

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

MgA. Alena Skuhrovcová

Metody a principy práce s tělem pro sebereflexi a osobnostní rozvoj jedince

Methods and principles for personal social development through bodywork

Praha 2015

Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Valenta CSc.

Prohlášení:

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

V Praze, dne 29. června 2015

.....
Jméno a příjmení

Klíčová slova (česky)

Edukace, tělo, embodiment, fenomenologie, rozvoj osobnosti, somatické disciplíny, osobnostně sociální výchova

Klíčová slova (anglicky):

Education, body, embodiment, phenomenology, personal development, somatic disciplines, personal social development

Abstrakt (česky)

Práce se zabývá tématem vnímání vlastního těla a jeho souvislostí se sebereflexí – zejména vnímáním vlastní osobnosti, a to v kontextu školní edukace. Jedná se zejména o přehledovou studii, která představuje tzv. pedagogiku embodimentu (neboli pedagogiku vtěleného učení). Ve druhé části práce pojmenováváme hlavní principy vtěleného učení a jejich význam pro sebereflexi. Použitou metodou je umělecký výzkum, který potvrzuje význam vtěleného učení pro rozvoj osobnosti a popisuje principy, metody a přístupy, které umožňují realizovat vtělené učení. Práce je tak přínosem pro reálnou edukační praxi v tématu osobnostního rozvoje coby průřezového tématu RVP.

Abstract (in English):

The thesis deals with the topic of perception of one's own body and its connection to selfreflection – especially sensation of one's own personality, in the context of school education. The thesis is an overview study, introducing the so-called education of embodiment. In the second part, the thesis describes main principles of embodied learning and their importance for self-reflection. The thesis utilizes the method of art based research, which confirms the importance of embodied learning for personal development and describes principles, methods and approaches, that allow to implement embodied learning. The thesis is a contribution to the real educational practice in the topic of personal development as a cross-curricular theme personal and social development.

Poděkování

Ráda bych poděkovala MgA. Jiřímu Lösslvi za rady a vhléd do mé práce, PhDr. Petru Vášovi za ukázání cesty k dalším významným materiálům, Janě Pilátové za podporu a v neposlední řadě samozřejmě mému trpělivému vedoucímu práce doc. PhDr. Josefu Valentovi CSc., stejně jako mému příteli, který mi pomáhal radou, podporou i korekturami.

Obsah

0. Úvod: Tělo – základ prožívání a učení	9
1. Aktuální stav na poli české edukace.....	12
1.1 Tělo a výchova v evropské kultuře	12
1.1.1 Vzdělávání pro byrokracii.....	12
1.1.2 Vzdělání pro akademické znalosti a technickou revoluci.....	14
1.1.3 Tělo v kulturním backgroundu křesťanské Evropy	16
1.1.4 Problém chybějícího těla v elektronické mediální kultuře	17
1.2 Tělo a jeho rozvoj v české škole	21
1.2.1 Obsah kurikulárních dokumentů a tělo	22
1.2.2 Bytí sebou samým v kurikulu	25
1.2.3 Shrnutí dosavadních prací.....	26
2. Změna paradigmatu – předpoklady nového pohledu na tělo a poznávání sebe sama	28
2.1. Pojem „tělo“.....	28
2.1.1. Fenomenologický pohled na tělo ve světě	28
2.1.2 „Tělo“ jako živá existence	31
2.1.3 „Tělo“ jako bytí ve světě	32
2.1.4 „Tělo“ sebe-vědomé, sebereflektující.....	34
2.1.5 Pojem tělo a pojem člověk.....	40
2.2 Vývoj přístupu k tělu v kognitivních vědách.....	40
2.2.1 Historické přístupy.....	42
2.2.2 Kontextualisté	46
2.2.3. Teorie rozmanitých inteligencí	47
2.3. Teorie embodimentu – posun paradigmatu v kognitivních vědách	53
2.3.1 Terminologie	53
2.3.2 Historie a současnost teorií embodimentu	57
2.3.3 Vtělená mysl Francisca Varely.....	60
2.3.4 Realistický embodiment	67
3. Pedagogika embodimentu.....	77
3.1 Vtělené edukační disciplíny.....	78
3.2 Význam embodimentu v učení	79
3.3 Embodiment v edukaci a jeho cíle.....	81
3.4 Paradigma embodimentu v edukaci.....	83
3.4.1 Problémy tradiční školy	83
3.4.2 Odlišný pohled na tělesnost v edukaci.....	87
3.5 Tělo v intersubjektivní edukační situaci	90
3.5.1 Prostředí fyzické a sociální	91

3.5.2	Tělo v interakci s edukačním prostředím.....	100
3.5.3	Konativní složka těla v procesu edukace.....	100
3.5.4	Kognitivní složka těla v procesu edukace.....	102
3.5.5	Emočně-sociální složka těla v procesu edukace.....	103
3.6	Odlíšný pohled na vtělené učení.....	105
3.7	Vtělené učení jako cesta k rozvoji osobnosti.....	108
3.7.1	Pojem osobnost.....	108
3.7.2	Uchopování vlastní osobnosti.....	110
3.7.3	Charakteristiky osobnosti.....	112
3.7.5	Autenticita naší identity.....	123
3.7.6	Vtělená identita v edukaci.....	125
4	Přístupy, metody a techniky práce s tělem a tělovým vnímáním.....	128
4.1	Přístupy, techniky a metody.....	128
4.1.1	Přístupy vycházející z náboženských tradic a východní filozofie.....	129
4.1.2	Somatické systémy psychoterapie.....	130
4.1.3	Systémy vycházející z fyzioterapie.....	132
4.1.4	Body-Mind Centering (BMC).....	134
4.1.5	Taneční a pohybové přístupy.....	135
4.1.6	Divadelní přístupy.....	138
4.1.7	Performativní edukační směry a expresivní oblasti.....	141
4.1.8	Další pedagogické přístupy.....	143
4.2	Vlastní zkušenost s vybranými směry.....	143
4.2.1	Metoda uměleckého výzkumu.....	143
4.2.2	Metodologie.....	145
4.2.3	Popis podmínek vzniku zkušenosti a její analýzy.....	146
4.2.4	Témata mého osobního rozvoje v oblasti vtělené zkušenosti.....	147
4.2.5	Principy postupně získávané vtělené zkušenosti.....	149
4.2.6	Pedagogické přístupy posilující vtělené učení.....	151
4.3	Výsledky a diskuse.....	154
5	Závěr, přesahy, možnosti.....	157
6	Seznam použitých zdrojů.....	160
6.1	Seznam obrázků.....	166
7	Seznam zkratk.....	167
8	Přílohy.....	168
8.1	Příloha 1.....	168
8.2	Příloha 2.....	171
8.3	Příloha 3.....	173

8.4 Příloha 4.....	177
8. 5 Příloha 5.....	178

0. Úvod: Tělo - základ prožívání a učení

„Vždycky jsem si myslel, že mé tělo je jen dopravní prostředek na převážení myšlenek: nakrm ho, obleč a pošli na Harvard.“¹

Nakolik je tohle uvažování o těle pro nás obvyklé? Tělo jako transportér na myšlení?

Kdysi dávno, jsme spolu s karteziánskou soustavou přijali myšlenku, že tělo a mysl jsou oddělené oblasti, které spolu nesouvisejí. Tuto mylnou představu má naše společnost zarytou pod kůží, až zapomínáme, že tělo a mysl jsou součástí jedné bytosti a existují nejen zároveň, ale neoddělitelně od sebe. Naše kultura je na dualismus těla a mysli navyklá a je velmi těžké jí ho vymluvit, jakkoli se tuto ideu v posledních sto letech snaží psychologické, pedagogické i filozofické směry vyvracet.

Tělo je dějiště, kde se odehrává proces vzdělávání a učení. Tělo je aktivním činitelem učení, bez něj by učení nemohlo probíhat. Tělo není transportérem mozku do učebny, tělo je významným podkladem pro to, abychom se dokázali učit. Tento pohled na tělo není běžný a často je nepochopen či odmítán. Pro naši práci jde však o základní předpoklad, který se pokusíme dále vysvětlit, postavit na reálný základ a ukázat jak jej lze rozvíjet.

V následujících stránkách chci hlouběji prozkoumat, jak se tělo podílí na procesu učení, a navrhnout různé metody podporující učení tělem, v těle a skrze tělo. Tělo jako takové má mnoho aspektů a nelze se v rámci diplomové práce věnovat celé šíři, proto se zaměřím na vnímání – percepci těla. Ta je klíčovým činitelem při komunikaci centrální nervové soustavy s tělem a jako taková je spojujícím mechanismem právě pro vtělené učení.

Navazuji tím na svou předchozí diplomovou práci. Ta se zabývala vnímáním vlastního těla (propriorecepcí a interorecepcí) a rozvojem vnímání těla v herecké práci. Šlo mi v ní o to, jak rozvíjet propriorecepci při práci s dětmi v oblasti herecké výchovy. Touto prací rozšiřuji téma i mimo hereckou pedagogiku. Zajímá mne, jak můžeme rozvíjet schopnost vnímání vlastního těla a jak takové rozvíjení citlivosti ovlivní sebereflexi jedince a porozumění sobě samému.

¹ Roth, G. *Mapy extáze*, s. 34.

Domnívám se, že rozvoj citlivosti k vlastnímu tělu povede jedince dále k hlubšímu chápání a přijímání vlastní existence ve světě.

Sebereflexe, utváření vlastního sebeobrazu a chápání sebe sama je oblast, která spadá v současném rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP) do průřezového tématu „Osobnostně sociální výchova“ (dále OSV) a měla by být součástí školní výuky. OSV samo o sobě je poměrně nová vzdělávací oblast a materiály, které se hlouběji věnují konkrétním tématům OSV, jsou na různé úrovni zpracování.

K tématu práce s tělem a vnímání vlastního těla je zpracováno jen málo odborných publikací a v české pedagogické teorii není nijak rozvedeno. Nacházíme sice částečné zmínky o významu práce s tělem, nicméně nesetkala jsem se s publikacemi, které by se zabývaly podstatou tělového vnímání, jeho významy pro lidský život nebo s konkrétními teoreticky podloženými metodickými postupy. Více literatury přináší psychologie a psychoterapie, ve které již toto téma je téměř půl století rozvíjeno.

Svou prací chci

- přinést jiný náhled na tělo jako součást edukačního procesu
- představit teorie embodimentu (neboli vtěleného učení) a na ně navazující pedagogiku embodimentu
- vytvořit přehled (vybraných) metod práce s tělem, které pocházejí z oblasti terapeutické práce, dramatické a herecké výchovy, taneční a pohybové výchovy
- pojmenovat základní principy práce s tělem, které rozvíjejí vtělené učení, sebereflexi a vnímání vlastní osobnosti

Stěžejní otázka, ke které se celá práce váže, zní:

Jak se tělo a tělové vnímání podílí na procesu utváření osobnosti jedince?

V práci se budu věnovat několika oblastem:

V první části se pokusím zmapovat, jak k tělu a k tělovému vnímání přistupuje evropská kultura a tradice školní edukace v Čechách. Dále se zaměřuji na to, jak k tělu, k reflexi a sebereflexi přistupují české kurikulární dokumenty, zejména rámcový vzdělávací program, který je závazný pro výuku ve školách. Pokusím se zmapovat pedagogickou literaturu k tématu.

Druhá část si klade za cíl předložit názory autorů různých filozofických a psychologických směrů, kteří poukazují na změnu paradigmatu v chápání vztahu mezi tělem a kognicí. Nejprve si přiblížíme filozofický přístup – fenomenologii, ze kterého pro psaní této práce vycházím. Z fenomenologického paradigmatu často vychází také použitá literatura. Každá pedagogická teorie zakládá na určité filozofii, a proto je důležité objasnit si základní filozofická východiska, na kterých teze práce stojí. Půjde zde o nástin, přehled, nikoli o filozofický rozbor. O fenomenologii se také opřeme při výkladu o hledání vlastní autentické osobnosti, tj. při úvahách o sebereflexi. Dále se budeme zabývat teoriemi kognice včetně soudobých zastánců teorií embodimentu. Teorie embodimentu jsou stěžejní pro pochopení našeho tématu a vycházejí z poznatků fenomenologie. U nás jsou tyto teorie zatím neznámé. V české literatuře je o nich jen několik zmínek, většina kapitoly proto vychází ze zahraničních zdrojů.

Ve třetí kapitole se zaměřuji na pedagogickou rovinu teorií embodimentu – na jejich základě totiž vznikl směr nazývaný pedagogika embodimentu. Využiji přehledových článků o pedagogice embodimentu, vysvětlím šíři a hlavní témata této oblasti. Pedagogikou embodimentu se zabývají zejména v zahraničí, proto vycházím z cizojazyčných materiálů. Zde budou stěžejní části o roli těla v edukaci a utváření identity. Témata pedagogiky embodimentu vztahují zejména k tématu sebereflexe a uchopování vlastní osobnosti.

Čtvrtá část má za úkol představit šíři různých metod a přístupů, které rozvíjejí uvědomování vlastního těla. U některých, s nimiž mám hlubší zkušenost, se zastavím a pokusím se ji analyzovat vzhledem k tématu rozvoje osobnosti – zejména k vnímání těla, sebereflexi a utváření zkušenosti. Pokusím se z různých přístupů abstrahovat a formulovat základní principy, které jsou pro tuto práci shodné.

1. Aktuální stav na poli české edukace

Máme-li se věnovat problematice těla ve výchově, je nutné si na začátku vymezit, jak v současnosti vzdělávací kultura k tělu přistupuje. Hovořím zde nyní o těle, nikoli o tělovém vnímání, jelikož to samo už je velmi úzký a specifický termín, s nímž se prakticky nepracuje nebo je ukryt pod nadřazené termíny.

Cílem první kapitoly je tedy popis současného přístupu k tělu v edukaci a jeho historických východisek. První část kapitoly osvětluje chápání těla v evropské kultuře. Odráží se z většinou známých faktů a jejím cílem je spíše shrnout povědomí o přístupu k tělu v minulosti naší edukační kultury.

Druhá část ukazuje, jak k tělu přistupují české kurikulární dokumenty a české pedagogická literatura. Tyto totiž vymezují následnou školní praxi. Přestože se současná praxe může výrazně lišit od způsobu vymezenému legislativou, bude pro nás výchozím bodem formulace v základních dokumentech, od kterých by se praxe měla (více či méně úspěšně) odrážet. Pojetí těla v našem kurikulu budeme dále komentovat a analyzovat z hlediska tématu této práce.

1.1 Tělo a výchova v evropské kultuře

V Evropě se vyvinul specifický způsob vzdělávání, který se postupně rozšířil do světa společně s dalšími evropskými kulturními hodnotami. Evropa po jistý čas v dějinách udávala světu měřítko, podle kterých se začal organizovat. Naším tématem není historický přehled vzdělávací soustavy, ale spíše vymezení soudobého přístupu k tělu v edukaci. K tomu nám nyní postačí několik pohledů na nedávnou minulost, abychom se dopátrali současnosti. Vybíráme dva pohledy současné doby, které jsou zjednodušeným pohledem, nicméně velmi ostře vymezují, osvětlují charakter školní edukace v minulosti a pomocí metafory pomáhají porozumět problematice těla v takovém systému.

1.1.1 Vzdělávání pro byrokracii.

Sugata Mitra v jedné ze svých přednášek² hovoří o vzniku současné podoby vzdělávacího systému. Británie o 300 let zpět vytvořila důmyslný úřednický systém, specializovaný na ovládání velkého impéria s koloniemi po celém světě.

² Srov. Mitra, S., *Build a school in a cloud*. [online]

A to bez počítačů, pouze pomocí psané komunikace a lodí. Měl to být byrokratický systém, pro který potřebují lidi s identickými dovednostmi (aby si mohli rozumět i přes oceán). Musejí umět číst, krasopisně psát a počítat – z hlavy sčítat, dělit, násobit. Z toho důvodu vytvořili druhý systém, a to vzdělávací, který nám zůstal dodnes. (Obdobný systém nevznikl jen v Anglii, ale také v Prusku či v Rakousko-Uhersku, a opravdu zajišťoval byrokratické fungování monarchií.) Systém takto naprojektovaný tedy měl produkovat (a produkoval) identické lidi ovládající jazyk, schopnost číst, psát a počítat, vyznat se v geografii. Od těchto úředníků se dále očekávalo, že budou poslušní a snadno zastupitelní. Všechny tyto charakteristiky jim také vzdělávací systém poskytl. V tomto případě šlo o vzdělání směrem k určitému – úřednickému – postu. Výcvik lidí k tomu, aby se na tento post hodili, zajišťoval systém trestů (včetně fyzických) a odměn, který jedince doslova „vytrénoval“ právě pro takovou pozici.

Autory tohoto systému vzdělávání nezajímalo, jak člověk žije, jak myslí, zda dodržuje zdravý životní styl a jestli sportuje nebo dokonce, zda se cítí šťasten. Škola byla chápána jako cesta k pracovnímu uplatnění a k vyšší sociální vrstvě, základem vzdělání byl jazyk, čtení, psaní a počty (tyto předměty mají i dnes stále nejvyšší hodinovou dotaci) a geografie. Škola měla učit řádu, pravidlům, slušnosti a poslušnosti (skrze stále fungující systém známek a důtek a systém fyzických trestů – ten se dnes již neuplatňuje). Edukace byla zaměřena na jednotlivce a jeho schopnosti, něco jako spolupráce se nevyžadovalo – každý pracoval sám na sobě, bez ohledu na druhé mnohdy ve vzájemné soutěži.

Tělo bylo v takovém systému spíše umrtvováno. Byl mu vykázan pevný prostor, jasně určená pozice a omezen pohyb. Činnost měla svá pevná, pro všechny stejná, pravidla bez možnosti cokoliv přizpůsobit podle aktuální potřeby jedince. Vybočení z řady bylo trestáno. Fyzické tresty posilovaly negativní postoj k vlastnímu tělu. Aktivita a pohyb byly nežádoucí.

Charakter školy tak, jak byla designována, v mnohém směru zůstal evropské kultuře dodnes – možná ne jako profesionální náhled na školní edukaci, zůstává však v laickém pohledu veřejnosti a ve velké části praxe. Velký důraz na řád, pravidla, poslušnost učitelů, zvýrazňování výše jmenovaných předmětů. V systému stále dominuje učitel, žákům je omezena vzájemná komunikace, spolupráce, pohyb po třídě a kreativní aktivita, naopak jsou směřováni

k poslušnosti. Zůstává disciplinační systém kázeňských postihů a klasifikace pomocí známek. Je to však to co chceme? Sugata Mitra zakončuje, že tento vzdělávací systém byl geniální, a je stále funkční. Problém je v tom, že cíle edukace už jsou jiné a nesouhlasí se zaběhlým systémem.

Přestože mnozí pedagogové proměnili svůj přístup³, tělo je ještě stále v mnohých školních lavicích umlčováno, pohyb a aktivita je omezena následkem probyrokratického systému vzdělávání. Sezení v lavicích s omezeným pohybem a frontální výuka jsou stále nejčastější užívanou formou⁴.

1.1.2 Vzdělání pro akademické znalosti a technickou revoluci

Druhý pohled na systém vzdělávání přináší sir Ken Robinson⁵. Ten se dívá na školský systém – tentokrát jak byl designován dobou osvícenství. Ve vzdělávacím systému té doby nachází nápadnou podobnost s charakterem industriální výroby: Čas výuky je ohlášen zvonkem – podobným oznamovacím sirénám ve fabrice. Každý předmět má své zvláštní oddělení (matematika, fyzika, chemie...) bez ohledu a souvislosti s jinými, podobně jako ve fabrice jsou výrobní oddělení. Děti jsou seskupovány podle věku do velkých homogenních skupin (někdy také dělené navíc podle pohlaví), a v systému postupují po identických vzdělávacích krocích do následujících ročníků podobni výrobkům na běžícím páse. A to tak dlouho, dokud nejsou „hotoví“. Pro všechny jsou stanovené stejné standardy. Nelze být v něčem specifický. Tělo a jeho jedinečnost je v takovém systému unifikováno, snažíme se děti napasovat do stejných škatulek bez ohledu na charakter, talent, specifika každého žáka.

I toto dědictví si naše školy nesou s sebou, přestože se „industriální charakter“ pomalu proměňuje⁶.

³ Velkou zásluhu na tom nesou reformní a alternativní pedagogické směry.

⁴ Tvrzení zakládám na zkušenosti s výukou na střední pedagogické škole, kdy při komunikaci se žáky zjišťuji, jak vypadá výuka na základních školách a na základě četby pedagogických deníků studentů, kteří docházejí na praxi do různých škol v Karlovarském kraji, kde pozorují výuku. Tyto deníky by samozřejmě bylo možné analyzovat hlouběji a uvést konkrétní procentuální zastoupení aktivizačních metod, to je však nad rámec této práce. Tvrzení podporuje například šetření z diplomové práce Růžičky, M. *Aktivizační metody ve výuce* s. 30-34.

⁵ Srov. Robinson, K. *Changing education paradigm*, [online] .

⁶ Dokladem může být to, že mnohé školy zrušily zvonění, mateřské školy využívají věkově různorodých tříd, na základních školách se pracuje projektově i mezi jednotlivými ročníky, využívají se peer programy...

V jiné přednášce Ken Robinson⁷ nadnáší, že celý náš vzdělávací systém byl postaven tak, aby produkoval akademické pracovníky. Vše v něm směřuje k vysoké škole. Poukazuje na veřejné mínění tvrdící, že kdo vystudoval vysokou školu, prošel vzdělávacím systémem nejlépe. Otázkou je, zda vysokoškolsky vzdělaný člověk je „lepší“ než někdo, kdo se žije truhlářstvím nebo vařením, a prošel jen střední školou nebo učilištěm. V čem a jak? Kdo nastavil tuto hierarchickou představu?

Vzdělávací systémy na světě upřednostňují matematiku a jazyky. Předměty jako tělocvik, divadlo, tanec, osobnostní sociální výchova naopak zaujímají nejnižší příčku důležitosti.

Proč se školský systém zaměřuje pouze na hlavu a myšlení? Copak nemáme těla? Copak neradi tancujeme? Je snad matematika důležitější než tanec? Ptá se Ken Robinson. Univerzitní vzdělání se zaměřuje na myšlení a logiku, na vzdělání pomocí slova. Robinson tvrdí s nadsázkou, že většina akademiků žije ve svých hlavách, bez těla – oddělení od svého těla.

Tělo je v takovém systému chápáno opravdu jen jako transportér mozku – tedy jako by mozek bylo to nejdůležitější a na těle nezáleželo. I v tomto systému je cílem identičnost „výstupů“ místo rozmanitosti a vzdělání je spíše chmurným prostředím fabriky, kde se musí udělat určitá práce. Tento systém dokonale umrtvuje radost z poznání a rozčleňuje je na jednotlivé sekce, aby se nemohly propojit dohromady. Systém svým rozčleněním znesnadňuje pochopení, že svět je celkem, ve kterém společně žijeme. Rozčlenění poznání světa na učební předměty bez souvislostí s ostatními obory bylo dlouho trnem v oku mnohým reformním pedagogům.

Takové rozdělení světa na učební předměty podporuje rozdělenost našeho bytí, naznačuje, že realita je členěna na matematiku, fyziku a chemii, oddělena, stejně tak, jako naše tělo je rozděleno na části: má přece hlavu a trup, ruce a nohy (ale nikdo už neřekne, že je také spojeno dohromady v jeden celek). Ne nadarmo se tak často učitelé či rodiče ptají: „no tak, čím myslíš, myslíš vůbec hlavou?“ a pomyslně tak oddělují poznání od těla, umísťují je jen do hlavy. Ale, co když myslíme tělem? Nejde tu o to, zda přijmeme či nepřijmeme tělo jako součást

⁷ Srov. Robinson, K. *Do schools kill creativity?* [online].

učení, ale o to, že v této společnosti máme v sobě hluboko zakořeněnou představu, paradigma, které tělo ze schopnosti poznávání vylučuje. To se projevuje ve větách bezděky řečených, ve způsobu uvažování nad světem, v preferenci učebních předmětů.

Pro schopnost soustředit se a učit se je podle tohoto systému potřeba stůl, tužka, kniha a být v klidu a sedět na místě a zaměřit se na psaná slova. Vzdělání tak, jak je ve školských systémech prezentováno, je zejména vzdělání skrze slova, pomocí slov. Většinou neřekneme o člověku, který skvěle tančí, že je vzdělaný. Ani o výtečném malíři, že je vzdělaný. Podobně o sportovci. Je to ale opravdu tak? Je pravdou, že umění, kreativita či pohyb nepřináší poznání, vzdělání?

1. 1. 3 Tělo v kulturním backgroundu křesťanské Evropy

Nemalou zásluhu na tom, jak se k tělu staví škola, má evropské kulturní zázemí. Křesťanská kultura v nás vypěstovala poměrně silnou nenávisť k vlastnímu tělu. Středověké křesťanství pojmenovalo tělo jako hříšné a nečisté. Někteří své tělo dobrovolně ničili, ubližovali si, aby posílili svou víru. Protestantská etika tuto ideu jen podpořila, a tak vznikla puritánská společnost, která chápe tělo jako něco smyslného, nečistého něco pokleslého, padlého, nedostatečně duchovního. Tělo je v pohledu této společnosti nebezpečné – protože svádí k „d'áblu“. Je vhodné jen jako nástroj k práci. Dámy nesměly ukázat svou pleť a halily se do dlouhých oděvů. Někteří se fyzicky týrali, aby ukázali vítězství ducha nad tělem. Tělo a tělesnost byly tabu. *Tělo se pro mnohé z nás stalo obávaným nepřítelem, jehož instinkty, impulzy a touhy je třeba zkrotit a vycvičit, aby oddaně sloužily*⁸.

Podle G. Roth⁹ toto do extrému vyhnané dogma „d'ábelského těla“ velmi pošramotilo naši schopnost vnímat tělo jako důležitou součást lidské existence a plynou z ní dvě cesty – buď jsme svázáni ve svých hlavách a naše tělo je pro nás neznámým dějištěm, kterého se bojíme a jemuž se vyhýbáme. Nebo tento extrém odmítneme a necháme se strhnout druhým extrémem přehnaně drsné, vulgární sexuality a pornografie, která je také spíše popřením významu těla, než jeho porozuměním.

Tabuizace těla nadále v naší kultuře drží vládu a je velmi těžké se od této svazující představy oprostít. Přitom toto tabu může být příčinou velkého množství

⁸ Roth, G. *Mapy Extáze*, s. 34.

⁹ Srov. Roth, G. *Mapy extáze*, s. 34.

psychických, ale také fyzických potíží.

G. Roth se pokouší popsat, jak vlastně je v nás nenávisť k tělu pěstována již od nejjužšího věku¹⁰.

V nejmladším věku – do pěti let si dítě utváří vztah samo k sobě, tedy i ke svému tělu. Zde vznikají problémy tehdy, pokud rodiče děti trestají za to, že si hrají se svým tělem. („Co to děláš, to před lidmi se nedělá! Nekousej si ty nehty! Kam si to saháš? Že se nestydíš!“). Také mnohdy rodiče trestají jejich tělo („Která ruka to byla? Tak ukaž! To aby si to pamatovala, když si to nepamatuješ ty!“). Pokud v době, kdy dítě poznává své vlastní tělo, je mu dlouhodobě zakazováno své tělo poznávat, nesahat sám na sebe, a je mu naznačováno, že není správné dotýkat se svého těla, pak v něm pěstujeme nenávisť k vlastnímu tělu. Vlastními nerespektujícími postoji tak oddělujeme to, co dítě cítí, od toho, co by cítil podle nás „mělo“, v zásadě to, co cítí, umlčujeme a přehlušujeme požadavkem toho, co by cítil mělo.

1.1.4 Problém chybějícího těla v elektronické mediální kultuře

Současný elektronický pokrok také hluboce pošramotil náš kontakt s vlastním tělem. Čas, který trávíme při práci s elektronickými médii (počítač, mobilní telefon, televize) se rapidně zvyšuje. Televize i počítač se staly již běžnou součástí našeho života stejně tak, jako mobilní telefon. V posledních letech sledujeme nárůst neustálého připojení k internetu a jeho dostupnosti a zároveň obrovský rozmach aplikací mobilního telefonu (od kvalitních her přes kameru, fotoaparát, gps, mapy...). Míst, která nejsou „online“, ubývá.

Pro příklad uveďme několik ilustračních dat: Podle společnosti Mediaresearch využívalo připojení k internetu skrze mobilní telefon na podzim roku 2012 21% respondentů a v květnu 2014 36% respondentů (populační vzorek starší 10 let). Tento způsob připojení k internetu má výrazně vzrůstající tendenci, nárůst za 1,5 roku o 15 procentních bodů¹¹. V reálných číslech například v září 2014 připojení na stránky zapojené do výzkumu přes mobilní telefon využily 3 miliony uživatelů z ČR¹².

Velikost internetové populace od roku 2008 rychle vzrůstá. V roce 2008 to bylo

¹⁰ Srov. Roth, G. *Mapy Extáze*, s. 50-54.

¹¹ Údaj znamená, kolik procent osob reálně toto připojení využívalo v daném období.

¹² Srov. Výzkum Mediaresearch, [online].

4,64 miliónů obyvatel, v roce 2014 6,82 miliónů, tedy více jak 2/3 obyvatelstva ČR¹³.

Čas strávený ve virtuálním prostředí se i díky těmto změnám prodlužuje. Máme-li hovořit o těle, pak si nelze nepovšimnout, že čas trávený virtuálně tělo nechává v pozadí. Vše, co nás zajímá, probíhá mezi obrazovkou (či displejem mobilního telefonu, tabletu aj.) a naším zrakovým aparátem. Do toho se připojí pohyb prstů na klávesnici, či dotyk na dotykové obrazovce. Tělo je většinou usazeno na židli u psacího stolu (nezřídka i několik hodin) s povoleným svalstvem na zádech. V době přenosných počítačů mnozí pracují v pohodlném křesle s notebookem na klíně. Při práci s mobilním telefonem stojíme nebo sedíme opření o něco, hlavu skloněnou na svítící obrazovku. Toho si samozřejmě všimli lékaři: upozorňují na atrofované svaly či obezitu osob trávících čas v izolaci u počítače. Také zjišťují snižující se motorické schopnosti očních pohybů pro čtení, nižší schopnost se soustředit a nárůst pasivity a útlumu vůle díky působení virtuální obrazové kultury.¹⁴

Tělo je v takové komunikaci odpojeno z hlavního dění, účastní se ho jen pasivně a spíše nevědomě. Prvním problémem mediální kultury je tedy **oddělení těla od toho, aby bylo prostředníkem a součástí komunikační výměny** – tedy od jeho komunikační funkce, od funkce mediátora světa.

Virtuální prostředí je prostředí myšlenek, nápadů, grafiky, obrazového působení. Je to dvojdimenzionální svět, který není možné nahlížet z více stran, jde o prostor, kde je sice možný pohyb, ale pouze omezeně a to skrze „kliknutí“, „poklepání“, skrze psaní na klávesnici. Jde o prostor – kyberprostor – kde materie není materií, ale představou. I třídimenzionální prostorovost je zde představou. V zásadě se pohybujeme ve imaginálním světě bez vlastního reálného těla, v Potěmkinově vesnici složené z obrazů.

To je to, co Levin nazývá hegemonií vize¹⁵, kdy jsme lapeni v pasti vizuality. Viděné je v naší kultuře privilegováno, vládne nad ostatními smyslovými vjemy. Vizualita, pokud není v rovnovážném užívání s dalšími smysly, pak způsobuje distanc (vidíme svět jako objekt, nikoli jako svět, v němž jsme včleněni), a z nás

¹³ Srov. Výzkum společnosti netmonitor, [online]

¹⁴ Srov. Buerman, U. *Jak (pře)žít s médii* s. 23-27.

¹⁵ Viz již název: Levin, D. M. *Modernity and the Hegemony of Vision*.

utváří pasivní diváky. Ve vizi se ztrácí plasticita a přestáváme chápat svět vícedimenzionálně, místo hloubky věcí vidíme jen jejich povrch¹⁶.

Tento svět se obejde bez tělového prožívání (tělo vždy musíme částečně nechat za obrazovkou). Naše tělo je tak čím dál více vyčleňováno z existence, z prožitku. Tím, že čas trávený virtuálně narůstá a tělo se jej nemůže plně účastnit, oddělujeme se od něj, **ztrácíme svou materiální podstatu**. To je druhým problémem virtuálního života.

Třetím je, že tělo v takovém prostoru **nenaplnuje svou funkci vykonavatele – jednatele**. Činnosti, které virtuálně děláme, nemají materiální výstupy, neprobíhají v reálném světě, ale v jiném prostoru. Jistě se shodneme na tom, že je velký rozdíl mezi nasekáním dříví reálně a virtuálně. Podobně nalezneme rozdíl mezi psaním dopisu na papír a mezi naklikáním zprávy přes sociální síť. Odlišnosti jsou v čase (psaní i doručení zprávy), obsahu (množství, hloubka), ve vynaložené energii, i užitých materiálech (co k tomu potřebuji). V dnešní době lze s nadsázkou říci, že něco udělat, znamená „kliknout“. **Pohyb jako takový je zminimalizován a s touto minimalizací ztrácí existence těla svůj význam pro žití**. Tělo a tělesnost přestávají být významnými. K životu člověka v takové společnosti by v mnohých případech opravdu stačilo jen zajištění základních životních funkcí, mozek a mechanická ruka, která může klikat na obrazovku. Tělo už v tomto virtuálním systému nemá význam.

Naše osobnost je však v těle, vtělená. Nelze se od těla oddělit. Tělo tu sice je, ale my se skrze virtuální život odpojujeme od vnímání, chápání a přijímání sebe sama. **S rostoucím časem tráveným virtuálně ztrácíme i svou vtělenost, svoji osobistost, svoji tělesnost**. Sice tu stále bude, ale bude prázdná, neschopná, nenaplněná, jelikož jí odebíráme všechny podstatné funkce, které v našem životě má. Opomíjíme ji a tím si k ní zabarikádujeme cestu.

Jana Kuklová zabývající se filozofickou analýzou mediálního působení upozorňuje na další rizika užívání médií, vzhledem k uchopování sebe sama. Média podle ní vytvářejí tzv. technický prostor, ve kterém se člověk stává v zásadě zdrojem médií. Média nás zvětšují – stáváme se věcí namísto toho, abychom byli živým a tvořícím subjektem. Stáváme se v médiích zprávou, konkrétním tvarem, tak jako všichni ostatní, kteří je užívají. My pak přijímáme

¹⁶ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and education*, s. 39-40.

mediální svět, svět, který nás zobrazuje, za svůj nový svět. Tento mediální svět nás však zobrazuje právě v té informaci a zobrazuje jen to, co jsme do ní vložili. **Člověk se v technickém prostoru stává nahraditelným.** Vše v médiích je převedeno do jednoho (stejného) kódu informací - média tak vytvářejí mnohost stejnosti. V médiích se stáváme se stejnými. *Jediné učení, které v technickém prostoru probíhá, je příprava na to stát se jeho nedílnou součástí... V technickém prostoru je člověk konfrontován s novou „filozofií celosti“ – totiž s možností vnímat sebe sama jen jako případ nekonečné nahraditelnosti*¹⁷. **Bytím ve světě médií tedy ztrácíme svou originalitu, sebe sama, svou jedinečnost.**

Ovšem tato jedinečnost utváří naši osobnost, je tím proč jsme, tím kým jsme, utváří naši existenci jako živého těla. Jedinečnost znamená *vynacházení se v jedinečném čase a prostoru*¹⁸. Média naše bytí ve světě tedy zastavují a zestejnují a tím pádem bytí člověka ztrácí své základní charakteristiky osobitosti. *Řecké „fymoai“ se odkazuje k fysis, přirozenosti, jež se mimojiné skrývá ve svých vztazích s jinými přirozenostmi*¹⁹. Fyzično – přirozenost, je ve světě vztahů ve světě činů. Technický prostor však tento svět ničí: Jsme vydělováni ze zkušenosti rození a umírání – stáváme se pouze stejnými, nahraditelnými. Pokud se stáváme stejnými, pak také ztrácíme základní smysluplnost a zakotvenost ve světě vztahů. Jsme-li totiž stejní jako druzí, nemáme důvod s druhými utvářet vztah. Nijak nás to neovlivní – není nic, v čem by se od nás lišili. **Ztrácíme tedy nejen osobitost ale také vztah ke světu kolem, a ke druhým, ztrácíme svou přirozenost ve fyzickém světě konání.**

Třetí oblast, kterou ztrácíme je naše fyzická existence, naše hmatatelnost, naše schopnost pohybu. Technické prostory mají tendenci vyprazdňovat své obsahy. *To se nejdříve děje ve vyprázdnění tělesnosti, která je člověkem vnímána jako něco „zabezpečeného“ a vždy přítomného, něco co nemůže být ztraceno*²⁰. Toto vyprazdňování se má dít tak, že je tělo nuceno se chovat jako spojené z částí, jako mechanismus, namísto toho aby bylo chápáno jako vnitřně souvislý a smysluplný celek. Vytváříme ze svého těla jen částečnou existenci: možná posilujeme jednotlivé části těla po celodenním sezení v kanceláři, ale opomíjíme celek. Tělesnost pak přestává mít svoji vnitřní souvislost smysluplnost. **Technický**

¹⁷ Hogenová A., Kuklová, J. *Médium, pohyb, skutečnost*, s 55.

¹⁸ Hogenová A., Kuklová, J. *Médium, pohyb, skutečnost*, s. 55.

¹⁹ Kratochvíl, Z. *Filozofie živé přírody* s. 22.

²⁰ Hogenová, A., Kuklová, J. *Médium, pohyb, skutečnost*, s. 56.

prostor nás rozděluje na části a tak nás drží vzdálené od sebe sama včetně našeho fyzis.

Pokud se tedy bude nadále zvyšovat množství času trávené ve virtuálním světě, pak naše tělo bude čím dál více upozadováno. Neznamena to, že by snad zmizelo, ale bude ztrácet schopnosti a dovednosti, které tříbíme, utváříme, rozvíjíme používáním těla. Bude se ztrácet také zakotvení v sobě samém (chápaní a vnímání sebe sama) a vztahovost ve světě – porozumění vztahů s druhými. Zmizí citlivost, schopnost jednat, ztlumí se schopnost vnímat a rozlišovat reálný svět, protože s ním budeme přicházet čím dál méně do kontaktu a také proto, že se staneme nástroji, zdroji technického prostoru. Ztráta osobitosti znamená ztrátu existenčních možností, chápaní a realizování sebe sama.

1.2 Tělo a jeho rozvoj v české škole

Vnímání vlastního těla chápeme v této práci jako důležitou dovednost pro osobnostní rozvoj. Osobnostní rozvoj je nově zakotven i ve školských dokumentech. Rámcový vzdělávací program (dále RVP) pro základní vzdělávání vymezuje jako jednu z klíčových kompetencí, ke kterým má základní vzdělávání směřovat, kompetenci sociálně-personální. České školství tak díky vytvoření RVP a stanovení klíčových kompetencí požaduje mimo jiné po školách důraz na osobnostní rozvoj v rámci činnosti každé základní školy. Osobnostní rozvoj se stal součástí kurikula nikoli jako předmět, ale jako průřezové téma Osobnostně sociální výchova (dále jen OSV) tzn., že by se mělo prokreslovat do výuky jiných předmětů. Má to svoji logiku, jelikož osobnostní rozvoj nelze klást na roveň předmětů, jeho podstata je mezipředmětová.

V systému českého školství to však nese nevýhodu pro aplikaci do praxe. Do vzdělávání pedagogů jiných předmětů se toto téma (ani jiné průřezové téma) nevčleňuje, případně velmi sporadicky. Pedagogové neprochází systematickým osobnostním výcvikem, aby měli k výuce této kompetence sami dostatečné kompetence, orientaci v tématu a erudici²¹. Samotná tematika osobnostně

²¹ Při pohledu do studijních plánů ped. fakulty UK nacházíme pro obory 2. stupně a SŠ ve volitelných předmětech z průřezových témat základy ekologie, interkulturní vzdělávání, mediální výchovu, vých. k udržitelnému rozvoji či interkulturní vzdělávání. OSV zde není, pouze několik

sociálního rozvoje je poměrně obsáhlá, vyžadující nejen znalosti, ale osobnostní charakteristiky a dovednosti, metodika práce v OSV je poměrně nová a některá témata nejsou hlouběji propracována²². To znamená, že pedagogové mají k naplňování požadavků OSV hned několik překážek, některé snáze, některé obtížněji zdatelné. Naplňování osobnostně sociálních kompetencí je tedy spíše na ochotě a zájmu pedagogů, protože instituce školství nedostatečně podporuje aplikaci reformy v oblasti průřezových témat.

1.2.1 Obsah kurikulárních dokumentů a tělo

Nyní se blíže zaměříme na to, jak je tělo a jeho vnímání zakotveno v kurikulu. Rozbor kurikulárních dokumentů by nám měl ukázat, jak je v nich chápán význam rozvoje těla, sebereflexe a tělového vnímání: zdali jsou a mají být součástí edukace.

V popisu personálně-sociální kompetence v RVP ZV můžeme mimo jiné najít:

(žák) Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty²³.

Zde v tomto odstavci můžeme vnímat odkaz na schopnost sebereflexe a vnímání sebe sama – i když ne explicitně vyjádřen. Pozitivní představa o sobě samém, která má být rozvíjena, by měla (dle mého názoru) vznikat z reálné osobní zkušenosti se sebou samým, z přemýšlení a prožívání sebe samého a z chápání sebe jako celistvé osoby, včetně vlastního těla.

V RVP formulovaná průřezová oblast Osobnostně sociální výchova rozpracovává sociálně personální kompetenci hlouběji – abychom ji v rámci vzdělávání mohli lépe naplnit. Téma tělového vnímání se objevuje (spíše implicitně než explicitně) zejména v těchto bodech průřezového tématu:

předmětů o práci s kolektivem. Navíc jde o předměty volitelné. Na rozdíl od toho učitelství pro 1. stupně má předmět OSV 1 a OSV2 plus další předměty v tomto tématu. (<http://userweb.pedf.cuni.cz/kch/karolinka/2014/plany.html>), podobně jako učitelství pro SŠ na UK jsou na tom pedagogické obory pro 2. stupeň a SŠ na Olomoucké pedagogické fakultě (http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/studijni-odd/2014_2015/PdF_prezenci_komplet.pdf). Je možné, že OSV je využíváno také průřezově v jiných předmětech, nicméně zřejmý pohled do studijních plánů, napovídá, že spíše není obsahem studia.

²² Velké množství práce v tomto ohledu dělá O.S. Projekt Odyssea, které se zabývá tvorbou metodik pro konkrétní jednotlivá témata OSV. <http://odyssea.cz/metodiky-osv.php>. Tyto metodiky shodně s RVP neformulují a dále nerozvíjí tematiku práce s tělem (snad kromě dílčích myšlenek – že je potřeba se před soustředěním aktivizovat pohybem, či přijetí vlastního těla apod.)

²³ RVP ZV, s. 12.

Přínos OSV:

- *vede k porozumění sobě samému a druhým*
- *pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a druhým*

Tématické okruhy:

- *Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění...*
- *Sebepoznání a sebepojetí – **já jako zdroj informací o sobě... ..moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty), co o sobě vím a co ne, jak se promítá mé já v mém chování, můj vztah ke mně samému, ...zdravé a vyrovnané sebepojetí.***
- *Seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace vlastního jednání a prožívání...*
- *Psychohygienu – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému, ...dovednosti pro zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace)...*
- *Kreativita – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti)²⁴....*

Popis jednotlivých tematických okruhů OSV vymezuje rozdíl mezi psychickými a fyzickými charakteristikami. Tento způsob vymezení je obvyklý v celém našem oboru a daný tradicí. Tato práce pojímá člověka celostně a neodděluje psychické jevy od fyzických, jelikož jsou propojené natolik, že je nelze dle našeho názoru a vzhledem k našemu tématu oddělovat. Právě proto zde uvádíme i takové, které se jeví jako výsostně psychické charakteristiky – domníváme se, že tělo na nich má svůj podíl.

Body zde uvedené ukazují, že školská instituce si uvědomuje význam osobnostního rozvoje pro současnou společnost. Formuluje potřebu sebereflexe, tělo do ní však nezahrnuje. Význam chápání a vnímání vlastního těla je zde zmíněn přímo pouze v jednom bodě (zvýrazněné). V ostatních bodech tělesnost z našeho pohledu vnímáme jako podklad pro danou schopnost, ovšem je otázka,

²⁴ RVP ZV s. 105-106.

zda tento pohled sdílí i tvůrci RVP a jeho čtenáři. Samozřejmě, že bychom mohli argumentovat, že tělo a jeho reflexe je důležitá i pro rozvoj v matematice či dějepisu, protože jsme vždy svým tělem – takže je vlastně nepřímo zmíněné všude, ale to není dostatečný argument, podobně jako bychom řekli, že při matematice je významná tužka, kterou máme vždycky na stole. Pokud chceme vidět souvislost s tělem, vždy ji najdeme.

Pokud však říkáme, že je nepřímo zmíněná v ostatních bodech, myslíme zde, že bude-li se pedagog na tělové vnímání zaměřovat, má v jednotlivých oblastech kurikulární oporu, lze argumentovat, že v těchto oblastech se na tělo skutečně máme zaměřovat.

Nicméně pedagogové, kteří se zatím nesetkali s tematikou OSV (natož tělového vnímání), nemohou a nemají šanci jakékoliv kompetence zahrnující rozvoj těla a tělového vnímání záměrně naplňovat. Prvně proto, že v dokumentech toto téma není přímo formulováno, a tudíž souvislost s tělesností není zřejmá. Za druhé proto, že oni sami s rozvojem sociálně-personálních vtělených kompetencí nemají zkušenost, která by vycházela z vlastní reflexe prožívání svého těla (až na výjimky), ani zkušenosti s formulovanou teorií²⁵. Tělo je pro kurikulum (a tím i pro pedagogy) zatím neuvědomovanou součástí výuky a stále více je „transportérem mozku do učebny“, spíše než součástí učení.

Tělo a jeho vnímání se více prokresluje v doplňkových oblastech RVP – konkrétně v dramatické výchově a v taneční a pohybové výchově. Taneční a pohybová výchova formuluje potřebu rozvíjet inteligenci těla a objevování svého místa – prostoru. Vysvětluje, že uvědomování si sebe v prostoru umožňuje napojení se na řád věcí a generuje svobodu úctu a pokoru²⁶. Dramatická výchova pak vyžaduje psychosomatické dovednosti. Držení těla, práci s dechem²⁷. Jistou potíží je, že doplňující oblasti nejsou povinné, pouze mohou doplňovat a rozšiřovat vzdělávací obsah. Pojetí chápání těla v těchto dvou oborech nemá tím pádem tak významný vliv na školu jako povinné oblasti. I to je však důležitý průlom – doplňující oblasti takto otevírají možnost proměnit přístup ke vzdělávání.

²⁵ Jednak k tomu na fakultách nebyli připravováni, jednak v naší společnosti není tento aspekt příliš zdůrazňován - viz výše o výuce OSV na ped. fakultách.

²⁶ RVP ZV, s. 104-6.

²⁷ RVP ZV s. 94-95.

Tělo a jeho chápání je tedy v RVP uváděno explicitně jen v několika zmínkách. Domnívám se, že důvodem je nedostatek prací na poli české edukace, které by se na rozvoj těla a tělového vnímání zaměřovaly – viz kap. 1.3.4. V některých bodech tématu OSV lze rozvoj těla a jeho vnímání předpokládat, jednou je i zmíněno. Je tedy možné do budoucna tento prostor rozšířit, pokud se tematikou bude někdo hlouběji zabývat a rozšiřovat povědomí o ní.

Požadavek na reflexi v kurikulu je, neuvádí ji však do souvislosti s tělem.

Chápání těla a jeho reflexe tedy v českém kurikulu nemá formulovaný prostor (krom doplňkových oblastí) a není vnímáno jako významná součást učení. Na tento fakt samozřejmě navazuje to, že ve zpracovaných metodikách se s tělem logicky vůbec npracuje a není vypracována žádná metodika pro OSV, žádný soubor cvičení, ze kterého by se bylo možné inspirovat.

1. 2. 2 Bytí sebou samým v kurikulu

RVP a Bílá kniha²⁸ formulují shodně, že cílem vzdělávání je jedinec, který je (mimo jiné) samostatný, tvořivý, aktivně utvářející a podílející se na společenství a demokratickém fungování státu, zodpovědný sám za sebe, respektující druhé, práva i povinnosti, jedinec, který je součástí kultury – chápe, respektuje a naplňuje její kontinuitu.

Postoj jedince k sobě samému má být pozitivní, takový, který podporuje sebedůvěru a samostatný rozvoj.

Pro společnost je tedy významné, aby jedinec byl samostatnou tvořivou osobností, která je schopna v rámci pravidel státu realizovat sama sebe a podílet se na fungování společenství. Dále by měl být zodpovědný a svobodný, aby se mohl podílet na demokratickém fungování státu. To vše je součástí tématu „bytí sám sebou“. Chceme-li rozvíjet demokracii, potřebujeme rozvíjet svobodu a tedy osobitost (můžeme také říci konkrétní vtělenou osobitost) každého jedince. Chceme-li vychovávat zodpovědné občany, potřebují rozumět struktuře fungování společnosti a jejím pravidlům nejen v hlavě – ale také v jednání, skrze tělo, musejí takovou strukturu pravidel mít žitou. Význam těla pro utváření těchto kurikulem

²⁸ Národní program vzdělávání, který je dnes již neplatný. Stávající strategie vzdělávání 2020 se o tomto tématu již nezmiňuje.

požadovaných charakteristik vysvětlíme dále ve větší šíři (viz kap. 3 a 4).

Tělo a jeho chápání pro dovednost být sám sebou v NPV a RVP je sice obsaženo – ovšem skryto. Schopnost chápat své tělo, rozumět mu, realizovat skrze něj své záměry je nutným podkladem pro výše uvedené cíle NPV. Tento podklad si však zatím autoři kurikulárních dokumentů neuvědomují a tedy s ním nepracují. Nutno dodat, že pokud jej vynechají, nikdy se nepodaří stanovené cíle naplnit, nebo jen zčásti – a to proto, že tělo sice bude výuce přítomno, ale jeho uchopování a porozumění bude rozvíjeno spíše nahodile a nezáměrně.

1. 2. 3 Shrnutí dosavadních prací

V oblasti pedagogické teorie se prací s tělem a jeho reflexí zabývá částečně jen několik knih. Do výčtu nepočítáme letmé a poměrně nehluboké zmínky týkající se nonverbální komunikace, které jsou zaměřeny spíše na působení těla v komunikaci, nikoli však na jeho vnímání. Zároveň jejich zaměření cílí na učitele mnohem více než na žáka, který je pro nás v této práci významnější²⁹.

V nedávno vydané knize J. Slavíka „Tvorba jako způsob poznávání“ je několik zmínek k tělesnosti. Valenta v kapitole o dramatickém umění dramatické teorii uvádí tematiku těla, využívá termín teoretika divadla Otakara Zicha „vnitřní hmat“, popisuje také několik teorií embodimentu a teorii zrcadlových neuronů. Sám se vymezuje vůči praxi české školy, kde se v rozvoji těla většinou omezíme na rozvoj motorických dovedností³⁰ a v tělesné výchově zase na kompetici³¹, která tělovou inteligenci rozvíjí jen částečně. Shodně s naší prací formuluje myšlenku: Vlastníme-li tělo, tak se ono nutně musí účastnit na procesu učení a podmiňovat jej jako danost (nelze být bez těla). Dále vysvětluje, že tělo ve výuce slouží jako posilovač zapamatování. Oba tyto argumenty jsou však nedostatečně podložené, vyžadující hlubší vysvětlení toho, proč a jak se tělo na procesu výuky podílí, o což se zde pokusíme. Pouhé tvrzení, že jsme tělo, se zdá blízké definici kruhem – jako kdybychom tvrdili, že mince je mince. Autor zůstává v tradičním vymezení – odděluje psychické a fyzické, objekt a subjekt. To lze vysledovat z jazyka, kterým

²⁹ V pedagogických pracích se setkáváme s kapitolou o pedagogické komunikaci, avšak část o neverbální komunikaci se zhusta zúží na informaci, že je důležitá a že se jí účastní pohledy, postoje, dotyk, proxemika, úprava zevnějšku (Vališová, A. *Pedagogika pro učitele*, s. 230, Kalhous, Obst, *Školní didaktika* s. 256, Křivohlavý, J. Mareš, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*, kap. 3.)

³⁰ Srov. Slavík, J. *Tvorba jako způsob poznávání*, s. 448.

³¹ Srov. Slavík, J. *Tvorba jako způsob poznávání*, s. 451.

formuluje. Hovoříme-li o tělu a dramatickém umění, nelze tyto dvě oblasti plně oddělovat, jelikož právě skrze tělo jsou propojeny, jak budu argumentovat zde – dále. Přes tyto výtky na konci kapitoly shrnuje pro nás několik důležitých a zajímavých postřehů a jako první v české pedagogické teorii pojmenovává nutnost práce s tělem k rozvoji osobnosti. Úkolem divadelního pedagoga má být:

- *Percepce vlastního těla, komunikace s vlastním tělem* (zde bychom raději volili nikoli komunikace s tělem ale v těle, takto nás tento termín odděluje od vlastního těla).
- *Aktivace vnitřně hmatového smyslu a vnitřně hmatových impulzů.*
- *Transformace těchto impulzů do viditelného chování/jednání tedy i exprese postavy.*
- *Reagování na bázi tělové zkušenosti uvnitř herních situací.*

Autor zde formuluje požadavky směřující k divadelní výchově, nicméně nezapomíná uvést, že takový způsob práce bude mít nutně vliv na osobnostní rozvoj jedince a to právě v oblasti reflexe vlastního já³² (a nejen). Původ reflexe vidí v souběhu pozice tvořícího tvůrce – tj. 1. osoby a pozice pozorovatele ve 3. osobě, pozorovatele ze sebe tvořeného artefaktu (rozuměj postavy) a svého prožívání.

³² Srov. Slavík, J. *Tvorba jako způsob poznávání*, s. 455.

2. Změna paradigmatu - předpoklady nového pohledu na tělo a poznávání sebe sama

Tělesnost pro edukační systémy pravděpodobně není důležitá, jak se zdá z analýzy první kapitoly. Tato práce chce ukázat, že se jedná o omyl, na který doplácí všichni účastníci edukace. Než se však dostaneme k jádru věci, je potřeba se připravit – porozumět vývoji úvah o roli těla v učení a seznámit se s jiným úhlem pohledu, s jiným způsobem uvažování o těle a tělesnosti, než na který jsme zvyklí.

V této kapitole chceme vysvětlit základ pro tvrzení dalších kapitol. Jedná se o hlavní filozofické paradigma, skrze nějž pohlížíme na další témata. První část kapitoly se věnuje fenomenologickému pohledu na tělo, druhá mapuje pohled na tělo v kognitivních vědách. V závěru kapitoly vysvětlujeme tzv. teorie embodimentu (neboli vtělení), které vycházejí právě z fenomenologie a jsou nejnovějším přístupem právě kognitivních věd. Pojmenování kognitivní věda, zde již však není přesné (teorie embodimentu překračují kognici a propojují ji s dalšími složkami osobnosti), vzhledem k oblasti, z níž historicky čerpá, a pro snadnější přehled, budeme dále tento výraz užívat.

2.1. Pojem „tělo“

Pohled na tělo se změnil. V posledních dvaceti letech přichází množství poznatků z teorie neurologie a kognitivních věd, které začínají uvažovat o těle a jeho roli v našem myšlení. Předchůdcem těchto úvah a studií byla fenomenologie. Ta proměnila dosavadní pohled na vztah mezi tělem a myslí. Přišla s myšlenkou, že jejich vztah je nejen propojený, ale dokonce nedělitelný.

Do této doby byly pojmy mysl (často ztotožňována s hlavou a mozkiem) a tělo vnímány separovaně, bez vzájemné hlubší souvislosti – ne větší, než jaká může být mezi konstruktérem a strojem, který zkonstruoval. Mysl byla vnímána jako, ten kdo velí, rozhoduje, uvažuje. Tělo mělo vykonávat rozhodnutí.

2.1.1. Fenomenologický pohled na tělo ve světě

Naše chápání těla se odlišuje od běžně užívaného pojetí. Tělo pro fenomenology

³³ není souborem orgánů a svalů řízených nervovou soustavou. Netvrdíme, že by tělo snad nebylo soustavou orgánů, nicméně vysvětlujeme tělo z jiného pohledu. Pokoušíme se odhlédnout od mechanistického úhlu pohledu na tělo a zaměřujeme se na to, co je tělo, kterým jsme ve svých životech. Tedy, co znamená být tělem – živým a prožívajícím organismem. Tento pohled je nutný, pokud chceme vnímat tělo ne jako mechanismus, ale jako živou aktivní bytost, který se může na edukaci podílet. A to více, než jen faktickou přítomností. Heidegger píše, že tělesnost – tedy „určenost v prostoru“ je nutnou součástí naší existence, našeho bytí. Nelze oddělovat duchovní bytí a tělesné, protože to je jeden celek³⁴. Tj. tělo není objektem, který pouze vnímáme, je subjektem, my jsme tělem. Tělo je v tomto pohledu způsob, jakým prožíváme svět, tělo zprostředkovává proces učení.

Pokusme se nejprve krátce si přiblížit pohled fenomenologie a její pojetí světa:

Fenomenologie je filozofický směr, který založil na začátku 20. století Edmund Husserl. Jeho pokračovateli jsou mimo jiné Martin Heidegger (*Bytí a čas*), Maurice Merleau-Ponty – dále MP (*Fenomenologie vnímání*), či Jean Paul Sartre, u nás Jan Patočka, či současná Anna Hogenová.

Pokud základní myšlenky shrneme (a zjednodušíme), lze říci, že jde o filozofii, která se věnuje jevům – fenoménům, tak jak se jedincům jeví, jak se jim ukazují ve vědomí. Věnuje se tedy způsobu, jak člověk poznává a chápe jevy svého světa (včetně sebe samého). A právě to nás v práci zajímá – jak se člověk vnímá? Jak člověk poznává sebe sama? Jak se člověk chápe, jak si může porozumět?

Fenomenologie uvažuje o způsobu poznání a na základě teorie lze abstrahovat několik základních pravidel pro poznávání:

- **Nepředpokládat, ale vnímat:** Aby byl jev opravdu poznán, je třeba přestat **o jevech předpokládat určité vlastnosti** a začít je vnímat z jejich samotné podstaty. To Husserl nazývá fenomenologickou redukcí. Je založena na zaměřeném vnímání a pozorování³⁵.
- **Chápat svět jako systém vztahů:** Fenomenologie připomíná, že systém není souhrnem částí. Svět je podle MP nutno uchopovat jako síť vzájemných vztahů, rozdělení na obory či oblasti vždy přehlíží vztahovost.

³³ Ponejvíce např. Maurice Merleau-Pontyho *Fenomenologie vnímání*.

³⁴ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas* s. 77.

³⁵ Srov. Brugger, W. *Filozofický slovník*, s. 137.

Chceme-li nějaký jev zkoumat, není možné ji zkoumat samostatně bez souvztažnosti s bytostnou strukturou (strukturou bytí)³⁶.

- **Respektovat procesualnost bytí:** Realita je proměnlivým procesem – vztahový svět, ve kterém žijeme, se utváří a přetváří, mění se v čase. Vydělením jednotlivého jevu ze struktury a procesuality jej „umrtvíme“. Vědecký popis takového jevu je popisem jednoho okamžiku, místo živého procesu utváření, nerespektuje proměňující se realitu. Pokud chceme uvažovat nad tím, jak člověk vnímá sama sebe, je nutné vnímat respektovat jeho procesualnost – tedy to, že je neustále uvěřující se bytostí.
- **Pamatovat, že vždy vidíme jen část reality:** Pro člověka prakticky není možné uchopit absolutní celek jakéhokoli jevu. Fenomenologie vysvětluje, že nelze vidět celý svět objektivně, vždy nám část reality bude skrytá. To, co vnímáme a uvědomujeme si v každém konkrétním okamžiku, nazývají tzv. perceptuálním nebo také fenomenálním polem. Naše vnímání je vymezeno tímto perceptuálním polem – vymezeným prostorem vnímání, které nikdy nemůže zahrnout vše ve světě³⁷.

V celé práci hovoříme o bytí a existenci, o subjektech zkušenosti aj. V pohledu fenomenologů zde mohou figurovat různá „jsoucna“, a různá vymezení „existence“. Naše práce se zaměřuje na edukaci člověka, proto níže hovoříme o existenci člověka, máme na mysli konkrétně lidské bytí, lidská jsoucna, lidské subjekty a jejich charakteristiky. Význam slova existence tedy vztahujeme právě k lidskému bytí.³⁸ Stejně tak hovoříme-li o těle, máme na mysli živé tělo člověka, lidské existence.

Užívanou terminologií se snažíme téma přiblížit čtenáři, který není hlouběji obeznámen s fenomenologií, proto některé termíny užíváme zjednodušeně, ne ve zcela přesném významu. Hlubší analýzu problematiky jsoucn a existence přenechávám na povolanejší osoby, zde v rámci této práce není možné se hlouběji zabývat touto problematikou, cíle této práce jsou v jiné oblasti.

³⁶ Srov. Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání*, s. 24.

³⁷ Srov. Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání* s. 93–94.

³⁸ Podle Heideggera bychom mohli říci, že se zaměřujeme na existenci člověka jako na pobytové jsoucno.

2.1.2 „Tělo“ jako živá existence

Pokusíme se nyní popsat základní důležité charakteristiky našeho pohledu na tělo vycházejících převážně z fenomenologického základu:

Tělo jako jednota

Mnohá odborná literatura kritizuje rozdělení člověka na dvě části: rozum a tělo. Viněn je Aristoteles či Descartes a mnozí další za to, že je naše kultura zvyklá rozdělovat jednotu na kategorie a to nejčastěji na dvě kategorie polárně odlišené typu dobro – zlo, duše – tělo, práce – volný čas³⁹. Odlišením kategorií však jednota pozbývá samu sebe. Tím, že ji rozdělíme na části, se ztrácí esence celku. Dualistické vnímání zjednodušuje výhled – můžeme ztratit ze zřetele, že je něco, co se nám nevejde do rozřazení, zjednodušujeme, aby se nám to vešlo jednoho či druhého pólu.

Fenomenologové však tvrdí, že **existence jednoho pólu není negací pólu druhého**. V Heideggerově pojmosloví bychom mohli říci, že tma je je deficientním modem světla, stejně tak, jako zlo by mohlo být deficientním modem dobra. V každé tmě je možnost světla přítomná stejně tak, jako v každém zlu možnost dobra. To, že je aktuálně tma znamená, že může být světlo. Jeden pól není chyběním druhého, ale pouze jeho zakrytím. Heidegger to vysvětluje na příkladu ovoce: Ovoce může být zralé nebo nezralé. Nezralé ovoce spěje ke zralosti, a tedy jeho zralost je již přítomná v daném okamžiku jako jeho budoucí možnost⁴⁰. Při vývoji jedince pak lze říci, že dospělost není opakem dětství, ale jeho budoucí (pravděpodobně nevyhnutelnou) možností, ke které dětství spěje.

Heidegger tak vlastně poukazuje na časovou a procesuální stránku věci – bipolárnost světa neexistuje, tento pohled vznikl tím, že jsme svět zastavili v nějakém okamžiku a popsali jej, namísto toho, abychom respektovali jeho procesuálnost. Pokud se na svět podíváme z procesuální stránky, nebude polarita nikdy existovat. V každém „pólu“ je totiž ukryt jeho „opak“ už v jeho budoucí možnost. Fenomenologie se pokouší dualismus scelit, proto popírá existenci subjektu a objektu a **snáží se chápat svět a člověka ve světě jako jednotu, jako celek utvářející se a měnící se v čase**. Pokud je rozdělíme, přestaneme vnímat realitu v té šíři, jak se nám může jevit...

³⁹ Srov. Komárek, S. *Spasení těla* s. 7.

⁴⁰ Heidegger, M. *Bytí a čas*, s. 280.

Není jeden nebo druhý pól, ale oba póly jsou propojeny. Chceme-li porozumět základům tělového vnímání a pracovat s nimi, pak **potřebujeme chápat člověka ve světě jako nedělitelnou entitu. Je scelena a propojena se světem skrze svůj čas a bytostné možnosti.**

Tělo jako živá struktura

Z pohledu živého člověka **je jeho tělo živou strukturou.** Tuto formulaci vysvětlujeme následovně:

- **Tělo je struktura:** Tělo je uspořádané – má jistou strukturu. Jde tedy o fyzicky existující tělo, jehož materie je systematická. Jednotlivé části jsou provázány, navazují na sebe a utvářejí tím jeden celek.
- **Tělo je živé:** Pojem „živé tělo“ předpokládá možnost proměny v čase. V případě člověka nejde jen o proměnu způsobenou vnějšími vlivy (jako např. tlení či zvětrávání), ale o takovou, již může tělo samo realizovat a utvářet. Tedy tělo samo sebe může proměňovat, samo se formovat, ať už záměrně či bezděčně. Tělo není jen účastno procesu, ale utváří tento proces. Je aktivním činitelem. Pokud člověk zemře, zůstává také tělo – nicméně to již není živá struktura. Živá není proto, že pozbývá schopnosti utvářet sebe sama. Takové tělo již není předmětem našeho zájmu. Mrtvé tělo je pro tradiční pohled nadále soustavou orgánů, pro fenomenology již přestává být ve smyslu bytí⁴¹, mrtvé tělo už je jen „věc“, která svou další existenci již sama neovlivní.

2. 1. 3 „Tělo “ jako bytí ve světě

Tělo jako vztahová: prostorová a časová bytost

Fenomenologie představuje svět jako strukturu. Lze hovořit o základní struktuře, v níž vše existuje. Všechny věci, objekty, lidé, zvířata – tj. jsoucna, jsou součástí této struktury. MP to popisuje tak, že *skutečnost je pevná tkanina*⁴², vše na světě je propojeno vzájemnými vztahy. Nikdo a nic z této struktury není vyděleno, ani není možné se z této sítě vydělit. Podstata každého takového jevu má smysl pouze v rámci této struktury. Tzn., že každá věc, člověk či zvíře, má svůj význam v sobě (jak už jsme řekli), avšak tento význam nese pouze vzhledem k jevům okolo.

⁴¹ Fenomenologie by to nazvala, že již není „pobytovým jsoucnem“, smrtí se z něj stává tzv. výskytové jsoucno.

⁴² Srov. Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání*, s. 15, 74.

Například konvička na čaj nese svůj význam a smysl v tom, že ji někdo používá, že někdo obdivuje její krásu, že ji někdo stvořil, že se o její stěp někdo řízne, že se užívá pro přípravu čaje... MP tvrdí, že esence je každému jevu vtisknuta, jev bez esence nemůže existovat, podobně ani konvička by bez svého stvořitele nevznikla a bez potřeby nalévat čaj také pravděpodobně ne. Konvička má tak svůj význam pouze v systému vztahů s dalšími jevy – ve struktuře. Pokud ji samu o sobě v našem myšlení vyjmeme ze světa vztahů, pak význam nemá. Pokud bychom to samé udělali s jakoukoli částí člověka (mozkem, srdcem, tělem) pak také ztratí význam a smysl. Z toho důvodu je potřeba na tělo pohlížet v systému struktury vztahů ve světě.

Struktura světa je čtyřdimenzionální: svět se odehrává v prostoru, resp. je prostorem (tři dimenze) a probíhá, mění se v čase (čtvrtá dimenze) – má svou minulost, přítomnost a spěje k určitým možnostem, budoucnosti. Tělo v takové struktuře je pak prostorovou a časovou bytostí.

Prostorovost: Tělo je součástí struktury, nelze jej vyjmout ze světa. *Mít tělo znamená, v případě živé bytosti, spojovat se s vymezeným prostředím, splývat s jistými rozvrhy a ustavičně se v nich angažovat*⁴³. MP zde jasně vysvětluje, že tělo je a musí být součástí prostoru světa. Bytí těla se v tomto prostoru odehrává. A to aktivně – spojuje se s vymezeným prostředím. Toto bytí těla v prostoru je tím, co nazýváme životem, žitím.

Časovost: Žití se však nejen odehrává ve struktuře prostorové, ale také časové na ose minulost – přítomnost – budoucnost. Člověk může rozvrhovat – plánovat další činnost, a realizovat ji. Také se může připojovat již k nějakým předem daným rozvrhům. V procesu je neustále angažován ani z toho nelze vystoupit. I v případě že člověk nedělá nic, jedná a angažuje se v určitém rozvrhu.

Jak časovost, tak prostorovost, se odehrávají skrze naše tělo – vstupujeme do prostoru, proměňujeme se v čase. To znamená, že ovlivňujeme a jsme ovlivňováni strukturou, které jsme součástí. Člověk – je skrze své tělo tak součástí vztahů ve světě – je tedy **vztahovou bytostí** (je součástí vztahů s jinými lidmi, věcmi, přírodou...).

⁴³ Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání*, s. 117.

Tělo jako možnost

Časová existence člověka stojí na ose minulost, přítomnost, budoucnost. Na této ose člověk může realizovat svoji existenci. Heidegger o časové existenci hovoří jako o *rozumějícím sebezvrhování pobytu*⁴⁴.

Prostor, který je kolem nás, nám nabízí v každém okamžiku nekonečné množství potenciálních akcí. Ať už se jedná o sezení v lavici ve škole, cestu po chodníku domů, usínání v posteli, každá tato situace nabízí možnosti, aby se stalo cokoliv. Na lavici si můžeme lehnout, opřít se o ní, psát poznámky, vyhodit ji z okna, nalít na ni vodu, postavit ji deskou na zem, dívat se na ni... Prostor nám nabízí možnosti jednání, které my realizujeme nebo nerealizujeme.

Pobyt v prostoru znamená možnost. Možnost je základní charakteristikou pobytu. Člověk sám o sobě je svými možnostmi. Není jasné, jak tato možnost, kterou realizujeme, dopadne. Nelze určit, co se stane (přestože lze předpokládat) – jsme ve své podstatě vždy nějak otevření, neuzavření, nedokončení. Nikoli tak, že by nám něco chybělo, spíše tak, že svým jednáním v čase a prostoru máme možnost měnit.

Člověk tak na ose minulost-budoucnost směřuje k tomu, aby byl něčím dalším, spěje k nějaké možnosti. Během života se člověk svých možností může chápat, vzdávat se jich, míjet je⁴⁵. To, co tu Heidegger vysvětluje, bychom mohli nazvat tvorbou – sebeutvářením. Utvářením sama sebe skrze jednání, tvorbu názoru, postoje. Jsme schopni sami měnit sebe a ovlivňovat svůj svět. Jsme totiž už vždy svými možnostmi.

Heidegger tedy popisuje **primární kreativní schopnosti** utvářet sebe a svět. Tato kreativní schopnost utvářet **stojí na podkladu svobody**. To, že jsme svými možnostmi, znamená, že jsme svobodní je realizovat, ale také nechat padnout.

2. 1. 4 „Tělo“ sebe-vědomé, sebereflektující

Heidegger hovoří o člověku jako o pobytovému jsoucnu (zkráceně jen nazývá pobyt). Podle něj člověk rozumí svému bytí, své existenci. *Pobyt je jsoucnu, které se ve svém bytí vztahuje k tomuto bytí tak, že mu rozumí*⁴⁶. *Pobyt rozumí sobě samému vždy ze své existence z jisté možnosti sebe sama, jak sebou samým být, či*

⁴⁴ Heidegger, M. *Bytí a čas*. s. 229.

⁴⁵ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*, s. 175.

⁴⁶ Heidegger, M. *Bytí a čas*, s.73.

*sebou samým nebýt*⁴⁷.

V předchozí části popsané možnosti (tj. jak sebou samým být), které v každém okamžiku máme, si tedy uvědomujeme (alespoň částečně), rozumíme jim. Pokud jsme si vědomí svých možností, znamená to, že svou existenci nejen svobodně utváříme, ale jsme za ni také zodpovědní: víme, jaké jsme měli možnosti a zda jsme je využili či nikoli.

Heidegger zde tedy popisuje **reflexi – schopnost rozumět svému bytí** pro to, abychom své bytí prožívali. Tělo tedy není jen v prostoru a v čase ale je si samo sebe vědomé – sebereflektující. Pokusíme se tuto seberefektivní charakteristiku těla popsat hlouběji:

Uchopování sebe sama – tělo je prožívající

Když už jsme řekli, že naše tělo je živou strukturou, měli bychom také dodat další jeho specifikum: Tělo je prožívanou strukturou. Řekneme-li: „**struktura je prožívající**“, znamená to, že struktura sama sebe prožívá, sama si nějak rozumí, je sama sebe-vědomá, reflektuje sebe sama. A díky tomuto sebe-vědomí může struktura své žití záměrně směřovat.

Člověk sám sebe vnímá – včetně zájmů a chtění, minulosti a současnosti prožívání a (předpokládané budoucnosti). Na základě tohoto sebe-vnímání směřuje své jednání, svou činnost. Lze říci, že za slovem prožívající se skrývá to, co také nazýváme vědomím či uvědomováním.

Tělo, které je prožívající, se projevuje dvěma charakteristikami:

- **reflexí existence** (vnímáním a reflektováním svého jednání a bytí),
která je základem pro
- **vedení a směřování** této existence (nasměrování se, regulace, utváření záměru a jeho realizace).

Reflexe existence

Sebereflexe je součástí struktury našeho života. Výše jsme se zmínili o Heideggerově seberozumějícím rozvrhování. Rozvrhování – tedy realizace našich možností se odvíjí právě od toho, jak rozumíme své současné situaci. Slovo seberozumějící zde znamená to, že člověk nejen něco dělá, ale také toto své jednání reflektuje v dané situaci a na jeho základě rozvrhuje další jednání.

⁴⁷ Heidegger, M. *Bytí a čas*, s. 28.

Při tomto seberozumějícím rozvrhování nemáme na mysli racionální plánování, ale reagování a rozhodování v jakékoli situaci bez „rozmýšlení“. Jde o bytí v dané situaci, Heidegger to nazývá „*bytí tu*“. Jedná se o aktuální přítomnost v dané situaci a její uvědomování – ani ne tak o racionální analýzu jako spíše předporozumění které o situaci vznikne tím, že ji vnímám a prožívám. Toto „bytí tu“ se realizuje skrze *nálady*, kdy je člověk *přiváděn před své bytí jakožto „tu“*⁴⁸. Skrze náladu reflektujeme svět v praktickém ohledu. Rozumíme mu z toho, co chceme udělat a proč, z toho co potřebujeme obstarat, abychom si zajistili další fungování ve světě. Heidegger hovoří o náladě tedy o emotivním chápání situace. **Emoce jsou tak primární reflexí, prvním způsobem pochopení situace**, jsou těmi, které vytváří způsob reflektování světa. Například máme-li strach z nějakých následků, budeme vnímat svět jiným způsobem a jednat v něm také jinak, než pokud strach ve stejné situaci mít nebudeme.

Emoce jsou sice primární reflexí situace, ale zároveň jsou motorem pro jednání v dané situaci. Pokud člověk nějak jedná, jedná tak na základě určité představy o tom, co dělá. Tato představa – reflexe aktuální situace – nemusí být formulovaná ve slovech ani v obraze, ale mnohdy jen v primárním porozumění situace – často ne plně vědomém (ne vždy jsme schopni pojmenovat emoci, na jejímž základě jsme jednali). Přesto tato reflexe znamená, že tělo nějak svému jednání rozumí a reflektuje aktuální situaci. Také to znamená, že dovede následně ve svém jednání pokračovat nebo jej ukončit podle potřeby situace. Pokud toto člověk dovede, můžeme tvrdit, že své jednání reflektuje.

Nemusí se tedy jednat o racionální reflexi, ale mnohem častěji jde o reakci emocionální a instinktivní. Reflexe tedy probíhá i v případě, že nedovedeme své jednání slovně vysvětlit. Otázkou je, zda taková reflexe, která probíhá za hranicí vědomí, může ovlivnit pochopení sebe sama.

„Bytí tu“ – vnímání aktuální situace však také podle Heideggera může probíhat nejen skrze náladu, ale také v jiném, vyšším způsobu: skrze „rozumění“. Nálada je součástí tohoto „rozumění“⁴⁹. Rozumět zde nemá praktický význam – něco ovládat, být něčeho schopen, ale být „mocen svého bytí“. *Pobyt je možnost být svoboděn pro své nejvlastnější moci být*⁵⁰. Znamená to rozumět svým bytostným

⁴⁸Heidegger, M. *Bytí a čas*, s. 165.

⁴⁹ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*, s. 174.

⁵⁰ Heidegger, M. *Bytí a čas* s. 175.

možnostem – vidět je a uvědomovat si je, být si vědom autentické realizace sebe sama. Skrze rozumění tedy podle Heideggera docházíme k realizaci sebe sama jako smysluplné existence.

V rozumění chápeme existenciální strukturu, chápeme rozvrh světa a naše možnosti v něm, rozumíme svému bytí ve světě. Reflexe tedy může probíhat na více úrovních od málo vědomé skrze náladu po více vědomou v rozumění.

MP ukazuje, že existují dva druhy reflexe⁵¹:

Reflexe jako utváření světa kolem

První je taková, kdy rozpoznáváme v rychlosti. **Reflexe situace vytváří soustavu opěrných bodů pro nějaký náš konkrétní záměr.** Jde tedy o reflexi určenou k něčemu. Tato reflexe je podle něj zaplněna dřívějšími poznatky a **odehrává se na povrchu bytí**, nejde do hloubky dané situace. Mohlo by se jednat o reflexi realizovanou právě z určité nálady, jak to popisuje Heidegger.

Skrze tuto reflexi vedeme své bytí k utváření reality kolem nás (úprava zahrady, vaření večeře, útěk před hrozbou), případně utváření naší materiální a fyzické stránky (výběr oděvu, způsob chůze, posilování v posilovně, přejídání). Heidegger by tento druh reflexe zařadil ke dvěma modům fungování ve světě – **Obstarávání** a k **spolubytí**.

Obstarávání je takovým modem, kdy člověk dělá běžné denní činnosti. Směřuje své jednání k „užitku“, pro něco. *V každodenním obstarávání je člověk tím, čím se zabývá*⁵². V tomto bytí nevnímáme sebe sama primárně jako člověka (přestože jím jsme), neuvědomujeme si naši existenci a esenci, ale **definujeme sebe sama skrze to, to co děláme** (dlouhodobě i krátkodobě): jsme pěstiteli kedluben, překupníky drog, muzikanty, staviteli domů...

Spolubytí je mod bytí, který bere do úvahy další osoby a živé bytosti, s nimiž ve světě koexistuje. Způsob jednání s jinými živými bytostmi není srovnatelný s obstaráváním, nejednáme s druhými jako s objekty s nimiž je možno libovolně nakládat, neboť neprojevují svou vůli. Živé bytosti jsou nám podobné, právě v tom že mají svou vůli, společně s námi zabydlují svět. Způsob, jak se k nim vztahujeme je „**péče**“ o ně. Tato péče může probíhat zase v různých způsobech:

⁵¹ Srov. Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání* s. 74- 75.

⁵² Heidegger, M. *Bytí a čas*, s. 276.

být tu jeden pro druhého, ale také míjet se, nestarat se, nenávidět⁵³.

Naše reflexe v těchto modech probíhá v prvním řádu – vnímáme svět proto, abychom si v něm mohli zajistit nějaký užitek, a sebe vnímáme jako zjednavatele a příjemce tohoto užitku. Reflexe zde určuje opěrné orientační body pro jednání. Ať už pro manipulaci s objekty nebo pro jednání a komunikaci s druhými. V obou případech jednáme z nálady, která utváří náš způsob jednání.

Reflexe jako utváření sebe sama

Druhý způsob reflexe je naopak takový, kdy cílem reflexe není nějaké jiné jednání, reflexe není prostředkem, ale cílem. Jde o porozumění jevům na základě hlubokého vnímání oproštěného od předchozích informací. Při této reflexi se nepodílíme tolik na ovlivnění prostředí kolem, ale **utváříme a měníme sebe sama – měníme skrze reflexi strukturu vlastní existence** ve světě⁵⁴, chápeme nově sebe sama a své pojetí světa (např. si uvědomujeme vlastní emoce, nahlížíme na krásu přírodního prostoru, jsme si vědomi pohybu svalstva při chůzi, vnímáme chuť jídla). Rozumíme situaci z její hloubky z jejího hlubokého prožívání - chápeme realitu hlouběji, blíže – rozumíme možnosti být sebou samým v daném okamžiku. Uvědomujeme si sebe sama nikoli jako zjednavatele něčeho, nemáme záměr, ale jako vnímatele a přijímatele své existence v prostoru. Tuto reflexi bychom mohli připodobnit Heideggerovu rozumění. Touto druhou reflexí přistupujeme k situaci nás samých – ze 3. osoby nahlížíme na osobu první, jíž však zároveň jsme.

Mod, který takovým prožíváním nacházíme, Heidegger nazývá modem **poznání** („bytí u světa“ neboli prodlévání). Skrze ztišení a zaměřené vnímání dovedeme výslovně pohlížet na jsoucno⁵⁵. Jsme zároveň uvnitř (vnímáme sebe) i venku (vnímáme svět, v němž jsme). Pohlížíme na svět a sebe skrze hlubokou reflexi. Jde o poznání pramenící z čisté percepce, nezakládá na předcházejících poznacích. Poznání zakládá na uvědomění si konkrétní a jedinečné situace.

J. Pieper nazývá tento způsob poznávání Intellectus – a znamená „nazírání“,

⁵³ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*, s. 151.

⁵⁴ Srov. Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání* s. 95-95.

⁵⁵ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas*, s. 84-85.

pravda se zde prezentuje myslí tak, *jako oči vidí krajinu*⁵⁶. Nejde zde o námahu racionální, pochopení přichází skrze receptivní vnímání bez záměru, bez konkrétní směřované aktivity⁵⁷. Ve středověku se tento způsob „poznávání“ nazýval kontemplací, dnes se hojně užívá slovo meditace.

Oba autoři shodně formulují existenci reflexe na dvou úrovních. Domnívám se však, že je nutné uvažovat tyto dvě úrovně spíše jako škálu, na níž se lze v sebereflexi pohybovat, ne jako dvě polarity, mezi nimiž je skok. Více nám tento pohled přiblíží a propojí F. Varela v části 2.3.3.

Je také nutné doplnit poznámku k reálnému obsahu reflektovaného: nikdy se nedovedeme reflektovat plně, a tedy se nemůžeme ani plně pochopit, uchopit, vždy nám zůstane část bytí skrytá – naše vědomí je omezeno fenomenálním polem (viz část 2.1.1). Skrze sebereflexi vlastní existence hledáme svoji podstatu, a nacházíme ji jen zčásti, avšak nikdy úplně a cele, protože sami nikdy nejsme celí – spějeme ke svým rozvrhům. Sebepoznávání je tedy neustálý a proměnlivý proces.

Vedení a směřování – Bytí je směřující ke svým možnostem

Reflexe je jedna část celého procesu, těsně s ní je svázána reakce. Výše jsme ji už zmínili – reakce se naplňuje právě skrze různé mody bytí: Obstarávání, spolubytí, rozumění. Tato reakce je tedy určitým nasměřováním a vedením vlastního jednání. V každé reflexi už je reakce přítomná, už rovnou reagujeme na situaci, v níž se nacházíme. Jde o to, že je to reflexe, co naši reakci směřuje, vede.

Bytí jedince je vždy bytím k něčemu, směřováním. V každé situaci se nám otevírá škála možností. V každém okamžiku jsme necelí - vždy máme možnost být ještě něčím. Jde o *jakési ještě ne – možnost, která bude... ...pobyt existuje tak, že jeho ještě ne k němu patří – něco jako měsíc, který se skrývá – není to, že není, ale že zatím není přístupné naší zkušenosti pro uchopení. Pobyt se musí tím, čím ještě není, stát*⁵⁸. V každé situaci jsou tak přítomné její možnosti. A my je vnímáme. Chápeme, že nám jejich naplnění chybí – cítíme se necelí. Tato necelost se projevuje ve **chtění**. Pokud něco můžeme chtít a chceme, jde o **bytí k něčemu, bytí k určité možnosti**. Máme tak nějaký záměr, cíl (mnohdy nevědomý).

⁵⁶ Pieper, J. *Leisure, the Basis of Culture*, s. 10.

⁵⁷ Více viz Skuhrovcová, A. *Volný čas na křižovatkách filozofie a náboženství* s. 10.

⁵⁸ Heidegger, M. *Bytí a čas*, s. 279.

V takové existenci je předem vysloven **požadavek intence – záměru ještě něčím být** – ať už se pohybujeme v modech obstarávání – např. být zahradníkem, modu péče – být dobrou matkou nebo v modu poznání – být lidskou existencí. Tento záměr umožňuje rozšiřovat sama sebe, stávat se svými možnostmi. A realizuje se skrze jednání.

2.1.5 Pojem tělo a pojem člověk

V odstavcích výše jsme v zásadě ztotožnili tělo a člověka. Rozšířili jsme pojem těla. Popsali jsme existenci člověka v těle a zároveň jsme ukázali její význam ve struktuře světa. Nastínili jsme pohled na význam bytí, bez kterého by sama tělesnost ztrácela význam. Charakteristiky „těla“ výše popsané se nevztahují jen k tělesné existenci, ale k bytí člověka ve světě (struktura, živost, prožívání, záměr, sebereflexe, bytí ve světě).

Nejedná se o náhodnou záměnu pojmů tělo-člověk, ale o záměr, bez tohoto způsobu vnímání těla nelze totiž o našem tématu hovořit. Pro následující text si potřebujeme nasadit fenomenologické brýle chápání reality, jinak se informace minou s pochopením.

Domnívám se, že užití samotného pojmu „tělo“ tak, jak jej zde vysvětlujeme, je jednotící a pro naše téma dostačující. Člověk jako takový je tělem, je v něm situován a lidské tělo – živá a prožívající struktura je člověkem. Takový pohled nerozděluje existenci na mysl a tělo, překračuje dualismus, o což nám jde. Pokud bychom se snažili tělo vůči pojmu člověk vymezit a oddělit, pak tento dualismus nastolíme a oddělíme tak od sebe i další pojmy, které se oddělovat nedají – například sebereflexi od těla, ve kterém probíhá a jenž se na sebereflexi podílí. Funkční rozdělení těchto pojmů z hlediska našeho tématu nepovažuji za možné, musíme tedy nutně brát tělo jako člověka a osobnost, jakkoli se budeme v práci zaměřovat na jeho tělesnou (avšak vnímající) podstatu, tj. na materii. Volíme tento termín jej i přesto, že to zároveň může působit terminologické nejasnosti.

2.2 Vývoj přístupu k tělu v kognitivních vědách

Na začátku této kapitoly jsme tvrdili, že tělo se účastní poznávacích procesů, existují teorie, tzv. teorie embodimentu, které vysvětlují, že se na nich opravdu podílí.

V předchozích odstavcích jsme prezentovali myšlenky fenomenologů a jejich úvah o tělu a tělesnosti, nyní se přesouváme do úplně jiné oblasti. Kognitivní vědy, jimiž se budeme zabývat dále, jsou totiž druhým historickým základem pro tyto teorie embodimentu hned vedle fenomenologie. Fenomenologie pro ně byla filozofickým paradigmatem, kognitivní vědy naopak odrazovým polem pro přeskok do jiného způsobu uvažování. Teorie embodimentu na kognitivní vědy navazují tak, že se proti nim vymezují. Historický přehled kognitivních věd ukazuje vývoj úvah o učení člověka a nám umožní vysledovat i proměnu a přechod od věd kognitivních k teoriím embodimentu. Tyto pak prezentujeme na konci této kapitoly a ve třetí kapitole navazujeme pedagogikou embodimentu, která z tohoto přístupu vychází.

Teorie kognitivních procesů

Kognice, poznávací schopnosti jedince jsou jedna z velmi diskutovaných a rozpracovaných oblastí psychologických výzkumů. Porozumět tomu, jak člověk poznává a chápe, bylo a je dodnes zájmem nejen psychologů a pedagogů. Kognice bývá chápána jako samostatná schopnost. Fenomenologie však pohled trochu posunula a změnila.

Popisem poznávacích procesů se zabývalo množství psychologů, a během posledního půlstoletí vznikl velký počet teorií vysvětlujících tyto procesy. Následující text chce přiblížit jednotlivé tendence a směry uvažování o kognici. Není cílem udělat úplný výčet, spíše ukázat vývoj směřování úvah o myšlení a všimnout si do jaké míry je v nich zapojena tělesnost.

Vzhledem k tomu, že se budeme zabývat tématy kognitivní psychologie, pokusíme se nejprve ujasnit, čím se přesně zabývá: *Kognitivní psychologie se soustřeďuje na popis a výklad psychických procesů jako vnímání, paměť, rozhodování, řešení problémů... ...Zdůrazňuje roli roli myšlení, předchozích znalostí a zkušeností, přesvědčení pro chování jedince*⁵⁹. Do poznávacích procesů zahrnujeme: *procesy vnímání, pozornosti, představivosti, paměti, myšlení, řeči, fantazie, učení*⁶⁰. Paměť má být strukturálním základem těchto procesů. Pokud hovoříme o vnímání, je nutné dodat, že sem spadá i vnímání vlastního těla (kinestezie, propiocepce, interocepce). Objev kinestezie sice spadá do počátků

⁵⁹ Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník* s. 467.

⁶⁰ Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník* s. 452.

20. Století, avšak hlouběji se jejím výzkumem zabývají vědci až od 70. let⁶¹. Proto se lze důvodně domnívat, že v době vzniku teorií inteligence nebylo vnímání těla chápáno jako součást vnímání.

Kognitivní psychologie se zabývá *způsoby kódování a pamětního uchování poznatků, utvářením vzorců chování a konstruktů osobnosti*⁶². Jde tedy o to, jak poznávací procesy probíhají a jak ovlivňují naše jednání. My se zaměříme na jejich popis vzhledem k tomu, jak uvažují o jeho roli těla v poznávacích procesech, zda respektují tvořivý (zjednávací) charakter člověka, v němž jedinec není chápán jen jako „mechanismus“, a jak si všímají tématu reflexe a sebereflexe.

2.2. Historické přístupy

Výzkum lidské inteligence na počátku minulého století se zaměřil na hledání obecných zákonitostí lidského poznávání. Výsledkem výzkumů byly inteligenční testy, které rázem obletěly svět. Soubor úkolů, podle nichž, mělo jít zjistit a rozřadit, které dítě školu nezvládne, a které by mělo postoupit o ročník výše, byl velmi populární. Kritika následovala brzy – testy nezohledňují kulturní odlišnosti, jde pouze o úlohy tužka- papír, ale nevyjadřují nic ohledně schopnosti člověka být úspěšný v životě, nerespektuje jiné možné druhy inteligence aj. O respektu k tělesnosti zde nemůže být řeč.

Piagetova teorie vývojových stádií

Piaget přichází s dnes již velmi známou teorií vývoje poznávacích procesů po jednotlivých stádiích (senzomotorické, symbolické, konkrétních operací, a formálních operací). Začal si (na rozdíl od svých předchůdců) všimnout ne toho, jak jedinec odpoví v testu, ale procesu, kterým k odpovědi došel. Ve své teorii respektuje významovou strukturu chování⁶³ – tedy si uvědomuje, že **směřujeme své jednání k něčemu** – ke konkrétnímu cíli (pro něj nabytí rovnováhy, k adaptaci). Piaget tu uvažuje o tom, že kognice je součástí širšího celku (v terminologii fenomenologů je součástí struktury), přesto ji však popisuje jako oddělený jev. Procesy, kterými jedinec prochází, jsou procesem zrání – Piaget neuvažuje vliv sociálního prostředí ani osobní aktivity jedince na rozvoj kognice. Tělo a vnímání ve své teorii nevyjímá: Senzomotorickou inteligenci Piaget

⁶¹ Srov. Fialová, P. *Balanční cvičení: Historie a současnost*, s. 15-16.

⁶² Nakonečný, M. *Úvod do psychologie*, s. 446.

⁶³ Srov. Piaget, J. *Psychologie inteligence*, s. 27-28.

popisuje jako zdroj myšlení, podklad, na základě něhož myšlení může vzniknout. Pro něj senzomotorická činnost není plně inteligencí, ale předstupněm, základem pro to, aby se inteligence mohla rozvinout. Za intelekt ji však nepovažoval, podle něj dítě v této fázi zatím nevnímá ukotvení sebe v čase. Uvažuje jen na základě aktuální skutečnosti, nekoordinuje svou činnost na základě minulých zkušeností. Takové jednání je spíše reakcí na situaci, než aktivním myšlením⁶⁴.

Kritiku sklízí za jednosměrnost – zaměření jen na vědeckou část inteligence⁶⁵ a za lineárnost své teorie: formulovaná stádia totiž podle dalších výzkumů mohou probíhat zároveň, nejsou čistě lineární.

Problém s linearitou není však jen v postupu stádií, obtíže činí i v popisech procesů, které jsou podle Piageta postupné, lineární. Piaget neuvažuje možnost, že by jednotlivé procesy mohly mít více sekvencí, probíhat cyklicky po spirálách vedle jiných procesů. Např. proces myšlení dále ovlivňují vjemy nově přicházející, do jednotlivých částí procesu mohou jiné procesy zasahovat – ve výsledku tak nejde o linii na sebe navazujících procesů ale o neustálou proměnu procesu skrze různé vstupy, výstupy, cyklické návraty aj.

Jeho teorie uvažuje sice o jedinci, jehož cílem je rovnováha, ale zatím jej neuvažuje jako kreativního jedince, který je schopen utvářet. Nabývání rovnováhy je jen reakcí na vznik nerovnováhy, teorie pokračuje v mechanistickém pohledu, který nerespektuje autenticitu jedince, místo toho unifikuje a mechanizuje jeho jednání.

Přes kritiku vůči vymezení jednotlivých stádií, Piaget formuluje v této teorii pro nás velmi důležitý aspekt: **Chápe senzomotorickou činnost jako podklad dalších intelektových dovedností.** *Vjem je od počátku ovlivněn pohybem, jako pohyb vjemem*⁶⁶. Spojuje pohyb s vnímáním (ačkoli neuvažuje o schopnosti vnímání samotného těla tělem), a vnímání je pro něj cesta k myšlení. Na druhou stranu však přechodem do dalšího stádia tato cesta poznávání světa podle něj končí.

Vedle Piagetovy teorie vznikly dvě (neméně slavné), které spojovaly rozvoj kognice s jazykem a vlivem sociálního prostředí.

⁶⁴ Srov. Piaget, J. *Psychologie inteligence*, s. 110.

⁶⁵ Srov. Gardner, H. *Dimenze myšlení*, s. 50.

⁶⁶ Piaget, J. *Psychologie inteligence*, s. 86.

Vygotského teorie myšlení a řeči

Vygotskij⁶⁷ tvrdí, že kognice se rozvíjí díky sociální interakci pomocí internalizace. To, co dítě vnímá ve svém okolí, postupně internalizuje. Rozvoj jedince tak silně ovlivňuje prostředí, kde se dítě vyskytuje (na rozdíl od Piageta, který spoléhal na zrání jedince bez ohledu na prostředí). Významným skokem v rozvoji jedince je pak to, že si dítě začne osvojovat jazyk. **Jazyk je podle něj obratem k reflexi, ke schopnosti uvažovat.** Jazykový systém je tak pro Vygotského startérem myšlení.

Vygotskij přesto nepopírá, že by řeč byla jedinou cestou k inteligenci, naopak uvádí, že můžeme *konstatovat existenci předřečové fáze ve vývoji intelektu*⁶⁸. Tato předřečová fáze je charakterizována uskutečňováním **myšlení skrze činnost, manipulaci s předměty apod.** To znamená, že u Vygotský již uvažuje, že myšlení je ovlivňováno aktivním jednáním, uskutečňováním činnosti (tělem). Toto činnostní myšlení více popisuje Brunner (viz dále). Vygotskij také jasně vysvětluje, že řeč sice rozvíjí **verbální** myšlení, avšak do jiných forem myšlení (instrumentální, technické, praktické) nezasahuje⁶⁹. Vygotskij se tedy zaměřuje na souvislost řeči s myšlením, jiné komponenty osobnosti na rozvoj intelektu nepopírá, pouze je nezkoumá. Pro nás je významným aspektem to, že **vznik sebereflexe však spojuje s řečí** a ta je jakousi tavnou pecí pro sdělování prožitků (třeba i tělesných). Řeč i my vnímáme jako významný způsob sebereflexe a tedy sebepoznávání.

Brunnerova sociální kognice

Brunner⁷⁰ rovněž uvažuje o významu komunikace pro rozvoj kognice, ale všímá si i mimořečové komunikace. Sociální faktory jsou pro něj podobně jako pro Vygotského hlavním motorem poznání. Rozděluje kognitivní vývoj jedince na tři stádia, která na sebe navazují. Jeho stádia však nástupem dalšího nepřestávají fungovat, další se na ně nabalují a fungují souběžně:

- První stadium je tzv. **enaktivní**⁷¹. Jedinec komunikuje skrze činy a znalosti jsou ve svalové paměti. Zde bychom mohli říci, že Brunner hovoří o **základním tělovém porozumění a myšlení (a jednání) skrze tělo.**
- Druhé stadium se odehrává mezi prvním až šestým rokem a je nazváno

⁶⁷ Srov. Šalenová, E. *Intelligence* s. 28-29.

⁶⁸ Vygostkij, L. S. *Myšlení a řeč*, s. 105.

⁶⁹ Srov. Vygotskij, L.S. *Myšlení a řeč*, s. 111.

⁷⁰ Srov. Šalenová, E. *Intelligence*, s. 27-28.

⁷¹ Pojem enaktivní teoretikové embodimentu převzali a využívají i dnes.

ikonické stadium. V této době se dítě učí vnímat sluchové a zvukové obrazy.

- Třetí stadium od sedmi let je stadium **symbolické**, kdy dítě začíná užívat symbolické systémy – schopnost užívat čísla, písmena.

Brunner, shodně s Piagetem a Vygotským staví na první úroveň poznávání světa tělo, rozdílem však je to, že poznávání skrze tělo nekončí, ale pokračuje dále zároveň s jinými stadii, s postupně se nabalujícími způsoby poznávání. Brunner tak touto teorií dává podklad pro úvahy o poznávání světa skrze tělo, pohyb, skrze jednání. Zároveň si uvědomuje význam kontextu společnosti, která ovlivňuje procesy myšlení.

Kognitivisté

Další vlna výzkumu si dává název kognitivní psychologie (nebo kognitivistická dle Nakonečného⁷²). Ta popisuje jednotlivé kroky poznávacích procesů velmi podrobně, pokouší se o vyčerpávající popsání jednotlivých částí, ze kterých se proces kognice skládá. Jde jim o analýzu (někdy až mikroanalýzu) jednotlivých kroků tak, aby bylo možno simulovat výkon jednotlivce na počítači. Mozek je přirovnáván k počítači a vědci hledají způsob, jak mozek programovat, posilovat jeho kapacity a automatizovat některé procesy⁷³.

Tyto teorie nerespektují možnost jedince kreativně uvažovat, tedy používat jiné než předem definované postupy jednání. Chápou jedince jako naprogramovaný stroj, bez možnosti vlastního rozhodování. Námitky proti kybernetickému pojetí jedince, jehož činnost je možno pomocí hluboké analýzy rozdělit na jasně predikovatelné kroky, formulují mnozí⁷⁴. Specifické kritice z našeho pohledu se budeme věnovat v následujících kapitolách.

Nyní vidíme, že v tradičním vývoji úvah o kognici je tělesnost zmiňována, většinou je pohyb chápán jako první stadium nebo předstadium vývoje intelektu. Většina teorií se zaměřuje spíše na jiné oblasti (přestože souvislost pohybu a kognitivních procesů nepopírají). Pohyb a tělesnost tedy nebyl chápán jako významná komponenta kognice, přestože nebyl vylučován. Úvahy o zapojení těla do vývoje poznávacích procesů se zastavují v nejranějším vývoji, pouze u

⁷² Nakonečný, M. *Úvod do psychologie*, s. 62.

⁷³ Šalenová, E. *Intelligence*, s. 31.

⁷⁴ Gardner, H. *Dimenze myšlení*, s. 52.

Brunnera nacházíme hlubší respekt ke spojení těla a mysli. Místy objevujeme mechanistické pojetí jedince – bez respektu kreativních možností. V novějších teoriích se již tělesnost objevuje více:

2.2.2 Kontextualisté

Na Brunnera navazují kontextualisté, kteří uvažují o tom, že inteligenci nelze oddělit z kontextu reálného světa, v níž se odehrává.

Sternbergova teorie kontextů

Sternberg⁷⁵ uvažoval o tom, že intelekt závisí na spolupráci a vztahu tří různých stránek:

- **Oblast niterného světa.** Zde vzniká **analytická inteligence**. Sem zahrnuje řídicí procesy, komponenty k výkonu a k získávání znalostí.
- **Oblast zkušeností.** Ta rozvíjí **tvořivou inteligenci**. Svět získaných zkušeností je oblastí, která ovlivňuje průběh výkonu, čím známější úkol, tím je pro nás automatictější. Tvořivá inteligence nám umožňuje vyrovnávat se i se situacemi neznámými, s nimiž máme méně zkušeností.
- **Oblast zevního světa nositele inteligence** – Zde se uplatňuje **praktická inteligence**: Vztah k zevnímu svět se projevuje praktickým jednáním. Inteligence má sloužit k adaptaci na prostředí, přetváření prostředí i volbu jiných prostředí.

V této teorii Sternberg tělo zahrnuje do praktické inteligence, tedy do způsobu vyrovnávání se s vnějším prostředím. Jednání a nakládání se sebou (a skrze své tělo) je zde jako součást adaptace na prostředí. Všimá si významu tvořivosti a schopnosti adaptovat se a řešit neznámé situace.

Sternberg začleňuje poznávání do struktury života, spojuje ho s ním, nevyděluje jej stranou – kognice již je tak součástí poznávaného světa, nikoli samostatně existující entita. Navíc si uvědomuje význam aktivní činnosti jedince – konkrétního jednání skrze tělo, kdy se jedinec chápe svého vlastního významu.

Ceciho kulturní inteligence

S. Ceci⁷⁶ uvažuje o kontextu ještě extrémněji. Podle něj vznikají různé druhy

⁷⁵ Sternberg, J. E. *Kognitivní psychologie*, s. 525.

⁷⁶ Srov. Sternberg, J. E. *Kognitivní psychologie*, s. 522.

inteligence právě na základě působení kontextu prostředí. Kulturní prostředí (např. různých národů či vrstev společnosti) tak ovlivňuje schopnost přemýšlet v různých kontextech. Například stejné početní úlohy v kontextu, který je jedincům známý či naopak neznámý, budou odlišně obtížné. (Trojčlenka pro brazilské dívky z města o kupování jídla / kupování léčivých bylin bude v prvním případě vyřešena snadněji než ve druhém případě). Kontext tedy zde výrazně vstupuje do schopnosti uvažovat, tvaruje ji. Podobně jako u Sternberga je uvažování závislé na kontextu, není všeobecnou schopností jedince, která by byla přenositelná do jiného prostředí.

Nutno zmínit, že kontextem Ceci míní také osobní charakteristiky jedince – motivace, vzdělání, osobnost. Kontexty jsou trojího druhu: mentální, sociální, fyzikální (přesto se všechny prolínají, nedají se plně oddělit)⁷⁷. Ceci tedy zde respektuje osobitost jedince a jeho způsob myšlení a rozhodování. Rozhodování bude jedinečné v závislosti na zažívaném kontextu.

Ceci tak uvažuje o celém systému, v němž je jedinec vychováván. Inteligence je pro něj tak různorodá, jako jsou různorodí lidé a prostředí, z nichž pocházejí. Jde tedy o kombinaci jedinečných vlivů. Neexistuje pro něj univerzální inteligence. Jako jeden z **prvních formuluje jedinečnost každého poznávání**, které se nikdy nebude identické s poznáním druhých.

2.2.3. Teorie rozmanitých inteligencí

Skupina několika vědců přichází poměrně s převratnou myšlenkou: Je možné, že existuje více různých druhů inteligencí? A tuto teorii rozpracovávají. Mezi nejznámější patří

Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí

Gardner vychází ze své práce i práce svých kolegů a dává dohromady smysluplný seznam několika druhů inteligencí: Jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně pohybová a personální inteligence.

Uvažuje kulturní odlišnosti a hledá inteligence i takových druhů, které pro naši evropskou kulturu nejsou významné a tedy rozvíjené. Pohybuje se uprostřed na škále mezi naprostou jedinečností každého poznávání a univerzální schopností poznávat – utváří soubor určitých univerzálií, v nichž se můžeme lišit.

⁷⁷ Srov. Šalenová, E. *Intelligence*, s. 48-49.

Všechny tyto různé inteligence podle něj zakládají na symbolických systémech⁷⁸. Inteligence je pak vlastně schopnost nakládání s takovým systémem. Hudba je symbolický systém, stejně jako jím je jazyk či matematika. Teorie předpokládá, že takové symbolické systémy utváří každá kultura.

Pro nás jsou z této teorie zajímavé 3 oblasti, které se týkají otázky těla a utváření osobnosti: prostorová, tělesně pohybová a personální inteligence. Představíme si jejich koncept, abychom na ně mohli dále navázat.

Prostorovou inteligenci⁷⁹ Gardner charakterizuje jako schopnost vnímat prostor a utvářet vlastní představy. Upozorňuje, že tato inteligence není závislá čistě na zrakovém vnímání, ale že se na ni podílí jak zrakové vnímání, tak hmatové (to potvrzuje výzkumy osob s postižením zraku od narození). Oba druhy vnímání se podílejí na rozvoji prostorové inteligence v rovnocenné úrovni. Za sebe bych dodala, že vývoj ovlivňuje také kinestetické vnímání, které v době vydávání knihy zatím nebylo hlouběji potvrzeno, ačkoli o něm Gardner dále spekuluje.

Podle něj se prostorová inteligence skládá z těchto prvků:

- schopnost rozpoznávat a rozlišovat formy (spadá sem i vizuální paměť)
- vyjadřování mentálních představ a jejich transformace vč. schopnosti grafického záznamu
- estetické vnímání kompozice
- nalézání metaforických podobností – používání prostorových analogií (např. „vysoký jako věž“)

Prostorová inteligence je mnohými chápána jako primární zdroj myšlení, rozvíjí se díky aktivnímu působení dítěte na svět⁸⁰. Rozvíjí se velmi rychle, pro dítě je však obtížné převádět ji do jiných symbolických systémů (kresba, slovní vysvětlení, matematický vzorec).

Prostorová inteligence má obrovský význam pro přírodně žijící národy – je základem pro orientaci v terénu (například Eskymáci, jejichž krajina má velmi stereotypní charakter, ji mají silně rozvinutou).

Je však také podkladem vědeckého pokroku. Schopnost utváření prostorových

⁷⁸ Srov. Gardner, H. *Dimenze myšlení*, s. 54.

⁷⁹ Srov. Gardner, H. *Dimenze myšlení*, s. 193-225.

⁸⁰ Srov. Gardner, H. *Dimenze myšlení*, s. 201.

představ dala například základ objevu benzenového jádra, struktury DNA, objevů v oblasti geometrie, ale také konstrukci mnohých různých strojů a mechanismů. Také ji využívají umělci, především sochaři, malíři i architekti. Prostorová inteligence je vždy napojena na vnější svět, nelze ji z něj abstrahovat.

V **tělesně pohybové**⁸¹ inteligenci se pak jedná o velmi přesné ovládání motoriky těla – jak při samostatném pohybu, tak při manipulaci s předměty či při kontaktu s lidmi. Tělesně pohybovou inteligenci podle něj vyžaduje řada profesí. Potřebují ji samozřejmě herci a mimové, tanečníci, sportovci ale také řemeslníci a vědci-vynálezci (kutilové).

Pohybová inteligence vyžaduje tyto dovednosti:

- Dokonalou znalost postupu, procesu a materiálu (kinestetická paměť, osvojení motorických vzorců)
- Koncentraci na situaci a schopnost reakce na ni
- Přesnost a ovládání pohybu v prostoru, koordinace
- Propracovanou časovou strukturu pohybů, orientaci v čase (včetně respektování například rytmu aj.)
- Jasný cíl a směr pohybu

Gardner naznačuje, že pohybová inteligence není v naší západní kultuře příliš uznávána, bere se jako podřadná, mnohdy tabuizovaná (muži, kteří jsou považováni za zženštilé, věnují-li se např. tanci). Jiné kultury ji však chápou jako velmi významnou.

V životě našich pravěkých předků byla pohybová inteligence asi nejužívanější, byla velmi potřebná k zajištění života a obživy: dovednost nabrat a donést vodu, postavit přístřešek, pracovat na poli, vyrobit nástroj, utéct před nebezpečným zvířetem nebo jej ulovit, bojovat. Schopnost ovládat loď, pohybovat se neslyšně, rychle se schovat. Naše civilizace neohrožovaná fyzickými hrozbami omezila pohyb a tím i rozvoj pohybové inteligence.

V knize je také shrnut vývoj lidského druhu na základě pohybových dovedností: Postupná schopnost uchopovat předměty a nakládat s nimi byla průlomem ve vývoji člověka (stejně tak jako vzpřímená chůze), dovednost výroby a používání nástrojů velmi záležela na pohybových dovednostech. Všimněme si, jaké

⁸¹ Srov. Gardner, H. *Dimenze myšlení*, s. 229-256.

argumenty považují vědci za hlavní mezníky v rozvoji lidského druhu, které umožnily rozvoj myšlení. Jsou to mezníky fyzické – tj. schopnosti těla.

Na závěr kapitoly Gardner také formuluje, že tělo je sice možné popsat jako objekt, ale že je také subjektem, který prožívá své vlastní já, a tímto navazuje další kapitolu.

Personální inteligence⁸² je druh inteligence silně závislý na normách kultury, v nichž se vyvíjí, a podle nichž získává svůj tvar. Gardner staví na dvou oblastech:

Intrapersonální – vnímání sebe sama a svých pocitů

Interpersonální – schopnost vnímat druhé a reagovat na ně.

*Rozvinuté vědomí já je běžně chápáno jako jeden ze základních projevů intrapersonální inteligence...(avšak já jsem začal chápat)vědomí já spíše jako amalgám, který vzniká splynutím a propojením obou forem personálních inteligencí: Intrapersonální i interpersonální*⁸³.

Na světě neznáme výchovný systém, který by se zaměřoval právě na tuto inteligenci – alespoň tak o tom hovoří Gardner⁸⁴.

Důvod pro opomíjení této inteligence ve výchově vnímá Gardner v tom, že její rozvoj probíhá jaksi „mimořádně“ prostřednictvím nápodoby a společenským životem.

Základy této inteligence jsou utvářeny silným poutem s matkou v prvním roce věku. Již v té době dítě prožívá své pocity, libost, nelibost a to skrze své tělo. Přestože Gardner sám tuto inteligenci s tělem spojuje jen letmo, dodávám (pro naše téma) že právě v době prvního roku dítěte celá komunikace mezi dítětem a matkou leží v hluboce fyzické, tělesné rovině: sestává se z komponentů blízkosti, doteku, kojení, vnímání tepla těla a pohybu.

Dítě podle Gardnera⁸⁵ zažívá tělesné pocity, spojuje je s konkrétní zkušeností a tím postupně vzniká intrapersonální i interpersonální uvědomění.

Gardner tak ve své teorii uvažuje nejen rozmanitost inteligencí, ale postuluje, že tělo má svou vlastní inteligenci. Chápe jedince jako kreativního, který svůj život

⁸² Srov. Gardner, H. *Dimenze myšlení*, s. 259-289.

⁸³ Gardner, H. *Dimenze myšlení*, s. 263.

⁸⁴ Domnívám se, že současná tendence zapojovat osobnostní a sociální rozvoj do kurikula do jisté míry toto tvrzení podrývá, i když je samozřejmě otázkou, jakým způsobem je k tomu přistupováno.

⁸⁵ Srov. Gardner, H. *Dimenze myšlení*, s. 265.

je schopen utvářet skrze praktické schopnosti. Také uvažuje o reflexi a sebereflexi, která utváří osobnost jedince v popisu personálních forem inteligence.

Pokud bychom shrnuli pohledy na vztah tělesnosti a kognice, nacházíme v poslední době více přístupů, které respektují tělo jako součást učení. Nevěnují se mu hlouběji, ale neodstřihují jej. Ponejvíce je tělesnost zařazována do kontextu prostředí. Také uvažují schopnost jedince své bytí reflektovat a utvářet.

V poslední době se uvažuje i o různých druzích inteligence, a to vzhledem k prostředí, kde je jedinec socializován, mezi ně spadá i inteligence pohybová. Ve všech teoriích je vnímání chápáno jako převodní systém pro mentální operace či práci se symboly.

Jako významné myšlenky, pro další úvahy je vhodné ukázat, že:

- Autoři shodně vysvětlují pohyb a tělesné vnímání v prvních měsících života jako první cestu k osvojování poznatků o sobě a o světě. Tělesné prožitky a vnímání skrze tělo (které např. slučují prvky prostorové, pohybové i personální inteligence – dle Gardnera), patří k **prvním smyslovým** zkušenostem jedince a stimulují vývoj dalších funkcí. Nejsou však jen startérem jiných funkcí, jak to předestřel např. Piaget, ale mohou se samostatně dále rozvíjet a prohlubovat jako samostatná forma inteligence (i když tomu naše kultura příliš nepříspívá).
- Tělo je nutno uvažovat jako součást prostředí (tj. jako součást systému vztahů, jak to popisuje fenomenologie) a jeho schopnosti se vyvíjejí v závislosti na něm a na jeho požadavcích. Pokud tedy tělo a jeho užívání je v naší kultuře potlačováno, nerespektováno (jak o tom soudí Gardner i my v první kapitole), pak je pravděpodobné že jeho schopnosti se budou rozvíjet mnohem v menší míře.
- Tělo je podle Gardnerovy teorie dějištěm našich fyzických prožitků a tedy emocí, na kterých zakládá vnímání vlastního já.
- Tělesná inteligence je dle Gardnera chápána jako symbolický systém, který si osvojujeme. Je rovnocenná s jinými formami inteligence. Jejím

projevem je schopnost praktických pohybových dovedností, jednání a nakládání s předměty.

2. 3. Teorie embodimentu - posun paradigmatu v kognitivních vědách

V této části se budeme blíže věnovat teoriím embodimentu (teorie vtělení, či ztělesnění), které rozpracovávají účast těla na kognitivních procesech. Přístup embodimentu je hlavním východiskem k zodpovězení otázek práce.

V zahraničí již proběhl více jak dvacetiletý výzkum, v českých odborných publikacích však nacházíme ani ne desítku autorů alespoň zmiňujících tuto tematiku⁸⁶. Teorie embodimentu jsou v českém kontextu neznámé. Je tedy poměrně obtížné předestřít šíři teorií embodimentu v českém kontextu – na rozdíl od zahraničních kolegů nemám na co navazovat, nemohu počítat s předporozuměním tématu, a není zde vytvořen terminologický aparát. Podobně literatura – ani původním jazyce v Čechách není dostupná až na dvě až tři knihy.

Proto jsem považovala za nutné popsat předcházející teorie: fenomenologické paradigma i vývoj kognitivních věd. Proto bude také nutné v následujícím textu ukázat spíše přehled a základní přístup embodimentu, než se zabývat hlubší analýzou teorií embodimentu.. Následující text má tedy shrnovat současné poznání v teorii embodimentu a jeho zásadní postuláty. Rozsah práce nám neumožňuje se zabývat teoriemi hlouběji. Přesto volíme raději kvalitativní cestu a snažíme se celistvěji popsat dva přístupy, které by pro nás mohly být dostatečným vhledem do současné teorie, než popisovat velmi zkráceně a tedy neúplně všechny soudobé teorie. Přiblížíme si pohled Francisca Varely jednoho z hlavních hybatelů teorií embodimentu a dále pohled realistického embodimentu dvou autorů: George Lakoffa a Marca Johnsona. Z množství přístupů vybíráme právě tyto dva pohledy.

Pro přehled uvádíme, že teoretiků zabývajících se tímto tématem je samozřejmě více, například Shapiro⁸⁷, Tanaka, Clarc⁸⁸ z novějších prací. Ze starších prací lze zmínit teoretické studie Denneta⁸⁹, Dreyfuse⁹⁰, Merlau – Pontyho, Noého⁹¹ a jiné.

2. 3. 1 Terminologie

Terminologie autorů je různorodá, překlad anglických termínů do češtiny je

⁸⁶ Jedná se většinou o autory, jež dále cituji – Valenta, Šašma, Slavík.

⁸⁷ Shapiro, L. *Embodied Cognition*.

⁸⁸ Clarc, A. *Being there*.

⁸⁹ Dennett, D. *Consciousness Explained*.

⁹⁰ Dreyfus, H. *What computers cant' do*, nebo *Mind over machine*.

⁹¹ Noë, A., „*Is the Visual World a Grand Illusion?*“, *Real presence*.

nejednoznačný, mnohdy obtížně uchopitelný, nemá u nás tradici. Různí autoři užívají různé (často však v zásadě synonymní) pojmy. Proto se pokusíme vymezit základní terminologii užitou pro tuto práci, která si nečiní nárok na všeobecné přijetí.

Termíny embodiment a enactment – vtělení a zjednávání

V češtině je termín embodiment nahrazován přímým překladem jako vtělení či ztělesnění. Jeho konkrétní definice se různí dle přístupů autorů. Embodiment není objektivně pozorovatelný, jelikož se jedná o skutečnost, kterou subjektivně prožíváme a kterou jsme. Jeho definice je velmi obtížná, protože sám o sobě není ohraničený.

Prvním autorem, který s tímto termínem vůbec přišel, byl Merlau Ponty. Hluběji jsem jeho charakteristiku těla uvedla výše (viz např. kap 2.1), zde pouze v krátkosti.

Pro Merlau Pontyho je možno na tělo nazírat dvěma pohledy⁹²:

- 1) **Tělo objektivní:** tělo je objektivní fyzická zkušenost, tj. materie, objekt. Tento přístup říká, že „máme těla“ jakožto objekty, které je možné podrobit zkoumání.
- 2) **Tělo fenomenální:** tělo je tím tělem, které zažíváme, kterým jsme. Většinou zažíváme své tělo jako nekonečný potenciál či schopnost něco dělat – vykonat, zjednávat.

Být tělem pro něj znamená být napojen – přivázan ke světu⁹³

Ten druhý pohled je právě pohled embodimentu, kdy nejsme jen objektivním tělem, ale „jsme tělesní“. Merlau Ponty tedy uvažuje o těle jako o prožívajícím a vytvářejícím si tak subjektivní realitu.

Heidegger vysvětluje⁹⁴, že tím, že žijeme každodenně, ztrácíme ze zřetele fakt, že existujeme ve specifickém místě světa – v těle, jímž jsme. Naše vtělenost je pro nás tak přirozená, že nejde ani uvažovat mimo tělo a právě pro tuto stálost vtělenosti, ji opomíjíme.

Tomas Csordas popisuje tento termín takto: *Výraz“ tělo“ bylo nahrazeno*

⁹² Srov. *The Cambridge dictionary of Philosophy*, převzato [online]

⁹³ Srov. Merlau Ponty, M. *Fenomenologie vnímání* s. 148.

⁹⁴ Heidegger, M. *Bytí a čas*, převzato dle Hultgreen, S. *The Absent body...*s. 522.

termínem „Embodiment“⁹⁵ ... (embodiment) je existenciální podmínka, ve které tělo je subjektivním zdrojem nebo intersubjektivním základem zkušenosti.⁹⁶

Embodiment je podle Csordase základní bod vtěleného bytí ve světě. Csordas svou definicí umísťuje vtělení do kontextu světa, zároveň jej popisuje jako nutnost - má být předpokladem všech činností člověka. Díky tomu, že jsme tělesní, prožíváme, myslíme, interreagujeme.

Satina, Hultgreen tvrdí, že *Embodiment není individuální, předkulturní nebo přirozená charakteristika člověka. Nejde o něco, co by nám bylo přirozeně dáno jako tělu, ale vždy je nutno chápat naše vtělení v životním kontextu včetně naší sociální, kulturní, politické situace*⁹⁷.

Tyto dvě autorky vsazují embodiment konkrétněji nejen do světa vztahů, ale jmenují i kulturu a sociální vztahy, aby nedošlo k překroucení nekonkrétního vyjádření „součást světa“.

V této práci chápeme **embodiment** tak, že se jedná o pojem, který **sjednocuje dohromady fyzickou, osobní, sociální a duchovní rovinu existence**. Popisuje působení jedince ve světě. Termín embodiment přesahuje popis jednoho okamžiku, protože zahrnuje i možnosti akce. Vtělenost je tedy naše fyzická i prožívaná existence a zároveň okruh potenciálních možností – vtělenost je tak neohraničená, vyzařující do prostoru a pohybující se v čase. Využíváme raději nepřeloženého slova, které je významově nezatížené, nebo tento termín nahrazujeme termínem „vtělení“, který chápeme synonymně.

Termín enactment je druhým nutně souvisejícím termínem. Embodiment ukazuje spojitost existence, enactment pak je pak projevem embodimentu, nebo spíše procesem. V Čechách byl tento termín přeložen a vyložen Ivanem Havlem jako „zjednávání“:

Naše vtělená kognice nespočívá v nějaké pasivní reprezentaci předem fixovaného světa, nýbrž v jeho průběžném zjednávání – tvarování světa (včetně naší mysli) v průběhu historie našeho jednání v již zjednaném a dále zjednávaném světě...

⁹⁵ Csordas, T. *Perspectives on Embodiment*, s. xiv., převzato [online]

⁹⁶ Merleau Ponty, M. *Fenomenologie vnímání* s. 143.

⁹⁷ Srov. Satina, B. Hultgreen, F. *The absent body...*, s. 522.

...Myslím, že české sloveso zjednat (zjednávat) dobře vyjadřuje proces, o který zde jde (chápe-li ovšem slovo „jednat“ jako „konat“, nikoliv pouze „rokovat“).⁹⁸

Skrze naše jednání tak uchopujeme svět (a to včetně jeho porozumění) a také jej tvarujeme. Jsme jím však také tvarováni.

Průvodcem při tomto jednání je vnímání, to je však současně jednáním podmíněno... ...Jistě jste si všimli, že pojem zjednávání v sobě skrývá kruh: zjednáváný svět je prostředím pro jednání, ale jednání je zároveň předpokladem zjednáváného světa. Jde o případ kruhu, který je průvodním jevem každé obousměrné a vyvíjející se interakce a který je třeba považovat za její součást. Metaforicky řečeno, člověk se „domlouvá“ se světem o tom, jak má chápat svět (a sebe v něm).⁹⁹

Zjednávání má tak v tomto překladu velmi reciproční charakter a zároveň postihuje fakt, že jedinec jedná a svým činem něco proměňuje, tvaruje – zjednává. Zjednávání nutně navazuje na vztahovost světa, na to že jsme ve světě, který nám skýtá možnosti – motorické možnosti, které jako motorické již rovnou vnímáme:

Např. u Schopenhauera¹⁰⁰ člověk vnímá **svět jako soubor potenciálních možností**. Naše vnímání světa má aktivní činnostní povahu. Chápeme svět ne v jednom okamžiku – co je kolem, ale vidíme jeho možnou budoucnost. Předměty k nám „motoricky promlouvají“. Naše vnímání a prožívání světa má motorickou povahu. A tělo je zde činitelem, který umožňuje realizovat tyto možnosti. Tělo je tu základem a realizátorem naší vůle.

Podobně uvažuje i Bergson¹⁰¹ - **každá percepce má motorický význam**. Vnímáním jevu k sobě necháváme promlouvat pohyby, které nám jev umožňuje činit. Tím se utváří význam jevu.

Obě tyto úvahy jsou jen drobnou ukázkou úvah o motorické charakteristice světa – tedy o našem vnímání. Zjednávání se díky těmto možnostem může odehrávat. V této práci užíváme nově vzniklý termín zjednávání, který se nám zdá vhodně popisující jev uskutečňování skrze sebe. Někdy jej nahrazujeme termínem jednání, které chápeme synonymně.

Otázkou je co vtělením získáváme, co vlastně vtělujeme. V teoriích embodimentu

⁹⁸ Havel, I. M. *Zjednaný svět*, [online].

⁹⁹ Ivan, M. Havel *Zjednaný svět*, [online].

¹⁰⁰ Srov. Šašma, *Postkartezíánské pojetí reflexe...* s. 16-20.

¹⁰¹ Šašma, *Postkartezíánské pojetí reflexe...* s. 22-24.

(neboli teorie vtělení, ztělesnění) se centrální pojem se vždy týká tělesnosti. Autoři používají pojmy jako vtělená mysl (embodied mind – F. Varela), vtělená znalost (embodied knowledge – M. Tanaka), či ztělesněná kognice (embodied cognition – L. Shapiro)¹⁰² někdy také ztělesněná zkušenost (Embodied experience).

Abychom předešli zmatku, raději se těmto termínům vyhýbáme a užíváme obecně termín vtělení či embodiment bez hlubšího popisu. V případě potřeby pojmenování užíváme termín **vtělená znalost**, která pro nás shrnuje jak kognitivní, tak také motorické uchopení i emotivní a sociální porozumění v rámci vztahovosti světa.

Při prezentování konkrétních teorií však užíváme terminologii autora, abychom neměnili jím zamýšlený význam.

2.3.2 Historie a současnost teorií embodimentu

Embodiment je přístup, který se vyvinul na základě fenomenologického paradigmatu v neurovědě, psychologii filozofii i pedagogice. Má dnes více než dvacetiletou historii. Varela a další zastánci tohoto přístupu začali v r. 1991 zpochybňovat postuláty kognitivní neurovědy, tvrdí, že myšlení není jen záležitostí mozku, a že mozek není jen „výpočetní orgán“, který funguje bez ohledu na situaci a její významu pro nás (jak například tvrdili kognitivisté).

Celý přístup embodimentu se snaží vzít do úvahy jak prostředí vnější, tak vnitřní prostředí těla. Obě tato prostředí myšlení a jednání ovlivňují a v nich se odehrávají. Teoretikové embodimentu pokládají významné argumenty pro to, aby tělo nebylo chápáno jen jako zdroj senzoričkových vstupů a motorických výstupů, aby nebylo vnímáno pouze jako kanál, skrze nějž mozek jedná a vnímá, ale jako nedílná součást myšlení. Dále se tento přístup snaží zapojit myšlení do kontextu situace (podobně jako kontextualisté), v níž se jedinec nachází. Schopnost jednat různými (předem neformulovanými) způsoby v rámci konkrétní situace je podle nich projev toho, že lidský mozek nelze přirovnat k počítači (jak se domýšlejí kognitivisté). Počítač totiž není schopen svou reakci adaptivně proměňovat a jeho reakce jsou vždy předem formulované¹⁰³. Není osobitým celkem se specifickou

¹⁰² Viz např. Valenta, J. *Iniciační situace a procesy dramatické tvorby*.... in Slavík, J. *Tvorba jako způsob poznávání*, s. 449, nebo také názvy publikací jednotlivých autorů.

¹⁰³ Srov. Kiverstein, J. *The meaning of embodiment*, s 2-3.

historií, který má kreativní schopnost řešit i neznámé situace.

Shrnutí přístupů ke kognici

My jsme výše popsali vývoj v kognitivních vědách, vzhledem k tomu že teorie embodimentu se vůči nim vymezují, i autoři teorií embodimentu se pokoušejí toto vymezení a vývoj kognitivních věd vysvětlit.

Kiverstein¹⁰⁴ rozděluje tři přístupy k chápání těla v souvislosti s kognitivními procesy. S příklady prvních dvou jsme se již setkali v předchozích odstavcích. Třetí přístup představíme níže. Kiverstein uvádí toto rozdělení:

- **Tělesný konzervatismus** – tělo přispívá k uvažování tím, že dodává do mozku informace – skrze senzory a následně motoricky naplňuje jeho příkazy – vykonává. To jsou nejstarší výše zmiňované teorie kognice (Piaget a starší).
- **Tělesný funkcionalismus** – tělo zde má být funkční podporou naší kognitivní kapacity. To je to, k čemu směřovaly pozdější teorie (Brunner, Vygotskij, Sternberg).
- **Tělesný enaktivismus** – tělo je chápáno jako zdroj smyslu, tělo může vytvářet, zjednávat situaci (zajímavé je, že první Brunnerovo stadium se shodně nazývalo enaktivním). Teorie vycházejí z fenomenologického pohledu, většinou se řadí k teoriím embodimentu. **Kognice podle nich není založena na práci se symboly.**

Kiverstein zmiňuje, že právě teorie třetího přístupu (enaktivistické) se často setkávají s nepochopením, protože převládající paradigma znemožňuje přijmout tento nový přístup. Enaktivistické paradigma je však to, co je pro naši práci stěžejní. Pokusíme se je proto vysvětlit co nejjasněji, část o fenomenologii z předcházejících stránek by pro nás měla být dobrým základem pro to, aby vysvětlení nebylo nedorozuměním.

Varela¹⁰⁵ utváří také přehled vývoje v kognitivních vědách, ukazuje, jak se paradigmata kognice postupně mění. Co je důležité – Varela tato paradigmata neseparuje od sebe, ve svém grafu je kreslí jako soustředné kruhy – tedy jako by jednotlivá paradigmata nebyla odlišná, ale pouze rozšiřovala pohled těch

¹⁰⁴ Srov. Kiverstein, J. *The meaning of embodiment*, s. 1-2.

¹⁰⁵ Srov. Varela, F. *The Embodied Mind*. s. 7-9.

předchozích. Některá z nich už jsme výše zmínili. Jsou to

- 1) **Kognitivistické paradigma:** Chápe mozek jako počítač, kognice pak má být operací se symboly. Kognice utváří mentální reprezentace vnějších jevů, zpracovává je do mentálních modelů a následně reaguje na situaci na základě kognitivního propočtu.

Jednání podle této teorie je tak výslednicí sil, které na nás působí. Kriticky můžeme zhodnotit to, že zde chybí úvaha o možnosti reagovat jinak: teorie jistým způsobem unifikují jedince: jeho myšlení převádějí do výpočetních procesů, které mají mechanickou a hluboce logickou povahu. Tyto teorie neuvažují nevědomé momenty, a vliv prostředí na jedince představují jako tzv. symbolické myšlení – kdy vlivy prostředí jsou převedeny na symboly, s nimiž pak probíhají mentální operace. Pokud by byla kognice čistou komputací, pak zde odpadá možnost osobité reakce. Reagování by bylo pouze odpovědí na výzvy prostředí. Není zde možnost samostatného kreativního jednání na základě vlastních rozhodnutí. Proces operací je mechanický, lineární, nerespektuje nevědomé vlivy ani aktivní osobitou účast jedince na vlastním jednání.

- 2) **Vývojové – konekcionistické paradigma:** Kognice se má sestávat z propojování různých komponentů, čímž utváří globální chování jedince. Ten porovnává své globální postavení se zažívaným charakterem světa. Kognice má tyto fáze: první je zažívání světa, druhé pak vytváření interní reprezentace těchto zažívaných situací, třetí vytváří – separuje vlastní „Já“ jako toho, kdo něco způsobuje.

Tyto teorie již respektují vícefaktorovost našeho uvažování, a představují myšlení jako proces, který se skládá z mnoha různých komponent. Zároveň zasazují uvažování do světa, ve kterém jedinec sám za sebe jedná, tedy respektují osobitost jednání každého jedince a kontextualitu myšlení. Zůstávají však u symbolických reprezentací a mentálních operací, které mají mechanistický a unifikující charakter.

- 3) **Zjednávající paradigma** (tedy takzvané enaktivistické, které reprezentuje i Varela): Kognice podle těchto teorií není reprezentací předem daného světa skrze mysl. Při uvažování nejde o vytváření mentálních modelů, symbolů, ani o řešení problémů. **Kognice není oddělena od světa jako samostatný mentální proces. Kognice je vtělená – tedy je součástí**

světa a odehrává se skrze naše jednání ve světě. Zjednávací paradigma chápe kognici jinak, než předchozí směry zahrnuje do ní i další oblasti: tělo, emoce, socialitu i prostředí.

2.3.3 Vtělená mysl Francisca Varely

Francisco Varela je osobnost, která spojuje své původní vzdělání biologa s filozofickým pohledem a s buddhismem. Tyto tři oblasti měly zásadní význam pro jeho způsob chápání a vnímání těla, který předkládá v knize *Embodied Mind*, napsané s dalšími spoluautory. Jeho práce patří k prvním v této oblasti.

Vtělenost kognice do životní situace

Vtělená mysl jak je nazvána Varelova kniha je pojem pro vtělenou kognici. Tato kognice znamená aktivitu, činnost, která utváří smysl, význam. To znamená, že myšlení se nevyskytuje samostatně – bez významu, není univerzální schopností, ale je vždy vázané na konkrétní situaci, v níž probíhá a na její význam. Význam situace, vnímání a tělesnost stejně jako sociální a tělová historie (paměť, zkušenost) jsou nutnou součástí kognice.

Podle enaktivismu¹⁰⁶ vstupuje do situací, které zažíváme vtělená kognice. Ta řeší situace „na míru“ a v přímém dialogu s tím, co vnímáme. Není zde předem daný algoritmus, podle něž by se dala situace vždy vyřešit, přestože je zde samozřejmě určitá sociální a tělová historie – background, který je podkladem pro tento dialog. Nutno říci že vtělenou kognicí, není myšlena souhra několika nervových center, ale samo jednání (zjednávání) – tedy celek naší existence v prostředí a akci. *Jsme to my, kdo jednáme: my jsme zde, živé, vtělené bytosti, sedící a přemýšlející například o těchto schématech, včetně toho, co nazýváme backgroundem*¹⁰⁷.

Pokusíme se to vysvětlit blíže: Situace, v nichž se podle Varely v životě nacházíme, se nepodobají hře šachu, kde jsou jasně definovaná pravidla a vždy jasné a omezené množství konkrétních tahů. Životní situace mají mnohem komplexnější charakter (například řízení auta), kdy neustále reagujeme na neznámé nové situace, není zde jasně vymezené pole možných reakcí. Proto nelze takovou činnost naprogramovat – kognice tak nemůže být souborem naučených reakcí, ale **kreativní schopností uchopit nepřeborné množství možností, které nám situace nabízí, a vybrat určitý způsob jednání.** Pokud při řízení auta

¹⁰⁶ Srov. Varela, F. *Embodied Mind*, s. 9.-12.

¹⁰⁷ Varela, F. *The Embodied Mind*, s. 11.

užíváme jednu obvyklou cestu, ještě to neznamena, že naše kognice umí jenom ji. Je schopna přizpůsobit původní trasu nastalým podmínkám (např. namrzlá vozovka, objížďka), vybírat z možností, je schopna ovládat své jednání kýženým směrem a řešit každou situaci určitým jednáním, které není „šablonovité“, přestože mnohdy „šablony“ užívá.

Dnes nám GPS sice dovede dříve než my přepočítat trasu, ale stále jen na základě jasných dat – předem definovaných vstupů, v rámci omezeného pole působení. Nenapadne ji „jet po chodníku nebo protisměru. Člověk zachází s pravidly, která nám jsou dána, osobitě, stroje je jasně dodržují – nemohou ani nic jiného. Lidé mají „vhled“ do situace, vnímají její možnosti a mohou jít i proti zaběhlým pravidlům, pokud si situace žádá, také se mohou rozhodnout nereagovat.

Velkou roli pro tuto kognici životních situací má **tělová a sociální historie** – základní background, který je pro nás mnohdy neviditelný, navyklý ze zažívání běžných situací – je vtělený, jedná se o přirozené tělové návyky, senzomotorickou inteligenci. Jde tu o základní porozumění, které je pro nás přirozené. Přirozené danosti pro nás jsou např. hlava je nahoře, auta se pohybují, pokud točím volantem doprava, zatáčí i auto. Tento tělový background¹⁰⁸ sbíráme v průběhu života a zapisuje se (často nevědomě) do našich zkušeností. Smyslové vnímání, nám utváří senzomotorický vhled do situace, ono předává jasný konkrétní obraz. Takovému obrazu už je rovnou porozuměno senzomotorickou inteligencí, není nutné jej nějak převádět do symbolů. Pokud by naše mysl byla stroj, musela by se všechna tato data do ní na začátku situace vložit jako symboly, ale my jim rozumíme rovnou, z jejich senzomotorické povahy.

Vtělená kognice má tedy být podle tohoto paradigmatu **zjednáváním světa a mysli (vtělenou akcí) na základě množství akcí, které bytí již realizovalo.**

Znamená to tedy, že kognice je sama o sobě akcí – jednáním ve světě. Jednání nejde oddělovat od myšlení, jednání je myšlením. Tento přístup smazává hranice mezi člověkem a jeho prostředím, překračuje „převodní systém“ symbolů a mentálních reprezentací užívaný předchozími teoriemi. Nabízí místo něj představu člověka jako celku interreagujícího v prostředí. Jedinec je částí odehrávajícího se prostoru života a on je v něm aktivní a tvořící – tedy

¹⁰⁸ Více se jím zabývá teorie primární metafory, prezentovaná dále.

zjednávací. Separování není možné, protože kognice je proces – odehrává se a musí se odehrávat v určitém kontextu, který ji determinuje. Bez kontextu nemůže existovat.

Embodiment tedy podle Varely znamená, že **tělo je žijící, zažívající struktura v kontextu místa, v němž probíhají naše kognitivní mechanismy – naše zjednávací, naše akce** (podobně, jako pro Merlau Pontyho pojem tělesnost). Je ovšem nutno zdůraznit, že Varelova kognice není jen jednostranným působením jedince na svět, Varela opakovaně vysvětluje, že svět strukturuje poznávajícího a poznávající strukturuje svět. „Myšlení o světě“ a „utváření světa“ jsou části jednoho procesu. Svět není jen objektivně daný, ani čistě subjektivně vytvořený, je sdílený. Utváření tedy probíhá zároveň, proto je potřeba **studovat kognici jako vtělenou akci**¹⁰⁹.

Poznání je intersubjektivní

Varela hovoří dále o tom, že dualismus¹¹⁰ – rozlišování světa na dvě protichůdné oblasti (vnější-vnitřní/ duch-tělo) – není možný (podobně jako už jsme o tom hovořili výše). Jde o to, že mezi těmito polaritami probíhá neustálá cirkulace, komunikace, přelévání. Můžeme říci, že póly existují – jsou to prvky struktury, ale nejsou to dvě odlišné „nádoby“ či oblasti, pouze dva body na koncích jedné škály. Skrze jejich spojení – skrze cirkulaci mezi nimi se utváří celek (tj. samotný celek je akcí – utvářením, nejedná se o statický jev ale o cirkulaci mezi póly). Mezi vnějším a vnitřním probíhá neustálé přelévání. **Embodiment - vtělení je pak propojením těchto pólů**, cirkulací mezi nimi. Vtělenost není dána jako pevná neměnná situace, vtělenost se **odehrává** v této cirkulaci, v tomto pohybu – v živosti materie.

Tento dualismus překračuje Varela i ve vědeckém uvažování: mezi objektivní skutečností a subjektivní prožitkem klade spojnicí, místo dvou oddělených boxů hledá a nachází spojení:

Poznávání sebe i světa podle Varely¹¹¹ není objektivní, nezaujaté jak se o to mnohé vědy snažily, avšak nejde ani o čistě subjektivní záležitost, kterou jedinec zažívá sám, kdy jeho zkušenost je nepřístupná jiným. Ani jeden z těchto pohledů není správný, protože nastoluje dualismus, neuvažuje možnou cirkulaci mezi

¹⁰⁹ Srov. Varela, F. *The Embodied Mind*, s. 173.

¹¹⁰ Srov. Varela, F. *The Embodied Mind* s. 11.

¹¹¹ Srov. Varela, F. Shear, J. *First person accounts* s. 9.

objektivitou a subjektivitou.

Oba tyto pohledy se totiž mohou prolnout skrze sdílení, skrze intersubjektivitu: svět není čistě objektivní, ani čistě subjektivní. Je intersubjektivní. Vstupuje do něj totiž to, že jsme bytím mezi bytími, a tato bytí se vzájemně ovlivňují. Subjektivní chápání světa je ovlivňováno dalšími subjekty, druhými lidmi – a jejich subjektivním chápáním světa. Tímto ovlivňováním vzniká společná sdílená realita, které intersubjektivně, sdíleně rozumíme. A také realita, ve které intersubjektivně jednáme (Varela by použil, „kterou zjednááme“).

Varela tak ukazuje, že to jak chápeme svět, neprobíhá jen v první osobě – „já“ (tj. čistý subjektivismus), ani pouze ve třetí osobě – „oni, ono“. Do našeho vnímání světa totiž vstupuje propojující prvek v podobě druhé osoby tj. „ty“.

Varelova druhá osoba umožňuje udělat most mezi vědeckým myšlením a myšlením v životě mezi subjektivitou a objektivitou. Umožňuje sdílet subjektivní zkušenost a utvářet z ní intersubjektivní. Skrze sdílení s druhými můžeme zkoumat vlastní vtělenou zkušenost. Ta se tak stává zkušeností intersubjektivní – tedy společná sdílenou, není již nepřístupnou. Druhý, s nímž zkušenost sdílíme, má podle Varely být učitelem, tutorem našeho poznávání sebe sama. Pomáhá nám prohlubovat a reflektovat naše poznání, porovnávat jej a vede nás zkušeností, kterou zažíváme. Varelův učitel – mentor nám pomáhá realizovat a uchopit vlastní zkušenost, prohloubit její vnímání skrze vhodné otázky a způsoby vedení – má být onou „porodní bábou“ ze sokratovské metody.¹¹²

Varela hovoří o tomto tutorovi z pohledu meditativní praxe, o níž hovoříme dále. Přesto je možné tuto druhou osobu snadno převést i na jinou výchovně vzdělávací praxi, kdy je druhý zrcadlem, reflektorem k prohloubení vlastní reflexe, ať už jde o praxi v meditaci, běhu, práci na stroji či výuce dětí.

Varela požaduje po této osobě vlastní zkušenost v daném oboru, jež je hlubší než zkušenost žákova. Potřebuje ji, aby mohl zaměřovat žákovu pozornost na to, co je má žák hlouběji pochopit – aby pomohl strukturovat žákem zažívanou zkušenost a to na základě své vlastní zkušenosti. Domnívám se, že druhá osoba, která je zkušená, je v tomto procesu velmi důležitá, protože zná další stupně a kroky k uchopování zažívané reality, vnímá je a rozumí jim hlouběji.

Zkušený učitel však není jediným, kdo nám může být smysluplným reflektorem.

¹¹² Varela a Shear, *First-Person Accounts* s. 10.

Domnívám se, že druhou osobu je možno ještě doplnit na škále dalšími. Není to jen škála já – ty – oni. Sdílení také nacházíme v 1. Osobě množného čísla „my“¹¹³, kdy jsme součástí skupiny a sdílení tak neprobíhá jen mezi mnou a učitelem ale mezi účastníky skupiny. Pak je tu ještě jedna o něco méně aktivní varianta druhé osoby intersubjektivitu nacházíme ve 2. osobě množného čísla vy – kdy já se neúčastním, avšak mohu pozorovat a vnímat – vnímám skupinu, které nejsem součástí. I zde jde o sdílenou zkušenost na níž se (byť méně aktivně) podílím.

Chceme tak rozšířit Varelov pohled, že nejde jen o to, abychom měli učitele. Jsou tu i další druzí, s nimiž více či méně aktivně sdílíme společnou zkušenost a díky nimž poznáváme společný svět.

Z vlastní praxe jsem došla k pochopení, že každý má jistou sumu svých zkušeností, na jejichž základě mi může pomoci reflektovat prožitou zkušenost. Nemyslím, že by bylo možno vždy jasně určit zkušenějšího a méně zkušeného a nutně podle toho postupovat. Volila bych raději formulaci, že takovéto vedení ve strukturaci zkušenost je reciproční, nikoli jednosměrné a nepostupuje po úrovních – po levelech vzhůru, ale spíše se rozprostírá do prostoru – do různých oblastí. Různí lidé či skupiny – kolektivy nás směřují různými směry a my ovlivňujeme zase je. Zkušenosti, které tak sdílíme, nabývají konkrétnějších struktur skrze jejich aktivní prožívání a skrze reflexi.

To co si osvojujeme takovou reflexí, bych nazvala **zkušenostním prostorem** – sdíleným prostorem. Tento pohled na reflexi jako prohlubování a zpřesňování prostoru, umožňuje setkávání zkušeností ve více různých oblastech zkušenosti v prostoru naší reflexe a rozšiřuje lineární pohled nabývání zkušenosti (který se ostatně tento přístup snaží přesahovat).

V každém případě je **perspektiva druhé osoby** mimořádně významná. Radikálně proměňuje pohled na existenci, na kognici, propojuje dualismus, sceluje jej a vytváří celek, jednotu. Vrací nás k **modelu vzdělávání, které vzniká v interakci lidí skrze sdílení** a strukturování osobní zkušenosti. Je vždy vázaná na konkrétní situaci a na konkrétní osoby, které se jí účastní. Žádná taková zkušenost nelze převést do světa strojů, nemůže být předána bez konkrétního žáka, ani bez konkrétního učitele (či skupiny), a také bez konkrétní prožité zkušenosti. Kognice takto nacházená, je specificky lidská, prožívaná a sdílená skrze reflexi, popírá

¹¹³ Podobně uvažuje i Havel I. M., *Prožívání epizodických situací* s. 37.

strojovost lidské existence a možnost převedení jedince na mechanismus.

Poznání sebe sama i světa skrze meditační techniky „vyprázdnění“

Varela také prohlubuje úvahy o poznávání světa skrze první osobu – prožívání jedince.

Svou inspiraci ve východních náboženstvích nezastírá, naopak, hluboce ji analyzuje a přináší západnímu světu ne příliš známý pohled na vnímání a uchopování sebe sama. Zabývá se technikami meditace. Ta podle něj nemá být útekem ze světa, ale prohloubením našeho bytí teď – naprostého bdělého vědomí¹¹⁴. Lidé v běžném životě toto hluboké bdělé vědomí nenabývají, neustále utíkají k představám budoucnosti či k rozebírání minulosti. Svoji aktuální činnost, dělají mnohdy automaticky, bez vnitřní pozornosti. Takové myslí, která není „přítomná“ ve své prezenci říká Varela „přidržující se“, ulpívající¹¹⁵. Meditace by měla jedince přivést do stavu plného vědomí probíhajícího okamžiku, má umožnit ztišení, zklidnění – synchronizovat činnost těla a mysli tak, aby jejich procesy probíhaly zároveň a společně. Aby mysl nebyla oddálena od těla svým rychlým zpracováváním množství informací, aby nebyla neustále „napřed“, ale byla současně se svým tělem v jednom společném okamžiku.

Množství informací, které nás v dnešní kultuře zahrnuje, nás neustále odtrhuje od světa. V mysli se objevuje množství „mentálních okupací“, které nám znemožňují vnímat, naši vtělenou situaci. Mnohdy kvůli vlastním myšlenkám nepoznáme blízkého člověka, kterého míjíme, či nezareagujeme při řízení automobilu tak, jak bychom měli, např. projedeme na červenou. *I nejzajímavější činnosti: milování, myšlení, čtení, procházení, prohlížení jsou zastřeny zdržujícími komentáři a dalšími mentálními okupacemi*¹¹⁶. Tyto mentální okupace však jsou podle Varely jen druh zvyku, kterého se lze zbavit, který nás oddaluje od nás samých. Při **tréninku meditace postupně dospějeme ke zření jakéhosi pole, k nazírání na realitu – k reflexi**. Je potřeba se zaměřit na trénink svalstva, aby takový stav tělo dokázalo vydržet (meditace probíhají několik hodin v jedné pozici) a dále učit se vyprazdňovat svou mysl – nechat své představy „jít“. Reflexe, která díky tomuto stavu probíhá, není reflexí něčeho – nezaměřujeme svou pozornost. Jsme si vědomi okamžiku, s nímž nijak nemanipulujeme, v němž plyne naše tělo a mysl

¹¹⁴ Srov. Varela, F. *The Embodied mind*, s. 23.

¹¹⁵ Srov. Varela, F. *The Embodied mind*, s. 143.

¹¹⁶ Varela, F. *The Embodied mind* s. 25.

zároveň s okamžikem. To je ona zkušenost, kterou získáváme – vyprazdňujeme své myšlení, aby mohlo plynout s proudem vědomí. Zároveň tím vyprazdňujeme i své self. V takové meditaci vymazáváme své potřeby a svá chtění, abychom tak přestali být zaměřeni a skrze toto zaměření manipulovali s vnímanou skutečností a omezovali si výhled. V takové reflexi jsme otevření k různým možnostem – vnímáme i jiné, než ty, které bychom zřeli na první pohled. Varela ji nazývá bdělou vtělenou reflexí s otevřeným koncem.

Martin Šašma¹¹⁷, který se enaktivismem zabývá hlouběji, ukazuje, že tato reflexe je odlišná od reflexe Descartovy, i reflexe Merlau – Pontyho. Tato reflexe je totiž výcvikem bdělosti, nejde v ní o myšlení, měly by v ní převažovat pozorující prvky nad myslícími. Merlau –Ponty chápe reflexi jako něco, co by nemělo být obtížné, jako přirozenou schopnost. Oproti tomu Varelova reflexe vycházející z buddhistické praxe vyžaduje trénink tohoto stavu, příprava na něj je náročná. Prožitek všech úrovní těla se díky ní stává jasnějším a hlouběji vědomým. Tělo je pak v této reflexi nutným předpokladem, ačkoli ji zároveň brzdí (není li trénováno). Tělo je také prvotním prostorem, kde reflexe probíhá, kde se tříbí a kde vzniká – *reflexe je tělem*¹¹⁸.

Varelova zklidňující reflexe skrze meditativní praxi má být pomocí pro výzkum kognice, protože trénovaný jedinec je schopen detailněji popsat co se v něm děje. Může být snadno odmítnuta (také často bývá) kvůli své východní náboženské orientaci a tomu, že výzkumníky zajímá kognice a prožívání běžného jedince – tedy netrénovaného.

Na druhou stranu pro sebereflexi jedince a pro schopnost ji prohlubovat je zajímavou a důležitou inspirací. Západní uspěchaný pohled na člověka, s nímž se denně ve výchovné praxi setkáváme, který se čím dál více projevuje na nesoustředěnosti studentů (viz kap. 1.1.4), okupuje mysl jedinců, urychluje ji, oddaluje ji od těla. Tím devaluje prožitek situace „tady a teď“, vlastního vtěleného bytí. Má-li uchopení sebe sama znamenat vtělené uchopení, je potřeba učít mysl studentů zpomalovat proud myšlenek. To umožní vrátit se z budoucnosti a odtělesněnosti do vlastního těla a k bdělosti v daném okamžiku.

¹¹⁷ Srov. Šašma, M. *Postkarteziánská pojetí reflexe...* s. 74.

¹¹⁸ Šašma M.. *Postkarteziánská pojetí reflexe...*, s. 74.

2.3.4 Realistický embodiment

Výzkumníci Johnson a Lakoff reprezentují umírněnější variantu teorie vtělené kognice. Hodně čerpají z výzkumů neurologů a jejich kniha *Philosophy of The Flesh* je v poslední době jedna z nejkompexněji pojatých knih o teorii embodimentu. Svůj přístup sami nazývají realistickým embodimentem, čímž naznačují, že chtějí svou filozofii udržet v rovině reálně vnímaného světa a to i běžného člověka západní kultury, nezkuumají extrémní situace (například meditatívni stav, jak činí Varela). Zabývají se běžnodenním fungováním jedince. Realistický embodiment kladou jako opozici vůči vědeckému realismu, který je podle nich od těla oddělen. Tento vědecký odtělesněný realismus předpokládá nezávislost vnějšího světa na tom, jak mu sami rozumíme, dále existující stabilní poznání, které je ve formě absolutních objektivních pravd. Tento pohled klasické vědy je v zásadě filozofické východisko, které znemožňuje přijmout nálezy a úvahy zastánců embodimentu. Ti mají odlišné filozofické tedy fenomenologické východisko.

Základními předpoklady realistického embodimentu jsou: Vtělený systém bazální úrovně chápání¹¹⁹, v němž se naše tělo pohybuje ve svém prostředí – tedy základní a primární způsob, jak rozumíme světu. Druhým předpokladem pak je tzv. metaforické uvažování a existence konceptuální metafory¹²⁰. Oba tyto předpoklady nyní blíže vysvětlíme.

Bazální úroveň chápání¹²¹

Lakoff a Johnson vycházejí z předpokladu, že každé bytí potřebuje svět, který zažívá, určitým způsobem **kategorizovat**. Rozřazujeme a třídíme tedy zkušenost, kterou zažíváme do určitých kategorií. Kategorizování je pro nás přirozené a nutné k přežití k rozlišování toho, k čemu se máme přiblížit a od čeho se raději vzdalovat, co je bezpečné, co je nebezpečné aj. Tyto kategorizace mohou mít různé úrovně abstrakce od velmi konkrétních jevů až po velmi abstraktní pojmy.

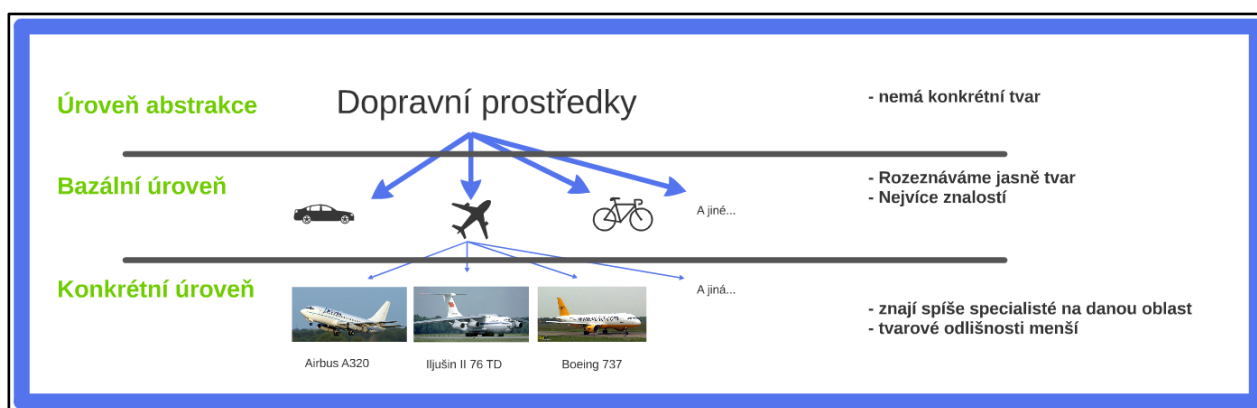
Výzkumníci zjistili, že existují kategorie určité úrovně, které jsou pro nás **nejsnadněji zapamatovatelné a nejnadněji rozlišitelné – tyto kategorie označují jako kategorie tzv. „bazální úrovně“¹²²**.

¹¹⁹ V originalu „basis level“, užíváme tento překlad jako báze, z níž je možno pokračovat výše či níže.

¹²⁰ Srov. Lakoff G., Johnson M. *The Philosophy of The Flesh*, s. 83-85.

¹²¹ Srov. Lakoff G., Johnson M. *The Philosophy of The Flesh*, s. 17.

¹²² Srov. Lakoff G., Johnson M. *The Philosophy of The Flesh*, s. 24.



Obrázek 1, zdroj: Vlastní práce

Bazální kategorie jsou takové, mezi nimiž je naše tělo schopno bez nějakého hlubšího tréninku snadno rozlišovat. Například: dovedeme snadno rozlišit základní rody zvířat a rostlin, základní barvy, dopravní prostředky, avšak bez hlubšího studia už pro nás bude obtížné rozlišit jednotlivé druhy od sebe (viz obr. 1). Snadno poznáme žábu, ale zda jde o skokana hnědého nebo ropuchu, to už pro nás bude obtížnější určit. Podobně rozpoznáme autobus od auta, ale máme-li určit značku auta, je to obtížnější.

Snadno rozeznatelné kategorie, jsou ty, které jsou pro naše bytí přirozené a naše myšlení je připraveno přijímat ke kategorizaci právě ony. Snadno poznatelné kategorie se pohybují na bazální úrovni, a proto mají kognitivní prioritu v našem vnímání.¹²³

Bazální úroveň chápání je **utvářena spíše nevědomě jako výsledek našeho fungování ve světě – které je vtělené. Má senzomotorickou povahu.** Probíhá zde interakce těla s prostředím (senzoricky a pohybově), skrze ni utváříme kategorie – koncepty. A to bez převodního symbolického systému, senzomotorická interakce je už rovnou druhem kategorizace.¹²⁴

S bazální úrovní kategorizace se setkáváme jako s prvním způsobem poznávání – provází naše nejranější zážitky.

Bazální úroveň kategorií se vyznačuje těmito charakteristikami¹²⁵:

- Jeden obrazový vjem představuje jednu kategorii – tj. kategorie je na první

¹²³ Srov. Mervis, C., Rosch E. *Categorization of Natural Object* s. 92.

¹²⁴ V tomto bodě se neshodují s teoriemi F. Varely – říkají, že meditativní praxe se snaží jít „za kategorie“ vymanit se z nich a zažívat bezkonceptuální. Tedy nekategorizovanou zkušenost. Tvrdí, že žádné bytí se ze svého kategorizování nedovede vymanit, jelikož koncepty jsou formou našeho neurálního bytí.

¹²⁵ Lakoff, G., Johnson, M. *The Philosophy of The Flesh*, s. 25.

pohled rozpoznatelná skrze tvar, barvu, velikost. Jedná se o poslední úroveň před abstrakcí, kterou již nelze zobrazit jedním obrazem.

- Kategorii rozpoznáváme pomocí tvarového vjemu.
- K interakci s tímto objektem užíváme motorickou akci.
- O této úrovni máme nejvíce znalostí.

Jak vyplývá z bodů uvedených výše, je právě tato bazální úroveň porozumění determinována tělovým uchopováním skutečnosti, závisí na celostní percepci a motorických programech. **V této úrovni probíhá největší množství interakcí s prostředím – bazální kategorie zobrazují fyzickou strukturu bytí. Spadají sem však nejen viditelné a hmatatelné objekty či subjekty, ale také: akce (často motorické), sociální koncepty (rodina, klub) sociální akce (hádka, rozhovor) a emoce.**

Bazální úroveň vychází z našeho prožívání ve světě, tedy z naší tělové kapacity při interakci se světem. Proč zrovna tato úroveň? Jde o úroveň, která nám umožňuje přežití, je nejdůležitější úrovní pro naši existenci. Ostatní úrovně – abstrakce či konkrétnosti jsou pak nadstavbou, schopností navíc, která není nutná k přežití, což je vidět na obrázku č. 1 – vidíme, že na fotografiích jsou letadla, avšak kdo z nás na první pohled rozpozná, o jaký typ jde? S konkrétními kategoriemi se denně nesetkáváme, nepomáhají nám k základní orientaci v prostředí tolik jako kategorie bazální. Pro běžného cestujícího není tak podstatné, zda letí Airbusem či Boeingem (pokud obě letadla dobře fungují), významné je, že letí letadlem. Naopak pro řidiče letadla to pravděpodobně bude velmi významné vzhledem k jeho povolání, v této oblasti je specialista.

Objev této senzomotorické bazální úrovně kategorií uvažování chápe vtělenost našeho bytí jako důležitou – základní část našeho chápání světa. Zásadně mění pohled na kognici a kognitivní operace a tím i na úvahy o vzdělávání. Kognici zakládající se na bazální úrovni je potřeba rozvíjet jiným způsobem, než kognici, která pracuje se symbolickými operacemi. V bazální úrovni vnímat a jednat znamená myslet. Je tu mnohem větší důraz ne na „know, that“ (vědět že), ale na „know how“ (vědět, jak – tj. jednat)¹²⁶.

¹²⁶ Varela, F. *The Embodied Mind*, s. 148.

Jak jsme uvedli výše, tělo je v naší kultuře opomíjeno. Zapomínáme na rozvoj tělesných schopností a s nimi omezujeme i množství kognitivních dovedností, které tělo nese. Opomíjení bazální úrovně a tělového uchopování bude mít vliv na naše kognitivní dovednosti, protože myšlení probíhá primárně v senzomotorické rovině. Učit se dovednosti vnímat a jednat je základem naší orientace ve světě. Přestože je tato dovednost poměrně přirozená – bazální úrovni se učíme nejsnadněji, je nutno dodat, že pokud snížíme množství pohybu, a možnost osvojování pohybových schémat, budeme tím snižovat i kognitivní kapacitu jedince. Potvrzují to i některé výzkumy, které zkoumaly vliv pohybu na rozvoj schopnosti rozlišování: Kotěti, které se z určitého důvodu nemohlo v senzitivním období pohybovat a bylo jen přenášeno, se nevyvinulo běžné binokulární vidění¹²⁷, podobné závěry utvořili i Hein a Held¹²⁸, kdy testovali na párech koťat potřebu pohybu pro vývoj vidění. Podle nich pro vývoj zdravé schopnosti vidění je potřeba současná pohybová stimulace, kotě, které bylo v pohybu omezeno a mohlo jen zrakově vnímat prostor (přestože jej mohlo vnímat ve 3D – bylo po něm převáženo) pak nebylo schopno se v prostoru orientovat. Je sice fakt, že člověk není kotě, avšak je zde pravděpodobnost, že pro člověka bude mít obdobná situace podobné následky. Tyto závěry ukazují na to, že motorická složka ovlivňuje složku senzoryckou a je-li je senzomotorika zároveň myšlením pak i složku kognitivní.

Fyziologie a prostorovost jedince

První zkušenosti a zážitky, které dítě získává, jsou zejména prostorové – ať už jde o vnitřní prostor vlastního těla či prostor vnější. Schopnost kategorizovat se rozvíjí prvně právě skrze vnímání prostoru. Prostor má různé charakteristiky vnímané zrakem: blízkost, vzdálenost, velikost objektů. Pak také charakteristiky vnímané jinými smysly: pohyb vzduchu v místnosti, teplota, vůně.

V prvních měsících života senzomotoricky uchopujeme a osvojujeme si základní prostorové vztahy. A to aniž bychom je dokázali pojmenovat. Rozumíme jim na základě senzomotorického pochopení, zatím do uvažování nevstupují slova. První rozlišení tedy probíhá v naší prostorovosti – těla a okolí. Ujasňujeme si kde je nahoře dole, vpřed vzadu.

Fyziologie našeho těla už vytvořila bazální kategorie prostorového vnímání

¹²⁷ Gardner, H. *Dimenze myšlení*, s. 69.

¹²⁸ Held R., Hein A. *Movement produced...* s. 875.

jedince – naše vpředu je nasměřováno tam, kam směřuje většina našich smyslových orgánů, skrze přední stranu většinou komunikujeme, tímto směrem se pohybujeme. Je pro nás obtížné vidět dozadu, či dělat něco za zády. Vzadu se pak stává stranou, kterou příliš neznáme, která nekomunikuje (z toho např. úsloví „obrací se k němu zády“). Podobně jako dopředu dozadu se ujasňují i další směry – nahoře, dole, vlevo, vpravo. Stavba našeho těla provedla první kategorizaci, která je nám dána. Kdybychom měli oči po celé hlavě dokola, těžko bychom mohli určit, kde je vpředu, ale protože jsou na jedné straně, nachází se „vpředu“ právě tam)¹²⁹.

Fyziologie našeho těla tak předem definuje naši prostorovou orientaci.

Člověk je svou fyziologií už vždy orientován, směřován. Každá lidská existence má díky této orientaci už nějaký záměr, není sama o sobě. Kategorizace – třízení a vybírání je naší přirozenou částí existence. Člověk ze své fyzické podstaty vždy musí vybírat, třídít, rozlišovat a tedy směřovat sebe samého.

Fyziologie těla nám tak navozuje dvě pro nás důležité teze:

- **jsme bytím, pro které je přirozené kategorizovat** a tato kategorizace je nám vtělená
- **jsme bytím, které má cíl, směr, záměr**, neexistuje bezcílná či nezaměřená lidská existence.

Základní prostorové vztahy jsou pro nás jasně srozumitelné, mají jasnou prostorovou logiku - strukturu, kterou si osvojujeme. Vezměme si situaci, kdy poznáváme statickou prostorovou strukturu – například nádobu. Abychom poznali, co znamená „uvnitř“ a venku potřebujeme poznat obě tyto kvality. Aby mohlo existovat „uvnitř“ nádoby, vidíme, že musí také existovat hranice (tj. nádoba samotná) a „venku“. Taková struktura UVNITŘ-HRANICE-VENKU, neurčuje jen umístění, ale také další charakteristiky: to, co je uvnitř, je chráněné, ale také omezené, oddělené. To, co je vně, hranice nemá, je volné neomezené, ale také nejasné a nevymezené. Hranice může být pevná, ale také měkká, nebo třeba prostupná.

Jedinec si pomocí pohybu v prostoru utváří prostorový koncept UVNITŘ-VENKU. Skrze setkání s hranicemi „nádob“ – např. hranice svého těla, stěny místnosti, okraje postele... Zažíváním prostoru – pohybem v něm, vzniká prostorový koncept, který je pochopením prostorových vztahů. Například skrze

¹²⁹ Srov. Lakoff, G., Johnson M. *The Philosophy of the Flesh* s. 31.

pohyb a zkoumání možností pohybu v místnosti pochopím, co mi místnost umožňuje. Porozumím její struktuře.

Výše popsaná struktura chápání konceptu „nádoby“ je statická, ale jedinec uchopuje také strukturu dynamickou. Ta – skrze pohyb v prostoru – má svůj cíl, rychlost, trajektorii, startovací bod, aj. Pochopením dynamické struktury, porozumíme struktuře akce. Dovedeme ji uchopit stejně přirozeně, jako strukturu statického prostoru¹³⁰.

Prostorové koncepty (včetně dynamických), které vznikají senzomotorickou cestou, jsou vtělené několika způsoby¹³¹:

- vznikají z těla
- závisí na těle a jeho pozici v prostoru
- neexistovaly by bez toho typu těla, které máme

Prostorové koncepty mají několik druhů: první je koncept založený na chápání logiky prostoru: *v, na, přes*. Druhými koncepty jsou ty, které rozumějí pohybu skrze tělové schéma – *zvednout, táhnout, tlačit, udeřit, uchopit*. Třetí jsou pak koncepty, které popisují děj akce – *začít, pokračovat...*¹³²

Pomocí pohybu v prostoru chápeme existenci struktury – prostor má určitou strukturu a jeho uchopováním, pohybem v něm se učíme struktuře porozumět. Učíme se základní logice prostoru, jeho pravidlům – utváříme si tak koncept prostoru. Informace o struktuře prostoru a její užívání, kterou pohybem získáme, má další následky – **prostorové koncepty se stávají primárními metaforami**, na nichž stavíme další poznávání. A to i nefyzických (prostorových) struktur.

Primární metafora¹³³

Jedinec, který si osvojí základní prostorové koncepty, k nim do páru přiřazuje zažívanou zkušenost. Pokud se zkušenost opakuje, utváří se nervový spoj. Například obětí, kojení a další tělesný kontakt s kojencem vytváří v jeho nervovém systému konexi mezi teplem a pocitem náklonností, a tak představa, že *teplo je náklonnost*, se opakováním stává primární metaforou. Teplo je senzomotorické schéma, pojem náklonnost je získaná zkušenost. Postupem času jedinec získává stovky takových primárních metafor – spojení prostorového

¹³⁰ Srov. Lakoff, G., Johnson M. *The Philosophy of the Flesh* s. 28-31.

¹³¹ Srov. Lakoff, G., Johnson M. *The Philosophy of the Flesh* s. 32.

¹³² Srov. Lakoff, G., Johnson M. *The Philosophy of the Flesh* s. 35.

¹³³ Přijala jsem termín užívaný v knize *Philosophy of the flesh*, beze změny pouze v českém překladu.

pravidla a neprostorového dojmu – získané zkušenosti. Tyto primární metafory jsou sdílené, jelikož vycházejí z našeho tělesného bytí: Podobnost lidských těl v sobě skrývá i podobnost nacházených principů – a tedy interkulturně sdílených.

Příklady principů¹³⁴:

- *Význam je velký.*
- *Radostný je nahoru.*
- *Rozumět je uchopit.*
- *Intimita je uzavřenost.*
- *Více je nahoře.*
- *Vidět je dotýkat se*
- *Řízení je nahoře*

Primární metafory, které mají prostorovou charakteristiku, pak přenášíme i do jiných koncepcí – takže například míru inflace měny – ekonomický (naprosto nefyzický) koncept charakterizujeme prostorovými koncepty vertikality („*Propad cen, dluh roste, klesá*“).

Základní zjištění o prostorových metaforách¹³⁵:

- Jsou **vztahem mezi senzomotorickou zkušeností (např. teplo) a subjektivním soudem** (např. náklonnost).
- **Vznikají v raném dětství**, kdy se senzomotorické schéma dává do souvislosti se subjektivní zkušeností – nejsou přirozeně dané, ale naučené. Díky podobnosti lidské zkušenosti a lidského **těla jsou univerzální a nevyhnutelné.**
- **Jejich význam je uchováván i do přenesené situace** (např. do ekonomie či jiných neprostorových koncepcí).
- Senzomotorická schémata jsou primární: mohou mít více různých konexí (nahore = řízení, růst, zlepšení, zisk...), subjektivní zkušenosti (řízení je nahoře) mají jednu a skrze tu jsou definovány. Senzomotorický systém má tak vyšší usuzovací kapacitu a je jednosměrný. Např. platí, že náklonnost je vřelá, teplá, ale pojem „teplo“ automaticky ještě nevyvolává dojem, že je náklonné.

¹³⁴ Další příklady viz Lakoff, G., Johnson M. *The Philosophy of the Flesh* s. 50-53.

¹³⁵ Srov. Lakoff, G., Johnson M. *The Philosophy of the Flesh* s. 55-58.

- Subjektivní schémata (zkušenosti) se vznikají ze senzomotorických.
- Myšlení bez metafor je sice možné, ale velmi omezené, protože metafory dávají možnost senzomotorického uchopení struktury pojmu a tím posilují možnost pochopení a vytváření představy, **metafory jsou pro naše myšlení přirozené.**
- Ne všechny metafory jsou manifestovatelné jazykem, mohou se pohybovat i v rovině gest, umění a rituálů.

Poslednímu bodu bych se ráda věnovala šířeji: pokud primární metafory mají nejen slovní formu, pak to nese několik důležitých konsekvencí:

- Lidské poznání formulované ve slovech je pouze část reality. Slova nemohou zobrazit nikdy celou realitu a poznání, které přichází skrze ně, je tak vždy částečné. Pokud se věda (a škola) zaměřuje na poznání formulované slovy, bude vždy opomíjet další části reality – umělecké, pohybové, rituální. Domnívám se, že v našem životě jsou opravdu tyto tři zbylé části upozad'ovány za slovním poznáním (podobně jak o tom hovoří Ken Robinson – viz první kapitola, či Howard Gardner) a jedinci to přináší nevyrovnanost poznání a mnohdy i nesmyslnost v poznávání – protože není dorovnááno ostatními aspekty poznání a tím není celistvé.
- Také by to vysvětlovalo, proč je tak obtížné nebo spíš nemožné převést zážitek jiného uměleckého druhu – divadelní, výtvarný, hudební či taneční do slov. Vždy bude ochuzen, protože se vyjadřuje v jiných primárních metaforách, které slova nemohou postihnout.

Nutno dodat, že primární metafory jsou jen stavebním kamenem našeho myšlení, na ně navazují **tzv. komplexní metafory**¹³⁶, které mívají konvenční, stabilní charakter. Příklady komplexních metafor (metafora zobrazena kurzívou):

Život je cesta: člověk, který život žije, je cestující, který má určité cíle – destinace kam chce dojet, a jeho životní plán je v zásadě plánovaná trasa této cesty.

Blíže: Cesta vyžaduje plánování – život by měl směřovat k nějakým cílům, být plánovaný, Cesta může obsahovat překážky, které by člověk měl předpovídat – obdobně jako život Když někam cestuješ, měl bys vědět, kde jsi a kam se chystáš – i v životě je potřeba se orientovat...

¹³⁶ Lakoff, G., Johnson M. *The Philosophy of the Flesh*, s. 59-60.

Primární metafory, z nichž tato komplexní metafora vychází, jsou: Akce je pohyb, Důvody jsou destinace.

Komplexní metafora je nelineární, paralelní, rozprostřené, strukturované propojení těchto významů dohromady. Komplexní metaforu užíváme ve svém jazyce běžně: hovoříme např. o lidech, kteří jsou *ztracené existence* (bez cíle cesty), o lidech kteří *zmeškali svůj vlak* (jako lidech, co nevyužili šanci, nebo neudělali akci ve správný čas). Komplexní metafory jsou pro nás přirozeným způsobem myšlení a také porozumění. Nakládání s metaforami užíváme k přemýšlení o mechanismech, systémech, přirovnání, přenášení významu na obrazovou představu je velmi dobrou cestou k porozumění – v jakémkoli procesu vzájemné komunikace.

Každá z těchto metafor vychází ze senzomotorické primární zkušenosti – z naší vtělenosti. **Vtělenost komplexních metafor i primárních metafor je nutným základem porozumění, tělesnost tak tato teorie staví jako hlavní cestu k našemu chápání a myšlení.** Metafory by bez vtělenosti nemohly existovat a naše bytí, tak jak jej známe, také ne.

Úvahy o prostoru a metaforách nás ještě budou provázet v dalších částech.

Zde na tomto místě bychom chtěli shrnout stěžejní myšlenky 2. kapitoly.

- Tělo je potřeba chápat jako živou a prožívající strukturu ve světě vztahů, která má svůj záměr, svůj smysl který zjednává a je schopna reflexe, jež toto zjednávání umožňuje (Merlau-Ponty).
- Reflexe může probíhat na škále mezi reflexí pro nějaký konkrétní vnější účel (pro přetváření světa) a reflexí bez konkrétního záměru, která prohlubuje vědomí nás samých a je konstitutivní pro uchopování sebe sama jako lidského bytí. (Heidegger, Merlau-Ponty, Varela)
- Vývoj kognitivních věd dospěl k rozšíření svého pohledu, kdy kognice není mentální ani univerzální schopností, ani kombinováním symbolických systémů, ale je vtělená. Tj. odehrává se v prostoru světa skrze vtělenost jedince. A tak je vždy jedinečná a kreativní, propojující myšlení s emotivní a senzomotorickou - tělesnou rovinou a vystupuje do prostoru jako zjednávající (Kiverstein, Varela).
- Mezi objektivitou, která má vědecký způsob pohledu na svět a

subjektivitou, jež přináší významovost do situace, existuje varianta druhé osoby, která umožňuje intersubjektivní uchopování reality, dualistické vnímání lze právě skrze tuto druhou osobu přemostit. (Varela, Havel)

- Kognitivní operace mají vtělený základ – vznikají na podkladě bazální úrovně chápání, prostorových primárních metafor, které se slučují do metafor komplexních. Tím naše myšlení získává kreativní potenciál – protože uvažuje nikoli na základě přesných algoritmů ale podobností. (Lakoff, Johnson)

Další kapitola se bude věnovat pedagogice embodimentu, která zpracovává poznatky z teorií embodimentu a uvažuje o jejich vlivech na charakter a způsob vzdělávacího procesu.

3. Pedagogika embodimentu

V první kapitole jsme ukázali, že vnímání vlastního těla není na poli české edukace chápáno jako významné a že se jím prakticky nikdo nezabývá ať z důvodů nezájmu, nevědomosti či vžitých norem – kulturních, náboženských nebo jiných. Ve druhé jsme pak vysvětlili význam těla pro kognici, a reflexi a představili jiný úhel pohledu, než na který je současná kultura navyklá.

V následující kapitole se pokusíme ukázat význam embodimentu v učení, poukázat na problém odtělesněného učení v tradiční škole a na nutnost změny pohledu v tradiční edukaci a formulovat požadavky pro prohloubení embodimentu v učení. V závěru se zaměříme na uvědomování vlastní osobnosti skrze tělo. Kapitola má spíše přehledový charakter, skrze nějž se pokouším pojmenovat základní témata pedagogiky embodimentu a vztáhnout je k tématu utváření osobnosti, na které je práce zaměřena.

Formulovali jsme, že cílem edukace je jedinec, který je samostatný, kreativní, zodpovědný a přispívá k rozvoji demokratické společnosti. Také jsme řekli, že tělo a jeho vnímání se na těchto charakteristikách podílí. Část z tohoto podílu jsme již vysvětlili v předcházející kapitole, avšak ještě jsme se nezaměřili přímo na proces edukace. Jak se tedy tělo podílí na naplňování těchto stanovených edukačních cílů? Jakou roli tělo v edukaci hraje? Může naše tělesnost či vtělenost ovlivnit chápání sebe sama? To je tématem následující kapitoly.

Články a literatura, ze kterých jsem vycházela, pocházejí z celého dvacetiletého období rozvoje směru, v průběhu práce jsem porovnávala jejich obsah a na základě jejich analýzy formulovala stěžejní témata a myšlenky. Použité zdroje lze dělit na dvě hlavní oblasti:

- články, které mají spíše psychologické a neurologické ladění a pokoušejí se ukázat význam embodimentu a embodimentu v učení,
- články, které popisují hlavní bariéry pro realizaci embodimentu v učení a zároveň se pokouší shrnout požadavky (od velmi obecných po naprosto konkrétní) na to, jak realizovat a posílit embodiment v učení.

V první části se krátce zmíníme o významu embodimentu pro učení, pro jeho podklad se opřeme o přehledový článek Marca Kiefera a Natalie Trumpové. Články, formulující požadavky a bariéry jsem rozdělila podle témat, jichž se

týkaly, a vytvořila jsem na základě toho vlastní členění.

Ještě si dovolím jednu poznámku: Psát o učení skrze tělo, jak se zmiňují někteří autoři¹³⁷, je poměrně obtížné a vždy částečně nemožné: Embodiment je nepopsatelný skrze slova. Psaný text vždy mění původní zažívaný obsah v procesu vtěleného učení a jeho popis nikdy nedosáhne plnosti toho, co umožňuje vtělená akce. Pokud bychom využili Gardnerovu teorii rozmanitých inteligencí, pak je psaný text jedna forma symbolického jazyka a tělesnost jiná forma symbolického jazyka. Převod z jedné do jiné formy nejen komprimuje data, ale také pozměňuje obsah. Tělesnost je ve vědeckém světě potlačována, jakékoliv „objevy“, které tělo učiní, je obtížné převést do textu. A tak se většinou spokojujeme s uměleckým ztvárněním namísto vědeckého popisu. Ostatně Valenta¹³⁸ zmiňuje Csordasův požadavek na to, aby vyjádření skrze tělo bylo zrovnoprávněno s textem. A vysvětluje dále, že text je daleko spíše interpretací vtělené reality, než že by realita byla interpretací textu. Tělo není pouhým instrumentem, ale původcem významu. To, co zažíváme v těle, je vždy první. Text a slova jsou těmi druhými – popisem reality, převodem reálna do znakového systému. I z toho důvodu je velmi obtížné procesy vtěleného učení do textu převést a dostatečně popsat, jelikož jde o jiný kód, jehož obsah je do slov nepřevoditelný bez nutné komprese. S tímto handicapem se budeme setkávat i v dalších kapitolách.

3.1 Vtělené edukační disciplíny

V závěru druhé kapitoly jsme představili teorie embodimentu. Na jejich základě vznikl nový edukační přístup: pedagogika embodimentu¹³⁹. Své zastánce a propagátory má především v zahraničí, v Čechách se o Embodimentu v souvislosti s performativní pedagogikou zmiňuje Valenta¹⁴⁰ a také je o něm několik zmínek v anglickém vydání časopisu *Pedagogika*¹⁴¹. Tento směr má podobné zaměření jako některé blízké oblasti – vycházejí sice z jiných

¹³⁷ Perry, M. Medina C. *Embodiment and performance* .. s. 63, O’Loughlin, M. *Embodiment and Education*.

¹³⁸ Valenta, J. *Iničiační situace a procesy dramatické tvorby*. in Slavík, J. *Tvorba jako způsob poznávání* s. 458.

¹³⁹ V Čechách někteří autoři používají termín pedagogika vtělení (Šašma), přesto volím (stejně jako jiní čeští autoři (např. Valenta) raději významově nezatížený cizí výraz. Pojem vtělení nese v českém kontextu další nechtěné konotace, což není naším cílem. Přesto jej občas v textu dále používáme jako synonymum.

¹⁴⁰ Např.. Valenta, J. *Didaktika osobnostně sociální výchovy*, s. 68.

¹⁴¹ anglické vydání časopisu *pedagogika – journal of pedagogy*, 1/2014

předpokladů a filozofických diskurzů, ale směřují k podobným cílům, či užívají velmi podobné metody – jedná se o holistické učení¹⁴², performativní pedagogiku¹⁴³ a somatické edukační disciplíny¹⁴⁴.

Všechny jmenované oblasti mají společný jmenovatel a to učení se skrze tělo. Somatické edukační disciplíny se zaměřují na užívání somatických disciplín v edukaci. Performativní pedagogika na užití performačních dovedností žáků, kdy performance probíhá skrze vtělenou akci (např. dramatické aktivity). Pro jasnost a odlišení lze říci, že somatické disciplíny a performativní pedagogika se zaměřují přímo na praktickou stránku a realizaci, metodologii konkrétního somatického (jóga, meditační a relaxační techniky, Vojtova metoda, rolfing, bodymindcentering aj.) či performativního (dramatická, taneční výchova) směru (viz kap. 4). Pedagogika embodimentu, vytváří teoretickou a filozofickou základnu směru a dívá se na proces edukace z vyššího pohledu. Holistické učení je pak přístup, který to vše zastřešuje.

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. Osobitost učení je právě v tom, že každý z nás hledá a utváří významy svých tělesných zkušeností a skrze komunikaci s jinými pojmenovává společné znaky těchto zkušeností (často pomocí metafor). Díky tomu je učení nejen vtělené a individuální ale také intersubjektivní¹⁴⁵. S tímto základním pohledem se tedy pouštíme do výkladu o embodimentu v učení.

3.2 Význam embodimentu v učení

První a základní otázka zní, zda je embodiment opravdu něčím, co usnadňuje učení, zda má smysl a význam pro edukaci. Na to poměrně konkrétně odpovídají Marcus Kiefer a Natálie Trumpová¹⁴⁶. Na základě množství výzkumů aktivit mozku ukázali, že embodiment má svůj význam při většině běžných výukových činností zaměřených na kognici – jako je např. čtení, psaní, utváření paměťových stop, porozumění, utváření konceptů – ať už u konceptů viditelných mechanismů

¹⁴² Spector J., Anderson T. *Integrated and holistic perspective on learning*.

¹⁴³ Perry M., Medina C., *Embodiment and performance...* s. 63.

¹⁴⁴ Sedláčková A., *Vývin pohybu...*s. 21.

¹⁴⁵ Srov. Satina, B., Hultgreen, F. *The Absent body...*s. 523.

¹⁴⁶ Srov. Kiefer M., Trump, M. N. *Embodiment theory and education*. s. 15-20.

nebo konceptů abstraktních pojmů – např. čísel.

Ukazují, že kognice se projevuje skrze senzomotorické systémy. Pokud jsou do ní více zapojeny, přinášejí efektivnější učení, pokud ne, pak jsou paměťové stopy či koncepty mnohem méně hluboké a bohaté. Užití těla při edukačních aktivitách výrazně pomůže v utváření a zapamatování informací či konceptů.

Autoři to ukázali na několika základních kognitivních dovednostech užívaných ve výuce:

Čtení a psaní: Čtení je oproti psaní chápáno jako čistě sensorická aktivita, motorika se na ní „nepodílí“ snad vyjma očních pohybů. Schopnost psaní je naopak chápána jako motorická dovednost.

Pokud dítě píše rukou, kde každé písmeno má svůj tvar, mnohem lépe pak při čtení dovede rozlišovat písmena, než pokud píše na klávesnici, kde jsou písmena odlišena pouze v prostoru, ale nikoli druhem pohybu. Motorické uchopení tvaru jednotlivých písmen tak napomáhá schopnosti rozlišovat písmena a tím i schopnosti čtení.

Paměťové stopy: Lidé, kteří si měli zapamatovat seznam sloves a prováděli při zapamatování činnost, kterou sloveso popisovalo, byli schopni si zapamatovat více slov než lidé, kteří se na ně jen v klidu soustředili bez pohybu. Jednání zde jasně pomohlo v posílení mechanické paměťové stopy.

Utváření konceptu objektu: Prožitek praktického učení skrze vlastní zkušenost, možnost prozkoumat, osahat, slyšet přímý zvuk atd., pomohl k získání hlubšího a bohatšího konceptu jednotlivých objektů (autoři to uváděli na příkladu hudebního nástroje – tuby), než pokud se dítě setkalo s objektem jen skrze vyprávění či obraz.

Utváření konceptu čísel: Koncept čísel se utváří na základě prostorové představivosti, kde rozlišujeme množství pomocí vertikální osy (více – nahoře, méně – dole). Lze říci, že Trumpová a Kiefer zde v zásadě popisují to samé, o čem hovoří výše zmiňovaný koncept primární metafory Johnsona a Lakoffa.

Autoři také upozorňují, že je velmi pravděpodobné, že i další nefyzické koncepty – které nazýváme abstraktními např. svoboda či právo, mají kořeny

v embodimentu a reálné životní situaci. Podle nich *teorie embodimentu ukazují, že senzomotorické interakce v prostředí během učení ústí v pevnější a bohatší znalosti*¹⁴⁷. Podobné závěry vyvodili i výzkumníci dílčích výzkumů, z nichž tento přehledový článek čerpá. Embodiment tedy v učení má své významné místo a umožňuje posilovat strategie, které vedou k efektivnějšímu naplnění učebních cílů.

Edukační přístup, který vychází právě z tvrzení těchto článků, nedisponuje příliš novými prvky ani metodami, často pedagogové požadují a aplikují přístupy užívané v reformních a alternativních pedagogických směrech¹⁴⁸. Ve světle současného neurologického poznání mají některé tyto přístupy konkrétnější, vědecky podloženější charakter. Výzkumná zjištění těchto článků dávají mnohem jistější základ pro argumentaci k užití zatím bohužel ne příliš tradičních metod reformních a alternativních přístupů na tělo více zaměřených. Některé metody z jiných oblastí (psychoterapie, somatické disciplíny) zatím ve škole nebyly užívány vůbec. Články tohoto charakteru tak mohou posílit postavení a význam některých přístupů ale i školních předmětů ve školní výuce.

3.3 Embodiment v edukaci a jeho cíle

Je potřeba si uvědomit, že hovoříme-li o embodimentu ve výuce, nejde jen o „možnost aplikovat do výuky další novou metodu“. 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.

Pokud fakt, že jsme vtělení, přijmeme, a začneme jej využívat pro učení, otočí to průběh tradiční edukace o 180 stupňů. Jedná se o nové paradigma, jehož důsledky ústí ve změny obsahu i užívaných metod, v úpravu časoprostorových podmínek prostředí edukace a tím i k proměně výsledků a efektů edukační reality.

¹⁴⁷ Kiefer M., Trump M.N. *Embodiment theory and education*. s.19.

¹⁴⁸ Rozhodně sem lze řadit Montessoriovký přístup, Projektovou výuku, Daltonský plán, Waldorfskou pedagogiku aj.

¹⁴⁹ Srov. Perry, M., Medina, C. *Embodiment and Performance*, s. 62

Základní cílem takového přístupu bych pojmenovala jako **utváření vtělené učební situace**. To, že jsme vtěleni stále, totiž ještě neznamená, že vtělená situace je to samé, co učební situace. Chceme-li naplnit edukační cíle, je potřeba přivést tělo ze situace „při učení“ (nebo vedle učení – tj. faktická přítomnost, ale zároveň pasivita a neúčast v procesu) do „situace učení“, kdy je jedinec v centru interakce. *Tělo má být centrem edukačních snah*¹⁵⁰. Pedagogové embodimentu opakovaně zdůrazňují roli interakce nebo dokonce intersubjektivitu – kdy jedinec není čistě subjektem¹⁵¹ ani objektem edukace, ale je součástí intersubjektívni situace – v tomto případě situace edukace. Slovo subjekt již samozřejmě poukazuje na to, že může žák vstupovat do intersubjektivitu, tedy být součástí vztahů. Teorie embodimentu však chtějí zdůraznit právě onu intersubjektivitu edukačního procesu, proto raději užívají termín intersubjektívni situace.

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 intersubjektívni. Setkání edukátora a edukanta je intersubjektívni situací. Podobně i setkání edukanta s předmětem (např. učebnicí), který k němu promlouvá skrze smyslové vnímání, může být chápáno jako interakce.

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.

Jde nám tedy o to, abychom přivedli jedince do situace, kdy reálně učení probíhá. **Získat jeho pozornost, aby byl tady a teď** a přivést jej do situace, na níž se **aktivně** podílí, a skrze niž se může setkat s tím, co bylo naším záměrem, a na základě setkání utvářet vlastní poznání. Záměrně zde neuvádím, že si žáci osvojí učební cíle. Pro tento přístup je charakteristické, že nejde ani tak o realizaci učebního cíle, jako o setkání s tématem, o ovlivnění. *Cílem vtěleného učení je asistovat studentům v tom, aby dovedli utvářet vtělené porozumění....* Kde učitel

¹⁵⁰ Satina, B., Hultgreen, F., *The absent body...* s 529.

¹⁵¹ Jak to formulují některé současné teorie. Např. Průcha, J. *Moderní pedagogika* s. 107.

má být *tím, kdo pomáhá utvářet vznikající význam a pojmenovávat jej, dává prostor ke sdílení těchto vzniklých významů*¹⁵².

Naším úkolem je **zaměřit vtělenou situaci na to, aby se edukant mohl setkat s tématem** (které nám stanovilo kurikulum, nebo je naší cílovou oblastí) a pomoci mu z tohoto setkání **utvářet vtělené významy**. Pokud edukanta nepřivedeme do vtělené učební situace, je-li edukant zaměřen jinam, pak se neúčastní edukace jako jednající a zjednávaný subjekt, a to pak zde nazýváme odtělesněnou edukací.

Jak posilovat možnost vzniku vtělené učební situace a celkově jak působit na školu, aby se embodiment stal běžnou a přijímanou součástí učení? To se pokusíme vysvětlit v následujícím textu, i když si nejprve uděláme odbočku pro vysvětlení, co to je odtělesněná edukace.

3.4 Paradigma embodimentu v edukaci

Pedagogika embodimentu chce vyvolat změnu ve vnímání celého procesu edukace a přináší do úvah prvky, které tradiční škola zatím nerespektuje. Snaží se rozšířit pojetí edukace, které vychází z představy o kognici jako o systému mentálních operací. Hlavní snahou je tak přijetí pohledu na kognici a učení jako na vtělenou kognici a na vtělené učení. Pokud bude tato představa přijata, mělo by to iniciovat změnu užívaných metod.

Tento pohled tradiční edukace zatím vůbec neuvažuje, nezná a do svého působení nepočítá.

3.4.1 Problémy tradiční školy

V první kapitole, jsme již uvedli problematiku těla v tradiční škole, zde se zaměřujeme na to, jak působí na embodiment žáků. Pedagogika embodimentu se celkově zaměřuje zejména na prostředí školní edukace, které poměrně silně kritizuje – zvláště tradiční školu. Jedním důvodem možná je to, že právě zde lze nejnadhěji najít obrovské množství příkladů edukace, která je odtělesněná¹⁵³, vytržená z kontextu reality, bez hlubšího prožití skrze tělo. A druhým nejspíše, že tímto vzděláváním povinně procházejí miliony dětí, které se stávají „oběťmi“ právě tohoto odtělesňování.

¹⁵² O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s.69 a 145.

¹⁵³ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 16.

Odtělesněná edukace

Tvrdíme-li, že edukace je odtělesněná, neznamená to, že tělo v učebně není, nebo že se edukace neúčastní. Je zde, prožívá, zažívá, je průběhem edukace tvarováno a také tvaruje. To, v čem chápeme edukaci jako odtělesněnou, není chybění těla, mnohem spíše jeho pasivní role, nezúčastněnost v procesu edukace. Některé edukační metody embodiment jedinců mívají, nebo dokonce potlačují (řekněme pasivizují, potlačují aktivitu) a tím může dojít také k **minutí vzdělávacích cílů** a také k opačnému efektu, než byl vzdělávací cíl: výsledkem tak může být odpor ke škole, k učení, ke konkrétnímu předmětu, bezduché učení se nazpaměť bez porozumění, tendence k podvodům... Potlačování embodimentu velmi souvisí s potlačováním vnitřní motivace a nahrazení vnitřní motivace motivací vnější, jak to blíže popisuje Jana Nováčková ve své přednášce na TED-X¹⁵⁴.

O'Loughlin¹⁵⁵ zdůvodňuje odtělesněnost edukace tím, že školy západní kultury jsou zaměřeny zejména na rozvoj mysli, racionality, kritického myšlení, logiky. Pravidla tohoto systému jsou předem jasně daná (ať už se jedná o pravidla chování, nebo třeba o pravidla matematických zákonitostí) a škola nás učí je zvnitřňovat, avšak nedává prostor je utvářet či se na nich podílet. Škola tak popírá aktivitu a kreativitu jedince, jeho zapojení do světa.

Oblast preprimárního a primárního vzdělávání se zaměřuje i na jiné (nejen racionální) oblasti, ale od sekundárního vzdělávání je tendence zaměření na racionalitu podle O'Loughlin jasně patrná. A tato racionální tradice je paradoxně tou, která ve škole způsobuje oddělení od těl, předávání odtělesněných znalostí.

Edukace potřebuje porozumět tomu, jak se jedinci stávají vtělenými, jak si utvářejí repertoár exprese toho, kdo jsou, a své možnosti pro vlastní sebetvorbu¹⁵⁶.

Bariéry zamezující změnu paradigmatu

Současná společnost, dědic a nositel kognitivistického a dualistického paradigmatu brání svými přesvědčeními tomu, aby se paradigma embodimentu mohlo rozšířit do edukace a být přijato. Jaké bariéry, které přijetí embodimentu v učení brání, vidí autoři tohoto směru?

Autoři článků shodně jmenují několik hlavních bariér, které jsou způsobeny především paradigmatem současné společnosti. Tyto bariéry se vzájemně posilují:

¹⁵⁴ Srov. Nováčková, J. *Jak se z touhy učit stane sběratelství známek*. [online]

¹⁵⁵ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and education*, s. 61.

¹⁵⁶ O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 69.

- Dualistické vnímání těla (tělo jako mechanismus, tělo jako objekt vnějšího pozorování)
- Přetrvávající důraz na kognici¹⁵⁷ (přehlížení těla a emocionalitu) v učení
- Náboženská či kulturní dogmata

Přetrvávající dualistické vnímání těla – jako objektu¹⁵⁸ ve vztahu tělo a mysl vyúsťuje v mechanistický přístup k tělu, kdy je tělo chápáno jako stroj, a je po něm **požadována dokonalost** (zejména fyzická krása) a **plná funkčnost**.

Tělo, které je chápáno jako objekt, je většinou i jako objekt hodnoceno. **Ať už jedincem** samým nebo okolím. **Zaměření na ideál vnější krása** způsobuje neustálé sebezpozorování – zejména vzhledové stránky, přehlíží však vnímání sebe sama z hlubší vnitřní podstaty, staví nás do pozice vnějšího pozorovatele a hodnotitele namísto pozice aktivního tvůrce. Spolu s tím souvisí odvrhování toho, co není „krásné“, potřeba neustálého hlídání našeho těla, kdy místo abychom těly byli, tak je jen užíváme jako objekty.

Tělo chápáno jako mechanismus zase indukuje **požadavek funkčnosti**, způsobuje nahlížení na vlastní tělo, jako na neživou realitu, jako na stroj, který můžeme „opravovat“, tvarovat, disciplinovat a v případě potřeby léčit. Jde nám o to, aby tělo fungovalo „jak má“, vypadalo „jak má“, tedy bylo schopno plnit naše požadavky. Zapomínáme, že jsme jím sami, že naše tělesnost má svůj osobitý charakter, své požadavky, je žijící. Vymezujeme svému tělu přesně cestu ať už „zdravého životního stylu“ nebo správného „způsobu držení těla“, či „denního režimu“ a ta cesta mnohdy nerespektuje individualitu a živost každého těla. Necháváme se strhnout představami správně fungujícího těla, recepty na to, co má být dobré pro „většinu“ podle někoho jiného, namísto vnímání a hledání svých vlastních potřeb, možností a představ.

Důsledkem dualistického vnímání a požadavku plné funkčnosti našeho „stroje“ je to, že na sebe zapomínáme, nebereme tělo do hry, neuvažujeme jeho specifčnost, bez rozmyslu aplikujeme standardizované metody a svá těla tak unifikujeme – **omezujeme je (nebo spíše sebe) v možnosti sebeutváření a sebevnímání**.

¹⁵⁷ Zde máme na mysli tradiční pojetí kognice jako mentálních operací, v tomto významu jej užíváme i dále.

¹⁵⁸ Viz např. O’Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 16, 44, aj., Satina, B. Hultgreen, F. *The absent body...* s. 524.

Přetrvávající důraz na kognitivní schopnosti bez respektu k dalším složkám se objevuje převážně v **podceňování role těla a emocionální složky** v učení (nejen).

Pokud se zaměříme na **roli těla** (tedy jeho perceptuální a konativní schopnosti), pak **její význam není v edukaci respektován a bývá podceňován** ¹⁵⁹. Objektivizace těla způsobuje přehlížení tělesnosti a také zaměření na kognitivní aktivity v procesu edukace. Hodnota vtěleného učení je devalvována, není chápáno jako „učení“. V praxi se setkáváme například s nedoceňováním metod užívajících embodiment. Ilustrovat to lze např. v oblasti estetických výchov, dnes např. dramatické výchovy či taneční výchovy, kde vtělené učení probíhá častěji, na úkor např. matematiky, jejíž metody užívají převážně zaměření jen na kognici ¹⁶⁰. **Podceňování a přehlížení role těla v edukačním procesu se dopouštějí nejen učitelé, ale také žáci** ¹⁶¹, kteří jsou indoktrinováni „dualistickým pohledem“, a samozřejmě **kurikulární aparát** ¹⁶², který na roli těla v edukačním procesu nepamatuje prakticky vůbec. Příčinou tohoto celospolečenského podceňování je samozřejmě převažující dosavadní paradigma pohledu na učení.

Dále dochází k podceňování **role emocí a emocionality a tím i sociálnosti jedince** v učení. Prožívání emocí se odehrává skrze tělo, skrze somatické projevy (pohyb a tonus svalstva, pohyb vnitřních orgánů...) ¹⁶³. Emoce jsou způsob prožívání reality, zejména sociální reality) a mají svou významnou roli v utváření vztahů. Tradičně bývají v edukaci nejen ignorovány, ale mnohdy i potlačovány, zatímco myšlení je privilegováno, a to přestože emoce mají centrální roli ve vnímání, myšlení i schopnosti volit ¹⁶⁴.

O'Loughlin ukazuje, že emoce nás (skrze tělo) propojují se světem vztahů, mohou vztahy posilovat, díky nim se realizuje naše socialita, utvářejí naše postoje ke druhým i ke světu. Formulují-li autoři soudobých pedagogických knih, že škola

¹⁵⁹ Viz např. Kelan, *Moving bodies...* s. 43, O'Loughlin, *Embodiment and education*, s. 60, M..., Satina, B., Hultgreen, F. *The absent body*, s. 526.

¹⁶⁰ Toto tvrzení by si žádalo samozřejmě hlubší průzkum, na nějž nemáme v tuto chvíli prostor. Podkládám jej alespoň oblíbenou větou mých kolegů (která myslím zastupuje většinový přístup), když diskutujeme o počtu hodin pro jednotlivé předměty v ročníku: „na co vy v dramaťáku potřebujete tolik hodin, když si tam jenom hrajete“. O to více je udivuje, že je možné z dramatické výchovy dokonce skládat maturitní zkoušku.

¹⁶¹ Kelan, E. *Moving Bodies...* s.43.

¹⁶² Viz kap. 1.2.1 nebo také O'Loughlin, M. *Embodiment and education* s. 16.

¹⁶³ Více viz. Skuhrovcová, A. *Tělové vnímání...* s. 17.

¹⁶⁴ Srov. L'oughlin, M., *Embodiment and education* s. 140.

má socializační funkci¹⁶⁵, nelze tuto skutečnost dále přehlížet.

O'Loughlin¹⁶⁶ popisuje naši kulturu jako okularocentrickou, v čemž vidí hlavní potíže současného života: dochází k velké míře dysfunkcí vztahů, protože naše individuální kapacita pro jednání je redukována kulturou zaměřením na vizualitu. Vizualita a medialita většiny informací, na které se zaměřujeme, limitují multisenzorickou zkušenost a zároveň utváří pocit, že svět je více čitelný, než opravdu je. Způsobují zjednodušení a přinášejí distanci od reálné skutečnosti, která pro nás není hmatatelná, fyzicky dosažitelná.

Tato omezení mimo jiné způsobují tedy dysfunkci vztahů (nedostatek blízkosti, komunikace na „dálku“ bez fyzického kontaktu, nesdílení společné fyzické reality)¹⁶⁷, a je tedy na edukaci, aby se s touto potíží dnešní kultury vyrovnala. Edukace by měla pomáhat jedinci nacházet způsoby prožívání vlastních emocí a nabízet seberealizaci – takovou, která nebude limitovat zapojení do vztahovosti světa a bude posilovat funkční a kvalitní vztahovost skrze schopnost prožívat vztahy – tedy emoce.

Konkrétním ohrožením embodimentu v edukaci mohou být také **vyznávaná náboženská či společenská dogmata**¹⁶⁸. Kdy v např. případě (který jsme výše kritizovali) rigidních křesťanských pravidel (dnes již spíše historický přístup) dochází k umlčování těla, nebo jeho disciplinaci směrem ke kýženým normám dané společnosti či daného náboženství.

3. 4. 2 Odlišný pohled na tělesnost v edukaci

Jak už jsme ukázali, teorie embodimentu přinášejí nový rozšířený pohled na tělo. Pedagogika embodimentu tento pohled aplikuje na edukační situaci. Ve druhé kapitole jsme popsali několik teorií poukazujících na to, že tělo má svou významnou roli pro učení a chápání, kognice byla představena v rozšířeném pojetí. Pro změnu paradigmatu v edukaci, je potřeba začít o těle uvažovat právě v tomto rozšířeném významu. Embodiment se v učební činnosti projevuje zejména ve dvou propojených oblastech:

¹⁶⁵ Viz např. Průcha, J. *Moderní pedagogika*, s. 390, nebo Obst, O. Kalhous, Z. *Školní didaktika* s. 125.

¹⁶⁶ O' Loughlin, M., *Embodiment and education*, s.21-57.

¹⁶⁷ O'Loughlin, M., *Education and Embodiment* s. 33.

¹⁶⁸ Viz např. Satina, B., Hultgreen, F. *The absent body...* s. 523.

- Vtělení jako vnitřní integrace: jednota kognitivní, emotivní a konativní složky
- Vtělení jako interakce: prostor pro vzájemné působení jedince a světa

Vtělení jako integrace jednání, myšlení a cítění

Pokud přijmeme myšlenku, že **embodiment integruje všechny složky osobnosti**, pak vtělené učení bude zahrnovat mnohem více složek, než jaké jsou jeho tradičně formulované součásti¹⁶⁹. Předcházející teorie chápaly učení jako zkušenost vznikající skrze metodu odměny a trestu, později pak jako pochopení prostřednictvím konstrukce představy, nebo jako propojování pojmů a utváření mentálních sítí¹⁷⁰. Vtělené učení se nezaměřuje na tradičně chápané kognitivní procesy, ale **zahrnuje kognici do učení jako součást spolupráce emotivní (a sociální), kognitivní a konativní složky osobnosti**¹⁷¹. Zkušenosti a znalosti, které máme, jsou vždy vtělené, prožité skrze tělo (neexistuje zkušenost mimo tělo, v objektivní realitě). Žádná naše znalost není čistě kognitivní, ale je zároveň pochopena skrze emoce i motorickou aktivitu. Vytvoří-li se znalost založená s velkou mírou na kognici, kdy s ní emotivní složka a motorická složka nebudou vyváženy, pak se jedná o útržkovitou znalost, která nevede ke kompetenci a je odtělesněná, jak nám ukazuje část 3.1. Podílejí-li se složky poměrně rovnovážně, pak chápeme znalost jako celostní – *vědomí totiž reprezentuje kontinuální vnitřní formativní pole, které obsahuje a propojuje vše v integrovanou, celistvou a prožívanou zkušenost*.¹⁷²

Učení respektující tělo tak umožňuje holistické učení, zprostředkovává celost – tj. nefragmentovanou realitu. Je tak opakem oproti fragmentovanému pojetí výuky (rozčlenění na jednotlivé obory, hodiny) a pomáhá propojovat vše do žité zkušenosti.

Vtělení jako prostor pro interakci

Tělo je příjemcem vlivů okolí, stejně tak jako je zároveň jednatelem – tedy tím, kdo na okolí působí. *Tělo je agentem ve světě těl, který kontinuálně transformuje*

¹⁶⁹ Tradiční pohled na učení popisuje např. psychologický slovník (jsou zde uváděny i novější teorie učení): *podněty přicházející z prostředí působí na smysly člověka, vyvolávají nervové impulzy, které jsou zpracovávány nervovou soustavou, především mozkiem, tato činnost byla označena jako učení*. Hartl P. Hartlová H. *Psychologický slovník*, s. 640.

¹⁷⁰ Velmi zjednodušeně, čistě pro přehled (behavioristický, konstruktivistický a konektivistický model)

¹⁷¹ Srov. Satina B, Hultrgreen, F. *The absent Body*.... s. 522.

¹⁷² Lohrey, A. *The Meaning of consciousness*, cit, dle Satina, Hultgreen, *The absent body*... s. 526.

*sám sebe a svůj svět*¹⁷³. Hmat¹⁷⁴ – ryze tělesná dispozice monitoruje zároveň vnější i vnitřní prostředí. A tak právě jediný hmat je smysl, který nás reálně propojuje se světem, který nás uvádí do hloubky prostoru vnějšího ale i vnitřního. Ostatní smysly jsou zaměřeny čistě „ven“. Hmat vnímá pnutí těla, stejně jako rychlost odražení vzduchu na tváři při běhu a případné sevření vnitřností, pokud se obáváme, že nás předběhne soupeř. Taktlnost je pojítkem mezi vnějším a vnitřním¹⁷⁵. Tělesnost je tedy to, čím jsme propojeni se světem, tělo je spojnice, a tím umožňuje interakci. Ono dělá prostředníka mezi subjektem a jinými subjekty či objekty. Vnímá svět a také jedná ve světě. Proto zvýrazňujeme jeho význam v edukaci. Bez něj bychom byli v izolaci. Díky tělu je jedinec spojený se světem, napojený na jeho vztahovost.

Naše tělesnost je součástí prostoru. Spolupráce emotivní, kognitivní a konativní složky ústí v interakci jedince s prostředím, skrze niž učení probíhá. **Tělo je v interakci se svým okolím.** Tělo nám zprostředkovává předobjektivní zkušenost, (pokud bychom užili slovník Merlau-Pontyho), to znamená, že tělo už situaci „vždy nějak rozumí“. Tělo získává s prostorem prvotní zkušenost¹⁷⁶, v níž se přímo setkáváme s tím, co je kolem nás. Teprve na základě této zkušenosti dovedeme porozumět znakovým systémům. Ze schopnosti porozumět zažívané tělesné zkušenosti se generuje i schopnost porozumění znakových systémů a tedy i slov či matematických symbolů. Vzdělavatelé by měli vnímat a **rozvíjet předobjektivní tělesnou zkušenost**¹⁷⁷ jedince se světem.

Vtělené učení je proces, který zahrnuje schopnost vnímat, hodnotit, přijímat impulzy prostředí a zároveň reagovat – jednat. Nejde ani o rekonstrukci ani jednostranné působení, ani o vnitřní činnost jedince, ale o interakci. To znamená, že jakékoli poznání je zapojené do skutečnosti, do světa vztahů, v nichž se pohybujeme. Mezi kognitivní procesy je běžně zařazována schopnost abstrahovat, vyvozovat – tedy vydělit z reality¹⁷⁸. Ovšem právě tyto „vydělené“, abstrahované znalosti vlastně neexistují, vždy jsou napojeny na nějakou konkrétní situaci, v níž vznikly. Kognice tak má být ne vydělená, ale živá, zapojená a

¹⁷³ O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 145.

¹⁷⁴ V tuto chvíli do něj zahrnujeme propioceptivní, interoceptivní a další tělesná a hmatová čidla.

¹⁷⁵ O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 45-47, 138.

¹⁷⁶ Mimořádně první prostor, který prozkoumáváme je už prostor našeho těla, někteří autoři tak nazývají protoprostorem.

¹⁷⁷ Hultgreen, F., Satina B. *The absent body...* s. 522.

¹⁷⁸ Nakonečně uvádí mezi základními myšlenkovými operacemi analýzu a syntézu, srovnávání a třídění, abstrakci a zobecnění, Nakonečný, M. *Obecná psychologie* s. 67.

odehrávající se v prostoru vztahů ve světě¹⁷⁹.

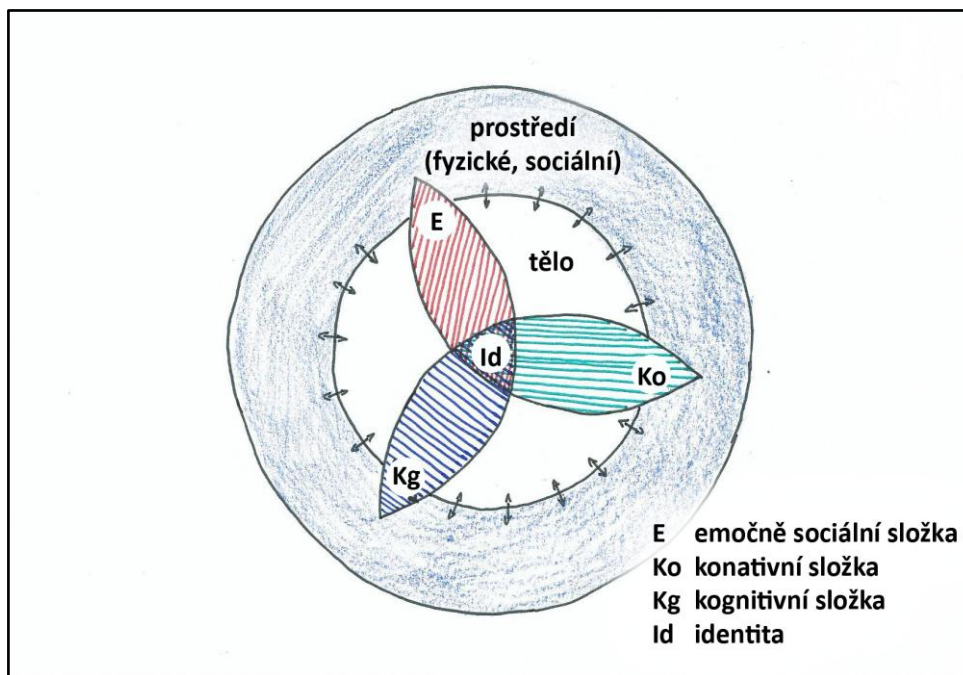
Tělo je tak díky hmatovým dispozicím obojí: **Tělo je sebe-vědomé a světa-vědomé**, a skrze tuto vědomost a integraci konativní schopnosti je také bytím interaktivním, nebo spíše intersubjektivním. Tělo jako subjekt je tak nejen fyziologický systém, ale také reflektivní a vědomý systém (uvědomuje si kognitivní, konativní i afektivně – sociální aspekty sebe v situaci)¹⁸⁰.

3.5 Tělo v intersubjektivní edukační situaci

Pokud bychom se pokusili pohled pedagogiky embodimentu na tělo v edukaci nakreslit, mohlo by to vypadat zhruba tak, jako na obrázku 2.

Popis grafu

Vnější kruh představuje prostředí – fyzické i sociální (v našem případě také edukační prostředí), s nímž je naše tělo v neustálé interakci. Prostředí nabízí určité podněty (na něž se lze pak dále zaměřit nebo je nebrat na vědomí). Součástí prostředí také může být edukátor, skupina, ve které edukace probíhá, materiální prostředí – osvětlenost, učebnice aj... Všechny vlivy prostředí vnímáme skrze senzo-motoriku a také na ně senzomotoricky reagujeme. Tím můžeme také tvarovat prostředí.



Obr. 2, zdroj: vlastní práce

¹⁷⁹ O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 145.

¹⁸⁰ Hultgreen, F., Satina B. *The absent Body* s. 521-522.

Vnitřní kruh představuje tělo, které je v interakci s prostředím a zároveň obsahuje

- **Konativní složku** – má produktivní potenciál (uskutečňuje jednání, umožňuje realizovat představy, vstupuje skrze pohyb do prostředí)
- **Kognitivní složku** – má kreativní potenciál (pomáhá nám rozlišovat, utvářet koncepty, kombinovat...)
- **Emočně - sociální složku** – má hodnotící potenciál (podílí zejména na vnímání a chápání významové roviny, je klíčová pro motivační procesy, i angažuje naši vlastní náladu)

Všechny tyto složky jsou součástí těla a realizují se v něm, ne jako oddělené složky ale vzájemně propojené. Místo, v němž se prolínají všechny, je centrem naší identity: jsme tedy zároveň tím, co myslíme (tvoříme), co cítíme, i tím, co děláme. Identita pramení ze všech třech složek. Nutno dodat, že také pramení z osobní historie a představ o budoucnosti (plánů), což se ovšem tento graf neznázorňuje – zobrazuje stav v jednom okamžiku nikoli časový vývoj.

Nyní budeme věnovat jednotlivým oblastem grafu pozornost hlouběji. Pro přehlednost se budeme dále zabývat těmito oblastmi odděleně, ačkoli je i přesto třeba vnímat všechny popsané oblasti jako integraci a interakci jednotlivých složek.

3. 5. 1 Prostředí fyzické a sociální

Prostředí, v němž se pohybujeme, je nám zároveň prostředím fyzickým, ale i sociálním, jedna i druhá oblast jsou vzájemně v realitě propojené. Svět, jak už jsme ukázali, **je především systém vztahů** (ať už prostorových či sociálních). Jedinec je do tohoto systému vtělen, je součástí systému vztahové reality. Prostředí je tedy nutno rozumět tak, že už jsme do něj vpleteni, jsme jeho součástí a nic není vyděleno – ani kognice, ani naše jednání. Nikdy nemůžeme být vnějšími, jsme vždy zároveň pozorovateli i jednateli.

Fyzické prostředí se nejčastěji charakterizuje jako prostředí materiální, třídimenzionální. My do této charakteristiky zahrneme však i časový rozměr, aby bylo zřejmé, že edukační proces je také ohraničen (kromě prostorových) i časovými charakteristikami. Fyzický prostor a jeho uzpůsobení nám tak svou

strukturou utváří jistá pravidla a možnosti. Vstupem do něj se automaticky z prostoru stává i prostor sociální.

Do **sociálního prostředí** zahrnujeme především prostředí vztahů a vzájemného působení lidí a jiných živých bytostí – tedy jejich interakci a to v rámci určité společnosti, určité kultury.

Je rozdíl mezi prázdným prostorem a prostorem obývaným¹⁸¹. Prostor, který obýváme, utváří určitý vztah už jen tím, že v něm jedinec je, a že v něm jedná. **Prostor obývaný tak nese vůči svým „obyvatelům“ význam** – ať se jedná o prostor školní třídy, vlastního pokoje, parku, či nádražní haly. Těla, která prostor obývají, jej utvářejí a jsou jím tvarována. Takový prostor v nás utváří očekávání určitých možností (očekáváme například, že školní třída bude dějištěm učení, kdežto park prostor např. k odpočinku a podle toho je také uzpůsobujeme).

Významem školního prostoru by měla být edukace. Přesto prostředí třídy může inspirovat, ale i znemožňovat učení¹⁸². Proto je potřeba utvářet jeho charakter tak, aby učení umožňoval. Podle O'Loughlin¹⁸³ jsme vtělení rovnou jako environmentální a sociální bytosti, proto je pro nás přirozené svůj prostor obydlovat, utvářet a prostor se tak naší vtělenou přítomností stává dějištěm, místem, teritoriem našeho utváření. Je tím, co nás propojuje se světem, s druhými. I v edukačním prostoru tedy probíhá jeho zabydlování a vzájemné utváření, a naším cílem je aby toto zabydlování probíhalo tak, aby **se prostor stal ideálně dějištěm učení, dějištěm vtělené učební situace.**

Fyzické prostředí školy

Trávení dnů ve školním prostoru nás a naše těla tvaruje. A to možná trochu jinak, než kam směřují současné cíle edukace. O'Loughlin upozorňuje na dva aspekty **časoprostorového rozměru edukace:** architekturu – má na mysli prostorové uspořádání budov a tříd a dále pevnou organizaci dne.¹⁸⁴

Prostor, architektura školy, v níž se výuka odehrává, má tradičně své velmi jasné rysy. Nejčastěji užívaný prostor pro výuku (frontální) je organizován tak, aby se v něm mohl dobře pohybovat učitel a kontrolovat žáky, žáci naopak mají pohyb omezen, jsou usazeni v lavicích a situováni tak, aby byli s ostatními co

¹⁸¹ O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 87.

¹⁸² Alerby, Westman, Hagström, *The embodied classroom...* s. 11.

¹⁸³ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 85-87.

¹⁸⁴ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 62.

nejméně v kontaktu. Žák má v prostoru určené místo (včetně vymezené polohy, např. sedět v lavici), je mu jasně vymezen a organizován prostor k mluvení a činnosti (většinou nevelký), směřována pozornost. Škola stanovuje jasná pravidla, která jedinec příliš nemůže změnit. Žák je ve škole umlčován, nemá prostor utvářet činnost podle své vlastní úvahy. Alerby tvrdí, že *prostor je určen nejen fyzickými hranicemi, ale také nastavenými pravidly*¹⁸⁵. Časoprostor tradiční školy se tak zdá být svými pravidly poměrně silně svazující¹⁸⁶. Všimněme si, že jde o jasně a absolutně vymezené mantinely, které žák sám neutvářel a ani jim mnohdy nemusí rozumět, pouze je má naplňovat. **Vztahy tradičního uspořádání prostoru i času směřují k upevnění moci autority učitele a naopak potlačují vzájemné vztahy mezi žáky, žáci v tomto prostředí nejsou zváni k porozumění a k účasti, ale pouze k dodržování pravidel.** Uspořádání prostoru působí na posilování pasivity jedince, na zdisciplinování těla, na snížení kreativity, což jde přesně proti požadavkům na realizaci embodimentu. Tělo, které je pouze „zasunuto do lavice“, aby zaznamenávalo „myšlenky pedagogů“, je tak „vypnuto“ či „vyřazeno“ z procesu edukace. A jako takové „vypíná“ i kognitivní procesy. Protože tělo a mysl jsou jedním celkem. Umlčení aktivity těla je tedy i umlčením kognitivní kapacity a produktivního potenciálu.

Ve škole se podle O'Loughlin **užívá kvantitativní pohled na čas**¹⁸⁷ – jeho struktura je pevně vymezena pro všechny účastníky společně, dny mají svoji pevnou organizaci formulovanou ponejvíce školním zvonkem, který vymezuje absolutní čas, a rozvrhem, který říká, co se ve kterém čase má dělat. Toto vymezení se neohlíží na únavu, zájem či nezájem. Obsah hodin se určuje podle toho, kolik se do hodiny „vejde“, ne podle toho, co by koho zajímalo a jak by to skupinu bavilo. Projektová výuka či jiné aktivizační metody ztroskotávají na pětáctyřicetiminutovém omezení. Toto vymezení hodin pak způsobuje faktografické pojetí výuky. Sama několikrát týdně zavrhuji aktivizační metody výuky proto, že vím, že se mi to do krátké hodiny nevejde. Lze použít jen kratší techniky a metody, nelze se ničím zabývat příliš hloubkově.

Pevné vymezení času utváří jasné hranice a **neumožňuje vstoupit času**

¹⁸⁵ Alerby, Westman, Hagström, *The embodied classroom...* s. 17.

¹⁸⁶ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 62-63 a Alerby, Westman, Hagström, *The embodied classroom...*, s. 16-17.

¹⁸⁷ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and education*, s. 63.

existenciálnímu, které O'Loughlin chápe jako centrum vtělenosti¹⁸⁸. Jedná se o takový čas, v němž realizujeme své bytí vědomi si sebe sama i prostředí (a často naopak nevědomi ubíhajícího absolutního času). Je to čas, ve kterém se vtělená edukace může dít, protože je náš – my jej tvarujeme, strukturujeme, naplňujeme skrze sebe a interakci s druhými.

Pedagogové embodimentu navrhuji několik změn pro změnu takového vtělenou nerespektujícího edukačního časoprostoru:

- **Otevřít a více zpřístupnit prostory školy a její pravidla:** Švédský tým navrhuje posílit otevřenost prostoru k jiným podnětům a umožnit žákům a učitelům reagovat na podněty prostoru – fyzického i sociálního, stát se během hodiny více napojenými na okolní prostředí, raději než se od něj oddělovat, než jej utišovat.¹⁸⁹ V zásadě jde o to vnímat situaci, která se děje kolem nás, a přijmout ji do procesu učení, využít ji. Pokud bychom úvahy švédského týmu zkusili převést do reality, vypadaly by učebny pravděpodobně naprosto odlišně: měly by mnohem netradičtější tvar, mohly by být otevřené – v přírodě, či jinde, uspořádání stolů by nahrávalo více komunikaci všech účastníků a cílem učitele by nebylo přesměrovat pozornost žáků od toho, co vnímají kolem sebe k učivu, ale naopak dávat podněty pro to, aby rozvíjeli vnímání reality, aby se na ni mohli zaměřovat. Učebny by měly být otevřené vjemům z okolí a umožnit jejich vstup. V extrému by pak už nebyly potřeba učebny, ale učebním prostorem by se tak mohlo stát kterékoli místo běžného života¹⁹⁰. Švédský tým nezmiňuje jen učebny, ale celek školního prostoru – chodby, školní zahrady, jídelny, avšak nepřichází s konkrétním návrhem řešení.
- **Překročit od odcizenosti prostoru k jeho zabydlení (osobitosti):** *Kurikulum by mělo pomoci k tomu, aby místa nebyla prázdná a my cizinci, ale abychom se učili být – obývat místa, činit je společnými*¹⁹¹. Domnívám se, že jedním z důležitých aspektů tradičního školního prostoru je také jeho „cizost“. Jedinec, který do školy přichází, vstupuje do prostoru, který

¹⁸⁸ O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 63

¹⁸⁹ Alerby, Westman, Hagström, *The embodied classroom...*, s. 17.

¹⁹⁰ Takové úvahy rozhodně nejsou neznámé - tuto tendenci k otevřenosti můžeme nalézt již v díle J. A. Komenského, a samozřejmě v pohledu reformních pedagogických směrů 20. Století.

¹⁹¹ L'Oughlin, M. *Embodiment and Education* s. 88.

není „jeho“. Kde je na „návštěvě“. Na druhém stupni českých škol neexistuje „jeho“ židle, „jeho“ stůl, „jeho“ místo – studenti jsou přesouváni z učebny do učebny, neustále „vytrhávání“ z prostoru, kde se počali zabydlovat, který si počali spoluutvářet. Kresba na lavici či na stěně je prohřeškem a ne osobitým vyjádřením (pro jistotu se lavice dělají s povrchem, na němž velmi obtížně chytne barva), prostor je jen „zapůjčen na čas“.

Dnes již existují otevřenější školy, kde si žáci mohou svůj prostor utvořit (vymalují, na zdi umístí vlastní výtvary, rozestaví si lavice). Nebo si dokonce svou školní budovu staví jako druh projektu¹⁹². Tyto školy dávají větší možnost prostor osobitě artikulovat, podílet se na jeho charakteru, a tím si k němu utvářet vztah a posilovat odpovědnost jedince za prostředí. Nemusí se nutně jednat o přestavbu třídy, souvisejí s tím i drobnější materiály, s nimiž žáci pracují – sešity, učebnice, psací potřeby, penály, didaktické pomůcky¹⁹³. Tím, že je utváříme, se jedinec stane spoluvůrcem prostoru, pak se mezi jedincem a prostorem posílí vztahová rovina, sounáležitost s prostorem. Naopak v prostředí tradiční školy, které je pro edukanta cizím, neosobním prostorem, je vyšší míra ohrožení a tím pádem nižší možnost realizace učení, natož učení vtěleného.

O'Loughlin¹⁹⁴ se zmiňuje mnohem více o problému edukace dětí v zažívání veřejného prostoru. Kritizuje to, že děti v současné době nemají možnost prostor svého města zažívat, objevovat a zkoumat na „vlastní pěst“, místo toho jsou městem rozvázeny auty na jednotlivé „kroužky“, případně provázeny rodiči, kteří se obávají, aby se dítěti nic nestalo. Přílišné hlídání dětí pak způsobuje jejich **izolaci od veřejného prostoru, neschopnost jej zabydlet a užívat**, nedostatek hlubších prožitků s tímto prostorem a tím způsobenou lhostejnost k místu. Nedostatek prostoru k zažívání veřejného prostoru a nemožnost utvářet si vlastní prostor ústí v neschopnost užívat prostor a orientovat se v něm. Ústí ve lhostejnost k prostoru, ve vykořeněnou osobní identitu.

¹⁹² Příklady nalezneme ve Švédsku, nebo např. v ruské rodové škole.

¹⁹³ Výtečnou ukázkou utváření vztahovosti k předmětům jsou v tomto případě waldorfské školy, kde žáci utvářejí vlastní učební materiály, nebo jim rodiče kreslí slabikáře a šijí penály. Podílení se na utváření prostředí zde zahrnuje osobitá práce žáka, ale i jeho rodičů a učitele.

¹⁹⁴ O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 89.

Pokud budeme umožňovat žákům si utvářet osobitý prostor, včetně prostoru edukačního, pak je učíme utvářet vztahy k místu, ve kterém žijí. Začnou jej vnímat jako životní prostředí, sdílet za něj zodpovědnost a podílet se na jeho utváření ve smyslu posilování občanských kompetencí, jak o tom blíže hovoří O'Loughlin¹⁹⁵. Tyto kompetence se utváří právě skrze osobní prožívání a podíl na tvorbě vlastního prostředí.

- **Změnit vnímání času ve školní edukaci z kvantitativního na kvalitativní:** Edukace probíhající v existenciálním čase by si své hranice určila sama, bez potřeby vnějšího zvonku či absolutního času. A tak by umožnila účastníkům docházet ke vtělené učební situaci. Jde o to zaměřit se na tvorbu situace a její plynutí, umožnit volnější časové regule, vytvářet a individuální časový prostor k realizaci učební situace¹⁹⁶.

Pokud budeme prostor a čas v edukaci tvarovat odlišně, než jak je tomu v tradičním systému, pak je možné, že **ze školního prostoru vznikne místo, kde se realizuje vtělená učební situace – dějiště tvorby**: Má-li se žák učit být enaktivním, tj. zjednávacím, potřebuje mít prostor, kde toto zjednávání může realizovat. Pevnost školních i společenských pravidel, které jsme výše zmiňovali, naplněnost prostoru, hlídanost, kulturní a náboženská omezení zablokovávají jedinci kreativní potenciál. Nejsilnějším faktorem pro zablokování kreativního potenciálu je strach a srovnávání. Ať už se jedná o kompetitivní nastavení školního prostředí a procesu, časový stres, či příliš pevné instrukce. O sociální charakteristice dobrého tvůrčího prostředí budeme hovořit níže, stejně tak o metodách. Vzhledem k fyzickému prostoru je však potřeba si uvědomit, že pro každou tvorbu jsou důležité, aby časoprostor připravoval podmínky pro tvorbu:

- **Pravidla a prostor:** Stanovoval pravidla, v nichž je prostor na tvorbu, experimentaci, pohyb i myšlení – nikoli na reprodukci (ani příliš volná, ani příliš pevná).
- **Čas:** Nabízel vhodnou časovou dotaci, která umožní věcem vznikat (každá tvorba vyžaduje svůj specifický čas – ani příliš krátký, ani příliš dlouhý).

¹⁹⁵ O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, od s. 149.

¹⁹⁶ Tuto charakteristiku respektuje například přístup Daltonského plánu a další směry umožňující realizaci individualizované výuky. I když není nutné, aby se kvalitativní pojetí času uplatňovalo pouze v rámci individualizované formy výuky.

- **Materiální podmínky:** Obsahoval materiál, který je potřeba, s nímž lze zacházet v míře dostatečné (ani málo, ani příliš).

Volné vymezení popisu volíme proto, že vždy závisí na konkrétním věku, úrovni kreativity, myšlení účastníků edukace a dalších charakteristikách.

Prostředí sociální

Škola je ve velké míře institucí sociální (a socializační). Vtělenost jedince do sociálního prostředí je uskutečňována zejména skrze emotivní složku: Vztahovost světa totiž chápeme skrze prožívání, skrze emotivní zapojení do situace. Situace, kterých se účastníme, k nám promlouvají a dávají vzniknout emocím: ty rostou ze situace a z naší zkušenosti, **emoce hodnotí aktuální situaci, reflektují náš aktuální stav v ní. Emoce pak jsou také motorem naší akce a vůle.** Emoce hodnotí a reflektují v sociální situaci náš status, roli, reflektují nastavené normy prostředí i komunikace.

Emoce, které prožíváme, však nejsou jen uvnitř našeho těla. Jsou zjevné skrze tělo – jak vysvětluje Judith Bathler, těla jsou zároveň naše, naše soukromá, ale také součást veřejného prostoru – část sociálního života¹⁹⁷. Emoce jsou tedy i součástí školy a s nimi i jejich sociální důsledky.

Jak vypadají školní situace po sociální stránce? Tradiční škola nese specifické sociální nastavení, které se sice mnohé školy snaží upravovat, ale stále jsme dědici původního systému, jehož struktury se obtížně mění. Toto téma se v zahraničních člancích vyskytuje spíše raritně, je možné, že sociální nastavení školy v zahraničí, odkud články pocházejí (Švédsko, Británie, USA, Austrálie), je na tom odlišně než u nás. V Čechách se přístup k sociálním charakteristikám edukační reality postupně proměňuje a je více brán do úvahy o prostředí učení. Hovoříme tedy pro konkrétnost spíše o historických sociálních charakteristikách školy, které se dnes rozvolňují a mění¹⁹⁸:

Škola je místem, které se **zaměřuje především na výsledek edukační činnosti a nikoli na individuální proces učení jednotlivých žáků.** Stanovená pravidla a klasifikační řád to projevují skrze prakticky každodenní hodnocení pomocí známek, vzájemným porovnáváním žáků, nástěnkami nejlepších výkonů aj. Výsledek procesu má často finální platnost – žák se jeví jako úspěšný, průměrný

¹⁹⁷ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 3.

¹⁹⁸ Některé z uváděných témat pojmenovává např. Např. Nováčková, J. *Jak se z touhy...*[online]

či neúspěšný, namísto toho, aby byla chyba přijímána jako prostor pro rozvoj. Zároveň se jedná se o hodnocení číselně vyjádřené, mnohdy bez konkrétní zpětné vazby k realizované činnosti.

Zaměření na výsledky společně s užíváním spíše individuálních strategií (bez skupinové práce)¹⁹⁹, generují velmi **kompetitivně nastavené prostředí**²⁰⁰, kdy si žáci jsou navzájem soupeři, a tedy zde není vytvářen prostor pro vzájemnou pomoc a podporu.

Sociální skupina školní třídy se vyznačuje tím, že žáci jsou blízkého věku (což nese mylnou představu stejnorodosti skupiny, a tím i představu, že je vhodné používat stejný přístup) a do této skupiny vstupuje člověk s výrazně vyšším statutem a mocí. Autorita učitele je poměrně pevně stanovena skrze vykání, užívání moci výsad a výhod, převahu, i roli organizátora a hodnotitele. **Škola tak již rovnou nastavuje autoritativní model** vzájemné interakce s učitelem, naopak model partnerský příliš nevyužívá, popřípadě potlačuje (už jenom pravidly vzájemného kontaktu v dané instituci).

Celé to v závěru ústí v **dlouhodobý pocit ohrožení žáka**, s nímž se různí žáci vyrovnávají různě – stresovými reakcemi, podvody, nekritickým sebezpozorováním, ale také například pasivitou při opakovaném neúspěchu²⁰¹.

Zahraniční články se zmiňují také o problému **pevného utváření stereotypů** – zejména genderových, které škola zakládá (role muže/ženy/ sexuální orientace). Pokud jsou utvářeny příliš pevně, je obtížné nalézat svou osobitou orientaci a svou specifickou, které nutně nemusí spadat do pravidel stereotypu²⁰².

Jak na tyto problémy reaguje pedagogika embodimentu?

Na témata specifická pro české prostředí mnoho odpovědí v člancích není. Lze se domnívat, že důraz na podporu kooperativního prostředí, slovního hodnocení, partnerského přístupu, práci s chybou a rozvoj individuálního přístupu, mohou charakter sociálního prostředí upravit.

Doporučení, která vychází z přehledu článků, jsou tato:

¹⁹⁹ Opakovaná šetření na základních školách dokládají, že kooperativní výuka se do osnov zařazuje jen zřídka, viz např. Sommerová, M. *Kooperativní vyučování a jeho využití na I. stupni ZŠ* s. 66.

²⁰⁰ např. O'Loughlin, *Embodiment and Education*, nebo Satina, B. Hultgreen, F. *The absent body...* s. 530.

²⁰¹ Např. Nováčková, J. *Jak se z touhy učit stane sběratelství známek*. [online]

²⁰² Srov. Např. Satina, B. Hultgreen, F. *The absent body* s. 530. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 117, aj.

- Úkolem školy je podle pedagogiky embodimentu **rozvíjet kulturní – sociální a emoční charakteristiky jedince**. O’Loughlin hovoří o těchto: způsob vyjadřování emocí, uchopení statusu a autority a porozumění vztahovosti míst (např. „domov“). Skrze tyto cesty dojde ke vtělení hodnot a způsobů kategorizací kultury jedince. Díky tomu vzniká základní vkořenění do světa a orientace v něm.²⁰³ Jde tedy o posilování některých kompetencí.
- Sociální rozměr školy nás učí jednat ve své kultuře, tím posiluje socializaci – ve vzájemném dialogu se sociálním prostředím. Proto zde doporučujeme **utvářet školní prostředí přívětivé pro interakci**, umožňující vzájemnou komunikaci a pohyb účastníků, užívání interaktivních metod, nikoli jednostranných - raději oboustranných či vícestranných. Rozhovor, společná činnost, jednání a zjednávání sdílené kultury je to, co nás socializuje. Vtělenost nacházíme v týmové práci, v diskuzích, v aktivitě a činnosti (více viz metody).
- Oblastí, která vychází z jedné z (dříve jmenovaných) bariér, je problém dysfunkce vztahovosti současného světa. Škola by měla **podporovat a posilovat úlohu sociálních vztahů a sociálních dovedností v edukaci**, jelikož tendence ve společnosti vykazují opačnou tendenci a škola by zde měla mít preventivní funkci. Jako významné zmiňují autoři posilování schopnosti empatie, porozumění vztahům a posilování souvztažnosti (tj. vnímání sociálních vztahů, ale i vztahů k předmětům nebo k činnosti). Dále také posilování respektu k emocionalitě, porozumění vlastním emocím, jejich přijetí do procesu učení a práce s nimi²⁰⁴.
- **Utvářet učební prostor (fyzický, ale hlavně sociální) tak, aby v něm mohlo docházet k bezpečnému objevování a zkoumání** bez hodnotících pravidel a požadavků, v němž je možné hledat a objevovat bez pocitu studu. V takovém prostoru je možné přistupovat blíže k sobě samému, svým pocitům, aniž by se jedinec s někým srovnával, aniž by své pocity umlčoval, ale naopak, aby se mohl vnímat a chápat sama sebe ze sebe jako jedinečnou osobnost.

²⁰³ Srov. O’Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 68.

²⁰⁴ Nejčastěji O’Loughlin, *Embodiment and Education*, s.128, 186.

Od edukačního prostředí sociálního i fyzického, jehož působení na jedince jsme právě popsali, se obrátíme k tělu a popíšeme jeho jednotlivé složky a jejich funkci ve vtělené edukaci.

3. 5. 2 Tělo v interakci s edukačním prostředím²⁰⁵

Tělo jakožto součást prostoru a prvotní prostor, který obýváme, obsahuje tedy všechny tři zmíněné složky, kterým se budeme dále věnovat, a je prostředníkem vzájemného vlivu jedince a vnějšího prostředí. Prostředí působí skrze kontinuální smyslové vnímání. V motorické aktivitě se pak projevuje naše emotivní kognitivní a zejména konativní složka, která působí na prostředí. Tělo umožňuje vstupování informací do prostředí vnitřního i výstupy záměrů do prostředí vnějšího.

3. 5. 3 Konativní složka těla v procesu edukace

Tělo, které máme, **je vykonavatelem našich záměrů**. Při jejich vykonání jsou nutné jisté senzomotorické zkušenosti a osvojené dovednosti. Konativní senzomotorická složka na základě postupně získávaných a vylepšovaných zkušeností utváří vtělenou znalost, což je podle Tanaky *druh znalosti, kdy tělo ví, jak jednat*²⁰⁶. Vysvětluje to na příkladu řízení bicyklu. Tělo rozumí tomu, jaké pohyby má udělat, aby uvedlo kolo do pohybu. Znalost se tak *zdá* být tělu vtištěna. Podobně o tom hovoří Varela (viz 2.3.3). Taková znalost není vědomá či artikulovaná a ani ji artikulovat nepotřebujeme. V tomto případě jde o znalosti, které prezentujeme jednáním, nikoli slovem.

Neurovědy tuto schopnost jednat vysvětlují jako tzv. motorické vzorce, které máme uložené a které aplikuje náš řídicí systém. Tyto vzorce se pomocí opakování konkrétního pohybu vytvářejí a ukládají a v případě potřeby je mozek automaticky zapíná. Pohybové programy se ukládají v mozečku. Pokud se nestane nějaká nehoda, nebývají motorické vzorce zapomenuty, vybaví se a obnoví se i po dlouhém čase mnohem snáze, než slovní či obrazové vjemy²⁰⁷. Nemusí se však jednat o činnost čistě pohybovou a v zásadě stereotypní. Vtělené znalosti se projevují například v mezilidském jednání, kdy si vytváříme skrze pohyb a setkávání s lidmi intimní zónu²⁰⁸, do níž vpustíme jen některé osoby, a pokud nám do ní vstoupí někdo cizí, pak automaticky ustupujeme či útočíme. Podobnými

²⁰⁵ Tento krátký odstavec je uveden jen pro úplnost postupu grafu, více na jiných místech práce.

²⁰⁶ Tanaka, S. *Embodied knowledge*, [online]

²⁰⁷ Skuhrovcová, A. *Tělové vnímání*... s. 13.

²⁰⁸ Hall, E. T. *The Hidden dimension*, s. 11-14.

situacemi se vytvářejí i jisté sociální vzorce chování založené na senzomotorické aktivitě.

Pro konativní složku má edukační situace význam sama v sobě už tím, že se děje. Poznání a pochopení zde nevytváří konstrukce ani nepropojuje pojmy do myšlenkových map, ale stává se schopností jednat, poznávání **je utvářením repertoáru možných jednání**²⁰⁹. A tento repertoár je výsledkem množství prožívaných situací a jejich opakování, mnohdy ani nemusí být vědomý.

Co je na tomto repertoáru specifické, je to, že je jedinečný pro každého z nás, nikdo jiný jím nedisponuje, ani by jej nemohl užívat, protože odpovídá právě onomu jedinci, který si jej osvojil v interakci. Repertoáry se sice mohou podobat, avšak nemohou být identické.

Díky jejich podobnosti však lze užívat některé edukační postupy a metody hromadně, (pokud zde dáme prostor pro osobitě zpracování). To, co popisujeme, je v zásadě teorií individualnosti lidského poznávání, která říká, že neexistuje žádná všeobecná znalost, ale pouze znalost osobitá.

Zároveň tato teorie podporuje principy vzdělávání pro 21. století – tj. kompetenční model vzdělávání, který je nastaven pro to, aby jedinec byl vybaven kompetencemi: tedy *schopností, dovedností, způsobilostí realizovat nějaké činnosti*²¹⁰. O'Loughlin se zmiňuje o tom, že je potřeba studenty vybavit nejen schopností „vědět, že“, ale také schopností „vědět jak“²¹¹. Činnostní kompetence se naplňují a jdou ověřit jen skrze jejich performanci²¹² (nikoli popisem, znalostí aj.) Autorky však dodávají, že k performanci nestačí jen schopnost něco udělat, ale také ochota to ukázat, realizovat (zahrnuje nejen konativní, ale taky volní – emoční složku – viz níže).

Tento repertoár jednání se projevuje praktickou dovedností našeho těla, ať už hovoříme o vzniku motorických vzorců pro chůzi, či krájení nožem, ale také komplexnějších motorických vzorců propojených s emotivní složkou, které charakterizují jednání v mezilidské situaci.

²⁰⁹ Ať už se jedná o repertoár jednání ve vztazích nebo o spíše o senzomotorickou (např. sportovní či manuální) aktivitu, Učení by mělo probíhat praxí, čímž vznikají vtělené znalosti a dovednosti. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 112-114.

²¹⁰ Průcha, J. *Pedagogický slovník*, s. 129.

²¹¹ L'oughlin, M. *Embodiment and Education* s. 104.

²¹² Satina, B. Hultgreen, F. *The absent body...*, s 526.

3. 5. 4 Kognitivní složka těla v procesu edukace

Zatím jsme uvedli, že učení není čistě kognitivní aktivita. Kognice je při něm zahrnuta do systému s dalšími procesy. Je nutné se však ještě hlouběji zabývat podstatou kognice, abychom porozuměli jejímu fungování v procesu embodimentu. Více o teoriích učení jsme psali v kapitole 2.2 a 2.3 zde proto jen stručně.

Tradiční pojetí kognice jako procesu operací se symboly, utváření mentálních map a konstrukcí je představou, která má mechanistický charakter výše několikrát kritizovaný. Popisuje naše uvažování jako v zásadě činnost stroje, který na základě různých pravidel kombinuje prvky.

V čem se liší „uvažování“ stroje od úvahy lidské? Stroj pracuje s pevně stanovenými pravidly, která jsou mu dána a jsou neměnná. Dokonce i v případě, že se jedná o „učící se stroj“, pak je přesně naprogramován, má dáno, jakým způsobem se má učit. Neexistuje zde možnost mýlky či obměny pravidel. Pokud však myšlení člověka funguje na základě metafor²¹³, jak ukazuje Lakoff a Johnson, nejedná se o identickou, jasně vymezenou pravidelnost, ale o **podobnost** pravidel.

Pokud užíváme metaforické chápání reality, pak to nese jeden významný důsledek: Jevy kolem nás se nevyznačují stejnými – identickými rysy, ale specifickými rysy, které se shodují v určitých prvcích. Pokud jedinec chápe na základě podobnosti, pak tyto prvky je schopen rozpoznat a zároveň i rozlišit. Je schopen vnímat více rovin a více úhlů pohledu, některé rysy posílit a upozadit jiné, které v danou chvíli nejsou důležité. U stroje jsou úhly pohledu vždy předem dány. Metaforické uvažování pak zde utváří prostor **nejen pro mýlku, ale také pro tvorbu**. Pro změnu, pro posun. Metaforické myšlení je tím, co odlišuje jedince od stroje, **metafora mu dává svobodu** a volnost nebýt identický, **ale být jedinečný** a vnímat svět jako jedinečný, jedinečným způsobem. To žádný stroj nedovede, protože mu chybí schopnost metaforického myšlení na základě podobností.

²¹³ Metafora se někdy popisuje jako přirovnání na základě vnější podobnosti, domnívám se, že v tomto případě však je brána jako název pro všechna obrazná pojmenování, podobně jako ji užívá např. Bečka (Bečka J.V. *Metafora ve větě*). Proto sem nejspíše spadají i další tropy typu synekdocha, metonymie, personifikace...

Pokud je to tak, pak je metafora tím, co umožňuje jedinci být kreativním tělem, jak jej popisuje O'Loughlin²¹⁴ - *jsme tvořící těla*, těla je potřeba chápat jako *potenciál*.

Metaforickou vtělenou kognici tak můžeme vnímat jako základ tvořivosti (což si samozřejmě žádá hlubší výzkum, který již není v možnostech práce). Kognitivní tělo by tak bylo tělem tvořícím a úvahy o procesu poznávání by se zakládaly na práci s metaforami a podobnostmi, což by vedlo k odlišnému pojetí výuky: utvářejícího dostatečný dostatečný prostor pro samostatnou úvahu a myšlení, oproti užívání paměťových strategií a naučených stanovených postupů. Taková výuka by se více blížila přirozenému procesu učení na rozdíl od procesu řízeného, který svými pevnými pravidly nedává příliš prostoru pro tvorbu a myšlku.

3. 5. 5 Emočně–sociální složka těla v procesu edukace

Emočně – sociální oblast je tak neoddělitelná od prostředí, že jsme některá spíše sociální témata této části již popsali výše (např. část 3.5.1). Zde se zaměříme zejména na emoce.

O'Loughlin tvrdí, že naše tělo je také emocionální tělo, tělo komunikativní a tím pádem i tělo sociální. Emoce mají být základem sociálního života²¹⁵. Zároveň O'Loughlin tvrdí, že emoce jsou pod tlakem sociální kontroly, která nám neumožňuje je přirozeně vyjadřovat, zvláště ve škole bývají ignorovány a potlačovány²¹⁶.

Emoce jsou způsob našeho prožívání a hodnocení světa, jsou reflektivním a sebereflektivním aktem. Zároveň jsou aktem, který motivuje následné jednání. *Je to skrze emoce, jimiž získává individuální činnost směr a sílu*²¹⁷. Jsou také základem spojení s druhými – skrze empatii můžeme porozumět situaci druhých²¹⁸. Tvoří se na základě naší vtělené existence v čase, naší vtělené časové osy. Naši aktuální situaci hodnotíme podle

- vtělených zkušeností minulosti
- aktuálního prožívání současné situace

²¹⁴ Viz např. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 8, 95.

²¹⁵ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 10, 125.

²¹⁶ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 140.

²¹⁷ O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 131.

²¹⁸ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education* s. 128.

- anticipací, záměrů a motivací vzhledem k budoucím situacím

Toto hodnocení neprobíhá většinou vědomě, vtělené uchopování situací nevyžaduje vědomou analýzu²¹⁹. Emoce se vztahují k sociální situaci, jak bylo řečeno výše a prožíváme je skrze motorickou aktivitu²²⁰ a vědomí prostředí.

Emocionalita stejně jako tělesnost je stálou součástí našeho vnímání a chápání reality, emocionálními bytostmi jsme stále. Pro vtělenou učební situaci je výhodné, pokud emotivní nastavení jedince bude připravené a motivované k vstupu do této situace, a pokud během ní bude emotivní nastavení motivovat k přijímání a strukturování učebního tématu.

Znamená to, že zde by pro vtělenou učební situaci měly být:

- odstraněny **bariéry strachu z učební situace a jejích následků** (strach z neúspěchu, strach z hodnocení, strach ze ztráty hodnoty aj.), či bariéra tabuizovaného tématu
- **posilováno vnitřní zaujetí pro téma** aktivní účastí a osobním rozměrem tématu
- **posilována vůle** a schopnost se dlouhodobě zajímat o téma (téma důležité zejména v době, kdy se snižuje schopnost udržet pozornost vlivem mediální doby - viz. 1.1.4
- **respektováno aktuální nalazení** jedince a jeho případná změna pomocí aktivizačních metod²²¹
- **Přijímány emoce jedince jako přirozená součást procesu.** Emoce je potřeba nevyjímát, neignorovat a **dávat prostor k jejich projevům.** Mezi tradiční metody spadá například komunikativní kruh (často užíván v mateřských školách a waldorfských školách), ale také různá (většinou pohybová) cvičení na uvolnění přirozené agrese – přetlačování, zápasy i běh. Vhodný je také prostor pro vzájemné sdílení emotivních situací, které žák zažívá ať už ve svém životě nebo v edukační situaci (úmrť domáčího zvířete, svatba rodičů, radost z úspěchu, naštvání...). Prostor k jejich

²¹⁹ Viz výše popsané teorie F. Varely, či M. Merlau-Pontyho.

²²⁰ Srov. Skuhrovcová, A. *Tělové vnímání...* s. 17.

²²¹ Např. dramatická výchova tradičně volí pro začátky svých lekcí pohybovou hru, která navodí téma, přivede pozornost žáka do aktuální situace, případně již navodí budoucí téma hodiny skrze příběh. Tím se žák dostává do emocionálního rozpoložení připraveného přijímat dané téma.

projevům může být verbální (např. ve zmíněném komunikativním kruhu), vzhledem k zakotvení emocí v pohybu však doporučujeme využití neverbální, pohybové nebo umělecké složky. **Umělecké vyjádření emoce** pomocí hudebního, hereckého, tanečního či výtvarného projevu případně kombinací posiluje expresivní schopnosti žáka. Je vhodné, pokud si dítě může projev emoce samo zvolit a tím emoci vyjádřit, přijmout, sdílet. K uměleckému zpracování zažívaných emocí lze využít i metody uměleckého vzdělávání, jehož příklad dáváme v kap. 4.

- **Utváření sociální prostor k vyjádření emocí.** Pokud dáváme prostor k uměleckému zpracování emocí, neměli bychom zapomenout na sociální složku těchto projevů – tedy nabídnout možnost sdělit, ukázat, zahrát emoci i druhým tak, aby se stala sdílenou. Tím posilujeme empatii i schopnost emoce vyjadřovat, navíc emocím dáváme v edukačním procesu prostor a respektujeme je, čímž rozvíjíme emocionální schopnosti jedince formulované O’Loughlin²²².

3.6 Odlišný pohled na vtělené učení

V předchozích odstavcích jsme popsali, jak navrhnou autoři článků působit na fyzické i sociální prostředí, a jak posilovat embodiment jednotlivých propojených složek těla. Ale to není vše, na co je nutné působit:

Změna vzdělávání je nutná také

- v obsahové stránce, kdy by se uchopování tělesnosti mělo stát rovnocennou součástí kurikula
- v metodické stránce, kdy by se tělesnost měla skrze akci na výuce podílet a obsahy by měly být osvojovány skrze vtělení

Obsah edukace

Téma obsahu vzdělávání je v době, kdy je tělo technickými prostředky exkludováno na okraj zájmu, ještě mnohem závažnější situací než v dobách minulých. Tělesnost je na školách rozvíjena skrze sportovní soutěživé aktivity, vnímání těla však rozvíjeno není. Tělo není chápáno jako subjekt, a jeho akce nejsou rozuměny jako akce kognice. Naše tělesné zakotvení ve světě není obsahem výuky, škola zkoumá tělo jako objekt či trénuje jeho mechanismus. Tělo

²²² O’Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s.68.

jako dějiště kognice a jako emocionální a sociální bytí stále není chápáno. Pokud však v kurikulu máme cíle jako rozvoj občanských postojů, sociálních dovedností včetně komunikativních či posilování a utváření jedinečné kreativní identity jedince, pak se nemůžeme tělesnosti vyhnout a její opomíjení způsobí naprosté minulé cílů.

První a základní změnou, která je nutná pro změnu obsahu je překonání zastaralého pohledu tak, aby učitelé, žáci i celý vzdělávací systém **přijali vtělené učení, a chápali tělesnost a emocionalitu v edukaci seriózně**²²³, jako důležitou a nutnou součást učení.

Změna v kurikulu může být dobrým startérem takového posunu paradigmatu.

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. A dále aby právě to, co se pokoušíme racionálně pochopit, obsahovalo i ostatní složky. Je potřeba brát kognici jako součást celistvého procesu učení, v němž jsou i další prvky, bez nichž by holistické učení nemohlo probíhat.

Zde přichází **požadavek na zrovnoprávnění** (alespoň zrovnoprávnění) **poznání utvářeného skrze tělo** s poznáním, které je tradičně chápáno jako disciplína mysli. Jde o to, aby se somatické a performativní disciplíny staly běžnou součástí kurikula, nebyly jen jejími okrajovými možnostmi (u nás bychom mohli hovořit např. o posílení významu dramatické či taneční výchovy a somatického základu OSV).

Další autoři však jdou hlouběji: nejde o to zrovnoprávnit tělo, ale otočit vzdělávací systém naruby: začít i tradičně kognitivní disciplíny ztělesňovat. Pojmout tedy výuku celkově jako vtělenou – což by se mělo projevit jak v obsazích předmětů (ale toto téma přenecháme jiným) a také v užívaných metodách a postupech.

Změna užívaných metod a přístupů

Pro opravdové zapojení embodimentu je potřeba porozumět vtělenému učení a dále třeba začít užívat metody, které umožní utvářet vtělenou učební situaci.

²²³ Srov. Kelan, E. *Moving Bodies..* s. 43.

Konkrétní metody, které užívají embodiment jsou v další kapitole, zde se pokusíme jen shrnout základní přístupy při jejich realizaci.

Je potřeba:

- Vytvářet **nesoutěžní prostředí s dostatkem času a prostoru** pro osobní hledání a experimentaci. A to pomocí partnerského, respektujícího a účastného přístupu, v němž podporujeme studenty v uvědomování vlastního těla a jeho dimenzí²²⁴.
- Přivádět studenty do **situace bdělé pozornosti** a tedy přítomnosti v reálné situaci²²⁵.
- Jako **učitel být vtělen**, sám rozumět metodám ze své vtělené zkušenosti a umět je tak naplňovat. Učitel sám by měl být autentickým vtěleným bytím a tím působit jako vzor ne pro imitaci, ale jako ukázka významu a smyslu vtělenosti²²⁶.
- Klást **důraz na multisenzorické metody získávání zkušeností** – tj. zahrnovat vícesmyslovost do edukační situace a tím posilovat komplexitu, ideálně učit se přímo praktickou zkušeností²²⁷.
- **Zvýrazňovat roli performance** při učení i diagnostice, protože díky performanci se posiluje přirozené porozumění kontextu informací – například skrze práci v prostoru a hraní rolí²²⁸. Také se skrze performanci ověřují získané kompetence.
- Zaměřovat se také na **reflexivní činnost performance**, skrze ni vzniká hlubší uchopení významů, pokud je žák (a celá skupina) veden k hledání těchto významů skrze otázky podporujícím, respektujícím pedagogem. *Je to skrze psaní a narativní cesty, jimiž může být tělo získáno zpět*²²⁹. Domnívám se, že není nutná reflexe pouze skrze slovní formy, ale je možné užít také reflexi skrze umělecké formy.

Je pravděpodobné, že výčet zde nastíněný není celým seznamem, spíše souhrnem několika hlavních motivů a náhledů. Přesto je to právě edukační přístup, který může proměnit situaci edukace do vtělené edukační situace.

²²⁴ Srov. Satina, B., Hultgreen, F. *The absent body...*, s. 521.

²²⁵ Srov. Kelan, E. *Moving Bodies*, s. 42.

²²⁶ Srov. Kelan, E. *Moving Bodies*, s. 42.

²²⁷ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 42. a 115.

²²⁸ Srov. Perry, M. Medina C. *Embodiment and performance ..* s. 72.

²²⁹ Satina, B., Hultgreen, F. *The absent body...* s. 531.

3. 7 Vtělené učení jako cesta k rozvoji osobnosti

Závěrečné odstavce této kapitoly mají nesnadný úkol. Vztáhnout výše podaný výklad o fenomenologii, teoriích kognice, teorii embodimentu i o pedagogice embodimentu, na otázku základní pro naši práci. Jak se tělo podílí na utváření osobnosti jedince? Jak to, co jsme zde formulovali, souvisí s osobností jedince?

Naše téma jsme v předcházejících řádcích zmiňovali, i když spíše letmo. Teprve nyní, když jsme získali přehled o celkovém pohledu na tělo v teorii embodimentu, je možné se pokusit vše shrnout do základní myšlenky celé práce.

3. 7. 1 Pojem osobnost

Pokud chceme hovořit o tom, jak se tělo podílí na utváření identity, je vhodné nejprve vymezit, co chápeme pod pojmem identita. Dosavadní psychologická vymezení nám příliš nepomáhají:

Termín „**osobnost**“ má podle psychologického slovníku vyjadřovat *celek duševního života člověka*²³⁰, Nakonečný hovoří o *seberegulujícím se systému či dynamické struktury, o otevřeném funkčním celku. Otevřeném vůči organismu (tělu)... a vůči životnímu – zejména sociokulturnímu – prostředí*²³¹.

Obě popsaná pojetí osobnosti oddělují tělo od duševního prožívání, nepočítají jej: První definice o „*duševním životě*“ rozhodně tělo nezvýrazňuje, a druhá – tj. „*celek otevřený vůči tělu*“ již sice o těle uvažuje, ale stále jej předestírá jako oddělenou část, nikoli dějiště a součást duševního života. Obě vycházejí z dualistického konceptu tělo-duše.

Pokusíme se popsat ještě také blízký termín „**identita**“ – tedy podle stejné publikace *prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních*²³². Tento termín tedy vystihuje téma sebereflexe, což je v této práci téma stěžejní. V této definici bychom mohli vnímat, že nám tato formulace skrze slovo *prožívání* otevírá cestu k tělesnosti – alespoň v našem pohledu, kdy chápeme prožívání jako děj, který se odehrává skrze tělové struktury, skrze svalstvo, posturiku, vnitřní napětí, ale také skrze vlastní vědomí konkrétní situace. Ve stejném psychologickém slovníku však je u termínu „*prožívání*“ formulováno, že

²³⁰ Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník* s. 379.

²³¹ Srov. Nakonečný, M. *Obecná psychologie* s. 113.

²³² Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník* s. 221.

se jedná o *psychický jev charakterizovaný proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu*²³³, což by znamenalo negaci tělesnosti.

Psychologický slovník tak odráží, o čem od počátku hovoříme: pohled (i odborné) veřejnosti na tělo zapomíná, nevnímá jej jako součást procesů myšlení, jednání, ale ani utváření identity skrze sebereflexi (snad krom teorií, které se zaměřují na bodyimage – tedy vnější vzhled těla). Budeme si i tedy v tomto případě muset vytvořit vlastní pohled, vlastní pojetí, protože výše zmíněné formulace nelze na základě dříve předložených fakt přijmout a znovu tělo přehlížet.

Ve světle předchozích myšlenek je pojem osobnost velmi obtížné konkrétně vysvětlit. Připadám si jak ve známém podobenství o slonovi a slepcích: ten, co drží sloní ocas tvrdí, že slon vypadá jak štětka, druhý, co se dotýká chobotu, popisuje slona jako velkého hada, třetí, který stojí u sloního boku, vysvětluje, že se jedná o velkou zeď... Jak popsat „slona“, když v jednu chvíli dovedeme uchopit vždy jen jeho část a celý slon je pro nás neviditelný? V literatuře, z níž jsem čerpala, se setkáváme s množstvím zmínek, které popisují to, kým jsme: *jsme těla, jsme emocionální bytosti, jsme environmentální bytí, jsme tělem kreativním, tělem sociálním, tělem jednajícím. Jsme to, co děláme, a jsme tím, co prožíváme*²³⁴... Můžeme být všemi těmito těly a těmito bytími zároveň? Musíme být těmito těly? Které dimenze naše tělesnost reálně propojuje? Kde se skrývá naše osobnost? Jak vnímáme svou identitu, když jsme v jednu chvíli schopni vnímat jen její část?

Ivan M. Havel argumentuje, že ze své podstaty nejsme schopni sebe sama uchopit, podobně jako ve smyslu podobenství o slepcích a slonu: *Obrátím-li pozornost k sobě samému... (pak místo mého já)...vyvstane nový horizont, který nelze žádnou reflexí překročit a za nímž se skrývá jakési unikavé, transcendentní já*²³⁵. Nebo také: *Při reflexi se subjekt může omezit jen na introspekci, při níž se sám stává objektem své reflexe, čili sleduje se takřikajíc „zvenku dovnitř“. K pravému prožívajícímu „já“ touto cestou nepronikne, „já“ se vždy skryje pod to, co je reflektováno*²³⁶.

²³³ Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník* s. 461.

²³⁴ Většina formulací pochází z pera O'Loughlin a Merlau Pontyho.

²³⁵ Havel, I. M. *Prožívání epizodických situací* s. 33.

²³⁶ Havel, I. M. *Modalita subjektivně prožívaných situací*, s 15.

Naše osobnost je přesto v každém našem aktu, pozorování, myšlence pohybu. Havel také vysvětluje, že toto naše „já“ které se skrývá a částečně ukazuje v každém jednání, se projevuje v různých modalitách. Svou osobnost tak prožíváme a reflektujeme skrze modalitty²³⁷:

- času
- prostoru
- tělesnosti
- pocitu aktéra jednání, vědomí sebe
- smyslu pro druhého a sociality

Všechny tyto modalitty zakládají dohromady osobnost. Budeme se jim dále hlouběji věnovat. Na základě těchto modalit jsme se pokusili formulovat, pospojovat to, co v této práci chápeme jako **osobnost**: jedná se o **naši (fyzickou – tělesnou) přítomnost, která zahrnuje vědomí sebe – sebereflexi, ale i naše nevědomí. Tím sjednocuje prožité, prožívané a očekávané situace skrze jednotně (za sebe) prožívaný čas a prostor.** Osobnost tak v tomto pojetí zahrnuje tělesnost, naše vědomí i nevědomí, naše jednání minulé, aktuální, naše možnosti jednání, naši pozornost, vědomí sebe jako aktéra a rozprostírání se v jedinečném čase a prostoru.

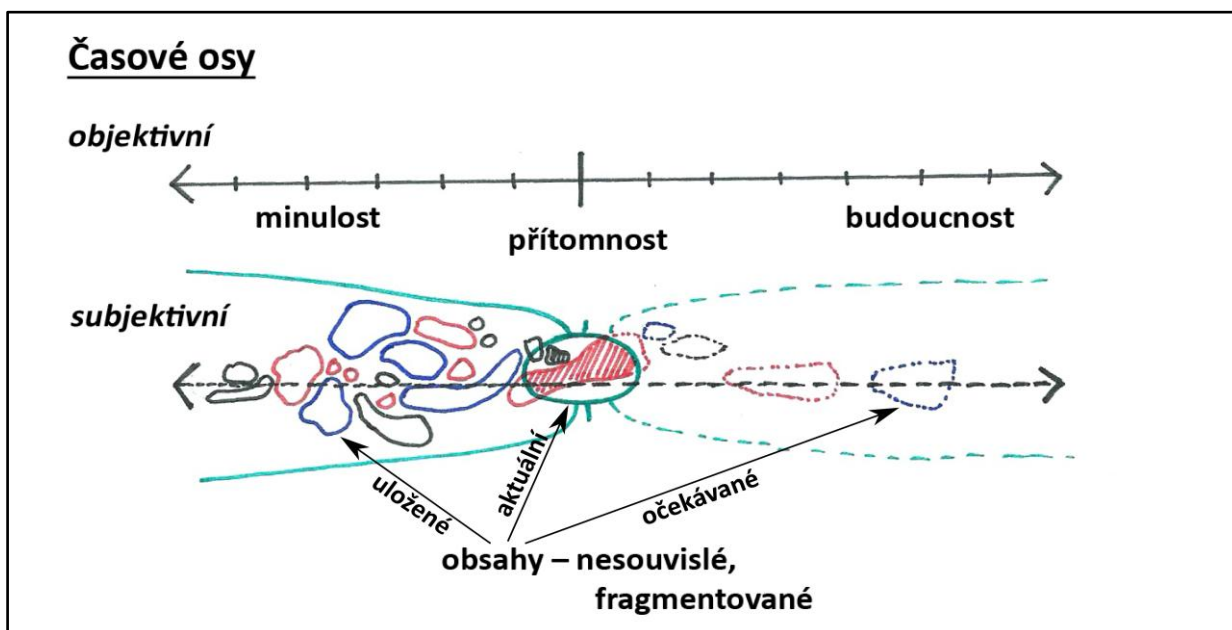
3. 7. 2 Uchopování vlastní osobnosti

Jak jedinec uchopuje svou osobnost? Přestože je v pozici slepce u slona, chce a pokouší se svou osobnost nacházet. Zkusme se nyní vrátit do části 2.3.3. k Franciscu Varelovi, který kritizuje vědecký pohled na svět ze 3. osoby.

Ivan M. Havel Varelovu připomínku rozebírá hlouběji: vysvětluje, že každý z nás ve svém životě přepínáme mezi dvěma způsoby chápání: Mezi postojem 1. osoby, kdy svět, který vnímáme, vnímáme za sebe a ze sebe, a postojem 3. osoby, kdy uvažujeme o situaci objektivně, jako bychom tam nebyli.

²³⁷ Havel I. M. *Prožívání epizodických situací*. Navrhuje zde ale i jiné modalitty, tyto zmíněné dále využijí pro vlastní strukturu.

Pokud uvažujeme v pohledu 3. osoby, není podstatné, kdo uvažuje. 3. osoba vymazává autora. V objektivním pohledu je například časová linie sled bezobsažných a vždy stejných časových úseků. Okamžik nemá žádný konkrétní význam, než to že je jeden z mnoha stejných bodů na časové ose. Podobně prostor lze v objektivizujícím pohledu popsat pomocí geometrických charakteristik, které také nenesou žádný konkrétní význam. Na Obr. 2 lze je znázorněna různost dvou



Obr. 3, zdroj: vlastní práce

časových os, kdy objektivní má přehledný, jasný, avšak stále stejný charakter, druhá – subjektivní nemá přehledný ani souvislý charakter a nese určité významy: uložené v paměti, aktuálně prožívané ale také očekávané v budoucnu.

Pokud totiž uvažujeme situaci z 1. osoby (která je pro nás přirozenější), uvědomujeme si ji s ohledem na své pocity, potřeby, zájmy. Situace prožíváme jako „své“ – jako jejich účastníci. Čas v 1. osobě má pro nás fenomenální – významový, prožívaný charakter, někdy je velmi krátký a někdy velmi dlouhý, bez ohledu na to, kolik sekund v objektivním čase uběhlo. Takový čas má pro nás význam – má nějaký účel, něco se v něm pro nás odehrává: obsahuje nejen konkrétní malý okamžik, ale naše vědomí si právě v tomto okamžiku **podrhuje právě uplynulé, spojuje ho s právě probíhajícím a očekávaným**. Okamžik tak ve fenomenálním čase obsahuje mnohem více než v čase objektivním. Díky setkání minulého s aktuálním a možným budoucím **nese význam**. I prostor chápán ze situace 1. osoby je fenomenálním, významovým. Chápeme jej jako prostor k něčemu, k nějakému účelu – ukazuje nám naše možnosti. Nabízí nám

paletu jednání – pohybů, zaujetí místa, činností. Fenomenologové tvrdí, že tento lidský způsob vnímání v 1. osobě je vždy fragmentární, lidská zkušenost nemá žádné kontinuální pole, mnohem spíše pole seskládané ze vztahů, znalostí a množství trhlin mezi nimi²³⁸.

Shrňme-li to, pak **objektivní pohled 3. osoby (tj. vědecký) má tendenci potlačovat významovou rovinu**, všechny okamžiky činí stejnými a utváří lineární souvislé panorama. Naopak **pohled 1. osoby překračuje lineárnost času i spojitost prostoru a vnímá realitu fragmentovaně, nesouvisle** (díky tomu právě může mít každá situace i svou významovou rovinu, může se jevit jako smysluplná, k něčemu se vztahující).²³⁹

Přestože jsme v životě schopní přepínat mezi 1. a 3. osobou, a tedy mezi subjektivizujícím a objektivizujícím pohledem pak pokus o uchopení vlastní osobnosti objektivně vyplyne nereálně, naše osobnost se před reflexí ukryje za reflexi samu (jak už jsme ukázali výše). Svou vlastní osobnost vnímáme skrze 1. osobu, a tedy epizodicky a fragmentovaně. **Vlastní osobnost lze tedy uchopovat pouze v 1. osobě – ze sebe.**

3. 7. 3 Charakteristiky osobnosti

Vzhledem k tomu že ze své osobnosti jsme schopni vždy vnímat jen část epizodu, fragment z celku, budeme o této části hovořit jako o identitě – tj. aktuálně prožívané a reflektované situaci sebe sama. Na základě výše jmenovaných modalit prožívání osobnosti se pokusíme popsat způsob prožívání sebe sama právě v těchto modalitách. Popisujeme je vždy z fenomenálního pohledu 1. osoby, jelikož, jak jsme právě uvedli, osobnost (ale ani identitu) samotnou nelze objektivizovat. Samozřejmě níže popsané modality nelze chápat odděleně, nesouvisle. Vycházím z již popisovaných témat v druhé kapitole. Proto zde spíše shrnuji. U každé modality se pokouším na závěr ukázat, jak se projevuje v našem životě.

Identita časová

Identitu jsem popsala jako proces „sjednocení prožitých, prožívaných a očekávaných situací“. Tím jsem se pokoušela poukázat na časovou rovinu

²³⁸ Např. Havel, I. M. *Modality subjektivně prožívaných situací* s. 6, nebo Šašma – na různých místech.

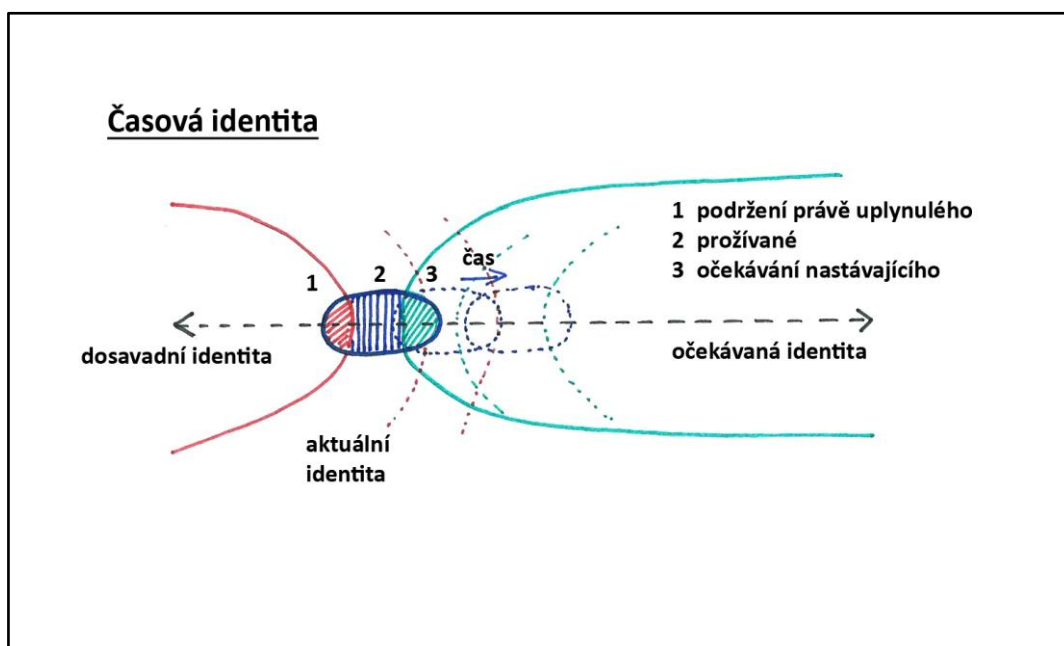
²³⁹ Havel, I. M. *Modality subjektivně prožívaných situací*.

identity. Čas v 1. osobě nese významovou rovinu – vztahuje se k nám, našemu prožívání a jednání. Pojem jednání užíváme z důvodu, že jednání (zjednávání) jasně ukazuje, že každá akce má už v sobě rovnou svůj smysl a význam, někam směřuje.

Každé jednání je založeno na časové ose a z ní povstávají i tři základní časové rozměry naší identity. Dosavadní, aktuální a možná (viz obr. 3):

- **Dosavadní identita:** vychází ze situací předcházejících aktuální identitu, které se staly součástí naší zkušenosti. Jde tedy o dosavadní tvar, který vznikl v procesu života do aktuálního okamžiku. Jedná se o reálně získané zkušenosti ale také snové, či fiktivní (ať už v našich představách, nebo prožité skrze setkání s uměleckým dílem – jak ukazuje I. M. Havel), spadají sem také naše vrozené i získané dispozice.
- **Aktuální identita:** probíhá v čase a prostoru tak, že se odehrává jednáním.

Jedná se o určité malé kontinuum času, v němž objímáme situaci... Co bylo právě přítomné, uplývá do minulosti, ale zároveň se vytváří vždy nová přítomnost²⁴⁰. V této aktuální identitě se však nejedná o jeden konkrétní bod, ve kterém jsme, aktuální identita je spojujícím bodem identity dosavadní, kdy si podle Husserla



Obr. 4, zdroj: Vlastní práce.

²⁴⁰ Havel, I. M. *Modality subjektivně prožívaných situací s. 8.*

vě uplynulé a zároveň nese očekávání nastávajícíhbbudoucího²⁴¹. Tento fenomenologický pohled umožňuje, aby situace nesla význam vzhledem k naší kontinuální existenci právě tím, že se v časovém okamžiku setkávají její perspektivy. Tato aktuální identita je jediná, která má potenciál v reálném čase jednat a zjednávat svět. Potenciál k jednání získává vše právě z významu: čerpáním z minulé, ale i z možné (předpokládané) identity.

Možná identita: vztahuje se k budoucím možnostem bytí. Identita je tvarována možnostmi, které nám situace dává, k nimž vědomě či nevědomě směřujeme, které jsou reálně možné, ale i těmi, které jsou potenciálně možné například ve fantazii.

Nutno dodat že pojetí času v 1. osobě není lineární, má epizodický charakter, jak to ukazuje Ivan M. Havel. Jednotlivé prožívané situace se mohou v naší zkušenosti překrývat, přelévat se do sebe, bezděčně vyvstávat i být záměrně vyvolávány bez ohledu na svou objektivní časovou osu. Také zde mohou být trhliny. Zkušenosti, ale i budoucí očekávání (nebo dokonce sny či fikční situace z literatury, filmu aj.) lze skrze vlastní vědomí různě strukturovat, lze se na ně zaměřovat, uchopovat je a zase je pouštět²⁴². Tím si lze zpřítomňovat identitu dosavadní i možnou a uchopovat časový rozměr naší bytosti.

Projevy časové identity v životě:

Panoráma naší časové identity se projevuje nejvíce skrze naše znovuprožívání, sdílení mnohých vzpomínek a zážitků či skrze plánování. Zajímavé je, že se do ní wpisuje také identita našich předků a vyprávění o nich, nebo identita lokality, v níž žijeme.

Časová identita se velmi často projevuje v materii, která je produktem naší kreativní podstaty: exteriorizujeme svou časovou identitu pomocí kresby rodokmenů, psaním deníků, pořizováním a zakládáním fotografií, ale také soupisem úkolů, seznamem na nákup, záznamy v kalendáři aj. Aktuální časová identita se projevuje skrze jednání v prostoru – více o ní v dalším odstavci.

²⁴¹ Srov. dle Havel I. M., *Prožívání epizodických situací*, s. 11.

²⁴² Např. Havel, I. M. *Modality subjektivně prožívaných situací* s. 6-7.

Identita prostorová

Identita se kromě času odehrává v prostoru. Prostor, který obýváme, chápeme jako **dějiště naší existence** – ať už hovoříme o prostoru našeho těla, či o prostoru vnějším (zahrnujeme sem tedy i naši identitu tělesnou, o té však budeme hovořit až níže, zde se zaměřujeme na prostor spíše vnější). Naše existence je vtělena do těla, tělo je primárním prožívaným prostorem. Toto tělo je dále vkořeněno do světa, z něhož jej nelze vyjmout. Už to, že obýváme určitý prostor, znamená, že jsme jedineční. V tom samém prostoru nemůže být ve stejnou chvíli jiné bytí, než právě to naše. **Prostor, kde se naše bytí odehrává, je tedy tím samým místem, kde se rozprostírá naše jedinečná identita.**

Prostor z pohledu 1. osoby je prostorem k něčemu, k jednání, zjednávání, k akci. Nabízí nám svazek možností, zároveň nás omezuje svými hranicemi a strukturou. Prostor chápeme jako pole dostupnosti. Na rozdíl od času se do prostoru mohu vrátit. A jaké jsou tyto možnosti obývání prostoru? Nabízí činnosti (hru, práci), ale také možnost k zaujetí nějaké pozice (sednout si ke stolu, opřít se o strom), nebo k prodlévání a vnímání prostoru bez zaměřené aktivity na nějaký cíl. Prostorová identita nám dává svobodu volby právě skrze množství alternativ a zároveň ji omezuje²⁴³. Podle O'Loughlin je prostorová identita svázána se smyslovou zkušeností: vnímáme, kde v daném okamžiku jsme a co děláme – jsme to my, kdo utváříme místo, my, kdo jsme místem. Také jsme činností, kterou v prostoru vykonáváme²⁴⁴.

Prostorovou identitu realizujeme jednáním v prostoru (jsme tím, co děláme) a z naší pozice ve struktuře prostorových vztahů, kterou vnímáme pomocí smyslů.

Identita v prostoru se podle Merlau-Pontyho vyznačuje dvojznačností²⁴⁵: bytí člověka v prostoru je zároveň tím, **keré se tohoto prostoru dotýká**, a také tím, **keré je prostorem dotýkáno**. Znamená to, že bytí zároveň mění, utváří, strukturuje a zároveň je utvářeno, strukturováno, proměňováno. Jedná se o strukturující²⁴⁶ proces, který probíhá najednou. Strukturace, kterou provádíme, nese onen vnitřní význam – prostorové vztahy se nějak vztahují k nám a my k nim.

²⁴³ Srov. Havel, I. M. *Modality subjektivně prožívaných situací* s. 10-13.

²⁴⁴ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and education*, s. 86, 165.

²⁴⁵ Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání*, s. 131.

²⁴⁶ Zde myšleno tak, že tento proces strukturuje strukturu samotnou i její okolí.

Projevy prostorové identity

Nejkonkrétnějším projevem prostorové identity je naše jednání, které si uvědomuje možnosti nabízené prostorem, vybírá a realizuje je. Materiálním projevem tohoto jednání (a tedy prostorové identity) je pak právě vtiskávání charakteru místům, v nichž žijeme: typickým je například zařizování pokoje (stejně jako postupné vrstvení nepořádku v něm), také stavba bunkru v lese či renovace božích muk u cesty.

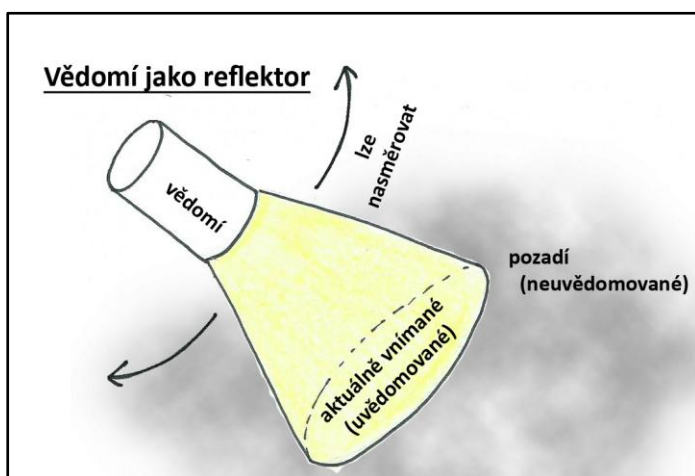
Prostor však není nutno artikulovat jen materiálně: může mít i svou atmosféru, zvuk, chuť, vůni. Lze jej naplnit lidmi, smíchem, strachem, písní, pohybem, tancem, slovem (o tom však více v tělesné identitě), což také utváří prožitek naší prostorové identity.

Identita aktéra jednání, vědomí sebe

Další oblastí, v níž nalézáme identitu, je vědomí toho, že jsem to já, kdo jedná, kdo něco způsobuje. Nemusí se však jednat jen o akci s určitou reakcí, i v prostém účasti, pozorování jsme si vědomi, že jsme to my, kdo se účastníme. Vědomí našeho „já“ má zvláštní schopnost: dovede utvářet záměr.

Než se dostaneme k vědomí já, nejprve pár slov o vědomí obecně. Vědomí Merlau-Ponty popisuje jako „reflektor“ (Obr. 5) osvětlující konkrétní výsek reality. To, co vnímáme ve vědomí, se nám jeví jako jasné a zřetelné, zatímco to, na co nejsme zaměřeni (co reflektor neosvětluje), je přítomno ve tmě: je to

temnota sálu, nezbytná pro jas představení²⁴⁷. Znamená to, že kromě reality, kterou si uvědomujeme, probíhá zároveň realita, pozadí, která to, co vnímáme, obklopuje. Vnímanou realitu nelze vyzávorkovat, oddělit figuru od pozadí, vědomé od nevědomého – protože



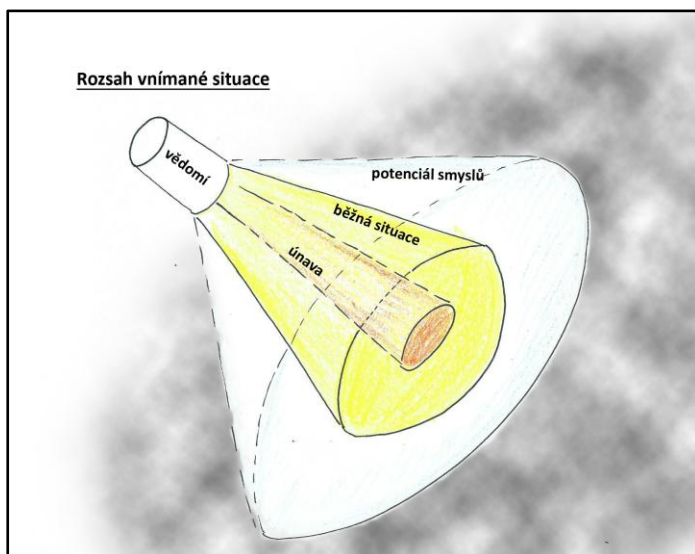
Obr. 5, zdroj: vlastní práce

²⁴⁷ Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání*, s. 137.

v každé situaci je přítomno obojí a obojí na nás působí.

Proud reflektoru je však regulován, může se oslabit a zúžit i zostřít a rozšířit: to, čeho jsme si vědomi v aktuální situaci, závisí na možnostech našich smyslů, tj. na jejich **rozlišovací schopnosti**.

Rozlišovací schopnosti mají svůj horizont v prahových hodnotách vnímání daných fyziologicky²⁴⁸ (na obr. 6 – „potenciál smyslů“).



Obr. 6, zdroj: vlastní práce.

ovlivňuje množství únavy, kdy se svit zeslabuje a pole zužuje, nebo naopak trénink užívání smyslů, který pole rozšiřuje právě k prahovým hodnotám. Běžná situace se může pohybovat kdekoli na této škále. Jak ukázal např. Varela, lze trénováním pozornosti dosáhnout rozšíření běžně vnímaného pole.

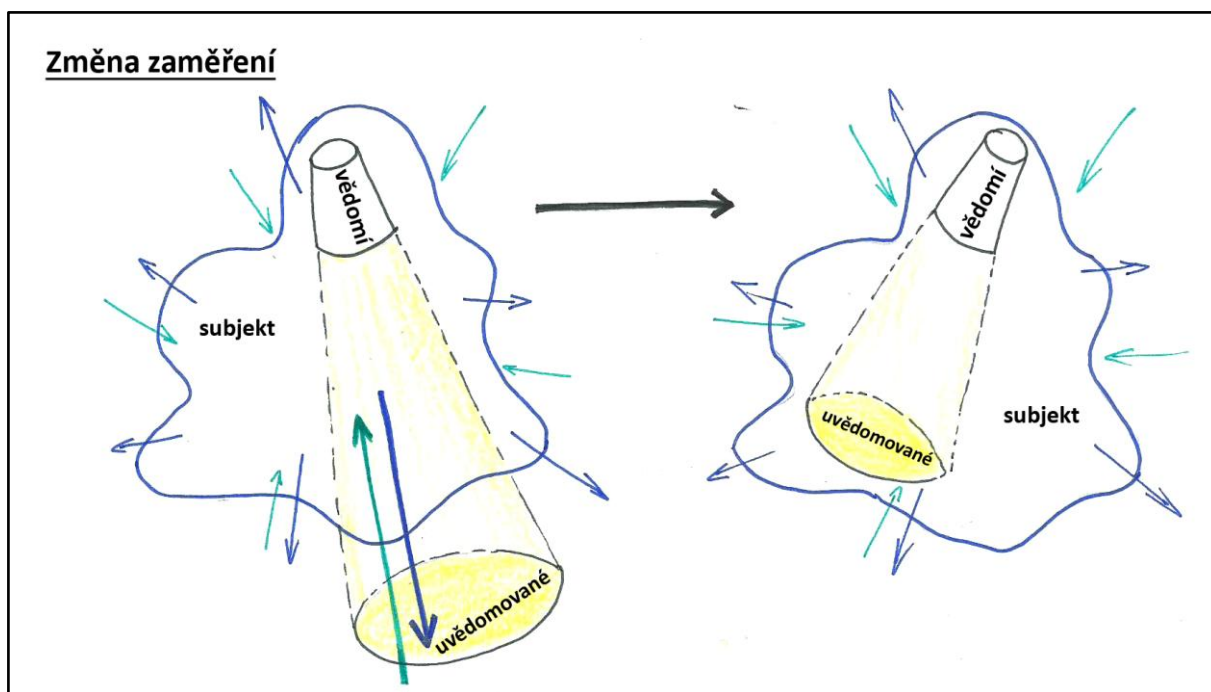
Netrénujeme však jen pozornost k rozšíření pole, trénujeme také kvalitativní rozlišování obsahu pole: zpočátku má pro nás vnímané pole nepřehlednou strukturu. Teprve postupným zaměřováním pozornosti strukturu uchopujeme a učíme se ji vnímat, učíme se na ni zaměřovat pozornost a s množstvím zkušenosti se posiluje orientace ve vědomě vnímaném prostoru. Tak např. gurmáni dovedou díky tréninku a zkušenosti rozpoznat každou chuť jídla, milovníci vína rozliší podle barvy a vůně odrůdu. **Schopnost rozlišování obsahu vnímaného pole se kvalitativně s tréninkem a získanými zkušenostmi prohlubuje.** Podobně je tomu i u vnímání těla, pokud se na něj nezaměřujeme, nemůže se naše rozlišovací schopnost vybrušovat a kvalitativně zlepšovat, a naše pole bude velmi neostré.

Pokud se vrátím k zaměření pozornosti na nějaký vnější cíl, pak často neuvědomovanou realitou, neosvíceným horizontem bývá naše tělo. Jsme-li

²⁴⁸ Více o nich např. Havel, I. M. *Prožívání epizodických situací*.

zaměření na nějaký konkrétní vnější cíl, či činnost, neuvědomujeme si, co naše tělo dělá. Neuvědomujeme si pozadí, na kterém se situace děje, zatímco cíl je pro nás hlavním objektem, na který se soustředíme. Stimul, který takto vnímáme, není však *příčina pohybu* (nějaké konkrétní akce), *ale předmět záměru našeho vědomí*²⁴⁹.

Znamená to, že reflektor může být záměrně obrácen směrem k určitému vnějšímu podnětu či cíli, ale také to znamená, že jej můžeme záměrně nasměrovat i jinam. Merlau-Ponty tu ukazuje, že **vědomí je strukturujícím činitelem**. Znamená to, že my jsme aktéry, kteří obracíme vědomí na to, co chápeme pro nás v dané situaci jako potřebné, vhodné, zajímavé, důležité – stáváme osvětlovači vlastní reality proudem vědomí. Jsme to my, naše vědomí, kdo určuje onen předmět zájmu, na nějž hodlá upřít svůj reflektor.



Obrázek 7, zdroj: vlastní práce

Jaké důsledky mají tato tvrzení pro tělesnost a identitu? Jsme to my, kteří zaměřujeme reflektor vědomí na oblasti, které chápeme jako důležité. Jsme to tedy také my, kteří máme možnost zkoumat sebe sama tím, že **zaměříme proud vědomí na sebe sama, na naše tělo**. P. Guillame tvrdí, že pro *to, abychom poznali psychické, nestačí to, že jím jsme*²⁵⁰. Domnívám se, že tuto citaci lze vztáhnout i na identitu: **abychom poznali sebe sama, nestačí, že sebou samými**

²⁴⁹ Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání*, s. 162.

²⁵⁰ Cit. dle Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání*, s. 132.

jsme, je nutné si sebe sama uvědomovat, hledat. Prostředkem k tomu může být právě proud vědomí, který místo zaměření ven zaměříme na sebe (obr. 7). Podobně jako slepci u slona sice uchopíme jen aktuální osvětlenou část sebe sama, nikdy v záři tohoto reflektoru nenalezneme sebe celého, přesto ale pomocí tréninku a zkušenosti můžeme množství a kvalitu toho, co ze sebe poznáme, prohlubovat a rozšiřovat.

Pokud vidíme vždy jen část sebe, ještě to neznamena, že nejsme schopni sami sebe poznávat. Vznikají zkušenosti, jež si podržujeme jako součást vědomí a časem i podvědomí: struktura, kterou utváříme v podobě zkušenosti o sobě samém, se stává součástí naší identity. Poznání naší identity se tak děje neustále, cyklicky. Poznáváme se v aktuální situaci a společně s ní se znovupoznáváme: vynořují se nám a projevují se již jednou prožívané části naší identity.

Projevy identity aktéra jednání

Hlavním projevem toho, že sebe vnímáme jako aktéra jednání, je naše vnímání důsledků našeho jednání a **přijímání zodpovědnosti** za něj. Jsme to my, kteří jsme něčeho příčinou. Na základě této zodpovědnosti také vzniká **pocit vlastnictví či autorství**. Aktérství přináší v zásadě základní morální hledisko vědomí svých činů.

Celkově se pocit aktérství projevuje emocionálně – stáváme se účastníky něčeho, na čem se podílíme a náš úspěch či neúspěch, naplnění či nenaplnění očekávání utváří **emocionální stránku naší identity**.

Identita tělesná (senzomotorická)

Přestože jsme tělesnou identitu již zmínili v oblasti prostorové identity, zkusíme se na ni zaměřit ještě jednou v návaznosti právě na identitu aktéra jednání. Vědomí sebe má totiž své umístění a zdroj v naší fyziologické struktuře, v naší tělesnosti. Jedná se o vědomí senzomotorické, fyzické. Dokonce i emoce (projev aktéra jednání) prožíváme skrze senzomotorická schémata²⁵¹. Zkusme se tedy nyní zaměřit na naši tělesnost a pohybovost:

Ještě jsme totiž nezodpověděli, jak, skrze co se toto naše „osvětlování reflektorem“ (poznávání sebe sama) děje.

Merlau-Ponty²⁵² hovoří o dvou způsobech pohybu, skrze které

²⁵¹ Hluběji jsem vysvětlila Skuhrovcová, A. *Tělové vnímání ...* s 12.

²⁵² Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání*, s. 150.

zjednávat situaci: Buď užíváme **pohyby konkrétní**, které mají praktický záměr, vnější cíl (nakrájet mrkev, přijít blíž k někomu, zvednout činku, napít se, vyjmout šaty ze skříně...). Tento pohyb se vztahuje k aktuálnímu bytí, zaměřuje proud vědomí mimo naše tělo. Takový pohyb má odstředný charakter – nevšímá si sebe sama, jak už jsme řekli, tělo je v něm součástí pozadí.

Také však můžeme užívat **pohyby abstraktní**, které převracejí perspektivu: reflektor začne osvětlovat původní pozadí jako figuru a naopak figura se stává pozadím. Například pokud se cestou na zastávku zaměříme na styl chůze, pak se zaměření na původní cíl (tj. dojít na zastávku) překlápí do vnímání chůze. Cesta na zastávku probíhá spíše automaticky, zaostříme-li pozornost na vnímání stylu chůze, pohybů a tenze svalů, polohy středové osy, váhového rozložení těla, pohybu pánve, či způsobu položení chodidla na zem. V takovou chvíli nevnímáme naplnění vnějšího cíle, ale pohyb samotný²⁵³.

Abstraktní pohyby, Merlau-Ponty umísťuje do fiktivní situace, kterou si vytváříme. Tvrdí, že se v těchto pohybech oddělujeme od okolí a zaměřujeme jinam. *Abstraktní pohyb vyhloubí v nitru plného světa, v němž se odehrával konkrétní pohyb, zónu reflexe a subjektivity, klade na fyzikální prostor vrstvu virtuálního lidského prostoru*²⁵⁴. Domnívám se však, že není nutné rozlišovat pohyby na abstraktní či konkrétní. Všechny pohyby jsou konkrétní, jen jde o to, z jaké perspektivy je nahlížíme, nevytváříme zde žádnou další rovinu, protože tato lidská rovina je už automaticky ve fyzickém prostoru obsažena (záleží, jestli se na ni díváme nebo ne, ale obsažena zde je). V konkrétním i abstraktním pohybu se jedná o stejnou činnost – vědomí neustále osvětluje určitou část reality (vždy fyzické reality), rozdíl je však v tom, že osvětlovat realitu našeho těla nejsme zvyklí, běžně své jednání zaměřujeme za určitým vnějším záměrem. Pokud změním perspektivu ze zaměření na ven na sebe, pak se jedná o reflexi, která nemá konkrétní vnější záměr, pozorujeme proces ve svém vlastním těle, a tím nás reflexe přivádí hlouběji k nám samým.

Vzhledem ke zpochybnění oné abstraktnosti pohybu budeme tedy dále tyto

²⁵³ Všimněme si, že některé z uvedených kategorií jako například vnímání osy těla, či váhové rozložení těla nejsou tak obvyklými kategoriemi, které bychom očekávali, že budeme v chůzi vnímat, na rozdíl od např. způsobu položení chodidla. Díky pohybovým cvičením, jimiž jsem prošla, si jsem vědomá množství různých komponent pohybu – pravděpodobně více, než jak je tomu u běžné populace. Okruh, který osvětluje můj reflektor, pokud vnímám své tělo, je o něco širší a obsah vnímaného o něco strukturovanější než u osob, které si podobným tréninkem neprošly.

²⁵⁴ Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání*, s. 150.

„abstraktní pohyby“ nazývat **hlouběji uvědomovanými**.

Další rozdíl mezi pohyby zaměřenými na vnější cíl a hlouběji uvědomovanými je v tom, že při osvětlování reality hlouběji uvědomovaných pohybů těla je potřeba využít **mnohem více interoceptivních a hmatových impulzů než impulzů z jiných smyslů**. Je důležité si uvědomit, že interocepce je jediný smysl, který nás propojuje s naším vnitřním prostředím, jediný zaměřený na naši vlastní vnitřní existenci.

Na základě toho formuluje Merlau-Ponty dvě velmi významné charakteristiky hlouběji uvědomovaných pohybů²⁵⁵:

- 1) jsou dostředné, tj. **rozvíjejí uvědomování sebe sama** (což jsme právě výše vysvětlili).
- 2) Jsou **kořenem lidské produktivity**.

Produktivita, nebo také kreativita je pro naši identitu opravdu stěžejním pojmem. **Hlouběji uvědomovaný pohyb není vynucenou reakcí na prostředí a vnější požadavky, naopak se stává tvůrčím aktem**. Obrácená perspektiva zaměření na pohyb umožňuje vlastní, svobodnou zaměřenou tvorbu struktury, jejíž pravidla určujeme sami společně s možnostmi a hranicemi prostoru. Pohyb zde pramení ze sebe sama, utváří se, mění se, v proudu našeho vědomí.

Pojem „pohyb pramení“ tu nese představu proudící vody, která se přelévá, pohybuje, přirozeně respektuje strukturu reality. Pohyb se opravdu děje přirozeně, a to díky probíhajícímu času. Nelze jej zastavit, děje se neustále – dech, tlukot srdce, vše je nekončícím sledem pohybů. **Pokud si je uvědomujeme, lze je tvarovat, stávat se aktéry svých pohybů**, přesto ony probíhají i bez našeho vědomí. Vstup vědomí do pohybu tedy tento proud může usměrňovat, tvarovat, ale také spíše **pozorovat a nechávat plynout pouze s vědomím tohoto pohybu a být jen jeho účastníkem**.

V každém případě tu vědomí vystupuje znovu jako strukturující činitel, tvůrce. Tím se naše pohybující těla stávají těly produktivními, kreativními a zároveň s tím svobodnými.

Projevy tělesné identity

Tělesná identita je spojovací prvek všech předchozích – spojuje identitu časovou,

²⁵⁵ Merlau-Ponty, M. *Fenomenologie vnímání*, s. 153.

prostorovou i pocit aktéra do jednoho celku, protože jim dává strukturu. Její projevy jsou zároveň projevy těchto ostatních. Projevuje se zejména: prováděním pohybů (zaměřených na vnější cíl či hlouběji uvědomovaných), tělesným prožitkem emocí, vnímáním a uchopováním prostoru těla i kolem něj.

Svou produktivní stránku realizuje tělesná identita skrze užívání tělesného fondu, skrze jeho produkci do prostoru:

- Užívání hlasu a zvukovosti
- Užívání prostorovosti
 - o Pohyb v prostoru (tanec, chůze, gestikulace...)
 - o Nakládání s materiálem (ať už se jedná o obstarávání, např. úklid domácnosti, sekání trávníku nebo svobodnější tvorbu – malování, tvorbu soch...)

Pokud se učíme nakládat se svou tělesnou identitou, má to ještě další důsledky.

Přivádí nás to k nám samým. Učíme se:

- jednat sami se sebou, zjednávat sebe samé
- nakládat se svou tvořivou schopností (svobodou zjednávat)
- stáváme se vlastníky sebe sama (přijímáme se)

Přestože bychom tělesnou identitou jako hlavním fokusem práce mohli tuto kapitolu zakončit, přijde nám důležité ještě zmínit další dvě související významné identity:

Identita intersubjektivní

Identita sice znamená **naprostou jedinečnost bytí**, kdy žádný jedinec nemůže mít stejné vlastnosti, zkušenosti, schopnosti a dovednosti aj. Je zde důležité zmínit fakt, že jsme si v základních aspektech bytí podobní (ať už hovoříme o podobnosti těl jako základním předpokladu pro vzájemné porozumění primárním i komplexním metaforám dle Lakoffa a Johnsona, nebo podobnosti sociokulturního prostředí, podobnosti genetických dispozic aj.).

Právě tato podobnost ale zároveň nesejnost nám otevírá svět druhých lidí tak, aby mohla identita být sdílená. Podobnost umožňuje sdílení (řeč, podobnost fyzická, podobnost prožívání) a nesejnost nese smysluplnost existence druhých (pokud by byli identičtí, nepotřebovali bychom je, disponovali by tím samým co my)²⁵⁶.

Skrze sdílení vstupuje do identity vliv druhých osob. Toto sdílení však může mít

²⁵⁶ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 125-126.

různý charakter – od naprostého porozumění a empatie až po naprosté odlišení a konfrontování se s jinakostí²⁵⁷.

V každém případě nese druhá osoba přemostění mezi objektivním a subjektivním poznáváním, jak už jsme formulovali výše. Patří sem i smysl pro druhé ve fiktivních situacích, které si představujeme. Intersubjektivita je to, co nám přináší vztahovost, a to zejména její **emocionální rovinu**. O'Loughlin²⁵⁸ tvrdí, že naše těla jsou dějiště soustrasti, účasti, jemnosti, protože humanita je jim vtělena skrze vztahy s druhými. S těmito pocity a vztahy se však váže také **morální rovina jednání s druhými**: Mezi první a druhou osobou totiž vznikají pravidla vzájemného vztahu a tato pravidelnost se stává naším existenciálním způsobem jednání ke druhým, morálkou.

Identita skupinová

Zajímavá je identita skupinová, kdy jsme součástí nějaké větší skupiny. Zde se rozšiřuje naše vědomí „já“ na „my“. V takovém případě částečně mizí pocit aktéra jednání a je nahrazen jakýmsi fanatismem, davovým pocitem, někdy bez konkrétní zodpovědnosti. Skupinová identita nese hlubší sounáležitost, pocit vědomí celku, který mne přesahuje, avšak zároveň nás může unášet do neautentického jednání – nevlastního jednání o kterém se nyní chceme blíže zmínit.

3. 7. 5 Autenticita naší identity

Zatím jsme hovořili o tom, skrze co se projevuje naše identita. Není však samo sebou, že by to, jak se projevujeme, ukazovalo na naši identitu. Svou identitu můžeme zakrývat: nejen před druhými, ale také před sebou samými. Činíme-li to, pak jednáme neautenticky. Člověk ve svém bytí může být **autentický, ve chvíli, kdy pramení ze sebe sama**. Tehdy si rozumí ze sebe sama. Může však být také **neautentický, pokud se „odtrhává“ od sebe sama, rozumí pouze světu, ale sobě ne**²⁵⁹.

Neautentické bytí není nepřítomností autentického bytí, ale jeho zakrytím. Nejde zde o škálu autentický – neautentický, ale o neuvědomování autenticity. I v neautenticitě je autenticita, v tom, že je zakryta, připravena jako možnost být

²⁵⁷ Havel, I. M. *Prožívání epizodických situací* s. 37.

²⁵⁸ Srov. O'Loughlin, M. *Embodiment and Education*, s. 71.

²⁵⁹ Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas* s. 178.

odhalena.

Autentické bytí je takové, které umožňuje svobodu, neautentické je takové, které používá tzv. deficientní mody.

Deficientní mody

Deficientní mod je způsob prožívání situací, který nás odděluje od nás samých, od naší autenticity. V kap. 2.1.4 jsme vysvětlovali mody bytí – obstarávání spolupobyt, poznávání. Všechny tyto tři se mohou odehrávat autenticky i neautenticky. Autentický způsob vztahu mezi lidmi v modu spolupobytu může být například péče o druhé, vzájemná úcta, deficientní mod pak lhostejnost či útok proti druhému. Deficientním modem obstarávání třeba odcizení, nezakotvenost.

Podle Heideggera užíváme-li v životě těchto modů, **pobýváme v „průměrnosti“**, v **každodennosti** a v neurčitém „ono se“ (ono se udělalo, ono se stalo). Pobyt v průměrnosti znamená, že autentičnost situací je nám zakryta, nevnímáme jedinečnost okamžiku, neuvědomujeme si situaci, ve které jsme, naše prožívání je povrchní a bez vhladu. V těchto modech se **zřikáme zodpovědnosti, osoby tvůrce a své svobody (i omezení)**, necháme se vést davem či vžitými normami bez vlastního rozhodování, bez tíhy zodpovědnosti za vlastní existenci a jednání. Heidegger tvrdí, že *tento způsob bytí je nesamostatný a nevlastní*²⁶⁰. V každodennosti je podle něj pobyt rozptýlen, nesoustředěn na své možnosti, ztracen v neurčitém „ono se“.

Autentický pobyt

Pokud má člověk být autenticky, pak se nevyhýbá vlastní zodpovědnosti, neuhýbá před svou existencí ve světě, neukrývá se před sebou samým v každodennosti. Objevuje se nám zde **prvek svobody a zodpovědnosti za vlastní jednání**, žijeme-li autenticky.

Také nemanipuluje s druhými a nesnaží se získávat to, co mu nenáleží, respektuje strukturu bytí a vstupuje do ní svým tvůrčím aktem jako spolutvůrce. Taková existence vnímá svět a sebe sama, reflektuje hluboce, na základě této reflexe je schopen vidět faktické možnosti a mezi těmi autenticky rozhodovat, volit a chápat se jich: *Jsa svoboden pro své nejvlastnější, se zřetelem ke konci určené možnosti to znamená pro možnosti pochopené jako konečné, odvrací pobyt nebezpečí, že by ve svém konečném porozumění existenci nedbal existenciálních možností druhých,*

²⁶⁰ Heidegger, M. *Bytí a čas* s. 158.

*keré ho přesahují, a tedy předstihují, nebo že by je násilně přizpůsoboval svým a připravil se tak o svou nejvlastnější faktickou existenci*²⁶¹.

Naše necelost – to, že vždy ještě k něčemu směřujeme, je důležitým aspektem existence. Sebereflexe umožňuje tuto necelost vnímat a naplňovat. Jakmile však pobytu už nic nechybí, pokud přestane být „necelý“, paradoxně ztrácí sám sebe²⁶². Lze to říci i tehdy, pokud už nevnímáme potřebu něčím se stávat. Ve chvíli, kdy nemáme důvod uskutečňovat své bytostné možnosti, ztrácíme sami sebe. Sebereflexe nám umožňuje vidět to, co chceme, čím ještě nejsme. Umožňuje nám se rozhodovat a přijímat zodpovědnost za sebe sama. Pokud bychom sebereflexi odstranili z našeho žití, pak přestáváme pobývat ve světě jako živé bytosti. Avšak *pobyt je jsoucno, jemuž jde v jeho bytí o toto bytí samo*²⁶³. A proto hledáme svoji autenticitu a tím sebe sama – vlastní identitu. Je potřeba hledat a odhalovat deficitní mody, v nichž žijeme, a odkrývat jejich autentické varianty skrze sebereflexi, a to i přesto, že se nám nedaří odkrýt sebe samého úplně, ale právě jen z části.

Taková existence, o níž tu autor hovoří, je přece ta, kterou formulujeme v našich kurikulárních dokumentech. Chceme, aby jedinec vyrostl v člověka, který respektuje svobodu druhých, a naplňuje svobodu svou vlastní, nese zodpovědnost sám za své jednání, který dovede samostatně uvažovat a jednat na základě zralé úvahy, který nezneužívá a nemanipuluje druhými. Má-li vzdělávací systém vést jedince k takovým osobnostním charakteristikám, musí nutně pracovat s reflexí, učit jedince nacházet a odkrývat nekaždodenní zkušenost, hledat svoji identitu, a umožňovat se díky tomu autenticky chápat vlastního bytí. A to skrze poctivé sebereflektující hledání a bytí v těle.

3. 7. 6 Vtělená identita v edukaci

Jestliže je respekt k vlastnímu tělu a jeho sebereflexe cestou k utváření osobnosti, tak jak jsme ji popsali v odstavci výše, chybí zde ještě úvaha, jak to souvisí s edukačním systémem. Tedy úvaha o tom, jak má vzdělávací systém přistupovat k edukaci, která rozvíjí osobnost.

²⁶¹ Heidegger, M. *Bytí a čas* s. 300.

²⁶² Srov. Heidegger, M. *Bytí a čas* s. 272.

²⁶³ Heidegger, M. *Bytí a čas* s. 226.

Stěžejním problémem je zaměření edukace: vzdělávací systém respektuje poznávání ve 3. osobě – tedy z vědeckého, objektivního hlediska, avšak užívání 1. osoby při poznávání světa nezdůrazňuje, mnohdy dokonce potlačuje. Tato tendence nevychází ze stanovených standardů vzdělávání, současné kurikulární dokumenty dokonce zdůrazňují roli subjektivní zkušenosti i význam kreativity a osobitosti²⁶⁴. Problém není v cílech edukace, mnohem spíše v jejích formách. Metody a formy edukace vycházejí z tradice objektivizující vědy, kterou nám kultura předkládá již několik století. Proto v tradičním systému edukace neznáme a neumíme pracovat s pohledem 1. osoby. Objektivizující paradigma 3. osoby nás odděluje od nás samých, extrahuje naši osobnost z procesu vzdělání. Naopak paradigma 1. osoby převrací perspektivu a přibližuje se k reálnému životu s jeho subjektivitou.

Totalita užívání perspektivy 3. osoby v edukaci je ten důvod, proč je edukace odtělesněná, a užívá mechanistických schémat, proč nás odvádí od autentického bytí, kdy si všímáme světa, ale ne sebe v něm.

Potřebujeme se v edukaci naučit zpřístupňovat pohled 1. osoby a respektovat jej jako rovnocenný pohled s osobou 3., používat metody a formy, které pohled 1. osoby umožní, prohloubí. **Chceme-li rozvíjet poznávání vlastní osobnosti, pak je přímo nutné začít užívat paradigma 1. osoby** – jelikož z pohledu 3. osoby ji poznávat nelze, jak jsme výše zdůvodnili.

Jak posilovat paradigma 1. osoby v edukaci? Jaké formy a metody je tedy potřeba užívat?

V následující kapitole se pokusíme ukázat existující přístupy užívané pro vnímání vlastního těla z 1. osoby, pokusíme se je popsat a na základě popisů a jejich kompilace pojmenovat základní principy edukačního působení v paradigmatu 1. osoby.

²⁶⁴ Srov. RVP ZV, s. 8-9., cíle základního vzdělávání.

4 Přístupy, metody a techniky práce s tělem a tělovým vnímáním

Cílem čtvrté kapitoly je představit šíři různých (ponejvíce edukačních) směrů, které využívají a rozvíjejí pohled 1. osoby. Kapitola má zejména přehledový charakter. Chceme v ní poukázat na hlavní charakteristiky vyjmenovaných směrů, avšak nechceme se jimi zabývat hlouběji. Jedním důvodem je rozsah práce, druhým pak tak to, že bližší popis vnímáme jako možný pouze tehdy, pokud s daným směrem má autorka osobní zkušenost, kterou může popsat.

Druhá část kapitoly využívá právě osobní zkušenosti a pokouší se analyzovat moji osobní zkušenost s vybranými směry. Jakožto studentka dramatické výchovy na DAMU jsem měla možnost se s některými metodami, přístupy a technikami osobně setkat a prožít si je v 1. osobě a mohu se pokusit tuto zkušenost zpracovat. Vycházím při analýze ze svých záznamů a reflexí vzniklých během realizace daných technik. Analyzuji tak autentické záznamy osoby, která si takovými technikami prošla a díky tomu, že tématem mého zkoumání je má vlastní osobní zkušenost a záznamy o ní, je zde přítomno vlastní předporozumění popsaných zážitků. Užívám zde techniky tzv. uměleckého výzkumu²⁶⁵, kdy je autor výzkumu zároveň předmětem svého výzkumu a vzhledem ke své profesionální orientaci v daném tématu může toto téma vhodně strukturovat.

I samotné šetření zde probíhá v perspektivě 1. osoby a jak jsme ukázali výše, je nemožné, aby takové šetření probíhalo v osobě 3. A pokud by ve 3. osobě probíhalo, přinese nutně zkreslené výsledky. Užití průzkumu v 1. osobě nese konkrétní výsledky pro mne samotnou, avšak vzhledem k podobnosti lidského bytí, je možné je vztáhnout i na jiné subjekty.

Ve třetí části kapitoly se pak pokoušíme formulovat hlavní principy, které spojují dané přístupy a navrhnout užití metody, technik a forem ve výuce pro rozvoj osobnosti.

4.1 Přístupy, techniky a metody

V této části představujeme různé techniky, které se zaměřují na poznávání

²⁶⁵ Srov. Sullivan, G. *Akty výzkumu v umělecké praxi*, [online].

osobnosti a tělesnosti z pohledu 1. osoby skrze tělo. Pocházejí z velmi odlišných oblastí: od psychoterapie, přes umělecké vzdělávání, k fyzioterapii, náboženským a filozofickým směrům a pedagogickým přístupům. Stejně tak jako jsou různorodé kořeny jednotlivých technik, jsou různorodé i užívané techniky, všechny se však propojují v respektování 1. osoby při poznávání a uchopování, všechny hlouběji pracují s tělesností a uvědomováním si vlastního těla, všechny zahrnují do své činnosti určitý druh reflexe.

Zde uvedený seznam rozhodně není konečný.

4. 1. Přístupy vycházející z náboženských tradic a východní filozofie

Meditační techniky

Meditační techniky jsou tradičními technikami náboženských systémů. Jedná se o velmi různorodou oblast práce s tělem. Meditační techniky užívají klidové pozice, avšak existují také pohybové meditační techniky nebo dokonce dynamické meditace – jako uvádíme dále (jóga, tai-chi). Nejčastějším cílem těchto technik má být zklidnění mysli (či její vyprázdnění) a soustředění.

Osho tvrdí, že existují různé meditační cesty, lidé orientovaní na tělo potřebují pohybové meditace, lidé zaměření na citovost (dle autora na „srdce“), pak je meditací modlitba, pro intelektuálně zaměřené jsou cestou klidové meditace²⁶⁶. Existují však meditace, které kombinují všechny tyto cesty.

Právě Osho v oranžové knize popisuje velmi různorodé meditace: od běhání, plavání či cvičení jogínského pozdravu slunce, přes malování mandal, tanec, práci, vaření čaje, dýchání, setkání se stromy, až po vybití agrese skrze bušení do polštáře, či hodinu negativismu.

Samozřejmě existují mnohem složitější meditace s přesným postupem a dlouhými technikami tréninku, nám zde jde o to, že skrze meditaci si dovedeme být vědomi nějakého konkrétního děje a také se zbavujeme svého pocitu aktérství – aktivní manipulativní tendence, a dostáváme se do pasivnější role účastníka a pozorovatele, který nemusí projevovat svoji vůli.

²⁶⁶ Srov. Osho, *Oranžová kniha meditační techniky*, s. 15.

Jóga

Jóga se tradičně uvádí jako technika práce s tělem i myslí, která zahrnuje jak meditaci a uvolnění mysli, tak cvičení těla v různých (spíše statických) polohách. Tato cvičení bývají zaměřena na práci s dechem, polohování těla a práci s rovnováhou, natažení svalstva a kloubů, ztišení mysli, aktivizace vědomí pohybu²⁶⁷.

Tai-chi-chuan a další východní směry (bojová umění)

Východní bojová umění spojují filozofii, meditaci a schopnost akce. Je jich velké množství. Tai-chi se vyznačuje hluboce propracovanou prací s energií a jeho akce je spíše pomalá a klidná. Na rozdíl od jógy však využívá toku energie spíše v plynulém pohybu než ve statické poloze. Při cvičení Tai-chi lze vyzorovat několik zásad: Flexibilita pohybu (mírnost, lehkost, uvolněnost), jednota pohybu (spojení pohybu a dechu, pohyby jsou sjednoceny a prováděny celou bytostí, hluboké zaměření vědomí na aktuální pohyb), kontinuita pohybu (jednotlivý proud bez přerušení), cirkularita pohybu (pohyb se děje po obloucích na principu kruhu), pomalost²⁶⁸.

4.1.2 Somatické systémy psychoterapie

Somatická psychoterapie je přístup, který pojmenovává téma vztahu těla a mysli a zaměřuje se na něj. Tento přístup využívá dotyku, dýchání, pohybů jakožto terapeutických technik. Zde jde o *proces spojování duševně-tělesných projevů sloužící k obnovení rytmického a harmonického charakteru základních životních aktivit, k prohloubení většího kontaktu se sebou, s druhými a se světem... Psychoterapeut svou prací umožňuje odcizeným aspektům osoby stát se vědomými, uznanými a integrovanými částmi bytostného já (self)*²⁶⁹.

Spadá sem velké množství přístupů, s nimiž jsem se zatím nesetkala, nebo jen velmi okrajově, proto zde uvedu pouze některé z nich, a velmi stručně charakterizují. Vznikají během 20. století postupně z přístupů holistické psychologie, reichiánského přístupu, gestalt terapie a dalších. Jejich postupný vývoj přechází od individuálního, často analytického způsobu práce, kdy je terapeut vykladačem (představ, tělesných bloků aj.) až ke skupinovým metodám užívajícím především práci s pohybem jako cesty k odblokování psychických

²⁶⁷ Srov. Sedlačková, A. *Vývin pohybu...* s. 20.

²⁶⁸ Srov. Sedlačková, A. *Vývin pohybu...* s. 19.

²⁶⁹ Česká asociace pro psychoterapii zaměřenou na tělo, *Co je bodypsychoterapie*, [online].

bloků a posilování životních kompetencí skrze proměnu fyzických struktur, což už se velmi blíží i některým fyzioterapeutickým či tanečním metodám.

Bioenergetika

Směr založený Alexandrem Lowenem, jeho základní teze jsou: *člověk je svým tělem a tělo je energetický systém*²⁷⁰. Lowen zkoumá osobnost z hlediska těla. A formuluje základní problémové vzorce (lze také říci tělové struktury), které člověk používá při tvorbě svého charakteru: Držet se pohromadě (strach z rozpadu), držet se někoho (strach z odmítnutí), držet se nahoře (strach z neúspěchu), držet se uvnitř (strach uvolnit se a dát průchod svým emocím), držet se zpátky (strach z úplného odevzdání se něčemu).

Tyto vzorce lze vyčíst ze stavby těla jedince, bioenergetika se snaží s nimi pracovat a proměňovat je – klient si má uvědomit nevědomé strachy, které se zračí v těle a omezují jeho schopnost vnímat a reagovat. Vytváření „náhledu“ na tento strach není dostačující a je nutné přímo fyzicky pracovat s napětím, které se odehrává v těle, uvolnit jej a teprve pak pracovat v analytickém způsobu utváření náhledu na tyto psychické bloky.

Z tohoto směru vychází přístup zvaný **biosyntéza**, což znamená „integrace života“. Biosyntéza má propojovat pohybové, mentální a prožitkové procesy, pracuje se svalovým napětím, a rozšiřuje seznam a témat o některá další jako grounding (zakotvení), bounding (vazba, ohraničení), boxing (propojení), forming (tvarování)²⁷¹ ...

Radix

Směr nazvaný jako neoreichiánský, založený Charlesem Keleyem, který popsal množství tělesných blokáží a principů: pulzace, nabití, protipulzace, pancíře, uvolnění, vybití. Užívá výrazně méně analytické psychologie, naopak využívá práci ve skupině, delší pobytové workshopy namísto krátkých sezení, a fyzické techniky. Zaměřuje se na vegetativní funkce těla. Při pobytových programech využívá momentu pobytu v chráněném prostředí, vzájemné podpory účastníků sdílejících společnou zkušenost, opakování práce v krátkém intervalu, které posiluje tvorbu nových vzorců a zamezuje posílení původních obran²⁷².

²⁷⁰ Smith, W. *Tělo v psychoterapii*, s. 26.

²⁷¹ Biosyntéza [online]

²⁷² Srov. Smith, W. *Tělo v psychoterapii*, s. 31-32.

Pesso-boyden (psychomotorická terapie)

Zakladateli jsou Albert a Diane Pessovi, kteří vycházejí spíše z tanečního základu, který použili pro psychoterapii. Jejich systém je složitý a komplexní, jeho základy tkví ve čtyřech lidských potřebách nutných pro vývoj self: v péči, podpoře, ochraně, limitech. Pokud během vývoje některá část není v interakci jedince s prostředím naplňována, vzniká dysfunkce ega. Terapie pak chce poskytnout zážitky, které kompenzují tuto dysfunkci. Pracuje se s fantazií, představou, avšak jsou do ní vkládány senzomotorické prvky. Terapeut si všímá energie těla pacienta, a pokouší se v interakci s pacientem ji vést tak, aby se mohla projevit skrze motorickou akci a symbolické vyjádření. Touto cestou terapeut podporuje klientovo sebeuskutečňování²⁷³.

Focussing

Je metoda, kterou vyvinul Eugene Gendlin, je založená na porozumění vlastnímu prožívání. A to se děje pomocí přivádění tělových vjemů do vědomí a jejich myšlenkového zpracování²⁷⁴. Tělové vnímání se tu stává nástrojem uvědomování si sebe sama a svých emocí a jejich odreagování. V této metodě se jedinec zaměřuje na své tělo v klidovém stavu a popisuje tělesné pocity, které právě zažívá – jejich ohnisko, změnu, intenzitu, kvalitu, osobní význam²⁷⁵. Terapeut se klienta doptává, a pomáhá tak strukturovat pozornost klienta.

4. 1. 3 Systémy vycházející z fyzioterapie

Alexandrova metoda

Metoda, již vyvinul Frederick Mathias Alexander. Jejím cílem je uvolnění motorických stereotypů, které vyvolávají zdravotní potíže. Metoda je založena na uvědomování vlastního těla, a to má přispět ke schopnosti se svým tělem lépe a vhodněji nakládat a odbourávat nevhodné motorické stereotypy každodenních činností. Terapeut vede pacienta k tomu, aby si byl vědom svých vlastních pohybů a pohybových stereotypů a sám je aktivně měnil. Užívá k tomu instrukcí a taktilních podnětů. Hlavní těžiště práce je zaměřeno na oblast krční páteře, která má ovlivňovat i další tělesné oblasti. Není jasně vymezeno, co má pacient změnit, jeho úkolem je samostatně objevovat a nacházet optimálnější pohyby²⁷⁶.

²⁷³ Srov. Smith, W. *Tělo v psychoterapii*, s. 37-39.

²⁷⁴ Srov. Hájek, K. *Tělesně zakotvené prožívání* s. 34 – 38

²⁷⁵ Srov. Hájek, K. *Tělesně zakotvené prožívání* s. 88.

²⁷⁶ Stackeová, D. *Alexandrova technika, možnosti...* [online]

Vojtova metoda

Metoda užívá manipulaci a stimulaci reflexních bodů klienta tak, aby se vyvíjely motorické reflexy, které se u klienta nevyvinuly. Pro Vojtovu metodu je nutné přesně rozlišit svalové funkce, které by odpovídaly ideálnímu vývoji: manipulací vyvoláváme reflexní odpověď a tím jsou probouzeny „*dřímající*“ či *blokové motorické schopnosti*²⁷⁷. Pomocí této manipulace se jednotlivci učí lokomoci, plazení, otáčení. Metoda se původně užívala u rozvoje dětí do 4 let s poruchami pohybového vývoje, ale také se úspěšně aplikuje i na starší a dospělé.

Feldenkraisova metoda

Moshe Feldenkrais vyvinul metodu spočívající v uvědomování vlastního těla. Jedna z jeho knih má dokonce název pohybem k sebeuvědomění. V té vysvětluje, jak pohyby, které dříve byly jasné a intuitivní, jsme přestali ovládat, protože vzniklo množství odborných názorů, které začaly vytlačovat intuitivní vědění každého jedince²⁷⁸. *Některé funkce se nevyvinou do plné zralosti, ať už proto, že to organismu připadá neúčelné, či proto, že je nasměrován jinam a nemá čas vykonávat tyto funkce*²⁷⁹.

Pokud je toto nasměrování jinam právě nasměrování ven, mimo sebe, pak ztrácíme vědomí sebe sama a tím i našich pohybů. Feldenkrais tvrdí, že nalezení sebe sama přichází přes tzv. bdělé vědomí, v němž si jsme sama sebe a svých pohybů vědomi, pohyby a vnímání vlastního těla v tom hrají významnou roli – ovlivňují další složky: jednání, vnímání, cit a myšlení. *Aby člověk mohl přemýšlet, musí být bdělý a musí vědět, že nesní, musí tedy pociťovat a rozeznávat polohu svého těla vzhledem k přitažlivosti, to ovšem znamená, že na myšlení se podílí pohyb, smyslové vnímání a pociťování*²⁸⁰.

Feldenkrais užívá dva základní způsoby práce. První je individuální, kdy klient je relaxován a probíhá individuální manipulační technika nazývaná „funkční integrace“, a klient si má uvědomovat pohyby a pozice těla, do nichž je jemně manipulován. Druhý systém je práce ve skupinách, kdy terapeut verbálně vede cvičení (individuálně prováděné) a radí, čeho si klienti mají na pohyb všimnout, co si uvědomovat²⁸¹.

²⁷⁷ Vojta, V., Peters, A. *Vojtův princip*, s. XIII.

²⁷⁸ Srov. Feldenkrais, M. *Feldenkraisova metoda*, s. 41.

²⁷⁹ Feldenkrais, M. *Feldenkraisova metoda*, s. 33.

²⁸⁰ Feldenkrais, M. *Feldenkraisova metoda*, s. 26.

²⁸¹ Rywerant, Y. *Feldenkraisova metoda*, s. 18.

Rolfing – Strukturální integrace

Rolf terapie získala pojmenování po své zakladatelce Idě Rolfové. Jedná se o terapii, která užívá manipulaci těla jako prostředek k uvolnění měkkých struktur těla (pojivových tkání).

Podle tohoto přístupu je *poloha kosterního systému dána délkou a napětím svalů a pojivových tkání, které jsou na něj připojeny. Představit si to můžeme na kempingovém stanu (starší typ A). Stan nedrží tyče, ale stanové šňůry, respektive jejich napětí. Stejně jako i naši tělesné struktury. Zakřivení páteře, postavení pánve a hlavy nebo tvar klenby nohy, jsou dány napětím svalů a pojivových tkání, které se upínají ke kostem*²⁸².

Tato terapie by měla měnit vytvořené neefektivní tělesné struktury, uvolňovat je a tím proměňovat pohybové vzorce.

4. 1. 4 Body-Mind Centering (BMC)

*Je zážitková metoda, která vede k porozumění toho, jak se mysl projevuje skrze tělo. Naše tělo se hýbe tak, jako se hýbe naše mysl*²⁸³. Tento systém pracuje s velmi expresivními prvky, postupně se prosazuje jak ve sféře terapeutické, edukační, tak i umělecké. Těžko lze tento směr zařadit k některé oblasti, jedná se o směr velmi otevřený a integrující prvky z jiných oblastí.

Tato metoda pozoruje projevy vztahu mezi tělem a myslí, a hledá cesty, jak tento vztah lze ovlivnit. Zajímavá je tím, že se věnuje velmi hluboké analýze procesů v lidském těle – zkoumá vztah mezi nejjemnějšími pohyby v našem těle (například buněčné pohyby) a velkými pohyby těla. Také pečlivě zkoumá postupný vývoj motorických pohybů v životě jedince, propojuje jej s nervovým vývojem²⁸⁴.

Je nutné zmínit, že celé zkoumání probíhá skrze vlastní reálnou – pohybovou zkušenost klienta s danými pohyby, jejich zkoušením a osvojováním. K základním vzorcům se neustále vracíme, a pokud některý z nich nebyl vhodně osvojen, je možno touto metodou jeho užívání prohloubit.

Cílem celé této práce je plynulý dialog mezi uvědoměním a akcemi, které naše tělo dělá, hlavními prostředky jsou dotek, pohyb, somatizace, vizualizace,

²⁸²Kukačková, P., *Jak Rolf terapie, rolfing strukturální integrace funguje*, [online].

²⁸³Sedlačková, A. *Vývin pohybu v systéme Body-Mind centering*, s. 33.

²⁸⁴Velmi pěkně se tématu věnuje Hartley, L. *Wisdom of the body moving*, nebo také ve slovenštině Sedlačková, A. *Vývin pohybu v systéme Body-Mind centering*.

hlasový, výtvarný projev, meditace, dialog...

Anna Sedlačková²⁸⁵ zdůrazňuje, že cílem není naučit se správně techniky, či určitá cvičení, ale **naučit se nacházet principy vlastního pohybu** a vlastní techniky, rozpoznávat vlastní způsob učení. Oblasti, kterým se v takovém tréninku věnujeme, jsou:

- tělové systémy (kostra, vazy, kůže, tělní tekutiny...)
- dech a jeho vokalizace
- smyslové vnímání a jeho dynamika
- vývojové vzorce pohybu
- umění dotyku a převzorčovávání problémově vyvinutých pohybových vzorců

4. 1. 5 Taneční a pohybové přístupy

Moderní taneční přístupy, které se vyvinuly zejména ve 20. století, přecházejí od tradičních pevně formulovaných forem tance s přesně stanovenými prvky (jako je například balet) k vnitřnímu uchopování tanečních technik, pohybových principů a jejich vnímání. Naopak vnější forma je mnohem různorodější. Tyto techniky se zaměřují na jednotlivé části pohybu, na práci s polohou, rovnováhou, kontaktem s partnerem, ale také na významovou rovinu pohybu, což se dnes nejvíce projevuje v oblasti zvané výrazový tanec. Níže popsané techniky jsou právě často inspirací pro tanečnický výrazového tance, ale mohou být také východiskem taneční terapie či jiných směrů. Je jich velké množství (např. systém M. Whitehouse, T. Schodové, L. Sheleenové, Delsarta, E. Gindlerové, I. Bartenieffové, I. Duncan, Graham, Hupmhrey...)

Labanova analýza pohybu

Rudolf von Laban se rozhodl, že se pokusí vydefinovat systém, pomocí něhož lze pozorovat a popisovat tanec, tedy vytvořit společný způsob záznamu základních prvků. Pojmenoval čtyři tyto prvky: Tělo, síla/dynamika, prostor, tvar. Tyto prvky dále rozpracovává a popisuje. Např. kategorie síla/dynamika pod sebe zahrnuje váhu (lehkost/těžkost pohybu), prostorovost pohybu (přímost/nepřímost či různosměrnost), čas pohybu (trvání, rychlost), plynutí (plynulost /trhanost, kontrolovanost/ volnost). Těmto kvalitám pohybu je možno se poddat či jim

²⁸⁵ Srov. Sedlačková, A. *Vývin pohybu ... s. 33-37.*

odporovat²⁸⁶.

Na základě této analýzy vzniklo množství různorodých kategorií a hledání práce s nimi, kdy si tanečníci osvojují různé pohybové vzorce, které umožňují posílit významovou rovinu pohybu a uchopovat principy vlastního pohybu a kreativně s nimi nakládat, ať už v životě či v tanci (podobně jako vzdělaný matematik dovede nakládat s matematickými kategoriemi).

Studdová a Coxová se věnují významným kategoriím pohybu: dech, řeč/pohyb, váha těla, pohyb částí/celku, rotace, živé centrum, dynamika pohybu, tvar těla, prostorové vyjádření, vědomí. Popisují zde pohyb jako cestu k uvědomění vlastního pohybujícího se „já“ a vysvětlují, že toto uvědomění pomáhá realizovat autenticky a plně vlastní život:

Když věnujeme chvílku tomu, abychom se nadechli a uvědomili si, co právě děláme (jak se pohybujeme), každé tělo tak získá příležitost soustředit se, nabrat síly, připravit se efektivněji komunikovat. Tím si začneme uvědomovat sebe sama, co nejlépe využijeme možnost žít svůj život naplno²⁸⁷.

Tance pěti rytmů Gabriely Rothové

Rothová se zaměřuje na taneční terapii pomocí uvědomování si rytmu pohybu a jeho realizací, rytmus bere jako základní životní princip. Formuluje 5 hlavních tanečních rytmů: rytmus **plynutí, staccata, chaosu, lyrický rytmus a rytmus uvolnění a klidu**. Tyto rytmy užíváme v životě při realizaci běžných činností a významné je tyto rytmy poznat, uvědomit si je, vstoupit do nich a umět je prožít²⁸⁸. Metoda Gabriely Rothové poukazuje na hlavní principy rytmického pohybu, které však je možno volně a svobodně užívat tak, aby každý našel své osobité vyjádření, a svůj osobitý rytmus pro činnosti, které v životě realizuje: úkolem žáků je objevovat svoji osobitost, svobodu a samostatnost, ne se nechat svazovat formulovanými pravidly. Přesto ukazuje, že cesta k této svobodě nevede přes naprostou volnost pravidel, ale postupnými pěti fázemi: Začíná v **nehybnosti**, kterou rozpohybujeme pomocí **imitace** (tedy nápodobou druhých). Nápodoba nám dává pocit jistoty a bezpečí avšak také hranice. Dalším krokem ke svobodě je odpoutání se od imitace a jasných pravidel. Pak jsme nuceni užívat **intuice**, kdy se naše pohyby stávají jedinečnými a my s nimi. Tato část nás uvádí

²⁸⁶ Srov. Dosedlová, J. *Terapie tancem*, s. 92-93.

²⁸⁷ Studdová, K.A. Coxová L.L., *Každý jsme tělem*, s. 36.

²⁸⁸ Srov. Roth, G. *Mapy Extáze*, s. 37.

do jistého chaosu, kdy si nejsme vždy jistí. Následuje fáze **představivosti**, která tvořivě integruje možnosti a pravidla a zachází se sebou samým svobodně a volně. Pátý bod cesty nazývá Rothová **inspirace**, kdy se ztrácí vědomí sebe sama a jedinec se prolíná se světem, myšlenky přicházejí „odnikud“, aniž by námi byly záměrně vedeny a my sami se ocitáme nejhluběji v sobě samém a zároveň nejvíce ve světě kolem²⁸⁹.

Kontaktní improvizace

Zakladatelem kontaktní improvizace je Steve Paxton. Jedná se o směr vzešlý z taneční průpravy. Jejím cílem bylo, aby studenti porozuměli základům přirozeného pohybu a osvojili si jeho principy: stoj, chůze, běh, vyvážení polohy, převalování... Významnou roli tu hraje **hledání pohybu, který je plynulý, navazující a pro svou realizaci užívá minimální množství fyzické energie**, naopak velmi využívá odstředivé energie či gravitační energie pro podporu pohybu, užívá práci s těžištěm pro vyvážení pohybu. Podstatná je zde vnitřní pravdivost pohybu, naopak se odbourávají stereotypní vzorce či společenské konvence.

Krom charakteristiky pohybu nacházíme v tomto přístupu **důraz na bezprostřednost – moment „tady a teď“**. Improvizace jako taková naprosto nevyužívá naučených či stanovených choreografií a naprosto přivádí pozornost k aktuální situaci. V té je nutno vnímat prostor, partnery i sebe bdělou pozorností. Následně na impulzy z těchto prostředí reagovat. Nejsou předem určeny role, ani pravidla, jediným pravidlem je že *každý je odpovědný sám za sebe, ale také je odpovědný za naslouchání jiného odpovědného těla, přičemž dohromady spontánně vzniká kreativní síla, která vede společný tanec*²⁹⁰.

Třetím podstatným prvkem je ona kontaktnost – kdy performer není v prostoru sám, ale jeho pohyb se odvíjí se od **kontaktu s partnery, užívá jejich váhy a opory či váhu a oporu nabízí**.

Pohyb při takovém představení je vždy jedinečný, neopakovatelný, bývá velmi dynamický, a přesto plynulý, projevuje se někdy naprosto jemným malým soustředěným pohybem, jindy se velmi rychle dovede proměnit v pohyb dynamicky zaplňující celý prostor. Hlavními charakteristikami je tu otevřenost vnějším vlivům a respekt vnitřních potřeb, demokratičnost, přirozenost,

²⁸⁹ Srov. Roth, G. *Mapy extáze*, kap. 5.

²⁹⁰ Eliášová, B. *Improvisační postupy v současném tanci*. S. 40.

partnerství, kontakt.

Eurytmie

Jedná se o pohybové umění rozvíjené ve Waldorfské pedagogice. Pohyby se zde stávají tzv. „viditelnou mluvou“, kdy různé pohyby představují jednotlivé hlásky a jejich emotivní a obsahový náboj – měly by směřovat k hlubšímu prožívání pohybového vyjádření. Převádí do pohybu však nejen řeč, ale také hudbu. Eurytmická cvičení podporují vědomí aktuálního okamžiku, orientaci v prostoru, ovládnutí vlastních pohybů a dávají prostor k tvorbě a kreativnímu pohybovému vyjádření. Vzhledem k tomu, že se eurytmie účastní skupiny žáků, jsou cvičení zaměřena na spoluutváření, podporují nonverbální spolupráci skupiny. Podporují intuitivní a emotivní pohybovost jedince. Eurytmie se užívá jako umělecká disciplína, edukační, ale také terapeutická disciplína ²⁹¹.

4. 1. 6 Divadelní přístupy

V oblasti hereckého rozvoje vzniklo, také velké množství technik práce s tělem, jelikož hlavní herecův nástroj je jeho tělo a jeho hlas (a samozřejmě druzí herci, jejich těla a hlasy). Podobně jako v tanci se v herecké práci začal klást velký důraz na vnitřní pravdivost hereckého výstupu a tak ve v 19. a 20. století vzniká řada hereckých škol a přístupů, které učí herce pracovat s jeho tělem, a vnitřními energetickými zdroji aby dovedl vhodně ztvárnit výraz a charakter role a scény, v níž účinkuje. Různorodé techniky se vyvinuly nejen v oblasti činohry²⁹², ale samozřejmě také v jiných divadelních žánrech, které zde také pojmenujeme. Čerpám částečně z vlastních zkušeností s danými oblastmi díky studiu na DAMU. Mezi autory blíže nepopsaných techniky také patří: Jacques Copeau, který se zaměřil na rozvoj improvizace, Alexandr Tairov pracující se stylizací hereckého projevu, Vsevolod Mejerchold, který uvažuje o hereckém těle jako o stroji a vytváří tzv. biomechaniku²⁹³. Nezmíněná je rovněž metoda Ivana Vyskočila, tzv. dialogické jednání, která se zabývá opravdovostí na scéně, naprostou otevřeností k čemukoli, kdy se hlavní důraz klade na to, aby herec na scéně opravdu byl přítomen.

²⁹¹ Dostál, J. *Co je eurytmie*, [online]

²⁹² Některé techniky a cvičení jsou hlouběji rozebrány v druhé části diplomové práce, A. Skuhrovcová, *Tělové vnímání...*

²⁹³ Pavlovský, P. a kol. *Základní pojmy divadla*, s. 110-111.

Konstantin Sergejevič Stanislavskij

Stanislavskij považuje za důležité dostat se do tvůrčího stavu – kdy jednáme přirozeně (tj. nehrajeme, ale „existujeme“ ve fiktivní situaci). Tvůrčímu stavu zabraňuje sebezpozorování a vlastní nečinnost a nedůvěra (často pramenící z nepřipravenosti). Proto vyvinul tzv. psychotechniku, kterou by herec měl trénovat, a to: Učit se svalovému uvolnění, aby tělo bylo otevřené, vnímavé vůči impulsům. Trénovat schopnost zaměření pozornosti a vnitřního soustředění. Herec by se měl naučit užívat tzv. vábníčky k vylákání podvědomých (a tím přirozených) procesů²⁹⁴. Jeho technika byla základem psychologického herectví, všeobecně rozšířeného.

Michail Čechov

Podle **Michaila Čechova** jsou myšlenky, které máme, spoutány v našich nedostatečně vyvinutých tělech. Aby je mohl herec plně vyjádřit, potřebuje rozvíjet schopnosti svého těla. Nutné jsou k tomu:

- maximální citlivost těla k psychologickým tvůrčím impulsům
- bohatství psychického života – bohatství představ a zájmů
- poslušnost hercova těla a psychiky (sebeovládání, vyloučit prvek náhodnosti)

Tyto tři oblasti rozvíjí pomocí, trénování představivosti, užíváním improvizčních cvičení s partnery, kde musí herec reagovat a být připraven přijímat jakékoli impulzy z prostředí, práce s vnitřní energií a jejím vyzářováním, rozvíjením vnímavosti atmosféry a jejího utváření skrze vlastní práci²⁹⁵.

Jerzy Grotowski

Tréninky **Jerzyho Grotowského** vstupovaly do hloubky každého účastníka, mnozí hovořili nikoli o hereckém rozvoji, ale hlubokém poctivém bádání ve strukturách vlastní osobnosti, ale i archetypů hlubších než naše samotná osobnost. To se pak stalo základem další herecké práce. Z jeho přístupu se vyvinula tzv. divadelní antropologie, která pracuje s rituály jakožto archetypy divadla.

Jedním z důležitých principů jeho práce je **hluboké, poctivé a detailní zkoumání** – ochota sestoupit až na dno, věnovat tomu, co hledáme, svou absolutní pozornost, čas a úsilí. Ať už se jedná o četbu k tématu, analýzu vlastní zkušenosti,

²⁹⁴ Čerpáno z autorčina shrnujícího referátu o Stanislavském, vycházející z knihy Lukavský, R. *Stanislavského metoda herecké práce*.

²⁹⁵ Čerpáno z autorčina shrnujícího referátu o M. Čechovovi, vycházející z knihy Čechov, M. *O herecké technice*.

reálnou hereckou práci aj.

Výsledkem tohoto detailního zkoumání může být znalost či dovednost. V konkrétním cvičení je však třeba tuto znalost, dovednost „odhodit“, a **nasměrovat svou pozornost na aktuální teď**, na vnímání situace a na citlivost k tomu, co se děje, podstupovat vždy znovu v každé situaci riziko neúspěchu a s ním i možnost úspěchu. Tedy nespolehat se na to, „co umím“ (tj. tehdy, pokud jsem se hluboce věnoval nějaké dovednosti, stane se nevědomým intuitivním zdrojem mého jednání). Grotowski tvrdí, že žádnému procesu se nelze naučit.

Herec se prostřednictvím svého hereckého hlubokého bádání **stává hlouběji celistvým**, všechny jeho složky se propojují a stírají se rozdíly mezi tělem, myslí, pamětí. Herec potřebuje toto spojení, aby dovedl vnímat impulzy z těla²⁹⁶. Má mnoho pokračovatelů (např. Eugenia Barbu).

Herecká výchova

Semináře vedené Hanou Smrčkovou, Hanou Frankovou, Janou Pilátovou, či Alešem Bergmanem pro mne pospojovaly výše uvedené techniky a doplnily dalšími. Hlavní témata, se kterými jsme se opakovaně setkávali, byla:

- práce s prostorem (pohyb v prostoru, orientace v prostoru, význam gest či pozic v prostoru)
- práce s dynamikou pohybového projevu v prostoru (zrychlení, zpomalení, zmenšení, zvětšení výrazu)
- vnímání partnerů, kontakt (dotek, oční kontakt, tlačení/ústup, vedení pohybu, opakování pohybů, fyzický kontakt a manipulace, uvědomování si pohybu druhých, vzájemné nalazení na sebe a sjednocení v našem působení)
- improvizace (improvizované situace bez řeči i s řečí, s pravidly i bez pravidel, které by měly respektovat aktuální děj a utvářet navazující významovou stavbu)

Většina technik využívala maximálně pohybového vyjádření, slovní vyjádření bylo většinou omezováno.

Pantomima²⁹⁷

Pantomimické vyjádření nese své kouzlo v omezení herecké práce – neuzívání

²⁹⁶ Více viz A. Skuhrovcová, A, *Tělové vnímání...* s 83.

²⁹⁷ Čerpám z vlastní zkušenosti a jejich záznamů ze semináře pantomimy na DAMU.

řeči. Pantomima se tak přibližuje k výrazovému tanci. Roste zde význam těla, protože sdělení může být předáno pouze neverbálně, nikoli jak je tomu u činohry souhrou neverbální a verbální složky. Zároveň má poměrně blízko k akrobacii a klaunství (i když ne nutně), takže využívá zdrojů těla nejen k sdělení významové roviny, ale také k expresi pohybových dovedností, jejichž význam tkví právě v dynamice pohybu. Příprava pro pantomimu vyžaduje hlubokou průpravu akrobatickou, práci s pohybovými principy – vnímání středu, tok energie, práce s rovnováhou mimo to také práci s gesty a jejich dynamičností, atmosférou a významy.

Improvizační liga²⁹⁸

Jedná se o zápasy týmů v improvizaci, neboli v tzv. divadelních sportech. Jedná se „zápas“ ve zvládnutí improvizovaných výstupů – předem nepřipravených, které mají určité kategorie s vlastními pravidly. Těch se zúčastňuje celý tým, někteří jeho členové někdy i jednotlivci.

Týmy se setkávají během roku na trénincích, trénují schopnost přijímat podněty zvenčí, reagovat na nečekané situace. Hlavní důraz je kladen na **soustředění v aktuální situaci: vnímání mého těla v prostoru a vnímání partnerů**. Oproti kontaktní improvizaci nemá improvizační liga tak silné sepětí s tanečními prvky, naopak využívá více práci se situací a její významovou rovinou, v zápasech je užívána hodně řeč, vstup do role a jednání na scéně.

4.1.7 Performativní edukační směry a expresivní oblasti

Hlasová výchova

Výchova k užívání vlastního hlasu se realizuje především v průpravě pěvecké, ale také například herecké či rétorické. Zahrnuje nejen zpěv, ale také řeč, tedy celkově hlasový projev jedince. Zvuk hlasu vzniká pohybem, ovládnutím svalstva, prostupem dechového proudu skrz orgán hlasotvorby (hlasivky) a užíváním rezonančních dutin k zesílení zvuku²⁹⁹.

Úkolem a cílem hlasové výchovy je především výcvik správné hlasové funkce. Tím rozumíme především uvolnění hlasu, osvojení si přirozeného a nenásilného způsobu zpívání i mluvení³⁰⁰.

Při hlasové výchově se používá velké množství různých cvičení, které posilují

²⁹⁸ Částečně čerpám z Improliga, *O improlize*, [online], částečně z vlastní zkušenosti.

²⁹⁹ Srov. Tugendlieb, F. *Hlasová výchova zpěváků populární hudby*, s. 12.

³⁰⁰ Kadlecová, M. *Hlasová výchova*, s. 6.

vědomí jednotlivých částí hlasového ústrojí (pohyb bránice, rozezvučování rezonančních dutin, artikulační cvičení, cvičení jazyka, dechu). Časté je zaměřování cvičení na jednotlivé oddělené prvky, avšak například Ivana Vostárková³⁰¹ ve svých lekcích využívá konkrétních představ (propichování balónku, těžký litinový hrnec na zadním patře, bublinky v podbřišku...), které pomohou uchopit danou dané fungování, začlenění prvek do živoucí struktury zkušenosti a posílí realizaci cvičení.

Dramatická výchova

Vzdělávací oblast, která užívá práci s příběhem, rolí a fikcí jako techniku edukace. Užívá prožitkového učení skrze zažívání fiktivních situací a hraní různých rolí. Ač její kořeny jsou divadelní, její aplikace přesahuje divadelní uměleckou rovinu. Brian Way ji popisuje jako „praktikování života“³⁰², skrze její techniky a metody hry v roli a ve fikční realitě je možné rozvíjet širokou škálu schopností a dovedností a také osobnost jedince. Way zde argumentuje, že rozvoj osobnosti neprobíhá lineárně, ale spíše v kruhu – osobnost má již předem dané charakteristiky, které jsou její součástí. My je rozvíjíme tím, že je prohlubujeme – nejedná se o růst kvantitativní (více znát) ale o růst kvalitativní (lépe uchopovat, hlouběji rozumět). Působením komplexních situací (tj. blízkých životním) tak nerozvíjíme jeden konkrétní rys ale několik najednou. Prvky osobnosti, které se v tomto kruhu nacházejí, pojmenovává Way takto: city, intelekt, pozornost, smysly, obrazotvornost, fyzické já, řeč³⁰³.

Základním východiskem pro nás je, že jde o přímé (vtělené) zažívání situace, byť fiktivní, a získávání zkušeností prožitou cestou, kdy žáci jsou aktéry situace, kterou sami tvořivě strukturují a reagují na ni, jsou vždy vtělení a tímto svým tělem realizují jednání v situaci.

Taneční a pohybová výchova

Dnes společně s dramatickou výchovou doplňkové téma RVP, může využívat metod popsaných v tanečních a pohybových přístupech výše, nebo se směřovat tradiční cestou.

³⁰¹ Jedná se o osobní zkušenost, podobná cvičení užívá například Šternbergová, Š. *Metodika mluvní výchovy dětí*.

³⁰² Srov. Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*, s. 13.

³⁰³ Srov. Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*, s. 16-17.

4. 1. 8 Další pedagogické přístupy

Jedná se o přístupy, které jsou v našem oboru všeobecně známé a poměrně hodně hluboce popsány proto zde jen velmi stručně.

Zážitková pedagogika

Pedagogický přístup využívající prvku reálného prožitku, který je následně skrze reflexi zpracováván. Tělo zde nese význam jako dějiště prožitku a pocitů.

Kooperativní metody, aktivizační metody

Metody užívající vlastní aktivizace jedince v edukačním procesu pomocí her, aktivit, a spolupráce, kdy se tělo podílí aktivně na účasti, tvorbě určitých konceptů či osvojování znalostí a dovedností také skrze prožitek.

Metody reformních přístupů

V reformních přístupech se vyvinulo množství holisticky pojatých metod užívajících tělo jako dějiště učení (projektová metoda, montessoriovská manipulace s pomůckami, waldorfské metody užívající podíl jedince na svém prostředí...)

4. 2 Vlastní zkušenost s vybranými směry

Hlubší zkušenost s výše popsanými technikami a s vlastním tělem vznikala během mého života účastí v různých seminářích a kurzech. Osobně se domnívám, že se promítla výrazně na moji osobnosti a na vnímání vlastního těla. Jednotlivé směry, s nimiž jsem se postupně seznamovala, se postupně integrovaly, zkušenosti se navzájem prolínají, propojují a podporují.

Pokusím se zde formulovat hlavní myšlenky a principy získané zkušenosti. Mým záměrem je propojit tak teoretickou část práce s osobní zkušeností.

4. 2. 1 Metoda uměleckého výzkumu

Umělecký výzkum uchopuje jiný druh znalosti (nazvěme ji vtělenou znalostí – v kontextu této práce se jedná již o srozumitelný pojem), která je situovaná (tedy vztahující se k subjektu a situaci), osobně motivovaná, nutně nepředpověditelná a nenaplánovatelná. Také obtížně kvantifikovatelná, a generalizovatelná, což jsou právě časté důvody pro její zavržení³⁰⁴.

³⁰⁴ Srov. Barret, E., Introduction, *Practice as a research*, s. 2-4., nebo také Sullivan G. *Akty výzkumu v umělecké praxi*, [online].

Tato znalost, která reálně vzniká v rámci prožívaného světa, zůstává upozaďována, nepřijímána objektivním vědeckým světem, a to přestože má pro člověka hluboké dopady. Dokonce se odvažují tvrdit, že její uchopení ovlivní každého jedince výrazně více, než uchopení všeobecně platné, objektivní teorie (ta se však v zásadě vždy převede – s jistými možnými zkresleními – na teorii subjektivní, tedy alespoň částečně vtělené). Rozdíl objektivní teorie a plně vtělené aktivní znalosti je v tom, že je možné ji rovnou užívat, bez dalších převodních systémů, zároveň se setkáváme s obtížemi ji popsat slovně. Znalosti získané skrze umělecký výzkum jsou často nevyslovitelné, mají vztahový charakter a mnohem spíše mají význam pro individuální myšlení a akci.

Jak takový výzkum probíhá? Osoba výzkumníka je plně zapojena – ten zde není jen pozorovatelem, ale naopak tou, která zažívá. Obsahy jsou získávány skrze reálnou akci, aktivní zapojení výzkumníka a také skrze reflexi této akce. Výzkum přináší nejen analýzu dat, ale také **poukazuje na pozici zkoumajícího ve vztahu ke zkoumanému**. Vztahovost činí výzkum nejen subjektivním (intersubjektivním), ale také interdisciplinárním, a to dává prostor různorodosti pohledů, vystupování z tradičních oborů a jejich propojování³⁰⁵.

V tuto chvíli by bylo snadné výzkumníka zaměnit s jakoukoliv zažívající osobou, která reflektuje své zkušenosti. Pro získávání vtělené znalosti tou osobou může opravdu být kdokoli. Díky tomu v zásadě vtělené znalosti vznikají – tím, že každý z nás subjektivně prožívá, a nějak svou vlastní zkušenost uchopuje. Vlastním osobním zkoumáním zkušenosti se může zabývat každý (a vnímám to jako velmi důležitou a nadmíru vhodnou cestu zosobněného poznání), umělecký výzkum si však kromě aktivní účasti na výzkumu klade ještě další podmínku: talentovanost a obeznámenost s danou uměleckou oblastí. Pro hlubší výzkum osobní zkušenosti je potřeba bohatost takové zkušenosti, kterou výzkumník může zpracovávat: tedy řečeno běžným vědeckým názvoslovím, je potřeba mít dostatečný vzorek (ať už se jedná o data, množství respondentů nebo hloubku osobní zkušenosti), na základě něhož lze formulovat závěry.

Ačkoli umělecký výzkum) není v Čechách³⁰⁶ zatím uznávanou vědeckou

³⁰⁵ Srov. Barret, E., Introduction, *Practice as a research*, s. 6-7.

³⁰⁶ Ale ani ve světě, jak zmiňuje Barret, E. v úvodu ke knize *Practise as a research*, s. 2.

metodou, v tomto případě, hovoříme-li o vtěleném učení, se jedná o metodu adekvátní: každé vtělené učení je vždy nutně subjektivní, nelze k němu přistupovat ze 3. pozorovatelské objektivizující osoby. Sullivan vysvětluje: *základní teze je, že výzkum je aktem přetváření, který má dopad na výzkumníka i na zkoumané. Navíc, pokud je důvodem výzkumu vytváření nového vědění, pak výsledkem není jen vysvětlení věci v kauzálních nebo relačních termínech, ale jejich pochopení takovým způsobem, který nám pomůže konat podle tohoto nového vědění*³⁰⁷. Chtěla bych, aby tato práce měla dopad nejen na mě, chtěla bych se pokusit na základě osobní zkušenosti formulovat nové vědění, které nám pomůže naplňovat vtělené učení v praxi.

4. 2. 2 Metodologie

Rozhodla jsem se zkoumat blíže období 3 let, které vnímám jako období velkého osobnostního rozvoje, kdy jsem byla aktivním účastníkem učení o svém vlastním těle a sobě samé. Pro zkoumání vycházím z analýzy vlastních záznamů: reflexí, deníkových záznamů, poezie, záznamů ze seminářů. Ty nebyly utvářeny za účelem této práce, mají tak poměrně autentický, nezatížený charakter. Úryvky těchto záznamů jsou umístěny v příloze. Jsem si vědoma, že záznamy jako takové jsou těžko přenositelné, obtížně uchopitelné pro osoby, které si neprošly alespoň podobnou zkušeností.

Postupovala jsem metodou blízkou kódování, které se užívá v kvalitativním výzkumu. Vzhledem ke zpracovávání osobní zkušenosti jsem však méně respektovala pravidla pro používání kódů, využila jsem toho, že své zkušenosti sama rozumím a jsem ji schopna zpracovat s vnitřním porozuměním.

Prostudovala jsem své záznamy, formulovala si stěžejní témata a myšlenky, které se opakovaně objevovaly vzhledem k tématu vnímání těla a rozvoje vlastní osobnosti. Následně jsem se pokusila tyto pojmy strukturovat a zařadit do určitých oblastí. Těm jsem pak přiřadila číselné kódy a označila je v úryvcích, aby byly přehledné a dohadatelné i pro čtenáře (viz přílohy). Oblasti, které jsem našla, pojmenovávám a blíže popisuji na základě osobní zkušenosti.

Cílem zpracování bylo

- popsat, v jakých oblastech a tématech se rozvíjela moje osobnost díky setkávání s níže zmíněnými metodami a technikami vtěleného učení

³⁰⁷ Sullivan, G. *Akty výzkumu v umělecké praxi*, [online].

- v pozici účastníka.
- pojmenovat principy, které se v jednotlivých technikách opakovaly, pro realizaci vtěleného učení.
 - vysvětlit jaký přístup učitelů pro mne embodiment posiloval.

4.2.3 Popis podmínek vzniku zkušenosti a její analýzy

Asi nejvýraznější změny ve vnímání sebe sama jsem zaznamenala během svého studia na DAMU, kdy setkávání s možnostmi a schopnostmi vlastního těla bylo pravděpodobně nejintenzivnější. Jedná se o roky 2009-12, kdy jsem studovala obor dramatická výchova. Po tři roky jsme měli hereckou výchovu (metody vycházející z Čechova, Stanislavského a mnohých jiných), pohybovou výchovu s metodikou (vycházející z Labanovy analýzy a dalších tanečně-pohybových směrů), hlasovou výchovu, projekt, při němž jsme připravovali vlastní divadelní výstup. Také do našeho edukačního procesu vstupovaly různé krátkodobější semináře a volitelné předměty: pantomima, semináře improvizace, herecké dílny s Janou Pilátovou (inspirací pro ni byl Grotowski a Eugenio Barba), seminář kontaktní improvizace.

Během těchto let vzniklo množství různorodých reflexí k daným předmětům, které jsme odevzdávali vyučujícím, ale také mých vlastních záznamů ze seminářů a deníkových záznamů. Jedním z dalších produktů je poezie (tu sice nijak záměrně nepublikuji, zde je uvedena jen jako zdrojový materiál bez požadavku na kvalitu). Lze v ní nalézt hlavní charakteristiky prožívaného období.

Zajímavé je, že množství deníkových záznamů, stejně jako moje produkce básní zesílily ve druhé polovině tohoto období (a také v následujících dvou letech) až několikanásobně³⁰⁸. V mých básních se více objevuje tematika těla, tělesných pocitů a prožitků a opakovaně v nich kladu otázky či vymezení toho, kdo jsem – přesvědčení o své vlastní osobnosti³⁰⁹. Ani básně ani deník nepíšu plánovitě či pravidelně, pouze v případě, že mám potřebu, si některá témata zaznamenat, ujasnit zapsat. Nárůst množství záznamů tedy vypovídá o určité osobní změně, která se projevuje i v následujících letech³¹⁰. Nejvíce to vnímám jako doklad

³⁰⁸ V roce 2010: 10 básní, 2011: 5 básní, 2012:35 básní, 2013: 70 básní, 2014: 70 básní. U deníkových zápisů jsem do r. 2010 měla cca 1 sešit na rok a půl, v této době se zvýšila frekvence proměny sešitů na půl až třičtvrtě roku..

³⁰⁹ Příloha č. 5

³¹⁰ V roce 2015 se však množství produkce poměrně snižuje, a krom jisté osobní stabilizace, se

nárůstu kreativních a sebereflexivních tendencí.

Na základě zkušeností ze seminářů, reflexí, deníkových záznamů a dalších prací uvedených v přílohách charakterizují

- 10 nejčastějších témat, která se objevovala v daném období v souvislosti s osobností a vtěleným učením
- 10 základních principů postupně získávané vtělené zkušenosti
- 10 hlavních pedagogických technik vedení a přístupů, které posilovaly utváření vtělené zkušenosti

Jednotlivé oblasti jsou charakterizovány písmenem a číslem T – témata, P – principy, S - přístupy, podle toho jsou označeny také kódy v přílohách.

4.2.4 Témata mého osobního rozvoje v oblasti vtělené zkušenosti

Kategorie zde formulované popisují to, co mi přinášel dlouhodobý a téměř každodenní kontakt s technikami posilujícími utváření vtělené zkušenosti.

Jedním z opakovaných témat byly obtíže a obavy, které se generovaly při utváření vtělených zkušeností:

T1) Obtížnost získávání zkušenosti

Setkání s cvičeními, technikami a fiktivními situacemi, v nichž veškerá aktivita a mé možnosti ležely na mě, pro mne bylo zprvu obtížné. Často se zmiňuji, že jsem si nebyla jistá, nevěděla, že se mi nedařilo realizovat instrukci, či jsem nerozuměla. Důvodů bylo několik: dosavadní neznámost tohoto otevřeného způsobu práce (nejistota, co mám dělat), moje osobní nesoustředěnost, kdy jsem nebyla na aktuální situaci nalazena, potřeba více času na zpracování a uchopení zkušenosti, která není ve slovech (v řádu měsíců). Také se objevovaly obtíže s omezováním stereotypními, navyklými reakcemi.

T2) Překonávání společenských konvencí ke svobodě a kreativitě

Zpočátku se nacházejí zmínky o obtížnosti překonávat zažitě normy chování.

domnívám, že má vliv také snížení aktivního poznávání sebe sama skrze vedené lekce. Přesto mne jistě způsoby a techniky uvědomování sebe sama skrze tvůrčí činnost neopouštějí.

Například „vhodná“ vzdálenost mezi „neznámými těly“ a nevhodnost vzájemného doteku, či zažité restrikce, jak je vhodné a nevhodné se chovat, či projevovat. Podobně bylo náročné překonat zažité, stereotypní jednání. Pokud se to podařilo, dostal se člověk do pocitu hravosti a svobody, v níž byl sám sobě pánem a partnerem. Jednání se stávalo upřímným a svobodným, zároveň hravě kreativním.

T3) Změny ve vnímání, změny ve vnímání života

Několikrát jsem zmiňovala téma změn ve vnímání. A to za prvé prohloubení vnímavosti vůči různorodým i všednodenním podnětům. Zostřená vnímavost se projevovala především několik hodin po seminářích či dílnách. Za druhé dlouhodoběji se objevují zmínky o vnímání postupných proměn v životě, společně s nahlédnutím potřeby určité změny, zadáváním si úkolů na co se soustředit zaměřit.

T4) Obava ze ztráty nabitého

Také zde byla vícekrát vyjádřena obava ze ztráty získané citlivosti, vnímavosti a nalezených nových možností a schopností těla, větší emocionální šíře, citlivosti. Do jisté míry mohu nyní posoudit, že po třech letech jiné činnosti vnímám úbytek užívání těchto možností a kreativních tendencí. Nejedná se však o návrat na původní úroveň.

Druhou oblastí témat byly přínosy, kterých jsem si všímala

T5) Zesílená prožitkovost, emocionalita

S rozvojem pohybových možností a vnímavosti se rozvíjela i emocionální stránka, pohybovost těla ji posilovala, vnímavost dodávala podněty. Emocionální život se stal bohatším, vyjádření emocí nabylo na šíři, naopak emoce posílily plynutí pohybu a motivovaly pohyb.

T6) Hlubší tělové porozumění určitým principům (pohybu, situace, emoci)

V záznamech se objevuje popis nového pochopení poznání určitého principu, hlubší - vtělené porozumění. Ať už se jednalo o způsob prožívání situace, pozice v prostoru, pohybové kvality či kontakt s partnerem.

T7) Posílení pohybovosti

Rozvoj pohybových schopností a možností se realizoval na několika rovinách. Na rovině hlubšího vědomí těla a jeho činnosti, praktického užívání pohybu a jeho ovládání, propojení pohybu s prožívanými kvalitami, a hlavně v pocitu jakési

plnosti vyjádření skrze pohyb – tj. jako by nebylo nutné užívat slov ke komunikaci.

T8) Celistvost, propojení, integrace

Velkým důsledkem bylo propojování zažitých a opakovaně pojmenovaných principů či témat do celistvé zkušenosti. Vytvářela se návaznost myšlenek, situací, posílilo se vytváření opravdu osobité v jedinci scelené zkušenosti.

T9) Propojení do praxe a užití v reálném životě

Také se projevilo užívání nalezených principů a schopnosti pozorovat i mimo lekce a hodiny – při sportu i běžných činnostech jsem si uvědomovala své vlastní pohyby a hledala efektivní nenamáhavý způsob, nebo dokonce při vnímání pohybu druhých, výuce pohybovým principům a odhalování nevhodně užívaných pohybů (například, když jsem někoho učila na běhu na lyžích).

T10) Zvýšená kontaktnost, potřeba doteku

Dalším důsledkem byla mnohem častější potřeba se poznávat skrze dotyk a pohyb. Možnost se dotýkat, kontaktovat, vnímat skrze hmat – nejen u kontaktu s lidmi, ale také v krajině, v doteku s přírodními.

4. 2. 5 Principy postupně získávané vtělené zkušenosti

Zde jsou shrnuty kategorie shrnující hlavní principy práce v seminářích – tedy to, k čemu jsme během práce byli vedeni.

P1) Pozornost k aktuálnímu okamžiku, plné vědomí činnosti, situace i partnerů

Přivedení pozornosti do aktuální situace bylo naprostým základem pro jakoukoli vtělenou práci. Bylo potřeba dělat často několik úkolů najednou – být si vědom situace, vlastní činnosti a také vnímat impulzy partnerů. Tréninkem se tato pozornost dokázala rozšířit a prohloubit.

P2) Aktivace těla

Pro činnost bylo potřeba aktivizovat tělo a tělesné zdroje, přinejmenším svalstvo, s čímž souvisely i aktivní „střed“ (oblast podbřišku), narovnaný a aktivizovaný sed, stoj či pohyb.

P3) Představa

Práce s představou byla stěžejním nástrojem pro pohybovou, hereckou i pro

hlasovou výchovu. Představa dokázala navodit kvalitu mnohem lépe než fyziologické instrukce nebo pojmenování emoce (to se většinou neužívalo). Představa „chůze paní hraběnky“ či „ohně v těle“ nese s sebou vždy již jisté porozumění a představu, která navozuje požadovanou kvalitu pohybu.

P4) Práce s energií

Bylo nutné učit se vnímat proudění energie a nakládat s vnitřními energetickými zdroji těla. Umět nasměrovat energii, generovat ji, užívat ji a to v celém procesu práce – na začátku je potřeba koncentrace, v průběhu umožnit její plynutí a v závěru hledat způsob, jak plynutí zpomalit a ukončit. Napomáhala tomu práce s vědomím svalového tonusu a pojetí energie jako představy (představa barvy, živlu světla aj.).

P5) Partnerství

Časté bylo užívání práce ve dvojicích, kdy jeden pomáhal zpřítomňovat určitou kvalitu, a poté naslouchal, vnímal. Druhý byl aktérem, jednajícím, pak se role vyměnily. Dále se užívala práce v malých skupinách (2-5) formou společného navzájem propojeného jednání dle instrukcí (poměrně volně vymezených).

Práce se skupinou či s partnery posilovala vnímavost k aktuální situaci a potřebám mých partnerů, citlivosti k jejich tělu. Díky setkání a spolupráci různých jedinců vznikaly nové významy, nečekané situace. Partnerství posilovalo prožitek a propojovalo tok energie i mezi těly.

P6) Pozice pozorovatele

Pro mě častokrát pojmenovávané téma, kdy bylo potřeba najít způsob sebeorganizace tak, abych nechala své jednání volně plynout a stala se jeho vnitřním pozorovatelem, namísto aktivního, racionalizujícího aktéra. Problém byl v hluboké potřebě sebekontroly a tendenci k vnější analýze vlastního jednání. Sebekontrola omezovala přirozenou akci vtělené znalosti a přinášela jistou křečovitost a necelost. Pozici pozorovatele je nutné nacházet vždy znovu, skrze hlubokou přítomnost v situaci, nutné je učit se odbourávat sebekontrolující mechanismy. Pozice pozorovatele posiluje uvolněnost a klidný proud vědomí, bez potřeby neustálé racionalizace, v životě pak učí jistému smíření s během věcí.

P7) Praxe k získání vtělené zkušenosti a její reflexe

Všechno učení probíhalo formou cvičení a improvizací, a následné reflexe. Nikdy se nejednalo o slovní výklad. Teoretické (a zosobněné) pojmenování bylo vždy

následkem prožité situace v praxi.

P8) Prostor pro různorodost, podobnost a jejich sdílení

Všechna cvičení dávala jistou svobodu jednání v rámci stanovených pravidel, kdy jedinec znal mantinely, avšak mezi nimi byl prostor pro vlastní tvořivou akci a jednání s partnery. Díky tomu během cvičení vznikaly vždy různorodé, neopakovatelné situace. Stejně tak při společné reflexi byl dáván prostor pro vlastní pojmenování zážitků, které se rovněž mnohdy naprosto diametrálně lišily, přesto byly respektovány a neujednocovány. Sdílením této různorodosti prožité kvality přicházelo intersubjektivní porozumění danému cvičení.

P9) Multidisciplinarita

Velký význam pro posílení vtělené zkušenosti mělo to, že na nás působilo množství pedagogů v různých oborech zároveň. Tito však užívali velmi podobné principy práce. Společné a intenzivní působení hlasové, pohybové, herecké výchovy a dalších dílčích seminářů zaměřených na rozvoj vtělených znalostí, tak dávalo prostor k propojování jednotlivých zkušeností mezi sebou a hluboce působilo na kvalitativní posun celku osobnosti směrem k hlubšímu vědomí sebe, užívání sebe, vnímání situací a k rozvoji kreativní schopnosti situace zjednávat.

P10) Dlouhodobost

Posledním významným aspektem byla dlouhodobost působení. Mnozí spolužáci hovořili o tom, že až po třech letech začalo docházet k integraci jednotlivých dílčích vstupů a propojování, mezioborovosti. Zároveň dlouhodobé působení posílilo upevnění způsobů jednání, dalo čas na reálný vznik hluboké vtělené znalosti skrze opakovanou zkušenost. Domnívám se, že krátkodobá intervence, byť intenzivní, by neměla na osobnost tak výrazný vliv. Neupevnila by uchopení vtělené znalosti jejím posilováním a opakováním. Zůstalo by u racionálního pochopení či pojmenování, ale nevytvořil by se návyk.

4. 2. 6. Pedagogické přístupy posilující vtělené učení

Dále jsem se pokusila pojmenovat základní přístup pedagogů, a užívané techniky vedení skupiny, které pro mne posilovaly upevňování vtělené zkušenosti.

S1) Otevírání tématu prostorem na otázky, navozením tématu

Začátky lekcí mnohdy začínaly otázkou: Co jste si odnesli z minula? Nad čím jste přemýšleli? Na čem jste pracovali? Tradiční otázky na začátek hodiny mne

donutily nad nimi uvažovat, zpracovávat je i mimo hodiny, což rozšířilo prostor k uchopování tématu i mimo semináře. Také jsem se pokoušela opravdu užívat naučené v reálném životě. Dalším efektem bylo, že otázky zpřítomnily témata z minulého setkání a otevřely cestu k dalším tématům.

S2) Instrukce, které zaměřují pozornost, a vedou ji v průběhu, boční vedení

Cvičení byla vedena průběžnými instrukcemi (tzv. bočním vedením), které pomáhaly zaměřovat během cvičení pozornost na určité konkrétní kvality, posilovaly utváření představ a mohly posouvat cvičení dále.

S3) Postupné uvolňování od pevně vymezených pravidel k volnějším

Počátky cvičení měly většinou jasně vymezená pravidla a mantinely, během kterých si účastník osvojoval základní principy. Skrze boční vedení přicházely další instrukce. Později však, po osvojení pravidel byl uvolňován prostor ke kreativnímu nakládání s objevenými principy. Pevně vymezená pravidla tak umožnila zvnitřnění základní struktury a jejich následné uvolnění dávalo prostor ke kreativnímu nakládání s touto strukturou, k volnější práci. Tato postupnost se projevovala jak v průběhu jednotlivých seminářů, tak v průběhu roku, kdy závěrečná cvičení měla volnější vymezení a méně pevné vedení.

S4) Přelévání rolí mezi učitelem a žákem

Práce, kterou jsme realizovali, byla společná a to přestože nás lektor vedl a směřoval. Nejednalo se o pozici nadřízeného a podřízeného, vyučujícího a vyučovaného. Působilo to, jako by se role navzájem přelévaly mezi účastníky skupiny, kdy každý z nás mohl být někdy učitelem a jindy žákem. Lektori se účastnili společné práce, pokud nevycháze počet do skupiny, mnohdy formulovali své vlastní úvahy a myšlenky, ale i otázky k prožívané společné zkušenosti a tak se stavěli do pozice hledajících žáků, stejně jako my. Přelévání těchto rolí posilovalo sebedůvěru, sounáležitost a společnou ochotu hledat, kdy zodpovědnost za výuku neležela na jednom, ale na nás všech.

S5) Reflexe, kladení otázek³¹¹

Společná práce byla ukončována reflexí toho, co jsme vnímali, prožívali, uchopili. Kladení otázek od lektora dovedlo nasměrovat pozornost na nějaké téma a

³¹¹ Kód S5 se v kódech vyskytuje jen jednou, avšak všechny zápisy jsou v zásadě reflexemi a tedy se je leitmotivem celého přílohového aparátu. Některé z povinných reflexí měly také formulované otázky.

pomáhalo k uvědomění, formulování a pojmenování určitých kvalit a myšlenek. Lektor vždy dal dostatek prostoru k vyjádření všem, oslovoval ty, kteří nehovořili, ale přitom utvářel velmi přijímající a respektující atmosféru.

S6) Podpora různorodosti a její respektování

Ve společné práci neexistovalo odmítnutí určitého názoru či myšlenky, oceňuji, jak učitelé posilovali svým přístupem mnohost a různorodost zkušeností. Formulovaná sdělení mohla být protichůdná, přesto koexistovala vedle sebe bez jakéhokoli odsuzování.

S7) Návraty do reality

Cvičení přesouvala reflektor naší pozornosti z vnějšího světa dovnitř, na vnitřní principy na soustředění směrem k vnitřním zdrojům. Po některých zvláště hlubokých cvičeních tak bylo potřeba jakési přechodové fáze, postupného návratu do běžného stavu, návrat „zpět na zem“.

S8) Utváření empatické atmosféry

Lektoři svým přístupem, otevřeností, klidem vytvářeli příjemnou, soustředěnou a bezpečnou atmosféru pro objevování osobní zkušenosti. Byl zde prostor objevovat a uchopovat, naopak se vystříhali hodnocení, vymezení, vyčítání. Přestože se jednalo o povinné předměty, jejich naplnění probíhalo formou účasti, vypracovávání prací a reflexí, což také přispělo k příjemnější empatické atmosféře bez konfliktů.

S9 Pravidelnost, opakování

Pravidelnost setkávání, opakování cvičení, otázek a celkově opakované setkávání s danými technikami posilovaly prohlubování vtělené zkušenosti, a upevňování vtěleného návyku. Díky pravidelnosti mohly být osvojené vtělené znalosti převáděny snáze do reálného života.

S10) Zosobňování

Jedním z nejdůležitějších přístupů byla snaha pedagogů zosobňovat veškeré učení. Vztahování užitých technik k praxi, otázky směřované na osobní pojetí, osobní zkušenost, vlastní dojem, myšlenky. Užívali také představy známých životních situací, nebo navrhli, abychom si tuto situaci sami vymysleli.

4.3 Výsledky a diskuse

Analýza vlastní vtělené zkušenosti popsala některá témata, principy a edukační přístupy, s nimiž jsem se setkala během účasti na různých seminářích užívajících metody vtěleného učení. Přestože se jednalo o profesní přípravu, mělo toto období výrazný vliv na rozvoj schopnosti sebereflexe a také dalších osobních charakteristik – například rozvoj v kreativních schopnostech, prohloubení vnímavosti k sobě i k situaci, změna v kvalitě prožívání situací a větší šíře emocionality.

V teoretické části jsme formulovali, že existují různé oblasti našeho těla: kognitivní, emotivní a konativní, které ve svém propojení utvářejí identitu – osobitost jedince. Ze záznamů lze vysledovat, že všechny tyto 3 složky byly během práce rozvíjeny:

V kognitivní oblasti, která je podkladem pro kreativní schopnost kombinovat, vytvářet, byly posilovány schopnosti uchopovat pravidelnosti, podobnosti, ale také rozlišovat jevy v dané situaci (např. kategorie T9, T8, T6, P8, P7, P1, P3, S10, S6, S5, S3, S2). Hlavním nástrojem k tomu byla cesta od vedené zkušenosti k její reflexi. Naše tělo skrze praxi uchopovalo a hledalo principy a během reflexe jsme se pokoušeli tyto uchopené a tělem poznané principy pojmenovat.

V oblasti konativní byla podporována schopnost užívat své tělo a vnímat, pracovat s jeho energií a také byla posilována schopnost se soustředit na činnost i situaci. (kategorie S2, P10, P7, P6, P4, P2, P1, T9, T8, T7, T3, T1). Hlavními nástroji byla konkrétní cvičení vedená bočními instrukcemi, které zpočátku utvářely strukturu, kterou postupně uvolňovaly, velmi pomáhala představa a reálná praktická zkušenost přímého jednání. A to skrze aktivní pohyb (avšak zároveň vnímající) v aktivizovaném těle. Dále cvičení na posílení vnímavosti k prostředí, sobě samému a partnerům.

V oblasti emočně sociální složky těla docházelo k prohloubení citovosti a citlivosti, empatie, vnímání partnerů a jejich potřeb, dovednosti sdílení, odstraňování sociálních bariér bránících tvořivosti a autentickému přirozenému projevu, posilování otevřenosti k různorodosti (kategorie S8, S6, S4, P8, P6, P5, P1, T10, T5, T2). Pro tuto kvalitu byl významný především přístup učitele, který utvářel empatickou atmosféru pomocí vhodně zadaných instrukcí ke skupinové práci, otázek pro reflexi a samozřejmě také způsobem vedení otevřeným k naší sdílené a různorodé zkušenosti. Podílely se na tom také techniky zaměřující naši

pozornost na průběh činnosti a na pohyb těla.

Krom výše zmíněných se objevily ještě dvě oblasti

- vztahující se k rozvoji osobnosti jako takové

kdy byla formulována potřeba dlouhodobějšího (P10), pravidelně opakujícího se (S9), multidisciplinárního (P9) a zosobňujícího (S10) přístupu pro osobnostní rozvoj. To se pak projevilo ve změnách vnímání a uvědomování vlastního života (T3), v pocitu scelení a propojení (P8), v rozvoji kreativních schopností a schopnosti užívat vlastní svobodu (T2). Významná zde byla také schopnost stát se pozorovatelem (P6), který dává prostor svému tělu autenticky být, aniž by jej bylo nutno manipulovat.

- formulující vnímané překážky a obtíže

Zde jako jedna z překážek byl shodně s teoretickou prací formulován problém vžitých kulturních norem chování, které znemožňovaly autentické jednání. Dále byl pojmenován problém s obtížným získáváním vtělené zkušenosti: které je časově náročné, zprvu pro nezkušené také obtížně přijatelné – protože vyžaduje aktivní hledání jedince a jeho pozornost, kdy se nutně setkává s tím, že se mu nedaří a nenachází, neví, co má hledat a nacházet a samostatné objevování je pro něj nezvyklé. Brian Way hovoří o tom, že *přímá zkušenost pohlcuje čas, je neuchopitelná a proto neměřitelná, často je účinná v nejméně očekávaných směrech a proto může mařit přesnější způsoby výchovného hodnocení. Obsahuje pomíjivé a prchavé momenty, které sice mohou tomu, kdo zkušeností prochází, poskytovat potěšení a být pro něj reálné a důležité, ale dají se obtížně vysledovat ve smyslu pokroku*³¹². Tento citát myslím plně charakterizuje a popisuje námi pojmenovaný problém, vnímaný při prvním setkání se získáváním vtělené zkušenosti při řízeném učebním procesu.

Poslední obtíží byla obava ze ztráty nabitého (T1), kterou vnímám jako důležitou – ukazuje, že osobnostní rozvoj nelze zastavit a někde ukončit, je potřeba působit dlouhodobě a umožnit jedincům hledat své vlastní cesty k jeho prohlubování ve svém životě i mimo edukační instituce – a tedy je připravovat na vstup do reality, kdy jsme si sami sobě učiteli a utváříme, tvarujeme svobodně svou životní realitu (S7,S4,T2).

³¹² Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*, s. 10.

Zde formulované principy, témata a přístupy nelze považovat za objektivní, spíše jako osobní výpověď, zpracování subjektivní zkušenosti. Pojmenované principy tak mohou být podobné ale i také rozdílné s pro druhé osoby. Bylo by samozřejmě možné provést stejné šetření i u dalších osob s podobnou zkušeností se studiem na umělecké škole. Vymezený prostor zde však umožňoval šetření pouze menšího rozsahu – které by se dalo pojmout jako předvýzkum pro další pokračování. Přesto je výsledkem šetření potvrzení, že alespoň v mém případě, přispěla edukace na umělecké škole k rozvoji schopnosti sebereflexe a tím i prohloubení vnímání vlastní osobnosti. Podpořil také tvrzení formulované výše v textu, že vtělené učení rozvíjí osobnost jako celek. Dále poukázal na konkrétní metody a přístupy které lze užívat pro podporu vtěleného učení.

5 Závěr, přesahy, možnosti

V této práci jsem chtěla poukázat na význam vtěleného učení, popsat jej a vysvětlit, jak se takový druh učení podepisuje na osobnosti jedince a jeho vnímání sebe sama. Hned na začátku této cesty jsem se však setkala s výraznou překážkou: zjistila jsem, že v české pedagogické teorii je toto téma prakticky neznámé a nezmiňované na druhou stranu ve světě probíhá již dvacetiletý výzkum tohoto tématu. Proto jsem v prvních kapitolách potřebovala překlenout tuto propast a popsat vývoj v kognitivních vědách až k tzv. teoriím embodimentu (vtěleného učení). Teorie embodimentu však nejsou jen pokračováním kognitivních teorií, rozšiřují koncept kognice a zahrnují do ní také tělo. Vysvětlují, že každé poznání je jedinečné a vtělené, podkladem jim je fenomenologický pohled na tělo a učení, které jsem rovněž popsala. Teoretikové embodimentu se staví proti objektivizující vědě a formulují požadavek vtěleného způsobu poznávání intersubjektivní reality. Vtělené poznávání však nemá význam jen pro výzkum, ale také pro školu a učení: toho se chápou pedagogové embodimentu a aplikují tento pohled na učení do školní edukace. Vysvětlují, jak by měla být edukace pojímána, aby nedocházelo k odtělesňování znalostí, což se v současnosti nezdá děje. V práci tedy dále popisují téma odtělesněné edukace, ta způsobuje neschopnost jedince užívat poznání ve svém životě, nesamostatnost, omezení kreativních dovedností, nízkou aktivitu a memorující učení. Odtělesněnost však má dopady nejen na učení, ale i na kvalitu běžného života: pasivizuje jedince, podporuje konzumní způsob života, potlačuje porozumění sobě samému, snižuje pocit zodpovědnosti za vlastní jednání. Hrozbu odtělesněnosti posiluje také nadužívání médií.

Pedagogové embodimentu formulují časté bariéry pro realizaci embodimentu ve školním učení, které v práci popisují, stejně jako možné přístupy a pohledy na to, jak embodiment ve školní edukaci podpořit.

Teprve po tomto obšírném výkladu jsem se mohla zaměřit na téma vnímání vlastního těla a sebereflexi vlastní osobnosti z pohledu pedagogů embodimentu a teorií embodimentu. Zde jsem ukázala, že naše tělo je pojítkem mezi námi a světem skrze smyslové vnímání, dále spojuje všechny složky osobnosti, a je také dějištěm, kde se odehrává námi uvědomovaná vlastní identita. Abychom však mohli nahlížet na sebe sama, je potřeba se učit vnímat sebe sama. Schopnost vnímat sebe sama je také druh dovednosti – druh vtělené dovednosti – již

získáváme pomocí záměrného zaměřování na vnímání vlastního těla.

K sebereflexi můžeme přicházet jen ze subjektivního pohledu 1. osoby, v tomto případě není možné objektivní poznání z pohledu 3. osoby.

Ve čtvrté kapitole jsem popsala různé techniky a metody užívané v širokém spektru oblastí (od fyzioterapie přes psychoterapii, umělecké vzdělávání až k náboženství), které vedou k uvědomování si sebe sama, a pokusila jsem se blíže analyzovat vlastní zkušenost v uměleckém vzdělávání.

Výsledkem byla formulace principů užívaných pro realizaci vtěleného učení. Zde formuluji jen některé:

- potřeba dlouhodobého, víceoborového působení na jedince ve směru k rozvoji osobnosti
- toto působení by mělo dávat prostor k zažívání a utváření vlastní zkušenosti (ideálně skrze pohyb) a její reflektování v empatické, podporující a tolerující atmosféře
- vytváření podmínek učební situace tak, aby její pravidla dávala možnost kreativně nakládat se situací a získávat tak tělové, osobní uchopení dané situace
- podpora a rozšiřování vnímavost skrze trénink vnímání sebe sama, ale také partnerů, s nimiž pracuji, a situací, v nichž se činnost děje
- vztahování veškerého učení k životní praxi, nutnost zosobňovat poznání

Moje práce otevírá téma vtěleného učení, které v Čechách není dostatečně popsáno a tak její výsledky nemohou mít přímý konkrétní charakter, který by formuloval doporučení pro posílení vtěleného učení v českých školách. Naopak se domnívám, že proměna edukačního systému tak, aby respektoval a naplňoval vtělené učení, bude velmi obtížná – podmínky české školy, její klima, zaměření na objektivizující způsob poznávání a způsob hodnocení (a mnoho dalších faktorů) zamezují vtělenému učení. Souvisí s tím také přetrvávající paradigma kognitivistického pohledu na učení, který tělo nerespektuje. Téma jak proměnit českou školu je však již téma spíše na další zkoumání. Věřím, že moje práce bude pro to dobrým podkladem, který vysvětluje a formuluje, proč vtělené učení podporovat a nabízí možné cesty k jeho realizaci. A pokud ne v celé škole tak minimálně v průřezovém tématu osobnostně sociální výchova, které si stanovuje jako jeden ze svých cílů rozvoj osobnosti, vnímání sebe sama a sebereflexi

jedince, což jak ukazují, je realizovatelné pouze skrze vtělené učení.

6 Seznam použitých zdrojů

- ALERBY, Eva; HAGSTRÖM, Erica; WESTMAN, Susanne. The embodied classroom-A phenomenological discussion of the body and the room. *Journal of Pedagogy*, 2014, 5.1: 11-23. BARRETT, Estelle , introduction in BARRETT, Estelle a Barbara BOLT. *Practice as research: approaches to creative arts enquiry*. London: I. B. Tauris, 2007, vi, 205 p. ISBN 978- 1- 84511- 432- 9.
- BEČKA, Josef Václav. Metafora ve větě. *Naše řeč*, 1971, 54: 1-14.
- BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 2006, 639 s. ISBN 80-206-0820-6.
- BUERMANN, Uwe. *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky : výzkumná práce Institutu pro pedagogiku a smyslovou a mediální ekologii (IPSUM)*. Vyd. 1. Hranice: Fabula, 2009, 239 s. ISBN 978-80-86600-58-1.
- CLARK, Andy. *Being there: putting brain, body, and world together again*. Cambridge, Mass.: MIT Press, c1997, xix, 269 p., [4] p. of plates. ISBN 02-620-3240-6.
- DOSEDLOVÁ, Jaroslava. *Terapie tancem: role tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapii*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 184 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3711-9.
- DENNETT, Daniel C. *Consciousness explained*. Penguin UK, 1993.
- ELIÁŠOVÁ, Bohumíra. *Improvizční postupy v současném tanci*. Vyd. 1. V Praze: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2013, 95 s. ISBN 978-80-7331-269-5.
- FELDENKRAIS, Moshé. *Feldenkraisova metoda: pohybem k sebeuvědomění*. 1. vyd. Praha: Pragma, 1996, 185 s. ISBN 80-720-5058-3.
- FIALOVÁ, P. *Balanční cvičení: Historie a současnost v rámci EBM*, Olomouc: 2013, Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci FZV, Ústav fyzioterapie, Vedoucí práce: Mgr. Luboš Spisar Oponent práce: Mgr. Martina Marková.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN 80-717-8279-3.
- HÁJEK, Karel. *Tělesně zakotvené prožívání*. 1. vyd. V Praze: Karolinum, 2002, 162 s. ISBN 80-246-0422-1.
- HALL, Edward T. *The hidden dimension*. New York: Anchor Books, 1990, xiii, 217 p. ISBN 03-850-8476-5.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
- HAVEL, Ivan M. Modality subjektivně prožívaných situací. *J. Kelemen a V. Kvasnička, eds.) Kognice a umělý život IV. Slezská universita v Opavě, Opava, 2004, 159-178.*

- HAVEL, Ivan M. Prožívání epizodických situací–modality a hraniční případy. *Kognice a umělý život VI*, 2006, 167-180.
- HAVEL, Ivan M. *Zjednaný svět*, *Vesmír* 78, (1999/7).
- HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2002, 487 s. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 10. ISBN 80-729-8048-3.
- HELD, Richard; HEIN, Alan. Movement-produced stimulation in the development of visually guided behavior. *Journal of comparative and physiological psychology*, 1963, 56.5: 872.
- HOGENOVÁ, Anna a Jana KUKLOVÁ. *Médium - pohyb - skutečnost*. Praha: Kreece, 2011, 70 s. ISBN 978-80-902125-8-9.
- JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books, c1999, xiv, 624 p. ISBN 04-650-5673-3.
- KELAN, Elisabeth. *Moving Bodies and Minds - The quest for embodiment in teaching and learning*. Kings college London: 2010.
- KIEFER, Marcus, TRUMP, M. *Natalie. Embodiment theory and education*, Trends in Neuroscience and Education, 1/2012, s. 15-20.
- KADLECOVÁ, Miloslava. Jarmila VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ a Františka KRYSOVÁ. *Hlasová výchova: určeno pro posluchače Vysoké školy pedagogické*, Praha: SPN, 1955.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KIVERSTEIN, Julian. The meaning of embodiment. *Topics in cognitive science*, 2012, 4.4: 740-758.
- KLEINBERG-LEVIN, David Michael. *Modernity and the hegemony of vision*. Berkeley: University of California Press, c1993, xii, 408 p. ISBN 05-200-7973-6.
- KOMÁREK, Stanislav. *Spasení těla: moc, nemoc a psychosomatika*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2005, 146 s. Kolumbus. ISBN 80-204-1287-5.
- KRATOCHVÍL, Z. *Filozofie živé přírody*, Praha: Herrmann 1994.
- LOHREY, Andrew. *The meaning of consciousness / Andrew Lohrey ; foreword by N. Katherine Hayles*. Ann Arbor: University of Michigan Press, c1997, xiii, 302 p. ISBN 04-721-0821-2.
- LUKAVSKÝ, Radovan. *Stanislavského metoda herecké práce*. SPN, 1978.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-042-1854-7.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 2013, 559 s. Knihovna novověké tradice a současnosti (Oikoymenh), sv. 81. ISBN 978-

807-2984-855.

MERVIS, Carolyn B.; ROSCH, Eleanor. Categorization of natural objects. *Annual review of psychology*, 1981, 32.1: 89-115.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.

NOË, Alva. Is the visual world a grand illusion?. *Journal of consciousness studies*, 2002, 9.5-6: 1-12.

NOË, Alva. Real presence. *Philosophical Topics*, 2005, 235-264.

O'LOUGHLIN, Marjorie. *Embodiment and education: exploring creatural existence*. Dordrecht: Springer, 2006, 189 p. ISBN 978-140-2045-882.

LOHREY, Andrew. *The meaning of consciousness*. University of Michigan Press, 1997.

OSHO, *Oranžová kniha: Meditační techniky*. Praha: Pragma, 1991, 229 s. ISBN 80-852-1313-3.

PERRY, Mia; MEDINA, Carmen. Embodiment and performance in pedagogy research: Investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2011, 27.3.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1999, 164 s. Studium. ISBN 80-717-8309-9.

PIEPER, Josef, Gerald MALS BARY a Josef PIEPER. *Leisure, the basis of culture*. South Bend, Ind.: St. Augustine's Press, 1998, xvi, 160 p. ISBN 18-903-1835-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

ROTH, Gabrielle a John LOUDON. *Mapy extáze: Učení městské šamanky*. 1. čes. vyd. Praha: Radost, 1993, 165 s. Radost žít. ISBN 80-851-8918-6.

RŮŽIČKA, Marek. *Aktivizační metody ve výuce*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta: 2011 Vedoucí práce Pavla Stejskalová.

RYWERANT, Yochanan. *Feldenkraisova metoda: systém funkční integrace*. Hodkovičky [Praha]: Pragma, 2008, 243 s.: ISBN 978-80-7349-134-5.

SATINA, Barbara; HULTGREN, Francine. The absent body of girls made visible: Embodiment as the focus in education. *Studies in Philosophy and Education*, 2001, 20.6: 521-534.

SEDLÁČKOVÁ, Anna. *Vývin pohybu v systéme Body-Mind Centering: (základné neurologické vzorce a ich využitie v procese tanečného vzdelávania)*. 1. vyd. Bratislava: Vysoká škola múzických umení v Bratislave, 2013, 166 s. Edícia VŠMU. ISBN 978-80-89439-50-8.

- SKUHROVCOVÁ, Alena. Tělové vnímání v herecké pedagogice a v dramatické výchově. Diplomová práce : DAMU 2012, ved. práce: Jiří Lössl.
- SKUHROVCOVÁ, Alena. Volný čas na křižovatkách teologie a filozofie. Bakalářská práce: TF JCU 2012, ved. práce: Zuzana Svobodová.
- SHAPIRO, Lawrence A. *Embodied cognition*. 1st pub. London: Routledge, 2011, xii, 237 s., [2] s. barev. obr. příl. New problems of philosophy. ISBN 978-020-3850-664.
- SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.
- SPECTOR, J a Theresa M ANDERSON. *Integrated and holistic perspectives on learning, instruction, and technology: understanding complexity*. Boston: Kluwer Academic Publishers, c2000, xxvii, 267 p. ISBN 07-923-6705-7.
- SMITH, Edward W. *Tělo v psychoterapii*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 205 s. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-144-0.
- SOMMEROVÁ, M. *Kooperativní vyučování a jeho využití na I. stupni ZŠ*, diplomová práce Brno: MUNI 2009, Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Filová, Ph.D.
- STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 636 s. ISBN 978-80-7367-638-4.
- STUDD, Karen a Laura L COX. *Každý jsme tělem: [kniha o lidském pohybu a vnímání z hlediska Labanovy analýzy a Bartenieff Fundamentals™]*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Maitrea, 2014, 226 s. ISBN 978-80-87249-99-4.
- ŠALENOVÁ, E. *Intelligence*, Brno: 2007, Diplomová práce, MU, psychologický ústav, ved. Práce Mgr. Helena Klimusová, Ph.D.
- ŠAŠMA, M. *Postkarteziánská pojetí reflexe ve světle buddhistické meditace klidu a vhledu (Dizertační práce)*. 2009.
- ŠTERNBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka. *Metodika mluvní výchovy dětí*, Sdružení pro tvořivou dramaturgii: 1994, Praha, 80-901-660-1-6.
- TUGENDLIEB, František. *Hlasová výchova zpěváků populární hudby*, Praha: Hudební agentura Pepa, 2002.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- VARELA, Francisco J, Evan THOMPSON a Eleanor ROSCH. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. 1st pbk ed. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993, xx, 308 s. ISBN 02-627-2021-3.
- VARELA, F. SHEAR, J. „The First-Person Accounts: why, what, and how“, in *The View From Within*, ed. F. Varela a J. Shear (Imprint Academic 1999), c1999, 313 s. ISBN 09-

078-4525-8.

VOJTA, Václav a Annegret PETERS. *Vojtův princip: svalové souhry v reflexní lokomoci a motorické ontogenezi*. 1. české vyd. Praha: Grada, 2010, 180 s. ISBN 978-80-247-2710-3.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Myšlení a řeč*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, 295 s. Knižnice psychologické literatury.

VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 232 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.

VALENTA, Josef, *Iniciační situace a procesy dramatické tvorby* in SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1. s. 440-462.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014, 232 s. ISBN 978-80-903901-4-0.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha: VÚP: 2010, aktualiz.

Základní pojmy divadla: teatrologický slovník. 1. vyd. Praha: Libri, 2004, 348 s. ISBN 80-727-7194-9.

Internetové zdroje:

CSORDAS, Thomas. in WEISS, Gail; HABER, Honi Fern. *Perspectives on embodiment: the intersections of nature and culture*. Psychology Press, 1999. Cit. Dle [online] [Cit. 17.2. 2015] <http://www.embodiment.org.uk/definition.htm>.

DOSTÁL, Jan. *Co je eurytmie*, [online] [Cit. 8.6 2015]

<http://www.eurytmie.cz/co-je-eurytmie/oblasti-pusobeni/umelecka/>

KUKAČKOVÁ, Petra. *Jak Rolfterapie, Rolfing strukturální integrace funguje*, [online] [Cit. 8.6 2015], <http://www.rolfterapie.eu/rolfterapie/jak-funguje-rolfterapie.html>.

MITRA, Sugata., *Build a school in a cloud*. TED 2013, [online] [Cit. 6.12 2014]

http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud#t-146422.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Jak se z touhy učít stane sběratelství známek*, TED X Prague 201,1 [online] [Cit. 12.3 2015] <https://www.youtube.com/watch?v=7cnxm-OatVs>.

ROBINSON, Ken, *Do schools kill creativity?*, TED 2006, [online], [Cit. 6.12 2014]

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.

ROBINSON, Ken, *Changing educational paradigms*, TED 2006, [online], [Cit. 6.12 2014]

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.

STACKEOVÁ, Daniela. Alexandrova technika: Možnosti jejího využití v terapii psychosomatických pacientů." *Psychosom: 2009*, [online] [Cit. 5.6 2015].

http://www.psychosom.cz/?page_id=318 .

SULLIVAN, Gilbert. *Akty výzkumu v umělecké praxi*, [online] [Cit. 9.6 2015]

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3005/AKTY-VYZKUMU-V-UMELECKE-PRAXI.html/> .

TANAKA, Shogo. *Embodied knowledge*, [online] [Cit. 14.4 2015]

<http://embodiedknowledge.blogspot.cz/p/emobodied-knowledge.html> .

Česká asociace pro psychoterapii zaměřenou na tělo. *Co je bodypsychoterapie*

[online] [Cit. 9.6 2015]

<http://capzt.cz/co-je-bodypsychoterapie>

The Cambridge dictionary of philosophy. 2. reprint. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, xxviii, 882 s. ISBN 05-214-8328-X. převzato [online] [Cit. 5.4 2015]

<http://www.embodiment.org.uk/definition.htm>

Improliga, *O improlize*, [online] [Cit. 9.6 2015]

<http://www.improliga.cz/o-improlize/zapas-1/#co-je-to-improvizacni-zapas>

Český institut biosyntézy, *Biosyntéza jako metoda*, [online] [Cit. 9.6 2015]

<http://www.biosynteza.cz/biosynteza-jako-metoda> .

Význum Mediaresearch, [online]. [Cit. 5.10 2014]

http://www.spir.cz/sites/default/files/spir_20140918_prezentace_klubcestovatelu_zkracena.pdf

Výzkum společnosti Netmonitor, [online] [Cit. 5.10 2014]

[.http://www.spir.cz/sites/default/files/spir_20140918_prezentace_klubcestovatelu_zkracena.pdf](http://www.spir.cz/sites/default/files/spir_20140918_prezentace_klubcestovatelu_zkracena.pdf)

6.1 Seznam obrázků

- Obr. 1 Bazální úroveň vnímání
- Obr. 2 Vtělení jednotlivých složek osobnosti
- Obr. 3 Časové osy
- Obr. 4 Časová identita
- Obr. 5 Vědomí jako reflektor
- Obr. 6 Rozsah vnímané situace
- Obr. 7 Změna zaměření

7 Seznam zkratk

DAMU: Divadelní akademie múzických umění

MP: Maurice Merlau Ponty

RVP: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

8 Přílohy

Přílohy jsou v původní verzi, bez gramatických oprav či jiných úprav.

Kódování je umístěno vždy před větou, ke které se kód vztahuje, nebo před odstavcem, pokud se vztahuje k celému odstavci.

8.1 Příloha 1

Reflexe a záznamy z hodin Pohybové výchovy s metodikou, vedené Jiřím Lösslem

T1 *Docela mě zaujalo nějaký pohyb si opakovat, několikrát v rychlejším i pomalejším tempu...Někdy jsem měla pocit, že jedu ve stereotypu, že opakuji pohyby a nehledám nové. (záznam z lekce, říjen 2010 nedatováno)*

T1 *Bylo mi příjemné být oporou, ale nedařilo se mi opírat, moc mi to nešlo. (záznam z lekce, listopad 2010, nedatováno)*

T7 *Velmi mě bavilo, když jsem byla vedená, ale neustále mám v křeči ramena posunutá dopředu, měla bych se je učit uvolňovat. **T1** Dále jsem si užila společné napojení, i když nám zpočátku moc nešlo. (záznam z lekce, prosinec 2010, nedatováno)*

Pohyb v bublinách (střed, tělo, klouby): **T1** *Zprvu se mi příliš nedařilo se do „bubliny vžít“ zůstával mi trhavý pohyb. **P3** Zvětšení bubliny (představa vedená instrukcí) mne osvobodilo od „kutálení se kolem středu“, velká bublina probouzela ruce a nohy, které do teď byly dost pasivní. (záznam z lekce 9.3.2010)*

Opora: Zavěšování na těla druhých a zanořování se: **P5** *Pokoušela jsem se být zpevněná, ale kupodivu bylo snazší, pokud je člověk naopak volněji, umožní to prstům (zavěšujícího se) lépe přilnout.*

Zanořování: **P5** *Ve skupinách po 4, vždy 1 uprostřed, ostatní do něj uvolňují svoji váhu, zanořují se. V pozici středu pro mě bylo zvláštní, jak najednou člověk získal oporu a mohl díky tomu uvolnit všechny svaly.*

T3 *Pochopila jsem, že každá kvalita (pohybu) se velice snadno přelévá do jiné, že nejsou stálé. Jsou jakýmsi střídavým plynutím. (záznam z lekce 23.3.2010)*

Práce se smyslovým vnímáním a pohybem (téma smysly a hranice): **T3,5,7** *Aktivita pro mě byla velice silná a emotivní, čich a chuť byly hodně silně pudové, trápily mě až k „nesnesení“. Cítila jsem se velmi ponížene, něco chci a nemohu dosáhnout a chci to tak moc, že jsem naprosto nedůstojná. Obě mi znehybňovaly a otvíraly tělo – s otevřenými rameny, hlava vždy vpředu, hrudník mírně nakloněn. Stahovalo mě to k zemi. Sluch byl vyšší, hodně mě stáčel do stran, i způsob chůze vedl stranou. Byla jsem více na nohou, hlučné zvuky mě spíše oddalovaly, než lákaly. Zrak byl velikým zklidněním, pohyby byly téměř minimální a odehrávaly se zejména s hlavou. Bylo to naprosto ovládané a vedené mnou samou. Kůže (hmat) jako by byla jiná dimenze. Hodně mě táhla k zemi, rolovala tělo stranou, opírala*

se do různých částí – bylo zde mnoho nových, neznámých pohybů.
(záznam z lekce 27.4.2010)

3 vrstvy – povrch (kůže) hmota (sval) kost: **T3** Jako pozorovatel jsem viděla změny charakteru tváře i pohybu při prostupu jednotlivými kvalitami, na povrchu byl pohyb nesmírně jemný, vlnitý vzletný. U hmoty měl pohyb charakter hlubšího soustředění a návaznosti. Kostí na mě působily rozkladně až loutkovitě, ale přesto šlo o obrovsky hluboký a dramatický pohyb, který oči naprosto přitahoval.

T7 Při mé vlastní práci se pohyb z povrchu rozpohyboval, často dechem, měl obrovskou lehkost, vzletnost, dále se zejména v ramenou, rukou, hlavě, horní straně zad. Hmota pak přinesla určité napětí, sílu, jistotu, zemitost. Zpevnění rukou, jistotu nohou, pohyb se přesunul do pánve a stehen. Kostí z pohledu pozorovatelů měly jasné, přímé a jisté pohyby. Hluboce ovlivnily moji psychiku, přinesly mi obrovské zklidnění pohybů, **P1** detailnost a přesnost práce. Jakousi uspořádanost v hlavě, jasné zaměření. Ještě dlouho jsem po tomto cvičení byla zamlklá, obtížně se mi přecházelo do jiných poloh...

T9 Cestou domů jsem pozorovala lidi, každý z nás máme nejspíš základní modus (povrch, svaly, kosti) v němž jsme zvyklí fungovat. Já pravděpodobně v povrchu – vzletnosti. Každá z těch kvalit přináší jiné psychické nastavení, takový člověk se nejen jinak hýbe, ale také jinak sděluje informace, jinak uvažuje.
(záznam z lekce 24.2.2011)

P3 3 vrstvy a živly: instrukce zněla si obnovit zkušenost 3 vrstev a následně do pohybu vpouštět jednotlivé živly – zkoušet, co který živel dělá ve které vrstvě.

T1 Zpočátku se mi nedařilo nacházet, otevřít se daným kvalitám, ale postupně se tělo rozpomínalo. **P4** Pak jsem pustila oheň do kostí, překvapilo mě, jak to prudce narušilo stabilitu a jak to původně dosti pomalému pohybu v kostech dodalo obrovskou energii, rychlost, kterou bych od kostí nečekala. Vrstva svalů byla naopak klidnější – pohyby více smyslné – více smyslné, vtělené, ale ne tak rychlé.

T1, P3 Představa byla obtížnější, asi nejtěžší na povrchu. Charakteristika pohybu byla roztěkanost. Následně pohyb prudce zchladila voda (představa). Zklidnila, zpomalila, rozhoupala pohyb. Vrstva svalů napomohla k určité tekutosti, přelévání. Zajímavá byla vrstva kostí, ty voda rozpustila a dodala pohybu neobvyklou hybnost, rozplizlost.

Následně se mi skrz zvednuté paže nasypala do těla hlína., zprostředkovala obrovskou tíhu, náročnou pohyblivost, pevnost v nohách... **T8** Na závěr v hudbě konec skladby sloučil všechny vrstvy do jakési aury, která jako by mě hluboce propojila, scelila.

(záznam z lekce 22.3. 2011)

Nejsilněji na mne však z celého roku zapůsobila hodina, kdy jsme přecházeli od pohybu z povrchu přes svaly ke kostem. **T6, T7** Nejen, že pro mne byla velmi oslovující myšlenka toho, že pohyb vedený kostmi je úplně jiný, než pohyb vedený povrchem, ale odkryl mi neznámé možnosti vnímání světa a svého těla.

(reflexe semináře pohybová výchova s metodikou , 16.9.2011)

P9, S9 Uvědomila jsem si, jak velký rozdíl je mezi soustavným působením několika pedagogů, kteří směřují podobným směrem a mezi cílenou prací jednoho pedagoga, která je však izolovaná.

P6 Schopnost se soustředit a vypnout „kontrolní stanici“

P9,P10, S9 Ani zde nejde jen o působení semináře, ale celku studia, které se dlouhodobě zaměřuje na tělo. Uvědomila jsem si jak mocně je naše civilizace „zakletá“ do hlavy a opomíná tělo. Hlava mi funguje jako neustálý kontrolór a jakmile se něco vymyká, nebo se zdá nenormální, ihned se snaží to potlačovat. Semináře mi pomohly k tomu, že můj „kontrolór“ je ochoten ustoupit do pozadí a pozorovat co se děje, místo aby neustále kontroloval. **P1,T2** Neodbíhám tedy myšlenkami, zda je to vhodné, či zda mě někdo pozoruje, a plně se věnuji aktuální činnosti. Mohu pozorovat a nehodnotím, pouze si všímám. Přináší mi to kvalitu soustředění, přítomnost tady a teď. Také větší svobodu v tom, co dělám.

Pozorování těla při běžných činnostech

T9: Když jedu na lyžích, jdu někam, nebo se ráno protahuji, mnohem více si uvědomuji, co se děje s mým tělem. **T7** Vnímám způsob pohybu, dovedu ho lépe analyzovat a vede mě to ke **T2** zkoušení hrát si s pohybem – měním detaily pohybu a pozoruji, jak to proměňuje pohyb, jaké kvality to přináší. Myslím, že jsem více schopna vyhovět tělu podle toho, co zrovna potřebuje. Snažím se hledat způsob držení tak, aby nebylo ochablé, učím se chodit, stát, sedět vzpřímeně.

T9 Pozoruji také těla lidí kolem, pokouším se napodobit pohyb, který dělají, uchopit v čem je specifický. Například chůze člověka přede mnou, postavení jeho těla aj. Mám kurz relaxační masáže, a když někoho masíruju, pomáhá mi rovněž zkušenost ze semináře vnímat specifika těla a možné problémy (například moje kamarádka, není schopná sedět rovně, má neustále jaksi „podsazený hrudník“). Na základě zkušenosti jsem schopná částečně pomoci tělu najít fyziologicky neproblematickou pozici (kamarádka je vždy neskutečně překvapená jaké to je sedět „rovně“).

Překonání bariér, partnerství

T2,P5 Práce na semináři mi pomohla rozbourat jakousi dotekovou bariéru a tím hlubší napojení partnerů. Možnost se soustředit se na druhého. Velmi mě těšily chvíle, kdy pohyb ve dvojici splynul do jednoho organismu, kdy jsem byla naprosto překvapená, jak může vypadat souhra. Byl to kouzelný pocit, kdy nikdo nikoho nevedl a přitom se neustále tvořilo něco nového.

k Tvému pedagogickému přístupu, který je pro mě velmi inspirující (**S7** schopnost vrátit zpět do reality, **S2** sdělovat instrukce v průběhu cvičení, **S5** pracovat s reflexemi, **S6** otevřenost jakékoli zkušenosti a přívětivost v přístupu, to že jsi byl **S4** součástí společného procesu objevování a byl jsi nám učitelem, ale také jsi hovořil o vlastních právě uchopených poznatcích podobně jako žák apod.).

T4 Jen se obávám, že tyhle zkušenosti a proměna, kterou mi daly semináře do současného života, začnou slábnout ve chvíli, kdy vstoupím do pracovního procesu a budu se věnovat více druhým a méně svému rozvoji. Ale snad už to, že si to nyní uvědomuji, pomůže k tomu aby se zkušenost neztratila z mého vědomí a přecejzen udržela určitý proud, do něhož jsem měla možnost nastoupit při studiu. (reflexe pohybová výchova s metodikou 11.9.2011)

8.2 Příloha 2

Reflexe z hodin hlasové výchovy vedených Ivanou Vostárkovou

T2 Dva semestry hlasové výchovy se na mě podepsaly zvláštním způsobem... Od základní školy do mne vtlokají ze všech stran způsob vnímání a přemýšlení čistě přes mozek, přes racionalitu. Přes vjemy, které jdou ze smyslů do mozku, a ten pak rozděluje, jak na ně reagovat, co dál dělat. Naučili mě, že důležité je si nejprve vše promyslet, hledat řešení, namáhat mozkové závity...

P6 A najednou přijde někdo jiný, který chce, abychom z toho našeho „racia“ vyhnali hybatele, toho co všechno vymyslí, a na němž vše stojí, a udělali z něj pozorovatele. Místo vymýšlení najednou tiché pozorování, vnímání, uvědomování. Když utlumíme diktát hlavy, objevíme, že tělo má najednou netušené možnosti, které nikdo doposud nevezal na vědomí.... **T1** Jenže zvyk je železná košile a těžko z ní ven.... Kdybych to měla pojmenovat obrazně, tak se po ty dva semestry se pořád jen deru z železné košile. **T3** Tedy přesněji v prvním semestru jsem teprve objevila, že mě nějaké železo tíží a znemožňuje pohyb. Do té doby mě něco takového vůbec nenapadlo... **T1** Pak jsem se teprve dostala k tomu, že z té železné košile zkusím vylézt. Zkusím vylézt z přediava zvyku dělat vše hlavou bez ohledu na tělo. Jenže to se lehko řekne, hůře udělá...

S1,5 Výrazně mi pomáhalo vědomí, že každý týden budu tázána na otázku, co jsme dělali od minule a co bylo minule. Ač vím, že jsem se žádný z těch týdnů nevěnovala něčemu intenzivně, tak alespoň trochu. Je to lepší než nic a vědomí, že se mě někdo na to bude ptát, více žene k pocitu, že je třeba něco dělat. Dodává to více odhodlání. **T9** Pořádáme u nás doma zpívání každé dva týdny, a tak je to ideální místo k tomu, abych si některé věci mohla zkoušet a uvědomovat.

T1, P10 Pocit, že neumím zpívat, zůstával, pozorovala jsem se, pokoušela něco měnit a moc to nešlo. Nevěděla jsem jak a kam. **T8** Některé věci se mi začaly více propojovat. **T1** I když stále jsem hodně tápala, neviděla jsem změny, a nevnímala pořádně, co se děje v mém těle a jak to funguje... **T6,8** Jaro bylo ve znamení chápání souvislostí. To, co počínalo v zimě, se přelilo do jara a udeřilo velkou silou. V posledních týdnech již objevuji mechanismy, které ve mně něco změni, a já změnu cítím. A to vnímám jako velký posun. **T1** Zatím nevím, jak ony mechanismy navodit, vytvořit, ale rozeznávám změnu, pokud jsem k ní dovedena. Poznám, že hovořím přes krk a zase chvíle, kdy jej nepřetěžuji. Těch je jako šafránu. **T1** Bohužel také cítím, že stereotyp, který mám naučený, je v celé mé mluvě a těžko jej vyhnat.... **T3** Konečně plnou silou dopadlo vědomí aktivního měkkého patra i to, na jakém principu fungují cvičení „prostáčka“, kde aktivuji bránici i měkké patro. **T1** Co se týče bránice, u té jsem si zatím neobjevila cestu k uvědomění.

Také jsem si sáhla na pocit zapojení těla a to ve chvíli, **P3** kdy se v představě soustředím na zadní část těla – týl a páteř. **T6** Pochopila jsem, že moje křeč vychází z toho, že chci poslat zvuk ven a tak ho posílám rovnou z hlasivek tak, že hlavu vystrkuji před tělo. Mohutně se snažím forzí přes hlasivky a křečí v obličejových svalech dotvářet to, co chybí v rezonanci. Takže je vlastně zapojen jen krk a dutina ústní. **P1** Tím, že se soustředím na zadní stranu, daří se mi poslat hlas ještě do jiných dutin a otevřít více zadopatrový prostor. Zajímavé je, že v takovém stavu je tělo i mimika obličejem mnohem klidnější, zato hlas má mnohem větší pádnost i pokud potřebuje, naléhavost.

P4, T9 Uvědomila jsem si, jak způsob sezení na židli či postoje výrazně ovlivňuje naši aktivitu, schopnost sledovat nebo naopak naši pasivitu. Jde o vnitřní tonus

těla. **P2** Chceme-li někomu něco sdělit, měli bychom být aktivní nejen mozkově ale i tělesně – tělo by mělo být připraveno něco sdělovat. Říkáme-li něco, je to pro nás pravděpodobně důležité. A aby ona důležitost dolétla k druhým, je nutné, abychom téma sdělení neměli pouze v hlavě, **T5** ale v prožitku těla. Tedy potřebujeme aktivaci těla.

T8 Obsah toho co sdělujeme, a forma, jak to sdělujeme, jsou úzce propojené nádoby. Je důležité vnímat obojí najednou. Obsah nám může utvářet formu a forma obsah.

Děkuji velmi za to, jak s námi pracujete, **T9,10** pomáhá mi to uchopovat nové věci, zapasovávat si je do dalších souvislostí. **S1** Jsem ráda, že na začátku lekcí vždy se ptáte, chcete po nás práci, **S9** opakujete věci dokola – vryje se to do hlavy mnohem lépe. Obdivuji schopnost trpělivě vysvětlovat i několikrát, **S6** snahu hledat nové cesty pro každého, takovou jakou potřebuje.

(reflexe na hlasovou výchovu 15.5.2010)

8.3 Příloha 3

Záznamy a reflexe z dílen s Janou Pilátovou

P6, T1 Maluju Xichtem – neumím pustit pocit do těla, tělo jej neprožívá, pokud mám na obličejí šátek, přestávám tolik zaměstnávat mimické svaly a pracuji více s tělem

P1 Při partituře si nenavozuj pocity ale činnosti: být přesný, soustředit se na to, co dělám

T10 Při kontaktních cvičeních se pravděpodobně uvolňuje blok z něčeho, po čem jsme dávno toužili (dotek) ale neuvědomili si to. Vytvářelo to v nás napětí a v chvíli příchodu to spustilo očistnou reakci.

P1 Herecká partitura „otvírák“: Soustředěně kladu jednu nohu hranou, přenáším na ní váhu a otáčím se zády a následně svou přední nohu kladu za sebe a zase otočka. Už je to snadnější, zvedám hlavu a pokračuji v pohybu kruhem dozadu do místnosti, šoupu nohy o zem, zamotá se mi hlava.
(Záznam z dílny červen 2010)

T1 Zjistila jsem, že pokud tomu takto nerozumím dlouhodoběji, a na principy (alespoň nějaké základní) se mi nedaří přijít, zmírňuje se moje nasazení v činnosti a vnímám ji jako únavnou. Snažila jsem se během semináře se nastartovat, ale opakovaný pocit toho „že to nejde“ mě dosti srážel k zemi. Což bych mohla pojmenovat jako své největší zklamání – mrzutost (to, že se nechám zdeptat neúspěchem jen proto, že v některé činnosti lze těžko vystopovat „správný způsob“)

T7 Konečně se mi podařilo, myslím, uchopit jak významné je jednání a jak málo sdělující mohou být slova. Pochopila jsem, že na slovo i na čin lze reagovat činem a není nutné vše formulovat. Že lze existovat beze slov – a může to být naplněnější mnohem více, než to, co pojmenujeme. Jako bychom tím, že něco pojmenujeme, to zároveň vyprázdnil, nebo ořezali o další významy. Překvapilo mě, jak slova dokážou zrychlit realitu, a bavilo mne, jak může být realita plná a sytá, pokud se ji nesnažíme pojmenovávat, ale snažíme se ji vnímat celým tělem.

T6,7 Pochopila jsem jak velký argument je to, že si člověk lehne. Nikdy mě nenapadlo, že pohybová gesta mohou mít různou kalibraci a jinou ráži. A že by se dala použít jako jazyk, který má výrazy i jemnější ostřejší.

P6, T3 Pocit, že dokážu alespoň trochu více vnímat tělem a vypínat své červené světýlko „kontroly nad organismem“ v hlavě.

T2 Bylo to velmi inspirativní a mám pocit určitého rozvoje směrem, na které mé tělo v tomto světě není zvyklé. **T3** Pocit vyšší vnímavosti, schopnosti vidět trochu dál, než jen na to, co je formulováno, **T6, P6**, pocit, že jsem schopná se více odpoutat od reality a třeba jen pozorovat, co mé tělo dělá.

S4 Zároveň to byla pro mě i skvělá pedagogická zkušenost, kdy jsem byla nejen žákem ale také učitelem (sebe sama, druhých), osahala jsem si principy různých cvičení – jak zvnějšku tak zvnitřku, mohla si připomenout, jak funguje **P5, S8** spolupracující a vnímavá skupina, uvědomila jsem si, jak moc může být v pedagogickém procesu důležitá tělová zkušenost a co může přinést studentům, kteří by s ní pracovali.

(Reflexe dílna Jana Pilátová 3.4.2011)

Myslím, že z herecké pedagogiky lze těžit množství inspirace pro pedagogický proces.

Cesta skrze zkušenost:

P7 Pomocí herecké práce dochází člověk poznání z opačného konce, než tomu bývá v běžných vzdělávacích institucích. Herec nestuduje množství teorie, aby ji perfektně chápal. Herec může studovat psychologii, jak chce, ale svoji postavu nemůže objevit jinde, než při reálném zkoušení kdy je zapojeno celé tělo. Nejde zde tedy ani tolik o pochopení, jako spíše o porozumění. Pokud odlišuji pochopení a porozumění, mám na mysli rozdíl mezi tím, pokud na něco nahlížíme z vědecké analytické perspektivy, a mezi tím, pokud se pokoušíme porozumět věci zevnitřku a spíše tělovou zkušeností.

Uvedu příklad: Vystudovaný psycholog může skvěle chápat, jak funguje proces motivace avšak matka, která zná svého syna dlouho, ví snadněji, co ho přiměje k tomu, udělat něco nepříjemného. V případě psychologa jde o znalost, o to že chápe jednotlivé principy. V případě matky jde o zkušenost – vzniklou dlouhodobým žitím se svým synem, určitým vzájemným napojením těch dvou.

Herci se vzdělávají více pomocí získávání zkušeností, než znalostí. V běžné škole se většinou lidem předává znalost, ale zkušenost, která hovoří o reálném životě, bývá upozaděna. **T1** Získání reálné zkušenosti totiž „dlouho trvá“, její předávání neurychluje slova. To je myslím jeden z důvodů, proč tato cesta je opomínána a masově nahrazována „naléváním informací“.

P7 Jako pedagog si myslím, že bych měla dávat podněty k obojímu: jak k reflexi a analýze zvenčí, tak k reálné zkušenosti člověka jako celku. Taková zkušenost je „trojrozměrná“ a na rozdíl od informace ji nelze vytrahovat z paměti tak snadno: **T8** Obsahuje několik rovin sdělení podané všemi smysly, probíhající v reálném čase, a prožité naším vnitřním životem. Sám náš mozek si celistvost takové zkušenosti kóduje do symbolů, hodnotí.. **T6, 8** Jde zde o celek (tedy ne o kusou informaci), která se zapisuje do několika druhů paměti zároveň. Díky tomu je lépe uchována. Je také snadnější ji aplikovat (na rozdíl od informace) na analogické situace právě proto, že byla zakódována jako celek.

T1 Jsou také nějaká nebezpečí zkušenosti? Samozřejmě. Zkušenost nás může odradit. Je více „nebezpečná“ jdeme při ní s kůží na trh, nemusí se podařit. Neúspěch, **T2** případně negativní hodnocení okolí, může být důvodem, proč raději přebíráme zkušenosti jiných, než abychom utvářeli osobní.

Zkušenost má největší dopad tehdy, když jde o něco, na čem studentu záleží, o co má zájem., **S4, T2** Pokud nalinkuji studentovi, co má jak udělat a zadám mu úkol, který nepřijme za svůj, na kterém se nebude osobně a zaujatě podílet, pak může osobní angažovanost na úkolu být mizivá. A s ní i kvalita získané zkušenosti. Je potřeba abych jako pedagog nebyla jen „zadavatelem“ zvenčí, ale osobou, která se studenty spolupracuje, vede je.

Práce na rozvoji pozornosti, tělové zkušenosti, a nakládání s energií

PI,4 Druhým bodem inspirace byly techniky, které přivádějí člověka k dovednostem tělového charakteru. Mám na mysli cvičení, které rozšiřují schopnost vnímání a zosťrují pozornost, které pracují s tokem energie člověka i celé skupiny během činnosti a které rozšiřují pohybové zkušenosti. Proč? Co se týče pozornosti, tak díky větší vnímavosti můžeme samozřejmě postřehnout více, naše zkušenost bude mnohem bohatší. Schopnost pracovat s energií a vnímat ji chápou jako krok „pod povrch“ reality. **T6** Umožňuje také hlubší porozumění. **PI,P5** Druhá věc, kterou získáme při používání cvičení s energiemi, že se nám bude dařit snadněji se napojit na činnost (např. má-li jít o manuální

dovednost) či na osobu, která mě zkušeností provádí, nebo máme-li fungovat v týmu a spolupracovat. **P4** A v neposlední řadě, dovedeme také soustředit energii určitým směrem, budeme vědět, co znesnadňuje její tok, co pomáhá a podle toho s ní nakládat při získávání oné zkušenosti.

(Výňatek z práce na divadelně antropologický seminář)

8.4 Příloha 4

Ukázky deníkových záznamy z daného období

T10 Pozoruji se poslední dobou a vidím tu touhu po dotyku, po něčem co se úplně nedělá. (30.8.2010)

*Když čtu o tom, že se něco stalo (četba Anny Kareniny), cítím ve svém těle jako bych to byla já, komu se to stalo, dokonce mi ruka vzlétla abych setřela z obličeje bláto jedné z hlavních postav...**P9, P6** Včera při tanci jsem si počkala na správný okamžik, nespěchala s osvědčenými tanečními klišé a vnímala, kam mé tělo směřuje(a je směřováno)...**T8** Mám pocit, že jsem probudila své tělo, že se mnou mluví, že mne někam rozprostírá, že je prudce vnímavé k věcem kolem, že do sebe nasává tisíce pocitů, a tisíce jich vytváří, jako by se mi vynořila živelná druhá část mne samé, která koná, nelze popsat, nelze uchopit či pojmenovat ale někam směřuje.*

(5.2.2011)

Škrtnout slova

T8 *A nekončí to. Mé tělo je nadále vnímavé. Jako bych se v některých věcech schovala do pozadí, pozorovala, přijímala. Místo slov hovořím občas pohybem, když někdo hovoří, uvědomuju si ve svém těle impulzy jeho gest a postavení, čtu z chování druhých slova o jejich charakteru, o jejich nabití...**T7** Mé tělo je uvolněné ve svém pohybu, dovede se zaměřit na věci. Je to zvláštní, jako by slova byla ta druhá, ta vedlejší.*

Když se dívám do krajiny, zachytím tělem pohyb – linii obzoru, který vidím. Jana Pilátová říká, že slova přišpendlují význam, zrychlují realitu znakem. Realita beze slov je široká, nezařadíme ji do škatulek... Pohled může být tisíckrát různé „miluji tě“, které ani jedno nemusí znamenat to, co obvykle. Svět beze slov je svobodnější – nemusí se tolik pohybovat v navyklých kulturních vzorcích. Dokud není pojmenován, není jistý. Je vždy něčím víc, než co máme v mysli.

T2, T7, T9, T2 *Ted' o víkendu jsem potkala Petra – podobně vnímavě nalazeného (byť nedivadelník a netanečník). Chytil impulzy ode mě a naopak vysílal ke mně. K ostatním ale ne. Každopádně mi naše fungování přišlo jako kouzelná hra beze slov. Jako bychom ji oba chápali takto hravě a nepřiřícili tak tomu významy, které by to pro nehráče mohlo znamenat.*

(1.3.2011)

8. 5 Příloha 5

Ukázky poezie

Čarodějka

Najednou víš:

chřípím, konečky prstů, až mrazí v těle:

zima objala hory mateřskou náručí.

Kolébala je a zpívala ukolébavku.

Pak najednou,
Zvrátíš hlavu nazad,
vydechneš prudce až na prsou bolí,
z hrdla pustíš ven nakupenou sílu:
tvůj hlas duní krajem tiché bělosti.

A jančíš,
skáčeš prudce v prachových závějích
kotrmelec
a skok
a stojka
- sníh za krkem zastudí.

Dusáš a válíš se
- nenasytně, nekonečně -
jiskříš očima
ústa lapají po brilantovém vzduchu
jak slastně prořízne se do plic.

Křik,
kotrmelec
a skok
a stojka
- sníh za krkem zastudí.
(12.1.2010)

Čí? (Člověčí)

Jestli jsem někoho tak,

Tvoje

světe.

Do jinejch se nevejdu

a ty vcházíš do mě

(s každým dneškem nenučeně).

Mažeme si hranice

vnějšků a vnitřků.

Bez sebe jsme si sebou.

FILIPOJAKUBSKÁ

Záblesky černavé hřívý
dunění divokých, vroucích kopyt
burcují tělo, hlavu mou.

Nedají spát, vzpouru probudili
je měsíc květů, stromů vzbouzených.
A vzadu v těle - v lopatkách, v ramenou
družka - stín divoký, stojí.
A pevně šepce: nasedat!

A s její oporou vzadu,
opře se do tebe vítr - vlas rozdivočí,
tělo do krajiny vtáhne.
Jsi JEJÍ, je TVÁ:
Tvé prsty potoky
tvé nohy kyprá hlína.
Boky jsou strmé svahy
Hlava: oblačná meluzína.

Divoký kůň,
neosedlán.
ten, který tě budí,
který tě nechce nechat spát,
divoký kůň
rozdychtěný ve tvé hrudi,
nechá si hřívu větrem rozevlát.
Cválá tvou krajinou - vod, lesů, strání.
Dnes tady jsi svá paní!

Dnes vzbud' svého hřebce, čarodějná
nechej jej divoce vzývat kraj.
V zeleni brzké, dej mu rozlétnout se

a zítra?
pomalu zklidni
pohlad'
vrať udidlo, vrať stáj.
(1.5.2010)

Hledání I

S něčím jsem smířená.
Něco nechávám.
Jsem jiná.
Existuji. Dnes sama v sobě.

Jsem dospělá?

Čekám. Někdy plácám, abych mluvila
Poslouchám tikající hodiny a rádio z vedlejšího pokoje.

Život má najednou mnohem více rovin.
(20.9.2012)

Hledání II

Jsem sama sebou
ve své nerozvážnosti
svým příbytkem
svým kruhem v obilí.
Svou známou neznámou
Kde obě věličiny
X a Ypsilon
Jsou velmi
Proměnné.

A přesto jsem.
Nebo

ne?
(26.11.2012)

