

VÝCHOVA VĚDOMÝM POHYBEM
v pedagogické a tvůrčí praxi

Habilitační práce Mgr. Jiřího Lössla

Katedra výchovné dramatiky DAMU

Praha, 2020

Obsah

0. ÚVOD	... 4.
1. VÝZVA	... 7.
2. ZKUŠENOSTI	... 11.
3. METODA	... 15.
4. TEMATICKÉ OKRUHY A PRAKTICKÁ CVIČENÍ	... 18.
4.1.1 CESTA K DOTEKU	... 19.
4.1.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST	... 24.
4.1.2.1 Oživení doteku a vnitřního hmatu	... 24.
4.1.2.2 Oživení tělových linií, dialog nabízím – přijímám	... 28.
4.1.2.3 Skupinová spolupráce skrze nepřímý dotek	... 31.
4.2.1 TĚLOVÉ VRSTVY	... 35.
4.2.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST	... 41.
4.2.2.1 Tělové vrstvy	... 41.
4.2.2.2 Přítomný dotek	... 44.
4.2.2.3 Spirála jako cesta	... 46.
4.3.1 CESTA K VERTIKÁLE	... 50.
4.3.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST	... 55.
4.3.2.1 Chodidlo – opora pro vertikálu	... 55.
4.3.2.2 Komunikace patních a sedacích kostí	... 59.
4.4.1 STŘED	... 62.
4.4.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST	... 67.
4.4.2.1 Pánev	... 67.
4.4.2.2 Střed	... 71.
4.4.2.3 Tři tělové dutiny	... 75.
4.5.1 OSOVÁ KOSTRA (OSOVÝ SKELET)	... 77.
4.5.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST	... 82.
4.5.2.1 Páteř jako osový orgán	... 82.
4.5.2.2 Hrudník – žeberní oblouky	... 84.
4.5.2.3 Lebka	... 86.
4.5.2.4 Kostrč	... 88.

4.6.1 PERIFERNÍ KOSTRA (PERIFERNÍ SKELET)	... 90.
4.6.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST	... 94.
4.6.2.1 Horní pletenec a paže, komunikace lopatka – dlaň	... 94.
4.6.2.2 Palcové – malíkové linie a jejich artikulace	... 97.
5. KOMENTÁŘE NAMÍSTO ZÁVĚRU	...100.
6. LITERATURA	...107.

0. ÚVOD

Cílem vzdělávání nemá být předávání otestované metodiky („pracovního návodu“) nebo zvyšování hospodářského výkonu, ale porozumění lidskému tělu.

Roger Scruton¹

Pohyb, jako součást veliké rodiny somatických disciplín, se neobejde, pro kvalitní uchopení a zejména pochopení, bez osobní tělové zkušenosti. Proto, abychom mohli vést jakékoli úvahy o pohybové teorii, potřebujeme nejprve pohybovou zkušenost. Zkušenost, která projde skrze naše vlastní tělo, stane se zkušeností „zapsanou“ nejenom v našem těle, ale také (a to především) v naší mysli.

V posledních několika letech se ale až příliš často v roli pedagoga setkávám se situací, kdy student očekává, že v rámci vyučovacího procesu dostane zaručené postupy, jak principy v těle fungují, a jaksi samozřejmě předpokládá, že dostane návody, jak to dělat a učit „správně“, pokud možno, aniž by se příliš fyzicky angažoval. Někteří studenti se dokonce natolik osmělí, že se netrpělivě dotazují, „kdy už to jako přijde“ a „jak to jako mají udělat“, aby to bylo ono, aby to bylo „dobře“. Jaké je pak zklamání (tu skutečně veliké, tu skrytě neprojevené), když se nic takového zaručeně „správného“ na hodinách pohybu neděje a garantované návody nepřicházejí...

¹ MOTAL, Jan. Od uměleckého výzkumu k radikálnímu bádání, od vědy k diplomacii. *In Arte Acta 1.*, str. 26.

Pro studenta je to možná jeden z nejtěžších okamžiků studia tohoto předmětu, resp. studia somatických disciplín. Vystřízlivění, že zaručené návody se nekonají. Namísto toho se před nimi otevírá poměrně dlouhá společná cesta poctivého hledání, objevování a nacházení, především svého vlastního těla a jeho pohybových možností. Je to nezřídka cesta údivů typu: jak to, že nám to ještě nikdo neřekl..., jak to, že takhle jednoduše naše tělo funguje..., popř. tohle v těle opravdu mám..., to je opravdu MOJE..., je to úžasný zdroj pohybové inspirace... Student se dnes nezřídka soustředí na to, aby „správně“ splnil úkol, a už mu nezbude prostor pro zvědavost, dopředu se snaží vyloučit jakoukoliv možnost nezdaru.

A tady je prostor pro mě, abych mohl v roli pedagoga vytvářet situace, při kterých se ve studentovi přece jen zvědavost a s ní i zvědavost (tu více, tu méně, ale přece jenom alespoň malounko) probudila, a tím se porušil stereotyp očekávání toho, co je správné.

Dovolím si říct, že to je jeden z nejnapínavějších okamžiků studia. **Pro pedagoga** to znamená mít značnou dávku trpělivosti a důvěry v proces, kterým si společně se studenty prochází.

Pro studenty je to zejména odvaha dovolit si porušit zaběhnutá schémata, dovolit si přijmout to, že nic není špatné a že skutečně MŮŽE!

Student se často soustředí na to, aby zadání uchopil intelektuálně, a zapomíná na skutečnost, že proces autentického somatického výzkumu intelekt nenahradí.

A tady je další prostor pro mě, abych v roli pedagoga probudil ve studentovi zájem o cestu hledání, nacházení a následné vytěžování autentického pohybového materiálu pro další, ať již pedagogické, či umělecké zpracování.

Právě toto je jeden z okamžiků, kdy se jako pedagog chovám k situaci s velikou pokorou, abych svým zásahem nezastavil něco, co teprve vzniká, něco, co je velmi křehké, něco, co je v okamžiku této křehkosti velmi zranitelné. Mým hlavním úkolem je v těchto chvílích tvůrčího zrodu vytvářet bezpečné prostředí. Prostředí, ve kterém vyplave z hloubi lidské duše na povrch přirozenost, hravost a jakési „bláznění“. Bláznění, které je bezprostřední podmínkou tvůrčího hledání a je podmíněno chutí „nebrat se příliš vážně“. Než k tomuto ale dojde, je to zajímavá cesta – tu delší, tu kratší.

Překvapivě bývá kratší u studentů kombinovaného studia, kde chuť objevovat přichází jaksí přirozeněji, bez očekávání, že TO musí být správně. Právě pro ně je přirozenější, uchopitelnější fakt, že nezdár je legitimní cesta, na které mohou objevit mnoho důležitého

pro svou další činnost, tvorbu, výchovu. Možná právě proto, že mnozí z nich přicházejí z praxe a tento proces mají jaksí podvědomě pod kůží, jen si potřebují své vědomosti a dovednosti utřídit, zařadit do systému, dát do celkového kontextu. U těchto studentů je naopak zapotřebí to podvědomé zpřítomnit a pojmenovat.

Zatímco student denního studia zpravidla, a to je důležité, že zpravidla, přijímá jednotlivé dovednosti a vědomosti právě v těchto jednotlivostech, a tedy v očekávaných návodech, student kombinovaného studia častěji vyhledává přesahy jednotlivých dovedností.

Je to další velký prostor pro mě, abych v roli pedagoga vytvářel situace, na kterých si student sám uvědomí syntézu, přesahy, vzájemnou podporu a oporu somatických disciplín, aniž by mu bylo třeba poskytovat tolik očekávaný návod.

1. VÝZVA

Naši mysl, tělo a ducha spojuje právě pohyb.(...) Cítíme, myslíme, a to utváří pohyb našeho těla a ovlivňuje ho.(...) Pochopení pohybu a jeho funkcí se tak může stát prostředkem pro pochopení lidí.

Rudolf Laban

V roce 2003 jsem byl přizván vedením katedry výchovné dramatiky ke spolupráci. Tato nabídka přišla na základě několika předchozích zkušeností – lektoroval jsem v té době např. komplexní estetickou dílnu v Jičíně, vzdělávací program v rámci DVPP v Drama Centru Na Červeném vrchu atp. Byla to pro mě, pro absolventa katedry tance pražské HAMU, velká výzva. Moje diplomová práce sice byla zaměřena na rytmickou a pohybovou výchovu mladšího žactva, práci s dětmi jsem měl pod kůží a stala se mi posláním, se vzděláváním dospělých jsem měl již bohaté zkušenosti, tvorba výukového systému mi rovněž nečinila potíže, ale tady jsem vstupoval do nového prostředí, pro mě ne úplně známého.

Najednou nešlo o taneční vyjádření, sdělení, tvorbu choreografie či výchovu tanečního interpreta, nešlo o to, aby absolvent byl zručný v tanečních technikách, směrech a stylech. Šlo o samotný POHYB. Pohyb, který by naplňoval tělo, sděloval myšlenku, podporoval divadelní postavu.

Šlo o to, nezůstat pouze ve službách Terpsichoré, jak tomu bylo doposud, ale vydat se do služeb Thálie, což byla pro mě zatím cesta ne zcela prověřená. Snad kromě několika komplexních dílen, kde se jednotlivá umění setkávala, a několika performativních divadelních projektů, neměl jsem v tomto směru příliš bohatou zkušenost. Jak to uchopit, kudy se vydat a přitom nepropadnout panice? Co budou hlavní vodítka, která mi mohou pomoci? Není to příliš velká drzost „navazovat“ na takové osobnosti, jako byly Jarmila a Eva Kröschlový? Mohu vůbec...?

To byla záplava otázek, která se automaticky objevila, ale okamžitě zase zmizela poté, co vystala zásadní konstruktivní otázka – **co vlastně mohu studentům této katedry předat, jak jim mohu být na jejich cestě užitečný?** A už bylo na čem stavět. Stačilo si zformulovat, co mě samotného na tom zajímá, provokuje, dráždí – najít svou vnitřní odpověď. Ta na sebe nenechala dlouho čekat:

Mohu skrze tělovou zkušenost studentům zprostředkovat vědomí, jaký nástroj (tělo) mají k dispozici. Mohu každému jednomu studentu napomoci otevřít cestu nebát se v pohybu vstoupit tímto svým objeveným nástrojem (tělem) do prostoru a zde uskutečňovat osobní pohybovou výpověď, ať již v monologu, dialogu, či skupinové řeči těl. Mohu také přispět k tomu, aby si student byl vědom toho, že svým pohybovým konáním může výrazně podpořit zpracovávanou divadelní postavu a dokázat k ní samostatně najít cestu.

Ale zejména mohu studenty přivést k osobní zkušenosti, po které budou schopni rozpoznat, kdy je pohyb, ať již vlastní, či viděný, pouze „jako“ – aby se splnil úkol, zadání, a kdy jde o pohyb skutečný, autentický, prožitý a tedy naplněný a uvěřitelný. Vlastní „pochopení, co tělo dělá a proč, musí přijít od studentů vlastní zkušeností, nikoliv od učitele.“ (Sedlačková, 2013, str. 158).

Tak začalo mé působení na KVD DAMU. Odtud se odvíjely mé následné úvahy i kroky. Ke zboření pohybového stereotypu, k ochotě jej opustit a vydat se k přirozenému pohybovému projevu vedou různé cesty. Záhy jsem pochopil, že pro studenty této katedry je nejpriznivější **cesta představ** (imaginace). Podle George Lakoffa „si člověk nevytváří pojmy na základě vymezení a definic, nýbrž na základě jakési základní představy (například typického psa nebo typické židle), která se postupně buduje a rozšiřuje, jak se člověk setkává s méně typickými psy a židlemi. Představy se tak pro nás stávají jakýmsi hlavním nástrojem praktické orientace ve světě, rozhodování a jednání.“ (Lakoff, 2006).

Zpočátku jsem tedy využil této obvyklé lidské vlastnosti, aby nám pomohla otevřít cestu k přirozenému pohybu, a v úvodních seminářích jsem studentům nabídl možnost představ – stávat se něčím (rostoucím stromem, planoucím ohněm, valící se lávou apod.), nechat se něčím unášet (lehounkým větrem, dravou vodou, vyživující mízou apod.), nořit se do různých typů prostředí (sypkého písku, měkké papírové hmoty, marshmallows apod.) – jako přemostění od obvyklosti k nezvyklosti, jako vstupní bránu k ochotě opustit naučené „správné“.

„To ‚kouzlo‘ je v tom, že rozum nespojuje tělo různými příkazy nebo obavami, nepozoruje a nekritizuje jakoby zvenčí, ale má za úkol podněcovat, objevovat, divit se... A výsledkem je radost! Radost z vnitřní harmonie, radost ze svobody projevu. Další rozměr radosti plyne ze společného prožívání s ostatními.“ (Z reflexe T. H., 2007, 2. ročník)

Jakmile se u studentů objevila ochota projevít se vlastním, vnějším okem nekontrolovaným, pohybem, utvářely se podmínky pro znovuobjevování sebe sama. Svého vlastního těla a pohybu, který tělo přirozeně dokáže, pokud se mu dá prostor. Začal jsem tedy společně se studenty hledat a nacházet cestu ke **zjištění vnitřního hmatu**. O vnitřním hmatu se zmiňuje již hudební skladatel a filozof Otakar Zich (1878–1934): „Ne tak hmat; ve spojení se smyslem svalovým – často říká se jim společně vnější a vnitřní hmat – jest nadmíru důležitým činitelem pro pohyby našeho těla.“ (Zich, 1937, str. 8).

Hlavním předpokladem bylo vnitřní zklidnění, které otevřelo možnost následného tělového vnímání a sebezpozorování (introspekci). Dotek a dech se staly hlavními nástroji. Cestou byla „anatomie v pohybu“. Vycházel jsem z předpokladu, že na základě teoretického poznání a následné partnerské palpce a manipulace mohl následovat průzkum lidského těla jako soustavy kloubů a kostí. Vědomostní informace se tak na základě prožitku mohla stát informací vědomou, použitelnou pro objevení nového pohybového materiálu. Tak se postupně profilovala i základní témata: pohybový aparát (kosti, klouby); vertikála (patní kosti, sedací hrboly, ramenní klouby, oční bulvy – opora); horizontála (lopatky, klíční kosti, paže – prostor); střed (bránice, pánevní dno, pupek, křížová kost – dech); osový orgán (páteř – artikulace); tři váhová centra (pánev, hrudník, hlava – komunikace); centrum – periferie (dolní pletenec – chodidla, horní pletenec – dlaně, kostrč – temeno).

Tato základní témata se s každou novou skupinou přetvářela tak, jak bylo pro danou skupinu zapotřebí. Vždy však bylo cílem podpořit důvěru v pohybové schopnosti a možnosti, které byly a jsou (tu více, tu méně) často v těle studenta hluboko skryty. Proto však byl ke studiu přijat, aby tyto hlubiny otvíral a naučil se je užívat pro svou tvůrčí i pedagogickou práci.

„Práce na seminářích mi především ukazuje cestu, jak svému tělu důvěřovat, jak mu naslouchat a jak ho ‚ovládat‘, či spíše jak s ním spolupracovat. (...) Nebyl jsem zvyklý s tělem moc pracovat a tak nějak jsem s ním moc nepočítal – při práci divadelní, ale i v každodenním životě.“ (Z reflexe A. Š., 2008, 2. ročník)

Zde si dovolím malou odbočku. Přesto, že jsem byl školen jako tanečník, taneční pedagog, brzy se v mé mysli probudil zájem o pohyb jako takový – jeho elementární principy, základní zákonitosti a jejich vývoj, dráždily mě přesahy pohybu do výtvarné oblasti a do oblasti divadla. Nebylo překvapivé, že jsem se od poloviny devadesátých let, po ukončení studií, intenzivně zajímal právě o tyto přesahy – ať již směrem k umělecké tvorbě, nebo směrem k výzkumu pohybu člověka.

Na prahu milénia v roce 2000 jsem měl štěstí, že jsem se stal jedním ze dvou desítek účastníků z celé Evropy na tříměsíční stáži Moving Academy for Performing Arts (MAPA Amsterdam), Summer Academy Berlin. Tady jsem se osobně setkal s pohybovým divadlem v režijně choreografického uvažování Kariny Hollaové (HL). Nezajímalo ji, co umíme nebo co jsme dosud dokázali, její hlavní zájem se soustředil na to, co v nás je a co jsme ochotni a schopni ve svém těle sami probudit a přivést na světlo světa. Byl to pro mě zásadní zvrat v uvažování. Až do této chvíle to byl převážně pohybový tvar – forma, kterou bylo třeba „správně“ dodržet. Tady najednou byl hlavním zájmem proces, obsah a naplnění. Forma se utvářela právě z tohoto hlubokého vnitřního prožitku. To byla veliká umělecká inspirace. Druhou, pedagogickou inspirací pro mne byly stáže BMC® (Body-Mind Centering®), otevřeného systému jednoty těla a mysli tak, jak jej prezentuje ve své škole Bonnie Bainbridge Cohenová. Nejprve jsem absolvoval v roce 2008 program IDME (Infant Developmental Movement Education), kde jsem se seznámil s tématy – ontogenetický vývoj, reflexy, základní neurologické vzorce, smysly a vnímání. V roce 2009 jsem pak v programu SME (Somatic Movement Education) nahlédl na lidské tělo z pohledu kosterního systému. Bylo to utvrzení se ve správnosti nakročené cesty a zároveň pobídka k dalšímu bádání v oblasti pohybu.

2. ZKUŠENOSTI

Emoce jsou tělesné děje, řídicí systémy se starším zázemím než „rozum“, širším, rychlejším a také intenzivnějším vlivem. Jejich překladem do úrovně vědomí jsou pocity. (...) V praxi tyto dvě složky psychosomatického bytí není možné oddělovat. (Honzák, 2017, str. 107)

Na základě svých dosavadních zkušeností jsem přesvědčen, že má-li student pravdivě uchopit divadelní postavu (stejně jako přijmout zodpovědně roli pedagoga), je pro něj důležité, aby hned v prvních měsících svého studia pravdivě uchopil svou vlastní bytost, tedy – **kdo je on sám**. Čím dříve se mu to podaří, tím lépe pro něj samotného.

Má role pedagoga tady spočívá zejména v **utváření bezpečného prostředí**, ve kterém student může realizovat svůj osobní proces objevování sebe sama skrze pohyb.

S rovnocennou důležitostí vnímám v tomto procesu i povinnost pedagoga zajistit, aby student (tu více, tu méně, ale vždy) odcházel z každé hodiny s „nohama na zemi“, tedy ukotven v sobě. Neboť jde zejména o výzkum vlastního těla, pozorování a zjišťování pohybových kvalit, které nám nabízí k užití, vyhodnocení jejich vizuálního a emocionálního působení na diváka, a objevování cesty, jak tuto příslušnou kvalitu kdykoliv vyvolat/upotřebit, a to bez potřeby emocionální angažovanosti. V tom pak spočívá ONO řemeslo, do kterého by měli studenti v ideálním případě vhlédnout a získat v něm základní zručnost.

„První rok jsme se učili hledat v sobě odvahu ‚naladit‘ se na vlastní představy. (...) Hodně jsem přemýšlel a zkoušel, jaký vliv má představa na kvalitu pohybu a obráceně, jak pohyb ovlivňuje představu či průběh ‚představového filmového pásu‘ a s podivem jsem zjistil, že i pohyb sám může představu navodit, probudit ji a dále ji živit tím nejlepším, co má. (...) Tento objev je pro mne užitečný pro zvládání hereckých improvizací (...), kde je důležité navazovat neustále na nové impulzy.“ (Z reflexe V. M., 2007, 2. ročník)

Od samého počátku ve výuce platí **několik základních pravidel.**

a) Neplnit úkol – hledat vlastní cestu

Na základě rozumového poznání a následné partnerské palpance je příslušná informace integrována skrze pohyb vlastního těla. Tato integrace (scelení informace) se děje mnohdy formou vedené improvizace, kdy pedagog zadává instrukce jako nabídky cesty, kudy by se tělo mohlo vydat. Student svým pohybem instrukci uchopuje tak, jak ji jeho tělo bezprostředně přijalo (bez korekce, bez kontroly, zda je to „správně“). V celém procesu nejde o to, aby student splnil zadání, úkol, ale aby našel k zadání vlastní cestu, vlastní postoj, aby si sám pozoroval, kudy vede jeho cesta pohybu.

b) Nerozumím – zopakovat – popsat jinak

V některých případech je vedená improvizace kontinuální a v delším časovém bloku. Je pochopitelné, že se pak snadno může stát, že student je zaujat vlastním pohybovým výzkumem natolik, že může následující instrukci přeslechnout, nebo ji ne zcela pochopit. Pak je na místě, aby požádal o zopakování instrukce nebo o její uchopení do jiných slov tak, aby se pro něj stala pochopitelnější, aniž by musel přerušit svoji vlastní pohybovou činnost a mohl se dál věnovat svému zaujetí/zájmu, který jej dál na cestě za pohybem vede.

c) Nenechat se zahltit instrukcemi – přijmout pouze tolik, kolik ve mně sytí zvědavost

Právě v případě kontinuální vedené improvizace je důležité, aby student přijal jen tolik instrukcí, kolik je jeho pozornost schopna zpracovat. Opět – nejde o to, aby student splnil všechny předložené instrukce, úkoly za každou cenu, ale aby si pro sebe objevil hranici své pozornosti, hranici svého zájmu. Cílem není zahltit studentův mozek příkazy, ale probudit v jeho mysli instrukcemi zvědavost. Naučit ho přijmout skutečnost, že na cestě hledání nemohu vždy „vyplnit“ všechny instrukce. Tím je student „nucen“ k tomu, aby našel odvahu, pokud je již instrukcí pro jeho pozornost mnoho, prostě je nepřijmout. Vytvořit prostor pro formování odpovědi, co jeho samotného na tomto procesu hledání vlastně zajímá a jestli vůbec něco. Vytvořit prostor pro formování studentovy odpovědnosti, kde je jeho vlastní hranice pozornosti, kdy ještě není zahlcen.

Neoddělitelnou součástí tohoto procesu sebeobjevování je **reflexe**.

Objevování sebe sama skrze pohyb je velmi křehká cesta, je mnohdy plná překvapení a údivů, snad i proto reflexe této cesty probíhá velmi respektující formou. Často se v první fázi, bezprostředně po ukončení procesu hledání, reflexe děje v jakési intimitě dvojice (trojice, skupinky), která spolu pracovala, a teprve potom jsou studenti vyzváni k veřejné prezentaci názorů, objevů či postojů, které vyplynuly buď z prožité zkušenosti, nebo uskutečněné reflexe ve dvojici (trojici, skupině). Studenti se tak mohou navzájem inspirovat, popřípadě si mohou uvědomit zkušenost v souvislostech, které oni sami nereflektovali. Kladením doplňujících otázek se pak můžeme snadno dopracovat k vědomí toho, jaké nové informace a poznatky si student osvojil, zda mu byly k užitku, popřípadě jak dál s nimi může nakládat. Reflexe se ale v tomto procesu v žádném případě neomezuje pouze na mluvené slovo. Stejně tak, jako máme různá vnímání, máme každý i jiný způsob učení se a vyjadřování. Reflexe není výjimkou. Ne každý je v mluveném slově dostatečně silný, někomu je prostě bližší sáhnout po pastelce, fixe či křídě a prožitou skutečnost zachytit do barevné kresby, linie nebo grafické struktury. Následná rozprava nad kresbou pak pomůže zachycené pojmenovat, uchopit do slov. Někomu se úplně nejlépe uchopuje prožitá skutečnost do psaného slova – i pro to je vytvářen prostor. Pro studenty je to zároveň důležitá zkušenost pro jejich další pedagogické působení – nefixovat se pouze na jeden druh reflexe.

Skrze reflexi se pak daří **pojmenovávat pedagogické, metodické i didaktické postupy**.

Cenností je skutečnost, že si student mnoho základních pojmů a souvislostí pojmenuje sám na základě prožitého. Nejde tedy pouze o zkušenost intelektu, ale o zkušenost žitou a reflektovanou – mysl a tělo se vyladuje do jednoty celku.

Z bezprostřední reflexe se daří pedagogovi získávat **zprávu o stavu studenta**. Zejména jeho oči a hlas to reflektují. Tak např. při práci s tělovými vrstvami je předpoklad, že se studentova pozornost dostane velmi hluboko do těla. I jeho pohled (a stejně tak hlasový projev) se noří hluboko dovnitř. Předpokládá se, že bude potřeba jeho pozornost přivést zpět k povrchu. V reflexi se pak tato skutečnost snadno prověří a dá jasnou zprávu o tom, zda je třeba ještě další pohybová činnost, či zda dosavadní činnost byla dostačující.

Pedagogický i umělecký proces je v **neustálém vývoji**. Nelze se domnívat, že jednou stanovené postupy jsou již navždy platné. K tomu je třeba vést i studenty. „Nebrala jsem hodiny pohybu jako neměnné ve své metodě vytvořené ‚přednášejícím‘ pedagogem ve škole k pouhému přenosu pro svoji práci. Ale bavilo mě si vyzkoušet a vytvářet přístupy a návaznosti své. Takže to byla vlastně jakási forma praktických prožitků s odborným základem pro inspirace a další využití pohybu v tom co s dětmi mohu dělat.“ (Z reflexe D. Ž., 2007, 2. ročník)

S každým ročníkem přicházejí nové výzvy. Tak např. ve školním roce 2017–2018 měly studentky 3. ročníku denního studia potíže s naplněním pojmu neutrální dotek. Tato instrukce jim přišla příliš odosobněná a tudíž neuchopitelná. Bylo třeba otevřít diskuzi. Díky ní jsme konsenzuálně přijali nový pojem – dotek přítomný. Podstatné bylo, co se za tímto pojmem skrývalo. Jaké bylo jeho naplnění. V našem ujednání šlo o dotek, ve kterém nebylo ani očekávání, ani směřování, nebyla v něm ani síla, ani tlak... dotek prostě BYL. Ve své lehkosti a přítomnosti provázel kontinuálně druhého partnera na cestě pohybem. Takto byl pojem pro studentky uchopitelný a poskytl jim důvěru v proces, ve kterém pak mohly objevit mnoho užitečného pro další tvůrčí práci, která nás čekala.

3. METODA

Teprve, je-li pohybový aparát ovládán vyhraněnou myšlenkou, ukázněnou představou a živým cítěním, můžeme očekávat od tanečníka nebo herce projev pravdivý a krásný v tom smyslu, že bude uvolněný a jeho forma bude výstižným vyjádřením obsahu. (Kröschlová, 1956, str. 5)

Díky tomu, že jsem měl možnost každé téma v nesčetných variantách mezi lety 1996–2020, tedy více než dvacet let, ověřit na širokém spektru lidí s různou pohybovou zkušeností (od studentů AMU přes studenty konzervatoře až po kurzy pro širokou veřejnost, které zkoumat pohyb prostě jen těší), jsem dospěl k poznání, že pohybový princip ve své esenciální prostotě nabízí velmi široké možnosti užití. Zejména podle zacílení naší pozornosti – od tvořivého přístupu k výuce až k pojmenování metodicko-didaktických principů vedoucích jednak k výchovně vzdělávacímu procesu, jednak k pochopení, tvorbě, výstavbě, podpoře divadelní postavy či jevištní kompozice.

Nejobtížnějším momentem celého tohoto procesu, který se zdá, že nemá konce, bylo oproštění se od všech efektních příkras a líbivých metodických berliček typu: tohle stoprocentně zabere, tohle efektně vypadá, to se bude studentům líbit atp. Namísto toho se vydat cestou poctivého hledání pohybových možností toho kterého těla s vědomím, že každý ročník, každá skupina je jiná a tak to, **co je v jedné skupině funkční, ve druhé skupině nemusí být vůbec použitelné.**

Bylo důležité právě tyto odlišnosti zachycovat, zaznamenávat a z nich pak vyvozovat, co je funkční v téměř každé skupině, co je funkční jen za určitých konkrétních předpokladů. Tak pozvolna vznikl fundament metody **výchova vědomým pohybem**. Tento základ vznikl dlouhodobým ověřováním, pozorováním vnějším i vnitřním a bohatou slovní, písemnou i malovanou či kreslenou zpětnou vazbou studentů.

V současnosti, kdy je celý proces výuky členěn do tří základních celků poznávání skrze zkušenost – osobnostní, pedagogickou a tvůrčí – je každá část tohoto celku na základě cíleného zadávání samostatně studenty písemně reflektována formou závěrečné seminární práce na konci každého vyučovacího celku.

V první fázi se zájem soustředí zejména na to, **co celý proces přinesl užitečného samotnému studentovi** a schopnost tuto skutečnost konfrontovat s dostupnými zdroji (anatomie, literatura, poezie, obrazy, fotografie, architektura atp.), které se mohou stát inspirací pro zpracování studentem zvoleného tématu.

V závěru **druhé fáze** výuky se seminární práce zaměřuje na schopnost studenta samostatně dohledat odborný a inspirativní materiál, tedy materiál, který může být podporou pro zpracovávání zvoleného tématu, a ten **vytěžit pro vlastní pedagogický proces**, který je hmatatelným výstupem inspiračních a podpůrných zdrojů. Zde by již mělo být patrné, kromě tématu, záměru, nástrojů a formy pedagogického procesu, zejména samostatné pedagogické myšlení studenta a schopnost práce s literaturou. Součástí je i umělecké zhodnocení, tedy jak to, co pedagogickým procesem vzniklo, lze využít v uměleckém procesu tvorby. Především u dětí by proces vzdělávání a tvorby měl být v neustálé rovnováze.

Ve třetí fázi výuky se reflexe zaměřuje na schopnost studenta umět vytěžit získané dovednosti a vědomosti **pro podporu výstavby charakteru divadelní postavy**. Jeho úkolem je najít literární předlohu, kterou by rád zpracoval do divadelního tvaru. Zvolit si jednu konkrétní postavu a popsat, charakterizovat ji. Následně navrhnout, jaký pohybový princip a výukový postup by napomohl prohloubit otisk zvolené postavy do hercova těla a podpořil jeho jednání v roli.

Na základě dlouhodobého sběru těchto reflexí v letech 2007–2020 a jejich vyhodnocování vzniká výukový materiál, zaměřený na rozvoj zkušenosti osobnostní. Týká se zejména první fáze, druhá fáze, zaměřená na pedagogiku a fáze třetí, zaměřená na tvůrčí postupy, by vydaly na další samostatnou práci. To však neznamena, že bychom se v této první fázi ve slovních reflexích vyhýbali základním pedagogickým tématům a v uskutečněných pozorováních si nepojmenovávali pohybové kvality a jejich vizuální a emocionální propis do postavy.

Následující textový materiál jednak stručně charakterizuje každé jednotlivé téma a pedagogický záměr (tedy předpoklad toho, co by se mohlo stát) a cestu ke zvolenému

tématu. Text v rámečku za každou kapitolou shrnuje, jaký potenciál nebo schopnost téma rozvíjí. Materiál obsahuje i cesty možných postupů, kterými lze zvolené téma formou vyučovacího procesu předávat, součástí jsou i nejčastěji se opakující reflexe studentů. Tyto možné postupy se proměňují v závislosti na vyspělosti skupiny. Téma není ohraničeno vyučovací lekcí, ale potřebami studentů k důkladnému uchopení zvoleného tématu. Neodmyslitelnou součástí výuky jsou anatomické atlasy (např.: Rigutti, 2016, s názvoslovím v češtině; Netter a Hansen, 2005, s názvoslovím v latině; Tsiaras a Werth, 2004, s názvoslovím v angličtině).

„Náš tekutý moderní svět nás neustále překvapuje: co se dnes zdá jisté a správné, to se zítra může jevit jako marné, blouznivé, anebo jako politováníhodné pochybení. Tušíme, že to nastane, a tak máme pocit, že – podobně jako svět, který je naším domovem – i my, jako jeho obyvatelé, a občas i projektanti, herci, uživatelé a oběti musíme být neustále připraveni se měnit: všichni potřebujeme být, jak to doporučuje v současnosti módní slovo, ‚flexibilní‘.“

Zygmunt Bauman²

² PLICKOVÁ, Karolina. Rozčesávat realitu slovy aneb Sedmnáct poznámek ze sympozia Alternativy. *In Arte Acta 3.*, str. 120.

4. TEMATICKÉ OKRUHY A PRAKTICKÁ CVIČENÍ

*Jak vytvořit podmínky pro **svobodný dialog** mezi myslí a tělem, jehož výsledkem je jednak autentický pohybový projev v daném prostoru a čase, jednak vědomý pohybový projev v přítomném těle?*

Odpověď na tuto otázku je hlavním tématem předkládaného textu, který je výsledkem interaktivního vyučovacího procesu mezi pedagogem a studentem. Jeho cílem je zachycení procesu, který směřuje k přípravě těla tak, aby o sobě vědělo a ve své přítomnosti, plnosti bylo schopno pohybového projevu, který směřuje k podpoře autentické divadelní postavy stejně jako k podpoře pedagogické práce.

Zmíněná **interakce vyučovacího procesu** spočívá v dialogu mezi pedagogem, který téma přináší, a studentem, který téma skrze pohyb svého těla oživuje, integruje a dále jej rozvíjí. Otevírá se tak zcela nový prostor pro následný dialog mezi tělem a myslí studenta. Tímto procesem – dialogem přirozeně vznikají nové situace – otázky pro pedagoga, který je pozorovatelem toho všeho. Pedagog tyto situace vizuálně zachycuje a verbálně je, formou nových otázek – témat – námětů, předává zpět studentovi. Tak se celý proces – dialog rozvíjí, posouvá a přináší rovnocenné poučení pro obě strany, tedy pro studenta, který celý dialog realizuje a skrze něj si osvojuje znalost svého těla, i pedagoga, který celý dialog pozoruje a prohlubuje své poznání pedagogického procesu v dialogu mezi tělem a myslí a zpětně jej studentovi reflektuje tak, aby se jeho objevený pohyb přenesl z roviny intuitivního prožitku do úrovně vědomého pohybového záznamu v prostoru a čase.

4.1.1 CESTA K DOTEKU

Záměry: vnímání tělové hranice, plného doteku; kontinuální plynutí, tělová integrace, komunikace ve skupině

Křehkou, v našich myslích mnohdy sotva zachytitelnou hranicí mezi světem vnitřním a světem vnějším je naše vlastní kůže. **Kůže**, která je: největším orgánem v těle, žlázou s vnitřním vylučováním, vnějším obalem nervového systému, první linií obrany (při nepříjemném pocitu), první linií vazby (při příjemném pocitu). Vnímání (percepce) kůží nás informuje o vibraci, o doteku, o tlaku, o teplotě, o tělesném stavu – tedy o tom, jak se cítíme. Má vliv na formování naší představy o sobě, o světě. Rozvíjí schopnost sociální komunikace. Je to právě kůže, která nám určuje naši tělovou hranici a je to dotek, který nám může pomoci přivést k této hranici naši pozornost a zpřítomnit tak vědomí našeho tělového povrchu, přirozené bariéry, a to v jejím tvaru, plnosti, citlivosti.

Dotek se stává v naší současné společnosti stále tabuizovanějším tématem, přestože je to jeden z nejpřirozenějších počitků, který vnímáme již od prenatálního stádia své existence – plodová voda matky se nás dotýká od okamžiku početí až do okamžiku zrození, a to nepřetržitě. Po narození jsme často (ne vždy) láskyplně dotýkáni rodiči, zavinovačkou, následně pak oblečením. Dotek z roviny vědomé přechází do roviny nevědomé a přestáváme mu nadále věnovat svou pozornost. U některých jedinců se tato „ne/pozornost“, popřípadě „ne/dostatek“ doteku v raném stádiu života může projevit až palpační fóbií – ostychem, obavou, strachem, panikou z doteku.

„Odkakživa mi nebylo příjemné, když se mě lidé dotýkali, nemám příliš v lásce ani přátelská objetí, nikdy jsem ani jako dítě nevyžadovala dotek mých rodičů. Tento zvláštní blok, který se však nevytvořil na základě žádné špatné zkušenosti, mě pronásleduje celý můj dosavadní život. Proto jsem byla vážně velmi příjemně překvapena, když se můj blok podařilo ve zmíněných lekcích částečně odbourat. Způsob, jakým se v nich s dotekem pracovalo, nebyl ani nepříjemný, ani ‚trapný‘, či dokonce nevhodně intimní, vnímala jsem ho velmi přirozeně, byl mi dokonce příjemný.“ (Z reflexe M. H., 2020, 1. ročník)

Na základě výše řečeného, přeneseno do vyučovacího a tvůrčího procesu somatických disciplín, považuji za **naléhavý a prvotní úkol cestu k doteku bezpečně otevřít**. Protože je

u některých jedinců ostych z přímého kontaktu skutečně veliký, může nám napomoci tuto cestu otevřít dotek nepřímý, tedy dotek, ve kterém uijeme nejrůznější pomůcky (např. míčky, balónky, listy papíru atp.) tak, aby se student, jako účastník tvůrčího či pedagogického procesu, necítil ohrožen. Postupně, tak jak si student na zvolené principy uvyká a získává pozitivní tělovou zkušenost, se daří tato intimní „obezřetná“ hranice umenšovat, až k ochotě doteku přímého, který je pro další práci nezbytně nutný. Nesnažím se studenty přesvědčit, že je to příjemné, nabízím jim společnou cestu k poznání, že tato zkušenost přinese bohatou pohybovou a tělovou zkušenost, kterou mohou dále užít v pedagogické i divadelní práci.

Základem této cesty k doteku je nejprve „oživení“ dlaní. Jedna z možností, jak dotek dlaní oživit a přitom se „vyhnout“ přímému doteku, tedy tak trochu „oklamat“ naše tělo, je spolupráce s materiálem. Nejlépe s materiálem, který je snadno dostupný, snadno dosažitelný, je všude na dosah – v našem případě kancelářský papír. Kancelářský papír je něco, s čím se setkáváme, s čím máme často (ale ne vždy) bohatou zkušenost, co vnímáme jako něco známého, samozřejmého. Jen tomu známému přiřadíme novou roli. To je z neurologického hlediska výhodný výchozí bod. Chceme-li změnit zažitý pohybový vzorec, je výhodné přinést nezvyklou situaci, pohybovou zkušenost, kterou tělo obvykle neřeší, nemá pro ni zažitou cestu. Je to běžně užívaný postup v neurologické, rehabilitační i terapeutické práci. Podle Marie Zemánkové „Nervové buňky si podávají ruce svými krátkými výběžky, vytvářejí spoje (synapse). Jejich propojení vzniká pohybem – mozek se jím programuje a v pohybu nazpět naučený program opakuje. V praxi to znamená, že mozek jako živá tkáň má obrovské možnosti nejen se stále učit, ale i napravit nebo potlačit chybu. Na tom je založen výchovný i rehabilitační optimismus.“ (Zemánková, 1996, str. 12)

Poláková k tomu dodává: „Tvorbu nového vzorce je možné stimulovat prostřednictvím obrazu, který podněcuje nervový systém v jeho programování. Obraz je schématem s určitými instrukcemi, které se stávají pro nervový systém příkazem. Obraz se tak stává nástrojem, kterým můžeme vědomě ovlivňovat programování svalové činnosti v centrální nervové soustavě.“ (Poláková, 2015, str. 181)

To jen potvrzuje předpoklad, že je výhodné vytvořit neobvyklost. Vycházejme z faktu, že je obvyklé, že se ruce dotýkají, něco nosí, odtlačují, přitahují, vnořují se. Je třeba najít neobvyklou činnost a od ní se dostat k činnosti obvyklé. Ve vztahu k listu papíru je obvyklé,

že jej uchopujeme prsty, nebo nosíme v dlaních. Není zcela obvyklé, abychom list papíru nosili na hřbetu ruky (dotek prostřednictvím hřbetu ruky). To by tedy mohla být naše vstupní brána k neobvyklosti v tělovém vztahu dlaň – list papíru. Takto zvolený postup často přináší studentům od samého počátku jistotu, že nebudou nic předvádět, nebudou naplňovat žádná očekávání výkonu, tedy že nic z toho, co se uskuteční, není vlastně špatně. Nošení papíru na hřbetu ruky se ukazuje jako zábavné a s narůstající pohybovou odvahou získávají studenti velkou hybnost a dynamiku. Nošení papíru se stává dobrodružné ve svém objevování a uvědomování si, co všechno naše tělo dokáže. Bezděčně se tak studenti dostávají do **tělové přítomnosti**. Do pohybového dialogu s vlastním tělem ve smyslu „tady a teď“.

Neobvyklost nám otevřela cestu k ochotě objevovat, probudila zvědavost a zvědavost.

V této fázi lze tedy přinést již i obvyklost. V našem případě nošení listu papíru na dlani (dotek listu papíru na dlani). Studenti, poučení předchozí zkušeností, zpravidla zůstávají i v této fázi velmi vynalézaví, zvědaví, zvědaví, hraví. Přesto je dobré je v tomto okamžiku vyzvat, aby pozorovali a uvědomovali si rozdílnou zkušenost hřbetu ruky a dlaně při doteku s papírem. Co vzniká v pohybu, pocitu, dechu, kde je jejich pozornost a co je na tom zajímavé? Co bylo jiné, co bylo stejné? Tomu je pak v závěru ponechán prostor ke slovnímu pojmenování, k reflexi. Tím zkušenost právě žitou, často nevědomou, uchovanou pouze ve formě zážitku uchopíme do slov, společně pojmenujeme a převedeme do roviny vědomé a uvědomělé.

Často však přichází ještě třetí fáze, kdy fyzický list papíru již není třeba a student se pohybuje v prostoru pouze s imaginárním listem papíru. Stane se tak, že na základě předchozí zkušenosti práce s fyzickým listem papíru se i u studentů, kteří v sobě mají do té doby tzv. „pečovatelskou“ povahu a nesli si v sobě vnitřní obavu, strach ze ztráty papíru na hřbetu či dlani, pohyb uvolnil, obava zmizela a s ní i „cukavé“ pohyby paží lovící ztrácející se list. Zbyla jim zkušenost, představa a svobodný prostor. Mysl se uklidnila, tělo zpozornělo, pohyb získal na kvalitě výpovědi a otevřel se prostor pro pohyb, který by jinak student sám za sebe nehledal, a tudíž ani neobjevil.

Reflexe předchozího procesu otevřela v diskusi několik otázek: **Jak se proměňuje naše pozornost? Jaký vliv má na pohybovou kvalitu?** A naopak jak zvolený princip proměňuje naši pozornost?

Až do této chvíle studenti pracovali sami se sebou, za sebe, se svým vlastním tělem. Objevovali cestu od jednoduché pohybové hry k cílenému zaměření pozornosti k sobě samým a mimochodem se podíleli na tvorbě společného „zabydleného“ prostoru. Podvědomě probouzeli citlivost k tomuto prostoru i k ostatním studentům. Jedním z projevů této kvality byla skutečnost, že ač vznikal pohyb s velkou hybností i dynamikou, nedošlo k jediné srážce mezi dvěma studenty. To všem zúčastněným dalo pocit bezpečí a zpravidla je to i povzbudilo v další práci ve dvojicích.

Konkrétní činnosti a jejich zadání ve dvojicích (odvalování papírové kuličky po těle partnera, listy papíru, které společně neseme prostorem, bobtnání papírové hmoty, do které noříme svá čela, odtlačování se od papírové hmoty atd.) jsou motivovány tak, aby odvedly pozornost od přímého kontaktu s partnerem, a tím posilovaly vzájemný pocit bezpečného doteku skrze list papíru. Utváří se tak podmínky pro spolupráci mezi partnery, která může vznikat velmi přirozeně, a to i přes to, že dotekovou bariéru tvořil pouze a jen list papíru. Nejprve ve formě „kuličky“, aby přece jen „bezpečná“ vrstva byla větší a probudila důvěru v partnerskou spolupráci. Posléze i jen list papíru se stane dostatečně „bezpečným“ pro komunikaci s partnerem skrze dotek. Sice stále ještě nepřímý, ale dotek, který si je již vědom své kvality a skrze nějž student získává zručnost, jak s ním zacházet.

Z tohoto bodu je již poměrně snadné přistoupit ke spolupráci skupiny a vstoupit pohybem do bezpečného, samotnými studenty připraveného, prostoru. „Spolupráce vznikla jakoby přirozeně. Bez stresu a obav. Aniž bychom si to uvědomili, začali jsme pracovat s možnostmi partnera a hledali společná řešení. Zároveň jsme se dostali do prostoru a museli jsme se začít vypořádávat i s ostatními dvojicemi – začít vnímat celou velkou skupinu.“ (Z reflexe M. V., 2015, 1. ročník)

Práce ve dvojicích dovolila přirozeně vstoupit i nové zkušenosti – **pozorování**. Už nešlo jen o to, něco prožívat, ale také uvyknout na to, že jsem pozorován a že pozoruji a následně společně s partnerem (posléze ve skupině) reflektuji, sdílím viděné a prožité.

Společná reflexe tohoto procesu přinesla důležitá poznání pro budoucí pedagogickou i uměleckou práci. Jednak, že **pohyb naplněný pozorností působil přirozeně, opravdově, byl**

naplněný sdělením a nebylo třeba vůbec hodnotit jeho estetiku, a pak také, že hra objevila princip a princip přinesl kvalitu.

Shrnutí:

Téma Cesta k doteku má potenciál otevírat **citlivost vnitřního hmatu**. Dovoluje vnímat hranici vlastního těla. Umožňuje prostřednictvím jednoduché hry **nalezení pohybového principu a naplnění pohybové kvality**. Dává zažít kontinuum (plynutí), hybnost (posuvný pohyb), dynamiku. Přirozeně rozvíjí schopnost proměny pozornosti a doteku, tedy schopnosti, které plně zúročíme v následujícím tématu.

4.1.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST

4.1.2.1 Oživení doteku a vnitřního hmatu (od hry k cílenému zaměření pozornosti)

- Práce jednotlivce: fyzický list papíru

Jde o první setkání. Úvodní rozechřívací činnost by tedy neměla být složitá (např. hra, kterou všichni důvěrně známe již od dětských let, tedy „na honěnou“). Po ní rozdáme studentům čisté listy papíru a vyzveme je, aby list umístili na svůj hřbet ruky. Dále je vyzveme, aby hřbetem ruky list papíru nesli prostorem. Nejprve ve stejné výšce. Teprve až na tuto činnost uvyknou, pobídneme je, aby společně s listem papíru nacházeli cesty ke klesání, stoupání, do stoje, do kleku, do lehu, po přímce, po kruhu, po spirále, ve všech úrovních (vysoko, uprostřed, nízko). Vyzveme je, aby pozorovali, jaký pohyb a pocit v jejich těle vzniká, jak se jejich tělo hýbá, jak dýchá.

Teprve až vnímáme, že studenti přijali pohybový princip a jejich tělo je naplněno zvědavostí, co nového ještě mohou pohybem v prostoru objevit, změním zadání. Studenty pozveme do kruhu na střed místnosti a vyzveme je, aby list papíru přemístili na svou dlaň. Následně opakují stejný postup, jen s listem papíru na dlani.

Jakmile novému principu uvyknou a jejich tělo se samozřejmostí vstupuje do prostoru mezi ostatní, opět změním zadání. Vyzveme je, aby si představili, že jejich temeno má stejnou kvalitu, jakou doposud měla jejich dlaň, a list papíru přemístili na své temeno. Dál opakují stejný postup, jen list papíru nesou na temeni.

Jakmile principu uvyknou a jejich tělo přijme novou zkušenost „za svou“, vyzveme je, aby si našli ztišení, zastavení a očima v prostoru potkali osobu „blízkou“ a s ní vytvořili dvojici. Ve dvojici je teď vytvořen prostor pro společné reflektování události – jaké to bylo nést list papíru na hřbetu ruky, co se změnilo při nesení listu na dlani, a jak se proměnila jejich zkušenost při nesení listu papíru na temeni.

- Práce jednotlivce: představa listu papíru na těle

List papíru nám zprostředkoval hmatatelnou zkušenost, která se viditelně propsala do pohybu našeho těla v prostoru mezi ostatními. Fyzický list papíru teď necháme stranou. Vyzveme studenty, aby na hřbety nebo dlaně svých rukou umístily imaginární listy papíru, které se chovají stejně jako listy na základě předchozí zkušenosti. S tímto principem je

necháme vstoupit do prostoru. List papíru v jejich představě může kdykoliv „přejít“ na dlaň nebo na hřbet ruky, a to podle potřeby situace, ve které se nacházejí. List má tentokrát tu vlastnost, že na něj nepůsobí gravitace, tedy nikdy neupadne. Přesto mají studenti vždy jasno, kde se právě listy papíru na jejich rukách nacházejí – zda na dlaních nebo hřbetech, zda symetricky nebo asymetricky.

Jakmile vnímáme, že studenti uvykli novému principu, že se zabydlel v jejich těle, vyzveme je, aby pokračovali v tom, co dělají, jen přijali další imaginární list papíru i na temeno hlavy. Mají teď tři listy papíru. S touto instrukcí je necháme dále pracovat.

Jakmile vnímáme, že uvykli novému principu, že se zabydlel v jejich těle, vyzveme je, aby pokračovali v tom, co dělají, jen přijali další imaginární list papíru do oblasti křížové kosti. Mají teď čtyři listy papíru. S touto instrukcí je opět necháme dále pracovat.

Poté můžeme studenty vyzvat, aby pozorovali, jak se jejich tělo hýbá, jak dýchá, jak se cítí, kde je jejich pozornost v jednotlivých fázích cvičení.

Jakmile novému principu uvyknou a jejich tělo přijme novou zkušenost „za svou“, vyzveme je, aby si našli ztišení, zastavení a vrátili se k partnerovi, se kterým již dnes vytvořili dvojici (nebo podle potřeby je vyzveme, aby vytvořili dvojici novou). Ve dvojici je teď vytvořen dostatečný prostor pro společné reflektování události – jaké to bylo pracovat s představou listu papíru na obou rukách, co se změnilo s dalším listem papíru na temeni a rukách, a jak se proměnila tělová zkušenost při nesení čtyř listů papíru, tedy na rukách, na temeni a v oblasti křížové kosti.

- Práce jednotlivce: představa listu papíru v těle

Fyzický list papíru otevřel cestu k představě. Představa prohloubila a ukotvila v těle studentů pohybovou zkušenost. Nyní je vyzveme, aby se pokusili bezprostředně vstoupit do situace, ve které končili v předchozí práci. Necháme jim dostatek času, aby to mohli uskutečnit.

Teprve, když vizuálně vnímáme naplněnost předchozí zkušenosti, vyzveme je, aby nechali imaginární listy papíru odejít „z povrchu“ těla a přijali jejich pohybovou kvalitu „do“ těla.

Nejprve s představou, že obě jejich ruce jsou listy papíru. Postupně obě ruce a paže jsou listy papíru; obě ruce, paže a lopatky jsou listy papíru; obě ruce, paže, lopatky a hrudník jsou listy papíru; obě ruce, paže, lopatky, trup a pánev jsou listy papíru. Jakmile se v těle papíry „zabydlí“, vyzveme studenty, aby pozorovali, jak se listy papíru po sobě posouvají, otáčejí, vzájemně se podporují, šustí atp. Na závěr jim krátce dopřejeme vlastním tělem vnímat, jaké

to je, když listy papíru spolu komunikují nebo se chovají „poťouchle“.

Dále můžeme studenty vyzvat, aby pozorovali, jak se jejich tělo hýbá, jak dýchá, jak se cítí, kde je jejich pozornost v jednotlivých fázích cvičení.

Na závěr je vyzveme, aby si našli ztišení, zastavení a vrátili se k partnerovi, se kterým již dnes vytvořili dvojici (nebo aby vytvořili dvojici novou). Ve dvojici je teď vytvořen dostatečný prostor pro společné reflektování události – jaké to bylo pracovat s představou listu papíru v těle a jakou zkušenost to přineslo.

- Práce jednotlivce: zkušenost a cesta ke skupině

V těle studentů se dostatečně posílil a zabydlel pohybový princip, který vznikl z fyzické práce a představy na těle i v těle. Můžeme teď nechat „vystoupit“ tuto zkušenost z jednotlivých těl studentů a nechat ji „zaznít“ v pohybu do prostoru. Vyzveme studenty, aby se pokusili bezprostředně vstoupit do situace, ve které končili v předchozí práci. Necháme jim dostatek času, aby to mohli uskutečnit. Teprve, když vizuálně vnímáme naplněnost předchozí zkušenosti, vyzveme je, aby nechali imaginární papíry v těle odejít, a uchovali si pouze tu zkušenost, která v těle zbyla. Už se nepotřebují soustředit na to, kde papíry jsou a jak se chovají. Pracují s tím, co v těle zbylo. Co to je? Jak se to jmenuje?

Vyzveme studenty, aby pracovali dále se svou zkušeností a k tomu vnímali, že jsou v prostoru i ostatní studenti. Aby nic ve své práci neměnili, jenom si byli vědomi toho, že v prostoru nejsou sami. Postupně pak přinášíme další instrukce – aby svým pohybem vědomě vstupovali do prostoru ostatních studentů, které na své cestě potkají; aby svůj pohyb sdíleli s ostatními studenty v prostoru, které na své cestě potkají; aby svým pohybem pečovali o prostor dalších studentů, které na své cestě potkají.

Dále můžeme studenty vyzvat, aby v každé fázi pozorovali, jak se jejich tělo hýbá, jak dýchá, jak se cítí, kde je jejich pozornost v jednotlivých fázích cvičení a co je na tom zajímavé.

Na závěr je vyzveme, aby si našli ztišení, zastavení a vrátili se k partnerovi, se kterým již dnes vytvořili dvojici (nebo aby vytvořili dvojici novou). Ve dvojici mohou opět společně reflektovat události – jak se jmenovala jejich zkušenost, jaké to bylo vstupovat, sdílet, pečovat o prostor ostatních studentů.

- Závěrečná rekapitulace a celková reflexe procesu.

Osvědčilo se mi při reflexích nechat znít jako „podkres“ hudbu, na kterou studenti pracovali. Hudba, která jim pro pohybovou práci vytvořila prostředí, v němž se pohybovali (to znamená, že nebyla příliš hlasitá, aby je nestrhla svým rytmem a melodií, ale naopak jim vytvořila prostředí pro jejich osobitý pohyb a rytmus), jim nyní pomohla v rekapitulaci jednotlivých událostí.

Mnou viděné a studenty reflektované:

V závěrečné aktivitě skupinová pohybová spolupráce vznikala přirozeně a bez zábran. Skupina se chovala organicky. Vstupování do prostoru partnera bylo ještě poněkud atakující (nikoliv agresivní) s potřebou očního kontaktu, ale již sdílení pohybu s partnerem radikálně proměnilo formu komunikace skupiny a následné pečování o prostor partnera vneslo do skupiny až intimní ladění s velkou mírou empatie bez potřeby očního kontaktu.

4.1.2.2 Oživení tělových linií, dialog nabízím – přijímám

- Práce dvojice (trojice): komunikace nepřímým dotekem

Jednoduchou aktivitou se pokusíme osvěžit tělovou paměť a necháme „vynořit“ zkušenost, kterou již tělo získalo v předchozím konání. Vyzveme studenty, aby vytvořili dvojice (trojice), kdy jeden naslouchá a druhý (ostatní dva) s papírem na dlani potupně „skenují“ postavu naslouchajícího od temene až k patám, a to ze všech čtyř světových stran. Po skončení si plynule vymění role. Na závěr necháme studenty mezi sebou krátce reflektovat, v čem jim tato aktivita byla přínosná.

- Práce trojice (dvojice): přiblížení se k tělové hranici a oživení tělových linií

Vyzveme studenty, aby si rozdělili role – jeden bude naslouchající, druhý bude inspirující. Naslouchající si zvolí místo v prostoru vestoje. Pokud to potřebuje pro udržení své pozornosti, může si zavřít oči. Inspirující listem papíru pomalu klouže po těle naslouchajícího a vykresluje na jeho těle stopu, linii, která má svůj jasný začátek a konec. Naslouchající nechá ve vyznačené linii vzniknout pohyb a zviditelní jej. Takto se celý proces opakuje – formou následování oba partneři vedou pohybový dialog. Oba si pozorují, kde se pohyb bere, kde vzniká a kam se v těle šíří, vstupuje i do prostoru, nebo končí na tělové hranici naslouchajícího.

Poté, co si oba princip ujasní, můžeme v dalším kroku vyzvat inspirujícího, aby hledal cestu, jak tělo naslouchajícího sytit podněty tak, aby vznikl pohyb kontinuální. Jak toho docílit a zda to vůbec jde, jsou otázky pro inspirujícího.

Poté, co se skutečně daří kontinuální pohyb, vyzveme inspirujícího, aby fyzickým dotekem od naslouchajícího odstoupil, ale naslouchající dál pokračuje v práci se zkušeností, kterou získal, která se v těle objevila. Jaká je to zkušenost? Jak se jmenuje? Jsou otázky pro naslouchajícího. Následně vyzveme naslouchajícího, aby si našel ztišení, zastavení a plynule si vyměnil roli s inspirujícím. Celý proces se opakuje.

Na závěr necháme prostor pro to, aby si oba partneři mohli společně proces reflektovat, a to jak z pozice naslouchajícího, tak z pozice inspirujícího.

- Práce jednotlivce (dvojice): změna pozornosti a příprava rekvizity

Nenáročnou aktivitou změníme a prohloubíme pozornost studentů. Nejprve je vyzveme, aby v kruhu vsedě svými prsty skenovali povrch papíru, zachytili vjem pod svými prsty a popsali jej.

Následně papír několikrát zmačkáme na co nejmenší kuličku a znovu vyhladíme. Celý proces provedeme alespoň třikrát, aby papír dostatečně změnil svou konzistenci, strukturu. Znovu studenty vyzveme, aby zachytili a popsali, co teď vnímají pod svými prsty.

Přirozeně se nám jako skupině nabízí, vydat se cestou budování příběhu, ale my se pro tentokrát budeme držet tématu Cesta k doteku a utvoříme dvojice. Zpravidla uchováme dvojice předchozí. Dvojici vyzveme, aby společným úsilím utvořila ze svých dvou listů papírů pouze jednu kuličku, kterou bude potřebovat v následující aktivitě.

- Práce dvojice (trojice): linie a dialog nabízím – přijímám

Nestává se to často, ale kdykoliv se pro to vyskytne příležitost, vyzvu při této aktivitě studenty, aby utvořili trojice. Dva pracují a třetí je pozorovatelem celého procesu. Zvláště u režijní, choreografické a pedagogické profese je velmi žádoucí naučit se pozorovat a pojmenovat (uchopit do slov), co člověk vidí a jak s tím, co vidí, dál naložit.

Vyzveme dvojici k následující činnosti: naslouchající nechá vstoupit svou imaginární tělovou linii do prostoru a nabídne ji k pozorování. Inspirující kutálením kuličky (kterou si před chvílí společně vyrobili) po povrchu těla naslouchajícího upozorní i na vedlejší linii, které si naslouchající nemusel všimnout. Z této vedlejší linie nechá naslouchající vzniknout pohyb, který přinese novou linii vstupující do prostoru. Celé se několikrát opakuje. Třetí (pozorovatel) pozoruje proces, který vzniká.

Až se linie i povrch těla naslouchajícího „probudí“ a jeho tělo se stane pozorné, vyzveme dvojici ke změně principu, a to následovně: inspirující se kuličkou dotkne nejvzdálenější periferie těla naslouchajícího a začne kuličku po povrchu jeho těla kutálet. Tam, kde dojde k doteku kuličky, se v těle naslouchajícího probudí pohyb. Tedy kulička nabízí cestu pro pohyb. Kulička se již nezastavuje a kontinuálně se pohybuje po vznikajících tělových liniích naslouchajícího. Tělo naslouchajícího přijímá nabídnutou cestu kuličky a realizuje ji pohybem. Jakmile vnímáme, že studenti uvykli novému principu, změníme (obrátime) role jejich pozornosti, a to tak, že teď tělo nabízí cestu kuličce. To znamená, že tentokrát kulička v ruce inspirujícího přijímá cestu, kterou jí nabízí tělo naslouchajícího, a vydává se po ní.

Jakmile vnímáme, že studenti uvykli novému principu, vyzveme je, aby si dovolili přijmout obě role současně. Tedy kulička i tělo cestu nabízejí, ale současně kulička i tělo cestu přijímají. Vyzveme studenty, aby v této fázi pozorovali, co jim jde snadněji, co se jim děje častěji – cestu nabízet, nebo cestu přijímat? Kde je pro ně ta pomyslná křehká hranice mezi nabízením a přijímáním?

Jakmile vnímáme, že studenti uvykli novému principu a mezi jejich těly se odehrává dialog, vyzveme inspirujícího, aby v příhodný okamžik společně s kuličkou opustil tělo naslouchajícího, a naslouchající si dál pracuje s imaginární kuličkou na svém těle. V každém okamžiku přesně ví, kde kulička je a zda nabízí nebo přijímá cestu. Inspirující se proměňuje rovněž v pozorovatele.

Jakmile vnímáme, že naslouchající „vytěžil“ podpůrný materiál, vyzveme jej, aby i imaginární kuličku nechal odejít a pracoval dál již jen se zkušeností, která v těle zůstala. Už se nepotřebuje soustředit na kuličku, plně se soustředí na svou zkušenost. Vyzveme ho, aby si pozoroval, co v těle zůstalo a jak se to jmenuje.

Následně vyzveme naslouchajícího, aby si našel ztišení, zastavení a plynule si ve dvojici (trojici) vyměnili role. Celý proces se opakuje.

Na závěr necháme prostor pro to, aby oba (všichni tři) partneři mohli společně proces reflektovat, a to jak z pozice naslouchajícího, tak z pozice inspirujícího (v případě trojice i z pozice pozorovatele).

- závěrečná rekapitulace a celková reflexe.

Mnou viděné a studenty reflektované:

V závěrečném pohybovém dialogu je již velmi obtížné určit, kdo nabízí a kdo naslouchá. Dialog vzniká velmi organicky, ale co je podstatné, studenti díky pozornosti, která je odvedena ke hře, opouštějí své pohybové stereotypy a jsou ochotni se vydat cestou nepoznanou. Často vzniká pohyb kontinuální, plastický, s velkou vnitřní pozorností k vlastnímu tělu i k dialogu s partnerem, který může vznikat „tady a teď“.

4.1.2.3 Skupinová spolupráce skrze nepřímý dotek

- Práce jednotlivce: dotek skrze představu

Na začátku potřebujeme v těle studentů probudit zkušenost z předcházející lekce. Mělo by jít o aktivitu, která prostřednictvím jednoduché představy probudí získanou pozornost a citlivost. Můžeme je např. vyzvat, aby si každý našel místo v prostoru a lehl si na zem do jakékoliv pohodlné polohy (kromě lehu na zádech) s představou, že podlaha je měkká „razítkovací“ poduška. Pozorují svůj dech a to, jakou linii jejich těla do podušky vtiskují, jak hluboko, jak mělce se do podušky vnořují, popřípadě kde to jde snadno, a kde to třeba nejde vůbec a kde se to podaří jen s velkou pozorností.

Pomalou, beze spěchu, převalením se po imaginární „razítkovací“ podušce změni polohu a pokračují v pozorování linií. Takto změni polohu alespoň pětkrát. Poté přejdou do pomalého plynulého pohybu, bez zastavení, ale dál s pozorováním linií, které se vtiskují, které se vnořují do měkké podušky, v pohybu. Pohyb se zpravidla zpomalí, ale dostaví se vnitřní pozornost k vlastnímu tělu, k vlastním liniím, k vlastnímu pohybu.

Vyzveme studenty, aby si představili, že do podušky přijde barva a jejich tělo, které se pomalu po podušce pohybuje, zatouží pohybem po podušce si tu barvu nanést na každíčký kousek kůže. Můžeme jejich pozornost zaměstnat i otázkou odkud barva přišla a jaký má odstín. Postupně barvou sytíme celý povrch těla, a to i v detailech, např. pod líčnicími kostmi, v zátylku, pod bradou, okolo klíčních kostí, mezi žebními oblouky, okolo jednotlivých trnových výběžků páteře atp. Těla studentů zpravidla začnou velice přirozeně s oporou v zemi vyhledávat „úsporným“ pohybem (který se také z jejich těl vynoří velmi přirozeně, protože jsme pro to vytvořili patřičné podmínky) cestu k naplnění své „touhy“, kterou vzali ve své imaginaci za svou, totiž nanést barvu do nejmenších detailů na celý povrch těla.

Jakmile vnímáme, že studenti přijali nový princip do svého těla a se zaujetím hledají cesty pohybu, přijdeme s další instrukcí – nad jejich pohybující se tělo se sneslo bílé plátno. Je asi 10 cm nad jejich tělem. Vyzveme je, aby na to bílé plátno z každého kousíčku své kůže postupně a plynule otiskovali (odvalováním, nikoliv roztíráním) barvu, kterou na svém těle mají. Na plátně tak vznikají souvislé barevné linie. Pokud vidíme, že princip je v tělech studentů funkční (že se zadání neděje pouze formálně), nabídneme další instrukci – plátno se postupně a pomalu od jejich těl vzdaluje (20, 30, 50, 100, 150 cm), ale oni stále „touží“ otiskovat do něj své barevné linie. Následuje instrukce, která mezi studentem

a plátnem vytvoří poměrně dynamický vztah, totiž že plátno je tak daleko, jak je zapotřebí. Znamená to tedy, že se kdykoliv plátno rádo přiblíží, že kdykoliv rádo ustoupí, a to tak, jak student potřebuje, aby mu nebránilo v pohybu do prostoru, ale přesto do něj mohl dál otiskovat své barevné linie.

Pokud pozorujeme narůstající odvahu studentů následovat imaginární plátno, přidáme další instrukci – bílé plátno je všude okolo vás v prostoru, tedy je nahoře, dole, vepředu, vzadu, po stranách a uchovává si svou získanou vlastnost, totiž že se kdykoliv rádo přiblíží nebo oddálí tak, jak studenti při svém pohybu prostorem potřebují.

Jakmile vnímáme, že studenti přijali nový princip do svého těla a se zaujetím vstupují pohybem do prostoru, vyzveme je, aby nechali plátno odejít a jejich barevné linie „vtiskovali“ do prostoru. Po určité chvíli nabídneme další instrukci: Vnímejte, že jsou okolo vás i ostatní, ale nic s tím nedělejte, jenom to vězte. Následně je vyzveme, aby se pokusili vnímat, jaké linie a barvy zanechávají ostatní v prostoru a s nimi utvářeli společné barevné kompozice. Zpravidla zanedlouho vznikne dialog skupiny mající v pohybu organický charakter, velmi blízký svou pohybovou kvalitou pohybu, který získali v předchozích lekcích.

Pokud vidíme, že je pohybový princip v tělech studentů funkční, vyzveme je, aby si jako skupina našli společný konec (to neznámá, že musíme všichni najednou zastavit pohyb, ale znamená to, že víme, že je konec, a ten necháme doznít). Vyzveme studenty, aby ještě chvíli v závěrečné kompozici vydrželi, aby si mohli uvědomit, kde ve spontánně utvořené kompozici stojí a jaký vztah vnímají ze svého místa k ostatním.

Na závěr je vyzveme, aby utvořili dvojice a v nich reflektovali celý proces – jaké linie se utvářely, jaká barva přišla, jaký pohyb v jednotlivých fázích cvičení vznikal atp.

- práce (alespoň) trojice: pohyb skupiny prostorem

Pro tuto aktivitu je zapotřebí, aby byli alespoň tři studenti, nejvíce pak pět (dva je málo, neboť pak vzniká pouze opozitní zkušenost).

Vyzveme studenty, aby se všichni postavili čelem k sobě, na svá čela uložili list papíru a přiblížili se k ostatním tak, aby listy papírů nesli společně mezi čely prostorem, s čely měkce „vnořenými“ do listů papírů.

Až na novou zkušenost uvyknou, vyzveme je, aby hledali společnou cestu ke snášení listů papírů k zemi a vynášení listů papírů vzhůru do prostoru.

Poté je vyzveme, aby se ve své představě nechali vést listy papírů prostorem jako skupina.

Následně přijdeme s další instrukcí – listy papírů v představě „bobtnají“ a čela se vzájemně pomalu oddalují. Papíry už jsou asi 5 cm tlusté a měkké. Čela se nepatrně oddálí a skutečný papír „odchází“ (role pedagoga spočívá v tom, že listy papírů uchopí tak, aby se o ně studenti skutečně nemuseli starat. Praxe ukázala, že se vyplatí v tomto okamžiku jednotlivé trojice v prostoru obejít a instrukci zadat každé trojici samostatně), imaginární papír je měkký a tlustý. S předchozí zkušeností papíry dále neseme prostorem. Papír dál „bobtná“, postupně je tlustý 10, 20, 50, 100, 150 cm. Papír postupně nabobtnal do měkké hmoty, kterou studenti nesou mezi čely. Dovoluje jim, aby se do té hmoty tu více, tu méně vnořovali. Čela se v důsledku toho přibližují a oddalují, těla se vyvyšují a snižují, symetricky i asymetricky tak, jak to situace přinese. Mezi studenty v trojici vzniká hra. Tělo se přestává brát „vážně“ a v rámci hry objevuje své nové možnosti a hranice.

Jakmile vidíme, že pohybová hra v trojici je funkční, přineseme další instrukci: Váš pohyb se nepatrně utiší, ale nezastaví tak, abyste mohli přijmout změnu. Zkušenost, kterou jste získali mezi čely, ve své představě posuňte, aniž se zastavíte, mezi své hrudníky. Tedy měkkou papírovou hmotu nesete dál prostorem svými hrudníky. Pozorujte si novou zkušenost v pocitu i pohybu těla. Co se změnilo? Co je jinak? Je něco vůbec jinak?

Jakmile vidíme, že pohybová hra v trojici je funkční i v oblasti hrudníku, přidáme další instrukci: Pohyb nepatrně utište, ale nezastavte tak, abyste mohli přijmout změnu. Měkkou papírovou hmotu ve své představě posuňte do oblasti pánve, dál ji nesete prostorem společně svými pánvemi. Pozorujte novou zkušenost v pocitu i pohybu těla a pokuste se znovu odpovídat na otázky: Co se změnilo? Co je jinak? Je něco vůbec jinak?

Jakmile vidíme, že pohybová hra v trojici je funkční i v oblasti pánve, přineseme další instrukci: Měkkou papírovou hmotu nesete kteroukoliv ze tří oslovených oblastí – čelem, hrudníkem, pánví. Změny provádějte symetricky i asymetricky. Pozorujte, co vás osobně na tom zajímá.

Další instrukce může znít: Představu papírové hmoty nechejte odejít a dál pracujte se zkušeností, kterou jste získali. Jak se ta zkušenost jmenuje? Co nás na tom procesu zajímá?

Na závěr studenty požádáme, aby si jako skupina našli zakončení a ještě chvíli v něm, v zastavení zůstali. Uvědomili si, jaká spontánní kompozice vznikla, kde je jejich místo v prostoru v rámci kompozice a jaký vztah vnímají ze svého místa k ostatním.

Aktivitu uzavřeme nejprve skupinovou reflexí ve trojicích a následně společnou reflexí v kruhu.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Při aktivitě trojic bylo mnou viděné potvrzeno i v závěrečné reflexi v kruhu samotnými studenty. Do té doby pouze podvědomá zkušenost byla studenty pojmenována a stala se zkušeností vědomou, získanou. Reflekovali, že pozornost **v oblasti mezi čely**, probudila komunikaci osového skeletu a **vědomí přímosti a okamžité přímé pohybové reakce**. Pozornost **v oblasti hrudníku** otevřela komunikaci paží a **vědomí prostoru a lehkosti v pohybu i pocitu**. Pozornost **v oblasti pánve** zpřítomnila komunikaci dolních končetin a **vědomí gravitace a tíhy v pohybu i pocitu**. Jsou to důležitá poznání a pojmenování, která mohou být studentům užitečná při následném hledání charakteru divadelní postavy.

4.2.1 TĚLOVÉ VRSTVY

Záměr: vnímání změny kvality doteku, pohybu, pozornosti, a to jak pohybem, tak pozorováním; mobilita a komunikace s prostorem; integrace pojmů: přítomný dotek, průvodce – naslouchající, hra – improvizace – technické cvičení

Přirozenou vstupní branou do tématu Tělové vrstvy je pro studenty zkušenost doteku z předchozího tématu, kde si jednak plně uvědomili „povrch“ těla, tedy svou kůži jako přirozenou tělovou hranici, kde ale také získali dotekovou zkušenost a jakousi počáteční schopnost její proměny v závislosti na změně své pozornosti.

Podle Kelnarové „**Pozornost** lze charakterizovat jako psychický stav, který se projevuje soustředěností a zaměřeností vědomí. Pozornost je úzce spjata s procesem vnímání. Mozek filtruje z nepředstavitelného množství podnětů, které jsou kolem nás, pouze ty informace, jež jsou pro nás v dané situaci nějakým způsobem důležité. Vybrané informace podle principu dominanty jsou následně velmi krátkodobě uloženy v sensorické paměti. Pozornost úmyslná (záměrná, aktivní) je cílené soustředění na určitý podnět.“ (Kelnarová, 2010)

Na samém počátku rozvíjení tohoto tématu je zapotřebí si společně se studenty ujasnit, že k tomuto tématu naleznou v odborné literatuře, zejména zdravotní, nejrůznější členění. Pro náš záměr – vydat se od povrchu našeho těla do „hloubí“ tělových struktur a v závislosti na tom pozorovat, jak se proměňují tělové pohybové i pocitové projevy a vrátit se zpět do přítomného okamžiku s nohama pevně zakotvenýma – omezíme členění na tři základní tělové vrstvy: povrch (kůže) – hmota (svaly, orgány) – konstrukce (kosti).

Povrch, tedy fyzická hranice naší tělesnosti, naše kůže, kterou se podařilo bezpečně zpřítomnit již v předchozím tématu, je právě ta zkušenost, jež studentům umožní přiblížit se k tělové hranici natolik, aby mohli pro následující objevování využít **dotek přímý**. Dotek, který zlehka přilne ke kůži ve své plnosti, lehkosti, vnímavosti, přítomnosti a vyvolá jemný posun kůže po podkoží. I zde je konkrétní činnost ve dvojicích motivována tak, aby pozornost doteku byla odvedena jinam. Tedy student ještě nestihne vyhodnotit plný partnerův dotek a už je jeho pozornost odvedena k vnímání dotekem způsobeného posunu kůže po podkoží.

Pozornost se podařilo zaměřit jiným úkolem. Tělo je opět „oklamáno“ a je ochotno si připustit dotek (v zápalu zvědavosti, co se v procesu hledání stane) velmi blízko „k tělu“. Hned vzápětí se student dozví, že to, co má ale skutečně pozorovat je, jaký pohyb a pocit v těle **posunem kůže** (nikoliv pouze dotekem) vzniká. Popř. s jakými dalšími tělovými strukturami posun kůže komunikuje snadno a kde to dá námahu, vyžaduje pozornost, než se vůbec něco stane. Od studentů tato fáze vyžaduje velkou míru trpělivosti, neboť si potřebují počkat, až v těle nějaký posun opravdu vnímají. Je teď na nich samotných, aby nepodlehli iluzi prvotního doteku, ale počkali si, až dotek jemně přilne ke kůži a posune jí – a to trpělivost chce. Jakmile pohybová hra partnerské spolupráce probudí v těle pohybový princip, fyzický dotek partnera odchází a „naslouchající“ dál pracuje se svou pohybovou zkušeností, pohybovou pamětí, pohybovou kvalitou. Co vzniká v pohybu, pocitu, dechu, kde je naše pozornost a co nás na tom zajímá? To jsou otázky, které jsou naslouchajícímu v samostatném pohybu pokládány. Druhý partner se stává bdělým pozorovatelem a pokouší se zachytit každý detail partnerova pohybu. Po následném zakončení, výměně rolí a ukončení procesu jsou dvojice vyzvány k osobnímu reflektování viděného i vnímaného.

Hmota, tedy náš tělesný obsah, je pro tento případ vše, co je skryto mezi kůží a kostmi. Vše, co našemu tělu přináší aktivní pohyb (svaly i orgány). Dlaň, která přináší dotek, přilne k povrchu a dál se „vnoří“ do hmoty, aby povázky, svaly, šlachy napjala jako struny a teprve potom uvedla do pohybu celé partnerovo tělo. Pozornost je teď plně u hmoty. Je teď zapotřebí daleko větší vnímavosti, citlivosti a trpělivosti. Trpělivosti k doteku, trpělivosti k pohybu. Zejména proto, aby naslouchající nepodlehli prvotnímu doteku, nebo pohybu od povrchu (od kůže), ale měl trpělivost počkat si, až se dotek vnoří do hmoty, až pronikne do té „správné“ hloubky a teprve tam zachytí vznikající pohyb. Dávající student má zase trpělivost s tím, aby dotek neulpěl pouze na povrchu, ale vnořil se až do hmoty a tam dal posunem pohybu vzniknout. Jakmile pohybová hra partnerské spolupráce probudí v těle pohybový princip, fyzický dotek partnera odchází a „naslouchající“ dál pracuje se svou pohybovou zkušeností, pohybovou pamětí, pohybovou kvalitou a odpovídá si na otázky: Co vzniká v pohybu, pocitu, dechu? Kde je moje pozornost a co mě na tom zajímá? V čem je to jiné, než při posunu kůže, a v čem je to podobné?

Konstrukce, tedy naše tělesná podpora, naše kosti, vytváří pevnou, pasivně pohyblivou oporu těla, na níž se upínají svaly (hmota). I v tomto případě dlaň, která přináší dotek, přilne k povrchu, ale dál se noří do měkké tkáně a postupně nechá vynořit pevnou strukturu (kost) a teprve potom uvede do pohybu partnerovo tělo skrze kosti. Pozornost obou je teď u kostí. Trpělivost je největší. U obou zúčastněných. Být trpělivý a počkat si, až se kosti z měkké tkáně vynoří a teprve potom jim dát informaci o pohybu – pro dávajícího. Být trpělivý, nepodlehnout doteku, ani posunu kůže, ani posunu hmoty, ale počkat si, až pohyb přijde až ke kostem – pro naslouchajícího. Vše je nyní o trpělivosti. Jakmile pohybová hra partnerské spolupráce probudí v těle pohybový princip, fyzický dotek partnera odchází a „naslouchající“ dál pracuje se svou pohybovou zkušeností, pohybovou pamětí, pohybovou kvalitou. Opět je vyzván, aby si odpověděl na stejné otázky: Co vzniká v pohybu, pocitu, dechu? Kde je moje pozornost a co mě na tom zajímá? V čem je to jiné, než předchozí zkušenost a v čem je to podobné?

Jsou to právě **kosti**, které nám **otevřou cestu ke spirále**, nositelce jemných biomechanických cest v našem těle. Pokud se nám je podaří zachytit, byť jen na chvíli, otevřou nám poznání nových možností pohybu našeho těla: jak jej užívat, aby se přemisťovalo v prostoru snadno a tiše, jak s ním zacházet, aby měnilo kvalitu pohybu se stejnou samozřejmostí, jako naše mysl proměňuje naše emocionální hnutí. Okamžitě, bez rozmyslu, jako zákonitou reakci na podnět. Krucký k tomu uvádí: „Symetrie lidského těla je komplikovaně biomechanicky zajišťována za pomoci spirálně uspořádaných svalových, tedy kinematických řetězců. (...) Tyto řetězce jsou současně kranio-kaudální (jdoucí od hlavy k patě) a kaudo-kraniální (jdoucí od paty k hlavě). Děje se tak v závislosti na tom, zda je přitahováno těžiště těla k opěrnému bodu, případně k těžišti končetiny.“ (Krucký, 2017, str. 13)

Poláková dodává: „Vědomé využívání funkčních propojení v těle umožňuje účinně stimulovat tzv. kinetické řetězce, které jsou základem efektivní koordinace pohybu. (...) Svalové řetězce vytvářejí spirálovité linie podél těla, které souvisí s kontralaterálním vzorcem organizace pohybu lidského těla.“ (Poláková, 2013, str. 38)

V odborných slovnících k tomu ještě dohledáme, že **spirála** je prstenec, křivka v podobě závitů, šroubovice. Je to křivka, která se v závitěch vzdaluje v rovině od pevného bodu nebo která stoupá v prostoru v závitěch podél skutečné nebo myšlené osy. Kde **osa** je myšlená

přímka, kolem níž se otáčí nějaký útvar (osa otáčení – rotace). Je to pomyslná přímka, jejíž body při otáčivém pohybu tělesa setrvávají v relativním klidu.

Spirála je tedy křivka v prostoru, která je našemu tělu, naší bytosti důvěrně známá. Po spirále se odvíjí naše DNA, spirálovitou architekturu mají stavby našich pevných struktur (kostí) i měkkých tkání (svalů i orgánů), spirála formuje náš ontogenetický vývoj. Provází nás celým životem, a to doslova na každém kroku, od narození až do skonání. Jde teď o to, najít příhodné nástroje k tomu, aby se nám toto vědění podařilo uchopit skrze pohybovou aktivitu tak, aby si student mohl na spirálu „sáhnout“ a přirozeně ji integrovat.

Zpravidla právě u tohoto tématu jsou studenti již dostatečně připraveni pro to, abych jim mohl pojmenovat a názorně předvést, že každé jedno téma, tak jak je zde předkládáno, může na sebe brát různou formu pedagogické práce – může se stát technickým cvičením, hrou, pohybovou improvizací, jen je důležité mít jasno, proč právě tuto formu volíme.

Po celou dobu jde o práci dvojic, a tak je pozornost obou přirozeně zaměřena. Jeden, který dotek přijímá, si pozoruje proměnu pohybu a pocitu uvnitř v těle, tedy vnitřní „následky“ procesu v závislosti na proměně motivace zadání (tělové vrstvy). Druhý, který dotek dává, pozoruje zvenku, jaký pohyb vzniká a současně, jak se v závislosti na procesu proměňuje kvalita jeho dávaného doteku. Oba vnímají, jak se s kvalitou doteku proměňuje kvalita pohybu.

Zvláště v tělových vrstvách jde o práci s pozorností, která se prohlubuje směrem dovnitř, do těla a je zapotřebí tuto část sebeobjevování ukončit činností, která vyvede studentovu pozornost z hloubi těla zpět do přítomnosti.

Tělové vrstvy nám poskytují ještě jeden bonus – vytvářejí příhodný prostor pro to, abychom si společně se studenty skrze osobní zkušenost pojmenovali, co je to **přítomný dotek** (a tuto zkušenost skrze pohyb integrovali do naší mysli). Tedy dotek, ve kterém není ani tlak, ani posun, ani uchopení, ani chtění, ani očekávání atp., ale dotek, který prostě JE, a partnera „pouze“ provází prostorem v jeho pohybu. Tím vytváří jak oporu, tak inspiraci a jednoznačně určuje, kdo je naslouchající a kdo je průvodce.

Reflexí tohoto tématu jsme se studenty opět pojmenovali řadu důležitých poznání pro budoucí pedagogickou i uměleckou práci. Zejména **proměnu kvality pohybu změnou pozornosti** k tělovým vrstvám, která mění i celkové rozpoložení mysli a vědomí.

Zjednodušeně by se daly tyto proměny definovat takto: povrch – lehkost, hmota – zemitost, kosti – přímot. Ale nelze je definovat úplně takto jednoduše, aniž bychom se nedopustili zjednodušení.

Tedy, **kůže**, přesto, že přinesla velkou pohybovou lehkost, vzdušnost, kontinuitu a prostor, přinesla i velkou neohraničenost, neuchopitelnost, těkavost. Oči do široka otevřené.

V mnohém pohybu vznikající pozorností v kůži „vzal zem pod nohama“, tedy oporu v nohách.

Hmota otevřela cestu k uzemnění, zemitosti, plnosti těla i pohybu. Pohyb byl kontinuální, ohraničený, s jasnými tělovými konturami (hranicemi). Oči měkké, laskavé, s jasným záměrem. Při velkém soustředění, tzv. přesoustředění, se mohl dostavit pocit přílišné tíže.

Kosti přinesly prohloubení kvalit druhé fáze. Dostavilo se hlubší vědomí kloubů a kostí a toho, jak s nimi lze nakládat. Pohyb se radikálně zpomalil, to však nevyklučovalo, že byl ostrý, přímý a detailní, jasně ohraničený v prostoru. Zrovna tak pohledy očí byly ostré, pichlavé, přímé, bodavé. V mnohém tělové vrstvy přinesly analogii fází lidského života: mládí – lehkost, zralý věk – plnost, stáří – přímot.

Přítomný dotek studentům zprostředkoval vzácnou zkušenost, na které si mohli skrze pohyb svého těla zjistit, jak je pro mnohé z nich velice těžké „nehrát to“, nevymýšlet to, ale nechat si čas a naladit se svou pozorností na tu kterou tělovou vrstvu a „nechat hrát“ tělo samotné. Tedy dovolit si, aby si to tělo „našlo“. Na druhou stranu přinesla tato zkušenost u mnohých údiv, **jak málo stačí, aby se to stalo**. Pro většinu studentů je právě toto zlomové téma, kde dojde k výrazné změně vnímání a užívání vlastního těla.

Spirála dala studentům zažít vědomý pohyb a přirozenou průchodnost tělovými strukturami tak, že výsledný pohybový projev byl přirozený, volný, s vysokou kvalitou sebeužívání.

K tomu Eva Kröschlová v kapitole Přirozený pohyb uvádí: „Citlivost na vnitřní aktivitu si nemůžeme vynutit. Najdeme ji teprve nasloucháním a sebezpozorováním v klidném jednoduchém pohybu. Je třeba umět dát průchod vnitřnímu dění, aby se událo, aby příroda v nás pracovala lehce a samozřejmě.“ (Kröschlová, 2003, str. 9)

Shrnutí:

Téma Tělové vrstvy má schopnost prohloubit vnitřní hmat. Dává vědomí, že to, co můžeme měnit, není tělová vrstva, ale naše pozornost k ní. Dovoluje vnímat vizuální proměnu kvality pohybu, ale i výrazu a emocionálního ladění v těle (a to i přesto, že nebylo v zadání), v závislosti na proměně pozornosti. **Umožňuje odpočinek od emocionálního prožívání.** Nabízí cestu k přirozenému pohybovému projevu.

4.2.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST

4.2.2.1 Od povrchu do hloubi tělových struktur a zpět

- Práce dvojice: příprava na ladění

V jednotlivých lekcích je snahou pedagoga, jednak vést studenta k zodpovědnosti za svou činnost, jednak prohloubit jeho schopnost umět pojmenovat své potřeby. Proto jsou v úvodu této lekce místo rozehrívacího cvičení studenti vyzváni, aby utvořili dvojice, a na základě krátké společné diskuze pojmenovali a následně realizovali společnou činnost, která by jim zpřítomnila informace z předchozích témat. Tedy vnímání tělové hranice a plného doteku. Po provedení si partneři svou zkušenost vyhodnotí, do jaké míry se jim jejich záměr ne/podařilo naplnit a do jaké míry vnímají ne/připravenost pro další činnost.

- Práce dvojice: povrch (hranice, plynutí)

Vyzveme studenty, aby si ve dvojicích zvolili role – naslouchající vs. inspirující. Zpravidla volíme dvojice, které byly již na počátku, ale je také možné, aby vznikly dvojice nové. Zvláště v okamžiku, kdy skupina není ještě dostatečně propojena a potřebujeme tak učinit.

Naslouchající je v jakékoliv poloze ve stoje. Inspirujícího vyzveme, aby lehkým přilnutím dlaně k povrchu, ke kůži naslouchajícího kdekoliv na jeho těle, a jejím následným posunem otevřel naslouchajícímu cestu k pohybu. Naslouchajícího vyzveme, aby měl dostatek trpělivosti a vnímal rozdíl, kdy pohyb vznikne pouze od doteku a kdy vznikne skutečně až posunem kůže.

Poté, co si oba princip ujasní, můžeme v dalším kroku vyzvat inspirujícího, aby hledal cestu, jak tělo naslouchajícího inspirovat posunem kůže tak, aby vznikl pohyb kontinuální. Jak toho docílit? Jde to vůbec? Jak partnerovo tělo provést přes všechny prostorové vrstvy (nahore, uprostřed, dole)? To jsou otázky pro inspirujícího.

Poté, co se skutečně kontinuální pohyb daří, vyzveme inspirujícího, aby fyzickým dotekem od naslouchajícího odstoupil, ale naslouchající dál pokračuje v práci se zkušeností, kterou získal a která se v těle objevila. Jaká je to zkušenost? Jak se jmenuje? Jak se tělo hýbá, jak se cítí, když pohyb vzniká pozorností u kůže? To jsou otázky pro naslouchajícího.

Následně vyzveme naslouchajícího, aby si našel ztišení, zastavení a plynule si vyměnil roli s inspirujícím. Celý proces se opakuje.

Na závěr necháme prostor pro to, aby si oba partneři mohli společně proces reflektovat, a to jak z pozice naslouchajícího, tak z pozice inspirujícího.

- Práce dvojice: hmota (obsah, mobilita)

Naslouchající je v jakékoliv poloze v sedu. Na základě předchozí zkušenosti vyzveme inspirujícího, aby přilnutím dlaně ke kůži a vnořením se do hmoty pod kůží naslouchajícího a následným posunem hmoty přes povázky, svaly, šlachy otevřel naslouchajícímu cestu do pohybu. Naslouchajícího vyzveme, aby měl dostatek trpělivosti a vnímal, kdy pohyb vznikne pouze od posunu kůže, a kdy vznikne skutečně od posunu hmoty. Následně celé realizujeme ve struktuře předcházející aktivity.

Na závěr necháme prostor pro to, aby si oba partneři mohli společně i tento proces reflektovat. V čem to bylo jiné, popřípadě stejné od předchozí zkušenosti? Jak se změnila kvalita doteku? Jak se proměnila kvalita pohybu a změnila se vůbec?

- Práce dvojice: konstrukce (podpora, stabilita)

Naslouchající je v lehu. Na základě předchozí zkušenosti vyzveme inspirujícího, aby přilnutím dlaně ke kůži, vnořením se do hmoty, nechal vynořit kost a následným posunem kosti otevřel naslouchajícímu cestu do pohybu. Naslouchajícího vyzveme, aby měl dostatek trpělivosti a vnímal, kdy pohyb vznikne pouze od posunu hmoty, a kdy vznikne skutečně od posunu kosti. Následně celé realizujeme ve struktuře předcházející aktivity.

Na závěr necháme prostor pro to, aby si oba partneři mohli společně i tentokrát proces reflektovat.

- Práce jednotlivce: integrace

Studenti získali oddělenou zkušenost proměny kvality pohybu v závislosti na proměně pozornosti. Vyzveme je, aby si získané ověřili v základní chůzi prostorem. Aby si vyzkoušeli, jak ne/lze v chůzi přecházet svou pozorností z jedné vrstvy do druhé a jaký to má vliv na organizaci chůze a na architekturu stavby těla.

Poté je vyzveme, aby svou chůzi v prostoru ukončili a své poznání o jednotlivých tělových vrstvách a zkušenosti s nimi graficky zakreslili.

- Práce skupiny: návrat k povrchu

Zpravidla je předchozí činností pozornost studentů zavedena hluboko do tělových struktur a je tedy zapotřebí jejich mysl i pozornost občerstvit a přivést zpět k povrchu. Volíme dynamickou aktivitu, např. skupina čtyř až pěti studentů stojí čelem k sobě. Každý jeden se snaží z povrchu všech ostatních posbírat a „popraskat“ co nejvíce bublinek, které se v představě tvoří na jejich povrchu. Konkrétní úkol, hra, která přinese změnu pozornosti, změnu dynamiky, mnohdy i smích jako známku uvolnění, a tedy i z pedagogického hlediska žádoucí změnu přítomnosti z hloubi kostí zpět na povrch kůže.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Bezprostředně zachycená reflexe studenta důležitá pro další pedagogickou praxi: Praskání bublinek mě rychle vrátilo zpět a zůstal ve mně příjemný pocit z živého poznání a ocenění hmotného rozměru mého těla.

4.2.2.2 Přítomný dotek

- Práce dvojice: na základě předchozí zkušenosti

Po krátké rekapitulaci průběhu předchozí lekce a dotazování, co studentům z minulé lekce „ulpělo“ v těle a jakou zkušenost jim to přineslo, je vyzveme, aby utvořili dvojice, které si rozdělí své role – naslouchající vs. inspirující.

Oba začínají vestoje. Dlaň inspirujícího přilne k povrchu naslouchajícího a přinese mu přítomný dotek, tedy dotek, ve kterém není žádná nebo jen minimální informace (ani tlak, ani posun, ani uchopení, ani chtění, ani očekávání atp.), dotek pouze JE. Naslouchající si sám rozhodne, zda dotek „nechá“ na povrchu, nebo jej „pustí“ do hmoty, nebo až ke kostem. Potom pozoruje, jaký pohyb v těle dotek probouzí a tento pohyb realizuje. Dotek dlaně jej v tomto pohybu provází. Inspirující se tak přirozeně stává průvodcem naslouchajícího. Až se průvodce domnívá, že naslouchající pohyb z přítomného doteku dostatečně „vytěžil“ pro svůj pohyb, zvolí nové místo přítomného doteku kdekoli na povrchu těla naslouchajícího. Tento proces se několikrát opakuje tak, aby se nepřerušil pohyb naslouchajícího.

Poté, co si oba princip ujasní, můžeme v dalším kroku vyzvat naslouchajícího, pokud mu to jeho pozornost dovolí, aby k místu přítomného doteku přivedl i pozornost vlastního dechu, jakoby dech chtěl podpořit to, co vzniká. Dotek se tak děje vně i uvnitř těla naslouchajícího. Průvodce pozoruje zvnějšku, zda a jakou změnu to přinese.

Jakmile oba získají dostatečnou zručnost, můžeme v dalším kroku vyzvat provázejícího, aby našel vhodný okamžik, kdy fyzický dotek od povrchu těla naslouchajícího může odejít a naslouchající si dál pracuje s dotekem imaginárním. V každém okamžiku nadále ví, kde se imaginární dotek nachází. Provázející se stává pozorovatelem (podruhé změnil svou roli).

Oba pak pozorují, jak se tělo naslouchajícího hýbá, jak dýchá, jak se cítí, kde je jeho pozornost. Provázející pozoruje zvnějšku, naslouchající pozoruje zevnitř.

Následně vyzveme naslouchajícího, aby nechal odejít i pozornost k imaginárnímu doteku a pracoval „pouze“ se zkušeností, která v těle zůstala. Pokud mu to pozornost dovolí, zkoumá, jaká je to zkušenost a co ho na ní zajímá.

Na závěr vyzveme naslouchajícího, aby pohyb utišil, zastavil a vyměnil si s partnerem role. Celý proces se znovu opakuje.

Po skončení vyzveme studenty nejprve k reflexi ve dvojicích, následně k reflexi ve skupině, kde je vyzveme, aby formulovali, co jim předchozí aktivita a následná rozprava s partnerem přinesla a co z toho považují pro sebe za podstatnou zkušenost.

Mnou viděné a studenty reflektované:

V celé aktivitě bylo zadání velmi racionální a tak bylo i studenty reflektováno, že někdy si potřebují odpočinout od emocionálního prožívání, pak zcela racionální zadání jim přijde vhod. Díky zadání se jim snadno dostávalo ke kostem a jejich pozornost šla hodně dovnitř. Tak se proměňovala i kvalita pohledu očí. „Hra“ mezi vnořením/odtlačením formovala detaily v těle. V roli průvodce se dostavovala veliká pozornost. Studenti také často refleктоvali, že jim chvíli trvalo, než se zjistilo, kdo koho vlastně vede. „Vynořila“ se zvědavost, co se pod „tou“ rukou stane (v obou rolích).

4.2.2.3 Spirála jako cesta

- Práce skupiny: vedená improvizace – ne/schopnost se naladit

V úvodu potřebujeme jednoduchou aktivitu, která by oživila informaci z předchozích činností (tělové vrstvy, přítomný dotek) a současně vedla studenta k zodpovědnosti za svou činnost.

Tomu odpovídá i vstupní zadání. Studenti se pohybem svého těla po podlaze a kontaktem s ní (se zemí) pokusí najít ve svém těle bez pomoci doteku partnera cestu k oživení informace o tělových vrstvách a přítomném doteku. Postupně, jak se jim zkušenost daří uchopit, nacházejí cestu do vertikály s oporou v chodidlech, přitom se pokusí neztratit pohybovou kvalitu, kterou objevili. Jejich těla se dostatečně prohřála, jejich mysl se stačila přeladit na předchozí tělovou zkušenost a tělo je připraveno přijímat další instrukce.

V okamžiku, kdy se ve vertikále nacházejí všichni studenti (nebo k ní alespoň již směřují), jejich těla jsou „naladěna“⁵ a my můžeme vstoupit s instrukcí, kterou téma spirály otevřeme. Vyzveme je, aby svým dechem přivedli svou pozornost do tělových „mezivrstev“, tedy mezi kosti a svaly, mezi svaly a kůži a to tak, že se kost vnoří/opře do svalu, sval se vnoří/opře do kůže; kůže klouže po svaly, sval klouže po kosti. Zakrátko se v těle studentů objeví veliká pozornost (nikoliv přesoustředěnost) k vlastnímu tělu i pohybu v něm. Tělo zůstane propustné a pohyb v něm je měkký a plynulý. Situace přitom nevylučuje dynamické a prostorové zvraty.

Jakmile vnímáme, že se studentům daří zadání naplňovat, vyzveme je, aby do těchto „mezivrstev“ nechali ve své představě vstoupit spirály. Spirály, které vedou jejich pohyb, prostupují celým jejich tělem a vystupují z těla ven do prostoru. V tento okamžik se objeví (tu dříve, tu malinko později) v tělech studentů funkční pohybové řetězce, které s lehkostí prostupují jejich těly a přemísťují je prostorem „bez námahy“ a snadno. Výsledný pohyb jedince působí snadno, lehce a jaksí „samozřejmě“, a to i v případě, že jsou tyto pohybové

⁵Eva Kröschlová o ladění píše: „Obvykle se za hercův nástroj prohlašuje jeho tělo, avšak je jím jeho celé já (i když nehraje nikdy na všechny struny). Ladění není jen rozcvičování a rozmluvení, ale vyladění celé osobnosti ke hře. (...) Adeptům herectví lze doporučit soustředění prostřednictvím zostření smyslového vnímání. Lze je závěrem převést směrem k asociacím, sloužícím roli a hře.“ (Kröschlová, 2003, str. 115.)

řetězce vsutku složité. Pohyb ve skupině je organický, často kompozičně vyvážený, přestože jej nikdo neorganizuje. Necháme studenty zažít si tuto zkušenost, aby se jim dostala „pod kůži“ a byli schopni ji kdykoliv užít jako svou dovednost, kterou již mají plně k dispozici. Poté studenty vyzveme, aby pohyb ztišili, ukončili. Přešli do prosté chůze a očima v prostoru našli partnera, se kterým chtějí utvořit dvojici pro následnou reflexi. Jak se jim ne/dařilo naladit se na zkušenost z předcházejících lekcí. Jakou novou zkušenost jim ne/přinesla spirála. Do jaké míry se ne/dařilo uchopit zadání. Jaké změny v těle vnímali při jednotlivých instrukcích. Jakou zkušenost jim přinesla hudba, do jaké míry ji ne/vnímali, zda a jak je ne/podporovala.

Hudební doprovod by měl být volen tak, aby se soustředil spíše na utváření hudební plochy s vnitřní pulzací a dynamickými proměnami než na dominantní pravidelnou rytmickou strukturu, kde hrozí, že by tato rytmická struktura mohla studenty strhnout a zcela si je podmanit, což není účelem. Účelem je podpořit jejich vlastní vnitřní tělový cit pro temporytmus. „Znamená **jeden ze základních faktorů dramatického jednání**. Označuje vnitřní vztahy mezi tempem, rytmem a dynamikou při umělecké organizaci prvků dramatického díla – časově i silově. Je součástí uměleckého ztvárnění časoprostorového rozměru hry.“ (Eva Kröschlová, 2003, str. 35.). Následně se přirozeně organizuje v celé skupině, aniž by to bylo v zadání.

V závěrečné reflexi je žádoucí, se tématu hudebního doprovodu dotknout, aby se stalo pro studenty tématem vědomým, uchopeným a pojmenovaným.

- Práce dvojice: partnerská spolupráce, technické cvičení – ne/propustnost tělových struktur Vyzveme studenty, aby si ve dvojicích našli místo v prostoru, kde chtějí dál pracovat a následně si zvolili role – naslouchající, inspirující. Vizuální instruktáží předvedeme technické cvičení ve dvojicích, kdy spirála v těle vznikne od dolních končetin. Naslouchající je v lehu, ruce ve vzpažení. Inspirující přistoupí z levé strany naslouchajícího v úrovni jeho kotníků a zaujme široký stoj rozkročný. Levou dlaní uchopí pravou patní kost naslouchajícího tak, že si ve svém stojí (zpravidla paralelně pokrčmo, s váhou lehce na levé noze, trup zpříma) najde „pohodlí“. Tím, že svůj střed začne přemísťovat plynule z levé nohy nad pravou, se pohybový impuls přenáší přes levou paži inspirujícího a dále přes pravou patní kost naslouchajícího a jeho střed do celého těla naslouchajícího. Pohybový řetězec v těle naslouchajícího,

způsobený tahem z těla inspirujícího, se organizuje přirozeně po spirále od pravé patní kosti po levé rameno. Současně spirálu inspirující dokončí tak, že lehkým tlakem pravou dlaní do pravého nártu naslouchajícího vyše impuls do dolní končetiny naslouchajícího. Ta osloví celý pohybový řetězec a spirálu v těle naslouchajícího umocní a dokončí. Inspirující uloží nohu naslouchajícího na zem, nártem dolů. Tím první fázi cvičení ukončí. Obdobně pracuje (manipuluje) inspirující s naslouchajícím i v druhé fázi cvičení, tedy zpět z lehu na břicho do lehu na zádech. Jen chodidlo uchopí za nárt a impuls pro spirálu provede lehkým tlakem do kosti patní. Celé cvičení se několikrát po sobě opakuje. Po celou dobu cvičení oba pozorují, jak spirála „probíhá“ tělem naslouchajícího. Po dokončení následuje výměna rolí. Následně obdobně pracuje (manipuluje) inspirující s naslouchajícím tak, že spirála vzniká od horních končetin.

Po následné výměně rolí a úplném zakončení technického cvičení vytvoříme dostatečný prostor pro diskuzi, ve které si studenti mohou ujasnit, co pro jejich pohybový projev osobně znamená vedená improvizace, technické cvičení a co pohybová hra. Zpravidla se společně dopracujeme k definování, že **vedená improvizace** vytváří prostor pro představu, na jejímž základě vzniká pohyb s vnitřním prožitkem. Vzniklý pohybový řetězec, nebo jen jeho část, se ale jen velmi obtížně znovu opakuje. Naproti tomu **technické cvičení** má striktní pravidla průběhu pohybu tak, aby se dal kdykoliv opakovat a každým opakováním docházelo k jeho zdokonalování, zpravidla bez vnitřního prožitku. **Pohybová hra** má sice svá přesná pravidla, ta však nemusí nutně vést ke stejnému pohybovému vyjádření. Prožitek se dostavuje spontánně.

- Práce dvojice: pohybová hra otázka – odpověď (integrace získaných informací)

Vyzveme studenty, aby vytvořili nové dvojice s partnerem, se kterým ještě nepracovali.

Studenti získali v předchozích aktivitách vedené improvizace a technického cvičení určitou dovednost a zručnost. Je v tuto chvíli více než žádoucí, aby si ji ověřili na novém partnerovi a zjistili tak, že každé tělo reaguje jinak. Pro někoho (sice jen zřídka) je to neskryté překvapení. Vyzveme je znovu, aby si zvolili role – naslouchající vs. inspirující. Naslouchající si najde pohodlnou polohu v lehu, sedu, stojí, a to podle vlastního uvážení. Inspirující přistoupí k tělu naslouchajícího s úmyslem položit jeho tělu „otázku“ po spirále od nejbližší periferie. To znamená, že např. inspirující přistoupí k levé paži naslouchajícího a levý malíček uchopí jemně svými prsty a utváří kroutivý pohyb, který ve svém výsledku probudí v těle

naslouchajícího pohyb po spirále. Naslouchající jako odpověď na tuto otázku nechá spirálu vstoupit do svých tělových struktur a sleduje, jaký pohyb to v jeho těle probudí. Tento pohyb pak fyzicky svým tělem následuje.

Poté, co si oba princip pohybové hry ujasní a je vidět, že se pohybový princip v těle naslouchajícího funkčně projevuje, vyzveme inspirujícího, aby našel příhodný okamžik, kdy vyšle poslední impuls a jeho fyzický dotek odchází, zatímco naslouchající si dál pracuje samostatně s tělovou zkušeností. Pokud to nutně potřebuje, může přijmout představu imaginárních impulsů, pokud to nepotřebuje, pracuje se zkušeností, která se v těle rozvinula. Poté, co si naslouchající ověří, jakou zkušenost pohybovou hrou získal, vyzveme jej ke ztišení pohybu a plynulé výměně rolí s partnerem. Po ukončení aktivity vytvoříme dostačující prostor pro reflexi celého procesu.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Studenti často reflektovali, že spirála jim přinesla pohybovou kontinuitu a kontinuita jim nabídla nekonečnost pohybových možností. Dále také překvapení, jak samozřejmě spirála vzala (oslovila) všechny tělové vrstvy současně a jak pojmenovala jejich hranici, kam až pohybem mohou vstoupit.

Při technickém cvičení ve dvojici bylo pro některé nezvyklé/náročné dovolit druhému, aby mohl s jejich tělem pracovat.

4.3.1 CESTA K VERTIKÁLE

Záměr: měkkost, vnoření, odtlačení; opora, podpora, rovnováha; integrace středu, proměna chůze, tělová přítomnost

První vzpřimovací pohyby směřující k vertikále jako výraz životní cesty člověka, se objevují od 4. týdne našeho života. **Touha po vertikále** jako po pomyslné spojnici mezi zemí (oporou) a nebem (prostorem), je naše životní poslání. Je to směr našeho růstu.

Vojta k tomu uvádí: „Vývojová kineziologie poukazuje na vývoj vzpřímení osového orgánu od napřímení až po vzpřímení, a to nejprve v poloze na zádech a na břiše. (...) Na všech vývojových stupních motorické ontogeneze řídí autochtonní muskulatura diferenciaci svalových funkcí jako hlavní dění až na periferii končetin. Tento děj lze vyzorovat v motoricky měnících se jednotlivých stadiích už od 4. týdne.“ (Vojta a Peters, 2010, str. 139)

Hlavní oporou pro udržování vzpřímené postavy dospělého člověka ve vertikále je posturální svalstvo, které tvoří souvislý pás podél biomechanické osy těla – od spojení lebky s páteří až po klenbu chodidel. Je to svalstvo, které stále překonává působení zemské tíže. Tím je také neustále aktivováno. Tato zvýšená aktivní činnost může trvat dlouhou dobu bez pocitu únavy.

Naši cestu k vertikále začneme budovat **od prvotní opory v zemi, od našich chodidel**. Právě chodidlům budeme věnovat primární pozornost. Pokusíme se prohloubit jejich vědomé uvolnění tak, aby tělo našlo zpět svou **přírozenou oporu, stabilitu, tělovou artikulaci**.

V anatomickém atlase se dozvíme, že: **chodidlo** (*lat. planta; angl. foot*) je spodní část lidské nohy určená k chůzi. Dělí se na nárt, plosku, zánártí, záprstí a prstce. Vzhledem k velkému množství nervových zakončení jsou chodidla extrémně citlivá na dotek. Při chůzi dospělého jedince se oblouk klenby nožní (příčné a podélné, které **nesou váhu celého těla, přímo ovlivňují postavení páteře, stabilitu našeho těla i plynulou chůzi**) zplošťuje a znovu zvedá a rozkládá váhu na vnější oblouk chodidla. Toto klenutí se může v extrémním přetížení, během těhotenství nebo ve stáří, zploštit.

V bezpečí kruhového uspořádání si společně objevíme dotekem, **kolik je v chodidlech měkkosti**. Pro mnoho studentů je to veliké překvapení, kolik měkkosti (měkké tkáně) ukrývá zdánlivě kostnatá struktura chodidla. Následně je student vyzván, aby pevnou strukturu,

tedy kosti, v měkké tkáni **se nesnažil hledat, ale** aby svým dotekem a trpělivostí kosti z měkké tkáně **nechal vynořit**. Dále si na základě předložených anatomických obrázků kosterní struktury chodidla pojmenujeme to, co je očím zřejmé, ale co smysly nemusí na první pohled zachytit. Totiž, že patní kost při pohledu z boku (zevnitř i zvenku) je „zasunuta“ poměrně hluboko pod hlezenní kloub (kotník). To je opět pro mnohé studenty překvapením. Díky silovým diagramům si jednoduše pojmenujeme rozložení tlaku a vztlaku na chodidlo vestoje. Podrobně se zaměříme na skutečnost, že při pohledu na anatomickou strukturu chodidla shora je vidět, jak patní kost, která je nositelem stability, přirozeně artikuluje přes kost krychlovou s malíkem a prsteníkem. V odborné literatuře se setkáváme často s pojmenováním – patní část chodidla. Vedle toho hlezenní kost, která je nositelem mobility, přes zánártní kosti přímo artikuluje s prostředníkem, ukazovákem a palcem. V odborné literatuře se setkáváme často s pojmenováním – hlezenní část chodidla. To nám následně odhalí zajímavou artikulaci v dolní končetině od prstů po koleno – palec (stabilní) komunikuje s kostí hlezenní (mobilní) a ta dále s kostí holení (stabilní). Vedle toho malík (mobilní) komunikuje s kostí patní (stabilní) a ta dále s kostí lýtkovou (mobilní). Princip mobility a stability je tak neustále v tělesných sktrukturách balancován, vyvažován. Základem výzkumu chodidla se stane princip tří opěrných bodů tak, jak s nimi pracuje dr. Jiří Čumpelík⁶. Palcový opěrný bod, malíkový opěrný bod, opěrný bod paty – se stanou základními stavebními kameny na naší cestě k vertikále. Studenti pracují ve dvojicích a jsou velmi pozorní k pohybovým projevům zevnitř i zvnějšku. V závěru výzkumu studenti integrují své poznání do prosté chůze a své poznání si porovnají s předloženou pedibarigrafií (grafický záznam změn tlaku vyvíjeného na všechny části chodidla v chůzi i vestoje). Zhodnotí, co jejich oči vidí a co jejich chodidla vnímají. Zmíněný grafický záznam lze snadno dohledat např. v již uvedeném Ilustrovaném atlasu anatomie (Rigutti, 2016, str. 73). Po výměně rolí spolu studenti ve dvojici vzájemně sdílejí výsledky svého pozorování. Ve společné reflexi pak shrnou výrazné změny, které vnímali i pozorovali. Na závěr této činnosti je studentům

⁶ PhDr. Jiří Čumpelík, Ph.D. je fyzioterapeut, tanečník, pedagog a jogín. Tradiční jógové principy rozvíjí a spojuje se základními principy pohybu a držení těla, opřenými o medicínské vzdělání, zejména o vývojovou kineziologii; tyto poznatky a zkušenosti uplatňuje od r. 1985 jako fyzioterapeut baletu Národního divadla. Přednáší na taneční katedře HAMU, na katedře fyzioterapie 2. Lékařské fakulty a na katedře fyzioterapie na FTVS, ale i v zahraničí.

předložen anatomický diagram posturálního svalstva a jejich úkolem je, aby si porovnali viděné na obrázku s vnímaným ve vlastním těle.

V reflexi tohoto procesu nezřídka zaznělo, že tato práce přinesla studentům zkušenost měkčího a artikulovanějšího chodidla s **probuzenou funkcí malíčku** a vějířovitým pohybem prstů od malíku k palci při ukládání na zem. Vizuálně se tím probudila značná citlivost k místu, kam bylo chodidlo pokládáno. Aniž by to zaznělo v instrukci, a přitom je to podstata této činnosti, páteř se přirozeně napřímila, otevřel se hrudník a ramena se rozložila do šířky. Krok se výrazně zkrátil a objevil se čitelný spirálovitý (kontralaterální) pohybový vzorec v těle, včetně pohybu paží. Hlava byla nesena snadno, lehce, vznosně a celkový postoj vykazoval lehkou tendenci vzhůru. Objevila se ONA touha po vertikále. Objevila se cesta k ideální chůzi. Eva Kröschlová k tomu uvádí: „Herec musí umět využít i všech chyb a odchylek od ideální chůze. Je mnoho variant našlapování, je mnoho variant fungování kolen, jsou varianty v pohybu pánve, natáčení nebo snižování boků, v držení hrudníku a ramen, v držení šíje a hlavy, velmi mnoho variant souhybů paží a držení předloktí a rukou; jsou varianty v délce kroků, ve způsobu přenášení tíže těla aj. (...) Kolik je lidí, tolik je chůzí. Pro jejich pochopení je znalost a dovednost ideální chůze nezbytností.“ (Kröschlová, 2003, str. 100)

Od chodidel postupně utváříme artikulační most k pánvi. Jednoduchým cvičením, které proměníme v pohybovou hru tak, aby se otevřel prostor pro hravost. Nejprve si tedy uvědomíme patní a sedací kosti. Nejlépe v sedu. Z informace, kterou takto získáme, postupně vybudujeme hru, ve které se **patní a sedací kosti touží přibližovat a oddalovat**, a to symetricky i asymetricky ve 3D prostoru. Jakmile se pohybový princip v tělech studentů zabydlí, vyzveme je, aby do patních kostí nechali vstoupit spirály s uchováním principu přibližování a oddalování. Stane se pozoruhodná pohybová proměna. Vztah mezi dvěma kostmi nastavil pohybový princip v těle, svaly a kůže v chodidlech nastavily míru měkkosti a tím určily pohybovou kvalitu celého těla. Spirála do toho všeho vnesla lehkost a přirozenost. Tato kvalita, měkkost chodidel, přibližování a oddalování, spirála v patních kostech, se postupně rozvinula do celého těla, do všech periferií. Studenti postupně získávali větší mobilitu, hybnost, ve všech končetinách, tělo se stávalo „propustnější“, komunikativnější, komplexnější skrze střed těla. Po přijetí pozornosti v temeni a kostrči se pohyb celého těla integroval. Tělo se stalo velmi vnímavé k pohybu v kterékoliv periférii a okamžitě jej

integrovalo do těla jako celku. V těle vznikal pohybový dialog, pohyb byl plynulý, přitom nevyklučoval náhlé dynamické změny. Tělo si přirozeně hledalo i v komplikovaných situacích cestu po spirále, která je energeticky úsporná, a tedy nejméně namáhavá. Jakoby se znovu vynořila hra na otázku – odpověď (viz spirála jako cesta), jen dialog byl veden s vlastním tělem, bez pomoci partnera. Přitom bylo možné v každém okamžiku vizuálně zachytit tělovou přítomnost a jednotu těla a mysli. **Mysl zaměřila svou pozornost a tělo vykonalo pohyb** v přítomnosti okamžiku. Tedy tady a teď. Do tohoto prostředí se pak snadno přinášel příběh, který se s naprostou samozřejmostí zabydlel a vedl těla bezpečně a vědomě prostorem.

Reflexí tohoto tématu si studenti uvědomili překvapení, že **elementární pohyb** (přibližování a oddalování dvou kostí v těle), bez kterého se neobejdeme v každodenním užívání svého těla, **může** při zpřítomnění, uvědomění, **přinést tolik inspirace**. Vnímali skutečnost, že chodidla poskytla v základním pohybovém principu komunikaci, která se dál rozvíjela v těle, až přirozeně vyústila v rozhovor těl v prostoru a čase – tady a teď. Současně si uvědomili a pojmenovali metodickou posloupnost celého cvičení – totiž, že dvě chodidla přinesla snadnou komunikaci v nízkých polohách, čtyři „chodidla“ provedla snadno tělo nízkými a středními polohami, šest „chodidel“ otevřelo cestu do vysokých poloh, do stoje, ale pouze jako průchozí moment, neboť vestoje se nechtělo setrvávat. Současně bylo celé tělo integrováno v jeden harmonický biomechanický celek.

Shrnutí:

Téma Cesta k vertikále výrazně **posiluje tělovou přítomnost a jednotu těla a mysli**. Přináší studentům praktické pochopení, jak lze metodicky snadno od elementárního pohybu rozvíjet v těle **fungující pohybový princip, tělové ladění a pohybovou kvalitu, která je charakterotvorná**.

4.3.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST

4.3.2.1 chodidlo – opora pro vertikálu

Aktivita v tomto tématu budou mít mnohem hlubší a klidnější charakter než jakákoliv dosavadní činnost. Studenti jsou však z předchozích lekcí dostatečně vybaveni pro skutečně soustředěné pozorování jak vnitřní, tak i vnější. Mají již pro to nástroje. Pokusíme se vytvořit podmínky pro přiblížení se ideální chůzi, nebo alespoň otevření se tomuto tématu. Postup, který zvolíme, přirozeně nabízí poznávání souvislostí (kognitivní koreláty), které k ideální chůzi vedou. Je vhodné před touto aktivitou nechat studenty vizuálně zažít kosterní strukturu chodidla a uvést biomechanické souvislosti.

- Práce ve skupině (v kruhu): chodidla

Vyzveme studenty k vytvoření společného kruhu v sedu. Krátkým výkladem o struktuře a biomechanice chodidla, doplněným názornými obrázky, je uvedeme do tématu. Aby si byli vědomi změn, které v jejich těle nastanou změnou poměrně detailní práce v následné aktivitě a byli schopni je pozorovat a pojmenovat, je důležité, abychom vytvořili dobré vstupní podmínky, tedy zpřítomnili jejich tělo a jejich pozornost přivedli ke zkoumanému místu. Tím místem budou jejich chodidla. Následně se zaměříme ještě k většímu detailu – k základnímu palcovému a malíkovému kloubu a patní kosti.

Aktivitu začneme tak, že po kruhu pravou rukou uchopíme levé chodidlo partnera sedícího od nás vpravo a celou jeho levou dolní končetinu uložíme křížem přes naši pokrčenou pravou dolní končetinu. Vznikne kruh, kde všichni mají levou nohu přes partnerovu pokrčenou pravou nohu. Levé chodidlo partnera uchopíme do dlaní s jasným záměrem – měkkým dotekem dlaní na chodidlo partnera nechat „vynořit“ měkkost, která v chodidle je. Tedy vnímat měkké tkáně, které má chodidlo k dispozici. Pozornost je v tomto případě rozdělena dvěma směry – jednak studenti pozorují chodidlo partnera, kde objevují měkkost, jednak vnímají svoje chodidlo, kde je jim měkkost objevována.

Jakmile vidíme, že je tento vjem studenty naplněn, že dostatečně uspokojili svůj údiv i zvědavost, vyzveme je, aby kromě měkkosti nechali vynořit i kosti. Tedy vnímali pevné struktury (kosti), které se z měkké tkáně (svalů) vynořují. Vyzveme je, aby pozorovali velikost, tvar, objem pevné struktury, která se jim v dlaních vynořuje, aby vnímali partnerovo i svoje chodidlo a uvědomili si, co je na tom zajímavá a proč.

Následně se zaměříme na patní kost, jí věnujeme dotek i pozornost a zjišťujeme její velikost a tvar. Vyzveme studenty, aby pojmenovali svá zjištění. Vzápětí přidáme novou instrukci, aby na chodidle partnera uchopili mezi pravý palec a ukazovák jeho palcový základní kloub a mezi levý palec a ukazovák jeho základní kloub ukazováku a tyto dva klouby proti sobě rozhýbali směrem nahoru a dolů. Takto postupují oběma rukama vždy po sousedních kloubech až k malíku. Vyzveme je, aby sledovali, jaká je mezi prsty hybnost. Jak se proměňuje hybnost mezi jednotlivými klouby, mění se něco nebo je hybnost všude stejná? Aktivitu pomalu ukončíme tak, že partnerovu dolní končetinu vrátíme zpět. Studenti mají krátký okamžik na to, aby si porovnali vjemy v levé (se kterou se pracovalo) a pravé (se kterou se nepracovalo) dolní končetině.

Vzápětí celou aktivitu zrcadlově opakujeme tak, že levou dlaní uchopíme po kruhu pravou dolní končetinu partnera sedícího v kruhu vlevo vedle nás. Studenti mají ve svých dlaních nové chodidlo, které je zpravidla jiné velikostí, tvarem i svalovým napětím. Nadto se o jejich druhé chodidlo stará jiný člověk, který má jinou kvalitu doteku. To jsou pro ně další užitečná poznání. Vyzveme je, aby si provedli osobní srovnání směrem k partnerovi i směrem k sobě. Po skončení aktivity necháme dostatečný prostor pro vedenou reflexi, co všechno si studenti pro sebe užitečného objevili.

- Práce dvojice: tři opěrné body chodidla

Těla studentů jsou zjitřena pozorností předchozí aktivity. To je ideální vstup do hlavního pozorování tohoto tématu. Studenty vyzveme, aby si utvořili dvojice, ve kterých se budou cítit opravdu komfortně. Ve dvojici zvolíme role – přijímající vs. dávající.

Dávající usedne pohodlně kdekoliv v prostoru a přijímající se vydá prostou chůzí do prostoru s motivací, že podlaha je měkká zem (čerstvě posečená louka, vyhřáté písčité pobřeží atp.). Vnímá, jak se jeho chodidla „vnořují“ do země (podlahy), jaký otisk zanechávají. Teprve po chvíli tohoto sebe sledování se vydají ke svému partnerovi, který byl rovněž k jejich chůzi velmi pozorný, a to za účelem společného průzkumu.

Přijímající ulehne na bok tak, že má pokrčené dolní končetiny (paty a sedací hrboly tvoří jednu linii s páteří a lebkou; boky a ramena jsou v ose), jedna paže podložena pod hlavou, druhá volně na horním boku. Dávající se usadí kolmo k chodidlům přijímajícího a vyvine mírný tlak na základní palcový kloub (kolmo na kloub ze spodní strany chodidla) tak, aby partner zvládl tento tlak přirozeně vyrovnávat protitlakem; opakuje v krátkých intervalech

osmkrát. Pozoruje, jaký pohyb to v těle přijímajícího vyvolá a kam až pohybový řetězec v těle přijímajícího dosáhne.

Po ukončení přejde dávající k malíkovému základnímu kloubu a celý postup opakuje.

Pozoruje, jaký pohyb to v těle přijímajícího vyvolá a kam až pohybový řetězec v těle přijímajícího dosáhne. Je to stejné jako u palcového kloubu, nebo je to jiné? V čem je to jiné?

Po ukončení přejde dávající ke středu patní kosti a celý postup opakuje. Pozoruje, jaký pohyb to v těle přijímajícího vyvolá a kam až pohybový řetězec v těle přijímajícího dosáhne. Je to stejné jako u předchozího, nebo je to jiné? V čem je to jiné?

Nakonec dávající vyvine mírný tlak na všechny tři body současně tak, aby přijímající zvládl tento tlak přirozeně vyrovnávat protitlakem; opakujeme v krátkých intervalech čtyřikrát, poslední tlak je delší, aby přijímající zvládl vyrovnat protitlak ve všech třech bodech rovnoměrně.

Po dokončení se přijímající pomalu přetočí na druhý bok, dávající zkontroluje postavení chodidel, pánve, páteře, hlavy, boků, ramen a paží a celý postup opakujeme na druhém boku.

Na úplný závěr dávající vyvine mírný tlak na všech šest bodů u obou chodidel tak, aby přijímající zvládl vyrovnat protitlak ve všech šesti bodech rovnoměrně.

Po ukončení této aktivity v lehu na boku dávající odstupuje a stává se opět pozorovatelem (tak jako na začátku). Přijímající si nechá dostatečný čas na doznění zkušenosti, kterou tělo získalo. Následně přejde do sedu skrčmo a ujistí se, že má ve všech šesti bodech na chodidle stejnou pozornost i tlak (že o nich ví). Poté přejde do dřepu a rozloží tlak v chodidlech rovnoměrně na všech šest bodů. Totéž pak učiní vestoje.

Jakmile cítí rovnoměrné rozložení tlaku ve všech šesti bodech, najde cestu do prosté chůze prostorem. Pozoruje, co vnímá svými chodidly při chůzi a co vidí očima z jemu předloženého diagramu pedibarigrafie, tj. grafický záznam změn tlaku vyvíjeného na všechny části chodidla v chůzi i vestoje. Oba vjemy si pro sebe porovná. Nic s nimi nedělá, jen si uvědomí, co vidí na diagramu a co cítí ve svých chodidlech. Pozoruje, kde je jeho pozornost a co ho na chůzi zajímá. Jakmile je se svým výzkumem spokojen, dá to najevo tak, že svou chůzi zastaví. Poté nastane výměna rolí a celá aktivita se opakuje.

Po skončení celého procesu je ponechán dostatečný prostor pro reflexi ve dvojicích a následně v kruhu. Ve společné reflexi jsou studenti vyzváni, aby pojmenovali, jakou výraznou změnu vnímali ve svém těle, ve své chůzi a co pozorovali v těle, v chůzi partnera.

V závěrečné sebereflexi se již nepožaduje, aby byly poznatky veřejně pojmenovávány, ale spíše aby si je studenti uvědomili pro sebe. V průběhu práce se třemi body oba partneři nepřetržitě pozorovali interakci mezi opěrnými body a svalovými řetězci jak vně těla partnera, tak uvnitř těla vlastního. Poté jsou studenti vyzváni, aby si svou osobní zkušenost porovnali s předloženými anatomickými diagramy posturálního svalstva a uvědomili si reálný průběh jejich svalových řetězců od jednotlivých bodů.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Zkrácení kroku přineslo méně bolavé a „hlasité“ paty při chůzi.

Proměnila se kvalita stability (i vizuálně).

Zejména malíček otevřel cestu až k šíji.

Pozornost s sebou vzala i oči.

Chůze působila vzosně.

4.3.2.2 Komunikace patních a sedacích kostí

Chodidla „probuzená“ z předchozí lekce mohou skrze artikulaci patních a sedacích kostí vědomě přenést získanou informaci dál do tělových struktur – do pánve a odtud z tělového středu přes páteř k pažím a lebce do prostoru.

Z pedagogického hlediska téma přináší jedinečnou příležitost, jak hravou formou bez vysokého nároku na soustředění (kterého bylo zapotřebí v předchozí lekci) integrovat měkkost chodidel a oporu pevných struktur do celého těla. Nezanedbatelná je i skutečnost, že toto téma má schopnost zjemňovat zkušenost z předcházející lekce a vést tělo k přirozené chůzi a pohybu v prostoru.

V tvůrčím procesu pak téma nabízí prostor pro **příběh v přítomném těle „tady a teď“**.

- Práce jednotlivce: uvědomění si patních, následně sedací kostí

Studenti jsou vyzváni, aby pojmenovali, co jim z předcházející lekce „ulpělo“ v těle (nikoliv v hlavě). Následně jsou instruováni, aby si zvolili postup, jak se tentokrát bez partnerovy pomoci propracovat k vědomí patních kostí. K dispozici mají dotek (těla a podlahy, těla a prostoru), dech a pohyb vlastního těla. Jakmile vnímáme, že se jim to daří, převedeme jejich pozornost k sedacím hrbolům, kde pokračujeme v objevování stejným způsobem. Jakmile vnímáme, že se jim to daří, vyzveme je, aby svou činnost pomalu zakončili a plynule si našli partnera. Ve dvojici pak mohou provést krátkou reflexi, do jaké míry se jim zadání ne/dařilo naplnit.

- Práce jednotlivce: komunikace mezi patní a sedací kostí

Předchozí aktivita těla studentů prohrála a současně přivedla pozornost do zvolených oblastí. Vyzveme je tedy, aby si každý sám za sebe našel místo v prostoru v sedu. Takto připraveni, aby si ověřili rozdíl v pohybu, který způsobuje přibližování a oddalování patních kostí k sedacím a sedacích kostí k patním, nejprve symetricky, potom asymetricky. Zpočátku se tento „vztah“ zdá příliš úzce vymezen, ale posléze, jen co se probudí patřičná zvědavost studentů, co všechno lze objevit, se rozproudí poměrně dynamická aktivita do prostoru. Jakmile tělo studentů začne „sytit“ zvědavost, jsou vyzváni k tomu, aby vědomě princip, který objevili, rozvíjeli pouze po přímkách do trojrozměrného prostoru.

Následně jsou studenti vyzváni, aby pokračovali v tom, co objevili, v tom, co dělají, jen aby své pozornosti dovolili vstoupit do patních kostí pohyb po spirále a kladli si otázky: Co pro mě znamená pohyb po spirále? Daří se mi přidat pohyb po spirále v patní kosti a neztratit princip přibližování a oddalování patních a sedacích kosti, ať již symetricky, či asymetricky? Jakou roli při tom hrají moje chodidla? Uvědomuji si oporu a měkkost ve svých chodidlech, aniž bych ztratil to, co jsem si objevil přibližováním, oddalováním, spirálou v patních kostech?

Jakmile vnímáme, že se studentům instrukce daří naplňovat a odpovědi na položené otázky nalézat, vyzveme je, aby se pokusili oporu a měkkost, kterou objevili ve svých chodidlech, získat ve stejné kvalitě i ve svých dlaních, resp. aby svým dlaním „věnovali“ stejnou kvalitu pozornosti, vnímavosti, jakou si objevili v chodidlech.

Jakmile si k této instrukci studenti najdou cestu, vyzveme je, aby zjistili, zda mohou mít jejich dlaně i „pomyslné“ patní kosti, jako jejich chodidla. Po chvíli je vyzveme, aby i do těchto patních kostí zavedli princip přibližování a oddalování. Dále je vyzveme, aby i do těchto patních kostí zavedli princip spirály v patní kosti. Májí teď čtyři pomyslná chodidla, čtyři patní kosti, které se mohou přibližovat a oddalovat a pohybovat se po spirále. Vybídeme je, aby pozorovali, co se změnilo v jejich pohybu, pocitu.

Dalším krokem je, aby tu kvalitu, se kterou pracují ve čtyřech chodidlech, věnovali i svému temeni a kostrči. Jako by měli šest chodidel. Následuje stejný postup jako se čtyřmi chodidly. Vyzveme je, aby pozorovali, co se změnilo v jejich pohybu, pocitu. Může spirála z chodidla přejít až do dlaně a naopak. Může spirála z kostrče přejít až do temene atp.

V dalším kroku je vyzveme, aby pokračovali v tom, co si objevili, jen své pozornosti ještě dovolili, vnímat ostatní v prostoru, ale nic s tím vědomě nedělali. Jen si uvědomili, že nejsou v prostoru sami. Následně studenty vyzveme, aby postupně, beze spěchu, principem, který si objevili ve svém těle, pečovali o prostor partnera, kterého náhodně v prostoru potkají (vznikají spontánní duety). Další instrukcí studenty pobídeme, aby postupně, skrze prostor okolo partnera, vedli s ním dialog (vznikají vědomé duety). Nakonec studentům nabídneme, aby pokračovali v tom, co dělají, jen mezi sebe nechali vstoupit příběh. Vyzveme je, aby příběh netvořili, jen jej pozorovali, jak přichází, a teprve potom jej následovali.

Na závěr vytvoříme prostor pro ztišení, zakončení a skupinovou reflexi celého procesu.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Aniž by to bylo v zadání, v závěru aktivity se velmi přirozeně dostavila skupinová pulzace.

Temporytmus přirozeně organizoval dění v celé skupině a utvářel prostor pro příběh.

Dvě chodidla přinesla vědomí kosterního systému.

Čtyři chodidla oživila v těle homolaterální a kontralaterální pohyb, oslovila střed, ale vše stále v rovině objevování, formou cvičení.

Šest chodidel zpřítomnilo osový orgán (páteř), okolo kterého se vše začalo organizovat, integrovat v přirozeném organickém pohybu v přítomném okamžiku.

Prostor pro příběh se vytvořil zcela přirozeně, byť bylo třeba se ztišit a počkat si, až přijde.

4.4.1 STŘED

Záměr: prohloubení práce s rovnováhou, stabilita – mobilita – risk; vyladění komunikace ve skupině; dech

Střed je místo našeho bytí, našeho já, našeho „usebrání“, našeho rozjímání, je to místo našeho nejnaternějšího „doma“. Hned v samotném úvodu do tématu je důležité si ujasnit tři základní pojmy, jejichž významy v literatuře nejsou jednotně popsány, ale se kterými budeme reálně pracovat. Jsou to – střed, těžiště, centrum. A snad právě proto, že s těmito termíny literatura zachází dost svobodně, obrátil jsem se na pragmatické definice výkladového slovníku pojmů: **Střed** je bod uprostřed. Je to pomyslné místo, které je ve stejné nebo přibližně stejné vzdálenosti od okrajů. **Těžiště** je hmotný střed. Je to konkrétní bod, v němž působí váha tělesa. **Centrum** je střed, místo ve středu něčeho (v širším slova smyslu). Zatímco střed těla je umísťován do prostoru vymezeném pánevním dnem, bránicí, podbřiškem a křížovou kostí, podle Evy Kröschlové „Těžiště celého těla leží při stoje v malé pánvi, ve střední čáře, asi 1 cm před 3. křížovým obratlem, tj. v horní polovině těla. Jeho poloha u lidí klesá podle rozvoje svalstva, podle množství a rozložení tuku, podle délky končetin a trupu (a podle kvality držení těla). (Kröschlová, 2003, str. 185) Z uvedeného plyne, že zatímco těžiště je z fyzikálního hlediska objektivně měřitelná veličina, střed těla je ryze subjektivní vjem. V pohybu se však těžiště objektivně stále proměňuje, mění, zatímco střed si tzv. „bereme“ stále s sebou jako něco, co je subjektivně stále uprostřed nás. Budeme tedy pracovat převážně s pojmem střed těla, který je umístěn v pánvi.

Pánev (lat. pelvis) anatomický atlas definuje jako kostnatý útvar složený ze dvou pánevních kostí a kosti křížové, na kterou navazuje kostrč. Kostí pánevní jsou vepředu navzájem spojené stydkou sponou a vzadu jsou s kostí křížovou spojené kloubně. Kost pánevní vzniká srůstem tří kostí – kyčelní, sedací a stydké, všechny tři části se setkávají v oblasti kyčelní kloubní jamky. V závislosti na pohlaví jedince se liší celkový tvar pánve. Mužská pánev je strmější, užší a vyšší, kdežto ženská je širší, nižší a plošší. To vše máme možnost v anatomickém atlase zachytit i vizuálně.

Marta Poláková uvádí: „Pánev má strategicky významné postavení – je středem těla a spojuje jeho spodní a horní část. Je důležitým místem koordinace pohybu těla, protože se

v ní setkávají protichůdně působící síly: shora dolů působí tíže horní části těla a zdola nahoru působí protichůdná síla dolních končetin. (...) Pánev též tvoří významný spojovací článek mezi páteří a dolními končetinami. (...) Každý přesun v prostoru zahrnuje pohyb pánve – pánev je centrem pohybu.“ (Poláková, 2015, str. 12)

Pánev se stane místem, kterým budeme téma středu otvírat. A i když je náš střed, jak jsme si řekli výše, subjektivní vjem, pánev je něco velmi objektivního, obecně platného, relevantního. Vymezíme si tedy prostor pánve. Nejprve sami, následně přítomným dotekem partnera zvenku a dotekem vlastního dechu zevnitř. Svou pozornost zaměříme na osm konkrétních bodů na pánvi – nejvyšší místa pánevních lopat, místa připojení pánevních lopat ke křížové kosti, konec křížové kosti a sedací hrboly. Všechna tato místa lze snadno palpat (lokalizovat dotekem) samostatně i ve dvojici. Pro zachování jisté intimity nejprve palpujeme na svém těle a teprve potom přistoupíme k práci ve dvojicích. Abychom „odvedli“ pozornost od doteku, nabídneme naslouchajícímu instrukci, aby se vlastním dechem dotkl dotýkaných míst. Po uvědomění si osmi bodů na pánvi přineseme do kteréhokoliv bodu dotekem informaci o pohybu a pozorujeme si, jakou cestu tím partnerovi otvíráme. Postupně měníme jednotlivé body, směry, intenzitu a sledujeme, co vzniká nahodile, co vzniká v jakési zákonitosti. Dávající si ověřuje, do jaké míry se mu daří **neočekávat, co se stane, ale pozorovat co vzniká**. Jakmile se princip v těle naslouchajícího zabydlí, fyzický dotek odejde, dávající se proměňuje v pozorovatele a naslouchající si pracuje buď s tělovou pamětí, nebo rozvíjí to, co mu partner nepřinesl, nebo si může ověřit to, co partner přinést nemohl, totiž informaci o pohybu do jednotlivých bodů zevnitř těla. Jakmile se princip v těle naslouchajícího zabydlí, přineseme instrukce rozvíjející jeho imaginaci a na základě imaginace měníme tělové poměry a tím i biomechanické zákonitosti. Oba (pozorovatel i naslouchající) pozorují, jak se tělo hýbá, jak se cítí, jak se mu dýchá, jaký pohyb vzniká. S touto změnou se výrazně mění nejenom pohyb, ale překvapivě i prožívání, které v instrukci nebylo. Student tak dostává do rukou další nástroj, **jak se účinně emocionálně projevit, aniž by bylo třeba se emocionálně angažovat**. Student ukončí svou činnost, vymění si roli a na závěr si celý proces ve dvojici reflektuje. V závěrečné reflexi se pokusí zachytit, jaké proměny (viděné i vnímané) na základě změny imaginace zaznamenal.

Společná reflexe přinesla několik důležitých postřehů. Pánev „zvětšená“ do celého těla otevřela i zvětšení pohybu do prostoru. „Zmenšená“ pánev pouze do oblasti křížové kosti přinesla pohybovou intimitu a vnitřní „usebrání“. Návrat do obvyklé pánve se projevil jako překvapení, kolik je v ní pohybu. Objevila se přirozená houpavá chůze. Chůze tak byla v samotném závěru měkčí, pozornější, pohodlnější, zabydlenější. Krok se viditelně zkrátil, a to i při obvyklém tempu chůze. Chodidla v chůzi zcitlivěla. Tělo vykazovalo přirozenou vertikality, tedy tendenci vnitřního tahu vzhůru podél osy těla od patních kostí až k temeni, aniž by tato instrukce vědomě zazněla a aniž by se objevila přepjatost svalového tonu. Zlepšila se celková stabilita, díky tomu hybatelé podstatně víc riskovali v jinak nestabilních polohách.

Do takto „zjitřeného“ prostoru pánve se pak daleko snadněji ukládá informace o tělovém středu. Nejprve si na získané kvalitě pracuje každý sám, individuálně. Následně se citlivost středu rozvíjí vedenou prací ve dvojici. Zprostředkovaně skrze dotek a posléze i bez doteku. Smysl práce spočívá v tom, aby si student zvykl na princip práce, kdy je schopen se starat o svůj vlastní střed (tedy o sebe sama), a i když je s partnerem ve fyzickém kontaktu dlaní, tak „pouze“ pozorovat, jak pohyb jeho středu tvaruje pohyb středu partnera, jak partner reaguje. Je to poměrně náročná fáze, kdy student má za úkol v roli „vedoucího“ pouze **pozorovat, nikoliv vytvářet**. Je tak připravován na pohybovou akci v přítomnosti, kdy ani jeden z partnerů nevede, ani jeden není veden, a přesto se pohybový dialog děje s velkou pozorností k přirozené akci, svobodou rozhodování v pohybu. Tato získaná kvalita se pak zúročí v závěrečné skupinové práci. Pokud je student ochoten a schopen přijmout obě role současně (vedoucího i naslouchajícího současně), resp. obě role současně odložit a být přítomen v těle, dostaví se **hravost a uvolnění**. Ve skupině se „vyladí“ dech a komunikace v prostoru.

Tuto získanou pozornost k vlastnímu středu potřebujeme rozvinout do celého studentova těla. Možnou cestou se jeví **tři tělové dutiny**, které informaci rozvíjejí a dále posouvají, a to i přesto, že se student poněkud vrátí k práci s představou ve svém vlastním těle, k pozornosti k vlastnímu tělu.

Tělovými dutinami v tomto případě označujeme dutinu břicha (od pánevního dna přes pupek a křížovou kost až k bránici), dutinu hrudníku (od bránice až po klíční kosti) a dutinu lebky

(pro tento případ je lebka vnímána jako jeden celek, jako jedna dutina). Páteř je vnímána jako „lamelový“ most, který jednotlivé dutiny propojuje.

Skrze jednoduchou imaginaci v každé dutině nejdříve samostatně, posléze v propojení skrze páteř probouzíme pohybovou aktivitu vymezené oblasti. Studenta vyzveme, aby pozoroval, jak se pohyb v jednotlivých fázích proměňuje a zda vůbec k nějaké změně dochází. Posléze jej vybídeme, aby si dovolil pozornost opustit a pracoval pouze se zkušeností, která v těle zbyla. Co je to za zkušenost, která se pohybem z těla vynořuje a co jej na tom zajímá?

Vyzveme jej, aby si uvědomil, za čím se teď vydala jeho pozornost. (V případě vhodného časování je právě zde místo i pro závěrečnou skupinovou spolupráci). Po ukončení celý proces důkladně reflektujeme.

V reflexi často zaznělo, že práce v dutině břicha přinese pocit zemitosti a rozvážnosti.

V dutině hrudníku je to lehkost, hravost a často i pohyb paží. V dutině lebky se v těle objeví risk, podchycení pádu, práce s ne/rovnováhou. Pozornost uvnitř dutin (těla) dá tělu jasnou ohraničenost pohybu a přítomnost v těle i v očích. Pozornost vně dutin (těla) dá tělu neohraničenost, zrychlení hybnosti a až jakousi éteričnost v těle i v očích. Jsou to důležitá poznání pro práci s charakterem a pohybem divadelní postavy.

Shrnutí:

Téma Střed prohlubuje práci s pozorností a vědomím, že **vnitřní pozornost se propisuje do postavy jako vnější čitelnost**. Otvírá hravost a chuť nebrat se tolik vážně. Současně uvolní dech a dovolí se naladit ve skupině tak, že jednoduše vzniká **přirozená pulzace skupiny**. Má potenciál emocionálního projevu, aniž je třeba se emocionálně angažovat.

4.4.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST

4.4.2.1 Páneve

Budeme pracovat s oblastí páneve. Dostáváme se k samotné podstatě lidského života, vstupujeme dotekem do velmi citlivých oblastí. Právě zde se nabízí otevřít téma našeho **záměru** (úmyslu), které je dobré jak z hlediska pedagogického, tak z hlediska profesního a etického se studenty diskutovat tak, aby byli případně sami schopni svůj záměr pojmenovat.

Naším společným záměrem je, dotekem partnerovi **zprostředkovat vědomí tělové hranice** (tedy, kde končí jeho vnitřní prostor a začíná prostor vnější), **zpřítomnit zvolenou oblast** (její architekturu i kvalitu), ke zvolené oblasti **přivést plnou pozornost** jeho i naši (včetně pozornosti dechové) tak, aby byla daná oblast připravena pro následující pohybový průzkum a tělovou integraci. To vše s plným respektem k partnerově bytosti. Stejně jsou pak vedeny i všechny následující reflexe tohoto tématu.

- Práce skupiny: čtyři dvojice bodů

V bezpečí kruhového uspořádání nad obrázky pánevního skeletu otevřeme společně se studenty rozpravu nad tím, co se jim vybaví, když se řekne pánev. Následně studenty vyzveme, aby se rozpomněli, jaká je role a funkce lidské páneve. Pozoruhodné je, jak se pánevní skelet utvářený pánevní lopatou, kostí stydkou a kostí sedací setkává ve strategicky důležitém místě, jamce kyčelního kloubu, kam přicházejí impulzy přes dolní končetiny již z chodidel; jak celý tento systém důmyslně komunikuje prostřednictvím SI skloubení s kostí křížovou, odkud se pohybové řetězce dále šíří přes páteř do celého trupu, horních končetin a do lebky. Přesto, že architektonicky může pánevní skelet působit mohutně a pevně, jde o dynamickou oblast, která je velmi intenzivně vnímavá k jakémukoliv pohybovému vzruchu. Po úvodu studentům zúžíme pole jejich zájmu. Půjde o čtyři dvojice bodů, od kterých budeme rozvíjet další průzkum, nejprve sami na sobě. Dva body (vpravo a vlevo) nejvyšších míst pánevních lopat palpujeme tak, že ukazovákové hrany dlaní vnoříme do oblasti pasu a mírně stlačíme dolů. V tělové textuře „narazíme“ na pánevní lopaty. (Pokud bychom šli dlaněmi opačně, vzhůru, narazili bychom na žeberní oblouky). Další dvojici bodů objevíme tak, že svými palci „jedeme“ po hraně pánevních lopat šikmo dolů a dovnitř tak, že se

palcová bříška vnoří do jamek kloubního SI spojení. Odtud pomalu palcovými bříšky „kráčíme“ po jednotlivých srostlých tělech obratlů kosti křížové, až dojdeme na její konec, kde jsou další dva body našeho zájmu vyznačující vpravo i vlevo místo, kde končí kost křížová. Pokud zaujmeme rovný sed na podlaze, podlaha nám přirozeně palpuje sedací kosti, které jsou poslední dvojicí bodů. Tedy dva body v nejvyšším místě pánevních lopat, dva body v místě připojení pánevních lopat ke kosti křížové, dva body na konci kosti křížové, dva body kostí sedacích (sedací hrboly). Jakmile každý sám objeví všech osm bodů na pánvi, vyzveme studenty, aby si vytvořili dvojici s partnerem, se kterým chtějí toto téma sdílet.

- Práce dvojice: průzkum a následná integrace pohybem

Dvojice si nejprve najde místo v prostoru, ve kterém chtějí společný výzkum uskutečnit. Naslouchající zaujme sed na patách čelo ke kolenům, inspirující je v sedu na patách za zády partnera. Z tohoto místa nejprve **dotekem zpřítomní** čtyři dvojice bodů. Začneme od nejvyššího místa pánevních lopat tak, že dlaně ukazovákovou hranou vnoří do oblasti pasu a mírně zatlačí směrem dolů. Po pánevních lopatách klouže po jejich hranách šikmo dolů, až nalezne místo připojení pánevních lopat ke křížové kosti. Palci mírným tlakem vyznačí srostlé obratle křížové kosti a nechá vynořit ze svalové textury zakončení křížové kosti. Odtud šikmo dolů a ven palpuje dlaněmi oba sedací hrboly. Tak se mu podařilo partnerovi zpřítomnit všech osm bodů.

Inspirující naslouchajícímu následně lehkým tahem malíkovými hranami dlaní propojí všechny čtyři dvojice bodů ve dvě linie od nejvyššího místa pánevních lopat až k sedacím hrbolům a od těchto linií měkkým dotekem rozvine prostor obou pánevních lopat. Co největší prostor obsáhne svým dotekem. Naslouchajícímu v této fázi nechá dostatečně dlouhý čas na to, aby mohl tentýž prostor vymezený zvenku dotekem naplnit svým dechem zevnitř (aniž by výrazně zvyšoval dechovou kapacitu, zato však přemístil pozornost svého dechu).

Jakmile inspirující cítí pod svými dlaněmi vymezujícími prostor pánve zvenku dostatečný pohyb tělových textur způsobený pozorností dechu naslouchajícího, přináší do jednotlivých z osmi bodů dotek prstem tak, aby informace přinesená do bodu otevřela naslouchajícímu partnerovi **cestu pohyby**. Pokud to pozornost inspirujícího jen trochu dovolí, snaží se být ke všem osmi bodům spravedlivý, to znamená, že každému z osmi bodů věnuje stejnou pozornost. Oba pozorují, jaká informace do jakého bodu přináší jaký pohyb. Inspirující (ale

vlastně i naslouchající) **neočekává, ale sleduje**, co dotek způsobuje. Jakou intenzitou, směrem, hybností se tělo naslouchajícího pohybuje, kdy tělo snadněji stoupá, klesá, přemísťuje se prostorem po přímce, po kruhu, po spirále. Oba také přemýšlejí, co je na tomto procesu zajímavá a svůj zájem se pokusí pojmenovat.

Jakmile vnímáme, že pohybová hra mezi oběma partnery funguje, vyzveme inspirujícího, aby vycítil okamžik, kdy může fyzický dotek odejít a naslouchající bude **pracovat dál sám** s informací, kterou získal dotekem v osmi bodech pánve. Může si tak ověřit vlastní tělovou paměť a pracovat s tím, co mu partner přinesl, nebo se plně věnovat tomu, co mu partner nepřinesl a objevovat, co by ho zajímalo. Popřípadě si může ověřit, co se stane, když informace o pohybu přijde zevnitř, tedy ze směrů, kam partner fyzicky nemohl dosáhnout, ale v jeho představě to možné bylo. Všechny tři naznačené postupy výrazně posilují citlivost vnitřního hmatu.

Jakmile vnímáme, že naslouchající instrukci uchopil a ona otvírá v těle fungující pohybový princip, vyzveme ho, aby v těle udržoval informaci, kterou objevil, jen se pokusil ve své představě **8 bodů oddálit** (pánev „zvětšit“) do celého těla. Nejvyšší bod pánevních lopat je teď v ramenou, místo připojení ke křížové kosti je v dolních hrotech lopatek, konec křížové kosti zůstává na svém místě, sedací hrboly jsou teď patní kosti. Poté naslouchajícího vyzveme, aby pozoroval, jak se teď změní pohyb, pocit, popř. dech v jeho těle a změní-li se vůbec něco. Stejnou otázku položíme inspirujícímu, který se změnil v pozorovatele.

Jakmile vyhodnotíme, že naslouchající instrukci uchopil a ona otvírá v těle fungující pohybový princip, vyzveme ho, aby v těle udržoval informaci, kterou si objevil, jen se pokusil ve své představě informaci z celého těla **8 bodů zmenšit** pouze do oblasti křížové kosti (pánev „zmenšit“). Poté naslouchajícího vyzveme, aby pozoroval, jak se teď změní pohyb, pocit, popř. dech v jeho těle a změní-li se vůbec něco. Stejnou otázku pokládáme pozorovateli. Jakmile vidíme, že naslouchající s instrukcí pracuje a ona otvírá v těle fungující pohybový princip, vyzveme ho, aby v těle nadále udržoval informaci, a postupně ji z 8 bodů rozšířil/vrátil zpět do své **skutečné pánve**. Poté naslouchajícího vyzveme, aby pozoroval, jak se teď změní pohyb, pocit, popř. dech v jeho těle a změní-li se vůbec. Stejnou otázku opět pokládáme i pozorovateli.

Následně vyzveme naslouchajícího, aby pohyb pomalu ztišil, ale nezastavil. Ať je v jakékoliv poloze, vyzveme jej, aby postupně našel cestu do stoje s oporou v chodidlech. Dále jej vyzveme, aby se s informací, která mu v těle zůstala, vydal do prostoru prostou chůzí a aby

se snažil postupně, beze spěchu, dostat do svého obvyklého tempa chůze. Zeptáme se ho, zda se změnilo něco v jeho chůzi, pokud ano, požádáme ho, aby to pojmenoval. Stejnou otázku položíme pozorovateli.

Prostou chůzí se naslouchající vrátí ke svému partnerovi, se kterým pracoval, a vymění si s ním roli. Celý proces se opakuje.

Na závěr necháme dostatečný prostor pro reflexi nejprve ve dvojicích, následně v kruhu, nebo formou malované či psané reflexe. Ptáme se zejména na to, co přinesly pro pohyb těla naslouchajícího jednotlivé proměny velikosti pánve a jak se proměnila chůze na konci aktivity a zda vůbec.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Aktivita zprostředkovala vědomí skutečné velikosti pánve a velké propojení pánve a dolních končetin. Současně prohloubený dech, zakotvený v hloubce.

V těle se přirozeně vynořil protitah. Kosti byly zcitlivěné a sebemenší impuls byl v těle cítit. Zvětšená pánev přinesla svobodu pohybu do prostoru; zmenšená pánev přinesla velikou pozornost mysli a přesnost v detailu; obvyklá pánev v závěru přinesla u mnohých překvapení, kolik je v ní pohybu.

V závěrečné chůzi byli studenti velmi vnímaví k pohybu celé pánve a reflektovali pocit, jako kdyby s ní velmi houpali i při obyčejné chůzi.

4.4.2.2 Střed

Předcházející lekce **Pánev** nám vytvořila žádoucí živnou půdu pro další téma. Informace, které se budou týkat středu, se teď již mohou opřít o předchozí zkušenost.

- Práce ve skupině: pánev, těžiště, střed, centrum

V bezpečí kruhového uspořádání otevřeme na úvod se studenty rozpravu o jednotlivých pojmech a o představě, kterou by tyto pojmy bylo možné reálně naplnit. Pojmenujeme tak poměrně demokratickou cestou základní pojmy – těžiště, střed, centrum (definováno na str. 60). V následujících aktivitách se je pokusíme integrovat prostřednictvím pohybu do svých těl tak, aby nešlo pouze o informaci věděnou, ale vědomou.

- Práce jednotlivce: pánev

V úvodním cvičení, které má tělo rozehrát, přeladit, ale současně i zpřítomnit téma předešlé, vyzveme studenty, aby to, co objevili minule s dopomocí partnera, se dnes pokusili najít sami. K dispozici mají dotek – kontakt se zemí – vlastní dech a pohyb a jejich prostřednictvím mají na svém těle zpřítomnit všech 8 bodů na pánvi a postupně celý vnitřní prostor pánve. Jakmile vnímáme, že se proces daří, vyzveme studenty, aby pohyb pomalu ztišili a v samém závěru, těsně před zastavením svého těla, vědomým pohledem, našli partnera, se kterým utvoří dvojici pro následující aktivitu.

- Práce dvojice: stoj, práce středu

Poté co studenti vytvořili dvojice, vyzveme je, aby si zvolili role – naslouchající, inspirující. Jakmile se tak stane, postaví se naslouchající tak, že vnímá své měkké tělové struktury ve svých chodidlech, přilne jimi k podlaze a najde oporu v pevných tělových strukturách (viz. téma 4.), odtlačí se od nich a tím „vynese“ celé tělo lehce směrem vzhůru. Vizually se tento proces projeví nepatrným zvýšením svalového tonu v oblasti posturálního svalstva a tělo začne vykazovat celkovou tendenci vzhůru k temeni.

Teprve teď přistoupí z levého boku inspirující (se stejnou kvalitou v chodidlech – popsáno výše) a umístí střed své levé dlaně do oblasti podbřišku naslouchajícího a střed pravé dlaně na střed křížové kosti. Nechá partnerovi dostatek času, aby mohl do prostoru vymezeného dotekem dlaní přivést svůj dech (ve své obvyklé dechové kapacitě, to znamená, že dech nijak

neumenšuje pozorností, ani nezvětšuje, aby splnil zadání snadněji). Jakmile inspirující vnímá pohyb dechu partnera pod svými dlaněmi, začne druhá fáze jeho činnosti.

Inspirující začne **pohybovat svým středem** do tří základních prostorových směrů (ze strany do strany, zepředu dozadu, nahoru dolů), tím se přirozeně začnou pohybovat i jeho dlaně a mimochodem se tak pohyb přenáší do partnerova středu, který naslouchá. Tuto činnost vykonává inspirující tak dlouho, dokud skrze své dlaně nevnímá odezvu v pohybu partnerova středu, resp. pohybu jeho těla. Pohyb naslouchajícího vnímáme od počátku aktivity jako sekundární důsledek pohybu středu inspirujícího, který **pozorujeme, nikoliv** primární zacílení, které **vytváříme**. Inspirující pohyb svého středu postupně rozvíjí do složitějších směrů tak, aby přiměl svůj střed k cestě do prostoru formou prosté chůze. Jako důsledek tohoto procesu se vydá do chůze i střed, tedy celé tělo naslouchajícího partnera.

Postupně, jak začnou obě těla uvykat na novou formu komunikace, je inspirující odvažnější v pohybu svého středu a plynule si hledá cestu do sedu, kleku, lehu atd. (není pro nás zajímavé být nahoře, nebo dole, je pro nás zajímavé pozorovat si tu cestu mezi těmito krajními polohami) a pozoruje si, **jak na tuto skutečnost reaguje partner**, který naslouchá jeho pohybu dlaní skrze svůj střed.

Až oba partneři realizují zadání a začnou se pohybovat prostorem snadno a jejich reakce jsou přirozené, vyzveme je, aby beze spěchu s pohybovým principem, který společně objevili, přešli do stoje s oporou v chodidlech a vydali se prostorem formou prosté chůze tak, aby obě těla byla schopna přijmout novou instrukci. Instrukci nechají doznít a vykonají ji, až si pro to oba vytvoří patřičné podmínky – tedy, nejde o to, splnit úkol, ale najít cestu, jak přijmout instrukci. Instrukce pro oba zní: inspirující najde cestu, jak oddálit přední dlaň z podbřišku naslouchajícího a postupně nalézt komunikaci pouze zadní dlaní na křížové kosti ve stejné kvalitě jako v předchozím kroku. Naslouchající se vnitřně naladí na skutečnost, že s odchodem přední dlaně se mu otevře veliký přední prostor. Aby zabránil „touze“ vstoupit do tohoto otevřeného prostoru a tím i ztratě komunikace s inspirujícím partnerem, pokusí se svou pozornost ještě více zaměřit na křížovou kost, kde má střed dlaně inspirujícího, a jako by chtěl svou křížovou kost „vnořit“ do dlaně inspirujícího. Postupně, jak začnou oba partneři realizovat zadání, je inspirující odvažnější v pohybu svého středu a postupně si hledá cestu do sedu, kleku, lehu atd. a pozoruje, jak na tuto skutečnost reaguje partner, který naslouchá jeho pohybu dlaní skrze svůj střed.

Až se oba partneři začnou se pohybovat prostorem snadno a jejich reakce jsou přirozené, vyzveme je, aby beze spěchu s pohybovým principem, který společně objevili, přešli do stoje s oporou v chodidlech a vydali se prostorem formou prosté chůze tak, aby obě těla byla schopna přijmout novou instrukci: naslouchající, pokud má zavřené oči, najde cestu očima do prostoru tak, aby vnímal konkrétní tvary, barvy, linie, detaily v prostoru a postupně převezme „vedení“ dvojice (nejprve 20, posléze 50, 70, 100 %). Inspirující naopak postupně se stejnou intenzitou ustupuje od přenosu informace ze svého středu přes dlaň ke středu naslouchajícího a sám začne naslouchat, kam jej vede dlaň, která komunikuje s křížovou kostí partnera. Změní se tím směr pozornosti (od středu inspirujícího k naslouchajícímu na pozornost od středu naslouchajícího k inspirujícímu), neboli změní se směr komunikace středů obou partnerů. Postupně, jak začnou oba partneři naplňovat instrukci, je původně naslouchající odváznější v pohybu svého středu a postupně si hledá cestu do sedu, kleku, lehu atd. a pozoruje, jak na tuto skutečnost reaguje partner, který naslouchá jeho pohybu křížové kosti skrze svůj střed.

Až se těla partnerů začnou pohybovat prostorem snadno a jejich reakce jsou přirozené, vyzveme je, aby původně inspirující uvolnil dlaň z křížové kosti původně naslouchajícího, ale neztratil komunikaci s jeho středem, který se pohybuje volně prostorem. Jakmile vnímáme komunikaci středů obou partnerů, vyzveme je, aby si našli cestu, jak středy oddalovat a přitom komunikaci neztratit. Jak se ke středu přiblížit a přitom komunikaci neohrozit. Dále necháme prostor pro průzkum extrémních poloh co do vzdálenosti, dynamiky, časování, strukturování atp.

Vyzveme studenty, aby postupně našli společné ztišení, zastavení a provedli výměnu rolí. Celý proces znovu opakujeme. V závěru druhého procesu necháme prostor pro průzkum, zda jsou těla obou ochotna **přijmout obě role současně**, a tuto skutečnost proměnit ve hru, **v dialog**, kdy obě těla (která současně inspirují i naslouchají) bezprostředně reagují na vzniklou situaci, aniž by ztratila komunikaci se středem partnera.

Na závěr opět vyzveme studenty, aby postupně a plynule našli společné ztišení, zastavení a necháme dostatečný prostor pro reflexi ve dvojici a následně ve skupině.

- Práce skupiny: komunikace středů ve skupině

Na základě předchozí zkušenosti vyzveme studenty, aby se postavili po stranách prostoru a vzniklý prázdný prostor přijali jako výzvu, do které chtějí se svým partnerem vstoupit.

Vzniknou tak dvě skupiny po třech dvojicích, tedy po šesti studentech. Jedna skupina šesti studentů je v roli hybatelů (performerů) a jejich místo je na obou bočních a na zadní straně vymezeného prostoru. Druhá skupina je v roli pozorovatelů (diváků) a jejich místo je na „přední“ straně vymezeného prostoru, tedy „na forbíně“. Proces probíhá ve třech krocích, ke kterým si skupina sama našla začátek, časování a konec. V prvním kroku si každý student dopřál „svůj“ čas a samostatně si našel cestu ke svému středu bez pomoci partnera.

Ve druhém kroku navázal komunikaci se středem svého partnera a rozvinul s ním dialog (duet). Ve třetím kroku dvojice nejprve vnímaly, že jsou v prostoru i ostatní dvojice a teprve potom zvolily plynulou cestu k dialogu – rozhovoru s ostatními. Výsledkem byla komunikace šesti lidí v jednom společném prostoru a čase. Skupina si sama našla cestu k ukončení celého procesu. Teprve po tomto ukončení nastala výměna skupin a rolí. V závěrečném kroku byl ponechán dostatečný prostor pro reflexi vnímaného (uvnitř každého studenta – performer) a viděného (každým divákem – pozorovatelem).

Mnou viděné a studenty reflektované:

Když se ztratí pozornost uvnitř, ztratí se čitelnost vně.

Bylo těžké nepečovat/nemít pozornost k partnerovu středu.

Obě role současně přinesly uvolnění a přirozenost.

Uvolnil se i dech.

4.4.2.3 Tři tělové dutiny

- Práce jednotlivce – dvojice: vymezení pojmů

Téma je pro studenty velice náročné na soustředěnost v roli pozorovatele. Proto volíme zahřívací aktivitu poměrně krátkou a jednoduchou. Vymezíme si tři hlavní oblasti, kterých se bude výzkum týkat – oblast břicha, oblast hrudníku, oblast lebky. Nejprve si uvedené oblasti palpuje každý samostatně. Následně studenti utvoří dvojice a zvolí si role. Dále si ve dvojici zvolí, najdou postup, jak tyto tři oblasti pohybujícímu se partnerovi zpřítomnit dotekem, který přinese partner zvnějšku, a jak této situaci napomoci dotekem vlastního dechu zevnitř pohybujícího se. Po ukončení aktivity nastane výměna rolí. V závěru aktivity vytvoříme krátký prostor pro reflexi, jak se zadání ne/podařilo naplnit.

- Práce jednotlivce: vnitřní prostory tělových dutin a jejich komunikace skrze „lamelový most“ páteře

Každý student si najde místo v prostoru a zaujme pohodlnou polohu v sedu. Vlastním dechem, vnitřním hmatem ověří hranice dutiny břicha. Pozoruje, kam až může „sáhnout“ svým dechem a stále ještě to je dutina břicha. Do této dutiny vloží ve své představě kuličku – její velikost i materiál závisí na tom, co je studentům příjemné v jejich představě v daném okamžiku přijmout. Jsou vyzváni, aby, kdykoliv to potřebují, materiál nebo velikost kuličky změnili.

Následně vlastním dechem se této kuličky dotknou a nechají jí rozpohybovat po vnitřní stěně dutiny. Postupně přijmou do těla pohyb, který jim kulička do jejich 3D prostoru břicha přinesla. Jsou vyzváni: **Nepřemýšlejte, co máte udělat; pozorujte, co vám kulička právě teď v těle přinese a následujte to.** Dále jsou vyzváni, aby pozorovali, jaký pohyb, pocit v těle vzniká, jak se tělo hýbá, když je kulička v dutině břicha.

Jakmile vidíme, že se proces daří, vyzveme studenty, aby pohyb pomalu ztišili, ale nezastavili. Vyzveme je, aby skrze lamelový most páteře na vlastním dechu kuličku pomalu přemístili z dutiny břicha do dutiny hrudníku. Postupně přijmou do těla pohyb, který jim kulička do jejich 3D prostoru hrudníku přinesla. Dále jsou vyzváni, aby pozorovali, jaký pohyb, pocit v těle vzniká, jak se tělo hýbá, když je kulička v dutině hrudníku: Je to v něčem jiné, než v dutině břicha? Pokuste se pojmenovat v čem je to jiné.

Jakmile si myslíme, že se proces daří, vyzveme studenty, aby pohyb pomalu ztišili, ale opět nezastavili. Vyzveme je, aby skrze lamelový most páteře na vlastním dechu kuličku pomalu přemístili z dutiny hrudníku do dutiny lebky. Postupně přijmou do těla pohyb, který jim kulička do jejich 3D prostoru lebky přinese. Dále jsou vyzváni, aby pozorovali, jaký pohyb, pocit v těle vzniká, jak se tělo hýbá, když je kulička v dutině lebky: Je to v něčem jiné, než v dutině hrudníku? Pokuste se pojmenovat v čem je to jiné.

V dalším kroku vyzveme studenty, aby skrze lamelový most páteře na vlastním dechu otevřeli komunikaci kuličky mezi jednotlivými dutinami a současně zcítivovali onen lamelový most páteře. Jejich kulička se tak může přirozeně pohybovat mezi všemi třemi dutinami. Studenti jsou dále vyzváni, aby pozorovali, jak se pohyb jejich těla proměnil a zda vůbec. Dále studenty vyzveme, aby kuličce dovolili (s vědomím, že to není reálně možné) vstupovat i do končetin (do paží a nohou) až po samotné konečky prstů. Vybídeme je, aby pozorovali, jak se pohyb jejich těla proměnil a zda vůbec.

Poté je vyzveme, až to pro ně bude možné, aby nechali kuličku z těla vystoupit na povrch a nechali jí pohybovat po povrchu těla. Vyzveme je, aby pozorovali, jak se pohyb jejich těla proměnil a zda vůbec.

V závěru vyzveme studenty, až to pro ně bude možné, aby nechali kuličku odejít a dál pracovali pouze se zkušeností, kterou získali. Už nepotřebují věnovat pozornost tomu, kde kulička je, už „pouze“ využívají zkušenost, kterou jim kulička otevřela. Vyzveme je, aby si pro sebe pojmenovali: co je to za zkušenost, která se pohybem z těla vynořila? Co je samotné na tom procesu zajímavé? Za čím se vydala jejich pozornost?

Mnou viděné a studenty reflektované:

Kulička uvnitř prohloubila vnímání 3D prostoru ve vlastním „vědomém“ těle.

Zatímco kulička uvnitř ovládala tělo, kuličce venku tělo tvořilo cestu.

Změna kuličky uvnitř/vně přinesla velkou změnu pozornosti uvnitř/vně.

Kulička vně způsobila větší podléhání gravitaci v místě doteku s tělem.

4.5.1 OSOVÁ KOSTRA (OSOVÝ SKELET)

Záměr: zpřítomnění, zcitlivění, zaměření na detail; celkové „odlehčení“ se zachováním opory v zemi

Osová (axiální) kostra je souhrnné označení pro páteř a hrudník. Často je v odborné literatuře přiřazována i lebka (i když je z hlediska vývojového odlišná). Stejně tak i v našem případě lebka přiřazena bude. Kostra trupu slouží jako pevný bod pro pohyb končetin. Osová kostra je oporou pro kostru periferní, jde o jakousi pomyslnou „pevnou“ oporu pro naše končetiny. Udržuje vzpřímené držení našeho těla, zajišťuje stabilitu a rovnováhu, ochraňuje naše orgány. Skrze osovou kostru si uvědomujeme centrální část našeho těla, našeho „já“. Pokud se osová kostra pohybuje prostorem, pohybujeme se prostorem „my“.

Ve všech čtyřech následujících podtématech (páteř, hrudník, lebka, kostrč), která v tomto případě spoluutvářejí osovou kostru, půjde o práci téměř filigránskou – práci jdoucí do hloubi tělových struktur, a to jak v doteku, tak i v pohybu. Studentům toto téma pomůže výrazně ukotvit v těle již dosud objevené.

Páteř zajišťuje člověku vzpřímenou chůzi a ochranu míchy. Je dvojitě esovitě zakřivená a složená z řady obratlů (krčních, hrudních, bederních). Obratle se v detailech liší, ale v principu je jejich stavba shodná. Jsou postaveny do sloupce nad sebou, kde váhu nesou obratlová těla, mezi kterými jsou meziobratlové ploténky a kloubní spojení. To propůjčuje páteři pružnost. Na tělo obratle je zezadu napojen obratlový oblouk, který utváří kanál – přirozenou ochranu pro míchu. Meziobratlovými otvory jsou z míchy vyváděny do těla nervy. Z oblouku vybíhá směrem dozadu tzv. trnový výběžek – jediná část obratle, kterou lze palpat na povrchu zad. Příčné výběžky v oblasti hrudníku vytvářejí místa pro kloubní napojení žebních oblouků. Křížové obratle nesou největší tíhu těla. K pohybu páteře v jednotlivých úsecích Lukáš Čapek a kolektiv uvádí: „Pohyby páteře (...) se liší v jednotlivých úsecích: krční páteř je nejpohyblivější, ve všech směrech, hrudní úsek je omezen spojením se žebry. Bederní páteř má omezenou zejména rotaci kvůli postavení kloubních výběžků.“ (Čapek a kol., 2018, str. 39). Pro náš účel sebeobjevování si páteř nazveme „lamelovým mostem“, který propojuje tělové dutiny (viz Téma 4.).

Na základě výše řečeného a případně i názorně viděného v anatomických atlasech jsou studenti vyzváni k práci ve dvojicích. Následný průzkum a integrace objeveného v pohybu vychází z relativně jednoduchého zadání: ležícímu partnerovi mezi svým palcem a ukazovákem lehkým chvěním do stran v oblasti trnového výběžku páteře necháme z měkkého tkaniva (svalů) pocitově vynořit pevnou tělovou strukturu (kost – trnový výběžek) a ten zlehka uchopíme ve chvění ze strany do strany. Pozorujeme (zvnějšku i zevnitř) jaký pohyb chvěním způsobujeme v dané lokalitě a s jakými tělovými strukturami dál tento pohyb komunikuje. Takto projdeme celou páteř ležícího partnera od místa připojení k lebce až po počátek křížové kosti. Následně fyzický dotek odchází a ležící partner si dál již sám pracuje se zkušeností, kterou právě získal. Po výměně rolí je téma důkladně reflektováno z pozice vnímaného i viděného nejprve ve dvojici, následně ve skupině.

Sdílené reflexe přinesly důležitá viděná i vnímaná poznání. Vnímáno (pozorováno zevnitř) bylo zejména to, že tzv. „**opření**“ **vlastního dechu** o příslušný obratel zevnitř změnilo intenzitu jeho pohybu. Změnou rychlosti chvění u stejného obratle se dala vytvořit různá odpověď v těle. Zvenku bylo vidět zejména to, jak náročné bylo udržet rytmus, směr a intenzitu chvění. **Změna rychlosti chvění obratlem výrazně změnila pohyb v těle** ležícího partnera – pokud byl pohyb chvění obratlem pomalejší (ale ne příliš), šel do hloubky tělových struktur a v těle partnera vyvolal pohyb intenzivnější, vlnivější, zaoblenější (již od krční páteře se rozhýbaly nohy, i když jen nepatrně). Pokud byl pohyb chvění obratlem rychlejší, zpravidla jen „klouzal“ po povrchu tělových struktur a pohyb v těle partnera byl menší, „sekanější“.

Hrudník (lat. thorax) je horní část trupu v oblasti od krku až po bránici. Kosterní architektura je utvářena žeberními oblouky (pravými, nepravými a volnými), hrudní kostí a hrudním úsekem páteře. Je ochranou pro orgány (plíce, srdce, ale částečně i játra, slezinu, ledviny). K pohybu hrudníku se v odborné literatuře dočteme: „Pohyby hrudníku vyplývají z dvojitého skloubení žeber s obratli a zároveň spřažení žeber pomocí hrudní kosti vpředu. (...) Při zvedání žeber se rozšiřuje objem hrudní dutiny, tento pohyb je tedy vyvolán nádechovými svaly. Pohyb opačný slouží k výdechu. V pohybech hrudníku se dosti uplatňuje pružnost, která je dána mimo jiné přítomností žeberní chrupavky.“ (Čapek a kol., 2018, str. 40). To nám pomůže více si uvědomit pohyb hrudníku ve 3D prostoru. Při nádechu se žeberní oblouky

zvedají, rozšiřují se do stran a vpřed. Při výdechu se děje opak – žeberní oblouky klesají a stahují se ze stran a zepředu zpět.

Na základě výše řečeného a názorně viděného v anatomických atlasech jsou studenti vyzváni k práci ve dvojicích. Dotekem dlaní nejprve partnerovi zpřítomní prostor hrudníku. Následně se zaměří na detail – pohyb žeberních oblouků ve 3D prostoru, ve 3D vnímání. Jakmile se v těle ukotví pohybový princip, fyzický dotek dlaní od těla partnera odchází a ten si dál pracuje s pohybovou zkušeností, kterou získal. Jakmile se pohyb v těle „zabydlí“, je naslouchající vyzván k práci s imaginací, na základě které se výrazně proměňuje jeho pohybový projev. V závěru je vyzván, aby si našel cestu do prosté chůze a pozoroval, jak se mu po této zkušenosti kráčí, dýchá. Po výměně rolí a zakončení se uskuteční reflexe vnímaného i viděného nejprve ve dvojicích, následně ve skupině.

Společná reflexe tentokrát definovala poznání, že **jasná informace v doteku dala i jasnou informaci v pohybu**. Přímo „oslovená“ žebra měla v pohybu jasno, neoslovená žebra (pod lopatkami) pracovala pouze s domněnkou. Podstatné bylo i pochopení práce s dotekem – pokud jemný tlak směřoval přímo dovnitř, do místa doteku, do žeberního oblouku, pohyb byl velmi přítomný; pokud dotek „klouzal“ po povrchu, mělo tělo z pohybu pouze neuchopený zážitek. Stejně to bylo s partnerovou pozorností, která dotek přinášela – pokud je partner k doteku pozorný, dostaví se vědomí v těle a v pohybu; pokud partner pozorný není, je to pouze příjemné v rovině zážitku.

Lebka (lat. cranium) je navázána na páteř skrze kloubní spojení. U lebky obvykle rozeznáváme část obličejovou a mozkovnu. V obličejové části vyúsťují smyslové orgány a ústní otvor, mozková část chrání mozek. Většina jejich kostí je spojena pevnými vazivovými spoji, nazývanými švy, které jsou nepohyblivé. Pohyblivý je jedině kloub spojující spodní čelist a lebku. Pro náš účel budeme lebku vnímat jako jednu dutinu (s plným vědomím, že jde o zjednodušení).

Na základě výše řečeného a názorně viděného v anatomických atlasech jsou studenti vyzváni k práci ve dvojicích. Sedící partner má ve svých dlaních lebku ležícího (naslouchajícího). (Termín lebka je v tomto případě užít záměrně. Ukázalo se, že termín hlava máme až příliš spojený s racionálním myšlením a pak se jen obtížně vstupuje do oblasti představ, kterou pro práci potřebujeme přizvat). Lebku hýbeme nejprve ve všech třech základních směrech

pohybu – nahoru a dolů, ze strany do strany a otáčení okolo osy páteře. V práci si pomůžeme představou, že pracujeme s tekutým prostředím v lebce naslouchajícího partnera. V tomto prostředí se při sebemenším pohybu lebky jemně přesypají krystalky. Právě citlivost k tomuto pohybu krystalků určuje i rychlost, s jakou lebkou naslouchajícího partnera pohybujeme. Až si pohyb osvojíme, začneme lebkou pohybovat v libovolných prostorových křivkách. Partnera postupně vyzýváme ke spolupráci na 20, 50, 70, 100 % tak, aby neztratil získanou představu i pohybovou kvalitu. Následně necháme partnera pracovat se získanou zkušeností samostatně. Po zakončení a výměně rolí celý proces reflektujeme.

V závěrečné reflexi jsme se shodli, že překvapivě **práce s lebkou přinesla uzemnění a oporu v chodidlech**. To dovolilo velkou míru risku v pohybu mimo osu. Chůze na konci byla houpavější. Kolena byla „otevřená“ a pružná, chodila stabilní.

Kostrč (lat. os coccygis) vznikla srůstem posledních tří až pěti obratlů. Nad kostrčí se nachází křížová kost, s níž je spojena chrupavkou. Díky chrupavčitému spojení mezi těmito kostmi lze docílit určité mobility spoje, který umožňuje pružný pohyb.

Předpokládáme, že kostrč je pozůstatkem něčeho, co jsme evolucí ztratili, o co jsme přišli. Vytvoříme vhodné podmínky pro to, abychom si byli schopni vstoje vizualizovat „ztracený“ ocas, který je stejně dlouhý jako naše dolní končetiny. V pohybové improvizaci se vydáme na cestu objevování, kdy pracuje každý sám v bezpečí veřejné samoty. Co musíme udělat pro to, aby se v představě znovuzískaný ocas začal měkce pohybovat, vlnit od jedné patní kosti k druhé? Jaký pohyb se objeví mezi kyčelními klouby? Co musíme udělat pro to, aby se ocas začal dotýkat patních kostí zvenku? Tyto a další otázky se stávají cestou k objevení chůze do prostoru na dvou a posléze na čtyřech „chodidlech“. Zmíněná jednoduchá imaginace nám pomáhá uchopit jinak složitou problematiku vyvažování tělesných struktur při přechodu ze dvou na čtyři končetiny a zpět. Tedy počátek cesty do „obrácených poloh“.

Po této aktivitě jsme společně reflektovali, že **pohyb kostrče uvolnil jinak obvyklé přepětí v oblasti kolen**. Do té doby zpravidla namáhavá chůze po čtyřech se teď stala mnohem lehčí, snadnější, samozřejmější.

Shrnutí:

Téma Osová kostra otevírá **pozornost k dechu a navozuje přirozený dech** v hrudi. **Jemnou komunikaci v těle a vznešenou sebevědomou chůzi**; stabilitu v chodidlech, odvahu riskovat, přitom zachovat pružnost ve velkých kloubech; **balancování okolo vertikály**, vyrovnávání stability, vědomou práci s biomechanikou vlastního těla; velkou vnitřní pozornost (nikoliv přesoustředěnost).

4.5.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST

4.5.2.1 Páteř jako osový orgán

Z hlediska vývoje i z hlediska biomechaniky a architektury lidského těla vstupujeme do zásadního tématu. Z hlediska vývoje je okouzující sledovat, jak se ještě v prenatálním stádiu utvářejí tělové struktury. Jak z tekutého buněčného prostředí vystupují nejprve chrupavčité struktury (a tedy i sktruktura páteře) a teprve z nich se postupně utvářejí, „vynořují“ pevnější tkáně, kosti. V některých místech mezi kostmi chrupavčitá struktura zůstane zachována (v případě páteře jsou to meziobratlové ploténky). A tak, jak naše tělo roste a dál se vyvíjí, nabývá i páteř své obvyklé podoby. Vědoma si svých opor, „kořenů“, které skrze křížovou kost a dolní končetiny sahají až do chodidel, se odvážně klene vzhůru po vertikále, aby na své cestě sama byla oporou pro žeberní oblouky, klíční kosti (odtud se „větví“ dál k horním končetinám) a na samém vrcholu pro lebku. Skrze posturální svalstvo páteře tělo objevuje cestu k vertikále a překonává tak neustále zemskou gravitaci směrem vzhůru.

- práce skupiny: výklad pojmů, vizualizace, palpance

V bezpečí kruhového uspořádání skupiny otevřeme na úvod se studenty rozpravu nad viděným v anatomickém atlase (např. Rigutti, 2016, str. 44–45). Ujasníme si jednotlivé pojmy a sjednotíme představy, kterými by tyto pojmy bylo možné reálně naplnit. V následujících aktivitách se pokusíme pojmenované integrovat prostřednictvím pohybu do svých těl tak, aby nešlo pouze o informaci věděnou, ale o informaci vědomou, o pohybem žitou zkušenost, kterou lze kdykoliv znovu využít pro divadelní práci.

- Práce dvojice: průzkum a následná integrace pohybem

Vyzveme studenty, aby si utvořili dvojice a zvolili role – naslouchající, inspirující.

Naslouchající zaujme polohu v lehu na břiše s dlaněmi pod čelem. Inspirující nejprve dotekem vymezí v celé délce prostor páteře tak, že jednu dlaň uloží do oblasti připojení páteře k lebce, druhou dlaň uloží do oblasti křížové kosti. Naslouchajícímu poskytne čas, aby tento prostor naplnil (případně skenoval) svým vlastním dechem (ve své obvyklé dechové kapacitě).

Teprve potom inspirující prochází od zátylku až po křížovou kost každý jeden obratel samostatně a to tak, že lehkým chvěním palce a ukazováku do stran v oblasti trnového výběžku nechá z měkkého tkaniva (svalů) vynořit pevnou tělovou strukturu (kost – trnový výběžek) a tu zlehka uchopí ve chvění ze strany do strany. Oba studenty vyzveme, aby pozorovali (zvnějšku i zevnitř) jaký pohyb chvěním vzniká, s jakými tělovými strukturami dál tento pohyb komunikuje, kam až se pohyb v těle „šíří“. Sledují, kdy se hýbá hlava, kdy horní končetiny, kdy trup, kdy dolní končetiny atp. K místu, se kterým inspirující pracuje, přivede naslouchající zevnitř svůj dech a tím k němu zároveň převede i svou pozornost. Celý průzkum zakončíme tak, že inspirující dotekem znovu vymezí celý prostor páteře (jednu dlaň uloží do oblasti připojení páteře k lebce, druhou dlaň uloží do oblasti křížové kosti) a naslouchajícímu poskytneme čas, aby si uvědomil, co se pro něj v průběhu této aktivity v těle událo, změnilo. Následně inspirujícího vyzveme, aby našel cestu, jak s fyzickým dotekem odejít a nechal naslouchajícího samostatně pracovat se získanou zkušeností, a to ve dvou krocích. V prvním kroku se naslouchající pokusí vnitřním hmatem věnovat pozornost pohybu postupně v každém jednom obratli, a to ve všech 3D směrech, ve druhém kroku pohyb rozvíjí do sousedních tělových struktur a pozoruje, kam až pohyb v těle dosáhne. Tento proces sleduje i inspirující, ale již v roli pozorovatele. Na závěr aktivity vyzveme naslouchajícího, aby pohyb v těle ztišil, zastavil, a našel cestu, jak si s partnerem plynule vyměnit role. Celou aktivitu opakujeme. Na závěr opět necháme dostačující prostor pro reflexi vnímaného i viděného, nejprve ve dvojici, následně ve skupině.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Pozornost k vlastnímu dechu přinesla v páteři uvolnění.

Pohyb celého těla, který vznikl na základě pohybu jednoho bodu v těle (jednoho obratle), se zdál být tak lehký a tak samozřejmý (zvenku i zevnitř).

4.5.2.2 Hrudník – žeberní oblouky

- Práce skupiny: výklad pojmů, vizualizace, palpace

Úvod do aktivity je stejný, jako při práci s páteří viz str. 82. Příslušná anatomická vyobrazení najdeme např. Rigutti, 2016, str. 46–47.

- Práce dvojice: průzkum a následná integrace pohybem

Studenty vyzveme, aby si utvořili dvojice a zvolili role – naslouchající, inspirující. Následně naslouchající zaujme polohu vstoje a inspirující z vnějšku dlaněmi vymezí celý prostor hrudníku. Naslouchající jde zevnitř procesu „naproti“ svému dechem. Jakmile vnímáme, že je prostor hrudníku dostatečně vymezen dotekem dlaní, vyzveme inspirujícího, aby si našel cestu k tomu, jak dotekem postupně podél celé hrudní páteře přinést informaci o místě připojení žeberních oblouků a obratlů páteře. Jakmile vnímáme, že je instrukce uchopena a že s ní oba partneři pracují, vyzveme inspirujícího, aby si našel cestu k tomu, jak lehkým přítomným dotekem oživit/zpřítomnit informaci o pohybu žeberních oblouků ve 3D prostoru při nádechu a výdechu naslouchajícího. Jakmile vidíme, že je instrukce uchopena a že s ní oba partneři pracují, vyzveme inspirujícího, aby našel cestu k tomu, jak fyzický dotek z těla naslouchajícího nechat odejít tak, aby si naslouchající mohl dál pracovat s informací, kterou získal. Vyzveme naslouchajícího, aby pozoroval, co ho na tom zajímá a zda vůbec něco. Inspirujícího, který se změnil v pozorovatele, vyzveme, aby pozoroval, jaký pohyb vzniká. Naslouchající pokračuje dál v pohybu, který si objevil, jen ve své představě **žeburní oblouky zvětší** přes celou místnost, aniž by změnil hmotnost. Vyzveme ho, aby také pozoroval, jak se tělo hýbá, jaký pohyb a pocit v těle vzniká.

Když vidíme, že je instrukce uchopena a že má v těle odezvy, vyzveme naslouchajícího, aby pokračoval dál v pohybu, který si objevil, jen paže přijmou roli dalších žeburních oblouků.

Znovu ho požádáme, aby vnímal, jak se teď tělo hýbá, jaký pohyb a pocit v těle vzniká.

Jakmile pozorujeme, že je instrukce uchopena a že má v těle odezvy, vyzveme opět naslouchajícího, aby pokračoval dál v pohybu, který si objevil, jen paže přijmou zpět svou obvyklou roli i velikost a následně se **žeburní oblouky umenší** těsně okolo páteře. Opět požádáme o vnímavost, jak se tělo teď hýbá, jaký pohyb a pocit vzniká.

Když je i tato instrukce uchopena a má v těle odezvy, vyzveme naslouchajícího, aby vrátil žeburním obloukům zpět jejich **přirozenou velikost** a pozoroval, jak se tělo teď hýbá, jaký pohyb a pocit vzniká.

V závěru aktivity naslouchající pohyb ztiší, ale nezastaví, vyzveme ho, aby si našel cestu do prosté chůze a pozoroval, jak se mu kráčí, jak se mu dýchá. Požádáme ho, aby v prostoru našel očima svého partnera a plynule si s ním vyměnil role. Celou aktivitu opakujeme. Na závěr jako obvykle necháme dostatečný prostor pro reflexi vnímaného i viděného, nejprve ve dvojici, následně ve skupině.

- Práce jednotlivce: práce s představou (na místě a v chůzi)

Téma nám nabízí jedinečnou pedagogickou příležitost, jak studentům aktivity zprostředkovat vjem, že každé jedno téma lze vhodnou motivací zpřístupnit i např. dětem mladšího školního věku. Studenty vyzveme, aby si každý sám za sebe našel vestoje místo v prostoru. V tom místě se tělo „promění“ ve vysoký strom (smrk) a žeberní oblouky jsou jeho větve. Postupně pro studenty proměňujeme motivaci a vyzveme je, aby pozorovali, jak se proměňuje jejich pohyb, jaký pohyb, pocit v těle se objeví, když strom stojí v lehkém ranním vanutí, když na jeho větve napadne těžký mokrý sníh, když jsou jeho větve ozdobeny vánočními ozdobami, když se do jeho větví zapletla rybářská olůvka, když do jeho větví rozverně děti zapletly pouťové balónky, když do jeho větví posedaly desítky motýlů atp.

Na závěr aktivity provedeme společnou reflexi ve skupině.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Kontrast velký – malý žeberní oblouk způsobil, že po návratu do obvyklého, byl žeberní oblouk velmi svobodný a otevřela se pohybová bohatost.

Aktivita často zprostředkovala pozorovateli „vizuální“ dojem dechu.

4.5.2.3 Lebka

- práce skupiny: výklad pojmů, vizualizace, palpce

Úvod do aktivity je stejný, jako při práci s páteří viz str. 82. Příslušná anatomická vyobrazení najdeme např. Rigutti, 2016, str. 42–43.

- Práce dvojice: průzkum a následná integrace pohybem

Pro studenty najdeme uspokojivý vizuální podpůrný materiál (např. Rigutti, 2016, str. 98–101), s nímž pokračujeme v rozpravě o rovnovážném orgánu lebky (labyrint) a sluchovým orgánem vnitřního ucha (hlemýžď). Podstatná je v tomto případě funkcionální anatomie, díky které zjistíme, že oba orgány (jak labyrint, tak hlemýžď) mají společné prostředí, které je uvnitř vyplňuje – tekutinu (endolymfu). Tuto informaci využijeme pro následující činnost. Studenty vyzveme, aby si utvořili dvojice (pokud možno dvojice, které dosud „nezažili“) a zvolili si role – naslouchající vs. inspirující.

Naslouchající zaujme polohu v lehu. Inspirující si sedne rozkročmo za jeho temeno, uloží obě dlaně pod zátylek naslouchajícího a věnujeme mu čas a pozornost k uvolnění lebky do nabídnutých dlaní. V lebce si naslouchající sytí představu tekutého prostředí, tvořeného sypkými, malými krystaly, které se v tomto tekutém prostředí pohybují. Potom začne inspirující manipulaci lebku naslouchajícího, a to pomalu a postupně ve všech třech směrech pohybu – předklon a záklon, úklony, rotace – vždy alespoň třikrát v každém směru a tak, aby naslouchající při pohybu lebky zvládl udržet pozornost přesypávaného tekutého prostředí ve své lebce. Teprve potom začne inspirující propojovat pohyb lebky v libovolných křivkách tak, aby naslouchající při pohybu lebky zvládl udržet pozornost přesypávaného tekutého prostředí v lebce. Následně inspirující požádá naslouchajícího, aby s ním spolupracoval na 20, 50, 70, 100 % tak, aby mohl i pozorovat, co to pro něj znamená a přitom neztratil budovanou představu tekutého prostředí ve své lebce. Až se inspirujícímu podaří tímto principem přivést naslouchajícího do vertikály s oporou v chodidlech, vyzveme ho, aby jeho dlaně opustily lebku naslouchajícího a nechal ho dál pracovat samostatně se získanou zkušeností. Naslouchajícího vyzveme, aby si pozoroval, jak se jeho tělo hýbá, jaký pocit, pohyb v těle vzniká, když se v lebce přesypávají tekuté krystaly. Co se stane, když se začnou krystaly přesypávat i do páteře?

Naslouchajícího vyzveme, aby svůj pohyb ztišil, zastavil a našel pevnou oporu v chodidlech, pánvi, spodně lebeční, ve vertikále. Inspirující přistoupí zpět k naslouchajícímu, aby mu poskytl pevnou oporu v oblasti lopatek. Naslouchající se o oporu, o dlaně inspirujícího, opře a teprve tehdy (pokud tak neučinil už dříve) otevře oči, následně se opře o lopatky, odtlačí se od nich a vstoupí do prostoru prostou chůzí. Vyzveme ho, aby vnímal, jak se mu kráčí, jak se mu bydlí v těle, jakou zkušenost získal pohybem od lebky. Po zastavení naslouchajícího na místě vyzveme ještě inspirujícího, aby naslouchajícímu dotekem dlaní postupně a plynule ze všech čtyř světových stran lehkým tahem dlaní od temene po chodidla s mírným tlakem dovnitř do partnerova těla vymezil tělesnou hranici. Teprve potom si vymění role a celý proces se opakuje. Na závěr opět reflektujeme vnímané i viděné nejdříve ve dvojici, následně ve skupině.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Po odchodu partnera, při samostatné práci, se objevil v tělech studentů přirozeně pocit tahu do výšky.

Bylo často reflektováno, že se znovu vynořila intenzivní informace o 3 bodech na chodidle (viz. Téma 3.), aniž by to zaznělo v zadání.

4.5.2.4 Kostrč

- Práce skupiny: výklad pojmů

Úvod do aktivity je stejný, jako při práci s páteří viz str. 82. Příslušná anatomická vyobrazení najdeme např. Rigutti, 2016, str. 51.

- Práce jednotlivce: průzkum a následná integrace pohybem

Vyzveme studenty, aby si našli „své“ místo v prostoru vestoje. Vyzveme je, aby první pozornost, která do jejich těla vstoupí, byla k vlastnímu dechu. Prostřednictvím dechu aby postupně našli oporu v chodidlech, pánvi, spodně lebeční, temeni – tím začne jejich tělo vykazovat přirozený mírný tah odtlačení se od chodidel po vertikále. Teprve potom je vyzveme k práci s představou: Vaše kostrč se postupně prodlužuje tak, že přibývají jednotlivé obratle až do délky vašich dolních končetin. Vzniklý ocas je měkký, pružný a lehce se dotýká země.

Jakmile vnímáme, že se studentům představa daří naplnit, přineseme další instrukci:

Objevujte v pánvi pohyb, který vzniklý ocas „rozhoupá“ od jedné vaší patní kosti ke druhé, jako když kočka za sebou zametá stopy.

Když vnímáme, že se studentům představa daří naplnit, přineseme další instrukci: V pohybu pokračujte, jen jej nepatrně zvětšete tak, aby se ocas dotýkal patních kostí vně. Požádáme je, aby pozorovali, jaký pohybový vzorec v těle vzniká, a postupně objevovali, kudy jim tento vzorec otevře cestu do prostoru, do chůze. Sledují, jaká chůze vzniká.

Až se studentům představa daří naplnit, přineseme další instrukci: V pohybu pokračujte, jen pomalu začněte ocas zvedat vzhůru (aniž ztratíte získaný pohybový vzorec) a vyvažujte klesáním horních končetin až do pozice na čtyři, a to bez ztráty chůze. Pozorujte, jaký pohyb v těle vzniká při „chůzi“ po čtyřech.

Jakmile vnímáme, že se studentům představa daří naplnit, přineseme další instrukci: ocasem pomalu klesejte, trupem a pažemi stoupejte zpět do vertikály. Pozorujte, co se ve vašem těle odehrává, jak vaše tělo „vyvažuje“.

Když vidíme, že se studentům i tato představa daří naplnit, přineseme další instrukci:

Nechejte představu ocasu odejít, přijměte zpět svou kostrč, vydejte se prostou chůzí do prostoru. Pozorujte, jak se vám teď kráčí s touto pohybovou zkušeností v těle. Na závěr chůzi zastavte, pohyb utište. Necháme dostatečný prostor pro společnou reflexi.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Aktivita přinesla zejména vědomý kontakt s osloveným místem, jeho zcitlivění a oživení. Studenti často reflektovali zcitlivění a zpřítomnění prostoru TAM vzadu, popř. stabilitu a citlivost „vzadu“.

4.6.1 PERIFERNÍ KOSTRA (PERIFERNÍ SKELET)

Záměr: zpřítomnění, „oživení“ dlaní a chodidel, „klouzání“ tělových struktur, homolaterální (stejnostranná) i kontralaterální (ležící na opačné straně) artikulace mezi dlaní a chodidlem

Periferní (apendikulární) kostra je tvořena vždy kostěným kruhem zvaným pletenec a příslušnou horní nebo dolní končetinou. Končetiny jsou právě skrze pletenec připojeny na kostru osovou, která je jim oporou pro přemístění těla. Díky tomu se přemísťujeme v prostoru, přemísťujeme věci v prostoru, a naopak uchopujeme a přinášíme z prostoru vnějšího k sobě do svého prostoru intimního. Zajišťujeme tak svůj pohyb a manipulaci zajišťující potravu (obživu) a reprodukci. Zjednodušeně řečeno natahujeme a přitahujeme. Periferní kostra vytváří periferní pokračování našeho „já“, jehož prostřednictvím komunikujeme s vnějším světem. Je to náš primární komunikační nástroj, kterým v běžném životě od narození projevujeme své emoce i stav duše – náklonnost stejně jako nespokojenost, blízkost stejně jako stav ohrožení.

Pletenec horní končetiny je tvořen lopatkou a klíční kostí. Pletenec připojuje horní končetinu k trupu. Klíční kost je kloubně spojena s hrudní kostí a s lopatkou, lopatka je k trupu připojena svaly. Průzkum těchto daností provádíme ve dvojicích jednoduchou palpací a následnou manipulací. Student si reálně „sáhne“ na horní pletenec a má možnost vnímat cesty artikulace s horní končetinou. V následném kroku si může v samostatné práci s vlastním tělem formou pohybové improvizace na vlastním těle uvědomit souvislost mezi jednotlivými prsty u rukou a horním pletencem skrze nervosvalové dráhy horní končetiny. Na základě této zkušenosti je mu nabídnuta práce s imaginací (proměnlivá délka paží i prstů).

Ze závěrečné reflexe nám vyplynulo, že **„dlouhé“ paže** a prsty přinesly větší soustředění na ruce jako takové. Pohyb byl velký, oblý, celkově se utiřil a přinesl angažovanost celého těla. Překvapivě se dostavilo i větší uvolnění dolních končetin a pánve. **„Krátké“ paže** a prsty přinesly samostatnou artikulaci prstů a velkou pozornost k detailu. Vnitřní prostor se stal poněkud těsný. Návrat do **„obvyklých“ paží** přinesl uvolnění v těle a pohybovou volnost. Plynulost pohybu, posílil pocit veřejné samoty a přinesl vlastní představu.

Pletenec dolní končetiny je tvořen pánevní lopatou, sedací kostí a kostí stydkou. Všechny tři tyto kosti se setkávají v kloubní jamce kyčelního kloubu, skrze který komunikují s dolní končetinou. Pánevní lopaty artikulují s kostí křížovou. Práci s dolním pletencem a jeho artikulaci s dolní končetinou jsme se intenzivně měrou věnovali v kapitole 3. Cesta k vertikále.

Palcové – malíkové linie a jejich artikulace

S pojmem tělové linie jsme pracovali již v kapitole 1. Cesta k doteku. V tomto případě svou pozornost plně zaměříme na tyto dvě konkrétní linie a jejich konkrétní průběh v těle. Nejprve v bezpečném prostředí kruhu společně s výkladem ilustrujeme průběh malíkové i palcové linie, studenti simultánně objevují na svém vlastním těle. Malíková linie – vnější hrana malíku na ruce, vnější hrana paže, spodní hrot lopatky, posturální svalstvo páteře až k SI spojení přes velký chocholík, vnější stehno, vnější lýtko, vnější stranu patní kosti až na vnější hranu malíku u chodidla. Palcová linie – vnitřní strana palce u ruky, vnitřní strana paže, klíční kost, hrudní kost přes měkkou tkáň k pupku a až do podbřišku, odtud přes slabinu na vnitřní stehno, vnitřní lýtko, vnitřní stranu patní kosti až na vnitřní hranu palce u nohy. Na základě této zkušenosti provedeme průzkum ve dvojicích (trojicích) pomocí nepřímého doteku (míčky, papír atp.). Partner přinese do uvedených linií dotek a naslouchající pozoruje účinek. Fyzický dotek odchází a naslouchající si dál pracuje se získanou kvalitou a pozoruje si, kudy mu tělo skrze malíkovou/palcovou linii nabídne cestu do prostoru, jaký pohyb vzniká a jaký prostor tímto pohybem okolo sebe utváří. Po výměně rolí a ukončení je ponechán prostor pro reflexi. Takto připravená těla mohou snadno realizovat strukturovanou pohybovou improvizaci, v rámci níž si samostatně ověří artikulaci mezi malíkovou a palcovou linií.

Společná reflexe ukázala, že **malíková linie** vstupovala do prostoru snadněji skrze malík chodidla, přitom ale informaci o pohybu snadněji zachycovala horní část těla. V oblasti beder byla představa složitější a potřebovala větší pozornost. Pohyb byl plynulý, klidný, oblý, často se organizoval po spirále. Snadné propojení stejných (homo) i protilehlých (kontra) linií (periferií). **Palcová linie** vedla vizuálně pohyb více „ven“, současně otvírala pocit větší intimitity. A to i přesto, že se pohyb zdál více vertikální, uzavřený, vnitřní, intimní. Vznikal složitější, ale větší pohyb nohou. Tentokrát byla obtížnější oblast hrudníku, vyžadovala větší pozornost. I pohyb zde byl menší. Vzájemná **artikulace** mezi malíkovou a palcovou linií

přinesla větší přirozenou stabilitu i v relativně nestabilních pozicích. Dala studentům odvahu více riskovat v otáčení i při práci s rovnováhou.

Shrnutí:

Téma Periferní kostra rozvíjí vědomou detailní komunikaci končetin. Pohybovou artikulací mezi palcovou a malíkovou linií v těle **homolaterálně probouzí v těle plné vědomí periferního skeletu**. Stejná artikulace **kontralaterálně probouzí v těle vědomí středu**. Téma má potenciál posilovat skupinovou citlivost k prostorové dynamice, aniž by to bylo přímo účelem zadání.

4.6.2 PŘÍKLADY MOŽNÝCH CEST

4.6.2.1 Horní pletenec a paže, komunikace lopatka – dlaň

- Práce skupiny: výklad pojmů, vizualizace, palpáce

Úvod do aktivity je stejný, jako při práci s páteří viz str. 82. Příslušná anatomická vyobrazení najdeme např. Rigutti, 2016, str. 48.

- Práce jednotlivce: klouzání tělových struktur, průzkum a následná integrace pohybem
Vyzveme studenty, aby kráčeli prostorem přirozenou chůzí. Z předchozího průzkumu, který se věnoval kosterní architektuře horního pletence a artikulaci s paží a rukou skrze kosti, jsme získali důležitou informaci, totiž že lopatka, obklopena měkkou tkání, při pohybu nahoru a dolů pocitově „klouže“ po hrudníku. Vyzveme studenty, aby si tuto pohybovou kvalitu „klouzání“ lopatek uvědomovali i v prosté chůzi.

Jakmile vnímáme, že se studentům „klouzání“ zabydlelo v tělových strukturách, nabídneme jim, aby pozorovali a rozvíjeli artikulaci mezi lopatkou a dlaní, a to jak symetricky, tak i asymetricky.

Když vidíme, že se to studentům daří, nabídneme jim, aby pokračovali v tom, co dělají, jen svoji pozornost zaměřili na malíky u rukou – malíky jsou ty, kdo pohyb iniciují, ony do pohybu vedou. Vyzveme studenty, aby pozorovali, jaký pohyb vzniká, jak se cítí jejich tělo, s jakými tělovými strukturami horního pletence malík dál komunikuje, popř. kam dál do těla pohyb vstupuje. Takto postupně instruujeme změnu pozornosti i na ostatní prsty u rukou – palce, ukazováky, prostředníky, prsteníky. Pak studenty vyzveme, aby svoji pozornost zaměřili na všechny prsty u rukou, aby si ověřili, s jakými tělovými strukturami horního pletence jednotlivé prsty komunikují, popř. kam dál do těla pohybem vstupují.

Následně studenty vyzveme, aby na několik okamžiků své prsty „prodloužili“ přes celou místnost (přitom zachovali jejich původní hmotnost). Vyzveme je, aby pozorovali, jaký pohyb teď vzniká, co se v jejich těle proměnilo oproti předchozí zkušenosti.

Znovu studenty požádáme, aby tentokrát nechali odejít všechny představy a pracovali „pouze“ se zkušeností, kterou předchozím procesem získali. Vyzveme je, aby pozorovali, co je na tom, co nyní dělají, zajímá, kde je jejich pozornost a jak se jmenuje zkušenost, kterou předchozím procesem získali.

Naposled studenty pobídeme, aby pohyb utišili, zklidnili a postupně přešli zpět do prosté chůze. Vyzveme je, aby pozorovali, jak se jim kráčí, jak se jim dýchá, po zkušenosti, kterou předchozím procesem získali. Co se v těle změnilo a změnilo se vůbec něco?

Na závěr vytvoříme dostatečný prostor pro reflexi vnímaného nejdříve ve dvojici, a následně ve skupině.

- Práce dvojice: vztah lopatka – dlaň, výklad pojmů, palpáce a následná integrace pohybem

Vyzveme studenty, aby vytvořili dvojice, ve kterých budou dál pracovat a zvolili si role – inspirující vs. naslouchající. Inspirující se postaví za tělo naslouchajícího a své dlaně rozloží na tělo naslouchajícího do oblasti od spodních hrotů lopatek tak, aby prsty jeho dlaní směřovaly vzhůru k ramenům. Podpoří tak vědomí naslouchajícího o rozložení jeho lopatek. Teprve teď si naslouchající začne hledat, na základě zkušenosti z předchozí aktivity, „klouzání“ lopatek a následně komunikaci lopatka – dlaň, kdy lopatka pohyb vede, určuje, a to stále s podporou dotekem obou dlaní inspirujícího tak, aby si naslouchající mohl uvědomit a zpřítomnit svou pohybovou reakci lopatek.

Jakmile vidíme, že se tělo naslouchajícího nasytilo potřebnou informací, vyzveme inspirujícího, aby nechal fyzický dotek od lopatek naslouchajícího odejít, a ten dál pracuje samostatně se zkušeností, která vznikla z komunikace lopatka – dlaň, kdy lopatka pohyb vede. Inspirující se mění v pozorovatele. Vyzveme oba, aby pozorovali (zvenku v roli pozorovatele, zevnitř v roli naslouchajícího) jak se tělo hýbá, jaký pohyb a pocit v těle vzniká. Následně vyzveme naslouchajícího, aby pokračoval v pohybu, jen přijal představu, že se jeho paže i prsty prodloužily přes celou místnost (tzv. dlouhé paže).

V dalším kroku naslouchajícího požádáme, aby pokračoval v pohybu, jen přijal představu, že se jeho paže i prsty velice zkrátily (tzv. krátké paže).

Potom instruujeme naslouchajícího, aby pokračoval v pohybu a přijal zpět svou obvyklou velikost paží. V každém předcházejícím kroku nabídneme oběma možnost pozorovat (zvenku v roli pozorovatele, zevnitř v roli naslouchajícího) jak se tělo hýbá, jaký pohyb a pocit v těle vzniká, popř. co se změnilo oproti předchozímu kroku.

Následně vyzveme naslouchajícího, aby pohyb utišil, zklidnil a postupně přešel do prosté chůze. Vyzveme jej, aby si pozoroval, jak se mu kráčí, jak se mu dýchá, po zkušenosti z předchozího procesu. Co se v těle změnilo a změnilo se vůbec něco?

Nakonec pobídžeme naslouchajícího, aby očima našel svého partnera a plynule si s ním vyměnil roli. Celý proces se znovu opakuje.

Po skončení druhého procesu vytvoříme dostatečný prostor pro reflexi vnímaného i viděného nejdříve ve dvojici, následně ve skupině.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Dlouhá paže poskytla konkrétnější a detailnější představu o pažích, dlaních i prstech.

Poskytla jasnější představu, co se dlaněmi v prostoru kreslí.

Krátká paže přinesla mnohem hranatější pohyby, spíše samostatné pohyby prstů u rukou, a v tělesném pocitu těsný vnitřní prostor.

Zpět „moje“ paže posílily u studentů vědomí, že je přirozené nechat vést dlaň lopatkou.

4.6.2.2 Palcové – malíkové linie a jejich artikulace

- Práce skupiny: výklad pojmů, vizualizace, palpance

Společně s výkladem ilustrujeme průběh malíkové i palcové linie, studenti simultánně objevují na svém vlastním těle.

Malíková linie vede od malíku na ruce, spodní hranu paže, spodní hrot lopatky, po straně páteře k SI skloubení (křížokyčelní, lat. sakroiliakální) přes velký chocholík (lat. trochanter major), vnější stehno, vnější lýtko, vnější stranu patní kosti až na malík u chodidla.

Palcová linie vede od palce na ruce, horní hranu paže, klíční kost, po straně hrudní kosti k pupku a do podbřišku přes slabinu, vnitřní stehno, vnitřní lýtko, vnitřní stranu patní kosti až na palec u chodidla.

- práce trojice/dvojice: průzkum malíkové linie a následná integrace pohybem

Vyzveme studenty, aby si utvořili trojice (popř. dvojice) tak, aby se cítili bezpečně a rozdělili si role – jeden bude naslouchající a dva budou inspirující.

Naslouchající zaujme polohu vestoje kdekoli v prostoru. Je to on, kdo určuje prostorové umístění. Dva inspirující, každý z jedné strany naslouchajícího (popř. pouze jeden) „skenují“ pomalu a plynule dotekem skrze list papíru malíkovou linii stojícího partnera. Celé opakujeme dvakrát – podruhé tak, aby si inspirující byli vědomi toho, že naslouchající vždy kontinuálně zaznamenal místo doteku.

Znovu inspirující „skenují“ malíkovou linii, tentokrát však samostatně na levé a pravé straně těla naslouchajícího s vědomím, že se naslouchající pocitově „vnořuje“ do listu papíru v místě doteku a to nikoliv pouze v představě, ale skutečně – fyzicky. Na závěr oba inspirující skenují malíkovou linii na levé a pravé straně těla naslouchajícího současně s vědomím, že se naslouchající pocitově „vnořuje“ do listu papíru v místě doteku, a to nikoliv pouze v představě, ale skutečně – fyzicky. Naslouchajícího vyzveme, aby si hledal odpověď, co pro něj skutečně znamená „vnořit se“ do listu papíru.

Fyzický dotek a s ním i fyzický list papíru od těla naslouchajícího odchází, nyní má prostor pro svou vlastní imaginaci, dech, pohyb – kudy list papíru přijde a kam jeho tělo přirozeně vede do pohybu po malíkových liniích. Naslouchajícího vyzveme, aby pozoroval, jaký pohyb vzniká a jak se jeho tělo v pohybu cítí.

Následně naslouchajícího vyzveme, aby sledoval, kudy mu jeho tělo skrze malíkovou linii otevře, nabídne cestu do prostoru a jaký prostor okolo svého těla svým pohybem utváří. Na závěr ho požádáme, aby pohyb ve svém těle ztišil, zakončil a realizoval výměnu rolí. Celý proces ještě dvakrát (jednou) opakujeme.

Po skončení necháme dostatečný prostor pro reflexi ve trojicích a pro společnou reflexi.

- Práce trojice/dvojice: průzkum palcové linie a následná integrace pohybem

Na základě předchozí zkušenosti realizujeme se studenty i průzkum palcové linie. Celé realizujeme ve stejné struktuře jako předchozí aktivitu.

Na závěr aktivity reflektujeme, jakou zkušenost jsme získali, popř. v čem to bylo jiné, než předchozí aktivita.

- Práce jednotlivce: ve čtyřech plochách s vlastním časováním

Vyzveme studenty, aby realizovali vlastní pohybovou práci ve čtyřech krocích (plochách) tak, že v okamžiku, kdy jsou si jisti, že získaná zkušenost uspokojuje jejich vlastní zvědavost, mohou se pustit do dalšího kroku (plochy). Jednotlivé kroky jim pojmenujeme, dál je však již dělají samostatně, bez vstupu pedagoga. Najdou si společný začátek i zakončení, a to i přesto, že pracují každý samostatně.

Na začátku si samostatně (bez dopomoci partnera) oživí informaci o palcové a malíkové linii ve svém těle. Ve druhé časové ploše probudí komunikaci mezi palcovou a malíkovou linií ve svém těle. Poté opustí pozornost k liniím a dál pracují se zkušeností, kterou získali – následně ji využijí pro otáčení (rotaci). Ve čtvrté ploše předchozí zkušenost využijí pro zkoumání ne/stability vlastního těla.

Na závěr celý proces společně reflektujeme.

Mnou viděné a studenty reflektované:

Malíková linie objevila studentům rozmanitou práci periferií, vykreslování (zabydlování) prostoru pohybem. Zřetelně si byli vědomi okamžiků celkového propojení v těle.

Palcová linie vedla vizuálně pohyb spíše směrem ven s pocitem větší intimity. Velké bylo zaujetí z pohybu klíčních kostí.

Vzájemná komunikace obou linií prohloubila (ukotvila) pocit vertikály a spirály v těle. Ve skupině se probudila citlivost k pohybové a prostorové dynamice, aniž by to bylo v zadání.

KOMENTÁŘE NAMÍSTO ZÁVĚRU

Po každé další lekci jsem si připadala blíže sama sobě, bylo mi pohodlněji v mém těle.

(Z reflexe K. Ž., 2020, 1. ročník KS)

Z bohaté pokladnice textů Evy Kröschlové mám potřebu uvést na tomto místě dvě její myšlenky, které by se mohly stát východiskem pro následné komentáře. Těmi bych rád dokumentoval, jak **výchova vědomým pohybem může u studentů prvního ročníku Divadelní fakulty AMU probudit zájem, zvědavost, zvědavost a pohybovou i tělovou gramotnost užitečnou pro jejich jak divadelní, tak i pedagogickou praxi.**

„Jevištní pohyb. (...) Dalo by se říci, že sem spadá **všechno, co patří k přípravě umění vyjadřovat se pohybem, a to hereckými prostředky** (tedy nikoliv umění pantomimy nebo umění tance). Výuka jevištního pohybu slouží zpočátku k znovuprobuzení smyslů, k objevování psychofyzických i psychologických zdrojů pohybu a jeho výrazových možností, k navázání neverbálního kontaktu, ale též k poznání vlivu jevištních zákonitostí na sebejednodušší pohybový projev, má-li být divákem správně pochopen. (...) při zaměření na diváka nerozhoduje to, jak to cítíme my, ale jak to působí na něho. Studenti musí poznat, že v tom je rozdíl a také to, o jaký rozdíl jde, v čem spočívá, aby se s ním naučili pracovat.“ (Kröschlová, 2003, str. 48)

„Pohybová průprava. (...) Ideální pohybová průprava – podle mého názoru – má začít postavením studenta do totálně nového vztahu k pohybu. Začátek má vést k plnému soustředění na kinestetickou vnímavost a představivost a jejich prostřednictvím k odstranění nesprávných návyků v držení a v pohybu i nesprávného postoje k práci na pohybu. Jde tedy o vytvoření předpokladů pro budoucí schopnost zapojit celou bytost do procesu tvorby – v celé psychosomatické závislosti. Mimo jiné to pro studenta znamená, že musí přistupovat

k této práci s velkou zodpovědností a zájmem – **jako k výzkumnému úkolu**: zkoumat své možnosti, shromažďovat zkušenosti atd.“ (Kröschlová, 2003, str. 50)

Předkládám metodu, která je výsledkem více než dvacetileté zkušenosti. Přesto, nebo možná právě proto, je namístě, dokladovat její účín na 1. ročníku (prezenčního i kombinovaného studia) ve školním roce 2019–2020. Je to ročník, který má s těmi předchozími z hlediska pohybové výchovy jedno společné, studenti přišli na naše pracoviště s velice různorodou pohybovou zkušeností a to je podstatné. Od těch, kteří se pohybu dříve nijak zvlášť nevěnovali, dokonce se domnívali, že nejsou příliš „pohybliví“ a bude tedy lepší se pohybu spíše vyhýbat, přes ty, kteří zažili nejrůznější podoby drilu a formálního cvičení, až po studenty, kteří mají s pohybem téměř profesionální zkušenost. Málokdo z nich si však byl svého těla v pohybu vědom. A tuto různorodost bylo třeba během prvních hodin nějak „stmelit“ a tu nevědomost nějak „probudit“. V těch chvílích (protože tato situace se opakuje téměř každoročně) mi často v uších zní výše citovaná myšlenka Evy Kröschlové: „Pohybová příprava má začít postavením studenta do totálně nového vztahu k pohybu.“

V případě tohoto ročníku byla tím novým postavením situace, kterou přineslo téma **Cesta k doteku**. Partnerem, tedy jakýmsi průvodcem, na této cestě k doteku, byl list papíru. Přestože byly první tři lekce (podtémata) vědomě zpracovávány formou pohybových her právě pro tu nesnadnost nové situace, byl pro některé studenty tento nový vztah k pohybu zpočátku neuchopitelný. Nutně si potřebovali svým intelektem odpovědět na otázky: Co to tady dělám a proč to dělám? Kvůli tomuhle jsem přišel/přišla na DAMU? Je to pochopitelné. Nedočkavost patří k výsadám mládí. A oni mladí jsou. A chtějí všechno hned. Teď. Co už není samozřejmé a co byl dar právě tohoto ročníku, že měli trpělivost a odhodlání a záhy se dařilo probouzet jejich zvědavost. Vydrželi a dali se do objevování, do opravdového zkoumání.

List papíru v úvodních lekcích pomohl směřovat jejich pozornost k něčemu hmotnému, hmatatelnému, a tudíž se nemuseli doteku ostýchat. List papíru vytvořil dostatečný prostor pro to, aby se skupina naučila sdílet své vjemy, postupně se mohli její členové dotýkat vědomě, vnímat sílu i proměnu doteku a i skrze něj se blíže poznávat. List papíru skupinu výrazně stmelil a vytvořil bezpečné prostředí pro další společnou práci.

Připravil také odrazový můstek pro práci s představou. Představa nejprve jen otevřela nevědomou cestu, ale následně prohloubila a ukotvila v těle vědomou zkušenost. „Pakliže už jsem papír na ruce cítila, byla jsem schopna si ho představit. Pakliže jsem byla schopna si jej představit, věděla jsem, co jsem získala za zkušenost a mohla jsem s tím dál nakládat.“ (Z reflexe J. J., 2020, 1. ročník).

Dotek se stal prostředkem, který dal studentům jasnou představu o jejich tělové hranici. Přinesl zcela novou zkušenost smyslového vnímání. Stal se inspirací pro pohyb, kterým se projevila zkušenost pramenící z celého předchozího procesu.

Skrze představu a následnou zkušenost dotek dostatečně posílil a zabydlel v těle každého jednoho pohybový princip, který z jednotlivých těl vystoupil v jejich pohybu do prostoru a utvořil organickou strukturu celku, kterou nikdo z vnějšku neorganizoval.

Dotek, který má v dramatické výchově své významné místo, i zde napomohl jednak osobnostnímu a pohybovému rozvoji, jednak schopnosti navázat komunikaci, ale i rozvoji empatie a blízkého sociálního kontaktu. Stal se předmětem pozorování a reflektování. Byl východiskem pro naši další pedagogickou i uměleckou práci.

Při práci s tímto ročníkem jsem věnoval pozornost téměř každému detailu. Tvorba rekvizity (papírové kuličky ve dvojicích) probíhala také cestou pozorování a poznávání i přesto, že šlo původně o nenáročnou aktivitu, která měla „pouze“ přesměrovat a prohloubit pozornost studentů. „Zpětně si vybavuji tu lehkost, se kterou lze zničit hladký a ničím neporušený papír. Papíry sice mačkám denně, nikdy jsem si však neuvědomila, jak velký, a vlastně fatální, je to zásah. Líbí se mi motiv toho, že ač se snažíme sebevíc, poté, co papíru zničíme jeho ničím neporušenou strukturu, není už nikdy možné narovnat ho zpět do původní hladkosti. Zkoumat se zavřenýma očima nynější členitou strukturu papíru vytvořilo krásný kontrast s předešlým zážitkem hladkosti a jemnosti.“ (Z reflexe V. H., 2020, 1. ročník).

Téma **Tělové vrstvy** v sobě neslo poznání dvojí. Z pedagogického hlediska umožnilo udržet studenta v nové situaci ve vztahu k pohybu. „Práce s tělovými vrstvami byla celá o překvapení. O překvapování sama sebe. (...) Jsem nucená reagovat jinak, než jsem byla zvyklá. (...) Cítím velkou chuť se hýbat. Mizí chuť být ladá.“ (Z reflexe K. H., 2020, 1. ročník KS). Z hlediska uměleckého toto téma nabídlo osobní zkušenost, že změnou vnitřní pozornosti mohu proměnit kvalitu pohybu v těle, a tedy i kvalitu pohybu v těle divadelní

postavy a její výrazovost. V mnohém tělové vrstvy nabídl analogy fází lidského života: pozornost v kůži – v pohybu lehkost mládí, pozornost ve svalech – v pohybu plnost zralého věku, pozornost v kostech – přímota a úspornost stáří.

Přítomný dotek byl cíleně užít zejména proto, že propojil všechny tělové vrstvy, integroval jejich zkušenost do pohybu těla a zpravidla dovolil zažít okouzlení, jak málo stačí k tomu, aby se TO stalo. Přitom podle opakovaných reflexí studentů šlo o konání velmi racionální, kdy se velmi snadno dostávala pozornost až ke kostem, aniž by je to nějak emocionálně zatěžovalo. Ne bezvýznamné je také opakované poznání studentů, že proměna pozornosti k tělové vrstvě promění kvalitu pohledu očí. Současně u studentů narůstá vědomí, že čím hlouběji v těle je jejich pozornost, tím větším detailům v pohybu a jejich formování se jejich pozornost věnuje. Kvalita pohledu očí a pohybový detail mají pro divadelní postavu charakterotvorný potenciál.

Spirála dala studentům zažít vědomý pohyb a přirozenou průchodnost tělovými strukturami. Jejich pohybový projev byl zpravidla přirozený, bez svalového přepětí, bez potřeby si cokoli „dokazovat“. Skrze spirálu studenti objevili ve svém těle pohybovou bohatost a její nevyčerpatelnost, současně však také jednoznačnou hranici, kam až s pohybovým materiálem lze dojít.

Skrze téma Tělových vrstev studenti objevili trpělivost, naslouchání, pozornost. Naučili se vnímat vizuální proměnu kvality pohybu, výrazu i emocionálního ladění, a to v závislosti na proměně pozornosti. Současně, díky zkušenostem, které studenti takto postupně „nabalovali“, vznikl prostor pro mě jako pedagoga, ve kterém jsem mohl studenty vést jednak k zodpovědnosti za svou činnost, jednak ke schopnosti umět pojmenovat své potřeby. Pro většinu studentů jsou právě Tělové vrstvy zlomové téma, kde dojde k výrazné změně vnímání a užívání vlastního těla, kde se zpravidla proměňuje i chování skupiny jako organického celku.

Cesta k vertikále svým zaměřením vytvořila v těle podmínky pro vyvážené držení těla. „T.j. jsou-li kosti postaveny v protisměru k zemské přitažlivosti – tím se svaly uvolní pro pohyb. (Při špatném poměru přebírají svaly část úlohy kostí).“ (Kröschlová, 2003, str. 13). Při vyváženém držení těla se celý tělový systém může chovat v pohybu velmi ekonomicky. Bylo třeba najít jednoduchý princip, který by studentům umožnil vnímat výše řečené v přítomnosti vlastního těla, vytvořil prostor pro osobní výzkum pohybových limitů

a motivoval k pohybu (na místě i do prostoru) s vědomím objeveného. Cesta k vertikále byla otevřena skrze základní tělovou oporu – chodidlo a jeho tři opěrné body. Studenti měli možnost vnímat, objevit a pojmenovat, kolik měkkosti je v chodidlech, jak snadno se (při troše trpělivosti) vynoří pevná struktura kostí, jak důmyslně je celý biomechanický systém dolní končetiny vystavěn (vyladěn) a jak snadno lze pozorovat základní pohybové řetězce, směřující od opěrných bodů chodidla do hloubi tělových struktur, organizované po spirále až pod temeno hlavy. „Vše, co se projevilo vleže na zemi, se poté projevilo i při chůzi. (...) Vznikal vějířovitý pohyb, kde bylo chodidlo kladeno od paty, přes malík až po palec. (...) Laterální pohyb paží vznikl právě díky spirálovitému pohybu vycházejícímu z bodů na chodidle. (...) Chodidlo bylo prostornější, rozložitější a stabilnější. (...) Chůze byla stabilnější, záda se přirozeně vzpřímila.“ (Z reflexe A. B., 2020, 1. ročník). Vše směřovalo k vyváženému držení těla v klidu i v pohybu, které studenti prožili jak na vlastním těle, tak jako pozorovatelé a byli schopni reflektovat vnímané i pozorované, pojmenovat to a být si toho vědomi.

Artiklace mezi patními a sedacími kostmi, která tuto elementární informaci z chodidel „rozesla“ do celého těla a jako bonus věnovala studentům radost až jakousi „poťouchlost“ z objevování nových souvislostí, současně otevřela dveře k velké vnitřní pozornosti. „Už nepotřebuju, aby bylo vidět, že něco dělám, ale abych já sama věděla, že se něco děje.“ (Z reflexe K. K., 2020, 1. ročník). Zpravidla právě od tohoto okamžiku (komunikace patních a sedacích kostí) je studenty reflektováno uvědomování si přítomného okamžiku tady a teď. „Tělo reagovalo, přijímalo pohyb, posílalo si impulsy a rozvíjelo je v souladu s myšlenkou, aniž bych vědomým pokynem tuto komunikaci dopředu vytvářela. Nehledala jsem, ani jsem cíleně netvořila ‚nejlepší‘ pohyb, nespěchala jsem zachytit novou zkušenost, ale zůstala jsem přítomná v tom okamžiku. (Z reflexe Š. R., 2020, 1. ročník KS).

Téma **Střed** mělo studentům nabídnout především vědomou cestu k sobě samým, aby takto vyzbrojeni mohli snadněji najít jednak cestu k divadelní postavě, jednak ke komunikaci s ostatními. Jevištní pohyb je zejména o komunikaci, koordinaci a vzájemném naslouchání. „Nejdůležitější je vyprovokovat pocit vitální síly ve středu těla i ve středu osobnosti. Tyto vitální síly pracují různě u různých lidí a toho si musí být herec vědom, chce-li je zpodobnit.“ (Kröschlová, 2003, str. 75). Aby mohli studenti vědomě pracovat se svým středem, bylo důležité si nejdříve důkladně „osahat“, přivést pozornost do prostoru, ve

kterém je střed umístěn – do pánve. Již předchozí téma, komunikace patních a sedacích kostí, následnou komunikaci s oblastí pánve zahájilo. Detailní zaměření se na pánev nám pomohlo tuto komunikaci dále rozvinout. Očekávaný výsledek se dostavil. Studenti nezdědky reflektovali, že v roli pozorovatele je vizuálně zachytitelné, jak vnitřní pozornost se propisuje do postavy jako vnější čitelnost.

Do takto připraveného prostoru pánve jsme vkročili s tématem středu. S tématem, které bylo velmi náročné na pozornost, trpělivost a empatii. Student se dostal do zcela nové role – měl „pouze“ pozorovat, co se v dialogu těl odehrává, nikoliv vytvářet, co si myslí, že by se mělo odehrávat. „Bylo skutečně inspirující, pozorovat komunikaci ostatních středů a napětí, které tam vznikalo. Potvrdila se mi tím důležitost vědomé práce se středem z hlediska vzniku dramatické situace (...).“ (Z reflexe T. H., 2020, 1. ročník). Pokud je u studentů dostatečná důvěra v proces objevování, dostaví se v jejich pohybu těla i myslí hravost a uvolnění, díky jimž je pak vytvořeno velmi příznivé klima pro skupinovou aplikaci poznaného na práci s dětmi. To se v tomto případě zdařilo. Studenti vytvořili tři samostatné skupiny se zadáním, zamyslet se nad tím, jak formou pohybové hry právě získanou zkušenost předat dětem. Vznikly tři originální pohybové hry. Co však bylo podstatné, že proces společného přemýšlení dodal studentům odvalu, že jsou něčeho takového i v samostatném pedagogickém procesu schopni.

Aniž by si to zatím studenti sami plně uvědomovali, byli od prvního tématu systematicky vybavováni dovednostmi a vědomostmi, které je mají jednou dovést nejenom k samostatnému hledání a nacházení pohybového charakteru divadelní postavy, ale i k rozvoji schopnosti tvarovat samostatné pedagogické myšlení. V tomto tématu se to (i díky přímému zadání) poprvé vynořilo na povrch zřetelněji.

Osová a periferní kostra jsou dvě samostatná, přesto neoddělitelná témata. V této fázi výukového procesu bylo využito jejich přirozenosti – zatímco osová kostra, vývojově starší, přivedla pozornost studentů ještě intenzívně zpět k jejich já, periferní kostra, vývojově mladší, je již naplno vzala směrem do prostoru, směrem k divákovi. Nastal tak další důležitý okamžik – studentům zpřítomnit rozdílnost mezi jejich vnitřním pozorováním, případně prožíváním, a vnějším vizuálním účinkem na diváka. Do procesu výuky vstupovala stále častěji role pozorovatele a jednotlivé principy byly vědomě aplikovány do jevištní situace.

Na počátku ročník zdánlivě pohybově nesourodý byl díky společné práci v závěru první fáze pohybové výchovy schopen soustředěného, uceleného, tvůrčího a samostatného autorského výstupu. Postupným rozvíjením tvůrčího potenciálu skrze neobvyklé pohybové situace jsem se pokusil studentům nabídnout cestu, na níž mohou jednak objevovat a získávat zručnost pedagogické erudice, ale také jim nabízený materiál dále umožňuje nacházet charakterovnost a výrazovost a učí je, jak s nimi nakládat v rámci jevištního jednání i ve vztahu k divákovi.

„Dramatická výchova klade důraz na improvizaci, tvořivou aktivitu. (...) Je-li však kladen požadavek na aktivitu a tvořivost dětí, vzniká tu druhý požadavek: Naučit dítě vhodným způsobem tvořit, naučit je všem pravidlům a zákonům dramatické hry. Tvořivost je tedy podmínkou procesu, který vede k novým řešením, k novým objasňováním problémů a k novým výsledkům.“ (Martínková, 2018, str. 109). Zpravidla se toto děje v rovině nevědomé, na základě spontánní pohybové reakce. Reflexí, pojmenováním a následným znovu užíváním je zpřítomněno do roviny vědomé a stává se součástí studentovy žité zkušenosti. Od toho okamžiku je tato zkušenost součástí jeho osobní vnitřní vybavenosti a je připravena kdykoliv k dalšímu užívání – k nacházení pohybového charakteru divadelní postavy, k rozvoji samostatného pedagogického myšlení především v oblasti metodologie výchovy dítěte a jako „propojovací most“ s ostatními psychosomatickými disciplínami.

„Práce s pohybem se ukázala jako výborný prostředek k překonávání zábran projevu v ostatních psychosomatických disciplínách. (...) Ráda bych si uchovala osvobozující dojem z dnešní lekce na chvíli, až budu v hodinách hereckých propedeutik, nebo při práci na divadelním projektu nucena vyjádřit emoci gestem a slovem, zachovala ho pro okamžiky nepohodlí, kdy se budu muset projevit hlasem.“ (Z reflexe K. Ž., 2020, 1. ročník KS)

LITERATURA:

- ČAPEK, Lukáš a kol. *Biomechanika člověka*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2018. ISBN 978-80-271-0367-6.
- ELIÁŠOVÁ, Bohumíra. *Improvizační postupy v současném tanci*. Vyd. 1. V Praze: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2013. ISBN 978-80-7331-269-5.
- FELDENKRAIS, Moshé. *Feldenkraisova metoda: pohybem k sebeuvědomění*. Překlad Václav Zdražila. Vyd. 1. Praha: Pragma, 1996. ISBN 80-7205-058-3.
- FELDENKRAIS, Moshé. *Silné Já: návod ke spontánnosti*. Hodkovičky [Praha]: Pragma, 2014. ISBN 978-80-7349-405-6.
- HONZÁK, Radkin. *Psychosomatická prvouka*. Vydání první. V Praze: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-912-4.
- KRÖSCHLOVÁ, Eva. *Jevištní pohyb: herecká pohybová výchova*. 4., dopl. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 2003. Studijní texty. ISBN 80-7331-910-1.
- KRÖSCHLOVÁ, Eva a FIŠEROVÁ, Lenka, ed. *Ladění: psychosomatická příprava k výuce herectví*. 2. vyd. V Praze: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 2002. ISBN 80-7331-898-9.
- KRÖSCHLOVÁ, Jarmila. *Základy pohybové přípravy tanečníka a herce*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1956. Edice lidové umělecké tvořivosti.
- KRUCKÝ, Václav. *Vojtova metodika 2. generace: s videokompendiem*. 2. vydání. Ostrov: SVR - společnost pro vývojovou rehabilitaci, 2017. ISBN 978-80-906760-1-5.
- KELNAROVÁ, Jarmila. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů (1. díl)*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3270-1.
- LAKOFF, George. *Ženy, oheň a nebezpečné věci: co kategorie vypovídají o naší mysli*. Překlad Dominik Lukeš. Vyd. 1. Praha: Triáda, 2006. ISBN 80-86138-78-X.
- MARTÍNKOVÁ, Nina. *Hra a divadlo*. 1. vydání. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2018. ISBN 978-80-7068-325-5.
- NETTER, Frank H. a HANSEN, John T., ed. *Anatomický atlas člověka: překlad 3. vydání*. Překlad Libor Páč. Vyd. 2., rozš. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1153-2.
- POLÁKOVÁ, Marta. *Dynamické telo: súčasný prístup k pohybu (1. časť)*. 1. vydání. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 2013. ISBN 978-80-89439-39-3.
- POLÁKOVÁ, Marta. *Dynamické telo: súčasný prístup k pohybu (2. časť)*. 1. vydání. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 2015. ISBN 978-80-89439-63-8.

RIGUTTI, Adriana. *Ilustrovaný atlas anatomie*. Překlad Zuzana Kaslová a Kateřina Brouk. 3. vydání. Říčany: Sun, 2016. ISBN 978-80-7567-026-7.

SALZMANNOVÁ, Eva. *Chvála pedagogickému bláznovství*. V Praze: NAMU, 2019. ISBN 978-80-7331-507-8.

SEDLAČKOVÁ, Anna. *Vývin pohybu v systéme Body-Mind Centering: (základné neurologické vzorce a ich využitie v procese tanečného vzdelávania)*. Vyd. 1. V Bratislave: Vysoká škola múzických umení, 2013. ISBN 978-80-89439-50-8.

TSIARAS, Alexander a WERTH, Barry. *The architecture and design of man and woman: the marvel of the human body, revealed*. 1st ed. New York: Doubleday, 2004. ISBN 0-385-50929-4.

VOJTA, Václav a PETERS, Annegret. *Vojtův princip: svalové souhry v reflexní lokomoci a motorické ontogenezi*. 1. české vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2710-3.

WILDMAN, Frank. *Feldenkrais a jeho metoda: cvičení pro každý den*. Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-7205-640-9.

ZEMÁNKOVÁ, Marie. *Pohyb nad zlato*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-11-8.

ZICH, Otakar. *O typech básnických*. Praha: Orbis, 1937. Ars: sbírka rozprav o umění; sv. 19.

Výukové manuály programu Body Mind Centering® (BMC®)

Senses and Perception. Bratislava: The School for Body-Mind Centering® - Infant Developmental Movement Education (IDME), 2008

Basic Neurological Patterns. Bratislava: The School for Body-Mind Centering® - Infant Developmental Movement Education (IDME), 2008

Ontogenetic Development. Bratislava: The School for Body-Mind Centering® - Infant Developmental Movement Education (IDME), 2008

Primitive Reflexes, Righting Reactions, Equilibrium Responses. Bratislava: The School for Body-Mind Centering® - Infant Developmental Movement Education (IDME), 2008

Skeletal system. Bratislava: The School for Body-Mind Centering® - Somatic Movement Education (SME), 2009

Závěrečné seminární práce studentů KVD DAMU a studentů KT HAMU z let 2007–2020 a závěrečné reflexe studentů KATaP DAMU z let 2015–2020.