

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Autorské herectví a teorie autorské tvorby

DISERTAČNÍ PRÁCE

Hlas jako psychosomatická disciplína

Studium a výchova ve smyslu dramatické kultury a tvorby

Mgr. Pavla Sovová

Vedoucí práce: Doc. Libuše Válková

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: PhD.

Praha 2009

ACADEMY OF PERFORMING ARTS

THEATRE FACULTY

Dramatic arts

Authorial Acting and the Theory of Authorial Creation

DOCTORAL DISSERTATION

Voice as Psychosomatic Discipline

Study and Education

within the meaning of Dramatic Culture and Creation

Mgr.Pavla Sovová

Vedoucí práce: Doc. Libuše Válková

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: PhD.

Praha 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem

HLAS JAKO PSYCHOSOMATICKÁ DISCIPLÍNA

Studium a výchova ve smyslu dramatické kultury a tvorby

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

Praha dne

.....
podpis studenta

Upozornění

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

Mé poděkování patří

*paní docentce Libuši Válkové za krásnou mnohaletou spolupráci
a za její trpělivou podporu při vedení této práce,*

manželovi a dětem za toleranci a pochopení,

*mamince Hertě a Martině Beranové za pomoc, bez které bych se
neobešla.*

Abstrakt

Klíčová slova:

dramatická kultura, psychosomatické disciplíny, hlasová pedagogika, psychosomatické pojetí hlasové výchovy, kvalitativní výzkum, introspektivní pozorování, případová studie, rámcová analýza, pedagogické kompetence, hlasová průprava pedagogů

Autorka zařazuje studium hlasu do širšího kontextu studia dramatické kultury. V této souvislosti rekapituluje osobní zkušenost tohoto typu studia, upozorňuje na jeho přínos pro rozvoj pedagogických kompetencí. Práce především představuje psychosomatické pojetí hlasové výchovy, jehož garantkou a tvůrkyní na KATaP DAMU je docentka Libuše Válková. Principy psychosomatického přístupu k hlasovému rozvoji byly autorkou využity a ověřeny v rámci vzdělávací činnosti České Orffovy společnosti a na Svatojánské koleji VOŠPg. Hlasově pedagogický proces je sledován na základě reflexí - introspektivního pozorování. Výpovědi studentů KATaP a Svatojánské koleje prohlubují naše porozumění procesu hlasové výchovy. Tento pohled doplňuje případová studie učitelky, která díky odbornému vedení úspěšně řeší své hlasové problémy (součástí studie jsou videoukázky z lekce hlasové výchovy). Uvedený teoretický i praktický rámec je východiskem pro koncipování nových předmětů zařazených do pregraduální přípravy učitelů.

Abstract

Keywords:

Dramatic culture, psychosomatic disciplines, vocal pedagogy, psychosomatic approach of vocal education, qualitative research, introspective observation, case study, skeleton analysis, pedagogical competences, vocal grounding of pedagogues

The author places the vocal study to wide context of dramatic culture education. In this context she recapitulates her personal experiences of this kind of education, she points out the benefit of this study for the development of pedagogical competences. The work mainly presents the psychosomatic approach of vocal education whose guarantor and creator, in the Department of Authorship and Pedagogy at the Theatre Faculty of Performing Arts in Prague (KATaP DAMU), is college lecturer Libuše Válková. The principles of psychosomatic approach to the vocal development were used and approved by the author within her education activities for Czech Orff Association (Česká Orffova společnost) and at St. John's College – Teacher Training College (Svatojánská kolej VOŠPg). The vocal pedagogical process is monitored on the basis of reflections - introspective observation. The statements written by students of the Department of Authorship and Pedagogy and St. John's College deepen our understanding of the vocal education process. This point of view is ensembled by the case study of a teacher who, thanks to professional lead, successfully solves her vocal problems (The study contains DVD exemplification of the vocal education lesson.) The mentioned knowledge and experiences are the base for conceiving of new subjects - Vocal and Speech Education and Vocal Grounding - which are placed in undergraduate teachers' training

Obsah

Úvod	9
1 Studium dramatické kultury	10
1.1 Dramatická kultura a pedagogika	10
1.2 Hlas a dramatická kultura	11
1.3 Pedagog - zvláštní případ dramatika	14
2 Osobní studium nejen hlasu	17
2.1 Škola v „Josefské“	17
2.2 Osobní ohlédnutí za vybranými disciplínami.....	19
2.2.1 Výchova řečová - přednes.....	19
2.2.2 Výchova herecká.....	20
2.2.3 Autorská výchova.....	20
2.2.4 Dialogické jednání.....	21
2.3 Hlasová výchova.....	22
2.4 Vstup do role hlasového pedagoga.....	23
3 Hlasová pedagogika z pohledu kvalitativního výzkumu	26
3.1 Hlas jako základ zkoumané reality.....	28
3.2 Jak vnímáme hlas	30
3.3 Hodnoty v hlasové pedagogice	35
3.4 Jazyk a terminologie oboru	36
3.5 Metodologie této práce	38
4 Psychosomatické pojetí hlasové výchovy	40
4.1 Psychosomatika a hlas	40
4.2 Psychosomatika v hlasové pedagogice	44
4.3 Libuše Válková a její cesta k hlasu	48
4.4 Hlasová výchova v psychosomatickém pojetí.....	51
4.4.1 Jak tvoříme hlas	51
4.4.2 Východiska psychosomatického pojetí hlasové výchovy	58
5 Hlasová výchova na KATaP	64
5.1 Nástin průběhu výchovy k hlasu - fragmenty z reflexí studentů	65

5.1.1	Úvod do výchovy k hlasu.....	65
5.1.2	Zkušenost - „pocit nového hlasu“	66
5.1.3	Hlasová dovednost.....	68
5.1.4	Rozšíření hlasového vědomí a vnímavosti	70
5.1.5	Integrace nových hlasových kvalit	71
5.2	Irena - případová studie	74
6	Využití psychosomatického pojetí hlasové výchovy	82
6.1	Semináře v duchu idejí Carla Orffa.....	82
6.2	Hlasová výchova na Svatojánské koleji	85
6.2.1	Charakter, cíle a otázky výzkumu.....	85
6.2.2	Charakteristika školy	86
6.2.3	Charakteristika výzkumné skupiny	87
6.2.4	Popis průběhu mé výuky	88
6.2.5	Výzkumný materiál – reflexe	89
6.2.6	Metoda zpracování reflexí - rámcová analýza	90
6.2.7	Hlasová výchova z pohledu studentů (shrnující zpráva)	92
6.2.8	Komentář k výsledkům	96
7	Hlas v pedagogické praxi	97
7.1	Miluška - případová studie	98
7.1.1	Ukázky z videozáznamu lekce hlasové výchovy.....	101
7.2	Učitel – hlasový profesionál	103
7.3	Hlasová průprava - tvorba předmětu.....	104
	Závěr	107
	Literatura	108
	Přílohy	113

Úvod

Studium principů a prvků dramatické kultury je v současné době přínosné pro řadu profesí. Velkou inspirací zejména pro pedagogy může být právě studium hlasu.

Před více než dvaceti lety jsem se setkala s hlasovou výchovou Libuše Válkové. Způsob práce v této disciplíně byl pro mě velmi nový a inspirativní, zejména v souvislosti s mým pedagogickým zaměřením. Již tehdy byla práce Libuše Válkové charakterizována hlubokým zájmem o vztah psychologie a hlasu.

Ve své dizertační práci se hlouběji zabývám hlasovou výchovou v psychosomatickém pojetí. Mým cílem je v delším časovém úseku mapovat a podrobněji popsat, jak probíhá proces hlasové výchovy, jaké jsou pravděpodobně jeho důležité etapy. Důkladněji se zaměřuji na to, jak je tento proces vnímán ze strany studujících. Předpokládám, že získané poznatky a zkušenosti budou využitelné pro koncepci hlasové průpravy studentů oboru učitelství.

Nedá se bohužel očekávat, že by v současné ekonomické situaci pedagogické školy nabídly studentům učitelství tradiční formu studia hlasové výchovy - individuální hodiny. Řešením hlasové přípravy učitelů, byť částečným, jsou předměty zaměřené na hlasovou přípravu a organizované formou seminářů. Mohou pomoci alespoň k základní orientaci ve složité problematice hlasu. Vždyť zdravý a funkční hlas je nezbytným předpokladem toho, aby učitel mohl svou práci dělat dobře.

1 Studium dramatické kultury

1.1 Dramatická kultura a pedagogika

Pojem dramatická kultura zpravidla vnímáme ve spojitosti s divadlem, rozhlasem, filmem. Pro následující úvahy si dovolím tento termín chápat šířeji - jako *souhrn všech lidských aktivit, ve kterých jsou přítomny **performační prvky a funkce**: čas, místo, účastníci, scénář, oblečení, zvuk, pohyb, funkce či záměr.* (Brockett, 1999) Z tohoto hlediska šířeji pojatá dramatická kultura zahrnuje i veřejná jednání, projevy, politické diskuse, přednášky; prostě vše, co se objevuje jako veřejná komunikace ve veřejném prostoru. Studovat dramatickou kulturu znamená tedy studovat ony výše zmíněné performační prvky a funkce.

Divadlo vždy reagovalo na stav společnosti, v každé době nacházelo dobově podmíněné způsoby vyjadřování. Jedním z charakteristických rysů alternativního divadla druhé poloviny 20.století je mj. hledání jiných forem vztahu jeviště a hlediště, výraznou tendencí je i prostupování divadla a života, samozřejmostí jsou dnes i mimodivadelní aplikace některých divadelních postupů - v oblasti jiných umění, především hudby, ale i v jiných humanitních oborech. Příkladem je např. využití paradivadelních systémů v terapiích (Roubal, 2001).

Podstatnou součástí veřejného společenského prostoru jsou také školy. Myšlenka využití divadla a jeho postupů ve škole není nikterak nová, významným příkladem z naší historie je působení J. A. Komenského a jezuitské divadlo. Naopak divadlo si v průběhu doby vytvořilo své školy. S vývojem společnosti se rozvíjí i divadlo a pedagogika, jejich vzájemné působení nabývá nových forem.

Jedním ze současných příkladů „prolnutí“ divadelního a pedagogického prostoru je Katedra autorské tvorby a pedagogiky (KATaP) DAMU. Od roku 1994 zde Prof. Ivan Vyskočil se spolupracovníky realizuje a rozvíjí svou koncepci výchovy k autorské, tvořivé a partnerské osobnosti. Na katedře jsou zkoumány přede-

vším psychosomatické disciplíny - herecká výchova, řečová výchova, pohybová výchova, hlasová výchova a dialogické jednání - což je jistým způsobem disciplína integrující. Ivan Vyskočil pojímá tzv. *autorské herectví jako zvláštní případ herectví, kdy je herec s to dávat celé představení sám*. Je to záležitost nejen vzdělání, ale i vytvoření jisté kondice, připravenosti a pohotovosti. V autorském herectví nejde o umění hrát, ale spíše o umění existovat, sdělovat a sdílet - na tradičním či netradičním jevišti, ale také v životě. Jde o autorský životní postoj, autorství jako osobní mohoucnost, autentičnost, svobodu a především odpovědnost. Katedra tedy nabízí zájemcům z různých oblastí (hercům, režisérům, ale i lékařům, pedagogům apod.) specifické studium dramatické kultury a tvorby. Činnost katedry rozšiřuje v posledních letech Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU. (Čunderle, 2001)

1.2 Hlas a dramatická kultura

Jak bylo řečeno výše, mezi performační prvky zařazuje Brockett (1999) zvuk. Lidská řeč, ale i zpěv, hudba, potřebují prostor, čas, účastníky, reprezentují také nějaký záměr. Připomeňme si myšlenku divadelníka a psychologa Ivana Vyskočila, že *„Hlas je hnutí, pohyb, aktivita. A to směrem ven, do světa. Jestliže to je pohyb vědomý, záměrný, utvářený, je hlas gesto a jednání. Jeho tvorba a kvalita tedy není záležitostí jen hlasových orgánů a technik, nýbrž je záležitostí veškeré psychosomatiky, celé bytosti. I zkušeností a přesahů duchovních.“* (Vyskočil, 2006, str. 7)

Zvuk je možno vnímat jen v přítomnosti. Hlas, řeč, hudba „člení čas“, jistým způsobem vytvářejí přítomnost, umožňují ji vnímat. Obdobně také zvukem (hlasem) strukturujeme prostor. Zdá se mi důležité, že po tisíciletí bylo možno vnímat hlas druhého jen v bezprostředním kontaktu. Něco málo přes století nás dělí od chvíle, kdy vznikly první záznamy či přenosy hlasu, kdy byl hlas oddělen od svého tvůrce, nositele.

Hlas je možno chápat jako základní prvek dramatické kultury. Společně s pohybem a s řečí tvoří její základ. Studium hlasu je tedy studium principů dramatické kultury. Jistě studium zúžené, ale základní, elementární.

Jedinečný zdroj poznání spočívá v tradici evropského operního zpěvu. Tento nejvyšší hudebně dramatický žánr nelze v našem - byť velmi stručném nástinu - opominout. Specifická kvalita pěveckého projevu představitelů operního dramatu zprostředkovává posluchačům komplexní psychosomatické sdělení. Dle slov Stanislavského: *„Operní pěvec nemá co činit s jedním, nýbrž se třemi uměleckými obory najednou: vokálním, hudebním a scénickým. V tom je jednak potíž, jednak výhoda jeho tvůrčí práce. Potíž v samém procesu studia trojího umění, ale jakmile si je pěvec osvojí, nabude tak velkých a rozmanitých možností, jak působit na diváka, takových jaké nemáme my dramatictí umělci.“* (In Rosner, 1963, str. 95) Pro kontext této práce je dobré připomenout, že Stanislavskij využíval pro rozvoj hereckého hlasu pěveckých cvičení, snažil se dosáhnout zpěvnosti mluvního projevu, vnímal provázanost hlasu, těla a citů. (Kráal, 2001, str. 22)

V rámci studia principů dramatické kultury sledujeme, jak a proč na nás různé hlasy působí. Velice poučným a zatím ojedinělým počinem v tomto směru je studie Libuše Válkové o příkladných hlasových výkonech, o fonastenii a hlasových chybách a poruchách. Studie, která byla poprvé prezentována na semináři Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví¹, je doložena souborem ukázek s analytickým komentářem.

Zajímá nás sdělnost hlasu, schopnost výrazu, snažíme se směřovat v tomto ohledu k celostnosti projevu, k autenticitě. Obdobně zkoumali problematiku hlasu představitelé tzv. druhé divadelní reformy (Grotowski, Beck, Brook aj.). Další podnětné impulsy čerpají nejen divadelníci např. od hlasové pedagožky Kristin Linklater či z práce skupiny Royce Harta (viz kpt. 4).

¹ Seminář *Hlas, mluva, řeč*; 3.6.2005 v Divadle Na zábradlí

V českém divadle kladl důraz na práci s hlasem Alfréd Radok, který „vycházel z toho, že herecké návyky jsou uloženy hluboko v podvědomí a odstranit se dají jen ‘fyziologickou’ cestou - soustředěním se na dýchání, správné nasazení hlasu, přesnou intonaci apod. Čili aby herec ‘nehrál’ a vrátil se k osobnímu způsobu řeči a pohybu,...“ (Hyvnar, 2008, str. 165)

V současnosti dle úrovně našich mnohých mluvních profesionálů - herců, moderátorů, redaktorů, ale i učitelů, školitelů - bychom bohužel mohli soudit, že vlastně není téměř žádný zájem o kultivaci hlasového projevu. Dle doporučení Evropské unie foniatrů zmíněné profese patří k hlasovým profesionálům. Přesto, že přesvědčivost jejich hlasového výkonu je podmíněna úrovní jejich hlasové dovednosti, není tomuto fenoménu přikládána závažnost.

V poslední době se však přece jen objevují tendence zařadit studium hlasové kultury, hlasovou přípravu také do pregraduální přípravy učitelů, popř. i do studijních plánů dalších humanitních profesí - psychologů, sociálních pracovníků, kteří ve velké míře komunikují, navíc také často vystupují veřejně.

Bylo by přínosné a potřebné posílit všeobecné společenské povědomí o této problematice. Hlasoví pedagogové a foniatři mohou více (i v médiích) prezentovat své odborné názory, analýzy a zkušenosti. Určitě by mnozí doložili zájem o hlasovou práci obdobně jako např. Vostárková (2006). Podle její zkušenosti přibývají zájemci například z oblasti paradivadelních profesí, kteří chtějí kultivovat svůj mluvný projev. „Mnozí klienti přicházejí s představou a požadavkem artikulačního a formulačního tréninku, ale hlubší analýza individuálního problému nás dovádí k potřebě nejprve pracovat s dechem a hlasem.“ Vostárková (2006, str. 87) Bez důkladného studia dechové techniky, z které vyplývá dovednost hygienicky správného nakládání s hlasem, nelze dosáhnout uspokojivého hlasového projevu. Mechanické „omílání“ artikulačních cviků a jazykolamů působí z hlediska žádoucího rozvoje přímo kontraproduktivně.

1.3 *Pedagog - zvláštní případ dramatika*

KATaP má ve svém názvu „pedagogiku“. Znamená to, že je zde pozornost zaměřena i na pedagogiku výše zmíněných disciplín. Následující úvahy se však spíše týkají toho, co může být z hlediska studia dramatické kultury přínosné pro učitele jakéhokoli zaměření.

Každý pedagog je v jistém slova smyslu zvláštní případ dramatika: přemýšlí, co bude učit, jak učební proces zrealizuje a z jakých pramenů bude čerpat (dramaturgie). Nejprve si připravuje plán své lekce, postup vysvětlování či činností (připravuje scénář), volí pomůcky, přemýšlí o využití prostoru učebny (rekvizity, scéna), pak konečně vše sám zrealizuje (režie, herectví). Vyučování se stále ještě děje v situaci osobního setkání, na určeném místě, v určeném čase.

Mnohokrát se mi během pedagogického působení vybavila výše zmíněná Vyskočilova formulace o autorském herectví. I učitel je na svou hodinu sám, učební lekce je prostor a čas - výzva, možnost k tvořivému naplnění, ale také obava, strach a zodpovědnost. Je důležité najít cestu ke své spontaneitě a skutečnému autentickému jednání.

Tradiční vzdělávání je osobní setkání učitelů a žáků, používá se termín kontaktní výuka, *face to face*. Za podstatnou dimenzi pedagogického procesu lze pokládat také rozvoj vnitřního světa člověka, který se „ven“ projevuje jednáním, gesty, mimikou, řečí, hlasem; schopností být koncentrován - nejen na obrazovku počítače, ale také na druhého člověka, který není přesně naprogramován. Vnímáme trend ke komunikativní pedagogice: studující, žák je chápán jako aktivní tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci s druhými. Hovoří se o pedagogice prožitkové, orientované na žáka. Zvažujeme nejen CO, ale také PROČ a JAK nejefektivněji chceme něco naučit. Význam má partnerský, otevřený, obousměrný vztah spolupráce. (Vališová, Kasíková, 2007; Švec, 2003)

Belz, Siegrist (2001, str 185) uvádějí: „*Komunikativnost znamená připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostlivě*

dbát neverbálních signálů.“ Což se velmi snadno napíše, ale jak sledovat kvalitu tohoto jevu, jak se takovou“věc“ učit, jak „to“ studovat?

Můžeme si nastítnit, co nabízí či může nabízet studium dramatické kultury budoucím a stávajícím učitelům. Předpokládáme na základě zkušeností, že takové studium zpravidla přináší:

- **Hlubší vnímání vlastního procesu učení** - jako specifické dramatické situace, jako jistý typ „múzické“ tvorby.
- **Začlenění „dramatické“ představivosti do fáze pedagogické přípravy** - uvažování o dobrém využití prostoru, času, pomůcek apod.
- **Organické a smysluplné zařazování hrových a hravých prvků do vyučování.**
- **Kultivaci hlasového projevu na základě pochopení vztahu hlasu, psychiky a koncipovaného sdělení** - práce s hlasem je cestou k vědomému spoluvytváření osobnosti. (Válková, 2007, str. 25)
- **Rozvoj psychosomatické kondice pro aktivní komunikaci** - rozvoj jednotlivých aspektů komunikace - aktivního naslouchání, mimiky a gest, hlasu a řeči; objevování svých možností sdělnosti a intenzity.
- **Pochopení řeči coby orálního gesta, uvedení do vztahu řeči a myšlení.**

V současné kurikulární reformě jsou preferovány metody a strategie odlišující se od tradiční frontální výuky (která ale samozřejmě nadále patří k využívaným metodám). Pestřejší způsoby vyučování kladou velké nároky na osobnost učitele, na jeho schopnost tvořivě jednat v dané situaci. Učitel musí být pro pedagogický proces připraven nejen vědomostně, ale potřebuje být také v jisté psychosomatické kondici - aby vždy aktivně a vnímavě reagoval, naslouchal,

aby dokázal sledovat, co se děje se žáky i s ním, aby se dokázal vypořádat s nečekanými momenty.

Součástí profesionality učitele musí být zkvalitňování osobnostních kompetencí - prohlubování empatie, schopnost autenticky jednat - se sebou samým i s druhými, rozvíjet své myšlení, řeč, hlas. To není možné „nastudovat“ z knih - jediný způsob studia je navozování primárních tělových zkušeností a rozvoj psychosomatických předpokladů, které jedinec kultivuje v průběhu celého života.

2 Osobní studium nejen hlasu

Osobně jsem se přesvědčila, že studium principů dramatické kultury je pro pedagogické působení jedinečnou průpravou. Určitou blízkost pedagogiky a dramatického umění nakonec dokládají i případy herců - bývalých učitelů. Též mnozí učitelé, ke kterým se hlásím i já, shledávají, jak jim pomáhají zkušenosti s divadlem či seznámením s dramatickou výchovou.

2.1 Škola v „Josefské“

V době, kdy jsem chodila na pedagogickou fakultu UK, jsem začala v Praze studovat na dramatickém oddělení Lidové školy umění pro pracující². Výuka se odehrávala v prostorách Zvláštní školy v Josefské ulici na Malé straně. Způsob práce, který se v jednotlivých disciplínách uplatňoval, se do veliké míry vymykal mým dosavadním zkušenostem se školami. Vstupovala jsem do studia s představami, že se naučím pěkně recitovat a že se budu věnovat moderování v zájmové koncertní činnosti. Také jsem si myslela, že pro mou vysněnou učitelskou dráhu je nutné umět dobře mluvit. Zdálo se mi tehdy, že přece musí být snadné „se to naučit“, pěkně odříkat ta správná slova se správnou výslovností a doprovodit správnými gesty.

„Obvykle se má za to, že je možné „kvalitu života“ vyrábět stejně jako se vyrábějí věci nutné či méně nutné pro obyčejný život. Zkrátka „kvalitu života“ si můžeme objednat, či je možno se naučit několika vědecky podloženým předpisům, a ona se sama dostaví, stejně jako se dostaví pocit nasycenosti po dobrém jídle. Je možno „vyrábět“ požitky, je možno „vyrábět“ pocity, je možno „vyrábět“ politická přesvědčení. Stačí, budeme-li mít dobré manažery a vlastní „provaďče“ života, mezi které patří i tělocvikář. Sama kvalita života je většinou pochopena jako něco, co se přidává k životu samému, jako jeho vlastnost, jako věc, jako je např. „šála ke kabátu“. (Hogenová, 2002, str. 27)

² Celý název zněl: Lidová škola umění, kurzy pro pracující - specializované účelové studium, po roce 1989 se škola transformovala v Konzervatoř Jaroslava Ježka

Po mnoha letech jsem se ještě stále nezbavila onoho pedagogického optimismu, že v oblasti hlasu, řeči, jednání jsme dle svých dispozic vzdělavatelní téměř všichni; jen bych dnes neřekla, že „se to dá naučit“, spíše se můžeme v tomto směru rozvíjet, kultivovat se. Jedná se o proces učení, v němž jsou četná úskalí. Není to zkrátka tak jednoduché, jak jsem si - velmi nepoučená - tehdy dávno myslela. Každopádně dodnes považuji toto čtyřleté studium za zásadní přínos pro svou práci, pro své celoživotní učení a koneckonců i pro osobní život.

2.2 Osobní ohlédnutí za vybranými disciplínami

Ve srovnání s mým vysokoškolským studiem se na výše zmíněné škole děly zcela jiné věci a v jiné kvalitě. Individuální výuku jsem znala ze studia klavíru, ale v oblasti slova, hlasu, jednání jsem se s tak přesnou pedagogickou prací nesečkala.

Mým nejpřednějším předmětem se stala hlasová výchova. Chtěla jsem přece učít, chtěla jsem v dobré hlasové kondici vydržet do důchodu a chtěla jsem děti zaujmout. Je však třeba pro úplnost zmínit nemalý přínos i ostatních disciplín LŠU - především řečové, herecké a autorské výchovy a dialogického jednání.

2.2.1 Výchova řečová - přednes

V základní škole zvládneme všichni techniku čtení - naučíme se spojit písmena s hláskami, naučíme se ozvučit grafickou podobu slova. Bohužel, tím výuka zpravidla končí. Pouhé ozvučování grafického záznamu však nestačí. Dovednost aktivně, smysluplně sdělit zapsané myšlenky nepatří k výbavě absolventů našich škol - někdy dokonce i mnohý herecký profesionál nevystupuje v této oblasti jako garant kvality. Jako vysvětlení se nabízí inflace slov v současném světě, „vyprázdněnost“ mluveného a koneckonců i psaného slova, zrychlování doby a času atd.

Přednes v „Josefské“ vedla (a dodnes se mu na DAMU věnuje) Vítězslava Fryntová, která sama je živoucím dokladem předností své disciplíny. Požadovala po nás mít konkrétní představu, užít věcně správně důrazy, sdělovat po myšlenkách - správně frázovat, poslouchat se, říkat text jako by myšlenky právě vznikaly.

Pro mne „oživování textu“ znamenalo velké překonávání lenosti ducha, disciplínu myšlenkové aktivity a rozvíjení schopnosti učít se text jinou než pouze zrakovou pamětí. Znamenalo to nutnost vytvářet si na základě psaného slova

vnitřní představy, pamatovat si sled těchto vnitřních představ a tyto pak sdělit autorem určenými slovy. Pro takovou řeč je potřeba být velmi aktivní - psychicky, tělově a hlasově. *„Řeč slouží a je uzpůsobena k vyjádření konkrétní myšlenky - sdělení. A nic nelze efektivně sdělit bez zapojení představy. Chci-li něco sdělit, musím to mít ve vší konkrétnosti, v konkrétním čase a konkrétním prostoru na mysli.“* (Fryntová, 2006, str. 12)

2.2.2 Výchova herecká

V herecké výchově se mi začaly propojovat principy aktivního čtení textu a principy hlasové výchovy s komplexnějším sdělením, s vytvořením dramatické situace. Neměla jsem divadelní ambice, spíše jsem se v tomto směru proti jiným cítila nenadaná. Přesto jsem zažila radost z herecké tvorby, bez pocitu trapnosti, bez pocitu exhibice. LŠU jsem absolvovala dramatinou textem krátké Averčenkovy povídky „Hřebínek“. V každém momentu na jevišti jsem byla sama sebou, měla jsem jistotu ve své soustředěnosti. Věděla jsem, kdo a kde jsem, co chci a co dělám, věděla jsem, co cítím, co bych měla říkat, jak se mám pohybovat. (srov. Donellan, 2007, str. 22)

Práce nasměrovaná k přesvědčivému hereckému sdělení byla pro mne náročná. Námaha spočívala v tom, co mne také nejvíce obohatilo: musela jsem zaktivizovat svou imaginaci, vytvořit si představu situace a jednání a koncentrovat se.

2.2.3 Autorská výchova

Zmínila jsem si již o své nižší disponovanosti k dramatické múze. Ještě silněji jsem svou nedostatečnost shledávala v oblasti tvůrčího psaní. Žasla jsem nad jedinečnými tzv. „autorskými půlhodinkami“, které vytvořili starší spolužáci. Nedomázala jsem si naprosto představit, jak se s tímto nárokem (napsat text, dát mu divadelní formu a prezentovat jej vstřícným divákům) vypořádám já sama.

Když se mi ve třetím ročníku v učebním plánu objevila autorská výchova, příkladně jsem uplatnila vyhýbací, vytěšňovací manévry. Omlouvala jsem se, vymlouvala, poprvé v životě jsem realizovala „záškoláctví“. Ano, zatímco drtivá většina studentů přišla na školu **za Vyskočilem**, já jsem nyní chodila „**za Vyskočila**“. Přesto jsem nakonec obě autorské půlhodinky (na závěr 3. a 4. ročníku) nejen zvládla, ale dokonce jsem si jejich veřejnou realizaci dovolila opakovat i mimo školní prostředí.

2.2.4 Dialogické jednání

Zkušenosti s dialogickým jednáním (viz Příloha č. 1) jsem získala teprve na DAMU, kde jsem působila jako asistentka Libuše Válkové. Právě v této disciplíně jsem si hmatatelně uvědomila svou neschopnost spontánně jednat. To, že nemám ani nemůžu „mít připraveno“, že nejsem ta, která „má navrch“, která ví, že má pravdu. První etapu svého praktikování DJ jsem kdysi nazvala „Velké strachy“. Název nepotřebuje komentář, jasně vypovídá, že to pro mne nebyla příjemná záležitost. Kupodivu - do vlastní pedagogické práce se mi tyto docela nelibé prožitky promítly velmi pozitivně. Odvaha nevědět, být doopravdy zvědavá, připustit, že se věci vyvinou jinak, než si člověk naplánoval - to všechno našlo zcela konkrétní podoby.

Ivan Vyskočil užívá pro svou disciplínu také termín nepředemětné herectví. Objevujeme zde své „herecké“ možnosti, stav tvořivého jednání, objevujeme své individuální prostředky výrazu, sdělnosti, srozumitelnosti. Není to nápodoba, ale vlastní objevy. Pokud někdy Vyskočil předehrával či, jak sám zpřesňuje, naznačoval možnosti - tak PO pokusu. Pro mne osobně to mělo ohromnou motivační funkci - vzal můj materiál, můj motiv a „*hle, jak to pěkně vypadá. Tak to ten můj materiál nebude tak špatný, jak si myslím.*“

Za zmínku stojí také Vyskočilovo vybízení k hledání jiných reakcí než kritiky – (z)volme údiv, zvědavost, překvapení, pochybování, ujišťování atd. Předstírat zvědavost či si navodit psychosomaticky tento stav - **být** zvědavý - to jsou různě

né kvality. Ale nemůžeme je rozlišit jinak než zažitím na vlastním těle a duchu, popř. bytostným vnímáním toho druhého.

Výrazný přínos DJ pro hlasovou výchovu shledávám v jednom ohledu - díky základním pravidlům disciplíny (viz Příloha č. 1) nevyužíváme zrakový kontakt. Tato podmínka je pro většinu účastníků v počátku dosti frustrující. Ale uvolňuje se tak prostor k tomu, aby pozornost byla orientována na to, co lze vnímat kinesteticky a sluchem.

2.3 Hlasová výchova

Na LŠU pro pracující jsem poznala hlasovou výchovu v pojetí Libuše Válkové. Hodiny hlasové výchovy jsme měli i na pedagogické fakultě (v rámci hudební výchovy). Také jsem chodila do komorního pěveckého sboru - ani zde nebyla „hlasovka“ zcela opomíjena.

U Libuše Válkové šlo o jinak koncipovanou výuku. Její výrok na první hodině vůbec nebyl lichotivý: „Mluvíte úplně špatně. Budete-li mluvit takto, jednak se zničíte, jednak děti ani nezaujmete!“ A začala vysvětlovat něco o zapojení bránice, což sice bylo teoreticky pochopitelné a docela jasné, ale prakticky neuchopitelné, nesrozumitelné - což nemám dechovou oporu na bránici? Copak nedýchám a nerozeznívám hlasivky?

Po nějakém čase jsem zažila zásadní zkušenost - s knihami na břicho, vleže. Objevil se zcela nový hlasový pocit, hlas byl tvořen jinak, v těle se něco změnilo, něco bylo uspořádáno nově. A ta úleva v krční oblasti! Tak tohle je opora na bránici, toto je šetrné rozeznění hlasivek! Ale ten hlas je nějak zvláštní, nepatří mi. Tento „pocit nového hlasu“ se opakoval, prohluboval. Libuše Válková velice pestrými způsoby směřovala a směřuje stále k jednomu cíli, k optimální hlasotvorné aktivitě, jejímž předpokladem je soulad duševních a tělesných funkčních napětí. K hlasu, který ke mně naopak patří mnohem více.

Od dětství trpím záněty horních cest dýchacích. Během své pedagogické praxe jsem pocity vyčerpanosti zažila např. ve školách v přírodě, při nedodržení fyzického režimu (málo spánku, mnoho námahy, cestování apod). Zažila jsem dny velké hlasové únavy. Pokud problémy výslovně nesouvisely s nachlazením, snažila jsem se pracovat na své hlasové kondici. Na lekcích Libuše Válkové jsem s údivem zjišťovala, že mé potíže jsou opravdu funkčního charakteru, vyplývají z nesprávné souhry dechu, hlasu a artikulace (a psychiky). Po lekci se mi mluvilo nejen „normálně“, ale vlastně mnohem lépe. Nové kvality svého hlasu jsem začala přijímat.

2.4 Vstup do role hlasového pedagoga

Můj hlavní zájem - hlasová výchova - se časem proměnil v osobní téma - jak to s tím hlasem tedy opravdu je? Jak to mají s hlasem druzí?

Po dokončení výše zmíněné „lidušky“ jsem dostala příležitost věnovat se zde hlasové výchově v roli pedagoga. Po roce 1989 oddělení převzal Jaroslav Dušek. Lidová škola umění se proměnila ve státní školu - Konzervatoř Jaroslava Ježka. Na dramatickém oddělení vznikl pod Duškovým vedením kolektiv mladých pedagogů. Spojovalo nás, že jsme hledali svou cestu a učili se učit. Já osobně jsem pokračovala soukromě ve studiu u Libuše Válkové a od počátku jejího působení na DAMU jsem měla možnost být v pozici externí asistentky hlasové výchovy.

Na principy psychosomatického pojetí hlasové výchovy jsem se zaměřovala při lektorování seminářů České Orffovy společnosti³ i na seminářích pro různá Pedagogická centra. V tomto terénu jsem získala pocit, že nás, kteří máme - byť třeba jen občas - hlasové problémy, není málo. Občas se objevil někdo i v závažnější situaci - s hlasovými uzlíky, s nedomykavostí hlasivek (viz kpt. 7.1).

³ Česká Orffova společnost rozvíjí principy hudebně pedagogického systému Carla Orffa. (viz kpt. 6.1)

V roce 1996 jsem odešla do Plzně a krátce nato na mateřskou dovolenou. Snažila jsem se věnovat hlasové výchově na dominikánské farnosti, kde se scházela skupina zájemců o hlasový rozvoj. Později jsem se zapojila do činnosti jednoho mateřského centra⁴. Se záměrem udržet se alespoň částečně v pedagogické kondici jsem vedla hudební a dramatické dílny maminek s dětmi. Občas jsme se scházeli na tzv. *Rétorických sobotách*, kam ochotně přijížděli někteří kolegové z Katedry autorské tvorby a pedagogiky (Michal Čunderle, Eva Špreňarová, Martina Musilová, Hanka Malaníková, Petra Oswaldová).

Za největší přínos tohoto období pokládám skutečnost, že jsem výrazně participovala na koncepci a realizaci dvouletého projektu „Rozvoj osobnostních kompetencí“. Řešitelem byl Dům dětí a mládeže Rokycany, který projekt, podpořený ESF a státním rozpočtem ČR, realizoval ve spolupráci s pražskou AMU a Západočeskou univerzitou. Hlavní součástí projektu byl vzdělávací cyklus „Via aperta“, určený lektorům, školitelům a učitelům, působících v oblasti dalšího profesního vzdělávání.

Učební plán obsahově vycházel především:

a/ ze zkušeností Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU, Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví DAMU (studium, rozvíjení a výzkum psychosomatických disciplín, vzdělávací kurz *Kreativní pedagogika - pedagogická kondice*)

b/ ze zkušeností Katedry pedagogiky a Katedry psychologie FPE ZČU (osobnostně sociální rozvoj, certifikátovaný program dramatické výchovy, sociálně psychologický výcvik)

Po ukončení rodičovské dovolené (v roce 2003) do mé profesní cesty vstoupila VOŠPg Svatojánská kolej. (viz kpt.6.2). Zde jsem měla pocit, že mohu opravdu smysluplně těžit z dosavadních zkušeností a pokusit se vše, co znám, předat budoucím vychovatelkám a učitelkám MŠ. Od roku 2006 působím na Katedře pedagogiky FPE ZČU.

Dvě poslední zmíněná pracoviště mi umožnila pedagogicky působit též v oblasti hlasové výchovy. Ve Svatém Jáně jsem se věnovala rovněž výuce hudební vý-

⁴ Mateřská centra - specifická občanská iniciativa, která umožňuje matkám s malými dětmi vyjít z izolace.

chovy. Moje práce v předmětu „Zpěv“ se koncepčně soustředila na neoddělitelnost zpěvní a mluvní funkce.

V současnosti na Západočeské univerzitě zařazují hlasovou problematiku stručně a informativně do lekcí Osobnostně sociálního rozvoje. Od akademického roku 2007/08 vedu výběrový předmět Hlasová a řečová výchova pro učitele (viz kpt. 7.3), v rámci certifikátovaného programu dramatické výchovy se věnuji předmětu Technika řeči a výrazu.

3 Hlasová pedagogika z pohledu kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum je široká a složitá oblast. V tomto typu zkoumání se směřuje k tomu, že zkoumané jevy jsou chápány celistvě. Hlasová pedagogika byla a je specifickým kvalitativním zkoumáním. Kvalitativní je takový výzkum, *kdy zdrojem dat jsou přirozená prostředí, jako je rodina, školní třída, pracovní skupina, přičemž je kladen důraz na výklad zkoumaných jevů očima⁵ účastníků;... (Hartl, 2000).*

Miovský (2006), aby překlenul obvyklé oddělování kvalitativního a kvantitativního výzkumu, užívá pojem kvalitativní přístup. Definuje jej jako přístup, který v psychologických vědách *„pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod. ... Kvalitativní přístup se ...nezírá fenoménů, které jsou jedinečné a neopakovatelné a které mohou lidé vnímat velmi odlišně a v různých kvalitách a rovinách.“ (Miovský, 2006, str. 17)*

Každý hlas je opravdu jedinečný a neopakovatelný fenomén. Klíčovým pojmem je také kontextuálnost, protože jev (hlas) sledujeme a zkoumáme v určitých vztazích, konstelacích. Pro další charakterizování uvádí Miovský procesuálnost a dynamiku. *„Snaha pracovat s procesuálním charakterem dějů okolo nás pramení z respektu k přirozené povaze těchto dějů a usnadňuje tak proces jejich poznávání. K procesuálnosti se úzce váže dynamika. Proces se odehrává v čase a nemívá obvykle lineární průběh. Dynamika změn se vlivem různých faktorů neustále proměňuje. Prostřednictvím zkoumání dynamiky procesů okolo nás zjišťujeme nejen, jaké různé faktory mají na daný proces vliv, ale především jaké kvality tyto vlivy nabývají.“ (Miovský, 2006, str. 18)* Uvedená charakteristika je jako „na míru ušitá“ procesu hlasové výchovy.

⁵ V naší výzkumné oblasti, týkající se hlasu, bychom mohli zpřesnit, že je kladen důraz na výklad zkoumaných jevů především ušíma účastníků.

Posledním uváděným znakem kvalitativního výzkumu je reflexivita výzkumníka. Výzkumník si je vědom toho, že se podílí v různé míře na sledovaných procesech a spoluvytváří výzkumnou situaci. (Miovský, 2007, str. 18)

Na vývoj pěvecké pedagogiky jako i na další humanistické obory působil nástup „objektivní vědy“ s jejím nárokem na jasnou, zřetelnou „vědeckost“, měřitelnost, kvantifikovatelnost. *„Zpěvní pedagogika se víceméně zřekla badatelských a vychovatelských metod specificky pěveckých a pedagogických a dala se příliš zlákat a usměřovat metodami všeobecně vědeckými.“* (Bar, 1976, II.díl, str. 13) Ještě v sedmdesátých letech minulého století např. významný český pěvecký pedagog Vašek píše v úvodu své publikace, že jeho výpověď *„je vlastně jen souhrnem soustavně uspořádaných a podstatně rozšířených odpovědí na otázky, které naň doléhaly v každodenní vyučovací praxi.“* Dále autor upozorňuje, že si jeho text *„nečiní nejmenších nároků na přísnou vědeckost...“* (Vašek, 1977, str. 15)

Přesto si dovolím konstatovat, že Vašek předkládá systematizované vědění, poznatky a zkušenosti, reflektuje metodické pedagogické jednání, a že jeho kniha vypovídá o schopnosti organizovaného poznávání. Tímto jsme ovšem uvedli charakteristiky vědeckého přístupu. (srov. Hendl, 2005, str. 28)

Stejně můžeme v tomto smyslu jako vědecké chápat mnohé další publikace, zejména Barovu úctyhodnou důkladnou dvousvazkovou práci o „pravém tónu“, kterou autor sám předkládá jako pedagogickou a zdůrazňuje, že mu jde *„... o zkoumání, jehož jediným smyslem je hledání cesty za pravým pěveckým uměním.“* A upozorňuje obdobně jako Vašek: *„Proto také styl práce - ať už běží o celkovou koncepci výkladu nebo o detail - se podstatně liší od stylů publikací ryze teoretických a dokonce snad vybízí k výtkám „nevědecké“ obraznosti a subjektivity,..."* (Bar, 1976, str 8)

Nahlédněme nyní z hlediska hlasové pedagogiky na základní otázky metodologie vědy v rovině ontologické, epistemologické, axiologické a jazykové. (viz Hendl, 2005, str. 35)

3.1 Hlas jako základ zkoumané reality

Podle Onga (2006) v orální kultuře, která nevládla (nevládne) písmem, má hlas nezastupitelnou kvalitu. Řečové vyjadřování je činem, jednáním a je blízké přirozenému světu, navozuje spíše empatii a účastenství než objektivní odstup. Ong ve své knize důkladně popisuje psychodynamické vlastnosti orality, analyzuje a srovnává kvalitu kultury orální a kultury gramotné (tj. disponující písmem). Pro studium hlasu je významný fakt, že z fylogenetického i ontogenetického hlediska orální, mluvní, zvuková dimenze je základem gramotného vyjadřování.

Hlas je z fyzikálního hlediska zvuk, jehož podstatou je vlnění, které se šíří vzduchem. Sluchem toto vlnění vnímáme a diferencujeme jeho charakter. Hogenová (2002, str. 285) uvádí Heideggerovu myšlenku: „Neslyšíme proto, že máme uši, nýbrž máme uši, protože můžeme moci slyšet, protože slyšíme.“ Protože existuje něco ke slyšení (kromě našeho lidského hlasu tedy i bohatý svět zvuků), máme rozvinutý sluch.

„Na našem těle se objevují jen ty orgány, které svůj smysl čerpají z něčeho, co je mimo tělo, co je mimo něj. Jsme tedy určeni něčím z vnějšku, co to je? Nejsme tedy bytostí oddělené, ale jsme bytostmi v celku, jenž nás přesahuje. Dokonce se rodíme i s tělesnými částmi, které budeme potřebovat až za mnoho let. Jsme tedy předznačeni, předurčeni možnostmi, které budeme potřebovat až za mnoho let. Možnost je přednostní a určující. Je třeba si uvědomit i to, že celá genová výbava všech našich jednotlivých buněk je předem určena k naplňování jistých možností, do nichž se rodíme, do nichž vrůstáme a v nichž se nacházíme jako lidé. (Hogenová, 2007, str. 8)

Takovým orgánem skrytých možností a potencialit je i hlas. Hlas je nesmírně důležitým elementem procesu socializace - jen ve spojení s druhými lidmi se učíme mluvit a zpívat.

Hlas je jev, který v situaci, v prostoru a čase vytváříme. Záleží na našich předpokladech, dovednostech a porozuměních. Hlas je velmi citlivý na mnohé vlivy. V různých rolích užíváme „různého hlasu“. Hlasem velmi ovlivňujeme atmosféru komunikace - mluvíme vřele, „srdečně“, jindy naléhavě, rozrušeně, ale třeba i tak ledově či jedovatě, aby se ostatním nechtělo vydat „ani hlásku“.

Jak dokládají staleté zkušenosti pěvecké a hlasové výchovy, může hlas také odrážet naši volbu „jak být“, jak existovat, jak být uspořádán, jak být organizován. Tedy pokud k této volbě dospějeme, pokud jsme k takové volbě „mohoucí“.

Hlas je fenomén, který nevnímáme všichni stejně. Hodnocení hlasového výkonu (herce, zpěváka či blízkého člověka) je velmi subjektivní. Jinak posoudí hlasové kvality foniatr, dítě, rozhlasový režisér ap.

Ptala jsem se studentů - co je tedy můj hlas - to, co cítím a slyším já nebo to, co slyšíte vy? Co slyšíme my, zněla unisono odpověď. A co je to za hlas, který vydávám a slyším já? Je stejný jako ten, který slyšíte vy? Zásadní je pozice a senzitivita zkoumajícího. Záleží na tom, zda vnímáme svůj hlas nebo hlas druhého, zda máme v pořádku sluch. Také je ale důležité, jaké zkušenosti s hlasem máme. Vnímání se proměňuje dle naší citlivosti.

U hlasového posouzení záleží na úrovni sluchově analytické dovednosti posluchače i jedince, který hlas vytváří. *„Stejný zvukový podnět, který přijímá více lidí, nepůsobí pochopitelně na všechny stejně. Záleží tu nejen na schopnosti naslouchajícího orgánu ..., ale na předběžné zkušenosti a schopnosti vnímat tento podnět ... a na tom, jak ho dokážeme spojovat s dalšími pochody v naší psychice. Je nabíledni, že tu vykonává svůj vliv jak přímá „fyziologická“ zkušenost ze styku s hudbou, tak zařazení člověka do celé kulturní sféry, což je neméně důležité.“ (Soukup, 1959, str. 63)*

V rámci této práce je sledovanou a zkoumanou realitou proces hlasové výchovy. Výchovou rozumíme záměrné ovlivňování osobnosti; polem, objektem našeho působení je hlas ve vztahu k osobnosti žáka.

V hlasové výchově nás zajímají všechny aspekty, které se podílejí na vzniku hlasu, na které můžeme působit, jejichž prostřednictvím hlas ovlivňujeme. Pře-

devším nás ale budou zajímat změny v osobnosti žáka, ke kterým se snažíme směřovat. Chceme doložit, že hlasová výchova přispívá „*k optimálnímu rozvoji jedince v souladu s individuálními dispozicemi*“ a stimuluje „*jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“ (Průcha a kol., 2008, str. 278)

3.2 Jak vnímáme hlas

V centru naší pozornosti je hlas - proces, dění, pohyb. Jak toto dění zkoumat, když jej vytváříme? Co se týče vlastního hlasu, jeho zkoumání je obtížné, protože je nesmírně „blízko“. Ten, kdo poznává - subjekt, je blízko toho, co poznává - predikátu.

Po staletí byl hlas takto blízko, neoddělitelně spojen se svým nositelem, tvůrcem. V pěvecké výchově především sluch, tělové cítění (případně zrak) korigovaly tělo. Nesmírný význam měly osobní zkušenosti a intuice. Lidé „*při zpěvu pozorovali své hlasotvorné počiny a uvědomovali si své pocity, jež je provázely. Naslouchali vlastnímu zpěvu a zpěvu jiných a hodnotili jejich krásu. Konečně zjišťovali, co kráse hlasu, jeho schopnostem a zdraví hlasového orgánu prospívá a co naopak škodí.*“ (Vašek 1977) Poznávání hlasu bylo tedy empirické, fenomén hlasu si lidé přibližovali slovním popisem, který obsahoval smyslovou zkušenost.

V polovině 18. století došlo v hlasovém výzkumu k důležitému kroku. Objev laryngoskopického zrcátka (v roce 1865, M. Garcia ml.) zviditelnil pohyb hlasivek. Od tohoto momentu proces „zviditelňování hlasu“ pokročil k dnešním technicky vyspělým foniatrickým metodám. Jedno mají společné - lidský sluch je nahrazován citlivým přístrojem a zvukové kvality jsou převáděny do obrazu. Hlas a řeč nyní přesně vidíme, vnímáme zrakem (tomuto smyslu věříme více než sluchu). Současná lékařská věda disponuje přesnými měřicími přístroji. Za přístroji se dokonce nemusíme vypravovat do ordinace či laboratoře lékaře, protože každé nahrávací studio „zobrazí“ hlas. Múzický fenomén je pře-

váděn do obrazu, ve kterém vidíme dynamické a rytmické odstíny, práci dechového ústrojí, modulování hlasu atd.

Hlasoví pedagogové však ve své práci takové přístroje většinou nevyužívají. (Spolupráci s odborným lékařem se samozřejmě nevyhýbají.) Postupují obdobně, jako postupovali učitelé před staletími, vedou studenta k „vyladování“ souhry všech potřebných funkcí, představivosti, hlasotvorby, artikulace, dechu, postury, kondice.

Přístroje sice vnímají hlas přesně, ale, i když jejich činnost uznáváme jako průkaznou a objektivní, jednostranně. Podle Soukupa (1959, str. 44) hlas „...není utvářen pro akustické přístroje a analyzátory, nýbrž pro člověka, pro psychický a estetický účín ve společenství lidí s určitým individuálním a historickým vývojem. Zvuk hlasu nutno posuzovat ze stanoviska slyšení, neboť náš sluch podává o zvuku často jiný obraz než ten, který zjistíme akustickou analýzou. V sluchovém orgánu i v celém našem sluchovém analyzátoru, včetně příslušných partií mozkové kůry, se sluchové vjemy pozměňují a poněkud liší od fyzikální podoby zvuku⁶.“

Naše civilizace vnímá ve velké míře zrakem⁷ - nelze tedy pominout, že si propojujeme sluchový vjem s vjemem zrakovým. Sledujeme, jak je hlasové vyjádření doprovázeno gestem atd. V této rovině narážíme na problém: naše vnímání je v současnosti hodně ovlivněno sledováním televize. Téměř vždy je u zpěvu využíván playback - hlasu přesně neodpovídá obraz, který vidíme. Co slyšíme,

⁶ Vyskočilová (2005, str. 94) připomíná, že obdobně jako vzniká tzv. „zrakový klam“, „tak u sluchových vjemů máme tendenci nečistě znějící zvuky reprodukovat jako čistší, neuzavřené zvukové celky dokončovat, týž tón slyšet ve společnosti s jinými tóny různě atp.“

⁷ Hogenová (2002, str. 227) - připomíná, jak lidské vnímání a chápání rozlišil na jedné ze svých přednášek Zdeněk Neubauer. „mluvil o myšlení eremiálním (pouštním) a hyletickém (hýlé je v řečtině „látka“, původněji „les“). Lidé žijící v poušti byli odkázáni na zvuky, v poušti je velmi málo tvarů. A tyto zvuky, audio-symboly jsou především slova v řeči a proto je eremiální myšlení a především vnímání otevřeno více znakům než obrazům. Odtud také zájem o psané texty u „gremiálních“ národů. Naproti tomu hyletické vnímání požaduje obrazy, a my lidé žijící v Evropě, Americe atd., patříme k hyletickému typu vnímání, tj. koneckonců k somatickému charakteru představování, k obrazům vznikajícím tělesněním. V lese je nespočetné množství tvarů, které není možné odmyslet a přehlédnout. Pohyb v lese je možný jen za neustálého postřehování cesty mezi větvemi a stromy, které mají obrysy velmi zřetelné a dost to bolí, pokud bychom tuto zřetelnost v lese nebrali vážně.“

není ve vazbě s tím, co vidíme. Tato zkušenost „křiví“ naše posluchačské vnímání.

Přesto se domnívám, že i na počátku 3. tisíciletí můžeme a musíme nejvíce důvěřovat bezprostřednímu lidskému vnímání. Stále platné je Rosnerovo vyjádření: *„Hlas můžeme zkoumat dvojím způsobem: subjektivní nebo objektivní analýzou. Pro účely fyziologického zkoumání, pro pedagogiku i pro hlasovou patologii zůstane vždy základem, z něhož nutno vycházet, subjektivní analýza, tedy posouzení hlasu sluchem.“* (Rosner, 1963, str. 14)

Na lidském vnímání a tvorbě hlasu se nepodílí jen sluch, ale i „tělový hmat“. Smyslová zkušenost, která byla základem „vědění“ pěvců a o které se zmiňuje Vašek, (viz výše) pocházela ze dvou zdrojů - ze sluchu a z hlasotvorných pocitů. Válková velmi často zdůrazňuje princip tzv. akusticko-fonačního reflexu. Je to naše somatická reakce na kvalitu slyšeného hlasu. *„Vlastním svalovým smyslem ohmatáváme svalové procesy, kterými zpěvák tvoří hlas.“* (Válková, 2007, str. 60)

Vyskočil formuluje svou zkušenost následovně: *„ Hlas ... někdy má ... svou vlastní nonverbální řeč. Tu tělovou, gestickou, prapůvodní, z hloubky těla i duše i času, z níž se slovo rodí. Bylo by asi na místě ještě poznamenat, že na tvorbě, vysílání i příjmu, vnímání hlasu, na tom fantastickém návratu a kroužení, se podílí nejen sluch, ale i citlivost taktilní, a tím spíše smysl kinestetický, tělový a pohybový.“* (Vyskočil, Hlas, mluva řeč, 2006a, str. 8)

Díky kinestetickému smyslu zaznamenáváme napětí svalstva, směr, velikost, rychlost tělesných pohybů a polohu těla v prostoru. Vnímání pohybu je podpořeno také informacemi z vestibulárního a zrakového orgánu. Mozek integruje informace ze všech tří systémů. Zrakem, smyslem pro rovnováhu a kinestetickým smyslem je dáno, že zcela samozřejmě cítíme tělo „jako své“, vnímáme své fyzické já.

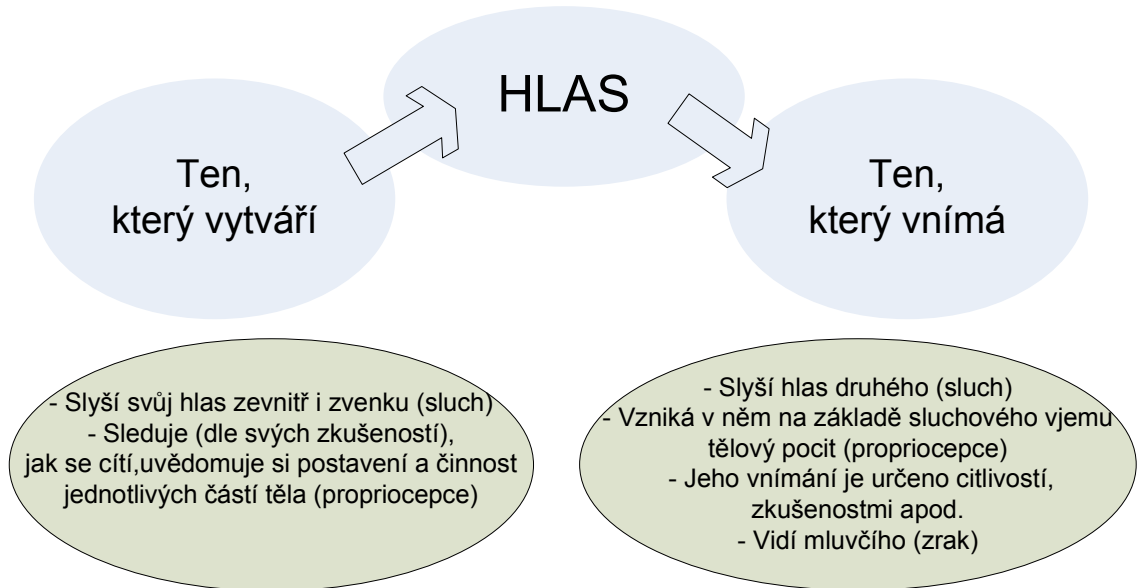
Jak veliký význam má propriocepce⁸, dokládají případy, kdy je tento smysl ztracen. Sacks (1993, str. 53 - 64) vypráví o ženě, která „ztratila své tělo“. Měla zánět nervů, který zasáhl kořeny mozkomíšních nervů a postihl výlučně proprioceptory. Postupem času nahrazovala žena ztracenou neuvědomělou zpětnou vazbu propriocepce neuvědomělou zpětnou vazbou zraku a vestibulární zpětnou vazbou. Ztratila přirozené držení těla, přirozený pohyb. Postižení se projevilo i v tvorbě hlasu: *„Začínala znovu mluvit, jako by stála na jevišti a odříkávala do publika naučenou roli. Nebyla teatrální proto, že by si chtěla hrát na divu, ale protože ztratila svůj přirozený hlas. Ani její obličej nebyl přirozený – byl plochý a bezvýrazný, nevyjadřoval nic z jejích citů a z jejího vnitřního života. Obličejovým svalům chyběly propriocepční zpětné vazby a Kristýna musela uvědoměle zvýrazňovat mimiku podobně jako pacienti s onemocněním afázií (ztrátou schopnosti vyjádřit myšlenku) si někdy osvojit přehnaný výraz a přehnaně modulují hlas.“* (Sacks, 1993, str. 60) V poznámce pod čarou na téže straně se autor zmiňuje o neurologovi M. Purdonovi, který mluví o „poloze“ hlasu a o výrazu obličeje a který hledá jejich základ v propriocepční integritě.

Shrňme: Na tvorbě hlasu i jeho vnímání se vedle sluchu zásadně podílí také propriocepce. Hlasoví pedagogové mluví o vnitřním uvědomování, svalovém smyslu, vnitřním hmatu (Martienssenová, 1987) nebo o kontrolním pocitu (Tichá, 2004, str. 86). Jak naznačuje schéma na obr. č. 1 (str. 34), tělově vnímáme nejen vlastní hlas, ale i hlasy ostatních (akusticko-fonační reflex). Pro poznávání a rozvoj hlasu je základem osobní smyslová zkušenost, kterou můžeme prostřednictvím popisu přiblížit ostatním.

Našemu pojetí hlasově-výchovného procesu odpovídá epistemologický postoj konstruktivismu. Předpokládáme, že člověk se učí prostřednictvím interakcí se svým vnějším a vnitřním světem, na základě zkušenosti „konstruuje“ své poznání. (Miovský, 2006, str. 22)

⁸ V překladu Sacksova textu je užíván termín propriocepce. V rejstříku je definován jako „šestý smysl“, vnímání vlastního sómatu.

Obr. č.1 Proces vnímání hlasu



3.3 Hodnoty v hlasové pedagogice

Učením o povaze hodnot se ve filozofii zabývá axiologie. Pojednává o vzájemných vztazích hodnot a o jejich poměru ke společenským a kulturním faktorům. V těchto souvislostech je důležitá etika výzkumníka, jeho vztah k účastníkům výzkumu, způsob získávání dat a nakládání s nimi. Uvedme důležité pravidlo, že výzkum provádíme s osobami, které vyslovily tzv. informovaný souhlas (respondent rozumí povaze, důsledkům, výhodám či nevýhodám, které z účasti na výzkumu vyplynou).

Oblasti hodnot se týkají také otázky, jaký hlas je krásný a co je v hlasotvorbě dobré, co dobré není. Hodnotu specifických kvalit hlasu určuje rovněž dobový společenský a kulturní kontext.

Ve „zlaté éře hlasu“ (staroitalská tradice vrcholící v 17. a 18. stol.) bylo jasné a zřetelné, co je „krásný hlas“; „krásný“ znamenalo také zdravý a dobrý. Tehdejší umělecká praxe „... si své estetické normy a požadavky na hlas a umělecký zpěv nebrala ze svévole předpojatých „mimozpěváckých“ uměleckých intencí a vkusu, ale ... naopak umělecké intence a vkus oné doby vycházely a zakládaly se, dnes bychom řekli, na fyziologicky bezvadném tónu a na všem, co s ním – promítnuto na celou přirozenost zpěváka – souvisí. Tento „pravý tón“ je zároveň tónem nejhygieničtějším a nejekonomičtějším, zvukově nejbohatším a schopným nejrozmanitějšího výrazu.“ (Bar, 1976, str. 22)

Tato hlediska platila s nejvyšší pravděpodobností ještě v počátku minulého století. Marek Král dokládá, jaké povědomí o hlase formovalo významného divadelního tvůrce Stanislavského: „V oblasti hlasu byl Stanislavskij odmala ovlivněn operou, prošel operním školením a po celý život se s pěvci a hudebníky stýkal. Odtud čerpal vzor kvalitního znělého hlasu.“ (Král, 2001, str. 22)

V současnosti, bohužel, i Evropská unie foniatrů připouští, pokud se jedná o umělecké vyjádření, určité ústupky zdravotnímu hledisku. Lékaři tak vlastně

projevují souhlas s tím, že se v umění „v zájmu osobitosti“ může uplatňovat i hlas nemocný.

Vzhledem k tomu, že v této práci je pozornost věnována hlasové přípravě a výchově učitelů, je zde uplatňováno jednoznačné kritérium zdravého hlasu. V hlasové výchově nám jde o hlas volný, nosný, jasný, s vyváženými rezonancemi, tvořený bez nadměrné námahy. Vzhledem k souvztažnosti hlasu a osobnosti člověka máme na mysli hlasový projev jako vědomé orální gesto. Naše vedení by měla vést žáka k poznání a ovládnutí hlasotvornosti. V pedagogickém či výzkumném procesu respektujeme osobnost žáka a přistupujeme k němu partnersky a s empatií.

3.4 Jazyk a terminologie oboru

S tím, co zkoumáme a jak to zkoumáme, zcela úzce souvisí, jaký jazyk použijeme, abychom své výsledky klasifikovali, zobecňovali. Chceme, abychom byli pochopeni, proto je žádoucí vyjadřovat se co nejpřesněji. Užitý jazyk uvádí druhé také do určité perspektivy, do způsobu, jak se na zkoumanou oblast díváme, co považujeme za důležité. (Hendl, 2005, str. 33)

V oblasti hlasu je přesné, jednoznačné vyjádření veliký problém. Dokonce i lékařská věda - foniatrie se přiznává k nepřesnostem: *„Foniatrie, jako jeden z mladých lékařských oborů je stále zatížena tím, čím trpěly všechny lékařské obory při svých začátcích - nejednotností terminologickou. Tato skutečnost je umocněna tím, že objektivizace našich sluchových vjemů je možná až v posledních 20 - 30 letech a ani ještě dnes nelze všechny fenomény, které jsou spojeny s tvorbou hlasu objektivizovat zcela, nebo jsou tyto kvantitativní ukazatele různě interpretovány. Úsilí, které na tomto poli před časem vyvinula I.A.L.P. (International Association for Logopedics and Phoniatrics - Mezinárodní společnost pro logopedii a foniatrii) a Unie evropských foniatrů (UEP), vyzněly naprázdno.“* (Novák, 1996, str. 4)

Jak již bylo nastíněno, od 19. století je hlasová pedagogika (jako ostatně i jiné humanitní obory) ovlivňována „objektivní“ vědou, karteziánským paradigmatem. Koncem tohoto století došlo poprvé k oddělení hlasu od jeho nositele - vznikl první fonograf. V této době byl poprvé zvuk přenášen na velkou vzdálenost přes oceán.

V průběhu vývoje zpěvní pedagogiky narůstaly terminologické obtíže. Přesto vznikala o zpěvu obsáhlá literatura, někteří autoři využívali poznatky z anatomie, fyziologie, akustiky, foniatrie. Vždycky ale byla pojednání o hlase srozumitelnější těm, kteří měli osobní pěveckou zkušenost.

V tomto smyslu výstižně komentuje Bar: *„Slovní vysvětlení zvukových, svalových, pohybových, pocitových a jiných fenoménů je vždy jen více nebo méně zdařilým opisem. Autor se může snažit o sebevětší výstižnost výrazů, a přece nebude mít nikdy jistotu, zda-li mu bude správně rozuměno. K pravému poznání může dojít ve zpěvu jen prožitkem.“* (Bar, 1976, I. díl, str. 10)

Základní předávání zkušeností a poznatků se v hlasové výchově dodnes děje v bezprostředním kontaktu (v orální dimenzi) žáka(ů) a učitele. Je pravda, že tradicí vázaný okruh vědění se v jisté době rozpadl do mnoha škol (viz Bar, I.díl, 1976). V praxi hlasové pedagogiky dodnes existuje metaforický jazyk, „žargon“ zpěváků a pěveckých pedagogů, řeč sluchu. Pro objektivní hlasové bádání *„jsou to výpovědi o neviděných, nezahlédnutelných prožitcích. Je to něco vegetativního, vědění bez uvědomění.“* (Husler, 1995, str. 9)

S druhou citovanou větou nelze souhlasit. Ema Destinová si představovala tón „čtyři metry nad svou hlavou“, tvorbu tónu připodobňovala „činnosti tlouku v máselnici“. Staří Italové „pili tón“ a „posazovali tón do masky“.

Neinformovanému člověku se mohou zdát uvedené příklady zvláštní. Kdo však má alespoň elementární zkušenost z hlasové výchovy, chápe tyto obrazné popisy jinak - ví, či alespoň tuší, že odpovídají prožitku. Mohli bychom říci, že vy-

povídají specifickým jazykem o psychosomatické zkušenosti a vytvářejí systém osvědčeného „vědění“ sluchu. (srov. Válková, 2007, str. 19)

Snadno se zapomíná, že celá, živá pravda je často méně postižitelná pojmově vytríbenými a v logicky sevřených systémech podanými formulacemi, než obrazem, podobenstvím a opisem, ano, i paradoxem a protiřečením. Vnější vrstvy zpěvácké moudrosti a pravdy se dají přesně vyhmatat, ty hlubší více méně vytušit, avšak její nejhlubší podstata se dá nanejvýš prožít“ (Bar, 1976, I. díl, str. 10)

Prožitek se můžeme pokusit popsat. To, co prožíváme, co slyšíme, vidíme, cítíme, si můžeme navzájem sdělovat a sdílet. Ještě jednou uvedme Barovu myšlenku: *„Slovní vysvětlení zvukových, svalových, pohybových, pocitových a jiných fenoménů je vždy jen více nebo méně zdařilým opisem.“ (Bar, 1976, I. díl, str. 10)* Deskripce vnitřního dění lze ověřovat a vyladovat jen ve vzájemné diskusi. Jde-li nám o dohodu, domluvu, možná nepotřebujeme přesnou terminologii, ale setkávání a vzájemnou pozornost.

3.5 Metodologie této práce

Jiří Bar ve svém díle rozhodně nezpochybňuje přínos objektivní vědy pro hlasovou pedagogiku, přesto zpřesňuje, že *„vlastní zpěvácká výchova však zůstane vždy uměleckým řemeslem a výchovným uměním. Tomu budou také přizpůsobeny její kategorie a měřítko, její metody a jazyk, její pojmy a ideje.“*

„V poznání lidského hlasu zůstanou hlavními prameny:

- 1. Osobní a všeobecná zpěvácká a pedagogická zkušenost.*
- 2. Všechny přílehlé vědní obory, pokud se jejich poznatky dají jakkoli promítnout do zpěváckova „vnitřního“, zkušenostního poznání.“*

(Bar, 1976, II. díl, str. 13)

Jak bylo řečeno, výzkumnou oblastí pro nás je psychosomaticky pojatý proces hlasové výchovy, jeho průběh a aspekty.

Na základě zkušenosti i studia literatury vycházíme z předpokladu, že do tohoto specifického edukačního procesu vstupuje žák, jehož hlasový projev klasifikujeme jako fonastenický⁹. Cílem hlasové výchovy je v první řadě revitalizace komplexní přirozené funkce hlasotvorného ústrojí.

Své zkoumání, k němuž přistupuji kvalitativně, vymezuji dvěma otázkami:

1. Jaký je průběh procesu hlasového rozvoje?

2. Jak studující vnímají proces hlasového rozvoje?

Na základě své dlouholeté zkušenosti z procesu hlasové výchovy (z pozice žáka i pedagoga) se pokusím najít a pojmenovat základní momenty a aspekty v dynamice hlasově-pedagogického procesu.

Pro obohacení tohoto nástinu, ale i pro hledání odpovědí na druhou výzkumnou otázku využívám reflexí, které napsali studující této disciplíny (na KATaP DAMU, na Svatojánské koleji a ve vzdělávacím cyklu Via aperta). **Reflexe** studujících zachycují jejich subjektivní pohled na hlasově-výchovný proces; jde o popis vnitřních prožitků a procesů probíhajících ve vědomí. V této introspektivní výpovědi je dostupné to, co si člověk sám uvědomuje a co je ochoten sdělit. (Hartl, 2000, str. 240)

Na základě reflexí jsou vytvořeny „příběhy hlasového rozvoje“ - **případové studie**, které svým detailnějším pohledem na hlasovou práci mohou přispět k hlubšímu porozumění procesu hlasové výchovy. Součástí jedné případové studie jsou videoukázky z konkrétní lekce hlasové výchovy. Na základě nepřímého pozorování a ve spolupráci s Libuší Válkovou (jedná se o příklad využití tzv. expertní analýzy) je k ukázkám vytvořen analytický komentář.

⁹ Fonastenie znamená „chronickou únavu hlasu bez organické příčiny“, která „postihuje učitele, zpěváky apod.“ Je „považována za neurotický syndrom“. (Hartl; Hartlová, 2000, str. 169).

4 Psychosomatické pojetí hlasové výchovy

4.1 Psychosomatika a hlas

Pojem psychosomatika má svůj původ ve starověké řečtině. Jedná se o spojení dvou slov: „psyché“ - duše a „soma“ - tělo. Její úlohou je zkoumat vztahy mezi těmito dvěma oblastmi a to hlavně z hlediska vlivu psychických funkcí a pochodů na organismus. Později byla do tohoto vztahu přidána i sociální složka.

Termín psychosomatika může být chápán dvojitým způsobem:

1. Tímto názvem pojmenováváme samostatný lékařský obor a směr výzkumu, který se zabývá zkoumáním a léčením vzájemného vztahu duše a těla při určitých nemocech. V tomto smyslu se tento obor a odpovídající terapie praktikuje na příslušných odborných lékařských pracovištích.
2. Psychosomatikou ale také můžeme nazývat interdisciplinární koncept, nadoborový základní postoj, při němž rovnocenně bereme v úvahu tělesné, duševní a psychosociální faktory.

(Morschitzky, Sator, 2007, str. 15)

S psychofyzickým přístupem k člověku je spojován F. Matthias Alexander. Narodil se roku 1869. Chtěl být hercem a skutečně zahájil uměleckou dráhu. Zhruba ve věku 25 let se u něj objevily problémy s hlasem. Navštěvoval lékaře a hlasové pedagogy, ale ti mu nedokázali pomoci. (Macdonald, Ness, 2006)

Před jedním zvláště důležitým vystoupením mu jeho lékař doporučil úplný hlasový klid po dobu dvou týdnů před představením. Alexander ho poslechl a jeho hlas fungoval na začátku normálně, ale v průběhu vystoupení Alexander ochraptěl a nakonec úplně ztratil hlas. Protože se potíže projeví až při používání hlasu, usoudil, že je muselo způsobit něco, co on sám dělá při mluvení. (Macdonald, Ness, 2006, str. 14)

Díky důkladnému sebepozorování Alexander objevil, že si při mluvení stlačuje hrtan tím, jak hlavu zatahuje mezi ramena, přitom napíná šíji a vdechuje ústy. Trvalo mu dost dlouho, než silný návyk odstranil a začal mluvit volněji. Výsledkem však nebyla pouze kvalitnější hlasová funkce, ale také zlepšení zdravotního stavu. (Macdonald, Ness, 2006) Vědomá práce na optimalizaci hlasu se projevila na celkovém zdraví.

Hlasové problémy tedy inspirovaly zrod metody, kterou Alexander vyvinul pro sebe i pro ostatní a jejímž cílem je pomocí uvědomělého ovládnání somatiky dosáhnout lepšího držení těla a volnosti pohybů a usnadnit dýchání. To v souladu s psychickou odezvou navozuje hlubší dechovou oporu, uvolněnost hlasotvorné činnosti (například tzv. „samovolnou hru hlasivek“) atd.

Obdobným přístupem k porozumění sebe sama je Feldenkraisova metoda, která je celosvětově uznávána především pro pozoruhodnou schopnost zlepšit vzpřímený postoj a držení těla, jeho flexibilitu a koordinaci. Využívá přirozeného organického učení, pohybu a cítění, aby jedince osvobodila od nežádoucích vzorců, pohybových stereotypů. Tím umožňuje vznik a rozvoj přirozenějších fyzických i psychických funkčních zapojení organismu. (Oswaldová, 2007)

Také u autora této metody, Mosheho Feldenkraise (1904 – 1984), přispěl k zásadním objevům osobní problém: Feldenkrais měl v důsledku poranění nemocné koleno. Nepodstoupil operaci, přesto se opět naučil chodit a dokonce obnovil provozování juda. *„Během mnoha měsíců opatrného cvičení a ukázněného sebepozorování objevil způsoby, jak probudit a prohloubit základní procesy, jejichž prostřednictvím se malé děti učí pohybovat a fungovat. Zjistil, že klíčem k léčení je uvědomovat si, co děláme.“* (Shafarman, 1997, str. 9)

Naše nedostatečné uvědomování, zkreslené vnímání a nedostatečné cítění sebe sama je příčinou, že možnosti svého organismu využíváme zčásti či špatně. Náprava nekoordinovaného využívání svalů zahájí u jedince proces změn.

Jako jeden z příkladů uvádí Feldenkrais hypotetický vývoj člověka, který trpí chrapotem: „*Předpokládejme, že herec, hlasatel nebo učitel, který trpí chrapotem, začne studovat způsoby, jak zlepšit svou výslovnost a tak se zbavit svých problémů. Začne se snažit vypátrat a vymezit nadbytečné úsilí, které vynakládá v oblasti dýchacího aparátu a hrdla. Když se naučí snižovat výdej energie a začne hovořit mnohem snadněji, zjistí ke svému překvapení, že vykonával také zbytečnou práci svalů čelisti a jazyka, které si předtím nebyl vůbec vědom a která přispívala k jeho ochraptění. Uklidnění dosažené v jedné oblasti umožňuje jednodušší a přesnější možnost pozorování v přidružených oblastech.*

Když bude pokračovat v rozvíjení svých dosažených výsledků, bude moci používat svaly jazyka a čelisti bez zvýšeného úsilí, bude moci zjistit, že k tvorbě hlásek používal pouze zadní část ústní dutiny a hrdlo a že nepoužíval vůbec přední část ústní dutiny. To zároveň vyžadovalo vyšší úsilí při dýchání, protože pro průchod hlasu ústy bylo zapotřebí většího tlaku vzduchu. Když se potom naučí používat rovněž přední část ústní dutiny, stane se řeč mnohem snadnější a rovněž zjistí, že dosáhl i některých zlepšení při využívání svalů hrudníku a bránice.

Nyní ke svému velkému překvapení zjistí, že problémy se svaly hrudníku, bránice a přední části ústní dutiny byly způsobeny nepřetržitým napětím svalů v týlové oblasti, které tlačilo jeho hlavu a bradu dopředu a deformovalo orgány dýchání a řeči. To vše vede k dalším objevům spojeným s jeho způsoby pohybu a postoje.

Znamená to tedy, že při vlastním mluvení je nějakým způsobem zainteresována celá osobnost. Ovšem všemi těmito objevy, zlepšeními, které přinesly, a usnadněním žádaných úkonů celý příběh zdaleka nekončí. Náš člověk zjistí, že jeho hlas, který byl dříve omezen pouze na jednu oktávu, může nyní dosahovat značné větších hloubek i výšek. Nalézá úplně jiné kvality hlasu a nakonec zjišťuje, že je schopen zpívat. To mu otvírá nové možnosti a objevují se před ním schopnosti, o kterých se mu dříve ani nesnilo.“ (Feldenkrais, Awareness Through Movement, str. 88-9, In: Maters, Houston, 1994, str. 42-43)

Dalším příkladem mimouměleckého využití hlasu je ozvučování výdechu v systému bioenergetiky. Představitel této psychoterapie zaměřené na tělo, Alexander Lowen, navazuje na pojetí životní energie a koncept svalového pancíře Wilhelma Reicha. Bioenergetici vycházejí z teze, že tělo je energetický systém a člověk je svým tělem. Osobnost je určována a ovlivňována držením těla a způsobem pohybu.

Podle Lowenova názoru (2009) souvisí nevyrovnaný hlas s nějakým osobnostním problémem. Naopak, uvolněný hlas vypovídá o tom, že člověk komunikuje

otevřeně, cesta „od srdce ke světu“ je otevřená a bez překážek. V optimálním případě „je zvukný a bohatý hlas perfektním nástrojem sebevyjádření a ukazuje na bohatý vnitřní život.“ (Lowen, 2009, str. 214)

Hlas není v bioenergetice vnímán pouze z diagnostických důvodů, využívá se i jako prostředek terapie. „Chce-li člověk znovu obnovit sebevyjádření své osoby, musí umět využívat svého hlasu se všemi jeho možnostmi a citovými odstíny. Je-li cit blokován, nemůže být ani zvukově dobře vyjádřen. ...Cílená práce na hlase je potřebná i k uvolnění napětí, jež se vytvořilo v okolí hlasových orgánů.“ (Lowen, 2009, str. 215) Proto je dobré vědět, jak je hlas vytvářen. Podle anatomie hlasového ústrojí jsou identifikována tři místa, kde chronické napětí vede ke kruhovitému sevření (a k zábránám v citovém vyjádření). Jedná se o ústa, spojení hlavy a krku a spojení krku a hrudního koše. Tuto oblast těla lze chápat jako hranici mezi nevědomím a vědomím. Vědomé řízení představuje oblast úst a hltanu (v tomto prostoru se ještě můžeme rozhodnout, zda něco polkneme nebo vyplivneme). Jícen se již nachází za oblastí vědomé kontroly. Napětí ve zmíněných oblastech negativně působí nejen na proces dýchání, ale i hlasotvorby a artikulace. (Lowen, 2009, str. 219)

Při bioenergetické léčbě (v případě zapojování hlasu) jde o to, aby tóny vycházely bez zábran. Nejlepší jsou takové, které vznikají spontánně. Ve cvičeních je ale často uplatňováno také záměrné ozvučování výdechu či doprovod pohybu zvuky. (Hoffman, Gudat, 2009)

Velmi zásadní význam měl hlas také pro Alfreda Wohlfsona (1896 – 1962). U něj však nešlo jen o překážku k umělecké seberealizaci. Wohlfson byl následkem účasti v první světové válce postižen psychicky. Postižení se projevilo ztrátou hlasu a sluchovými halucinacemi zoufalých lidských výkřiků, které na frontě slyšel. AW našel řešení pro své problémy: na základě principů Freudovy teorie abreakce potlačené hrůzyplné pocity uvolňoval hlasem, vokalizací a zpěvem. Wohlfson podobně jako Alexander díky řešení svého problému objevil, že hlasové vyjádření je způsob, jak uzdravit a rozvíjet psychiku jedince.

Na Wohlfsonovu práci navázal jeho žák Roy Hart (1926 - 1975), který vzniklé společenství důsledněji nasměroval divadelním směrem. Skupina v první polovině 70. let minulého století přesídlila z Londýna do francouzského Malerques. Po Hartově smrtelné autonehodě (1975) skupina v práci na hlasovém výzkumu pokračovala pod kolektivním vedením a v průběhu dalších let bylo v Malerques vybudováno centrum, kde je možné hlas studovat v krátkodobých i déleodobých kurzech¹⁰.

4.2 Psychosomatika v hlasové pedagogice

Od počátku 20. století je i v pěvecké pedagogice patrný vliv psychologie. Jako první příklad uvedme autory, kteří publikovali zejména v první polovině dvacátého století, ale jejichž díla byla do českého kontextu bohužel uvedena mnohem později.

Franziska Martiensenová¹¹ a Paul Lohmann¹² patřili k pedagogům, kteří se na podkladě nových teorií o zpěvním hlase snažili dobrat metod starovlašské zpěvní výuky a obrodit tak soudobou zpěvní pedagogiku. (Soukup, 1959, str. 118) Podle Bara (1976) představuje jejich práce určité vyvrcholení „registrálního nazírání“ na hlas. Jednou z kategorií, kterými jsou rejstříky¹³ charakterizovány je též psychická osobitost. Pro hlasově pedagogickou práci je zásadní znalost rejstříkových mechanismů a schopnost určit sluchem zapojení registrálních funkcí.

Pracuje se tedy i s psychologickými zvláštnostmi, o kterých vypovídá struktura hlasu. V registrální struktuře se odráží stav duševní a tělesné konstituce a jejich vzájemný vztah. Pedagog vnímá stav jednotlivých rejstříků, jejich polohové

¹⁰ <http://www.roy-hart-theatre.com/>

¹¹ F. M. 1887 - 1971

¹² P. L. 1894 - 1981

¹³ Rejstřík: řada tónů funkčně shodně utvářených. Pěvecká pedagogika rozlišuje hlavový, hrudní a smíšený rejstřík. (viz Tichá, 2005, str. 15)

omezení, schopnost jejich vzájemného prolínání či stupeň jejich izolace charakterizující převahu jednoho z nich. (Bar, 1976, I. díl, str. 62)

Už samotný název knihy Martienssenové „Vědomé zpívání“ (český překlad 1987) naznačuje přístup k hlasové problematice. Psychologickým aspektům je zde věnována velká pozornost. Autorka pokládá za důležité uvědomování si všech aspektů zpěvu, ve výchovné práci zdůrazňuje práci s představami. Vychází ze vztahu mezi svalovým smyslem, vnitřním hmatovým smyslem a uchem.

Ani Paul Lohmann neopomíjí vnitřní svět jedince. Svou publikaci o nápravě chyb hlasové techniky (český překlad 1968) uzavírá otázkou: „*Existují příčiny chyb čistě psychické povahy?*“ V odpovědi jsou zmíněny: nedostatek sebedůvěry, přehnaná kritičnost, všeobecná psychická ochablost. Pokud jsou příčinou chyb psychické stavy, mohou být odstraněny jedině psychickým působením. My dnes můžeme doplnit, že působení je i zpětné: vhodně volená technická cvičení uvolňují svými důsledky vnitřní orgány a svaly, a tím ovlivňují kladně psychiku.

Převážně z fyziologického hlediska, ale velmi podrobně a fundovaně přistupují k hlasové problematice laryngolog a hlasový fyziolog Frederick Husler a pěvecká pedagožka Yvonne Roddová-Marlingová ve své knize nazvané „Zpěv“ (český překlad 1995). Mezi základní poznatky je zařazena skutečnost, že schopnost zpívat patří neoddělitelně k člověku. Pěvecký projev je vyvolán „*prostřednictvím určitého prapůvodního duševního stavu*“. (str. 12). V úvodu tito autoři vyslovují předpoklad, že schopnost zpěvu je u nás v současné době více či méně narušena, v naprosté většině trpíme „*lehčí nebo těžší fonastenií (hlasovou slabostí, chronickým rozpadem mechanismu)*“. (Husler, Roddová, 1995, str. 12). Ve výkladu je poukazováno na spojitost, ale i na rozlišnost řečové a pěvecké funkce hlasu; řeč je chápána ve spojitosti s myšlením a intelektem, základem zpěvu je vždy „*emocionální vytrysknutí*“.

Z našich autorů se psychologii zpěvu obšírněji věnuje Soukup (1972). Vychází z toho, že hlas je odraz vnitřního rozpoložení. „*Všechny duševní procesy (vnímání, vzpomínání, fantazijní činnost nebo myšlení), pokud jsou provázeny sil-*

ným citovým přízvukem, projevují se více méně tělesně, docházejí určitého vyjádření, výrazu.“ (Soukup, 1972, str. 55).

Pro Soukupa je důležité, aby pěvcova činnost byla uvědomělá; je zdůrazňováno, že činnost hlasového ústrojí při zpěvu je složkou fyzikální a fyziologickou a neobyčejně důležitý význam má i složka psychická.

Složitá činnost hlasového ústrojí není řízena vůlí, té podléhá impuls k fonaci. Hlasové ústrojí může být ovládáno nepřímo, kultivována může a má být činnost nervových center. Do souvislostí s pěveckou problematikou Soukup uvádí reflexní teorii učení I. P. Pavlova, jejímž prostřednictvím vysvětluje i sílu uměleckého a emocionálního účinku pěveckého sdělení.

Zajímavé je také Soukupovo rozlišení pěvců podle převažující umělecké složky. Jedná se o:

1. **fonisty** (disponují pěveckou vlohou, okouzlují hlasem se smyslově zvukovou krásou),
2. **hudebníky** (jsou obdařeni velkou muzikalitou, jejich hudební projev je oduševnělý; jsou to zpravidla komorní nebo koncertní pěvci),
3. **interprety** (mají schopnost silného dramatického výrazu),
4. **svrchované pěvce** (ideálně v sobě spojují zmíněné typy).

(Soukup, 1959, str. 61-62)

Také v oblasti přípravy učitelů vznikly studijní texty pěvecké a hlasové výchovy. Vrchotová (1997) ve své Didaktice zpěvu přehledně zprostředkovává základy oboru, kde zmiňuje přínos psychologie pro výuku zpěvu. Z hlediska psychických fenoménů se mj. dotýká působení trémy na hlasový výkon. Jedna kapitola je věnována osobnosti pěveckého pedagoga. Studijní text Slavíkové (2003) se mj. zabývá psychologickými východisky hlasové výchovy.

Ocenění si zaslouží psychosomatický přístup k hlasové práci, který nacházíme u Jiřího Bara (1976). Jedná se zejména o výklad problematiky dechu a jeho souvztažnosti s niternými fenomény člověka (*Pravý tón a pravé pěvecké umění, I. díl*, str. 155 - 170). Dechové svalstvo je pro Bara vitální a emocionální centrum. Bar si uvědomuje, že hranice mezi tělesnem a duševnem je fiktivní. *„Všechny duševní i tělesné aktivity ... se odrazí v dechovém svalstvu a jeho funkci, a ... naopak naše dechové svalstvo a dýchání působí na ony aktivity,*

příčemž nás ... zajímají především emoce a základní psychofyzický tonus. Pozitivní emoce a ladění obvykle zvyšují vydatnost dechové funkce, zatímco depresivní duševní stavy a emoce ji obvykle snižují, podvazují a deformují. Na bránci, kde se duševní a tělesná oblast „potkávají“, je to vidět nejlépe. Ta reaguje na depresivní stavy a emoce jako citlivý seismograf tím, že buď ochabuje nebo křečovití, zatímco ji pozitivní ladění a vzruchy aktivizují, aniž by při nejsilnějších napětích narušily její elasticitu.“ (str. 158) Tato fakta se týkají i ostatního dechového svalstva. Bar upozorňuje na to, že somatický průběh emocí (jak tzv. pozitivních, tak tzv. negativních), můžeme klasifikovat jako fyziologický či nefyziologický. Tzv. „záporné stavy“ nejsou nepřírozené, patří k životu a jejich vyjádření může probíhat přirozenou cestou. A naopak i pozitivní, příjemné stavy mohou podlehnout nebezpečí nefyziologičnosti (viz např. toporná gestikulace a křečovitá radostná mimika). Zvýšená fyziologická emocionální napětí podporují napětí v dechovém svalstvu a podpoří náš hlas i jeho vyjadřovací schopnosti. (Bar, 1976, I. díl, str. 159)

Třicet šest let spolupracovala se svým manželem Anna Barová, která v současnosti působí na JAMU v Brně. Ve svém studijním textu *„Proč zpíváme“* vychází ze svých bohatých uměleckých i pedagogických zkušeností a opírá se o model strukturálně hierarchické výstavby zpěvácké přirozenosti a osobnosti. Názvy jednotlivých částí¹⁴ jasně naznačují komplexní zaměření oboru. Celostní psychosomatické pojetí hlasové výchovy zdůraznila Barová také na semináři Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví DAMU konaném v roce 2005 v Praze: *„Požadavek celostního psychosomatického pohledu je důležitý pro každého, kdo je zodpovědný za hlasovou výchovu dětí nebo dospělých, na které jsou kladeny zvýšené nároky v užívání hlasu, např. na herce, učitele, kněze, moderátory, vojenské velitele, trenéry apod.“ (Barová, 2006, str. 35)*

O psychosomatické pojetí hlasové výchovy se opírá ve své dizertační práci na téma hudebního rozvoje dětí Alena Tichá (2003). Tento základ lze sledovat i v jejích dalších velmi přínosných pedagogických publikacích (2004, 2005 aj.), které jsou zaměřeny především na hlasový rozvoj dětí. Uváděné postupy, doporu-

¹⁴ Pozitivní ladění, Umocněná emocionalita, Mechanismy zpěvního nástroje, Hudební vrstva, Imaginační vrstva, Dynamická vrstva, Inteligence, Kultivace, Mravnost

čení a cvičení jsou však využitelná i v hlasové výchově dospělých. Za výchozí moment pedagogického působení považuje Tichá (ve shodě s Válkovou, Husle-rem a dalšími) „*uvolnění cesty k nevědomým, přírodou naprogramovaným me-CHANISMŮM*“. Dalším krokem je „*jejich postupné fixování a „zachycení“ ve vědomí.*“ (Tichá, 2004, str. 5)

4.3 Libuše Válková a její cesta k hlasu

Tvůrkyní a garantkou psychosomatického pojetí je na KATaP DAMU docentka Libuše Válková, kterou jsem osobně poznala v roce 1984 na počátku svého studia dramatické kultury. Jak se vlastně ona sama dostala k hlasové výchově? Jakým způsobem dospěla ke své psychosomatické koncepci výchovy k hlasu?

Libuše Válková se narodila r. 1935 v Praze. V devíti letech začala hrát na klavír. Velmi ráda zpívala, jak se osobně vyjádřila „*ve třinácti jsem ´mydlila´ všechny sopránové partie*“. Marie Veselá, která ji učila na klavír, si jejích pěveckých dis- pozic všimla. Zavedla ji ke sbormistrovi a skladateli V. B. Aimovi¹⁵, který se vě- noval výuce zpěvu, ale rodina nebyla nakloněna tomu, aby dcera studovala i zpěv (rodiče preferovali spíše studium zaměřené exaktněji). Nakonec se ke zpěvu dostala až na gymnáziu. Zde hudební výchovu vedl Josef Smetana (šéf- dirigent orchestru Městských divadel pražských), který ve škole vybudoval smí- šený sbor. Nejlepší zpěváky brával do divadla na výpomoc. Tak se už v 16 letech dostala Libuše Válková do divadelního prostředí (jednalo se o Komorní divadlo a Divadlo Komédie). Vzpomíná na jeden ze svých četných úkolů - „*na- povídat tón*“ slavnému herci Radovanu Lukavskému. Kromě tohoto herce mohla Libuše Válková sledovat z bezprostřední blízkosti tvorbu dalších významných postav našeho divadla: Josefa Beka, Marie Rosůlkové, Rudolfa Hrušínského, a dalších.

¹⁵ Český skladatel, sbormistr a hlasový pedagog (1886 - 1972)

Ve studiích pokračovala Libuše Válková na Pedagogické fakultě v Praze, kde vystudovala dva obory; nejprve kombinaci český jazyk - hudební výchova, později hudební výchova - nástroj. Zde došlo k dalšímu inspirativnímu setkání - s Jarmilou Vrchotovou-Pátovou, která ji jako první uvedla do oboru hlasové výchovy. V letech 1963 - 1967 absolvovala Libuše Válková dálkové studium na Katedře hudební vědy a výchovy na Komenského univerzitě v Bratislavě (obor zpěv a hudební výchova).

Po ukončení vysoké školy musela Libuše Válková na tzv. umístěnku¹⁶ začít vyučovat na jedenáctiletce ve vzdálené Mimoni. Stále se však pěvecky vzdělávala. Po čtyřech letech ve škole dala výpověď a její četné pracovní aktivity dostaly jasný hlasově pedagogický směr. Působila jako hlasová poradkyně u Vycpálkovců a u smíšeného Vysokoškolského pěveckého souboru (který pracoval pod vedením Miroslava Košlera), dále v kvalitním amatérském pěveckém souboru Mládí. Hojně přednášela, jezdila i mimo Prahu (např. do Chebu, do Karlových Varů aj.). Účastníci jejích přednášek a seminářů byli učitelé LŠU a učitelé hudební výchovy, vedoucí pěveckých sborů, osvětoví pracovníci se zaměřením na hudební obory a další zájemci. V tomto období zkušenosti získávala také vlastním veřejným vystupováním a účastí v mnoha odborných porotách.

Od roku 1963 pracovala jako krajská metodička pro hlasovou výchovu (v Oddělení výchovy uměním Městského domu osvěty ÚNV Praha). Vedla poradní sbory všech obvodů, pořádala koncerty, organizovala přednášky. Koncipovala a vedla tzv. Pěveckou akademii, kde vyučovala spolu s Otakarem Masákem, Jaroslavem Gleichem a Marií Suttarovou.

V pěveckém studiu pokračovala Libuše Válková u zasloužilého umělce Jana Konstantina; po jeho úmrtí (1961) navázala u národní umělkyně Ludmily Červinkové.

V polovině šedesátých let se výše zmíněné Oddělení výchovy uměním Městského domu osvěty ÚNV Praha sloučilo s Lidovou konzervatoří. Jako pracovní-

¹⁶ Absolvent musel nastoupit na místo, které mu bylo úředně přiděleno.

ce tohoto oddělení se stala pedagogem této školy, později LŠU - kurzy pro pracující. Zde Libuše Válková potkává osobnost, která byla pro její profesionální život nejvýznamnější - žačku Roberta Rosnera, zasloužilou umělkyni ND Miladu Musilovou (1913 - 1996). Vznikla mnohaletá spolupráce a vztah pevného přátelství, které trvaly do konce života Milady Musilové.

Válková u Musilové dlouhou řadu let studovala velmi intenzívně, díky společnému pracovišti byly prakticky v každodenním kontaktu. Největší pedagogickou předností Milady Musilové byl vynikající analytický sluch a tedy naprosto přesná zpětná vazba. Musilová hlasovou problematiku příliš intelektuálně „neanalyzovala“; jako talentovaná pěvkyně a senzitivní umělkyně však důsledně od žáků vyžadovala základní pěvecké dovednosti - tělové zapojení a tzv. „zpěv na dechu“. Tím hudebně disponovaným žákům vytvořila pregnantní základy technické vybavenosti.

Libuše Válková získala další pedagogické zkušenosti svým působením na Pedagogickém institutu v Hradci Králové, dále na Pedagogické a Filozofické fakultě UK. Na dnešní Konzervatoři Jaroslava Ježka (výše uvedená LŠU - kurzy pro pracující) působila na pěveckém a dramatickém oddělení - vedle pěvecké a hlasové výchovy učila také intonaci, dějiny české a světové hudby a fyziologii hlasu. K odborné erudici Libuše Válkové také přispěly stáže u MUDr. E. Sedláčkové na Foniatické klinice v Praze. Odtud se tematicky odvíjí první kritické a teoretické práce se zaměřením na hlasové poruchy a jejich odstraňování (Válková-Jonášová, 1971). Významná je též její rozsáhlá spolupráce se životním partnerem, hudebním skladatelem, vědcem a pedagogem Státní konzervatoře a kompozičního oddělení hudební fakulty AMU Doc. Jiřím Válkem (1923 - 2005).

V roce 1990 nastoupila na DAMU, zprvu na Katedru herectví. Od založení Katedry autorské tvorby a pedagogiky (r. 1994) zde pracuje jako vedoucí pedagog hlasové výchovy. Dále je členkou oborové rady, přednášející a školitelkou této disciplíny v Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví. Habilitovala se r. 1993 přednáškou *K problematice hlasové výchovy herců a jejímu řešení*.

Libuše Válková obor hlasové výchovy v psychosomatickém pojetí stále intenzivně rozvíjí. V publikační činnosti (viz seznam literatury) se zamýšlí nad základními principy moderního pojetí hlasové výchovy. Upozorňuje, že současná hlasově-pedagogická praxe už nevystačí s obecně uplatňovanými prostředky pro rozvoj mluvní a pěvecké techniky.

4.4 Hlasová výchova v psychosomatickém pojetí

4.4.1 Jak tvoříme hlas

Hlas souvisí s celou bytostí. Vytváříme ho na základě nervových impulsů, svou úlohu zde má mozek a nervová soustava. V samotném počátku lidského života je hlasové vyjádření neuvědomělé, ale již tehdy vypovídá o stavu organismu a navozuje interakci s dalšími lidmi. S celkovým rozvojem komunikace se v souladu s typem a charakterem osobnosti rozvíjí i hlasová mohoucnost.

Zmínili jsme Vyskočilovu definici, kde hlas je klasifikován jako pohyb. *„Pohyb neznamena jen překonání prostorových vzdáleností. Mnohem více představuje pulzující stoupání a klesání vzruchů v těle ...“* (Lowen, 2009, str. 179).

Vydáváme-li hlas, „rozpohybujeme“ mnoho částí našeho organismu. Dle odborníků však mluvíme nefyziologicky, tj. nezapojujeme potřebná ústrojí v té míře, jak je nám přírodou nabídnuto. Současná odborná pedagogická literatura označuje tento fenomén jako hlasovou fonastenii (viz Husler, Roddová-Marlingová, 1995). Základní charakteristikou většiny dnešních hlasů jsou více či méně závažné funkční atrofie; jsou to hlasy zvukově chudé, neschopné intenzivnějšího výrazu, modulace a dynamických změn.

Fyziologie hlasotvorby je popsána v řadě publikací. Údaje jsou většinou směřovány ke stavbě a funkci dechového, hlasového a artikulačního ústrojí. Pokusme se zjednodušeně popsat psychosomatický proces, jehož výsledkem je jedinečný lidský projev - hlas. Zde máme na mysli hlas volný, nosný, využívající svou

potencialitu. Coblenzer, Muhar (2001, str. 5) užívají pojem „ekonomický hlasový výkon.“

Válková (2007, str. 32) cituje Sedláčkovou¹⁷: „Hlasový projev vzniká na základě složité reflexní činnosti řízené k souhře nervovou soustavou. Probíhá na třech úrovních

1. *kortikální (korové), kde probíhají vědomé procesy tvoření tónu*
2. *subkortikální (podkorové), kde se uskutečňuje automatizovaná neurosvalová činnost; je centrem emocí, výrazu*
3. *na úrovni nervového ovládní přímo v hrtanu“.*

Kristin Linklater¹⁸ shrnuje proces vzniku hlasu následovně:

1. *V motorickém centru kortexu vzniká série impulsů, které jsou nervovými drahami dále vedeny do řečového centra.*
2. *Impulsy jsou tak vzájemně sladěny, že na nejrůznějších místech v těle může plynule vznikat určité množství vzájemně koordinovaných funkcí.*
3. *Nejdříve se otvírá hlasový trakt od úst a nosu k plicím. Nádechová muskulatura zmenšuje tlak v hrudním koši, takže vzduch může relativně volně klesnout do plic.*
4. *Když je pro zamýšlený projev nadechnuto dostatek dechu, dechový systém se promění: kombinací elastického odrazu natahujících, roztažených tkání, a kontrakce břišního a hrudního svalstva je vytvořena síla, která nasměruje výdech hlasovým traktem, ústy a nosem ven.*
5. *V počátku výdechu se v hrtanu alespoň částečně uzavřely hlasové rty, což vytvoří dechovému proudu na zpětné cestě odpor.*
6. *Ohebné hlasivky jsou dechovým proudem uvedeny do kmitání.*
7. *Toto kmitání rozkládá dechový proud na vzduchové nárazy, které směřují do nástavní trubice (část hlasového traktu ležící nad hlasivkami).*
8. *Vzduchové nárazy vedou dech do rezonančních dutin hrtanových, ústních a nosních a dají vzniknout tónu.*

¹⁷ doc. MUDr. Sedláčková, přední foniatrička pražského klinického pracoviště ORL

¹⁸ K. Linklater, herečka a hlasová pedagožka, od 1997 profesorka na divadelním oddělení Kolumbijské univerzity

9. *Základní tón našeho hlasu je určen kmitáním (jeho frekvencí), vibrací hlasových rtů. Svrchní tónovou strukturu zvuku určuje forma, volumen, otevřenost a pružnost rezonátorů.*

(Kristin Linklater 2005, str. 21-22)

Impulsy k fonaci

Na počátku procesu je potřeba něco sdělit, vyjádřit. Bez tohoto podnětu „*hlas nemá život*“. (Linklater. 2005, str. 22) Potřeba se v našem organismu realizuje elektrickými impulsy, které páteří dojdou k nervovým zakončením, jež řídí svalstvo řečových orgánů. Naše hlasové vyjádření může mít formu řeči, kdy podnět ke vzniku bude mít spíše racionální základ. „*Zpěv naproti tomu,, je vždy především emocionální vytrysknutí ..., zcela bez citového podnětu nelze žádnou specificky pěveckou zvukovou kvalitu vytvořit.*“ (Husler, Roddová, 1995, str. 17)¹⁹

Psychosomatické napětí

Impuls (záměr) aktivizuje a koordinuje naše psychosomatické funkční zapojení: přednostně dýchání, hlasotvornost a artikulaci. Takto získaná kvalita psychosomaticky získané energie probouzí u každého jedince související funkční zapojení (vzorec, dynamický stereotyp).

Například: potkáme-li někoho, ke komu máme spíše lhostejný vztah, ale je společenskou povinností jej pozdravit, bude základní podnět k vyjádření pozdravu malý. Reakce v našem dechovém a hlasovém ústrojí též. (srov. Linklater, 2005, str. 22) Obdobně si můžeme představit, jakou kvalitu může mít hlas žáků, pokud odříkávají své znalosti především proto, aby dostali své povinnosti, i když k předmětu či k učiteli mají záporný vztah. V takových případech je tělový tonus ochablý a dechové napětí nízké.

Právě děti se však nesmírně promění, pokud sdělují něco, co je spojeno s jejich emocionálním prožíváním, něco, k čemu mají kladný vztah. I my dospělí se zce-

¹⁹ Pozn.: Jsou jedinci, kteří svůj mluvní projev vytvářejí ze svého vokálního vědomí, jejich nadání směřuje ke zpěvnosti řeči (z herců například Vlasta Burian, Josef Bek, Eduard Cupák, Dana Medřická aj.), jiní vycházejí z řečového vědomí, které je řízeno přesně uchopeným myšlenkovým sdělením (Hana Maciušková, Vladimír Ráž, Luděk Munzar, Jana Štěpánková aj).

la rozzáříme, potkáme-li milovanou osobu. Nervová zakončení solární pleteně zalije teplo, bránice se zaktivizuje, dech se nám prohloubí, žebra rozšíří, hlas se rezonančně obohatí.

Emoce

Emocionální faktory mají na nasazení, výšku i zabarvení hlasu vliv. V tvorbě hlasu se projeví náš aktuální emoční stav i celkový typ osobnosti. Velice těsně hlas souvisí s vnitřními konflikty, s individuálním zpracováním emocí a především s nadměrnou zátěží. (Morschitzky, Sator, 2006, str. 127)

Sluchový okruh

Tyto zjednodušující popisy nemohou vystihnout složitou skutečnost. Existuje nekonečná mnohotvárnost vnějších stimulů a vnitřních reakcí. K vnitřním reakcím také patří ty, které náš hlasový projev kontrolují a funkčně usměrňují. Zásadní role zde připadá sluchu. *„Korová část sluchového analyzátoru je v těsném spojení s částmi mozkové kůry, která řídí funkci fonační a řečové funkce vůbec. ... Funkční jednotku ... netvoří jen hlasový orgán, ale celý reflexně nervový oblouk, sluchový okruh. Tento okruh začíná ve sluchovém orgánu, postupuje tzv. sluchovou drahou do tzv. sluchové části mozkové kůry, odkud přejde podnět do motorické části kůry, přechází periferními nervy do svalů mluvidel, kde vzniká hlas. Okruh pak je uzavřen tím, že se hlas vzniklý v mluvidlech dostává do prostředí vzdušného a jím zpátky do sluchového orgánu. Vzdušným prostředím jsou zvukové okruhy lidí mezi sebou spojeny. Sluchová kůra s kůrou motorickou řídí fonační funkci tak, že sluch je stálou přirozenou kontrolou fonace a je hlavním kritériem pro posuzování hlasu a pro řízení fonační funkce.“* (Soukup, 1959, str. 46)

Mimika a gesta

V kapitole 3.2 byla poznámka o myšlence neurologa Purdona, že základ výrazu obličeje a hlasu je v jejich propriocepční integritě. S hlasovým vyjadřováním jsou mimika a gesta nedílně spjaty, jejich společným základem je dech. Coblenzer a Muhar (2001, str. 3) připomínají latinské úsloví „Alicin personam gere-re“ (česky „jednat jako nějaká osoba, hrát něčí roli, někoho představovat“). Mimika a gesta významně spoluvytvářejí osobnost člověka. *„Původ slova „per-*

sona“ od „personam“ (prozvučovat, proznívat) zdůrazňuje význam hlasu. Na každé formě našeho projevu se tedy podílí hlas a pohyb. Hlas potřebuje dech a pohyb potřebuje také dech. Tento dech však nemůže plynout samovolně. ... mezi hlasem, pohybem (zde tedy gesty a mimikou) a dechem vždy vzniká nějaký vztah.“ (Coblenzer, Muhar, 2001, str. 3)

Dech

Vraťme se k hlasovému impulsu (podnětu hlasově se projevit). Impuls vyvolá v našem těle reakci, v první řadě dechovou. To znamená, že se dají do koordinovaného pohybu četné svaly trupu, žebra se rozšíří, bránice vyrovná, žaludek sníží, vnitřnosti musí poněkud změnit svou polohu, aby vytvořily místo pro rozepjaté plíce. To vše se děje proto, aby se dech dostal až do plicních sklípků a pak se vydal na zpáteční cestu.

Současně s dechovým procesem dochází k pohybu i v oblasti hrtanu. Zmíněný impuls aktivuje i svalstvo hrtanu, hlasivky se připraví, aby pro výdechový proud nabídl dostatek odporu k oscilaci.

„Dýchání je ovládáno respiračním centrem autonomní nervové soustavy - bloudivým nervem v prodloužené míše. Přirozený dech, který je řízený vegetativním nervovým systémem, probíhá sám od sebe, bez přímého zásahu vůle. Tělo si samo určuje potřebu nádechu a výdechu.“ (Tichá, 2003, str. 43)

Bohužel, pro dech platí obdobné závěry jako pro výskyt fonastenie; nedýcháme přirozeným způsobem. *„Většinou máme špatné dechové návyky a omezené kinestetické vědomí své vlastní tělesné struktury a jejích funkcí. Pokud si neuvědomujeme svou strukturu, naše snaha dýchat novým způsobem může vést k dalším problémům.“ (Lewis, 1996, str. 103)* Proces dýchání nelze oddělit od celkového držení celého těla, ve kterém hraje roli práce svalů proti gravitační síle (postura).

Fonace

Vztah fonace a dechu je zásadní. Koordinace činnosti hlasivek a dechu rozhoduje o kvalitě hlasu. *„Hlasivky a bránice tak pracují ve vzájemné podmíněnosti. Nasazení tónu je třeba pojímat jako dotyk, pocit vzlétnutí, nikoliv tlačení dechu do přepjatých hlasivek či proudění šustícího vzduchu v nedomknutých hlasivkách.“* (Tichá, 2004, str. 13)

Pokud je tlak dechu měkký, hlasivky relativně uvolněné, vzniklé kmitání je pomalé a zvuk má nízké frekvence. Silnější tlak dechu nachází silnější odpor více napjatých hlasivek, což vede k vyšším frekvencím. Tento jev můžeme přednostně sledovat u vyšších tónů.

Rezonance

V tomto bodě je velmi důležité, jaké další rezonanční prostory (podhrtanový prostor, nadhrtanové dutiny) jsou zapojeny pro obohacení zvuku. Podle Válkové (2007, str. 29) je důležité, aby rezonanční oblasti²⁰ pracovaly v pružné koordinaci. Můžeme je chápat i jako energetická centra tělového, volního a emocionálního hlasotvorného napětí. Je žádoucí, aby podnět/impuls, který ovlivnil dech i hrtanovou oblast, působil i na připravenost, otevřenost a plasticitu prostorů hlavy, hrudníku, úst atd.

Artikulace

Nakonec se v našem zjednodušujícím popisu věnujme artikulaci. Předpokládejme bohatý, volný, rezonanční oblasti využívající hlas, který je nyní formován ve slova díky artikulačním oblastem (oba rty, zuby, špička, střed a kořen jazyka, horní a dolní čelist, tvrdé patro, měkké patro s čípkem). Díváme-li se na výslovnost z hlediska rezonance, jsou artikulačním místem i choany, které jsou pro kvalitní výslovnost nepostradatelné.

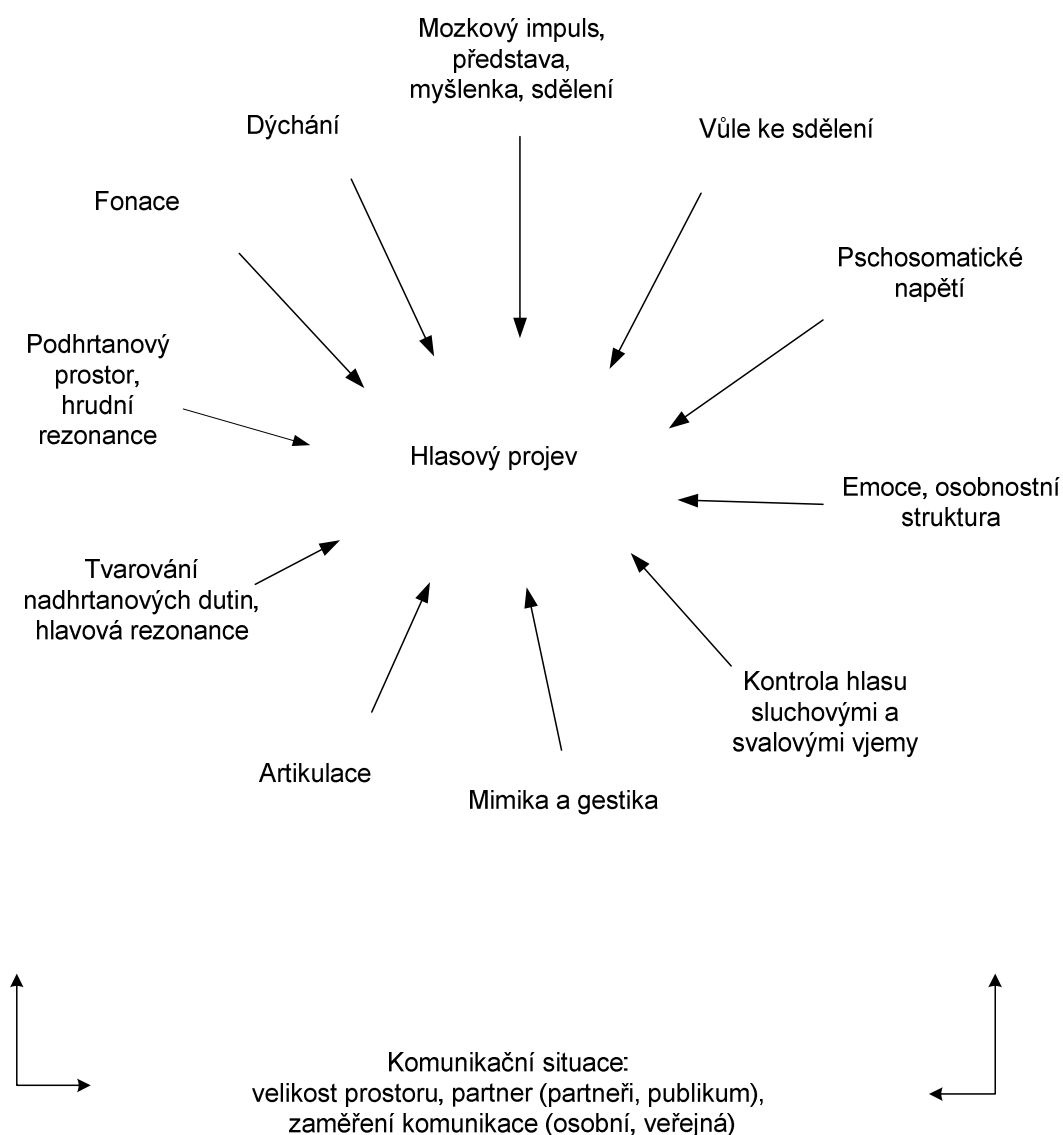
Artikulace je spjata s naším řečovým vyjádřením, s přesným vyjádřením myšlenky. Přesnost myšlení se odráží také v tom, jak „ekonomicky“ jsou tvořena

²⁰Rezonance hrudní (tělesná), hlavová, přední rezonance lebky s rezonancí nosu, rezonance kopule (zahrnující zadní ústní prostor ve spojitosti s nosohltanem a hltanem). (Válková, 2007, str 28-29)

slova. „Je jen málo těch, kteří prozrazují vysokou úroveň vypěstěného myšlení bohatou zásobou slov, výstižností výrazů, přehlednou a jasnou stavbu vět a tomu všemu odpovídající **vytříbenou výslovností**. (Bar, 1976, str. 167)

Na závěr si shrňme všechny faktory ovlivňující hlas do schématu č. 2 na této straně.

Obr. č. 2 : Aspekty ovlivňující hlas



4.4.2 Východiska psychosomatického pojetí hlasové výchovy

Každý hlasový projev je natolik jedinečný, že lze díky němu rozpoznat osobu, jíž patří. Hlas je vždy určen psychicky a somaticky. Znějící hlas vždycky s sebou nese to, čeho je člověk plný. A zdá se, že nelze dosáhnout změny hlasových kvalit beze změny uspořádání vztahů v psychice člověka. Jedním z nejvýznamnějších argumentů, pro které se stavíme za psychosomatické pojetí výchovy k hlasu, je právě úzká souvislost mezi psychikou a hlasovým projevem. (Vyskočilová, 2007, str. 87)

V předešlé části nám schéma na obr. č. 2 přehledně naznačilo, že jsou hlas a řeč ovlivněny mnoha faktory – somatickými, psychickými i sociálními. Libuše Válková koncipuje pro své působení následující východiska:

- *Hlasová výchova je psychosomatická disciplína, která komplexním rozvíjením hlasotvorných a psychosomatických předpokladů navozuje a udržuje harmonii duševních a tělesných funkčních napětí; ta jsou základním předpokladem optimální hlasotvorné aktivity.*
- *Hlasotvorná aktivita působí svými psychofyziologickými důsledky zpětně jako hybná síla rozvoje lidské individuality.*
- *Hlas není jen prostředníkem nějakého sdělení, je samostatnou zvukovou kvalitou, je sdělení samo, má individuální vypovídací hodnotu.*
- *Výchova k hlasu vede k vědomému spoluvytváření osobnosti, což platí i ve zpětné vazbě, a proto je závažným faktorem autorské výchovy, cestou k vlastnímu autorskému postoji. (Válková, 2007, str. 25)*

Hlasem a hlasotvornou aktivitou jsou zde míněny mluvní a zpěvní funkce hlasu. V oblasti studia dramatické kultury je někdy zdůrazňována jako podstatnější mluvní funkce; hlasové školení probíhá jen v omezeném mluvním rozsahu několika tónů. Válková však uvádí, že „... lze z historického vývoje a z přírodních zákonů vyvodit, proč je třeba mluvní techniku vychovávat na základech

techniky zpěvní.“ Válková (2007, str. 41) Tento pohled určuje i způsob výuky, jak bude uvedeno dále.

Hlavním cílem této disciplíny je vést účastníky k vědomému hlasovému projevu, k objevování a znovunalezení harmonické koordinace všech psychofyziologických složek osobnosti – tj. dýchání, fonace, artikulace a psychiky. Libuše Válková zdůrazňuje: *„Hlasová výchova prvořadě znamená regeneraci, navrácení přírodou dané zdravé funkčnosti pěveckého orgánu. Tím je zároveň zprostředkovatelem posílení mechanismu našeho psychosomatického vědomí.“* (Válková, 2007, str. 80)

Řečeno jiným způsobem – vycházíme z předpokladu, že na počátku studia lze očekávat velmi ochuzenou hlasovou funkci u naprosté většiny žáků. Bohužel se dnes často setkáváme i s myšlenkou, že to, co je většinové, je normální. Ale odborná vyjádření jsou přísná a jasně ukazují, že v takovém případě *„za normální nepovažujeme něco od přírody nezkaženého, nýbrž naopak vždy něco, co v hlasovém orgánu jednotlivých jedinců obvykle probíhá nepřírozeně, tzn. nefyziologicky.“* (Husler, Roddová, 1995, str. 11)

Co tedy dělat s problémem, který bychom mohli nazvat nedostatečná hlasová psychosomatická kondice? Tento stav nelze přejít, podobně jako nelze stavět dům bez základů. Vzhledem k tomu, že obdobná nepřipravenost je u většiny adeptů i v oblasti hudební, jak s takovým studentem pracovat?²¹

V této etapě má velký význam emotivní aktivizace elementární hlasotvorby. *„Při hlasové výchově se velmi dlouho vůbec nejednalo o zpěv, ale o vydávání různých zvuků, „prskání“, „plivání“, „zvracení“,, správné dýchání a hledání opory v bránici, o které do té chvíle samozřejmě vůbec nevíte. ... Člověk byl opakovaně usvědčován z toho, jak vlastně není, a veden k tomu, aby byl – svým hlasem...“* (Slavíková Eva, 1999). Takto vyjadřuje své zkušenosti

²¹ Je samozřejmým předpokladem, že v práci se studujícím respektujeme také prověřené „opěrné poznatky a zkušenosti“ studia hlasu (měkký hlasový začátek, navozování hlavového tónu, správný postoj, práce s dechem, správný poměr uvolnění a napětí...), které jsou v literatuře zpracovány. (Bar, Barová, Husler – Roddová, Martienssenová, Rosner, Soukup, Tichá, Vrchatová a další).

jedna z kolegyň, která také v osmdesátých letech absolvovala studium na LŠU („v Josefské“). Jsou zde nastíněny způsoby, díky kterým může být student (při)veden k aktivnějšímu postoji, k pocitu dechové i rezonanční pohotovosti.

Přirozené hlasové vyjádření objevíme díky tomu, že zpozorníme ke svým bezděčným, běžně neuvědomovaným projevům. Zde náš přístup k hlasu můžeme srovnat s myšlenkami A. Lowena. První se vztahuje ke spontánním pohybům. *„Bezděčné pohyby těla jsou základem života. Tlukot srdce, rytmus dýchání, peristaltické pohyby střev - to jsou bezděčné pochody či pohyby. Jsou ale také nejdůležitější z hlediska celkové funkce těla. Třese se smíchy, pláče ze žalu nebo bolesti, třese se zlostí, skáče radostí anebo nadšením a smějeme se štěstím. Protože jsou tyto děje eventuelně činnosti spontánní, neúmyslné či bezděčné, rozhybou celé naše tělo.“* (Lowen 2009, str. 196)

Druhá Lowenova citace uzavírá v jeho knize kapitolu „Hlas a osobnost“: *„Chtěl bych ještě dodat, že každý zvuk, který vydáme, je pomocnou hodnotou pro sebevyjádření. Smích má tutéž platnost jako pláč, zpěv platí stejně jako nářkání. Často žádám své pacienty, aby vrkali, vyluzovali mazlivé a lichotivé tóny, aby pociťovali slast ze zvukového vyjadřování, kterou jako malé děti museli kdysi vnímat.“* (Lowen, 2009, str. 221)

Je důležité, aby si žák v počátku uvědomil, jak se hlasově vyjádří bez racionální konstrukce, spontánně, z nevědomí. „Hry s hlasem“ dávají příležitost obnovit vzájemné reflexivní působení mezi dechovým a fonačním ústrojím, dávají tělu šanci vytvořit hlas přirozeně. Podstatou uvedených a obdobných aktivit je představa nějakého základního emočního vyjádření (převážně radosti, radostného úleku, nadšení, ale také třeba úžasu, nářku, „fňukání“ nebo „smrknutí“) v základní jednoduché situaci (radostný úlek, překvapení atd). Díky těmto inervačním podnětům a díky vedení pedagoga, který bezpečně sluchově rozlišuje kvality tónu, dochází k tomu, že se u žáka objevují fyziologicky přínosnější hlasové mechanismy. Ty si žák dříve nebo později uvědomí - uslyší se jinak, svým kinestetickým smyslem vnímá jinou situaci ve svém těle.

„Pedagogicky náročné není ani tak „navození“ funkce jako udržení tohoto postavení během pěvecké nebo mluvní fráze. Je to etapa, kdy studující „vnitřním hmatem“ procítuje své přirozené hlasotvorné funkce, osvobozuje svůj organismus od nežádoucích přepětí.“ (Válková, 2007, str. 69)

Velmi dobrým prostředkem pro pochopení a udržení aktivní souhry všech složek je *parlando*, *parlato musicale* a prvky *secco recitativu*²². Recitativ je druh vokální melodiky, v níž se projevuje deklamační princip: rytmus slova, tempo řeči, větná intonace. (Smolka a kol., 1983, str. 534) Při jeho provádění je nejzákladnějším požadavkem 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. Výsledek: aktivizace hlasových funkcí i celého organismu.

Libuše Válková si ověřila, že může studenty psychosomaticky velmi úspěšně aktivovat cvičeními, která jsou inspirovaná úryvky vhodně volených hudebních frází, většinou např. *parlandových* árií Vaška z *Prodané nevěsty*. Známa je fráze „celá ve-ve-ve-ve ves se mi vy-vy- vy-vy vy-směje“. S trochou benevolence můžeme připustit intonaci na jednom tónu, musí však být dodržena rytmická struktura. Pěvecká literatura trefně uvádí, že cvičení musí být hlasově uchopeno spontánně, aktivně, pružně, hravě a překvapivě. Toto cvičení, nazývané „stylizované koktání“ (viz Vaškova árie), vede k rychlé svižné svalové kontrakci, která má schopnost přeskakovat křečovitě izolované nežádoucí svalové procesy. (srov. Příloha č. 4, videoukázka č. 14)

Obdobně se mohou provádět další (popř. i improvizovaná) zpěvně-deklamační cvičení. Lze namítnout, že podobná cvičení by se mohla provádět pouze mluvně. Zde hrozí velké úskalí: studující bez technické přípravy uplatní pouze omezenou mluvní techniku - špatně pochopený tzv. civilní projev. Libuše Válková často zdůrazňuje, že výcvik mluvního hlasu má probíhat na *diminuci* (proporčním zmenšení) techniky zpěvní.

²² *Parlando* (it) - mluveně (jako když se mluví). *Parlato musicale* (it.) - recitativ na tónech. *Secco recitativ* (it) - suchý recitativ.

S hudebně méně disponovanými studenty může pedagog vytvořit krátká afektem inspirovaná cvičení (inervující bránici), která se mohou pomalu spojovat v jednoduché zpěvní fráze. Tak žák pochopí a uvědomí si vazbu jednotlivých tónů, tzv. „svazování tónů tělem“. Muzikálnější studenti jsou vybízeni k využití *martellata* a *ripetuta*²³. Tato cvičení zapojují bránici, drží žebra v pružném postavení, které vytváří oporu dechu, tzv. *apoggio*²⁴.

Pokud se tedy alespoň do jisté míry daří obnova správného tělového tonusu a dýchací a fonační ústrojí „si vzpomnělo“ na možnost harmonické součinnosti, je důležité znovuobjevené mechanismy hlasu zpracovat a vědomě začlenit do vyjádření myšlenky.

Nyní může velmi prospět vhodně zvolený hudební materiál, který svým charakterem umožní žákovi prohloubit souvztažnost sdělnosti a spontaneity. Připomeňme, že nepracujeme s pěveckými talenty. Pod termínem metodicky vhodný hudební materiál máme v této etapě hlasové výuky na mysli menší a jednodušší hudební útvary živějšího charakteru, vedoucí k funkčnímu zapojení celé osobnosti. I méně hudebně rozvinutý člověk se zpravidla nechá inspirovat výrazovým emočním a melodickým nábojem ke spontánnosti.

Jako další důležitou charakteristiku uveďme, že v hlasově pedagogickém procesu omezujeme jednostranné používání nápodoby (i když se jí zcela nezříkáme). Je potřeba se naprosto vyhnout bezmyšlenkovitým hlasovým cvičením. I ta nejjednodušší cvičení musí respektovat souvislost hlasu s vnitřním prožíváním a koneckonců i se somatotypem žáka, což vyžaduje individualizovaný přístup.

Nutnou podmínkou práce s hlasem je velmi pracně získávaná dovednost sluchové a hlasové analýzy. Válková (2007, str. 34-35) je přesvědčena, že k této dovednosti musí být vedeni i žáci. *„Funkční slyšení odhaluje prostřednictvím tónu psychosomatické a hlasotvorné naladění organismu. V oblasti hlasotvorné*

²³ *Martellato* - (it.) zdůrazňované, dechem „vyhozované“ slabiky, *ripetuto* - (it.) způsob členění tónů po dvojicích, přičemž první tón dvojice je stejné výšky jako předcházející tón („obloučky“).

²⁴ *Apoggio* - (it.) opora, podpěra, v přeneseném smyslu opření dechu při zpěvu, které probíhá v každém organismu individuálně. Má zásadní vliv na rezonanční kvality.

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, str. 35)

Na závěr této části shrňme a zdůrazněme hlavní strategie hlasové výchovy. Naprostým základem je promyšlená práce s rozvojem sluchového vnímání, sluchových a emočních představ a kultivace tělového cítění. Vlastní průběh pedagogického procesu spočívá v takovém působení na žáka, které bere ohled na všechny aspekty ovlivňující jeho hlas i psychiku.

Pedagog v každém okamžiku vnímá žáka a sluchově analyzuje jeho hlas. Dalším nutným předpokladem úspěšného procesu výuky je pedagogova připravenost a schopnost určit, co je v dané chvíli pro žáka přiměřené, nejnosnější a především rozvojeschopné. Mezi diagnostikou všech kvalit stávající hlasotvornosti a rámcovou představou o budoucí optimální souhře všech jejích složek je tvůrčí napětí, z něhož se rodí přesně zacílené metodické podněty (viz obr. č. 3 na str. 73).

5 Hlasová výchova na KATaP

Hlasovou výchovu mají studenti Katedry autorské tvorby a pedagogiky během bakalářského studia i magisterského studia dva roky. Někteří studenti ale v práci pokračují déle. Výuka probíhá ve dvouhodinovém semináři formou individuální práce před skupinou.

Spolu s výzkumem hlasové výchovy probíhá na katedře též základní výzkum ostatních psychosomatických disciplín (dialogického jednání, řečové výchovy, herecké výchovy a pohybové výchovy).

„Základní výzkum se orientuje na řešení klíčových problémů, jež vytyčuje teorie pedagogiky. Je zaměřen na důkladnou teoretickou explanaci významných jevů edukační reality, nikoli na řešení určená k bezprostřednímu využití v praxi.“ (Průcha a kol., 2003, str. 308)

Zaměřila jsem se na to, jak probíhá v delším časovém úseku hlasový rozvoj studenta. Požadovat od této disciplíny zřetelné výkony, aby žák jednoznačně a jasně „prokázal, dokázal, uměl“, by bylo nerealistické. Zvláště proto, že žáci nejsou vybíráni podle zjevného jednoznačného talentu. Zajímá mne, co je pro učení v této disciplíně podstatné, čím je specifické, jaké jsou v jednotlivých etapách individuální studijní výsledky.

K ilustraci a „podbarvení“ sledovaných etap využívám vybraných úryvků z reflexí²⁵ studentů KATaP DAMU, kteří studovali v letech 2001 - 2008. S většinou z nich jsem se znala osobně, setkávala jsem se s nimi v pozici studenta - kolegyně na lekcích a seminářích docentky Libuše Válkové, někteří také pracovali i pod mým asistentským vedením. K těm patří také Irena Hamzová - Pulicarová, jejíž „příběh hlasového rozvoje“ tvoří druhou část této kapitoly.

²⁵ Reflexe jsou v archívu KATaP.

5.1 Nástin průběhu výchovy k hlasu - fragmenty z reflexí studentů

5.1.1 Úvod do výchovy k hlasu

Předpokládejme, že do procesu hlasové výchovy vstupuje studující, který dosud neznal a nezažil možnost hlasového rozvoje, kvality svého hlasu si uvědomuje jen velmi přibližně či vůbec. Jak už bylo řečeno, většinou se jedná o stav nedostatečné psychosomatické kondice.

V duchu zákonitostí (předložených v předchozí kapitole) pedagog obznamuje studenty s funkčními zákonitostmi hlasotvorby. V této kognitivní oblasti učení lze poměrně snadno uspět. Informace jsou pochopitelné, lze se je naučit, dokonce jim lze i jistým způsobem porozumět.

Ukazuje se, že sice rozumem principy chápeme, ale tělo ještě neovládáme. *„V hlavě je toho také dost uloženo. Dokonce si troufám říci, že teoreticky mám základy v rukávu. Ovšem ze zkušenosti vím, že spoléhat se na hlavu není vůbec radno. Přílišné přemýšlení a spekulování přece brání volnému průchodu emocí a hlas, to je přece emoce.“ (Z reflexe Lucie Julínkové, po dvou semestrech studia, 15. 6. 2002)*

Náročnější úkol vyvstane v okamžiku, kdy pedagog začne studujícího „seznamovat s jeho hlasem“. Zkoumá schopnost vývoje jeho hlasových předpokladů jednoduchými nazvučovacími cviky, stanovuje hlasový rozsah, „diagnostikuje“ vitalitu dechu, rezonanční pohotovost a další předpoklady zdárného hlasového vývoje. Citujeme: *„Připadám si jako v autoškolě - musím zvládnout tři věci najednou a ještě včera jsem uměla „jen točit volantem“. Hodně se v tom ztrácím. Když se mi podaří najít pedál, netuším, kde je páka a co s ní. A přitom se to učím jen proto, abych se naučila dostat se z jednoho místa na druhé. Takže*

cvičit, cvičit, cvičit. Pak hlas přijde. Už mi zapaluje.“ (Z reflexe Heleny Jiráskové, 7.3.2004, po 1. semestru studia)

Pozn.: Srovnání s autoškolou je možná vhodná analogie. Výchově hlasu je patrně nejbližší psychomotorické učení. Určitým způsobem je pro naši problematiku podnětná taxonomie psychomotorických cílů, jejímž autorem je H. Dave a která má následujících pět úrovní: 1. imitace – impulzivní nápodoba, vědomé opakování, 2. manipulace – praktická cvičení, 3. zpřesňování - reprodukce + kontrola, 4. koordinace, 5. automatizace. (Kašparová a kol., 2007). Má strukturace není přesně podle těchto pěti úrovní, ale je konceptem inspirována.

V první etapě se také mnozí vyrovnávají s tím, jak je hlasová výchova svým pojetím nová. Studentka, která má za sebou poměrně obsáhlou hudební zkušenost z kvalitního pěveckého sboru uvádí po několika měsících studia: „... *je to krátká doba, ... , abych mohla nějak reflektovat svoji práci jestli o něčem pochybuji, tak především o sobě. Není lehké se během několika měsíců změnit, byť je přístup celé katedry ke mně velmi vstřícný. Hodiny hlasovky jsou pro mne něco naprosto nového, a i když si někdy připadám jako Alenka v říši divů a netvrdím, že se při některých cvičeních tetelím blahem, tak to беру jako naději a perspektivu něco nového se dovědět a třeba i objevit možnosti mého hlasu, o kterých jsem neměla tušení.“ (Z reflexe Julie Válkové, 21.4.2008)*

5.1.2 Zkušenost - „pocit nového hlasu“

Určitým mezníkem se jeví chvíle, kdy žák pochopí, zažije, oč jde, kdy sám k sobě se stane citlivějším. Svě vlastní pokroky a pocity vnímáme jen v porovnání s dřívějšími zkušenostmi.

Dříve nebo později objevíme, zažijeme novou hlasovou zkušenost, která odpovídá výhodnější souhře jednotlivých částí našeho organismu. Může být (v počátku i musí být) výrazně zprostředkována pedagogem mechanicky. (Jde zde například o tzv. facilitaci dotykem, což je vibrační rozechvívání brániční oblasti za účelem oživení dechové opory.) Žák zpravidla neví, jak „to“ v něm vzniklo a „co se s ním děje“. Hudebně vzdělaný student popisuje ve své semestrální

práci zážitek z období, kdy každý den cvičil (především aktivizaci bránice): „... jsem zažil jednu hodinu překvapivého uvolnění, kdy jsem pod vedením doc. Válkové zpíval úryvky operních árií, tak jak mi přicházely na mysl. Uvolněnost, hlasová osvobozenost, doslova extáze ze zpěvu byly pro mě obrovským, a bohužel zatím neopakovaným zážitkem.“ (Z reflexe Jiřího Adámka, 1. ročník studia, nedatováno)

Zkušenost nové hlasotvorby pokládám také za významnou pro posun v kvalitě sluchového vnímání. Srovnajme s vyjádřením studentky: „Myslím, že nikdy nezapomenu na moment, kdy jsem u sebe poprvé dokázala rozpoznat, kdy můj hlas vyšel z bránice a jak velký rozdíl to byl. Uvědomuji si, že si více všímám hlasového projevu a také způsobu dýchání nejen u sebe, nýbrž i u lidí kolem sebe, ve sdělovacích prostředcích, na písničkách zpěváků.“ (Z reflexe Renaty Laňkové, 1. ročník studia, nedatováno).

Ke zcitlivění v oblasti sluchového vnímání se v reflexích vyjadřují i další studenti. Jako příklad citujme: „Co velmi oceňuji, je zvýšení vnímavosti ve smyslu hlasové kultury obecně, např. v médiích nebo v rodině, u známých atd. Je to skutečně fascinující pozorovat tu propojenost.“ (Z reflexe Veroniky Hilské, 17.6.2002)

Při získávání nových hlasových a sluchových dovedností sehrává důležitou roli sociální dimenze výuky. Posluchači - kolegové mohou vyjádřením své sluchové zkušenosti a svou zúčastněnou vstřícnou pozorností potvrdit, že v hlasově-pedagogickém procesu se skutečně objevily nové kvality. „Najednou jsem si uvědomil, že se něco stalo, protože jsem si všiml, že výraz mých spolužáků se změnil, ...“ (Z reflexe Howarda Lotkera, zimní semestr 2003)

Práce s jednotlivcem je společnou a vzájemnou zkušeností: „To, že mám možnost vidět proces u těch druhých, poskytuje ... několik výhod. Tou první je ... pocit úlevy, že v tom nejsem sama. Že ostatním to také nejde, že mají také potíže, někdy ty samé co já, někdy odlišné ... Pak je tu výhoda číslo dvě – možnost být u toho, když to ostatním začne jít. Když se jim konečně podaří nasadit na bránici, utvořit hlavový tón, vést dech ... Další výhodou je, ..., že mám mož-

nost zasáhnout do práce s hlasem toho druhého. Mohu mu poskytnout radu,...a když mě momentálně nic nenapadá, mohu s ním alespoň zatančit, roztahovat mu žebra... A samozřejmě ty samé služby jsou zcela bezplatně, kvalitně a v hojné míře poskytovány i mně.“ (Z reflexe Mileny Matějčkové, pátý ročník studia, 17.6.2001)

Přijetí nové hlasové kvality je důležitou okolností pro další průběh učení. I zde může posluchačská verifikace ostatních studujících sehrát důležitou roli. Je obvyklé, že žák pociťuje „přirozenější hlas“ vnitřně pozitivně a příjemně, ale nová psychosomatická souhra organismu může být pociťována i záporně jako nezvyklá. Častá argumentace zní: „Takhle přece mluvím příliš nahlas“.

Tento fakt mohu doložit svou osobní zkušeností. Těžce jsem se v prvních letech hlasové výchovy učila přijmout svůj „otevřený hlas“. V průběhu studia jsem si však uvědomila, že moje hlasové funkce se zpružnily, že jsem schopna výrazového sdělení a rozšířil se mi hlasový rozsah.

Přesvědčila jsem se, že přijetí nové hlasové dovednosti se může stát důležitou okolností pro další průběh učení. Důsledky chybného sebepojetí mohou být závažnou brzdou hlasového i osobnostního rozvoje.

5.1.3 Hlasová dovednost

Konstatovali jsme, že v počátcích hlasové výuky se osvědčuje facilitace dotykem, mechanická podpora dna dechového sloupce. Takto navozená správná inervace bránice aktivizuje i všechny ostatní zúčastněné části hlasových funkcí (dech, fonace, artikulace, psychika). Následujícím problémem je, jak nové hlasové funkčnosti dosáhnout vlastními silami. „*Pocit na bránici, propojení hlasu od břicha až do krku a do hlavy se mi událo jen několikrát, bylo to však něco tak příjemného, že stojí za to hlas trénovat“.* (Z reflexe Lucie Marquezové, 2. ročník, nedatováno) To, co v nás vzniká mechanickou vibrací zpočátku neuvědoměle, musíme „uchopit“ vlastním vědomím, stále s pomocí pedagogického vedení. Jen uvědomělý proces můžeme ovládnout jako dovednost. „...skutečně až po třech letech jsem schopna sama, vědomě, si navodit brániční oporu (na

chvíli). Příšerné je, že si to musím uvědomovat a vynakládat obrovské úsilí, abych si onu brániční oporu udržela. A jak se mi to nedaří! O rezonanci a dalším nemůže být ani řeč.“ (Z reflexe Pavlína Medunové, 11.6.2006)

Pokud se nám v předchozí studijní etapě daří, pokoušíme se dále soustředěně a vědomě zachytit alespoň základní prvky vedoucí ke zkvalitnění hlasové funkce (inervace bránice, štíhlé nasazení, náznaky hlavové rezonance apod.). V této fázi se musíme vyhnout drilování a zmechanizování různých cvičení. I v nejjednodušším motivku musíme vyhmátnout stopy hudebního sdělení, které podpoří zároveň i prostorovou představivost tak důležitou pro hlasovou funkci. Možným úskalím domácí přípravy je bezmyšlenkovité drilování, které vede ke schematické a netvůrčí realizaci třeba i vhodných cvičení. „Vzpomínám, ... jak říkáte, že nemá smysl dělat cvičení pro cvičení, protože si tak mohu pouze zautomatizovat chybné návyky. Cvičení lze využít jako pomůcky, prostředku, ...“ (Z reflexe Markéty Mrzenové, nedatováno). V následující lekci nás pedagog „vyvádí z omylu“, popř. zpřesňuje či v nejlepším případě potvrdí, k čemu jsme došli. Dosti dlouhou dobu se, bohužel, výrazněji uplatňuje „starý vzorec“ mluvní a zpěvní funkce. Nyní záleží na trpělivosti a disciplíně studenta: „Asi nejdůležitější poznatek, který si odnáším z druhého semestru ... je ten, že bez domácí přípravy je studium hlasu v podstatě pouze teoretickou kratochvílí. To, co se na hodinách otevře, co se povede, co je naznačeno, je bez zopakování téměř jistě zapomenuto a napříště se může začít znovu.“ (Z reflexe Kláry Mendelové, po 1. ročníku studia, nedatováno)

„Stalo se vlastně to, že jsem začala zpívat? Spíše jsem si „našla hlas“. Našla jsem znělý hlas, který mě vůbec nenamáhá a je zjevně příjemný na poslech. Najednou mě to baví, ale jak! A ty možnosti. Nechci však nic uspěchat, abych si opět neublížila²⁶. Zbavuji se starých návyků, které mě občas nezklamou, a když se nesoustředím, tak se aktivizují, ale vím o nich a bojuji s nimi.“ (Z reflexe Pavlína Kotrbaté, po druhém roce studia, nedatováno)

²⁶ Studentka měla hlasovou poruchu. - pozn. PS

5.1.4 Rozšíření hlasového vědomí a vnímavosti

Je těžké určovat a vymezovat čas, kdy u studenta dojde k výraznému uvědomění hlasové dovednosti. Herečka Městských divadel pražských píše: „*Snažím se tedy o to, najít hlas, který mluví VE mně a ZA mě, který je „prodloužené bytí“; který mě spojuje se světem; který je jenom můj. Několikrát se mi to povedlo, nebo - spíš se to stalo, že můj opravdový hlas „probleskl“; cítila jsem to sama a potvrdila mi to i paní Válková. Když jsem se snažila podmínky toho okamžiku „zrekonstruovat“, vždycky to mělo co dělat s tělem, s jeho uvolněním, s jakýmsi „nechtěním za každou cenu“, s postojem těla v tu chvíli – s postojem „radostného očekávání, radostného úleku“, s vědomím, že něco sděluji a s nadšením pro toto sdělení. S vědomím, že jsem pro toto sdělení plně zainteresovaná.“ (Z reflexe Marie Durnové, 2001)*

O tom, že k potřebné primární tělové zkušenosti může dojít i za hodně dlouhou dobu, se zmiňuje Stanislav Suda: „*.....jednou z podstatných zkušeností bylo setkání se svým hlasem. Se svým vlastním hlasem. Nerad bych, aby to vyznělo tak, že stačilo přijít na hlasovku, tam se jaksi setkat se svým hlasem a jít vyškolen domů. To bohužel takhle nefunguje.*

Tuším, že jsem na tohle vědomé setkání čekal skoro čtyři roky. Nejdřív jsem rok, možná dva, chodil na společné hodiny. Tam nám Libuše Válková mnohokrát popisovala, co by se asi mělo dít s našimi hlasy. Co se asi děje s našimi hlasy. Co by bylo fajn, kdyby se začalo měnit. A párkrát jsme se snažili sami se sebou něco dělat tak, abychom vyluzovali zvuk, na který paní docentka řekne, že se začíná něco ozývat.“

Později Suda začal chodit i na individuální hodiny, kde se více experimentovalo. Pedagogové (L. Válková, popř. P. Sovová v roli asistenta) hledali s jednotlivci cestu, jak objevit onu žádoucí souhru těla, psychiky a hlasu.

„Pak se mi podařila nevídaná věc, už ani nevím, co všechno na mně bylo vyzkoušeno, až jsem se najednou ozval jako pes. Tedy můj hlas se rozezvučel a naplnil a zejména - já si toho opravdu prvně všimnu!!A hned znova – a už

to vůbec nešlo. A znova – a zas nic. A pak jo – ale jen chvíli. Objevil se takový záchytný bod. Věděl jsem, o co může jít, zažil jsem to a reflektoval to jako záležitost velmi kladnou. A pokoušel se to zopakovat. A dovoloval jsem si netrefovat se, dovoloval jsem si opravovat. „Hlasovka“ přestávala být technikou, kterou mám splnit. Začínal se objevovat prostor.“ (Z reflexe Stanislava Sudy, 21.7.2008)

Následující citace není jediná, která odráží zážitek spojení hlasové výchovy s psychikou a která také připomíná důležitost individuální cesty.

„Pokud si člověk sám na sobě jednotlivé pojmy nezakusí, nemůže pochopit o čem je vůbec řeč. O to více je radostnější, když se mu to zadaří, Ani sám sebe nepoznává. To je pak údivu a radosti! Všimnou si toho i ostatní. Stalo se mi po hodině..., že mi někdo povídá: „Co je? Ty nějak záříš.“ A opravdu, bylo mi dobře. Žádná bolest ani stres. A to pak začnete přemýšlet, čím to vzniká. A že je to vůbec možné. Často je to slyšet i vidět na ostatních. Každý pracuje jinak, má jiný přístup. Každý má jiný problém a na každého platí něco jiného.“ (Z reflexe Irmý Fišerové, nedatováno)

5.1.5 Integrace nových hlasových kvalit

Velmi důležité je během kvalitnějšího hlasového projevu sledovat i odpovídající stav psychický. Teprve změnou v základech hlasotvorby, které leží v hlubších rovinách osobnosti, můžeme „automatizovat“ optimální hlasovou funkci.

Studující objevil „nový pocit těla a hlasu“. Nyní je důležité kultivovat tělovým hmatem vnitřní prostor těla, sluchově uchopit vlastní nové zvukové kvality. V průběhu času a v souladu s disciplinovanou prací na sobě sama dospívá žák k vědomí vlastní hlasové gestiky.

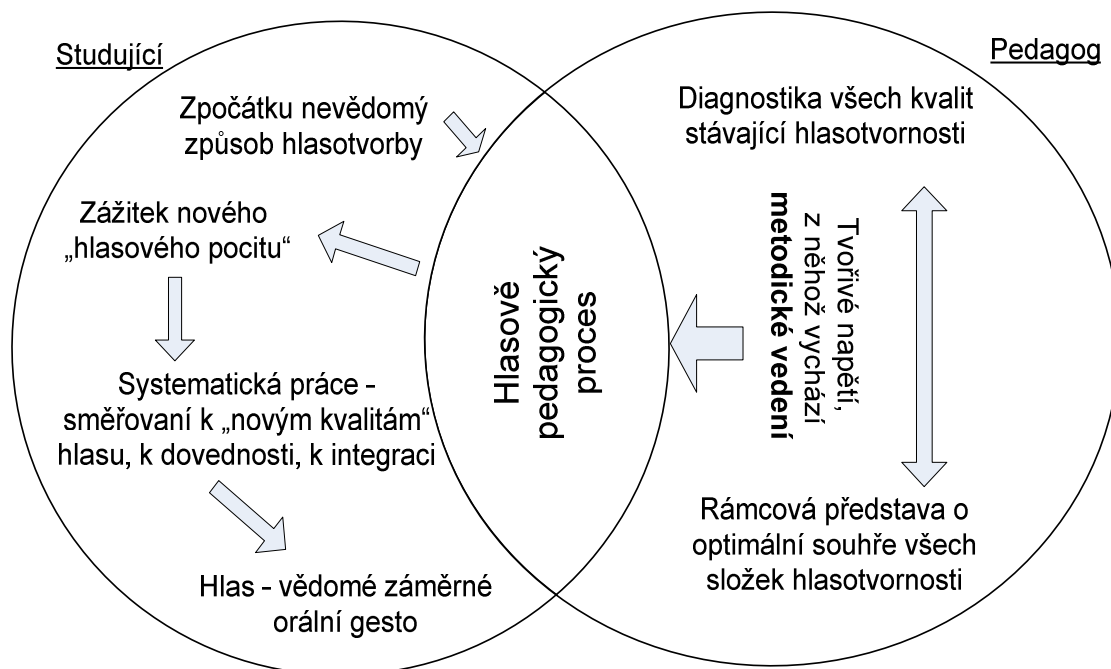
Získaná hlasová dovednost se „stěhuje“ do běžného projevu velmi pomalu. Nastupuje jako proces pozvolné integrace, nebo, chceme-li, jako automatizace pro

organismus optimálních funkcí. Z dovednosti se stává osobnostní mohoucnost, vědomé orální gesto.

*„Nedávno jsem byl na jakési konferenci a povšiml si jedné věci. Již poněkolkáté jsem byl jediným řečníkem, který v aulách nehovoří do mikrofону. Začal jsem do něj mluvit a zjistil jsem, že se matu, neslyším se, nevnímám zpětnou vazbu od lidí. Teprve odložením té věci (která v mnoha situacích je nezpochybnitelně užitečná) jsem si užil setkání. Obsáhl jsem prostor hlasem, vnímal ho a nechal ho k sobě vracet. Byl jsem součástí prostoru, vstoupil jsem nezprostředkovaně do situace – reálné, lidské, živé. Od té chvíle mi tohle pořád běží hlavou. O co se asi připravujeme, když svoji hlasovou neuvědomělost, nekondičnost, nepro-pojenost (pořád to správné slovo nemám, omlouvám se) nahrazujeme technic-kým vybavením. Nestavíme tím jakousi zed' opravdovému porozumění?“
(Z reflexe Stanislava Sudy, 21.7.2008)*

Schéma na obr. 3 na následující stránce znázorňuje důležité prvky dynamiky procesu hlasové výchovy v dlouhodobějším časovém úseku. V průsečíku kružnic je oblast bezprostřední hlasové práce. U studujícího bychom kromě „vytyčene cesty“ mohli ještě připojit zmíněnou kultivaci sluchového vnímání, která umožňuje (byť velmi částečně) „nahlížet situaci“ z pozice pedagoga. Studující se učí diferencovaně slyšet sám sebe i druhé a dokáže ke kvalitám hlasu zaujímat poučený postoj.

Obr. č. 3 Dynamika hlasově výchovného procesu



5.2 Irena - případová studie

Cílem uvedené případové studie je hlouběji a detailněji představit, jak je proces hlasového rozvoje nahlížen studujícím, jak on nahlíží na výsledky práce. Pohled studenta je doplněn hlediskem pedagoga (pedagogů). Tvorba případové studie vycházela z těchto zdrojů:

- více než desetileté pozorování hlasově-pedagogické práce Ireny Hamzové - Pulicarové
- její reflexe hlasové výchovy napsané v letech 2002 - 2009
- rozhovory zaměřené na proces její hlasově-výchovné práce

„ZAČÍNÁM SI UVĚDOMOVAT“

S Irenou se znám od počátku roku 1998. Byla u mne na několika soukromých hodinách. Studovala tehdy pedagogickou fakultu (anglický jazyk - dějepis), ale už mnoho let se zajímala o divadlo. V rámci plzeňské dominikánské farnosti (kromě jiných aktivit) vedla ochotnický soubor. Ucházela se o studium DAMU, nakonec byla v červnu 2000 úspěšná v přijímacím řízení na FF UK, obor divadelní věda.

Když jsme spolu začaly pracovat, měla Irena značné problémy s hudebností. V lekcích jsme se tedy musely věnovat i intonaci - aby vůbec našla tón, aby se orientovala v rozsahu svého hlasu. Hlas byl velmi výrazně rozpadlý na dva rejstříky. Vyšší část rozsahu byla slabší a mírně dyšná. V mluvní poloze bylo využíváno nesprávné hrudní rezonance, byla patrná absence rezonance hlavo-ové. Přesto měl hlas příjemnou barvu. Na základě pedagogických podnětů se objevovaly první elementární záblesky nových možností.

V letech 1998 - 1999 a 2001 - 2002 jsem ve zmíněné farnosti jednou týdně ve čtvrtek pracovala se skupinou zájemců o hlasový rozvoj. Irena tam pravidelně

docházela. Později - protože byla v Praze a díky vstřícnosti Libuše Válkové a otevřenosti KATaP - chodila na následky lekcí hlasové výchovy. Od září 2001 nastoupila řádné studium na KATaP DAMU. Po svém prvním semestru zde v reflexi uvedla:

„Mám pocit, že dokážu - zatím spíš jen u sebe - rozpoznat, kdy hlas používám hygienicky, což považuji za obrovský úspěch. Když se mi ráno nepodaří alespoň trochu hlas „rozhybat“ pomocí doporučovaných cvičení, cítím po celý den určité napětí, nepohodlí a námahu. Hlas mi při mluvě „padá“ do velmi nízkých poloh a není spojen s prací těla. Je pravda, že i v případě ranních cvičení musím během dne hlasové posazení a připravenost obnovovat, protože se mi nedaří udržet ji delší dobu. Snažím se dbát, abych nasazovala lehce (což je pro mne velkým problémem - jsem totiž zvyklá do všeho se vrhat velmi po hlavě a dávat do toho veškerou energii), dále kontrolovat, zda alespoň občas zapojím bránici a - přiznávám, že se to děje zřídka - zda hlas rezonuje v hlavových dutinách. Pokud se mi toto vše najednou podaří uhlídat zažiji uvolnění v hlase, radost z možnosti lehčeji a lépe mluvit a pocit aktivity v těle, která je velmi příjemná.“ (Pulicarová Irena, reflexe leden 2002)

Dále Irena uvádí, že se snaží pravidelně zkoušet různá cvičení (ve kterých se pokouší aplikovat zapojení bránice, měkkost nasazení, stříbro v hlase, vnímat oporu v zádech, zkoušet si vše i s představou různých emocí, s pohybem), aby se připravila na běžnou komunikaci, ale také aby zvládla nároky vyučování (učila tehdy v jazykové škole a vedla kroužky pro děti). V závěru hodnotí kladně využití gymnastických míčů, díky nimž pocítila výrazně práci bránice a pravděpodobně i oporu hrudníku. Ale: *„Katastrofou je pro mne zatím hledání hlavové rezonance - představuji si oblouk nad hlavou, kudy má být dech jakoby veden, i klenbu v ústech, ale úspěšnost je zatím malá.“ (Pulicarová Irena, reflexe leden 2002)*

V dalším půlroce Irena na hlase intenzivně pracuje - na DAMU v hodinách pod vedením Libuše Válkové a také v mých hodinách. Navíc stále dochází na čtvrté večery zájemců o hlasový rozvoj. V červnu 2002 píše ve své reflexi: *„Toto období pro mne z hlediska hlasové práce hodně znamenalo - zažila jsem něko-*

likrát „opravdové“ (vím, že to zas tak opravdové - ve smyslu úplné - nebylo) otevření do hlavových rezonancí, doprovázené skvělým pocitem volnosti a zároveň znělosti hlasu; to se mi částečně podařilo navodit i při samostatné domácí práci... Zřetelně jsem si také uvědomila, že některé souhlásky se mi při inervačních bráničních cvičeních i zpěvu vyslovují lépe - „p“, „t“, většinou i „r“ a „l“, hůře naopak „v“. Při práci doma mi připadalo, že mám dech dostatečně opřený, ale při pokusu zazpívat „celá ve-ve-ves se vy-vy- vy-směje“ jste mne upozornila, že se mi nedaří jít „ven“. Kromě toho, že jsem se poté snažila vyslovit „v“ jiným způsobem, to byla další příležitost pro trénink citlivosti mé sluchové dovednosti.

Dalším důležitým momentem tohoto semestru byla práce s představou. Zkoušela jsem si zpívat delší tóny i krátké slabiky s konkrétními představami - vím...., že vědomí pocitu je předpokladem zapojení těla, ale „horko těžko“ se do mých pokusů vkrádá pocitová bezprostřednost a žádoucí náhlé vzrušení, častěji se ... angažuje hlava. Kdykoliv se mi ale podařilo víc si představovat, zažila jsem svobodu výrazu spojenou s volným prouděním - plynutím hlasu a příjemné napětí v těle. Zažila jsem také, jak těžké a přitom důležité je odvážit se - tím myslím nezabrzdit se myšlenkou, že teď se mi to musí povést, ale mít odvahu zkoušet si, postupně se „otvírat“, dělat chyby, pokorně se vracet a snažit se znovu a znovu.“ (Pulicarová Irena, reflexe červen 2002)

V závěru reflexe Irena opět zmiňuje, jak je pro ni důležitá každodenní ranní hlasová práce.

Po klauzurách²⁷ zimního semestru (únor 2003) se Irena zúčastnila dotazovací aktivity organizované na KATaP Evou Slavíkovou, asistentkou Ivana Vyskočila. Zde srovnává hlasovou výchovu s ostatními disciplínami na KATaP. Otázka zněla:

Popište, co jste zažívala. Co myslíte, že upoutalo přítomné na vašem vystoupení? Co na Vašem vystoupení bylo a co nebylo dobré?

²⁷ Klauzury - veřejné hodiny jsou prostorem, kdy se otvírá, prezentuje, ke společné reflexi předkládá semestrální práce studentů v jednotlivých disciplínách.

Odpověď (psaná rukopisně.): „*Otevřená hodina*²⁸ hlasové výchovy se mi zdá velmi odlišná od klauzur jiných disciplín. Přestože u každé (veřejné hodiny - poznámka PS) jde o určitý stupeň hledání, o posun v tomto hledání a případnou prezentaci nalezeného, přednes a do jisté míry i hereckou propedeutiku chápu jako ukázkou přece jen nějak dopracovaného, svým způsobem uceleného tvaru - textu, výstupu, kdežto v hlasové výchově (podobně jako u dialogického jednání) je spíše cílem ukázat otvírající se, probuzenou a uschopňovanou dispozici. Aniž by to tak vypadalo, zdá se mi to skoro těžší než přednes fixovaného textu. To podstatné je totiž uvolnění - do ničeho se nenutit, příjemně se nadechnout a pokusit se hlas rozvinout. (Uvědomuji si, že uvolnění a navození nestresujícího napětí je podstatné pro jakoukoli činnost, velmi i pro přednes, ale připadá mi to jako věc jiného typu).

Při otevřené hodině jsem se měla pokusit o koktání, které se mi - alespoň minimálně - podaří jen výjimečně. Ani veřejná hodině nebyla výjimkou. Přestože si myslím, že bránici už zapojuji při zpěvu (a občas i při mluvení, to zatím jen omezeně), s koktáním si nevím rady. Dalším výstupem mělo být štíhlé měkké nasazení tónu, jeho rozvinutí a spojení s pohybem (se stuhou). Cítila jsem se lépe než při pokusu o koktání - pomohl mi jistě i pohyb - a protože se mi tento typ cvičení daří při běžných hodinách lépe, více jsem si důvěřovala. Při zpěvu tónu jsem měla chuť zkusit si přechod do mluvní polohy, zda se mi to podařilo, už nevím...“

Na konci února napsala Irena ještě jedno vyjádření k hlasové výchově. „...čím dál si uvědomuji, jakou radostí (až slastí) může být mluvení a zpěv s aktivní bránicí a zapojenou hlavovou rezonancí. Hlas získá průraznost, sílu (podaří-li se ho scelit s hrudníkem) a zároveň kovový lesk i barevnost. V mém případě jsou to spíše okamžiky - ale tak intenzivní, že z nich čerpám hlasově i psychicky mnohdy celý den. Již samozřejmě si budu představu klenutého prostoru v ústech a snažím se evokovat si pocit nádechu do hlavy (zvláště čelních dutin) a vydechování (spojené se zvukem ať už při zpěvu, kdy je tento pocit výraznější, nebo v mluvě) alespoň půl metru (kam dosáhne gesto ruky) nad hlavu. Po-

²⁸ Irena používá pro veřejnou klauzurní hodinu pojem **otevřená hodina**.

máhám si také „vytahováním“ tváří směrem od horního retu a kořene nosu k čelistem, abych si - alespoň takto mechanicky - uvolnila bradu a „zavěsila“ dolní čelist.

*Nová pro mě byla ...rada vytvarovat si „kapří ústa“, což mi zároveň pomohlo otevřít choany. Ve spojení této fyzické přípravy s představou radostného úleku jsem, myslím si, zpívala uvolněně a (v rámci možností) přirozeně. Potýkám se ale se zavíráním krku a někdy i „ztuhnutím“ svalu nad horním rtem nebo brady.“
(Pulicarová Irena, reflexe únor 2003)*

Irenu překvapil komentář Libuše Válkové, že nemá zapojený hrudník. Domnívala se, že hrudní rezonance je přirozená a běžná, u ní dokonce výraznější než rezonance hlavová. Díky této poznámce zpozorněla vůči těm částem těla, jejichž funkci považovala za samozřejmou, automatickou. Tato zvýšená pozornost se týká i bránice - na lekcích se přesvědčuje, že ji neuplatňuje v tak velké míře, jak se domnívá.

*„Ještě náročnější je aplikovat výsledky hlasové práce, které už při zpěvu mohou být zřetelné, v řeči. Těší mě, když se mi uvolněný a aktivní hlas podaří „svést“ ze zpěvu do mluvy, obvykle to ale vydrží jen několik okamžiků. Přesto se mi i při delším veřejném používání hlasu (vystoupení, pedagogická činnost) mluví nesrovnatelně lépe než dříve. Dokonce cítuji - když se ráno nezvládnou hlasově připravit, že nejsem schopna např. na hodinách přednesu různých nuancí a alespoň základní hry s intonací v mluveném projevu. To je pro mě zřetelným svědectvím o důležitosti a velkém významu co nejpravidelnější hlasové práce.“
(Pulicarová Irena, reflexe únor 2003)*

Další reflexe byla napsána po roce a půl. I když by samozřejmě bylo naivní očekávat jakési zázraky, přesto lze sledovat určitý pokrok. Tato reflexe tentokrát začíná připomínkou vlastní práce:

„...hlasová výchova ... se mi stále více stává nezbytností, ba (radostnou) nutností. Je to skvělá možnost...pocítit hlas volně, bez chrapotu, sevření, šelestu. Uvědomuji si také, jak se proměňuje mé vnímání sebe sama v souvislosti

s hlasem a pohybem - zde musím podotknout, že můj vnitřní hmat/sluch ještě vždy dobře nerozlišuje, zda jde hlas dostatečně „ven“ nebo zda „gesto“ směřuje stále dopředu. Částečně přetrvává i můj stereotyp „hrbení se“ či nadměrného předklánění - zde mi velmi pomohla představa „hor, nad nimiž a za něž zpívám“, která mi umožnila tělo napřímit, příjemně naplnit dechem a směřovat hlas do dálky. Stále pociťuji velké rezervy při snaze „zablbnout si“ a někdy i při vyjádření emoce. Je to způsobeno částečně nedůvěrou, zda hlas „zafunguje“, tj. že sílu pocitu unese a nedojde tedy k jeho skřípnutí a bolestně znějícímu tlačenému krčnímu zvuku, částečně i nejistotou o tom, zda bude mé zvukové vyjádření dostatečně přesné a přesvědčivé. Tím se vlastně vracím k tomu, s čím bojuji i v dialogickém jednání a dalších disciplínách - tj. očekáváním závratného výsledku se předem znesvobodňuji, беру si vítr z plachet. Dojde k tomu, na co jsem dlouhodobě upozorňována - že nasadím, ale záhy se zaleknu volného hlasu i možného „silného“ (skutečného) výrazu nebo dostatečně nedůvěřuji gestu.“ (Pulicarová Irena, reflexe 2004)

Irena kladně na sobě hodnotí, že se častěji narovná a hledá oporu v zádech, kontroluje si uvolněnost čelisti a připomíná si prostorovost úst. Naopak jako neúspěch pociťuje hledání hlavové rezonance. Úspěšná se cítí v tomto ohledu během hodin, kdy ji Libuše Válková inspiruje svým pedagogickým vedením k tomu, aby se odvážila vyjádřit emoci, která většinou hlas do rezonance dostane. V závěru této reflexe si Irena formuluje cíle svého hlasového rozvoje: *„Hlavová rezonance, důsledné směřování hlasu ven, stálé obnovování vodivého napětí v sobě a důvěra v emoci, která dodá hlasu i celku mé bytosti na opravdovosti a síle, stojí stále - kdesi v dálce - přede mnou.“*

V létě 2009 jsem Irenu poprosila o možnost využít jejích zkušeností v dizertační práci. Setkaly jsme se celkem třikrát - probíraly jsme výše uvedené reflexe, hovořily na téma hlasu a všeho, co s ním souvisí, a nakonec jsme i hlasově pracovaly.

Ve srovnání s úplným počátkem jsem kladně vnímala Ireninu hudební sebejistotu. Běžné jednoduché melodické modely jí nedělaly sebemenší problém, intonačně bez problémů byla i lidová píseň (transponovaná i do různých tónin).

Hlasem, který je v pěveckém cvičení rejstříkově téměř zcelený, svobodně a vědomě vstupovala do prostoru. Irena zůstává věrná svému tvořivému přístupu, stále pokračuje v práci na sobě. Tato vytrvalost přináší plody.

Nyní Irena studuje na KATaP doktorské studium, v jehož rámci učí několik vyučovacích hodin: dialogické jednání vedené v angličtině a řečovou výchovu. (Právě pracuje-li se studenty na textu, využije v případě potřeby některá hlasově prospěšná cvičení.) V oblasti profesní došlo k výrazné změně, Irena už nevyučuje v jazykové škole ani se nevěnuje dětem. Stala se dramaturgyní Divadla J.K.Tyla v Plzni. Co se týče osobního života, vstoupila do manželství.

Když si Irena pročetla reflexe, pobaveně se pousmála a zavrtěla hlavou. Na můj dotaz, čemu že se to směje, odpověděla: *„Při přečtení reflexí jsem se musela pousmát prohlášení **začínám si uvědomovat**. Teprve teď po sedmi letech mám pocit, že si něco uvědomuji. Třeba to povolování brady, počkat si na otevření hrdla a otevření do hlavy.“*

Zajímala jsem se o to, jak se jí daří být samostatná v přípravě. Irena mi potvrdila, že s větší jistotou už používá určitá „zvládnutější cvičení“. Jsou to taková, která se propracovávají od samého počátku výuky a jejichž provedení se časem zkvalitňuje. Když je člověk hlasově hodně „mimo“, pomohou, protože je „umíme“ (jsou funkčně již zautomatizována).

K aktivitám, které Ireně doma pomáhají, dnes patří i ono výše zmíněné, dříve neuchopené „koktání“ (které jako forma secco recitativu navozuje správnou funkci v mluvě - viz. str 60). Už se jí také daří během všedních dnů více dbát o to, aby důsledně dýchala smíšeně, tj. v opoře kombinovala břišní a hrudní dech.

Shodneme se, že „hlasovka“ zprostředkovává jedinečný zážitek sebe sama. *„Na hodinách mám ten nádherný pocit uvolnění a aktivity v psychice i v hlase zároveň, o to víc mi je líto, že z toho pak vypadnu.“*

Velmi blízké se Ireně v tomto ohledu (jako ostatně mnohým jiným posluchačům) zdá dialogické jednání. Komentáře pedagogů DJ a hlasové výchovy se shodují

a lze je shrnout následovně: u Ireny nesprávná hlasová funkce vede k celkově neurotickému projevu, což se projevuje hektičností, předbíháním se, předkláněním, trhavými gesty.

Irena pozitivně hodnotí, předchází-li hlasová výchova (v konkrétní den akademického roku) dialogickému jednání: *„Přispěje to k tomu, že na DJ jsem schopna více se soustředit, najít klid, který umožňuje onu potřebnou kondici. „Hlasovka“ před DJ připraví kvalitnější práh soustředění.“*

K dialogickému jednání ještě Irena poznamenala: *„V posledním roce (08/09 poznámka PS) se ale hodně změnilo. Už se snadněji zastavím a řeknu, pojmenuju to, co mi přichází na mysl nebo se ukáže v těle; za tím jdu a nepochybuju o tom tak silně jako dřív. Občas se stane, že cítím, jak něco „kvasí“, a daří se mi zůstat v pozornosti. Ale ještě zůstává - i když méně - ten základní kámen úrazu - boj s nejistotou, abych před sebou obstála.“*

Podle Libuše Válkové Irena udělala obrovský pokrok. Chápe zřetelně, že pro vznik hlasu je primární provokace nevědomých podnětů, které je nutno tělově procítit, nechat působit a uchopit vědomím. Náročným úkolem je takto navozené a zpracované vzorce (dynamické stereotypy) aplikovat i v denní běžné mluvě. Sluchově analytickým rozbořem lze konstatovat, že Irena už vědomé i nevědomé impulsy hlasotvorby dokáže zharmonizovat.

6 Využití psychosomatického pojetí hlasové výchovy

6.1 Semináře v duchu idejí Carla Orffa

Prostorem, kde jsem obsáhle využila zkušenosti ze studia hlasu (a nejen hlasu), byly semináře vycházející z hudebně-pedagogického systému C.Orffa²⁹. Podnítily mne k následujícím úvahám o souvislostech Orffova systému (hudební výchovy) a psychosomatického pojetí hlasové výchovy.

Orffův hudebně-pedagogický systém poskytl v minulém století pro hudební pedagogiku zajímavou a jedinečnou inspiraci. U nás se občas setkáme s označením „orffovská pedagogika“. Co si pod tím označením představit?

Řadu či dokonce mnoho metod a cest hudební výchovy, které se ovšem shodnou v tom, že hudba není cílem sama o sobě, není důležitý hudební výkon. Důležitý je rozvoj člověka, proto je sledovanou hodnotou soulad osobnosti s jejím hudebním vyjádřením (kterého je schopen v určité úrovni každý). Základnou, z které tyto cesty vycházejí, je Orffův koncept „elementární hudby“, spojení slova, hudby a pohybu. Dalším východiskem je Schulwerk - hudba pro děti, soubor skladbiček a skladeb - od jednoduchých po složité. Jako místo pro vzdělávání v oboru elementární hudby a reflexi práce se Schulwerkem založil v roce 1961 Orff se svými spolupracovníky v rakouském Salcburku školu, která se dodnes vyvíjí a která nese jeho jméno - Orff-institut.

V normalizačním období chyběl z pochopitelných důvodů živý osobní studijní kontakt s Orffovým institutem a mezinárodní výměna zkušeností. V sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století v rámci modernizace hudební výchovy přesto neúnavně šířili orffovské ideje zejména Pavel Jurkovič, Jarmila Kröschlová, Libuše Kurková a další.

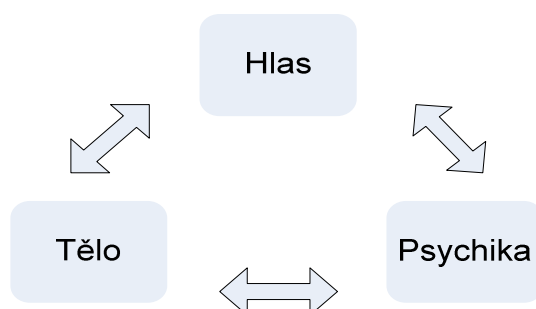
²⁹ <http://www.orff.cz>

Po roce 1989 se situace změnila. Přímo v Salcburku vystudovali tři čeští studenti, jsou organizovány mezinárodní semináře, jezdí k nám zahraniční pedagogové. V roce 1995 vznikla Česká Orffova společnost [2], která se zapojuje do činnosti mezinárodního orffovského společenství.

Lenka Pospíšilová, naše současná nejvýraznější představitelka Orffova hudebně-pedagogického systému, založila počátkem 90. let na svém pražském působišti (ZŠ Rychnovská, Letňany) tradici seminářů pro učitele a v počáteční etapě mne přizvala ke spolupráci.

Z dílen elementární hudby (L. Pospíšilová) měli účastníci načerpat především metodický materiál pro vlastní práci s dětmi. Hlasová výchova v psychosomatickém pojetí měla na víkendovém semináři působit jako výrazně osobnostně a individuálně zaměřená disciplína. Podobně jako hra na flétnu měla více rozvíjet vlastní schopnosti a dovednosti učitele (dnes bychom řekli kompetence).

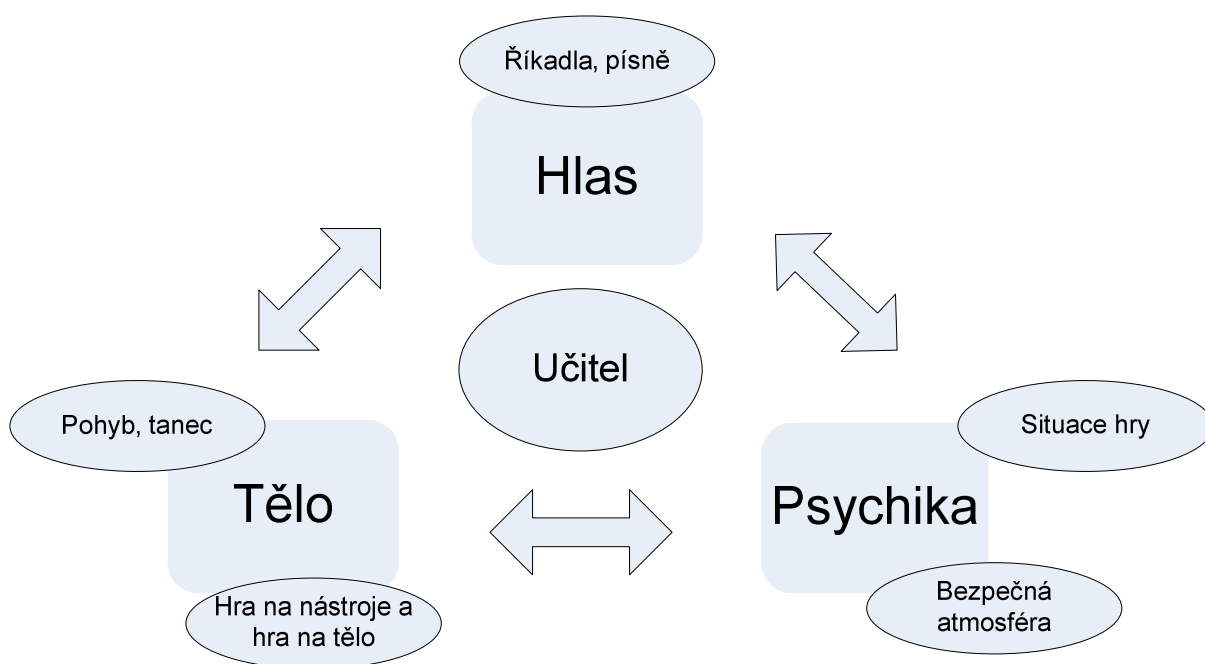
Při své lektorské práci jsem vycházela ze skutečnosti, že hlas je „výslednicí“ jasně definovatelných a pozorovatelných fyziologických procesů, které probíhají v těle. Neméně významná je však také rovina našeho psychického prožívání. Hraje zde roli i naše osobnostní charakteristika (např. introverze/extraverze). Zjednodušeně lze tyto souvislosti vyjádřit schématem na obr. č.4



Obr. č. 4

Nahlédneme-li na schéma z hudebně pedagogického, „orffovského“ hlediska, můžeme je doplnit resp. rozšířit o navazující myšlenky:

1. Učitelé pracující v tradici Schulwerku vycházejí z poznatku, že k efektivnějšímu učení dochází v psychicky bezpečné, radostné a hravé atmosféře.
2. Tělem hrajeme na hudební nástroje, s tělem pohybujeme a vytváříme tanec a konečně na tělo lze hrát jako na hudební nástroj.
3. S hlasem - zvukem si také můžeme hrát a strukturovat jej do časově prostorových celků. Jedinou formou takové organizace je rytmizované říkadlo a píseň; zpěv je vysoce kulturní forma hlasového vyjádření.



Obr. č. 5

Ve středu trojúhelníkového náčrtu na obr. č. 5 leží výchozí pozice pro ideální hlasově-pedagogickou práci: rovnocenně, harmonicky působit na hlas, psychiku i tělo žáka (žáků). Důsledným uplatňováním orffovských principů respektujeme i zákonitosti hlasové výchovy³⁰.

³⁰ Zkušení hudební pedagogové vždy přikládali a přikládají zásadní význam zpěvu - jako základu hudebnosti. Historický vývoj dokládá, že hlasová a hudební výchova byla vyučována

Hlavním obsahem mých lekcí na orffovských kurzech se staly múzické „hrové situace“, prostá lidová říkadla (popř. i vhodná poezie autorů píšících pro děti) a písňe propojené s pohybem. Jednoduché hudební formy a jednoduchá rytmická i vokální improvizace jsou příležitostí, jak navodit a uvědomit si potřebnou aktivitu těla i ducha a připravit kýžené momenty spontánní inspirace a hlasové tvorby.

Z propojení psychosomatického pojetí hlasové výchovy a základních myšlenek Orffova hudebně-pedagogického systému jsem čerpala při svém působení na Svatojánské koleji.

6.2 Hlasová výchova na Svatojánské koleji

6.2.1 Charakter, cíle a otázky výzkumu

Perspektiva dlouhodobější práce se studenty pro mne znamenala jedinečnou možnost samostatného ověřování doposud nabytých zkušeností a též možnost dalšího vlastního zkoumání hlasově-pedagogického procesu. Vzhledem ke kontextu této práce můžeme mluvit o aplikovaném výzkumu.

„Aplikovaný výzkum: Výzkumná činnost zaměřená na aplikace, tj. využívání výzkumných poznatků pro řešení určitých konkrétních problémů praxe.“ (Průcha a kol., str. 18)

Podobně jako ve vzdělávacích seminářích ČOS byl přede mnou úkol učit hlasovou výchovu ve skupině. Přemýšlela jsem, čeho je možné v těchto podmínkách dosáhnout, jak budou studenti připraveni apod. Hlavní otázku jsem si formulovala následovně:

v jednotě. Hudební a hlasový rozvoj se vzájemně podmiňují. Význam pěveckých aktivit pro hudební rozvoj přesvědčivě dokládá Tichá (2003).

Jak budou studenti vnímat hlasově pedagogický proces?

Pro hledání odpovědi jsem se rozhodla použít systém psaní reflexí tak, jak jsem tento způsob práce poznala na KATaP. Výpovědi z reflexí a mé vlastní zúčastněné pozorování mi poskytly podklady pro částečnou evaluaci (hodnocení) pedagogického procesu.

6.2.2 Charakteristika školy

Svatojánská kolej - církevní Vyšší odborná škola pedagogická ve Svatém Jánů pod Skalou je specifická několika aspekty. Předně místem: prostředí venkova v krásné přírodě a vzdálení se civilizaci inspiruje k tvořivému přístupu k životu. Ubytování studentů v budově školy rozvíjí život ve společenství s mnoha zvyky a rituály a snahu o přirozené propojení víry, výchovy a vzdělání.

Škola připravuje studenty na povolání pedagogů MŠ, pracovníků ve stacionářích, vychovatelů v družinách, dětských domovech. Absolventi jsou kompetentní pro práci s dětmi v církevních zařízeních. Učební plán pokrývá všeobecně vzdělávací předměty, pedagogicko-psychologickou přípravu, teologii a filozofii. Individuální profilaci nabízejí volitelné předměty (např. didaktika čtení a psaní, znaková řeč, komorní hra, výrazový tanec, individuální či sborový zpěv, loutkářství, filozofický seminář a další). Profese učitele předpokládá všestrannou výbavu mnoha dovednostmi, proto v kurikulu Svatojánské koleje je dosti široká oblast výchov - výtvarná, rodinná, dramatická, tělesná, ekologická, pracovní. Významné místo náleží výchově hudební.

Uchazeči o studium musí v rámci přijímacího řízení projít zkouškou hudebnosti, která má zjistit vzdělávatelnost adepta v této oblasti. Velmi často přicházejí zájemci bez hudebního vzdělání, s nerozvinutými hudebními vlohami. Práce s nimi není jednoduchá, je náročná na čas a soustavnou spolupráci studentů. Ověřuje se, že hudebně vzdělávatelný je opravdu každý člověk, ale je nutno také realisticky očekávat, že za 2 - 3 roky nelze vychovat dokonalé hudební od-

borníky. Je ale možné studenty pro tuto disciplínu získat a ukázat jim cestu rozvoje, pomoci jim objevit jejich vlastní možnosti.

Povinné součásti hudební výchovy jsou:

- **Hudební teorie** (společná výuka v 1. ročníku)
- **Didaktika hudební výchovy** (dělená výuka ve 2. ročníku)
- **Hra na klavír** (individuální výuka v 1. a 2. ročníku)
- **Zpěv** (dělená výuka v 1. a 2. ročníku)

Ve Svatojánské koleji jsou základní oporou a základními východisky pro výuku hudební výchovy myšlenky Orffova hudebně-pedagogického systému. Ve výuce založené na činnostním učení je akcentována zásada, že zkušenost předchází teorii. Z hlediska zaměření školy se mi v předmětu „Zpěv“ zdálo nejlogičtější směřovat k tomu, aby každý student měl jistý repertoár vhodných říkadel a písní, dále aby sdělně, srozumitelně, na určité kultivované úrovni zapíval píseň. Klademe-li si alespoň minimální nároky na interpretaci, není tento cíl tak jednoduchý, jak by se na první pohled mohlo zdát (viz výše zmíněná skutečnost, že na školu byli přijati i hudebně nepřipravení adepti). Je logické, že bych je ráda dovedla k technickým základům optimální hlasotvorby ve zpěvu i v mluvě.

6.2.3 Charakteristika výzkumné skupiny

Reflexe, které byly využity pro tuto práci, jsou od studentů jedné třídy denního studia, kteří na škole studovali v letech 2003 až 2006. Tuto třídu jsem jako jedinou učila kontinuálně dva roky. Průměrný věk studentů na počátku studia byl 19 - 20 let, do posledního ročníku postoupilo 25 dívek a 3 chlapci. Několik studentů předčasně ukončilo studium (nebo si ho naopak prodloužilo), někteří studenti nesouhlasili s využitím svých reflexí pro výzkumné účely (srov. Informovaný

souhlas, kpt. 3.3.) Nakonec byly pro zpracování k dispozici reflexe od 21 studentů³¹.

6.2.4 Popis průběhu mé výuky

Během 4 semestrů (1. a 2. ročník) probíhaly jednotlivé lekce pravidelně jednou týdně. Lekce = vyučovací hodina trvala 45 minut. Pracovalo se v menších skupinách v počtu maximálně 10 studentů. Složení skupiny se během roku měnilo v závislosti na další výuce.

Během prvního semestru jsem se snažila teoreticky i prakticky studenty uvést do psychosomatických zákonitostí těla, pohybu, dechu, hlasu, řeči, sdělení, emocí. Z hlediska znalostí jsem se snažila zprostředkovat základní poznatky o ontogenezi a fyziologii hlasu, zejména o hlasové hygieně. Snažila jsem se upozorňovat na význam hlasu a jeho kvalit v mezilidské komunikaci, dále na souvislosti mezi zpěvem a řečí.

Pro atmosféru důvěry a pro budování pozitivního vztahu k hlasu jsem zařazovala různé elementární hudebně-dramatické činnosti a hry - s dechem, pohybem, hlasem, výslovností, s říkadly a popěvky. Bylo to dobré zejména pro ty, kteří se cítili intonačně nejistí.

Formou individuální práce před skupinou jsem se pokoušela navozovat studentům základy technických dovedností: aktivní zapojení bránice, štíhlé, měkké nasazení hlasu a vedení hlasu na dechu, hlavový tón atd.

Ve druhém semestru jsem se zaměřila na rozšiřování repertoáru dětských říkadel a písní a tím připravovala a obohacovala studenty pro pedagogickou praxi. Důkladnějším rozezpíváním a individuálnějším přístupem byli studenti připravováni na závěrečnou /zápočtovou/ hodinu, kde měli samostatně nebo ve dvojici vystoupit se zvolenou písní.

³¹ Pozn.: Soubor reflexí v archívu P. Sovové.

Ve druhém ročníku (ve třetím semestru) jsem navazovala na činnosti z prvního ročníku. Většina času již nebyla věnována pouze základním technickým prvkům hlasově-technického výcviku, ale v rámci možností jsme rozvíjeli pěvecký projev. Studenti se seznámili s vybranými písněmi různého charakteru, prohlubovali kvalitu svých dovedností - vraceli jsme se sice k „hravému způsobu“ činností, ale převažovala individuální práce před skupinou. Tuto etapu uzavřela otevřená (společná, částečně pracovní, ne koncertní) hodina, kde opět všichni studenti sólově zazpívali.

Pro úplnost je nutno uvést, že v tomto semestru jsem vedla též volitelné individuální lekce hlasové výchovy, kterých řada studentů využila. Bohužel, z důvodu nedostatku času jsem nemohla v těchto lekcích pokračovat.

V posledním, čtvrtém semestru studenti měli sami modelově vést skupinu, připravit si, realizovat a společně s ostatními reflektovat rozezpívání a nácvik dětské písně³².

6.2.5 Výzkumný materiál – reflexe

Vzhledem k časovému omezení jsme v hodině nevedli diskuse a reflexe, výklad teorie byl zkrácen na minimum. Proto si studenti museli doplnit znalosti z odborné literatury.³³ Dalším mým požadavkem bylo, aby jako semestrální práci napsali reflexi, ve které se měli libovolným způsobem vyjádřit k výuce hlasové výchovy v uplynulém semestru.

Reflexe jsou psány introspektivním způsobem, kdy se student snaží popsat své vnitřní děje a zážitky z výuky; co ho na hodinách zaujalo, co pociťoval jako příjemné či nepříjemné, co shledal jako podnětné a přínosné. První tři reflexe rea-

³² Studenti v průběhu studia procházeli systémem povinných praxí. Dovednosti ze školy měli možnost ověřovat v přímé práci s dětmi.

³³ Z mé strany byly doporučovány: Vrchotové *Didaktika zpěvu*, Válkové *Hlas individuality*, Lukavského *Kultura mluveného slova*. Někteří studenti přečetli i knihy zaměřené logopedicky.

gují na právě ukončený semestr, v poslední, čtvrté, shrnuje každý student celkový vliv hlasové výchovy na svůj individuální hlasový rozvoj. Každý se mohl vyjadřovat dle svého uvážení.

(Pozn.: Na strukturu reflexí nebyly vzneseny žádné požadavky. Na samém počátku jsem studenty svým požadavkem téměř „zaskočila“. Ptali se, jakou má mít práce formu („jak to má být dlouhé“ apod.). Navrhla jsem, že pokud si někdo opravdu nebude vědět rady, může mi přepsat průběh hodin. Vedla jsem je tedy k vedení vlastních průběžných poznámek. I já jsem si zvykla na konci každé lekce shrnovat a pojmenovávat, co se při našem setkání událo. Reflexe byly mne důležitou, průběžnou zpětnou vazbou a inspirací pro další koncipování výuky.)

6.2.6 Metoda zpracování reflexí - rámcová analýza

Na konci druhého ročníku jsem požádala studenty o vyjádření ke všem čtyřem semestrům výuky. Pro inspiraci jsem jim vrátila jejich předchozí tři práce.

(Tentokrát se už nikdo nedotazoval, jak má jejich shrnující reflexe formálně vypadat.)

Jedna ze studentek sledovaného ročníku si soubor všech reflexí zvolila jako svůj výzkumný materiál pro svou absolventskou práci, která vznikla pod mým vedením. (Jonáková, 2006).

Pro systematictější zpracování jsme zvolily specifický postup analýzy kvalitativních dat - metodu rámcové analýzy. Její hlavní možností a předností je přehledná organizace dat. (Hendl, 2005, str. 217 - 219) Proces zkoumání měl následující dvě etapy:

1/ Organizace materiálu - roztřídění a redukce dat

Bylo potřeba reflexe pročíst, pokusit se je zestručnit a sledovat, jak by se sdělení dala roztřídit. Obtíž byla v tom, jak shrnout obsah a podstatu studentských vyjádření co nejlépe, aniž by se vytratil kontext a použitý jazyk originálu. Orientovala nás výše uvedená základní otázka:

Jak studenti vnímají dvouletý hlasově pedagogický proces?

Díky zestručnění vystoupilo na povrch to, čemu studenti věnovali pozornost a o čem měli potřebu psát. Nyní bylo nutné zkrácená studentská vyjádření strukturovat. Nakonec jsme dospěli ke kategoriím, které jsou uvedeny následovně:

- A. Pěvecko-technické dovednosti
- B. Psychosociální aspekty
- C. Význam hlasové výchovy pro práci pedagoga, připomínky ke studijnímu plánu Svatojánské koleje
- D. Zkušenosti s hlasovou výchovou či zpěvem před vstupem na Svatojánskou kolej

Pozn. Uvedené kategorie byly zvoleny PO prostudování a zpracování souboru reflexí. Nebyly tedy dány studentům předem. Proto se v tabulkách setkáme s prázdnými poli, pokud jsme k dané kategorii v příslušné reflexi vyjádření ne-našli.

Výsledkem popsané první etapy jsou tabulky (Příloha č. 2), které přehledně informují o názorech účastníků výzkumu. Tabulky jsou podkladem k druhé části zkoumání.

2/ Druhou etapou je vlastní interpretace - explanatorní či popisná zpráva, která se týká zúčastněné výzkumné skupiny, ale je též impulsem k dalším otázkám. Souhrnně popisuje i hodnotí dvouletou výuku hlasové výchovy z pohledu studujících. Snaží se zachytit v úplnosti všechny důležité „motiv“ vyjádření studentů. Některé údaje jsou částečně kvantifikovány, v některých místech jsou „pro podbarvení“ citovány autentické výroky studentů.

6.2.7 Hlasová výchova z pohledu studentů (shrnující zpráva)

A. PĚVECKO-TECHNICKÉ DOVEDNOSTI

Ve dvou reflexích jsme neidentifikovali formulace k tomuto tématu. Ostatní studenti se zmiňovali o „technických aspektech“ velmi pestře a v různorodých kombinacích.

Poměrně často je zmiňován přínos propojení hlasu a motoriky. Dále studenti reagují na problematiku dechu. Uvědomují si význam bránice a jejího vlivu na kvalitu hlasu, ale je pro ně těžké tělově pochopit její zapojení pro podporu hlasu. Objevily se také připomínky k otázce vnitřního hmatu a vnitřního prostoru, k rezonanci, k zásadám správné artikulace. Na důležitost dobré výslovnosti při práci s malými dětmi upozorňuje jedna studentka.

Z mého hlediska je potěšitelné, že se někteří zmiňují, jak začínají přijímat svůj hlas, vnímají pokrok svůj a ostatních; uvědomují si význam rozezpívání a závažnost měkkého nasazení pro tvorbu hlasu. Pro jednu účastnici bylo překvapivé zjištění, kolik věcí působí na kvalitu hlasu. Další uvádí, že si vždy myslela, že se člověk narodí a zpívat buď umí nebo neumí. Po hlasové výchově zjistila, že hlas se dá ovládat.

Na hodinách hlasové výchovy dostali studenti příležitost zjistit, co se dá s hlasem dělat, jak ho rozvíjet; někdo si však správně uvědomuje, že to byla spíše „ochutnávka ... způsobů práce než systematický rozvoj po teoretické a praktické stránce.“ V jednom případě je uvedeno, že pisatel(ka) „získané poznatky běžně nevyužívá (technika tvorby hlasu, dýchání) při mluvě.“

Čtyři studentky se jednoznačně kladně vyjadřují k hodinám individuální hlasové výchovy. Tento typ výuky jim pomohl, oceňovaly více prostoru pro žáka i pedagoga.

Zajímavým dalším podnětem je myšlenka týkající se hodiny, na které získávali studenti zápočet - „pomohlo by, kdybych si píseň při zápočtu zazpívala vícekrát, „hledat si“, jak to zazpívat v této „nové“ situaci.“

Určité konkrétní, speciální postupy v hodinách si vybavují tři studentky. Jedna si uvědomila své větší hlasové možnosti díky „kolenové metodě“³⁴, dvě si vzpomněly na „zpívání do dálky“ (*nejprve jsem musela překonat strach, poté jsem se cítila příjemně*). Zpívání do dálky navozuje představu prostorovosti a plynulosti dechu.

B. PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY

K této kategorii jsme našli vyjádření v devatenácti reflexích. Alespoň někteří studenti chápou širší souvislosti hlasu (*„práce s hlasem souvisí scitovým rozpoložením, náladou, pocitem sytosti či hladu, prostředím“*. „..... fantazie, empatie, vzájemná spolupráce → rozvoj celé osobnosti“, *„odvaha a odhodlání přiznat si, že máme na víc, než si umíme představit“*).

Devět studentů se vyjadřuje k dimenzi skupiny (*„práce ve skupině vnímám jako přínosnou → všimla jsem si chyb, které dělali ostatní; některé byly společné“*). Sem patří i zmínky o důvěře v kolektiv, o možnosti učit se z chyb ostatních, všimnout si pokroku druhých, o spolupráci a o tvorbě, o společném zpěvu.

V této oblasti se dostáváme k dosti zásadnímu aspektu veřejného vystupování vůbec - k trémě, k nervozitě. Tento stav nereflektují pouze tři studenti. Zbýlých šestnáct se různým způsobem zmiňuje o negativních pocitech - o úzkosti, napětí, trémě. Polovina z nich nějak zaznamenává posun v této oblasti (*zajímavé*

³⁴ „kolenová metoda“ – tak studenti nazvali kontaktní techniku, kterou by psychoterapeuté chápali jako „tvrdou“. Pedagog je za zády studujícího, stojí na jedné noze, koleno zvednuté nohy opře o bederní oblast žáka. Oběma rukama jej obejmě v pase; popř. prsty drží žebra v pružném nádechovém postavení. Cílem je udržet bránici v aktivním postavení. Užití tohoto postupu nutno dobře zvážit.

činnosti a příjemná atmosféra pomohly překonat strach, s trémou lze zacházet, postupně se lidé začali otvírat, strach se pomalu začal vytrácet).

C. VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA, PŘIPOMÍNKY KE STUDIJNÍMU PLÁNU SVATOJÁNSKÉ KOLEJE

K této kategorii jsme našli výrazná vyjádření v šestnácti textech. Na jejich základě si můžeme udělat představu o postojích studentů k hlasové problematice. Většinou se studenti shodovali, že k profesi pedagoga je zapotřebí dobrého hlasu a že hlasová průprava má své opodstatnění. Pro představu uvádíme konkrétní citace z reflexí:

„Hlas je naším vnějším projevem, to bychom si měli uvědomovat. Podle toho bychom ho měli používat, ale také rozvíjet.“

„Budoucí pedagog by měl vědět, jak pracovat se svým hlasem, aby mu dobře sloužil, a mohl být dobrým mluvním i pěveckým vzorem pro své žáky.“

„Součástí znalostí pedagoga by měla být péče o svůj hlas.“

„Hlasová výchova je pro budoucího pedagoga důležitá a troufám si říct, že i nutná, neboť znalosti a praktické zkušenosti, které si z tohoto předmětu odnese, se mohou stát jeho přirozenou výzbrojí pro jeho budoucí povolání.“

„Stejně jako je pro člověka důležité dýchat, je pro učitele a vychovatele důležité, aby věděli, jak správně využít svůj hlas.“

„Práce s hlasem je pro pedagoga životně důležitá, pokud chce svůj hlasový fond zachovat v použitelném stavu nejméně do důchodového věku.“

„Je velice důležité naučit se pracovat s hlasem, zvláště v našem povolání.“

Čtyřikrát byla hodnocena dotace hodin zpěvu (ve studijním plánu Svatojánské koleje) jako nedostatečná. Byly kladně oceňovány informace z oblasti hygieny hlasu. Objevily se poznámky, že poznatky a činnosti z hodin lze užít v běžném životě, při práci na sobě, ale i s dětmi. Podle dvou studentek inspiraci pro pedagogickou praxi nabídly také modelové výstupy spolužáků (viz 4. semestr).

„S hlasem by se mělo u dětí pracovat, děti ještě netrpí různými předsudky a po-city studu překonají poměrně snadno.“

Tři studentky zdůraznily, že se chtějí v MŠ hudební výchově věnovat (*„v dětech by se neměl ubíjet vztah ke zpěvu, měly by mít možnost naučit se zpívat. Doufám, že při své práci s dětmi budu trochu schopna pracovat po stránce hudební...“*). *„Při případné práci v MŠ bych se chtěla více věnovat hudební výchově, protože jinak bych ošidila děti o spoustu možností a zkušeností....chci být učitelka v MŠ“*, *„budu hudbu hodně potřebovat, jsem ráda za tyto základy...“*)

D. PŘEDCHOZÍ ZKUŠENOSTI STUDENTŮ SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU

Vyjádření k tomuto tématu jsme nenašly ve dvou reflexích. Jedna studentka v předcházejících letech navštěvovala hodiny zpěvu. Hudební zkušenosti (zpěv ve sboru či hra na nástroj) uvádí čtyři studenti. Ti také byli „překvapení“ mým přístupem k hlasové výchově v 1. ročníku. (*„Na začátku mě to vůbec nebavilo; poslouchat něco o dýchání nebo jen tak vyluzovat nezáživné zvuky. Měla jsem spíše chuť si něco zazpívat.“* Nebo: *„Loni mi vaše hodiny přínosné nepřišly, ale dnes bych zpětně řekla, že byly promyšlené a účelné.“*)

Zcela bez pěveckých zkušeností se cítila naprostá většina studentů - je to zajímavý fakt vzhledem ke skutečnosti, že hudební výchova je povinnou součástí základního vzdělání. Dvě reflexe zdůrazňují novost *„tak specializovaného předmětu jako je hlasová výchova“*. Jedna studentka píše, že si *„vždy myslela, že zpívat neumí“*; další uvádí, že dokonce byla v rodině utvrzována, že tomu tak skutečně je.

6.2.8 Komentář k výsledkům

Ve výuce ve Svatojánské koleji jsem směřovala ke dvěma cílům. Chtěla jsem vybavit studenty souborem činností, říkadél a písní, vhodných pro práci s dětmi a zároveň budovat jejich hlasově technickou připravenost. Myslím si, že první část záměru se mi podařilo naplnit a obsah hodin z tohoto hlediska byl odpovídající.

Srovnáme-li obsah shrnující zprávy s nástinem průběhu hlasové výchovy v kapitole 5.1, můžeme říci, že studenti určitě získali a pravděpodobně pochopili základní poznatky o principech správné hlasotvorby. Dá se též předpokládat, že si velmi dobře uvědomují význam hlasu pro učitelské povolání. Někteří studenti dospěli během studia k vlastní zkušenosti optimální souhry všech složek hlasotvorby. Práce ve skupině a před skupinou byla pro studenty náročná (projetovala se tréma), ale zároveň obohacující, protože vzájemně mohli sledovat své pokroky.

Dosti důležitou roli v procesu hlasové výchovy hraje pedagog. Musím se přiznat, že během uvedených dvou let přišly okamžiky, kdy jsem cítila, že mé vedení vychází spíše z rutiny a schématu než z „tvořivého napětí“. Schopnost učit hlasovou výchovu je určena úrovní vlastních pedagogových hlasových dovedností a především kvalitou sluchové analýzy. Nedostatky v této oblasti - to je můj osobní subjektivní důvod oněch méně zdařilých momentů. Zkrátka, mám se stále co učit.

Dalším důvodem je však obrovská náročnost tohoto typu výuky. Přeladovat se s maximální pozorností během krátkého časového úseku na více různých osobností je vyčerpávající. Na tento aspekt individuální výuky před skupinou bych chtěla upozornit.

7 Hlas v pedagogické praxi

Učitelé patří k hlasovým profesionálům. V důsledku nadměrné hlasové zátěže, na kterou nejsou připraveni, se u některých objeví problémy. Následující případová studie vypovídá, jak na základě špatné hlasové funkce vznikla hlasová porucha.

Hlasovými poruchami nazýváme „všechny zvukové změny hlasového projevu, vznikající buďto chorobami hlasového orgánu nebo nesprávnou funkcí hlasového, dechového či artikulačního ústrojí. Příčiny onemocnění jsou velmi rozmanité a často se vzájemně kombinují a zmnožují.“³⁵ (Válková, 2008, str. 25)

Jako u všech nemocí, nejefektivnější a neúčinnější je prevence. Tato myšlenka ale nepomůže člověku, který onemocněl a má potíže. V případě hlasové poruchy postupujeme dle závažnosti onemocnění a respektujeme pokyny lékaře-foniatra.

V duchu psychosomatického pojetí výchovy k hlasu přistupují k reedukaci hlasu psychoterapeuté: „U funkčních poruch hlasu má zásadní význam celostní pohled na emocionální a psychosociální situaci dotyčného člověka. Práce s hlasem je vždy prací s celým člověkem, s celou jeho osobností. Pouhá hlasová cvičení by kýžený efekt nepřinesla.“ (Morschitzky, Sator, 2007, str. 29)

³⁵ Obvyklé je dělení hlasových poruch na:

- a) **poruchy organické** (způsobené patologicko-anatomickými změnami na strukturách hrtanových
- b) **poruchy funkční**, kdy nález v hrtanu je zcela normální, přesto má pacient hlasové potíže. Je porušena fonační funkce. (Novák, 1996, str. 59)

7.1 Miluška - případová studie

Náš příklad ukazuje „dobrý konec“ těžké hlasové situace, ale zároveň dokládá, že pozitivní řešení hlasového problému není otázkou pilulek a vnějších zásahů, ale dlouhodobé, odborně vedené práce. Podkladem pro popis tohoto případu bylo seznámení se zdravotní dokumentací (Příloha č. 3), několikaletá spolupráce s účastnicí výzkumu, rozhovory. Dalším zdrojem dat je reflexe respondentky ze vzdělávacího cyklu Via aperta. Součástí studie jsou videoukázky z lekce hlasové výchovy (příloha č. 4).

ZDRAVÝ HLAS - PŘEDPOKLAD UČITELSKÉ PROFESE

Miluška (54) pracuje již přes tři desítky let jako učitelka v mateřské škole - to znamená 28 hodin přímé práce s dětmi týdně. Po gymnáziu absolvovala dvouleté nástavbové studium na střední pedagogické škole, v rámci své studijní odborné přípravy se nesetkala s hlasovou výchovou. S touto disciplínou se okrajově setkala při studiích dramatické výchovy počátkem 90. let, kde však šlo spíše o řeč a výslovnost, o výslovnostní normu - fonetiku.

Má velmi dobrou fyzickou kondici, věnuje se řadě sportů - pravidelně plave a hraje volejbal, rekreačně lyžuje, jezdí na kole, jednou týdně se účastní cvičení na míčích. Je přiměřeně muzikální a rytmická. Působí otevřeně, energicky.

Po operaci (ve věku 43 let), kdy byla Milušce odebrána děloha, začala mít obtíže s dýcháním, dostavily se potíže se zády. Dnes můžeme tyto problémy vysvětlit absencí břišního dýchání. O rok později se jí poprvé stalo, že po nachlazení nemohla mluvit. Cítila při mluvení strašnou námahu a bolest. Její hlas byl velmi dyšný a sevřený. Sama tedy vyhledala foniatra.

Diagnózou byla hyperkinetická dysfonie. Základní charakteristikou těchto obtíží je forzírovaná mluva či zpěv – „návykově tlačенý, namáhavě tvořený hlas,

vzniklý většinou přemáháním hlasových chyb nebo organických onemocnění (např. chrapotu).“ (Válková, 2007, str. 64)

Díky nabídce Pedagogického centra navštívila Miluška v prosinci 2001 můj tří-dílný seminář Hlasové výchovy pro učitele. Zde se Milušce otevřela cesta k hlasovému rozvoji. Na jaře 2002 měl seminář díky zájmu další - tentokrát již pětidílné - pokračování. Miluška měla velký zájem o hlasovou reedukaci, proto jsme navíc spolupracovaly také soukromě (10 hodin individuální výuky). Zájem o hlasovou práci Milušku pak přivedl k hudebně pohybovým dílnám České Orfovy společnosti. Dále využila několika Rétorických sobot, které organizovalo mateřské centrum. (viz kpt. 2.4)

Bohužel, na jaře 2005 jela Miluška nachlazená do školy v přírodě. Nadměrná hlasová námaha v indispozici vyústila v nepříjemnou diagnózu - hlasové uzlíky (viz lékařská zpráva – Příloha č. 3).

Kromě běžné medikace (inhalace Vincentky, popř. Mucosolvanu) absolvovala Miluška v říjnu 2005 pobyt v Luhačovicích. Lázeňský pobyt poskytl, díky klidovému a pohodovému režimu, potřebnou regeneraci a nabrání sil. V lázních však chyběl hlasový pedagog - nepracovalo se zde tedy s nápravou funkce, pouze se léčily následky. Miluška využila svých zkušeností a učila spolubydlící pacientku správnému dýchání.

V letech 2006 - 2008 absolvovala vzdělávací cyklus Via aperta, kde dále pracovala pod dohledem odborných lektorů. Jednou z vyučujících byla také Libuše Válková. Díky základním dovednostem z předchozího studia pod mým vedením, postupovala Miluška v prohlubování hlasových dovedností. Domnívám se, že k tomuto žádoucímu procesu přispěly také ostatní psychosomatické disciplíny, které tvořily obsah vzdělávacího cyklu.

V prosinci 2007 uvádí Miluška ve své rukou psané reflexi³⁶: „*V průběhu celého vzdělávacího cyklu jsem si neustále uvědomovala, a v podstatě si stále naléha-*

³⁶ Reflexe je jako součást materiálů projektu „Rozvoj osobnostních kompetencí“ v archívu DDM Rokycany.

věji uvědomuji, absenci psychosomatických disciplín v mém životě. ... sama, protože trpím hlasovou poruchou a pracuji jako učitelka v MŠ, jsem pochopila, že, pokud nebudu touto cestou rozvíjet svoji osobnost a získávat trvale kondici, nebudu moci svoje povolání vykonávat. ... uvědomila jsem si, jak důmyslně spojené je naše tělo s psychikou ... napravování a odstraňování již vzniklých návyků by potřebovalo delší čas, ... Hlasová výchova by měla být povinným předmětem alespoň na všech PF ... “

Miluška se nikdy nechtěla vzdát svého povolání, ačkoliv jí to bylo foniatrem doporučováno. Po zkušenosti s hlasovými problémy však proměnila přístup a organizaci práce. Zaznamenala pozitivní změny ve svých pedagogických strategiích. Učí se vědomě hledat a vědomě tvořit nové způsoby jednání; více zapojuje kolegyni, důkladněji promýšlí výuku, více využívá nonverbální komunikaci. Vhodně zvolené prvky hlasové výchovy zařazuje i do práce s dětmi (dechově-pohybová cvičení, nazvučování, hudební činnosti).

Sama pravidelně provádí dechová cvičení, snaží se aplikovat měkké nasazení, zaměřuje se na probouzení a posílení hlavové rezonance. Nyní je stav příznivější, bolest pominula, v krku dnes vůbec nebolí. Barva hlasu se obohatila. Neztrácí při nachlazení hlas, tedy alespoň ne v takovém rozsahu. Při zpěvu ve společnosti již nepřekřikuje /dříve „chtěla být slyšet“/, nyní vydrží zpívat celý večer a také si to „více užije“. Subjektivně pociťuje velké zlepšení svého stavu.

Požádala jsem Milušku o možnost uvést její „hlasový příběh“ do své dizertační práce a doplnit ho videoukázkami. Po vzájemné dohodě jsem v červnu 2008 natočila lekci, kterou vedla docentka Válková. Miluška byla velmi ráda, že bude moci s paní docentkou znovu po půlroce pracovat (vzdělávací cyklus skončil v lednu 2008). Po této lekci se Miluška cítila velmi dobře. Tento stav trval celý následující školní rok. Miluška pracuje s hlasem už jen samostatně, což není ideální. Občasná korekce pedagoga by byla na místě.

Protože od pobytu v lázních se celé čtyři roky hlasově cítila mnohem lépe než dříve, nechodila Miluška na kontrolní foniatrické vyšetření. Nakonec reagovala na mou prosbu, aby za lékařem zašla. Objektivně dle lékařského vyjádření je stav

Milušky uspokojivý, uzlíky zmizely. Hlasivky ale v naprostém pořádku nejsou, proto je doporučeno dodržovat zásady hlasové hygieny. (Příloha č. 3)

7.1.1 Ukázky z videozáznamu lekce hlasové výchovy

Základní údaje: červen 2008, byt Libuše Válkové, individuální lekce hlasové výchovy, pozorovatel Martina Beranová, na videokameru natáčí Pavla Sovová.

Komentář vznikl na základě nepřímého pozorování - sledování videonahrávky, (jedná se o studium dokumentu). Záznam jsem jednou sledovala s respondentkou výzkumu. Její reakce byla velmi kladná, protože natočený materiál je pro ni vítanou didaktickou a metodickou pomůckou. Podruhé jsem celý záznam hodnotila s docentkou Válkovou, která mi pomáhala analyzovat důležité momenty. Tento postup můžeme chápat jako využití metody expertní analýzy.

Vybrané ukázky (Příloha č. 4) dokumentují průběh lekce a umožňují posoudit hlasové dovednosti respondentky. Miluška je dostatečně muzikální, je vidět, že hlasová práce pro ni už není nová. Průběh lekce směřuje k revitalizaci optimální hlasové funkce.

Ukázky:

č. 1 – 3

Lekce začíná uvolňováním obličejových muskulatur. Prostřednictvím „krouživých pohybů“ je zvedáno měkké patro s čípkem, což uvolňuje prostor pro vedení dechu do hlavy. Je zdůrazněn nádech do choan. Navazují slabiky „ningi“ („ni“ cvičí přední rezonanci, „ngi“ zadní. Tyto dvě rezonance vytvářejí dohromady kulatý tón).

č.4 - 6

Shora vedené „obaly“, zapojení těla. Je vysvětlen mechanismus optimálního postavení měkkého patra. Sledujeme zdařilé, na dechu vyslovené „po“, hlas je měkčí a kulatější.

č.7

Pedagog využívá sestupný melodický model, energičtěji vedený. Vyšší tóny vedou k vyššímu tělovému napětí; kvality, které se ve vyšší poloze navodí, se snažíme udržet i ve střední poloze hlasu.

č. 8, 9

„Postup Pavarottiho“. Při nádechu sledujeme „chládek v choanách“ (tato představa navozuje představu rezonance u kořenu nosu, zmáčkne si nos prsty – vytlačíme dech ven. Pak prudce pustíme a zároveň aktivně pěvecky vyslovíme „po“ nebo pu. Na principu zmáčknutého balónku dech vletí do hlavy. Tento „náraz“ je tak životodárný, že se rozprostře do tvrdých částí lebky, rozrezonuje i kosti. Dále sledujeme Miluščino „prskání“ – aby si uvědomila, jak se žebra pružně pohybují. Následuje „praktický“ výklad o středním hlasu a jeho realizace.

č. 10 – 12

Ripetuta – vedená shora; jsou výbornou průpravou pro parlandová cvičení. Opět sledujeme, aby se rezonanční znění udrželo i v nižších polohách hlasu. Následují ripetuta vzestupně i sestupně, dalším stupněm obtížnosti je cvičení v oktávovém rozsahu.

č. 13

Vytvořit „zvuk džungle“. Tato představa navozuje animalitu, která je zdrojem hlasotvornosti. Slyšíme hlas schopný expresivity, který se při pokusu aplikovat novou kvalitu do běžné řeči ztrácí. Pozorujeme dvě různé kvality psychosomatického napětí a jim odpovídající hlas.

č. 14

Stylizované „kuktání“. Vzhledem k podrobnějšímu popisu v kpt. 4.4.2 není zde třeba komentáře.

7.2 Učitel – hlasový profesionál

Z profesního hlediska je pro učitele podstatné, aby měl zdravý, funkčně rozvinutý hlas. Není-li tomu tak, může se dříve či později při jeho učitelské práci objevit hlasová indispozice a hlasové problémy. Náprava narušeného hlasu (reedukace) je potom mnohem náročnější a úspěch není zaručen. Jak bylo uvedeno v kpt. 4. 2, můžeme v dnešní době předpokládat, že naprostá většina lidí, tedy i studentů učitelství, má tendenci mluvit nefyziologicky, fonastenicky. Při fonastenii dochází k rychlé hlasové únavě, hlas není schopen modulace, není možné měkce nasadit či zpívat piano. Obtíže velmi souvisí s psychikou. (Novák, 1996, str. 90)

Je důležité, aby budoucímu učiteli byla nabídnuta možnost rozvíjet svůj hlasový projev. Nohavová (2008) se v své diplomové práci, kterou jsem vedla na Katedře pedagogiky FPE ZČU, zaměřuje na učitelovy mimoslovní kvality hlasu, které by měly být realizovány hygienickým používáním hlasu, na základě plně harmonicky a funkčně rozvinutého hlasového aparátu. V kontextu pedagogických kompetencí, jak je definuje Vašutová (2002), vyvozuje Nohavová níže uvedené hlasové kompetence učitele jako součást osobnostně-kultivujících či komunikativních kompetencí. Hlasové kompetence navrhuje Nohavová zařadit do kompetencí absolventa pedagogické fakulty.

Hlasové kompetence učitele:

- *„Hlasitost - intenzita mluveného projevu. Učitel umí oslovit všechny žáky ve třídě, i ty nejvzdálenější a přizpůsobit sílu hlasu podmínkám ve třídě. Učitel se slabým hlasem ve třídě nemá šanci obstát. Problém má i učitel, který je příliš hlasitý. Oba hlasové extrémy žáky unavují a snižují pozornost.*
- *Dynamika - je spojena s hlasitostí. Učitel nemluví monotónním hlasem. Dynamiky hlasu využívá k vyvolání napětí, emocí nebo pozornosti.*

- *Tempo - rychlost řeči usnadňuje pochopení sdělovaného obsahu. Učitel přizpůsobuje rychlost řeči obsahu sdělení a žákům. Příliš rychlá řeč je pro žáky nesrozumitelná a příliš pomalá žáky unavuje.*
- *Intonace - je spojena s melodií řeči. Melodie řeči ukazuje na psychický stav učitele. Učitel melodií řeči projevuje emoce (např. strach, špatná nálada, radost aj.). Emocionalita řeči vyjadřuje mimo jiné i vztah k žákům a k učivu.*
- *Frázování - je spojeno s rytmem řeči. Učitel frázuje projev tak, aby působil vyrovnaně. Příliš časté a velké pauzy mezi větami znesnadňují porozumění obsahu sdělení. Nečlenění naopak způsobuje u žáků nepřehlednost a dezorientaci ...“ (Nohavová, 2008, str. 11)*

Takto formulované kompetence můžeme chápat jako cíl směřování. Nejsm si jista, zda je v možnostech současné vysoké školy vybavit studenty výše popsanou úrovní hlasových dovedností.

7.3 Hlasová průprava - tvorba předmětu

Průzkumy zabývající se hlasovou sebeperpcí učitelů naznačují, že by bylo žádoucí zařadit hlasovou přípravu do pregraduálního pedagogického studia. Od zimního semestru 2007/08 jsem nabídla studentům Pedagogické fakulty ZČU volitelný předmět Hlasová a řečová výchova pro učitele. Při tvorbě této disciplíny jsem vycházela ze zkušeností předložených v této práci.

Dosavadní sledování hlasově-pedagogického procesu na KATaP a na Svatojánské koleji i případová studie v předešlé kapitole potvrzují, že jisté úrovně hlasového rozvoje je schopen každý jedinec, který má o svůj pokrok zájem. Důležitou okolností je dostatek času - minimálně dva roky studia. Významný je také kontext, do kterého je hlasová příprava zařazena. Na Svatojánské koleji je velmi podporováno hudební vzdělání, na KATaP studenti absolvují další psy-

chosomatické disciplíny. Zkušenosti z jednotlivých disciplín mohou na sebe navazovat.

Na Západočeské univerzitě si Hlasovou a řečovou výchovu (HRV) volí studenti různých oborů. Předmět je rozvrhován pouze jeden semestr, takže musím rezignovat na výhled dlouhodobého hlasového rozvoje žáků. Na základě všech poznatků, zkušeností a výsledků, které uvádí tato práce, a po prvních dvou pilotních semestrech HRV vypadá současný návrh koncepce předmětu následovně:

Předmět Hlasová a řečová výchova uvede studenta do praktického a činnostního studia hlasu a řeči jakožto psychosomatických disciplín. Hlas není chápán jen jako prostředník sdělení, ale má samostatnou individuální vypořádací hodnotu. Na práci s hlasem organicky navazuje výchova řečová, jejíž podstatou je umění sdílet, sdělovat, promlouvat k druhému, naslouchat i odpovídat. Práce v semináři probíhá se zřetelem k problematice pedagogické komunikace.

Kurz je určen zejména pro studenty, kteří nemají žádnou zkušenost s hlasovou výchovou. U studentů se předpokládá znalost RVP pro příslušný stupeň vzdělávání, základní orientace v obecné teorii výchovy a v obecné psychologii.

V rámci předmětu se student seznámí se základními poznatky fyziologie hlasu, s nejčastějšími hlasovými poruchami dětí a dospělých a s východiskem psychosomatického pojetí hlasové a řečové výchovy. (Kognitivní oblast)

Dá se předpokládat, že studující dospěje k vlastní primární tělové zkušenosti "ekonomického hlasu" (viz Coblenzer, Muhar, 2001), na jejímž základě porozumí a dokáže vlastními slovy vyjádřit souvislost hlasu (dechu, fonace, artikulace, rezonance) s psychickým prožíváním. V oblasti řečové výchovy student s pomocí videonahrávky zanalyzuje svůj mluvní projev z hlediska věcného důrazu a kvality hlasotvornosti a výslovnosti. Uvede, v kterých ob-

lastech a jakým způsobem by mohl svůj projev zkvalitňovat. (Oblast dovedností)

Prohloubené vnímání fenoménu vlastního hlasu se projeví ochotou dodržovat základní zásady hlasové hygieny, disciplinovaně pravidelně realizovat doporučená hlasová cvičení a akceptovat hodnoty zdravého hlasu jakožto předpokladu učitelské profese. (Oblast hodnot a postojů)

Z hlediska pedagogických kompetencí práce v tomto semináři posiluje osobnostně-kultivující kompetence a schopnost sebereflexe.

V jednotlivých lekcích se objevují a prolínají následující témata:

- 1. Hlas, řeč, sluch*
- 2. Dech, tělo, propriocepce*
- 3. Hlasotvorba, artikulace, inervace bránice*
- 4. Rezonance, dechová opora*
- 5. Hlasová hygiena, hlasové poruchy, reedukace*
- 6. „Aktivní“ čtení textu*
- 9. Videonahrávka - nástroj sebereflexe a učení*

Student si musí praktickou práci v lekcích doplnit studiem teoretických poznatků z doporučené odborné literatury. Podmínkou udělení zápočtu je aktivní účast na seminářích, domácí realizace doporučených cvičení a zvládnutí základních hlasově-revitalizačních cvičení.

Nyní je uvedený předmět také zařazen jako povinně-volitelný pro studenty oboru učitelství pro 1. stupeň. Protože tito studenti absolvují povinně čtyřsemestrální modul dramatické výchovy, kde se věnují též práci s mluveným slovem, připravují modifikaci Hlasové a řečové výchovy pro učitele. Nový předmět Hlasová průprava by se měl výslovně zaměřit na hlasový rozvoj studentů.

Závěr

Cílem mé disertační práce bylo hlouběji studovat průběh hlasové výchovy, nastínit jeho základní etapy a důležité momenty. Pozornost jsem věnovala především tomu, jak je proces hlasového rozvoje vnímán ze strany studujících.

Ke sledované oblasti jsem snažila přistoupit kvalitativně. Pro pochopení svého hlediska zařazuji do práce i popis osobního studia dramatické kultury. Kvalitativní typ zkoumání je pro hlasovou pedagogiku velkou perspektivou především proto, že to může být výzkum zúčastněný, realizovaný na základě vztahu.

Má práce sleduje dvě linie: za prvé základní výzkum, který je realizován na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU, za druhé aplikaci psychosomatického pojetí hlasové výchovy ve vzdělávání učitelů.

V rovině základního výzkumu byla pro ucelenost pohledu popsána tvorba hlasu a zmíněny její hlavní aspekty. V deskripci psychosomaticky pojaté hlasové výchovy jsem se zaměřila především na metodický postup emotivní aktivizace a využití pěvecko - deklamačních cvičení. Pokusila jsem se zmapovat důležité úseky a aspekty hlasové výchovy z hlediska studujícího a doložit je vybranými úryvky z reflexí studentů.

Zpracováním reflexí studentů Svatojánské koleje (rovina aplikovaného výzkumu) jsem si ověřila a ujasnila možnosti, které budoucím učitelům poskytuje hlasově-edukační proces.

Poznatky a zkušenosti vyplývající z celku předloženého zkoumání využívám pro koncepci hlasové průpravy studentů oboru učitelství.

Literatura

BAROVÁ, A. *Proč zpíváme?*. 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. 106 s. ISBN 80-86928-03-9.

BAROVÁ, A. Hlas jako prostředek lidské komunikace i umělecké výpovědi. In VYSKOČIL, I. et al. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005*. 1. vyd. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006. s. 35-38. ISBN 80-7331-074-0.

COBLENZER, H, MUHAR, F. *Dech a hlas: návod k dobré mluvě*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2001. 125 s. ISBN 80-85883-82-1.

ČUNDERLE, M. *Ivan Vyskočil - cesty ke hře*. In ČUNDERLE, M. ROUBAL, J. *Hra školou*. 1.vyd. Praha 2001. 195 s. ISBN 80-902482-5-X.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 175 s. ISBN 80-7178-766-3.

DONELLAN, D. *Herec a jeho cíl*. Praha: Brkola, 2007. ISBN 978-80-903842-1-7.

FELDENKRAIS, M. *Feldenkraisova metoda: Pohybem k sebeuvědomění*. 1. vyd. Praha: Pragma, 1996. 185 s. ISBN 80-7205-058-3.

FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 238 s. ISBN 80-246-0965-7.

FRYNTOVÁ, V. O podstatě přednesu. In VYSKOČIL, I. et al. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 11. 11. 2005*. 1. vyd. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006. s. 11-13. ISBN 80-7331-074-0.

HARTL. P, HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOGENOVÁ, A. *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum, 2002. 304 s. ISBN 80-7184-580-90.

HOGENOVÁ, A. Otázky jako základ filosofie. In *Paideia: Philosophical E-journal of Charles University*. Isme/Volume/Year:3-4/IV/2007. ISSN 1214-8725.

HUSLER, F., RODD-MARLING, Y. *Zpěv: Vrozené fyzické vlastnosti hlasového orgánu*. 1. vyd. Ostrava: F-Print, 1995. 136 s. ISBN 80-901883-0-3.

HYVNAR, J. *O českém dramatickém herectví 20. stol.* 1.vydání. Praha: AMU a KANT - Karel Kerlický, 2008, 319 s. ISBN 978-80-86970-63-9 (KANT).

JONÁKOVÁ, L. *Hlasová výchova v přípravě pedagogů*. Absolventská práce. Svatý Ján pod Skalou, VOŠPg Svatojánská kolej, 2006.

KAŠPAROVÁ, J. a kol. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. 1.vyd. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. 90 s. ISBN 978-80-85118-12-4.

KELEMAN, S. *Anatomie emocí: struktury lidské zkušenosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 212 s. ISBN 80-7178-836-8.

KOL.: *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Ústav pro výzkum a studium autorského herectví při katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU. AMU Praha 2003. ISBN 80-73331-001-5.

KRÁL, M. Herecká práce s hlasem v základních textech o evropském herectví. In *Řečiště 13*. Praha: DAMU 2001. s. 15 – 23.

LEWIS, D. *Tao dechu: naučte se správně dýchat*. 1. vyd. Praha: Pragma, 2000. 159 s. ISBN 80-7205-753-7.

LINKLATER, K. *Die persönliche Stimme entwickeln. Ein ganzheitliches Übungsprogramm zur Befreiung der Stimme*. 3. Auflage. München: Verlag. ISBN 3-497-01743-4.

MARTIENSSENOVÁ, F. *Vědomé zpívání: základy studia zpěvu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 94 s. ISBN 17-296-87.

MASTERS, R., HOUSTON, J. *Naslouchej svému tělu. Psychofyzická cesta ke zdraví a vědomí sebe sama*. Praha: Pragma 1994. 253 s. ISBN 80-85213-43-5.

MORSCHITZKY, H., SATOR, S. *Když duše mluví řečí těla. Stručný přehled psychosomatiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 181 s. ISBN 978-80-7367-218-8.

NOHAVOVÁ, A. *Psychosociální aspekty hlasové výchovy*. Diplomová práce. Plzeň, KPG FPE ZČU, 2008.

NOVÁK, A. *Foniatrie a pedaudiologie. Poruchy hlasu – základy fyziologie hlasu, diagnostika, léčba, reedukace a rehabilitace*. Praha: vlastním nákladem 1996. 110 s. ISBN nevedeno

ONG, W. J. *Technologizace slova. Mluvená a psaná řeč*. Praha: Karolinum 2006. 236 s. 1.vyd. ISBN 80-246-1124-4.

OSWALDOVÁ, P. Pohybová výchova. In KOL.: *Via aperta - studijní moduly a texty*. Pracovní texty projektu „Rozvoj osobnostních kompetencí.“ DDM Rokycany 2006.

PEŠÁK, J. K fyziologii lidského hlasu. In VYSKOČIL, I. et al. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005*. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006. s 109 - 120. ISBN 80-7331-074-0.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

ROSNER, R. *Bel canto a moderní hlasová pedagogika*. 1.vyd. Praha: Státní hudební nakladatelství, 1963. 147 s.

ROUBAL, J.: Dvě alternativní tendence Nedivadla Ivana Vyskočila. In ČUNDERLE, M. ROUBAL, J. *Hra školou*. 1.vyd. Praha 2001195 s. ISBN 80-902482-5-X.

SACKS, O. *Muž, který si pletl manželku s kloboukem a jiné klinické povídky.*, 1.vyd. Praha: Mladá fronta, 1993. 256 s. ISBN 80-204-0366-3.

SHAFARMAN, S. *Vědomí léčí. Feldenkraisova metoda dynamického zdraví*. Vyd. nevedeno. Praha: Pragma. Rok neveden. 202 s. ISBN 80-7205-864-9.

SKOLIMOWSKI, H. *Účastná mysl. Nová teorie poznání a vesmíru*. 1.vyd. Praha: Mladá fronta, 2001. 359 s. ISBN 80-204-0918-1.

SLAVÍKOVÁ, M. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004. 105 s. ISBN 80-7043-261-6.

SOUKUP, J. *Hlas, zpěv, pěvecké umění*. 1.vyd. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1959. 157 s.

SOVOVÁ, P. Rozvoj osobnostních kompetencí. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference ČAPV (CD-ROM). ZČU Plzeň 2006. ISBN 80-7043-483-X.

STANISLAVSKIJ, K. S. *Moje výchova k herectví: (z deníku hereckého adepta)*. 1. vyd. Praha: Athos, 1946. 463 s.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 227 s. ISBN 80-7178-553-9.

ŠLÉDROVÁ, J. Hlas v pedagogické komunikaci. In VYSKOČIL, I. et al. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005*. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006. s. 29-33. ISBN 80-7331-074-0.

ŠVARŤÍČEK, R, ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 str. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, V. Zkušenostní postupy v přípravě učitelů jako zdroj utváření jejich implicitních znalostí. In: *HIC SUNT LEONES, sborník z konference*. Praha: DAMU, 2003. ISBN 80-73331-001-5.

TICHÁ, A. *Rozvoj hudebnosti a zpěvnosti žáků mladšího školního věku prostřednictvím pěveckých aktivit*. Dizertační práce. Praha: KHK PF UK, 2003.

TICHÁ, A. *Hlasová výchova v dětském sboru prostřednictvím her a motivací*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2004. 95 s. ISBN 80-7068-168-1.

TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. 148 str. ISBN 80-7178-916-X.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, ISBN 078-80-247-1734-0.

VÁLKOVÁ - JONÁŠOVÁ, L. *Hlasové poruchy a jejich odstraňování*. Praha: Panton, 1971.

VÁLKOVÁ, L. K psychologickým aspektům výchovy k profesionálnímu hlasovému a zpěvnímu projevu. In VYSKOČIL, I. et al. *Psychosomatický základ veřejného vystupování jeho studium a výzkum: sborník z konference 14. a 15. 10. 1999, výstup grantu Ministerstva kultury ČR č. 827/99*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2000. s. 135-142. ISBN 80-85883-50-3.

VÁLKOVÁ, L. Svalový smysl a hlasotvornost. In VYSKOČIL, I. et al. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005*. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006b. s. 15-27. ISBN 80-7331-074-0.

VÁLKOVÁ, L., VYSKOČILOVÁ, E. *Hlas individuality. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2007. 119 s. ISBN 80-7331-034-1.

VÁLKOVÁ, L. *Hlasové poruchy. Studijní text vzdělávacího cyklu Via aperta*: 2. přepr. a rozš. vyd. DDM Rokycany, 2008. 89 s. ISBN 978-80-254-1647-1.

VAŇKOVÁ, I. Co říká řeč sama o sobě aneb k sebereflexi řeči v českém obrazu světa. In VYSKOČIL, I. et al. *Řeč, mluva, hlas: sborník ze semináře 11. 11.*

2005. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006a. s. 19-35. ISBN 80-7331-074-0.

VAŇKOVÁ, I. Hlas v českém jazykovém obrazu světa. In VYSKOČIL, I. et al. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005*. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006b. s. 15-27. ISBN 80-7331-074-0.

VAŠEK, R. *Kultivovaný zpěv*. 1.vyd. Praha: Panton, 1977. 145 str.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

VOSTÁRKOVÁ, I.: Hlas jako základní projev kultury lidských vztahů. In VYSKOČIL, I., et al. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005*, 1. vyd. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006. str. 87. ISBN 80-73331-074-0.

VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, J. *Didaktika zpěvu pro sólisty, sborové pěvce a budoucí pěvecké pedagogy*. 2. vyd. Plzeň: ZČU Plzeň, 2002. 96 s. ISBN 80-7082-842-0.

VYSKOČIL, I. Úvodem. In VYSKOČIL, I. et al. *Psychosomatický základ veřejného vystupování jeho studium a výzkum: sborník z konference 14. a 15. 10. 1999, výstup grantu Ministerstva kultury ČR č. 827/99*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2000a. s. 4-8. ISBN 80-85883-50-3.

VYSKOČIL, I., et al. *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum: sborník z konference 14. a 15. 10. 1999, výstup grantu Ministerstva kultury ČR č. 827/99*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2000b. 181 s. ISBN 80-85883-50-3.

VYSKOČIL, I. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2005. 135 s. ISBN 80-86928-02-0.

VYSKOČIL, I. Nejpodivuhodnější lidský orgán. In VYSKOČIL, I. et al. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005*. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006a. s. 7-9. ISBN 80-7331-074-0.

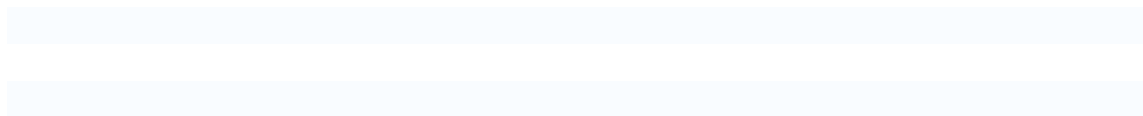
VYSKOČIL, I., et al. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005*, 11. 11. 2005. 1. vyd. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006b. 2 sv. (120, 117 s). ISBN 80-73331-074-0.

Inetnetové zdroje:

<http://www.roy-hart-theatre.com/>

<http://www.orff.cz>

Přílohy



Příloha č. 1

Dialogické jednání

Heslo pro autorizaci³⁷

Dialogické jednání (dále DJ) s vnitřním partnerem, též DJ vnitřních partnerů.

Autor Ivan Vyskočil. Počátek v roce 1968, vývoj a rozvoj dosud.

Základem je zkušenost a zakoušení stran jednání (mluvení, hraní) sám se sebou (s vnitřním partnerem, resp. partnery) zpravidla o samotě. Z autopsie snad každému známé tzv. samomluvy nebo samohry. Dále pak jde o to, učit se a naučit se podobně autentické, spontánní, hrající a souhrající jednání (chování a prožívání) produkovat veřejně, v situaci „veřejné samoty“ (Stanislavskij), za přítomnosti a pozornosti „diváků“. V situaci, kdy „jako kdyby“ druzí, diváci, při tom nebyli, s vyloučením zejména zrakového a taktilního kontaktu.

Zkoušení a zakoušení se odehrává ve skupinách, kdy nejmenší možnou (funkční) skupinu tvoří tři účastníci, tj. vedoucí (učitel) a dva zkoušející (žáci). Optimální je skupina devíti až třináctičlenná, kdy během jednoho setkání (zkoušení) se na každého dostane alespoň třikrát.

Vhodný prostor je běžná školní učebna (zkušebna) s vyšším stropem, pokud možno světlá a prázdná, jen s náležitým počtem sedadel (židlí).

Po úvodu, v němž vedoucí (učitel) si společně s účastníky (žáky) evokuje a probere známou zkušenost „samomluvy“ (kupř. stále se vyskytující typické situace takového jednání), zdůrazní nezbytnost „vycházet ze sebe“ a „přicházet k sobě“ i „jít do sebe“ hlasem, řečí, a zdůrazní, že je nutné, aby také hlas a řeč, hlasové a řečové projevy byly jednáním, zdůrazní, že jde jedině o zkoušení, hledání, učení se a nalézání, tedy nikoli o předvádění nějakého umění. Posléze vyzve přítomné, kteří sedí na židlích vedle sebe v řadě čelem do prostoru jako diváci, aby někdo, kdo chce, šel „na plac“ a zkoušel to. To je v podstatě jediná instrukce „co dělat“. Následující jsou toliko připomínky, poznámky k tomu, co a jak kdo dělal a udělal, zpravidla k tomu, co se povedlo a co nepovedlo, co nevyšlo, proč a co s tím, jak na to, aby to bylo ono.

„Na place“ je každý přiměřeně dlouho (dvě až pět minut), je sám v poli pozornosti druhých, v „silovém poli“, bez jakýchkoli pomůcek (kupř. hudba, rekvizity, kostým).

Každý účastník zakouší počáteční chaos, zmatek, což jako takové trvá zpravidla šest až deset setkání. Pak se postupně začíná soustřeďovat a uvolňovat, začíná vnímat, projevovat se „ted“ a tady“, diferencovaně reagovat, jednat, uvádět do vztahů, artikulovat, uvědomovat si a sledovat kontrastnost, polaritu a oscilaci, pravé protiklady a komplementárnost, reciprocitu,

³⁷ KOL.: *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Ústav pro výzkum a studium autorského herectví při katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU. AMU Praha 2003.

souhru protikladů, postupně dialogicky jedná a zakouší dialogické bytí, že dialogicky – leckdy paradoxně – je, dospívá do „tvůrčího stavu“ (Stanislavskij), k inspirovanosti, k tomu, že „to v člověku a s člověkem hraje“ (Patočka), že „ucho žasne, co to huba mluví“ (Werich), že umí „slyšet partnera a odpovědět mu“ (V + W), dospívá k vlastní psychosomatické kondici pro vědomou, tvořivou komunikaci. To v horizontu nejméně tří let systematického, kontinuálního studia, ne-li výcviku.

Zakusit počáteční – vlastní i společný – chaos, zmatek a jeho vyjasňování, postupné strukturování „zevnitř“, je pro další dění nadmíru důležité. Aby totiž od samého počátku byla aktivována a preferována tendence a odvaha k experimentování, zkoušení, hledání – formulování si hypotéz – a také nalézání, především toho vlastního, osobitého, aby od samého počátku neměla vrch většinou dominantní tendence imitovat, napodobovat, přijímat a produkovat takové i onaké hotovosti, standardy.

Organickou a nutnou součástí toho „na place“, společného studia a učení, je průběžné „privátní“ zkoušení. Zejména průběžná písemná reflexe, o níž se podílí s vedoucím a ostatními, zakládá společné studium.

DJ zahrnuje a otevírá více polí zkoumání i možných cest a cílů. Vždycky však má být ryze osobní a osobnostní záležitostí, kdy záleží na osobních dispozicích (kupř. druhu, kvalitě i velikosti nadání), k čemu a jak komu může být a je, co si kdo s tím sám počne, od toho slibuje.

U většiny může být a bývá cestou sebeobjevování, sebepoznávání a sebezpřijetí, u leckterých také cestou seberealizace. To dle předpokladů, nadání a zájmů.

- Může být a bývá, jak už řečeno, vytvářením psychosomatické kondice pro tvořivou komunikaci, a tedy pro hlubší a přesnější, „vodivější“ empatii, poznání a přijetí druhého, pro setkání v pravém slova smyslu.
- Může být a bývá prožitím, poznáním a studiem principů dramatické hry.
- Může být a bývá prožitím, poznáním a studiem nepředmětného herectví (hráčství, aktérství).
- Může být a bývá cestou pochopení a uchopení, „vtělení“ a uskutečnění určité výzvy, otázky, určitého úkolu, textu.
- Může být a bývá, je-li jako takové poznáno a pochopeno, otevřenou a otevírající cestou, metodikou zkoušení, hledání i vnímání, všímání si a nalézání.

Není však účelově vypracovaným, hotovým, osvědčeným postupem, „metodou“, kterou jako hotovost lze přijímat a „nasazovat“. A rozhodně není takovou nebo onakou technikou.

Výzkum a studium DJ pokračuje v několika směrech. Hlavně v Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví a na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze.

Příloha č. 2

Svatojánská kolej – rámcová analýza závěrečných reflexí - tabulky

	STUDENT „1“	STUDENT „2“
<u>PĚVECKO – TECHNICKÉ DOVEDNOSTI</u>	<p>spojením dechu a pohybu došlo k lepšímu uvolnění pokládá za důležité nezapomínat na správné pohyby úst, hlavně pokud sledují děti, dbát na správnou artiku- laci Pokud je při zpěvu zapojeno celé tělo, je výstup lepší</p>	<p>dýchání, aktivní zapojení bránice – zatím moc nejde, ale uvědomuje si význam rozezpívání – nemusí se tolik namáhat hlas propojení těla a hlasu uvědomuje si pokrok, ale i další práci na svém hlasovém projevu začíná přijímat svůj hlas</p>
<u>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY</u>	<p>dlouhodobý problém – tréma, na hodinách šance nau- čit se ji překonávat (tréma má spojitost se sebehodno- cením) zjistila, že s trémou lze zacházet (ke zvládnutí existují různé metody) důvěra v kolektiv hrála velkou roli, postupně se lidé začali otvírat práce ve skupině vnímána jako přínosná → všímala si chyb, které dělali ostatní; některé byly společné</p>	<p>pocity stísněnosti při vystupování před ostatními k ostatním ve skupině cítila důvěru, necítila se před nimi „divně“ pomáhala – pokud před vystoupením se prováděla něja- ká činnost v kroužku, kdy každý udělal něco malého</p>
<u>VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA;</u>	<p>poznatky z hodin lze užít v běžném životě; při práci na sobě, ale i s dětmi „součást znalostí pedagoga by měla být péče o svůj hlas“</p>	<p>-----</p>
<u>DŘÍVĚJŠÍ ZKUŠENOSTI SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU</u>	<p>žádné zkušenosti se zpěvem; zde poprvé hlasová vý- chova</p>	<p>zpěv ve sboru; avšak první informace o zpěvu až na této škole</p>

	STUDENT „3“	STUDENT „4“
<u>PĚVECKO – TECHNICKÉ DOVEDNOSTI</u>	_____	vždy si myslela, že se člověk naučí narodí a zpívat buď umí nebo neumí. Po hlasové výchově zjistila, že se dá naučit zpívat
<u>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKT</u>	v I. ročníku prožila tento předmět spíše negativně, byl to velký stres ve II. ročníku se strach pomalu začal vytrácet, avšak vzrůstalo vnitřní napětí a pocit úzkosti – ze zpěvu písní ve vysokých polohách, ve kterých se necítila dobře nervozita při výstupu podtržena neschopností uvolnit se před jinými lidmi	zpočátku – pocity rozpaků, studu, nedůvěry; zcela se jich nezbavila, při některých hodinách se musela hodně překonávat
<u>VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA;</u>	„hlasová výchova je pro budoucího pedagoga důležitá a troufám si říct, že i nutná, neboť znalostí a praktické zkušeností, které si z tohoto předmětu odnese, se mohou stát jeho přirozenou výzbrojí pro jeho budoucí povolání“ zde pochopila, že k profesi pedagoga nebo vychovatele je zapotřebí pevná hlasová opora, „Stejně jako je pro člověka důležité dýchat, je pro učitele a vychovatele důležité, aby věděli, jak správně využít svůj hlas“	„s hlasem by se mělo s dětmi pracovat, děti ještě netrpí různými předsudky a pocity studu překonají poměrně snadno“ v dětech by se neměl ubíjet vztah ke zpěvu, měly by mít možnost naučit se zpívat doufá, že při své práci s dětmi bude trochu schopna s dětmi pracovat po stránce hudební
<u>DRÍVĚJŠÍ ZKUŠENOSTI SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU</u>	před nástupem do Jána vůbec nezpívala, neměla tedy žádné základy	v rodině byla utvrzována, že zpívat neumí

	STUDENT „5“	STUDENT „6“
<u>PĚVECKO – TECHNICKÉ DOVEDNOSTI</u>	<p>během hodin – rozvoj rezonance bránice a její využití ve zpěvu, důležitost artikulace byla poučena, na co má dbát – uvolnění obličeje, mimika; rozvoj kultury těla, fantazie, empatie, vzájemná spo- lupráce → rozvoj celé osobnosti přínosné – propojení zvuku s pohybem, zpěv do dál- ky při dýchacích obtížích dbát na své tělo a na rady lé- kařů (netlačit násilím) uvědomit si vnitřní prostor (učení se vnitřnímu hma- tu)</p>	<p>„Každý by se měl naučit pracovat se svým hlasem a pak ho propojovat se zpěvem a tak dojít k samotnému zpěvu“ Příležitost zjistit, co se dá s hlasem dělat – hrát si s ním, doprovázet</p>
<u>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY</u>	<p>během hodin – rozvoj, empatie, kooperace ve společnosti třídy se necítila ohrožena</p>	<p>nervozita při výstupu nerada mluví nahlas a zpívá před ostatními</p>
<u>VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA;</u>	<p>hodiny trvaly příliš krátkou dobu „je velice důležité naučit se pracovat s hlasem, zvláště v našem povolání“</p>	<p>při případné práci v MŠ by se chtěla více věnovat hu- dební výchově, protože jinak by ošídila děti o spoustu možností a zkušeností</p>
<u>DŘÍVĚJŠÍ ZKUŠENOSTI SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU</u>	<p>- zkušenosti byly, chodila na zpěv</p>	<p>- žádné; před Jánem zpívala pouze u sebe v pokoji, jakmile někdo vešel, skončila</p>

	STUDENT „7“	STUDENT „8“
<u>PĚVECKO – TECHNICKÉ DOVEDNOSTI</u>	<i>objev – hlas může znít v hrudníku i v hlavě, kmitání bránice a její vliv na kvalitu hlasu problém s hlavovou rezonancí inspirace pro další práci s hlasem – měkké nasazení</i>	-----
<u>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKT</u>	<i>zpočátku obtížné uskutečnit před ostatními jakýkoli hlasový projev tréma při zápočtech, avšak postupně se intenzita snižovala hlasová výchova pomohla naučit se vyjádřit před druhými, nejen zpěvem psychika ovlivňuje výrazně hlasový rozsah hlasová výchova – způsob sebepoznání – hlas a tělo všechno prozradí</i>	<i>v hudebním rozvoji hrála důležitou roli Svatojánská kolej získala podporu spolužáků a sílu se svým zpíváním něco udělat na hodinách se někdy cítila dobře, někdy ne /dáno náladou/ problém vystoupit před ostatní a něco zpívat nebo tvořit, toto dáno nejistotou baví ji tvůrčí proces a spolupráce s ostatními</i>
<u>VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA;</u>	<i>„Práce s hlasem je pro pedagoga životně důležitá, pokud chce svůj hlasový fond zachovat v použitelném stavu nejméně do důchodového věku“</i> <i>vědět něco o zdravém zpěvu je pro hudební výchovu malých dětí velice důležité</i>	<i>chce být učitelka v MŠ – „budu hudbu hodně potřebovat“, je ráda za tyto základy a že ví, jak hlas funguje</i>
<u>DRÍVĚJŠÍ ZKUŠENOSTI SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU</u>	-----	<i>vždy si myslela, že zpívat neumí doma nikdo nezpíval, ani na nic nehrál – neměla ani podporu, ani vzor</i>

	STUDENT „9“	STUDENT „10“
<u>PĚVECKO – TECHNICKÉ DOVEDNOSTI</u>	<i>využít hlas naplno od člověka vyžaduje akci, živost, energii, odvahu získané poznatky běžně nevyužívá (technika tvorby hlasu, dýchání; při mluvě)</i>	<i>překvapení na začátku 1. ročníku – kolik věcí působí na kvalitu hlasu důležité – umět spojit hlas s tělem těžké – pochopit podporu hlasu na bránici vyhovovaly individuální hlasové hodiny – více prostoru pro hledání vlastního hlasu, zároveň odborný dohled, rady je jí líto, že o tyto hodiny přišla – když se soustavně nepracuje, nedosáhne se takových výsledků</i>
<u>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY</u>	<i>smysluplnost, kdyby hodiny byly realizovány pro vážné a chtivé zájemce o všestranný rozvoj hlasu; vyplynula by z toho větší spolupráce, neotřelé zážitky a radost z objevování někteří studenti – laxní přístup prožitek hodiny záležel na náladě, s jakou účastníci přišli</i>	-----
<u>VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA:</u>	<i>skromná hodinová dotace, časté změny v rozvrhu, plavecký kurz → spíše jen ochutnávka technik a způsobů prací s hlasem než systematický rozvoj po teoretické a praktické stránce pomohlo by, kdyby si píseň při zápočtu zazpívala vícekrát, „hledat se“, jak to zazpívat v této „nové“ situaci</i>	-----
<u>DRÍVĚJŠÍ ZKUŠENOSTI SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU</u>	<i>před nástupem na tuto školu neslyšela nikdy o tak specializovaném předmětu, jako je hlasová výchova zkušenosti - ne</i>	<i>žádná zkušenost s prací s hlasem před touto školou</i>

	STUDENT „11“	STUDENT „12“
<u>PĚVECKO – TECHNICKÉ DOVEDNOSTI</u>	<i>v I. ročníku se s hlasem moc nepracovalo, spíše výklad, hry s hlasem, spojení dechu a hlasu aktivní zapojení hlasu uvítala by individuální zpěv → intenzivní individuální práce s hlasem</i>	<i>„kolenová metoda“ velmi úspěšná, uvědomila si tak, že má větší hlasové možnosti díky kameře si uvědomila svůj hlasový stereotyp → vnímáno jako pozitivní</i>
<u>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY</u>	<i>zpěv před celou třídou – problém, k lepšímu hlasovému výkonu by potřebovala být uvolněná oceňuje pokrok ostatních → důkaz smyslu hlasové výchovy postrádá uvolnění, důvěru ve vlastní hlas</i>	<i>nervozita při výstupu, i při závěrečné hodině</i>
<u>VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA;</u>	<i>vnímá nepostradatelnost hlasové výchovy pro práci pedagoga nízká dotace hodin,; zpívající vnímá svůj hlas, uvědomuje si chyby</i>	<i>tento předmět má velké pedagogické opodstatnění „Hlas je naším vnějším projevem, to bychom si měli uvědomovat. Podle toho bychom ho měli používat, ale také rozvíjet“</i>
<u>DŘÍVĚJŠÍ ZKUŠENOSTI SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU</u>	<i>ze zpěvem malé zkušenosti</i>	<i>zpívá ráda; zkušenosti nebyly</i>

	STUDENT „13“	STUDENT „14“
<u>PĚVECKO – TECHNICKÉ DOVEDNOSTI</u>	<i>důležité – uvědomila si propojení těla a hlasu, chce na tom dále pracovat</i>	<i>uvědomuje si důležitost rozezpívání propojení hlasu a pohybu zpěv do dálky – nejprve musela překonat strach, poté se cítila příjemně využití bránice</i>
<u>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKT</u>	<i>při prvních hodinách hlasové výchovy byla stydlivá, „bála se vydat hlásku“; dnes sebejistá, uvolněná, dovolí si „zablbnout“ s hlasem → způsobeno lepším vzájemným poznáním ve skupině toto mělo pozitivní vliv i na závěrečnou hodinu</i>	<i>při sólovém zpěvu se cítila svázaně, křečovitě, napjatě při veřejné hodině měla velkou trému</i>
<u>VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA;</u>	<i>příprava rozezpívání – každý se snaží být originální, připravit zábavnou hodinu, pečlivá příprava, byla vidět nervozita (na ostatních)</i>	<i>činnosti z hodin lze využít při práci s dětmi</i>
<u>DŘÍVĚJŠÍ ZKUŠENOSTI SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU</u>	<i>zkušenosti s hlasem nebyly</i>	<i>zkušenosti nebyly</i>

	STUDENT „15“	STUDENT „16“
<u>PĚVECKO – TECHNICKÉ DOVEDNOSTI</u>	<p><i>postupně si začala uvědomovat pasivní tělo, nepoužívání bránice, málo otevřená ústa, silou tlačení hlas, špatnou artikulaci</i></p> <p><i>vnímá zlepšení v mluvě – dříve drmolila a špatně artikulovala</i></p> <p><i>nyní si více uvědomuje tělo, otevírá ústa, snaží se o měkké začátky</i></p> <p><i>při poslechu zpěvu si všímá nových věcí; nejde o to, co je zpíváno, ale jak je to zpíváno /hlavový tón, výslovnost, prožitek písně/</i></p>	<p><i>přínos – dechová a artikulační cvičení, posílání zvuku pomohl individuální zpěv</i></p>
<u>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKT</u>	-----	<p><i>v počátcích bála se vydat hlas</i></p>
<u>VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA;</u>	<p><i>vděčná za informace z oblasti hygieny hlasu</i></p>	<p><i>„budoucí pedagog by měl vědět, jak pracovat se svým hlasem, aby mu dobře sloužil a mohl být dobrým mluvním i pěveckým vzorem pro své žáky“</i></p>
<u>DŘÍVĚJŠÍ ZKUŠENOSTI SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU</u>	<p><i>zpívá ráda, ale zkušenosti nebyly</i></p>	<p><i>zkušenosti nebyly</i></p>

	STUDENT „17“	STUDENT „18“
<u>PĚVECKO – TECHNICKÉ DOVEDNOSTI</u>	<i>kamera umožnila poznat chyby, na které by jinak nepřišla</i>	<i>přípravná cvičení (1. roč.) byla „moc fajn“, i rozcvičení mluvidel</i>
<u>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKT</u>	<i>v prvních hodinách v I. ročníku vnímala trému, cítila se sevřená a nebyla uvolněná zajímavé činnosti a příjemná atmosféra pomohly překonat strach všimla si velkých úspěchů u ostatních odvaha a odhodlání přiznat si, že máme na víc, než si umíme představit důvěra kolektiv – „dokážeme se podržet v těžkých chvílích, kdy je člověk snadno zranitelný“</i>	<i>při hodinách se necítila uvolněná, „nemohla jsem jen tak otevřít pusu a začít vydávat nějaký hlas“ necítila podporu skupiny, nervozita při výstupu cítí, že se do hodin nezapojovala, jak by měla (způsobeno přístupem, únavou,..) bavil ji kolektivní zpěv bavilo ji poslouchat ostatní, jak se zlepšují</i>
<u>VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA;</u>	-----	<i>získala nápady od spolužáků, jak vést rozezpívání, udělat přípravu</i>
<u>DŘÍVĚJŠÍ ZKUŠENOSTI SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU</u>	-----	<i>netušila, o čem hodiny hlasové výchovy budou k hudbě má blízko – hraje na hud. nástroj</i>

	STUDENT „19“	STUDENT „20“
<u>PĚVECKO – TECHNICKÉ DOVEDNOSTI</u>	<i>vnímala pasivitu těla</i>	<i>líbila se jí cvičení s dechem a hlasem, spojení hlasu a pohybu na hodinách vnímala uvolnění naučila se, jak pracovat s hlasem</i>
<u>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKT</u>	<i>pociťovala ostych před ostatními kladně hodnotí, že se jí tento rok podařilo odbourat nervozitu z ostatních vnímá pokrok svůj i ostatních</i>	<i>tréma při výstupu při posledním výstupu vnímala trému největší (zpívalo se před největší skupinou lidí), ale myslí si, že tímto výko- nem odbourala svou hrůzu z vystupování před větší sku- pinou lidí</i>
<u>VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA;</u>	<i>malá dotace hodin</i>	-----
<u>DŘÍVĚJŠÍ ZKUŠENOSTI SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU</u>	<i>zkušenosti má; zpívala ve sboru</i>	<i>hlasová výchova byl pro ni úplně nový předmět</i>

	STUDENT „21“
<u>PĚVECKO – TECHNICKÉ DOVEDNOSTI</u>	<i>práce s hlasem souvisí s dechem, tělesným postojem, citovým rozpoložením, náladou, pocitem sytosti či hladu, prostředím nezbytné rozezpívání člověk při zpěvu používá celé tělo důležitá je motorika mluvidel zpěv do prostoru, dechová cvičení – dobrá zpěv s pohybem – tělo by mělo být pružné jako nástroj</i>
<u>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKT</u>	<i>hudba působí na psychiku</i>
<u>VÝZNAM HLASOVÉ VÝCHOVY PRO PRÁCI PEDAGOGA:</u>	-----
<u>DŘÍVĚJŠÍ ZKUŠENOSTI SE ZPĚVEM, S HLASOVOU VÝCHOVOU</u>	<i>zkušenosti nebyly</i>

Příloha č. 3

Vyšetření ze dne 26.05.2005

Dg1: J382 Dg2: J312
Pacientka hlasový profesionál.
Učitelka MŠ 30 let.
V posledních 10 ti letech opakované hlasové obtíže, pro které je v péči foniatra.
Pacientka má vlastní inhalátor, denně inhalace dle pokynů foniatra. Zvládla cviky hlasové reedukace, které denně provádí doma.
Přes tuto péči téměř trvalé hlasové obtíže, chrapot, tvorba hlasu s velkým hlasovým úsilím.
Obj. Sliznice hltanu granulovaná, překrvená, oschlá.
Lupenlaryngoskopie: obě hlasivky jsou překrvené, edematosní, na rozhraní přední a střední 1/3 oblé hlasové uzlíky. Při fonaci nedomykavost hlasové šterbiny tvaru přesýpacích hodin.
Hlas tvořen velkým fonačním tlakem. Je chraptivý. Koncem pracovního týdne velká hlasová únava.
Dg: Poškození hlasivek u hlasového profesionála
Noduli plicae voc. bilat
Pharyngitis chronica
J 38.2, J31.2
Dop. komplexní lázeňskou léčbu, indikace V/3, nejlépe Luhačovice

ORL, FONIATRIE, SLUCHOVÁ PROTETIKA s.r.o.
Žlutická 9, 323 00 Plzeň, tel. 377 53 48 95, IČ 264 01 347

Miluše

R.č.:

Č. pojištěnce

Poj.:

Vyšetření ze dne 18.09.2009

Dg1: J382 Dg2: J312
Hlasový pedagog, učitelka v MŠ.
Nyní dodržuje zásady hlasové hygieny, provádí reedukace hlasu pod vedením hlasového pedagoga.
Obj.: sliznice nosní klidná, bez sekrece, patr. obl. sym., klidné, tonsily klidné, sym., hltan klidný, otoskop. bil. norm. nález
Konv. hlas lebečně zastřený s malou dyšnou příměsí, uspokojivý
Lupenlaryngoskopie: pravá hlasivky válcovitá, výrazněji vaskularizovaná, levá tenká se sníženým napětím, mediál. okraje hladké, obě hlasivky volně pohyblivé, při fonaci zůstává podélná insuf. glotis cca 1 mm
Dg.: Laryngitis chron. hyperkinetica, t.č. v klidu
KO dle potřeby, dodržovat zásady hlas. hygieny
Dr. Havlová

