědomovaná hlasově-dechová změna byla vnímaná jako součást Self.

Tato osobní zkušenost vedla k popsání vztahu mezi hlasem a sebezpojetím jedince. Hlasový projev je součástí sebezpojetí, je vnějším obrazem o sobě. Takže právě skrze projev máme možnost zahlédnout sami sebe. Nový hlasový projev přináší možnost zahlédnout Self v jiném světle vlastního jednání. Tím ale proces nekončí, nýbrž teprve začíná. Způsoby, jakými se jedinec vyrovnává s Jáskou zkušeností jsou rozdílné.

A. N. nejprve zažila hlasovou mohoucnost ve zpěvu – tam poprvé objevila svůj autonomní hlasový projev. Ovšem v řeči nastupovalo zautomatizované schéma, protože užití nového hlasového projevu zřejmě bylo spojeno s obavou ze sebezprosazení a z reakcí okolí. Projevit se jiným než obvyklým způsobem je spojeno s rizikem, že okolí na to nějak reaguje. To vedlo k *doplnění původní výzkumné otázky²¹ o rovinu sociální (socio-kulturní)*. Uvědomovat si tvorbu hlasového projevu, zasazovat ji do svého osobního prostoru je také podmíněno tím, jak vnímáme okolí a jak chceme, aby okolí vnímalo nás.

Rozšířením původní výzkumné otázky o socio-kulturní rovinu nebylo téma *sebezprosazení* zcela uzavřeno a stalo se součástí diskuze v dalších případových studiích. V nich je zvažováno, jak je sebezprosazení spojeno nejen se sociálním prostředím, ale také s vývojem jedince a jak se jejich složité vztahy promítají a odrážejí v hlasovém projevu.

²¹ Původní výzkumná otázka: Jakým způsobem se hlasově-dechová změna ve smyslu prožití hlasové mohoucnosti promítá do psychické roviny jedinceva systému?

8.3.2 Mnoho-případové studie

- **Výběr případů**

Volbu případů jsme ve stručnosti uváděli již v kapitole 6. Studováno bylo 24 studentů Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích. Sledovali jsme budoucí učitele, kteří absolvovali výběrový předmět Hlasová a řečová výchova jako psychosomatická disciplína (již zavedená zkratka HRV).

Kritériem pro výběr případů, které zde uvádíme, je především to, do jaké míry se v případové studii projevuje uvědomovaná zkušenost z hlasové mohoucnosti a schopnost ji reflektovat jako Jáskou zkušenost. Cíleně jsme vybrali dva případy (1 žena a 1 muž), které intenzivně manifestují daný fenomén a to je podle Pattonova typu intenzivní vzorkování (Hendl, 2005, s. 154). Podle Yina (2011) byl užit replikační postup na podobných případech. Záměrně jsme vybrali rozdílná pohlaví.

Prvním případem je *Marie*. Studentka Marie předmět absolvovala se skupinou studentů (1 muž, 9 žen) v zimním semestru 2011/2012 (14 týdnů, 2 vyučovací hodiny za týden). Studentka Marie v kurzu pokračovala i v dalším semestru (letní semestr 2011/2012), ve kterém měla dvě individuální hodiny (v celkovém rozsahu 5 vyučovacích hodin).

Druhým prezentovaným případem je *Aleš*. Oproti Marii student Aleš po dobu jednoho semestru (zimní semestr 2010/2011) navštěvoval individuální hodiny (10 hodin), protože přesun předmětu do dopoledního času znamenal odhlášení všech studentů, vyjma Aleše. V letním semestru 2011/2012 se Aleš navštívil několik (6) skupinových hodin (s dalšími 3 muži a 2 ženami).

- **Metody sběru dat**

V případě *Marie* jsme data získávali těmito metodami:

- videonahrávky z hodin,
- písemné sebereflexe,
- nestrukturovaný rozhovor,
- dotazník charakteristik hlasu vyplněný před a po jednosemestrální hlasové intervenci,
- dotazník sebehodnocení vyplněný před a po jednosemestrální hlasové intervenci.

V případě *Aleše* jsme volili tyto metody pro získání dat:

- videonahrávky z hodin,
- polostrukturovaný rozhovor,
- dotazník TCI-R (dotazník Cloningera – The Temperament and Character Inventory),
- projektivní techniky - barevná modifikace Warteggova kresebného testu a Kvinternocolor,

- dotazník charakteristik hlasu vyplněný před a po jednosemestrální hlasové intervenci,
- dotazník sebehodnocení vyplněný před a po jednosemestrální hlasové intervenci.

Jak je možné si všimnout, metody sběru dat se případ od případu trochu měnily a to z důvodu zkoušení a hledání optimálních metod podle aktuálního kontextu kolem celého případu.

- ***Analýza dat***

K případovým studiím jsme přistoupili s replikační logikou se záměrem potvrdit navržené teoretické konstrukty. Pracujeme s takovými případy, které jsou si podobné, takže bychom měli dojít k podobným výsledkům, pokud se týká aplikace teoretických konstruktů. V případových studiích nepředstavujeme například celé reflexe ani přepisy celých rozhovorů, ani do detailů nerozepisujeme celou semestrální práci se studentem. Uvádíme stěžejní momenty, ve kterých jsou uvedeny informace o rozvíjené hlasové mohoucnosti jako Jáské zkušenosti. Právě tyto momenty jsou pro nás důležité, protože v nich se odehrává propojenost hlasového projevu se sebepojetím a tam začíná studované téma – Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí jedince. U případu A. N. se objevila další zásadní otázka, která je spojená se sebepojetím a to je otázka sebeprosazení. Tu probíráme u těchto dalších případů v diskuzi, protože odpověď na tuto otázku teprve hledáme.

U Aleše jsme zároveň provedli krosvalidaci jeho výpovědí z polostrukturovaného rozhovoru pomocí projektivních technik a temperamentového a charakterového dotazníku TCI-R. Projektivní techniky byly analyzovány arteterapeutkou. Tento krok byl spojen s hledáním a poznáváním možných způsobů analýzy.

8.3.2.1 Případová studie Marie

Marie (22 let) je studentka Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích. Má zkušenosti se zpěvem na veřejnosti, hraje na varhany a klavír. V hodinách Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny se probíral Mariin problém – „nejednotný rejstřík“.²²

Marie: „... nikdy jsem nemohla zazpívat stejnou barvou nic, co šlo nad h', od základní školy mě to trápilo, za dva roky na zpěvu na základní umělecké škole se toho příliš nezměnilo, resp. tím hrudním jsem přestala zpívat úplně... . Vím, že kvůli tomu mám blok, nesnášela jsem kvůli tomu zpívat na veřejnosti, ani teď to nemám moc ráda – budoucí učitelka hudební výchovy, to zní legračně, že?“ (písemná sebereflexe, 12.12.2011).

²² Izolováním jednoho rejstříku „znamená ztuhnutí hlasivkové funkce jemu příslušné, takže tato sama v sobě jaksi podléhá křeči a ostatní rejstříky přímo od sebe odpuzuje“ (Lohmann, 1968, s. 26).

Když se podíváme na výpověď Marie z pohledu vzdělávacího paradoxu, najdeme v ní problém autonomní a heteronomní stránky hlasového projevu: nejednotný rejstřík studentku omezuje v dosažení obecně uznávané – heteronomní – kvality, ale zároveň ji zřejmě brzdí i v rozvoji její expresivní autonomie. Proto vedoucí kurzu se studentkou pracovala na „sjednocení rejstříků“. Kromě toho byla Marie vedena k propojení hrudní a hlavové rezonance, k nalézání vlastních hlasových možností a rozvíjení citlivosti k rozpoznání hlasové změny.

Při této práci se ukázalo, že studentka na cestě k expresivní autonomii naráží na svou obavu ze sebeprosazení. Projevilo se to zejména při cvičení „ty – ži“²³, které prověřuje schopnost sebeprosazování. Marie na něj reagovala v sebereflexi takto: *„Vojenské pochodování „ty, ži“ – hodně silný zážitek – nemohla jsem dokončit – bála jsem se svého zlého tónu hlasu. Kdybych pokračovala dál, musela bych se počůrat nebo rozbrečet“* (písemná sebereflexe, 7.11.2011).

Co říká nejen obava ze sebeprosazení, ale také „nový“ hlasový projev o heteronomní a autonomní stránce Mariina hlasově-osobnostního projevu? To se od Marie dovídáme z následující výpovědi:

„Vzpomínala jsem, že s tím o bránici opřeným, hlubším, znělejším, sametovějším a hezkým hlasem mluvím, jak jsem na tom předešlém videu říkala, během zkoušek – ale na poslední zkoušce ... jsem jím například nemluvila – bylo tam totiž přátelské prostředí, byla jsem tam společně s jedním kolegou a zkouška byla vedena v takovém přátelském duchu, že mě vyučující opravoval, ať mluvím spisovně (ať si to cvičím na státnice) – jenže já nerada mluvím spisovně tam, kde mi to nejde samo od sebe, tj. v přátelsky laděném rozhovoru – takže mě k tomu napadlo, jestli tuto barvu hlasu, kterou normálně nechci používat, nevolím (jako u zbývajících zkoušek, kde zkoušejícího tolik neznám) jako jakousi obranu.“

Jak už jsem říkala (na hodině, poznámka A. N.), tato barva hlasu mi přijde manipulativní, z lidí (zvláště znám 3 příklady mužských hlasů, které takto mluví) vyzáruje určité charisma, jsou takovým zvláštním způsobem hezcí, jde z nich respekt, je to takový tón hlasu člověka, kterého žádný blázen neManipuluje do hádky, je to takový hlas, jak kdyby k vám měl mluvit někdo z vyšších sfér a vás něčím přitahuje a rádi mu vyhovíte. Je to u mě nevědomé, ale myslím, že by toto mohl být důvod, proč ho volím jedině u zkoušky anebo v jiném prostředí, kde musím něco vyřešit slovně – volím ho, protože potřebuju, aby mě lidé nehodnotili na základě toho mého vysokého dětského naivního hlasu a snažili se mi rozumět a vyhovět. Jindy ho nemám potřebu používat a používat ho nechci. Nechci, aby ze mě někdo měl respekt, aby mě bylo tolik vidět, k tomu hlasu patří i změna držení těla ... a já nechci vypadat hezcí a nechci být všem na očích.“

²³ Cvičení, které studentka nazývá „ty-ži“ je technika B. Mikuliče, jak jsme již vysvětlili v teoretické části práce u studentky Kláry. Jedinec má přejít třídu tak, jako kdyby byl voják, který ví, kam chce dojít. Jeho kroky jsou pevné, jisté, jeho hlas rezonuje s každým provedeným krokem a stejně jako tělo má odrážet přesvědčení: „Vím, co chci a jdu si za tím.“

...Četla jsem na gymplu jednu knížku, ... příběh fantoma, který žije ve sklepení francouzské opery a tam právě autor popisuje Erikův (myslím, že tak se fantom jmenoval) hlas, kterým silně působil na okolí a ovlivňoval jím i svou matku. Uměl mimo vše jiné i nádherně zpívat. Myslím, že toto byl popis hlasu, o kterém já mluvím“ (písemná sebereflexe, 29.4.2012).

K uvedeným úvahám nad „novým“ hlasovým projevem Marii přivedl videozáznam, kde měla příležitost soustředěně nahlížet na svou expresi z pozice třetí osoby. Marie svou „novou zvukovou podobu“ plně nepřijala a z našeho pohledu ji vyhodnotila jako heteronomní hlasový projev a uvedla důvody, proč to takto vnímá. Dále se od Marie v citovaném úryvku dovídáme úvahy nad souvislostmi mezi její expresí a osobní identitou. Jak posuzovala varianty své exprese, jakým způsobem je dávala do souvislosti s vývojem své osobnosti a jak hledala soulad mezi svým projevem a pojetím sama sebe. Z hlediska našeho holistického modelu subjektivity (teze 1 a 2) jde o proces self-interpretace a významového sebeutváření prostřednictvím experimentace s vlastní expresí. Tímto procesem se dále vyhroutil polarita vzdělávacího paradoxu a vyvolala u Marie otázku: „Kdo vlastně jsem a jak se chci projevat?“

Marie (písemná sebereflexe, 29.4.2012): „Když to teď pročítám a dumám nad tím, myslím, že vím, proč to nechci – denně potkáváte spoustu lidí, kterým jste úplně ukradený, kteří nadávají a jsou na vás a na všechno naštvaní a nemluví hezky a já do toho všeho nechtěla mluvit hlasem, který si vykládám svým způsobem jako zlý. Další důvod: je to pohodlnější, nemusím se na hlas tolik koncentrovat – z toho plyne i další důvod: je to upřímnější, soustředím se na obsah a ne na to, aby to hezky znělo ... A další: je to dětské, nemusím být ještě nenávratně dospělá a vědět, co přesně mám dělat... Čeho jsem si hned všimla a co mi nejvíc vadilo a vadit nepřestalo, nebyl ani tak hlas jako ta totální nesouhra hlasu a těla. Myslím, že to je proto, že nevím, jak jste se ptala, kdo přesně je Marie. ... Myslím, že bude potřeba, abych časem měla (barvu hlasu, pozn. A. N) „hezčí, manipulativní“ atd., jenže s nějakým jiným přístupem a možná i trochu pozměněnou.“

Marie objevila svoji jinou podobu hlasu, svůj „hezký hlas“, jak mu sama říká. Tento „hezký hlas“ by mohl patřit k jejímu autonomnímu projevu, protože ona ho apriori neodmítá jako něco, co k ní nepatří. Ona ho pouze nechce používat, protože mu přisuzuje manipulativní vliv a tak ho nazývá „zlým hlasem“. Dá se předpokládat, že „hezký hlas“ je, mimo jiné, expresí její dospělosti.

Jenže vstup do oblasti dospělosti (s jejími specifickými skripty) si Marie zatím nepřipouští, protože dospělost má spojenou s hlasy „charismatických, respektovaných, manipulativních“ lidí a ona taková nechce být. Sféra dospělosti je pro ni zatím spojena s heteronomií, ale uvědomuje si, že by do ní měla vstoupit autonomně, bez dojmu ztráty vlastní identity, jak ještě jednou připomeneme jejími slovy: „...bude potřeba, abych časem měla (barvu hlasu) „hezčí, manipulativní“ atd., jenže s nějakým jiným přístupem a možná i trochu pozměněnou“.

Když jsme provedli analýzu Dotazníku charakteristik hlasu vyplněný Marií před a po semestru, můžeme říci, že po semestru Marie svůj hlas vnímá jako hlubší, plnější, uvolněnější. Má pocit, že mluví přesvědčivěji, hlas je jí příjemnější. Největší rozdíl byl u bipolární položky: dělá mi potíž mluvit před ostatními – nedělá mi to potíž, v kladném směru. Po semestru Marii nedělá potíž mluvit před ostatními, zatímco na začátku semestru pociťovala pravý opak. Marií pociťované změny charakteristik hlasu příkladně dokreslují zjištěné faktory v Dotazníku charakteristik hlasu ve smyslu posílení hlasové mohoucnosti (viz kapitola 9.2.5).

Závěr a diskuze

Na případu Marie je dobře patrné, jak důležitá je *obousměrná* propojenost jednotlivých rovin systému – fyziologické s psychickou a socio-kulturní rovinou systému. Je možné měnit jednu z nich, v případě Marie v kurzu HRV to byla převážně ta fyziologická, která se mohla stát a v případě Marie i stala podnětem k úvahám o tom, kdo jsem a jak se chci projevat a tím podporovat rozvoj dalších rovin jedincova systému. Subjekt jako významový konstrukt je utkaný z látky představ a vsazený do auto-socio-stylizačních schémat. Do vytvořených schémat – ustálených expresivních obrazů – je možné zasahovat a pozměňovat je obdobně jako jiná expresivní díla. Proto re-konstrukce exprese může být cestou k re-konstruování subjektu v kontextu kulturních pravidel sdělování a sdílení obsahu mezi lidmi.

V diskuzi bychom se chtěli zabývat Marií uvedenou „dětskostí“, která byla projevená skrz hlas. Pro autorku práce je to velké téma. Do kurzu vstupují některé studentky či studenti, u kterých se s podobným „typem hlasu“ autorka práce setkává. Jejich hlas je posazený převážně do hlavové rezonance. K jedné úvaze, která je prozatím ve fázi zrodu, vede již pojmenování tohoto typu hlasu – „dětský hlas“.

K vysvětlení naší úvahy musíme začít, jak se říká, „od Adama“. Hlas dozrává v období mutace a ještě několik let po tomto období (Vydrová, 2009). V období mutace, které je u dívek mezi 12. – 14. rokem a u chlapců mezi 14. – 16. rokem, dochází k prodloužení hrtanu a hlasivek. U dívek se hlasivky prodlužují zhruba o polovinu původní délky, u chlapců o dvojnásobek. V období puberty začínají pracovat pohlavní žlázy, které produkují pohlavní hormony a ty ovlivňují tvar a slizniční výstelku dutin, napětí ve svalech a na sliznicích, takže se podílejí i na vyzrání hlasu na charakteristicky mužský a ženský hlas (Vydrová, 2009, s. 44).

Období puberty je mimo jiné spojené s druhou etapou sebevědomí. Stejně jako v prvním období utváření sebevědomí (v období vzdoru, kolem 3. roku), je i druhé období utváření vědomí sebe (v pubertě) spojeno se symptomem podvědomé slabosti. Třetím příznačným obdobím pro utváření sebevědomí je právě období rané dospělosti (mezi 20. – 30. rokem). Na rozdíl od předešlých dvou období by tato fáze vývoje již neměla být spojena se vzdorem.

Je tedy otázkou, zda „dětským hlasem“ jedinec třeba nevědomě stále nezůstává v období před mutací? Zda plně přijal své tělesné zrání? Zda tento hlasový projev není spojen s určitou potřebou a touhou zůstat v období, ve kterém není tak velký nárok na zodpovědnost a přijetí vlastních rozhodnutí se všemi důsledky, jak o tom píše Marie. Stejně jako touha zůstat skrz „dětský hlas“ v období spojeného s přizpůsobováním se druhým, neumět, nebo se bát prosadit vlastní názor a s ním sám sebe? (Stejně jak to pociťovala Marie například při cvičení „ty-ži“.)

Mohlo by to být spojeno i s podvědomým strachem ze vstupu do konkurenčního „dospělého“ prostředí. Mít „dospělý“ hlas, to znamená signalizovat svému okolí dospělost – se všemi riziky, které k tomu mohou patřit. Včetně toho, že se tím autor „dospělého“ hlasu vlastně vzdává nároku na pečování ze strany druhých dospělých – nároku, který si jako „mláďě“ zachovává a svým „dětským hlasem“ nevědomky nebo i vědomě přivolává.

To nás vede k úvaze, zda „dětský hlas“ není stejným spouštěčem určitého typu chování druhých jako známé Lorenzovo „dětské schéma“. „Každému organismu a druhu jsou vlastní tzv. vrozená schémata vzniklá v rámci evoluce. Tato vrozená schémata tvoří jakýsi „zámek“, do kterého zapadá „klíčový podnět“ (*Schlüsselreiz*), který spouští, „odemyká“ jistý specifický typ chování či emoce. Klasickým případem takového vrozeného rozpoznávání a jím spouštěného typu chování a emocí jsou libé pocity a tendence k pečovatelskému chování při pohledu na tzv. „dětské schéma“ (*Kindchenschema*), které je vlastní všem mláďatům živočichů s rodičovskou péčí. Toto schéma (velká kulatá hlava, velké oči, krátké končetiny atd.) vyvolává zmíněnou reakci např. u lidí nejen při pohledu na lidského kojence, ale i na mláďata zvířat či kreslené postavičky dětských filmů“ (Stella & Stibral, 2006, s. 116-125 aj.).

„Dětský“ hlasový projev by mohl tedy být něco podobného jako buclaté tvářičky a velké oči: byla by to zvuková analogie vizuálního dětského schématu „odemykající“ ve druhých kladné reakce na daný projev jedince a nejen na projev.

S hlasovou vyzrálostí ve smyslu plné hlasové aktivace jako kdyby ruku v ruce šel i nárok na psychickou vyzrálost a s ní plné převzetí zodpovědnosti za život. Nepodléhat přáním druhých, ale vnímat a prosazovat vlastní přání, touhy a pocity. Myslíme si, že v psychosomatické práci s hlasem se i těchto témat dotýkáme. Hlasová práce v období rané dospělosti může podporovat nejen rozvoj hlasových kompetencí, které jsou pro budoucí pedagogy důležité, ale i podporovat růst osobnostní. Při tom všem je důležité to, co sama Marie napsala, když jí byla poslána případová studie s žádostí o členskou ověření (*member checking* či *respondent validation*): „*By the way – jsem v procesu, teď jsem slyšela jedno video, na kterém před zahájením představení mluvím, občas mi to pěkně znělo*“ (Marie, 26.6.2012).

8.3.2.2 Případová studie Aleše

Aleš (22 let) je student Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích. Po semestrálním kurzu Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny se v rozhovoru (9.2.2011) zpětně díval na uplynuté individuální hodiny a uvedl tři skutečnosti, které mu v kurzu byly nepříjemné. „*Já jsem byl se svým hlasem nespokojený, takže jsem to bral jako slabost nebo slabinu.*“ Alešovi bylo nepříjemné, že se v hodinách pracovalo s jeho slabou stránkou a tudíž na ni bylo z jeho pohledu ukazováno: „*A teď jsem najednou tu slabinu měl ukazovat na odív*“. To byl jeden z důvodů, proč se během hodin necítil dobře. Dalším důvodem byla nízká potřeba objevování: „*Já jsem prostě, co se týče novinek, tak já mám rád zaběhlý systémy.*“ To bylo potvrzeno temperamentovou dimenzí *vyhledávání nového* (novelty seeking, NS, behaviorální aktivační systém) v dotazníku TCI-R²⁴. Třetím důvodem byla vedoucí předmětu a to kvůli svému věku (a skutečnost, že při individuálních hodinách práce probíhala ve dvou). I přes uvedené nepříjemnosti Aleš v kurzu pokračoval a snažil se je překonat.

Po semestrálním kurzu Aleš zhodnotil, že cítí posun: „*No, takhle ... já jsem obrátil svoji slabinu. ... já myslím, že nějaký pokrok tam je, nebo aspoň, že už mluvím radši na veřejnosti a takhle se cítím. Ale občas samozřejmě jsem v nějakým velice, pro mě stresujícím prostředí a zase jsem ta myška Ale už aspoň mám konfrontaci v sobě ...*“ Aleš zmiňuje velmi důležitou skutečnost, na kterou chceme upozornit. Alešem uvedená „konfrontace v sobě“ vypovídá o nalezených alternativách hlasové projevu, které získával při experimentaci s výrazem, „tvarem svého hlasu“. Právě experimentace s hlasovým výrazem umožňuje vidět, zahlédnout a porovnávat různé varianty expresivního projevu, současnou s těmi dřívějšími.

Aleš svůj hlas vnímal jako svoji slabou stránku, protože neodpovídal jeho tělesné stavbě, jak sám říká: „*Já jsem chlap jako hora a to já si uvědomuju a pípál jsem jako kuřátko, když to takhle řeknu metaforou. A vadilo mi, že bych měl hřmít, když na někoho mluvím. To neříkám hřmít tak, aby se (někdo, pozn. A. N.) počůral strachy, ale abych k tomu velkému člověku dal i nějaký hlas pěknej.*“

Spokojenost se hlasem se u Aleše objevila ve chvíli, kdy jeho hlas reprezentoval jeho vytvořený sebeobraz, ve kterém se zrcadlila právě tělesná stavba: „*No, tak když to vezmu teď, tak si myslím, že ten můj hlas odráží jak já sám sebe vidím třeba v zrcadle. A právě možná proto jsem už spokojenej, protože dřív prostě jsem si říkal, ty jsi takovej, tak se vnímáš, ale co dáváš ostatním ochutnat, tak to je něco úplně jiného. Asi takhle.*“

Když se na úryvky výpovědí Aleše podíváme z pohledu holistického modelu subjektivity, můžeme v nich najít nejprve rozpor mezi hlasem, který je sice tvořen „taky a teď“, ale je vnímán heteronomně. Aleš si to uvědomuje, ale nemá ke svému hlasovému projevu

²⁴ „Osoby s nízkým skórem mají jen malou či vůbec nemají potřebu inovace. Necítí žádnou satisfakci z objevování, a proto upřednostňují známé tváře a místa. Vůbec či velice pomalu přijímají nové nápady a postupy a potřebují velice dobré a praktické důvody, aby tak učinili. Z toho důvodu jsou vnímáni jako lidé konvenční. Zřídka je něco znudí a raději zůstávají u zajetého a osvědčeného, dokonce i když existují novější a lepší způsoby vedoucí ke stejnému výsledku“ (Preiss, 2009, nepublikovaný rukopis).

vytvořenou žádnou jinou alternativu, která by více odpovídala jeho představě o sobě a korespondovala by s jeho tělesnou stavbou. Hlas je autonomně vnímán ve chvíli, kdy dojde ke spojení představy o sobě s hlasovou reprezentací. Opět z pohledu teoretického konstruktů, tentokrát vzdělávacího paradoxu, můžeme vidět spojení autonomní a heteronomní stránky hlasově-osobnostního projevu. Aleš to říká těmito slovy:

„Já si myslím, že teď jde ven to, co bych chtěl, aby chodilo ven. Samozřejmě, ještě jsou teda okamžiky, kdy to ještě spadne zpátky do těch starých kolejí, ale to jsou už opravdu hodně kritický momenty. Ani ne, kritický momenty zvládám dobře ..., ale spíš jako pro mě nepohodlný momenty. Když to řeknu takhle.“

Je možné, že se v „nepohodlných momentech“ u Aleše objevuje zažitá automatická reakce, včetně hlasového projevu a snad i určitá stylizace do role „připavého kuřátka či myšky“. Touto metaforou nechceme degradovat Aleše, ale vnímáme ji jako příléhavé přirovnání, které vystihuje pocit jisté bezbrannosti, neprůbojnosti a obavy ze sebeprosazení.

Aleš svůj hlas po semestrální práci vnímal jako silnější: *„Zdá se mi (hlas, pozn. A. N.) silnější, ale třeba je mi občas řečeno proč řveš, ale já si spíš myslím, že je to nezvyk těch lidí, protože jsem byl hodně tichej a teď opravdu já nějak netlačím jako na ten hlas Dřív se mi stávalo, že jsem chtěl zintenzivnit hlas a to byla ještě větší tragédie, prostě najednou mi to, to je jako když člověk v pubertě mutuje, tak to mi bylo nepříjemný ... a teď už se nemusím snažit ... asi jsem se uvolnil v nějakým smyslu.“*

Jedna z dalších věcí, která mu pomohla k vyrovnanější komunikaci a dokonce, jak říká, „užívat“ si ji, byla další psychosomatická disciplína – dialogické jednání: *„Ta dramatická improvizace mi dává ten základ, tu stabilitu, abych stál pevně na svých nohou, když to takhle řeknu a ta hlasová výchova mi dává tu komunikaci k těm lidem. A teď to prostě kombinuju a cítím se sebejistě, prostě mi to dělá až zvráceně dobře. Dřív jsem se bál, že lidi dávaj pozor, soustředí se, tak teď mi to dělá dobře, což je vzhledem k teď mým zážitkům trochu až zvrácený a prostě mluvím na ně a vím, že můžu mluvit, tak takže teď už je to dobrý. Opravdu si myslím, že kdybych se teď potkal jak jsem třeba byl v prváku a teď, tak bych sem se ani nepoznal.“*

U Aleše je potřeba zmínit, že dříve neměl problém se svým sebevědomím, jak sám uvádí: *„Možná to bylo způsobený tím, jak jsem byl poprvé na veřejce a neúspěšnej a jestli mi třeba kleslo sebevědomí nebo já nevím Tak když o tom přemýšlím, tak třeba na gymplu jsem neměl problémy ... s tím mluvit před lidma a prostě to sebevědomí mi nechybělo.“*

V případě Aleše jsme provedli krosvalidaci pomocí projektivních technik. Z interpretace projektivních technik (na začátku a na konci semestrální individuální hlasové práce) arteterapeutkou vyplývá, že z původní pozice opatrnosti se přesunul k větší otevřenosti a vstřícnosti k okolí a je otevřenější vnímat i více okolí a potřeby lidí v jeho okolí. Dokáže výhodnějším způsobem zacházet s energií a je schopen lépe a přesněji vnímat a prožívat své emoce. Jeho sebepojetí je ucelenější ve smyslu větší profilace, i výkonové, a je schopen lépe vidět různé možnosti řešení.

Aleš po semestrální práci byl citlivější na rozeznávání zvučnosti a bohatosti svého hlasu od hlasu, který je sice silný, ale jeho síla je projevená přes velké napětí až přepětí svalů podílejících se na mluvě. Že Aleš svůj hlas vnímá jako silnější, znělejší, zvučnější, hlubší, plnější a uvolněnější, se potvrdilo v Dotazníku charakteristik hlasu. Po semestrálním kurzu HRV svoji mluvu cítí jako vyrovnanější a s většími pauzami. Jeho hlas je mu příjemnější a je s ním spokojenější. Výrazné změny byly u položek vyrovnanější a uvolněnější a nejvýraznější rozdíl byl v položce síla hlasu, spokojenosti s hlasem kladným směrem a v položce, kdy po semestru mu nedělá potíže mluvit před ostatními lidmi. Alešem pociťované změny charakteristik hlasu příkladně dokreslují zjištěné faktory v Dotazníku charakteristik hlasu, stejně jako u Marie ve smyslu posílení hlasové mohoucnosti.

Po dalším semestru (LS 2010/2011), ve kterém Aleš navštěvoval kurz HRV se skupinou studentů, dále rozvíjel hlasovou mohoucnost a potvrzoval si svůj pohled na hlas a na sebe a zároveň refleктоval i práci vedoucí a činnost ve skupině (písemná sebereflexe, 24.5.2011):

„Vedení kurzu bylo výborné, činnosti se střídaly, každý dostal svůj prostor a z vedoucí kurzu bylo cítit zdravé sebevědomí a znalosti. To na mě jako na člověka velice dobře působí, vím, že jsem v nejlepších rukou.

Do letního semestru jsem nastupoval už jako „zkušenější“ posluchač a měl jsem několik otázek, jak to bude probíhat s „nováčky“. Otázky se rozplynuly, kurz byl fajn a bez zádrhelů.

Za prvé jsem byl uvolněnější, slyšel jsem, jak cvičí i ostatní. Pokračoval jsem nejen ve známých postupech, ale také jsem se učil nové. Práce s textem mě bavila a bylo příjemné střídat hlas a text.

Co se týče mých vnitřních pocitů, užíval jsem si každou lekci. Ano, občas jsem byl silně pod svojí hladinou energie, ale to dojem z hodiny nekazilo, je dobře se vnímat i mimo „standardní“ naladění. Myslím si, že jsem se zlepšil, nedokáži to přesně definovat, ale mám prostě ze sebe lepší pocit. Rád bych pokračoval ve zdokonalování i nadále. Je to opravdu příjemný pocit, když slyším svůj hlas a mám radost, jak je hezký.“

Když byl Alešovi zaslán text s žádostí o zpětnou vazbu (*member checking* též *respondent validation* či *komunikativní validita*), připojil ještě shrnutí: *„Jsem mnohem uvolněnější, nedělá mi problém se bavit s cizími lidmi, můj hlas možná malinko zlenivěl, nebo jsem si už na tuhle polohu zvykl a přijde mi jako standardní, oproti pociťované změně předtím. Stále se mi občas (spíše minimálně) stane, že se nachytám v pozici „myšky“, pak situaci řeším podle aktuální energie. Buď se ve mně energie vzedme a vrátím se zpět do své polohy (pozice) do „sedla“ nebo energii v sobě nenajdu a snažím se ze situace prchnout. Aktuální hladina energie se hlavně odvíjí od zdravotní pohody“* (písemná sebereflexe, 13.9.2012).

Závěr a diskuze

I v případě Aleše se opět potvrdila obousměrná propojenost jednotlivých rovin systému – fyziologické s psychickou a socio-kulturní rovinou systému. Aleš našel svůj autonomní

hlasový projev, který korespondoval s jeho vytvořenou představou o sobě a s jeho fyzickou stavbou. Dokonce asi poznámky z okolí, že někdy mluví příliš hlasitě ho nijak neovlivnily ani nezpůsobily pochyby o jeho hlasovém projevu.

Jako by skrz „nový“ hlasový projev i ostatní byli konfrontováni s jeho hlasově-osobnostní změnou. V souladu s holistickým modelem to vypovídá o existenci určitého stylizačního schématu – výrazového a významového konstrukt, ve kterém je subjekt „usazený“ a pro své okolí srozumitelný. Lidé z Alešova okolí ho „četli“ a nějak mu rozuměli prostřednictvím tohoto schématu. Aleš však postupně prošel hlasovou změnou a tento navyklý obraz se měnil – rodil se nový konstrukt, „nový Aleš“, „vtělený“ a „vsazený“ do světa. Lidé z jeho okolí si této proměny všimli a v některých momentech (třeba i nevědomě) mohli mít třeba potřebu vrátit zpátky „toho starého Aleše“, který se minimálně hlasově tolik neprosazoval a více jim vyhovoval jeho tišší hlasový projev. Ovšem Aleš nemá potřebu se s tím, na rozdíl od Marie, vyrovnávat.

8.3.3 Závěr ke kvalitativnímu výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu bylo:

1) Sledovat, jak konkrétní jedinci zpracovávají zkušenost z hlasové intervence, do jaké míry se tato zkušenost stává jejich Jáskou zkušeností, a tak se v konečném důsledku podílí na změnách v jejich sebepojetí.

2) Najít odpověď na dvě výzkumné otázky:

a) Jakým způsobem se hlasově-dechová změna ve smyslu rozvíjení hlasové mohoucnosti promítá do psychické a sociální roviny jedincova systému?

b) Jakým způsobem psychická a sociální rovina jedincova systému ovlivňuje jeho fyziologickou rovinu – hlasotvornou aktivaci?

Ze zkoumaných případových studií jsme v práci uvedli tři (introspekci autorky práce A. N., případ Marie a Aleše), u nichž jsme získané informace vysvětlovali teoretickými konstrukty uvedenými v teoretické části práce. Konstrukty nám umožnily popisovat a vykládat praxi psychosomatické hlasové výchovy jako tvořivý proces, ve kterém student experimentuje s *expresivními kvalitami* svého hlasu a jejich prostřednictvím nahlíží na sebe sama a své sebepojetí. Student zachází s *konstrukcí hlasu*, na základě jejích změn si v *reflexi* uvědomuje „tvary“ svého hlasu jako *expresivní sebeobraz* a rozpoznává jeho ustálené charakteristiky, tj. jeho *struktury*, které lze významově interpretovat jako *auto-stylizační schémata osobnosti*. V tomto procesu student prostřednictvím reflexe postupně objevuje své *tacitní výrazy* nebo *tacitní významy* a nabývá *Jáskou zkušenost*. Tento komplexní výchovný proces se realizuje při rozvíjení *hlasové mohoucnosti*.

Uvedené teoretické konstrukty jsme používali ve všech případových studiích. Umožnily nám vysvětlovat vztahy mezi tím, co student prožívá v psychosomaticky pojaté hlasové výchově a jak s nabytou zkušeností zachází.

V případových studiích se opakovaně ukazovala obousměrná propojenost fyziologické s psychickou a socio-kulturní rovinou jedincova systému. Při rozvíjení hlasové mohoucnosti je možné měnit převážně jen jednu z rovin jedincova systému (především fyziologickou), ale vždy s vědomím, že k osobnostnímu růstu a rozvoji je nutné, aby změna byla propojená s dalšími rovinami jedincova systému. Psychická a socio-kulturní rovina jedincova systému spolurozhoduje o tom, zda hlasová mohoucnost bude vnímaná jako autonomní nebo heteronomní projev sama sebe. Zároveň vnímání hlasové mohoucnosti jako autonomního nebo heteronomního projevu sama sebe nám dává částečnou odpověď na to, jak jsou jedincovy roviny systému propojeny.

Jako důležité téma se objevilo téma *sebeprosazení*. Sebeprosazení je spojeno se sebevědomím a je ovlivněno socio-kulturní aspektem – jak se chce a může jedinec projevit ve vztahu k druhým. V uvedených případech se objevilo ve spojitosti s hlasovou mohoucností jako Jáskou zkušeností a v diskuzi k případu Marie byly zvažované možnosti propojení sebeprosazení s vývojovými fázemi jedince a „dětským schématem“.

9 Kvantitativní výzkum

Jak jsme psali v úvodu empirické části práce, kvantitativní výzkum jsme využili jako doplňující zdroj k informacím získaných z kvalitativního výzkumu. A to především pro *strukturaci poznatků* o hlasu a sebepojetí a o jejich vzájemných vztazích. Tímto krokem můžeme zvýšit důvěryhodnost kvalitativního výzkumu, protože kvantitativní výzkum lze chápat jako jeden z možných způsobů metodologické triangulace: srovnávání výsledků získaných různými metodami. To je v této práci doplněno i triangulací teoretickou, protože současně s metodami srovnáváme i různá teoretická hlediska na tentýž problém.

Očekávali jsme, že předpoklady z teorie a poznatky z kvalitativního výzkumu budou v kvantitativním výzkumu potvrzovány, anebo alespoň nebudou vyvraceny. Tím by kvantitativní výzkum přispíval ke zvýšení důvěryhodnosti závěrů celé práce. Naším cílem však nebylo dospět k zobecnitelným zjištěním, protože tomu neodpovídal způsob výběru výzkumného vzorku ani jeho rozsah. Proto opět zdůrazňujeme, že statistické analýzy v našem kvantitativním výzkumu pokládáme především za účelný způsob, jak získávat přehledné informace o hromadných datech a o tendencích vztahů mezi proměnnými.

9.1 Cíle kvantitativního výzkum

V kvantitativním výzkumu jsme sledovali dva hlavní cíle:

- 1) Empiricky ověřit obsahovou strukturu *hlasové mohoucnosti* s ohledem na její vztah k sebeobrazu a sebepojetí jedince.
- 2) Zjistit vliv hlasové intervence na charakteristiky hlasu a sebehodnocení studentů v porovnání s jinými způsoby sebezkušnostní přípravy.

• *zkoumání hlasové mohoucnosti*

Hlasová mohoucnost je jedním z ústředních témat této práce a stěžejním cílem psychosomatické hlasové intervence. Proto se jí věnujeme v kvalitativním i kvantitativním výzkumu. V kvantitativním výzkumu jsme vycházeli z předpokladu ověřeného kvalitativním výzkumem: rozvoj hlasové mohoucnosti stejně jako její vztah k sebepojetí je nutné sledovat prostřednictvím pozorovatelných expresivních charakteristik hlasu. Pouze tak si student může uvědomit svůj expresivní obraz (své autostylizační schéma), reflektovat jeho změny, objevovat tacitní výrazy nebo významy, a tak spolu s rozvojem hlasové mohoucnosti získávat Jáskou zkušenost, která se může podílet na rozvoji sebepojetí.

Na základě těchto myšlenek jsme sestavili Dotazník charakteristik hlasu (DCH), u něhož předpokládáme, že obsahuje ty charakteristiky hlasové exprese, které jsou důležité pro získávání hlasové mohoucnosti. Tyto charakteristiky by měl student v průběhu hlasové intervence nejprve *sám utvářet* v průběhu hlasové exprese, a poté si je *v reflexi uvědomit* a sledovat jejich rozvoj. DCH poskytuje jejich přehledný soupis a dává tak studentovi i učiteli možnost zjišťovat, v jaké míře jsou jednotlivé charakteristiky u studenta rozvinuty

z jeho vlastního pohledu. Proto DCH může sloužit jako pomocný materiál pro podporu kvality studentovy reflexe, pro sledování rozvoje jeho hlasové mohoucnosti a pro následný dialog učitele se studentem. Tímto způsobem jsme DCH používali v případových studiích, které současně přispěly ke zlepšování konstrukce DCH.

Abychom mohli získat lepší porozumění pro obsah a konstrukci DCH a ověřit jeho souvislost s konstruktem *hlasová mohoucnost*, použili jsme jej také pro kvantitativní výzkum. Očekávali jsme, že statistická analýza hromadných dat sesbíraných ve výzkumu nám pomůže lépe porozumět obsahu konstruktů *hlasová mohoucnost*, protože nám umožní sledovat složité vztahy mezi reálně pozorovanými expresivními charakteristikami hlasu.

V kvantitativním výzkumu **zjišťujeme obsahovou, resp. konstruktovou validitu Dotazníku charakteristik hlasu pomocí faktorové analýzy**. Zajímáme se o obsahovou blízkost vybraných charakteristik hlasu, u kterých předpokládáme, že reprezentují hlavní obsahový konstrukt dotazníku: hlasovou mohoucnost v jeho dvou hlavních rovinách, a to v rovině Já a v rovině já-druhý. Protože výsledky kvantitativního výzkumu vnímáme jako doplnění ke kvalitativním poznatkům, faktorová analýza zde nemá jiný záměr než ujasnění a konkretizaci myšlenkového modelu hlasové mohoucnosti.

- *zkoumání vlivu hlasové intervence*

Dalším cílem kvantitativního výzkumu je sledování **vlivu hlasové intervence na charakteristiky hlasu a sebehodnocení studentů**. Zaměřili jsme se na studenty, kteří absolvovali předmět Hlasová a řečová výchova jako psychosomatická disciplína (HRV). Zároveň nás zajímalo, zda jiný typ sebezkušenostní přípravy povede k podobným nebo rozdílným změnám v položkách námi vytvořeného Dotazníku charakteristik hlasu a dotazníku sebehodnocení SLCS-R. K ověření tohoto předpokladu jsme vybrali další dvě skupiny studentů, které vedla stejná vyučující (autorka tohoto textu) – studenti absolvující předmět Psychologie smyslu a odpovědnosti (PSOZ) a studenti absolvující předmět Psychohygienu v práci s lidmi (PSPL). Pozornost jsme zaměřili na **vliv této jiné sebezkušenostní přípravy na změny v charakteristikách hlasu a sebehodnocení**.

Ani toto kvantitativní zkoumání nemá větší ambice než orientační. Jedním z důvodů je nenáhodný výběr souboru a malý počet respondentů. Dalším trochu paradoxním důvodem je výhoda kvantitativního výzkumu, která se ale zároveň stává jeho nevýhodou. Výhodou kvantitativního výzkumu je přesnost kategorizace a zřetelnost při určování vztahů mezi kategoriemi. S touto výhodou však souvisí nevýhoda – vše, co nespadá pod předem dané kategorie, zůstává mimo okruh pozornosti, výzkum je k tomu „slepý“. Takže si uvědomujeme redukci zkoumaných poznatků a tudíž i potřebu obezřetné interpretace výsledků, nechceme-li ztratit citlivost pro holistický charakter našeho předmětu zkoumání.

9.2 Dotazník charakteristik hlasu

Výchova hlasu ve vztahu k rozvoji sebepojetí v psychosomatické hlasové výchově má splnit dva hlavní cíle. Jeden se týká kvality hlasové exprese, která se má prostřednictvím

hlasové výchovy zvyšovat. Druhý cíl se zaměřuje na využití hlasové exprese při reflexi ve třech hlavních oblastech: pro sebepoznávání, pro získávání Jáské zkušenosti a pro podporu sebepojetí.

Stanovené cíle jsou provázané. Vycházíme z předpokladu, že expresivní projevy se podílejí na celkovém obrazu subjektu a spoluvytvářejí jeho autostylizační schéma (viz kapitola 2.3.5). Z toho plyne, že obohacování expresivních dovedností a zvyšování kvality exprese vede ke zlepšení vnějšího obrazu subjektu a dá se předpokládat, že to bude doprovázeno uspokojením. Podmínkou k tomu je specifický *výcvik* v expresi, který v psychosomatickém pojetí má vést k autonomii a je postaven na experimentaci subjektu se svým hlasem.

Jestliže se student naučí lépe a fyziologicky co nejpřirozeněji používat svůj hlas, získá tím novou expresivní dovednost, která může přispět k celkové kvalitě osobního projevu a následně zlepšit prožitky ze svého projevu i sebehodnocení. Tento proces zde nazýváme *rozvíjení hlasové mohoucnosti* (viz kap. 6.4-6.5.2).

V průběhu nabývání hlasové mohoucnosti si student má všimnout těch charakteristik svého hlasu, které jsou důležité pro hlasový rozvoj. Zaměřuje na ně pozornost proto, aby s nimi mohl experimentovat a aby hledal jejich lepší alternativy s cílem svůj hlas zkvalitnit. V psychosomaticky zaměřené hlasové výchově je na základě toho student přiváděn k uvědomování si vztahů mezi kvalitou svého expresivního hlasového projevu a sebeobrazem, resp. svým auto-stylizačním schématem (viz kapitola 2.3.5). V tomto procesu objevuje tacitní výrazy anebo tacitní významy svého expresivního projevu (viz kapitola 5 s podkapitolami). S výchovnou podporou může také zjistit, že změny v expresivních kvalitách hlasu mohou ovlivňovat jeho náhled na sebe sama, tj. proměny v sebepojetí. Tento proces zde nazýváme *získávání Jáské zkušenosti*.

Tím lze využít expresivní projev jako prostředek sebepoznávání, zlepšování sebepojetí skrz získávání specifické Jáské zkušenosti, jak jsme vysvětlovali v teoretické části práce (kap. 6.6) a jak jsme doložili případovými studii v kvalitativním výzkumu (kapitola 8.3 s podkapitolami).

S uvážením uvedených cílů jsme připravili Dotazník charakteristik hlasu. Hlavní teoretický konstrukt, na jehož základě byl dotazník vytvořen, je *hlasová mohoucnost*. Dotazník poskytuje strukturovanou kvantifikovanou oporu pro kvalitativní zkoumání hlasové mohoucnosti anebo může sloužit pro evaluaci kvality hlasové mohoucnosti v průběhu výchovného procesu. Podle Hendla (2005, s. 186) se technika dotazníku v kvalitativním výzkumu využívá zejména v pedagogické oblasti a doplňuje poznatky získané hlavními metodami. Takto zde k dotazníku přistupujeme i my (viz též kapitola 7).

Konstrukce dotazníku je založena na skutečnosti, že významy, hodnoty a účinky hlasové exprese (stejně jako jakékoliv jiné expresivní aktivity) závisí na jejích *smyslových kvalitách – pozorovatelných vlastnostech*. Fyziologické nebo psychické změny v hlasové expresi jsou v běžné praxi uchopitelné jen jako změny vlastností výrazové formy

(konstrukce výrazu, viz kapitola 2.3.8). Proto jak nabývání hlasové mohoucnosti, tak získávání poznatků o sobě prostřednictvím hlasu úzce souvisí se schopností citlivě rozpoznávat smyslové kvality hlasu a s nimi spjaté prožitky. K tomu směřuje náš Dotazník charakteristik hlasu (dále též jen DCH). Jeho funkce je jak auto/diagnostická, tak edukační, protože dotazník nejenom zjišťuje, jak subjekt vnímá a charakterizuje na vytvořených škálách svůj hlas a mluvní projev, ale současně ho podporuje a usměrňuje v jejich rozpoznávání a posuzování.

DCH obsahuje 20 položek založených na sedmistupňových numerických škálách. Každá položka má dvě části: hlasovou dimenzi²⁵ a bipolární kategorii. Hlasová dimenze označuje určitou expresivní kvalitu hlasu anebo respondentův postoj k ní. Bipolární kategorie označuje dva opačné póly hlasové kvality (např. *silný* vs. *slabý*, *napjatý* vs. *uvolněný*) anebo postoje k ní (*důležitý* vs. *nedůležitý*). Opačné póly jsou krajními body sedmistupňové škály, která spojuje oba póly do jedné společné dimenze a umožňuje stanovit přechod mezi nimi.

Např. v dimenzi *síla* stupeň 7 reprezentuje nevyšší úroveň síly hlasu a každý další nižší stupeň reprezentuje jeho zeslabování až do úrovně 1 – *slabý* hlas. Stupně škály tedy udávají míru určité kvality hlasu a ze statistického hlediska jsou *ordinální*, to znamená, že určují pořadí stupňů kvality, nikoliv však jejich vzájemný poměr nebo intervaly.

Pohyb na spojnici mezi krajními body škály je pro charakteristiky hlasu příznačný, protože tímto způsobem se v praxi *utváří podoba hlasu* (např. u síly, výšky, melodie, tempa a pauz) anebo se *mění hodnocení* s ním spojené. Respondent při vyplňování dotazníku v každé položce vybírá vždy jen jeden stupeň škály, který nejlépe odpovídá jeho momentálnímu postoji.

Položky reprezentují vybrané vlastnosti hlasové exprese (*výška, síla, barva*) anebo způsoby jejich vytváření (*tenze*) a zacházení s nimi v řeči (*melodie, tempo, pauzy, překotnost*). V dalších položkách – *mluvím vyrovnaně, jistě, přesvědčivě, pevně* – jsme také sledovali postoj jedince k jeho řečovému projevu, ale zároveň tyto položky mohou vypovídat o sebehodnocení a vztahu k druhým lidem. V položce *dělá mi potíž mluvit před ostatními* je obsažena i sociální složka. V položce *můj hlas je mi příjemný* je zahrnutý i vztah k sobě, stejně jako u položky *spokojenost s hlasem*. Položka *důležitost hlasu pro profesi* vypovídá o tom, jak respondent posuzuje závažnost hlasu v učitelské profesi.

Výše uvedené významy položek je možné shrnout do dvou rovin konstruktů hlasové mohoucnosti, a to hlasové dimenze ve *vztahu k Já* (*síla, zvučnost, znělost, výška, plnost, jemnost, jasnost, tenze, melodie, tempo, překotnost, pauzy, příjemnost hlasu, spokojenost hlasu*) a ve *vztahu já-druhý* (*vyrovnanost řeči, jistota řeči, pevnost řeči, přesvědčivost řeči, mluvení před ostatními, důležitost hlasu pro profesi*). Jedná se o velmi úzce související a propojené roviny zvoleného konstruktů hlasové mohoucnosti.

²⁵ Dimenze je vyložena jako vlastnost udávající velikost nebo míru něčeho, rozměr, popř. trvání v čase, rozsah. V psychologii se jedná o kategorii pochodů a obsahů, v nichž se uplatňuje psychická činnost člověka (Petráčková & Kraus, 2001, s. 166.).

Podobně jako u metody sémantického diferenciálu je v dotazníku „zmapován“ sémantický prostor respondentova náhledu na projevy jeho hlasové mohoucnosti ve dvou hlavních rovinách (hlas a hlas-řeč, neboli Já a já-druhý). Kromě toho jsou v dotazníku uvedeny tři doplňující otázky na rozsah zkušeností s prací s hlasem a na případné hlasové a řečové poruchy respondenta. Formulář dotazníku se všemi položkami uvádíme v tab. 1.

hlasová dimenze	bipolární kategorie	
	7-----6-----5-----4-----3-----2-----1	
<i>síla</i>	silný	slabý
<i>zvučnost</i>	zvučný	nezvučný
<i>znělost</i>	znělý	neznělý
<i>výška</i>	vysoký	hluboký
<i>plnost</i>	plný	ploché, izolovaný
<i>jemnost</i>	jemný	hrubý, drsný
<i>jasnost</i>	jasný, pronikavý	zastřený
<i>tenze</i>	napjatý	uvolněný
<i>melodie</i>	proměnlivý	monotónní
<i>tempo</i>	pomalu	rychle
<i>překotnost</i>	překotně, zbrkle	rozvážně
<i>pauzy</i>	s pauzami	bez pauz
<i>vyrovnanost řeči</i>	vyrovnaně	nevyrovnaně
<i>jistota řeči</i>	jistě	váhavě
<i>přesvědčivost řeči</i>	přesvědčivě	nepřesvědčivě
<i>pevnost řeči</i>	pevně	kolísavě
<i>mluvení před ostatními</i>	dělá mi potíže mluvit před ostatními	nedělá mi to potíže
<i>příjemnost hlasu</i>	příjemný	nepříjemný
<i>důležitost hlasu pro profesi</i>	důležitý	nedůležitý
<i>spokojenost s hlasem</i>	spokojená/ý	nespokojená/ý

doplňující otázky

<i>Mám zkušenosti s prací s hlasem</i>	ano; upřesněte jaké zkušenosti a v jaké době	ne
<i>Byla mi diagnostikovaná hlasová porucha</i>	ano; upřesněte	ne
<i>Byla mi diagnostikovaná porucha řeči</i>	ano; upřesněte	ne

Tab. 1 Položky Dotazníku charakteristik hlasu

Většina pojmů, které v jednotlivých dimenzích dotazníku užíváme pro charakteristiku hlasu, patří mezi *estetické pojmy*, tj. pojmy, které popisují esteticky relevantní smyslové charakteristiky anebo závisí na vkusových soudech (jemnost, přesvědčivost, příjemnost

atd.). Tyto pojmy popisují oblast expresivity, a proto jsou zvláštní tím, že kromě *denotace* zahrnují poukaz k *exemplifikaci* (smyslové kvality, např. *silný*, *rychlý*) anebo k *expresi* (metaforické vyjádření subjektivních vlastností nebo stavů, např. *příjemný*, *rozvážný*). Tyto zvláštnosti jsme vysvětlovali v kap. 2.3.2-2.3.4).

Z hlediska interpretace dotazníkových položek je důležité, že estetické pojmy obsahují jak popisné významy, tak hodnotový (postojový) rozměr. Např. pojem *silný* má popisný význam, který rozlišuje v dimenzi *silný* vs. *slabý* hlas. Má však také hodnotový či postojový rozměr: *silný* hlas bývá často chápán jako lepší, hodnotnější než hlas *slabý*. Lüdekind (2003, s. 208-209) to vyjadřuje tvrzením, že estetické kategorie (pojmy) mají *deskriptivní i hodnotovou* komponentu. Tato jejich vlastnost se zvyrazňuje, pokud jsou estetické pojmy užívány ve vzájemné kombinaci.

Kombinace několika estetických pojmů může vést ke zřetelnějšímu poukazu na určitou kvalitu, o kterou nám jde, protože průnik jejich obsahu a rozsahu „zaostřuje“ pozornost na určitý význam a usnadňuje zaujetí postoje (např. upřesnění pojmu *hrubý* pojmem *drsný* nebo pojmem *násilný* ukazuje dva různé významové odstíny pojmu *hrubý*). Toho jsme v dotazníku využili i při tvorbě některých bipolárních kategorií. Např. kombinace pojmů *hrubý* a *drsný* má zpřesnit vyjádření kvality hlasu, kterou chápeme jako protiklad *jemný*.

Ani kombinace estetických pojmů nezaručuje shodu mezi posuzovateli. Např. hlas, který je označen jako *plný*, *silný* a *zvučný* může vesměs být hodnocen jako *příjemný* anebo *přesvědčivý*. V jiné situaci anebo jiným hodnotitelem však tentýž hlasový projev může sice být posuzován jako *přesvědčivý*, ale *nepříjemný*. A jiná situace anebo jiný postoj mohou vést k hodnocení *nepříjemný* i *nepřesvědčivý*. Dokonce může být za určitých okolností zpochybněno i to, zda hlas je opravdu *plný*, *silný* nebo *zvučný*. Tato skutečnost je v estetice vyjádřena tvrzením, že pro užívání estetických pojmů nelze stanovit jednoznačně platná pravidla. Avšak „i když používáme tyto pojmy bez pravidel a podmínek, přesto hájíme nebo dokazujeme naše soudy a přesvědčujeme ostatní o jejich správnosti,“ konstatuje estetik Sibley (2003, s. 36).

Sibley v citovaném textu vyzdvihuje důležitost výcviku v estetickém vnímání a nezbytnost společné komunikace o vkusových soudech, aby byla zajištěna potřebná míra shody a srozumitelnosti při užívání estetických pojmů. „Opíráme se o ... srovnání, ilustrace nebo metafory, abychom poučovali nebo objasňovali co [estetické pojmy] znamenají,“ píše k tomu Sibley (2003, s. 45). Z toho vyplývá, že v průběhu hlasové výchovy respondenti zvyšují svou citlivost pro posouzení hlasu a dovednost používat estetické pojmy uvedené v dotazníku. Tuto skutečnost je třeba brát v úvahu při interpretování dotazníku.

Typické použití dotazníku předpokládá nejméně dva sběry dat: jeden na vstupu a druhý na výstupu určité etapy hlasové výchovy. Podle toho se liší instrukce pro respondenta dotazníku. První část instrukce charakterizuje obsahové zaměření dotazníku a je shodná pro vstup i pro výstup: „Dotazník je zaměřený na Vaše subjektivní vnímání hlasu.“ Druhá část instrukce vede respondenta k hodnocení kvality jeho hlasu a odlišuje se při užití na vstupu a na výstupu. Na vstupu se dotaz týká recepce běžného užití hlasu: „Jak svůj hlas

vnímáte v běžných komunikačních situacích.“ Na výstupu je položen důraz na absolvovaný výchovný proces: „Jak svůj hlas vnímáte po absolvování kurzu.“ Tímto způsobem se s dotazníky pracovalo jak v kurzu hlasové intervence, tak i v dalších sebezkušenostních kurzech pro následné diskuze o vlivu různých typů sebezkušenostní přípravy.

Předpokládáme, že dotazník obsahuje všechny ty charakteristiky hlasové exprese, které jsou důležité pro nabývání hlasové mohoucnosti, ať již v pozitivním, nebo v negativním smyslu. Rozlišení na pozitivní a negativní kvality hlasu je zde však pouze relativní. Jednak proto, že hlasová mohoucnost má komplexní systémový charakter, takže její celková podoba závisí na souběhu celé soustavy dílčích vlastností ve složitých vzájemných vztazích (například hlas může být silný, ale tvořený ve velké tenzi nebo slabý, ale přitom dostatečně plný). Za druhé proto, že hlasová mohoucnost spočívá i ve vhodném výběru výrazových prostředků hlasu pro daný kontext – proto ji nelze posuzovat mimo situační souvislosti (jsou např. situace, kdy je nutné hlas ztišit a zjemnit, jindy naopak je zapotřebí mluvit hlasitě a důrazně; proto nelze říct, že síla anebo jemnost hlasu sama o sobě, bez ohledu na kontext, má kladnou či zápornou hodnotu).

Úkol dotazníků spočívá hlavně v tom, že respondenty podněcuje k uvědomění celého souboru hlasových kvalit (charakteristik), které jsou důležité pro hlasovou mohoucnost. Respondent uvádí jejich aktuální stav: kombinaci určitých podstatných znaků a jejich míru (určenou stupněm na škále), kterou v daném čase svému hlasu přisuzuje. Jestliže respondent vyplňuje dotazník ve vhodných časových intervalech, je možné sledovat kvalitativní změny v jednotlivých vlastnostech, a tedy i vývoj charakteristik hlasu, jak je subjekt sám pociťuje.

Subjektivní pohled respondenta (v ontologii první osoby) je zde plně na místě nejenom s ohledem na povahu samotné exprese, ale i na to, že v psychosomatické výchově je to především sám student, kdo má svou expresi aktivně utvářet, a proto by ji měl umět posuzovat. Ještě je třeba dodat, že dotazník nezjišťuje žádné intimní nebo ambivalentní charakteristiky, takže jsme nepovažovali za nutné zařadit do něj zvláštní položky pro posouzení důvěryhodnosti respondenta.

9.2.1 Konstrukce a uplatnění Dotazníku charakteristik hlasu

Dotazník charakteristik hlasu jsme vytvářeli souběžně se získáváním zkušeností v učitelské praxi hlasové výchovy a psaním introspekce. Jeho první verzi zkoušela autorka nejprve sama na sobě, poté s pomocí svých studentů v kurzu psychosomatické hlasové výchovy. Na základě této pilotáže provedla revizi dotazníku a ten pak použila ve výzkumu. Dotazník nejprve byl zaměřen pouze na vlastnosti hlasu a po revizi byl rozšířen o další výše uvedené položky. Revidovaný dotazník byl použit pro kvantitativní výzkumné účely (v kurzech psychosomatické hlasové výchovy i v jiných typech sebezkušenostní přípravy) a také za účelem faktorové analýzy. Byl rovněž použit pro účely kvalitativního výzkumu a také

v neposlední řadě byl použit ve výchovné situaci samotné při dialogu mezi učitelem a studentem v kurzech HRV.

9.2.2 Výzkumný vzorek a technika sběru dat

Pro účely faktorové analýzy bylo nejvíce dat získáno v zimním semestru 2010/2011 a část jich byla dosbírání v letním semestru 2010/2011. Z Pedagogické fakulty bylo do analýzy zařazeno N=278 dotazníků. Autorka se snažila získat data také na jiných fakultách JU. Z Biologické fakulty JU se podařilo získat plně vyplněných dotazníků N=9 a z Teologické fakulty JU N=13.

Autorka práce dotazníky zadávala osobně. Studenty navštěvovala ve výuce po domluvě s vyučujícím. Studentům vysvětlila záměr výzkumu a sběru dat. Oslovení byli studenti všech ročníků ve věku 19-46 let (medián 22, modus 23), 59 mužů, 241 žen.

9.2.3 Faktorová analýza

Pro ověření obsahové, resp. konstruktové, validity dotazníku jsme využili faktorovou analýzu. S ohledem na to, že dotazník zde chápeme pouze jako pomocnou metodu pro dokreslení poznatků z kvalitativního výzkumu, faktorová analýza nemá jiné ambice než ujasnit a zpřesnit kvalitativní myšlenkový model hlasové mohoucnosti.

Jak bylo uvedeno, obsahem dotazníkového zkoumání charakteristik hlasu je vlastní subjektivní posouzení hlasové mohoucnosti respondenta. Jednotlivé položky dotazníku by tedy měly zachycovat dílčí pozorovatelné složky hlasové mohoucnosti ve dvou hlavních rovinách (Já a já-druhý) a dotazník jako celek by měl komplexně vypovídat o momentálním stavu hlasové mohoucnosti, jak jej vnímá respondent.

Pomineme-li náhodné vlivy, pak rozdíly anebo shody v pozorovatelných kvalitách hlasové mohoucnosti mezi jednotlivými respondenty jsou způsobeny kvalitou jejich fyziologických hlasových dispozic (např. výška, zvučnost, znělost, síla nebo plnost, jasnost hlasu aj.) v návaznosti na obecnější psychické dispozice anebo stavy (např. zvýšení hladiny úzkosti se projeví ve snížení zvučnosti nebo síly hlasu či například nevyrovnaností ve mluvě). Tyto dispozice anebo stavy jsou tedy příčinou určitého pozorovatelného stavu charakteristik hlasu. Stav charakteristik hlasu jeho autor vnímá, posuzuje a zaznamená na škálách při vyplňování dotazníku.

Předpokládáme, že lze najít obecnější vlivy, které při vyplňování dotazníku způsobují určité rozložení hodnot na škálách v dotazníku. Tyto obecnější vlivy působí současně na více podstatných znaků hlasu a mluvy (např. úzkost může způsobit současně zeslabení, tenzi, zvýšení hlasu i překotnější mluvu). Tím se nabízí možnost rozdělit respondenty do skupin, ve kterých se respondenti navzájem podobají v nějakém souboru vlastností podmíněných společným vlivem a současně se tím odlišují od jiné skupiny respondentů, jejichž stav je vyvolán jiným vlivem. Společný vliv lze pojmenovat a vymezit jako

proměnnou o určitém obsahu a účinku. Tato proměnná není při pohledu na jednotlivé položky dotazníku viditelná, ale lze ji zjistit výpočtem na základě jejich vzájemných korelací anebo rozptylu. Tímto způsobem zjištěná proměnná se nazývá *faktor* (podle Řehák & Řeháková, 1986, s. 207).

Očekáváme, že prostřednictvím faktorové analýzy výsledků dotazníku získáme jeden nebo více faktorů. Tyto faktory budou vypovídat o společných vlivech, které vedly respondenty při vyplňování dotazníku a které spadají do obsahu a rozsahu termínu *hlasová mohoucnost*.

- **Použitá metoda faktorové analýzy**

Explorativní faktorová analýza byla provedena metodou hlavních faktorů vypočítaných z korelační matice hodnot zaznamenaných respondenty ve 20 hlasových dimenzích. Extrahovány byly faktory, jejichž odpovídající vlastní čísla²⁶ byla větší než 1 (celkem 3 faktory). Rotace faktorů byla provedena metodou VARIMAX (maximalizace vysvětleného rozptylu).

Interpretujeme zde pouze faktory získané rotací, protože u nich jsou vztahy k jednotlivým proměnným nejzřetelnější a nejlépe podporují myšlenkový model hlasové mohoucnosti.

9.2.4 Odhad výsledků

V ideálním případě by všechny položky dotazníku měly reprezentovat dvě hlavní roviny hlasové mohoucnosti a to rovinu Já a rovinu já-druhý, protože hlasová mohoucnost reprezentuje bio-psycho-socio-kulturní *hodnotu hlasu*. Ovšem z povahy hlasové mohoucnosti jako bio-psycho-socio-kulturního konstruktů mluvíme o rovinách, které teoreticky vydělujeme, ale prakticky jedna bez druhé není možná. Stejně jako Já je spoluutvářeno v socio-kulturním prostředí, hlas reprezentující jeho autora není možný a myslitelný bez socio-kulturní roviny jeho vytváření a používání. To znamená, že určení hodnot na škálách charakteristik hlasu by mělo být podmíněno charakterem hlasové mohoucnosti nesoucí v sobě obě dvě roviny. Očekáváme dva hlavní faktory, které by měly reprezentovat hodnotové protiklady: kladný potenciál hlasové mohoucnosti a jeho negativní protipól, tj. nedostatek hlasové mohoucnosti.

Jak jsme zdůrazňovali, hlasovou mohoucnost lze v plné míře posuzovat pouze s ohledem na použití hlasu za daných okolností (viz kapitola 2.3.4). Vyplývá to z příslušnosti hlasové mohoucnosti do oblasti expresivních dispozic. Jak jsme vysvětlovali výše v této kapitole i jinde, exprese a pojmy s ní spojené mají zvláštní charakter, který je nutné brát v úvahu i ve spojení s hlasovou mohoucností. Proto zde mluvíme o *potenciálu* – o *možnostech* plnohodnotného uplatnění hlasu v jeho pozitivních kvalitách, které se uplatňují v rozmanitých podobách v závislosti na ko-textu a kontextu užití hlasu (viz kapitola 2.3.4).

²⁶ Vlastní čísla lze zhruba vysvětlit jako hodnoty či koeficienty, které vypovídají o množství vysvětlených (faktorem „uchopených“) jednotek rozptylu, při interpretaci jsou tedy analogická procentům vysvětleného rozptylu (McDonald, 1991, s. 66-67).

Např. síla a zvučnost bývají v našem kulturním prostředí chápány jako pozitivní kvality hlasu. Jestliže jich subjekt dosahuje, je to projev jeho hlasové mohoucnosti. Ta je nicméně spojena s možností *záměrné změny* této kvality s ohledem na změnu situačních okolností; např. silný hlas může být podle potřeby zeslaben, přitom se však neztrácí mohoucnost k hlasitému, silnému projevu. To je důležité z kulturního i sociálního hlediska: kultura předepisuje, v jakých situačních okolnostech je vhodné užívat určité síly anebo kterékoliv jiné kvality hlasu a podle toho je hlas posuzován sociálním okolím. S trochou nadsázky lze říct, že ten, kdo nedovede na fotbalovém zápase zakřičet, je kulturně a sociálně znevýhodněn stejně jako ten, kdo by pokřikoval na pohřbu. Vystihnout tento rozdíl a přihlížet k němu při používání hlasu patří k důležitým stránkám hlasové mohoucnosti.

Naopak při nedostatku hlasové mohoucnosti je hlasový potenciál redukován a kvality hlasu proto nelze využívat v *plném rozsahu a podle záměru* jeho autora. Např. napjatý a nevyrovnaný hlas způsobený úzkostí nemůže jeho původce podle libosti změnit a dosáhnout jeho uvolnění a vyrovnanosti řeči. Proto v tomto případě mluvíme o *nedostatku* hlasové mohoucnosti, případně o nedostatečné hlasové mohoucnosti.

Z toho vyplývá, že rozvinutá hlasová mohoucnost dovoluje subjektu volně zacházet se svým hlasem podle svého záměru, s ohledem na situační okolnosti a s přihlédnutím ke kulturním zvyklostem užívání hlasu. Respondenti jsou dotazníkem vedeni k posouzení charakteristik svého hlasu, a vlastně tím nepřímo vypovídají o aktuálním stavu své hlasové mohoucnosti. Pokud tedy prostřednictvím dotazníku zjistíme faktory, které mají vliv na korelace charakteristik hlasu v našem souboru respondentů, získáváme tím informace o hlasové mohoucnosti, popř. o míře jejího nabývání.

9.2.5 Výsledky faktorové analýzy

Interpretace vlivu vybraných tří faktorů vede k obsahově dobře zdůvodnitelným výsledkům, vysvětluje asi 37 % rozptylu zaznamenaných hodnot. Ostatní vypočtené faktory ale přispívají k vysvětlení jen málo: faktor 4 asi o 3 %, faktor 5 asi o 5 %, další vypočítané faktory řádově jen o jednotky procent, přičemž základní charakter interpretací se příliš nemění.²⁷

Máme za to, že tyto výsledky nepřímo potvrzují kontextovou závislost hlasové mohoucnosti a poukazují na limity jejího kvantitativního měření. Proto, i s ohledem na nepřilíš velký počet respondentů a na pomocný charakter kvantitativní metodiky v této disertaci, nepovažujeme za nutné interpretovat víc než jen první tři faktory.

²⁷ V průběhu faktorové analýzy bylo vyzkoušeno více různých řešení s jedním až pěti faktory, bez rotace i s rotací. Jako nejprůkaznější a nejlépe interpretovatelné se ukázalo řešení se třemi faktory po rotaci. Jiná řešení přinášejí výsledky, ve kterých je sice zachován smysl interpretace trojfaktorového modelu, ale je hůře znatelný. V modelech s více než pěti faktory klesají vlastní čísla téměř k nule a interpretace ztrácí význam.

Rotované faktorové zátěže			
Proměnné	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
síla	0,622	-0,437	-0,170
zvučnost	0,733	-0,194	-0,125
znělost	0,708	0,062	-0,102
výška	0,052	0,424	0,160
plnost	0,605	-0,091	-0,166
jemnost	0,048	0,665	0,048
jasnost	0,583	0,064	-0,074
tenze	-0,101	0,029	0,440
melodie	0,319	0,023	-0,169
tempo	-0,307	0,353	-0,152
překotnost	0,075	-0,325	0,498
pauzy	-0,036	0,200	-0,158
vyrovnanost řeči	0,156	0,220	-0,721
jistota řeči	0,395	-0,036	-0,646
přesvědčivost řeči	0,407	-0,147	-0,635
pevnost řeči	0,327	-0,249	-0,684
mluvení před ostatními	-0,302	0,109	0,378
příjemnost hlasu	0,352	0,325	-0,242
důležitost hlasu pro profesi	0,269	0,041	-0,108
spokojenost s hlasem	0,420	0,233	-0,331

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Vlastní čísla	4,688	1,675	1,113
Procenta rozptylu	23,440	8,374	5,564
Procenta rozptylu (kumulativně)	23,440	31,814	37,377

Tab. 2 Rotované faktorové zátěže (metoda VARIMAX) tří vybraných faktorů, vlastní čísla a procenta faktory vysvětleného rozptylu

Při interpretaci postupujeme od nejvyšších kladných faktorových zátěží (nábojů)²⁸ k nižším. Poté bereme v úvahu záporné koeficienty, opět od nejvyšších. Preferujeme zátěže s absolutní hodnotou vyšší než 0,5, ale pro dokreslení interpretace využíváme i zátěže

²⁸ Faktorové zátěže (náboje, sycení) jsou koeficienty, které – z obsahového hlediska – udávají míru podílu dané proměnné na „společenství proměnných“ reprezentovaném příslušným faktorem. Čím je „zátěž“ vyšší, tím více příslušná proměnná „zapadá“ do tohoto „společenství“, a tím menší je její tzv. *specifická část*, která není „vysvětlena“ odpovídajícím faktorem. Faktorové zátěže nabývají hodnot v intervalu <0;1> (podle McDonald, 1991, s. 35 n.).

kolem 0,35, jestliže jsou obsahově průkazné. Pro lepší orientaci výběrově uvádíme i některé korelace mezi proměnnými, které přispívají k pochopení významů faktoru.

Pro lepší vysvětlení a pochopení někdy uvedeme dimenzi, jindy bipolární hodnotu položky. Tímto volným zacházením s pojmovým označením chceme usnadnit orientaci v textu.

- **Faktor 1 – faktor hlasové mohutnosti**

První faktor vysvětluje asi 23 % rozptylu zjištěných hodnot proměnných. Nejtěsněji se váže s proměnnými, které charakterizují sílu hlasu: *síla* (0,622), *zvučnost* (0,733) a *znělost* (0,708). Tyto položky také výrazněji korelují i spolu navzájem: *síla – zvučnost* (0,614), *znělost – zvučnost* (0,650), *síla – znělost* (0,438), což potvrzuje jejich obsahovou blízkost.

Další nejužší vztahy mezi prvním faktorem a proměnnými se týkají barvy hlasu: *plnost* (0,605) a *jasnost* (0,583). Do úrovně koeficientu přes 0,4 se ještě řadí *spokojenost s hlasem* (0,420) a *přesvědčivost řeči* (0,407) a přes 0,35 přibývá i *jistota řeči* (0,395) a *příjemnost hlasu* (0,352).

Plnost, jasnost, přesvědčivost řeči a jistota řeči výrazněji korelují se *silou* (všechny přes 0,36) a *spokojenost s hlasem s jeho znělostí* (0,330). Oproti tomu *příjemnost hlasu* takto vysoké korelace s ostatními proměnnými ve skupině tohoto faktoru nemá, nejbližší je *plnosti* (0,311) a nejvyšší korelaci má se *spokojeností s hlasem* (0,588).

Všechny vyjmenované proměnné vztažené k prvnímu faktoru patří k dobře oceňovaným vnějším kvalitám hlasu anebo ukazují spokojenost s hlasem. Společně vytvářejí profil či obraz silného, libozvučného a sebevědomého hlasového projevu, který minimálně pro jeho nositele působí příjemně a přesvědčivě. Chtělo by se říci, „co víc si ještě přát?“

Očekávali jsme, že faktor tohoto typu se při analýze objeví a chápali jsme jej jako vyjádření pozitivní potence hlasové mohoucnosti. K našemu překvapení byl však při analýze odhalen ještě jeden faktor, který je obsahem „svých“ proměnných jakýmsi dokreslením jiné stránky hlasové mohoucnosti. Proto nemůžeme pro pojmenování faktoru 1 použít přímo termínu „hlasová mohoucnost“ – ta je podle našeho mínění ve své úplnosti ilustrována až teprve souběhem obou počátečních faktorů. A kromě toho – ve smyslu negativním – i třetím faktorem, jak vysvětlíme níže. Z toho důvodu jsme pro faktor 1 zvolili pojmenování blízké, ale nikoliv totožné s hlasovou mohoucností: *faktor hlasové mohutnosti*.

Slovo „mohutnost“ je příbuzné a v řadě případů synonymní se slovem „mohoucnost“. Vypovídá o síle, potenci anebo dobře rozvinutých schopnostech, ale také o rozlehlosti, „váze“ a působivosti. Proto se nám pro pojmenování prvního faktoru jeví jako nejvhodnější.

- **Faktor 2 – faktor hlasové lehkosti**

Druhý faktor vysvětluje asi 8 % rozptylu zjištěných hodnot proměnných. Je nejtěsněji vázán k proměnné *jemnost* (0,665). V korelační tabulce proměnných jemnost silněji

koreluje pouze s *výškou* hlasu (0,476) a záporně koreluje se *silou* (-0,326), korelace s jinými proměnnými v celém dotazníku jsou jinak velmi nízké. Tento poznatek dokresluje odlišnost druhého faktoru od faktoru prvního a současně s tím i příznačnost proměnné *jemnost* pro druhý faktor.

Na druhém místě ve vztahu k druhému faktoru vystupuje *výška* (0,424) a za úvahu ještě stojí *tempo ve smyslu rychlosti* (0,353), které však zde není spojené s překotností (překotnost má u faktoru záporný koeficient -0,325). Tabulka korelací ukazuje poměrně vysokou zápornou korelaci mezi *rychlostí a překotností* (-0,414), které tedy respondenti mezi sebou zřetelně odlišovali. Také ve vztahu k druhému faktoru bychom mohli uvést ještě i *příjemnost hlasu* (0,325).

K pochopení úlohy tohoto faktoru ještě přispívá záporný koeficient faktorové zátěže spojený se *silou* hlasu (-0,437), ze kterého vyplývá, že hlas ovlivňovaný faktorem 2 není spojen se silou hlasového výrazu.

Ze souhrnu uvedených proměnných vyrůstá obraz hlasu, který je jemný, vysoký, příjemný a poměrně rychlý, nikoliv však překotný a zbrklý, ale spíše rozvázný. V celku se jedná o pozitivní obraz, kterému však na rozdíl od kvalit prvního faktoru chybí síla, resp. mohutnost. Mohl by být přesvědčivý díky své jemnosti a příjemnosti (ale tato proměnná zde není explicitně vyzdvižena). S jistou licencí by se dalo mluvit o tom, že charakteristiky hlasu vztažené k druhému faktoru jsou „ženštější“ v tradičním smyslu tohoto slova než u faktoru prvního. Čímž ovšem nemá být řečeno, že bychom chtěli první a druhý faktor genderově odlišovat.

Při souhrnné charakteristice druhého faktoru vycházíme ze dvou hlavních myšlenek. První z nich je ohled na celkově pozitivní kvalitu hlasu spjatou s tímto faktorem. Druhá z nich propojuje jemnost s výškou, tempem a nepřítomností síly, zároveň i příjemností. Aby bylo možné při větší rychlosti dosáhnout jemnosti a příjemnosti hlasu, musí být hlasový projev modulovaný s lehkostí, živostí a pružností. Musí být v dobrém smyslu slova „nabuzený“, ale bez překotnosti a tenze, tvořený s odlehčením. Slovo „lehkost“ zde má vyjádřit opak „tíže“ a celkový dojem snadného plynutí a splavného utváření. Zároveň tedy poukazuje na dobré zvládnutí hlasu. To jsou hlavní důvody, proč druhému faktoru dáváme název *faktor hlasové lehkosti*.

Faktor hlasové lehkosti společně s faktorem hlasové mohutnosti podle našeho mínění dobře charakterizují celkový pozitivní potenciál hlasové mohoucnosti. Vezmeme-li v úvahu soubor všech proměnných, které se nejužší vztahují k těmto dvěma faktorům, získáváme poměrně reprezentativní představu o hlasových kvalitách, které by měl zvládat člověk vybavený hlasovou mohoucností.

• Faktor 3 – faktor hlasové nejistoty

Třetí faktor vysvětluje necelých 6 % rozptylu zjištěných hodnot proměnných. Nejzřetelnější vztah má k proměnným *překotnost* (0,498) a *tenze* (0,440). Také mluvení před ostatními ve smyslu *potíž mluvit před ostatními* (0,378) se výrazněji vztahuje

k tomuto faktoru. Záporné koeficienty jsou v rámci třetího faktoru přiřazeny k proměnným *vyrovnanost řeči* (-0,721), *pevnost řeči* (-0,684), *jistota řeči* (-0,646), *přesvědčivost řeči* (-0,635). Za zvláštní zmínku stojí i negativní vliv tohoto faktoru na *spokojenost s hlasem* (-0,331).

V korelační tabulce je *překotnost* záporně korelována s *vyrovnaností řeči* (-0,444) a *tempem* (-0,414), *tenze* je záporně korelována s *přesvědčivostí řeči* (-0,342) a *pevností řeči* (-0,332), *potíž mluvit před ostatními* je korelována záporně s *jistotou řeči* (-0,434), *přesvědčivostí řeči* (-0,431), *pevností řeči* (-0,355) a *silou* (-0,324). Příznačné je, že proměnné vztahené k faktoru 3 (*překotnost*, *tenze*, *mluvení před ostatními*) nemají žádné výraznější kladné korelace s ostatními proměnnými dotazníku ani mezi sebou. Všechny tyto údaje společně dokreslují charakter třetího faktoru, který zjevně má negativní vliv na pozitivní hlasové charakteristiky i na pozitivní vnímání hlasu.

V celkovém pohledu na uvedené proměnné se rýsuje obraz nejistě anebo nevyrovnaně působícího hlasu, který je překotný a napjatý a spojený s vnitřní nejistotou jeho původce v sociálním kontaktu, jak vypovídá proměnná *mluvení před ostatními* (*dělá mi potíž mluvit před ostatními*). Řeč postrádá vyrovnanost, pevnost, jistotu i přesvědčivost, protože vlivy, které je způsobují, jsou tomuto faktoru vzdáleny.

V uvedených ohledech třetí faktor splňuje naše očekávání hodnotového protikladu k předcházejícím dvěma faktorům: vypovídá o nedostatku hlasové mohoucnosti. Tím doplňuje celkový profil hlasové mohoucnosti, protože ta není představitelná bez své hodnotové alternativy – „nedostatečné mohoucnosti“. Nadto, pouze nedostatek mohoucnosti dává dobrý smysl snahám hlasové výchovy, která má tento nedostatek překonávat.

K pojmenování třetího faktoru jsme záměrně nevyužili prostou negaci, nemluvíme tedy o hlasové „nemohoucnosti“. Dáváme tím najevo, že hlasová mohoucnost je základní dispoziční potenciál, který má každý subjekt v určité kvalitě a který lze postupně rozvíjet současně s odstraňováním vlivů, které ruší jeho rozvoj. Z výchovného hlediska se jedná o postoj, který nezačíná u diagnózy „tvůj hlas je nemohoucí“, ale u konstatování „jsi teprve na počátku svého hlasového rozvoje“. K němu je třeba, aby subjekt nabyl jistoty prostřednictvím výchovné podpory. To jsou důvody, proč třetímu faktoru dáváme název *faktor hlasové nejistoty*.

9.2.6 Diskuze

Interpretace výsledků Dotazníku charakteristik hlasu podle našeho mínění dobře přispěla k poznatkům z kvalitativního výzkumu a podpořila úvahy z teoretické části práce. Bylo možné lépe operacionalizovat konstrukt hlasové mohoucnosti a jeho roviny a ukázat jeho souvislosti s rozvojem Jáské zkušenosti a sebepojetí. Faktorovou analýzu a s ní spjaté kvantitativní postupy zde chápeme z tohoto hlediska především jako podporu pro obsahové ujasnění a zpřesnění kvalitativních poznatků.

Na základě faktorové analýzy byl navržen model tří faktorů hlasové mohoucnosti, které společně vysvětlují jak její pozitivní stránku vztaženou především k Já – *faktor hlasové mohoucnosti* a *faktor hlasové lehkosti*, tak její nedostatek především v rovině já-druhý – *faktor hlasové nejistoty*. Ovšem, jak již jsme uvedli, z povahy hlasové mohoucnosti jako bio-psycho-socio-kulturního konstruktů mluvíme o rovinách, které teoreticky vydělujeme, ale prakticky jedna bez druhé není možná.

Faktor hlasové nejistoty ospravedlňuje výchovné snažení, které si klade za cíl nabytí hlasové mohoucnosti. Zároveň se v souvislosti s tímto faktorem lépe ukazuje úloha psychosomatické hlasové výchovy při rozvoji sebepojetí a získávání Jáské zkušenosti. Nejistá a pro subjekt málo uspokojující hlasová exprese se totiž v dobře vedené výchově může stát důležitým *podnětem* či *výzvou* pro motivaci studentů k rozvoji sebepojetí, *pokud si ji student v sebereflexi uvědomí*. To se ukázalo v kvalitativním výzkumu na případech Marie a Aleše.

Za podnětné považujeme i aplikace teoretických konstruktů při analýze a interpretaci výsledků dotazníku. Prokazovala se důležitá role hlasové mohoucnosti jako konstruktů, který logicky spojuje holistický model subjektivity s poznatky o expresi na jedné straně, a na druhé straně s praxí psychosomatické hlasové výchovy.

Student hlasové výchovy rozpoznává svou hlasovou mohoucnost na podkladě své hlasové exprese – výrazového konstruktů. Aby jej mohl posuzovat, musí brát v úvahu jak své vlastní prožívání, tak obecně uznávané kulturní hodnoty hlasu. Pohybuje se tedy mezi náhledem na svůj psychosomatický („vtělený“ a „do světa vsazený“) projev „tady a teď“ a uvědoměním obecnějších, kulturou zvýznamněných kvalit hlasu. V průběhu tohoto procesu experimentuje se svým hlasem, učí se jej citlivě analyzovat a posuzovat, a tak postupně „vyhmatává cestu“ k rozvíjení své hlasové mohoucnosti.

Tímto způsobem je rozvíjení hlasové mohoucnosti spojeno s utvářením Jáské zkušenosti, protože rozvoj expresivní kvality hlasu je spjatý se sebepojetím, jak jsme zdůvodňovali v teoretické části textu (kapitola 2.3.2). Podstatné je, že sebepojetí zde prostřednictvím hlasu získává konkrétní obraz a oporu pro reflexi. Jedná se o *expresivní* kvality, a proto není lhostejné, *jakou* výrazovou formu mají. Právě ohled na formu, konstrukci, tj. na „významy tvarů“ je pro expresi klíčový, jak jsme zdůvodňovali v teoretické části (kapitola 2.3.8).

Proto je důležité, že Jáskou zkušenost a podporu pro rozvíjení sebepojetí získává student prostřednictvím *hlasu*, a to hlasu *určité kvality*. Jedná se o jinou Jáskou zkušenost, než kterou by získal třeba prostřednictvím výtvarného projevu nebo tance. Přestože výsledky pro rozvoj sebepojetí mohou být podobné, *cesta k nim* se liší. V analogii s uměním lze povědět, že stejně jako není totéž, zda se člověk vydá na poslech koncertu, prohlídku výstavy anebo si půjde zazpívat do sboru, ani na cestě k Jáské zkušenosti a k rozvoji sebepojetí není lhostejný druh, typ či žánr exprese, který je pro ni nástrojem. Právě tento důraz na zvláštnost a nezaměnitelnost typů expresivních projevů je vyjádřen pomocí konstruktů *hlasová mohoucnost*.

9.3 Sledování změn charakteristik hlasu a sebehodnocení u studentů

V předešlé diskuzi k faktorové analýze v kapitole 9.2.6 jsme uvedli, že není lhostejné, jaký typ a žánr exprese si jedinec zvolí na cestě k Jáské zkušenosti a k rozvoji sebepojetí, protože při nabývání Jáské zkušenosti nelze odhlédnout od *způsobu expresivního jednání*, ze kterého zkušenost pochází. Proto Jáská zkušenost získaná v hlasové výchově (nadto psychosomatické) má jiný charakter než zkušenost třeba z arteterapie, přestože důsledky pro sebepojetí mohou být podobné.

Abychom vystihli tuto specifičnost, navrhli jsme teoretický konstrukt: *hlasová mohoucnost*. Rozvoj hlasové mohoucnosti v psychosomatické hlasové výchově je spojený s nabýváním studentovy Jáské zkušenosti z experimentace s hlasem, která je spojená se sebereflexí. Tímto způsobem má docházet k osobnostnímu růstu studenta a k rozvíjení jeho sebepojetí.

Z toho vyplývá, že specifická Jáská zkušenost v psychosomatické hlasové výchově se nachází na pomyslném rozhraní mezi hlasovou mohoucností a sebepojetím. Tato úvaha vedla k vytvoření a výzkumnému použití Dotazníku charakteristik hlasu (DCH), který má zachytit rozvoj hlasové mohoucnosti. Současně s tím jsme se rozhodli sledovat vývoj sebehodnocení prostřednictvím dotazníku SLCS-R. *Jak změny v sebereflexi hlasové mohoucnosti, tak změny v sebehodnocení vypovídají o změnách v sebepojetí, každá jiným způsobem.*

Úvahy o specifičnosti různých druhů, typů či žánrů expresivního jednání nás ještě inspirovaly k tomu, abychom se podívali, zda jsou rozdíly mezi předměty s rozdílnými typy sebezkušenostní přípravy. Zda stačí, aby jedinci byl dán prostor pro osobnostní rozvoj a již nezáleží na charakteru sebezkušenostního procesu, nebo zda charakter sebezkušenostní přípravy na cestě k osobnostnímu rozvoji je důležitý.

K tomuto výzkumu jsme v souladu s tématem naší práce opět využili stejné výzkumné nástroje: DCH a SLCS-R. S jejich pomocí jsme zjišťovali, zda jiné typy sebezkušenostní přípravy povedou ke shodným změnám v charakteristikách hlasu anebo v sebepojetí, k jakým vedla hlasová intervence. Z předchozích úvah analogicky vyplývá, že výsledky dotazníků by měly být po intervencích rozdílné.

Ve stanovení cílů jsme uvedli, že sledujeme *vliv* sebezkušenostní přípravy. Zajímáme se tedy o příčinné vztahy mezi zkoumanými proměnnými. Toto tvrzení však používáme s vědomím, že naše možnosti zjistit skutečné vazby mezi výchovnými intervencemi a jejich důsledky jsou omezené. Do celého procesu může zasahovat mnoho proměnných, které nejsme schopni pozorovat. Proto náš realizovaný výzkum řadíme mezi tzv. *kvaziexperimenty*, které jsou charakteristické tím, že nemůžeme náhodně přiřadit osoby k jednotlivým experimentálním podmínkám (Kerlinger, 1972; Cook & Campbell, 1979, podle Ferjenčík, 2000). Další typy sebezkušenostní přípravy odlišné od hlasové intervence nejsou kontrolními skupinami v pravém slova smyslu a spíše bychom měli o nich hovořit jako o porovnávacích (komparačních) skupinách (Ferjenčík, 2000, s. 107). Tím, že jsme

nemohli kontrolovat všechny proměnné, je snížena vnitřní validita a proto o „vlivu“ nebo „účincích“ sebezkušenostního procesu zde mluvíme jen v tom smyslu, že můžeme ukázat rozdíly mezi vstupními a výstupními hodnotami sledovaných proměnných a vést nad nimi diskuzi.

9.3.1 Předměty s různým typem sebezkušenostní přípravy

Hlasovou intervencí souhrnně nazýváme výchovné působení v kurzu Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny (HRV), který si mohou studenti zapsat jako výběrový předmět. Výsledky dotazníků jsme zpracovali od 16 studentů. Práce v seminářích byla zaměřená na zvyšování hlasové mohoucnosti s předpokládanými důsledky pro nabývání Jáské zkušenosti a za pomoci sebereflexe jako podpory pro rozvoj sebepojetí. Předpokládali jsme, že hlasová intervence bude mít vliv na změny charakteristik hlasu a sebehodnocení studentů.

Dále nás také zajímalo, zda změny nastávají i v jiných předmětech se sebezkušenostní charakterem. Jiným typem sebezkušenostní přípravy nazýváme výchovný proces v seminářích povinně volitelného předmětu Psychologie smyslu a odpovědnosti (PSOZ), N=12. Studenti byli v tomto semináři vedeni k hledání a nalézání smyslu života prostřednictvím dialogu. Probíranými a diskutovanými tématy byly: život a dílo V. E. Frankla a jeho odkaz v logoterapii; zodpovědnost versus odpovědnost – jako pojem a jako hodnota; učitelská odpovědnost; láska a vztahy; rodina; role a postavení jedince ve společnosti; hodnoty a postoje – psychologický výklad pojmů, jejich proměna během života; kultura; náboženství; sekty; psychosomatika a komunikace těla a duše; agrese a agresivita (boj versus pozitivní usilování o něco); šikana; sebereflexe. Do seminářů byly zařazené i techniky sebepoznání – Čára života, Kdo jsem, Mapa budoucnosti, Krokodýlí řeka, Noemova archa. Dále studenti pracovali na Miniprojektu osobního rozvoje a rovněž pracovali s Koeficientem životní spokojenosti.

Mezi obdobný typ sebezkušenostní přípravy jsme zařadili i semináře povinně volitelného předmětu Psychohygienu v práci s lidmi (PSPL), celkem 24 studentů. Probíranými, diskutovanými a prakticky aplikovanými tématy byly: předmět psychohygieny; sebepoznání; kongruence a inkongruence; autenticita; psychosomatika; stres, stresory a způsoby vyrovnávání se se stresem; komunikace a mezilidské vztahy; maladaptace se zaměřením na emoční oblast; time management; relaxace. Do seminářů byly zařazené i techniky sebepoznání: Krokodýlí řeka, Noemova archa. Dále i dotazníky zaměřené na stres. Nedílnou součástí předmětu byly sebereflexe k probíraným tématům.

Jak je vidět z výše uvedeného výčtu, u předmětů PSPL a PSOZ se některá témata a techniky prolínaly, proto jsou tyto typy předmětů vnímány co do sebezkušenostního charakteru jako podobné. Další podobností předmětů PSPL a PSOZ je jejich zařazení mezi povinně volitelné předměty, zatímco předmět HRV je zařazen mezi volitelné předměty. Hlavním společným rysem všech tří předmětů je samozřejmě důraz na sebepoznávání

a získávání Jáské zkušenosti. Naopak hlavní rozdíl předmětů PSPL a PSOZ oproti předmětu HRV je ten, že u předmětů PSPL a PSOZ se nepracovalo s hlasovou expresí a tudíž získávaná Jáská zkušenost v těchto předmětech má jiný než expresivní charakter. Na to upozorňujeme z toho důvodu, že práce na rozvíjení expresivního projevu, v našem případě hlasové mohoucnosti v kurzu HRV, pro jedince znamená plnou účast při hlasové práci, ale zároveň možnost zacházet s hlasovými výrazy v modalitě „jako“, takže s nezbytným odstupem sám od sebe. Tento specifický typ zacházení se sebou a svými „tvaru hlasu“ je odlišný od práce v dalších seminářích (PSOZ, PSPL), kde v diskuzi student nemusí být plně „účastný tělem“. Touto metaforou chceme říct, že dialog a sebezkušenosti v uvedených dvou předmětech mohou probíhat převážně na kognitivní úrovni, zatímco v kurzu HRV práce probíhala především na úrovni psycho-somatické.

Nadto v seminářích HRV bylo více individuální práce oproti dalším dvěma sebezkušenostním kurzům (PSOZ, PSPL). Stěžejní prací v HRV byl rozvoj hlasové mohoucnosti, tedy „trénink“ expresivního projevu, zatímco v dalších skupinách (PSOZ, PSPL) náplní hodin byl především dialog. Dá se říci, že větší prostor (co do četnosti) pro sebezážitek prostřednictvím přímého kontaktu se zkušeností, která se může stát Jáskou zkušeností, byl v kurzu HRV.

9.3.2 Výzkumné problémy a hypotézy

- 1) Projeví se po absolvování kurzu HRV statisticky významné změny v charakteristikách hlasu zjišťovaných DCH?

Ho: Charakteristiky hlasu se u studentů po absolvování kurzu HRV statisticky významně nemění.

H_A: Charakteristiky hlasu se u studentů po absolvování kurzu HRV statisticky významně mění.

- 2) Projeví se po absolvování kurzu HRV statisticky významné změny v sebehodnocení zjišťovaném SLCS-R?

Ho: Sebehodnocení studentů se po absolvování kurzu HRV statisticky významně nemění.

H_A: Sebehodnocení studentů se po absolvování kurzu HRV statisticky významně mění.

- 3) Je změna sebehodnocení zjišťovaná dotazníkem SLCS-R větší u studentů po absolvování kurzu HRV než u studentů absolvujících jiný typ sebezkušenostní přípravy (PSOZ, PSPL)?

Ho: Změny v sebehodnocení se u studentů HRV po absolvování kurzu oproti srovnávaným skupinám (PSOZ, PSPL) statisticky významně neliší.

H_A: Změny v sebehodnocení jsou u studentů HRV po absolvování kurzu oproti srovnávaným skupinám (PSOZ, PSPL) statisticky významně větší.

9.3.3 Výzkumný soubor

Výběr souboru byl volen nenáhodně. Jedná se o tzv. *dostupný* či *příležitostný (nucený) výběr* (*convenient sample*, Wallen & Fraenkel, 1991, s. 137-138; srov. Gavora, 2010, s. 112-122; Ferjenčík, 2000, s. 158-160). Jde o metodu sběru dat, ve kterém je výběr založený na skupinách osob, které jsou pohodlně, příhodně (*conveniently*) k dispozici pro studium.

- Soubor je složen z mužů a žen ve věku 19-36 let. Medián 21, modus 19.
- Studenti kurzu HRV (N=16, 11 žen, 5 mužů, modus 19 a 23, medián 22), kteří absolvovali semestrální kurz buď v letním semestru 2010/2011, nebo v zimním či letním semestru 2011/2012. Vzhledem k malému počtu účastníku jednotlivých skupin, jsme skupiny sloučili dohromady a tím jsme získali data od 16 studentů.
- Studenti předmětu Psychohygienu v práci s lidmi (N=24, 22 žen, 2 muži, modus 19 a 20, medián 20). Tento kurz vyučující vedla ve dvou skupinách v letním semestru 2011/2012.
- Studenti Psychologie smyslu a odpovědnosti (N=12, 11 žen, 1 muž, modus 23, medián 23). Tento předmět studenti absolvovali v zimním semestru 2010/2011.

9.3.4 Výzkumné nástroje a metody

1) Dotazník charakteristik hlasu

Dotazník charakteristik hlasu (DCH) vznikl pro reflexi hlasového rozvoje. Dotazník vznikl souběžně s analýzou introspekce, s analýzou prvních fází případových studií studentů a s vypracováváním teoretické části disertace. Na základě této pilotáže byla provedena revize dotazníku a ten pak byl použit ve výzkumu. Jeho účelem bylo pokud možno úplně a v jednoznačných kategoriích podchytit, jak je hlas subjektivně vnímán jedincem. Pojetí dotazníku, způsob jeho konstrukce a jeho položky jsou uvedeny v kapitole 9.2.

2) Dotazník sebehodnocení SLCS-R

Sebehodnocení zde považujeme za důležitou složku sebepojetí. Vývoj zkoumání sebehodnocení kvantitativními metodami trvá již řadu desetiletí. Nejprve sebehodnocení bylo považováno za jednodimenzionální konstrukt (např. Rosenberg, 1965, viz Rosenbergova škála sebehodnocení) vyjadřující generalizovanou, relativně stálou percepci hodnoty vlastního Já (srov. Blatný, 2010, s. 129). Ovšem opětovným měřením uvedené Rosenbergovy škály sebehodnocení byla odhalena její dvoudimenzionalita s rozdílnými interpretacemi různých autorů a Blatný s Oseckou (1994) dokonce navrhuje třífaktorové řešení (srov. Osecká & Blatný, 1997).

Proto se zcela přirozeně v průběhu let objevovaly návrhy na dvoudimenzionalitu sebehodnocení (*self-esteem*) (např. Brisett, 1972; Brown, 1998; Diggory, 1966; Franks

& Marolla, 1976; Gecas, 1971; Silverberg, 1952; White, 1963, podle Tafarodi & Swann, 2001, s. 654).

Jednodimenzionální pojetí nereflektuje základní povahu lidské bytosti jako autonomního činitele a sociální bytosti, jak kritizovali např. Bakan, 1966; Guisinger & Blatt, 1994 (podle Tafarodi & Swann, 2001, s. 656), s jejichž názory se ztotožňujeme. Proto dotazník SLCS-R (Tafarodi & Swann, 2001) s jeho dvěma dimenzemi nám přijde pro naše účely příhodnější. Tafarodi a Swann vytvořili dvě konstruktivní dimenze globálního sebehodnocení, a to sebe-přijetí (self-liking) a vlastní kompetentnost (self-competence). Autoři dotazníku uvádějí (2001, s. 656), že vlastní kompetentnost a sebe-přijetí definuje sebehodnocení, stejně jako délka a šířka definuje obdélník. Jedná se o úzce související složky, které však vyjadřují kvalitativně odlišné dimenze sebehodnocení (srov. Blatný, 2010, s. 129).

V českém prostředí je dotazník sebehodnocení SLCS-R (Tafarodi & Swann, 2001) zatím nestandardizovaný. Machanová (2009) provedla psychometrickou analýzu dotazníku SLCS-R na souboru 221 studentů (středních a vysokých škol, průměrného věku 18,4 let). Cronbachův koeficient alfa pro ověření reliability ve smyslu vnitřní konzistence se rovnal 0,84 (pro muže 0,84, pro ženy 0,83). Cronbachova alfa pro škálu sebe-přijetí byla naměřená 0,82 a pro škálu kompetentnost 0,71. Validita dotazníku byla ověřena pomocí korelace celkových skóre dvou škál měřících stejný konstrukt – sebehodnocení. Hodnota Pearsonova korelačního koeficientu mezi celkovými skóre škály SLCS-R a Rosenbergovy škály sebehodnocení byla 0,83 ($p < 0,01$).

Machanová (2009) navrhla na základě výsledků přeformulování pěti položek, které jsme akceptovali a dále na standardizaci dotazníku SLCS-R pro českou populaci pracujeme. To je ale jiný příběh pro jinou práci než tuto, protože by nás to odvedlo z hlavní výzkumné cesty. Nyní ve stručnosti popíšeme dimenze dotazníku SLCS-R.

- **Vlastní kompetentnost**

Vlastní kompetentnost znamená hodnocení sám sebe na základě zkušeností, že jsem původcem vlastního jednání a že jsem schopen dosahovat výsledků vlastním přičiněním. Kompetentnost tedy zahrnuje postoj k sobě, kdy jedinec sám sebe považuje za zdroj účinnosti.

Pojetí vlastní kompetence úzce souvisí s Bandurovým pojetím self-efficacy (překládané také jako vnímání vlastní účinnosti), ale není s ním totožné. Jedna strana vlastní kompetence je tvořena schopností vhodně reagovat na požadavky sociálního a materiálního světa. Druhá strana vlastní kompetence je tvořena zkušenostmi z vlastní autonomie, kdy jedinec svobodně přijímá a dosahuje cíle, které představují jeho osobní zájem. Obě strany jsou nezbytné pro plný pocit vlastní kompetence (Tafarodi & Swann, 2001, s. 655).

- **Sebe-přijetí**

V sebe-přijetí je zastoupen morální význam osobnostních charakteristik a činností. Sebe-přijetí je v podstatě vytvořeno na základě zkušenosti ze sebe jako ze sociálního objektu, tedy jako člověka „dobrého“ či „zlého“ (Tafarodi & Swann, 2001, s. 655).

V dětství zvnitřňujeme postoj a mínění druhých o nás, ale s přibývajícím věkem již si vytváříme vědomí vlastní hodnoty a postoj k sobě, který je méně závislý na okolí. Ovšem mínění a názory druhých lidí nás neustále ovlivňují, to bychom nebyli sociálními bytostmi v sociálním světě (Tafarodi & Swann, 2001, s. 655-656). „Sebe-přijetí je definováno jako internalizovaný citový vztah druhých k vlastní osobě, a vyjadřuje tak hodnocení z hlediska sociální žádoucnosti, přijatelnosti a hodnoty“ (Blatný, 2010, s. 129).

- Charakteristika dotazníku SLCS-R a instrukce při zadání

Dotazník SLCS-R má celkem šestnáct položek. Osm z nich se vztahuje ke škále sebe-přijetí (self-liking, SL) – položky 1, 3, 5, 6, 7, 9, 11 a 15 a osm ke škále kompetentnost (self-competence, SC) – položky 2, 4, 8, 10, 12, 13, 14 a 16. Každá škála má vždy čtyři položky formulovány pozitivně a čtyři negativně. Studenti vybírali odpověď na Likertově škále, pomocí které se měří postoje a názory lidí (srov. Gavora, 2010, s. 110-113).

Instrukce při zadávání dotazníků zněla ve všech skupinách stejně. Na začátku sebezkušenostní přípravy byla instrukce zadaná takto: „Jak vnímáte sami sebe v poslední době“. Po absolvování kurzu byla instrukce zadaná v tomto znění: „Jak vnímáte sami sebe po absolvování kurzu“.

Použité statistické metody

- 1) Dvouvýběrový párový t-test středních hodnot.

Nulová hypotéza (H_0) – střední hodnoty před a po intervenci jsou shodné.

Alternativní hypotéza (H_A) – střední hodnoty před a po intervenci se liší (oboustranná alternativa).

P-hodnota testu je pro nás významná, pokud $p < \alpha$ ($\alpha = 0,05$). Pokud je p-hodnota testu menší než zvolená hladina významnosti, potom *zamítáme H_0 na zvolené hladině významnosti a přijímáme H_A* .

- 2) Pro zjištění korelací v odpovědích před a po intervenci jsme použili Pearsonův korelační koeficient.²⁹

²⁹ Pearsonův korelační koeficient vypovídá o funkční závislosti dvou proměnných. Nabývá hodnot od -1 do +1. Čím více se hodnota přibližuje 1 nebo (-1), tím těsnější vztah mezi proměnnými, které srovnáváme. „Kladný výsledek vypovídá, že vyšším hodnotám jedné proměnné odpovídají také spíše vyšší hodnoty druhé proměnné a zároveň nižším hodnotám první proměnné odpovídají i nižší hodnoty druhé proměnné. Jestliže je koeficient korelace záporný, znamená to, že mezi proměnnými, které srovnáváme, je negativní (opačný) vztah“ (Chráska, 2007, s. 115).

- 3) Pro zjištění homogenity zkoumaných souborů (HRV, PSPL, PSOZ) ve znacích z dotazníků DCH a SLCS-R jsme použili jednofaktorovou analýzu rozptylu ANOVA.

9.3.5 Výsledky

9.3.5.1 Vliv hlasové intervence na charakteristiky hlasu zjišťované DCH

Projeví se po absolvování kurzu HRV statisticky významné změny v charakteristikách hlasu zjišťovaných DCH?

Ho: Charakteristiky hlasu se u studentů po absolvování kurzu HRV statisticky významně nemění.

H_A: Charakteristiky hlasu se u studentů po absolvování kurzu HRV statisticky významně mění.

V této části výzkumu jsme se nejprve zajímali o to, jaký je vliv hlasové intervence (HRV) na charakteristiky hlasu studentů. Vliv hlasové intervence zde posuzujeme na základě porovnání vstupních a výstupních výsledků Dotazníku charakteristik hlasu (DCH).

Z výsledků v tab. 3 můžeme říci, že statisticky významné změny (hladina významnosti p od 0,001 do 0,044) nastaly v 9 z 20 hlasových dimenzí, tj. v 45 %. Změny zde přehledně vypisujeme do dvou úrovní podle charakteru proměnných, ve kterých byly změny zjištěny – zlepšení kvality hlasu a zmírnění potíže s hlasem (řazeno sestupně podle hladiny p):

ZLEPŠENÍ KVALITY HLASU, POPŘ. ŘEČI
<input type="radio"/> <i>znělost hlasu</i> ($p=0,001$)*
<input type="radio"/> <i>vyrovnanost řeči</i> ($p=0,001$)
<input type="radio"/> <i>příjemnost hlasu</i> ($p=0,008$)*/**
<input type="radio"/> <i>pevnost řeči</i> ($p=0,027$)
<input type="radio"/> <i>síla hlasu</i> ($p=0,042$)*
<input type="radio"/> <i>spokojenost s hlasem</i> ($p=0,044$)*
ZMÍRNĚNÍ POTÍŽE S HLASEM, POPŘ. ŘEČI
<input type="radio"/> <i>mluvení před ostatními</i> ($p=0,006$)**
<input type="radio"/> <i>tenze hlasu</i> ($p=0,016$)**
<input type="radio"/> <i>překotnost</i> ($p=0,038$)**
* vztah k faktoru hlasové mohutnosti
** vztah k faktoru hlasové lehkosti
*** vztah k faktoru hlasové nejistoty

Tab. 3 Soupis proměnných, u nichž byla zjištěna statisticky významná změna mezi vstupem a výstupem kurzu ve skupině HRV

Jak je vidět z tab. 3, změny zasahovaly jak proměnné, které vypovídají o pozitivních stránkách hlasu a vesměs spadají pod vliv faktorů *hlasové mohutnosti* anebo *hlasové lehkosti*, tak i proměnné, které spadají do okruhu „negativního“ faktoru *hlasové nejistoty*. Zatímco změny v oblasti „pozitivní“ vedly k *zvýšení hlasové mohutnosti nebo lehkosti*, v oblasti „negativní“ vedly k *snížení hlasové nejistoty*. V obou případech se tedy jednalo o *zlepšení hlasové mohoucnosti*.

Za zvláštní zmínku stojí i fakt, že v 8 z 9 položek, u kterých byla zjištěna statisticky významná změna, se na výstupu zmenšila směrodatná odchylka. Vypovídá to o snížení rozptylu, tj. o relativním soustředění hodnot blíže k vypočtenému průměru. To znamená, že hodnocení hlasu ve skupině se po absolvování kurzu více sjednotilo. Odhadujeme, že je to výsledek výchovného vlivu, který se mohl projevit jednak ve sblížení názorů na kvality hlasu, jednak v lepším porozumění významům estetických pojmů, které jsou v dotazníku použity (viz kapitola 9.2).

V charakteristice *plnost (bipolární škála plný – plochý, izolovaný)* jsme ještě zaznamenali překvapivou změnu, která je vyjádřena záporným koeficientem korelace výsledků mezi vstupem a výstupem kurzu. Ukazuje na to, že respondenti v průběhu kurzu změnili své posouzení této charakteristiky: ti, kteří v ní na počátku skórovali výš, na konci kurzu skórovali méně a naopak. Tento fakt do budoucna vyzývá k dalšímu ověření a k hlubšímu kvalitativnímu prozkoumání.

Hypoteticky můžeme uvažovat o tom, že studenti získali zkušenost se svým hlasem, která byla odlišná od jejich dosavadní zkušenosti. Nemusíme přímo mluvit o dokonalém rozvoji hlasové mohoucnosti, jako spíše o experimentaci s hlasem, která k ní směřovala. Tato experimentace u studentů vedla k novému přístupu k hodnocení hlasového projevu – toho dosavadního i jeho nových alternativ.

Uváděli jsme, že v hlasové výchově jako psychosomatické disciplíně jde o objevování hlasových alternativ. Právě to máme nyní na mysli. Student objevil jiné alternativy svého hlasového projevu, na jejich základě mohl porovnávat dřívější varianty. To mohlo vést k uvědomění si, že mohu znít „plněji“ nebo naopak k uvědomění si, že můj dosavadní projev je „plochý“.

Abychom získali hlubší porozumění, vrátili jsme se k datům – k písemným sebereflexím studentů, kteří hodnotili svůj hlas po semestru jako více „plochý“. Zjistili jsme, že všichni tito studenti „plnost“ svého hlasu v hodinách zažili a reflektovali ji. To znamená, že objevili a uvědomili si alternativu svého hlasového projevu. Zdá se, že ta jim nastavila zrcadlo pro vnímání svého dosavadního projevu.

Hypoteticky bychom proto mohli uvažovat o tom, že ti respondenti, kteří na počátku kurzu skórovali méně (svůj projev považovali za „plochý“), si plnost svého hlasu opravdu zlepšili nebo si aspoň zlepšili postoj k ní (naučili se oceňovat plnost i tam, kde ji dříve nevnímali). Naopak ti, kteří na počátku skórovali výš (domnívali se, že jejich hlas je

„plný“), v průběhu kurzu získali kritičtější postoj ke svému hlasovému projevu (naučili se lépe rozpoznávat hlasovou plnost a přestali s ní být u sebe spokojeni). Nebo v kurzu měli problém s dosahováním plnosti svého hlasového projevu (uvědomili si svou „hlasovou neobratnost“ a to je vedlo ke kritičtějšímu postoji) – ovšem tento předpoklad nebyl výpověďmi studentů v sebereflexích potvrzen.

Všechny tyto úvahy jsou podloženy zpětným pohledem do konkrétních dat jednotlivých studentů. Studenty autorka kromě toho zná z výuky a může proto lépe odhadnout důvody jejich hodnocení. Zůstává ovšem i možnost, že se plnost hlasu u skupiny, která v závěru skórovala méně, působením kurzu reálně zhoršila, pak by ale bylo obtížné vysvětlit, proč u druhé skupiny tomu bylo naopak a výpovědi studentů to nenaznačují.

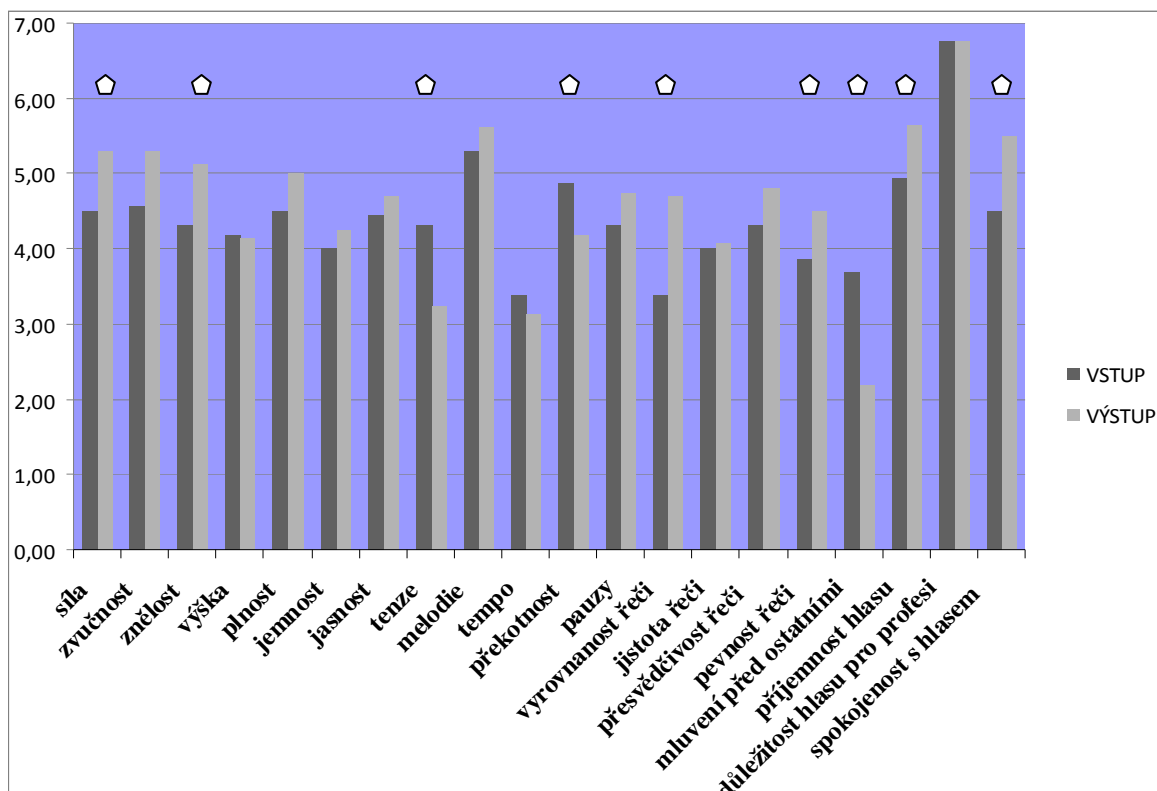
U tohoto zajímavého momentu jsme se pozastavili i proto, že velmi dobře ilustruje zvláštnosti estetických pojmů, které ke svému vhodnému používání vyžadují představitivost a cit pro metafory. Pojem *plnost* je estetický pojem, který asociuje představu – jsem tím zvukem plný, je všude ve mně. Prostřednictvím protikladného estetického pojmu *izolovaný* (hlas) je možné si představit, že je jen v části mne.

Když tedy student na začátku kurzu pociťuje, že zvuk hlasu je „všude“ a potom si to již nemyslí, buď došlo ke zpřesnění vnímání, nebo v hlasové mohoucnosti zažil „plnost“, ale neumí s ní zacházet, nebo došlo ke zhoršení. Naopak, student, který vnímal svůj hlas jako „plochý“ a po kurzu jako „plnější“, mohl prožít hlasovou mohoucnost a do důsledků si tento svůj potenciál uvědomit a nadto třeba i používat. Tato položka je tedy ovlivněná zkušeností s hlasem nebo postojem, resp. obojím.

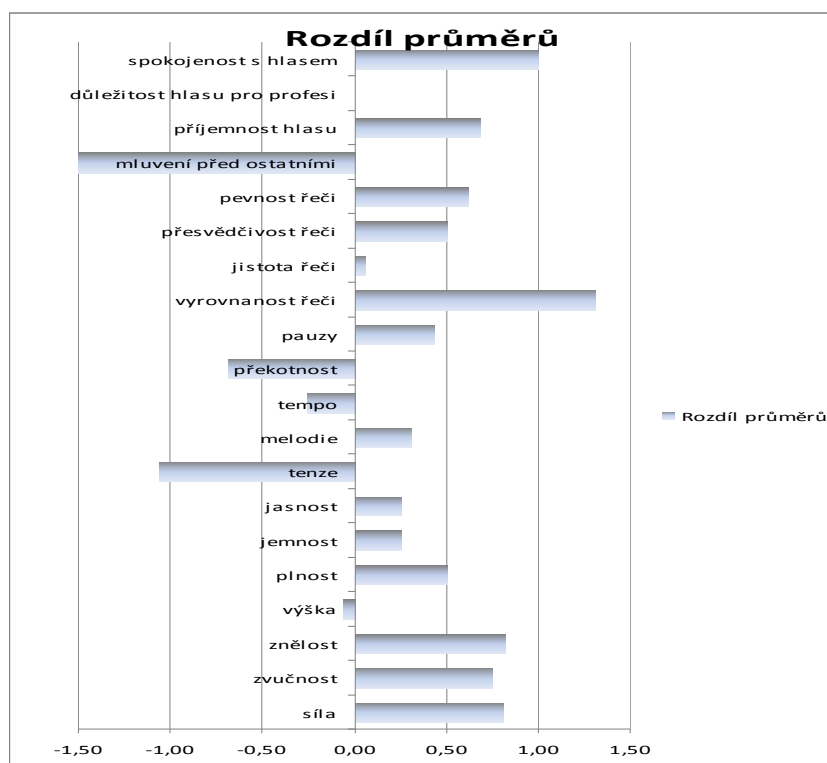
V grafu 1 uvádíme celkový přehled dosažených průměrů hodnot u jednotlivých proměnných v porovnání vstupu a výstupu kurzu HRV. V grafu 2 kromě toho pro rychlejší orientaci uvádíme jen rozdíly průměrů mezi vstupem a výstupem.

Grafy ukazují, že změny mezi vstupem a výstupem nebyly nijak zvlášť velké a pohybovaly se nejvýše kolem jednoho stupně, tj. jedné sedminy škály. (Největší rozdíl průměrů byl naměřen u dimenze *mluvit před ostatními* ve směru zlepšení -1,5). Vzhledem k relativně krátké době kurzu však i tuto skutečnost považujeme za hodnou pozornosti.

Proměnné, které se měnily nejvíce a jejich změna je statisticky významná, ukazují, že k pozitivním posunům došlo jak v oblasti *vnějších charakteristik hlasu* (znělost, síla, tenze), tak v oblasti *osobního postoje* ke svému hlasu anebo jeho používání (spokojenost s hlasem, mluvení před ostatními). Tento fakt pokládáme za zvlášť důležitý s ohledem na cíle psychosomatické hlasové výchovy, protože vypovídá o propojení mezi fyzickou nebo fyziologickou stránkou hlasu a psychikou jeho autora a stránkou socio-kulturní.



Graf 1 Celkový přehled dosažených průměrů hodnot u jednotlivých proměnných v porovnání vstupu a výstupu kurzu HRV (statisticky významné rozdíly jsou označeny bílým pětiúhelníkem)



Graf 2 Rozdíly průměrů mezi vstupem a výstupem v DCH u studentů HRV

Závěrem můžeme říci, že zjištěné změny mezi vstupními a výstupními hodnotami sledovaných proměnných se téměř v polovině jejich počtu prokázaly jako statisticky významné, přičemž tyto změny mají i dobře přijatelné významové vysvětlení. V náhodně vybraném a dostatečně velkém souboru by opravňovaly k potvrzení a zobecnování alternativní hypotézy. Nejsou tedy zanedbatelné a vyzývají k dalšímu výzkumu ve sledovaném směru. Bylo by vhodné např. ověřit, zda i v jiných podmínkách (u jiných skupin a s jinými vyučujícími psychosomatické hlasové výchovy) se relativně nejvíce mění hodnoty stále stejných proměnných a přesněji zjistit důvody těchto změn.

Jen pro orientaci jsme zjišťovali, zda v jiných typech sebezkušenostní přípravy nenastanou nečekané změny v charakteristikách hlasu. Nepředpokládáme to, protože v jiných sebezkušenostních přípravách (PSOZ, PSPL) studenti nepracovali s hlasovou expresí.

Tento náš předpoklad se ve výsledcích potvrdil. Ke statisticky významným změnám nedošlo u žádné z charakteristik hlasu (oproti 45 % v kurzu HRV) ani u jednoho ze srovnávaných sebezkušenostních kurzů (PSPL, PSOZ). Změny neměly zřetelnou tendenci ke zlepšování kvality hlasu ve srovnatelné míře jako u kurzu HRV – výchyly byly v hodnotách kolísavé a zřejmě spíše náhodné. Nadto, v některých dimenzích, ve kterých došlo během kurzu HRV ke zlepšení, u dalších dvou kurzů došlo k mírnému zhoršení. Např. u dimenze *spokojenost s hlasem*, kde u skupiny HRV rozdíl průměrů byl 1, rozdíl průměrů u PSPL i PSOZ byl -0,08. Obdobná tendence se vyskytla i u dimenzí *melodie* nebo *pevnost řeči* či *rychlost*, resp. *pomalost* řeči.

Pro zvýšení věrohodnosti výše uvedených výsledků jsme ještě zjišťovali rozdíly mezi skupinami na vstupu do kurzů HRV, PSPL, PSOZ. K ověření jsme použili jednofaktorovou metodu ANOVA (test shody středních hodnot) s vědomím toho, že není splněna podmínka náhodného výběru a není zde jistota normálního rozložení hodnot v populaci. Ověřovali jsme hypotézu, že se skupiny HRV, PSPL, PSOZ při vstupu do kurzu mezi sebou výrazně nelišily ve znacích sledovaných dotazníkem DCH. Statisticky významný rozdíl ($p \leq 0,05$) mezi zkoumanými skupinami byl nalezen pouze u jediné z 20 položek dotazníku DCH, a to u položky *vyrovnanost hlasu* ($p=0,005$), ve které skupina studentů HRV dosahovala nižších hodnot (3,38/1,31³⁰) oproti další dvěma skupinám studentů (PSPL 4,33/0,96, PSOZ 4,83/1,34). Pokud bychom i přes nízký počet studentů ve skupinách chtěli toto zjištění vysvětlit, uvedli bychom logický předpoklad, že do kurzu HRV se hlásí studenti, kteří chtějí svůj hlas „vylepšit“ právě proto, že jej hodnotí jako méně vyrovnaný oproti studentům, kteří se hlásí do kurzů s jiným typem sebezkušenostní přípravy než hlasové.

³⁰ průměr/směrodatná odchylka

9.3.5.2 Vliv hlasové intervence na sebehodnocení zjišťované SLCS-R

Projeví se po absolvování kurzu HRV statisticky významné změny v sebehodnocení zjišťovaném SLCS-R?

Ho: Sebehodnocení se u studentů po absolvování kurzu HRV statisticky významně nemění.

H_A: Sebehodnocení se u studentů po absolvování kurzu HRV statisticky významně mění.

V teoretické části práce a později v kvalitativním výzkumu postupně krystalizovaly hlavní kategorie, které jsou jádrem tématu. Jsou to tři kategorie: *hlasová mohoucnost*, *Jáská zkušenost* a *sebepojetí*. *Hlasová mohoucnost* je kategorie, která označuje specifickou kompetenci v oblasti expresivních aktivit – v hlasovém projevu. *Jáská zkušenost* prostřednictvím reflexe spojuje hlasovou expresi s procesem sebepoznávání i sebehodnocení. Proto nabývání Jáské zkušenosti prostřednictvím expresivních hlasových aktivit podporuje rozvoj *sebepojetí*. To je „Ariadnina nit“, která nás vede bludištěm zkoumané problematiky.

V této kapitole jsme se s ní dostali až do centra labyrintu k Minotaurovi: k samotnému sebepojetí. V teoretické části práce jsme zdůraznili, že sebepojetí je složitý, dynamický a holistický fenomén, který je možné vysvětlovat z mnoha úhlů pohledu a s mnoha úrovnovým uspořádáním (kapitola 4 s podkapitolami).

Postmoderní přístupy k sebepojetí kritizují nedostatky reduktivní kategorizace v kvantitativním zkoumání. Kritika se zaměřuje především na vnímání lidské bytosti jako objektu a jako neměnné entity, kterou můžeme pozorovat a kvantifikovat bez ohledu na jedinečnou individuální historii a jejíž přirozenost je vnímaná jako univerzální fenomén (Andersonová, 2009, s. 31).

I v postmoderním pojetí je Self uchopeno jako soustava významů. Tyto významy však – na rozdíl od kvantifikujícího pojetí – nejsou sevřeny do rámce určité stabilní struktury kategorií, která by byla izolovaná od průběhu života reálného jedince. Takový přístup k Self jsme využili v případových studiích. V této části práce ale využíváme pro pohled na Self předem danou kategorizaci, pevnou strukturaci kategorií, protože se v souladu s koncepcí smíšeného výzkumu domníváme, že se oba přístupy mohou dobře doplňovat.

Neusilujeme o komplexní kvantitativní zkoumání sebepojetí a omezujeme se jen na jeden z jeho aspektů – na sebehodnocení, protože ho považujeme za důležitou součást celku. Předpokládáme, že jeho pozorným zkoumáním v souvislosti se zkušenostmi z kvalitativního výzkumu můžeme získat poznatky o tom, co nás hlavně zajímá: o vztazích mezi hlasovou mohoucností, nabýváním Jáské zkušenosti a sebepojetím.

Vycházíme z faktu, že svoje vlastní sebepojetí subjekt může zjistit jen prostřednictvím sebereflexe svého obrazu nebo prostřednictvím „zrcadlení“ druhých a uvědomění si významů s tím spojených (kapitola 4.1-4.1.2, 5-5.4). Tím si utváří „významový konstrukt“ sebe sama, jak jsme o tom psali v souvislosti s holistickým modelem subjektivity (kapitola 2.3.5). K tomuto „významovému konstrukt“ jedinec zaujímá nějaký postoj: hodnotí jej jako celek i po částech, protože každý význam, který člověk svému sebepojetí připisuje, se může stát předmětem sebehodnocení. Zároveň však samo hodnocení vyzdvihuje významy: vede k určité zaměřenosti na to, co subjekt u sebe pokládá za důležité, a naopak vede k přehlížení všeho ostatního. V uvedeném směru lze sebehodnocení považovat za výjimečně důležitou součást procesu významové sebe-konstrukce, tj. za jednu z hlavních součástí sebepojetí.

V psychosomatické hlasové výchově se významová sebe-konstrukce utváří prostřednictvím expresivní experimentace s hlasem a její reflexe. Student se při experimentaci učí svůj hlas rozvíjet směrem k hlasové mohoucnosti. Současně s tím se však prostřednictvím reflexe učí pohlížet na svůj hlas jako na součást obrazu sebe sama – chápat charakteristiky svého hlasu jako *výpověď o sobě* (např. „profesionální hlas“ vytváří jiný sebeobraz než hlas „chlapecký“ a ústí do jiného postoje k sobě, jak jsme poznali v případě učitele Štěpána, kapitola 4.1). V tomto případě je do postoje ke svému hlasu vědomě zahrnován postoj k sobě samému. Obecně řečeno: změní-li se charakteristiky hlasu, se kterými je spojen i postoj k hlasu, nejde pouze o změnu postoje k hlasu, ale je v něm obsažen i postoj k sobě, tj. sebehodnocení a popř. jeho změna.

V teoretické části jsme vysvětlovali, že tento proces je při utváření sebepojetí účinný zejména díky klíčové vlastnosti exprese: metaforickému „předvádění jako“ (kapitola 2.3.2). Student v psychosomatické hlasové výchově hledá svůj autentický hlasový projev za pomoci expresivní experimentace s hlasem: „předvádění jako“ (vzpomeňme na Mariin zážitek se cvičením „ty-ži“, kapitola 8.3.2.1). Při experimentaci se učí objevovat svůj hlas v rovině ontologie první osoby jako *součástí sebe*, dokonce až v podobě synekdochy a reálné („oživlé“) metafory: „jsem jako svůj hlas – můj hlas jsem já“. Zároveň se však učí budovat hlasové představy a volně s nimi experimentovat, a tak se vůči svému hlasovému projevu osvobozovat, zacházet s ním ve větší psychické distanci – z pozice ontologie třetí osoby.

Právě tento splavný pohyb mezi psychickým zanořením a psychickou distancí je příznačný pro všechny expresivní projevy a pro hlasovou výchovu jsme ho rozebírali v kapitole 3.4.2. A právě v něm spatřujeme hlavní důvod *výchovné účinnosti* všech expresivních projevů, samozřejmě včetně hlasové exprese. Můžeme proto mluvit o zvláštním *výchovném efektu exprese*, který vyplývá z její úzké vazby na osobnost.

V expresi člověk může autenticky prožívat závažné osobní obsahy, které „prolamují horizont jeho očekávání“ (Mokrejš, 1998, s. 6) a vedou k Jáské zkušenosti. O hlasové expresi to možná platí tím víc, o co víc je hlas tvořen „zevnitř“ lidského těla a může v něm rezonovat. Jak se říká, hudebním nástrojem je samo tělo. Přesto však autor zůstává v pozici

„jako“: je živoucím obrazem – metaforou – svého vlastního života. Proto může od sebe v případě potřeby odstoupit jako to občas dělá zaujatý návštěvník galerie před namalovanými obrazy (kapitola 2.3.2, 3.4.2). Na rozdíl od něj je student hlasové výchovy současně jak vnímatelem, tak aktivním tvůrcem svého expresivního sebeobrazu. O to silnější může být účinek hlasové exprese pro vznik Jáské zkušenosti, pro utváření sebehodnocení a pro změny v sebepojetí.

Tyto úvahy nás vedou k očekávání, že hlasová intervence v psychosomaticky pojaté hlasové výchově bude mít nezanedbatelný vliv na sebehodnocení zjišťované pomocí SLCS-R. Kromě toho se domníváme, že tento vliv bude v HRV silnější než u odlišných typů sebezkušenostní přípravy (PSOZ, PSPL), které zde s hlasovou výchovou srovnáváme a v nichž expresivní hlasové aktivity nebyly uplatněny.

Dotazník sebehodnocení (SLCS-R), který používáme ke zjišťování změn v sebehodnocení, má dvě dimenze: *sebe-přijetí* (self-liking, SL) a *vlastní kompetentnost* (self-competence, SC). Tyto dvě dimenze sebehodnocení se kvalitativně od sebe liší, přesto mezi sebou velmi vysoce korelují. Zatímco vlastní kompetentnost je utvořena na základě mínění o sobě z hlediska dosahování cílů a vlastní efektivity, hodnota sebe-přijetí je podmíněná sociálním okolím.

Z hlediska hlasové výchovy je dimenze *vlastní kompetentnost* spojena především s hlasovým výkonem. S nadsázkou lze říci, že hlas je to hlavní, co zde rozhoduje o kompetenci – kdyby ve všem ostatním člověk selhával, ale v hlase vynikal, v hlasové výchově najde svou hodnotu. To může mít příznivý důsledek i pro sebe-přijetí, podobně jako v jiných výchovných oborech; když je někdo dobrý sportovec, v tělesné výchově může aspoň na chvíli zapomenout na to, že mu „nejde do hlavy“ dějepis nebo biologie.

Jestliže je práce s hlasem spojená s reflexí a sebepoznáváním, měl by výsledek odpovídat záměru: získat na sebe sama střízlivý realistický pohled, naučit se vyrovnávat s tím, co nelze změnit, a naopak vědomě u sebe zlepšovat to, co se změnit dá. To by mělo přispívat i k rozvíjení sebepojetí. A také k lepšímu hodnocení vlastní kompetence, přinejmenším v tom, že se subjekt s jistým nadhledem vyrovná s tím, že mu něco jde hůř a něco naopak lépe.

Výsledky, které jsme získali v kurzu HRV, nejsou v rozporu s uvedenými úvahami. Ke statisticky významné změně mezi vstupem a výstupem kurzu (hladina významnosti p od 0,001 do 0,05) došlo v 5 položkách z 16 (konkrétně položky č. 1, 2, 7, 12, 13), tj. v cca 31 %. Statisticky významná změna byla zjištěna také u celkového skóru SLCS-R ($p=0,033$) a u dimenze vlastní kompetentnost (SC, self-competence, $p=0,026$). Přehledný soupis výroků v jednotlivých položkách, průměry a směrodatné odchylky před a po intervenci a p -hodnotu testu pro jednotlivé položky dotazníku SLCS-R uvádíme v tab. 4. V této tabulce jsou také zaznamenány průměry a směrodatné odchylky před a po intervenci a p -hodnota testu pro jednotlivé dimenze (sebe-přijetí a vlastní kompetentnost) a pro sebehodnocení jako celek (SLCS-celkem).

Pro přehlednost uvádíme v grafické podobě průměry dosažených hodnot před a po hlasové intervenci v jednotlivých položkách dotazníku SLCS-R (graf 3, viz následující strana).

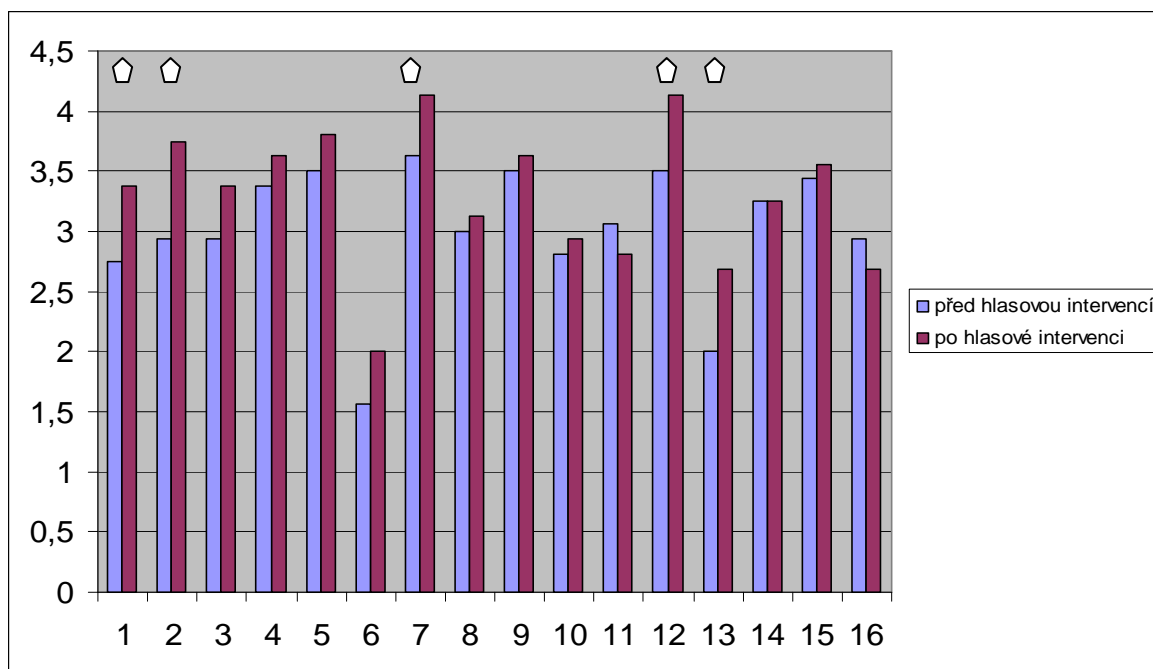
	položka	před intervencí ³¹	po intervenci ¹¹	p-hodnota testu SLCS-R
1.	(SL-) Mám sklon znevažovat svou osobu	2,75/ 1,00	3,38/1,09	0,010
2.	(SC+) V tom, co dělám, jsem vysoce efektivní	2,94/1,00	3,75/1,00	0,001
3.	(SL+) Jsem velmi spokojený/á s tím, jaký/á jsem	2,94/1,18	3,38/1,20	0,055
4.	(SC+) Téměř vždy jsem schopen/schopna dosáhnout toho, o co se snažím	3,38/1,09	3,63/0,62	0,194
5.	(SL+) Důvěřuji svému smyslu pro sebeúctu	3,50/1,09	3,81/1,04	0,208
6.	(SL-) Někdy jsem sám/a se sebou nespokojený/á	1,56/0,73	2,00/0,89	0,055
7.	(SL-) Mám k sobě negativní postoj	3,63/1,15	4,13/0,96	0,020
8.	(SC-) Někdy zjišťuji, že je pro mě obtížné dosáhnout něčeho, co je pro mě důležité	3,00/1,46	3,13/1,36	0,384
9.	(SL+) Cítím se skvěle tím, kým jsem	3,50/1,15	3,63/1,15	0,316
10.	(SC-) Někdy se špatně vypořádávám s životními výzvami	2,81/1,18	2,94/1,22	0,354
11.	(SL+) Nikdy nepochybuji o své osobní hodnotě	3,06/1,24	2,81/1,11	0,267
12.	(SC+) Mnoho věcí vykonávám velmi dobře	3,50/1,09	4,13/1,09	0,006
13.	(SC-) Někdy se mi nedaří naplňovat své cíle	2,00/1,02	2,69/1,07	0,034
14.	(SC+) Jsem velmi nadaný/á	3,25/0,86	3,25/0,86	1,000
15.	(SL-) Dostatečně si sám/a sebe nevážím	3,44/1,36	3,56/1,15	0,375
16.	(SC-) Někdy nejsem dostatečně šikovný/á v tom, co dělám	2,94/1,09	2,69/0,97	0,224
	SLCS-celkem	48,19/10,14	52,88/9,62	0,033
	SL-celkem	24,38/6,52	26,69/6,06	0,065
	SC-celkem	23,81/5,08	26,19/4,83	0,026

Tab. 4 Průměry a směrodatné odchylky před a po intervenci a p hodnota testu SLCS-R

Statisticky významné změny nastaly ve dvou položkách týkající se dimenze sebe-přijetí – formulované záporně (SL-): „Mám sklon znevažovat svou osobu“, „Mám k sobě negativní postoj“. Další změny se týkali dimenze vlastní kompetentnost (dvě formulované kladně: „V tom, co dělám, jsem vysoce efektivní“, „Mnoho věcí vykonávám velmi dobře“ a jedna

³¹ Uvedeno vždy jako průměr/směrodatná odchylka.

formulovaná záporně „Někdy se mi nedaří naplňovat své cíle“). Ve všech případech vedla hlasová intervence ke zvýšení hodnot.³² To znamená, že podle všeho HRV vede k signifikantnímu zvýšení výsledků v sebehodnocení, což je dáno především nárůstem v dimenzi vlastní kompetentnost (SC, self-competence).



Graf 3 Celkový přehled dosažených průměrů hodnot (vstupu a výstupu) u jednotlivých položek dotazníku SLCS-R v kurzu HRV (statisticky významné rozdíly jsou označené bílým pětiúhelníkem)

Z uvedených výsledků vyplývá, že došlo ke změně především v dimenzi *vlastní kompetentnost (self-competence)* – ve třech položkách z pěti, ve kterých došlo ke statisticky významné změně. Tato dimenze sebehodnocení zahrnuje pocit vlastní schopnosti, efektivity a nadání (talentu). Hodnota vlastní kompetentnosti je spojená se zkušeností jedince, zda je schopen dosahovat výsledků, a také zda se cítí efektivní při jejich vykonávání. Jedním ze zdrojů pocitu vlastní kompetentnosti je tedy zkušenost z vlastní autonomie, tj. pocit dosahovat stanovených cílů pomocí svých schopností. Za další zdroj je uváděna schopnost plnit očekávání a požadavky přicházející zvenku.

V hlasové výchově, podobně jako v jiných výchovných disciplínách, se příznačně doplňují oba uvedené zdroje: vnitřní i vnější. Jedinec se snaží plnit instrukce přicházející zvenku (od vyučující/ho) – to je cesta k nabývání pocitu kompetence při plnění vnějších požadavků na hlasovou expresi. Těmito požadavky jsou doprovázena hlasová cvičení a instrukce,

³² Nárůst průměru u všech uvedených položek, ve kterých se projevila statisticky významná změna, je pozitivní, protože položkám, které byly záporné jsme přiřazovali obrácené bodové hodnoty (souhlasím 1 – nesouhlasím 5) než položkám, které byly formulované kladně (souhlasím 5 – nesouhlasím 1).

kteře jsou s nimi spojené (opět připomeneme případovou studii Marie, kde byla tato stránka cesty ke kompetenci zvlášt' dobře vidět, kap. 8.3.2.1).

Ovšem realizace expresivní hlasové aktivity je zcela závislá na aktérovi samotném: bez vlastního přičinění a nasazení vlastních schopností by k naplnění požadavků nedošlo. Student sám zkouší s hlasem experimentovat, sám si představuje jeho alternativy a vybírá z nich ty, které mu vyhovují. Tímto způsobem rozvíjí svou hlasovou mohoucnost. S rozvojem hlasové mohoucnosti tedy může přijít i pocit vlastní autonomie, protože cíl je naplněn vlastním přičiněním a může být spojen s pocitem efektivnosti v komunikaci a rovněž také s dobrým pocitem ze splnění požadavků. Vždyť i vyučující se snaží poskytovat studentovi pozitivní zpětné vazby, upozorňovat ho na jeho úspěchy, a tak posilovat jeho pocit kompetence.

To by mohly být důvody, proč v této dimenzi došlo ke statisticky významným změnám průměrů u tří položek, které se konkrétně vztahují k *efektivitě* vlastní činnosti, k její *kvalitě* a k *úspěšnosti* při dosahování svých cílů. Studenti se v průběhu kurzu učili chápat práci se svou hlasovou expresí jako činnost, kterou mohou sami účinně ovládat, citlivě a s porozuměním ji posuzovat, a ve které mohou dosáhnout úspěchu. Proto se u nich mohl vyvinout pocit zvýšené vlastní kompetentnosti.

Ke statisticky významným změnám došlo i ve dvou položkách druhé dimenze SL, *sebe-přijetí* (self-liking). Tato dimenze je sociálně podmíněná. Hodnoty v této dimenzi vypovídají o zvnitřněném postoji a citovém vztahu druhých lidí k vlastní osobě. Je v ní zahrnut pocit sociální žádoucnosti a přijatelnosti. Jedinec, který dosahuje nízkých hodnot v této dimenzi, se bude projevovat negativní emocionalitou, sebedohrdáním a špatnými pocity ve společenském prostředí. Uvedené výrazné změny ve dvou položkách dimenze sebe-přijetí se týkaly právě sebedohrdání („Mám sklon znevažovat svou osobu“, „Mám k sobě negativní postoj“).

Při výkladu pozitivních změn v dimenzi *sebe-přijetí* můžeme pokračovat v předcházející interpretaci. V ní jsme popsali možné příčiny pocitu zvýšené vlastní kompetentnosti po absolvování kurzu HRV. V něm se zřejmě uplatňoval i *výchovný efekt exprese*. Ten mohl posílit vazbu mezi dobrým pocitem ze zlepšeného výkonu a pocitováním své ceny. Je obecně známo, že kvalita expresivních projevů bývá zpravidla ve společnosti oceňovaná a týká se výjimečných osobních dispozic autora. Když někdo umí dobře tančit nebo kreslit, může nabývat pocit vlastní ceny a zlepšovat tak i své sebehodnocení. Podobně by to mělo platit o hlasových kvalitách.

Na závěr této kapitoly je možné říci, že zjištěné změny mezi vstupními a výstupními hodnotami sledovaných položek dotazníku SLCS-R byly statisticky významné zhruba z jedné třetiny (5 položek ze 16). Statisticky významná změna byla zjištěna i v souhrnném pohledu: v dimenzi vlastní kompetentnost a v celkovém skóru dotazníku sebehodnocení. Zjištěné změny jsme interpretovali z pohledu hlasové intervence, která má svá specifika a právě uvedená zvláštnosti hlasové exprese by mohla být příčinou zjištěných změn.

Studenti při vyplňování dotazníku zřejmě zohledňovali kontext kurzu HRV a přinejmenším některé položky dotazníku mohli vyplňovat s důrazem na posuny, které pociťovali při rozvíjení hlasové mohoucnosti a nabývání Jáské zkušenosti v HRV. Pozitivní změny v dotazníku proto mohly být vztaženy hlavně k pokrokům dosaženým a pociťovaným v samotném kurzu, s uvážením jejich příznivého důsledku pro další oblasti života, avšak bez jejich přeceňování. Bylo by totiž zřejmě nerealistické předpokládat, že samotný kurz HRV by mohl studentům podstatně „sáhnout do života“ a zásadně do hloubky změnit jejich sebehodnocení. Z druhé strany je však třeba brát v úvahu i to, že respondenti byli ve věku, který je vstřícný k osobnostním změnám a přinejmenším u některých z nich mohl být kurz HRV v tomto směru dost účinný. O tom vypovídají případové studie uvedené v kapitole 8.3 s podkapitolami).

Takže výsledky nenadhodnocujeme, ale vnímáme je jako příležitost pro další úvahy spojené s hlasovou expresí. Samozřejmě by bylo vhodné např. ověřit, zda i v jiných podmínkách (u jiných skupin a s jinými vyučujícími psychosomatické hlasové výchovy) se relativně nejvíce mění hodnoty stále stejných proměnných a přesněji zjistit důvody těchto změn.

9.3.5.3 Porovnání změn sebehodnocení: HRV oproti jinému typu sebezkušenostní přípravy

Je změna sebehodnocení zjišťovaná dotazníkem SLCS-R větší u studentů po absolvování kurzu HRV než u studentů absolvujících jiný typ sebezkušenostní přípravy (PSOZ, PSPL)?

Ho: Změny v sebehodnocení se u studentů HRV po absolvování kurzu oproti srovnávaným skupinám (PSOZ, PSPL) statisticky významně neliší.

H_A: Změny v sebehodnocení jsou u studentů HRV po absolvování kurzu oproti srovnávaným skupinám (PSOZ, PSPL) statisticky významně větší.

Při řešení posledního zvoleného výzkumného problému nás zajímalo, *zda změny v sebehodnocení zjišťované dotazníkem SLCS-R nastanou i v jiných typech sebezkušenostní přípravy než během hlasové výchovy a zároveň zda při hlasové intervenci zjištěné změny jsou větší.*

Mluvili jsme o tom, že Jáská zkušenost získaná při rozvíjení hlasové mohoucnosti je zvláštním případem zkušenosti. Její specifičnost spočívá v tom, že hlasová exprese vypovídá o svém autorovi, staví jej „do odkrytosti“ – je totiž možné podle ní usuzovat na některé osobní vlastnosti jejího autora. Ale protože se jedná o expresi, je tato výpověď obrazná – je metaforou, která studentovi umožňuje psychický odstup a experimentování s výrazovou formou hlasu. Tomu je přizpůsobena i výchovná situace, která posiluje

metaforický charakter exprese tím, že zdůrazňuje její herní a fikční povahu „jako“ prostřednictvím různých cvičení. Přesto však je student v expresi osobně angažován a uvědomuje si její úzkou souvislost se svým Self.

Uvedli jsme, že tento zvláštní pohyb mezi psychickým zanořením a psychickým odstupem je pro expresi příznačný a podmiňuje její výchovný efekt. Tím, že se do expresivního projevu promítá jedincovo Self, jedinec může prostřednictvím experimentování se svým hlasovým projevem své Self reflektovat a rozvíjet své sebepojetí, jak jsme mohli pozorovat v případových studiích (Aleš a Marie, A. N. – kapitola 8.3 s podkapitolami, i na případu Štěpána – 4.1-4.1.1.3). Kvantifikované výsledky uvedené v předešlé kapitole tento předpoklad potvrdily, alespoň co se týká jednoho aspektu sebepojetí, a tím je sebehodnocení.

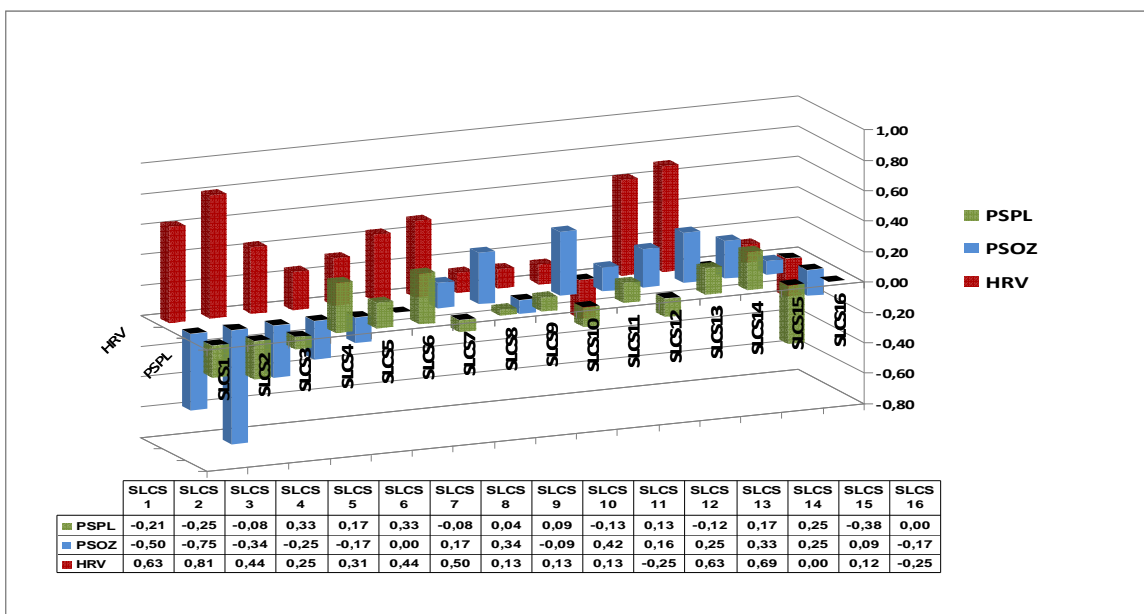
Jiným typem sebezkušenostní přípravy byly semináře předmětu Psychohygiena v práci s lidmi (PSPL) a Psychologie smyslu a odpovědnosti (PSOZ). Sebezkušenostní práce v nich byla obsažena v předem daných tématech, které byly probírány z teoretického hlediska, byly ve skupině diskutovány a jen s některými tématy se pracovalo na úrovni prožitkové techniky či „her“. Jednalo se o typ zkušenosti, která probíhala především prostřednictvím *racionálních aktivit a jazykové komunikace*, tedy prostřednictvím *mluvnických významů* a s relativně větším podílem *psychické distance v ontologii třetí osoby*.

Na rozdíl od toho v kurzu HRV byla zkušenost opřená o *tělesný prožitek*, vedla přes *experimentace s „významy tvarů“ (exemplifikacemi) prostřednictvím těla*. Zvýšený objem expresivních aktivit byl v kurzu HRV spojený s vyšším podílem *psychického zanoření* v prožitku Jáské zkušenosti z pozice *ontologie první osoby* a zároveň s určitou mírou psychické distance. Přestože tedy byly všechny tři kurzy (HRV, PSPL, PSOZ) zaměřeny na sebezkušenostní přípravu, lišily se v důrazu na psychosomatickou stránku nabývání zkušenosti. Další rozdíly mezi sebezkušenostními kurzy jsme uváděli v kapitole 9.3.1. Projeví se rozdílný typ sebezkušenostní práce na výsledcích dotazníku sebehodnocení?

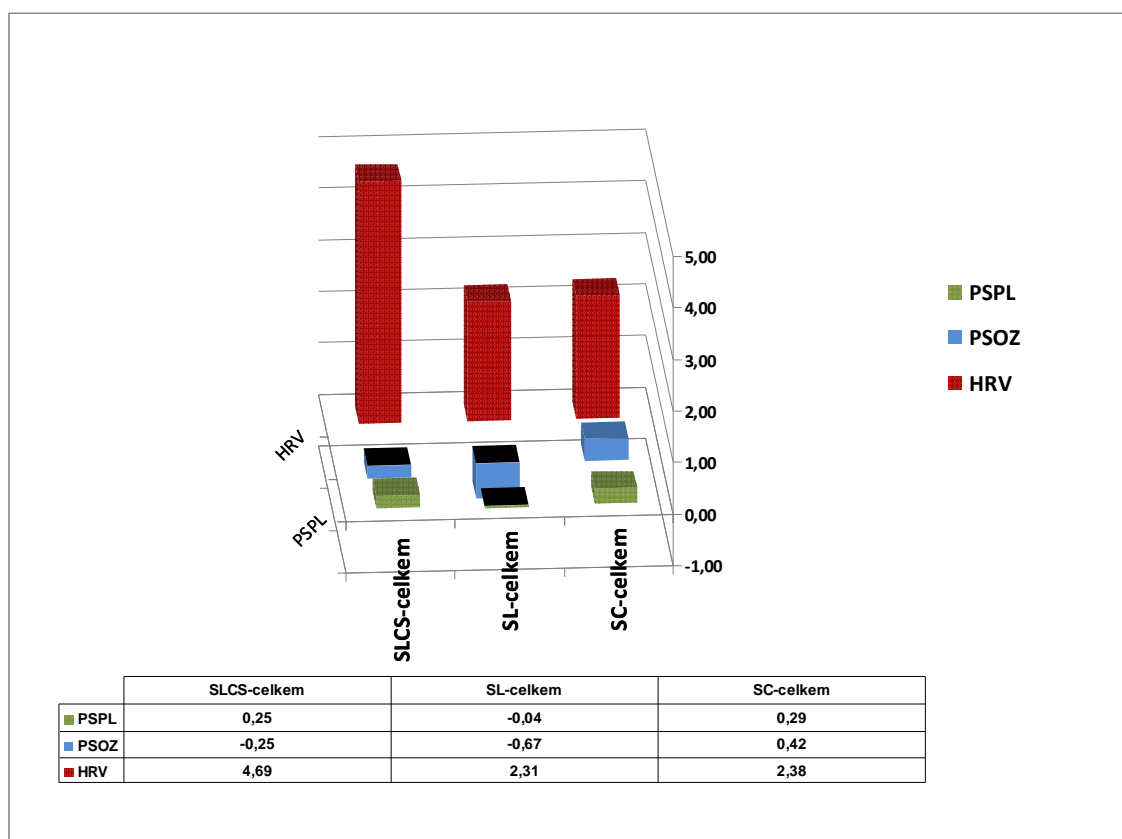
Výsledky byly překvapivé, přestože ani v tomto případě je nechceme přeceňovat. U skupiny studentů PSPL nedošlo po absolvování kurzu ke statisticky významné změně ani v jedné položce dotazníku SLCS-R (na hladině významnosti p od 0,001 do 0,05). Nejvíce se tomu přibližovala změna v položce (SLCS-4 „Téměř vždy jsem schopen/schopna dosáhnout toho, o co se snažím“, SC+, $p=0,057$).

U skupiny PSOZ statisticky významná změna nastala v jedné položce dimenze vlastní kompetentnosti (SLCS-2, „V tom, co dělám, jsem vysoce efektivní“, SC+, $p=0,022$). Na rozdíl od skupiny HRV v této skupině nastala záporná změna, došlo ke snížení průměru. Vysvětlujeme si to jako náhodný jev.

Pro přehled opět uvádíme graf (číslo 4) s rozdíly v průměrech dotazníku sebehodnocení před a po kurzech u všech srovnávaných skupin: HRV, PSPL, PSOZ. A zároveň totéž u celkového skóru SLCS a u dimenzí CL (sebe-přijetí) a SC (vlastní kompetence), graf 5.



Graf 4 Porovnaní rozdílů v průměrech před a po intervencích HRV, PSPL, PSOZ



Graf 5 Porovnaní rozdílů v průměrech před a po intervencích HRV, PSPL, PSOZ u celkové skóru SLCS a u dimenzí SL, SC

Odlišnost mezi výsledky HRV a výsledky v ostatních dvou srovnávaných skupinách (PSPL, PSOZ) v dotazníku SLCS-R může mít příčiny, které nejsme schopni bez dalších doplňujících informací určit. Pokud však budeme vycházet z těch informací, které známe, můžeme se s opatrností pokusit o interpretaci. V ní se opíráme o hlavní rozdíl mezi pojetím HRV a dvěma s ním srovnávanými kurzy. Jde o rozdílný důraz na psychosomatickou složku nabývání Jáské zkušenosti, který je daný výchovným využíváním hlasové exprese v HRV. O hlavních důsledcích exprese pro výchovu jsme již psali v předcházející kapitole a shrnuli jsme je pod názvem *výchovný efekt exprese*.

Jak jsme uvedli, výchovný efekt exprese vyplývá zejména z osobní angažovanosti studenta v expresivním projevu (ve „vstupování do odkrytosti“, viz kapitola 6), z možnosti studentovy vlastní experimentace s expresí v poloze „jako“ a ze sociálního ocenění expresivních aktivit. Všechny tři tyto aspekty mohou mít nezanedbatelný vliv na sebehodnocení, protože mohou přispívat k rozvoji kvalit sebeobrazu a k podpoře sebevědomí. Podmínkou k tomu je vhodné výchovné prostředí, které dokáže efekt exprese posílit, nikoliv oslabovat anebo dokonce obrátit do záporných důsledků.

Jak jsme rozebírali v předcházející kapitole při podrobném pohledu na výsledky z HRV, výchovný efekt exprese se v dotazníku SLCS-R zřejmě projevil. Jestliže srovnatelné změny nebyly zaznamenány u paralelních kurzů PSPL a PSOZ, může být důvodem toho právě nepřítomnost výchovného efektu exprese, protože v těchto dvou kurzech se expresivní aktivity v psychosomatickém pojetí na rozdíl od HRV nepoužívaly. To znamená, že v nich se uplatnil jiný charakter nabývání Jáské zkušenosti, který na rozdíl od HRV nebyl postaven na propojení exprese s reflexí a na rozvoji hlasové mohoucnosti.

Podporou pro uvedený názor jsou i výsledky testu shody středních hodnot (metoda ANOVA) v jednotlivých položkách dotazníku SLCS-R mezi skupinami HRV, PSPL, PSOZ na začátku kurzů sebezkušenostní přípravy (opět s vědomím toho, že není splněna podmínka náhodného výběru a není zde jistota normálního rozložení hodnot v populaci). Ani v jednom případě se neobjevil statisticky významný rozdíl mezi průměry skupin v jednotlivých položkách.

Tento náš výklad samozřejmě nijak nezpochybňuje jiné typy sebezkušenostní přípravy. I kdyby dobře vystihoval realitu, nesmíme zapomínat, že se opírá pouze o výsledky dotazníku SLCS-R. Ten má výše již zmíněnou nevýhodu společnou pro všechny kategorizované a kvantifikované metody: je „slepý“ pro všechno, co nespadá do okruhu jeho kategorizace.

SLCS-R je patrně zvlášť vhodným nástrojem na zjišťování pokroků v psychosomaticky pojaté hlasové výchově, protože obsahuje položky, které mohou být jejím vlivem dobře „zasaženy“. Autorka tohoto textu si vliv psychosomatické hlasové výchovy na sebehodnocení ověřila vlastní zkušeností v roli studentky a právě proto si dotazník SLCS-R pro další zkoumání vybrala.

Takže jen na podkladě výsledků dotazníku SLCS-R jistě nemůžeme říci, že by další typy sebezkušnostní přípravy byly nevýznamné pro osobnostní rozvoj. Jejich vliv se může projevat v jiných oblastech sebepojetí než v těch, které jsou zjišťovány SLCS-R. Sebereflexe, které studenti psali v předmětu Psychohygiena v práci s lidmi, tuto naši úvahu podporují. V některých sebereflexích nacházíme případy, kdy sebereflexe byly psány jako deníky, ve kterých se zrcadlí úvahy o sobě, důležitá osobní témata a události, které ovlivnily jedince a způsoby vyrovnávání se s nimi.

Proto závěrem této části práce opět konstatujeme náš postoj, který zaujímáme k výzkumu v této práci – v kvantitativním výzkumu jsme usilovali o kategorizaci a kvantifikaci, která by podpořila naše předpoklady, ale zároveň ho vnímáme jako doplnění výzkumu kvalitativního, který nám umožňuje vidět zkoumanou problematiku v širších souvislostech, s větší citlivostí pro detaily a v hlubším porozumění výchovnému procesu.

10 SHRNU TÍ A ZÁVĚR

V disertační práci jsme se zaměřili na výchovný proces, který směřuje k rozvíjení sebepojetí prostřednictvím hlasu. Zdrojem našeho poznání je praxe *psychosomatické hlasové výchovy*. Její přístup je zaměřený nejenom na rozvíjení hlasových dispozic, ale také na individualitu studenta a jeho osobnostní růst. Tím se psychosomatická hlasová výchova odlišuje od tzv. enkulturačních přístupů k výchově hlasu, které kladou důraz spíše na kvalitu samotného hlasového projevu (kap. 2.3.1, 6.1 nebo 6.1.1).

Objasnili jsme (kapitola 2.3.1, 6.1), že psychosomatická hlasová výchova má s výchovou enkulturační jeden společný cíl – fyziologickou tvorbu hlasu. Odlišnost mezi oběma přístupy je však v tom, z jaké strany a jakým způsobem se k tomuto cíli přibližujeme. V psychosomatické hlasové výchově se totiž hlas rozvíjí spolu s psychosomatickými předpoklady jedince tak, aby byla navozena a udržena harmonie duševních a tělesných funkčních napětí (Válková, 2007, s. 25). Tím je v psychosomatické hlasové výchově sledován zvláštní cíl – *propojení hlasového výrazu s charakteristikami osobnosti*.

V souladu s uvedeným cílem jsme volili zaměření této disertační práce. Její název *Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí jedince* vypovídá o tom, na jaké stránky vztahu mezi hlasovým výrazem a osobností jsme se soustředili. Zkoumali jsme, jak se práce s hlasem ve výchovném procesu vztahuje k sebepojetí studentů a jak se podílí, respektive jak se může podílet na jeho vývoji. Vycházeli jsme z předpokladu, že sebepojetí jedince patří k důležitým charakteristikám osobnosti, které psychosomatická hlasová výchova může ovlivňovat při utváření hlasu (viz kapitola 2.3.9). S ohledem na to si psychosomatická hlasová výchova vypracovala své zvláštní metodické postupy a specifickou terminologii.

Na tuto specifickou koncepci psychosomatické hlasové výchovy navazují teoretické konstrukty a empirický výzkum v této disertaci. Vzhledem k tomu, že předmětem práce je *vztah mezi rozvojem hlasu a vývojem sebepojetí ve výchovném procesu*, bylo zapotřebí utřídit, doplnit a dále rozvíjet základní myšlenky koncepce psychosomatické hlasové výchovy s cílem vysvětlovat její přínosy pro komplexní rozvoj osobnosti.

Poznatky psychosomatické hlasové výchovy se vyvíjejí a doposud je v nich ve vztahu k rozvoji sebepojetí řada implicitních myšlenek, které bylo v práci nutné aspoň do určité míry „zviditelnit“ a objasňovat v návaznosti na naše empirické poznatky z praxe. Při snaze zkoumat náš předmět do potřebné hloubky se totiž ukazovalo, že v tradici psychosomatické hlasové výchovy dosud nejsou „po ruce“ pojmy, které by umožnily přesněji popisovat a vysvětlovat, jak se může výchovné působení „skrz hlas“ projevovat v a do sebepojetí jedince.

Proto naším cílem bylo vytvořit dostatečně ucelený soubor vzájemně spojených teoretických konstruktů pro popis a explikaci zkušeností z praxe psychosomatické hlasové výchovy. Návrh tohoto souboru teoretických konstruktů a jejich ověřování prostřednictvím empirického výzkumu považujeme za podstatný přínos této práce, a proto jej v závěru

práce stručně shrneme a objasníme záměr jejich použití. Usilovali jsme o to, co uvádí Hendl (2005, s. 52): „získat integrovaný pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku, na explicitní a implicitní pravidla, která fungují v dané oblasti.“ Snažili jsme se „konstruovat kontury obrazu“ zkoumané oblasti (Hendl, 2005, s. 52) v podobě souboru hlavních pojmů (konstruktů, kategorií) vypracovaných v teorii a ověřovaných empirií v praxi psychosomatické hlasové výchovy. Tyto pojmy zde v uceleném přehledu uvádíme.

Teoretické zázemí pro rozpracování výkladových pojmů nám poskytovala psychologie, ale nemohli jsme se vyhnout využití poznatků z dalších oborů, které pomáhají poznávat proces hlasové výchovy: z estetiky, sémantiky, sémiotiky nebo filozofie a v neposlední řadě z pedagogiky. Domníváme se, že bez pomoci těchto oborů bychom nemohli dostatečně rozumět některým důležitým stránkám studovaného předmětu, a to z toho důvodu, že působení psychosomatické výchovy na osobnostní kvality jedince prostřednictvím hlasu probíhá především na *symbolické* úrovni, ve které se složitě propojuje *psychická, somatická a socio-kulturní stránka* výchovného působení. Jestliže psychosomatická hlasová výchova v praxi usiluje o soulad a vzájemnou vyváženost všech těchto složek, připravuje tím pro svou teorii komplikovaný a dost nepřehledný úkol.

V této disertaci jsme se s tímto úkolem snažili vyrovnávat tak, že jsme postupně hledali pojmy, které by vysvětlily nejdůležitější zkušenosti a poznatky z praxe psychosomatické hlasové výchovy. Přitom jsme se pohybovali mezi praxí a teorií – poznatky, které jsme získávali ve výuce hlasových kurzů a při výzkumu jsme dávali do souvislostí s teoretickými úvahami. Nalézání výkladových pojmů tímto způsobem, při pohybu mezi teorií a praxí, chápeme jako postupné nacházení odpovědí na nejdůležitější otázky nebo problémy, které psychosomatická hlasová výchova musí v praxi řešit a o které by se tedy měla zajímat i její teorie.

První oblast pojmů vztahujeme k samotnému procesu psychosomatické hlasové výchovy. Nešlo rovnou „skočit do vody“ vztahů mezi hlasem a sebepojetím jedince. I když na začátku několik takových pokusů bylo, s nimi vždy přišel i „náraz na dno“: ukázalo se, že když neumíme odpovědět na základní otázky týkající se výchovného procesu, velmi těžko můžeme objasňovat vliv práce s hlasem na sebepojetí jedince.

- Jak vysvětlit pozici jednotlivce ve vztahu k lidem v psychosomatické hlasové výchově? Konstrukty *konotativní význam, autenticita, vzdělávací paradox*.

Hlas působí mezi lidmi symbolicky na dvou významových úrovních. V práci jsme odlišili rovinu *mluvnických významů* a rovinu *významů konotativních* (kap. 2.1.1-2.1.3). V psychosomatické hlasové výchově je ve středu pozornosti utváření konotativních významů. Tyto významy v sobě nese *forma* komunikace, kterou student v psychosomatické hlasové výchově rozvíjí a postupně objevuje a vztahuje ke svému Self.

Zaměřenost na konotativní významy je spojena se směřováním k *autentickému hlasovému projevu jedince*. Autentický hlasový projev jsme vymezili na pomezí tří faktorů: *kulturního vlivu, vrozených dispozic a záměrného jednání* ve smyslu možnosti záměrné volby.

Autenticita z našeho pohledu je tedy problémem *míry* jejich vzájemného vyvážení (např. kapitola 3.2). Zároveň jsme ji vnímali ve vztahu k *psychické distanci*. Najít vyhovující míru psychické distance je pro studenta náročné, protože v sobě obsahuje požadavek svůj hlas *ovládat a kontrolovat*, ale jen do takové míry, aby byl ponechán své „přirozenosti“ (ne samozřejmosti) (viz kapitola 3.4-3.4.2). Tím jsme se dostali k problematice *vůle v psychosomatické hlasové výchově*. Tu jsme řešili pod názvem „*kontrolující reflexe*“ – taková míra odstupu a kontroly, která ponechá subjektu dost prostoru k sebeřízení, ale není spojena s pocitem „svázání“ anebo omezení autentičnosti vlastní kontrolou (viz kapitola 3.4.3).

Úsilím psychosomatické hlasové výchovy o autentičnost a autonomii se posiluje paradoxní výchovná situace: výchova chce svého studenta přivádět k autentičnosti anebo autonomii, ale přitom používá vnějších – heteronomních – výchovných intervencí. Tuto situaci jsme v práci nazvali *vzdělávací paradox*.

Termínem vzdělávací paradox nazýváme napětí mezi požadavkem výchovy na autonomii jedince na jedné straně a závislostí jedince na předávání heteronomních pravidel na straně druhé (kapitola 2.3.1). Poukazem na vzdělávací paradox zdůrazňujeme vnitřní dynamiku situací psychosomatické hlasové výchovy. Není možné dosáhnout absolutního ideálu ve smyslu naplnění a plného využití *obou dvou požadavků zároveň*; ale současně *není možné, aby se jeden pól obešel bez druhého* a byla dosažena buď jen úplná autonomie, nebo jen úplná heteronomie.

To platí pro výchovnou praxi. V myšlenkách samozřejmě je možné od jednoho nebo druhého pólu odhlédnout. Tak vznikají určitá výchovná pojetí, která zdůrazňují jeden nebo druhý pól. V našem textu jsme pro ně použili názvy *individualizační vs. enkulturační* pojetí (např. kapitola 6.1). I přes skutečnost, že v těchto pojetích vždy jeden požadavek bude v popředí, myslíme si, že i uvnitř jednoho pojetí je důležité brát ohled také na ten druhý. A tím se vyrovnávat s paradoxem – pokusit se sloučit neslučitelné, přestože víme, že to zcela nejde.

Poukazem na vzdělávací paradox zdůrazňujeme vnitřní dynamiku situací psychosomatické hlasové výchovy, ve kterých nikdy není nic jednoznačné a „hotové“: učitel i jeho studenti spolu procházejí od jedné změny ke druhé a musí být stále připraveni rychle se v nich orientovat a pružně na ně reagovat. Musí se také smířit s tím, že je sice důležité uvědomovat si tacitní výrazy nebo významy, formulovat pravidla a trénovat hlasové techniky, ale stejně důležité je tato pravidla opouštět, významy nevnímat, na techniky zapomenout a nechat své projevy, představy a myšlenky volně plynout, jestliže to situace právě vyžaduje.

- Čím je hlasový projev ve vztahu k sebepojetí? Konstrukt *exprese a expresivity*.

Pro vysvětlování vztahů mezi hlasem a sebepojetím jedince potřebujeme pojem, který vystihuje, jak se charakteristiky osobnosti promítají do jejích projevů v závislosti na sociálním a kulturním kontextu. Tímto pojmem je *exprese a expresivita*.

Při studiu exprese jsme se opřeli o Goodmanovo (2007) pojetí v jeho rozpracování Slavíkem (2011 aj.). Hlasovou expresi s oporou ve zmíněných autorech vykládáme jako *metaforickou exemplifikaci*, tzn. jako obrazné předvádění komplexních subjektivních stavů nebo procesů (více v kapitole 2.3.2). Jak jsme v práci ukázali na příkladech, v hlasové expresi se může obrazně předvést třeba „touha ještě plně nevzkročit do dospělosti“ (případ Marie, viz kapitola 8.3.2.1) nebo „chlapecký hlas s přirozenou rozverností, který je zahlédnut autorem hlasu zpětně a neslučuje se s jeho představou sebe jako odborníka“ (případ Štěpána, viz kapitola 4.1) apod.

Na základě konstruktů metaforické exemplifikace lze vysvětlit fakt, že subjekt může prostřednictvím expresivního díla (svého hlasového projevu) experimentovat nejen s hlasovými podobami svého projevu, ale i s různými dílčími podobami svého Self (například vojenské pochodování „ty-ži“ metaforicky exemplifikuje sílu, rozhodnost a průbojnost, nebo tzv. čarování přes princip aluze odkazuje k moci a síle aj., např. kapitola 2.1.3 aj.).

Pro výchovu je důležité, že exprese není pouze subjektivní záležitost jednotlivce, ale její podoby jsou závislé na vlivech sociálního a kulturního prostředí. Sociální a kulturní prostředí je kontextem pro spontánní expresi, pro expresivní tvorbu včetně umění a pro její interpretaci – tento kontext obecně nazýváme *expresivita* (viz kapitola 2.3.4). V kulturním a sociálním kontextu expresivity je exprese předmětem bezděčného i záměrného učení a získává své vrcholné kulturní podoby v umění.

Expresie je zvláštní tím, že na jedné straně má být spontánní, autentická, na straně druhé má být kultivovaná. Proto považujeme expresivní výchovu, do které spadá i psychosomatická hlasová výchova, za zvlášť citlivou oblast pro působení vzdělávacího paradoxu.

- Jak student zachází se svým hlasem a jak probíhá zvýznamňování hlasového projevu? Konstrukty *hlasová představa*, *hlasová experimentace*, *funkční slyšení*, *reflexe*.

Hlas v této disertaci chápeme jako expresivní obraz Self. Psychosomatická hlasová výchova podněcuje studenta k tomu, aby si uvědomil ustálenou podobu svého expresivního hlasového obrazu – své auto-stylizační hlasové schéma. Na tomto základě může student nahlížet svoje Self a uvědomovat si své sebepojetí. Tomuto procesu, který vychází z výchovné práce s hlasovou expresí, říkáme *zvýznamňování hlasových projevů ve vztahu k charakteristikám osobnosti*. Považujeme za důležité zdůraznit, že proces zvýznamňování tu nechápeme jako „diagnostiku“ v léčebném smyslu, ale jako přirozenou cestu sebeobjevování nebo vzájemného objevování a nacházení (se) mezi lidmi.

Proces zvýznamňování hlasových projevů jde ruku v ruce s *hlasovou experimentací*, resp. experimentací s hlasem. Opět se tu jedná o jeden z důležitých prvků v praxi psychosomatické hlasové výchovy, který bylo pro účely disertace zapotřebí zachytit a hlouběji vysvětlit v teoretických souvislostech. Klíčovým nástrojem experimentace s hlasem je vytváření *hlasové představy* (viz kapitola 2.3.3). Jednou z rozhodujících

podmínek pro vytváření a upřesňování hlasové představy je schopnost *uslyšet se*; jedná se o tzv. *funkční slyšení* (Válková, 2007). Druhou podmínkou je uvědomění si své hlasové exprese – její *reflexe*.

Utváření hlasové představy a její uvědomování prostřednictvím reflexe dovoluje *odstup* od bezprostředního (kauzálního) utváření a působení hlasového projevu, dovoluje jeho nahlížení z pozice třetí osoby. Tato rovina distance od doslovného předvedení nabízí svobodný prostor pro volné zacházení s vyjadřováním svých emočně nasycených psychických obsahů a umožňuje experimentovat s výrazy v bezpečném prostoru „jako“. Toto „jako“ je pro expresi velmi důležité a objasnili jsme je za pomoci Goodmanova konstruktů *metaforická exemplifikace*.

Při hlasové experimentaci subjekt může na základě obměny představ *simulovat* různé podoby a kvality psychických stavů, které doprovázejí hlasovou expresi. Například Marie a její „zlý“ a „hezký“ hlas a jejich analogie se skripty dospělosti, které jsou Marií vnímány heteronomně, ale zároveň si je vědoma nevyhnutelnosti jejich autonomních užití (kapitola 8.3.2.1).

- Jak vysvětlovat přecházení mezi prací s hlasem a sebepojetím jedince? Konstrukty *konstrukce, struktura, význam*.

Aby byl student schopen toho, co jsme právě popsali, je potřeba, aby si uvědomil svůj hlasový projev jako výpověď o sobě. To znamená, že musí přesunout pozornost k *významům hlasového výrazu*. Zvýšený zřetel ke *konstrukci* výrazu, tj. k formě projevu, znamená přesun pozornosti od *extenzionálního významu* k *intenzionálnímu významu* (Doležel, 2003). Tento postup probíhá ve třech krocích – *konstrukce, struktura, význam*. Více v kapitolách 2.3.6-2.3.8.

Student je při hlasové expresi vedený k zaměřování pozornosti na *znění zvuku*, tj. na konstrukci hlasového výrazu. V druhém kroku student má porovnávat různé konstrukce mezi sebou navzájem, a tak si uvědomovat struktury vytvořených konstrukcí. Přitom by student měl být schopen rozlišit známou strukturu od jedinečného přesahu za hranice toho, co je pro něj známé. Tak objevuje rozdíl mezi původním hlasovým projevem a jeho změnami a příkládá jim významy tím, že si je popíše a objasňuje si je. Toto *porovnávání a objasňování* neprobíhá jenom v rovině *hlasových charakteristik*, ale vztahuje se i k rovině *osobnostních charakteristik* (viz kap. 2.3.9). *Pokud k tomu dojde, je studentův náhled na expresivní obraz zahlédnut a reflektován jako sebe-obraz nesoucí podobu Self, a tak se utváří Jáská zkušenost*.

Jáskou zkušenost zde vykládáme jako zvláštní typ poznání, ve kterém se člověku ukáže jeho Self ve světle vlastního jednání – jednání přestane být nazíráno jen jako aktivita zacílená k nějakému vnějšímu účelu, ale stane se jakýmsi *zrcadlením Self* – jeho reprezentací. Člověk skrze toto „zrcadlení“ pozoruje obraz sebe sama. Mnohé složky tohoto procesu probíhají skrytě a jsou uvědomovány postupně až při reflexi – pak mluvíme o tacitním výrazu nebo významu.

- Co dalšího je spojeno s hlasovou expresí v psychosomatické hlasové výchově ve vztahu k sebepojetí? Konstrukt *hlasová mohoucnost, tacitní výraz a tacitní význam*.

Při systematické výchovné práci s hlasovou expresí student postupně zlepšuje její kvality anebo odstraňuje nedostatky, a tak začíná lépe ovládat záměrné změny těchto kvalit. Jedině tak je možné, aby objevoval jiné struktury svého hlasového projevu. Bez *nově vytvořených alternativ* by si totiž jen velmi těžko mohl uvědomit *dosavadní* struktury. Alternativy, ke kterým student v psychosomatické hlasové výchově směřuje, nemají být libovolné, ale mají přispívat k rozvoji *hlasové mohoucnosti*. *Model hlasové mohoucnosti* považujeme za ústřední konstrukt naší práce, jehož zavedení se v jejím průběhu ukázalo jako podstatné pro spojování expresivního hlasového projevu a sebepojetí v psychosomatické hlasové výchově.

Hlasová mohoucnost je komplexní psycho-somatická dispozice, která se projevuje v hlasové tvorbě. Psychosomatická hlasová výchova má otevírat cesty k rozvoji hlasové mohoucnosti v socio-kulturním prostoru tak, aby student tvořivě naplňoval své vlastní možnosti.

Za běžných okolností subjekt svou hlasovou mohoucnost nezná, resp. neuvědomuje si ji, takže z našeho pohledu je tzv. *tacitním výrazem* (viz kapitola 5.4). Při objevu specifické kvality hlasového výrazu – tacitního výrazu – předpokládáme, že mozková struktura pro uplatnění tohoto výrazu byla již předtím vytvořena, její vnější manifestace se však do té doby neprojevila nebo byla zapomenuta. V psychosomatické výchovné situaci je tento doposud skrytý výraz „osvobozen“ a přiveden k vnějšímu projevu, což může být spojeno s prožitkem úlevy anebo radosti.

Hlasová mohoucnost zároveň ale může mít i *tacitní význam*. Tacitní význam hlasového výrazu je psychosomaticky závažný obsah, který subjekt ve svém hlase sice *již užívá*, ale jeho psychosomatický *význam si neuvědomuje*. Ten si uvědomí až ve chvíli jeho „objevení pro sebe“. Objevení se projevívá tím, že subjekt sám je schopen výraz reflektovat a přiřadit mu interpretující výraz, nebo mu takovou interpretaci poskytne někdo z venku (viz kapitola 5.1-5.3).

Student je tedy v psychosomatické hlasové práci veden k objevování tacitních významů svého hlasového projevu a/nebo vytváření tacitních výrazů, které jsou spojené s rozvíjením hlasové mohoucnosti.

- Jak vytvořit výkladový systém pojmů pro praxi psychosomatické hlasové výchovy? *Model hlasové mohoucnosti*.

Všechny výše uvedené teoretické konstrukty tvoří hlavní teoretický rámec, který jsme studovali ve vztahu k stěžejnímu cíli psychosomatické hlasové výchovy. Ten jsme pojmenovali termínem *hlasová mohoucnost* (viz kapitola 6.4). Návrhem modelu hlasové mohoucnosti uzavíráme teoretickou část práce. V konstrukci modelu hlasové mohoucnosti bylo potřeba nejen vysvětlit, jak chápeme hlasovou mohoucnost, ale také jak je začleněna do celého procesu psychosomatické hlasové intervence (viz kapitola 6.5-6.6).

Na základě empirie autorky práce, kódováním čtyř rozhovorů a v návaznosti na poznatky z literatury jsme vytvořili model, který popisuje *vnější činitele a vnitřní činitele* ovlivňující vznik hlasové mohoucnosti. Mezi *vnější činitele* jsme zařadili tyto podmínky: učitel (jeho styl vedení výuky a výběr činností), časový rozsah (počet realizovaných hodin), sociální prostředí (počet účastníků skupiny a jejich vztahy) a fyzické prostředí. Mezi *vnitřní činitele* jsme zařadili tělové schéma jedince, jeho schopnost tělového vnímání a sluchové analýzy (sluch) a jeho dosavadní hlasové a dechové zkušenosti, dispoziční potenciál a vůli.

A dále pomocí vytvořeného modelu ukazujeme provázanost hlasové mohoucnosti (vyjádřenou v expresivním obrazu) s reflexí (sebehodnocením), Jáskou zkušeností, sebedeterminací a sebezpojetím (viz kapitola 6.5.2-6.6).

o Hlasová mohoucnost a Jáská zkušenost.

Provázanost hlasové mohoucnosti se sebezpojetím není přímočarým procesem. Kdyby hlasová mohoucnost a priori vedla k rozvoji sebezpojetí, stačilo by rozvíjet samotný hlas, aby se měnil náhled studenta na sebe sama. Ale zkušenosti z praxe hlasové výchovy ukazují, že samotný rozvoj hlasu ještě automaticky neznamená posuny v sebezpojetí, pokud právě těmto změnám není věnována zvláštní výchovná pozornost. Možná právě proto se v hlasové výchově začal objevovat přístup zaměřený na individualizaci – psychosomatická hlasová výchova. Jejím cílem je, aby účastníci psychosomatického hlasového kurzu získali příležitost k osobní změně tím, že *absolvovali zkušenost s expresivním obsahem a naučili se této zkušenosti rozumět ve vztahu k vlastní osobě*. To znamená, aby získali určité „*vědění vlastním jednáním*“ v lidské situaci. Aby získali vědění o sobě skrz expresivní projev.

Rozvíjení hlasové mohoucnosti vytváří *expresivní obraz*, protože hlasovou mohoucnost nemůžeme uchopit jinak než jako ucelený a komplexní tvar: obraz svého hlasového projevu. Uvědomit si tento obraz, to znamená *reflektovat ho*. Úlohu reflexe jsme popisovali v kapitole 3.4.4. V reflexích studenti často popisovali různé složky obrazu svého hlasu, o jeho dílčích charakteristikách vypovídali také v Dotazníku charakteristik hlasu.

Spojení rozvoje hlasové mohoucnosti s její reflexí by mohlo být součástí jak psychosomatické hlasové výchovy, tak výchovy enkulturační, protože se může týkat jenom kvalit samotného hlasu. To znamená, že se ještě nemusí stát Jáskou zkušeností (kap. 6.5.2). Jáská zkušenost přichází až ve chvíli, kdy expresivní obraz je zahlédnut (uvědomován) jako *obraz sebe* – kdy v hodnocení expresivního hlasového obrazu se objeví i úvahy o hodnocení sebe. Potom se cesta k rozvoji hlasové mohoucnosti stane Jáskou zkušeností: hlasová změna bude reflektována jako součást proměn sebeobrazu – „*můj hlas jsem já*“ (kapitola 6.6).

Připomeňte například výpověď Kláry, která si s plnějším, silnějším a výraznějším hlasem uvědomila, jak byla zvyklá neříkat, co si skutečně myslí, což bylo ještě více podpořeno tím, že druzí o ní říkali, že je „ječidlo“. Jenže najednou objevila svoji novou zvukovou

podobu, kterou si dala do souvislostí s tím, jak se dosud projevovала a jak jí mínění druhých ovlivnilo a rozhodla se, že bude říkat, co si opravdu myslí. Jako kdyby nová hlasová exprese jí dávala oporu projevit se tak, jak skutečně vnitřně cítí.

Jáská zkušenost je zvláštní druh zkušeností, kdy jedinec při hlasové expresi vstoupí do „odkrytosti“ a tuto odkrytost si uvědomí, což znamená, že *zahlédne sebe skrze svůj hlas*. Tato „odkrytost“ je různě velká a má u různých jedinců odlišný prožitkový doprovod (ve smyslu příjemnosti i nepříjemnosti). V reflexi je odkrytost nahlédnuta a zužitkovaná jako podnět pro osobnostní změny. Může tedy vést k sebe-poznávání, při kterém se stěží lze vyhnout sebe-hodnocení.

Opět uvedme příklad Kláry, která si v cvičení „ty-ži“ připomněla, jak potřebuje mít věci pod kontrolou: *„Opět se mi to propojilo s mou náturou hnát věci silou a kontrolovat vždy celou situaci, a když si něco usmyslím (i když je to s prominutím blbost a já to moc dobře vím a dělám to jen proto, abych dokázala cosi), tak jdu přes mrtvolu, a i dobře míněné rady ostatních mě nezajímají“ (více v kapitole 4.4).*

- Od Jáské zkušenosti k sebedeterminujícímu chování a k sebepojetí.

Jáská zkušenost z hlasové mohoucnosti může podporovat *sebedeterminující chování*. Teorie sebedeterminace (Ryan & Deci, 2000, viz kapitola 6.5.2) vysvětluje provázanost třech potřeb a jejich uspokojování se sebedeterminujícím chováním. Jedná se o potřebu *vztahů, autonomie a kompetence*. Právě při hlasové mohoucnosti může být naplněna potřeba *autonomie*, protože jedinec dosáhl stavu hlasové mohoucnosti, takže on sám je původcem dosaženého stavu. Potřeba *kompetence* může být při dosahování hlasové mohoucnosti rovněž naplněna, protože opět je to student, kdo dosáhl hlasového rozvoje a může se cítit efektivní v dosahování tohoto cíle. Pokud prostředí je podporující a student má pocit, že je vstřícný k jeho zkoušení si různých podob svého hlasového projevu, i třetí potřeba – potřeba *vztahů* – tím může být naplněna.

Rozhodujícím aktivačním prvkem při hlasově-osobnostním rozvoji je Jáská zkušenost, která studentovi „otevívá oči“ a podněcuje ho k dalšímu sebepoznávání. Co si jedinec „nechá sdělit“ tímto specifickým typem zkušenosti? Jak tento složitý proces vede přes psychosomatickou výchovnou práci s hlasovou expresí k rozvíjení sebepojetí? Než jsme se dostali k odpovědím na tyto otázky, museli jsme si nejprve ještě ujasnit samotný termín sebepojetí.

Sebepojetí jsme zde popsali jako multifacetovou, hierarchicky uspořádanou strukturu s dynamikou fungování a provázaností procesuální a strukturální stránky Já (srov. Blatný, 2010). Obě modality Self – Já jako *subjekt činnosti (procesuální Já)* i Já jako *objekt (strukturální Já)* jsou v současné psychologii utvářeny a vymezovány rozdílnými přístupy.

Abychom se dostali ze spletnosti a mnohosti přístupů, použili jsme případ Štěpána, který svůj hlasový projev s odstupem (z poslechu nahrávky) řešil ve vztahu ke svému sebepojetí (viz kapitola 4.1). Případ Štěpána jsme využili k výběru té teorie sebepojetí, která by pro nás byla nepříhodnější. Nakonec jsme se přiklonili především k pomoci Higginsova pojetí

sebepojetí (1987, 1989) a ve stručnosti představili tři aspekty strukturálního Já – *kognitivní, konativní, afektivní* (více v kapitole 4.1.1-4.1.1.3). Procesuální Já jsme zmínili ve vztahu k postmoderním přístupům k Já (viz kapitola 4.1.2).

Oba dva přístupy k sebepojetí jsme také použili v empirické části práce. Postmoderní přístup k Já jsme uplatnili v rozhovorech, ze kterých vycházíme v *případových studiích* (viz kapitola 8.3.2.1-8.3.2.2). Zároveň jsme strukturální Já zkoumali pomocí *dotazníku sebehodnocení* (SLCS-R, Tafarodi & Swann, 2001). Sebehodnocení jsme si zvolili proto, že je to důležitá součást vytváření sebepojetí, která při výzkumu vhodně zastupuje celek.

- Jak se teoretické poznatky propojují s poznatky z empirického výzkumu?

Znovu připomeňme název práce – *Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí jedince*. K výkladu těchto souvislostí měla tato práce přispívat. S využitím výše uvedených teoretických konstruktů a v návaznosti na empirická zjištění v této práci zdůvodňujeme, že hlasový projev je součástí sebepojetí, protože je vnějším obrazem sebe, který je možné při reflexi objevit a pozorovat. Takže právě skrze hlasový projev a jeho rozvoj máme možnost zahlédnout sami sebe v procesu změn. Nový hlasový projev přináší možnost zahlédnout Self v jiném světle vlastního jednání. Tím ale proces nekončí, nýbrž teprve začíná. Záleží na tom, jak student spojí svou představu vlastního Self a jeho vývoje se zkušenostmi a poznatky, které se mu nabízejí prostřednictvím hlasového projevu na cestě k hlasové mohoucnosti.

Abychom zjistili kvality a míru úspěšnosti prožité hlasové mohoucnosti ve vztahu k Self, v kvalitativním výzkumu jsme se zaměřili na to, jak konkrétní jedinci zpracovávají zkušenost z hlasové intervence, do jaké míry se tato zkušenost stává jejich Jáskou zkušeností, a jak se v konečném důsledku podílí na změnách v jejich sebepojetí.

Hlasová mohoucnost (jejímž základem je fyziologická rovina systému) je v našem případě spojená s prožitím tohoto stavu jako zvláštního typu zkušenosti – Jáské zkušenosti. Jáská zkušenost může dovést jedince k otázkám, *kdo jsem a jak se mohu projevat* (psychická rovina jedincova systému). Původním záměrem bylo zkoumat propojení uvedených dvou rovin jedincova systému – *fyziologické a psychické*. Introspekce A. N. přivedla autorku práce ke změně původního záměru a jeho rozšíření o *socio-kulturní kontext* (tj. socio-kulturní rovinu systému). Zároveň se během introspekce jako důležité téma v psychosomatické hlasové výchově vynořil problém *sebeprosazení v sociálním kontextu*.

Výzkumné otázky byly navrženy v souladu s teoretickými konstrukty a záměrem případových studií (Marie a Aleše) bylo jejich ověřování. Při reflektování hlasové mohoucnosti je důležité, jak bude rozvíjený hlasový projev vnímán ve vztahu k Self. Jakým způsobem autor hlasu začne uvažovat nad souvislostmi mezi svou expresí a osobní identitou. Jak bude posuzovat varianty své exprese v souvislosti s vývojem své osobnosti a jakým způsobem se bude snažit najít soulad mezi svým projevem a pojetím sama sebe. Zda na něj bude pohlížet jako na autonomní nebo heteronomní projev sama sebe.

- S pomocí jakých teoretických konstruktů můžeme vysvětlit, jak jedinec zachází s rozvíjenou hlasovou mohoucností ve vztahu ke svému sebepojetí?

V kvalitativním výzkumu jsme ověřovali teoretické konstrukty, které umožňují vysvětlit vztah mezi heteronomním a autonomním hlasově-osobnostním projevem. Jedná se o námi vytvořený *holistický model subjektivity*, který má návaznost na další popsany konstrukt, a tím je *vzdělávací paradox*.

Úloha *holistického modelu subjektivity* spočívá v propojení individuální, jedinečné, časoprostorově situované stránky výchovného procesu s jeho obecnější stránkou kulturní. První teze v modelu zohledňuje *kulturní stránku*, to znamená *kontext* (srov. kapitolu 2.3.4) pro utváření Self jako významů utvářených v socio-kulturním prostředí. Z tohoto hlediska je Self soustavou všeobecně srozumitelných a v příslušné kultuře sdílených významů. Bez významů daných kulturním kontextem by subjekt nemohl sám sobě rozumět, ani se o sobě a svém osobním vývoji s nikým dorozumět. Pro hlasovou výchovu a výzkum reálných situací, které v ní nastávají, to znamená věnovat pozornost širším kulturním a sociálním souvislostem, které podmiňují expresivní tvorbu a její výklad s ohledem na utváření a sebe-utváření Self.

Druhá teze v modelu zohledňuje individuální stránku subjektivity: existenci tělesně podmíněného Self „tady a teď“, tj. Self vtěleného a vsazeného do přítomného světa. Druhá teze vyzdvihuje fakt, že *významy, jejichž prostřednictvím je interpretováno Self, nelze vykládat izolovaně od autentické zkušenosti a vyprávění příběhu jedince*. Tyto významy totiž vyrůstají ze vzájemného porovnávání a vzájemného napětí uvnitř životního příběhu a utvářejí se především prostřednictvím *metafor*. Více v kapitole 2.3.5.

Zároveň v této situaci může dojít k vyhocení nebo naopak „vyrovnání“ vzdělávacího paradoxu. Jedná se tu o rozpor nebo spojení autonomní a heteronomní stránky hlasově-osobnostního projevu (který ale není jednoznačně řešitelný). Zda nastane první nebo druhá uvedená možnost je závislé na tom, jak si jedinec odpoví na otázky – kdo jsem a jak se chci projevat v socio-kulturním prostředí?

Buď (a) ví, kdo je a ví, jak se chce projevat nebo (b) ví, kdo je, ale nemá jasně určený svůj projev (respektive ho může mít v sobě vytvořený, ale ještě nebyla objevena jeho vhodná zvuková podoba) anebo (c) teprve hledá odpovědi na to, kdo je a jak se chce projevat.

Toto vědění nebo nalézání může podpořit nebo naopak vyostřit rozvíjení hlasové mohoucnosti a její reflexe. Při uvědomování si sebe v modalitě „jako“ je důležité, zda expresivní projev bude zahlédnut jako „opravdový“, zda by se rozvíjená hlasová mohoucnost mohla stát jedincovou autonomní podobou (případ Aleše). Anebo bude vnímaná *odcizeně*, jako heteronomní a tudíž nebude přijata za vlastní a zůstane pouze „jako“, i když třeba v budoucnu může být přijata za autonomní (případ Marie).

A když se podíváme znovu na teoretické konstrukty, zjistíme, že hlasově-osobnostní rozvoj v psychosomatické hlasové výchově je možné dobře ilustrovat s pomocí Tondlova

schématu sémantizace, který se rovněž součástí teoretické části práce, ale byl uváděn se záměrem popsání dvou typů hlasových výchov (individualizační a enkulturační). V psychosomatické hlasové výchově usilujeme o propojení bloků A, B a C, tedy obecná skripta chování (blok C) mají být realizovaná a vnímaná s potřebnou citlivostí k Self a jeho vývoji. V aktuální situaci (vztah mezi bloky B – A) hlasového rozvoje je důležité, jak je pociťovaná míra souladu či nesouladu, vyrovnanosti či nevyrovnanosti mezi hlasovým projevem a jeho autorem.

- Jak se propojuje fyziologická s psychickou a socio-kulturní rovinou jedincova systému?

V případových studiích jsme současně s ověřením teoretických konstruktů hledali odpověď na propojenost fyziologické s psychickou a socio-kulturní rovinou jedincova systému. Zacházení s hlasovou mohoucností jako Jáskou zkušeností se liší v závislosti na stavu třech hlavních činitelů, které se podílejí na účinnosti procesu hlasové výchovy. Jsou to: úroveň fyziologické zkušenosti spojená s rozvíjením hlasové mohoucnosti, osobní vývoj jedince, socio-kulturní vlivy. To znamená, že kvalita spojení rozvoje hlasové mohoucnosti s nabýváním Jáské zkušenosti je závislá na kvalitě dosavadních zkušeností jedince s hlasově-dechovou změnou. Zároveň, konkrétní podoba Jáské zkušenosti z rozvíjení hlasové mohoucnosti je určena úrovní osobnostního vývoje jedince. A přitom osobní vývoj jedince je vytvářen v konkrétním socio-kulturním prostředí.

Při rozvíjení hlasové mohoucnosti jedinec není „tabula rasa“, proto Jáská zkušenost a její podoba je ovlivněna již vytvořenou podobou sebepojetí. Můžeme říci, že sebepojetí jedince spolurozhoduje o tom, jak Jáská zkušenost z hlasové mohoucnosti bude zahlédnuta. Zároveň Jáská zkušenost může pozměnit představu a vidění sama sebe, a to na základě změny úhlu pohledu, náhledu na sebe „v jiném světle“.

Důležitá je *obousměrná* propojenost jednotlivých rovin systému – fyziologické s psychickou a socio-kulturní rovinou jedincova systému. Je možné měnit jednu z nich, ale vždy s vědomím, že k osobnostnímu růstu a rozvoji je nutné, aby změna byla propojená s dalšími rovinami jedincova systému. Psychická a socio-kulturní rovina jedincova systému spolurozhoduje o tom, zda hlasová mohoucnost bude vnímaná jako autonomní nebo heteronomní projev sama sebe. Vnímání hlasové mohoucnosti jako autonomního nebo heteronomního projevu sama sebe nám tedy dává částečnou odpověď na to, jak jsou jedincovy roviny systému propojeny.

V případových studiích se jako důležité téma objevilo téma *sebeprosazení*. Sebeprosazení je spojeno se sebevědomím a je ovlivněno *socio-kulturní aspektem* – jak se jedinec chce a může projevit ve vztahu k druhým. V uvedených případech se objevilo ve spojitosti s hlasovou mohoucností jako Jáskou zkušeností a v diskuzi byly zvažované možnosti propojení sebeprosazení s vývojovými fázemi jedince a „dětským schématem“. Psychosomaticky pojatá hlasová práce realizovaná na Pedagogické fakultě JU tuto souvislost ještě více vyzdvihuje, protože v kurzu HRV autorka pracuje s jedinci, kteří jsou převážně ve věku časně či mladé dospělosti (v období kolem 20 – 30 let).

- Jaké hlavní složky má hlasová mohoucnost a jak se v ní prolíná subjektivní vyjádření s tématem vztahů mezi lidmi?

Autorka práce vytvořila Dotazník charakteristik hlasu s předpokladem, že kategoriemi dotazníku a vztahy mezi nimi jsou charakterizovány různé typy projevů hlasové mohoucnosti. Očekávala, že v reálném procesu nabývání hlasové mohoucnosti se charakteristiky hlasu budou uplatňovat v různé míře a v rozmanitých kombinacích. Při nabývání hlasové mohoucnosti se mohou její jednotlivé složky projevovat s proměnlivou intenzitou a být subjektivně pocíťovány ve složitých vzájemných vztazích. Kromě toho ale mohou spolu souviset na základě některých společných faktorů, které je podmiňují. Prostřednictvím *faktorové analýzy* jsme se snažili tyto faktory zjistit (více v kapitole 9.2-9.2.6).

Získali jsme tři nejprůkaznější faktory, které vysvětlují 37 % rozptylu zaznamenaných hodnot. Zbývající „nevysvětlený“ rozptyl přisuzujeme tomu, že hlasová mohoucnost je složitý a kontextově závislý fenomén, který do velké míry podléhá situačním vlivům.

První dva faktory (*faktor hlasové mohutnosti* a *faktor hlasové lehkosti*) vypovídají o hlasové mohoucnosti, ale bez třetího faktoru (*faktor hlasové nejistoty*) by celkový profil hlasové mohoucnosti nebyl úplný, protože hlasová mohoucnost není představitelná bez své hodnotové alternativy – „nedostatečné mohoucnosti“. Nadto, nedostatek mohoucnosti dává dobrý smysl snahám hlasové výchovy, která má tento nedostatek překonávat. Uvedené tři faktory dobře charakterizují proces nabývání hlasové mohoucnosti tím, že odlišuje její tři kvalitativní dimenze.

Model tří faktorů hlasové mohoucnosti se vztahuje jednak k individuální rovině *Já*, jednak k intersubjektivní rovině *já-druhý*. *Faktor hlasové mohutnosti* a *faktor hlasové lehkosti* odpovídá individuální rovině *Já*, protože jsou v něm zdůrazněné především ty charakteristiky hlasu, které vypovídají o jeho výrazových kvalitách. *Faktor hlasové nejistoty* se vztahuje spíše k těm charakteristikám, které vypovídají o pocíťovaných problémech s užíváním hlasu mezi lidmi – proto ho přisuzujeme rovině *já-druhý*.

- Jaký vliv má hlasová intervence na sebehodnocení a sebepojetí jedince?

Pomocí kvantitativního přístupu jsme sledovali *vývoj* v rámci sledovaných znaků (proměnných) na základě *změn* v rozložení četností jejich hodnot (Řehák & Řeháková, 1984). Toho jsme využili ve dvou případech, ve kterých jsme analyzovali poznatky získané z Dotazníku charakteristik hlasu a získané dotazníkem sebehodnocení (SLCS-R, Tafarodi & Swann, 2001).

V prvním případě se jednalo o sledování vlivu hlasové intervence na subjektivní hodnocení charakteristik vlastního hlasu a na sebehodnocení. Tento výzkum se týkal pouze studentů kurzu Hlasová a řečová výchovy jako psychosomatická disciplína (HRV) (více v kapitole 9.3.5.1, 9.3.5.2).

Ve druhém případě jsme sledovali vliv jiných, tj. nikoliv hlasových prostředků sebezkušenostní přípravy na změny v subjektivním hodnocení charakteristik vlastního

hlasu a v sebehodnocení (více v kapitole 9.3.5.1, 9.3.5.3). V tomto výzkumu jsme pracovali se dvěma skupinami studentů, které vedla stejná vyučující (autorka disertace) – studenti absolvující kurz Psychologie smyslu a odpovědnosti (PSOZ) a studenti absolvující předmět Psychohygienu v práci s lidmi (PSPL). Výsledky ve všech třech skupinách studentů (HRV, PSPL, PSOZ) jsme vzájemně porovnávali.

Při statistickém vyhodnocení výsledků jsme zjistili, že hlasová výchova jako psychosomatická disciplína přinesla studentům rozvoj hlasové mohoucnosti, zatímco jiné sebezkušenostní přípravy nikoli. To je zcela pochopitelný výsledek, protože když na rozvoji hlasu v jiných skupinách nebylo pracováno, stěží jsme mohli očekávat, že se projeví hlasová změna, kterou by mohli studenti zaznamenat při druhé administraci Dotazníku charakteristik hlasu.

Překvapivým výsledkem byly změny zjištěné dotazníkem sebehodnocení (SLCS-R). Hlasová intervence měla vliv na změnu celkového skóru sebehodnocení a jednu z dimenzí (vlastní kompetentnost). V dalších dvou sledovaných skupinách ke statisticky výrazným změnám nedošlo, až na jednu výjimku v jedné položce u skupiny studentů PSOZ. Interpretace výsledků nás vedla k závěru o zvláštním *výchovném efektu exprese*, který se uplatňuje na základě reflexe skrz Jáskou zkušenost a podporuje vývoj sebepojetí a směřování studenta k sebedeterminaci.

Výchovný efekt exprese vyplývá zejména z *osobní angažovanosti studenta* v expresivním projevu (ve „vstupování do odkrytosti“, viz kapitola 6), z možnosti studentovy *vlastní experimentace s expresí v poloze „jako“* a ze *sociálního ocenění* expresivních aktivit. Všechny tři tyto aspekty mohou mít nezanedbatelný vliv na sebehodnocení, protože mohou přispívat k rozvoji kvalit sebeobrazu a k podpoře sebevědomí. Podmínkou k tomu je vhodné výchovné prostředí, které dokáže efekt exprese posílit, nikoliv oslabovat anebo dokonce obrátit do záporných důsledků.

Jestliže srovnatelné změny nebyly zaznamenány u paralelních kurzů PSPL a PSOZ, může být důvodem toho právě nepřítomnost výchovného efektu exprese, protože v dalších dvou kurzech (PSPL, PSOZ) se expresivní aktivity v psychosomatickém pojetí na rozdíl od HRV nepoužívaly. To znamená, že v nich se uplatnil jiný charakter nabývání Jáské zkušenosti, který na rozdíl od HRV nebyl postaven na propojení exprese s reflexí a na rozvoji hlasové mohoucnosti.

- Epilog

V této práci jsme chtěli představit lidský hlas jako výchovný prostředek i autorský nástroj pro rozvoj osobnosti studenta. Věnovali jsme se psychosomatické hlasové výchově, která se zabývá hlasem v jeho propojení s tělem a psychikou jedince, a to i v návaznosti na kulturní zázemí, ze kterého vyrůstají obecné významy a hodnoty hlasu. Zaměřili jsme se na výchovu, která může pomoci studentovi pedagogické fakulty nejen rozvíjet své hlasové dispozice (kompetence) pro jeho budoucí profesi, ale také může být cestou osobnostního růstu. Růstu, který je postaven na rozvíjení hlasové exprese.

Když je hlasová exprese na základě své reflexe zahlédnuta jako sebe-obraz, může vést k úvahám „co můj hlasový projev vypovídá o mně?“ A tím podporovat sebepojetí jedince. Tento typ výchovného směřování považujeme ve vzdělávání za důležitý i z toho důvodu, že dává protiváhu častěji dnes uplatňovanému racionálnímu učení. Může tedy pomoci vyvažovat vzdělávací paradox a současně nabízí možnost k personalizačnímu, socializačnímu a enkulturačnímu učení – zacílení na osobnost studentů a rozvíjení jejich autentického hlasového projevu skrz sociální a kulturní kontext.

Vlastní zkušenosti a poznatky získané při řešení disertace nám přinesly poučení o tom, že žádný přístup ani žádná metoda nejsou samospasitelné. Sebelepší záměr může míjet své cíle, když narazí na nevyhovující podmínky, na neporozumění, nedostatek sil k jeho uskutečňování atd. A sebelepší záměr může snadno ztratit svou hodnotu, pokud si není vědom své ceny do takové míry nadhledu, aby ji dokázal objasňovat a zdůvodňovat, a zároveň – jedno souvisí s druhým – pokud není schopen kritické reflexe, jak vlastního pojetí, tak ve vztahu k jeho alternativám. Jistě to platí i pro psychosomatickou hlasovou výchovu a pro přístup k ní v této disertaci.

LITERATURA

- Anderson, H. (2009). *Konverzace, jazyk a jejich možnosti: Postmoderní přístup k terapii*. Brno: NC Publishing.
- Arthur, J., & Davison, J. (2002). Experiential Learning, Social Literacy and the Curriculum. In D. Scott, & H. Lawson (Eds.), *Citizenship Education and the Curriculum* (pp. 27-44). New Jersey: Alex.
- Arzenbacher, A. (2004). *Úvod do filosofie*. Praha: Portál.
- Aspin, D., & Chapman, J. (1999). Values Education and the Humanisation of the Curriculum. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Politics, Education and Citizenship* (pp. 57-71). London: Routledge/Falmer.
- Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN.
- Bar, J. (1976). *Pravý tón a pravé pěvecké umění. Sazek I. (část teoretická)*. Praha: Supraphon.
- Barová, A. (2005). *Proč zpíváme?* Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.
- Blatný, M., & Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*, 38(6), 481-488.
- Blatný, M., et al. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Bourriaud, N. (2004). *Postprodukce*. Praha: Tranzit.
- Bullough, E. (1995). Psychická distance jako faktor v umění a estetický princip. *Estetika*, 32(1), 10-30.
- Cloves, R., Torrance, S., & Chrisley, R. (2007). Machine Consciousness. Embodiment and Imagination. *Journal of Consciousness Studies*, 14(7), 7-14.
- Condon, W. S. (1971). Speech and Body Motion Synchrony of the Speaker-Hearer. In D. L. Horton, & J. J. Jenkins (Eds.), *Perception of Language* (pp. 150-173). Columbus, Ohio: Merrill.
- Craft, A. (1997). Identity and Creativity: Educating for Post-modernism? *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 1(1), 83-96.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Croce, B. (1966). *Philosophy, Poetry, History: An Anthology of Essays*. London: Oxford University Press.
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2002). *Recreative Minds. Imagination in Philosophy and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
<http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198238089.001.0001>
- Červenka, M. (2003). *Fikční světy lyriky*. Praha – Litomyšl: Paseka.
- Dahlke, R. (2002). *Nemoc jako řeč duše: výklad chorobných příznaků*. Praha: Pragma.

- Dennett, D. C. (2004). *Druhy myslí*. Praha: Academia.
- DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- Devos, T., & Banaji, M. R. (2003). Implicit Self and Identity. In M. R. Leary, & J. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 153-175). New York: Guilford.
- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- Feldenkrais, M. (1996). *Feldenkraisova metoda: Pohybem k sebeuvědomění*. Praha: Pragma.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Fonagy, P., & Target, M. (1996 b). Playing with Reality: II. The Development of Psychic Reality from a Theoretical Perspective. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 459-479.
- Fonagy, P., & Target, M. (2005). *Psychoanalytické teorie: Perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie*. Praha: Portál.
- Funder, D. C., & Ozer, D. J., et al. (2004). *Pieces of the Personality Puzzle: Readings in Theory and Research*. New York: Norton.
- Gallese, V. (2008). Mirror Neurons and the Social Nature of Language: The Neural Exploitation Hypothesis. *Social Neuroscience*, 3(3-4), 317-333. <http://dx.doi.org/10.1080/17470910701563608>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gendlin, E. T. (2003). *Focusing. Tělesné prožívání jako terapeutický zdroj*. Praha: Portál.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Gombrich, H. (1985). *Umění a iluze: Studie o psychologii obrazového znázorňování*. Praha: Odeon.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světa-tvorby*. Bratislava: Archa.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Goodman, N., & Elgin, C. Z. (1988). *Reconceptions in Philosophy and other Arts and Sciences*. London: Routledge.
- Grondin, J. (1997). *Úvod do hermeneutiky*. Praha: Oikoymenh.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). Kurikulum jako činitel žákovy personalizace. In J. Maňák, & T. Janík (Eds.), *Absolvent základní školy* (pp. 10-19). Brno: Masarykova univerzita.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hermans, H. M. J., Kempen, H. J. G., & Van Loon, R. J. P (1992). The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33. <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.47.1.23>
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94, 319-340. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Higgins, E. T. (1989). Self-Discrepancy Theory: What Patterns of Self-Beliefs Cause People to Suffer? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 93-136. [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60306-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60306-8)
- Hogenová, A. (2002). *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum.
- Hogenová, A. (2008). Slovo v teorii a praxi. *Psych@som*, 2, 64-69.
- Husler, F., & Rodd-Marling, Y. (1976). *Singing – The Physical Nature of the Vocal Organ. A Guide to the Unlocking of the Singing Voice*. London: Hutchinson.
- Husler, F., & Rodd-Marling, Y. (1995). *Zpěv: Vrozené fyzické vlastnosti hlasového orgánu*. Ostrava: F-Print.
- Husserl, E. (1996). *Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí*. Praha: Ježek.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chrz, V. (2010 a). Výzkum dialogického jednání: Hledání srozumitelných souvislostí. *Biograf*, 51, 65-87.
- Chrz, V. (2010 b). Co je autorštějšího než hlas? In kolektiv autorů, *Autor – autorství* (pp. 85-91). Praha: AMU v Praze.
- Chvatík, K. (1996). *Člověk a struktury. Kapitoly z neostrukturální poetiky a estetiky*. Praha: Český spisovatel.
- Jagodzinski, J. (2008). Postmetaphysical Vision: Art Education's Challenge in an Age of Globalized Aesthetics. *Studies in Art Education, (A Journal of Issues and Research)*, 49(2), 147-160.
- Kaščák, O. (2002). Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 52(4), 388-414.
- Kaščák, O. (2011). Kultura ako univerzálne zaklínadlo. *Pedagogický časopis*, 2(1), 5-8.
- Kemp, G. (2009). Croce's aesthetics. In E. N. Zalta (Ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University. <http://plato.stanford.edu/archives/fall2009/entries/croce-aesthetics/>

- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- Kořátko, P. (1998). *Význam a komunikace*. Praha: Filosofia.
- Kolektiv autorů (1989). *Longman Dictionary*. London: Merriam-Webster Inc., and Longman Group Limited.
- Koukolík, F. (2003). *Já (O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování)*. Praha: Karolinum.
- Koukolík, F. (2007). *Proč se Dostojevskij mýlil? O vědomí, empatii, altruismu, lásce, zlu a religiozitě*. Praha: Galén.
- Levy, F. J. (1992). *Dance Movement Therapy. A Healing Art*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Lewis, D. (2000). *Tao dechu – naučte se správně dýchat*. Praha: Pragma.
- Lipovetsky, G. (1993). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard.
- Lohmann P. (1938). *Stimmfehler–Stimmberatung*. Mainz: Schott Verlag.
- Lohmann, P. (1968). *Chyby hlasové techniky a jejich náprava, hlasový poradce v otázkách a odpovědích*. Praha-Bratislava: Supraphon.
- Lowen, A. (2009). *Bioenergetika: Terapie duše pomocí práce s tělem*. Praha: Portál.
- Lüdekind, K. (2003). Vnímání a zalíbení. In V. Zuska (Ed.), *Umění, krása, šeredno* (pp. 205-221). Praha: Karolinum.
- Macek, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In J. Výrost, & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (pp. 89-107). Praha: ISV.
- Machanová, M. (2009). *Fenomén sebehodnocení: Psychometrická analýza dotazníku SLCS-R*. Nepublikovaná diplomová práce, Filozofická fakulta MU v Brně, Brno.
- Martienssen-Lohmann, F. (1923). *Das Bewusste Singen*. Leipzig: C. F. Kahnt Verlag.
- Martienssenová, F. (1987). *Vědomé zpívání: Základy studia zpěvu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Materna, P. (1995). *Svět pojmů a logika*. Praha: Filosofia, nakl. Filosofického ústavu AV ČR.
- Mazehová, Y., Kouřilová, J., & Stuchlíková, I. (2008). Psychosomatické souvislosti arteterapie a tělesnění. In kolektiv autorů, *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti* (pp. 77-82). Brno: Paido.
- McAdams, D. P. (1994). *The Person: An Introduction to Personality Psychology*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- McDonald, R. P. (1991). *Faktorová analýza a příbuzné metody v psychologii*. Praha: Academia.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mokrejš, A. (1998). *Hermeneutické pojetí zkušenosti*. Praha: Filosofia.
- Morschitzky, H., & Sator, S. (2007). *Když duše mluví řečí těla: Stručný přehled psychosomatiky*. Praha: Portál.

- Nohavová, A. (2008). *Psychosociální aspekty hlasové výchovy*. Nepublikovaná diplomová práce, Pedagogická fakulta ZU v Plzni, Plzeň.
- Nohavová, A., & Slavík, J. (2011 a). Výzkumný přístup ke zkoumání hlasové změny jako Jáské zkušenosti u budoucích učitelů. In M. Šucha, M. Charvát, & V. Řehan (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku X. Vybrané aspekty teorie a praxe* (pp. 101-106). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nohavová, A., & Slavík, J. (2011 b). Rozvoj hlasu pro pedagogickou komunikaci – mezi reflexí a prožitkem. *Journal of Pedagogy*, 2(1), 92-106.
- Nohavová, A., & Slavík, J. (2011 c). Individualizace ve vztahu ke kulturní transmisi v expresivních oborech. In O. Kaščák, & B. Pupala (Eds.), *Škola – statický element v sociálnej dynamike* (pp. 147-153). Bratislava: Iura Edition, spol. s r.o.
- Nohavová, A., & Slavík, J. (2012). Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education), *International Education Studies*, 5(6) (v tisku). <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n6p24>
- Osecká, L., & Blatný, M. (1997). Struktura globálního vztahu k sobě: analýza Rosenbergovy škály sebehodnocení – replikace. *Československá psychologie*, 41(6), 481-487.
- Papica, J. (1985). Sebepojetí, jeho struktura a funkce. In J. Hudeček, & J. Papica (Eds.), *Autoregulační mechanismy osobnosti*. Psychologické zprávy ČSAV, č. 4, 16-27.
- Pechar, J. (1992). *Prostor imaginace*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek.
- Peregrin, J. (1999). *Význam a struktura*. Praha: Oikoymenh.
- Peregrin, J. (2003). *Úvod do teoretické sémantiky. Principy formálního modelování významu*. Praha: Karolinum.
- Petráček, V., & Kraus, J. (2001). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Poláková, J. (1993). *Filosofie dialogu. Uvedení do jednoho z proudů filosofického myšlení 20. století*. České Budějovice: Filosofický ústav AV ČR.
- Prach, V. (1998). *Řecko-český slovník*. Praha: Vyšehrad.
- Pražák, J., Novotný, F., & Sedláček, J. (1948). *Latinsko-český slovník*. Praha: Česká grafická unie.
- Preiss, M. (2009). *TCI-r (Cloninger, 1999) Cloningerův dotazník temperamentu a charakteru*. Nepublikovaný materiál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pupala, B. (2004) *Narcis vo výchove. Pedagogické súvislosti individualizmu*. Trnava: Typi universitatis Tyrnaviensis.
- Russell, B. (1910 – 1911). Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description. *Proceedings of the Aristotelian Society (New Series)*, 11, 108-128.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Book.
- Řehák, J., & Řeháková, B. (1986). *Analýza kategorizovaných dat v sociologii*. Praha: Academia.
- Říčan, P. (1970). Pojmy Já v psychologii. *Československá psychologie*, 14(3), 209-229.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Quine, W. V. O. (2002). *Od stimulu k vědě*. Praha: Filosofia.
- Ricoeur, P. (1993). *Život, pravda, symbol*. Praha: Oikoymenh.
- Searle, J. A. (2004). *Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Showers, C. J., & Zeigler-Hill, V. (2003). Organization of Self-Knowledge: Features, Functions, and Flexibility. In M. R. Leary, & J. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 47-67). New York: Guilford.
- Sibley, F. (2003). Estetické pojmy. In V. Zuska (Ed.), *Umění, krása, šeredno* (pp.23-48). Praha: Karolinum.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově - Artefiletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2009). Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita! *Výtvarná výchova*, 49(4), 11-18.
- Slavík, J. (2011). K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21(2), 207-225.
- Slavík, J., Lukavský, J., & Zikmundová, V. (2009). Kulturní experiment jako didaktický nástroj humanizace kurikula. In J. Miňhová (Ed.), *Psychologie ve vzdělávání učitelů a v jejich profesní činnosti* (pp. 143-159). Plzeň: ZU v Plzni.
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principál.
- Smith, E. W. L. (2007). *Tělo v psychoterapii*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2005). Obrat k dítěti jako východisko školské reformy. *Pedagogika*, 55(2), 87-90.
- Sovová, P. (2009). *Hlas jako psychosomatická disciplína. Studium a výchova ve smyslu dramatické kultury a tvorby*. Nepublikovaná disertační práce, AMU v Praze, Praha.
- Soukup, J. (1959). *Hlas, zpěv, pěvecké umění*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.
- Stella, M., & Stibral, K. (2006). Estetika v (životě a) díle Konrada Lorenze. *Lidé města/Urban People*, 18(1), 116-139.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511557842>
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky zakotvené teorie*. Brno: Albert.

- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I. (2010). Motivace a osobnost. In M. Blatný (Eds.), *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy* (pp. 137-166). Praha: Grada.
- Summers, D. (1991). Real Metaphor: Towards a Redefinition of the 'Conceptual' Image. In N. Bryson, M. A. Holly, & K. Moxey (Eds.), *Visual Theory: Painting and Interpretation* (pp. 231-259). New York: Harper Collins.
- Šulavíková, B. (2007). Autenticita a kult individuality. *Československá psychologie*, 51(1), 80-90.
- Švec, V. (2011). Tacitní znalosti v činnosti profesionálů. In A. Gregar (Ed.), *Tacitní znalosti a úspěšné řízení* (pp. 13-25). Martin: Alfa print.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (2001). Two-Dimensional Self-Esteem: Theory and Measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00169-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00169-0)
- Thomä, H., & Kächele, H. (1993). *Psychoanalytická praxe. 1. teorie*. Hradec Králové: Mach.
- Tichá, A. (2004). *Hlasová výchova v dětském sboru prostřednictvím her a motivací*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Tichá, A. (2005). *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál.
- Tondl, L. (1996). *Mezi epistemologií a sémiotikou*. Praha: Filosofia.
- Valenta, M. (2007). *Dramaterapie*. Praha: Grada.
- Válková-Jonášová, L. (1971). *Příčiny hlasových poruch a jejich odstraňování*. Praha: Panton.
- Válková, L. (2000). K psychologickým aspektům výchovy k profesionálnímu hlasovému a zpěvnímu projevu. In I. Vyskočil (Ed.), *Psychosomatický základ veřejného vystupování jeho studium a výzkum: sborník z konference 14. a 15. 10. 1999* (pp. 135-142). Praha: AMU v Praze.
- Válková, A. (2006). Svalový smysl a hlasotvornost. In I. Vyskočil (Ed.), *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005* (pp. 15-27). Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU.
- 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.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Vydrová, J. (2009). *Rady ze zpívání*. Praha: Práh.
- Vydrová, J. (2012). *Základní principy hygieny*. Nepublikovaná prezentace ze semináře 26.1.2012. Praha: Hlasové centrum Praha.
- Vymětal, J. (2001). Autenticita v psychologie a psychoterapii. *Československá psychologie*, 45(5), 408-416.

- Vymětal, J., & Rezková, V. (2001). *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Praha: Portál.
- Vyskočil, I. 2000. Úvodem. In I. Vyskočil (Ed.), *Psychosomatický základ veřejného vystupování jeho studium a výzkum: sborník z konference 14. a 15. 10. 1999* (pp. 4-8). Praha: AMU v Praze.
- Wallace, E. (1987). Healing Through the Visual Arts – A Jungian Approach. In J. A. Rubin (Ed.), *Approaches to Art Therapy (Theory and Technique)* (pp. 114-134). New York: Brunner/Mazel.
- Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (1991). *Educational Research: A Guide to the Process*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Walton, K. L. (1990). *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York, NY: The Guilford Press.
- Zinke, J. F. (2001). *Luftlautformen sichtbar gemacht. Sprache als plastische Gestaltung der Luft*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Zuska, V. (1995). Estetická distance – dialog, sebereflexe. *Estetika*, 32(1), 1-9.
- Zuska, V. (2001). *Estetika*. Praha: Triton.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

- přepis rozhovoru s Alešem
- Dotazník charakteristik hlasu (DCH)
- dotazník sebehodnocení (SLCS-R)

Přílohy jsou uloženy na cd.