

Posudek oponenta na diplomovou práci MgA. Aleny Skuhrovcové
**Metody a principy práce s tělem pro sebereflexi a osobnostní
rozvoj jedince** (katedra pedagogiky, 2015)

Je obtížné psát posudek na neobvykle rozsáhlou, výrazně ambiciózní a místy značně neukázněnou práci. Autorka si dala do vínku velká předsevzetí: Sepsat do jisté míry vyčerpávající encyklopedii o vtěsnění (embodiment), resp. tělesném prožívání - a učinit z něj jakousi všemocnou metodu nahrazující téměř vše podstatné, co dosud pedagogická praxe reprezentovala – a dle autorky tím současně zanedbala to nejpodstatnější. Liší se od mnoha předchozích alternativních proudů tím, že neslibuje nové pedagogické ráje, i když jisté náběhy k velikášství typické pro otce a matky zakladatelky nových směrů lze v textu identifikovat.

Ve skutečnosti tendence k nadhodnocení metody vtěsnění její text činí místy nevěrohodným, mnohé by mohlo být daleko výrazněji oslovující při skromnějším pojetí. Autorka má dojem, že objevuje tělesnost pro českou pedagogickou teorii i praxi, kterou kritizuje za nedostatečný rozvoj nového přístupu k tělesnosti, jak se s ním seznámila při studiu na DAMU. Na druhé straně mohla občas sáhnout po relevantnější literatuře (rané sborníky Hogenové a kolektivu o tělesnosti či sborník Petra Urbana Fenomenologie tělesnosti z r. 2011 etc.)

Navíc, pokud poukazuje na nejednom místě na neznalost této metody v Česku a stěžuje si na malé předporozumění, měla být laskavější ke čtenáři, kterého by tím pádem měla do této metody teprve uvést.

Text práce obsahuje některé problémové oblasti:

Po formální stránce lze uvést některé do očí bijící nedostatky: a) autorka při citování nepíše citační index za tečkou nebo čárkou podle úzu, ale před nimi, což působí na 310 místech v textu značně rušivě (na dvou místech jsou citace napsány správně!); b) horší je, že autorka zřejmě u přímých citací neumí uvádět uvozovky, což znemožňuje odlišit její výklad od přímé citace a *lze ji tak na mnoha místech obvinít z plagiátorství*, což je vysoce na pováženou a mohlo by vést až k etickému problému (čtenář má zřejmě uhodnout, že věty uvedené kursivou (proč vlastně?) jsou přímé citace – ale po pěti letech vysokoškolského studia by se autorka mohla naučit základní způsoby citování podle normy); c) autorka neumí čárky ve větách; tak je postrádám například ve větách na s. 20, 24, 29, 31, 35, 36, 37, 66, 74, 81, 82, 94, 104, 112, 116, 122, 125, 129, 148, 152, 156, 157; některé čárky jsou naopak nadbytečné; d) v textu se objevují překlepy: např. s. 6 místo termonologie má být terminologie; s. 104 – místo nalazení má být asi naladění; s. 113: místo Huserrla má být Husserla; s. 147: místo nalazena má být asi naladěna apod.; na s. 148, 155 uvádí výraz nabít – nabitý má zřejmě na mysli nabytí spíše než proces nabíjení... ani jedna varianta není vyložena, ale je nutno ji hádat z nejasného kontextu...; užívá v textu vícekrát jednotný tvar „mod“, ale zřejmě má na mysli modus...

Dalším problémem je pro diplomovou práci naprosto neúměrný rozsah textu, který svědčí o tom, že autorka nedokázala odlišit podstatné od nepodstatného, resp. nedokáže uchopit pouze to, co je tématem práce podle jejího titulu. Navíc se některé formulace opakují a to i vícekrát než dvakrát!

Obsahové problémy: Autorka hovoří o fenomenologickém přístupu, proklamativně se na něj odvolává, ale její popisy nejsou ani na jediném místě práce fenomenologické. Tím chci říci, že vlastně nepracuje fenomenologickou metodou. Ve skutečnosti je spíše pevně zakotvena v subjekt-objektové relaci tradiční metafyziky. Směšuje fenomenologii se strukturalistickým přístupem (!), kloní se často spíše opět proklamativně ke strukturalismu - a na celé řadě míst

textu užívá mnohokrát v různých kontextech výraz „struktura“, „strukturující“, ale nikde (ani na jednom místě celé práce) nedefinuje jakou strukturu či strukturace má na mysli, jaké jsou jejich prvky etc.

Ostře kritizuje dualismus těla a kognitivních aspektů osobnosti, což je v jádru oprávněné, ale nereflektuje skutečnost, že tato výtka se týká především většího segmentu okcidentální kultury (srbv. K tomu i příklady uváděné v textu) – tedy nikoliv jako celku, ale především té části, která se opírá o platónský dualismus, v novověku modifikovaný v karteziánské verzi jako dualita těla a ducha. Právě ve filosofickém a obecně teoretickém zakotvení práce shledávám řadu nedostatků, jejichž popis by vydal na další diplomovou práci.

Nechejme stranou výklad Heideggera (autorka často mluví o fenomenologickém přístupu, ale mnohdy není jasné, kterého z fenomenologů má na mysli), či přesnost výkladu Piageta nebo Vygotského, ale výrazně slabou stránku celého textu tvoří pojetí abstrakce a pojmové tvorby vůbec (k tomu viz např. text na s. 91). Nemá ujasněn vztah bytí a existence; zdá se, že pojetí „pobytu“ (Dasein) u Heideggera si pro sebe sama neprojasnila, z čehož pak plyne řada důsledků.

Za velmi problematické považuji, že autorka si na mnoha místech protirečí. Kdyby domýšlela mnohá vlastní tvrzení do důsledků, zcela jistě mohla sepsat daleko přínosnější práci.

Na s. 79 tvrdí: „Nutným předpokladem pedagogiky embodimentu je přijetí faktu, že **každé učení a vzdělávání je podle teorií embodimentu vždy vtělené**. Neexistují významy, které by vznikly bez tělesné zkušenosti.“ Podobně na s. 81 konstatuje: „Embodiment není nová metoda, embodiment je fakt. Lidé jsou vtělení. To, zda tento fakt v edukaci přijmeme, či nikoli, jej nezmění¹⁴⁹. Embodiment se tedy bude odehrávat, ať chceme či nechceme. Pedagogika embodimentu se tedy pokouší změnit stávající pohled na edukaci tak, aby byl embodiment přijímán a užíván (využíván) jako součást učení.“ S oběma pasážemi lze bez větších problémů souhlasit. Ale vzápětí konstatuje o to, že embodiment a jeho přijetí znamená, že se otočí „průběh tradiční edukace o 180 stupňů“ (s. 81), ale nevyloží vlastně v čem - a jak. Posléze začne razit teorii „odtělesnění“, kde formuluje problém učení bez tělesnosti, což je svým způsobem nonsens a odporuje právě uvedeným tvrzením. Problém je, že právě v těchto pasážích textu se (ne)prokazuje schopnost pohybovat ve velmi choulostivém terénu.

Autorka odmítá klasický dualismus, ale současně zavádí nový typ dualismu – kognitivní přístup versus embodiment apod. Realističtější by byl postoj, že sice veškeré „vzdělávání“ či „učení“ mají tělesný aspekt, ale není mu věnována dostatečná pozornost! Na mnoha místech autorka podtrhuje význam tělesnosti, ale nedokáže jej vhodně provázat s pojmovým učením, čímž tuto prosazovanou metodu v podstatě diskredituje. Proto také nakonec neformuluje jasná doporučení pro pedagogickou praxi a mnohé ostré výhrady jsou směřovány do ztracena.

Dalším problémem jsou zkratovité formulace; např. ty, které se týkají tzv. senzomotorického stádia, identity, zvláště pak pojetí intersubjektivita, kde čtenář získává pochybnosti o tom, zda text projasňuje, co vlastně intersubjektivita např. ve zmiňované fenomenologii znamená (na s. 82 je definována následovně: „Intersubjektivita zde znamená, že v konkrétní situaci, která je vždy jedinečná, se setkává subjekt s druhým subjektem a skrze jejich setkání, jejich vzájemnou akci se situace stává intersubjektivní.“). Nevědomuje si také, že princip interakce (na který se občas odvolává) je zcela obecný princip, který mnoho nevysvětluje.

Pedagogicky za pochybné považuji například následující pasáže: (s. 82) „Co to znamená pro edukaci? Znamená to, že je potřeba chápat ji jako proces interakce, jejíž význam není v tom, co je cílem učitele, ani v tom, co si žák pamatuje nebo umí, ale utváří se v každé vteřině vzájemného působení. Významem edukační situace je situace sama o sobě – to že se děje. Zdá se tak, že tato teorie v zásadě rezignuje na přesnou formulaci cílů ve výchově a váží si významů vznikajících v interakci, které se stávají vtěleným materiálem pro další jednání jedince.“ (Přetahuji i s chybami!) Mimochodem: nejen, že autorka na více místech odmítá cíle výchovy, ale zřejmě nereflektuje ani skutečnost, že dnes cíle nejsou tím nejvýznamnějším ve výuce, ale jsou jím dosahované kompetence. Vztah ke kompetencím, které si má žák/student osvojit, není autorkou uveden a vztah embodimentu ke kompetencím je mimo pole jejího zájmu.

Autorka také často uvádí výraz „tradiční škola“, ale nikde jej nedefinuje – to by mohla učinit při obhajobě. Není jasné, proč například nedostatek embodimentu vede k „tendenci k podvodům“ (s. 84) apod. Pojetí hmatu a ostatních smyslů lze považovat za silně zjednodušující a tendenční (viz s. 89an). Formulace typu, že tělo vždy nějak „rozumí situaci“ vyžadují adekvátní výklad (s. 89 a jinde) nebo, že tělo je „světa-vědomé“ (s. 90 a jinde).

Obr. 2 na s. 90 uvádí tři složky, které jsou de facto složkami postojů. Autorka k nim „přimalovala identitu“, ale tu – je mi líto – nikde dostatečně nedefinovala, ani nevyložila. Lze dokonce říci, že její uvedení v práci výklad nejen nezjednodušil, a ani neprojasnil, ale pouze zkomplikoval. Podobně i definice osobnosti a její pojetí lze číst s jistými rozpaky (i autorka si překérnost definic osobnosti zřejmě občas uvědomovala při kritice definic Nakonečného; na s. 109 uvádí veselý příběh o slonovi, který svědčí o lítosti, že nelze abstrakce nahlédnout „totálně“ – totalita je totiž „neviditelná“); k tomu lze dodat, že samotný pojem osobnosti je výsledkem tisíciletého vývoje a je jednou z vrcholných abstrakcí západní humanitní vědy a psychologie; k rozvoji „osobnosti“ chce autorka dospět pomocí rozvoje metod embodimentu! Proto také nakonec tvrdí i to, že osobnost a identitu nelze objektivizovat (s. 112), s čímž by asi řada teoretiků zabývajících se teoriemi osobnosti těžko mohla souhlasit. Co v daném kontextu znamená „objektivizovat“?

Uvažuje o rozvalení tradiční školy a jejího smyslu pro řád a pořádek, což lze pochopit, ale je otázkou, čím autorka školu vlastně chce nahradit a jaké by mělo být v budoucnu její klíčové poslání. Metaforicky lze uvést: Svým způsobem jakoby se čtenář znovu setkal s důrazem Skalkové na aktivitu žáků ve vyučování - tentokrát touto novou aktivitou má být práce s tělem. Vše ostatní (i tendence k aktivizaci žáků ve dvacátém století autorka zřejmě nahlíží jako na pasivní výuku!).

Autorka řekne (na s. 106), že: „Výše zmiňovaná kritika zaměření edukace na racionalitu, na strojovou operaci se symboly, je možná oprávněná. Neznamená to však, že bychom měli snad rezignovat na rozvoj racionality či logiky. Jde spíše o to dát prostor i jiným oblastem naší osobnosti, tak aby rozvoj byl vyvážen.“ Ale text práce tuto „vyváženost“ nenabízí a nepředkládá. Je to možná způsobeno i tím, že autorka chce pomocí „embodimentu“ řešit řadu problémů, které jeho prostřednictvím zřejmě vyřešit nelze. Tím, jak bylo naznačeno, směřuje občas k tendenci najít novou univerzální metodu, resp. všelék na potíže, které tato metoda řešit nedokáže. Tendence k totalitárnímu konceptu lze doložit i tím, že autorka mluví často o reflexi, ale vlastní kritickou reflexi navržených postupů v textu nenajdeme.

Vzhledem k tomu, že i čas obhajoby je omezen, nebudu se šířit o dalších problémových oblastech, včetně celé „empirické“ části (na s. 128 slíbí východisko z vlastních deníků, ale pak následuje až do s. 148 nadbytečný popis řady metod, s kterými měla možnost se seznámit v průběhu studia).

Celkové hodnocení: daleko méně by bylo v daném, případě daleko více. Autorka si měla stanovit reálný pedagogický cíl a neusilovat v rozsahu diplomové práce o řešení problémů, které daleko přesahují možnosti závěrečné práce navazujícího magisterského studia. Nelze ji upřít snahu přinést něco nového pro obecnou teorii, ale je evidentní, že se díky předchozí přípravě neměla pouštět příliš daleko za hranice pedagogiky a pedagogické teorie. Přes uvedené nedostatky doporučuji práci k obhajobě.

S navrhovanou klasifikací mám značný problém: vzhledem k píli a odvaze pustit se do nových oblastí bych navrhl velmi dobrou, ale vzhledem k množství faktických chyb v citacích, gramatice a nedotaženosti pedagogických pasáží navrhuji spíše dobrou jako východisko pro obhajobu.