

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

HUDEBNÍ A TANEČNÍ FAKULTA

Taneční umění

Pedagogika tance

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**SPECIFIKA TANEČNÍ VÝCHOVY V OBDOBÍ
PUBESCENCE**

BcA. Karolina Gilová

Vedoucí práce: MgA. Mgr. Andrea Opavská, Ph.D.

Oponent práce: Mgr.art Anna Línová

Datum obhajoby: 7.6.2019

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2019

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

MUSIC AND DANCE FACULTY

Program of study: Art of Dance

Field of Study: Dance Pedagogy

MASTER THESIS

**SPECIFICS OF DANCE EDUCATION
DURING PUBESCENCE**

BcA. Karolina Gilová

Supervisor: MgA. Mgr. Andrea Opavská, Ph.D.

Examiner: Mgr.art Anna Línová

Date of Deference: 7.6.2019

Academic Degree: MgA.

Praha, 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

Specifika taneční výchovy v období pubescence

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

Praha, dne

.....

podpis diplomanta

Upozornění

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

Abstrakt

Magisterská práce je zaměřena na specifika taneční výchovy v období pubescence, které s sebou přináší řadu změn fyziologických, psychických i vztahových. Konkrétně se jedná o změny tělesné a hormonální, psychický a emoční vývoj, rozvoj myšlení a nový způsob vnímání a vytváření sociálních vztahů. Tyto změny jsou nahlíženy prizmatem tanečního pedagoga s více než desetiletou zkušeností a jejich popis je zasazen do kontextu výuky konkrétní skupiny dospívajících dívek navštěvujících Taneční studio Emotion.

Cíl práce

Práce si klade za úkol popsat jednotlivé změny a reflektovat je v souvislosti s výukou tance jako volnočasové aktivity.

Klíčová slova

změny v období pubescence, taneční výchova, role pedagoga, fyziologický vývoj, psychický vývoj, vnímání tělesnosti, dotyk, emoční vývoj, vývoj myšlení, Taneční studio Emotion, Přípravka 3

Abstract

This master thesis is focused on the specifics of dance education in the pubescence period, which causes a number of physiological, psychological and relationship changes. Specifically, these are changes in physical and hormonal, mental and emotional development, the development of thinking and a new way of perceiving and creating social relationships. These changes are seen through the prism of a dance teacher with more than a decade of experience, and their description is set in the context of teaching a particular group of teenage girls attending the Emotion Dance Studio.

Objectives

Goal of the thesis is to describe the individual changes and reflect them in the context of teaching dance as a leisure activity.

Keywords

Changes in the period of pubescence, dance education, the role of the teacher, physiological development, psychological development, perception of physicality, touch, emotional development, development of thinking, Dance studio Emotion, Přípravka 3.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem svým pedagogům, kteří mě ovlivnili, rozšířili můj rozhled a obohatili mé vědomosti. Jmenovitě děkuji Andree Opavské za trpělivost a péči při vedení této práce, předávání nejen její zkušenosti, ale také nakažlivé lásky k tanečnímu oboru svým studentům, Ivaně Malé za podporu a vedení v mých tanečních i pedagogických začátcích. Velké díky patří mému manželovi a synům, kteří mě podporují, a v neposlední řadě přátelům. Děkuji také svým studentům, jež jsou pro mě motivací a inspirací.

OBSAH

ÚVOD	9
1. POPIS ZMĚN V OBDOBÍ PUBESCENCE.....	13
1.1 Fyziologické změny.....	13
1.1.1 Tělesné a proporcionální změny – růst	13
1.1.2 Hormonální změny, endokrinní aktivita	14
1.2 Senzomotorický vývoj.....	16
1.2.1 Motorika	16
1.2.2 Smysly	17
1.2.3 Vnímání tělesnosti, dotyk.....	19
1.3 Psychické změny	23
1.3.1 Vývoj myšlení	24
1.3.2 Emoční vývoj	25
1.3.3 Tělo a emoce	28
1.4 Význam sociálních vztahů	30
1.4.1 Já a ti druzí.....	31
1.4.2 Význam vrstevnické skupiny.....	31
1.4.3 Potřeba někam patřit.....	32
1.4.4 Volnočasová aktivita.....	33
2 ROLE PEDAGOGA A SPECIFIKA S NÍ SPOJENÁ.....	36
2.1 Proces učení jako vytváření pohybových vzorců.....	36
2.2 Systém řízení pohybu nervovou soustavou	37
2.2.1 Nervová soustava	38
2.3 Role pedagoga tance	41
3. PŘÍPADOVÁ STUDIE – PŘÍPRAVKA 3 TANEČNÍHO STUDIA EMOTION	43
3.1 Obecná charakteristika a specifika Tanečního studia Emotion	43
3.2 Popis Přípravky 3 – Juniorské skupiny	46

3.3 Praktická část	48
3.3.1 Tanec jako volnočasová aktivita	49
3.3.2 Způsoby a koncepce výuky	49
3.3.3 Nástroje a prostředky	52
3.4. Komunikace	54
ZÁVĚR	56
POUŽITÁ LITERATURA:	58
DALŠÍ POUŽITÉ ZDROJE:	59

ÚVOD

„Každý má svět velký podle toho, jak velký je sám. Cestičky vypadají podle toho, jak často se po nich chodí. Ale všechno se pořád mění. Z nízké houštiny vyroste vysoký les, stejně tak jako z malých dětí budou dospělí.“

(František Skála)

Než se z malých dětí stanou dospělí, projde každý z nás nelehkým obdobím. Životní etapa, kterou odborníci nazývají puberta, jejíž střední fází je pubescence (vymezována 11.-15. někdy 16. rokem života jedince). Je dynamická, plná změn nejen biologických, ale také psychických. S biologickým zráním totiž dochází ke značným hormonálním změnám, které ovlivňují psychiku jedince. Přichází nové pudové tendence, které je nutné uspokojit. Jedinec hledá způsob, jak tohoto uspokojení dosáhnout a jak svoje pudy kontrolovat. Vše se takřka obrací vzhůru nohama. Začíná hledat vlastní identitu, vymezuje se vůči okolí, hledá sám sebe. Mění se jeho tělo, jeho způsob myšlení. Objevují se nové emoce a jejich prožívání, dospívající navazují nové, odlišné sociální vztahy.

Znalost jednotlivých vývojových etap z hlediska psychiky a fyziologického vývoje by měla patřit k výbavě každého pedagoga. Tato práce se věnuje jednotlivým změnám, ke kterým dochází v období dospívání a jejím cílem je popsat jejich široké spektrum i souvislosti mezi nimi, reflektovat je a najít způsob, jak s nimi v rámci výuky tance pracovat a zacházet. Proto se opírám o poznatky z oblasti obecné a vývojové psychologie, pedagogiky, biologie a fyziologie, čerpám z odborné literatury zabývající se vývojem pohybu a jeho výukou, různými pohybovými systémy body awareness. V neposlední řadě vycházím i z vlastní pedagogické zkušenosti. Stěžejními publikacemi pro tuto práci byly *Vývojová psychologie* od profesora Josefa Langmeiera, která uceleně popisuje jednotlivá vývojová období lidského života a nahlíží na ně z hlediska kognitivního, emocionálního, motorického i sociálního. V oblasti taneční a pohybové se nejvíce inspiroji publikacemi *Vývin pohybu v systému Body – Mind Centering®* slovenské pedagožky, tanečnice a choreografky Anny Sedlačkové a *Dynamické tělo* docentky a dlouholeté pedagožky HTF VŠMU Marty Polákové. Obě publikace nahlíží na tělo jako neustále se organicky vyvíjející celek a reflektují ho v psycho – fyzickém kontextu.

Jako zdroj pozorování, objevování a poznání jsem si zvolila konkrétní skupinu, kterou dlouhodobě učím v Tanečním studiu Emotion, jež je příkladem volnočasové aktivity. Z hlediska genderového se jedná o homogenní skupinu 20 dívek ve věku 12-15 let. Většina z nich navštěvuje taneční studio od útlého věku. Skupina se v průběhu let měnila co do složení dívek, ale jádro zůstalo přibližně stejné. Tuto skupinu vedu spolu s dalšími lektory několik let, mohu tedy pozorovat změny, ke kterým dochází.

Pedagog by měl přistupovat ke svým studentům s vědomím všech specifik dané věkové kategorie a zohlednit je ve své práci. Podrobný popis skupiny a charakteristika Tanečního studia Emotion, kde byl výzkum uskutečněn, je obsahem kapitoly Případová studie – Přípravka 3 Tanečního studia Emotion.

V období dospívání je učitel, vychovatel, trenér důležitou osobou v životě jedince. Má zásadní vliv na rozvoj jeho osobnosti, dovedností a na jeho socializaci. Představuje vzor ve smyslu pozitivním i negativním. Pedagog v oblasti výchovy mimo vyučování má specifické postavení díky tomu, že se jedná o dobrovolně zvolenou činnost provozovanou ve volném čase. To ale klade nemenší nároky na jeho oborovou kvalifikaci i jeho osobnost, a i přes to, nebo právě proto, že se jedná o dobrovolnou činnost dospívajících, by měly být dodržovány pedagogické zásady, které jsou stejně tak platné pro školní vyučování. Patří mezi ně například zásada soustavnosti, cílevědomosti, poslušnosti, aktivity, přiměřenosti, smysluplnosti, pestrosti a přitažlivosti, zajímavosti a zájmovosti, citlivosti a citovosti a další.

Profese pedagoga vyžaduje široké penzum kompetencí a dovedností. V první řadě zmiňuji znalost oboru a specifické dovednosti s ním spojené (technické, metodické a didaktické), které ovšem nelze kvalitně předávat bez dovedností z kategorie komunikace a sociálních vztahů. Způsob komunikace s dospívajícím je zcela odlišný od způsobu komunikace s dítětem. Protože jsou dospívající velice kritičtí ke svému okolí, je pedagog z jejich strany neustále podrobován hodnocení. Na jedné straně je vzorem, na straně druhé je autoritou, vůči které je nutné se vymezit a získat u ní respekt vedoucí k postupné autonomii, na rozdíl od dětského věku, kdy dítě někdy až slepě adoruje svého učitele a nekriticky následuje jeho vedení. Dospívající jsou směsicí rozličných nálad, pocitů a očekávání, směsicí respektu a zpochybňování, pokory a vzdoru, radosti a smutku, přebytku energie

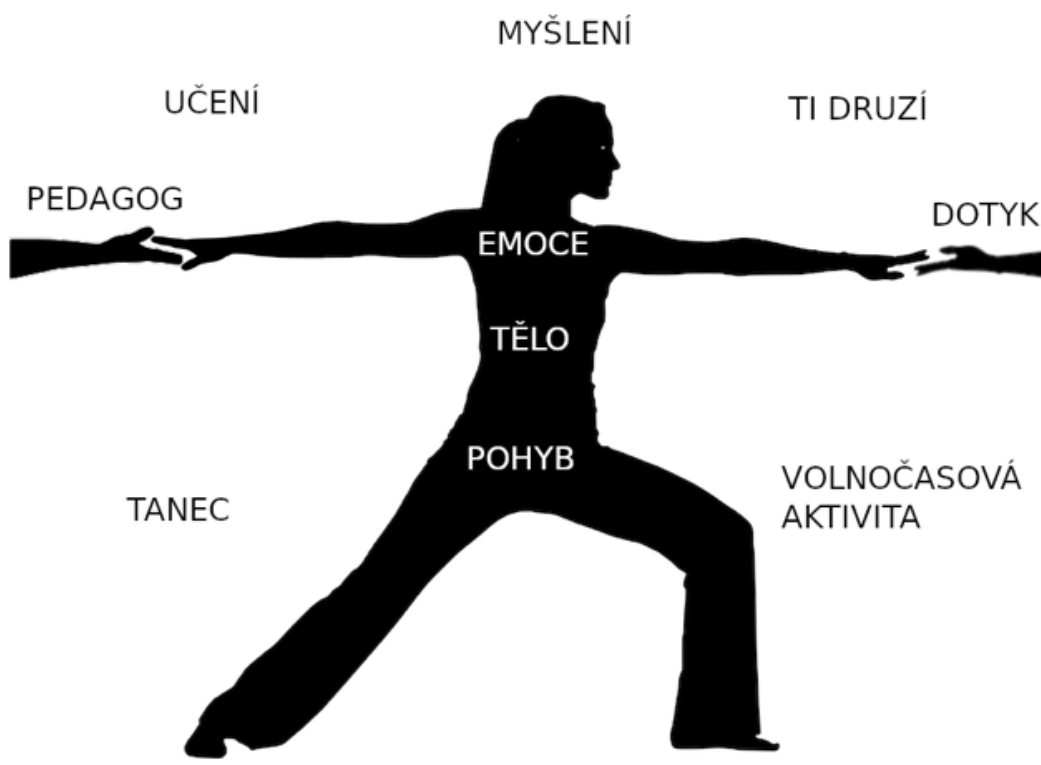
nebo únavy a mnoha dalšího. Na druhé straně i my – pedagogové – přicházíme s vlastní „kúží na trh“, plní starostí a radostí, přání, očekávání, cílů a nápadů. A přesto, že jsme v roli pedagoga – profesionála – jsme to stále my se svou osobností, komunikující se studenty, předávající něco ze sebe samých.

Proto je nutné si uvědomit, jak obrovský vliv má pedagog na studenty nejen v oblasti konkrétních dovedností, ale také v utváření vlastního světonázoru, názoru na danou problematiku, na estetické vnímání. Ovlivňuje jejich morální vývoj, utváření hodnot, způsob chování v určitých situacích skrze své vlastní morální, hodnotové a životní postoje. Z toho důvodu pedagog nemůže „kázat vodu a pít víno“. Díky pravdivosti, autentičnosti a oddanosti oboru lze vtáhnout jedince a motivovat ho k dalšímu poznávání a seberozvoji. Ať už v menší či větší míře, zanechává ve studentech svůj otisk, je zároveň jejich zpětným zrcadlem a ovlivňuje utváření jejich sebepojetí.

Tato práce tedy nahlíží na problematiku očima pedagoga. Postupně odkrývá a popisuje změny a specifika období pubescence, se kterými se při výuce setkává. Nahlíženo z jiného úhlu pohledu je předmětem výzkumu pedagogiky tance lidské tělo a mysl. V období pubescence se proměňuje fyziologie jedince, což se propisuje do jeho motoriky a rozvoje smyslového vnímání. Lze říci, že smysly jsou branou do jeho vnitřního světa.

Fyzickou a psychickou stránku člověka od sebe nelze oddělit. Jedna ovlivňuje druhou a obě jsou součástí každého z nás. To, jak se cítíme po fyzické stránce, ovlivňuje naši psychickou stránku i naše emoce a naše emoce ovlivňují naše tělesné projevy. Zároveň jsme součástí nějakého prostředí, které vnímáme, které vnímá nás a skrze něž vnímáme sami sebe. Stejně jako se proměňujeme fyzicky, vyvíjíme se také psychicky a emocionálně. Proto nelze přistupovat ke studentům pouze jako k bytostem fyzickým, ale je nutné je reflektovat jako bytosti prožívající, vztahující se k určitému prostředí. Období pubescence přináší řadu změn v oblasti prožívání, myšlení a dalších psychických procesů, a tudíž i jim patří část této práce. Vzhledem k tomu, že se zkušenosti, o které se opírám, vztahují ke skupině, nelze opomenout ani specifika a změny v oblasti sociálních vztahů.

Veškerým poznatkům se v závěrečné části své práce pokusím vetknout praktickou podobu a nabídnout svůj osobní pohled na to, jak s nimi naložit při výuce tance.



1. POPIS ZMĚN V OBDOBÍ PUBESCENCE

1.1 Fyziologické změny

Každá věková skupina je něčím specifická. Člověk se vyvíjí jako živočišný druh a zároveň i jako jedinec. V průběhu jeho vývoje dochází k nejrůznějším fyzickým i fyziologickým změnám. Tato kapitola se věnuje těm z nich, které jsou příznačné pro období dospívání.

1.1.1 Tělesné a proporcionální změny – růst

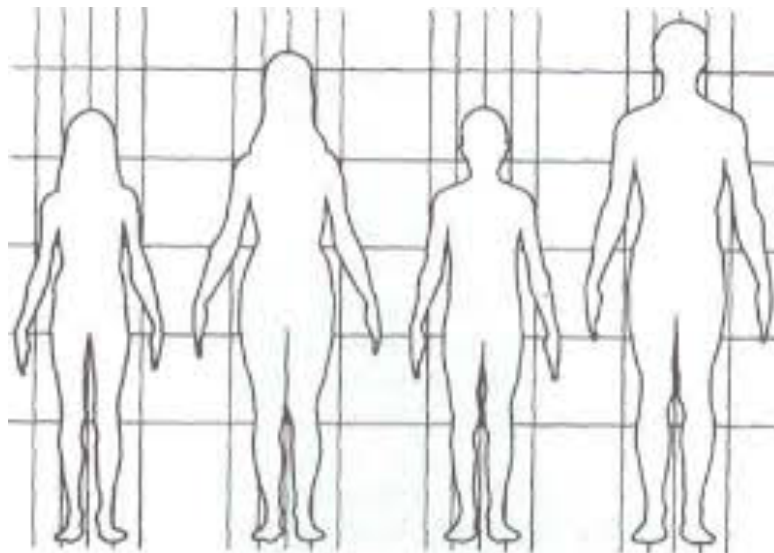
Ve věku 12 let dívky prochází přechodem z fáze prepuberty do fáze samotné puberty. U chlapců k tomuto přechodu dochází později. Vzhledem k tomu, že pracuji se skupinou dívek, budu se věnovat spíše změnám, ke kterým dochází právě u tohoto pohlaví.

Z hlediska růstu je v raném období dospívání markantní změna proporcionality. Růst je urychlený a nazýváme ho prepubertální akcelerace růstů, nebo také růstový spurt. Tím je předznamenán příchod puberty a vrcholí přibližně po dvou letech od počátku akcelerace. (Dospívající dívky rostou za rok asi 7-11 cm a chlapci 7-12 cm.) Z toho jasně vyplývá, že se mění jak tělesná konstituce tak pohybové mechanismy. Jedinci často působí nekoordinovaně. Děje se tak proto, že jednotlivé části těla nerostou rovnoměrně. Nejprve výrazně rostou dolní končetiny co do délky, následně horní. Končetiny působí pavoučím dojmem a dospívající jsou lidově řečeno „samá noha, samá ruka“. Teprve následně dochází k růstu trupu, kdy hovoříme o takzvané „druhé proměně postavy“. V rámci této etapy se přichází růst do výšky, který je střídán fází rozšiřování kostry. Nejprve tady rostou dolní a horní končetiny, následně se rozšiřuje hrudník a pánev. Poté se prodlužuje trup a dále pak dochází k prohlubování hrudníku. Tak se jedinec z fáze druhé proměny postavy přenesení do „období druhé vytáhlosti.“ (Machová, 2016, s. 219)

V průběhu posledních dvou staletí dochází k celkovému urychlení růstu a vývoje obyvatel (sekulární akceleraci). Je to zapříčiněno mnoha faktory od klimatických změn, přes lepší výživu, hygienu lékařskou péči, po celkovou změnu struktury společnosti. Dětství se tak zkracuje a zároveň se oddaluje nástup plné dospělosti. (Langmeier, 2006, s. 146)

Rozdíly v psychickém, sociálním i biologickém zrání mezi jedinci stejného věku, souborně označené jako interindividuální variabilita zrání (viz kap. Psychické

změny), silně ovlivňují jejich chování a prožívání. Vzhledem k nadměrné orientaci na vnější vzhled jsou tyto rozdíly jedinci vnímány velmi citlivě až přehnaně. Na počátku období pubescence může dojít k markantním odlišnostem ve fyzickém zrání – hovořím o sekundárních pohlavních znacích, jako je růst prsou, ochlupení a počátek celkové změny tělesné konstituce. Zejména dívkám se znatelně mění tělesné křivky z dětského na dospělé tělo. (viz obr. 1 Podle J. M. Tannera)



Obr. 1: Změna tělesných proporcí u chlapců a dívek
podle J. M. Tannera: Langmeier 2006: 144

Tyto změny mohou vnímat pozitivně, ale také negativně. Proměnu nemusí zpočátku chápat. Nevědí, co se s jejich tělem děje a proč se to neděje s tělem jejich vrstevníků. Například dívka, které začínají růst prsa dříve než ostatním, se ocitá z jejího pohledu v jakémsi nesouladu s referenční skupinou, jistým způsobem se z ní vymyká a nezřídka se stává terčem posměchu nebo přinejmenším objektem většího zájmu, než byla dříve zvyklá. V takové situaci se může cítit nekomfortně, dokonce až zahanbeně. Její psychika totiž není zralá na vnímání sexuality a pohlavní zralosti, jejíž symbolem je mimo jiné právě růst prsou.

1.1.2 Hormonální změny, endokrinní aktivita

V průběhu prepubertální růstové akcelerace se ztenčuje vrstva podkožního tuku, tělesná hmotnost se zvyšuje kvůli narůstání kostry a svalové hmoty. Tělo spotřebuje mnoho energie, proto roste potřeba příjmu potravy a s ní i potřeba některých vitamínů a stopových prvků (vápník, fosfor, hořčík, vitamíny A, D, C, E, a některých vitamínů B). Další neopominutelnou složkou potravy jsou bílkoviny,

tuky a cukry. Správná výživa v tomto období je nezbytná pro kvalitní růst a dodání potřebné energie pro celkovou činnost organismu.

Spolu s růstovou akcelerací se na začátku puberty začínají objevovat druhotné pohlavní znaky¹. Znamená to, že dochází k přeměně z dítěte v dospělého člověka. Vytváří se pohlavní hormony a pohlavní buňky, dozrávají pohlavní orgány a počíná se jejich činnost. V období prepuberty se tak objevují první známky ochlupení a první fáze růstu prsou u dívek. Jejich další vývoj pak probíhá v druhé fázi, tedy pubertě. Prepuberta trvá přibližně dva roky a k přechodu mezi ní a pubertou dochází v době, kdy tělo nejvíce roste do výšky.

Puberta je vyvolána tvorbou a vyměšováním pohlavně nescifických hormonů podvěsku mozkového. Tyto gonadotropní hormony uvedou v činnost pohlavní žlázy. U dívek to dále znamená vylučování estrogenních hormonů, díky nimž dojde k utváření sekundárních pohlavních znaků a růstu pohlavních orgánů. V období puberty pak jejich vývoj pokračuje, dostaví se první menarché u dívek a poluce u chlapců. Tyto dva specifické znaky příznačné pro fyziologickou dospělost však neznamenají plnou pohlavní zralost, tedy naplnění reprodukční schopnosti. Ta se dostaví až v další fázi vývoje, v postpubertě.

Endokrinní aktivita je v období puberty zvýšená stejně jako aktivita některých žláz s vnější sekrecí. Dochází tak ke zvýšené potivosti a vzniku akné.

Přesto, že se díky růstu svalů a kostry ztenčuje podkožní tuk, hormonální aktivita způsobuje jakousi opuchlost. Důvodem je vylučování hormonů spojených s dozráváním pohlavních orgánů a nástupu menarché, kdy dochází ke zvýšenému zadržování vody. Dívky tak působí otekle, „oplácané“. Často jsou vystaveny kritice související s váhou, která se zvyšuje právě kvůli růstu svalů a kostry. Na druhé straně, v souvislosti se zvýšenou potřebou přísunu energie, dochází nezřídka

¹ Sekundární pohlavní znaky – druhotné pohlavní znaky, které vznikají vlivem pohlavních hormonů (androgenů, estrogenů) v pubertě. Patří k nim rozvoj svaloviny, kožní změny včetně ochlupení (zejm. růstu vousů a změny vlasové hranice), rozložení podkožního tuku, změna hlasu, změny prsů. (<http://lekarske.slovníky.cz/lexikon-pojem/sekundarni-pohlavni-znaky-3>)

ke špatnému způsobu stravování, který může vést k nechtěnému tloustnutí. Proto by součástí pedagogického působení mělo být zdůrazňování správné výživy, stravovacích návyků a pozitivní motivace ke zdravému stravování. Otázka váhy a vnějšího vzhledu je pro ženy obecně velmi citlivá, zejména pak v období dospívání. Proto je v rámci tohoto tématu namísto opatrnost a taktnost.

1.2 Senzomotorický vývoj

1.2.1 Motorika

„Vývoj motoriky je v období dospívání zpravidla výraznější než v období předcházejícím – dospívající rychle získávají dovednosti vyžadující značnou sílu, hbitost, jemnou pohybovou koordinaci a smysl pro rovnováhu.“

(Langmeier, 2006, s. 148)

Nově získané dovednosti posilují jedincovo ohrožené sebehodnocení a stávají se důležitou složkou v hledání a utváření jeho identity. To platí stejně pro předešlá vývojová období jako pro toto. Na druhé straně se objevují náhlé fyziologické změny, které sebou přináší jistá úskalí. Je zde na jedné straně předpoklad k rychlému osvojování pohybových dovedností, zároveň je ale nutné brát v potaz, že mu předchází vyrovnávání se s fyziologickou proměnou. Tato fáze by se dala připodobnit k „hodině mezi psem a vlkem“, ve které je třeba obrnit se trpělivostí a dát tělu i mozku dostatek času pro znovunalezení vzájemného pochopení a propojení.

Co se přesně děje? Tělo mění tvar a proporce, tím se mění tělesná osa a dochází k jinému rozložení váhy těla. Kvůli často disproporčnímu růstu jednotlivých tělesných částí se mění řízení pohybu. Jedinec znovu objevuje a hledá pohybové principy, které si doposud osvojil a snaží se je aplikovat na „nové“ tělo. U dívek se díky hormonálním změnám a biologickému zrání mění tělesná konstituce zejména v oblasti hrudníku a pánve. Tyto změny vnímají nejen skrze estetickou stránku, ale právě ve vztahu jednotlivých váhových celků, vztahu k podlaze, v kontextu váhy a těžiště, rychlosti pohybu. Tělo tak může z pohledu taneční estetiky působit těžkopádně a neforemně. Jeví se, jako by ztratilo svou dosud nabytou uspořádanost a vrátilo se o několik kroků zpět.

Období ztráty kontroly nad svým tělem není příliš dlouhé, zpravidla se jedná o jeden až dva roky života a souvisí s individuálním vývojem každého jedince. A právě proto, že se jedná o individuální jev, stává se do této chvíle relativně homogenní skupina tanečníků z hlediska úrovně dovedností značně heterogenní. Během pár měsíců se mohou karty promíchat a ti, kteří ve skupině patřili k lepším, se ocitnou v pozadí předběhnutí těmi, kteří zatím zůstávali spíše v jejich stínu.

1.2.2 Smysly

„Nic není v mysli, co nebylo dříve ve smyslech.“

(John Locke)

Jak jsem již zmínila, člověk je psychofyzický celek, a proto nelze oddělit mysl od těla ani tělo od mysli. Ta skrze smysly neustále odráží a zobrazuje vnější realitu a svými tělesnými projevy ji reflektuje. Ona vnější realita – prostředí, ve kterém se člověk pohybuje, mu přináší zkušenost, dává mu podněty, které vnímá pomocí smyslů, a ty mu umožňují rozlišovat nejrůznější skutečnosti, vnímat okolí i sebe, orientovat se a učit se. Způsob jeho konání ve vnějším prostoru nazýváme motorika.

Smyslovým vnímáním nazýváme „schopnost přijímat informace z prostředí smyslovými orgány...“. Vnímáním nazýváme „schopnost využívat informace získané smysly – zrakem, sluchem, čichem, hmatem a také vnímáním pohybu a polohy.“ (Sedlačková, 2017, s. 73) Schopnost učit se a zkoumat vnější realitu pomocí percepčního systému je přirozená, člověk je jí vybaven od narození a rozvíjí se v průběhu celého života. Je zcela jasné, že vnímání a pohyb, tedy vnímání a akce, jsou ve vzájemném vztahu. Podle Bonnie Bainbridge Cohen² se jedná o cyklický vztah, kde na sebe obě složky neustále působí. Tento vztah autorka

² Bonnie Bainbridge Cohen je americká tanečnice a „jedna z vedoucích osobností v oblasti práce s pohybem, dotykem a se zkoumáním vztahu těla a mysli.“ (Sedlačková, 2017, s. 42)

nazývá percepčně – motorický oblouk a ve svém systému Body Mind Centering® (BMC®) je východiskem pro tzv. převzorcování.³

Člověk se v průběhu svého života vyvíjí v souladu s prostředím, ve kterém žije. Ona vnější realita, životní podmínky se v jeho vývoji odráží. A protože vnější realitu vnímá zejména skrze smysly, hovoříme o senzomotorickém vývoji – vývoji smyslově-pohybovém.

„Zpracovávání informací získaných ze smyslových orgánů je již dokonalejší formou poznávání vnějšího prostředí.“ (Nakonečný, 2003, s. 64) Jinými slovy: co neprojde smyslovým vjemem, jen těžko bude prožito, co nebude prožito, bude jen těžko zvnitřněno, co nebude zvnitřněno, bude jen těžko osvojeno.

Podle systému BMC® jsou smysly jakýmsi zprostředkovatelem výměny informací mezi vnějším prostředím a naším vnitřním světem a při jejich porozumění hrají velkou úlohu. Pohyb je v tomto systému postaven na rovnocennou úroveň ostatním pěti smyslům. Jejich vývoj probíhá již v prenatálním stádiu spolu s vývojem tělesných systémů a má následující pořadí: „hmat – kůže, pohyb – vestibulární systém, proprioceptory, čich – nos, chuť – ústa, sluch – uši, zrak – oči. Tato posloupnost je spojena se zaměřením na prostředí – z vnitřního směrem k vnějšimu. Hmat a pohyb jsou tedy nejvíce zaměřené na vnitřní prostředí a sluch a zrak více na vnější prostředí. (Sedlačková, 2017, s. 71)

„Abychom byli schopní se učit, musíme zkvalitňovat svoje smysly.“

(Feldenkreis, 1996, s. 72)

³ Body Mind Centering® je metoda vyvinuta Američankou Bonnie Bainbridge Cohen. Je založena na spojení těla a mysli. Má široké využití nejen v rozličných odvětvích spojených s tělem a pohybem, ale také ve výtvarném umění, hudbě, meditaci a dalších. Stejně jako další Body Awareness metody pracuje na porozumění těla a jeho projevech skrze mysl. „Změny v pohybu jsou projevem mysli, určují, že mysl změnila zaměření v těle.“ (Sedlačková, 2017, s. 43)

V pedagogické práci je nutné reflektovat tyto poznatky a využít je pro zprostředkování učeného. Skrze smyslové vnímání můžeme studenty přivést z vnitřního světa k tomu vnějšímu a naopak. Od vnímání vlastní tělesné ohraničenosti pomocí uvědomění si dotyku s podložkou k postupnému zaměření pozornosti směrem ven prostřednictvím smyslů přemostujících vnitřní a vnější prostředí – zraku a sluchu.

V dětské pedagogice je audio–vizuální složka učení velmi důležitá. Děti se učí nápodobou, snaží se přesně opakovat to, co vidí u svého vzoru. Na rozdíl od dětského věku je ale v období dospívání učení nápodobou postupně odsouváno na druhou kolej a nastupuje potřeba logického opodstatnění viděného, tedy učeného. Vývoj vizuálního vnímání totiž souvisí s vývojem abstraktního myšlení (viz kap. Vývoj myšlení). Na základě vizuální zkušenosti dochází ke zpracování pozorovaného a následně je mu přidělen logický význam. Otevírá se tím prostor pro větší „zasvěcení“ studentů do podstaty pohybového mechanismu a nabízí se možnost nechat je vstoupit do světa logického fungování těla. Pedagog se stává průvodcem na cestě pochopení vedoucího od vnitřního prostředí k vnějšímu a vytváří nové cesty spojující tyto dva světy.

Vnímání svého okolí je samo o sobě důležitým aspektem bytí ve společnosti. V tanci je neméně důležité, a proto je nutné na něj klást důraz. Vnímat své okolí, prostor, ostatní tanečníky, propojovat pohyb s pohledem, citlivě a pozorně vnímat to, co se děje kolem.

1.2.3 Vnímání tělesnosti, dotyk

„Stejně jako tělo není bez duše, tak nemůže být ani zevní kultura bez spirituálního života.“

(Rudolf Steiner)

Přítomnost člověka ve světě, jeho bytí, je fyzicky zhmotněno a člověk si ho uvědomuje skrze svět samotný. Lidskou existencí se od antiky zabývá filozofie a v průběhu staletí se objevují rozličné pohledy a přístupy k němu. Fyzické bytí člověka je filozofy vesměs spojováno s jeho myšlením. Připomeňme si například známý výrok myslitele 17. století René Descarta „Myslím, tedy jsem.“ a

přehodnoťme ho v návaznosti na myšlenku francouzského fenomenologa⁴ Maurice Merleau-Pontyho, který má na lidské bytí a jeho vnímání zcela opačný pohled. Podle něj je totiž vědomí určeno bytím, přeneseně řečeno: „Jsem, tedy myslím.“ JÁ se tělesně a smyslově vztahuje ke světu a skrze něj ho dokáže poznávat a propustit do vědomí. Z jeho pohledu je subjekt filozofického zkoumání tělesný, existující v daném čase a prostoru. Základní význam pro něj představuje „tělesnost, tělesné vnímání a tělesné prožívání“. (Pelcová 2009)

Tělo je něco, co je stále s námi a díky onomu tělesnému bytí ho nemůžeme vidět (pokud se nedíváme do zrcadla), ale můžeme vidět skrze něj, pozorovat svět kolem sebe, dotýkat se předmětů a druhých lidí. Tato myšlenka velmi koreluje s tancem, nebo minimálně stojí za zohlednění při nahlížení na něj. Tanec je totiž způsobem vyjádření, komunikace a jeho nástrojem je tělo.

Současné taneční techniky pracující na principu body awareness⁵ hovoří o inteligenci těla ve smyslu reakcí. Tělo na vnější podnět reaguje instinktivně, rychleji než vědomí. (Sáhnu-li na horkou plotnu, nejprve instinktivně ucukne ruka, až poté si mozek uvědomí, že to pálí.) Instinktivně tělo reaguje také na lidi kolem sebe. Z toho všeho vyplývá, že člověk je do velké míry určován skrze okolí a interakci s ním. Tak, jako ho vymezuje vnímání sebe samého a vnímání těch druhých, vymezuje ho zároveň to, jak ho vnímají ti druzí. Stávají se součástí jeho sebezpečování, sebereflexe, zkušenosti a spoluutváří jeho sebezpečování.

⁴ Fenomenologie je jedním z nejvlivnějších směrů soudobé filozofie, který založil E. Husserl. Jeho filozofie prodělala určitý vývoj, ale všem jejím podobám je společné přesvědčení, že filozofické poznání nespočívá v konstruování obecných principů, ale v deskripci „fenoménů“, tj. věcí samých.

(<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Fenomenologie>)

⁵ Body awareness techniky jsou přístupy v současné pedagogice tance pracující na principu uvědomělého, vědomého pohybu. Patří mezi ně například BMC, Feldenkreisova metoda a další.

Tento vztah je dvousměrný, neboť to, jak lidé vnímají sebe potažmo svou tělesnost, ovlivňuje zároveň způsob fyzické komunikace mezi nimi. Nejen jaké tvary vůči sobě vytváří, ale také způsob, jakým se ve vzájemné interakci dotýkají. Dotyk jako jeden ze základních projevů lidského bytí umožňuje člověku zacítit opravdovost situace, jeho přítomnost ve světě a ve vztahu k lidem kolem něj.

V každé kultuře má haptika⁶ a proxemika⁷ jinou podobu a tělesné projevy jedince z ní do značné míry vychází. Je dobré si uvědomit také fakt, že způsob, jakým jednatel komunikuje skrze dotyk, je částečně daný psychickými dispozicemi a jeho nastavením, výchovou, prostředím, dosavadní zkušeností. Dotyk nám může povědět mnoho o osobnosti člověka, který je s námi v kontaktu, o jeho vztahu k nám, o jeho momentálním rozpoložení a náladě, o naléhavosti jeho sdělení a mnoho dalšího. Pomáhá nám překonávat například jazykové bariéry. Malé dítě, které neumí vyjádřit slovy, po čem touží, vezme dospělého za ruku a odvede ho tam, kam potřebuje. Hmat nevidomému nahrazuje v mnohých chvílích zrak.

Dotyk je zkrátka něco, co můžeme okamžitě cítit a nemusíme o tom příliš přemýšlet. Škála vzájemného dotýkání lidí je opravdu široká a vyjadřuje míru intimity mezi nimi. Způsob dotyku dvou přátel je zcela odlišný od dotyku milenců nebo pouhých známých a zcela určitě odlišný od kontaktu dvou neznámých lidí, kteří se potkali poprvé. Skrze fyzickou intimitu vyjadřují hloubku a druh jejich vzájemného vztahu.

Stejně jako je dotyk důležitý v životě, je velmi důležitý i v tanci, který je jedním z prostředků vyjádření sebe, svých myšlenek, pocitů. Tělo v tanci mluví za tanečníka a je, jak již bylo řečeno, nástrojem komunikace s těmi, s nimiž je v interakci v daném čase a prostoru. Nástrojem pro tuto komunikaci je nejen

⁶ Haptika je forma non-verbální komunikace probíhající pomocí doteků, aktivní hmatové vnímání. (<https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php>)

⁷ Proxemika je druh neverbální komunikace spočívající ve vyjádření vztahu k druhému ve vzdálenosti, kterou od sebe komunikující subjekty zaujmou. (<https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php>)

pohyb, ale také dotyk⁸. Jeho prostřednictvím tanečník předává ostatním informaci o sobě, o situaci, o svém záměru, něco jí „říká“. Fyzická intimita, jejíž míra je dotykem vyjadřována, je zde posunuta do jiné úrovně. Dotyk přestává být vnímán jako její projev, i když je samozřejmě možné ji skrze něj vyjádřit.



Obr.2: Stručná historie světa (arch. Tanečního studia Emotion)

V období pubescence nastává výrazný zlom ve vnímání dotyku. Ten se stává křehkým tématem, tenkým ledem nejen pro tanečníky, ale také pro pedagogy.

⁸ Dotyk je podstatnou složkou senzomotorického vývoje. Dává člověku jasnou informaci o hranicích vlastního těla. Přináší zkušenost na bázi přenosu nervového vzruchu díky nervovým zakončením v kůži. Skrze dotyk člověk vnímá teplo, chlad, strukturu, zem, prostor, bolest, emoce a další. Dotykem lze například u novorozenců či kojenců stimulovat tělo ke změně od nežádoucího vývoje pohybového vzorce k žádoucímu. Fyzická zkušenost, zacitění určitého pohybu, impuls pomocí správného dotyku může pomoci při osvojení pohybových dovedností.

Důvodem je opět biologický a psychický vývoj. V dětském věku je dotyk přijímán jako něco běžného, naopak děti ho často vyhledávají, je jim příjemný. V dospívání, kdy se objevují sekundární pohlavní znaky, mění se fyziologie a jedinec se potýká s přijetím vlastního těla, přichází ona změna v jeho vnímání a prožívání. Může se stát něčím nepříjemným, nevyhledávaným, něčím, co v dospívajících evokuje jiný význam, než který opravdu má. Dotyk neblízké a někdy i blízké osoby považují za trapný a směšný. Proto je nutné při práci s ním postupovat citlivě a dobře volit jeho způsob, být trpělivý a shovívavý.

1.3 Psychické změny

„Být normální v období dospívání je samo o sobě nenormální.“

(Anna Freud)

Průběh pubescence je dynamický, protože dochází nejen ke změnám somatickým, ale i psychickým. Můžeme je charakterizovat „ohlášením nových pudových tendencí a hledáním způsobů jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou a zároveň nástupem vyspělého (formálně abstraktního) způsobu myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje.“ (Langmeier, 2006, s. 142)

Nově se v životě jedince objevují také odlišná očekávání ze strany společnosti akcentující zejména jeho chování, výkony, jednotlivé sociální role i vlastní sebepojetí. Všechny tyto změny probíhají do jisté míry souběžně a ve vzájemné závislosti. Na druhé straně ale mezi nimi může dojít k určitému nesouladu způsobenému dalšími faktory. My pak pozorujeme rozpor mezi fyzickou a mentální zralostí, kdy je jedinec extrémně vyvinutý v oblasti somatické, ale jeho psychické, emoční a intelektuální zrání je pomalejší, nebo naopak. Příkladem může být dívka, a v současné době je to jev častý, u které se první sekundárně pohlavní znaky objevují ještě před desátým rokem života, ale chování, myšlenkové operace, úroveň intelektu a sociálních vztahů jsou stále dětinské. Tento rozpor se v psychologii nazývá intraindividuální variabilita.

K rozdílnému vývoji ale dochází i mezi jedinci stejného věku. Ve věkově homogenní skupině se tak může objevit vcelku široké spektrum úrovní zralosti v jednotlivých oblastech. Tomuto jevu říkáme interindividuální variabilita, která mimo jiné ovlivňuje prožívání a vnímání sebe sama. (viz kap. Emoční vývoj)

Tělesná interindividuální variabilita a rozdílnost v dosahování psychické a sociální zralosti znesnadňují časové vymezení období pubescence. Musíme při něm vycházet z objektivně pozorovatelných jevů, proto dle odborné terminologie začíná pubescence v momentě, kdy se objevují první známky pohlavního zrání, to znamená s prvním náznakem sekundárních pohlavních znaků, a končí dosažením reprodukční schopnosti. Z hlediska psychických změn lze toto období definovat hledáním vlastní identity, změnami v prožívání, překonávání emoční lability, silným intelektuálním rozvojem a proměnou způsobu myšlení.

1.3.1 Vývoj myšlení

„Učení bez myšlení je marné a zbytečné.“

(Konfucius)

Dospíváním se uzavírá jedna životní etapa, kdy jedinec dochází na vrchol vývoje senzomotorických struktur a otevírá se nová, přinášející nové obzory a perspektivy. Období pubescence je proto jakousi fází transformace, a to nejen v oblasti myšlenkových operací.

Stejně jako celkový rozvoj jedince i myšlení podléhá vlivům sociálního prostředí, které ho může urychlit, nebo naopak zpomalit. Nebylo by správné tento vývoj vnímat jako pouhou nástavbu na dosud získané struktury, ale musíme ho nahlížet jako něco, co je jejich přímým pokračováním, jakýmsi vyplněním prázdných míst ve skládačce puzzle.

Dětské myšlení, pro které jsou typické „konkrétní operace“ týkající se věcí a předmětů organizovaných v souvislosti s jejich obsahem (nejsou tedy předmětem hypotetického usuzování a týkají se pouze pravdivých představ a tvrzení), přechází do stádia formálně abstraktního myšlení, tedy pojmenováno švýcarským psychologem J. Piagetem (1896-1980) do období „formálních operací“. „Subjekt se vyprošťuje z konkrétního a chápe skutečnost jako množinu možných transformací.“ (Piaget, 1997, s. 117)

Dítě umí logicky srovnávat a třídit konkrétní věci, vyvozovat logické závěry ze soudů o nich, není ale schopno uvažovat o něčem, co je mimo přímou představu. V období pubescence se tyto konkrétní operace samy stávají předmětem dalšího posuzování a vyvozování. Právě proto mluvíme o přirozeném

završení senzomotorického období a masivním vývoji inteligence, protože se buduje nová struktura myšlení, která se završí v období adolescence (16-22 let) a zcela se změní způsob myšlení ve smyslu kvality myšlenkových operací. Jedinec začíná rozlišovat formu a obsah. Začíná „správně uvažovat o výrociích, kterým nevěří, nebo ještě nevěří, tj. o výrociích, jimiž se zabývá jako ryzími hypotézami. Stává se schopným vyvozovat nutné důsledky z pravd pouze možných. A to je začátek hypoteticky – deduktivního neboli formálního myšlení.“ (Piaget, 1997, s. 119)

Osvobozením formy od obsahu dochází ke schopnosti libovolně konstruovat vztahy z různých elementů bez potřeby konkrétních obrazů. Znamená to, že k nalezení obsahu není potřeba bezprostřední smyslová zkušenost. Odhaluje se cesta, jak vzít do hry nekonečno možností a s nimi na myšlenkové úrovni pracovat. „Vypracovává se tak základní struktura, která je současně syntézou dřívějších struktur a počátkem řady nových pokroků.“ (Piaget, 1997, s. 123) Dospívající dokáže pracovat s pojmy, které jsou abstraktnější, obecnější a nejsou podrobeny bezprostřední smyslové zkušenosti. Dále také hledá více řešení jednoho problému a systematicky je vyhodnocuje. Domněnky nejsou vytvářeny pouze na základě reálné skutečnosti a mohou dosáhnout až kategorie fantasknosti.

U dospívajících také sledujeme výrazný rozvoj řeči a percepčních schopností, souvisejících zejména s abstraktním myšlením. Mění se způsob učení, který se čím dál více odklání od osvojování si znalostí pouhým memorováním a upřednostňuje poznání na základě hledání logických souvislostí a porozumění. Nový způsob myšlení také umožňuje kriticky nahlížet na problematiku a hodnotit.

1.3.2 Emoční vývoj

„Součástí dospívání je pocit, že kolem dokola není nikdo, kdo by se člověku natolik podobal, aby mu rozuměl.“

(John Irving)

Odborná i krásná literatura charakterizuje fázi dospívání silnou emoční labilitou, nestálostí postojů a jednání. Vnitřní podněty spojené s pohlavním zráním a pudovými tlaky totiž způsobují zvýšenou reaktivitu na vnější podněty. Vyrovnávání se s četnými fyzickými změnami může způsobovat únavu, nižší schopnost koncentrace, poruchy spánku nebo chuti k jídlu. U pubescentů dochází k celkem

rychlému střídání fází aktivity a ochablosti až apatičnosti a k náhlým proměnám nálad. Sami dospívající těmto projevům jen těžko rozumí a současně mají pocit, že jim nerozumí ani ti druzí. Mohou se s nimi vyrovnávat dvojitým způsobem: únikem do svého vlastního niterného světa, nebo naopak expresivním konfrontováním s okolím.

Na krátké životní období se znovu vrací jakési černobílé vnímání vnějšího světa a morálky. Názory dospívajících proto mohou působit radikálně a vyhraněně, což souvisí mimo jiné s hledáním vlastní identity⁹, kladením si základních otázek bytí – kdo jsem, kam směřuji, jaké jsou mé základní hodnoty. Nalezení osobní identity znamená „dobře poznat své možnosti a meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky.“ (Langmeier, 2006, s. 160) Hledání totožnosti je doprovázeno poklesem úrovně sebehodnocení, která pozvolna začíná stoupat kolem 15. roku života a vrcholí se vstupem do dospělosti úspěšnou individuací.

„Úspěšná individuace v tomto období znamená dosažení:

a) psychické diference – schopnosti vnímat sebe samého jako psychicky odlišného od svých rodičů i od vrstevníků, uvědomovat si a akceptovat omezení a chyby rodičů a přijímat za sebe odpovědnost a

b) psychické nezávislosti – schopnosti vnímat sebe sama jako jedináčeho nezávisle na druhých i na jejich mínění bez nepřiměřených pocitů úzkosti nebo viny.“ (Langmeier, 2006, s. 161)

V průběhu utváření sebehodnocení dochází ke značné konfrontaci s okolím, k pozorování a hodnocení toho, jak jedince vnímají ti druzí, zejména pak jeho referenční skupiny. S nástupem formálních operací (viz kap. Vývoj myšlení) je

⁹ Identita – totožnost – v psychologii zejména ve smyslu hledání vlastní identity, proces vystupující v krizových fázích života v průběhu sebereflexe jako otázka „Kdo jsem?“ a jako uvědomování si své jedinečnosti, resp. autentičnosti či neautentičnosti svého chování, když se v sebereflexi vynoří jako zdroj vnitřního konfliktu „Jak jsem to mohl učinit, byl jsem to vůbec já?“ (Nakonečný, 2003, s. 440)

postupně schopen nahlížet kriticky na sebe, své osobní charakteristiky, společenské role, celkově pohlédnout na sebe samého. Tento hlubší vhled vrcholí v adolescenci¹⁰. Pro období pubescence je příznačné spíše povrchnější hodnocení, například vzhledu, který je pro dospívajícího aktuálně velmi důležitý. Svým vzhledem totiž vyjadřuje nejen svou osobnost, ale zároveň příslušnost k sociální či referenční skupině, k níž je z hlediska sociálních vazeb obrácena pozornost (viz kap. Význam sociálních vztahů).

Vnímání svého vzhledu potažmo vlastního těla je také úzce spojeno s obecně přijímanou estetikou a trendy dané doby nebo konkrétní sociální skupiny. Přináší sebou jasné požadavky, jež se jedinec snaží naplnit a s nimiž se konfrontuje. Otázka vzhledu a tělesné estetiky je neméně zásadní i pro oblast tance a je důležitým kvalitativním faktorem tanečního umění jako takového – právě proto, že se jedná o umění vizuální. Taneční obor klade specifické požadavky nejen na fyzickou zdatnost a obratnost, ale apeluje celkově na vizuální složku – primárně štíhlost, ladnost, proporcionální symetričnost. V neposlední řadě dává jistý důraz také na vrozené fyzické dispozice, které do určité míry umožňují tento druh pohybu vykonávat. Všechny zmíněné aspekty přináší u mnohých dívek v období pubescence značný handicap způsobený především hormonálními změnami, které nelze ovlivnit, protože jsou geneticky a biologicky dané (například hormonální změny ovlivňující proměnu fyzické konstituce).

S některými vrozenými dispozicemi může jedinec jen těžko bojovat, protože se jedná o soubor předem daných vlastností, které lze ovlivnit jen do určité míry, některé dokonce vůbec. Při necitlivém chování nebo vlivem širšího vnějšího prostředí se může vytvořit negativní vztah k vlastnímu tělu i k sobě samému, případně dojít ke vzniku patologických jevů u jedince, například poruchám příjmu potravy¹¹. A taneční prostředí je kvůli svým estetickým nárokům možným podhoubím pro zasetí celoživotních traumat a komplexů.

¹⁰ Období adolescence navazuje na období pubescence a je vymezeno přibližně 15-22 roky života jedince

¹¹ „Poruchy příjmu potravy jsou dnes chápány jako kontinuum patologického jídelního chování mezi dvěma nejzávažnějšími formami anorexií nervosou a bulimií nervosou. Kromě

1.3.3 Tělo a emoce

„Tělo nikdy nelže.“ (Martha Graham)

Z předchozích kapitol víme, že tělo nelze oddělit od ducha a tělesnost nelze oddělit od vědomí. Naše vědomí je totiž vyjadřováno skrze ni a jako by byla naším dalším smyslem. Stanley Keleman ve své knize *Anatomie emocí* popisuje lidské tělo jako základ mezilidských vztahů a emocí. „Děje odehrávající se v našem nitru s ohledem na vztahy, které udržují strukturu osobnosti, se vždy projevují i navenek.“[...] „K druhým lidem se vztahujeme skrze formy, jež vytváříme.“ (Keleman, 2005, s. 207) Naše psychika a emoce jsou tedy ovlivňovány vnějšími podněty, ději a sociálními kontakty, a proto hovoříme o člověku jako bytosti bio-psycho-sociální. Jednotlivé složky se navzájem ovlivňují a nelze je od sebe oddělit. Lidské emoce působí na fyzickou stránku i mezilidské vztahy a naopak.

V souvislosti se vztahem tělo – emoce hovoří Keleman o fyziologických změnách vyvolaných emocemi. Stres, nepříjemné situace, příjemné situace, dlouhodobý psychický stav a další působí na postavení těla, které dále ovlivňuje pohybové návyky a vzorce.

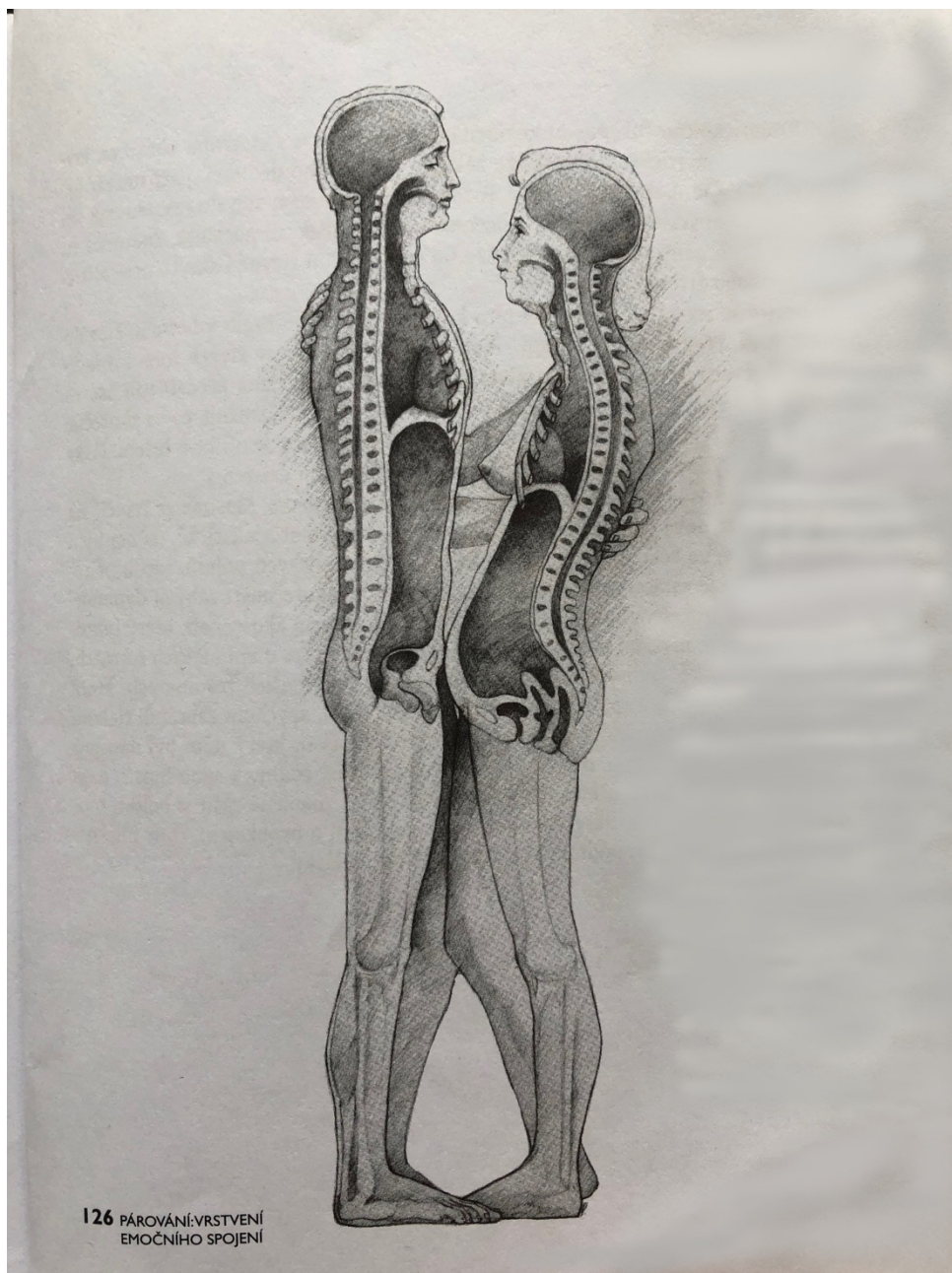
Autor také vnímá celý lidský život jako proces, při němž skrze vtělení emocí, myšlenek a zkušeností vzniká jakási struktura tvarů. „Jestliže chápeme lidský život jako proces, pak je život sledem pohybujících se tvarů podobně jako běžící film. [...] *Kdybychom mohli naše životy vyfotografovat a ukázat si je obrázek po obrázku, viděli bychom, že jsme vlastně sekvencemi měnících se emočních tvarů.*“

(Keleman, 2005, s. 9)

zmíněných diagnostických jednotek patří k poruchám příjmu potravy psychogenní přejídání a syndrom nočního přejídání vedoucí často k obezitě. Poruchy příjmu potravy jsou multifaktoriálně podmíněné a je nutné posuzovat je v celém bio – psycho - sociálním kontextu. Rozvíjí se pravděpodobně jako důsledek komplexního působení biologických (genetická a biologická dispozice), psychických (včetně vývojově podmíněných specifických zátěží a odmítání ženské role) i sociálních faktorů (dysfunkční rodinné vztahy, sociokulturní faktory).“ (Papežová, 2010)

Tělo si představuje jako systém trubic tvořený vrstvami, které jsou ve vzájemném vztahu a jejich kvalitativní rozličnost (pevné a tekuté vrstvy) umožňuje pohyb, příjem a zpracování informací. Tekutá vrstva lidského těla je ztělesněním emocí. Proudí naším tělem a stejně jako řeka mění tvar svého koryta podle síly proudu, mění tekutiny tvar našeho těla podle toku našich emocí. Pocity přetvářejí její skupenství z proudící, přes tekoucí, na zamrzlou či ztuhlou, a tak se s nimi formuje i tvar těla. Příkladem je ztuhlost vyjadřující vzdor, nebo naopak ochablost či uzavřenost hrudníku vyjadřující stud.

Postavení našeho těla není ovlivněno jen momentální emocí, ale je také obrazem naší emocionální historie odrážející pouto s rodiči, lidskou blízkost, přijetí či odmítnutí. Představuje celou škálu pocitů a prožitků, které sbíráme od dětství a která se s přibývajícím zážitky transformuje. Jak čas mění tvar lidského těla, mění se i jeho vnímání sebou samým a druhými. Je pulzující pumpou, jež spojuje vrstvy vnitřního i vnějšího světa. Všichni jsme lidské bytosti jedinečného tvaru přijímající tvary okolního světa a ostatních bytostí. Ukládáme si je, zpracováváme a získané vracíme zpět ve formě ztělesňující naši emoci. Tato uložená zkušenost pak utváří jedince spolu s genetickou dispozicí, emocionálním dědictvím a požadavky společnosti. Ve svém okolním světě vytváříme vztahy s dalšími lidmi majícími svůj vlastní tvar, kterému je ten náš odpovědí. V této souvislosti Keleman říká: „Lidské společenství se stává tancem tvarů a forem mezilidské interakce.“ (Keleman, 2005, s. 28)



Obr. 3: Párování – vyjádření interakce tělesnými tvary: Keleman 2005: 211

1.4 Význam sociálních vztahů

Lidskou přirozeností je žít ve společnosti. Už od pravěku byla příslušnost k tlupě otázkou života a smrti. Moderní společnost jistě přinesla mnoho změn ve způsobu sociálního bytí, ale podstata být jeho součástí je stále zachována. Procesu zařazení do společnosti, který probíhá od dětství a je zprostředkován zejména výchovou, říkáme socializace. Člověk se postupně stává jedním článkem společenství, ve kterém žije a se kterým se zároveň neustále konfrontuje. V průběhu vývoje se mění jeho role i postoje vůči němu.

1.4.1 JÁ a ti druzí

Dospíváním začíná dlouhá cesta hledání ideálního JÁ skrze identifikaci¹² se vzory, která vrcholí v adolescenci vymezením se vůči nim v podobě bytí sám sebou. S nástupem nového způsobu myšlení totiž přichází i nový pohled na svět, postoj k němu a k lidem. Zatímco dítě přijímá svět reálně takový, jaký je, dospívající začíná vidět, jaký by mohl být. Vytváří si v myšlenkách vlastní ideál, který konfrontuje s realitou, což přináší jisté zklamání, nespokojenost, kritičnost. Nově nahlíží na morálku, respektive způsob morálního hodnocení, mravních soudů ve vztahu k druhým, skrze něž se dokáže podívat i sám na sebe. Dokáže se vnímat perspektivou vnějšího pohledu, analyticky, kriticky. „Nové zaměření pozornosti na své cítění, myšlení a jednání je důležitým znakem dospívání vůbec.“ (Langmeier, 2006, s. 152) Proto často pubescenti působí sebestředně a sobecky.

1.4.2 Význam vrstevnické skupiny

Z hlediska sociálních vztahů dochází k většímu zaměření na skupinu vrstevníků a k vytváření diferencovanějších vztahů, které se nyní pro jedince stávají stále významnějšími. Zcela odlišná je například dynamika vztahů ve srovnání s těmi v dětském věku. Dochází k postupné emancipaci od rodiny a vytváří se základ pro budoucí emoční vazby v dospělosti. Proto je vrstevnická skupina v období dospívání tolik významná.

Být součástí takové vrstevnické skupiny je nejen účinným preventivním prvkem sociálně-patologických jevů¹³, ale je významné i pro zdravý vývoj jedince. Utváří se nové sociální vazby, které ovlivňují jeho život i do budoucna. Na rozdíl od vztahů v dětství, kdy jejich pojátkem byla společná aktivita, stává se společným tématem myšlenka, vnímání světa, názory a cíle.

12 (Identifikace – ztotožňování se se skupinou, jíž je jedinec členem a k níž se pozitivně vztahuje. (Nakonečný. 2003, s. 440)

13 Sociálně patologické jevy – z lat. Pathos – utrpení, choroba. „Jde o souhrnné označení nezdravých, abnormálních a obecně nežádoucích společenských jevů.“ Jedná se o takové chování, které je negativní pro společnost i samotného jedince. (Fischer, Škoda, 2009, s. 13-14)

Budování důvěrných mezilidských vztahů pomáhá pubescentům v adaptaci na nové podněty a životní situace. Jsou zdrojem sociálního učení a poskytují možnost zhodnocení vlastní identity. V rámci vrstevnických vztahů dochází k výměně názorů, pocitů, vzájemné podpoře a vytváření prostoru pro komunikaci a různorodou mezilidskou interakci. Takto se učí novým vzorcům chování, které následně uplatňují v dalším životě.

1.4.3 Potřeba někam patřit

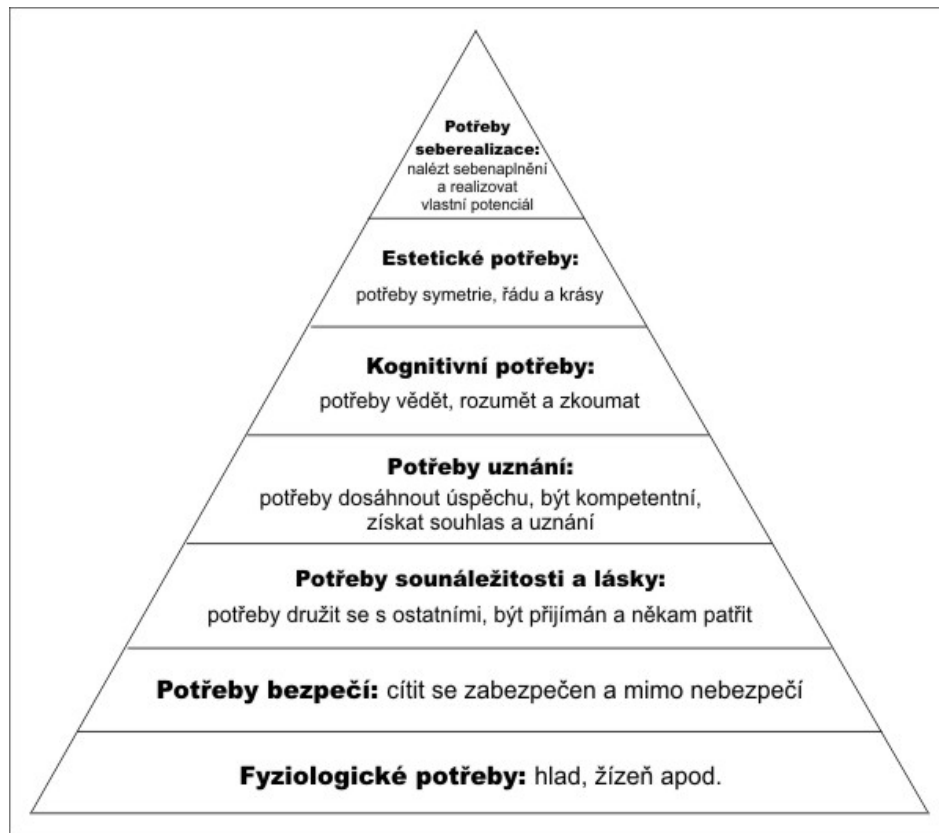
Psychologickým aspektem bytí v určité skupině je potřeba někam patřit, potřeba být příslušný nějaké specifické skupině. Identifikace se ní, jejími hodnotami, normami utváří a dále rozvíjí spolu s dalšími faktory osobnost dospívajícího. Mnohé výzkumy zabývající se socializací v období dospívání ukazují (předmětem zkoumání bylo školní prostředí, ale považují jejich výsledky za relevantní pro tematiku volného času), že vnímání silné vazby s institucí umožňuje dospívajícím lépe čelit nárokům této životní etapy, edukační proces je úspěšnější a snižuje se výskyt problémového chování. Můžeme tak konstatovat, že vedle pocitu sounáležitosti, poskytování vzdělání či rozvoje dovedností, působí instituce (škola či volnočasový útvar) významně na jejich socializaci.

Odkážme se zde na Maslowovu¹⁴ pyramidu potřeb (viz obr. 3). Tento americký psycholog popsal lidské potřeby v určité hierarchii. Mezi základní patří potřeby fyziologické a potřeba bezpečí. Ty jsou primárně zajišťovány rodinou a s postupujícím vývojem jsou na ně nabalovány potřeby sociální a potřeby spojené s osobností jedince a jeho osobnostním růstem. Všechny spolu vzájemně souvisí a navazují jedna na druhou.

V ideálním případě předpokládejme, že jsou u jedince uspokojeny základní potřeby a zaměříme se na potřeby související s tématem volnočasové pedagogiky. Vycházíme-li z předpokladu, že si jedinec dobrovolně zvolil aktivitu, které

¹⁴ Maslowova teorie je v současnosti někdy označována za přežitek a je jí dávána nálepka zastaralosti. Pro naše téma je však stále aktuální a naprosto dostačujícím způsobem popisuje sociální i další potřeby jedince v rámci mimorodinných vztahů.

intenzivně věnuje svůj volný čas, činí tak z potřeby sounáležitosti, uznání, seberealizace a v našem případě také potřeby kognitivní a estetické.



Obr. 4: Maslowova pyramida lidských potřeb

<https://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/3/>

Příslušnost k určité specifické skupině dále poskytuje možnost identifikace s ní a konfrontace sebe sama vůči dalším jejím členům. Dochází k neustálé zpětné vazbě, která je důležitá pro utváření sebehodnocení, sebevědomí, potvrzení si svých dovedností a schopností a k uspokojování potřeby výjimečnosti – vyniknout, být unikátní.

„Dospívající své vrstevníky upřednostňují jako zdroj informací a porozumění.“

(Macek, Lacinová, 2012, s. 49)

1.4.4 Volnočasová aktivita

Pozornost jedince se tedy z rodiny přesouvá na skupinu vrstevníků. Jednou z takových vrstevnických skupin jsou vedle školy organizované zájmové útvary.

V dětském věku byl volný čas jedince řízen spíše rodiči. Se stoupající mírou své autonomie ale čím dál více sám rozhoduje o způsobu trávení volného času a o skupině, se kterou ho tráví. Zájmová orientace je rodiči postupně ponechávána v režii pubescenta.

„Volný čas poskytuje mladým lidem příležitost k volbě zájmových aktivit, které umožňují vyjádření pocitů, postojů a přání bez vnějšího tlaku a svobodněji než při profesionální orientaci.“ (Langmeier, 2006, s. 160) Zároveň způsob, jakým dospívající tráví volný čas, velkou měrou ovlivňuje jejich hodnotovou orientaci a životní styl. Podle Pávkové se vrstevnické skupiny stávají v období dospívání nezastupitelnými a unikátními činiteli edukačního procesu, a to zejména díky své dynamice.

Samotný výběr skupinové volnočasové aktivity je předpokladem k naplnění potřeby sounáležitosti. Její kvalitní uspokojení ale není automatické a je ovlivněno řadou faktorů. Mezi ně patří například složení skupiny, které díky specifickému zaměření naplňuje předpoklad sdílení společného zájmu a směřování ke společnému cíli. Tím je vedle získání konkrétních pohybových dovedností například vytvoření kolektivního díla, které sdělí sdílenou myšlenku. Zde je velkým úkolem pedagoga dát skupině dostatečnou míru autonomie a s otevřeností s ní spolupracovat, zajistit takové prostředí, které navodí celkově pozitivní atmosféru vhodnou pro vytváření kvalitních vztahů. (Krejčová, 2011, s. 34-63) Studentům se tak naskytne možnost cítit se nedílnou součástí skupiny při naplnění stanoveného cíle, rozvíjet své sociální dovednosti a vzájemnou spolupráci. Právě proto, že se jedná o volnočasovou aktivitu, jsou vztahy ve skupině důležité. Jedinec vyhledává prostředí, kde se cítí dobře, a volně, s radostí může rozvíjet své dovednosti v oboru, který si vybral. Vytvoření správného klimatu je proto zásadní pro úspěšný edukační proces.

„Zájmy se rozvíjejí na základě existujících potřeb, umožňují jejich uspokojování a tím zároveň ovlivňují jejich charakter a vznik dalších potřeb. [...] Zájmy souvisejí s celkovým zaměřením osobnosti a lze je charakterizovat jako relativně stálé snahy zabývat se předměty nebo činnostmi, které člověka upoutávají po stránce poznávací nebo citové. [...] Zájmy mají těsnou vazbu na vlohy a schopnosti člověka, které podmiňují úspěšné vykonávání nějaké činnosti.“

(Pávková, 2008, s. 92-93)

Volnočasová aktivita je zpravidla dobrovolná, jedinec si ji sám zvolil, tudíž se určitým způsobem vymezuje vůči ostatním a zároveň se identifikuje se skupinou, ve které volný čas tráví. V našem případě hovoříme o skupině dívek stejného věkového rozmezí, tedy 12-15 let orientované na tanec. Taková zájmová skupina přináší svým členům nejen získávání konkrétních dovedností v oblasti tance, ale skrývá v sobě velké množství sociálních interakcí, mezilidských vztahů, které jsou v případě genderově homogenního kolektivu velmi specifické. Energie a dynamika čistě dívčí skupiny je hodně intenzivní a živá. Ženy obecně mají větší potřebu ventilovat své pocity, potřeby, názory a způsob komunikace je odlišný od způsobu komunikace mužů. Také jejich momentální životní témata jsou jiná. V taneční výchově takové klima představuje bezpečné, tvůrčí, otevřené prostředí a dostatek prostoru pro sebevyjádření bez zbytečného studu.

2 ROLE PEDAGOGA A SPECIFIKA S NÍ SPOJENÁ

Pedagog je osoba, jejíž hlavním úkolem je učit jedince, předávat mu své znalosti a rozvíjet jeho potenciál v rámci edukačního procesu. Jeho postavení jako činitele výchovně–vzdělávacího procesu na něj klade řadu požadavků, předpokládá široké spektrum dosažených kompetencí, vyžaduje znalost konkrétního oboru, metodologii, didaktiku a další zákonitosti včetně psychologických aspektů a specifík výuky. Je aktivní složkou procesu učení.

Proces učení je u každého živočicha ovlivňován jeho nervovou soustavou. Čím je nervová soustava jemnější a na vyšší úrovni, tím více je živočich schopen se učit. Učení je totiž spolu s instinkty¹⁵ vrozeným systémem reagování, nezbytným pro schopnost jeho adaptace na neustále se měnící vnější prostředí

Lidský druh není obdařen takovým množstvím pudů a instinktivního chování jako zvířata, oproti tomu má ale větší schopnost poznávat a objevovat okolní svět, učit se novým věcem, formovat vlastní potenciál.

2.1 Proces učení jako vytváření pohybových vzorců

Učení je chápáno jako proces přizpůsobování se biologicky významným změnám v životních situacích, který je založený na využívání individuální zkušenosti, a je projevem aktivity individuální paměti jedince. (Nakonečný, 2003, s. 65) Je to určitý způsob reagování, který spolu s instinkty zajišťuje jedinci adaptaci na neustále se měnící vnější prostředí.

Druhů učení je několik a jsou vzájemně provázané. Jedná se o senzomotorické učení, učení poznatků, sociální učení a učení způsobů řešení problémů. Nejvíce se člověk učí nápodobou, zejména v prvních letech senzomotorického vývoje. Každé tělo je však jiné, v jistém ohledu možno říci nedokonalé. V případě, že napodobované není zcela v souladu s vrozenými předpoklady či schopnostmi

¹⁵ Instinkty jsou vrozené, biologicky účelné a druhově specifické způsoby chování, které živočišnému individu uumožňují adaptovat se základním životním situacím od začátku svého života, jsou vrozenými aktivitami založenými na paměti živočišného druhu.

jedince, lidský mozek nalezne způsob, jak tento „handicap“ zakrýt, kompenzovat ho. Tím však vzniká zejména v oblasti pohybových dovedností mnoho nežádoucích návyků, které mohou vést k následným deformacím. Vytvoří se totiž špatný pohybový vzorec, kterýžto je následně rozvíjen v další, jež jsou tím pádem také nefunkční.

Základní pohybové vzorce se u člověka rozvíjí v dětském věku a chápeme je jako „matici uloženou v nervovém systému“. (Poláková, 2013, s. 11) Jejich vývoj je přirozený a tvoří základ pro další složitější pohyb – složitější vzorce. Ty si jedinec osvojuje v průběhu vlastního růstu právě napodobou. Jedná se o proces probíhající bez vnitřního uvědomování.

Naproti tomu záměrné vytváření pohybových návyků, tedy osvojování konkrétního prvku či dovednosti, probíhá na vědomé bázi. V průběhu záměrného procesu učení se vytvářejí nová nervová spojení, která se zapisují do mozkové kůry. Vzniká jakási struktura na sebe navazujících naučených pohybů, jejichž jednotlivé části nazýváme pohybové vzorce. Při napodobování bez uvědomování si probíhající činnosti může dojít k vytvoření nežádoucího pohybového stereotypu. A stejně jako zapsání původního vzorce vyžaduje značné úsilí a čas, také k jeho „přepsání“ bude zapotřebí delší doby. (Během takového „přepisování“ může dokonce dojít k momentu, kdy ani starý ani nový vzorec nefungují. Je to proto, že ten starý je již slabý a nový ještě není dostatečně silný.)

2.2 Systém řízení pohybu nervovou soustavou

Centrum řízení pohybu se nachází v centrální nervové soustavě (Nervový systém můžeme rozdělit na dvě funkčně diferencované části: centrální a periferní. Centrální nervový systém zahrnuje mozek a míchu, periferní je síť spojující zbylé části těla s centrální.)

Řízení pohybu probíhá na základě vjemů periferní nervové soustavy v kooperaci dvou protichůdných systémů – somatického a autonomního, kdy jeden souvisí s vědomou činností svalů ovládanou vůlí, řízenou z mozkové kůry a druhý kontroluje a reguluje na nevědomé bázi stupeň kvality vědomého pohybu, nebo

udržuje polohu těla a je řízen míchou. Jejich pomyslnou spojnicí je limbický systém¹⁶.

2.2.1 Nervová soustava

Nervová soustava vypadá jako hustá pavučina tvořená nervovými vlákny, která jsou spojena neurony a mezi nimiž probíhají nervové vzruchy (impulzy) zajišťující příjem, zpracování a vedení informací¹⁷ z vnějšího i vnitřního prostředí. Řídí celkovou činnost organismu, který je chápán jako soustava orgánů plnících různé životní funkce. Za základní projevy života organismů jsou považovány podle amerického psychologa I. Altmana¹⁸ tyto aktivity: sebezachování, druhová sebe-reprodukce a adaptivní seberegulace.

„Nervové dráhy jsou souborem vláken spojujících jednotlivé části centrálního nervového systému, popřípadě v širším významu i centrální nervový systém s periferií.“ (Fleischman, Linz, 1981, s. 175) Tento přenos impulzů do velké míry ovlivňuje psychiku člověka, ale ne v celém svém rozsahu. Některé nervové procesy jsou neuvědomělé nebo ne přímo uvědomělé.

¹⁶ Nachází se na úrovni podkorových struktur, zejména mozečku, bazálních ganglií, středního mozku a lůžka a je funkčně propojen s hypotalamem a mozkovou kůrou. Je považován za centrum emocí a emoční paměti, je motivátorem pohybu, ovlivňuje vegetativní systém, má vliv na motoriku a iniciaci pohybu. Limbický systém ovlivňuje náš vztah k vnímanému. Rozhodne, zda se „ke zdroji se zájmem přiblížíme, nebo se naopak od něho odtáhneme.“ (Poláková, 2013, s. 57)

¹⁷ „Informace jsou podněty fyzikálně-chemické povahy, které jsou ve specializovaných receptorech transformovány na nervové vzruchy, to jsou elektrochemické procesy, odehrávající se v nervových buňkách (neuronech) a v nervových vláknech.“ (Nakonečný, 2003, s. 67)

¹⁸ Irwin Altman (nar. 1930) - americký sociální a environmentální psycholog. Vidí úzkou souvislost mezi sociální a environmentální psychologií z hlediska ovlivňování lidského chování prostředím.

Autonomní nervový systém a reflexy

Autonomní nervový systém neboli vegetativní nervová soustava má dvě části: sympatetickou a parasympatetickou a není běžnou vůlí ovlivnitelný. Řídí činnost žláz a hladkých svalů (tvoří strukturu vnitřních orgánů – srdce, žaludku, střev a dalších)¹⁹ a zajišťuje základní životní funkce, stálost vnitřního prostředí, a to i v „případě psychické nebo jiné zátěže“. (Poláková, 2013, s. 44)

Velká část nervových procesů je reakcí na vnější podněty, což deklaruje neustálý vztah vnějšího a vnitřního prostředí. Tyto reakce mohou být buď vrozené, nebo získané. Vrozené reakce jsou dědičné – dědíme zde jistý potenciál k fyziologickému reagování, vlohy a jejich mechanismus je zaznamenán v genetické informaci. Spojení neuronů, jež se v tomto mechanismu odehrává, se nazývá reflexní dráha a probíhá způsobem: smyslový orgán – nervové centrum – výkonný orgán. Přenos signálu po této dráze se nazývá reflex. Jejich jednoduché formy se mohou prostřednictvím spojovacích neuronů propojovat do soustavy, která může tvořit složitější reflexní činnost. Vzniká na základě integrace reflexů a lze ji vyjádřit schématem: stimulace – integrace – odpověď. Tyto reflexy jsou pevně určené, nelze je měnit a není třeba žádných vnějších podnětů k jejich spuštění, jsou tedy nepodmíněné.

Naproti tomu reflexy získané neboli podmíněné²⁰ jsou reakce nově vytvořené v souvislosti s vnějším prostředím. Mluvíme o instinktivním chování, které nemusí

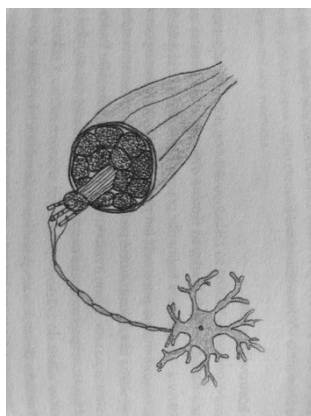
¹⁹ Činnost autonomního nervového systému je spojena s emocemi (jak ukazují například některé východní filosofie připodobňující temperament tělním tekutinám obsažených v orgánech), je řízena z hypotalamu (podhrbolí) a ovlivňuje ji také činnost mozkové kůry, přičemž je řízena tak, aby vyhovovala proměnlivým vnějším podmínkám a zároveň zachovala stálost homeostázy (vnitřní prostředí).

²⁰ Poprvé je objevil I.P. Pavlov, ale my dnes víme, že existují i jiné než ty, které popsal. Vznikají v návaznosti na novou zkušenost, projevují se změnou v chování jedince a při jejich tvorbě dochází k vytvoření nových spojů mezi neurony. Takovou modifikaci chování vzniklou na základě nové zkušenosti nazýváme učení. Celková činnost NS je ale výsledkem obou těchto procesů a nelze je od sebe zcela rozlišit. (Rosypal, 1987, s. 296-298)

být společné všem jedincům stejného druhu, ale pouze těm, kteří se dostali do stejných podmínek.

Somatický nervový systém

Somatický nervový systém tvořený senzitivními a motorickými nervy zajišťuje přenos vzruchů mezi periferiemi a centrální nervovou soustavou. Vzruchy jsou vedeny senzitivními nervy z kůže, svalů a kloubů do centrálního nervového systému a člověk si tak uvědomuje tělové pocity jako tlak, bolest. Reakce na tyto podněty, řízení našeho pohybu směrem ven a zprostředkování našich představ o vnějším i vnitřním prostoru a čase se nazývá propriocepce²¹.



Obr. 5: Motorická jednotka – svalová vlákna spojená s nervovou buňkou:
Poláková 2013: 28

Motorické nervy přenáší vzruch z centrálního nervového systému do kosterního svalstva a tím vzniká volní a mimovolní pohyb řízený mozkovou kůrou. Většina periferních nervů obsahuje oba typy vláken – senzitivní i motorické. Senzitivní informace zachycená v receptorech uložených v kloubech, svalech, šlachách a smyslových orgánech je v centrální nervové soustavě zpracována a na tuto

²¹ Je zajišťována proprioceptory, které jsou umístěny uvnitř svalů, šlach, kloubů a vazů a ve spolupráci s vnějšími smyslovými orgány, které „přijímají podněty mechanické, tepelné, chemické i elektromagnetické“, a podrážděním, které vzniká ve smyslových buňkách, přenášejí vjem po nervových vlákních jako nervový vzruch do ústředního nervstva. (Rosypal, 1987, s. 547-548) Neoddělitelnou součástí celého procesu propriocepce je statokinetický orgán – rovnovážné ústrojí.

informaci odpovídá určitou činností. Samotné zpracování informace nazýváme percepcí – vnímáním.

„Vnímání je tedy vytváření vztahu mezi člověkem a jeho okolím.“

(Poláková, 2013, s. 43)

Kinestetický smysl

Svalová kontrakce může být vyvolána oběma nervovými systémy: přímo – vědomě, nebo nepřímo – reflexně. Z tohoto vyplývá, že náš pohyb je do velké míry řízený a ovlivnitelný vůlí, ale částečně probíhá na reflexní bázi. Tyto reflexy jsou, jak již bylo zmíněno, dány dědičností a jsou neměnné. Než proběhne samotný vůlí řízený pohyb, projde informace o něm nejprve všemi motorickými strukturami. Pohyb je zahájen z mozkové kůry, ale do jeho řízení se zapojují také podkorová centra mozku, na která nemá vůle žádný vliv, lateralizace (nerovnoměrnost v činnosti párových orgánů) funkcí hemisfér²² a schopnost vnímání vlastního pohybu a polohy. Tuto schopnost nazýváme kinestetický smysl.

Vidíme tedy, že uskutečnění pohybu je souhrou mnoha faktorů, koordinací a kooperací nejrůznějších systémů v našem těle. Reaguje na podněty přicházející zvenku a je projevem adaptace jedince na vnější prostředí.

2.3 Role pedagoga tance

Stejně jako ve společnosti hovoříme o trvale udržitelném rozvoji, i v tanci hledáme takovou formu pohybu, která umožní tělu dlouhou životnost s co nejmenšími deformacemi. Tento postoj přináší nový pohled na taneční výukové metody, kdy hledáme nové způsoby a principy, které budou efektivní (to znamená – vykonání

²² Dráhy sensorických a motorických nervů vstupují a vystupují z mozku křížem, pravá hemisféra tedy ovládá pohyby levé strany a obráceně. Každá z hemisfér je specializovaná na jinou oblast lidské činnosti. Zatímco levá hemisféra „je pokládána, zjednodušeně řečeno, za centrum abstraktně pojmového logického myšlení a matematických schopností, je pravá část pokládána za oblast hudebních schopností, prostorové představivosti a zpracování vizuálních dojmů.“ (Nakonečný, 2003, s. 70)

maximálního pohybu s využitím pouze nutného svalového napětí) a co nejméně zatěžující pro pohybový aparát.

Cílem tanečního pedagoga je rozvíjet u studentů jejich kinestetický smysl skrze integraci těla a mysli, pomoci jim nalézt nové způsoby tělesného vyjádření. Marta Poláková o takovém způsobu exprese hovoří jako o ztělesnění (embodimentu). Poláková tak staví pedagoga tance do role jakéhosi kouče, průvodce, který svým studentům nabízí a umožňuje pohybovou zkušenost postavenou na vlastním aktivním poznání. Tento přístup je zcela opačný mechanickému opakování a napodobování. Úkolem pedagoga je proto hledat způsob, jak tanečnickům přiblížit pohybové principy, které je povedou k vlastnímu uvědomění.



Obr. 6: Lekce současného tance (arch. Tanečního studia Emotion)

Právě v období pubescence, kdy se vyvíjí myšlení (viz kap. Vývoj myšlení) a vytváří se nové synapse v mozku, můžeme přistoupit k uvědomělejšímu způsobu práce skrze pochopení tělesných a pohybových mechanismů, vydat se na cestu průvodců lidským tělem a jeho fungováním v tanci. Přirozená potřeba dospívajících pochopit skutečnosti a principy věcí obecně nám jako pedagogům otevírá dveře k analytickému procesu, díky němuž mohou studenti postupně dojít k vědomému pohybu.

3. PŘÍPADOVÁ STUDIE – PŘÍPRAVKA 3 TANEČNÍHO STUDIA EMOTION

3.1 Obecná charakteristika a specifika Tanečního studia Emotion

Studio bylo založeno roku 1994 a od roku 1996 stojí v jeho čele choreografka a pedagožka MgA. Ivana Malá²³. Studio se zaměřuje na výuku moderního, současného a jazzového tance, obohacenou o tanec klasický. Vychovalo a vzdělalo stovky studentů, přičemž v současné době čítá přibližně 350 členů od předškolního věku až do dospělosti²⁴. Mottem školy je:

„Každý se může naučit cítit rytmus a prožívat radost z pohybu. Nezáleží na tom, zda z něho pak vyroste taneční profesionál nebo skvělý lékař. Láska k tanci zůstává po celý život.“

(www.studioemotion.cz)

Taneční studio Emotion se nachází v pražských Dejvicích odkud (nebo z přilehlého okolí) pochází i většina studentů. Jde o soukromou organizaci, v níž se cena školného odvíjí od počtu lekcí týdně v rozmezí od 3 320,- Kč do 7 450,- Kč

²³ MgA. Ivana Malá (*1974 v Praze) se tanci věnuje od dětství, nejprve na amatérské úrovni, následně na profesionální. Po gymnáziu nastoupila na Konzervatoř Jaroslava Ježka (1994-1997) a poté byla přijata na HAMU – obor choreografie. Tu absolvovala u prof. Pavla Šmoka v roce 2007. Několik let působila na konzervatoři Taneční centrum Praha jako pedagog a choreograf a vytvořila zde celovečerní představení „Tanec pralesa“ ve spolupráci s režisérem a dramaturgem Vítem Pokorným a skladatelem Robertem Jíšou. Jako hlavní choreograf spolupracuje s populárními zpěváky (Karel Gott, Helena Vondráčková a další) na televizních show a dalších komerčních akcích (Superstar 2011-2018, Hlas Československa (voice) 2011-2015, X Factor, Česká miss a další)

²⁴ Mnoho absolventů prošlo celým systémem výuky a někteří z nich pokračují dodnes v úspěšné taneční nebo herecké kariéře na profesionální úrovni. Dalším zůstal kladný vztah k tanečnímu umění, nebo se mu dále věnují ve svém volném čase.

za pololetí.²⁵ Nezahrnuje náklady za pořízení kostýmů, účastnický poplatek na českých nebo zahraničních soutěžích, letní taneční soustředění a další výlohy spojené s aktivitami studia. Vzhledem k místní poloze a privátnímu charakteru studia můžeme sociální skupinu, která studio navštěvuje, většinou zařadit do nižší střední až vyšší střední vrstvy obyvatel. Každoročně je studentovi, který udělal nejznatelnější pokrok, uděleno stipendium na další školní rok s příhodným názvem „Skokan roku“, a to v plné výši školného. Studentům, kteří se nachází v nepříznivé finanční situaci, může být na základě rozhodnutí paní ředitelky poskytnuta výrazná sleva na školném nebo možnost rozložit platbu na více částí.

Studio je strukturálně členěno na kurzy, které zohledňují věk a taneční schopnosti dítěte. Jsou určeny žákům ve věku 4-6 let, 6-8 let, které navštěvují děti předškolního a mladšího školního věku, a volí si skupinu dle vlastních časových možností, popřípadě preferencí na konkrétního lektora. Další kategorií kurzů jsou Přípravky 1 a 2 určené dětem ve věku 8-11 let, Přípravky 3 neboli Junioři pro žáky od 12 do 15 let a Přípravky 4 navštěvované studenty od 16 let a výše²⁶. Každoročně před koncem školního roku probíhají rozřazovací zkoušky, při nichž jsou studenti rozdělováni do skupin v rámci jednotlivých Přípravek a také se vždy vykrytalizuje v každé věkové kategorii jedna „výběrová třída“ složená z talentovaných a disponovaných jedinců s velkým zájmem o tuto volnočasovou aktivitu. Se skupinou se intenzivněji pracuje a jsou na ni kladeny vyšší nároky. Systém zařazování do skupin Přípravky 1–4 je ale složitější. Musí být zohledněny časové možnosti jednotlivců související s jejich školními povinnostmi a jinými zájmy, vzájemné přátelské vazby a v neposlední řadě jejich technická úroveň. Naším primárním cílem ale je vždy vytvořit skupinu jako integrovaný celek s dobře nastavenými a motivujícími vztahy, které mezi sebou jednotliví členové mají. Snažíme se vytvořit takové zázemí a bezpečné prostředí, kde získají pozitivní vztah k pohybu a tanečnímu umění.

²⁵ <https://www.studioemotion.cz/rozvrh/>

²⁶ Věkové zařazení do skupin je odvozeno od systému věkových kategorií soutěží, kterých se Studio účastní.

Ve spektru organizací, které se věnují tanci jako volnočasové aktivitě, je Taneční Studio Emotion nelehké zařadit. Cílem studia je vychovat všestranného tanečníka s kvalitními technickými základy, s co možná nejširším rozhledem a maximem získaných zkušeností v oblasti interpretace, případně schopného i dalšího studia tance na profesionální úrovni. Vzhledem k velkému důrazu na technickou stránku jedince je výukový plán intenzivní a poměrně náročný. U Přípravky 2–4 se skládá ze tří lekcí týdně v rozsahu 90 minut, a to jedenkrát týdně lekce moderního nebo současného tance, jedenkrát týdně lekce jazzového tance a jedenkrát týdně lekce klasického tance. Ačkoliv je akcentována tanečně technická stránka výuky, zároveň je podporována kreativita a seberozvoj jedince s cílem poskytnout kvalitní a komplexní taneční „vzdělání“.

Pedagogický sbor čítá 6 zkušených pedagogů²⁷ a 4 začínající (někteří z nich se rekrutovali z řad bývalých členů Tanečního studia Emotion a prošli tedy celým jeho systémem výuky). Tito lektoři mají potřebné odborné vzdělání dosažené nakonzervatoři nebo HAMU, přičemž se i nadále vzdělávají formou akreditovaných kurzů. Pokročilejší skupiny se také mohou setkat s externími vyučujícími z řad současných profesionálních tanečníků. Přístup k výuce jednotlivých lektorů je odlišný vzhledem k jejich specializaci a osobnímu nastavení. Někteří se více věnují rozvoji technické úrovně, jiní se zaměřují na podporu vlastní kreativity tanečníků skrze improvizaci. Právě proto je kombinace pedagogů u jednotlivých skupin vždy vytvořena tak, aby byly zastoupeny všechny tyto složky, které jsou potřebné pro kvalitní a celistvou výuku tance.

Aktivity Tanečního studia Emotion jsou různorodé. Každoročně se vytvoří dvě autorská představení, v nichž účinkují všichni členové. V rámci nich oslovuje studio pro spolupráci profesionální umělce, kteří na představení participují jako scénáristé, dramaturgové, scénografové a interpreti (Vít Pokorný, Veronika Žilková, Robert Jíša, Camilo Caller, Ondřej Cihlář, Zorka Velková). Svou tvorbu dále studio prezentuje na tanečních soutěžích - českých i zahraničních, pořádaných organizacemi Czech Dance Organization, Dance World Cup, Hradecká Odette,

²⁷ Ivana Malá, Kateřina Riedlová, Jana Kovačević Spiessová, Šárka Lafková, Veronika Šimková, Karolina Gilová

Na špičkách a přehlídkách scénického tance v kompetenci NIPOS – ARTAMY. Jejich choreografie mohou mít také podobu Site – specific projektů určených pro benefiční akce, komunitní happening Zažít město jinak (2014-2017) a další.

Od roku 1995 probíhá každoročně Letní škola tance na zámku v Kostelci nad Černými lesy. Jedná se o intenzivní týdenní soustředění pro studenty Přípravek 1–4, na něž jsou zváni i externí pedagogové přicházející v rámci svých workshopů s jiným přístupem i stylem. V posledních letech se tanečníci mohli setkat s Andreou Opavskou, Michalem Heribanem, Bratry v tričku, Holektivem, Dorou Sulženko Hoštovou, Veronikou Knytlovou a dalšími.

Každý ročník letní školy má své tematické zaměření, kterému je věnována část programu po celý týden. Účastníci tak měli možnost například natáčet taneční film, vytvořit vlastní reklamu na Taneční studio Emotion nebo se podílet na přípravě představení Malé princobraní uváděné v Národní knihovně v Klementinu.

Pro mladší děti (5-8 let), které se nemohou účastnit letního soustředění mimo Prahu, Taneční studio Emotion pořádá od roku 2017 příměstské tábory. Ty se konají v prostorách studia, jsou taktéž tematicky zaměřené a na závěr vrcholí krátkým představením pro rodiče.

3.2 Popis Přípravky 3 – Juniorské skupiny

Jako případovou studii, která se stala zdrojem pro mou diplomovou práci, jsem si zvolila skupinu dívek patřící do kategorie Přípravka 3 – juniorská skupina. Jedná se o věkově heterogenní skupinu, jež ve školním roce 2018/2019 čítá 24 dívek ve věku od 11 do 15 let. Nejde o výběrovou třídu. Přibližně polovina z nich začala v Tanečním studiu Emotion tančit v dětském věku (mezi 6. a 8. rokem).

Protože věkové rozpětí je v této skupině poměrně široké, je mezi dívkami znatelná rozdílná úroveň mentální zralosti, ze které vyplývá i jejich odlišný přístup k výuce. Další nesourodost mezi nimi nalézáme v oblasti dosažené taneční úrovně, což je důsledkem interindividuální variability zrání a také fluktuace v rámci jednotlivých skupin. Tuto skutečnost je nutné vnímat, reflektovat a v rámci možností s ní počítat. Není vždy lehké najít takový způsob komunikace a nastavit obtížnost výuky tak, aby momentálně vyhovovaly všem. Je třeba dosáhnout vyváženosti, při které se jedni nebudou nudit a druzí cítit demotivovaní z přílišné náročnosti.

Přes všechnu rozdílnost ať už věkovou, mentální, osobnostní, vycházející z prostředí a rodinného zázemí jednotlivých dívek, nepociťuji mezi nimi žádnou nevraživost či jakékoliv vyčleňování nebo šikanu. V rámci kolektivu samozřejmě vznikají menší skupinky kamarádek, které spolu do studia přišly nebo se jejich přátelství zrodilo právě v něm, ale celkově skupina působí kompaktně a přes běžné drobné rozpory spolu dohromady velmi dobře koexistuje. Dívky mezi sebe vždy bez problémů přijímají nové členky a během krátké doby je integrují. Ve skupině je dobře nastavená vzájemná důvěra i přijetí nejen mezi nimi samotnými, ale také mezi nimi a mnou.



Obr. 7: Přípravka 3 – taneční představení Malé princobraní
(arch. Tanečního studia Emotion)

Přípravka 3 je dobře motivovaná a těší se z každé činnosti, zejména pak při tvorbě představení nebo přípravě soutěžní choreografie. U většiny dívek registruji odpovědnost vůči skupině a společné věci, a současně vyžadování stejného přístupu ze strany ostatních. Jejich vzájemná komunikace a vnímání dosáhly uspokojivé úrovně a je možné ji dále rozvíjet. Energie a dynamika skupiny odpovídá věku a skutečnosti, že se jedná o čistě dívčí kolektiv. Tréninky bývají veselé, hlučné, někdy unavené a vyčerpávající, dynamické či klidné, odvislé od celkové nálady a momentálního nastavení všech zúčastněných.

3.3 Praktická část

Na úvod této kapitoly pokládám za důležité znovu zopakovat, že je nahlížena prizmatem dlouholeté pedagogické praxe v Tanečním studiu Emotion, které je svým zaměřením a systémem výuky velmi specifické. Jedná se o renomované taneční studio s dlouholetou tradicí výuky tance s důrazem na její technickou stránku. Tato kapitola je vyústěním teoretické části, snahou zúročit a reflektovat nabyté informace a také zasadit do kontextu vlastní pedagogické zkušenosti vyplývající z práce se skupinou dospívajících dívek, které se věnují tanci jako volnočasové aktivitě (viz kap. Popis Přípravky 3 – Juniorské skupiny).

Za dobu své praxe v tomto tanečním studiu jsem se setkala s různým složením juniorských (věk 12-15 let) skupin a každá z nich byla něčím specifická. Něco však měly společné. S nástupem puberty jakoby jejich členky znovu začaly hledat sebe, poznávat své „nové“ tělo, objevovat a upevňovat vzájemné vztahy, ztrácely a znovu nalézaly motivaci a chuť k činnosti. Změnilo se jejich myšlení, prožívání, vnímání okolí i sebe v něm. Některé kvůli fyziologickým a psychickým změnám dospěly do stádia jakési stagnace až regresi v rozvíjení tanečních dovedností, jiné naopak objevily dosud skrytý potenciál a vlastní fyzické schopnosti a vlohy. Změnila se i jejich úroveň chápání pohybu, pojmů a principů.

Tímto vším chci znovu zdůraznit rozličnost a individuální odlišnosti v období dospívání a připomenout mnohočetnost aspektů, se kterými je třeba ve výuce tance počítat. Zastavme se proto nad tím, jak k ní přistoupit ve vztahu k dospívajícím, které mají naprosto odlišné potřeby, než doposud měly, jak jim pomoci nalézt ztracené a objevit dosud nepoznané. Uvědomme si, že skoro každý ještě více než v dětském věku potřebuje v období dospívání jistou výzvu – metu, ke které se bude přibližovat a které se bude snažit dosáhnout. Jednou z věcí, jež je třeba vzít v potaz, je jejich vlastní motiv k navštěvování tanečního kroužku a ta druhá je koncepce a nastavení tanečního studia, které si vybraly. Proto v roli pedagoga neustále hledám rovnováhu mezi těmito požadavky s ohledem na vlastní přesvědčení a s využitím nástrojů, které se mi osvědčily. A vzhledem k tomu, že se skupinou pracují ještě další dva vyučující, kteří se specializují na klasický a jazzový tanec, jsou moje lekce zaměřené na současný tanec s akcentem na základní pohybové principy, práci s prostorem a společné vnímání skupiny.

3.3.1 Tanec jako volnočasová aktivita

Tanec „jako volnočasová aktivita je zacílen na konkrétního jedince – tanečníka – amatéra a směřuje k jeho sebevzdělání, seberozvoji, sebeobohacení, sebeuplatnění. Smysl amatérského tance se rozkrývá ve vztahu k uspokojení vlastních potřeb aktivního jedince. Estetická funkce tance přestává být prioritní a je zrovnoprávněna s jinými. Jelikož scénický tanec projevuje i mimoumělecké ambice, např. společensko-výchovné, vzdělávací, tělovýchovné, socioterapeutické aj.“ (Opavská, 2015))

Vedle této definice je ale nutné zdůraznit, že tanec vyžaduje určité spektrum dispozic, talentu a vloh (stejně jako jiné umělecké obory). V případě volnočasové aktivity však nemusí být tato kritéria hlavní podmínkou pro jeho vykonávání, a pedagog se proto setkává s relativně širokým spektrem studentů, kdy primárním motivem u většiny z nich není touha po profesionální²⁸ taneční dráze, ale spíše radost z vykonávané činnosti, seberozvoj a příslušnost ke skupině.

3.3.2 Způsoby a koncepce výuky

Výuka tance skýtá širokou škálu možností a přístupů. Koncepce výuky vychází ze stanovených cílů, zaměření dané skupiny a samotného pedagoga, nebo z konkrétní taneční techniky. Lekce může probíhat formou frontální výuky a mít strukturu využívanou v klasickém tanci nebo moderních tanečních technikách, například Marthy Graham, José Limóna, Merce Cunningham atd. V současném tanci nalézáme z hlediska postupů a konceptů větší volnost, a setkáváme se proto s různými přístupy inspirujícími se východními pohybovými systémy, release technikami, Body – Mind Awareness metodami atd. Jiný způsob výuky může být postaven na improvizaci nebo využití metody research. Způsob a metody výuky jsou odvozeny od tématu či záměru.

²⁸ „Pro profesionalitu užíváme jako kritérium ovládnutí řemesla (nabytého studiem tance a choreografie na odborných školách) a provozování uměleckého tance jako práce sloužící k zajištění obživy. Přitom pro akceptování tance jako profesionální aktivity musí být přítomna alespoň jedna z obou základních charakteristik.“ (Návratová, Vašek, 2010, s. 13)

Struktura lekce

Lekce by měla mít strukturu a svůj cíl. Je v kompetenci pedagoga, jaké formy a prostředky si zvolí k jeho dosažení. V zájmových organizacích zaměřených na amatérský tanec se při výuce nejčastěji setkáváme s využíváním všech výše zmíněných způsobů. Jejich kombinování vyplývá z neustálého boje s časem a potřeby obsáhnout velké množství „látky“ při malé hodinové dotaci.

Také moje dosavadní zkušenost potvrzuje zapojování všech těchto postupů v návaznosti na aktuální téma nebo princip, kterému je momentálně věnována pozornost.

Research

Každý obor má určité postupy, které využívá. Ve výuce tance mezi ně patří mimo jiné osvojování si určitých prvků nápodobou, tzn. na základě opakování přesných cvičení či tanečních variací. Takový způsob učení má své nezastupitelné místo. Pochopení a zvnitřnění vědomostí či dovedností však vyžaduje hlubší poznání a vlastní zkušenost. Zastávám názor, že vlastní výzkum vede k uvědomění a zvnitřnění si poznaného. Právě prostřednictvím tzv. metody research mohou studenti sami objevit zákonitosti určitého pohybového principu a následně tyto poznatky zúročit v předem dané variaci. Research znamená intenzivní, koncentrovanou práci obracející se dovnitř těla, díky které mysl vědomě řídí pohyb, zároveň může analyzovat jeho průběh a pozorovat jeho nejrůznější kvality.

Improvizace

Další variantou, jak rozvíjet a objevovat vlastní pohybové možnosti, je improvizace. Oproti metodě research je improvizace více zaměřená na osobní vyjádření a sdělení prožitku než na technickou stránku pohybu. Díky ní rozvíjíme empatii a odpovědnost vůči ostatním i sobě a umožňujeme tanečnickům svobodně se projevit. V obou případech se však jedná o práci s velmi přesně definovaným zadáním nebo o práci s konkrétní představou evokující daný pohybový princip či situaci, přičemž je nutné zvolit adekvátní, správně zacílenou instrukci. Improvizace bývá často zdrojem pro kompoziční práci a choreografii. Tanečníci se tak stávají součástí tvořivého procesu, což je pro ně zejména v období dospívání důležité. Již se nespokojí s předloženými pohyby, které opakují bez pochopení jejich podstaty

a významu. Potřeba sebevyjádření zde vystupuje do popředí a cítí-li se tanečníci bezpečně, může se pohyb stát způsobem vyjádření něčeho, co se slovy vyjádřit neodváží.

Systemy Body – Mind Awareness

Poznatky rozvíjené v rámci systémů Body – Mind Awareness lze aplikovat v každé taneční technice – moderní i klasické – a jsou stěžejní zejména proto, že směřují tanečníka k ekonomickému, organickému pohybu, vědomé práci s tělem a jeho fungováním, dávají správný základ pro rozvoj dalších pohybových dovedností. Jejich zapojení do výuky je možné a žádoucí pro každou věkovou kategorii i technickou úroveň. Jedním z nich je například systém Body Mind Centering®²⁹ pracující se základními pohybovými vzorci, který má velký přesah právě do taneční výuky a jehož zapojení v ní vede k integrovanému tělu tanečníka.

Floorwork jako základní krok k integrovanému tělu

Floorwork (práce na podlaze) je stěžejní pro přípravu těla na pohyb ve vertikále. Při práci na podlaze má tanečník možnost si uvědomit vlastní tělo v horizontální pozici a díky větší dotykové ploše využít potřebnou podporu a zacítit stabilitu, která je ve vertikální poloze, kde je „boj“ s gravitací mnohem náročnější a vyžaduje větší fyzické úsilí, menší. (Floorwork jako přípravnou fázi pro následnou aplikaci pohybových principů ve stoji a v prostoru využívala ve svém tréninku jako jedna z prvních Martha Graham.) Následné přenesení zkušenosti z podlahy do vzpřímené pozice, prostoru, skoků nebo taneční variace je výzvou a vyústěním pedagogické činnosti a progresu studentů.

²⁹ Body Mind Centering® – systém hovoří o základních vzorcích, které provázejí pohybový vývoj jedince od početí po první kroky. Jsou to *Prevertebrální vzorce: Buněčné dýchání, Pupeční radiace, Mouthing, Prespinální vzorec a Vertebrální vzorce: Spinální, Homologický, Homolaterální a Kontralaterální vzorec*. Vertebrální vzorce můžeme dále dělit podle toho, jakým způsobem dochází k iniciaci pohybu, na: *yield – push, reach-pul*. „Ty to vzorce vyjadřují způsob, jak překonáváme gravitaci.“ (Sedlačková, 2017, s. 81) (Problematice pohybových vzorců jsem se věnovala ve své Bakalářské práci: „Pohybové vzorce a jejich využití v taneční pedagogice.“ Hamu, 2015)

3.3.3 Nástroje a prostředky

Způsobů, jak dosáhnout stanovených cílů, je celá řada. Jejich volba a použití je úzce spjato s osobností a stylem pedagoga, nastavením skupiny a v neposlední řadě s formou a požadavky výuky. Faktem je, že hrají zásadní roli v procesu učení, mají velký vliv na přijímání a osvojování předávaných informací.

Hra

Hra je významnou součástí výchovně – vzdělávacího procesu. Má být kompenzací vyučování a relaxací. Uvolňuje napětí a negativní emoce. Hra je spojena se zážitkem a většinou ji doprovází kladné emoce. Skrze pozitivní citový prožitek pomáhá osvojit si nejen konkrétní dovednosti, ale také rozvíjet volní a charakterové vlastnosti. Má nezastupitelné místo v socializačním procesu a při utváření klimatu skupiny.

Představuje účinný prostředek k probuzení instinktivních mechanismů člověka v rámci taneční hodiny. Je vnějším podnětem vyvolávajícím určitou pohybovou reakci, tzn. akce i reakce těla vychází ze zcela přirozeného pohybu. Aktivuje přirozený mechanismus nervové a svalové soustavy, čímž vyvolá elementární pohybový reflex. Tento způsob aktivace může být cestou k osvojení, a hlavně uvědomění si správného pohybového vzorce či principu, nebo jen prostředkem k navození atmosféry, koncentrace a naladění skupiny na společnou činnost. Hru můžeme zařadit v jakékoliv části hodiny a je jen na vyučujícím, jaký si stanoví cíl, kterého chce skrze ni dosáhnout.

Imaginace

Důležitým nástrojem pro zprostředkování obrazu, navození atmosféry, nálady, přiblížení tématu, principu nebo pohybu je imaginace. Její správné využití a zacílení dává možnost využít vlastní představu o dané věci a přenést ji do pohybu. Práce s imaginací se v období pubescence začíná lišit od postupu používaného u dětí. S rozvojem abstraktního myšlení se otevírá širší spektrum představ, které již nezahrnuje pouze konkrétní obrazy a zkušenosti, ale sahá do oblasti nehmataelného, rozšiřujícího je o hlubší fantazijní až spekulativní svět. U dospívajících si můžeme dovolit pracovat s nekonkrétní představou vyvozenou z hluboké imaginace obrazů a jejich asociací, opírat se o filozofická i intelektuální témata, využívat jejich vlastní získané znalosti i z oborů mimo tanec. Pokud

studentům poskytneme prostor pro vyjádření vlastních představ, naskytne se nám příležitost nechat se vtáhnout do světa jejich myšlenek a úvah, které se pak mohou stát inspirací například pro společnou tvorbu.

Dotyk

V kapitole Vnímání tělesnosti jsme hovořili o postoji dospívajících ke svému tělu a k dotyku. Toto vnímání souvisí s utvářením pohledu na sexualitu a významem fyzického kontaktu v nejrůznějších situacích. U pubescentů často dotyk vyvolává pocity trapnosti, přivádí je do rozpaků, přijímají ho se studem a neví, jak s ním vlastně naložit. Někdy ho neakceptují vůbec.

Pro pedagoga je ale podstatným nástrojem ve výuce tance. Jak ho tedy využívat v edukačním procesu a zároveň předejít rozpakům, nepříjemným pocitům studentů ať už při dotyku pedagoga nebo práci v duetu? Osvědčeným a vesměs fungujícím způsobem je výše zmíněná hra. Díky ní dochází u tanečníků ke koncentraci na jiný cíl. Přestávají cizí dotyk vnímat příliš intenzivně, jsou schopni a ochotni ho přijmout jako její nezbytnou součást a necítit ho jako něco trapného. Rozpaky se zejména při zábavné a aktivizační hře rychle rozplynou a dostaví se radost a smích.

Pokud se rozhodneme se skupinou dospívajících pro cílenou práci ve dvojicích, která vyžaduje větší soustředění, je důležité vybírat taková cvičení, která příliš neevokují sexuální význam dotyku. Ve skupině dívek ve věku 12-15 let je lépe nejprve pracovat s distálními částmi těla – tedy periferiemi a teprve později se odvážím do oblasti trupu a centra těla. Dalším způsobem, jak postupně odbourat stud a nechuť vzájemně se dotýkat, je využití různých předmětů, přes které lze navázat fyzický kontakt. Od papíru, přes míčky různých velikostí, až po předměty z běžného života. Způsobů je mnoho a záleží pouze na kreativitě pedagoga, jaký si vybere. Důležité je ovšem vnímat aktuální situaci ve skupině a reagovat na momentální rozpoložení, náladu a vycítit, kdy není vhodná chvíle na práci ve dvojicích.

V neposlední řadě je dobré být připravený na odmítavé chování (úšklebky, snahu zakrýt stud smíchem, laxní přístup ke cvičení) a přesvědčit studenty o smyslu, účelu i důvodu takového postupu a dát jim prostor k jeho pochopení.

3.4. Komunikace

Komunikace, tedy předávání informací mezi dvěma a více komunikanty, je individuálně odlišné. Probíhá spontánně, v závislosti na percepční schopnosti, pocitech, povaze, náladě, kvalitě a druhu vztahu komunikujících subjektů. Bude probíhat jinak mezi dvěma vrstevníky, mezi dítětem a rodičem, mezi cizími lidmi, mezi žákem a učitelem. Důležité je uvědomění si vlastní role v dané situaci a zaujetí odpovídajícího postoje. Komunikace s dospívajícím není vždy snadná. Emocionálně bouřlivé období, nalézání vlastní identity, vymezování se vůči okolí, vrstevníkům, autoritám, hledání svého místa a role ve skupině, tříbení názorů a postojů, se kterými se mohou identifikovat, to vše jsou faktory vstupující do hry při vzájemné interakci.

Pedagog není rodič, ale v období, kdy se jedinec často vyhraňuje právě vůči nim, může zaujmout pozici vzoru. Je sice autoritou a vzorem, ale také je pod neustálým drobnohledem, podroben důkladnému zkoumání a hodnocení ze strany dospívajícího. Jeho autorita již není dogmaticky s bezmezným obdivem přijímána a opěvována, jak tomu často bývá u žáků v dětském věku. Vyžaduje se určitý způsob chování a komunikace, přichází značná očekávání, která jsou ovšem vzájemná. Dospívající se podvědomě dožadují respektu, přijetí a uznání, rovnocennosti a rovnoprávnosti v dialogu. Také dospělý očekává od pubescentů určitý styl komunikace odpovídající jejich roli. Taková očekávání ale nemusí být naplněna právě z podstaty faktu, že dospívající hledají, zkouší formy vzájemné interakce a ověřují si je. Zde je namístě vysoká profesionalita pedagoga, pokora vůči studentům jako jedinečným lidským bytostem a schopnost neprojektovat do nich své „ambice“.

S komunikací souvisí také forma výkladu – tedy předávání nových informací, v našem případě nových pohybových dovedností. S rozvojem myšlení a nástupem formálních operací se tento způsob mění, respektive měl by se měnit. Myslím, že v první řadě je nutné si uvědomit, že je třeba přistoupit k výuce odlišně než u dětí. Děti potřebují jasné, konkrétní, lehce uchopitelné informace, mají rády opakování a získání jistoty v dané problematice vyžaduje relativně dlouhý časový úsek. K vysvětlení nějakého pohybového prvku nebo principu využíváme explicitní názorné příklady, připodobnění k něčemu, co je dětem známé a umí si to dobře vybavit, například věci z přírody, běžného života nebo z pohádek či příběhů.

V improvizaci taktéž využíváme imaginaci, která je jim blízká a vychází z předpokladu, že s představovaným již přišly do styku. Také potřebují „akčnější“ přístup ve smyslu častějšího střídání činností, aby byla udržena jejich pozornost a dynamika vyučovací jednotky.

Naproti tomu u dospívajících si můžeme dovolit setrvat déle u jedné problematiky, jít v ní více do hloubky, tedy pokračovat v rozvíjení dosud získaných poznatků a postupně přicházet s novými, složitějšími pohyby či principy. Jejich vysvětlení můžeme založit na intelektuálnějším základu vycházejícím ze znalostí například ze školy, například z biologie, fyziky, atd. Právě proto, že při výuce tance pracujeme s tělem, s fungováním pohybového aparátu a s principy založenými na fyzikálních zákonech, můžeme je využít a pokusit se o jejich propojení s ním. Rozvoj abstraktního myšlení probouzí u dospívajících schopnost pracovat s asociacemi, které jsou mu zdánlivě vzdálené, ale mohou vyvolat jistý pocit, představu.

Mění se také slovník, který při výuce využíváme. Není třeba se obávat složitějšího pojmosloví a dospělého způsobu mluvy. Můžeme celkově posunout úroveň komunikace do dospělejší roviny. Rozvíjíme tím nejen jazykové a intelektuální dovednosti, ale pozdvihujeme dospívající na úroveň „rozumnějších“ a vyzrálejších.

ZÁVĚR

„Nezaujme-li mladého člověka vychovatel, nezaujmou ho ani jeho hodnoty.“

(Pávková 2008: 53)

Člověk je bytost bio–psycho–sociální. Lidské tělo chápeme jako psychofyzický celek, který reaguje na vnější prostředí, ve kterém žije. V průběhu evoluce živočišného druhu vznikla lidská psychika jako vyšší, dokonalejší způsob adaptace na stále složitější životní podmínky. Byla a je funkčně úzce spojená s motorikou, jakožto prostředkem adaptace = pro přežití jedince bylo důležité, jakým způsobem se hýbe, jaké pohyby mu umožní lovit kořist, rychle utíkat před nebezpečím, jak si zajistit vhodný a bezpečný úkryt. „Hmotným substrátem psychiky je nervová soustava, která je, jak dokazují její různé vývojové typy (vývoj od gangliové až k mozko-míšni nervové soustavě), rovněž produktem evoluce.“ Nervová soustava je tedy úzce spjata s psychikou a ta je úzce spjata s pohybem. „Psychika vzniká a vyvíjí se paralelně se vznikem a činností určité formy nervové soustavy, která tvoří funkční jednotu se soustavou humorální (související s tekutinami v organismu) a v jednotě s předmětnou činností, tj. s motorikou.“ (Nakonečný, 2003, s. 64) Adaptace na nově vzniklé podmínky je výsledkem učení se jedince, které je v moderní společnosti mimo rodinu zajišťováno profesionály – učiteli, jež své žáky vedou na cestě za poznáním.

Je obecně známo, že obsah a myšlenky sdělované při výuce jsou úzce vázané na jejich nositele, tedy pedagoga. Obsahu, který předává studentům, musí věřit, žít ho. Míra zapálenosti studentů pro daný obor je následně ovlivněna mírou pedagogovy zainteresovanosti. Předpokladem úspěšného edukačního procesu je na počátku touha poznávat. Následuje navázání vztahu mezi jedincem a učitelem, skrze nějž je nastartován proces přijímání a osvojování nových poznatků, tedy ovlivňující celý proces učení, motivaci k činnosti, zájem o daný obor a následné přijetí či odmítnutí předkládaných hodnot. V průběhu vývoje jedince se samozřejmě jeho zájmy prohlubují a specializují. V období dospívání je prožívá intenzivně, což zároveň znamená, že je podrobuje kritickému pohledu a hledá potvrzení správného výběru své zájmové orientace. Toto opět úzce souvisí s potřebou sebedefinování, hledáním identity a svého místa v sociálním kontextu mimo rodinné vztahy. Velkou úlohu zde hraje vrstevnická skupina a pedagog jako činitel a spolutvůrce výchovně-vzdělávacího procesu.

Podle mého názoru neexistuje univerzální „recept na výuku“ ani nejlepší pedagogický přístup, protože každý je jedinečný, jedinečným způsobem k ní přistupuje a volí si vlastní cestu, jak na své žáky působit, jak jim předat to, co chce. Nejdůležitějšími aspekty jsou znalost problematiky, věkových specifik dané skupiny, autentičnost, vědomí svých kvalit a své role v celkovém systému organizace, ve které vyučuje.

Pedagog by měl působit jako motivátor a být pro jedince vzorem. Tato profese proto klade vysoké požadavky na jeho dovednosti v daném oboru a zároveň na osobnostní rysy, charakter, morálku a hodnotovou orientaci. Vzhledem k tomu, že se studenty tráví poměrně hodně času, ovlivňuje je nejen po stránce dovednostní, ale také po stránce osobnostní. Působí na utváření jejich vnímání světa a reality, je součástí při budování jejich sebepojetí a stejně jako vrstevnická skupina je zrcadlem při utváření vlastního obrazu jedince, což je ve fázi dospívání velmi křehké téma. S touto křehkostí souvisí další důležitá složka pedagogické práce a tou je poskytování zpětné vazby. Ta by měla směřovat studenta k dalšímu rozvoji a uvědomění si svých kvalit i nedostatků. Klíčem k tomu je pedagogova znalost specifik dané věkové skupiny a jeho schopnost diagnostikovat nejen úroveň dosavadních dosažených dovedností žáků, ale také jejich mentální i fyzickou zralost.

Za stěžejní považuji respektující, otevřený přístup a vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém společné úsilí přináší tanečnickům radost a další emoce, jež mohou pomocí pohybu vyjádřit. Tvůrčí prostředí poskytuje jedincům skrze kreativní proces trvalé nehmotné bohatství ve formě poznání a pochopení estetických hodnot a působí na utváření jejich uměleckého citění.

Pedagogická profese je obor, který vnímám jako poslání. Být dobrým pedagogem a mít schopnost předávat své zkušenosti a vědomosti je dar, kterého je třeba si s pokorou vážit a rozvíjet ho. Na druhé straně je na místě zmínit, že se jedná o profesi náročnou, často vyčerpávající. Velkou motivací a odměnou je ale každý drobný úspěch, pokrok, pochopení a radost z činnosti studentů. To vše je pro mne potvrzením toho, že má celá práce smysl.

POUŽITÁ LITERATURA:

- FELDENKRAIS, Moshé. *Feldenkraisova metoda: pohybem k sebeuvědomění*. Praha: Pragma, 1996. ISBN 80-7205-058-3.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2781-3.
- FLEISCHMANN, Jaroslav, LINC, Rudolf. *Anatomie člověka I*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
- HANUŠOVÁ, Jaroslava. *Kapitoly z biologie člověka*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-654-3.
- KELEMAN, Stanley. *Anatomie emocí: struktury lidské zkušenosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-836-8.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. ISBN 978-80-87474-46-4.
- MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- NAVRÁTIL, Leoš a Jozef ROSINA. *Medicínská biofyzika*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1152-4.
- NÁVRATOVÁ, Jana, Roman VAŠEK a Jana BOHUTÍNSKÁ. *Tanec v České republice: definice, historie, financování, legislativa, sociální problematika, školství, reflexe oboru*. Praha: Institut umění – Divadelní ústav, 2010. ISBN 978-80-7008-241-6.
- OPAVSKÁ, Andrea. *Český současný tanec v devadesátých letech 20. století*. Disertační práce. Praha: HAMU – Taneční věda. 2015
- PAPEŽOVÁ, Hana, ed. *Spektrum poruch příjmu potravy: interdisciplinární přístup*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2425-6.

- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Problém tělesnosti a intersubjektivit u Merlau – Pontyho a jejich význam pro porozumění fenoménu výchovy*. Praha: Paideia, 2009. ISSN 1214-8725.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-x.
- POLÁKOVÁ, Marta. *Dynamické tělo, současný přístup k pohybu, 1.část*. Bratislava: VŠMU, 2013. ISBN 978-80-89439-39-3.
- ROSYPAL, Stanislav. *Přehled biologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- SEDLAČKOVÁ, Anna. *Vývin pohybu v systéme Body – Mind Centering®*. Bratislava: VŠMU, 2017. ISBN 978-80-8195-013-1.
- SILBERNAGL, Stefan a Agamemnon DESPOPOULOS. *Atlas fyziologie člověka. 6. vyd., zcela přeprac. a rozš., Vyd. 3. české*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0630-x.

DALŠÍ POUŽITÉ ZDROJE:

- <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Fenomenologie>
- <http://lekarske.slovníky.cz/lexikon-pojem/sekundarni-pohlavni-znaky-3>
- <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php>
- <https://www.studioemotion.cz/>